



182982045F

070691



RGN-HSRC

SENTRUM VIR BIBLIOTEEK- EN  
INLIGTINGSDIENSTE

CENTRE FOR LIBRARY AND  
INFORMATION SERVICES

Onde

VERVALDATUM/DATE DUE

1989-04-07

1989-06-19

1989-08-31

01 OCT 1991  
TERUG

30 NOV 1991

1179\*1085

0001406834



001.3072068 HSRC ERP



\*140683\*

HOOFSTUK	BLADSY	
3.2.6	Die kontinue evaluering van begaafde leerlinge	75
3.2.7	Die verantwoordbare interpretasie van die resultate van media ingeskakel in die identifiseringsprosedure	76
3.2.8	Die uniekheid van die individuele begaafde leerling	77
3.2.9	Die identifisering van begaafde leerlinge op grond van 'n totale persoonsbeeld	78
3.2.10	Die samehang tussen die identifiseringsprosedure en onderwysvoorsiening	82
3.2.11	Gevolgtrekking	83
3.3	MEDIA EN KRITERIA AANGEWEND VIR DIE IDENTIFISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE	83
3.3.1	Mikrovlakbeplanning	83
3.3.2	Media gebruik in die identifiseringsprosedure	92
3.3.3	Ander kriteria vir die identifisering van begaafde leerlinge	120
3.3.4	Media en kriteria vir die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge	131
3.4	IDENTIFISERINGSPROSEDURES EN MODELLE VIR DIE IDENTIFISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE	151
3.4.1	Inleiding	151
3.4.2	Modelle vir die identifisering van begaafde leerlinge	152
3.5	VERTROULIKHEID VAN INLIGTING OOR BEGAAFDE LEERLINGE	202
3.6	SLOT	203
4.	DIE PROBLEMATIEK VAN BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS	205
4.1	INLEIDING	205
4.2	OMSKRYWING VAN DIE BEGRIP ONDERPRESTERING	205
4.2.1	Die definiëring van onderprestering	205
4.2.2	Die omvang van onderprestering by begaafde leerlinge	207
4.2.3	Verskillende kategorieë van begaafde onderpresteerders	209
4.3	DIE IMPLIKASIES VAN ONDERPRESTERING BY BEGAAFDE LEERLINGE	210
4.3.1	Implikasies ten aansien van die hoëvlakmannekragssituasie in die RSA	210
4.3.2	Implikasies ten aansien van positiewe, optimale persoonsontplooiing	211

4.4	FAKTORE WAT MOONTLIK 'N BYDRAE LEWER TOT DIE PRESTERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE	212
4.4.1	Inleiding	212
4.4.2	Onderprestering as weerspieëling van 'n keuse deur begaafde leerlinge	213
4.4.3	Die teenwoordigheid van leerverremtheid	214
4.4.4	Faktore geleë in die skoolsituasie	215
4.4.5	Faktore geleë in die huislike milieu	218
4.4.6	Andersoortige kultuurmilieu	222
4.4.7	Geografiese geïsoleerdheid	222
4.4.8	Die selfkonsep as faktor in die aktualisering van begaafdheid	223
4.4.9	Openbaringswyses	225
4.4.10	Samevatting	235
4.5	DIE AANVANG VAN ONDERPRESTERING	236
4.5.1	Die belangrikheid van die vroeë identifisering van begaafde onderpresteerders	238
4.6	RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN 'N STELSEL VAN ONDERWYSVOOR- SIENING VIR BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS	239
4.6.1	Die doel met 'n stelsel van onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders	239
4.6.2	Onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders	240
4.7	SLOT	265
5.	SKOOLVOORLIGTING VIR BEGAAFDE LEERLINGE	268
5.1	VERTREKpunt, PROBLEEMSTELLING EN DIE DOEL MET DIE ONDERSOEK	268
5.1.1	Vertrekpunt	268
5.1.2	Probleemstelling	269
5.1.3	Die doel met die ondersoek	269
5.2	DIE KENMERKE EN BEHOEFTE VAN BEGAAFDE LEERLINGE	270
5.2.1	Inleiding	270

HOOFSTUK	BLADSY
2.4.3	Natalse Onderwysdepartement 47
2.4.4	Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes) 48
2.4.5	Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers) 48
2.4.6	Departement van Onderwys en Opleiding 48
2.4.7	Gevolgtrekking 49
2.5	ONDERWYSPROGRAMME VIR BEGAAFDE LEERLINGE <span style="margin-left: 20px;">(K)</span> 49
2.5.1	Transvaalse Onderwysdepartement 49
2.5.2	Kaaplandse Onderwysdepartement 50
2.5.3	Natalse Onderwysdepartement 51
2.5.4	Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes) 51
2.5.5	Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers) 52
2.5.6	Departement van Onderwys en Opleiding 52
2.5.7	Gevolgtrekking 52
2.6	ONDERWYSFASILITEITE VIR BEGAAFDE LEERLINGE 52
2.6.1	Transvaalse Onderwysdepartement 52
2.6.2	Kaaplandse Onderwysdepartement 54
2.6.3	Natalse Onderwysdepartement 55
2.6.4	Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes) 55
2.6.5	Gevolgtrekking 55
2.7	KEURING EN OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VAN ONDERWYSDEPARTE- MENTE VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE 55
2.7.1	Transvaalse Onderwysdepartement 55
2.7.2	Kaaplandse Onderwysdepartement 56
2.7.3	Natalse Onderwysdepartement 58
2.7.4	Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes) 60
2.7.5	Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers) 61

2.7.6	Departement van Onderwys en Opleiding	61
2.7.7	Gevolgtrekking	61
2.8	ONDERWYS VIR BEGAAFDE GESTREMDE LEERLINGE	61
2.9	ONDERWYS VIR BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS	62
2.10	VOORLIGTING AAN BEGAAFDE LEERLINGE EN HUL OUIERS	62
2.10.1	Transvaalse Onderwysdepartement	62
2.10.2	Kaaplandse Onderwysdepartement	63
2.10.3	Nataalse Onderwysdepartement	63
2.10.4	Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad vir Afgevaardigdes)	63
2.10.5	Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers)	63
2.10.6	Gevolgtrekking	64
2.11	SAMEVATTING	64
2.11.1	Onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge	64
2.11.2	Definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge	64
2.11.3	Identifisering van begaafde leerlinge	64
2.11.4	Programontwerp vir begaafde leerlinge	64
2.11.5	Onderwysfasiliteite vir begaafde leerlinge	64
2.11.6	Keuring en opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge	66
2.11.7	Onderwys vir begaafde gestremde leerlinge en begaafde onderpresteerders	66
2.11.8	Skoolvoorligting vir begaafde leerlinge	67
2.12	SLOTOPMERKING	67
3.	DIE UITKENNING VAN BEGAAFDE LEERLINGE	68
3.1	INLEIDING	68
3.2	DIE VEREISTES GESTEL AAN DIE IDENTIFISERINGSPROSEDURE	70
3.2.1	Die samehang tussen die definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge en hul identifisering	71
3.2.2	Die doeltreffendheid van die identifiseringsprosedure	71
3.2.3	Die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge	72
3.2.4	Die identifisering van begaafde onderpresteerders	74
3.2.5	Die vroeë identifisering van begaafde leerlinge	74

## INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK	BLADSY
1. OORSIG VAN ONDERWYSBEPLANNING VIR BEGAAFDE LEERLINGE IN DIE RSA	1
1.1 INLEIDING EN ORIËTERING	1
1.2 OORSIG VAN ONDERWYSBEPLANNING IN DIE RSA MET VERWYSING NA ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE LEERLINGE	6
1.2.1 Onderwysbeplanning: 1950-1970	6
1.2.2 Onderwysbeplanning op 'n nasionale grondslag vir Blankes	6
1.2.3 Onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafdes" op primêre- onderwysvlak	8
1.2.4 Onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" op sekondêre-onderwysvlak	9
1.2.5 Samevatting	11
1.3 BEVINDINGE VAN DIE RGN-ONDERSOEK NA DIE ONDERWYS INSAKE ONDERWYSVOORSIENING VIR "HOOGBEGAAFDE LEERLINGE"	12
1.3.1 Algemene opmerkings	12
1.3.2 Identifisering van "hoogbegaafde leerlinge"	13
1.3.3 Onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" in die RSA	14
* 1.3.4 Opleiding van onderwysers vir die onderwys van "hoogbegaafde leerlinge"	15
1.3.5 Aanbevelings van die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte	15
1.3.6 Aanbevelings van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys	17
1.3.7 Samevatting	17
1.4 OPERASIONALISERING VAN DIE NAVORSING	18
1.4.1 Opdrag	18
1.4.2 Metode van ondersoek	22
1.5 OMSKRYWING EN KATEGORISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE	23
1.5.1 Definisies van begaafdheid in enkele oorsese lande wat hoofsaaklik die verstandvermoë as kriterium vir hoogbegaafdheid beklemtoon	24

1.5.2	Definisies van begaafdheid in oorsese lande wat begaafdheid as oorkoepelende term vir 'n verskeidenheid uitmuntende persoonskwaliteite beklemtoon	26
1.5.3	Gevolgtrekkings met betrekking tot die voorgaande definisies van begaafdheid soos in enkele oorsese lande gebruik	28
1.6	DEFINIËRING VAN BEGAAFDE LEERLINGE	29
1.7	SAMEVATTING	32
2.	ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE LEERLINGE IN DIE RSA TOT OKTOBER 1983	33
2.1	INLEIDING	33
2.2	ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE LEERLINGE DEUR ONDERWYS-OWERHEDE TOT OKTOBER 1983	34
2.2.1	Transvaalse Onderwysdepartement	34
2.2.2	Kaaplandse Onderwysdepartement	36
2.2.3	Natalse Onderwysdepartement	37
2.2.4	Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes)	38
2.2.5	Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers)	38
2.2.6	Departement van Onderwys en Opleiding	38
2.2.7	Gevolgtrekking	39
2.3	DIE OMSKRYWING VAN BEGAAFDHEID EN BEGAAFDE LEERLINGE	39
2.3.1	Transvaalse Onderwysdepartement	39
2.3.2	Kaaplandse Onderwysdepartement	39
2.3.3	Natalse Onderwysdepartement	41
2.3.4	Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes)	42
2.3.5	Gevolgtrekking	42
2.4	DIE IDENTIFISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE	43
2.4.1	Die Transvaalse Onderwysdepartement	43
2.4.2	Kaaplandse Onderwysdepartement	45

Mnr. W.E. Hendricks (Departement Onderwys en Kultuur,  
Raad van Verteenwoordigers)

- . Ekonomiese Wetenskappe: Dr. J.F. Malherbe, Onderwysde-  
partement van die Oranje-Vrystaat)

Projek: Onderwys vir begaafde onderpresteerders

- . Dr. N.E. Roux, Instituut vir Opvoedkundige Navorsing,  
RGN
- . Dr. J.F. Nel, Transvaalse Onderwysdepartement

Die sekretariële dienste is deur mev. C. de Kock en  
mej. U. Swanich van die Instituut vir Opvoedkundige  
Navorsing (RGN) gelewer. Aan hierdie twee dames word  
'n besondere woord van dank gerig vir die sekretariële  
dienste wat gelewer is.



- . Prof. J. Cawood, Universiteit van Stellenbosch
- . Dr. F.L. Knoetze, Kaaplandse Onderwysdepartement
- . Prof. J.S. van der Walt, Universiteit van die Oranje-Vry-  
staat
- . Mnr. M. Gouws, Instituut vir Opvoedkundige Navorsing,, RGN

Projekkomitee: Kurrikulumontwikkeling vir begaafde  
leerlinge -

Redakteurs

- . Dr. W.J. Boshoff, Transvaalse Onderwysdepartement
- . Prof. J. Cawood, Universiteit van Stellenbosch

Medewerkers

- |                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| . Dr. J.M. Blackenberg  | } | Universiteit van Stellenbosch                                       |
| . Dr. A.E. Carl         |   |   |
| . Dr. F.L. Knoetze      | } | Kaaplandse Onderwysdepartement                                      |
| . Mnr. J.S. Labuschagne |   |   |
| . Dr. S.W. Walters      |   |   |
| . Dr. J.F. Nel          | } | Transvaalse Onderwysdepartement                                     |
| . Dr. L. Pasques        |   |   |
| . Dr. H.J. Harmse       |   | Departement Onderwys en<br>Kultuur: Raad van Verteenwoor-<br>digers |

Projekkomitee: Leierskapontwikkeling

- . Prof. J. Cawood (Voorsitter), Universiteit van Stellenbosch

Medewerkers:

- |                     |   |                               |                                 |
|---------------------|---|-------------------------------|---------------------------------|
| . Dr. M. Hanekom    | } | Universiteit van Stellenbosch |                                 |
| . Dr. S.M. Conradie |   |                               |                                 |
| . Dr. O.M. Firmani  |   |                               | Kaaplandse Onderwysdepartement  |
| . Dr. J.F. Nel      |   |                               | Transvaalse Onderwysdepartement |
| . Dr. W.J. Boshoff  |   |                               | Transvaalse Onderwysdepartement |

Projekkomitee: Identifisering van begaafde leerlinge

- . J.B. Haasbroek (Voorsitter) Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, RGN
- . Dr. A.P. Gerber, Kaaplandse Onderwysdepartement
- . Dr. A.S. Olivier, Transvaalse Onderwysdepartement
- . Dr. N.E. Roux, Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, RGN

Projekkomitee: Skoolvoorligting vir begaafde leerlinge

- . Dr. N.E. Roux, Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, RGN
- . Prof. J.S. van der Walt, Universiteit van Oranje-Vrystaat

Projek: Gesindheidsvorming met betrekking tot begaafde-kindonderwys

- . Dr. N.E. Roux, Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, RGN

Projekkomitee: Riglyne vir die ontwerp van kurrikula vir vakke en vakgroepe

- . Sosiale Wetenskappe: Dr. F.L. Knoetze, Kaaplandse Onderwysdepartement
  - . Natuurwetenskappe: Dr. S.W. Walters, Kaaplandse Onderwysdepartement
  - . Tale: Dr. J.A. Pretorius, Transvaalse Onderwysdepartement en mej. G.M. Robertson, Natalse Onderwysdepartement
  - . Tegnieese vakke: Mnr. G.H. Rentzke, Transvaalse Onderwysdepartement
  - . Kunsvakke: Mnr. J.H. Meyer, Kaaplandse Onderwysdepartement
  - . Wiskunde: Mnr. S.D. Wallace (Voorsitter), (Natalse Onderwysdepartement)
- Medewerkers:  
Mnr. D.J. du Toit (Natalse Onderwysdepartement)  
Mnr. V. Naidoo (Departement Onderwys en Kultuur, Raad van Afgevaardigdes)

RGN-onderwysnavorsingsprogram

# **Verslag van die werkkomitee: Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge**

Die RGN-onderwysnavorsingsprogram is organisatories en administratief verbonde aan die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing

Buiteblad ontwerp deur Sandra Jansen van Rensburg, St. 6-kunskursus, Buitekurrikulêre Sentrum vir Hoogbegaafde Leerlinge, Onderwyskollege, Pretoria.

<b>RGN BIBLIOTEEK HSRC</b> <b>LIBRARY</b>	
1987 -03-10	
<b>STANGKODE</b> 001-3072068 HSRC ERP <b>BESTELNOMMER</b> R10	<b>REGISTERNOMMER</b> 070691

Instituut vir Opvoedkundige Navorsing  
Uitvoerende Direkteur: Dr. S.W.H. Engelbrecht

ISBN 0 7969 0325 5

© Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1986

Gedruk deur Express Kopie  
Uitgegee deur die RGN

Prof. J.P. de Lange  
Voorsitter van die Hoofkomitee  
RGN-onderwysnavorsingsprogram

VERSLAG VAN DIE WERKKOMITEE: ONDERWYS VIR HOOGBEGAAFDE  
LEERLINGE

Dit is vir my as voorsitter van die Werkkomitee: Onderwys vir Hoogbegaafde Leerlinge, 'n voorreg om die verslag van my werkkomitee aan u voor te lê vir oorweging deur die hoofkomitee.

Die werkkomitee vertrou dat die besprekings, gevolgtrekkings en aanbevelings wat in hierdie verslag insake onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge verskyn met betrekking tot identifisering, begaafde onderpresteerders, skoolvoortligting, gesindheidsvorming, kurrikulumontwikkeling, opleiding van onderwysers, en 'n onderwysbeheer- en onderwyskundige struktuur, 'n bydrae gelewer het tot die doeltreffende uitvoering van die taak wat aan hom opgedra is.

Die werkkomitee is ook van mening dat hierdie verslag as vertrekpunt kan dien vir verdere navorsing oor onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, aangesien die probleemareas insake onderwys vir hierdie leerlinge toegelig en in perspektief gestel is, vir sover dit onderwysvoorsiening in die praktyk raak.

Daar word ook vertrou dat die riglyne wat al die strukture van 'n stelsel van onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge dek, en wat in hierdie verslag aangebied word, sal bydra om die onderwys vir begaafde leerlinge wat in die RSA in sy aanvangstadium is, doeltreffend te beplan.



J.B. HAASBROEK  
VOORSITTER

WERKKOMITEE: ONDERWYS VIR HOOGBEGAAFDE LEERLINGE

WERKKOMITEE: ONDERWYS VIR HOOGBEGAAFDE LEERLINGE

Die lede van die Werkkomitee wat die verslag goedgekeur het en goedkeuring verleen het dat die verslag aan die Voorsitter van die Hoofkomitee: RGN-onderwysnavorsingsprogram voorgelê kan word, is die volgende:

*J.B. Haasbroek*

J.B. Haasbroek (Voorsitter en redakteur van die verslag), Direkteur, Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, RGN

*W.J. Boshoff*

Dr. W.J. Boshoff, Assistent-direkteur van Onderwys: Gespesialiseerde Dienste, Transvaalse Onderwysdepartement

*J. Cawood*

Prof. J. Cawood, Departementele Voorsitter Afdeling: Didaktiek, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch

*P.H. du Preez*

Dr. P.H. du Preez, Hoofonderwysbeplanner: Afdeling Buitengewone Onderwys, Departement Onderwys en Kultuur, Blanke Eie Sake, Pretoria

*H.J. Groenewald*

Dr. H.J. Groenewald, Eerste Onderwysbeplanner (Onderwysburo), Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers

*M.M. Kruger*

Dr. M.M. Kruger, Eerste Onderwysbeplanner: Navorsing, Departement Onderwys en Opleiding, Pretoria

*F.J. Neethling*

Mnr. F.J. Neethling, Inspekteur Beheer, Onderwysdepartement van die Oranje-Vrystaat

*J.S. Neethling*

Dr. J.S. Neethling, Superintendent van Onderwys (Beplanning: Begaafde Kind) Kaaplandse Onderwysdepartement

*J.F. Nel*

Dr. J.F. Nel, Sentrumhoof: Buite Kurrikulêre Sentrum vir Hoogbegaafde Leerlinge, Pretoria

*F.L. Knoetze*

Dr. F.L. Knoetze, Hoofsuperintendent van Onderwys (Beplanning) Kaaplandse Onderwysdepartement

*A.S. Olivier*

Dr. A.S. Olivier, Hoof van Sielkundige- en Voorligtingsdiens, Transvaalse Onderwysdepartement

*J.L. Omond*

Mr J.L. Omond, Chairman: Office for the Gifted and Talented, Port Elizabeth

*V. Poonan*

Mr V. Poonan, Natal Association for Gifted Children, Durban, Natal

*N.E. Roux*

Dr. N.E. Roux, Navorsingspesialis, Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, RGN

*P.B. Singh*

Mnr. P.B. Singh, Hoofsielkundige, Departement Onderwys en Kultuur, Raad van Afgevaardigdes

*J.S. van der Walt*

Prof. J.S. van der Walt, Departement: Psigopedagogiek, Universiteit van die OVS

*S.D. Wallace*

Mnr. S.D. Wallace, Eerste Onderwysbeplanner: Akademiese Afdeling, Natalse Onderwysdepartement

Persone wat in waarnemende hoedanigheid aan die WERKKOMITEE: ONDERWYS VIR HOOGBEGAAFDE LEERLINGE se werksaamhede deelgeneem het:

Mnr. J.S. Labuschagne, Hoofsuperintendent van Onderwys (Beplanning), Kaaplandse Onderwysdepartement

Dr. H.J.H. Rheeders, Onderwysbeplanner vir Leierskap en Hoogbegaafde Leerlinge, Transvaalse Onderwysdepartement

Dr. S.W. Walters, Adjunk-direkteur van Onderwys (Beplanning), Kaaplandse Onderwysdepartement

WERKSAAMHEDE VAN DIE WERKKOMITEE: ONDERWYS VIR HOOGBEGAAFDE LEERLINGE

Die WERKKOMITEE: ONDERWYS VIR HOOGBEGAAFDE LEERLINGE het agt keer vergader om werkstukke oor die onderwys vir begaafde leerlinge te bespreek.

Besluite is ook oor die inhoud van die werkkomitee se verslag geneem.

Mnr. J.B. Haasbroek (Redakteur) en dr. N.E. Roux, albei van die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, het die verslag van die werkkomitee saamgestel.

As voorsitter van die werkkomitee wil ek my opregte dank teenoor die werkkomitee lede en lede van projekkomitees uitspreek vir hulle daadwerklike bystand met die uitvoering van hierdie ondersoek.

Die volgende projekkomitees, onder leiding van werkkomitee lede, het werkstukke vir oorweging opgestel:

- . Projekkomitee: 'n Onderwysvoorsieningsraamwerk vir begaafde leerlinge - Dr. J.S. Neethling (voorsitter), Kaaplandse Onderwysdepartement

#### Medewerkers

- . Mnr. K.S. Artston, Rondebosch Boys: Preparatory School, Rondebosch
- . Mev. A.E. Borchers, Hoër Meisieskool La Rochelle, Paarl
- . Mnr. J.J.D. Burger, Laerskool Goodwood, Goodwood
- . Mev. J.A. Bottaro, Westerford High School, Rondebosch
- . Mev. S.E. Kavanogh, S.A.C.S. Junior School, Newlands
- . Mnr. E. Ungerer, Hoërskool Durbanville, Durbanville
- . Mnr. S. du T. Pienaar, Hoërskool Gimnasium, Paarl
- . Mnr. V. Kirsten, Onderwysentrum, Kimberley

#### Projekkomitee: Opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge

- . Mnr. S.D. Wallace (Voorsitter) Natalse Onderwysdepartement
- . Dr. W.J. Boshoff, Transvaalse Onderwysdepartement



## HOOFSTUK 1

### OORSIG VAN ONDERWYSBEPLANNING VIR BEGAAFDE LEERLINGE IN DIE RSA

#### 1.1 INLEIDING EN ORIËNTERING

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing is in Junie 1980 deur die Kabinet versoek om ondersoek in te stel na die onderwys in die RSA. Die versoek aan die RGN het soos volg gelui:

"U Raad moet in samewerking met alle belanghebbendes 'n wetenskaplike ondersoek op gekoördineerde grondslag instel en binne 12 maande aanbevelings by die Kabinet doen oor:

- (a) beginselriglyne vir 'n prakties uitvoerbare onderwysbeleid in die RSA ten einde -
  - (i) sy inwoners se potensiaal te laat verwesenlik,
  - (ii) die ekonomiese groei van die RSA te bevorder, en
  - (iii) die lewensgehalte van al sy inwoners te verbeter,
- (b) die organisasie- en beheerstruktuur en finansiering van die onderwys,
- (c) die raadplegings- en besluitnemingsmeganismes in die onderwys,
- (d) 'n onderwysinfrastruktuur om te voorsien in die mannekrag-behoeftes van sy inwoners, en
- (e) 'n program ter bereiking van 'n gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe.

Die ondersoek moet uitgevoer word met inagneming van onder andere die bestaande onderwyssituasie, die bevolkingsamestelling in die Suid-Afrikaanse samelewing en die middele wat binne die totale landshuishouding vir die onderwys beskikbaar gestel word. Die ondersoek moet gerig wees op alle vlakke van die onderwys, dit wil sê, preprimêre, primêre, sekondêre en tersiêre onderwys."

Die ondersoek is onderneem onder leiding van die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die Onderwys onder voorsitterskap van prof. J.P. de Lange, rektor van die Randse Afrikaanse Universiteit. Op die Hoofkomitee het prominente opvoedkundiges en ander deskundiges en belanghebbendes by die onderwys uit al die bevolkingsgroepe gedien.

Om sy ondersoektaak te kon uitvoer, het die Hoofkomitee werkkomitees aangewys om verskillende terreine van die onderwys na te vors en 'n verslag met aanbevelings aan die Hoofkomitee voor te lê.

Ten einde beginselriglyne vir 'n prakties uitvoerbare onderwysbeleid te kan formuleer om uitvoering aan die Kabinet se versoek te gee met betrekking tot

- . die verwesenliking van die inwoners se potensiaal,
- . verbetering van die inwoners se lewenskwaliteit,
- . voorsiening van gelyke onderwysgeleenthede,
- . voorsiening in die land se mannekragbehoefte, en
- . bevordering van die land se ekonomiese groei, vereis dat beginsels vir onderwysvoorsiening geformuleer word om 'n stelsel van onderwysvoorsiening vir die RSA daar te stel.

Die stel beginsels vir onderwysvoorsiening waaroor die Hoofkomitee konsensus bereik het, lui soos volg:

"Beginnel 1:

Gelyke onderwysgeleenthede met insluiting van gelyke onderwysstandaarde sal vir elke inwoner ongeag ras, kleur, geloof of geslag deur die Staat doelgerig nagestreef word.

Beginnel 2:

Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en die tale van die inwoners.

Beginnel 3:

Die onderwys verleen positiewe erkenning aan die keusevryhede van die individu, ouers en organisasies in die samelewing.

Beginnel 4:

Onderwysvoorsiening sal op opvoedkundig verantwoorde wyse gerig wees op die behoeftes van die individu, asook op dié van die samelewing en ekonomiese ontwikkeling en sal onder meer rekening hou met die mannekragbehoefte van die land.

Beginnel 5

Die positiewe verband tussen die formele, nie-formele en informele aspekte van die onderwys in die skool, samelewing en gesin word nagestreef.

**Beginnel 6:**

Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die Staat met dien verstande dat die individu, die ouers en die georganiseerde samelewing 'n mede-verantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.

**Beginnel 7:**

Die private sektor en die Staat sal mede-verantwoordelikheid hê in die voorsiening van nie-formele onderwys.

**Beginnel 8:**

Die stelsel van onderwysvoorsiening sal vir die stigting en staatsubsidiëring van private onderwys voorsiening maak.

**Beginnel 9:**

In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie organisatories en funksioneel versoen word.

**Beginnel 10:**

Die professionele status van die onderwyser en dosent sal erken word.

**Beginnel 11:**

Effektiewe ondervoorsiening sal op voortgesette navorsing berus" (Verslag van die Hoofkomitee, RGN-onderzoek na die Onderwys, 1981:14-16).

HOOFSTUK	BLADSY	
5.2.2	Enkele kenmerke van begaafde leerlinge	271
5.2.3	Die begaafde leerling op-weg-na-volwassenheid	273
5.2.4	Die unieke behoeftes van begaafde leerlinge	274
5.2.5	Perspektief	286
5.3	AANBEVELINGS RAKENDE SKOOLVOORLIGTING VIR BEGAAFDE LEERLINGE	286
5.3.1	Inleiding	286
5.3.2	Die doel met skoolvoorligting vir begaafde leerlinge	286
5.3.3	Die aard van skoolvoorligting vir begaafde leerlinge	289
5.3.4	Die omvang van skoolvoorligting vir begaafde leerlinge	291
5.3.5	Die wyses waarop skoolvoorligting vir begaafde leerlinge verskaf behoort te word	291
5.3.6	Perspektief	292
5.4	SLOTOPMERKING	293
6.	GESINDHEIDSVORMING BY OUERS EN ONDERWYSERS MET BETREKKING TOT BEGAAFDHEID, BEGAAFDE LEERLINGE EN ONDERWYS VIR BEGAAFDE LEERLINGE	294
6.1	ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK	294
6.1.1	Oriëntering	294
6.1.2	Begripsomskrywing: gesindheid en gesindheidsvorming	296
6.1.3	Probleemstelling	296
6.1.4	Die doel met die ondersoek	297
6.2	DIE DOEL MET GESINDHEIDSVORMING BY OUERS EN ONDERWYSERS MET BETREKKING TOT BEGAAFDHEID, BEGAAFDE LEERLINGE EN ONDERWYS VIR BEGAAFDE LEERLINGE	298
6.3	POSITIEWE GESINDHEIDSVORMING BY OUERS EN ONDERWYSERS MET BETREKKING TOT BEGAAFDHEID, BEGAAFDE LEERLINGE EN ONDERWYS VIR BEGAAFDE LEERLINGE	299
6.3.1	Die kenmerke van 'n positiewe gesindheid	299
6.3.2	Strategieë vir positiewe gesindheidsvorming by ouers en onderwysers met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge	300

HOOFSTUK	BLADSY	
6.3.3	Riglyne vir hanteringswyses van begaafde leerlinge deursoers en onderwysers	307
6.4	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	369
7.	KURRIKULERING VIR BEGAAFDE LEERLINGE	376
7.1	ORIËNTERING EN BEGRIPSOMSKRYWING	376
7.1.1	Inleiding	376
7.1.2	Begripsomskrywing	377
7.2	KURRIKULERINGSMODELLE	379
7.2.1	’n Sistematiese voorstelling van die kurrikuleringsmodel van R.A. Krüger	380
7.2.2	Die kurrikuleringsmodel van S.W. Walters	381
7.2.3	Die kurrikuleringsmodel van Cawood, Carl en Blanckenberg	383
7.3	HANDELINGE IN KURRIKULUMONTWIKKELING	384
7.3.1	Situasie-analise	385
7.3.2	Doelstellingsformulering	386
7.3.3	Seleksie en ordening van inhoud	387
7.3.4	Didaktiese riglyne/leergeleenthede	392
7.3.5	Evaluering in kurrikulumontwikkeling	394
7.4	ENKELE VEREISTES WAARAAN DIE KURRIKULUM VIR BEGAAFDE LEERLINGE BEHOORT TE VOLDOEN OM IN DIE LEER- EN OPVOEDINGSBEHOEFTE VAN BEGAAFDE LEERLINGE TE VOORSIEN	396
7.4.1	Toewyding aan ’n taak	396
7.4.2	Die begaafde kind moet in sy totaliteit aandag geniet	397
7.4.3	Spesifieke voorsiening vir die verwerklíking en verdere ontplooiing van kreatiewe vermoëns	398
7.4.4	Die kurrikulum moet vloeibaar en oop wees	399
7.4.5	Die kurrikulum moet binne die bestaande raamwerk en beleid op mikrovlak kan funksioneer	400
7.4.6	Die kurrikulum moet ook voorsiening maak vir programme buite die klaskamer	402
7.5	KURRIKULERING VIR BUI TEKURRIKULÊRE SENTRA VIR BEGAAFDE LEERLINGE	402

7.6	ENKELE BEGINSELS TEN OPSIGTE VAN DIE KURRIKULERING VIR INDIVIDUELE BEGAAFDE LEERLINGE	404
7.7	AANBEVELINGS INSAKE KURRIKULERING VIR BEGAAFDE LEERLINGE	405
7.7.1	Aanbeveling insake n kurrikuleringsmodel	405
7.7.2	Aanbeveling insake kurrikulering op n nasionale grondslag	406
7.7.3	Verdere navorsing	407
7.8	SLOTOPMERKING	407
8.	RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KURRIKULA VIR VAKKE, VAKGROEPE EN LEIERSKAP AS VORM VAN SPESIFIEKE BEGAAFDHEID	408
8.1	INLEIDING	408
8.2	DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR DIE SOSIALE WETENSAPPE VIR BEGAAFDE LEERLINGE	409
8.2.1	Inleiding	409
8.2.2	Doelstellings as komponent binne vakkurrikulumontwerp	410
8.2.3	Kurrikuleringsbeginsels vir die sosiale wetenskappe	413
8.2.4	Onderrigstrategieë of hanteringsvorme	415
8.2.5	Evaluering	421
8.2.6	Slotopmerkings	423
8.3	DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR DIE BEELDENE EN UITVOERENE KUNSTE ( KUNS, MUSIEK EN BALLET) VIR BEGAAFDE LEERLINGE	423
8.3.1	Doelstellings en riglyne vir die ontwerp van kurrikula vir Kuns vir begaafde leerlinge	423
8.3.2	Doelstellings en riglyne vir die ontwerp van n kurrikulum vir Musiek vir begaafde leerlinge	431
8.3.3	Slotopmerking	436
8.4	DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR WISKUNDE VIR BEGAAFDE LEERLINGE	436
8.4.1	Inleiding	436
8.4.2	Riglyne vir die ontwerp van kurrikula vir wiskundig-begaafde leerlinge	439

HOOFSTUK	BLADSY
8.4.3	Onderrigstrategieë 441
8.4.4	Evaluering van gedane werk 442
8.5	DOELSTELLINGS MET EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR DIE TEGNIESE WETENSAPPE VIR BEGAAFDE LEERLINGE 443
8.5.1	Inleiding 443
8.5.2	Doelstellings as komponent binne kurrikulumontwerp vir die tegniese wetenskappe 443
8.5.3	Riglyne vir die ontwerp van kurrikula vir die tegniese wetenskappe 445
8.5.4	Onderrigstrategieë 446
8.5.5	Slotopmerkings 447
8.6	DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR TALE VIR BEGAAFDE LEERLINGE 447
8.6.1	Die besondere kenmerke van taalbegaaftes 447
8.6.2	Doelstellings vir die ontwerp van n kurrikulum vir tale vir begaaftde leerlinge 450
8.6.3	Riglyne vir die ontwerp van n taalkurrikulum vir die begaaftde 464
8.6.4	Onderrigstrategieë met betrekking tot taalstudie 478
8.6.5	Enkele slotgedagtes 479
8.7	DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KURRIKULA VIR DIE NATUURWETENSKAPLIKE VAKKE VIR BEGAAFDE LEERLINGE 480
8.7.1	Die besondere aard van die natuurwetenskaplike vakke 480
8.7.2	Doelstellings van die natuurwetenskappe as skoolvakke 482
8.7.3	Implikasies van die doelstellings van die natuurwetenskappe vir die ontwikkeling van n kurrikulum vir begaaftde leerlinge 486
8.7.4	Onderrig-leergeleenthede vir die natuurwetenskaplik begaaftde 487
8.7.5	Die onderwyser van die natuurwetenskaplik begaaftde 489
8.7.6	Evaluering 491
8.7.7	Slotopmerkings 493
8.8	DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KURRIKULA VIR DIE EKONOMIESE WETENSAPPE VIR BEGAAFDE LEERLINGE 494
8.8.1	Inleiding 494



HOOFSTUK	BLADSY	
8.8.2	Doelstellings en riglyne vir die ontwerp van kurrikula vir Rekeningkunde en Handelwiskunde vir begaafde leerlinge	494
8.8.3	Doelstellings en riglyne vir die ontwerp van kurrikula in die inhoudsvakke Ekonomie, Bedryfseconomie en Handelsreg	496
8.8.4	Slotopmerking	500
8.9	DOELSTELLINGS MET EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR LEIERSKAPONTWIKKELING	501
8.9.1	Omskrywing van die spesifieke begaafdheid: Leierskapvermoë	501
8.9.2	Riglyne by die ontwerp van 'n kurrikulum vir leierskapontwikkeling	502
8.9.3	Voorgestelde onderwysvoorsiening vir leierskap as vorm van spesifieke begaafdheid: 'n Rasionaal vir leierskapontwikkeling	503
8.9.4	Riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir leierskapontwikkeling in klas- en vakverband	503
8.9.5	Riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir leierskapontwikkeling deur middel van vak- en ander verenigings	507
8.9.6	'n Magneetklas vir leierskapontwikkeling	508
8.9.7	Die leerlingraad aan die primêre en sekondêre skool	509
8.9.8	Leierskapontwikkeling deur skoolsport	512
8.9.9	Buite-skoolgesentreerde leierskapontwikkeling: Hoofprefekte	513
8.9.10	Leierskapontwikkeling buite skoolverband: Hoëprofielleiers (standerds 6-10)	513
8.10	AANBEVELINGS INSAKE DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR VAKKE, VAKGROEPE EN LEIERSKAPONTWIKKELING	514
8.11	SLOTOPMERKING	515
9.	OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE	516
9.1	INLEIDING	516
9.2	DIE HUIDIGE SITUASIE IN DIE RSA TEN OPSIGTE VAN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE	516
9.2.1	'n Ondersoek in verband met die huidige stand van onderwysersopleiding vir begaafde leerlinge	516
9.2.2	Universiteitsopleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge	516

9.2.3	Onderwyskollege-opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge	517
9.2.4	Verdere bevindings met die vraelys	517
9.2.5	Slotopmerking insake die opleiding van onderwysers vir die onderwys van begaafde leerlinge in die RSA	518
9.3	DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE IN DIE VSA	519
9.3.1	Inleiding	519
9.3.2	Enkele voorbeelde van opleidingskursusse in die VSA	519
9.3.3	Belangrike kenmerke van die opleiding van onderwysers vir begaafdes in die VSA	519
9.3.4	Evaluering	520
9.4	'N VOORGESTELDE MODEL VIR DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE AAN SEKONDÊRE SKOLE ( JUNIOR EN SENIOR MIDDELBARE FASE VAN NA-BASIESE ONDERWYS) IN DIE RSA	521
9.4.1	Die wenslikheid van die opleiding van sekondêreskoolonderwysers vir begaafdekindonderwys	521
9.4.2	Die verband tussen omskrywing, kategorisering, onderwysvoorsiening, kurrikulering enersyds en die opleiding van onderwysers andersyds	522
9.4.3	Die vraagstuk van modulêre inhoude in bestaande kursusse of gespesialiseerde diplomas of grade	523
9.4.4	Die opleiding van onderwysers vir begaafdekindonderwys moet deur navorsing gerugsteun word	524
9.4.5	'n Voorgestelde model vir die opleiding van onderwysers om begaafdekindonderwys in die sekondêre skool te hanteer	524
9.4.6	Slotbeskouing	531
9.5	'N VOORGESTELDE MODEL VIR DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VAN DIE BEGAAFDE LEERLING IN DIE PRIMÊRE SKOOL	532
9.5.1	Inleiding	532
9.5.2	'n Voorgestelde kurrikulum vir 'n opsionele volledige kursus in begaafdekindonderwys met die oog op die verwerwing van 'n Hoër Onderwysdiploma (HOD) vierjaardiploma	533

9.6	'N VERDERE ONDERWYSDIPLOMAKURSUS OM ONDERWYSERS VIR DIE ONDERRIG VAN BEGAAFDE KINDERS OP TE LEI	537
9.7	VOORGESTELDE INDIENSOPLEIDINGSTRATEGIE OM ONDERWYSERS VIR DIE ONDERRIG VAN BEGAAFDE LEERLINGE BETER TOE TE RUS	539
9.8	NAGRAADSE OPLEIDINGSMOONTLIKHEDE MET DIE OOG OP DIE ONDERRIG VAN BEGAAFDE LEERLINGE	545
9.8.1	Inleiding	545
9.8.2	Nagraadse opleidingsmoontlikhede vir onderwysers vir begaafde leerlinge	546
9.9	DIE KEURING VAN ONDERWYSERS VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE	548 *
9.10	AANBEVELING INSAKE DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE	559 *
9.11	SLOTOPMERKING	561
10.	ONDERWYSKUNDIGE EN ONDERWYSBESTUURSTRUKTUUR VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE	562
10.1	INLEIDING	562
10.2	'N ONDERWYSKUNDIGE EN ONDERWYSBESTUURSTRUKTUUR VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE	563
10.2.1	Oriëntering	563
10.2.2	Makrovlakbestuurstruktuur vir die onderwys van begaafde leerlinge	566
10.2.3	Meso-vlakbestuurstruktuur vir die onderwys van begaafde leerlinge	569
10.2.4	Mikrobestuurstruktuur vir die onderwys van begaafde leerlinge	572
10.3	ONDERWYSKUNDIGE STRUKTUUR VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE	575
10.4	ONDERWYSVOORSIENINGSTRATEGIEË	578
10.4.1	Onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge binne en aanvullend tot die hoofstroomonderwysbedeling	578
10.4.2	Differensiasiestrategieë om onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge te realiseer	578

HOOFSTUK	BLADSY	
10.4.3	Onderwysvorme om die onderwys van begaafde leerlinge in die skool te organiseer	580
10.5	AANBEVELINGS IN VERBAND MET DIE ONDERWYSVORME VIR BEGAAFE LEERLINGE	584
10.6	ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE GESTREMDE LEERLINGE	590
10.6.1	Opmerking	590
10.6.2	Identifisering van begaafde gestremde leerlinge	590
10.6.3	Onderwysprogramme vir begaafde gestremde leerlinge	591
10.6.4	Aanbevelings insake die identifisering van begaafde gestremde leerlinge	592
10.6.5	Aanbevelings insake die beplanning van onderwysprogramme	593
10.6.6	Aanbevelings insake skoolvoorligting vir begaafdes	594
10.6.7	Aanbevelings insake n onderwysbestuur en onderwyskundige struktuur	594
10.7	SLOTOPMERKING	594
ADDENDUM A	INLIGTINGSTUK 1	
	Inligtingstuk aan ouers met betrekking tot verstandelik begaafde leerlinge	597
ADDENDUM B	INLIGTINGSTUK 2	
	Inligtingstuk aan onderwyspersoneel met betrekking tot verstandelik begaafde leerlinge	602
ADDENDUM C	INLIGTINGSTUK 3	
	Inligtingstuk aan ouers en onderwyspersoneel met betrekking tot begaafde onderpresteerders	608
ADDENDUM D	INLIGTINGSTUK 4	
	Inligtingstuk aan ouers en onderwyspersoneel met betrekking tot spesifiek begaafde leerlinge	615
ADDENDUM E	INLIGTINGSTUK 5	
	Inligtingstuk aan onderwyspersoneel met betrekking tot kultuuranderse begaafde leerlinge	623

ADDENDUM F	INLIGTINGSTUK 6 Inligtingstuk aan ouers en onderwyspersoneel met betrekking tot begaafde preprimêreskoolleerlinge	627
ADDENDUM G	OORSIGLYS 1 Gestruktureerde observasie deur ouers. Die uitken van moontlike begaafde leerlinge deur hul ouers aan die hand van n oorsiglys	629
ADDENDUM H	OORSIGLYS 2 Gestruktureerde observasie deur onderwyspersoneel. Die uitkenning van moontlike begaafde leerlinge deur onderwyspersoneel aan die hand van n oorsiglys	636
ADDENDUM I	OORSIGLYS 3 Gestruktureerde observasie deur die portuurgroep. Die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur hul portuurgroep aan die hand van n oorsiglys	645
ADDENDUM J	OORSIGLYS 4 Gestruktureerde observasie deur onderwyspersoneel. Die uitken van moontlike begaafde preprimêreskool- leerlinge deur onderwyspersoneel aan die hand van n oorsiglys	647
ADDENDUM K	OORSIGLYS 5 Gestruktureerde observasie deur ouers. Die uitken van moontlike begaafde preprimêreskoolleer- linge deur hul ouers aan die hand van n oorsiglys	650
ADDENDUM L	OORSIGLYS 6 Oorsiglys vir die identifisering van begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns	653
ADDENDUM M	BIOGRAFIESE VRAELYS	659
ADDENDUM N	PERSOONSBEELD VAN DIE BEGAAFDE LEERLING	669
BRONNELYS		683

Hierdie elf beginsels het dan ook as vertrekpunt gedien om 'n stelsel van onderwysvoorsiening te formuleer om die potensiaal en die lewensgehalte van die land se inwoners te verbeter, asook die land se ekonomiese groei te bevorder. Die stelsel van onderwysvoorsiening wat geformuleer is, is saamgestel uit die volgende deelstrukture:

- (i) Onderwyskundige struktuur (onderwys- en leersituasies),
- (ii) struktuur van ondersteunende dienste bestaande uit onder andere die skoolvoorligtingsdiens, mediese en gesondheidsdienste, remediërende onderwysdienste,
- (iii) fisiese struktuur (gebouekompleks en verwante sake)
- (iv) opleidingstruktuur,
- (v) finansieringstruktuur, en
- (vi) beheer- en administratiewe struktuur (besluitnemingsgesag).

Die uitgangspunt van die Hoofkomitee om eers 'n stel beginsels vir onderwysvoorsiening te formuleer wat as grondslag vir 'n stelsel van onderwysvoorsiening moet dien en dat die stelsel van onderwysvoorsiening met al sy deelstrukture afsonderlik en gesamentlik geïntegreerd beplan moet word, is 'n onderwysbeplanningswerkwyse wat verskil van onderwysbeplanning in die verlede.

Wanneer onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge onder oë geneem word, sal daar van die beginsels vir en die deelstrukture van 'n stelsel van onderwysvoorsiening kennis geneem moet word, omdat binne hierdie stelsel van onderwysvoorsiening aan die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge aandag gegee moet word.

Die vraag wat ontstaan, is of onderwysbeplanning in die verlede vir die onderwysbehoefte van begaafdes voorsiening gemaak het of nie.

## 1.2 OORSIG VAN ONDERWYSBEPLANNING IN DIE RSA MET VERWYSING NA ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE LEERLINGE

### 1.2.1 Onderwysbeplanning: 1950-1970

Komitees wat deur die onderwysdepartemente vir Blankes aangestel was om die onderwys te ondersoek, het deurgaans beklemtoon dat die individuele verskille tussen leerlinge met onderwysbeplanning aandag moet kry. Die beplanning en hervorming van Blanke onderwys van 1950 tot 1970 het dan ook op grond van die individuele verskille tussen leerlinge vir die onderwysbehoefte van leerlinge voorsiening gemaak.

Die resultaat was twee- en driebaanstelsels van gedifferensieerde hoofstroomonderwys om onderwys aan leerlinge ooreenkomstig hul verstandelike vermoëns, aanlegte en belangstellings te verskaf.

### 1.2.2 Onderwysbeplanning op 'n nasionale grondslag vir Blankes

In 1964 het die Nasionale Adviserende Onderwysraad 'n verkenningskomitee aangewys om die huidige stand van die onderwys vir Blankes in oënskou te neem met die oog op die beplanning van 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys. Hierdie verkenningskomitee maak dan ook die volgende opmerking in sy verslag:

"Soos dit uit die voorgaande verslag blyk, is al die onderwysdepartemente nie ewe ver gevorder op die weg van gedifferensieerde onderwys nie, en die weë wat ingeslaan word, verskil in baie opsigte van mekaar. Daar is grootliks ooreenstemming met betrekking tot wat onder gedifferensieerde onderwys verstaan moet word, terwyl alle onderwysdeparte-

mente oortuig is van die noodsaaklikheid van gedifferensieerde onderwys. Die verskille tree na vore by die werklike toepassing daarvan. Op hierdie stadium is dit nie moontlik om die probleme vir navorsing insake 'n gemeenskaplik aanvaarbare plan te identifiseer nie, aangesien die probleme sal opduik wanneer daar oor so 'n gemeenskaplike plan besin sal word. Dit kom as wenslik en noodsaaklik voor dat daar op hierdie stadium met die ontwikkeling van 'n gemeenskaplike plan onverwyld 'n begin gemaak moet word" (RGN, 1970:(3)).

Die behoefte aan gedifferensieerde onderwys spruit voort uit die feit dat alle mense gelykwaardig is, maar dat hulle op grond van onder andere verstandvermoë, aanleg, belangstelling en emosionaliteit, kwalitatief van mekaar verskil. Hierdie individuele verskille tussen mense en dus ook kinders, noodsaak gedifferensieerde onderwys om leerlinge die geleentheid te bied om ooreenkomstig hul vermoëns onderwys te ontvang.

Die Komitee vir Gedifferensieerde Onderwys en Voorligting wat tot stand gekom het en wat die navorsing van die Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing in verband met 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys aangewend het om sy opdrag uit te voer, het die taak van 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys soos volg geformuleer:

"Die taak van 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys is -

- (1) om gedifferensieerde onderwys aan leerlinge ooreenkomstig hulle vermoëns te verskaf sodat die leerlinge tot volle ontplooiing kan kom;
- (2) om gedifferensieerde onderwys te verskaf wat sal aansluit by die eise wat met betrekking tot naskoolse beroepsopleiding gestel word;



- (3) om voorligting aan leerlinge met betrekking tot hulle onderwys- en beroepskeuse te gee sodat ook in die land se mannekragbehoefte voorsien kan word;" (RGN, 1970:124).

Dit blyk dan ook dat met die beplanning van die stelsel van gedifferensieerde onderwys die individuele verskille van leerlinge in ag geneem is, omdat daar vir sowel die hoofstroomleerlinge as die buitengewone leerlinge gedifferensieerde onderwysmoontlikhede geskep is. Die Komitee vir Gedifferensieerde Onderwys en Voorligting het die "hoogbegaafde leerlinge" uitgesonder en gekwalifiseer as 'n groep leerlinge wat besondere onderwysbehoefte het en dat spesiale onderwysvoorsiening vir hulle noodsaaklik is (RGN, 1970:165-169).

Die komitee beveel dan ook aan dat deur middel van individualisering en informele en buigsame intra-klasgroeperinge in die individuele onderwysbehoefte van "hoogbegaafde leerlinge" voorsien kan word. Aangesien onderwysvoorsiening vir hoogbegaafde leerlinge in gewone klasverband problematies is, is die Komitee van mening dat organisatoriese maatreëls getref moet word en dat spesiale kurrikula en sillabusse vir "hoogbegaafdes" oorweeg moet word (RGN, 1970:166).

### 1.2.3 Onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafdes" op primêreonderwysvlak

Wat onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" in die primêre skool betref, maak die komitee die volgende aanbevelings:

- (i) "Hoogbegaafde primêreskoolleerlinge" bly in die primêre skool, en behoort op grond van bekwaamheid in homogene klasse gegroepeer te word en onderwys te ontvang.

- (ii) Indien homogene klasgroepering vanweë geringe getalle onmoontlik is, moet "hoogbegaafde leerlinge" as groep (intra-klasgroepering) spesiale onderwys (geïndividualiseerde onderwys) ontvang.
- (iii) Versnelling en verryking moet geïmplementeer word waar dit nodig mag wees om dit vir "hoogbegaafde leerlinge" moontlik te maak om teen eie tempo te vorder.
- (iv) Die inhoud van die kurrikulum en sillabusse moet aan "hoogbegaafde leerlinge" 'n uitdaging bied (RGN, 1970:168-169).

#### 1.2.4 Onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" op sekondêre-onderwysvlak

In die seniorsekondêreskoolfase word gedifferensieerde onderwys aangebied om in die onderwysbehoefte van leerlinge volgens hulle vermoëns te voorsien. Deur middel van gedifferensieerde onderwys kan leerlinge volgens aanleg en belangstelling by na-skoolse opleiding aansluiting vind. Sodoende word die mannekragbehoefte van die land ook in ag geneem.

Die Komitee vir Gedifferensieerde Onderwys en Voorligting beveel dan ook die volgende studierigtings aan: Tegniese studierigting, handelstudierigting, landboustudierigting, natuurwetenskaplike studierigting en kunsstudierigting (RGN, 1970:179-180).

Die komitee beveel ook aan dat studierigtings aan spesifieke sekondêre skole aangebied moet word om onderwysvoorsiening aan leerlinge ooreenkomstig hulle vermoëns so effektief moontlik te laat verloop. Die volgende skooltipes is dan ook aanbeveel: Algemene sekondêre skool, hoër tegniese skool, hoër landbouskool, hoër handelskool en kunsskool (skool vir musiek, ballet en kuns) (RGN, 1970:183-184).

Ten einde binne 'n bepaalde studierigting vir die individuele verskille wat leerlinge met betrekking tot onder andere verstandsvermoë, aanleg en belangstelling openbaar, voorsiening te maak, het die komitee ook aanbeveel dat gedifferensieerde sillabusse aangebied moet word sodat leerlinge vakke binne hulle verskillende vakgroeperinge van 'n studierigting op 'n standaard- en gevorderde (hoër) vlak kan volg (RGN, 1970:182-183). Die Komitee beveel ook aan dat leerlinge soveel vakke as waartoe hulle in staat is en wat prakties uitvoerbaar is, op die gevorderde vlak moet neem (RGN, 1970:182).

Die verwerking van homogene groepering, geïndividualiseerde onderwys, studierigtingkeuses, vakgroeperinge met vakke op die hoër graad (gevorderde vlak-) en laer graad (standaardvlak-sillabusse) vereis doeltreffende skoolvoorligting aan skole om leerlinge tot verantwoorde onderwys- en beroepskeuse te steun. Die Komitee beveel dan ook aan dat leerlinge aan 'n identifiseringsonderzoek onderwerp moet word om 'n beeld van hulle vermoëns te verkry. Op grond van hierdie resultate kan die leerlinge se onderwysbehoefte bepaal word en aan hulle voorligting gegee word om die studierigtings en vakkeuses te doen (RGN, 1970:167). Die Komitee stel die belangrikheid van skoolvoorligting soos volg:

"Die doel met 'n stelsel van sekondêre onderwys is om gedifferensieerde onderwys ooreenkomstig die bekwaamhede, aanleg en belangstelling van leerlinge, met inagneming van die land se mannekragbehoefte te verskaf, met die klem op die heenkomsleiding van leerlinge tot sedelike selfstandigheid as aangeleentheid van volwassenheid. Om hierdie doel te kan verwezenlik, moet leerlinge sodanige voorligting ontvang dat hulle daardeur in staat gestel word om 'n beroepsgerigte onderwyskeuse te kan doen, en dan sodanige onderwys

te ontvang dat dit by hulle naskoolse studie en opleiding aansluiting sal vind, maar nog steeds sonder om die vorming van die leerling as persoon te verwaarloos. Die doel met voorligting as 'n geïntegreerde diens binne 'n stelsel van sekondêre onderwys is om 'n hulpdiens te wees waardeur leerlinge ten aansien van onderwys- en beroepsaangeleenthede in die lig van hulle persoonstruktuur, voorgelig sal word, sodat hulle ooreenkomstig hul bekwaamheid, aanleg en belangstelling en die mannekragbehoefte van die land gedifferensieerde onderwys kan ontvang om sodoende die doel met die onderwysstelsel te kan verwesenlik" (RGN, 1970:191).

Die stelsel van gedifferensieerde onderwys wat die Komitee voorgestel het en waarvan die hoofmomente oorsigtelik toegelig is, is van 1972 deur al die onderwysdepartemente na gelang van hulle besondere omstandighede geïmplementeer.

#### 1.2.5 Samevatting

Die RGN se navorsing oor gedifferensieerde onderwys op grond waarvan die Komitee vir Gedifferensieerde Onderwys en Voorligting die huidige stelsel van gedifferensieerde onderwys aanbeveel het en wat tans in swang is, het met betrekking tot onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" die volgende bereik:

- (i) Die onderwysstelsel maak vir die individuele onderwysbehoefte van leerlinge - ook "hoogbegaafde leerlinge" - voorsiening.
- (ii) Gedifferensieerde studierigtings en vakgroeperings binne 'n bepaalde studierigting maak voorsiening vir leerlinge - ook "hoogbegaafde leerlinge" - se aanleg en belangstelling.
- (iii) Gedifferensieerde sillabusse stel leerlinge in staat om vakke op die hoër- en standaardgraadvlakke te volg. Sodoende maak die onderwysstelsel vir die verstandelike vermoëns van

leerlinge/"hoogbegaafde leerlinge" voorsiening.

- (iv) Identifisering van leerlinge se vermoëns om hul onderwysbehoefte te bepaal sodat hulle deur middel van voorligting studierigting- en vakkeuses kan doen, stel leerlinge - ook "hoogbegaafde leerlinge" - in staat om hul vermoëns optimaal te verwerklik.

Dit blyk dus dat onderwysdepartemente deur middel van gedifferensieerde onderwys vir leerlinge volgens hul vermoëns voorsiening gemaak het. Belangrik is dat deur middel van studierigtings, vakgroeperinge en gedifferensieerde sillabusse (hoër- en standaardgraadsillabusse) ook "hoogbegaafde leerlinge" onderwysgeleentheid gebied is om hulle uitsonderlike vermoëns te verwesenlik. Dit is wel so dat daar nie spesiaal vir die onderwysbehoefte van "hoogbegaafde leerlinge" as 'n besondere groep voorsiening gemaak is nie.

### 1.3 BEVINDINGE VAN DIE RGN-ONDERSOEK NA DIE ONDERWYS INSAKE ONDERWYSVOORSIENING VIR "HOOGBEGAAFDE LEERLINGE"

#### 1.3.1 Algemene opmerkings

Die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte (voortaan afgekort na spesiale onderwysbehoefte) het in sy verslag wat in Julie 1981 gepubliseer is, onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" tot aan die einde van 1980 in oënskou geneem. Die werkkomitee wys daarop dat as gevolg van min gegewens oor die voorkoms van hoogbegaafde leerlinge, daar nie 'n aanduiding gegee kan word van die aantal leerlinge wat "hoogbegaafd" is nie. Volgens die Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte is die volgende faktore vir hierdie situasie verantwoordelik:

- "Tot dusver is aan 'hoogbegaafde leerlinge' hoofsaaklik binne die hoofstroom onderwys gegee en is hulle op geen

wyse as 'n groep geïdentifiseer vir enige vorm van spesiale onderwysvoorsiening nie.

- . Die identifisering van die hoogbegaafde hang saam met die kriteria wat vir die doel aangewend word en dit is duidelik dat daar nog nie in geslaag is om 'n stel eenvoudige kriteria vir dié doel saam te stel wat oral erkenning geniet nie.
- . Belangstelling vir die probleem rondom die onderwys van die hoogbegaafde kind het eers in die laaste twee dekades sterk op die voorgrond getree met die gevolg dat hier 'n nuwe studiegebied is wat geleidelik verder ontwikkel sal word.
- . Wat op die oomblik beskikbaar is oor werklik geïdentifiseerde hoogbegaafde leerlinge is 'n uiters verskraalde weergawe van die werklike omvang as gevolg van die geringe bemoeienis wat tot dusver met die hoogbegaafde gemaak is" (Werkkomitee 8, 1981:74).

Die Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte onderskei identifisering, onderwysvoorsiening en die opleiding van personeel as drie aspekte wat aandag moet kry by die beplanning van onderwys vir hoogbegaafdes.

### 1.3.2 Identifisering van "hoogbegaafde leerlinge"

Die Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte se bevinding is dat vroeë identifisering van "hoogbegaafde leerlinge" vir die leerlinge voordelig is as daar spesiale onderwysprogramme bestaan waarby hulle ingeskakel kan word.

Aangesien daar voor 1980 nie spesiale onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" bestaan het nie, het die identifisering van hierdie leerlinge toevallig geskied en was die verdere hantering van hierdie leerlinge in die onderwyssituasie problematies (Werkkomitee 8, 1981:74). (Die jaar 1980

is 'n byvoeging van die Voorsitter, Werkkomitee: Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge.)

Wat die wyses van identifisering betref, maak die Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte die volgende opmerkings:

- (i) In oorsese lande geskied die identifisering van "hoogbegaafde leerlinge" op grond van òf verstandvermoë as enigste kriterium òf 'n persoonsbeeld (historisiteitsbeeld) wat behalwe verstandvermoë ook ander identifiseringskriteria insluit.
- (ii) In die RSA het die RGN-talentopname 'n IK-syfer van 127 (NSAGT) as afsnypunt gestel om "hoogbegaafde leerlinge" op grond van verstandvermoë as enigste kriterium te identifiseer. Die Schmerenbeck-sentrum stel die IK-syfersnypunt op 135 (NSAGT).
- (iii) Wanneer 'n persoonsbeeld saamgestel word om "hoogbegaafdes" te identifiseer, word resultate van individuele of groepsverstandstoetse, aanlegtoetse en belangstellingsvraelyste, prestasies in skoolvakke, ouer-, onderwyser- en portuurgroep-evaluering, en binne- en buitemuurse prestasie as kriteria aangewend (Werkkomitee 8, 1981:75-76).

### 1.3.3 Onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" in die RSA

Wat onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" deur onderwysdepartemente betref, maak die Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte die volgende opmerkings:

- (i) Die Kaaplandse Onderwysdepartement gee van 1980 af aandag aan die onderwys van "hoogbegaafde leerlinge" deur middel van verryking en onttrekking op gedentraliseerde wyse binne die gewone skoolstelsels.
- (ii) Die Transvaalse Onderwysdepartement het buitekurrikulêre sentra gestig om in die onderwysbehoefte van "hoogbegaafdes" te voorsien.

(iii) Die Natalse Onderwysdepartement gee besondere aandag aan die identifisering van "hoogbegaafde leerlinge" en bied aan hulle spesiale onderwysprogramme (Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte, 1981:76-77).

#### 1.3.4 Opleiding van onderwysers vir die onderwys van "hoogbegaafde leerlinge"

Onderwysersopleidingskursusse maak nie vir die onderwys van "hoogbegaafde leerlinge" voorsiening nie (Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte, 1981:78). Die onderwysdepartemente wat wel vir die onderwys van hoogbegaafdes voorsiening maak, het in 1981 met indiensopleiding begin.

#### 1.3.5 Aanbevelings van die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte

Die Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte se samevattende opmerkings oor onderwysvoorsiening vir hoogbegaafdes lui soos volg:

"Genoeg navorsingsgetuienis bestaan om tot eenvormige terminologie te kan kom en om te besef dat dit ook in die geval van die hoogbegaafdes baie belangrik is om hulle so vroeg moontlik te identifiseer. Hierdie uitkenning is 'n hoogs gespesialiseerde taak waarin 'n paneel in die eerste fase die eerste uitkenning ten beste kan doen om dit in 'n tweede fase deur 'n meer intensiewe ondersoek op te volg. Dit is 'n uiters moeilike taak waarvoor die nodige psigometriese instrumente nog in groot mate ontbreek. Hoe jonger die kind, hoe moeiliker is hierdie taak. Op hierdie stadium is die identifisering van milieugestremde hoogbegaafde leerlinge iets wat om dringende navorsing vra.

Die ontwerp van onderwysprogramme vir hoogbegaafdes vorm die kern van die onderwysvoorsiening vir hierdie kinders. Hier-



die onderwysprogramme moet op die spesifieke belangstellings van individuele leerlinge toegespits word en moet sover moontlik vir alle skoolvakke ontwerp word. Die ontwerp van verrykte geïndividualiseerde interaktiewe rekenaarondersteunde onderwysprogramme in spesifieke vakke ten einde verryking van leerstof te bewerkstellig eerder as die baie breë blootstelling van leerlinge is een van die belowende strategieë, maar een wat om nog baie verfyning en navorsing vra.

\* Die opleiding van onderwysers vir hoogbegaafdes is 'n aangeleentheid wat hoë prioriteit moet geniet. Dit is noodsaaklik dat daar onderwysers sal wees wat die hoogbegaafde leerling kan uitken, onderwysprogramme vir hom ontwerp, aan hom die gepaste voorligting kan gee, hom die nodige intellektuele blootstelling kan gee, ensovoorts" (Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte, 1981:189-190).

Teen voorgaande agtergrond maak die Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte die volgende aanbevelings:

- (1) "Gerigte en gevorderde kursusse (verkieslik as 'n B.Ed.-endosement) op 'n indiensopleidingsbasis moet ingestel word. Tot hierdie kursusse moet slegs gekeurde onderwysers toegelaat word. Hierdie kursusse moet kandidate oplei om hoogbegaafde leerlinge (ook gestremdes, skolasties geremdes en milieugestremdes) uit te ken, verrykingsprogramme op geïndividualiseerde basis vir hulle te ontwerp en hulle te oriënteer ten opsigte van navorsing oor die hoogbegaafde.
- (2) "Onderwysvoorsiening vir hoogbegaafde leerlinge moet deurgaans slegs binne en aanvullend tot hoofstroomonderwys gemaak word. Die stelsel van gedifferensieerde onderwys laat in beginsel genoeg ruimte om met die nodige inisiatief voorsiening te maak vir die hoogbegaafde, mits behoorlik opgeleide onderwysers, wat vir die hoogbegaafde se behoeftes gevoelig is, beskikbaar is. Die volgende onderwysstrategieë bied belowende moontlikhede vir die hoogbegaafde leerlinge:

Homogene groepering, versnelling, verryking onder andere met behulp van vakspecialiste aan tersiêre-onderwysinrigtings, beskikbare sentra, ensovoorts." (Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte, 1981:190-191).

### 1.3.6 Aanbevelings van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na Onderwys

Die Hoofkomitee het in sy verslag Onderwysvoorsiening in die RSA wat in Junie 1981 vrygestel is, aanbevelings insake die onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafdes" gemaak wat by die Werkkomitee: Spesiale onderwysbehoefte aansluit. Die aanbevelings lees soos volg:

"Gerigte en gevorderde kursusse (verkieslik as 'n B.Ed.-endosement) op 'n indiensopleidingsbasis, moet ingestel word. Tot hierdie kursusse moet slegs gekeurde onderwysers toegelaat word. Deur middel van hierdie kursusse moet kandidate opgelei word om hoogbegaafde leerlinge (ook milieugestremdes, gestremdes en skolasties geremdes) uit te ken, verrykingsprogramme op geïndividualiseerde basis te ontwerp en die kandidate te oriënteer ten opsigte van navorsing oor die hoogbegaafde.

Onderwysvoorsiening vir hoogbegaafde leerlinge moet deurgaans slegs binne en aanvullend tot hoofstroomonderwys gemaak word" (Verslag van die Hoofkomitee, RGN-onderzoek na die Onderwys, 1981:158).

### 1.3.7 Samevatting

Blykens die voorgaande uiteensettings insake onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge", is dit duidelik dat hulle 'n besondere groep leerlinge is wat in die huidige stelsel van gedifferensieerde hoofstroomonderwys nie ten volle tot hulle reg kom nie. Die Hoofkomitee van die RGN-onderwysna-

vorsing het onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" as een van die navorsingsprioriteite onderskei wat dringend nagevors moet word (Brosjure: Onderwys: Navorsingsprioriteite: 9-10).

#### 1.4 OPERASIONALISERING VAN DIE NAVORSING

##### 1.4.1 Opdrag

Die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys asook die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte, het reeds aangedui dat onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" dringende aandag moet kry. Veral die identifisering van, onderwysvoorsiening vir en die opleiding van onderwysers is as kritieke navorsingsareas uitgesonder. Die rasionaal vir spesiale onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" kan soos volg saamgevat word:

- . Binne die gewone klassituasie mag dit gebeur dat "hoogbegaafde leerlinge" skolasties bevredigend vorder, maar dit beteken nie dat hulle potensiaal tot maksimale ontplooiing gebring is nie. Leerstof wat 'n uitdaging aan die "hoogbegaafde" se vermoëns stel, is noodsaaklik vir die verwerkliking daarvan. By gebrek hieraan kan dit juis gebeur dat die ontwikkeling van sy vermoëns geïnhibeer word en dat daar selfs stagnering kan wees.
- . Dit is 'n bekende verskynsel dat 'n onderwysstelsel voorsiening maak vir individuele verskille tussen leerlinge deur middel van differensiasie en individualisering. As in ag geneem word dat binne hierdie verband vir gestremde en skolasties geremde leerlinge spesiale onderwysvoorsiening geskep word, ontstaan die vraag waarom nie ook vir die "hoogbegaafde leerling" nie?
- . Daar bestaan geen twyfel nie dat die spesiale (of ook

spesifieke) vaardighede en/of vermoëns waaroor die "hoogbegaafde" beskik, deur middel van spesiale onderwysprogramme of -fasiliteite bevorder kan word en as die besondere bydrae wat "hoogbegaafdes" reeds tot die welsyn van die samelewing gemaak het, in ag geneem word, is dit geregverdig om spesiale onderwysvoorsiening vir hulle tot stand te bring.

- . Verskeie faktore dra daartoe by dat "hoogbegaafde leerlinge" op skool belangstelling in sowel binne- as buitekurrikulêre aangeleenthede mag verloor en uiteindelik 'n negatiewe selfbeeld mag ontwikkel met onderprestasie as een moontlike gevolg. Spesiale onderwysvoorsiening kan daartoe bydra om so 'n sameloop van negatiewe omstandighede te verhinder (Haasbroek en Jooste, 1981:16-18 soos saamgevat in die verslag van die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte.)

Onderzoek na die onderwys van "hoogbegaafde leerlinge" het na aanleiding van 'n voorlegging van dr. P.S. Meyer, Direkteur-generaal van die Departement van Nasionale Opvoeding aan die Minister van Nasionale Opvoeding, werklikheid geword. Dr. P.S. Meyer se aanbevelings insake onderwysvoorsiening vir hoogbegaafde leerlinge wat deur die Minister van Nasionale Opvoeding goedgekeur is, (Korrespondensie-lêer, VOOR) lees soos volg:

"4.4.1 In die lig van die vooruitgang wat in die meeste ontwikkelde lande op die gebied van die onderrig van begaafde leerlinge gemaak word, en gesien teen die skynbaar relatief geringe ontwikkeling en gebrek aan navorsing op hierdie didaktiese terrein in die Suid-Afrikaanse onderwysopset, word aanbeveel dat

- (i) 'n omvattende ondersoek ingestel word ten einde te

bepaal watter didaktiese praktyke in Suid-Afrika toegepas word om in die behoeftes van begaafde leerlinge te voorsien, wat die aard en stand is van die navorsing wat tans onderneem word en in watter mate die opleidingsprogramme vir die onderwysers die fenomeen van begaafdheid akkommodeer;

(ii) al die onderwysdepartemente vir Blanke en Nie-Blanke leerlinge, buite-kurrikulêre private sentrums vir begaafde leerlinge en universiteite wat onderwysers oplei, by die ondersoek betrek word (onderwyskolleges ressorteer onder die onderwysdepartemente);

(iii) moontlike navorsingsgebiede tydens die ondersoek geïdentifiseer en omskryf word;

(iv) 'n gekoördineerde nasionale beleid ten opsigte van die onderrig van begaafde leerlinge, insluitend navorsing oor die onderwerp en die opleiding en voorsiening van onderwysers, vir Suid-Afrika geformuleer word.

4.4.2 Uit hoofde van die multi-kulturele samestelling van Suid-Afrika se bevolking, word aanbeveel dat die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing met bogemelde doel voor oë 'n verteenwoordigende ondersoekpaneel saamstel wat onder andere sommige van die persone insluit wat die Vierde Wêreldkonferensie in Montreal bygewoon het (kyk par. 4.1).

4.4.3 Dit word voorts wenslik geag dat die RGN as koördineerder van navorsing oor die onderrig van begaafde leerlinge optree ten einde moontlike oorvleueling tot 'n minimum te beperk. Aan die ander kant is dit ewe wenslik dat soveel moontlik universiteite aan die navorsing meedoen ten einde die regte aanvoeling en gesindheid met betrekking tot die behoeftes van die

begaafde leerling aan hulle fakulteite van opvoedkonde te laat posvat."

Die Hoofkomitee van die RGN-onderwysnavorsingsprogram het 'n Werkkomitee: Onderwys vir hoogsbegaafde leerlinge aangewys om met inagneming van dr. P.S. Meyer se voorlegging en die aanbevelings in die verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys onderzoek in te stel na die onderwys vir hoogsbegaafde leerlinge.

Die werkkomitee het sy opdrag geïnterpreteer as om al die aspekte wat by die onderwys aan hoogsbegaafde leerlinge in ag geneem moet word, te ondersoek en om riglyne vir onderwysvoorsiening vir hierdie leerlinge neer te lê.

Om sy opdrag uit te voer, is die volgende navorsingsprojekte onderskei en aan werkgroepe toegewys:

- (i) Die stand van onderwys vir hoogsbegaafde leerlinge in die RSA.
- (ii) Omskrywing van hoogsbegaafdheid en hoogsbegaafde leerlinge.
- (iii) Identifisering van hoogsbegaafde leerlinge.
- (iv) Onderwys vir hoogsbegaafde onderpresteerders.
- (v) Skoolvoorligting vir hoogsbegaafde leerlinge.
- (vi) Gesindheidsvorming van onderwysers, ouers en leerlinge met betrekking tot die onderwys van hoogsbegaafde leerlinge. \* O.
- (vii) Kurrikulumontwikkeling vir hoogsbegaafde leerlinge. \* k.
- (viii) Vakkurrikuleringsbeginsels vir die volgende vakke/vakgroepe: Wiskunde, Sosiale Wetenskappe, Tale, Handelwetenskappe, Uitvoerende en Beeldende Kunste, Natuurwetenskappe en tegniese vakke en leierskap. k.

- (ix) Onderwysvoorsiening vir leierskapvermoë as spesifieke manifestasie van begaafdheid.
- (x) Keuring en opleiding van onderwysers van hoogbegaafde leerlinge.
- (xi) Onderwys vir hoogbegaafde gestremde leerlinge.
- (xii) Onderwyskundige en beheerstruktuur vir die onderwys van hoogbegaafde leerlinge.

#### 1.4.2 Metode van ondersoek

- (1) Verkenning van die huidige stand van onderwysvoorsiening vir hoogbegaafde leerlinge in die RSA

Die werkkomitee-lede wat die onderwysdepartemente verteenwoordig, is versoek om inligting oor onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" volgens die geïdentifiseerde navorsingstemas vir bestudering deur die werkkomitee beskik te stel. Die doel met hierdie versoek was om 'n beeld van die stand van onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" in die RSA saam te stel. (In hoofstuk 2 van die verslag is die stand van onderwysvoorsiening vir "hoogbegaafde leerlinge" tot Oktober 1983 bespreek.)

- (2) Literatuurstudie

Die projekkomitees en die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing het die navorsing onderneem en verslae en werksdokumente vir oorweging deur die Werkkomitee opgestel. Hierdie navorsing is aan die hand van uitgebreide literatuurstudie en vraelysopnames, waar nodig, onderneem.

### (3) Werkkomiteevergaderings

Die navorsingsverslae is tydens vergaderings bespreek. Die finale verslag van die werkkomitee is deur die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing opgestel en deur die werkkomitee goedgekeur.

#### 1.5 OMSKRYWING EN KATEGORISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE

Sedert 1950 het komitees wat die onderwys in die RSA ondersoek het, die individuele verskille van leerlinge deurgaans as 'n faktor beklemtoon wat met onderwysbeplanning in aanmerking geneem moet word. Die Komitee vir Gedifferensieerde Onderwys en Voorligting het die "hoogbegaafde leerlinge" as 'n besondere groep leerlinge uitgesonder vir wie onderwysvoorsiening gemaak moes word. Die RGN-onderzoek na die Onderwys het aanbeveel dat vir "hoogbegaafde leerlinge" onderwys beslis beplan moes word.

Hoewel onderwysdepartemente se omskrywings van hoogbegaafde leerlinge uiteenlopend is, blyk dit nogtans dat "hoogbegaafde leerlinge" daardie leerlinge is wat uitsonderlik presteer en vir wie spesiale onderwysvoorsiening gevind of gemaak moes word.

Vir die doel van hierdie verslag is dit nodig om die begrippe te omskryf wat gebruik word om leerlinge te kwalifiseer wat uitsonderlik hoog presteer, sodat die hoofstukke insake die aspekte wat oor die onderwys van hierdie uitsonderlike leerlinge handel, aan die hand van 'n eenduidige omskrywing in perspektief geplaas kan word. Sodoende sal die leser duidelikheid hê oor watter groep leerlinge ter sprake is.

Wanneer die begrip begaafdheid ter sprake kom, moet eerstens in gedagte gehou word dat dit om 'n wesenlike kwaliteit van die mens (kind) as persoon gaan. Die mens (kind) en sy persoons-



kwaliteite - dit wil sê ook begaafdheid as 'n besondere kwaliteit - staan nie los van mekaar nie, maar is totaliteit in funksie. Die mens (kind) en sy kwaliteite is as totaliteit in die wêreld en as totaliteit in kommunikasie met die wêreld. Begaafdheid is 'n wyse van menslike in-die-wêreld-wees, en is dus 'n wyse waarop die persoon (kind) sin en betekenis aan sy wêreld en eie bestaan gee. Begaafdheid besit 'n totaliteitskarakter en dui met betrekking tot die persoon 'n besondere potensiaal aan. Hoewel begaafdheid 'n omvattende of oorkoepelende begrip is, kan essensiële kenmerke daarvan aangedui word.

In die VSA, Kanada, Verenigde Koninkryk en Israel word een of meer van die begrippe "gifted", "highly gifted", "talented" en "specific gifted" gebruik om leerlinge wat uitmuntend hoog presteer, te tipeer. Die begrippe word deur sommige persone as sinonieme gebruik om die bekwaamheidsvlak van 'n persoon op 'n verskeidenheid of op een enkele terrein te kwalifiseer. Vir persone wat die begrippe as afsonderlike begrippe gebruik, beteken begaafdheid (giftedness, highly gifted) 'n besondere potensiaal of vermoë om op vele terreine uitmuntend te presteer, terwyl talentvolheid (talented, specific giftedness) na 'n spesifieke vermoë verwys wat uitmuntende prestasie op slegs een terrein moontlik maak. Dit blyk dat die begrippe talentvolheid en talente merendeels in die daaglikse omgangstaal gebruik word, terwyl die term spesifieke begaafdheid die meer aanvaarbare vir navorsings- en onderwysbeplanningsdoeleindes is. Vervolgens word enkele definisies van begaafdheid gegee om die kompleksiteit van hierdie menslike kwaliteit toe te lig (Haasbroek en Jooste, 1980).

#### 1.5.1 Definisies van begaafdheid in enkele oorsese lande wat hoofsaaklik die verstandvermoë as kriterium vir hoogbegaafdheid beklemtoon

Oorsese deskundiges wat begaafdheid aan 'n hoë verstandver-

moë gelykstel, kwalifiseer begaafdheid as verstandelike hoogbegaafdheid. Vir hulle is die kriterium vir hoogbegaafdheid 'n hoë verstandsvermoë. Definisies wat hierdie standpunt onderskryf, is die volgende:

- (i) Painter (1980:25), 'n deskundige op die gebied van onderwys vir hoogbegaafdes verwys na die verband tussen verstandsvermoë en begaafdheid soos volg: "An IQ of 130, is probably the one which is most commonly taken as a dividing line between intellectually gifted and non-gifted youngsters."
- (ii) Die definisie van 'n begaafde leerling soos dit in die staat Illinois geformuleer is, lui soos volg: "Children whose mental development is accelerated beyond the average to the extent that they need and can profit from specially planned educational services" (inligtingstuk).
- (iii) In onderwyskringe van die staat Delaware word daar 'n onderskeid tussen begaafdheid en talentvolheid gemaak. Begaaftheid beteken verstandelike hoogbegaafdheid soos blyk uit die volgende definisie: "Gifted children are those children between the chronological ages of 4 and 21 who are endowed by nature with high intellectual capacity. 'Gifted children' are those children who have native capacity for high potential intellectual achievement and scholastic achievement."
- (iv) Die staat Kalifornië beklemtoon die verstandsvermoë as kwaliteit om begaafdheid te bepaal. 'n Begaaftde kind word dan ook soos volg gedefinieer: "A minor enrolled in a public primary or secondary school of this state who demonstrates such general intellectual capacity as to place him within the top two percent of all students having achieved his school grade throughout the state, or who is otherwise identified as having such general intellectual capacity but for reasons associated with cultural disadvantages has under-achieved scholastically" (inligtingstuk van die California State Department of Education).

1.5.2 Definisies van begaafdheid in oorsese lande wat begaafdheid as oorkoepelende term vir 'n verskeidenheid uitmuntende persoonswaliteite beklemtoon

Deskundiges wat begaafdheid as oorkoepelende term gebruik om leerlinge te tipeer wat op 'n verskeidenheid terreine of slegs een terrein uitsonderlik hoog presteer, bevestig die totaliteitskarakter van begaafdheid. Definisies wat hierdie standpunt huldig, is die volgende:

- (i) Volgens 'n inligtingstuk van die Onderwysdepartement van Ontario (Kanada) kwalifiseer begaafde leerlinge as "... those children who are from any linguistic, physical or mental cause unable to take advantage of the elementary or secondary school courses". Opvallend van hierdie definisie is dat begaafde leerlinge net soos leerlinge met gestremdhede, as leerlinge gekwalifiseer word wat nie in die gewone onderwysopset tot hul reg kom nie.
- (ii) Joseph S. Renzulli omskryf begaafdheid soos volg: "Giftedness consists of an interaction among three basic clusters of human traits - these clusters being above-average general abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Gifted and talented children are those possessing or capable of developing this composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. Children who manifest or are capable of developing an interaction among the three clusters require a wide variety of educational opportunities and services that are not ordinarily provided through regular instructional programs" (Renzulli, 1978:180-184).
- (iii) Die United States Office of Education aanvaar die volgende definisie vir begaafdheid: "Gifted and talented children are those, identified by professionally qualified persons, who, by virtue of outstanding abilities are capable of high performance. These are children who require differentiated

educational programmes and/or services beyond those normally provided by the regular school program in order to realize their contribution to self and society. Children capable of high performance included those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas, singly or in combination: General intellectual ability; specific academic aptitude; creative or productive thinking; leadership ability; visual and performing arts and psychomotor ability" (US Office of Education, 1972:20).

- (iv) In 1978 word begaafde en talentvolle leerlinge in die Gifted and Talented Children's Education Act of 1978 (artikel 902) soos volg gedefinieer:

"Gifted and talented children mean children who are identified at the pre-school, elementary, or secondary level as possessing demonstrated or potential abilities that are evidence of high performance capability in areas such as intellectual, creative, specific academic, or leadership ability, or in the performing and visual arts, and who by reason thereof, require services or activities not ordinarily provided by the school."

- (v) Die Montclair Public Schools (New Jersey), waar die Magnet Program in skole geïmplementeer word, se siening van die begaafde leerling (kind) is soos volg: "Children may be gifted in a variety of areas or in one or two; some may be gifted in all. Whatever the area of his or her talent, the gifted child is capable of high performance in that area because of outstanding abilities. General intellectual ability, aptitude in specific academic subjects, creative or productive thinking, leadership ability, visual and performing arts and psychomotor skills are just a few areas in which a child may be gifted and talented" (inligtingstuk). Opvallend van hierdie definisie is dat dit ooreenstem met die definisie van die United States Office Education.

(vi) Die staat Delaware se definisie van talentvolheid sluit aan by die definisie van begaafdheid as oorkoepelende begrip waaronder spesifieke begaafdhede saamgegroepeer word. Talentvolle leerlinge word dan ook gedefinieer as "... children ... who have demonstrated superior talents, aptitudes or abilities. 'Talented children' are those children who have demonstrated outstanding leadership qualities and abilities or whose performance is consistently remarkable in the mechanics, manipulative skills, the art of expression of ideas, orally or written, music, art, human relations or any other worthwhile line of human achievement" (inligtingstuk).

### 1.5.3 Gevolgtrekkings met betrekking tot die voorgaande definisies van begaafdheid soos in enkele oorsese lande gebruik

Dit blyk dat begaafdheid 'n oorkoepelende begrip is om die uitmuntende hoë prestasievermoë van 'n bepaalde groep leerlinge te kan kwalifiseer. Volgens die definisies van begaafdheid, word twee betekenis aan die begrip gegee. Een groep deskundiges kwalifiseer begaafdheid in terme van uitsonderlike intellektuele vermoë en toon aan dat hierdie groep leerlinge op 'n verskeidenheid terreine uitsonderlik hoog (kan) presteer.

Daar moet op gewys word dat hoewel verstandelik hoogbegaafde leerlinge in die VSA as begaafdes gekwalifiseer word, word hulle op grond van 'n IK-syfer van 145 as verstandelik hoogbegaafd uitgesonder. (IK volgens Revised Wechsler Individual Intelligence Scale for Children.)

Die ander groep deskundiges kwalifiseer begaafdheid as 'n oorkoepelende begrip wat uitsonderlike hoë of uitmuntende prestasie op een enkele terrein of op meer terreine insluit. Die gevolgtrekking is dat 'n leerling in skoolse verband as begaafd gekwalifiseer word as hy slegs in een vak of in een

skoolaktiwiteit konstant uitmuntend of uitsonderlik hoog presteer.

## 1.6 DEFINIËRING VAN BEGAAFDE LEERLINGE

Op grond van die voorgaande definisies van begaafdheid wat aan die verskillende begrippe geheg word, en die probleme wat onderwysbeplanners ondervind om vir die verskeidende begrippe deur middel van onderwysbeplanning voorsiening te maak, word aanbeveel dat begaafdheid as oorkoepelende begrip gebruik word om daardie leerlinge te kwalifiseer wat oor besondere vermoëns beskik om op een of meer terreine uitsonderlik hoog te kan presteer.\*

- 
- \* Aangesien leerlinge hulle besondere vermoëns op 'n verskeidenheid wyses kenbaar maak, is dit aan te beveel dat leerlinge met 'n IK-syfer van 130 en wat in alle of die meeste vakke konstant uitsonderlik hoog presteer, as verstandelik begaafde leerlinge gekwalifiseer word, en dat leerlinge wat in slegs een vak of skoolaktiwiteit, in enkele vakke of skoolaktiwiteite, of ten opsigte van 'n bepaalde persoonskwaliteit(e) konstant uitsonderlik hoog presteer, as spesifiek begaafde leerlinge gekwalifiseer word.

Begaafdheid kan dan gekwalifiseer word as 'n besondere potensiaal of vermoë wat 'n persoon besit om op verskeie terreine, of op slegs een terrein uitsonderlik hoog te presteer. Begaafdheid is die oorkoepelende begrip wat alle uitsonderlike vermoëns en die verwerking van hierdie vermoëns deur middel van uitmuntende prestasie insluit.

Die aanbevole begrip verstandelik begaafde leerlinge om leerlinge met uitmuntende prestasies in alle skoolvakke te kwalifiseer, inkorporeer die begrippe "gifted", "highly gifted" en "mentally (highly) gifted children". Die aanbevole begrip spesifiek begaafde leerlinge om leerlinge met uitmuntende prestasies in een of enkele skoolvakke of skoolaktiwiteite, of ten opsigte van 'n spesifieke persoonskwaliteit te kwalifiseer, inkorporeer die begrippe "specific gifted" en "talented children" en "talentvolle leerlinge". Vergelyk Haasbroek en Jooste (1980:14-16).

Met die oog op verantwoordbare identifisering van en onderwysvoorsiening aan begaafde leerlinge, moet met die omskrywing van begaafde leerlinge vir die verskillende kategorieë van begaafdheid voorsiening gemaak word. Sodoende kan 'n omskrywing daargestel word wat 'n multidimensionele benaderingswyse met betrekking tot die identifisering van begaafde leerlinge moontlik maak.

Die aanbeveling is dat begaafde leerlinge soos volg gedefinieer word: Begaafde leerlinge is daardie leerlinge wat op grond van hulle latente of verwerklikte superieure intellektuele vermoëns en ander persoonsmoontlikhede in staat is om voortdurend uitmuntend te presteer, en wat hulle op grond van hul uitmuntende prestasies self kenbaar maak.

Vanweë die diversiteit van die manifesteringswyses van begaafdheid word aanbeveel dat die volgende kategorieë begaafde leerlinge vir identifiserings- en onderwysvoorsieningsdoeleindes onderskei word:

- "(a) Leerlinge wat superieure algemene of spesifieke intellektuele moontlikhede openbaar;
- (b) leerlinge wat voortdurend buitengewone, uitmuntende prestasies op skolastiese of kulturele gebied lewer;
- (c) leerlinge wat 'n buitengewone aanleg, belangstelling en bevoegdheid ten aansien van 'n spesifieke akademiese terrein toon waaraan hulle besondere aandag skenk;
- (d) leerlinge wat buitengewone kreatiewe moontlikhede, asook merkwaardige soepel en produktiewe denkprestasies openbaar deur met die invoering van nuwighede vorendag te kom;
- (e) leerlinge wat buitengewone leierskapmoontlikhede en invloedrykheid toon, op grond waarvan hulle die re-

- spek van hul makers afdwing;
- (f) leerlinge wat 'n buitengewone aanleg en beheersing ten aansien van taal en 'n skeppingskrag in hierdie verband openbaar om as prosaïns of digter te kan ontluik;
- (g) leerlinge wat buitengewone aanleg vir toneelspel, die skryf of regisseur van toneelstukke openbaar;
- (h) leerlinge wat buitengewone moontlikhede of bevoegdheid openbaar om as redenaar te kan ontluik;
- (i) leerlinge wat buitengewone sangaanleg openbaar, sangkompetisie wen en die moontlikhede toon om byvoorbeeld as operasanger te ontluik;
- (j) leerlinge wat buitengewone musiekaanleg toon wat kan lei tot meesterlike uitvoering of komponering van musiekstukke;
- (k) leerlinge wat superieure aanleg, belangstelling en motoriese ritmiese vaardighede openbaar om vertolkende kunsvorme soos ballet en ekspressiewe danse uitmuntend te kan beoefen;
- (l) leerlinge wat superieure kunssinnigheid openbaar wat daarop dui dat hulle skeppende kunsvorme soos onder andere grafiese, boetseer-, keramiek-, skilder-, beeldhou-, houtsnee- en houtbrandkuns op meesterlike wyse sal kan beoefen;
- (m) leerlinge wat superieure aanleg, insig, kunssinnigheid, vindingrykheid, bevoegdheid en handvaardigheid openbaar om meganiese of ander ontwerpe, konstruksies, modelle of uitvindings te kan voortbring, en
- (n) leerlinge wat superieure kinestetiese (psigomotoriese) bevoegdhede openbaar, waaronder buitengewone spoed, krag, liggaamsbeheer, soepelheid, vlugvoetigheid, oog-handkoördi-



nasie, grasia, balbeheer en die vereiste persoonskenmerke, ten einde uitmuntende sportprestasies te kan lewer en roem hiermee te verwerf" (Gouws, 1983:128-129).

## 1.7 SAMEVATTING

Hoewel vroeëre komitees van ondersoek (1950-1970) die Komitee vir Gedifferensieerde Onderwys en Voorligting, die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte en die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die Onderwys knelpunte met betrekking tot onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge uitgewys het, is dit sinvol om eers die stand van onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge in die RSA te verken. Sodoende kan vasgestel word in welke mate die geïdentifiseerde navorsingsareas nog vir die onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge geldig is of nie.

## HOOFSTUK 2

### ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE LEERLINGE IN DIE RSA TOT OKTOBER 1983

#### 2.1 INLEIDING

Daar moet op gewys word dat verskeie organisasies onderwysgeleenthede vir begaafde leerlinge aangebied het voordat die onderwysdepartemente vanaf 1979 daadwerklik daartoe oorgegaan het om vir die onderwys van begaafde leerlinge voorsiening te maak. Hoewel daar huidig verskeie organisasies bestaan wat op plaaslike en streeksgrondslag met die onderwys vir begaafdes gemoeid is, en daar veral ouerorganisasies gestig is, is dit veral die Kantoor van die Begaafdes en Talentvolles\* (Port Elizabeth), die Children's Workshop (Durban), Die Schmerenbeck Education Centre (Johannesburg), die Questioners' Club (Wes-Kaapland), SOWT-verrykingskursusse vir Begaafdes (Pretoria), en die Helderbergse Vereniging vir die Begaafde kind - STIMULUS (Stellenbosch), wat voor 1980 onderwys vir begaafdes aangebied het.

Hierdie organisasies verskaf aan ouers, onderwysers en die gemeenskap inligting oor die onderwys van begaafde leerlinge, en bied ook verrykingsklasse aan in vakke wat nie direk met skoolvakke verband hou nie. Hierdie klasse word in die namiddae, aande en/of Saterdag aangebied.

Onderwys vir begaafde leerlinge kry in die Republiek van Transkei, Republiek van Ciskei en die Republiek van Bophuthatswana, asook in die nasionale staat KwaZulu aandag. Die genoemde state stuur persone na die Onderwysdepartement van Kaapland om indiensopleidingskursusse by te woon. Onderwysprogramme vir begaafdes word ook in enkele skole

---

\* Die Kantoor vir Begaafdes en Talentvolles is deur mnr. Jock Omond in Februarie 1976 in Port Elizabeth tot stand gebring.

aangebied. In Suidwes-Afrika/Namibië word ook deur die Departement Nasionale Opvoeding vir die onderwys van be-  
gaafde leerlinge (inheemse volke) voorsiening gemaak.

Ten einde 'n beeld te verkry van die aard en omvang van onder-  
wysvoorsiening vir begaafde leerlinge wat deur onderwys-  
departemente aangebied word, het die Werkkomitee: Onderwys  
vir begaafde leerlinge sy lede wat onderwysdepartemente  
verteenwoordig, versoek om verslae en dokumente insake on-  
derwysvoorsiening vir begaafde leerlinge beskikbaar te stel.

In hierdie verband is inligting van die Transvaalse Onderwys-  
departement (TOD); Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD);  
Nataalse Onderwysdepartement (NOD), Departement Nasionale Op-  
voeding (DNO)\*, asook van die Afdeling: Indiëronderwys\*\*  
en die Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge\*\*\* van die Departement van Binnelandse aangeleenthede, Departement Onderwys en Opleiding, verkry. Uit die inligting wat verskaf is, blyk dat wat onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge tot 1983 betref, die vermelde onderwysdepartemente in 'n wisselende mate met onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge gemoeid was.

## 2.2 ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE LEERLINGE DEUR ONDERWYS- OWERHEDE TOT OKTOBER 1983

### 2.2.1 Transvaalse Onderwysdepartement

Die Transvaalse Onderwysdepartement is van mening dat plaas-

---

Tans is die benamings van die volgende onderwysdepartemente soos volg:

- \* Departement Nasionale Opvoeding:- Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Blanke Eie Sake
- \*\* Afdeling Indiëronderwys:- Departement Onderwys en Kultuur, Raad van Afgevaardigdes.
- \*\*\* Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge - Departement Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers. In die verslag word die ou benamings gebruik met die nuwe benaminge tussen hakies bygevoeg.

like omstandighede eiesoortige eise aan die vraag na onderwys vir begaafde leerlinge stel, en dat die voorsiening wat n bepaalde onderwysdepartement vir die onderwys van begaafde leerlinge maak n eiesoortige karakter sal hê.

Die TOD voorsien onderwysgeleenthede vir begaafde leerlinge deur middel van buitekurrikulêre sentra waaraan tans hoë prioriteit verleen word. Die buitekurrikulêre sentra in Pretoria, Johannesburg en Potchefstroom word in hierdie streke beskou as die geskikste wyse om deur middel van buite-skoolse onderwysbedrywighede in die besondere onderwysbehoefte van begaafde leerlinge te voorsien. Dit is egter belangrik om in gedagte te hou dat die TOD hierdie wyse van onderwysvoorsiening nie as die enigste metode beskou waarvolgens die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge tegemoetgekom kan word nie. Volgens die TOD behoort daar deurgaans

- (i) spesiale aandag aan die onderwys van begaafde leerlinge geskenk te word, en
- (ii) op die ideaalste wyse vir die onderwysbehoefte van hoogbegaafde leerlinge voorsiening gemaak te word deur middel van
  - . effektiewe verryking van die leerstof in die klaskamer;
  - . die skool se ander aktiwiteite soos die gebruik van die mediasentrum en media-geïntegreerde programme, buitekurrikulêre aktiwiteite, veldskole en weerbaarheidsprogramme;
  - . programuitbouing, dit wil sê, met die aanbieding van meer as ses vakke vir standerd 10, en
  - . winterskole.

### 2.2.2 Kaaplandse Onderwysdepartement

Die KOD het sy program vir die voorsiening van onderwys vir begaafde leerlinge in twee fases van stapel gestuur. Gedurende die EERSTE FASE is aandag geskenk aan die samestelling van 'n oorhoofse koördinerende komitee en verskillende programkomitees. Verrykingsprogramme is saamgestel vir implementering in geselekteerde skole (projekskole).

Die TWEEDE FASE het die implementering van die verrykte programme in alle primêre en sekondêre skole behels.

Ten aansien van die onderwys vir begaafde leerlinge aan die projekskole (eksperimentele skole), is die volgende ten opsigte van onderwyspersoneel gedoen:

- (i) 'n Addisionele voltydse onderwyser binne die skoolkwota is aan nege sekondêre skole aangestel. 'n Tydelike betrekking (pos) van 15 uur per week is aan een sekondêre skool ingestel om die onderwys vir begaafde leerlinge te koördineer.
- (ii) 'n Addisionele voltydse onderwyser binne die skoolkwota is aan vyf primêre skole aangestel. 'n Tydelike betrekking (pos) van 15 uur per week is aan agt primêre skole ingestel om onderwys vir begaafde leerlinge te koördineer.
- (iii) Hierdie onderwysers ontvang indiensopleiding by die beplanner: begaafde kind.
- (iv) Alle skoolhoofde en onderwysers van skole wat by die amptelike projek vir onderwys vir begaafde leerlinge betrokke is, vergader tweekwartaalliks om aangeleenthede insake die onderwys vir begaafde leerlinge te bespreek.

Aan hierdie skole word ook programme vir begaafde leerlinge ontwikkel vir deursending aan die bronneseentrum by die hoof-

kantoor van die onderwysdepartement vir beskikbaarstelling aan projekskole (eksperimentele skole), asook aan alle ander skole wat in onderwysprogramme vir begaafde leerlinge belangstel.

Benewens die opstel van spesiale programme word ook voortgegaan om met vakinhoude en eksaminerings- en evalueringsmodelle te eksperimenteer.

### 2.2.3 Natalse Onderwysdepartement

Die Natalse Onderwysdepartement het ook 'n permanente komitee in die lewe geroep wat die onderwys vir begaafde leerlinge behartig. 'n Adviseur is aangestel en 18 projekskole is geselekteer om onderwysprogramme vir begaafde leerlinge aan te bied. Die adviseur en die Akademiese Beplanningsafdeling van die NOD en die onderwysers van die proefskole stel gesamentlik verrykte programme vir begaafde leerlinge op. Die loodsprogram is na ander skole uitgebrei.

Geleenthede tot verryking van die kurrikulum in die skool tot voordeel van alle leerlinge word geskep. Spesiale aandag word in die juniorprimêreskoolfase aan begaafde leerlinge deur middel van groepwerk gegee. In die seniorprimêreskoolfase wanneer die geleentheid tot groepwerk beperk is, word daar in die groter skole 'n klasgroep van begaafde leerlinge gevorm wat 'n verrykte program volg. In die sekondêre skool word vir hierdie leerlinge voorsiening gemaak deur middel van groepering (streaming) of deur begaafde leerlinge toe te laat om al hul vakke op die hoër graad te neem en om 'n sewende ekstra vak te neem. Die NOD het ook skole vir musiek om leerlinge te akkommodeer wat musiek-begaafd is.

Die Natalse Onderwysdepartement het ook aan sekere sekondêre skole vir begaafde leerlinge kort kursusse in nie-

eksamenvakke, byvoorbeeld ballet, boekopvoeding, kunsvaardighede, omgewingsbewaring en opera op 'n eksperimentele grondslag ingevoer. Die doel van hierdie eksperiment is om die effektiwiteit van die kursusse te evalueer om riglyne vir die seleksie van vakinhoud te verkry, en om vas te stel in watter mate hierdie inhoud by die leerlinge byval vind.

Die Natalse Onderwysdepartement maak verder ook daarvoor voorsiening dat begaafde leerlinge se vordering standerdsgewys versnel kan word deur middel van dubbele promovering. Hierdie stelsel word egter baie min toegepas.

#### 2.2.4 Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes)

Hierdie departement maak in hierdie stadium nog nie vir begaafde leerlinge spesiale onderwysvoorsiening nie. Alle leerlinge, dit wil sê ook begaafde leerlinge, kry deur middel van gedifferensieerde onderwys die geleentheid om ooreenkomstig hul bekwaamheid, aanleg en belangstellings studierigtings te kies wat met hulle onderwysbehoefte verband hou. Vyf skoolsielkundiges is tans met die hulp van skoolvoorligters besig om begaafde leerlinge aan sekondêre skole te identifiseer. Hierdie projek is nog net in sy beginstadium.

#### 2.2.5 Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers)

Onderwysvoorsiening vir begaafde st. 6- en 7-leerlinge in vyf sekondêre skole is in die beplanningstadium.

#### 2.2.6 Departement van Onderwys en Opleiding

Hierdie departement het in sy program vir die onderwys van

begaafde leerlinge 'n loodsprojek in Soweto van stapel gestuur. Verder is vier magneetskole geïdentifiseer waar leerlinge in die namiddae verrykte programme deurloop. Verdere uitbreiding word vir die toekoms beoog.

### 2.2.7 Gevolgtrekking

Wat die voorsiening van onderwys vir begaafde leerlinge betref, is al die onderwysdepartemente nie ewe ver gevorderd nie. Die Transvaalse Onderwysdepartement is op buitekurrikulêre onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge toegespits, terwyl die Kaaplandse Onderwysdepartement en die Natalse Onderwysdepartement op verrykte programme in skole toegespits is. Derhalwe is dit nodig om riglyne vir onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge toe te lig wat deur onderwysdepartemente na gelang van hul besondere omstandighede vir implementering oorweeg kan word.

## 2.3 DIE OMSKRYWING VAN BEGAAFDHEID EN BEGAAFDE LEERLINGE

### 2.3.1 Transvaalse Onderwysdepartement

'n Presiese omskrywing of definisie van begaafdheid en van begaafde leerlinge kon nie gevind word in die dokumente wat deur die TOD beskikbaar gestel is nie. Die omvattende omskrywing van wat met die identifisering van begaafde leerlinge bedoel word, werp egter in 'n mate lig op hoe die TOD begaafde leerlinge kwalifiseer.

Wanneer 'n leerling as begaafd geïdentifiseer word, word 'n wesensdeurskouing gemaak van die wyses waarop begaafde leerlinge hulle leer- en wêreldverhoudinge, besondere persoonskwaliteite en moontlikhede kenbaar maak.

### 2.3.2 Kaaplandse Onderwysdepartement

Die KOD benader die begrippe begaafdheid en begaafde



leerlinge soos volg:

Begaafde leerlinge openbaar kenmerke wat nie normaalweg by leerlinge in die algemeen voorkom nie. Hierdie kenmerke stel hulle in staat om uitsonderlike en uitmuntende prestasies te kan lewer. Daar word onderskei tussen die begrippe begaafd, hoogbegaafd, talentvol en spesifiek begaafd. So verwys begaafdheid (begaafd en hoogbegaafd) na 'n besondere potensiaal of vermoë om op vele terreine uitmuntend te presteer, terwyl talentvolheid (talentvol en spesifiek begaafd) na 'n spesifieke vermoë verwys wat uitmuntende prestasie op slegs een terrein moontlik maak. In die huidige skoolverband sal 'n leerling as begaafd gekwalifiseer kan word as hy slegs in een vak of in een skoolaktiwiteit konstant uitmuntend of uitsonderlik hoog presteer, of as hy op grond van gestandaardiseerde toetsresultate die vermoë besit om uitsonderlik hoë prestasies te kan behaal. Dit is 'n feit dat 'n hoë verstandvermoë met begaafdheid en talentvolheid verband hou.

Volgens die KOD word die volgende definisie van begaafde leerlinge vry algemeen in die RSA aanvaar:

"Gifted and talented children are defined as those who possess demonstrated or potential intellectual, creative or specific academic abilities and who need differentiated educational services beyond those being provided by the regular school programme in order to realise these potentialities for self and society. A child may possess singularly or in combination these characteristics: general intellectual ability; specific academic aptitude; creative or productive thinking abilities." (Volgens dokumentasie deur die KOD beskikbaar gestel.)

Op skool blyk begaafde leerlinge daardie leerlinge te wees wat in 'n mindere of meerdere mate die volgende kenmerke toon:

- (i) Uitsonderlike hoë verstandsvermoë en konstante, uitsonderlike hoë prestasie in sekere vakke of alle vakke;
- (ii) buitengewone taalvaardigheid en sterk belangstelling in lees en letterkunde;
- (iii) uitsonderlike wiskundige en rekenkundige vermoë;
- (iv) besondere aanleg vir en belangstelling in die wetenskappe en die meganika;
- (v) buitengewone redeneervermoë;
- (vi) besondere belangstelling in skeppende aktiwiteite;
- (vii) sterk leierseienskappe;
- (viii) besondere konsentrasievermoë;
- (ix) sterk deursettingsvermoë;
- (x) gevorderde humorsin;
- (xi) die stel van hoë standarde aan die self en die toon van 'n groot mate van volwassenheid;
- (xii) voorkeur vir alleen werk;
- (xiii) goeie menseverhoudings;
- (xiv) goeie sportprestasies.

### 2.3.3 Natalse Onderwysdepartement

Die NOD definieer of omskryf begaafde leerlinge soos volg:

"They are children of all ages who excel markedly in their ability to reason, judge, invent or create. There are also those who may not be included in the above but who have exceptional talents in music, art, dancing, etc."  
(Volgens dokumentasie deur die NOD beskikbaar gestel.)

#### 2.3.4 Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes)

Hierdie departement kom tot die gevolgtrekking dat uit verskeie definisies van begaafdheid, die afleiding gemaak kan word dat denke ten aansien van begaafdheid en begaafde leerlinge oor die afgelope twee dekades verbreed het. Die departement sien begaafde leerlinge as daardie leerlinge wat oor superieure vermoëns beskik wat hulle in staat stel om 'n uitstaande bydrae tot die welvaart van die samelewing te maak.

#### 2.3.5 Gevolgtrekking

Die onderwysdepartemente se definisies van begaafdheid en begaafde leerlinge openbaar uiteenlopende standpunte. Wat opval, is dat begaafde leerlinge as leerlinge met uitsonderlike vermoëns en prestasies raakgesien word. Die gevolgtrekking is egter dat ten aansien van die omskrywing van begaafdheid en die definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge, daar uiteenlopende standpunte bestaan. Aangesien die omskrywing, definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge as die vertrekpunt in die identifisering van begaafde leerlinge en die beplanning van onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge beskou word, is dit noodsaaklik dat daar oor die definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge uitsluitel verkry moet word om doelmatige identifiseringsprosedures en onderwysvoorsiening te kan beplan.

## 2.4 DIE IDENTIFISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE

### 2.4.1 Die Transvaalse Onderwysdepartement

Tydens identifisering word daar gepoog om tussen algemene en spesifieke hoogbegaafdheid te onderskei. Verder word leerlinge se intellektuele vermoë en/of skolastiese prestasie nie as die enigste kriterium/kriteria gebruik om begaafde leerlinge te identifiseer nie.

Daar word drie fases in die identifiseringsprosedure onderskei:

(1) Eerste fase: Voorlopige identifisering van begaafdes deur die onderwyser

Die onderwyser evalueer leerlinge aan die hand van 'n vraelys met kriteria om leerlinge se persoonskwaliteite wat op begaafdheid dui, te identifiseer. Skolastiese prestasie word ook as kriterium aangewend om begaafde leerlinge te identifiseer. Aanvullend tot hierdie inligting word die portuurgroep se evaluering van klasmaats ook deur die onderwyser oorweeg om moontlike begaafde leerlinge te identifiseer.

(2) Tweede fase: Identifisering van begaafdes deur 'n paneel van evalueerders

Tydens hierdie fase word die identifisering van begaafde leerlinge deur 'n paneel van evalueerders onderneem. Hierdie paneel bestaan uit die skoolhoof, die adjunkhoof, departementshoof: opvoedkundige leiding, vakonderwysers, klas-/voogonderwysers, voorligteronderwysers en 'n verteenwoordiger van die Opvoedkundige Hulpdiens.

Voordat identifisering tydens hierdie fase 'n aanvang neem,

word 'n intelligensie-ondersoek van die leerlinge gedoen en 'n vraelys deur ouers voltooi. Daar word beoog om in die toekoms ook van gestandaardiseerde skolastiese toetse gebruik te maak.

Die taak van die paneel van evalueerders bestaan uit die interpretasie van alle inligting oor 'n bepaalde leerling. Hierdie inligting sluit onder andere die volgende in: Die leerling se verstandvermoë, skolastiese prestasie, prestasies in binne- en buitekurrikulêre aktiwiteite, onderwysers se evaluering, die evaluering deur die portuurgroep, ouers se evaluering en besondere persoonskenmerke van die leerling.

Tydens hierdie fase bestaan die geleentheid om die leerling met ander leerlinge binne dieselfde skool te vergelyk en om 'n rangorde van begaafde leerlinge saam te stel. Leerlinge wat tydens hierdie fase as begaafd gekeur word, se besonderhede word volledig op voorgeskrewe vorms volgens rangorde aangeteken en vir die finale fase van keuring na die Opvoedkundige Hulpdiens gestuur.

(3) Derde fase: Finale keuring van begaafde leerlinge.

Die Opvoedkundige Hulpdiens evalueer die begaafde leerlinge wat tydens die tweede fase van identifisering deur skole uitgeken is. Die leerlinge word nie net met die leerlinge uit die eie skool vergelyk nie, maar met leerlinge vanuit die provinsie. Dieselfde kriteria wat in die tweede fase gebruik is, word weer ingeskakel om 'n rangorde van alle begaafde leerlinge saam te stel. Afhangende van die leerlinge se besondere belangstelling en keuse van studierigtings, word besondere aandag aan die skolastiese prestasie in spesifieke vakke geskenk. 'n Finale naamlys waarin voorsiening vir die besondere studierigting gemaak word, word nou saamgestel en voorgelê vir goedkeuring.

#### (4) Begaafde onderpresteerders

Hierdie leerlinge word geïdentifiseer op grond van die manifestering van sekere openbaringswyses, asook met behulp van gestandaardiseerde psigometriese media.

#### 2.4.2 Kaaplandse Onderwysdepartement

Met betrekking tot die identifisering van begaafde leerlinge is dit belangrik om in gedagte te hou dat dit in essensie gaan om die ontdekking van begaafdheid en/of spesifieke begaafdheid as potensiaal. Die identifisering van begaafde leerlinge op die vroegste moontlike ouderdom, selfs gedurende die voorskoolse tydperk, is van deurslaggewende belang, aangesien begaafde leerlinge hulself in enige stadium van hul skoolloopbaan kenbaar kan maak.

Volgens die Kaaplandse Onderwysdepartement is 'n paneel van evalueerders noodsaaklik om begaafdes te identifiseer omdat die interpretasie en evaluering van die inligting wat oor leerlinge versamel word, 'n omvangryke taak is. Sodanige paneel kan moontlik die volgende persone insluit: Die skoolhoof as sameroeper, adjunkhoofde, inspekteur van onderwys, remediërende onderwyser, die skoolsielkundige en selfs ander deskundiges.

#### (1) Eerste fase: Voorlopige identifisering van begaafde leerlinge deur 'n paneel van keurders

Die doel met die voorlopige identifisering (sifting) is die uitkenning van alle leerlinge wat moontlik begaafd mag wees met die oog op verdere individuele en intensiewe identifisering. 'n Persoonsbeeld van elke begaafde leerling word saamgestel op grond van groepprestasiemedie (-toetse), groëpintelligensietoetse, prestasies in skoolvakke en vraelysgegewens uit vraelyste wat deur ouers, on-

derwysers (preprimêreskoolonderwysers, klas-/vakonderwysers) ingevul is. Die identifisering geskied aan preprimêre, primêre en sekondêre skole. Indien daar genoegsame aanduidings van begaafdheid by leerlinge geïdentifiseer word, word die leerlinge vir intensiewe identifisering verwys.

Ofskoon begaafde leerlinge bepaalde kenmerke openbaar, sal 'n bepaalde leerling wat begaafd mag wees, uiteraard nie alle kenmerke wat op begaafdheid mag dui, openbaar nie. Indien 'n leerling egter wel kenmerke openbaar wat op begaafdheid mag dui, moet hy as 'n moontlike begaafde leerling beskou word. Sommige leerlinge is ooglopend begaafd en maklik om te identifiseer, maar vir ander bestaan daar geen eenmalige en eenvoudige wyse van identifisering nie. In laasgenoemde gevalle is 'n kontinue kindergram (pedogram) vir elke leerling 'n opvoedkundig verantwoordbare benadering.

(2) Fase twee: Intensiewe identifisering van begaafde leerlinge

Aangesien begaafde leerlinge hulle uitsonderlike vermoëns op verskeie wyses kenbaar maak, is spesifieke kriteria ontwerp om die aard van hul begaafdheid, en veral die wyses waarop hul vermoëns geaktualiseer word, te bepaal. Die volgende kategorieë van begaafde leerlinge is met behulp van spesifieke kriteria geïdentifiseer: Verstandelike begaafdheid; uitmuntende taalvermoë; buitengewone kreatiewe vermoë; uitmuntende musiekvermoë; uitmuntende kunsvermoë; uitmuntende ekspressiewe dansvermoë; uitmuntende vermoë om te dramatiseer; uitmuntende letterkundige vermoë; uitmuntende leiersvermoë, en uitmuntende vermoë ten aansien van goeie menseverhoudings.

Die leerlinge wat deur middel van die genoemde kriteria geïdentifiseer is, word aan gestandaardiseerde psigometriese media (individuele intelligensiemedie, aanleg-

toetse en prestasietoetse) onderwerp om inligting oor die moontlike begaafde leerlinge se vermoëns te bekom. Die skoolsielkundige stel ten aansien van elke voorlopige geïdentifiseerde begaafde leerling, op grond van die toetsresultate en vraelysgegewens, 'n volledig verslag op van die bevindinge tesame met aanbevelings vir oorweging deur die paneel van evalueerders. Die paneel van evalueerders besluit dan watter leerlinge begaafd is.

(3) Die identifisering van begaafde onderpresteerders

Begaafde onderpresteerders word deur middel van gestandaardiseerde psigometriese media as sodanig geïdentifiseer. Media wat in hierdie verband ingeskakel kan word, is onder andere intelligensietoetse, aanlegtoetse, belangstellingsvraelyste en skolastiese prestasietoetse. Dit blyk dat intellektuele vermoë soos deur veral individuele intelligensiemedia bepaal, die belangrikste kriterium vir die identifisering van begaafde onderpresteerders is. Begaafde onderpresteerders toon egter bepaalde persoonskenmerke wat met die oog op identifisering as kriteria aangewend word.

2.4.3 Natalse Onderwysdepartement

Die vorm Evaluation of exceptional abilities word aangewend vir die identifisering van begaafde leerlinge. Wanneer 'n onderwyser vermoed dat 'n bepaalde leerling in sy klas moontlik begaafd mag wees, moet genoemde vorm voltooi word. Indien dit daarna sou blyk dat 'n besondere leerling wel begaafd is, word hierdie vorm in die leerling se lêer geplaas.

Evaluering deur twee onderwysers dat 'n leerling begaafd is, word vereis alvorens 'n bepaalde leerling definitief as begaafd gekwalifiseer kan word. Die skoolhoof kan egter anders besluit indien hy dit in belang van 'n leerling ag.



Wanneer dit blyk dat 'n besondere leerling begaafd is en derhalwe 'n behoefte aan spesiale onderwysvoorsiening het, word die leerling onder die aandag van die adviseur vir begaafde leerlinge gebring. 'n Register word in elke skool aangehou waarin die name van alle leerlinge vir wie die identifiseringsvorm ingevul is, opgeneem word. Die inligting op grond waarvan leerlinge as begaafd geïdentifiseer is, word in die register aangeteken, tesame met die name van die onderwysers wat die leerlinge geïdentifiseer het.

Op gesette tye elke jaar lê die skoolhoof die name van alle leerlinge wat voorlopig of definitief as begaafd geïdentifiseer is, aan die adviseur vir begaafde leerlinge voor.

#### 2.4.4 Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes)

Die identifisering van begaafde leerlinge geskied aan die hand van gestandaardiseerde psigometriese media, ouer-observasie-inligting en evaluering deur onderwysers. Hoë skolastiese prestasie, kreatiewe vermoë, lidmaatskap van die leerlingraad, deelname aan buitekurrikulêre aktiwiteite, superioriteit in Wiskunde en tale en hoë intellektuele vermoë (staneges van 8 en 9) is aanduiders van begaafdheid.

#### 2.4.5 Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers)

Op grond van die feit dat onderwys van begaafdes beplan word en dat onderwys vir spesifiek begaafde leerlinge aangebied word, word aanvaar dat die identifisering van begaafde leerlinge aandag kry.

#### 2.4.6 Departement van Onderwys en Opleiding

Begaafde leerlinge word in samewerking met die departement se sielkundige dienste geïdentifiseer.

#### 2.4.7 Gevolgtrekking

Dit blyk dat die Transvaalse Onderwysdepartement en die Kaaplandse Onderwysdepartement begaafde leerlinge volgens bepaalde identifiseringsprosedures identifiseer. Albei onderwysdepartemente is daarop ingestel om eers dié leerlinge wat moontlik begaafd mag wees, te identifiseer en om hulle daarna deur middel van spesiale identifiseringsprosedures, waarby 'n paneel van evalueerders betrokke is, te selekteer vir inskakeling by spesiale onderwysprogramme. Die Natalse Onderwysdepartement se identifiseringsprosedure is nie so omvangryk nie, maar maak wel vir die belangrikste kriteria voorsiening. Dit geld ook vir die Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Indiër Eie Sake en die Departement Onderwys en Opleiding). Wat wel na vore tree, is dat verskillende standpunte met betrekking tot die identifisering van begaafde leerlinge gehuldig word. Dit blyk ook dat intellektuele vermoë soos deur intelligensietoetse bepaal, nie as die enigste kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge beskou word nie.

Op grond van die uiteenlopende identifiseringsprosedures en die verskille in die aard van die kriteria wat vir die identifisering van begaafdes aangewend word, is dit noodsaaklik dat riglyne met betrekking tot 'n identifiseringsprosedure en kriteria vir identifisering daargestel word om doeltreffende identifisering van begaafde leerlinge te verseker.

### 2.5 ONDERWYSPROGRAMME VIR BEGAAFDE LEERLINGE

#### 2.5.1 Transvaalse Onderwysdepartement

Spesiale programme word vir die buitekurrikulêre sentra vir begaafde leerlinge ontwerp. In die seniorprimêre-

onderwysfase word 'n aantal temas deur 'n programkomitee uit die volgende nege vakgebiede geselekteer vir aanbieding: Engels (Eerste Taal) of Afrikaans (Eerste Taal), Bybelkennis, Geskiedenis, Aardrykskunde, Wetenskap, Wiskunde, Musiek, Kuns en Drama. Die programme wat rondom hierdie temas opgestel word, het verryking ten doel.

In die juniorsekondêre-onderwysfase maak begaafde leerlinge 'n keuse uit twee groepe vakke. Uit elke groep vakke word een vak gekies en die leerling ontvang dan onderrig vir een uur per week in elk van sy gekose vakke.

Groep A se vakke is saamgestel uit staatkundige en wysgerige studie, taal- en letterkundige studie in Afrikaans of Engels, skeppende en uitvoerende kunste (musiek, drama of beeldende kuns), en kommunikasiestudie.

Groep B se vakke is saamgestel uit Informatika (Rekenaarstudie), Elektronika, Sterrekunde, en Geologiese en Petrochemiese studie.

In die seniorsekondêre-onderwysfase word van die leerlinge verwag om slegs een vak uit enige van die genoemde twee groepe te kies. Onderrig in die gekose vak duur twee uur per week.

#### 2.5.2 Kaaplandse Onderwysdepartement

Aangesien die Kaaplandse Onderwysdepartement onderwys vir begaafde leerlinge in sy skole aanbied, word spesiale verrykingsprogramme vir begaafde leerlinge ontwerp. Programkomitees elk met 'n eie voorsitter, stel verrykingsprogramme vir 'n verskeidenheid vakke op. Verrykingsprogramme oor 'n verskeidenheid onderwerpe uit 'n breë spektrum vakke is reeds vir begaafde leerlinge opgestel.

### 2.5.3 Natalse Onderwysdepartement

Verrykingsprogramme word onder leiding van die adviseur vir begaafde leerlinge opgestel. Die NOD beoog ook die daargestelling van 'n mediasentrum (resource centre) wat oor verrykingsmateriaal sal beskik wat deur onderwysers gebruik kan word.

### 2.5.4 Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes)

Verrykingsprogramme is ontwerp om in die onderwysbehoefte vir begaafdes te voorsien. In dié verband is die volgende werkwyses gevolg:

- (i) Spesifieke doelwitte is gestel waarvolgens betekenisvolle en uitdagende leerinhoud geselekteer word.
- (ii) Vakinhoud is opgegradeer en spesiale kursusse is ontwerp.
- (iii) Aktiwiteite wat met vakinhoud verband hou, is so beplan dat dit 'n uitdaging aan die leerlinge rig.

Met die aanbieding van die verrykingsprogramme word

- (i) die gewone klasonderwys in individuele of in groepverband onderneem en leerlinge aangemoedig om wyd te lees;
- (ii) die gewone onderwysprogramme gevolg en addisionele werk bygevoeg, byvoorbeeld die neem van 'n ekstra vak;
- (iii) onttrekkingsgroepe gevorm waartydens leerlinge onder meer intensiewe werk in die basiese skolastiese vakke onderneem; en
- (iv) die skool-/onderrigtyd verleng sodat buiteskoolse aktiwiteite wat vir begaafde leerlinge kennisgewys verrykend sal wees, georganiseer kan word.

Voorsiening word ook gemaak vir die deelname van begaafde leerlinge aan buiteskoolse aktiwiteite en projekte in die gemeenskap.

### 2.5.5 Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers)

Verrykingsprogramme in Wiskunde, Engels Eerste Taal en Aardrykskunde word vir begaafde leerlinge ontwikkel. Vir leerlinge wat in musiek, ballet, kuns, spraak en drama begaafd is, word onderwysprogramme in geselekteerde skole aangebied. Leerlinge wat in die tegniese rigting begaafd is, ontvang ook spesiale onderwys. Die Vakadviserende Diens (junior primêr) gee op 'n deurlopende grondslag leiding aan onderwysers om verrykingsprogramme in die juniorprimêre-onderwysfase in te skakel.

### 2.5.6 Departement van Onderwys en Opleiding

Verrykte programme in Engels, Wiskunde en Natuur- en Skeikunde word Saterdag aangebied.

### 2.5.7 Gevolgtrekking

Soos ten aansien van die ander aspekte met betrekking tot onderwys vir begaafde leerlinge, is die gevolgtrekking dat met programontwerp vir begaafde leerlinge uiteenlopende werkwyses deur die onderwysdepartemente gevolg word. Aangesien programontwerp vir begaafde leerlinge beslis een van die belangrikste komponente van onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge is, is dit voor-die-hand-liggend dat riglyne hiervoor neergelê sal moet word.

## 2.6 ONDERWYSFASILITEITE VIR BEGAAFDE LEERLINGE

### 2.6.1 Transvaalse Onderwysdepartement

Bykomend tot die verryking van leerstof, versnelling van leerlinge, spesiale magneetskole vir leerlinge met 'n hoë aanleg vir kuns, ballet en musiek, Rekenaarwetenskap as

eksamenvak en programuitbouing (bykomende vakke), bied die TOD ook in die buitekurrikulêre sentra spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge aan.

Hierdie drie buitekurrikulêre sentra is in Pretoria, Johannesburg en Potchefstroom gestig omdat

- . dit in digbevolkte dele geleë is en gevolglik 'n groot aantal begaafde leerlinge kan bedien;
- . hoog gekwalifiseerde persone van onder meer universiteite en onderwyskolleges vir onderrig aan begaafde leerlinge op deeltydse basis beskikbaar is;
- . die nodige fisiese fasiliteite by die drie onderwyskolleges waar die sentra geleë is, beskikbaar is, en
- . dit nie 'n hoë addisionele finansiële las meebring nie.

Die oprigting van buitekurrikulêre sentra in die ander streke in Transvaal word ook oorweeg.

(1) Sentrumpersoneel

Aan die hoof van 'n sentrum staan 'n sentrumhoof wat deur administratiewe personeel bygestaan word. Die doserende personeel bestaan uit personeel van die plaaslike universiteite en onderwyskolleges.

(2) Klas- en groepindeling van sentrumleerlinge

Die geselekteerde begaafde leerlinge en hul ouers word uitgenooi om 'n oriënteringsvergadering by te woon. Klas- en groepindeling vind aan die hand van studierigtingkeuses plaas. 'n Getal van tien leerlinge per klas word as die ideaal beskou. Begaaftde leerlinge wat in die seniorprimêre-

onderwysklasse ingedeel is, word volgens huistaal (Afrikaans en Engels) afsonderlik geakkommodeer.

Dieselfde indelingsprosedure geld vir begaafde leerlinge in die sekondêre-onderwysklasse, behalwe dat Afrikaans- en Engelsmediumgroepe gekombineer kan word waar afsonderlike groepe weens klein getalle leerlinge nie regverdigbaar is nie.

### (3) Fisiese geriewe

Behalwe vir ekskursies en besoeke aan instansies, maak vakprogramme onder meer voorsiening vir rolprent- en skyfievertonings, video- en televisieprogramme en verskeie soorte praktiese werk. Vir laasgenoemde aktiwiteite word uiteraard apparatuur benodig. Die beskikbare lokale en apparatuur verskil van sentrum tot sentrum, aangesien elke sentrum afhanklik is van die lokale wat by die betrokke onderwyskollege beskikbaar gestel kan word. Die beskikbaarheid van finansies bepaal die mate waarin apparatuur in die sentrums aangekoop kan word.

### 2.6.2 Kaaplandse Onderwysdepartement

Daar is reeds vermeld dat sekere skole in Kaapland geselekteer is om met 'n verskeidenheid van implementeringsmetodes te eksperimenteer wanneer spesiale onderwysprogramme aangebied word. Twaalf primêre en elf sekondêre skole is by die projek betrokke. Hierdie skole benut die bestaande skoolfasiliteite. Sedertdien is hierdie spesiale programme ook na ander skole uitgebrei.

Die inspekteur van onderwys moet 'n spesiale lys van die name van die leerlinge wat versnel is, byhou en jaarliks na klassifikasie, aan die Onderwysdepartement verslag doen oor die vordering van hierdie leerlinge.

### 2.6.3 Natalse Onderwysdepartement

Bestaande skoolfasiliteite in Natalse departementele skole word benut vir die voorsiening van onderwys vir begaafde leerlinge.

### 2.6.4 Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes)

Daar bestaan teenswoordig nie spesiale onderwysfasiliteite vir begaafde leerlinge in hierdie departement nie. Gediferensieerde onderwysprogramme gee egter aan onderwyspersoneel beweegruimte om hierdie leerlinge se onderwysbehoefte met die bestaande skoolfasiliteite tegemoet te kom.

### 2.6.5 Gevolgtrekking

Dat die instansies betrokke by onderwys vir begaafde leerlinge probleme met betrekking tot onderwysfasiliteite ervaar, blyk duidelik uit die voorgaande opmerkings. Ofskoon genoemde instansies se behoeftes in hierdie verband blykbaar verskil, is dit tog nodig en wenslik dat pogings aangewend word om hierdie probleme op te los.

## 2.7 KEURING EN OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VAN ONDERWYSDEPARTEMENTE VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE

### 2.7.1 Transvaalse Onderwysdepartement

#### (1) Keuring van onderwysers/dosente vir die onderwys van begaafde leerlinge aan buitekurrikulêre sentra

Die onderwyspersoneel aan buitekurrikulêre sentra moet aan besondere vereistes voldoen, asook oor besondere kwalifikasies beskik en word streng gekeur. Die volgende prosedure vir keuring en aanstelling word gevolg:



- (i) Die sentrumhoof bepaal die behoeftes, raadpleeg daarna die inspekteurs van onderwys, senior kollegepersoneel en universiteitspersoneel om name van moontlike geskikte persone vir 'n bepaalde vak te vind.
- (ii) Die sentrumhoof tree in verbinding met persone wat belangstel in 'n aanstelling en lê die name aan die rektor van die onderwyskollege vir sy aanbeveling voor, en die rektor lê op sy beurt weer hierdie name aan die onderwysdepartemente voor.
- (iii) Die name van onderwysers word nou voorgelê aan 'n seleksiekomitee. Nadat hierdie komitee sekere aanbevelings gemaak het, word dit aan die Keurkomitee: Inspektoraat en Hulpdienste voorgelê.
- (iv) Die aanbevelings word aan die Direkteur van Onderwys vir 'n finale beslissing voorgelê.

(2) Die opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge

Geen inligting ten opsigte van die spesifieke opleiding van onderwysers van hoogbegaafde leerlinge is beskikbaar nie. Sentrumpersoneel word wel met betrekking tot die onderwys van begaafdes ingelig.

2.7.2 Kaaplandse Onderwysdepartement

Aangesien die KOD voorsiening maak vir onderwys vir begaafde leerlinge aan die gewone primêre en sekondêre skole, word die gewone onderwysers betrek by die onderwys van hierdie leerlinge. Daar word wel voorsiening gemaak vir spesiale opleiding van onderwysers wat betrokke is by die onderwys vir begaafde leerlinge en wel op die volgende wyses:

(1) Indiensopleiding van die addisioneel aangestelde onderwysers

Addisioneel aangestelde onderwysers word deur middel van indiensopleiding wat deur die onderwysbeplanner aangebied word vir die onderwys van begaafdes opgelei. Verder word daar twee keer per jaar indiensopleidingskursusse vir primêreskoolonderwysers asook kursusse vir hoofde en onderwysers van sekondêre skole aangebied.

(2) Oriënterende opleidingskursusse vir onderwysstudente insake die onderwys van begaafde leerlinge

Programontwerpkomitees het gedurende die eerste fase van die loodsing van die projek oor die onderwys vir begaafde leerlinge, programme vir onderwysersopleiding opgestel. Hierdie programme word aan onderwyskolleges aangebied in die vorm van verpligte vakmodules wat deur studente gevolg moet word. Die doel met hierdie opleidingsprogram is om onderwysstudente deeglik met betrekking tot die onderwys van begaafdes te oriënteer.

(3) Opleiding van onderwysstudente met die oog op onderwys vir begaafde leerlinge

’n Opleidingsprogram vir die Hoër Onderwysdiploma (Senior Primêr) in Onderwyskunde (Die Begaafde Kind) word vanaf Januarie 1983 aan onderwyskolleges aangebied en word alleenlik deur gekeurde studente gevolg.

Aangesien daar in alle skole begaafde leerlinge aangetref sal word, is dit noodsaaklik dat onderwysstudente intensiewe opleiding sal ontvang om in hierdie leerlinge se onderwysbehoefte te kan voorsien. Die doel van die opleiding is om onderwysstudente in die identifisering van begaafde leerlinge, organisasie en beplanning van onderwys vir begaafdes, programontwerp en voorligting vir begaafde leerlinge op

te lei, sodat hulle in die praktyk die onderwys van hierdie leerlinge kan behartig.

(4) Keuring van onderwysstudente en diensdoende onderwysers vir die Hoër Onderwysdiploma (Senior Primêr) in Onderwyskunde (Die Begaafde Kind)

Onderwysstudente wat aan die einde van hul derde jaar in die eerste graad (klas) slaag, kan vir die kursus in onderwys vir begaafde leerlinge gekeur word. Die rektor van die onderwyskollege kan ander studente ook vir die kursus aanbeveel. Die gekeurde onderwysstudente en die aansoeke van diensdoende onderwysers om hierdie kursus te volg, word deur die onderwysbeplanner: die begaafde kind verder hanteer.

Gevormdheid en volwassenheid, begripsvermoë, deursettingsvermoë, belangstelling in onderwys vir begaafde leerlinge, is kriteria wat saam met akademiese en professionele prestasies van kandidate vir keuringsdoeleindes aangewend word.

2.7.3 Natalse Onderwysdepartement

Soos in die geval van die KOD, maak die NOD voorsiening vir onderwys vir begaafde leerlinge binne die konteks van die normale primêre en sekondêre skole.

(1) Indiensopleiding van onderwysers

Indiensopleidingskursusse word aangebied om diensdoende onderwysers se kennis met betrekking tot identifiseringsprosedures, saamstelling van onderwysersgroepe, programontwerp en voorligtingsprosedures te verbeter en uit te brei.

(2) Die opleiding van onderwysstudente

Gedurende die tweede jaar van onderwysersopleiding aan die

Edgewood College of Education, word die onderwerp van begaafdheid inleidend behandel. Gedurende die vierde jaar van opleiding word 'n diepgaande studie van begaafdheid en intellektuele vermoë onderneem. Bykomstig hiertoe onderneem studente 'n tweetermynprogrambeplanning vir 'n bepaalde begaafde leerling in 'n besondere standerd.

Die Natal Training College (Pietermaritzburg) se opleiding in die derde studiejaar dek begaafde leerlinge, kognitiewe ontwikkeling, kreatiewe vermoë, die evaluering van intellektuele vermoë, en die ontwerp en ontwikkeling van onderwysprogramme vir begaafde leerlinge. Die kursus word afgesluit met 'n diepgaande studie van die soorte verrykte onderwysprogramme vir begaafde leerlinge waaraan die NOD voorkeur verleen.

Die Durbanse Onderwyskollege bied nie spesiale opleidingsprogramme of kursusse oor die onderwys van begaafde leerlinge aan nie, maar verwys in die Psigopedagogiekkursus voortdurend daarna en wel op die volgende wyses:

- . Tweedejaarstudente: Daar word na begaafdheid verwys onder die afdeling van die kursus wat handel oor die intellektuele ontwikkeling van die primêreskoolleerling.
- . Derdejaarstudente: In die derde studiejaar word daar na begaafdheid verwys in die afdeling van die kursus wat handel oor suksesvolle leer en meer spesifiek oor subjektiewe voorwaardes vir suksesvolle leer.
- . Vierdejaarstudente: In hierdie studiejaar gaan dit oor die psigiese lewe van die leerling in opvoeding en word na begaafde leerlinge verwys in die afdeling van die kursus wat oor die begeleiding van die primêre- en sekondêreskoolleerlinge in die skoolsituasie handel. Die werk neem die vorm van werkopdragte aan studente aan.

Die Department of Education Studies van die College of Education for Further Training bied 'n kursus met betrekking tot onderwys vir begaafde leerlinge aan wat ongeveer een sesde van die kursus uitmaak (Education Studies 2 van die Higher Diploma in Education). Die kursus bestaan uit die volgende kernkomponente:

- (i) Gevallestudies van persone wat buitengewone vermoëns openbaar
- (ii) Talentvolle leerlinge en leerlinge met buitengewone vermoëns (Talented and Exceptional Pupils)
- (iii) Intellektuele en kreatiewe vermoë
- (iv) Die identifisering van leerlinge met buitengewone vermoëns
- (v) Onderwys vir talentvolle leerlinge en leerlinge met buitengewone vermoëns (Talented and Exceptional Pupils), en die ontwikkeling van buitengewone vermoëns.

#### 2.7.4 Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes)

Volgens die departement stel die onderwys vir begaafde leerlinge besonder hoë eise aan onderwysers. Hierdie onderwysers moet deeglik opgelei, weetgierig, entoesiasies en vry van aggressie en ongeduld wees. Hulle moet deur middel van hul lesaanbieding begaafde leerlinge kan inspireer en onderwysprogramme met inagneming van die leerlinge se onderwysbehoefte kan beplan. Hulle moet ook begaafde leerlinge die geleentheid bied om belangstellings-terreine te eksplloreer. Eerlikheid en 'n positiewe houding met betrekking tot die onderwys van begaafdes is baie belangrike attribute. Slegs onderwysers wat hierdie kenmerke toon, behoort vir opleiding oorweeg te word. Geselekteerde

onderwysers moet ook onderwyservaring hê en behoort verdere diplomakursusse in onderwys vir begaafde leerlinge te volg.

#### 2.7.5 Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers)

Begaafdekindonderwys as studiegebied vorm deel van die nuwe Pedagogieksillabus en oorweging word geskenk aan die invoer van Begaafdekindonderwys as keusevak aan onderwyskolleges.

#### 2.7.6 Departement van Onderwys en Opleiding

Begaafde leerlinge word deur spesiaal geselekteerde onderwysers onderrig.

#### 2.7.7 Gevolgtrekking

Volgens die verkreeë inligting wat die keuring en opleiding van onderwysers vir die onderwys van begaafde leerlinge betref, is daar onderwysdepartemente wat baanbrekerswerk in dié verband gedoen het. Dit blyk ook dat die onderwysdepartemente wat wel keuringsprosedure implementeer en opleiding aanbied, probleme in dié verband ondervind. As dit in ag geneem word dat daar onderwysdepartemente is wat met betrekking tot die onderwysvoorsiening vir begaafdes in die beplanningstadium is, dan is dit noodsaaklik dat riglyne vir die keuring en opleiding van onderwysers en begaafdes neergelê sal moet word.

#### 2.8 ONDERWYS VIR BEGAAFDE GESTREMDE LEERLINGE

Geen inligting oor onderwys vir begaafde gestremde leerlinge is deur die Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Blanke Eie Sake voorgelê nie. Tydens die werkkomitee-vergaderings is dit gestel dat die stelsel van gedif-

ferensieerde onderwys met sy studierigtings en hoër- en standaardvakke wel aan begaafde leerlinge die geleentheid bied om in 'n groot mate hulle moontlikhede te realiseer. Die afleiding word gevolglik gemaak dat geen spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde gestremde leerlinge gemaak word nie. Derhalwe is dit noodsaaklik dat riglyne vir die onderwys van hierdie leerlinge neergelê moet word.

## 2.9 ONDERWYS VIR BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS

Uit die dokumentasie ter hand kon geen aanduiding gevind word dat spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders gemaak word nie. Die TOD, KOD en die NOD het egter aangedui dat daar wel van begaafde onderpresteerders by die identifisering van begaafde leerlinge kennis geneem word.

Gesien teen die agtergrond van die feit dat die literatuur ondubbelsinnig daarop wys dat onderprestering by begaafde leerlinge dikwels voorkom, en dat daar na alle waarskynlikheid as gevolg hiervan hoëvlakmannekrag verlore gaan, is dit van kardinale belang dat navorsing oor die onderwys van begaafde onderpresteerders onderneem moet word, sodat riglyne insake die onderwys vir hierdie leerlinge neergelê kan word.

## 2.10 VOORLICHTING AAN BEGAAFDE LEERLINGE EN HUL OUERS

### 2.10.1 Transvaalse Onderwysdepartement

Die TOD is van mening dat onderwys vir begaafde leerlinge 'n spanpoging is en dat onderwysowerhede behoort te beplan hoedanig ouers by hierdie aksie betrek gaan word. Die TOD verskaf veral in areas waar leerlinge nie die buitekurrikulêre sentra kan bywoon nie, voorligting aan ouers ten opsigte van die ontwikkeling van die buitengewone vermoëns van hul kinders. Voorligting aan begaafde leerlinge is deel van die gewone skoolvoorligtingsaksie aan skole.

## 2.10.2 Kaaplandse Onderwysdepartement

Volgens die KOD is tydens die eerste fase van onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge meer as honderd skole en aanverwante inrigtings en groepe betrek by die bewusmaking van die bestaan van begaafde leerlinge en hul eiesoortige behoeftes. 'n Algemene bewuswording van die noodsaaklikheid van onderwys vir begaafde leerlinge is besig om al sterker onder sowel onderwyspersoneel as die breë publiek pos te vat. Voorligting aan begaafde leerlinge is deel van die gewone skoolvoorligtingsaktiwiteite aan skole.

## 2.10.3 Natalse Onderwysdepartement

Geen inligting oor voorligting aan begaafde leerlinge self of aan hul ouers is beskikbaar nie. Dit kan wel aanvaar word dat voorligting aan begaafde leerlinge deel van die gewone skoolvoorligtingsaktiwiteite aan skole is.

## 2.10.4 Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Afgevaardigdes)

Geen inligting oor voorligting aan begaafde leerlinge self of aan hul ouers is beskikbaar nie. Dit kan wel aanvaar word dat voorligting aan begaafde leerlinge deel is van die gewone skoolvoorligtingsaktiwiteit van skole.

## 2.10.5 Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Raad van Verteenwoordigers)

Geen inligting oor voorligting aan begaafde leerlinge self of aan hul ouers is beskikbaar nie. Dit kan wel aanvaar word dat voorligting aan begaafde leerlinge deel is van die gewone skoolvoorligtingsaktiwiteit van skole.



## 2.10.6 Gevolgtrekking

Ten aansien van voorligting wat spesiaal aan begaafde leerlinge en hul ouers gegee word, blyk daar leemtes te wees. Derhalwe is dit noodsaaklik dat navorsing oor voorligting aan begaafde leerlinge en hulle ouers, asook oor gesindheidsvorming insake begaafde leerlinge onderneem moet word.

## 2.11 SAMEVATTING

### 2.11.1 Onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge

Wat die voorsiening van onderwys vir begaafde leerlinge betref, is daar drie onderwysdepartemente wat op georganiseerde wyse vir die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge voorsiening maak. Die Transvaalse Onderwysdepartement maak deur middel van buitekurrikulêre sentra en die Kaaplandse Onderwysdepartement en die Natalse Onderwysdepartement op gedentraliseerde wyse binne die gewone primêre en sekondêre skool vir die onderwys van begaafde leerlinge voorsiening. Hoewel die ander onderwysdepartemente vir die onderwys van begaafdes voorsiening maak, kan hulle wyses van onderwysvoorsiening as nog in die beplanningstadium beskou word.

### 2.11.2 Definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge

Hoewel onderwysdepartemente se omskrywing van begaafde leerlinge uiteenlopend is, blyk dit nogtans dat leerlinge met uitsonderlike vermoëns en prestasies as 'n groep met spesiale onderwysbehoefte uitgesonder word.

### 2.11.3 Identifisering van begaafde leerlinge

Dit is veral die Transvaalse Onderwysdepartement en die Kaaplandse Onderwysdepartement wat 'n bepaalde identifi-

seringsprosedure aanwend om begaafdes te identifiseer. Albei hierdie onderwysdepartemente is daarop ingestel om eers die moontlike begaafdes te identifiseer en om daarna deur middel van intensiewe evaluering daardie begaafdes uit te sonder wat by spesiale onderwysprogramme moet inskakel.

Daarenteen is die Natalse Onderwysdepartement, die Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Indiër Eie Sake) en die Departement van Onderwys en Opleiding se identifiseringsprosedures nie so omvangryk nie, terwyl die ander onderwysdepartemente nog in die beplanningstadium is.

#### 2.11.4 Programontwerp vir begaafde leerlinge

Die Kaaplandse Onderwysdepartement, Natalse Onderwysdepartement en Transvaalse Onderwysdepartement stel spesiaal verrykte onderwysprogramme vir begaafde leerlinge op. Die Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Indiër Eie Sake), die Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Raad van Verteenwoordigers) en die Departement van Onderwys en Opleiding, bied ook verrykte onderwysprogramme aan leerlinge wat uitsonderlik presteer. Die werk-wyses wat in programontwerp gevolg word, is egter uiteenlopend en die daarstelling van riglyne vir programontwerp blyk noodsaaklik te wees.

#### 2.11.5 Onderwysfasiliteite vir begaafde leerlinge

Die Transvaalse Onderwysdepartement maak van sy onderwyskollege se fasiliteite gebruik, terwyl die Kaaplandse Onderwysdepartement, Natalse Onderwysdepartement en die Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Indiër Eie Sake) en die Direktoraat Onder-

wys vir Kleurlinge (Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Raad van Verteenwoordigers) onderwys vir begaafde leerlinge in die skole aanbied. Die genoemde onderwysdepartemente gebruik dus bestaande fasiliteite.

#### 2.11.6 Keuring en opleiding van onderwysers van begaafde leerlinge

Die Kaaplandse Onderwysdepartement en die Transvaalse Onderwysdepartement keur personeel wat vir begaafde leerlinge onderwys moet gee. Die Natalse Onderwysdepartement keur nie net die onderwysers van begaafdes nie, maar ook die student wat kursusse in die onderwys van begaafdes wil volg. Die Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Indiër Eie Sake) is ook ten gunste van keuring vir onderwysers vir begaafde leerlinge, terwyl die Departement Onderwys en Opleiding onderwysers spesiaal vir die onderwys van begaafde leerlinge keur.

Wat die opleiding van onderwysers van begaafde leerlinge betref, word intensiewe indiensopleiding en/of opleiding aan onderwyskolleges, deur die onderwysdepartemente van Kaapland, Natal en Transvaal aangebied. Die Afdeling Indiëronderwys is ook ten gunste van formele opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge.

#### 2.11.7 Onderwys vir begaafde gestremde leerlinge en begaafde onderpresteerders

Vir begaafde gestremde leerlinge word nie spesiale onderwysvoorsiening gemaak nie. Hulle kan in 'n groot mate in die huidige stelsel van gedifferensieerde onderwys tot hulle reg kom.

Hoewel begaafde onderpresteerders deur die onderwydepartemente van Kaapland en Transvaal geïdentifiseer word, word daar nie vir hulle onderwysbehoefte voorsiening gemaak nie.

Dit blyk dus dat onderwysvoorsiening vir begaafde gestremde leerlinge en begaafde onderpresteerders beslis aandag sal moet kry.

#### 2.11.8 Skoolvoorligting vir begaafde leerlinge

Dit blyk dat daar met betrekking tot spesiale voorligting aan begaafde leerlinge en hul ouers leemtes bestaan, hoewel hoogbegaafde leerlinge by die gewone skoolvoorligtingsaktiwiteite van die skool ingeskakel is.

#### 2.12 **SLOTOPMERKING**

Blykens die voorgaande gevolgtrekkings insake onderwysvoorsiening vir begaafdes, blyk die navorsingsareas wat geïdentifiseer is, geregverdig te wees om vir die onderwys van hierdie leerlinge riglyne vir die toekoms neer te lê.

## HOOFSTUK 3

### DIE UITKENNING VAN BEGAAFDE LEERLINGE

#### 3.1 INLEIDING

'n Paar dekades gelede het min kontroverse bestaan oor die wyses waarvolgens begaafde leerlinge geïdentifiseer is. Dit was dan ook in terme van die eng en eensydige siening met betrekking tot begaafdheid wat destyds veral in die VSA gehuldig is betreklik eenvoudig en maklik om hierdie leerlinge te identifiseer. In die verlede is begaafdheid gewoonlik gelykgestel aan hoë intellektuele vermoë. Volgens Renzulli en Stoddard (1980:2) sou Terman die volgende maklike antwoord op die vraag na wie begaafde leerlinge is en hoe hulle geïdentifiseer moet word, kon verskaf: "... the top one percent level in general intellectual ability, as measured by the Stanford Binet Intelligence Scale." Uit Terman se werk (Barbe en Renzulli 1981:5-9) blyk dan ook dat hy groot waarde geheg het aan die IK as kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge. Teenswoordig word deur verskeie navorsers beswaar gemaak teen die gelykstelling van begaafdheid aan hoë intellektuele vermoë en spesifiek hoë IK soos deur die algemeen bekende intelligensiemedia gemeet. Renzulli en Stoddard (1980:2) wys byvoorbeeld daarop dat wanneer hoë IK alleen as kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge aangewend word, spesiale onderwysprogramme vir hierdie leerlinge min lewensvatbaarheid toon. Dit moet moontlik toegeskryf word aan 'n té eensydige benadering met betrekking tot die aard van begaafdheid. Hildreth (1966:147), Gowan en Bruch (1971:11), Milgram, Milgram en Landau (1974:1), Gowan en Torrance (1977:149) en Khatena (1982:65) spreek almal die mening uit dat IK nie as die enigste kriterium vir die identifisering van

begaafde leerlinge gebruik behoort te word nie. Gowan en Torrance (1977:149) beskou dan ook die verbreding in siening met betrekking tot die aard van begaafdheid gedurende die afgelope paar dekades as die betekenisvolste ontwikkeling op hierdie terrein.

Gowan en Bruch (1971:11), Parkyn (Gibson en Chennells 1976:50) en Khatena (1982:65) wys daarop dat behalwe intellektuele vermoë, ook ander manifesteringswyses van begaafdheid by die identifisering in gedagte gehou moet word. So byvoorbeeld behoort onder meer ook kreatiewe en produktiewe denkers, uitmuntende presteerders in skoolvakke, leerlinge met uitmuntende leiersvermoë, psigomotoriese vermoë en vermoë ten aansien van die beeldende en uitvoerende kunste geïdentifiseer te word. Parkyn (Gibson en Chennells 1976:50) verleen hieraan selfs 'n verdere dimensie met die volgende bewering: "... we must now put more value upon certain kinds of giftedness which in the past we have tended to neglect, namely divergent originality in rational-scientific thinking about man and the universe, perceptive and sensitive aesthetic appreciation of the nature of man and the universe, and empathic awareness of the relationship of man and other inhabitants of this universe."

Hildreth (1966:146-147) is van mening dat die identifisering van begaafde leerlinge grootliks behoort te steun op veelvuldige observasies en die gebruik van 'n verskeidenheid media deur meer as een ondersoeker oor 'n aaneenlopende tydperk. Vir hierdie navorser is daar groot ooreenkomste tussen die identifiseringsprosedure en 'n diagnostiese prosedure waarin 'n verskeidenheid tegnieke gebruik word om relevante inligting oor leerlinge te bekom. In hierdie verband is die ideale situasie blykbaar die gebruikmaking van 'n komprehensiewe ontwikkelingsondersoek wat terugryp na die

vroeë kinderjare en wat die hele skoolloopbaan van die leerling insluit. Beide Martinson (1978:16) en Pack (Miller en Price 1981:39) sluit hierby aan. Laasgenoemde beweer voorts dat die evaluering van begaafde leerlinge in werklikheid 'n in-diepte-ondersoek van leerlinge se unieke styl van optrede behels. Haasbroek en Jooste (1981:24-25) vat die tendense met betrekking tot die identifisering van begaafde leerlinge doeltreffend saam in die gedagte dat hierdie leerlinge geïdentifiseer moet word met behulp van 'n persoonsbeeld. Die doel van sodanige evaluering sal dan wees om leerlinge in totaliteit met betrekking tot hul vermoëns te evalueer om te bepaal of hulle begaafd is of nie.

Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat veral gedurende die laaste paar dekades 'n belangrike verbreding in siening ten aansien van die identifisering van begaafde leerlinge plaasgevind het. Waar daar aanvanklik slegs van die identifiseringsprosedure verwag is om leerlinge met uitsonderlik hoë intellektuele vermoë uit te lig, meen verskeie navorsers, soos later ook aangetoon sal word, dat ofskoon intellektuele vermoë steeds 'n prominente plek in die identifiseringsprosedure behoort in te neem, dit nie as die enigste kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge gebruik behoort te word nie en dat ander manifesteringstipes van begaafdheid ook in ag geneem behoort te word.

### 3.2 DIE VEREISTES GESTEL AAN DIE IDENTIFISERINGSPROSEDURE

Volgens die literatuur word 'n aantal belangrike vereistes aan die identifiseringsprosedure gestel. Dit is belangrik dat hiervan kennis geneem word.

### 3.2.1 Die samehang tussen die definiëring en kategorisering van befaafde leerlinge en hul identifisering

Dit is uit die aard van die saak die geval dat die definiëring en kategorisering van befaafde leerlinge en hul identifisering baie nou by mekaar moet aansluit. Daar is 'n baie duidelike wisselwerking tussen hierdie twee waarop verskeie navorsers, waaronder Gowan en Demos (1964:270), Gallagher (1975:16), Martinson (1978:6) en Hagen (1980:6-7) duidelik wys. Dit is dan ook so dat die definiëring en kategorisering van befaafdheid die nodige verwysingsraamwerk aan die identifiseerder verskaf van waaruit hy kan optree. Dit is waarskynlik om hierdie rede dat die RGN-werkgroep: Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge in September 1982 tot die gevolgtrekking gekom het dat die definiëring van befaafdheid die vertrekpunt van die identifiseringsprosedure behoort te wees.

Vir die doel van hierdie verslag word die definiëring en kategorisering van befaafdheid soos in hoofstuk 1 uiteengesit, as vertrekpunt vir die identifiseringsprosedure gebruik.

### 3.2.2 Die doeltreffendheid van die identifiseringsprosedure

Die identifiseringsprosedure en modelle vir die identifisering moet sodanig van aard wees dat slegs die werklik befaafde leerlinge soos deur die definiëring en kategorisering omskryf, as befaafd geïdentifiseer word. Volgens navorsers soos Blosser (aangehaal deur Gowan en Demos 1964:275-276) en Pagnato en Birch (Barbe en Renzulli 1975:248-255) mag dit wel gebeur dat die identifiseringsprosedure nie in sy doel slaag nie. Verder moet dit ook so doeltreffend funksioneer dat alle relevante kennis wat vir die begryping van befaafde leerlinge se unieke, individuele onderwysbehoeftes benodig word, aan die lig gebring word. Met die oog op



doeltreffende onderwysvoorsiening vir hierdie leerlinge, is kennis met betrekking tot hierdie behoeftes van deurslaggewende belang. Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat die identifiseringsprosedure die individuele begaafde leerling van soveel kante moontlik moet belig. Om hierdie rede moet 'n multi-dimensionele benaderingswyse daarin nagestreef word. Bogenoemde is doeleindes wat bereik kan word indien die identifisering na aanleiding van 'n totale persoonbeeld van die begaafde leerling geskied.

Die identifiseringsprosedure moet ook nie 'n onrealistiese addisionele werkklas vir onderwyspersoneel meebring nie. Indien dit wel sou gebeur, mag dit meehelp tot negatiewe gesindheidsvorming wat ten alle koste vermy moet word, aangesien dit die hele projek van onderwys vir begaafde leerlinge kan laat skipbreuk ly.

### 3.2.3 Die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge

Volgens Duminy (1963:75-77), Gallagher (1975:367-386), Tongue en Sperling (1976:9-11), Painter (1980:4-5) en Thunberg (Miller en Price 1981:51) word die wyses waarop begaafdheid gemanifesteer word, beïnvloed deur die verbondenheid aan 'n bepaalde kultuurgroep. Dit gebeur egter dikwels dat die media wat in die identifiseringsprosedure aangewend word, nie altyd oor die nodige gesofistikeerdheid beskik om die kultuuranderse begaafde leerling te identifiseer nie. Gowan en Bruch (1971:77), Gallagher (1975:371, 385), Lyon (Gibson en Chennells 1976:23), Newland (1976:201), Martinson (1978:108-115) en Harrington (1982:114-115) wys juis op die feit dat veral intelligensiemedie teen kultuuranderse begaafde leerlinge diskrimineer met die dikwelse uitsluiting van hierdie leerlinge uit onderwysprogramme vir begaafde leerlinge tot gevolg. In die identifiseringsprosedure

moet hierdie feit in gedagte gehou word.

Verder is dit belangrik om in gedagte hou dat daar nie sonder meer aanvaar mag word dat alle leerlinge van dieselfde kultuurgroep noodwendig 'n kultureel homogene karakter sal toon nie. Baie navorsers is van mening dat binne 'n oënskynlik homogene kulturele groep leerlinge, groot diversiteit ten aansien van kulturele agtergrond mag voorkom. So byvoorbeeld wys Bonsall en Stefflre (Gallagher 1966:77-79), Hildreth (1966:102-103), Roos (1970:31) (ten aansien van intellektueel superieure leerlinge), Gowan en Bruch (1971:76-77), Newland (1976:48-50), Painter (1980:6-8) en Thunberg (Miller en Price 1981:50) op onder meer die invloed van die huislike milieu en sosio-ekonomiese faktore op die manifestering van begaafdheid. In hierdie verband is dit egter belangrik om daarop te let dat hoewel die huislike milieu negatiewe kenmerke mag toon, dit nie die moontlikheid uitsluit dat begaafde leerlinge vanuit sodanige milieu mag voortkom nie. In hierdie besondere gevalle mag dit ook gebeur dat psigometriese media 'n onjuiste weergawe van begaafde leerlinge se kenmerke en vermoëns weergee. Hierdie feit moet in die identifiseringsprosedure in gedagte gehou word. Volgens Thomas en Crescimbeni (1966:21), Gallagher (1975:367-369) en Painter (1980:12-13) kan die portuurgroep ook 'n rol speel ten aansien van van die wyses waarvolgens begaafdheid gemanifesteer word en mag dit gebeur dat begaafde leerlinge as gevolg van druk van hierdie kant, hul begaafdheid op andersoortige en miskien selfs ongewone wyse manifesteer.

Wat hier met betrekking tot die identifiseringsprosedure belangrik is, is die feit dat nie slegs die breë gemeenskap waaruit 'n begaafde leerling voortkom 'n invloed ten aansien van die manifestering van begaafdheid uitoefen nie, maar ook die kleiner kring of groep

waarin hulle beweeg. Hierdie feit moet in gedagte gehou word en daarom behoort die identifiseringsprosedure en ook die modelle vir identifisering, die nodige aanpasbaarheid en buigsaamheid te openbaar sodat voorsiening gemaak word vir die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge.

#### 3.2.4 Die identifisering van begaafde onderpresteerders

Vanweë die erns van onderprestering, die negatiewe implikasies ten aansien van optimale en positiewe persoonsontplooiing, optimale en positiewe ontplooiing van leerkenmerke en die hoëvlakmannekragsituasie in die RSA, is dit van kardinale belang dat die identifiseringsprosedure en die modelle vir identifisering, begaafde onderpresteerders sal uitlig en ook belig met die oog op terapeutiese ondersteuning, remediërende onderwys en insluiting by spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge.

#### 3.2.5 Die vroeë identifisering van begaafde leerlinge

Navorsers soos Anderson (Torrance 1960:27-28), Martinson en Lessinger (Gallagher 1966:28), Vernon, Adamson en Vernon (1977:100-101), Frasier (Jordan en Grossi 1980:48), Haasbroek en Jooste (1981:19-20), Terman (Barbe en Renzulli 1981:12) en Mönks (1983:206) kom almal tot die gevolgtrekking dat die vroeë identifisering van begaafde leerlinge belangrik is. Dit wil uit die literatuur voorkom of begaafde leerlinge nie later nie as die vierde skooljaar geïdentifiseer behoort te word.

Identifisering selfs in die pre-primêre skool is egter weens verskeie redes uiters wenslik. Begaaftde leerlinge kan uiteraard, indien hulle om een of ander rede nie vroeg geïdentifiseer is nie, wel in 'n later stadium geïdentifiseer word. Vroeë identifisering

is veral belangrik in die geval van begaafde onderpres-  
teerders en kultuuranderse begaafde leerlinge.

### 3.2.6 Die kontinue evaluering van begaafde leerlinge

Die identifisering van begaafde leerlinge behoort nie 'n eenmalige, insidentele ingryping in die lewens van leerlinge te verteenwoordig nie. Hildreth (1966:170), Vernon, Adamson en Vernon (1977:116-117) en Martinson (1978:2) ondersteun hierdie standpunt en beweer voorts dat identifisering 'n voortdurende proses behoort te wees wat oor 'n tydperk verloop. Die onvolmaaktheid van media wat in die identifiseringsprosedure gebruik word, kan byvoorbeeld veroorsaak dat begaafde leerlinge misgekyk word en daarom moet, volgens Vernon, Adamson en Vernon (1977:116), leerlinge wat aanvanklik nie heeltemal aan die kriteria vir begaafdheid voldoen het nie, later geëvalueer word indien dit blyk dat hulle wel belofte toon. DeHaan en Havighurst (aangehaal deur Vernon, Adamson en Vernon 1977:116) beweer dat begaafde leerlinge onder minderheidsgroepe, in plattelandse gebiede, begaafde dogters en begaafde kinders van ouers met 'n lae beroepstatus, dikwels misgekyk word. Die belangrike afleiding wat hieruit gemaak kan word, is die feit dat pogings tot die identifisering van begaafde leerlinge onder 'n spesifieke groep leerlinge nie noodwendig sal impliseer dat ALLE begaafde leerlinge in die groep geïdentifiseer sal word nie en verdere pogings tot identifisering gestaak moet word nie.

Vanweë die feilbaarheid van die kriteria en die media wat in die identifiseringsprosedure gebruik word, mag dit ook gebeur dat sekere leerlinge foutiewelik as begaafd geïdentifiseer mag word. Volgens Vernon, Adamson en Vernon (1977:116) is dit te verwagte dat sodanige foutiewe identifisering sal plaasvind. Om hierdie rede behoort volgens Hagen (1980:4) en O'Neill en

Scollay (1983:12) herevaluering van ook geïdentifiseerde begaafde leerlinge plaas te vind.

Dit is verder ook belangrik om daarop te let dat geïdentifiseerde begaafde leerlinge nie noodwendig bevredigende en genoegsame vordering in spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge mag toon nie. Verskeie faktore waaronder gesondheidsprobleme, swak ondersteuning van die kant van die huis, 'n afname in gemotiveerdheid, veranderings in ingesteldheid by die leerling (byvoorbeeld as gevolg van adolessensie), kan bydraes lewer tot swak vordering in hierdie onderwysprogramme. Om hierdie rede is dit belangrik dat begaafde leerlinge se vordering in spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge noukeurig gemonitor word. Vernon, Adamson en Vernon (1977:116) en O'Neill en Scollay (1983:12) is van mening dat begaafde leerlinge wat nie die nodige vordering toon nie, uit hierdie onderwysprogramme onttrek moet word. Sodanige onttrekking moet uiteraard op deskundige en simpatieke wyse geskied. Moontlik lê die oplossings vir hierdie probleem in die implementering van Renzulli se "revolving door"-konsep (Renzulli 1980:5-6; Renzulli, Reis, Smith 1981) waarvolgens leerlinge die onderwysprogramme vir begaafde leerlinge binnebeweeg of daaruit beweeg na gelang van die behoefte wat bestaan.

### 3.2.7 Die verantwoordbare interpretasie van die resultate van media ingeskakel in die identifiseringsprosedure

In die identifiseringsprosedure gaan dit nie primêr om die "meting" van funksies, kapasiteite en vermoëns nie. Haasbroek en Jooste (1981:20) kom tot die gevolgtrekking dat elke leerling homself op eie besondere wyse proklameer. Dit is hierdie besondere kwaliteit van wêreldstigting by begaafde leerlinge wat die navorser moet evalueer. Om hierdie rede is dit belangrik dat die

navorsers nie in 'n meganistiese toepassing van media verval waarin groot klem op die verkwantifisering van toetsresultate geplaas word nie. Dikwels bestaan die gevaar dat hierdie verkwantifiseerde toetsresultate verabsoluteer word. Dit is verder belangrik dat in die identifiseringsprosedure die kind as volwassewordende opvoedeling nooit misgekyk word nie. Dit is 'n versoeking waarvoor maklik geswig kan word, aangesien die gebruik van blote verkwantifiseerde resultate van media dikwels 'n gerieflike en maklike wyse van "identifisering" is.

Dit is vervolgens belangrik om daarop te let dat selfs die beste media wat in die identifiseringsprosedure aangewend kan word, ook sekere belangrike en grondliggende beperkings toon. Dikwels toon hulle leemtes ten aansien van betroubaarheid en geldigheid. Aansluitend hierby is Van Niekerk (1978:13) van mening dat daar met meting en toetsing nie naby die persoonskern gekom word nie en slegs op die periferie gebly word. Ofskoon hierdie moontlik 'n uiterste standpunt verteenwoordig, behoort daar tog kennis van geneem te word, aangesien dit wil voorkom of die vermoëns en kenmerke van begaafde leerlinge moeilik evalueerbaar is en daarom het die resultate van ingeskakelde media slegs waarde indien dit met groot kundigheid en omsigtigheid geïnterpreteer word. Verder behoort daar by die interpretasie van resultate van media groot klem gelê te word op die kwalitatiewe aard daarvan. Dit is 'n standpunt wat deur navorsers soos Duminy (1963:42-45) en Hagen (1980:46), ondersteun word.

### 3.2.8 Die uniekheid van die individuele begaafde leerling

Terman, soos aangehaal deur Gowan (Stanley, George en Solano 1977:13) wys daarop dat begaafde individue nie homogeniteit ten opsigte van kenmerke toon nie maar dat

hulle op verlerlei wyses van mekaar verskil. Verskeie navorsers soos onder meer Wallace (1982:3), De Kock (1983:95) en Monteith (1984:2) wys op die uniekheid van die individuele begaafde leerling. Hierdie siening word deur Haasbroek en Jooste (1981:20) ondersteun waar hulle beweer dat alle begaafde leerlinge van mekaar verskil ten opsigte van vermoëns, die aktualiseringsvlak van vermoëns, die wyses waarop vermoëns geaktualiseer word en deelname aan buite-kurrikulêre, klaskamer- en skoolaktiwiteite. Soos reeds opgemerk, kom laasgenoemde navorsers tot die belangrike gevolgtrekking dat elke leerling homself op eie besondere individuele wyse proklameer. Dit is belangrik dat hierdie uniekheid van elke individuele begaafde leerling met betrekking tot die identifiseringsprosedure in gedagte gehou word. Daarom behoort daar in die identifiseringsprosedure verskillende media/kriteria ingeskakel te word sodat soveel openbaringswyses van begaafdheid moontlik, aan die lig gebring kan word. Die unieke kenmerke en behoeftes van elke individuele begaafde leerling behoort dus deur middel van die identifiseringsprosedure aan die lig gebring te word. Hierdie feit is ook belangrik ten opsigte van spesiale onderwysvoorsiening: Vanweë die diversiteit van die kenmerke van begaafde leerlinge, behoort onderwysprogramme aangepas te word by die unieke behoeftes van elke individuele begaafde leerling.

### 3.2.9 Die identifisering van begaafde leerlinge op grond van 'n totale persoonsbeeld

Die feit dat die identifisering van begaafde leerlinge aan die hand van 'n totale persoonsbeeld behoort te geskied, is volgens die literatuur sekerlik die belangrikste vereiste wat aan die identifiseringsprosedure gestel word. Daar is reeds in die onderhawige verslag daarop gewys dat aanvanklik 'n hoë premie op die IK as kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge

geplaas is en ook dat die gedagte dat die IK nie meer so prominent in die identifiseringsprosedure behoort te figureer nie, al hoe meer weerklank in die meer resente literatuur vind.

Uit sienswyses van navorsers in die VSA wat uit die laat vyftiger- en vroeë sestigerjare dateer (Getzels en Jackson (US Department of Health, Education, and Welfare 1960:1-18); Angelino (Shertzer 1960:93-94); Bish (Crow en Crow 1963:27); Smaltz en Mathisen (Crow en Crow 1963: 37, 39), kan afgelei word dat daar reeds weg beweeg is van die IK as die enigste kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge. Die belangrikste rede hiervoor is moontlik te vind in die feit dat Guilford (Barbe en Renzulli 1981:87-102) van mening is dat intellektuele vermoë meer omvat as dit wat tradisioneel deur die gebruikelike intelligensiemedie geëvalueer word. Die algemeen gebruiklike intelligensiemedie leun byvoorbeeld baie sterk op konvergente denkvermoë en is sterk verbaal georiënteerd. Navorsers soos Guilford is egter van mening dat divergente denkvermoë 'n belangrike bydrae lewer tot begaafdheid. Divergente denkvermoë figureer egter feitlik nêrens in bestaande intelligensiemedie nie.

Om hierdie rede is dit te verwagte dat navorsers tot die gevolgtrekking kom dat die bestaande en algemeen aanvaarde media vir die evaluering van intellektuele vermoë te beperk is om as die enigste kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge te dien. In die identifisering van begaafde leerlinge behoort daar dus 'n multidimensionele benadering nagevolg te word waarvolgens voorsiening gemaak word vir die evaluering van 'n verskeidenheid vermoëns en nie hoofsaaklik konvergente denkvermoë en verbale vermoë nie. Barbe en Renzulli (1981:85-86) meld dat die huidige siening van begaafdheid breër is as aan die begin van die twin-



tigste eeu. Waar Terman aanvanklik geneig was om be-  
gaafdheid te omskryf in terme van 'n hoë intellektuele  
vermoë en hoë skolastiese prestasie, is die  
teenswoordige siening dat ofskoon laasgenoemde faktore  
belangrik is, die individu oor meer vermoëns beskik as  
wat deur intelligensiemedia en skolastiese prestasie  
weerspieël word. Oorspronklikheid, leiersvermoë,  
toekomsvisie en uitstaande vermoëns op nie-skolastiese  
terreine word egter nie deur die gangbare intelligensie-  
media geëvalueer nie. Ook Barbe en Renzulli is voor-  
standers van 'n multidimensionele benadering ten aansien  
van die identifisering van begaafde leerlinge. Hierdie  
benadering word ook deur navorsers soos onder meer  
Torrance (1965:19-27), Gallagher (1975:26), Hoyle en  
Wilks (1975:32), Fox (Keating 1976:38), 'n gids saam-  
gestel deur Human Individual Potentialities (1977:27),  
Frasier (Jordan en Grossi 1980:48-52), Pack (Miller en  
Price 1981:39-40) en De Beer (1982:1 592) ondersteun.

Barbe en Renzulli (1975:229), Fox (Keating 1976:38),  
Stanley (Colangelo en Zaffrann 1979:110), Pack (Miller  
en Price 1981:39-40) en Feldhusen, Asher en Hoover  
(1984:149) beweer dat die identifiseringsprosedure ook  
lig behoort te werp op die aard van die onderwys-  
voorsiening vir begaafde leerlinge. Om hierdie rede  
behoort in die identifiseringsprosedure media gebruik te  
word wat inligting verstrek oor begaafde leerlinge se  
patroon van vermoëns, vlak van skolastiese prestasie,  
belangstellings, aanpasbaarheid, vlak van volwassenheid,  
kreatiewe vermoëns, leiersvermoë, artistieke en  
musiekvermoë, psigomotoriese vermoë, en so meer. Geen  
individuele of groepintelligensiemedia werp genoegsame  
lig hierop nie. Deur die identifiseringsprosedure  
behoort die behoeftes en meer bepaald onderwysbehoefte  
van begaafde leerlinge duidelik aan die lig gebring te  
word.

Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat daar teenswoordig 'n multidimensionele benadering ten aansien van die identifisering van begaafde leerlinge gehandhaaf word. Hierdie multidimensionele benadering kan vervat word in die benaderingswyse soos beskryf deur Haasbroek en Jooste (1981:24-25) waarvolgens begaafde leerlinge geïdentifiseer word deur middel van 'n persoonsbeeld. Gouws (1983:81) beveel dan ook die gebruik van sodanige persoonsbeeld aan. Volgens Haasbroek en Jooste (1981: 24) is die doel van sodanige identifiseringswyse daarin geleë dat leerlinge in totaliteit met betrekking tot hul vermoëns geëvalueer word om te bepaal of hulle begaafd is of nie. Hiervolgens word 'n verskeidenheid kriteria aangewend om 'n persoonsbeeld van 'n leerling saam te stel. Soveel inligting moontlik word oor die leerling ingewin, geïnterpreteer en geëvalueer. Ten minste die volgende kriteria of inligting behoort aangewend te word:

- \* Intellektuele vermoë soos bepaal deur individuele en/of groepintelligensiemedie;
- \* aanleg en belangstelling soos deur gestandaardiseerde media bepaal;
- \* prestasie in skoolvakke;
- \* prestasies in binne- en buitekurrikulêre aktiwiteite;
- \* ouers se evaluering van hul kinders;
- \* onderwyspersoneel se evaluering van leerlinge;
- \* die portuurgroep se evaluering van klasmaats;
- \* persoonlikheidsvraelyste en/of projeksiemedie;
- \* gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidstoetse;
- \* inligting oor kreatiewe vermoëns
- \* biografiese besonderhede.

Die identifisering van begaafde leerlinge met behulp van 'n persoonsbeeld maak die identifisering noukeuriger,

betroubaarder en omvattender. Dit behoort ook die individuele onderwysbehoefte van begaafde leerlinge uit te lig.

### 3.2.10 Die samehang tussen die identifiseringsprosedure en onderwysvoorsiening

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat daar 'n baie noue verband tussen die definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge, die identifisering van begaafde leerlinge en spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge bestaan, en dat hierdie drie aspekte met betrekking tot onderwys vir begaafde leerlinge inderdaad in mekaar verweef is. Om hierdie rede mag die doel met identifisering nooit uit die oog verloor word nie, naamlik die verskaffing van geskikte onderwysprogramme vir begaafde leerlinge sodat hulle vermoëns tot optimale positiewe ontplooiing kan kom. Dit sal uiteraard ook die geval wees dat die tipe onderwysvoorsiening wat vir begaafde leerlinge in die vooruitsig gestel word, 'n invloed sal uitoefen op die aard van die identifiseringsprosedure. Dat die samehang tussen die identifiseringsprosedure en onderwysvoorsiening belangrik is, word ook weerspieël in die standpunte van Torrance (1965:25), Gallagher (1975:81), Tongue en Sperling (1976:4), Vernon, Adamson en Vernon (1977:99-100), Roedell, Jackson en Robinson (1980:27), Karnes en Collins (1981:5), Mönks (1983:205), Birch (1984:159-160) en Feldhusen, Asher en Hoover (1984:149). Indien die identifiseringsprosedure optimaal verloop, behoort die behoeftes van individuele begaafde leerlinge aan die lig te kom waarin op 'n individuele grondslag voorsien moet word.

### 3.2.11 Gevolgtrekking

In die voorgaande gedeelte is 'n uiteensetting verskaf van belangrike vereistes wat aan die identifiseringsprosedure gestel word. Vanweë die feit dat die behoeftes van 'n bepaalde gemeenskap waarin die identifiseringsprosedure geïmplementeer word, ook eiesoortige eise aan die identifiseringsprosedure mag stel, sal daar waarskynlik ook ander vereistes gestel word wat nie hier genoem is nie. Die plaaslike behoeftes van die gemeenskap mag verder ook daartoe bydra dat sekere vereistes sterker beklemtoon word as ander. Uit die uiteensetting kan die afleiding gemaak word dat hoë eise gestel word. Uiteraard sal aan al hierdie eise nie ten volle voldoen kan word nie. Daar moet egter in die identifiseringsprosedure ernstig daarna gestreef word om uitvoering daaraan te gee.

## 3.3 MEDIA EN KRITERIA AANGEWEND VIR DIE IDENTIFISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE

### 3.3.1 Mikrovlakbeplanning

In die onderhawige en ook in daaropvolgende gedeeltes van hierdie verslag sal gepoog word om aan die navorser 'n raamwerk te verskaf waarbinne die identifisering van begaafde leerlinge kan geskied. Woodliffe (1977:7) beweer dat dit baie moeilik is om in hierdie verband voorskriftelik te wees, aangesien 'n groot aantal faktore 'n rol speel in die bepaling van die beste prosedure. Hagen (1980:7) wys daarop dat die probleem met betrekking tot die definiëring en ook die identifisering van begaafde leerlinge daarin geleë is dat begaafdheid nie direk waarneembaar is nie, maar afgelei moet word uit die gedrag van leerlinge. Omdat elke individu oor 'n verskeidenheid kenmerke van uit-

eenlopende aard beskik en dit gevolglik op 'n verskeidenheid wyses in verskillende situasies manifesteer, word die identifisering van begaafde leerlinge 'n moeilike en ingewikkelde onderneming. Verder is dit ook die geval dat oor sekere manifesteringswyses meer kennis beskikbaar is as oor ander, met die gevolg dat kennis met betrekking tot die geskikste identifiseringsprosedure steeds fragmentaries is. Moontlik sal 'n longitudinale ondersoek op empiriese grondslag 'n positiewe bydrae lewer ten opsigte van bestaande kennis op hierdie terrein.

(1) Die definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge

Vanweë die feit dat volgens die literatuur die identifisering, definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge baie nou bymekaar aansluit, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die definiëring en kategorisering van begaafde leerlinge soos in die onderhawige verslag uiteengesit, moet as die vertrekpunt van die identifiseringsprosedure en modelle vir identifisering gebruik word.

(2) Verskillende fases in die identifiseringsprosedure

Uit die werke van navorsers soos Hildreth (1966:149-150), Martinson en Lessinger (Gallagher 1966:29), Martinson (1978:16), Gearheart (1980:360-366), Haasbroek en Jooste (1981:127-128) en Karnes en Collins (1981:6-11) kan die afleiding gemaak word dat die identifisering van begaafde leerlinge in verskillende fases moet geskied. Dit blyk dat navorsers oor die

algemeen in hierdie verband 'n voorlopige identifiseringsfase en 'n intensiewe identifiseringsfase onderskei. Die doel van die eerste fase lê daarin dat soveel potensieel begaafde leerlinge moontlik onder die aandag van die paneel van evalueerders kom. Die paneel kan dan gedurende die tweede fase aan die hand van kriteria die potensieel begaafde leerlinge intensief evalueer om vas te stel watter leerlinge werklik begaafd is. In hierdie verband word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende fases moet in die identifiseringsprosedure onderskei word

Fase 1: Oriëntering van betrokkenes, bekendstelling van die projek en verspreiding van inligting.

Fase 2: Voorlopige identifisering van begaafde leerlinge.

Fase 3: Intensiewe identifisering van begaafde leerlinge.

Fase 4: Selektiewe identifisering van begaafde leerlinge.

(3) Die skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge

Vanweë die feit dat die identifisering van begaafde leerlinge 'n hoogs gespesialiseerde taak is en betroubare, geldige en doeltreffende psigometriese media daarvoor in 'n groot mate steeds ontbreek, kan die identifisering van begaafde leerlinge nie op die skouers van slegs 'n enkele persoon (selfs al sou hy oor besondere vaardighede en kundighede beskik) rus nie. Daarvoor is die taak te omvangryk en impliseer dit die

versameling en interpretasie van te veel inligting. Om hierdie rede is navorsers soos Shertzer (Shertzer 1960 :112), Gowan (Barbe en Renzulli 1975:280-281), Tongue en Sperling (1976:53-54) en Gearheart (1980:365) van mening dat die identifisering van begaafde leerlinge deur 'n komitee/paneel hanteer moet word.

So 'n skoolkoördineringskomitee vir begaafde leerlinge sal die verantwoordelikheid vir die beplanning van onderwys vir begaafde leerlinge op mikrovlak dra en kan verskillende komitees aanwys om met hierdie taak behulpsaam te wees.

(a) Die skoolkoördineringskomitee: preprimêre skole

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat 'n skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge aangewys word soos hieronder uiteengesit.

LEDE	REDE VIR VERTEENWOORDIGING
Skoolhoof.	As voorsitter en belangrike koördineerder.
Vakinspekteurs/superintendentente/vakadviseurs: Preprimêre onderwys.	Om hul samewerking en ondersteuning te verkry. Om beplande prosedures binne amptelike beleid te hou. Om die wenslikheid en uitvoerbaarheid van prosedures te kontroleer.
Onderwysers verbonde aan die preprimêre skool. Die departementshoof: Junior primêre onderwys aan die	Om hulle samewerking en ondersteuning te verkry. Om inligting te verskaf wanneer benodig.

primêre skool.

Om terugvoering te verskaf oor die wenslikheid van en praktiese implementering van beplande prosedures.

---

Onderwysers van begaafde leerlinge aan die primêre skool.

Om hul samewerking en ondersteuning te verkry.

Om inligting te verskaf oor die moontlikhede van onderwysvoorsiening om in die behoeftes van begaafde leerlinge te voorsien.

Om inligting te verskaf oor die leer- en persoonskenmerke van begaafde leerlinge.

---

Verteenwoordigers van die sielkundige/opvoedkundige hulpdiens.

Om hul samewerking en ondersteuning te verkry.

Om die nodige inligting oor geskikte meetinstrumente, prosedures met betrekking tot psigometriese media, en so meer te bekom.

Om behulpsaam te wees om die nodige informasie van ouers en ander instansies te bekom.

Om die geldigheid en betroubaarheid van beplande prosedures te bepaal.

---

Ouers.

Om die ouergemeenskap te verteenwoordig sodat hul samewerking en ondersteuning verkry kan word.

---

(b) Die skoolkoördineringskomitee: primêre skole

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat 'n skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge aangewys word soos hieronder uiteen-



gesit.

LEDE

REDE VIR VERTEENWOORDIGING

---

Skoolhoof.

---

Adjunk-hoof.

As moontlike toekomstige voorsitter  
en koördineerder.

---

Vakinspekteurs/superintendente/vakadviseurs.

Ervare primêreskoolonderwysers/vakonderwysers.

Onderwysers van begaafde leerlinge aan die primêre skool.

Verteenwoordigers van die sielkundige/opvoedkundige hulpdiens.

Remediërende onderwyser.

Ouers.

---

Kringinspekteurs/superintendente van onderwys.

Om hul samewerking en ondersteuning te verkry.

Om die beplande prosedures binne amptelike beleid te hou.

Om die wenslikheid en die uitvoerbaarheid van prosedures te kontroleer.

Om inligting te verskaf oor prosedures by ander skole.

---

Departementshoof: Opvoedkundige leiding/skoolsielkundige/personeellid verantwoordelik vir die skoolvoorligtingsprogram.

Om hul samewerking en ondersteuning te verkry.

Om deskundige advies te verskaf met betrekking tot prosedures.

Om inligting met betrekking tot be-

(c) Die skoolkoördineringskomitee: sekondêre skole

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat 'n skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge aangewys word soos hieronder uiteengesit:

LEDE

REDE VIR VERTEENWOORDIGING

---

Skoolhoof.

Adjunk-hoof.

Vakinspekteurs/superintendente/vakadviseurs.

Ervare vakonderwysers.

Onderwysers van begaafde leerlinge aan die sekondêre skool.

Verteenwoordigers van die sielkundige/opvoedkundige hulpdiens.

Ouers.

Kringinspekteurs/superintendente van onderwys.

Die departementshoof: Opvoedkundige leiding/skoolsielkundige/personeellid verantwoordelik vir die voorligtingsprogram aan 'n skool.

---

Departementshoofde.

Om hul samewerking en ondersteuning te verkry.

Om inligting te verskaf wanneer be-

nodig.

---

Klasonderwyser/voogonderwyser.

Om hul samewerking en ondersteuning te verkry.

Om inligting te verskaf wanneer benodig.

---

(d) Die funksies van die skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge

Die funksies van hierdie komitee, kan soos volg geformuleer word:

- \* Die oorhoofse beplanning van onderwys vir begaafde leerlinge in 'n bepaalde skool (mikrovlak).
- \* Die aanwys van 'n bepenningskomitee om strategieë vir identifisering, skoolvoorligting en onderwysvoorsiening te ondersoek
- \* Die oriëntering van alle belanghebbendes by die onderwys van begaafde leerlinge.
- \* Die dien as skakel met die ouergemeenskap en die breër gemeenskap.
- \* Die betrek van enige kundige wat deur bepaalde kennis en vaardighede relevante bydraes met betrekking tot onderwys vir begaafde leerlinge mag lewer.
- \* Die aanwys van die paneel van evalueerders wat met die identifisering van begaafde leerlinge gemoeid sal wees.

1) Die paneel van evalueerders

Die paneel van evalueerders kan bestaan uit lede van die skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge. Vanweë die konfidensiële aard van inligting wat deur hierdie paneel hanteer sal word, sal ouers uiteraard nie

in hierdie paneel kan dien nie. Ander kundiges (byvoorbeeld vir die identifisering van spesifieke begaafdhede) kan op ad hoc-basis aangewys word.

(4) Die kontinue evaluering van begaafde leerlinge

Daar is reeds in die onderhawige verslag aangetoon dat verskeie navorsers van mening is dat die evaluering van begaafde leerlinge op 'n kontinue basis moet geskied. Nie alleen behoort die vordering van geïdentifiseerde begaafde leerlinge in spesiale onderwysprogramme noukeurig gemonitor te word nie, maar die soeke na begaafdheid onder 'n besondere groep leerlinge behoort nooit heeltemal gestaak te word nie, selfs al sou dit wou voorkom of die "voorraad" uitgeput is. Om hierdie rede word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die evaluering van begaafde leerlinge moet op 'n kontinue basis geskied.

(5) Die identifisering van begaafde leerlinge op grond van 'n persoonsbeeld

Soos reeds aangetoon, kom die gedagte dat by die identifisering van begaafde leerlinge 'n multidimensionele benaderingswyse gehandhaaf moet word en dat die identifisering aan die hand van 'n persoonsbeeld moet geskied, herhaaldelik in die literatuur voor. Om hierdie rede word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die identifisering van begaafde leerlinge moet op grond van 'n persoonsbeeld geskied.

(6) Die samehang tussen identifisering en onderwysvoorsiening

Vanweë die feit dat verskeie navorsers soos reeds aangetoon, wys op die belangrike samehang tussen die identifiseringsprosedure en spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die identifiseringsprosedure en spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge moet 'n samehang toon.

3.3.2 Media gebruik in die identifiseringsprosedure

Dit is van die allergrootste belang dat die persone wat by die identifisering van begaafde leerlinge betrek is, deeglik vertrouwd is met die media wat in die identifiseringsprosedure geïmplementeer word. Die moontlikhede, maar veral die beperkings van die betrokke meetinstrumente moet deeglik geken word. Die implementeerders van media moet dus geskoold wees in die hantering en implementering daarvan, asook in die interpretasie van die resultate.

(1) Media vir die evaluering van intellektuele vermoë

Ten spyte van die kontroverse rondom die waarde van intelligensiemedia vir die identifiseringsprosedure (sommige navorsers gooi die gebruik daarvan geheel en al oorboord), is Miles (Torrance (1960:63) van mening dat toereikende intellektuele vermoë 'n voorvereiste is vir die ontplooiing van begaafdheid. Duminy (1963:47) wys daarop dat begaafdheid 'n ruimer begrip ver-

teenwoordig as intellektuele vermoë, maar dat eersgenoemde laasgenoemde insluit en dat intellektuele vermoë selfs een van die belangrikste komponente van begaafdheid kan wees. Gepaard hiermee gaan egter ook 'n menigte ander begrippe wat eweneens beslissende faktore in die uiteindelijke manifestering van begaafdheid is. Torrance (1965:25) is van mening dat intelligensiemedie bruikbaar is by die identifisering van begaafde leerlinge, maar dat die gegewens aangevul moet word deur dié verkry met ander media. Hildreth (1966:160) beweer dat media wat inligting verstrek oor intellektuele vermoë en spesifieke aanleg onvervangbaar is wanneer individuele potensiaal en skolastiese prestasie ondersoek word. Roos (1970:1) is van mening dat die gebruik van intellektuele vermoë as die enigste kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge te eensydig is, maar is ook van mening dat intellektuele vermoë 'n baie belangrike komponent van begaafdheid is. Gallagher (1975:11) sluit hierby aan met die standpunt dat die IK een van die vernaamste kriteria vir die identifisering van begaafde leerlinge is en kom tot die gevolgtrekking dat hoewel bestaande intelligensiemedie nie alle aspekte van intellektuele vermoë meet nie, hulle in 'n groot mate tog dít evalueer wat ten aansien van toekomstige skolastiese prestasie belangrik is. Hierdie navorser meen dat die voorspellingswaarde van die IK indrukwekkend bly (p. 13). Congdon (1978:5-14) verleen aan die evaluering van intellektuele vermoë 'n belangrike plek in die identifiseringsprosedure. Hagen (1980:42) sluit sterk hierby aan. Schepers (Müller 1979:4) beweer dat 'n hoë IK nie sinoniem is met begaafdheid nie, maar dat die IK 'n aanduiding verskaf van die algemene vlak waartoe 'n individu kan ontwikkel. Die navorser noem dan ook superieure intellektuele vermoë die algemeenste attribuut van belang by begaafdheid (p. 1). Aansluitend hierby is Khatena (1982:101-103) van mening dat intellektuele vermoë 'n

belangrike rol speel ten aansien van die manifestering van begaafdheid, selfs wat die verskillende spesifieke begaafdhede betref.

Die standpunt van Torrance (Gowan, Khatena en Torrance 1981:10) behoort egter die hele aangeleentheid met betrekking tot die waarde van intelligensiemedie in die identifiseringsprosedure in perspektief te plaas: "Our work with tests of creative thinking has caused some people to conclude that I advocate the abolition of intelligence tests and the substitution of creative or divergent thinking tests. The truth is that I have continually said that intelligence tests have long been very useful in guiding and assessing mental growth and intellectual potentiality and that they will continue to be useful. I have tried to show why we need to broaden our concept of 'giftedness' from that of the 'child with the high IQ' to include also the highly creative child and other types."

Dit is belangrik dat die navorser oor die hele aangeleentheid nie perspektief moet verloor nie. Daar is min verskil van mening oor die feit dat die huidige media vir die evaluering van intellektuele vermoë nie 'n volledige en volkome juiste weergawe van die totale intellektuele vermoë van die individu verskaf nie, daarvoor is die mens 'n té komplekse wese. Dit is egter belangrik om daarop te let dat die inligting deur intelligensiemedie verskaf, nuttig en bruikbaar is as dit vanuit die korrekte gesigspunt benader word. Verder kan intellektuele vermoë, soos weerspieël deur die resultate van intelligensiemedie, nie gelykgestel word aan begaafdheid nie. Intellektuele vermoë is egter na alle waarskynlikheid die belangrikste en onontbeerlikste komponent daarvan. As gevolg hiervan behoort daar dus in die identifiseringsprosedure 'n prominente plek aan intellektuele vermoë en die evaluering

daarvan, verleen te word.

(a) Groepintelligensiemedi

Kritiek van navorsers wat besware opper teen die gebruiklike metodes waarvolgens intellektuele vermoë geëvalueer word, is grootliks gerig op die gebruik van groepintelligensiemedi. Baie besware sou uit die weg geruim kon word bloot deur die implementering van individuele intelligensiemedi. Dit blyk egter nie die volmaakte oplossing te wees nie, aangesien laasgenoemde ook aan bepaalde beperkings onderhewig is en verder vanweë mannekragtekorte en hoë koste nie altyd aangewend kan word nie. By die identifisering van begaafde leerlinge sal daar dus noodwendig ook van groepintelligensiemedi gebruik gemaak moet word.

Dit is dan ook die geval dat groepintelligensiemedi aan bepaalde beperkings onderhewig is waarvan die volgende moontlik van die belangrikstes is (Hildreth 1966:157; Martinson en Lessinger (Gallagher 1966:29-30); Thomas en Crescimbeni 1966:42; Gallagher 1975:371, 385; Martinson 1978:40, 42, 44; Clark 1979:120; Brothwick et al. 1980: 18; Pack (Miller en Price 1981:41); Harrington 1982:116; O'Neill en Scollay 1983:12):

- \* Die groepsituasie waarin die media afgeneem word, kan die individuele leerling benadeel.
- \* Leesvermoë speel by die aflegging van die medium 'n té belangrike rol.
- \* Groepintelligensiemedi beskik oor 'n té lae "plafon" sodat die intellektuele vermoë van begaafde leerlinge nie na behore geëvalueer kan word nie.
- \* Hierdie media is ook baie sterk verbaal georiënteer met die gevolg dat daar gediskrimineer word teen sekere begaafde leerlinge wat nie oor uit-



- staande verbale vermoëns beskik nie.
- \* Groepintelligensiemedie toon nie genoegsame kultuurvryheid en -regverdigheid nie.
  - \* Die aanwesigheid van affektiewe geremdheid by leerlinge benadeel hul prestasies in groepintelligensiemedie.

Uit bostaande sou die afleiding gemaak kon word dat groepintelligensiemedie geen plek by die identifisering van begaafde leerlinge behoort in te neem nie. Dit sou 'n foutiewe afleiding wees. Baie navorsers kom tot die gevolgtrekking dat groepintelligensiemedie in die identifiseringsprosedure wel van waarde is. Vanweë die beperkings daaraan verbonde, behoort dit NIE AANGEWEND TE WORD VIR DIE INTENSIEWE IDENTIFISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE NIE, MAAR SLEGS VIR AANVANKLIKE SIFTINGS-DOELEINDES. Vir hierdie doel is dit nuttige instrumente. Hierdie media behoort NOOIT as enkele kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge aangewend te word nie en moet nooit gebruik word vir die uitsluiting van leerlinge uit onderwysprogramme vir begaafde leerlinge nie.

Verder is dit voor-die-hand-liggend dat navorsers wat by die implementering van groepintelligensiemedie betrek is, deeglik vertrou moet wees met die handleidings van hierdie media. In hierdie verband is geskikte opleiding 'n absolute voorvereiste. Daar behoort kennis gedra te word van die aard van die definisie wat as die vertrekpunt van hierdie media gebruik word, die betroubaarheids- en geldigheidsgegewens wat verstrekk word, die standaardmetingsfout wat voorkom, en so meer. Verder moet die doel van die besondere medium in gedagte gehou word. Die geskikste meetinstrument vir 'n bepaalde groep leerlinge moet versigtig geselekteer word. Taalverskille, kultuurverskille en verskille in agtergrond by leerlinge moet in gedagte gehou word by

die interpretasie van die resultate. Dikwels is ander-  
taliges in 'n oënskynlik homogene taalgroep teen-  
woordig. In die groepsituasie kan hierdie faktore  
baie maklik by die navorser verbyggaan.

Vir geskikte groepintelligensiemedia kan die Katalogus  
van toetse van die RGN geraadpleeg word. Op die huidige  
oomblik is geskikte groepintelligensiemedia vir Swartes  
nie in die RSA vryelik bekikbaar nie. Hierdie media sal  
ook nie aangewend kan word vir alle ouderdomsgroepe in  
die primêre skool nie. Vir sekere bevolkingsgroepe  
in die RSA is daar egter volgens genoemde katalogus  
bepaalde groepmedia beskikbaar wat hierdie leemte tot 'n  
mate behoort te vul. In die lig van bostaande gedeelte  
word die volgende aanbevelings gemaak:

Aanbeveling 1:

Groepintelligensiemedia behoort slegs  
aangewend te word vir die voorlopige  
identifisering van begaafde leerlinge en  
onder geen omstandighede om leerlinge  
van onderwysprogramme vir begaafde leer-  
linge UIT TE SLUIT NIE.

Aanbeveling 2:

Die gebruik van groepintelligensiemedia  
behoort beperk te word tot die sekon-  
dêre skool en die senior standerds  
van die primêre skool.

(b) Individuele intelligensiemedia

Waar uit die voorgaande gedeeltes geblyk het dat daar  
bedenkinge gekoester word oor die waarde van groep-  
intelligensiemedia vir die intensiewe identifisering van

begaafde leerlinge, is daar met betrekking tot die implementering van individuele intelligensiemedie vir hierdie doel meer positiewe tendense te bespeur. Navorsers is van mening dat individuele intelligensiemedie, ofskoon ook hulle nie 'n volledige weergawe van die intellektuele vermoë van die individu verskaf nie, tog 'n baie beter, vollediger, geldiger en betroubaarder beeld daarvan verskaf as groepintelligensiemedie.

xxx

Sekere beperkings ten opsigte van groepintelligensiemedie geld ook individuele intelligensiemedie. Martinson (1978:57) wys daarop dat individuele intelligensiemedie gekritiseer word omdat hulle verbale faktore meet. Gowan en Demos (1964:277) sluit hierby aan en noem die feit dat die Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) en die Stanford-Binet Intelligence Scale (S-B) sterk verbaal georiënteer is in die samestelling van die items. Verder wys Gowan en Demos (1964:277) daarop dat die Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) nie heeltemal kultuurvry is nie. Taylor (1984:168) wys egter daarop dat faktoranalitiese en ander ondersoeke daarop dui dat die Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised (1974) nie aan laasgenoemde beperking onderhewig is nie. Clark (1983:416) beweer dat die Stanford-Binet Intelligence Scale (S-B) teenoor leerlinge vanuit 'n swak sosio-ekonomiese omgewing en kultuuranderse leerlinge diskrimineer. Indien die opmerking van Craig (1977:7) in gedagte gehou word dat die meeste van die Suid-Afrikaanse intelligensiemedie sterk op die Stanford-Binet Intelligence Scale (S-B) en ander buitelandse media leun, dan bestaan die moontlikheid dat plaaslike individuele skale ook nie heeltemal kultuurvry mag wees nie.

Uiteraard is die afneem van individuele intelligensiemedie

media 'n hoogs gespesialiseerde onderneming. Dit is ongelukkig die geval dat hiervoor nie altyd voldoende mannekrag beskikbaar is nie. Vanweë die tydrowendheid daarvan en die feit dat dit slegs individueel toegepas kan word, is dit ook vanuit 'n koste-oogpunt beskou 'n duur onderneming.

Hildreth (1966:161), Martinson en Lessinger (Gallagher 1966:32) en Martinson (1978:58) beweer dat individuele intelligensiemedie 'n hoër "plafon" behoort te hê vir die behoorlike evaluering van begaafde leerlinge se intellektuele vermoë. In vergelyking met groep-intelligensiemedie vergelyk individuele intelligensiemedie in hierdie verband egter baie gunstiger, maar in 'n mate kom die probleem hier ook voor. Vanweë die feit dat individuele intelligensiemedie gewoonlik nie slegs vir slegs een beperkte ouderdomsgroep gestandaardiseer is nie, verskaf dit aan veral jonger begaafde leerlinge die geleentheid om moeiliker items te voltooi. Gowan en Demos (1964:277) en Hagen (1980:18) noem verder ook dat die leesvermoë van die leerlinge nie so 'n belangrike rol speel by die aflegging van die individuele medium nie, met die gevolg dat begaafde leerlinge met 'n leesagterstand of -geremdheid nie noodwendig benadeel sal word nie.

Die belangrikste voordeel wat die gebruik van individuele intelligensiemedie bied, is moontlik daarin geleë dat leerlinge nie geëvalueer word in 'n ontmoetinglose toetsituasie nie. By die aflegging van die individuele medium gaan dit dus ook om observasie van die leerlinge ten einde inligting te bekom oor besondere persoonskwaliteite. Volgens Gallagher (1966:3) verkry die leerling in hierdie ontmoetingsituasie die onverdeelde aandag van die ondersoeker en kan hy hom aanmoedig en prys sodat die leerling dit moeilik vind om nie sy bes te doen nie. Ook Gowan en Demos (1964:277),

Hildreth (1966:161), Newland (1976:201), Martinson (1978:56), Brothwick et al. (1980:18-19), Hagen (1980:18-19) en Khatena (1982:67) kom tot die gevolgtrekking dat individuele intelligensiemedie groot voordele bied bo groepintelligensiemedie, aangesien die omstandighede by die aflegging daarvan gunstiger is, 'n groter verskeidenheid van intellektuele vermoëns geëvalueer kan word, 'n duideliker en betroubaarder beeld van intellektuele vermoë verskaf word, die resultate diagnostiese waarde het, baie dikwels nie van meervoudige keuse-antwoorde gebruik gemaak word nie (gevolglik kan antwoorde kwalitatief ontleed word) en 'n vollediger beeld van die leerlinge se kognitiewe funksionering verskaf word. Verskeie van genoemde navorsers wys ook op die waarde en moontlikhede van 'n kwalitatiewe analise van die resultate van individuele intelligensiemedie.

Dit is waarskynlik as gevolg van die voordele wat die gebruik van individuele intelligensiemedie bied, dat navorsers soos onder meer Gowan en Demos (1964:277), Ward, aangehaal deur Torrance (1965:23), Pagnato (Gallagher 1966:34), Terman, aangehaal deur Terman en Oden (Dennis en Dennis 1976:53), Tongue en Sperling (1976:15), die gids saamgestel deur Human Individual Potentialities (1977:29), Vernon, Adamson en Vernon (1977: 101-105), Clark (1979:117), Callow (Povey 1980:111), Frasier (Jordan en Grossi 1980:54) en talle ander navorsers 'n besondere hoë premie plaas op die gebruik van individuele intelligensiemedie in die identifiseringsprosedure.

Soos in die geval van die gebruikmaking van groepintelligensiemedie, behoort navorsers by die gebruik van individuele intelligensiemedie hulself deeglik op hoogte van sake te stel met betrekking tot die aard van die

definiëring wat as vertrekpunt gebruik word, die betroubaarheids- en geldigheidsgegevens wat verstrekkend word, die standaardmetingsfout wat voorkom, en so meer. Die relevante handleidings behoort in hierdie verband geraadpleeg te word. Ook taal-, kultuur- en agtergrondsverskille tussen leerlinge, soos vroeër in verband met groeipintelligensiemedie opgemerk, behoort by die afneem en interpretasie van individuele medie in gedagte gehou te word.

Vir geskikte individuele intelligensiemedie, kan die Katalogus van toetse van die RGN geraadpleeg word. Individuele intelligensiemedie is egter nie vir alle bevolkingsgroepe in die RSA beskikbaar nie en ook nie vir alle ouderdomsgroepe nie. Voorstelle vir die hantering van hierdie probleem volg later in die onderhawige verslag. In die lig van die voorgaande gedeelte, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Individuele intelligensiemedie moet aangewend word vir die intensiewe identifisering van begaafde leerlinge in die preprimêre, primêre en sekondêre skool.

Vanweë die feit dat individuele intelligensiemedie nie vir alle bevolkingsgroepe in die RSA en vir alle ouderdomsgroepe beskikbaar is nie, is dit noodsaaklik dat geskikte medie ontwikkel moet word.

1) Die problematiek rondom die vasstelling van snypunte

Die vasstelling van spesifieke snypunte ten aansien van tellings behaal deur leerlinge met betrekking tot ingeskakelde intelligensiemedie is erg omstrede en

gevolglik problematies. Baie navorsers is ook nie baie eksplisiet ten aansien hiervan nie. Verder heers daar dikwels onduidelikheid oor die besondere kategorie van begaafdheid wat onder die loep geneem word. Dit wil egter uit die literatuur voorkom of met die oog op die identifisering van verstandelik begaafde leerlinge (intellectually gifted/talented/able, academically gifted/talented/able) 'n IK-snypunt iewers in die omgewing van 130 gebruiklik is. Persentielgewys impliseer dit die boonste 2,5 tot 3 % van die skoolbevolking. In hierdie verband kan die name van navorsers soos Martinson en Lessinger (Gallagher 1966:26-27), die gids saamgestel deur Human Individual Potentialities (1977: 24), Vernon, Adamson en Vernon (1977:64), Gearheart (1980:369), Painter (1980:38) en Hewett en Forness, aangehaal deur O'Neill en Scollay (1983:11) genoem word.

Dit is egter belangrik dat 'n arbitrêre houding in verband met die gebruik van snypunkte gehandhaaf moet word. Afwaartse en opwaartse aanpassings in hierdie syfer kan en behoort te geskied na gelang van omstandighede. Volgens Vernon, Adamson en Vernon (1977:65) kan die IK-snypunt vir die identifisering van begaafde leerlinge hoër of laer wees afhangende van die algemene intellektuele peil van die skoolbevolking. Min of meer dieselfde gedagte word ook geopper deur Painter (1980:28-30). Harrington (1982:113) maan ook tot versigtigheid met betrekking tot die implementering van snypunkte. Baie dikwels is 'n verskil van 'n paar IK-punte nie statisties beduidend nie, gevolglik sou dit verkeerd wees om een leerling met 'n IK van 129 uit te sluit en 'n ander leerling met 'n IK van 130 in te sluit.

Met betrekking tot IK-snypunkte ten aansien van die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge, is daar in die literatuur ook nie baie duidelike tendense te

bespeur nie. Daar is egter navorsers wat van mening is dat met die oog op die identifisering van hierdie kategorieë van begaafde leerlinge, 'n spesifieke snypunt onnodig is. Beide Hildreth (1966:36-38) en Khatena (1982:101-103) is egter van mening dat intellektuele vermoë 'n rol speel by die meeste kategorieë van begaafdheid. Gearheart (1980:369) noem in hierdie verband 'n syfer van ongeveer 5 % van die skoolbevolking wat in terme van IK 'n snypunt van ongeveer 125 kan impliseer. Die Division of Curriculum and Instruction and the Department of Psychological Services, Milwaukee Public Schools (Crow en Crow 1963:63) noem in hierdie verband 'n persentiel van 75 wat 'n IK-snypunt van ongeveer 110 impliseer. Die siening van navorsers soos Vernon, Adamson en Vernon (1977:65), Haasbroek en Jooste (1981:129) en Khatena (1982:101-102) sluit in 'n groot mate by laasgenoemde standpunte aan.

Uit voorgaande gedeeltes kan die afleiding gemaak word dat navorsers van mening is dat met betrekking tot die identifisering van verstandelik begaafde leerlinge 'n IK-snypunt in die omgewing van min of meer 130 gebruiklik is. Met betrekking tot die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge is daar egter minder duidelikheid, maar daar is navorsers wat van mening is dat intellektuele vermoë ook 'n rol speel ten aansien van die manifestering van ten minste sekere spesifieke begaafdhede. Dit wil voorkom of navorsers ten aansien van die spesifieke begaafdhede 'n laer IK-snypunt voorstaan.

In die lig van die voorgaande word die volgende aanbevelings gemaak:



### Aanbeveling 1:

Met die oog op die identifisering van verstandelik begaafde leerlinge word 'n IK-snypunt van 130 voorgestaan. Vanweë die standaardmetingsfout van die meeste algemeen gebruiklike intelligensiemedie, word daar egter aanbeveel dat dit effens afwaarts aangepas word en op 125 (min of meer die 95 ste persentiel) gestel word.

### Aanbeveling 2:

Met die oog op die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge word 'n IK-snypunt van 120 aanbeveel. Hierdie snypunt sal egter nie vir alle kategorieë van spesifieke begaafdhede geld nie.

### (2) Aanlegtoetse

'n Aanlegtoets werp meer lig op spesifieke intellektuele vermoë en daarom is dit van groot waarde in die identifiseringsprosedure. Die gebruik daarvan bring ook die nodige verbreding in siening met betrekking tot intellektuele vermoë wat deur so baie navorsers beklemtoon word. Dit is waarskynlik om genoemde redes dat verskeie navorsers, waaronder Sumption en Luecking (1960:58-59), Bish (Crow en Crow 1963:27), Gold (1965:92), Fox (Keating 1976:38-39), Tongue en Sperling (1976:14), Stanley (Colangelo en Zaffrann 1979:112-113), Haasbroek en Jooste (1981:128) en Tannenbaum (1983: 346-347, 366) 'n plek aan 'n aanlegtoetse in die identifiseringsprosedure verleen.

Soos in die geval van intelligensiemedie is dit noodsaaklik dat die implementeerders van aanlegtoetse deeglik daarmee vertrouwd is. Dit is belangrik om daarop te let dat aangesien sommige van hierdie media ook in groepverband toegepas word, dit in 'n groot mate aan dieselfde beperkings as groepintelligensiemedie onderworpe is.

Wat die gebruik van spesifieke media betref, behoort in hierdie verband die Katalogus van toetse van die RGN geraadpleeg te word. Daar is egter nie aanlegtoetse vir alle ouderdomsgroepe beskikbaar nie. 'n Bespreking van die snypunte ten opsigte van tellings behaal, vind later in die verslag plaas.

In die lig van die voorgaande gedeelte word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat daar by die intensiewe identifisering van begaafde leerlinge van aanlegtoetse gebruik gemaak word om die inligting wat uit intelligensiemedie bekom word, sinvol aan te vul.

(3) Media vir die evaluering van skolastiese prestasie

Die skolastiese prestasiepeil van leerlinge is een van die vernaamste kriteria vir die identifisering van begaafde leerlinge. Die skolastiese prestasiepeil van leerlinge kan hoofsaaklik langs twee weë geëvalueer word, naamlik deur die gebruik van skooleksamenpunte as kriterium en ook deur die gebruik van gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/skolastiese bekwaamheidsbatterye. Ofskoon daar in wese 'n verskil tussen sko-

lastiese prestasietoetse en skolastiese bekwaamheids-batterye is, word die twee soorte media vir die doeleindes van die onderhawige verslag as sinoniem beskou, 'n beskouing wat telkens in die literatuur voorkom.

Ofskoon daar dikwels beswaar gemaak word teen die gebruik van skooleksamenpunte as kriterium vir die evaluering van die skolastiese prestasiepeil van leerlinge, is dit in navorsing baie gebruiklik en is dit die oortuiging van die skrywers dat skooleksamenpunte oor die algemeen genoegsame betroubaarheid en voorspellingsgeldigheid toon om in die identifiseringsprosedure aangewend te word. Dit is egter belangrik dat die volgende in hierdie verband in gedagte gehou word:

- \* Vir die doeleindes van identifisering behoort skooleksamenpunte sover moontlik 'n kumulatiewe weergawe van leerlinge se skolastiese prestasie te wees.
- \* Die skooleksamenpunte wat in die identifiseringsprosedure aangewend word, moet relevant wees ten opsigte van die besondere kategorie van begaafdheid wat ter sprake is.
- \* Eenmalige of enkele insinkings ten opsigte van skolastiese prestasie behoort nie as 'n diskwalifikasie vir 'n besondere leerling te dien nie.
- \* Skooleksamenpunte behoort nie as die enigste kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge aangewend te word nie.
- \* Dit is belangrik om in gedagte te hou dat alle onderwysers nie betroubare evalueerders van die skolastiese prestasiepeil van leerlinge is nie en dat skooleksamenpunte ook 'n groot mate van subjektiwiteit openbaar.
- \* Die feit dat skolastiese standaarde tussen skole

- verskil (ook tussen onderwysers in dieselfde skool), benadeel die waarde van hierdie kriterium.
- \* Dikwels speel die vakkeuses van leerlinge 'n belangrike rol in hul skolastiese prestasiepeil: Sekere vakke leen hulself tot baie hoë prestasie, ander nie.
  - \* Indien twyfel bestaan oor die betroubaarheid van die kriterium, moet dit met behulp van ander media geverifieer word.

Die versigtige, oordeelkundige en kundige implementering van skooleksamepunte as een van die kriteria vir die identifisering van begaafde leerlinge, sal die identifiseringsprosedure vergemaklik en bespoedig, aangesien dit maklik bekombaar, maklik interpreteerbaar en verstaanbaar is. Verskeie navorsers, waaronder Shertzer (Shertzer 1960:110), Strang (1960:27), Sumption en Luecking (1960:52-53), Gold (1965:82), Ward, aangehaal deur Torrance (1965:23), Hildreth (1966:154), Thomas en Crescimbeni (1966:50), Tongue en Sperling (1976:18), 'n gids saamgestel deur Human Individual Potentialities (1977:28), Pilch (Martinson 1978:130) en Haasbroek en Jooste (1981:34) is voorstanders van die gebruik daarvan.

Indien daar twyfel bestaan oor die betroubaarheid en geldigheid van beskikbare skooleksamenpunte, behoort dit nie as 'n kriterium in die identifiseringsprosedure aangewend te word nie. In sodanige gevalle moet die skolastiese prestasiepeil van leerlinge met behulp van 'n skolastiese bekwaamheidsbattery of gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse geverifieer word. In sodanige gevalle moet die Katalogus van toetse van die RGN geraadpleeg word met die oog op die selektering van 'n geskikte medium. Daar word voorgestel dat sover moontlik oorweging aan die gebruik van 'n skolastiese bekwaamheidsbattery geskenk word.

Soos in die geval van ander media moet navorsers deeglik met dié media vertrouwd wees. So byvoorbeeld maan die feit dat die inhoud van 'n medium soos die Junior Skolastiese Bekwaamheidsbattery (JSBB) nie sillabusgebonde is nie, tot versigtigheid met betrekking tot die interpretasie van die resultate. Resultate van hierdie media moet ook altyd teen die agtergrond van die werklike skolastiese prestasie van leerlinge gesien word.

In die lig van die voorgaande gedeeltes word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat daar vir die evaluering van die skolastiese prestasiepeil van leerlinge gebruik gemaak word van hul kumulatiewe skolastiese prestasie. In gevalle waar die paneel van evalueerders van mening is dat hierdie inligting onvoldoende of onbetroubaar en ongeldig is, kan 'n skolastiese bekwaamheidsbattery ingeskakel word.

Uiteraard sal skolastiese prestasie as kriterium vir die identifisering van begaafde leerlinge slegs tot die primêre en sekondêre skool beperk word. Vanweë die feit dat gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidsbattery nie vir alle bevolkingsgroepe en alle ouderdomsgroepe in die RSA vryelik beskikbaar is nie, is dit noodsaaklik dat dit ontwikkel word.

(4) Media vir die evaluering van leesvermoë

Ofskoon sekere navorsers aangetref word wat 'n plek aan hierdie media in die identifiseringsprosedure verleen, ressorteer dit na die mening van die skrywers, eintlik nie onder media vir die identifisering van begaafde leerlinge nie en sal dit vir die doeleindes van die onderhawige verslag ook nie vir selekteringsdoeleindes aangewend word nie. Weens die feit dat 'n leesvermoë, -geremdheid, -agterstand of selfs probleme met leesspoed, leerlinge in die algemeen en ook begaafde leerlinge ten aansien van die meeste gestandaardiseerde psigometriese media benadeel en hierdie geremdheid gewoonlik ook in die skolastiese prestasie van leerlinge weerspieël word, is dit belangrik dat die leesvermoë van begaafde leerlinge wat moontlik 'n leesprobleem toon, deur 'n kundige geëvalueer word. In gevalle waar dit geregverdig is, moet begaafde leerlinge dan die nodige terapeutiese steungewing gebied word.

In die lig hiervan word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Vanweë die feit dat leesprobleme by begaafde leerlinge daartoe kan lei dat hierdie leerlinge in die identifiseringsprosedure misgekyk word, moet die leesvermoë van daardie begaafde leerlinge wat moontlik 'n leesprobleem toon, geëvalueer word.

(5) Media vir die evaluering van belangstellings

Media vir die evaluering van die belangstellings van begaafde leerlinge vervul 'n besondere plek in die

identifiseringsprosedure, aangesien dit in 'n mate'lig werp op en heenwys na bepaalde onderwysbehoefte. Daar kan byvoorbeeld op grond van onder meer hierdie media besluit word wat die aard van onderwysvoorsiening aan 'n spesifieke begaafde leerling moet wees.

Wanneer die belangstellings van begaafde leerlinge geëvalueer word, moet daar in gedagte gehou word dat volgens Coetzee (1960:188-189), Super, Crites en Fouché, aangehaal deur Engelbrecht (1973:84), Fox (Keating 1976:41) en Van der Walt (1979:140-142) die belangstellings van jonger leerlinge dikwels nog nie 'n relatief konstante en vaste patroon vorm nie. Om hierdie rede behoort hierdie soort inligting oor veral jonger begaafde leerlinge met groot omsigtigheid hanteer te word en behoort eerder sekere belangstellingstendense geïdentifiseer te word as besondere en spesifieke belangstellings.

Ten spyte hiervan is navorsers soos onder meer Thomas en Crescimbeni (1966:47-48), Fox (Keating 1976:41), Clark (1979:121), Hagen (1980:10, 37), Haasbroek en Jooste (1981:128), Pack (Miller en Price 1981:44) en Gouws (1983:84) van mening dat daar in die identifiseringsprosedure rekening gehou behoort te word met die belangstellings van leerlinge. Dit is uiteraard ook die geval dat die belangstellingspatrone van begaafde leerlinge nie net vasgestel behoort te word met behulp van gestandaardiseerde media nie, maar dat onderhoude met ouers, onderwyspersoneel en leerlinge, anekdotiese verslae en biografiese gegewens dikwels ook nuttige bykomende inligting verskaf.

Dit is van groot belang dat die implementeerders van hierdie media deeglik daarmee vertrou is. So byvoorbeeld maak belangstellingsvraelyste baie dikwels van ipsatiewe metings gebruik wat belangrike implikasie ten

aansien van interpretasie en statistiese verwerking inhou.

Wat die gebruik van spesifieke media betref, moet die Katalogus van toetse van die RGN geraadpleeg word.

In die lig van die voorgaande gedeeltes word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat daar met die oog op die selektiewe identifisering van begaafde leerlinge van 'n belangstellingsvraelys gebruik gemaak word. Inligting wat op hierdie manier bekom word, moet aangevul word deur onder meer onderhoude, biografiese inligting en anekdotiese verslae. Die gebruik van belangstellingsvraelyste moet slegs tot die sekondêre skool beperk word.

(6) Media vir die evaluering van kreatiewe vermoëns

In die buiteland en veral in die VSA bestaan reeds 'n groot verskeidenheid media vir die evaluering van kreatiewe vermoëns. Sekere media in die RSA, soos die Hoërskoolpersoonlikheidsvraelys (HSPV) en die Jung-persoonlikheidsvraelys (JPV), verskaf ook 'n aanduiding van die teenwoordigheid van kreatiewe vermoëns by individue. Tog bly die identifisering en evaluering van hierdie vermoëns 'n kontensieuse en komplekse aangeleentheid, aangesien Tannenbaum (1983:270) wat die VSA betref, tot die gevolgtrekking kom dat ofskoon talle sogenaamde kreatiwiteitstoetse die lig sien, min gegewens oor die geldigheid daarvan bekend is, terwyl in



die gevalle waar wel oor byvoorbeeld voor-  
spellingsgeldigheid berig word, afdoende resultate nog  
nie verstrek word nie.

Te midde van die problematiek rondom hierdie hele  
onderwerp, wil dit voorkom of daar oor een aspek redelik  
eenstemmigheid heers: Ten spyte van die feit dat  
verskeie navorsers daarop wys dat daar een of ander  
verwantskap tussen kreatiewe vermoëns en intellektuele  
vermoë bestaan (die gangbare standpunt lui dat hoë  
intellektuele vermoë 'n noodsaaklike, maar nie  
noodwendig genoegsame komponent in die ontplooiing van  
kreatiewe vermoëns is nie en dat hoë intellektuele  
vermoë die ontplooiing van kreatiewe vermoëns  
toelaat, maar nie noodwendig verseker nie), is  
navorsers soos onder andere Taylor (Gallagher 1966:53),  
Thomas en Crescimbeni (1966:43), Guilford (Gowan,  
Khatena en Torrance 1981:67) en Thorndike, aangehaal  
deur Tannenbaum (1983:293) van mening dat die stan-  
daardintelligensiemedie nie begaafde leerlinge met  
buitengewone kreatiewe vermoëns genoegsaam doel-  
treffend identifiseer nie en om hierdie rede nie  
daarvoor aangewend behoort te word nie. Tewens  
navorsers soos Torrance, aangehaal deur Taylor  
(Gallagher 1966:54-55), kom tot die gevolgtrekking dat  
indien sodanige werkwysse gevolg sou word, 'n groot  
hoeveelheid kreatiewe potensiaal ongeïdentifiseer  
verlore sou gaan. Ofskoon navorsers soos Vernon,  
Adamson en Vernon (1977:105) van mening is dat die  
waarde van individuele-intelligensiemedie in hierdie  
verband nie onderskat moet word nie, wil dit tog voorkom  
of ander meetinstrumente as intelligensiemedie benodig  
word vir die ontdekking en evaluering van buitengewone  
kreatiewe vermoëns.

Die samestelling van sodanige media is egter uiters  
problematis weens die gebrek aan geskikte, algemeen

aanvaarde operasionele definiëring en verskillende benaderingswyses ten aansien van die onderwerp wat gehuldig word. Volgens Treffinger, Renzulli en Feldhusen (Barbe en Renzulli 1981:145) beskou sommige navorsers kreatiewe vermoëns as kognitief van aard, terwyl ander weer dit in terme van bepaalde persoonskenmerke omskryf. Eersgenoemde groep ignoreer blykbaar die moontlikheid van die bestaan van 'n affektiewe komponent ten aansien van kreatiewe vermoëns, terwyl laasgenoemde groep die belangrikheid van onderliggende kognitiewe vermoë ten aansien van kreatiewe probleemoplossing oor die hoof sien. Na alle waarskynlikheid behoort 'n geldige evalueringprosedure albei hierdie komponente in gedagte te hou.

Die waarde van die meeste bestaande media vir die evaluering van kreatiewe vermoëns, word sterk deur sekere navorsers bevraagteken. Een van die grootste probleme waarmee die samestellers van hierdie media worstel, is die een van geldigheid. Om enige betekenisvolle bydrae tot navorsing te lewer, moet media geldige resultate lewer. Daar is steeds groot onduidelikheid aangaande die aard van die kriteria wat vir hierdie doel aangewend moet word. Die probleem word verder vererger deur die feit dat volgens Hagen (1980:10) kreatiewe vermoëns nie 'n enkeldimensionele karakter toon nie. Gevolglik mag begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns dit op bepaalde terreine manifesteer, terwyl dit ten aansien van ander terreine nie plaasvind nie. Laasgenoemde navorser is van mening dat ten opsigte van gepubliseerde media vir die evaluering van kreatiewe vermoëns min of geen geldigheidsgegewens bestaan nie en gevolglik slegs vir navorsingsdoeleindes aangewend moet word (p. 18) en nie met die oog op identifisering en evaluering nie. Treffinger, Renzulli en Feldhusen (Barbe en Renzulli 1981:144) sluit hierby aan met die gedagte dat die

bestaande media nie genoegsame teoretiese begronding toon nie. Verder wys Milgram, Milgram en Landau (1974:2) daarop dat sommige van die media vir die evaluering van kreatiewe vermoëns resultate lewer wat so hoog korreleer met intellektuele vermoë dat dit nie daarvan onderskei kan word nie.

Dit is miskien belangrik om daarop te let dat volgens Treffinger, Renzulli en Feldhusen (Barbe en Renzulli 1981:143), Torrance eklekties te werk gegaan het in die samestelling van sy media vir die evaluering van kreatiewe vermoëns. Dit het volgens genoemde navorsers tot gevolg gehad dat probleme ontstaan, aangesien as gevolg van hierdie werkwyse, die ontwikkelde media 'n gebrek aan 'n eenvormige, komprehensiewe teoretiese grondslag toon. Willings (1980:22) wys daarop dat die media deur Torrance ontwikkel, grootliks gerig is op die evaluering van divergente denkvermoë wat slegs een aspek van kreatiewe vermoëns verteenwoordig. Indien in gedagte gehou word dat Torrance werklik een van die wêreld se mees vooraanstaande navorsers op hierdie terrein is, kan 'n idee gevorm word van die enorme problematiek rondom die evaluering van hierdie vermoëns. Miskien is dit tog goed om in gedagte te hou dat daar dekades lank steeds onduidelikheid bestaan oor wat met konsepte soos "intelligensie" en "persoonlikheid" bedoel word, maar dat media vir die evaluering daarvan nogtans gebruik word. Ofskoon daar uiteraard kritiek teen sodanige werkwyse ingebring kan word, het sommige van hierdie media hul bruikbaarheid oor die jare heen bewys.

Samevattend kan tot die gevolgtrekking gekom word dat daar nog onduidelikheid bestaan oor die aard van kreatiewe vermoëns, oor die verwantskap daarvan met intellektuele vermoë, oor die verwantskap daarvan met ander kenmerke van die individu, oor hoe dit ge-

identifiseer moet word, of daar in die identifiseringsprosedure klem gelê moet word op konvergente denkvermoë, op divergente denkvermoë, op persoonskenmerke van die individu, of op al drie, of die huidige media genoegame geldigheid besit, en so meer. Daar is wel ooreenstemming oor die feit dat die teenswoordige intelligensiemedie nie voldoende lig op kreatiewe vermoëns werp nie en gevolglik nie vir identifiserings- en evalueringdoeleindes aangewend moet word nie.

Huidige tendense dui daarop dat by die identifisering en evaluering van buitengewone kreatiewe vermoëns aandag geskenk moet word aan divergente denkvermoë, maar dat volgens Taylor (Gallagher 1966:59-60), Thomas en Crescimbeni (1966:44), Vernon, Adamson en Vernon (1977:106), Martinson (1978:55-56), Hagen (1980:36), Guilford (Gowan, Khatena en Torrance 1981:70), Treffinger, Renzulli en Feldhusen (Barbe en Renzulli 1981:146-147) en Rimm, Davis en Bien (1982:165) ook oorweging geskenk behoort te word aan onder meer biografiese gegewens, werksvoorbeelde en die konatiewe en persoonskenmerke van leerlinge. Hierdie siening wys sterk heen na 'n multidimensionele benaderingswyse ten aansien van identifisering.

Sommige van voorgenoemde navorsers, asook Tongue en Sperling (1976:14), Haasbroek en Jooste (1981:129), Pack (Miller en Price 1981:45) en Torrance (1984:153-156) is van mening dat die evaluering van kreatiewe vermoëns van leerlinge 'n pertinente plek in die identifiseringsprosedure behoort in te neem. Daar is verskeie redes hiervoor: Gegewens oor kreatiewe vermoëns belig eerstens begaafde leerlinge vollediger en werp tweedens lig op die aard van hul onderwysbehoefte en die onderwysvoorsiening wat verskaf moet word.

Tot tyd en wyl geskikte gestandaardiseerde media tot die beskikking van die navorser in die RSA gestel word, lyk dit of die bestaande media met groot omsigtigheid benader moet word. Vir die huidige blyk dit gewens te wees om voorlopig met die oog op identifisering van buitengewone kreatiewe vermoëns, gebruik te maak van die oorsiglys in ADDENDUM L. Die paneel van evalueerders behoort ook uitgebrei te word sodat deskundiges vir die evaluering van leerlinge se werksvoorbeelde ingesluit word. Vanweë die problematiek rondom hierdie onderwerp en die feit dat evaluering in hierdie verband uiters subjektief en onbetroubaar is, behoort die identifisering van buitengewone kreatiewe vermoëns met groot omsigtigheid en insig onderneem te word. Om hierdie rede is dit uiters wenslik dat benewens ADDENDUM L ook van die Hoërskoolpersoonlikheidsvraelys (HSPV) en die Jung-persoonlikheidsvraelys (JPV) gebruik gemaak word.

In die lig van die voorgaande gedeelte word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die kreatiewe vermoëns van elke begaafde leerling moet met die oog op die selektiewe identifisering van begaafde leerlinge ondersoek te word. ADDENDUM L, die HSPV en JPV moet voorlopig vir hierdie doel aangewend word.

(7) Media vir die evaluering van persoonskenmerke

Dat kennis met betrekking tot die persoonskenmerke van begaafde leerlinge belangrik is, blyk uit die standpunte van verskeie navorsers. So wys DeHaan (1963:29) en

Cattell en Butcher, aangehaal deur Vernon, Adamson en Vernon (1977:115) daarop dat skolastiese prestasie byvoorbeeld, nie net saamhang met intellektuele vermoë nie, maar dat motiverings- en persoonskenmerke ten opsigte hiervan ook 'n belangrike rol speel. Navorsers soos Rice (1970:72), Newland (1976:204), Pack (Miller en Price 1981:45) en Taylor (1984:186-215) is van mening dat kennis met betrekking tot persoonskenmerke nuttige en belangrike bykomende inligting met betrekking tot begaafde leerlinge verskaf. Dit lewer 'n bydrae tot die samestelling van 'n persoonsbeeld en wys ook in 'n groot mate op die aard van die onderwysvoorsiening wat aan individuele leerlinge verskaf moet word.

Die evaluering van persoonskenmerke kan op velerlei wyses geskied. Vir die onderhawige bespreking egter, word twee groepe media onderskei: Die projektiewe tegnieke en persoonlikheidsvraelyste. Ofskoon laasgenoemde metode van evaluering aan bepaalde en belangrike beperkings onderhewig is, is dit algemeen gebruiklik in navorsing en bied dit belangrike praktiese voordele bo die gebruik van die projektiewe tegnieke. Dit is belangrik om daarop te let dat die resultate van hierdie media, soos tewens alle inligting oor die individu, nie in isolasie gesien moet word nie, maar teen die agtergrond van alle inligting wat oor die individu beskikbaar is.

Soos in die geval van ander media wat in hierdie verslag bespreek is, is dit belangrik dat die navorser deeglik met dié media vertrou is. Vir 'n geskikte medium moet die Katalogus van toetse van die RGN geraadpleeg word. Persoonlikheidsvraelyste behoort genoegsame lig op die persoonskenmerke van begaafde leerlinge te werp. Indien dit egter blyk dat hierdie media ten aansien van enkele leerlinge nie genoegsame inligting verskaf nie, kan die persoonskenmerke van enkele begaafde leerlinge

aan die hand van projeksiemedia nagegaan word.

In die lig van die voorgaande gedeelte word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat daar van media vir die evaluering van persoonskenmerke in die identifiseringsprosedure gebruik gemaak word. Aangesien persoonlikheidsvraelyste in navorsing baie gebruiklik is en vanweë praktiese oorwegings, kan hierdie wyse van evaluering voorrang geniet en moet die projektiewe tegnieke slegs aangewend word indien persoonlikheidsvraelyste nie genoegsame lig op 'n besondere begaafde leerling werp nie.

Daar is egter nie persoonlikheidsvraelyste vir alle ouderdomsgroepe beskikbaar nie en sekere ouderdomsgroepe sal ook nie met behulp van die vraelysmetode van evaluering ondersoek kan word nie. In hierdie besondere gevalle sal hoofsaaklik van die projektiewe tegnieke gebruik gemaak moet word.

(8) Handelingsmedia

Aangesien handelingsmedia aan die navorser die geleentheid tot observasie bied, kan dit nuttig in die identifiseringsprosedure aangewend word. Dit sal egter nie met die oog op seleksie gebruik word nie en ook net indien ander media nie genoegsame lig op 'n besondere leerling werp nie.

In die lig hiervan word die volgende aanbeveling gemaak:

### Aanbeveling:

Handelingsmedia kan in die identifiseringsprosedure ingeskakel word indien die paneel van evalueerders van mening is dat ander media nie genoegsame lig op 'n besondere begaafde leerling werp nie.

#### (9) Die inwin van biografiese gegewens

Daar is verskillende wyses waarvolgens biografiese gegewens bekom kan word. Dit kan byvoorbeeld geskied deur die skrywe van outobiografieë, biografieë, onderhouds, en so meer. Die gebruiklikste metode is aan die hand van 'n vraelys.

Met betrekking tot die identifisering van begaafde leerlinge is navorsers soos Taylor (Gallagher 1966:59), Tongue en Sperling (1976:14, 20), Martinson (1978:50), Hagen (1980:29), Haasbroek en Jooste (1981:32), Wallace (1982:4) en Clark (1983:182) van mening dat biografiese gegewens oor leerlinge 'n nuttige rol kan vervul in die identifiseringsprosedure. Volgens Haasbroek en Jooste (1981:32) kan ouers deur middel van onder meer biografiese gegewens waardevolle leidrade verskaf vir die onthulling en vasstelling van begaafdhede by hul kinders. Taylor (Gallagher 1966:59), Hagen (1980:29) en Khatena (Gowan, Khatena en Torrance 1981:175) lê sterk klem op die gebruik van biografiese gegewens veral ten opsigte van die identifisering van begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns.

In die lig hiervan word die volgende aanbeveling gemaak:



## Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat 'n biografiese vraelys in die identifiseringsprosedure gebruik word. In hierdie verband kan voorlopig van ADDENDUM M gebruik gemaak word.

### 3.3.3 Ander kriteria vir die identifisering van begaafde leerlinge

Sternberg (1982:157) is van mening dat gestandaardiseerde psigometriese media 'n waardevolle rol in die identifiseringsprosedure kan speel. Hierdie navorser is egter ook van mening dat hierdie media nie onder alle omstandighede van alle leerlinge korrekte evaluering verskaf nie, met die gevolg dat sekere begaafde leerlinge in die identifiseringsprosedure misgekyk kan word. Die rede hiervoor moet gesoek word in die geldigheidsprobleem: Nie alleen beskik sommige gestandaardiseerde psigometriese media oor 'n minder gunstige mate van geldigheid nie, maar dit mag ook die geval wees dat die geldigheid van die resultate van individu tot individu mag verskil wat impliseer dat resultate vir een leerling minder geldig mag wees as vir 'n ander leerling, omdat sommige van die gestandaardiseerde media nie genoegsaam voorsiening maak vir die individuele verskille tussen leerlinge nie. Verder is dit ook die geval dat hierdie media dikwels onder kunsmatige en spanningsvolle omstandighede geïmplementeer word, wat tot negatiewe affektiewe betrokkenheid by leerlinge mag lei. Dit mag tot foutiewe evaluering aanleiding gee. Dit is weer eens belangrik om in hierdie verband daarop te let dat geen enkele medium of selfs 'n versigtig geselekteerde groep media 'n volledige weergawe van al die kenmerke van 'n betrokke leerling kan verskaf nie. Om hierdie rede behoort daar in die identifiserings-

prosedure nie slegs van gestandaardiseerde psigometriese media gebruik gemaak te word nie, maar ook van ander kriteria soos hieronder uiteengesit.

(1) Observasie

Observasie is een van die geskikste metodes waarvolgens bykomende inligting oor begaafde leerlinge bekom kan word. Tewens, volgens Neethling (1981:133) slaan navorsers in Brittanje teenswoordig hierdie soort inligting so hoog aan, dat hulle van mening is dat die akkuraatste aanduiding van begaafdheid eerder uit betekenisvolle daaglikse aktiwiteite as uit arbitrêre of kunsmatige toetssituasies afgelei kan word. Dit kom dus daarop neer dat alledaagse gedragswyses van leerlinge ook goeie aanduidings van begaafdheid kan verskaf.

Verskeie navorsers soos Cutts en Moseley (1958:17-18), Shertzer (Shertzer 1960:111), Gold (1965:81), Hildreth (1966:165), Thomas en Crescimbeni (1966:55) en Hagen (1980:12) wys op die rol van veral die onderwyser in die insameling van hierdie soort inligting. Taylor (1984:22) wys daarop dat observasie ongetwyfeld een van die algemeenste metodes van evaluering is en dat feitlik elke oomblik in die klaskamer 'n groot hoeveelheid data kan oplewer. Onderwyspersoneel is dan ook in die unieke posisie om leerlinge in 'n verskeidenheid van situasies waar te neem. Dit is egter voor-die-hand-liggend dat hierdie observasies nie op toevallige wyse behoort te geskied nie, maar dat opleiding verskaf behoort te word om dit so doeltreffend moontlik te laat verloop.

Dit is egter belangrik dat nie net onderwyspersoneel by die observasie van moontlik begaafde leerlinge betrek moet word nie. Gold (1965:83) wys juis daarop dat hierdie leerlinge hulself in 'n verskeidenheid van kontekste openbaar. Daarom, bykomend tot die skool-

omgewing, verskaf die interaksie met ander leerlinge en ook aktiwiteite tuis, 'n verdere bron van inligting. In hierdie lig gesien, kan inligting wat bekom is deur observasie deur die portuurgroep 'n waardevolle bydrae tot die identifiseringsprosedure lewer. Dit is belangrik om daarop te let dat ouers ook in die posisie verkeer om belangrike inligting oor die gedrag van hul moontlik begaafde kind te verstrek. Ook in hierdie geval behoort die observasie egter langs sekere riglyne te verloop. Hagen (1980:12-13) sluit baie nou by hierdie siening aan en is van mening dat ook ander volwassenes in die gemeenskap bruikbare inligting oor moontlik begaafde leerlinge kan verskaf. Dit is 'n standpunt wat deur Thomas en Crescimbeni (1966:63) ondersteun word.

In die lig hiervan word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat inligting oor begaafde leerlinge met behulp van gestruktureerde observasie deur onderwyspersoneel, ouers en die portuurgroep bekom word. Gestruktureerde observasie deur die portuurgroep moet tot die senior standerds van die primêre skool en tot die sekondêre skool beperk word.

(2) Die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur onderwyspersoneel

Die hele aangeleentheid met betrekking tot die gebruik van die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur onderwyspersoneel in die identifiseringsprosedure, is volgens die literatuur aanvegbaar. Uit die voorgaande gedeeltes blyk egter dat onderwyspersoneel in unieke

posisies verkeer met betrekking tot die observasie van leerlinge. Dit sou dus jammer wees indien daar nie van hierdie bron van inligting in die identifiseringsprosedure gebruik gemaak word nie. Dit is tog die geval dat onderwyspersoneel leerlinge oor 'n tydperk van selfs jare leer ken. Dit is die oortuiging van die skrywers dat die bydrae wat die ingeligte en belangstellende onderwyser kan lewer ten opsigte van die identifiseringsprosedure nooit onderskat mag word nie. Die waarde van die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur onderwyspersoneel word egter grootliks bepaal deur die kwaliteit van die observasies wat gemaak word. Om hierdie rede behoort onderwyspersoneel opgelei te word om hierdie observasies te kan maak. Die volgende inligtingstukke kan onder meer vir hierdie doel aangewend word:

ADDENDUM B            INLIGTINGSTUK    AAN ONDERWYSPERSONEEL MET  
INLIGTINGSTUK 2    BETREKKING    TOT VERSTANDELIK    BEGAAFDE  
LEERLINGE

ADDENDUM C            INLIGTINGSTUK    AAN OUERS EN ONDERWYSPER-  
INLIGTINGSTUK 3    SONEEL MET BETREKKING    TOT BEGAAFDE ON-  
DERPRESTEERDERS

ADDENDUM D            INLIGTINGSTUK    AAN OUERS EN ONDERWYSPER-  
INLIGTINGSTUK 4    SONEEL MET BETREKKING    TOT SPESIFIEK BE-  
GAAFDE LEERLINGE

ADDENDUM E            INLIGTINGSTUK    AAN ONDERWYSPERSONEEL MET  
INLIGTINGSTUK 5    BETREKKING    TOT KULTUURANDERSE BEGAAFDE  
LEERLINGE

ADDENDUM F            INLIGTINGSTUK    AAN OUERS EN ONDERWYSPER-  
INLIGTINGSTUK 6    SONEEL MET BETREKKING    TOT BEGAAFDE PRE-  
PRIMÊRESKOOLLEERLINGE

Oor die wyses waarvolgens hierdie addenda in die identifiseringsprosedure ingeskakel word, word later in die verslag berig.

Uit die literatuur kan negatief gerapporteer word oor die waarde van die nominasie deur onderwyspersoneel in die identifiseringsprosedure. So kom Pagnato (Gallagher 1966:40) tot die gevolgtrekking dat onderwyspersoneel ten opsigte hiervan nie 'n doeltreffende funksie verrig nie. Martinson (1978:17-18) noem in hierdie verband ook ondersoeke deur Gallagher, Walton, Jacobs en Barbe en Horne. Ook Hildreth (1966:151-152) verwys na 'n aantal ondersoeke waarin soortgelyke bevindings aangetref word. Gold (1965:81-82) is van mening dat onderwyspersoneel uiters subjektief is in die beoordeling van leerlinge. Dikwels beskou hulle die hardwerkende, gehoorsame konformerende en "aangename" leerling as begaafd, terwyl dit nie noodwendig die geval hoef te wees nie. Onderwyspersoneel verloor verder dikwels die agtergrond van die leerling uit die oog en om hierdie rede gebeur dit dan dat die milieu van die leerling beoordeel word en nie sy werklike vermoëns nie. Dikwels vind die onderwyser dit ook moeilik om tussen die werklike vermoëns en dryfkrag van die leerling en dié van sy ouers te onderskei.

Waarskynlik is al hierdie kritiek nie heeltemal geregverdig nie: Indien aan onderwyspersoneel nie genoegsame leiding verskaf word ten aansien waarvan observasie moet plaasvind en aan die hand waarvan genomineer moet word nie, kan min positiewe resultate verwag word. Indien onderwyspersoneel betrek word by die identifiseringsprosedure (soos wat die geval behoort te wees), is dit van kardinale belang dat hulle ten opsigte daarvan die nodige leiding ontvang. Dit is 'n standpunt wat deur verskeie navorsers, waaronder Hildreth (1966:151), Newland (1976:204), Gearheart (1980:360-362) en Tannenbaum

(1983:360) ondersteun word. Hagen (1980:22) is selfs van mening dat die mislukking van die nominasieprosedure dikwels toe te skryf is aan gebreke in prosedure en in die oorsiglyk aan die hand waarvan dit moet geskied, eerder as aan onvermoë van die kant van onderwyspersoneel.

Baie navorsers is voorstanders van die gebruik van nominasie deur onderwyspersoneel, maar onder sekere voorwaardes. O'Neill en Scollay (1983:11) wys byvoorbeeld daarop dat dit nie sonder meer aanvaar moet word dat alle onderwyspersoneel doeltreffende nomineerders is nie. Dit impliseer dat onderwyspersoneel ten opsigte hiervan geselekteer moet word. Uit die standpunte van Rice (1970:76), Fox (Keating 1976:43), Martinson (1978:18), Gearheart (1980:360-362) en Painter (1980:34-36) kan die afleiding gemaak word dat dit nie as die enigste kriterium vir identifisering moet dien nie.

Ten spyte van kritiek teen hierdie gebruik van nominasie deur onderwyspersoneel, moet daar met Painter (1980:34-36) en Haasbroek en Jooste (1981:30-31) saamgestem word dat die evaluering van leerlinge deur onderwyspersoneel met groot vrug in die identifiseringsprosedure aangewend kan word omdat onderwyspersoneel elke leerling se prestasies, belangstellings, aanleg en persoonskenmerke die beste ken (of behoort te ken). Dit is egter noodsaaklik dat onderwyspersoneel ten opsigte hiervan die nodige opleiding ondergaan. Dit behoort die doeltreffendheid van onderwyspersoneel ten aansien hiervan te verhoog, soos ondersoek aangehaal deur Clark (1983:175) dan ook aantoon.

Vir die doeleindes van die onderhawige verslag kan die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur onderwyspersoneel aan die hand van die volgende oorsiglyste geskied:

ADDENDUM H           GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR ONDER-  
OORSIGLYS 2           WYSPERSONEEL  
DIE NOMINASIE VAN MOONTLIK BEGAAFDE  
LEERLINGE DEUR ONDERWYSPERSONEEL AAN  
DIE HAND VAN 'n OORSIGLYS

ADDENDUM J           GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR ONDER-  
OORSIGLYS 4           WYSPERSONEEL  
DIE NOMINASIE VAN MOONTLIK BEGAAFDE  
PREPRIMÊRESKOOLLEERLINGE DEUR ONDER-  
WYSPERSONEEL AAN DIE HAND VAN 'n OORSIG-  
LYS

In die lig van die voorgaande gedeeltes word die volgende aanbevelings gemaak:

Aanbeveling:

Daar moet in die identifiseringsprosedure van die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur onderwyspersoneel gebruik gemaak word. ADDENDA B, C, D, E en F en die oorsiglyste vervat in ADDENDA H en J moet hier aangewend word.

(3) Die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur hulle ouers

Met betrekking tot die identifiseringsprosedure mag nooit uit die oog verloor word dat ouers die primêre opvoeders van hul kinders is nie. 'n Leerling bestee gewoonlik die meeste van sy tyd tuis en gewoonlik het die ouers ook nouer kontak met die kind as die onderwyspersoneel. Om hierdie rede behoort ouers ook 'n aandeel te hê in die identifiseringsprosedure.

Navorsers soos Thomas en Crescimbeni (1966:63), Martin-

son (1978:46-47), Hagen (1980:12-13) en Painter (1980:45-46) is van mening dat ouers 'n baie belangrike bron van inligting oor hul kinders is. Dit is dan ook die geval dat ouers dikwels oor inligting oor hul kinders beskik waarvan geeneen bewus is nie, hul kinders die beste ken en dikwels aan onderwyspersoneel nuwe insigte met betrekking tot vermoëns en belangstellings kan verskaf. Verder dui navorsing soos dié van Jacobs, aangehaal deur Martinson (1978:47) daarop dat ouers ten opsigte van die identifisering van begaafdheid by hul kinders beter vaar as onderwyspersoneel. Daar moet egter in gedagte gehou word dat volgens Hagen (1980:12-13) en Painter (1980:45-47) ouers dikwels uiters subjektief staan teenoor hul kinders en gevolglik oorgretig is om te nomineer, ofskoon die teenoorgestelde ook kan voorkom. Verder beskik ouers dikwels ook nie oor die nodige insig ten opsigte van die fenomeen begaafdheid nie. Dit is noodsaaklik dat ouers ten opsigte hiervan die nodige opleiding ontvang. In hierdie verband kan onder andere van die volgende gebruik gemaak word:

ADDENDUM A            INLIGTINGSTUK AAN OUERS MET BETREKKING  
INLIGTINGSTUK 1 TOT VERSTANDELIK BEGAAFDE LEERLINGE

ADDENDUM C            INLIGTINGSTUK AAN OUERS EN ONDERWYS-  
INLIGTINGSTUK 3 PERSONEEL MET BETREKKING TOT BEGAAFDE  
ONDERPRESTEERDERS

ADDENDUM D            INLIGTINGSTUK AAN OUERS EN ONDERWYS-  
INLIGTINGSTUK 4 PERSONEEL MET BETREKKING TOT SPESIFIEK  
BEGAAFDE LEERLINGE

ADDENDUM F            INLIGTINGSTUK AAN OUERS EN ONDERWYS-  
INLIGTINGSTUK 6 PERSONEEL MET BETREKKING TOT BEGAAFDE  
PREPRIMÊRESKOOLEERLINGE



Vir die doeleindes van die onderhawige verslag kan die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur ouers aan die hand van die volgende oorsiglyste geskied:

ADDENDUM G           GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR OUERS  
OORSIGLYS 1       DIE NOMINASIE VAN MOONTLIK BEGAAFDE  
LEERLINGE DEUR HUL OUERS AAN DIE HAND  
VAN 'n OORSIGLYS

ADDENDUM K           GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR OUERS  
OORSIGLYS 5       DIE NOMINASIE VAN MOONTLIK BEGAAFDE PRE-  
PRIMÊRESKOOLLEERLINGE DEUR HUL OUERS  
AAN DIE HAND VAN 'n OORSIGLYS

In die lig van die voorgaande gedeelte word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Daar moet in die identifiseringsprosedure van die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur hul ouers gebruik gemaak word. ADDENDA A, C, D en F en die oorsiglyste vervat in ADDENDA G en K moet hier aangewend word.

(4) Die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur die portuurgroep

Baie navorsers is van mening dat die portuurgroep bruikbare inligting met betrekking tot die identifisering van moontlik begaafde leerlinge in hul geledere kan verstrek en dat die groep dus op sinvolle wyse betrek kan word. So beweer Hagen (1980:13) dat die portuurgroep waardevolle inligting kan verstrek oor leerlinge se moontlike leiersvermoë, organiseervermoë, die vermoë tot

praktiese probleemoplossing en sekere spesifieke be-  
gaafdheid. Die portuurgroep verskaf egter minder be-  
troubare inligting met betrekking tot skolastiese pres-  
tasie en die vermoë tot die oplossing van abstrakte  
probleme. Haasbroek en Jooste (1981:33) is van mening  
dat leerlinge vanweë hul goeie waarnemingsvermoë,  
gewoonlik terdeë bewus is van die vermoëns van hul  
klasmaats en dat hulle inligting kan verstrek oor wie  
vinnig van begrip is of aanleg in 'n besondere rigting  
toon. Navorsers soos Thomas en Crescimbeni (1966:62),  
Tongue en Sperling (1976:18), Martinson (1978:46) en  
Clark (1979:120) wys op die waarde van nominasie van  
moontlik begaafde leerlinge deur die portuurgroep.

Vir die doeleindes van die onderhawige verslag kan die  
nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur die  
portuurgroep aan die hand van die volgende oorsiglyste  
geskied:

ADDENDUM I                   GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR DIE POR-  
OORSIGLYS 3                   TUURGROEP  
DIE NOMINASIE VAN MOONTLIK BEGAAFDE  
LEERLINGE DEUR HUL PORTUURGROEP AAN DIE  
HAND VAN 'n OORSIGLYS

In die lig hiervan word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Daar moet in die identifiseringsprose-  
dure van die nominasie van moontlik  
begaafde leerlinge deur die portuurgroep  
gebruik gemaak word. Die oorsiglys ver-  
vat in ADDENDUM I moet hier aangewend  
word. Die nominasie sal tot die senior  
standerds van die primêre skool en tot  
die sekondêre skool beperk word.

(5) Die nominasie deur moontlik begaafde leerlinge deur bona fide-buitestaanders

Vanweë die verskeidenheid manifesteringswyses van begaafdheid, kan dit gebeur dat veral sekere spesifieke begaafdhede buite skool- en gesinsverband gemanifesteer word. Die moontlikheid bestaan dus dat sekere leerlinge oor spesifieke begaafdhede beskik waarvan nōg die onderwyspersoneel, nōg die gesinslede bewus is. As gevolg hiervan kan dit onontdek verlore gaan.

Hagen (1980:13) wys daarop dat daar in menige gemeenskap organisasies en instellings soos museums, kunsgalerye, kerke, en so meer bestaan wat programme vir leerlinge aanbied. Leerlinge se deelname aan en die aard van die betrokkenheid by hierdie programme kan lig werp op die identifiseringsprosedure. Dit kan byvoorbeeld gebeur dat sekere spesifieke begaafdhede slegs in hierdie konteks gemanifesteer word. Thomas en Crescimbeni (1966:63) sluit by hierdie standpunt aan en wys daarop dat op hierdie wyse inligting bekom word met betrekking tot die gedrag en werkpatrone (en sekerlik ook belangstellings) \* van leerlinge wat nie altyd in die klaskamer opvallend is nie.

Ofskoon hierdie nominasies nie baie prominent in die identifiseringsprosedure sal figureer nie en ook nie in alle areas ewe prominent nie, is navorsers soos Martinson (1978:45-46), Painter (1980:44-45) en Rice, aangehaal deur Gearheart (1980:361) voorstanders van hierdie gebruik. Vir die doeleindes van hierdie verslag word in hierdie verband nie 'n spesifieke prosedure voorgestel nie, maar bloot dat die paneel van evalueerders van die waarde van hierdie nominasies kennis

\* Invoeging deur skrywers.

behoort te neem en met die relevante, verantwoordelike kundiges moet skakel indien van hulle besondere kennis en insigte benodig word in die identifiseringsprosedure.

In die lig hiervan word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die geleentheid moet ook aan bona fide-buitestaanders gebied word om moontlik begaafde leerlinge te nomineer.

3.3.4 Media en kriteria vir die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge

Die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge soos deur die definiëring en kategorisering van begaafdheid bepaal, is een van die mees problematiese areas op die terrein van die identifisering van begaafde leerlinge. Daar is verskeie redes vir hierdie stand van sake, waaronder die feit dat daar steeds vir die identifisering van menige spesifieke begaafdhede geen gestandaardiseerde psigometriese media bestaan nie. Dit mag vervolgens ook gebeur dat bepaalde leerlinge oor sekere spesifieke begaafdhede beskik waarvan niemand (selfs nie die betrokke leerlinge nie) bewus is nie, vanweë die feit dat die onderwysvoorsiening sodanig van aard was/is, dat die geleentheid tot die ontplooiing daarvan nie verskaf is/word nie. Vanweë die noodwendig breë siening van begaafdheid wat in hierdie verslag gehandhaaf word, mag dit ook gebeur dat die manifestering van bepaalde spesifieke begaafdhede so 'n wye omvang toon, dat kriteria daarvoor moeilik saamgestel kan word. Hierdie probleme bemoeilik die taak van die navorser.

Die identifisering van spesifieke begaafdhede is dus in 'n groot mate steeds die soeke na die spreekwoordelike

naald in die hooimied. Om hierdie rede moet sommige van die kriteria en media wat in hierdie verslag voorgestel word, slegs as baie tentatief en voorlopig gesien word, aangesien dit nie gestandaardiseer is nie en die betroubaarheid en geldigheid daarvan gevolglik onbekend is. Om hierdie rede word voorgestel dat navorsing ten opsigte van die ontwikkeling van geskikte media onderneem word.

(1) Die evaluering van bewese prestasie op 'n spesifieke terrein

(a) Primêre- en sekondêreskoolleerlinge

Aangesien geskikte gestandaardiseerde psigometriese media vir die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge in 'n groot mate steeds ontbreek, sal noodwendig in die identifiseringsprosedure grootliks van die evaluering van die bewese prestasie van leerlinge op 'n spesifieke terrein gebruik gemaak moet word. Indien die paneel van evalueerders saamgestel word soos in hierdie verslag voorgestel, behoort dit in die meerderheid van die gevalle tot hierdie evaluering in staat te wees. Indien nodig, behoort die nodige kundigheid bekom te word.

Die evaluering van die bewese prestasie van moontlik begaafde leerlinge op 'n spesifieke terrein, behoort egter ook as een van die belangrikste kriteria vir die identifisering van begaafde leerlinge gesien te word. In die literatuur doen hierdie beskouing ook nie vreemd aan nie. So byvoorbeeld lê DeHaan (1963:25-29), Gold (1965:96-99), Hildreth (1966:163-164), Thomas en Crescimbeni (1966:47), Tongue en Sperling (1976:18), Martinson (1978:48-49) en Hagen (1980:13) klem op onder meer hierdie gebruik. Hoewel hierdie kriterium ook gebreke toon, soos onder meer die gebrek aan objek-

tiwiteit, verskaf dit nuttige inligting met betrekking tot motivering, deursettingsvermoë, aanleg, belangstellings, taakgeoriënteerdheid, en so meer. Sommige van genoemde navorsers wys op die waarde van hierdie kriterium veral met die oog op die identifisering van leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns, asook op die rol van kundiges as lede van die paneel van evalueerders. Die sukses van hierdie kriterium hang egter ten nouste saam met die geleenthede wat moontlik spesifiek begaafde leerlinge kry om hul begaafdheid te manifesteer.

In die lig van die bostaande word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Afgesien van ander kriteria wat aanbeveel word, moet die bewese prestasie van spesifiek begaafde leerlinge op die relevante terrein, in die identifiseringsprosedure groot klem dra.

(b) Preprimêreskoolleerlinge

Met betrekking tot hierdie leerlinge geld die indeling van spesifieke begaafdhede soos in ADDENDUM F uiteengesit. Ten aansien van begaafde preprimêreskoolleerlinge word in die identifiseringsprosedure groot klem op buitengewoon gevorderde skeppinge geplaas.

(2) Buitengewone aanleg, belangstelling en bekwaamheid (bevoegdheid) ten aansien van 'n spesifieke akademiese terrein

Dit kan gebeur dat sekere spesifiek begaafde leerlinge hul begaafdheid in een of enkele vakke op skool (moont-

lik selfs buite skoolverband) manifesteer deur buitengewoon goed daarin te presteer. Met die oog op die identifisering van sodanige leerlinge, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende media/kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Intelligensiemedia.
- \* 'n Aanlegtoetsbattery.
- \* 'n Skolastiese bekwaamheidsbattery.
- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* Kumulatiewe skolastiese prestasie ten aansien van die relevante terrein.

Die kumulatiewe skolastiese prestasie van leerlinge, dit wil sê die bewese prestasie van leerlinge op die relevante terrein, behoort in die identifiseringsprosedure baie prominent te figureer.

(3) Buitengewone kreatiewe vermoëns

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat kreatiewe vermoëns gemanifesteer word ten opsigte van 'n bepaalde terrein van prestasie en dus nie in isolasie optree nie. Om hierdie rede behoort hierdie spesifieke begaafdheid altyd in samehang met ander onderskeibare kategorieë van begaafdheid gesien te word. Met die oog op die identifisering van sodanige leerlinge, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende kriteria/media vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die oorsiglys vervat in ADDENDUM L.
- \* Intelligensiemedia.
- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* 'n Persoonlikheidsvraelys (veral die Hoërskool-persoonlikheidsvraelys (HSPV) en die Jung-persoonlikheidsvraelys (JPV)).
- \* Die beoordeling van bewese kreatiewe vermoëns deur 'n kundige.

(4) Buitengewone leiersvermoë

Met die oog op die identifisering van hierdie leerlinge word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die leerling is daartoe in staat om sy gevoelens (emosies) te beheer, nie op emosionele wyse by ander se probleme betrokke te raak nie en om doelgerig in krisissituasies te kan optree.
- \* Hy beskik oor 'n realistiese en positiewe selfbeeld en ken die eie beperkings en moontlikhede.
- \* Sy optrede getuig van 'n groot mate van individualisme, hy is daartoe in staat om situasies te kan beoordeel en kan volgens eie oortuigings optree om verandering te bewerkstellig. Daarom is hy in staat tot selfstandige denke, optrede en die uitvoering van take en opdragte.
- \* Hy toon 'n groot mate van selfvertroue, gemoti-



- \* Vir ander leerlinge en miskien selfs sommige volwassenes is hy werklik 'n figuur om na op te sien en word hy as leier aanvaar.
- \* Hy is daartoe in staat om ander persone se vermoëns en kenmerke te evalueer en toon dus insigten aansien van ander se optrede, motiewe, waardes en voorkeure.
- \* Hy is daartoe in staat om blywende verhoudings met die res van die portuurgroep en volwassenes te stig.
- \* Daar is by hom 'n bepaalde egtheid, openheid, selfs charisma, teenwoordig wat mense aantrek en vertrouwe inboesem.
- \* Hy toon 'n groot mate van sosiale verantwoordelikheid in die sin dat hy bekommerd is oor lewensvraagstukke en daadwerklike pogings aanwend om oplossings aan die hand te doen.
- \* Hy toon waardering en respek vir die standpunte en idees van ander.
- \* Hy beskik oor 'n gesonde, gebalanseerde lewensuitkyk en 'n besondere sin vir humor.
- \* Hy beskik gewoonlik oor bogemiddelde intellektuele vermoë en presteer skolasties redelik goed.
- \* Soms is hy daartoe geneig om ander leerlinge te domineer, maar dit geskied gewoonlik op sodanige wyse dat daardeur nie aanstoot gegee word nie.
- \* Gewoonlik toon hy respek vir die gesag van meerdere en kom gewoonlik goed met onderwyspersoneel oor die weg.
- \* Baie dikwels word hy gekenmerk deur 'n bepaalde nederigheid wat een van die belangrikste trekke van ware grootheid is.

Uiteraard sal al hierdie kenmerke nouliks in 'n enkele leerling aangetref word. Dit mag ook gebeur dat hierdie kategorie van spesifiek begaafde leerlinge ander kenmerke openbaar wat nie hier genoem is nie. Indien

daar bevind word dat hierdie kriteria onvoldoende blyk te wees vir die identifisering van sommige leerlinge, kan daar ook van die volgende kriteria/media gebruik gemaak word om inligting aan te vul:

- \* 'n Persoonlikheidsvraelys en/of projeksiemedia.
- \* 'n Verhoudingsvraelys.
- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* Anekdotiese verslae wat aanduidings behoort te verskaf van die werklike openbaring van hierdie spesifieke begaafdheid.

(5) Buitengewone aanleg en beheersing ten aansien van taal en 'n skeppingskrag om as prosaïfs of digter te kan ontluik

Met die oog op die identifisering van hierdie leerlinge, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die leerlinge beskik oor goeie woordeskat, sinskonstruksie en die vermoë om gedagtes te kan formuleer. Hy begryp dus moeilike woorde en terme en gebruik hulle korrek.
- \* Hy is daartoe in staat om met ander te kommunikeer op die niveau wat deur die gespreksituasie vereis word.
- \* Hy kan aangeleenthede logies en met sinvolle woordgebruik en woordspelings beredeneer.
- \* Hy vertel of skryf verbeeldingryke en boeiende verhale en openbaar ook die vermoë om prosa/poësie/drama te skryf.
- \* Hy openbaar 'n besondere sterk belangstelling in

die letterkunde, lees die werk van letterkundiges, is gefïnteresseerd in hul skryfstyl en is daartoe in staat om dit krities te ontleed.

- \* Sy werk getuig van 'n verbeeldingryke gebruik van woorde, beeldspraak en stylfigure.
- \* Hy beskik oor goeie intellektuele vermoë.
- \* Sy sterk kreatiewe vermoëns word weerspieël in die werk wat op hierdie terrein gelewer word.

Aanvullend tot bogenoemde kriteria behoort in die identifiseringsprosedure ook van die volgende kriteria/media gebruik gemaak te word:

- \* Intelligensiemedia.
- \* 'n Aanlegtoetsbattery.
- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* Gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidstoetse/kumulatiewe skolastiese prestasie in tale.
- \* Die beoordeling van bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.

Slegs onderafdelings van gestandaardiseerde psigometriese media wat ten aansien van hierdie spesifieke begaafdheid relevant is, behoort by evaluering in ag geneem te word.

(6) Buitengewone vermoë vir toneelspel, die skryf of regie van toneelstukke

Met die oog op die identifisering van hierdie leerlinge word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die leerling begryp die aard van die menslike natuur en gedrag.
- \* Hy toon begrip vir die kompleksiteit van die samelewing vanweë sy insig in die diverse aard van die mens se motiewe en emosies en die konflikte wat daaruit voortspruit.
- \* Om bogenoemde redes toon hy insig in en begrip van die inhoud van 'n drama (wat 'n greep uit die lewe voorstel) en kan hy deur dramatisering die inhoud korrek vertolk.
- \* Hy toon dus insig in en begrip van die situasies (konflik, romanse, humor, hartseer) wat in 'n drama uitgebeeld word en vertolk die situasies korrek.
- \* Hy is daartoe in staat om uitdrukking aan gevoelens (emosies) deur middel van stemintonasie, houding en gebare te verleen en beskik oor buitengewone vermoë om gevoelens en ervarings te dramatiseer.
- \* Hy stel intens belang in aktiwiteite rondom drama en veral in die regisering van opvoerings en hou daarvan indien luisteraars/toeskouers emosioneel betrokke raak.
- \* Hy put groot tevredenheid uit aktiwiteite rondom hierdie onderwerp.
- \* Hy skryf self toneelstukke en behartig die opvoering daarvan.
- \* Sy bewese prestasie op hierdie terrein getuig van sy kreatiewe vermoëns.
- \* Hy beskik oor goeie intellektuele vermoë.
- \* Hy beskik oor skerp kritiese estetiese oordeelsvermoë.

Aanvullend tot bogenoemde kriteria behoort in die identifiseringsprosedure ook van die volgende kriteria/media gebruik gemaak te word:

- \* Intelligensiemedia.
- \* 'n Aanlegtoetsbattery.
- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* Anekdotiese verslae wat aanduidings behoort te verskaf van die werklike openbaring van hierdie spesifieke begaafdheid.
- \* Beoordeling van bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.

(7) Buitengewone redenaarsvermoë

Met die oog op die identifisering van hierdie leerlinge, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die leerling beskik oor 'n hoë vlak van belesenheid.
- \* Hy beskik oor 'n wye algemene kennis, is vertrouwd met die wêreldpolitiek, landsake en alledaagse nuuswaardighede.
- \* Hy beskik oor die vermoë om logies te kan redeneer en gevolglik ook oor buitengewone oortuigingskrag om toehoorders van sy standpunt te laat kennis neem.
- \* Hy beskik oor superieure, doelmatige taalbeheersing en doeltreffende stemgebruik.
- \* Hy stel belang in optrede voor mense, dit wil sê openbare optrede, asook in sosiale interaksie en betrokkenheid by mense.
- \* Hy beskik oor die vermoë om 'n gehoor te boei deur middel van interessante, onderhoudende en logiese argumentering.
- \* Hy beskik oor goeie intellektuele vermoë en

presteer skolasties bevredigend.

Aanvullend tot bogenoemde kriteria behoort in die identifiseringsprosedure ook van die volgende kriteria/media gebruik gemaak te word.

- \* Intelligensiemedia.
- \* 'n Persoonlikheidsvraelys.
- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* Anekdotiese verslae wat aanduidings behoort te verskaf van die werklike openbaring van hierdie spesifieke begaafdheid.
- \* Beoordeling van bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.

(8) Buitengewone sangaanleg en buitengewone musiekaanleg ten aansien van die meesterlike uitvoering of komponering van musiekstukke

Met die oog op die identifisering van hierdie leerlinge word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die leerling beskik oor die sterk innerlike behoefte om uitdrukking aan homself (gevoelens en emosies) deur middel van klank te gee.
- \* Sy hele lewe getuig van 'n bepaalde musikale ingesteldheid wat feitlik alle ander aspekte van sy lewe beïnvloed en kleur en ook van 'n byna onversadigbare honger na musiek.
- \* Hy beskik oor 'n goeie stemkwaliteit en is daartoe in staat om nootvas te sing of te neurie.
- \* Hy kan sy stem met dié van ander harmonieer

sonder die hulp van bladmusiek.

- \* Hy toon intense belangstelling in musiek, geniet aktiwiteite in verband daarmee en geniet dit om na musiek te luister.
- \* Hy hou daarvan om saam met ander musiekuitvoerings te lewer.
- \* Hy besit diskriminasievermoë ten opsigte van musiek en vertolk komposisies gevoelvol.
- \* Hy beskik oor 'n natuurlike aanvoeling vir ritme, toonhoogte en toonkleur.
- \* Hy beskik oor goeie koördinasie in musiek asook oor uitstekende begrip vir musikale simbole.
- \* Hy beskik oor die vermoë om wysies te onthou en ook om vinnig 'n nuwe wysie of ritme aan te leer.
- \* Hy is daartoe in staat om 'n onvoltooide melodie te voltooi.
- \* Hy is daartoe in staat om musiekinstrument(e) op gehoor te bespeel.
- \* Hy is tot gevoelvolle vertolking van musiek in staat.
- \* Hy is tot elementêre sowel as gevorderde komposisie in staat.
- \* Hy beskik oor 'n bepaalde musikale aanvoeling wat soms voorkom of dit aan die mistieke grens.
- \* Sy prestasies op hierdie terrein getuig van buitengewone kreatiewe vermoëns.
- \* Hy beskik dus oor besondere vaardighede en kennis om op hierdie terrein te kan presteer.

Leerlinge sal uiteraard nie al genoemde kenmerke openbaar nie. Afhangende van die besondere kategorie van begaafdheid, sal sekere van die kriteria ook sterker beklemtoon word as ander. Aanvullend tot bogenoemde kriteria behoort in die identifiseringsprosedure ook van die volgende kriteria/media gebruik gemaak te word:

- \* Intelligensiemedie.

- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* Anekdotiese verslae wat aanduidings behoort te verskaf van die werklike openbaring van hierdie spesifieke begaafdheid.
- \* Beoordeling van bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.
- \* Spesifieke aanlegtoetse.

Bewese prestasie op hierdie terrein en die evaluering daarvan deur 'n kundige behoort in die identifiserings-prosedure die prominentste te figureer.

- (9) Superieure vermoë, belangstelling en motoriese en ritmiese vaardighede ten aansien van die vertolkende kunsvorme soos ballet en ekspressiewe danse

Met die oog op die identifisering van hierdie leerlinge, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die leerlinge beskik oor 'n spontane en opbruisende begeerte om uitdrukking aan sy gevoelens (emosies) te verleen deur middel van fisieke bewegings.
- \* Hy is daartoe in staat om aan gevoelens (emosies) uitdrukking te verleen deur middel van musiek en ekspressiewe danse.
- \* Hy beskik oor uitstekende fisieke gesondheid en 'n aantreklike uiterlike.
- \* Hy beskik oor 'n hoë energievlak en is daartoe bereid om lang tye aan oefening te bestee.
- \* Hy toon fisieke ratsheid, lenigheid en uitstekend motories-gekoördineerde bewegings wat hom in



staat stel tot die koördinering van beweging en ritme met musiek.

- \* Hy toon intense belangstelling in dans en dansvorme en is daartoe in staat om te kan improviseer en eie oorspronklike danse wat uitdrukking aan gevoelens (emosies) verleen, te ontwikkel.
- \* Hy beskik oor 'n baie sterk musikale aanvoeling en ingesteldheid.
- \* Hy beskik oor die vermoë om op hierdie terrein te kan presteer.

Aanvullend tot genoemde kriteria behoort in die identifiseringsprosedure ook van die volgende kriteria/media gebruik gemaak te word.

- \* Intelligensiemia.
- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* Anekdotiese verslae wat aanduidings behoort te verskaf van die werklike openbaring van hierdie spesifieke begaafdheid.
- \* Beoordeling van bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.

Bewese prestasie op hierdie terrein en die evaluering daarvan deur 'n kundige behoort in die identifiseringsprosedure die prominentste te figureer.

(10) Superieure kunsaanleg ten aansien van die skeppende kunsvorme

Met die oog op die identifisering van hierdie leerlinge, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die leerling openbaar 'n skerp waarnemingsvermoë en insig ten aansien van die mense en die wêreld rondom hom.
- \* Die insig wat hy ten aansien van die mense en die wêreld rondom hom openbaar, getuig van 'n kwalitatiewe andersheid en diepte.
- \* Hy ervaar die behoefte om aan sy gevoelens (emosies) uitdrukking te gee in die vorm van skeppende aktiwiteite.
- \* Hy word gekenmerk deur 'n bepaalde sensitiwiteit en verbeeldingrykheid.
- \* Hy is ernstig en persoonlik betrokke by die voorwerp van skepping.
- \* Hy beskik oor intense belangstelling en entoesiasme vir kuns, gevolglik is hy betrokke by 'n veelheid van kunsaktiwiteite en kunsbeoefening soos byvoorbeeld modelleerwerk, tekenwerk en skilderwerk.
- \* Sy langdurige belangstellings in kuns geld nie slegs die tegniese aspekte daaraan verbonde nie, maar ook die kreatiewe en eksperimentele.
- \* Hy toon belangstelling in die werk van ander kunstenaars, is daartoe in staat om dit te kan evalueer, te waardeer en om daaruit te kan leer.
- \* Die skeppende produkte wat hy lewer, getuig van buitengewone kreatiewe vermoëns.
- \* Hy is daartoe bereid om nuwe materiale en ervarings op die proef te stel, gevolglik kom hy met nuwe en oorspronklike idees vorendag wat hy graag wil uitbeeld.
- \* Hy openbaar groot tegniese vaardighede ten aansien van die kunsvorm wat hy beoefen en is bereid om baie tyd en energie aan die verfyning van sy tegniek te bestee.
- \* Hy toon 'n sterk en langdurige strewe na perfektheid in die kunsvorm wat hy beoefen.

- \* Hy beskik oor die uitsonderlike vermoë om ervarings sodanig te herrangskik dat dit tot iets nuuts en betekenisvols lei.
- \* In die beoefening van sy kuns toon hy toegewydheid en deursettingsvermoë, goeie aandagkonsentrasie en die vermoë tot selfstandige, selfgemotiveerde werk. Sy groot mate van toegewydheid oorskadu feitlik alle ander aktiwiteite wat hy onderneem.
- \* Hy put groot satisfaksie uit dit wat hy skep.
- \* Hy is tot innovasie ten opsigte van die seleksie en aanwending van materiale in staat.
- \* Hy toon 'n groter mate van volwassenheid as ander lede van sy portuurgroep en ook 'n groot mate van selfvertroue tydens die skeppingsproses.

Aanvullend tot genoemde kriteria behoort in die identifiseringsprosedure ook van die volgende kriteria/media gebruik gemaak te word:

- \* Intelligensiemedia.
- \* 'n Persoonlikheidsvraelys.
- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* Anekdotiese verslae wat aanduidings behoort te beskaf van die werklike openbaring van hierdie spesifieke begaafdheid.
- \* Beoordeling van die bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.

Bewese prestasie op hierdie terrein en die evaluering daarvan en ook van die skeppingsproses behoort in die identifiseringsprosedure die prominentste te figureer.

(11) Superieure aanleg en handvaardigheid ten aansien van die meganiese of ander ontwerpe

Met die oog op die identifisering van hierdie leerlinge, word die volgende aanbeveling gemaak:

## Aanbeveling:

Die volgende kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die leerling toon belangstelling in die onderwerp, kan meganiese toestelle herstel en ook saamstel.
- \* Die stokperdjies wat deur hom beoefen word, getuig van belangstelling in meganiese of ander ontwerpe.
- \* Hy raak sodanig verdiep in die projekte wat hy onderneem dat dit 'n groot deel van sy tyd in beslag neem.
- \* Sy belangstelling en vaardigheid gaan oor meer as bloot die daarstelling van 'n konkrete ontwerp, konstruksie of model: Hy is in werklikheid op soek na die oorsake, redes en gevolge van sekere verskynsels. Dit gaan dus by hom oor meer as die bloot praktiese.
- \* Hy beskik oor goeie motoriese vaardighede en toon bepaalde tegniese vaardighede.
- \* Hy toon insig ten aansien van die meganika, lees wyd oor die onderwerp en toon ook buitengewone kreatiewe vermoëns ten opsigte van meganiese konstruksies, modelle, uitvindings en ontwerpe.
- \* Hy word nie maklik deur mislukkings ontmoedig nie en toon deursettingsvermoë ten aansien van die projekte wat aangepak word.
- \* Hy lewer prestasies op hierdie terrein waardeur hy gekenmerk word.
- \* Hy geniet leeswerk oor en besprekings van die onderwerp.
- \* Hy beskik oor baie parate kennis met betrekking tot die projek waarmee hy besig is.
- \* Hy stel hoë standaarde ten aansien van die eie vakmanskap, is nie maklik tevrede te stel met die eie prestasie nie en streef na perfektheid en

presisie.

- \* Hy toon ook buitengewone aanleg ten aansien van die natuurwetenskappe en die Wiskunde.
- \* Hy toon goeie intellektuele en kreatiewe vermoëns.

Aanvullend tot genoemde kriteria behoort in die identifiseringsprosedure van die volgende media/kriteria gebruik gemaak te word:

- \* Intelligensiemedia.
- \* 'n Belangstellingsvraelys.
- \* Gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidstoetse/kumulatiewe skolastiese prestasie.
- \* Spesifieke media soos die Wigglyblok en spesifieke aanlegtoetse, asook relevante onderafdelings van ander aanlegtoetsbatterye.
- \* Beoordeling van bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.

Bewese prestasie op hierdie terrein en die evaluering daarvan deur 'n kundige, behoort in die identifiseringsprosedure die prominentste te figureer.

(12) Superieure kinestetiese (psigomotoriese) vermoë

Met die oog op die identifisering van hierdie leerlinge, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Die volgende kriteria vir identifisering kan ingeskakel word:

- \* Die leerling toon buitengewone fisieke kenmerke soos onder meer: Buitengewone spoed, krag, soe-

pelheid, vlugvoetigheid, oog-hand-koördinasie, grasia, balbeheer, konsentrasievermoë en uithou-vermoë.

- \* Hy word aangevuur deur 'n dringende begeerte om uit te styg in die gekose sportsoorte.
- \* Hy verleen voorkeur aan buitenshuise aktiwiteite en stel belang in sportaktiwiteite.
- \* Hy lewer uitstaande prestasies op sportgebied, dikwels in verskillende sportsoorte.
- \* Hy beskik oor 'n buitengewone mate van self-dissipline.
- \* Hy beskik oor uitstekende liggaamlike gesondheid en fiksheid.
- \* Hy toon gewoonlik ook sober lewensgewoontes.
- \* Hy geniet fisieke aktiwiteite en oefening, beskou dit as 'n onontbeerlike aspek van die daaglikse lewenspatroon en beskik oor 'n hoë energievlak.
- \* Hy koester hoë ideale ten aansien van die sportsoort(e) waarin hy uiblink.
- \* Hy geniet deelname aan veral kompeterende sportsoorte.
- \* Hy toon dikwels sterk leierskenmerke en bogemiddelde intellektuele vermoë.

In die identifiseringsprosedure sal die bewese prestasie van leerlinge soos byvoorbeeld die verwerwing van sportkleure, verbetering van rekords, deelname aan provinsiale, nasionale en selfs internasionale byeenkomste, die prominente figureer.

### (13) Ter perspektief

Die kriteria vir die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge in die voorgaande gedeeltes is uit verskillende bronne saamgestel. In hierdie verband kan onder meer Igleheart (Shertzer 1960:123-125), DeHaan (1963:25-39), Smaltz en Mathisen (Crow en Crow 1963:

37-39), Hildreth (1966:553-559), Rice (1970:44-45), Gowan en Bruch (1971:17-22), Brackenbury (Gibson en Chennells 1976:73-87), die gids saamgestel deur Human Individual Potentialities (1977:34-35), Perrone, Karshner en Male (Colangelo en Zaffrann 1979:78-80), Painter (1980:16-22), Haasbroek en Jooste (1981:37-45) en Khatena (1982:85-103) genoem word. Hierdie saamgestelde kriteria mag 'n bydrae lewer om in die behoeftes van identifisering te voorsien TOT TYD EN WYL DIE BENODIGDE GESTANDAARDISEERDE MEDIA ONTWIKKEL IS. Die genoemde kriteria verleen egter ook die geleentheid tot observasie deur ouers en onderwyspersoneel waaroor in volgende gedeeltes vollediger berig word. Dit is belangrik om weer eens te beklemtoon dat spesifiek begaafde leerlinge nie aan al die genoemde kriteria sal voldoen nie. Riglyne ten aansien hiervan word in volgende gedeeltes van die onderhawige verslag verskaf. Ofskoon verskillende kategorieë van begaafde leerlinge onderskei word, moet die onderskeid nie as waterdig beskou word nie, aangesien die afbakening dikwels baie arbitrêr is en moet wees. Begaaftde leerlinge sal hulself dikwels ten aansien van verskillende kategorieë van begaafdheid kenbaar maak.

### 3.4 IDENTIFISERINGSPROSEDURES EN MODELLE VIR DIE IDENTIFISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE

#### 3.4.1 Inleiding

Dit het reeds uit voorgaande gedeeltes van die onderhawige verslag geblyk dat begaafdheid op verskillende wyses gemanifesteer kan word en dat daar binne die raamwerk van die definiëring van begaafdheid verskillende kategorieë van begaafde leerlinge onderskei kan word. Die identifiseringsprosedures en die modelle vir identifisering moet hiermee rekening hou. Om hierdie rede

behoort verstandelik begaafde leerlinge asook spesifiek begaafde leerlinge deur middel van die identifiseringsprosedure en modelle vir identifisering uitgeligte word. Dit is egter van groot belang dat begaafde onderpresteerders en kultuuranderse begaafde leerlinge nie in die identifiseringsprosedure misgekyk word nie. Daar kan dus beweer word dat die identifiseringsprosedure en modelle vir identifisering daartoe in staat moet wees om die volgende onderskeibare groepe begaafde leerlinge te identifiseer:

- \* Verstandelik begaafde leerlinge.
- \* Spesifiek begaafde leerlinge.
- \* Begaafde onderpresteerders.
- \* Kultuuranderse begaafde leerlinge.

Die voorgestelde identifiseringsprosedure en modelle vir identifisering poog om hierdie doelstelling te bereik. Ofskoon die identifisering van verstandelik begaafde leerlinge in die voorgestelde identifiseringsprosedure en modelle vir identifisering die meeste aandag geniet, word daar ook voorsiening gemaak vir die ander groepe leerlinge. Dit is egter van groot belang dat ALLE groepe sover moontlik die volle identifiseringsprosedure deurloop, aangesien op hierdie wyse belangrike inligting bekom kan word met betrekking tot die aard van onderwysvoorsiening aan hulle. Kriteria sal uiteraard van groep tot groep plek-plek verskil.

### 3.4.2 Modelle vir die identifisering van begaafde leerlinge

#### Aanbeveling:

Daar word aanbeveel dat die onderstaande modelle geïmplementeer word vir die identifisering van begaafde leerlinge in die preprimêre, primêre en sekon-



dêre skool.

(1) Fase 1: Oriëntering van betrokkenes, bekendstelling van die projek en verspreiding van inligting

(a) Die paneel van evalueerders

Die skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge behoort die paneel van evalueerders wat met die identifisering van begaafde leerlinge gemoeid sal wees, aan te wys. Die paneel van evalueerders behoort tydens die vergadering aan onder meer die volgende sake aandag te skenk:

- \* Die beskikbaarheid van kundiges wat in die paneel kan dien.
- \* Die voorlopige identifisering van ad hoc-lede wat by die werksaamhede van die paneel betrek moet word.
- \* Die besondere benaderingswyse ten aansien van identifisering wat onder die plaaslike omstandighede die beste is.
- \* Die funksies wat deur die verskillende lede van die paneel behartig sal word.
- \* Die beplanning en implementering van die hele identifiseringsprosedure.

(b) Geskikte voorligting aan leerlinge, ouers en onderwyspersoneel met betrekking tot begaafdheid

Indien onkunde of negatiewe gesindhede jeens begaafdheid binne 'n betrokke gemeenskap onder leerlinge, ouers en onderwyspersoneel teenwoordig is, kan daar verwag word dat min sukses met betrekking tot enige projek vir begaafde leerlinge behaal sal word. Geskikte voorligting aan leerlinge, ouers en onderwyspersoneel met betrekking tot begaafdheid is dus uiters belangrik en

kan op verskillende wyses geskied. Die volgende word aan die hand gedoen:

- \* Die verskaf van inligtingstukke aan leerlinge, ouers en onderwyspersoneel.
- \* Ouerbyeenkomste by skole waarop die onderwerp bespreek word.
- \* Kort opleidingskursusse aan onderwyspersoneel waartydens hulle ten aansien van die onderwerp georiënteer word.

Hierdie is 'n belangrike aangeleentheid en een van die belangrikste stappe in die identifiseringsprosedure.

(c) Inligtingstuk aan ouers met betrekking tot verstandelik begaafde leerlinge

'n Inligtingstuk met betrekking tot die persoons- en leerkenmerke van verstandelik begaafde leerlinge word aan alle belanghebbende ouers verskaf. In hierdie stuk behoort ook inligting met betrekking tot die kenmerke van begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns verstrekk te word. In hierdie verband kan daar gebruik gemaak word van die ingeslote

ADDENDUM A INLIGTINGSTUK AAN OUERS MET BETREKKING  
INLIGTINGSTUK 1 TOT VERSTANDELIK BEGAAFDE LEERLINGE.

ADDENDUM F INLIGTINGSTUK AAN OUERS EN ONDERWYSPER-  
INLIGTINGSTUK 6 SONEEL MET BETREKKING TOT BEGAAFDE PRE-  
PRIMÊRESKOOLLEERLINGE

(d) Inligtingstuk aan onderwyspersoneel met betrekking tot verstandelik begaafde leerlinge

'n Inligtingstuk met betrekking tot die persoons- en leerkenmerke van verstandelik begaafde leerlinge word

aan alle onderwyspersoneellede verstrek. In hierdie stuk behoort ook inligting met betrekking tot die kenmerke van begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns verstrek te word. In hierdie verband kan daar gebruik gemaak word van die ingeslote

ADDENDUM B            INLIGTINGSTUK    AAN ONDERWYSPERSONEEL MET  
INLIGTINGSTUK 2 BETREKKING    TOT VERSTANDELIK    BEGAAFDE  
LEERLINGE.

ADDENDUM F            INLIGTINGSTUK    AAN OUERS EN ONDERWYSPER-  
INLIGTINGSTUK 6 SONEEL    MET BETREKKING TOT BEGAAFDE PRE-  
PRIMÊRESKOOLLEERLINGE

(e) Inligtingstuk aan ouers en onderwyspersoneel met be-  
trekking tot begaafde onderpresteerders

Die identifisering van begaafde onderpresteerders is 'n uiters problematiese aangeleentheid. Indien hierdie leerlinge egter in die identifiseringsprosedure misgekyk word, het dit in 'n groot mate gefaal. Om hierdie rede moet alles in die stryd gewerp word om hierdie leerlinge te identifiseer. Die eerste stap in hierdie prosedure behoort te bestaan uit die saamstel en verspreiding van 'n inligtingstuk aan ouers en onderwyspersoneel met betrekking tot begaafde onderpresteerders. Sodanige inligtingstuk behoort inligting te verstrek oor die volgende:

In hierdie verband kan daar gebruik gemaak word van die ingeslote

ADDENDUM C            INLIGTINGSTUK    AAN OUERS EN ONDERWYSPER-  
INLIGTINGSTUK 3 SONEEL MET BETREKKING    TOT BEGAAFDE ON-  
DERPRESTEERDERS

Hierdie inligtingstuk hoef nie aan ouers van pre-

primêreskoolleerlinge verskaf te word nie.

(f) Inligtingstuk aan ouers en onderwyspersoneel met betrekking tot spesifiek begaafde leerlinge

'n Inligtingstuk met betrekking tot die persoons- en leerkenmerke van spesifiek begaafde leerlinge word aan onderwyspersoneel en belanghebbende ouers verskaf. In hierdie verband kan daar gebruik gemaak word van die ingeslote

ADDENDUM D INLIGTINGSTUK AAN OUERS EN ONDERWYSPER-  
INLIGTINGSTUK 4 SONEEL MET BETREKKING TOT SPESIFIEK BE-  
GAAFDE LEERLINGE

Aangesien ADDENDUM F genoegsame inligting in hierdie verband verskaf, hoef hierdie inligtingstuk nie aan ouers van preprimêreskoolleerlinge verskaf te word nie.

(g) Inligtingstuk aan onderwyspersoneel met betrekking tot kultuuranderse begaafde leerlinge

Soos in die geval van begaafde onderpresteerders, is die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge 'n problematiese aangeleentheid, aangesien hierdie leerlinge maklik in identifiseringsprosedure misgekyk kan word. Om hierdie rede moet aan onderwyspersoneellede 'n inligtingstuk met betrekking tot kultuuranderse begaafde leerlinge beskikbaar gestel word.

In hierdie verband kan daar gebruik gemaak word van die ingeslote

ADDENDUM E INLIGTINGSTUK AAN ONDERWYSPERSONEEL MET  
INLIGTINGSTUK 5 BETREKKING TOT KULTUURANDERSE BEGAAFDE  
LEERLINGE

(h) Ouerbyeenkomste by skole

Dit is by baie skole in die RSA normale gebruik dat ouers tydens georganiseerde besoeke oor skoolsake ingelig word of dat daar gesprekvoering daarvoor plaasvind. Die onderwerp van begaafdheid behoort ook tydens sodanige byeenkomste bespreek te word sodat ouers sigself kan vergewis van dit waaroor daar onduidelikheid bestaan.

(i) Samevatting

Uit bostaande gedeeltes en uit die relevante addenda blyk dat Fase 1 bedoel is as 'n algemene oriëntering, die bekendstelling van die projek en die verskaf van inligting aan alle betrokkenes. In hierdie fase gaan dit dus primêr om voorligting en positiewe gesindheidsvorming. Op hierdie wyse kan daar na alle waarskynlikheid voorkom word dat sekere begaafde leerlinge in die identifiseringsprosedure misgekyk word, want 'n groot groep "identifiseerders" word nou in die veld gestoot. Verder is dit belangrik dat ouers by die identifiseringsprosedure betrek word en daarby betrokke bly. Sodoende word 'n groot deel van die gemeenskap betrek en sal hierdie betrokkenheid uitgedra word aan die breër gemeenskap en kan dit selfs daartoe lei dat formele kultuurorganisasies in hierdie verband geaktiveer word.

Die belangrikheid van hierdie fase in die identifiseringsprosedure kan nie oorbeklemtoon word nie, aangesien die mate van sukses wat hierin behaal word, in 'n groot mate die sukses van die daaropvolgende fases bepaal. Dit is noodsaaklik dat entoesiasme vir hierdie hele projek gegenereer word. Die kundige implementering van hierdie fase behoort daartoe te lei.

(2) Fase 2: Voorlopige identifisering van begaafde leerlinge

(a) Gestruktureerde observasie deur ouers en onderwyspersoneel

Die gestruktureerde observasie van moontlik begaafde leerlinge deur ouers en onderwyspersoneel, spruit voort uit die inligtingstukke wat gedurende Fase 1 versprei is. Hierdie observasie kan geskied aan die hand van die oorsiglyste wat in die volgende addenda vervat is:

ADDENDUM G           GESTRUKTUREERDE   OBSERVASIE   DEUR   OUERS  
OORSIGGLYS 1       DIE   NOMINASIE   VAN   MOONTLIK   BEGAAFDE  
LEERLINGE   DEUR   HUL   OUERS   AAN   DIE   HAND  
VAN 'n OORSIGGLYS

ADDENDUM H           GESTRUKTUREERDE   OBSERVASIE   DEUR   ONDER-  
OORSIGGLYS 2       WYSPERSONEEL  
DIE   NOMINASIE   VAN   MOONTLIK   BEGAAFDE  
LEERLINGE   DEUR   ONDERWYSPERSONEEL   AAN   DIE  
HAND   VAN   'n   OORSIGGLYS

ADDENDUM J           GESTRUKTUREERDE   OBSERVASIE   DEUR   ONDER-  
OORSIGGLYS 4       WYSPERSONEEL  
DIE   NOMINASIE   VAN   MOONTLIK   BEGAAFDE   PRE-  
PRIMÊRESKOOLLEERLINGE   DEUR   ONDERWYS-  
PERSONEEL   AAN   DIE   HAND   VAN   'n   OORSIGGLYS

ADDENDUM K           GESTRUKTUREERDE   OBSERVASIE   DEUR   OUERS  
OORSIGGLYS 5       DIE   NOMINASIE   VAN   MOONTLIK   BEGAAFDE   PRE-  
PRIMÊRESKOOLLEERLINGE   AAN   DIE   HAND   VAN  
'n OORSIGGLYS

In die betrokke oorsiglyste word aanduidings verskaf van snypunte en prosedures.

(b) Gestruktureerde observasie deur die portuurgroep

Vanweë die belangrikheid wat deur sommige navorsers aan hierdie observasies geheg word, word voorgestel dat dit in die identifiseringsprosedure geïmplementeer word. Dit kan geskied aan die hand van:

ADDENDUM I           GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR DIE POR-  
OORSIGLYS 3           TUURGROEP  
DIE NOMINASIE VAN MOONTLIK BEGAAFDE  
LEERLINGE DEUR HUL PORTUURGROEP AAN DIE  
HAND VAN 'n OORSIGLYS

Hierdie observasie sal slegs tot die senior standers van die primêre skool en tot die sekondêre skool beperk word.

(c) Die nominasie van moontlik begaafde leerlinge

Vanweë die belangrikheid wat deur verskeie navorsers aan die nominasie van moontlik begaafde leerlinge geheg word, word daar hieraan in die identifiseringsprosedure 'n prominente plek verleen. Sodanige werkwysse verminder die moontlikheid dat begaafde leerlinge in die identifiseringsprosedure misgekyk word, want dit betrek 'n groot verskeidenheid van waarnemers. Besware teen die implementering van hierdie werkwysse word ook tot 'n groot mate uit die weg geruim deur die feit dat die nominasies nie op lukrake wyse geskied nie, maar voortspuit uit die inligtingstukke in ADDENDA A, B, C, D, E en F waarin ouers en onderwyspersoneel voorgelig is en die nominasies op gestruktureerde basis geskied aan die hand van ADDENDA G, H, I, J en K.

Ofskoon die nominasies wat volgens hierdie werkwysse bekom word, 'n groot mate van akkuraatheid behoort te

toon, moet beklemtoon word dat die oorsiglyste aan die hand waarvan dit geskied nog ONGESTANDAARDISEERD is en as VOORLOPIG gesien moet word.

1) Die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur hulle ouers

Hierdie nominasies geskied aan die hand van ADDENDA G en K.

2) Die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur onderwyspersoneel

Hierdie nominasies geskied aan die hand van ADDENDA H en J.

3) Die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur hulle portuurgroep

Hierdie nominasies geskied aan die hand van ADDENDUM I.

4) Die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur bona fide-instansies of -persone

Ofskoon hierdie nominasies minder dikwels sal voorkom, behoort daar ook in die identifiseringsprosedure daarvoor plek ingeruim te word, aangesien die moontlikheid steeds bestaan dat sommige begaafde leerlinge hul begaafdheid buite skool- en gesinsverband manifesteer. 'n Spesifieke werkwyse word nie in hierdie verband voorgestel nie, aangesien plaaslike omstandighede sodanig kan verskil dat 'n eenvormige werkwyse onmoontlik is. Lede van die paneel van evalueerders behoort egter kennis te dra van die georganiseerde aktiwiteite van leerlinge buite skoolverband en behoort met die verantwoordelike persone of instansies te skakel om inligting oor moontlik begaafde leerlinge te bekom.



Inligting wat deur ADDENDUM M BIOGRAFIESE VRAELYS bekom is, behoort ook hier van nut te wees.

5) Prosedure ten opsigte van die hantering van alle nominasies deur die paneel van evalueerders

- \* Die paneel van evalueerders ontvang alle nominasies van moontlik begaafde leerlinge.
- \* LYS A GENOMINEERDE MOONTLIK BEGAAFDE LEERLINGE word saamgestel.
- \* Hoewel 'n betrokke leerling moontlik slegs deur een nominasie ondersteun word, mag sy naam nie weggelaat word nie.
- \* Enige lid van die paneel mag na goeë dinge die naam van 'n leerling by die lys voeg, al is sodanige leerling nie genomineer nie.
- \* In hierdie stadium behoort geeneen van die genomineerde leerlinge se name weggelaat te word nie.
- \* LYS A behoort ook aanduidings te verskaf van die besondere kategorie(ë) van begaafdheid waarvoor 'n leerling genomineer is, asook watter leerlinge moontlik begaafde onderpresteerders of kultuur-anderse begaafde leerlinge is. Die oorsiglyste maak vir sodanige nominasies voorsiening.

(d) Die inskakeling van verdere media en kriteria in die identifiseringsprosedure

Volgens die literatuur sal 'n sekere persentasie van die genomineerde moontlik begaafde leerlinge (volgens LYS A) nie werklik begaafd wees nie, terwyl nie alle werklik begaafde leerlinge genomineer is nie. Dit sal dus waarskynlik gebeur dat 'n redelike groot persentasie leerlinge akkuraat genomineer is, 'n kleiner persentasie foutief genomineer is en 'n klein persentasie werklik begaafde leerlinge deur nominasie oor die hoof gesien is. Om hierdie rede behoort in die identifiserings-

prosedure ook van ander media en kriteria gebruik gemaak te word.

1) Kumulatiewe skolastiese prestasie

a) Primêre- en sekondêreskoolleerlinge

Die paneel van evalueerders stel vervolgens LYS B NOMINASIE PLUS SKOLASTIESE PRESTASIE saam. Hierdie lys bestaan uit die name van alle genomineerde moontlik begaafde leerlinge (LYS A), plus diegene wat ten opsigte van kumulatiewe skolastiese prestasie die 69ste persentiel (ten aansien van standaard/groep) oorskry het. Dit impliseer dat die name van die 30 % beste skolastiese presteerders van die standaard of groep by LYS A gevoeg word om LYS B te vorm. In die praktyk sal dit blyk dat die meeste van hierdie leerlinge se name reeds op LYS A verskyn.

b) Preprimêreskoolleerlinge

Uiteraard sal daar vir preprimêreskoolleerlinge nie kumulatiewe skolastiese prestasie soos vir primêre- en sekondêreskoolleerlinge beskikbaar wees nie. Gedurende die gewone skoolaktiwiteite egter, kan dikwels aanduidings van begaafdheid in die skeppinge en prestasies van begaafde preprimêreskoolleerlinge gevind word. Buitengewoon gevorderde skeppinge kan ook uit hul eie aktiwiteite tuis na vore tree. Die observasie van die onderwyser hier is veral belangrik om begaafdheid te identifiseer. Dit is verder ook belangrik dat onderwyserpersoneel in die preprimêre skool deeglik met die ouers in hierdie verband skakel en kommunikeer. Observasie deur onderwyserpersoneel kan tot die ontdekking van die jong skilder, pottebakker, wiskundige, hobospeler, en so meer lei.

Sommige preprimêreskoolleerlinge is ooglopend begaafd en maklik identifiseerbaar. Vir ander egter, bestaan daar geen eenmalige en eenvoudige identifiseringsprosedure nie. In laasgenoemde gevalle is 'n kontinue kindergram (pedogram) vir elke leerling 'n opvoedkundig verantwoorde benadering.

Die name van moontlik begaafde preprimêreskoolleerlinge wat hulle op grond van buitengewone gevorderde skeppinge onderskei, kan by LYS A gevoeg word om LYS B te vorm.

c) Die gebruik van 'n skolastiese bekwaamheidsbattery

In sommige onderwysstelsels in die RSA vorm die gereelde aflegging van gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidsbattery 'n deel van die normale sielkundige/opvoedkundige evalueringsprogramme. Wanneer dit die geval is, behoort hierdie resultate ook in die identifiseringsprosedure aangewend te word en wel om die beskikbare kumulatiewe skolastiese prestasie te verifieer. Die grootskaalse spesiale inskakeling van hierdie media in die identifiseringsprosedure, veral in die sekondêre skool, is dus onnodig, behalwe in gevalle waar twyfel bestaan oor die werklike skolastiese standaard van leerlinge.

2) Groepintelligensiemedie

Daar is reeds in die onderhawige verslag daarop gewys dat leerlinge met leesprobleme gewoonlik in groepintelligensiemedie swakker vaar as wat hulle behoort te vaar, met ander woorde dat die resultate van groepintelligensiemedie (en ook sommige ander groepmedia) gewoonlik 'n onderskatting van hul werklike intellektuele vermoë verteenwoordig. Dit kan veral die geval wees by begaafde onderpresteerders en kultuuranderse begaafde

leerlinge. Om hierdie rede is dit belangrik dat, voordat daar gebruik gemaak word van groepintelligensiemedie, die name van alle leerlinge op LYS B nagegaan word, samespreking met klas- en vakonderwysers gevoer en deskundige hulp van die kant van die sielkundige/opvoedkundige hulpdienste ingeroep word om vas te stel of daar dalk leerlinge met leesprobleme teenwoordig is in die groep wat geëvalueer moet word. Dikwels is sodanige leerlinge reeds onder die aandag van die klas- en vakonderwyser, asook lede van die sielkundige/opvoedkundige hulpdienste. Indien dit na deskundige evaluering sou blyk dat 'n bepaalde moontlik begaafde leerling wel oor sodanige probleme beskik, moet hy onder geen omstandighede met behulp van groepintelligensiemedie geëvalueer word nie, maar behoort in die evaluering sterk gesteun te word op individuele intelligensiemedie.

Leerlinge wie se name op LYS B verskyn, lê vervolgens 'n groepintelligensiemedium af. Met betrekking tot die sekondêre skool sal dit egter in die meeste gevalle onnodig wees om groepintelligensiemedie spesifiek vir identifiseringsdoeleindes af te neem, aangesien toetsresultate vir die meeste leerlinge reeds beskikbaar behoort te wees. Indien dit egter blyk dat die beskikbare IK's nie aan die verwagtinge voldoen nie, soos deur die nominasieprosedure en kumulatiewe skolastiese prestasie geskep, moet hierdie leerlinge in sodanige gevalle nie uitgesluit word nie, maar geherevalueer word.

Dit is egter belangrik om daarop te let dat die identifisering van begaafde leerlinge nie vertraag of afgestel moet word om aan te pas by skole se normale psigometriese evalueringsprograme nie.

Uiteraard sal groepintelligensiemedie nie geïmplementeer word ten aansien van preprimêreskoolleerlinge en leerlinge in die junior standerds van die primêre

skool nie. Aangesien daar in hierdie stadium nie geskikte groepintelligensiemedie vir al die bevolkingsgroepe in die RSA beskikbaar is nie, is dit noodsaaklik dat sodanige media ontwikkel word. Totdat dit geskied, sal in sodanige gevalle swaar geleun moet word op die gebruik van aanlegtoetse. Prosedures in hierdie verband word later in die onderhawige verslag bespreek.

(e) Samevatting

In hierdie stadium van die identifiseringsprosedure beskik die paneel van evalueerders oor die volgende:

- \* LYS B wat die name bevat van moontlik begaafde leerlinge.
- \* Die kumulatiewe skolastiese prestasie/resultate van gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidsbatterye.
- \* Die resultate van groepintelligensiemedie.
- \* In die geval van individuele leerlinge, die resultate van leestoetse.
- \* Die name van moontlik begaafde onderpresteerders en kultuuranderse begaafde leerlinge.
- \* Die name van moontlik spesifiek begaafde leerlinge.
- \* 'n Ryke verskeidenheid van inligting oor persoonse en leerkenmerke van die genomineerde begaafde leerlinge wat verkry is deur middel van gestruktureerde observasie deur ouers, onderwyspersoneel en die portuurgroep.

Daar word aanbeveel dat die versamelde inligting oor moontlik begaafde leerlinge in 'n spesiale lêer geplaas word wat vir elke individuele leerling aangelê word. Hierdie lêer moet sistematies bygehou word sodat die inligting daarin vervat aangewend kan word vir die uiteindelijke samestelling van 'n persoonse beeld

wat later in die onderhawige verslag bespreek word. Dit is uit die aard van die saak belangrik dat die inligting in hierdie leërs as uiters vertroulik van aard beskou moet word en dat dit nie in die hande van ongemagtigde persone mag beland nie.

(3) Fase 3: Intensiewe identifisering van begaafde leerlinge

(a) Die intensiewe identifisering van sekere begaafde leerlinge

In hierdie stadium van die identifiseringsprosedure kan sekere verstandelik begaafde leerlinge reeds as intensief geïdentifiseer beskou word:

Leerlinge wat ten aansien van die ingeskakelde groep-intelligensiëmedia die 94ste persentiel ten aansien van die nasionale norms oorskry, dit wil sê oor 'n IK van ongeveer 125 beskik en wat ten aansien van skolastiese prestasie, soos weerspieël in kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasietoets/bekwaamheidsbattery, die 89ste persentiel ten aansien van die plaaslike norms oorskry, kan reeds as intensief geïdentifiseerde verstandelik begaafde leerlinge beskou word. Soos reeds opgemerk, sluit hierdie intensiewe identifisering nie hierdie leerlinge van verdere evaluering uit nie. Daar is in die onderhawige hoofstuk duidelik daarop gewys dat groeppintelligensiëmedia nie aangewend behoort te word vir die intensiewe identifisering van begaafde leerlinge nie. Die besware teen hierdie gebruik is dan ook geldig, aangesien hierdie media 'n groot persentasie begaafde leerlinge oor die hoof mag sien. Met die onderhawige implementeringswyse word hierdie besware in 'n groot mate uit die weg geruim, aangesien groeppintelligensiëmedia hier op sodanige wyse aangewend word

dat begaafde leerlinge daardeur INGESLUIT word. In die geval van Kleurlingleerlinge egter, sal as gevolg van die gebrek aan geskikte individuele intelligensiemedie van groepintelligensiemedie vir hierdie doel gebruik gemaak moet word.

Daar is reeds aangetoon dat sommige navorsers van mening is dat daar met betrekking tot hierdie snypunt geen onbuigsame houding ingeneem behoort te word nie. Aanpassings ten opsigte daarvan sal dus na gelang van die plaaslike behoeftes gemaak moet word. Daar moet altyd onthou word dat die tellings wat deur 'n bepaalde leerling ten aansien van intelligensiemedie behaal word op die minimumpotensiaal dui waaroor 'n leerling op 'n bepaalde tydstip beskik. DIT BEHOORT NOOIT TE GEBEUR DAT 'n BEPAALDE LEERLING OP GROND VAN 'N PAAR IK-PUNTE UITGESLUIT WORD NIE.

Gesien teen die relatief hoë, maar onvolmaakte korrelasie tussen IK en skolastiese prestasie, is dit moontlik verstandig om die snypunt ten aansien van skolastiese prestasie effens afwaarts aan te pas en daarom word in hierdie verslag die oorskryding van die 89ste persentiel as snypunt voorgestel. Vanweë die belangrikheid van hierdie kriterium behoort dit in die identifiseringsprosedure groot klem te dra.

Deur bostaande werkwyse te volg, kan sommige verstandelik begaafde leerlinge op redelik eenvoudige en maklike wyse intensief geïdentifiseer word en word die evaluering deur middel van individuele intelligensiemedie beperk sonder dat op onwetenskaplike en opvoedkundig onverantwoordbare wyse te werk gegaan is.

(b) Die inskakeling van verdere media en kriteria

In hierdie stadium van die identifiseringsprosedure is sekere van die leerlinge wie se name op LYS B verskyn reeds intensief as verstandelik begaafd geïdentifiseer. Hierdie name kan nou van LYS B verwyder word. Die oorblywende name op LYS B bestaan nou uit

- \* moontlik verstandelik begaafde leerlinge,
- \* moontlik spesifiek begaafde leerlinge,
- \* moontlik begaafde onderpresteerders, en
- \* moontlik kultuuranderse begaafde leerlinge.

Hierdie leerlinge moet vervolgens verdere intensiewe identifisering ondergaan.

1) Individuele intelligensiemedie

a) Die intensiewe identifisering van verstandelik begaafde leerlinge

Alle oorblywende leerlinge wie se name steeds op LYS B verskyn, se intellektuele vermoë moet vervolgens met behulp van individuele intelligensiemedie geëvalueer word.

Alle moontlik begaafde leerlinge wie se tellings ten aansien van hierdie media die 94ste persentiel oorskry en wat ten aansien van kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidsbatterye die 89ste persentiel ten aansien van die plaaslike norms oorskry, kan as intensief geïdentifiseerde verstandelik begaafde leerlinge beskou word.

LYS C INTENSIEF GEÏDENTIFISEERDE VERSTANDELIK BEGAAFDE LEERLINGE kan nou saamgestel word, bestaande uit



laasgenoemde groep en daardie leerlinge wat vroeër as sodanig geïdentifiseer is (kyk par. 3.4.2 (3) (a)).

Dit is belangrik dat die paneel van evalueerders ten opsigte van die voorgestelde snypunte 'n buigsame houding openbaar en dat 'n bepaalde leerling nie op grond van enkele punte uitgesluit word nie.

b) Samevatting

Die paneel van evalueerders het in hierdie stadium tot hul beskikking: LYS B met die name van alle moontlik begaafde leerlinge, en LYS C met die name van alle intensief geïdentifiseerde verstandelik begaafde leerlinge. Indien die paneel nou alle name wat op LYS C verskyn, van LYS B verwyder, sal die oorblywende name op LYS B uit die volgende bestaan:

- \* Foutief genomineerde moontlik verstandelik begaafde leerlinge.
- \* Moontlik spesifiek begaafde leerlinge.
- \* Moontlik begaafde onderpresteerders.
- \* Moontlik kultuuranderse begaafde leerlinge.

Die name van foutief genomineerde moontlik verstandelik begaafde leerlinge moet nou na versigtige en verantwoordbare oorlegpleging deur die paneel van evalueerders van LYS B verwyder word. Indien daar twyfel bestaan oor die verwydering van 'n naam, behoort die betrokke leerling vir verdere evaluering of selfs herevaluering oorweeg te word. Daar moet veral sorg gedra word dat moontlik begaafde onderpresteerders en moontlik kultuuranderse begaafde leerlinge nie deur die identifiseringsprosedure oor die hoof gesien word nie.

c) Die intensiewe identifisering van begaafde onderpresteerders

Vir die doeleindes van die onderhawige verslag word begaafde onderpresteerders omskryf as daardie leerlinge wat oor buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede beskik, maar wat dit om bepaalde rede(s) nie verwerklik nie. In die lig van hierdie omskrywing kan begaafde onderpresteerders geïdentifiseer word op grond van 'n bepaalde wanverhouding tussen gelewerde en verwagte skolastiese prestasie en kan hulle gesien word as daardie leerlinge op LYS B wat ten aansien van intellektuele vermoë die 94 ste persentiel oorskry, dit wil sê oor 'n IK van ongeveer 125 of hoër beskik (soos deur individuele intelligensiemedie geëvalueer), maar wat ten aansien van kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasietoets/bekwaamheidsbatterye slegs ondergemiddeld, gemiddeld of selfs bogemiddeld presteer. Hierdie wanverhouding tussen verwagte en bewese skolastiese prestasie kan statisties baie noukeurig omskryf word. Die riglyne hierbo genoem, word egter vir die doeleindes van hierdie verslag as voldoende beskou. Dit is belangrik dat daar in die identifiseringsprosedure ook kennis geneem word van die graad van ernstigheid van die probleem by 'n betrokke leerling en of die probleem chronies of van verbygaande aard is of nie. Uit bostaande gedeeltes blyk dat intellektuele vermoë en gelewerde skolastiese prestasie baie prominent in die identifiseringsprosedure figureer. Daar sal seker besware teen hierdie benaderingswyse ingebring kan word. Dit is egter 'n benaderingswyse wat deur verskeie navorsers, waaronder Shaw en Brown (1957:195-196), DeHaan (1963:102), Gowan (Crow en Crow 1963:215), Norfleet (1968:977), Gallagher (1975:341), Newland (1976:91), Clark (1979:279), Haasbroek en Jooste (1981:49) en Whitmore (1980-81:366-367) ondersteun word.

Aangesien nie slegs intellektuele en skolastiese faktore 'n rol speel by die onderprestering van begaafde leerlinge nie, word daar ook voorgestel dat van 'n historisiteitsbeeld gebruik gemaak word in die identifiseringsprosedure. ADDENDUM M BIOGRAFIESE VRAELYS kan in hierdie verband van waarde wees.

Bykomende kriteria wat in hierdie verband aangewend kan word, is volgens Clark (1979:280-281) onder meer die volgende:

- \* Onderpresteerders beskik oor 'n negatiewe selfkonsep, is geneig om hulself negatief te evalueer en toon sterk minderwaardigheidsgevoelens wat tot uiting kom in wantroue, belangelooshed, onbetrokkenheid en vyandigheid.
- \* Hulle ervaar die gevoel van verworpenheid deur die gesin en is van mening dat hul ouers met hul ontevrede is.
- \* Hulle koester vyandigheid teenoor gesagsfigure en wantroue teenoor volwassenes.
- \* Hulle voel dat hulle veronreg word.
- \* Hulle haat skool en hul onderwysers en kies maats wat dieselfde gesindheid openbaar.
- \* Dit mag soms voorkom dat hulle rebels is.
- \* Hulle toon werklik baie swak werksmotivering en mag 'n skolastiese agterstand toon.
- \* Studiemetodes is dikwels foutief, hulle doen min huiswerk en raak dikwels aan die slaap wanneer hulle moet studeer.
- \* Hulle beskik oor min deursettingsvermoë, is minder selfgeldend en geneig om in die klassituasie te onttrek.
- \* Hulle beklee gewoonlik nie leiersposisies nie en is minder gewild onder die portuurgroep.
- \* Hulle toon 'n groter mate van onvolwassenheid as

presteerders, byvoorbeeld 'n gebrek aan selfdissipline, die neiging om werk uit te stel, die onwilligheid om take uit te voer, aandagfluktuasie, impulsiwiteit in optrede, die onwilligheid om onaangename situasies in die oë te sien en onverantwoordelikheid in optrede.

- \* Hulle toon swak persoonlike aanpassing.
- \* Stokperdjiebeoefening kom minder dikwels voor, gevolglik is hulle dikwels ledig.
- \* Hulle koester nie eintlik hoë ideale nie en is beroepskeuse-onseker.
- \* Die uiteindelijke beroepskeuse is dikwels ook nie in ooreenstemming met hul werklike belangstellings en vermoëns nie.

Die intensiewe identifisering van begaafde onderpresteerders sluit hulle egter nie van verdere evaluering uit nie, aangesien deur verdere evaluering lig gewerpsal word op die aard van hul probleem en ook die aard en mate van terapeutiese ondersteuning wat aan hulle gebied moet word. Hierdie leerlinge kan onmoontlik direk in onderwysprogramme vir begaafde leerlinge geplaas word. Omdat hulle sterk behoefte aan terapie toon, is dit wenslik dat hulle eers die nodige remediëring en terapeutiese ondersteuning geniet, alvorens hulle tot onderwysprogramme vir begaafde leerlinge toegelaat word. Na toelating tot sodanige onderwysprogramme moet hul vordering ook noukeurig gemonitor word sodat opvolgaksies onderneem kan word indien dit nodig blyk te wees.

Die paneel van evalueerders kan nou voortgaan met die saamstel van LYS D INTENSIEF GEIDENTIFISEERDE BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS.

## 2) Aanlegtoetse

Die paneel van evalueerders moet in hierdie stadium van die identifiseringsprosedure die name van die intensief geïdentifiseerde begaafde onderpresteerders van LYS B verwyder. Hulle het nou tot hul beskikking

- \* LYS B met die name van moontlik spesifiek begaafde leerlinge en moontlik kultuuranderse begaafde leerlinge,
- \* LYS C met die name van alle intensief geïdentifiseerde verstandelik begaafde leerlinge, en
- \* LYS D met die name van alle intensief geïdentifiseerde begaafde onderpresteerders.

Al hierdie leerlinge moet nou 'n aanlegtoetsbattery aflê.

Met betrekking tot die aflegging van 'n aanlegtoetsbattery, sal dit die geval wees dat in sekere onderwysstelsels sodanige resultate vir veral sekondêre-skoolleerlinge beskikbaar is. Dit is in sommige onderwysstelsels byvoorbeeld gebruiklik dat alle standerd 5-en standerd 7-leerlinge met behulp van aanlegtoetse geëvalueer word. Indien hierdie gegewens vir leerlinge beskikbaar is, behoort dit in die identifiseringsprosedure gebruik te word. Die paneel van evalueerders moet egter die waarde van die beskikbare gegewens evalueer. Indien dit blyk dat die geldigheid en betroubaarheid daarvan om enige rede betwyfel word, moet die leerlinge geherevalueer word.

Aangesien in hierdie stadium van die identifiseringsprosedure die name van verstandelik begaafde leerlinge en begaafde onderpresteerders tot die beskikking van die paneel van evalueerders is, word daar voorgestel dat daar begin word met die saamstel van 'n persoonsbeeld van

elke geïdentifiseerde begaafde leerling aan die hand van ADDENDUM N: PERSOONSBEELD VAN DIE BEGAAFDE LEERLING. Hierdie addendum kan in die lêer van elke leerlinge geplaas word saam met al die ander relevante inligting.

a) Prosedure ten aansien van Swart leerlinge

Weens die feit dat media vir die evaluering van die intellektuele vermoë van Swartes in hierdie stadium nog nie vryelik in die RSA beskikbaar is nie, sal aanlegtoetse moontlik voorlopig vir hierdie doel aangewend moet word, ofschoon dit 'n reëling is wat nie heeltemal bevredig nie.

Met betrekking tot die identifisering van verstandelik begaafde leerlinge en begaafde onderpresteerders, geld die reeds genoemde snypunte ten aansien van kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidsbatterye.

Verstandelik begaafde leerlinge kan dan geïdentifiseer word as diegene wat ten aansien van die resultate van aanlegtoetse oorwegend staneges van 8 behaal en aan die genoemde kriteria ten opsigte van kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidsbatterye voldoen.

Begaafde onderpresteerders kan geïdentifiseer word as daardie leerlinge wat ten aansien van die resultate van aanlegtoetse oorwegend staneges van 8 behaal, maar wat ten opsigte van die kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidsbatterye slegs ondergemiddeld, gemiddeld of selfs bogemiddeld presteer.

Uit bostaande is dit duidelik dat die ontwikkeling van geskikte intelligensiemedie vir Swartes hoë prioriteit

behoort te geniet.

3) Die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge aan die hand van besondere media en kriteria

a) Snypte ten opsigte van ingeskakelde media

Daar is reeds in die onderhawige verslag 'n IK-snypt van 120 (min of meer die 90ste persentiel) aanbeveel. Hierdie snypt sal egter nie alle kategorieë van spesifiek begaafde leerlinge geld nie. In die volgende gedeeltes sal meer lig hierop gewerp word.

(i) Buitengewone aanleg, belangstelling en bekwaamheid (bevoegdheid) ten aansien van 'n spesifiek akademiese terrein

Die volgende kriteria en snypte is hier van toepassing:

- \* Buitengewone belangstelling ten aansien van die relevante akademiese terrein soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* 'n Stanegetelling van minstens 8 ten aansien van aanleg vir die betrokke akademiese terrein soos deur aanlegtoetse geëvalueer.
- \* Sterk werksmotivering, korrekte studiemetodes en 'n positiewe studiehouding, soos deur media soos die Opname van Studiegewoontes en -houdings (OSGH) Vorm H geëvalueer.
- \* Gunstige evaluering deur vakonderwysers van bewese prestasie op hierdie terrein.
- \* Kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasie/bekwaamheid op hierdie terrein wat die 89ste persentiel oorskry.

(ii) Buitengewone kreatiewe vermoëns

Die volgende kriteria en snypunte is hier van toepassing:

- \* Buitengewone belangstelling in kreatiwiteit soos deur sekere belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Die meerderheid van die kenmerke soos deur ADDENDUM L geëvalueer.
- \* Die gunstige evaluering deur kundiges van bewese kreatiewe vermoëns soos op 'n spesifieke terrein gemanifesteer.
- \* Sekere persoonskenmerke soos onder meer 'n positiewe selfbeeld, die vermoë tot konformiteit of non-konformiteit, spontaniteit, selfgenoegsaamheid, 'n sterk waaghouding en avontuurlustigheid soos deur persoonlikheidsvraelyste/projeksiemedia geëvalueer.
- \* Die teenwoordigheid van buitengewone kreatiewe vermoëns soos deur die Hoërskoolpersoonlikheidsvraelys (HSPV) en die Jung-persoonlikheidsvraelys (JPV) geëvalueer.

(iii) Buitengewone leiersvermoë

Die volgende kriteria en snypunte is hier van toepassing:

- \* Buitengewone belangstelling in aktiwiteite rondom mense en in openbare optrede soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Die teenwoordigheid van persoonskenmerke soos nabuite-lewendheid, 'n positiewe selfbeeld, emosionele stabiliteit, dominansie, deursettingsvermoë, lewenskragtigheid, selfgenoegsaamheid en ontspannendheid soos deur persoonlikheidsvraelyste/projeksiemedia geëvalueer.



- \* Positiewe interpersoonlike verhoudings soos deur media en observasie geëvalueer.
- \* Die gunstige evaluering deur kundiges van die teenwoordigheid van hierdie spesifieke begaafdheid by 'n bepaalde leerling.
- \* Beantwoording aan die meeste van die ander kriteria in par. 3.3.4 vermeld
- \* Bogemiddelde kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasie/bekwaamheid.

(iv) Buitengewone aanleg en beheersing ten aansien van taal en 'n skeppingskrag om as prosaïfs of digter te kan ontluik

Die volgende kriteria en snypunte is hier van toepassing:

- \* Buitengewone belangstelling in hierdie aktiwiteite soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Die teenwoordigheid van buitengewone kreatiewe vermoëns soos deur ADDENDUM L en ander media geëvalueer.
- \* Buitengewone taalaanleg soos deur aanlegtoetse geëvalueer. In hierdie verband behoort 'n stanegetelling van 8 of hoër behaal te word.
- \* Gunstige evaluering deur taalonderwysers en/of kundiges van bewese prestasie op hierdie terrein.
- \* Beantwoording aan die meeste van die ander kriteria in par. 3.3.4 vermeld.
- \* Kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasie/bekwaamheid in tale moet die 89ste persentiel oorskry.

(v) Buitengewone vermoë vir toneelspel, die skryf of re-  
gie van toneelstukke

Die volgende kriteria en snypunte is hier van toe-  
passing:

- \* Buitengewone belangstelling in hierdie aktiwiteite soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Die teenwoordigheid van buitengewone kreatiewe vermoëns soos deur ADDENDUM L en ander media geëvalueer.
- \* Buitengewone taalaanleg soos deur aanlegtoetse geëvalueer. In hierdie verband behoort 'n stanegetelling van 8 of hoër behaal te word.
- \* Gunstige evaluering deur kundiges van bewese prestasie op hierdie terrein.
- \* Beantwoording aan die meeste van die ander kriteria in par. 3.3.4 vermeld.

(vi) Buitengewone redenaarsvermoë

Die volgende kriteria en snypunte is hier van toe-  
passing:

- \* Buitengewone belangstelling in hierdie aktiwiteite soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Die teenwoordigheid van buitengewone kreatiewe vermoëns soos deur ADDENDUM L en ander media geëvalueer.
- \* Die teenwoordigheid van persoonskenmerke soos dominansie, spontaniteit, lewenskragtigheid, selfversekerdheid, ontspannendheid en aanpasbaarheid, soos deur persoonlikheidsvraelyste/projeksiemedia geëvalueer.
- \* Beantwoording aan die meeste van die ander kriteria in par. 3.3.4 vermeld.
- \* Bogemiddelde kumulatiewe skolastiese prestasie/ge-

standaardiseerde skolastiese prestasie/bekwaamheid.

(vii) Buitengewone sanganleg en buitengewone musiekaanleg ten aansien van die meesterlike uitvoering of komponering van musiekstukke

Die volgende kriteria en snypunte is hier van toepassing:

- \* Buitengewone belangstelling in hierdie aktiwiteite soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Buitengewone aanleg vir musiek soos deur aanlegtoetse geëvalueer. Vir evaluering van die resultate van hierdie media sal die hulp van 'n kundige gebruik moet word, daarom word daar nie 'n spesifieke snypunt aanbeveel nie.
- \* Die teenwoordigheid van buitengewone kreatiewe vermoëns soos deur ADDENDUM L en ander media geëvalueer.
- \* Buitengewone prestasie op hierdie terrein soos deur 'n kundige geëvalueer.
- \* Beantwoording aan die meeste van die ander kriteria in par. 3.3.4 vermeld.
- \* Indien die leerling Musiek as vak op skool neem, moet die kumulatiewe skolastiese prestasie die 89ste persentiel oorskry.

(viii) Superieure vermoë, belangstelling en motoriese en ritmiese vaardighede ten aansien van die vertolkende kunsvorme soos ballet en ekspressiewe danse

Die volgende kriteria en snypunte is hier van toepassing:

- \* Buitengewone belangstelling in hierdie aktiwiteite soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.

- \* Buitengewone belangstelling in musiek soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Die evaluering van aanleg en vermoë ten aansien van hierdie terrein deur 'n kundige.
- \* Die evaluering van bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.
- \* Beantwoording aan die meeste van die ander kriteria in par. 3.3.4 vermeld.

(ix) Superieure kunsaanleg ten aansien van die skeppende kunsvorme

Die volgende kriteria en snypunte is hier van toepassing:

- \* Buitengewone belangstelling in hierdie aktiwiteite soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Die teenwoordigheid van persoonskenmerke soos sensitiwiteit, individualisme, deursettingsvermoë en selfvertroue soos deur persoonlikheidsvraelyste/projeksiemedia geëvalueer.
- \* Die teenwoordigheid van buitengewone kreatiewe vermoëns soos deur ADDENDUM L en ander media geëvalueer.
- \* Die evaluering van aanleg op hierdie terrein deur 'n kundige.
- \* Die evaluering van bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.
- \* Beantwoording aan die meeste van die ander kriteria in par. 3.3.4 vermeld.
- \* Indien die leerling Kuns as vak op skool neem, moet die kumulatiewe skolastiese prestasie die 89 ste persentiel oorskry.

(x) Superieure aanleg en handvaardigheid ten aansien van meganiese of ander ontwerpe

Die volgende kriteria en sny punte is hier van toepassing:

- \* Buitengewone belangstelling in hierdie aktiwiteite soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Buitengewone aanleg ten opsigte van die meganiese en tegniese terreine, soos deur aanlegtoetse geëvalueer. In hierdie verband behoort stanegetellings van 8 of hoër behaal te word.
- \* Buitengewone belangstelling in Wiskunde en die natuurwetenskappe soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer.
- \* Buitengewone aanleg in syfers en die natuurwetenskappe soos deur aanlegtoetse geëvalueer.
- \* Die teenwoordigheid van buitengewone kreatiewe vermoëns soos deur ADDENDUM L en ander media geëvalueer.
- \* Die evaluering van bewese prestasie op hierdie terrein deur 'n kundige.
- \* Beantwoording aan die meeste van die ander kriteria in par. 3.3.4 vermeld.
- \* Kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasie/bekwaamheid in die natuurwetenskappe, Wiskunde en tegniese vakke moet die 89ste persentiel oorskry.

(xi) Superieure kinestetiese (psigomotoriese) vermoë

Die volgende kriteria en sny punte is hier van toepassing:

- \* Buitengewone belangstelling in sodanige aktiwiteite soos deur belangstellingsvraelyste geëvalueer en soos gemanifesteer word in die entoesiastiese

deelname daaraan.

- \* Buitengewone aanleg op hierdie terrein soos deur 'n kundige geëvalueer.
- \* Gunstige evaluering deur 'n kundige van bewese prestasie op hierdie terrein.
- \* Beantwoording aan die meeste van die ander kriteria in par. 3.3.4 vermeld.
- \* Besondere prestasies op hierdie terrein, byvoorbeeld die verwerwing van sportkleure, verbetering van sportrekords, deelname aan byvoorbeeld provinsiale, nasionale en ander byeenkomste.
- \* Geen snypunt ten aansien van intellektuele vermoë word gestel nie.

(c) Samevatting

Weens die problematiek rondom die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge behoort die paneel van evalueerders sodanig op hul hoede te wees DAT DIE GROOTSTE MATE VAN VERSIGTIGHEID EN WYSHEID AAN DIE DAG GELÊ WORD. Onder geen omstandighede byvoorbeeld, behoort die resultate van een medium verabsoluteer te word nie. Alle inligting oor 'n bepaalde begaafde leerlinge moet gesien word teen die agtergrond van sy totale persoonwees. Verder behoort die EVALUERING VAN DIE BEWESE PRESTASIE VAN 'n LEERLING OP 'n SPESIFIEKE TERREIN AS DIE DEURSLAGGEWENDE FAKTOR TEN AANSIEN VAN IDENTIFISERING BESKOU TE WORD, terwyl die ander genoemde kriteria/media slegs as rigtingwysers na moontlike spesifieke begaafdheid beskou moet word. Om hierdie rede moet geen moeite ontsien word om die nodige kundiges vir die beoordeling van bewese prestasie deur leerlinge, by die paneel van evalueerders te betrek nie.

In hierdie stadium van die identifiseringsprosedure kan die paneel van evalueerders voortgaan met die saamstel van LYS E: INTENSIEF GEIDENTIFISEERDE SPESIFIEK

BEGAAFDE LEERLINGE. Hierdie name kan nou van LYS B verwyder word.

Die paneel van evalueerders beskik nou oor die volgende:

- \* LYS C INTENSIEF GEÏDENTIFISEERDE VERSTANDE-  
LIK BEGAAFDE LEERLINGE
- \* LYS D INTENSIEF GEÏDENTIFISEERDE BEGAAFDE  
ONDERPRESTEERDERS
- \* LYS E INTENSIEF GEÏDENTIFISEERDE SPESIFIEK  
BEGAAFDE LEERLINGE

Die paneel van evalueerders kan verder voortgaan met die begin van die voltooiing van ADDENDUM N vir elke individuele spesifiek begaafde leerling. Hierdie addendum moet in die lêer van die leerling geplaas word.

Die name van foutief genomineerde moontlik spesifiek begaafde leerlinge kan nou van LYS B verwyder word.

(d) Die intensiewe identifisering van kultuuranderse be-  
gaafde leerlinge

1) Inleiding

Voorgaande identifiseringsprosedure en modelle vir identifisering maak voorsiening vir die identifisering van begaafde leerlinge uit die verskillende bevolkingsgroepe in die RSA. Dit blyk dat daar veral vir sekere bevolkingsgroepe steeds nie genoegsame psigometriese media beskikbaar is nie. Voorstelle is egter gemaak oor hoe hierdie probleem tydelik oorbrug kan word. Daar kan dus beweer word dat die voorgestelde modelle vir die identifisering van begaafde leerlinge in 'n mate rekening hou met die kulturele verskille tussen die verskillende bevolkingsgroepe in die RSA.

Dit sou egter 'n dwaling wees om elke bevolkingsgroep in die RSA as kultureel homogeen te beskou. Dit kan byvoorbeeld voorkom dat daar selfs binne 'n bepaalde kulturele verband sekere individue of groepe teenwoordig mag wees wat ten aansien van hul kulturele aard, 'n andersheid toon wat hulle van die oorheersende kultuur waaronder hulle ressorteer, onderskei. Vir die doeleindes van die onderhawige bespreking word kulturenderse begaafde leerlinge dan as daardie leerlinge beskou wat in sodanige mate ten aansien van milieu, herkoms, taal, waardes, houdings en strewinge van die oorheersende kultuurgroep verskil, dat die manifestering van hul begaafdheid daardeur geraak word. Die volgende voorbeelde kan as toeligting dien:

- \* Leerlinge wie se huistaalmedium nie dieselfde is as dié van die skool wat hulle besoek of die gemeenskap waarin hulle staan nie.
- \* Leerlinge vanuit 'n swak sosio-ekonomiese milieu wat hulle vanweë byvoorbeeld koshuisplasing in 'n gunstiger milieu bevind.
- \* Leerlinge wat lede is van 'n bepaalde groep (byvoorbeeld delwers, trekarbeiders, konstruksiewerkers, en so meer) wat amper as 'n subkultuur bestempel kan word.
- \* Leerlinge wie se waardes, houdings, strewings en norme vanweë die invloed van die ouers as primêre opvoeders drasties verskil van dié van die res van die gemeenskap.
- \* Leerlinge woonagtig op afgeleë, geïsoleerde plattelandse gebiede waar min kultureel verrykende stimulasie ontvang word.
- \* Leerlinge uit kultuurarme huise of omgewings.

Hierdie leerlinge mag 'n kultuurandersheid toon wat die manifestering van begaafdheid negatief mag beïnvloed. Dit is dus belangrik om daarop te let dat nie net die



verbondenheid aan 'n bepaalde bevolkingsgroep 'n rol speel ten aansien van die manifestering van begaafdheid nie, maar dat selfs faktore binne die groep 'n invloed mag uitoefen.

## 2) Identifisering

Duidelike riglyne met betrekking tot die aard van die identifiseringsprosedure ten aansien van kultuurandere begaafde leerlinge bestaan nie in die literatuur nie. Tannenbaum (1983:353) wys dan ook daarop dat die identifisering van hierdie leerlinge een van die hardnekkigste probleme is. Tog bring die literatuur sekere tendense aan die lig.

In die gids saamgestel deur Human Individual Potentialities (1977:30) word daarop gewys dat die manifestering van intellektuele vermoë by kultuurandere begaafde leerlinge dikwels deur omgewingsfaktore, sterk affektiewe insekriteitsgevoelens weens kultuurverskille en konflikte, en gebrekkige geleenthede tuis en in die gemeenskap tot die positiewe, optimale ontplooiing van vermoëns, aan bande gelê word. Hierdie omstandighede veroorsaak dikwels dat 'n bepaalde leerling op skool swakker presteer as waartoe hy in staat is. Martinson (1978:106) wys op die belangrike feit dat indien die onderwyser aanvaar dat 'n bepaalde leerling nie tot hoëvlakprestasie in staat is nie (wat maklik ten aansien van die kultuurandere begaafde leerling mag plaasvind), hy die leerling ook nie die geleentheid daartoe sal bied nie. Thunberg (Miller en Price 1981:51) sluit nou by hierdie siening aan met die opmerking dat die positiewe verwagtinge wat die onderwyser van 'n bepaalde leerling koester, verbeterde intellektuele funksionering van die leerlinge tot gevolg het. Jordaan, Jordaan en Nieuwoudt (1975:788) haal in hierdie verband 'n insiggewende ondersoek deur Rosenthal

en Jacobsen aan waarin onderwyspersoneel meegedeel is dat daar in 'n sekere klas twintig knap leerlinge met hoë IK's teenwoordig is. Die leerlinge wat in werklikheid gemiddelde IK's getoon het, het mettertyd 'n geweldige verbetering in hul skolastiese prestasie en 'n toename in IK' getoon. Na alle waarskynlikheid het die positiewe verwagtings van die onderwysers hierdie verbetering in die hand gewerk. Daar kan gespekuleer word oor die gevolge van die koester van negatiewe verwagtings van die kant van onderwyspersoneel ten opsigte van bepaalde leerlinge. Miskien werp die woorde van Goethe, aangehaal deur Jordaan, Jordaan en Nieuwoudt (1975:788), lig hierop: "If one treats a person as if he were what he ought to be and could be, he will become what he ought to be and could be." Indien daar in gedagte gehou word dat die beskikbare inligting aan onderwyspersoneel, baie dikwels 'n onderskatting van die moontlikhede van kultuuranderse begaafde leerlinge verteenwoordig, hou bogenoemde gedagtes verreikende implikasies ten aansien van hierdie leerlinge in.

Martinson (1978:100) is wat die VSA betref, van mening dat hierdie leerlinge in elke gemeenskap en etniese (ethnic) groep teenwoordig is. Gallagher (Crow en Crow 1963:40-41) beweer dan ook die volgende: "The teacher should not dismiss the possibility that a child could possess intellectual gifts even if he wears poor or inadequate clothing, or comes from a slum, or has parents who never attend PTA meetings", en ook dat (1966:237) "... intellectual talent flourishes everywhere. It can be found in children of every race, creed, and nationality". Ofskoon standpunte met betrekking tot kultuuranderse begaafde leerlinge wat in die buiteland aangetref word, nie altyd direk van toepassing is op die situasie in die RSA nie, kan daar tog aanvaar word dat kultuuranderse begaafde leerlinge onder alle bevolkingsgroepe in die RSA mag voorkom, dat

hulle getalle weens die heterogene bevolkingsamestelling selfs aansienlik mag wees en dat die navorser met hierdie groep begaafde leerlinge in die identifiserings-prosedure rekening moet hou.

Daar is reeds vermeld dat met betrekking tot die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge in die literatuur onduidelikheid heers. Verskeie navorsers soos Gallagher (1975:385), Tongue en Sperling (1976:2), Martinson (1978:44), Clark (1979:126), Renzulli (aangehaal deur Harrington 1982:115), Wallace (1982:5), Hewett en Forness, aangehaal deur O'Neill en Scollay (1983:12), Ryan (1983:155) en Taylor (1984:68-71) wys op die beperkings van sekere van die gebruiklike intelligensiemedie vir hierdie doel. Dikwels word kultuurandersheid gemanifesteer in 'n taalagterstand wat by die leerlinge teenwoordig is. Dit is waarskynlik omdat die tradisionele intelligensiemedie sterk op verbale faktore leun dat Renzulli (aangehaal deur Harrington 1982:115) tot die gevolgtrekking kom dat indien IK in die identifiseringsprosedure tē prominent figureer, kultuuranderse begaafde leerlinge misgekyk word. In hierdie verband lê navorsers soos Newland (1976:201), Karnes en Collins (1981:8) en Ryan (1983:155) klem op die gebruik van nie-verbale media. Martinson (1978:108) haal egter Anastasi aan wat daarop wys dat sekere van die sogenaamde nie-verbale media ook maar nie kultuurvry en kultuurregverdig is nie.

Die navorser bevind hom dus in 'n dilemma: Kulturele faktore beïnvloed die manifestering van begaafdheid, terwyl die beskikbare media sterk aan dieselfde invloede onderhewig is. Schwartz (1983:24) wys verder daarop dat in die VSA die tradisionele wyses waarvolgens begaafde leerlinge geëvalueer word, hoofsaaklik gerig is op die Blanke, eentalige, Engelssprekende middelinkomstegroep. Uiteraard word deur sodanige benaderingswyse talle

kultuuranderse begaafde leerlinge misgekyk. Volgens Clark (1979:127) is daar onder navorsers die neiging om met betrekking tot die identifiseringsprosedure sterk klem te lê op die gebruik van nie-intellektuele kriteria en word kriteria vir die evaluering van kreatiewe vermoëns veral beklemtoon. Vir genoemde navorser is dit 'n aanvegbare uitgangspunt, aangesien hierdie kriteria nie aangewend word vir die identifisering van begaafde leerlinge in die algemeen nie. Clark (1979:127-128) noem egter 'n aantal ondersoeke wat in hierdie verband belofte inhou:

- \* Bruch het 'n aanpassing van die Stanford-Binet-intelligensiemedium die lig laat sien (The Abbreviated Binet for Disadvantaged (ABDA)) waarvoor positief gerapporteer word.
- \* Malone en Malone en Moonan bevind dat begaafde kindertuinleerlinge (en ook kultuuranderse begaafde leerlinge) geïdentifiseer kan word op grond van gedragskenmerke.
- \* Onderwysers het gevind dat die Wiskundeprestasie van leerlinge in gestandaardiseerde media 'n doeltreffende voorspeller van sukses in spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge skyn te wees.
- \* Gear het met spesiale opleidingsprogramme vir onderwysers daarin geslaag om hul doeltreffendheid met betrekking tot identifisering te verbeter.

Ryan (1983:155) bevind in 'n ondersoek dat intelligensiemedia wat grootliks op nie-verbale faktore leun, doeltreffendheid ten opsigte van identifisering toon. Genoemde navorser bevind egter dat die Goodenough Draw-A-Man (DAM) wat deur sommige navorsers as identifiseringskriterium hoog aangeslaan word, vir hierdie doel oneffektief is, terwyl die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur onderwyspersoneel

nuttig, maar nie doeltreffend genoeg is nie. Hierdie navorser kom ook tot die gevolgtrekking dat inligting wat oor moontlik begaafde leerlinge deur middel van ouers bekom is, van besondere waarde in die identifiseringsprosedure is en dat die nominasie van moontlik begaafde leerlinge deur die portuurgroep ook belofte inhou. Ondersoeke wat deur Tannenbaum (1983:353-354) aangehaal word, dui verder daarop dat moontlik kultuuranderse begaafde leerlinge neig om ten aansien van nie-intellektuele kenmerke nie veel van ander begaafde leerlinge te verskil nie, met die gevolg dat hierdie kenmerke in die identifiseringsprosedure as kriteria aangewend kan word. Rosenberg (aangehaal deur Gowan en Bruch 1971:78) wys vervolgens daarop dat 'n vinnige leertempo by minderbevoorregte leerlinge 'n aanduiding van goeie intellektuele vermoë kan wees, ten spyte van 'n lae IK-telling. Torrance (1984: 155-156) wys daarop dat wanneer kultuuranderse begaafde leerlinge geïdentifiseer word, aandag ook in die identifiseringsprosedure geskenk moet word aan die selektering van opdragte (test tasks) wat buitengewone prestasies wat deur die besondere kultuurgroep of subkultuurgroep as van waarde beskou word, evalueer. Beide Martinson (1978:115) en Renzulli et al. (aangehaal deur Harrington 1982:115) lê klem op volledige en omvattende individuele ondersoeke en laasgenoemde bepleit 'n soort gevallestudiebenadering.

Volgens Gallagher (1975:379-380) stel Bruch die volgende kriteria vir die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge voor:

- "1. The primary identification criterion should be that a child exhibit outstanding powers in one or more abilities valued by his culture; the degree to which he manifests these abilities should be related both to national and to local cultural

norms.

2. The secondary criterion would be that applicable to the usual identification tests: he should measure on national norms on both ability and achievement approximately at 'bright average' levels or better.
3. A special consideration should be given to those children with demonstrated creativity.
4. Children who show social leadership potentials should also be given special considerations as having a quality strengthening their identification as gifted."

Ofskoon die voorgaande gedeeltes grootliks op die situasie in die VSA betrekking het, kan relevante afleidings wat vir die onderhawige verslag van nut kan wees, daaruit gemaak word:

- \* Vanweë die feit dat groepintelligensiemedia sterk op verbale faktore leun en leesvermoë so 'n belangrike rol in die aflegging daarvan speel, is die gebruik van hierdie media in die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge nie aan te beveel nie.
- \* Die gebruik van intelligensiemedia in die identifiseringsprosedure moet nie té prominent figureer nie.
- \* Sover moontlik moet van nie-verbale media of die nie-verbale afdelings van media soos individuele intelligensiemedia of aanlegtoetse gebruik gemaak word.
- \* Daar moet 'n individuele benadering ten opsigte van die identifiseringsprosedure gehandhaaf word.

- \* Kriteria wat sterk leun op nie-intellektuele faktore soos nominasies, biografiese inligting, persoonskenmerke, en so meer, behoort in die identifiseringsprosedure aangewend te word.
- \* Die aanwesigheid van leierspotensiaal en kreatiewe vermoëns moet hier ook as rigtingwysers na moontlike begaafdheid gesien word.
- \* Snypte ten aansien van intellektuele vermoë en skolastiese prestasie behoort, afhangende van die omstandighede, afwaarts aangepas te word.

a) Prosedure relevant vir hierdie verslag

Op hierdie stadium van die identifiseringsprosedure het die volgende met betrekking tot die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge reeds plaasgevind:

- \* ADDENDUM E wat inligting aan onderwyspersoneel met betrekking tot die kultuuranderse begaafde leerling verstrek, is reeds versprei.
- \* Nominasies aan die hand van ADDENDA G, H, I, J en K is reeds ontvang.
- \* Inligting met betrekking tot kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasie/bekwaamheid is reeds beskikbaar.
- \* Die resultate van individuele intelligensiemedia (in sommige gevalle miskien ook groepintelligensiemedia) en aanlegtoetse is reeds beskikbaar.

Daar word voorgestel dat met die oog op die intensiewe identifisering van hierdie leerlinge die volgende prosedure gevolg moet word:

- \* Die snypunt ten aansien van kumulatiewe skolastiese prestasie/gestandaardiseerde skolastiese prestasie/bekwaamheid moet afwaarts aangepas word tot by die 80ste persentiel.

- \* Die snypunt ten aansien van intellektuele vermoë, soos deur individuele intelligensiemedie geëvalueer, moet afwaarts aangepas word tot by die 85ste persentiel ('n IK van min of meer 115) vir verstandelik begaafde leerlinge en tot by die 75ste persentiel ('n IK van ongeveer 110) vir spesifiek begaafde leerlinge.
- \* Groter klem moet op die nie-verbale subtoetse van intelligensiemedie en aanlegtoetse geplaas word.
- \* Indien nodig moet die Wigglyblok gebruik word vir die evaluering van praktiese intellektuele vermoë.
- \* ADDENDUM M BIOGRAFIESE VRAELYS moet gebruik word om die leerling op grond van die huislike milieu te belig.
- \* Die leesvermoë van individuele leerlinge moet geëvalueer word met behulp van geskikte media met die oog op terapeutiese steungewing.
- \* Die teenwoordigheid van uitsonderlike leiersvermoë en kreatiewe vermoëns moet as besondere rigtingwysers na begaafdheid beskou word.

Die paneel van evalueerders kan nou voortgaan met die voltooiing van LYS F INTENSIEF GEÏDENTIFISEERDE KULTUURANDERSE BEGAAFDE LEERLINGE. ADDENDUM N kan nou vir elkeen van hierdie leerlinge aangelê en in hul lêers geliasseer word. Hierdie leerlinge kan nie sonder meer in onderwysprogramme vir begaafde leerlinge geplaas word nie. Volgens Newland (1976:201), Martinson (1978:126) en Frasier (Miller en Price 1981:56) moet hierdie leerlinge eers terapeutiese ondersteuning geniet om hul agterstand te bowe te kom alvorens sodanige plasing gedoen kan word.



(e) Samevatting

Teen die einde van Fase 3 beskik die paneel van evalueerders oor die volgende:

- LYS C INTENSIEF GEIDENTIFISEERDE VERSTANDELIK BEGAAFDE LEERLINGE
- LYS D INTENSIEF GEIDENTIFISEERDE BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS
- LYS E INTENSIEF GEIDENTIFISEERDE SPESIFIEK BEGAAFDE LEERLINGE
- LYS F INTENSIEF GEIDENTIFISEERDE KULTUURANDERSE BEGAAFDE LEERLINGE

Met die voltooiing van hierdie fase is die identifisering van begaafde leerlinge vir toelating tot onderwysprogramme vir diesulkes dan ook afgehandel. Uit die literatuur het reeds geblyk dat in die identifiseringsprosedure die hoofklem nie slegs op die kognitiewe kenmerke van leerlinge moet val nie. Aangesien die doel met die onderhawige verslag die daarstelling van 'n identifiseringsprosedure en modelle vir identifisering aan die hand van 'n persoonsbeeld is, sal daar noodwendig meer inligting oor geïdentifiseerde begaafde leerlinge bekom moet word. Weens die sterk verband tussen die definiëring en kategorisering van, die identifisering van en onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, behoort die identifiseringsprosedure onder meer, ook heen te wys na die aard van die onderwysvoorsiening. Om hierdie rede moet in die identifiseringsprosedure sterker lig gewerp word op leerlinge se onderwysbehoefte en is verdere evaluering gevolglik noodsaaklik. Riglyne waarvolgens dit kan geskied, word in fase 4 aangebied.

(4) Fase 4: Selektiewe identifisering van begaafde leerlinge

(a) Inleiding

Treffinger, aangehaal deur Rimm (1984:182), maak die volgende belangrike opmerking met betrekking tot die identifiseringsprosedure: "Identification isn't worth anything unless it has an impact on programming."

Daar is egter reeds in die voorgaande gedeeltes daarop gewys dat verdere inligting oor elke individuele begaafde leerling met die oog op die samestelling van 'n persoonsbeeld én die aard van die geskikste onderwysvoorsiening, benodig word. In hierdie stadium van die identifiseringsprosedure beskik die paneel van evalueerders egter hoofsaaklik oor kennis met betrekking tot die kognitiewe kenmerke van leerlinge. Beide Tongue en Sperling (1976:3) en Renzulli en Stoddard (1980:2) wys daarop dat onderwysprogramme vir begaafde leerlinge nie op hierdie eng basis aangebied kan word nie. Indien die identifiseringprosedure dus op hierdie stadium as afgehandel beskou sou word, bestaan die gevaar dat juis dit sal plaasvind.

Teen hierdie agtergrond is dit dus te verwagte dat Newland (1976:205) op die belangrikheid van die versameling van bykomende inligting oor leerlinge wys, 'n standpunt waarby Stanley (Colangelo en Zaffrann 1979: 110) sterk aansluit met die mening dat ook houdings, waardes, belangstellings en persoonskenmerke belangrike determinante van sukses in spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge vorm. Martinson en Lessinger (Gallagher 1966:32) wys op die behoefte van elke individuele begaafde leerling aan geïndividualiseerde onderwysprogramme. Uiteraard kan dit slegs geskied indien die behoeftes van elke individuele leerling

bekend is.

UIT VOORGAANDE GEDEELTE KAN TOT DIE GEVOLGTREKKING GEKOM WORD DAT FASE 4 VAN DIE IDENTIFISERINGSPROSEDURE BAIE BELANGRIK IS, DAT DIT MET ERNS BEJEËN MOET WORD, DAT DIE DOELTREFFENDHEID VAN ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE LEERLINGE TEN NOUSTE DAARMEE SAAMHANG EN DAT DIT SIN AAN DIE HELE IDENTIFISERINGSPROSEDURE VERSKAF.

(b) Die versameling van addisionele inligting

Die paneel van evalueerders het in hierdie stadium 'n magdom gegewens oor elke intensief geïdentifiseerde begaafde leerling tot hul beskikking. Hulle het reeds begin om hierdie gegewens op sistematiese wyse by te hou en volgens ADDENDUM N uiteen te sit. Dit blyk reeds dat begaafde leerlinge geen HOMOGENE groep vorm nie en in werklikheid so divers is as die gemeenskap waaruit hulle kom. Hulle het egter dit in gemeen: Hulle beskik oor sekere kenmerke wat hulle in staat stel om op verskillende terreine uitmuntend te presteer. Hulle sal egter ten aansien van intellektuele vermoë (selfs al sou hulle oor dieselfde IK beskik), aanleg, skolastiese prestasie, belangstellings, persoonskenmerke, houdings, motivering, strewings, milieu, fisieke kenmerke, en so meer, van mekaar verskil.

Daar word in hierdie verslag aanbeveel dat die aanbevelings ten aansien van die aard van onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge in die hande van die paneel van evalueerders geplaas moet word. Die paneel is egter in hierdie stadium van die identifiseringsprosedure nog nie daartoe in staat nie. Hiervoor word bykomende inligting benodig.

1) Die kwalitatiewe analise van die resultate van intelligensiemedie

Daar is reeds in die onderhawige verslag gewys op die beperkings waaraan intelligensiemedie onderhewig is. Baie van die besware teen die gebruik van hierdie media en die problematiek rondom die interpretasie van resultate, kan uit die weg geruim word deur 'n behoorlike kwalitatiewe analise van die resultate.

Volgens Stanley (Colangelo en Zaffrann 1979:110-111) gebeur dit dat wanneer begaafdheid gelykgestel word aan 'n hoë IK, leerlinge op grond daarvan in groepe ingedeel word met die oog op onderwysvoorsiening. Wanneer 'n besondere leerling dan nie vordering toon nie, word die swak vordering dikwels aan gebrekkige motivering of belangstelling toegeskryf. Sodanige afleiding hoef nie noodwendig die korrekte een te wees nie, aangesien 'n groep leerlinge van dieselfde geslag, verstandsouderdom en IK grootliks ten opsigte van hul werklike intellektuele vermoë en aanleg van mekaar kan verskil. So kan twee leerlinge met dieselfde IK, daardie IK-telling langs verskillende weë bereik. Sonnekus (Nel, Sonnekus en Garbers 1965:318) sluit baie nou by hierdie gedagte aan met die opmerking dat 'n bepaalde IK gebaseer kan wees op prestasies van goeie kwaliteit, byvoorbeeld sterk taal-, denk-, geheue- en syferitems. Dieselfde syfer kan egter gebaseer wees op swak kwaliteit van genoemde items en 'n sterker kwaliteit in byvoorbeeld handelingsitems wat van 'n praktieser aard is. In die lig hiervan sou dit dan 'n groot dwaling wees om byvoorbeeld 'n besondere begaafde leerling in 'n onderwysprogram vir taalonderrig te plaas, indien hy besonder hoë tellings ten opsigte van nie-verbale items behaal het en laer tellings ten aansien van verbale items. 'n Kwalitatiewe analise van die resultate van intelligensiemedie kan dus van nut

wees ten opsigte van die selektiewe identifisering van begaafde leerlinge.

Navorsers soos Kohnstamm (aangehaal deur Duminy 1963:43), Sonnekus (Nel, Sonnekus en Garbers 1965:318), Chorus (aangehaal deur Engelbrecht 1973:11) en Olivier (1983:9) wys op die belangrikheid daarvan dat daar ook op die kwaliteit van 'n leerling se intellektuele vermoë gelet moet word. So is Chorus byvoorbeeld van mening dat die IK slegs relatiewe waarde het en eers ten volle verstaan kan word wanneer 'n kwalitatiewe analise van die intelligensiemedie self en dus van die prestasies waarop die resultate gebaseer is, gemaak word. Sonnekus sluit hierby aan met die gedagte dat 'n kwalitatiewe analise 'n noodsaaklike aanvulling by die metode van verkwantifisering is en dat sodoende 'n betroubaarder beoordeling van resultate verkry word.

Metodes waarvolgens 'n kwalitatiewe analise deur middel van sekere individuele intelligensiemedie gemaak kan word, is in die RSA beskikbaar. So bied Venter (1983: 32-40) 'n verwerking van Slater se kwalitatiewe ontledingstabel vir die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale (JSAIS) wat as geskikte evalueringstegniek in die identifisering van begaafde preprimêreskoolleerlinge aangewend kan word. Volgens Van Niekerk (1978:89) stel Steenkamp 'n metode voor waarvolgens 'n kwalitatiewe analise van intellektuele vermoë gedoen kan word met behulp van die Nuwe Suid-Afrikaanse Individuele Skaal (NSAIS), (tans die SSAIS). Van Niekerk (1978:93-125) bied egter self in hierdie verband 'n bruikbare skema wat hy 'n pedagogies-kwalitatiewe intelligensie-evalueringstryk noem wat met die oog op die selektiewe identifisering van begaafde leerlinge van nut kan wees.

## 2) Belangstellingsvraelyste

Dit is van die allergrootste belang dat die belangstellings van alle begaafde leerlinge, behalwe diegene wat reeds gedurende Fase 3 geëvalueer is, met behulp van belangstellingsvraelyste geëvalueer word. Die resultaat van sodanige evaluering behoort op ADDENDUM N aangebring te word.

Die paneel van evalueerders behoort besonder indringend aandag te verleen aan die samehang tussen intellektuele vermoë, aanleg en belangstellings. Hierdie drie faktore veral is besonder belangrike rigtingwysers na die aard van die onderwysvoorsiening wat vir elke individuele begaafde leerling verskaf moet word. Dit is imperatief dat die paneel van evalueerders sal toesien dat geen begaafde leerling in onderwysprogramme geplaas word waarvoor hy veral nie die nodige belangstelling toon nie. Ten aansien van belangstellings is dit verder ook belangrik dat daar in die identifiseringsprosedure nie van verouderde gegewens gebruik gemaak word nie. Aangesien die nasien en evaluering van die resultate van hierdie media nie té tydrowend is nie, word aanbeveel dat 'n belangstellingsvraelys, spesifiek met die oog op die identifiseringsprosedure geïmplementeer word.

## 3) Media vir die evaluering van kreatiewe vermoëns

Alle begaafde leerlinge, behalwe diegene wat reeds sodanige evaluering ondergaan het, behoort vervolgens met behulp van ADDENDUM L en die ander aanbevole media ten aansien van kreatiewe vermoëns geëvalueer te word. Die resultate van sodanige evaluering moet op ADDENDUM N aangebring word. Ook hierdie inligting is van groot waarde ten aansien van die aard van onder-

wysvoorsiening.

4) Persoonlikheidsvraelyste en/of projeksiemedia

Alle begaafde leerlinge, behalwe diegene wat reeds sodanige evaluering ondergaan het, moet voorts met die oog op die evaluering van persoonskenmerke, 'n persoonlikheidsvraelys voltooi. Hierdie inligting moet ook op ADDENDUM N aangebring word.

Indien dit sou blyk dat die paneel van evalueerders meer inligting met betrekking tot 'n betrokke leerling benodig, kan byvoorbeeld 'n verhoudingsvraelys geïmplementeer word. Indien dit verder sou blyk dat evaluering deur middel van die vraelysmetode in die geval van enkele leerlinge nie die gewenste resultate oplewer nie, behoort die paneel van evalueerders van projeksiemedia gebruik te maak.

Die plasing van begaafde leerlinge wat byvoorbeeld psigiese spanning, onstabiliteit, 'n hoë mate van angsvalligheid, bekommerdheid, neerslagtigheid, en so meer, toon, moet met die grootste omsigtigheid hanteer word. Dit sal selfs moontlik wenslik wees dat terapeutiese steungewing sodanige plasing voorafgaan. Hierdie leerlinge se vordering in onderwysprogramme vir begaafde leerlinge moet ook noukeurig gemonitor word.

5) Handelingsmedia

Indien dit sou blyk dat die media in die identifiseringsprosedure nie genoegsame lig op 'n besondere leerling werp nie, of dat meer besonderhede oor 'n leerling met behulp van observasie bekom moet word, kan handelingsmedia ingeskakel word. Relevante inligting wat hierdeur bekom is, behoort ook op ADDENDUM N aangebring te word.

6) Biografiese gegewens

Dit is van die ALLERGROOTSTE BELANG dat ADDENDUM M in hierdie verband vir elke individuele begaafde leerling voltooi word. Die gegewens behoort ook sistematies bygehou te word.

7) Ander media

Dit staan die paneel van evalueerders vry om na goedduke van enige ander media gebruik te maak, indien hulle van mening is dat 'n besonder begaafde leerling steeds nie volledig genoeg belig is nie. So byvoorbeeld kan vir sekere van die Suid-Afrikaanse bevolkingsgroepe gebruik gemaak word van die Opname van Studiegewoontes en -houdings (OSGH) Vorm H om lig te werp op die werksmotivering, studiemetodes en studiehouding van 'n begaafde leerling.

(c) Die saamstel van 'n persoonsbeeld van die individuele begaafde leerling

Die saamstel van 'n persoonsbeeld van elke individuele begaafde leerling is die uiteindelijke doel van die hele identifiseringsprosedure. Dit is noodsaaklik dat die paneel van evalueerders alle relevante inligting oor elke leerling op sistematiese, logiese, duidelike en bruikbare wyse uiteensit. Dit kan met behulp van ADDENDUM N geskied wat gedurende die identifiseringsprosedure voortdurend bygehou is. Uiteraard sal alle inligting wat gedurende die identifiseringsprosedure versamel is nie in genoemde addendum aangebring kan word nie. Daar is reeds in die onderhawige verslag voorgestel dat daar 'n lêer vir elke leerling saamgestel word waarin alle bykomende stukke, op sistematiese wyse geliasseer word.



(d) Aanbevelings met betrekking tot onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge deur die paneel van evalueerders

Die verantwoordelikheid vir die aanbevelings oor die aard van die onderwysvoorsiening vir elke individuele begaafde leerling, berus by die paneel van evalueerders. Die paneel is vanaf die aanvang van die identifiseringsprosedure ten nouste met die kind daarin gemoeid en behoort hom gevolglik teen die einde van die identifiseringsprosedure deeglik te ken. Die paneel is verder ook sodanig saamgestel dat onderwyspersoneel wat waarskynlik die leerling oor 'n tydperk van jare leer ken het, daarin verteenwoordig is. Verder dra die paneel ook kennis van die behoeftes van die skool en die gemeenskap asook die huislike milieu van die betrokke leerling. Dit is dus vanselfsprekend dat hierdie taak aan die paneel opgedra word en nie aan 'n ander instansie/liggaam/komitee nie.

(e) Die voortdurende evaluering en herevaluering van begaafde leerlinge

Met die afhandeling van Fase 4 is die taak van die paneel van evalueerders steeds nie afgehandel nie. Daar is in die verslag telkens daarop gewys dat die identifisering van begaafde leerlinge voortdurend moet plaasvind, selfs al sou dit wou voorkom of die "voorraad" onder 'n bepaalde groep leerlinge uitgeput is. Die paneel moet veral daarop bedag wees dat die identifisering van begaafde onderpresteerders en kultuuranderse begaafde leerlinge 'n problematiese aangeleentheid is en dat hierdie leerlinge in die identifiseringsprosedure maklik oor die hoof gesien mag word. Die moontlike toelating tot onderwysprogramme vir begaafde leerlinge van foutief genomineerde moontlik

begaafde leerlinge volgens LYS B, kan ook oorweeg word indien dit na herevaluering sou blyk dat daar enkele verdienstelike gevalle voorkom. Veral "grensgevalle" behoort besondere aandag te verdien.

Verder moet die paneel van evalueerders ook 'n wakende oog hou oor die vordering van intensief geïdentifiseerde begaafde leerlinge. Leerlinge wat nie bevredigende vordering toon nie, moet vroegtydig uit spesiale onderwysprogramme onttrek word, of alternatiewe onderwysprogramme moet vir hulle oorweeg word. Die verantwoordelikheid vir beide die bepaling van die aard van die onderwysvoorsiening vir 'n bepaalde begaafde leerling en die monitor van die vordering van sodanige leerling in onderwysprogramme, berus by die paneel van evalueerders.

ADDENDUM N moet ook ten aansien van die vordering van begaafde leerlinge in onderwysprogramme bygehou word.

### 3.5 VERTROULIKHEID VAN INLIGTING OOR BEGAAFDE LEERLINGE

Dit is van die allergrootste belang dat alle inligting oor begaafde leerlinge met die GROOTSTE MATE VAN VERTROULIKHEID bejeën moet word. Onder geen omstandighede moet dit in die hande van ongemagtigde persone of die leerlinge self beland nie. Alle stukke (soos byvoorbeeld die lêers van geïdentifiseerde begaafde leerlinge) moet op 'n veilige plek geberg word en KONTROLE OOR DIE TOEGANGLIKHEID DAARVAN MOET UITGEOEFEN WORD. Alle inligting is ook nie vir alle lede van die onderwyspersoneel toeganklik nie, tewens sekere gegewens is so vertroulik van aard, dat slegs LEDE VAN DIE SIELKUNDIGE/OPVOEDKUNDIGE HULPDIENS daartoe toegang het.

In die onderhawige gedeelte van hierdie verslag is 'n sekere identifiseringsprosedure en modelle vir die identifisering van begaafde leerlinge in die preprimêre primêre en sekondêre skool voorgestel. Daar is gepoog om in die samestelling van sodanige prosedure en modelle 'n multidimensionele benaderingswyse daar te stel, sodat begaafde leerlinge aan die hand van 'n persoonsbeeld geïdentifiseer kan word. Die versigtige en oordeelkundige implementering van hierdie identifiseringsprosedure en modelle, behoort na die mening van die skrywers daartoe te lei dat 'n baie groot persentasie begaafde leerlinge onder alle bevolkingsgroepe in die RSA geïdentifiseer kan word.

Dit sal uiteraard nie alle probleme rondom die identifisering van begaafde leerlinge oplos nie, daarvoor is die onderwerp te ingewikkeld en kontensieus. So byvoorbeeld is die identifisering van spesifiek begaafde leerlinge steeds problematies as gevolg van die gebrek aan geskikte gestandaardiseerde psigometriese media. Verder kan dit gebeur dat die voorgestelde identifiseringsprosedure en modelle vir identifisering 'n swaar addisionele werkklas vir onderwyspersoneel meebring indien dit nie kongruensie met die normale psigometriese evalueringsprogramme toon nie en nie as 'n langtermynprojek gesien word nie. 'n Baie groot gedeelte van die inligting wat benodig word met die oog op die identifisering van begaafde leerlinge, word juis gewoonlik tydens hierdie evalueringsprogramme versamel en is dus vir die paneel van evalueerders beskikbaar.

Dit is die hoop van die skrywers dat hierdie gedeelte van die onderhawige verslag 'n positiewe bydrae tot die oplossing van die probleme rondom die identifisering van begaafde leerlinge sal lewer.

Vanweë die problematiek van die begaafde onderpres-  
teerder, is dit 'n onderwerp wat in die volgende hoof-  
stuk deurskou word.

## HOOFSTUK 4

### DIE PROBLEMATIEK VAN BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS

#### 4.1 INLEIDING

Ofskoon daar dikwels verskil van mening met betrekking tot die aard en oorsprong van strewinge by die mens voorkom, kom navorsers, filosowe, denkers, opvoedkundiges en psigoloë tot die gevolgtrekking dat die behoefte aan prestasie en die nastrewing van motiewe, tot die wese van die mens behoort. Dit is dan ook die geval dat daar in die moderne Westers georiënteerde samelewing van die individu verwag word om homself deur middel van prestasie te onderskei. Die fisies en psigies goed toegeruste individu wat in gebreke bly om hierin te slaag, bevind homself eintlik in 'n anachronistiese posisie in die huidige samelewing.

Dat daar sodanige individue in die huidige samelewing teenwoordig is, is ongelukkig wel die geval: Begaaftde leerlinge wat nie hul buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede aktualiseer nie en gevolglik onderpresteer, is hiervan voorbeelde. Dat hul getalle soos in die onderhawige hoofstuk aangetoon word, aansienlik is, stem tot kommer.

#### 4.2 OMSKRYWING VAN DIE BEGRIP ONDERPRESTERING

##### 4.2.1 Die definiëring van onderprestering

Volgens Engelbrecht (1973:15) is die meeste definisies van onderprestering en die onderpresteerder operasioneel van aard en min of meer dieselfde in dié opsig dat hulle weerklank vind in verskille tussen werklike en verwagte (voorspelde) prestasie. Hulle verskil egter in

eksaktheid, asook met betrekking tot die kenmerke van leerlinge, media waarvolgens voorspellings gemaak word en kriteria vir die evaluering van hul skoolstudiese prestasiepeil.

Gowan (French, 1959:396) definieer begaafde onderpresteerders soos volg: "... we may call gifted children underachievers when they fall in the middle third in scholastic achievement in grades and severe underachievers when they fall in the lowest third."

Raph, Goldberg en Passow (1969:2, 3) verskaf 'n breë en 'n enge definisie: "The broadest definition of underachievement among the more able would refer to all those who, for whatever reasons, fail to develop their potentialities maximally" (p. 2). "A somewhat narrower definition of underachievement refers to all those individuals who demonstrate well above average intellectual or academic ability on intelligence and aptitude tests but fail to develop their abilities" (p. 3).

Du Toit en Van der Merwe (1966:374) sien die onderpresteerder as "... iemand wat nie ten volle gebruik maak van vermoëns wat hy wel besit nie. Hy is tot beter in staat as dit wat hy wel lewer".

Haasbroek en Jooste (1981:47) omskryf hierdie leerlinge soos volg: "... hul prestasies in skoolvakke (openbaar) hoegenaamd nie hul uitmuntende potensiaal of vermoëns, of spesifieke uitmuntende vermoë waaroor hulle mag beskik nie."

Ofskoon navorsers soos Anastasi, Goldberg, Kowitz en Armstrong, Robinson en Thorndike, aangehaal deur Dowdall en Colangelo (1982:180), van mening is dat die bestaan van hierdie kategorie van begaafde leerlinge eintlik

ongoorloof en 'n blote statistiese artefak is (Anastasi is byvoorbeeld van mening dat 'n vergelyking van IK-tellings met skolastiese prestasie 'n misbruik van psigometriese media impliseer vanweë die gebrek aan 'n volmaakte korrelasie tussen die resultate van media), kom verskeie navorsers soos onder meer Gallagher (1966: 236), Lyon (Gibson en Chennells 1976:23), Clark (1983: 324) en Tannenbaum (1983:210-224) tot die gevolgtrekking dat daar wél begaafde leerlinge bestaan wat nie hul potensiaal tot optimale positiewe ontplooiing bring nie.

Dit is 'n standpunt wat in hierdie verslag ondersteun word. Vir die doeleindes van die onderhawige gedeelte word begaafde onderpresteerders dan ook omskryf as daardie leerlinge wat oor buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede beskik, maar wat dit nie verwerklik nie.

#### 4.2.2 Die omvang van onderprestering by begaafde leerlinge

Verskeie navorsers noem statistiek oor die frekwensie van die verskynsel. So byvoorbeeld beweer Thomas en Crescimbeni (1966:77) dat 15-25 % van leerlinge wat oor IK's van 120 en hoër beskik, as onderpresteerders bestempel kan word. Dieselfde navorsers noem ook dat tot 50 % van alle begaafde seuns teen die einde van hul skoolloopbane as onderpresteerders bestempel kan word. Dit sluit aan by die siening van Newland (1976:91) wat oor 'n ondersoek rapporteer waarin bevind is dat meer as 50 % van begaafde leerlinge onderpresteer. Hierdie syfers toon ook ooreenstemming met dié genoem deur Trillingham en Bonsall (Crow en Crow 1963:210). Du Toit (1964:2) rapporteer oor 'n ondersoek in die VSA waarin bevind is dat van 4 900 skrande (bright) leerlinge, die gemiddelde skolastiese prestasie van 54 % van die seuns en 50 % van die dogters, so laag was dat toelating tot tersiêre onderwys vir hulle in die weegskaal was.

Wat die RSA betref, meld Du Toit (1964:2) dat gedurende 'n periode van vyf jaar aan 'n bepaalde universiteit 579 eerstejaarstudente met IK's van 130 of hoër ingeskryf het. Van hierdie groep studente het ongeveer 4 % die jaar afgesluit met 'n gemiddelde prestasie van 80 of meer, terwyl 8,6 % nie daarin kon slaag om 'n gemiddelde persentasie van 40 te haal nie. Die oorblywende (middelste) groep het egter ten aansien van prestasie ook te kort geskiet. In 'n soortgelyke ondersoek is verder bevind dat 27 % eerstejaarstudente met IK's van 130 of meer nie daarin geslaag het om 50 % ten aansien van akademiese prestasie te behaal nie, terwyl 64 % nie daarin kon slaag om 60 % te haal nie. Du Toit kom dan ook tot die gevolgtrekking dat 'n baie konserwatiewe skatting daarop sou dui dat meer as 50 % van hierdie studente se akademiese prestasie benede die peil was waartoe hulle op grond van hul intellektuele vermoë in staat behoort te wees. Roos (1980:11) verwys na Laubscher wat gevind het dat 59,3 % Afrikaanssprekende leerlinge met verbale IK-tellings van 112 en hoër, in standerd 10 onderpresteer. Dit toon ooreenstemming met die syfers van Roos wat bevind dat 56,2 % Afrikaanssprekende en 37,2 % Engelsprekende begaafde (intellektueel superieure) seuns in standerd 6 skolasties swakker presteer as wat daar op grond van hul intellektuele vermoë verwag sou word. Hy gee egter toe dat die gerapporteerde persentasie hoër kan wees as gevolg van die statistiese wetmatigheidsregressie, as wat dit werklik is (p. 13).

Hieruit is dit duidelik dat onderprestering by begaafde leerlinge voorkom en dat die getalle begaafde onderpresteerders relatief groot is. Oor die algemeen is die stand van sake veel ernstiger as wat dikwels vermoed word.



#### 4.2.3 Verskillende kategorieë van begaafde onderpresteerders

Volgens die literatuur is dit moontlik om verskillende kategorieë van begaafde onderpresteerders te onderskei. So byvoorbeeld onderskei Nel (1983:1) die volgende groepe:

- \* Begaafde leerlinge wat skolasties goed presteer, maar wat tog nie hul vermoëns ten volle aktualiseer nie.
- \* Begaafde leerlinge wat skolasties al swakker presteer en verder uitsak en self kan druipe.

Gowan sluit sterk by hierdie standpunt aan wanneer hy in sy definiëring van begaafde onderpresteerders (kyk par. 4.2.1) verwys na "underachievers" en "severe underachievers".

Volgens Engelbrecht (1973:16) plaas beide Fliegler en Miller die verskillende soorte onderpresteerders in twee kategorieë:

- \* Die chroniese of langtermynonderpresteerders wat probleme openbaar wat reeds op vroeë ouderdom in die huis ontspruit het. Hulle presteer konsekwent benede die peil waartoe hulle in staat is.
- \* Die korttermyn- of omstandigheidsonderpresteerders wie se onderpresterende gedrag van verbygaande aard is.

Voorgaande gedeelte illustreer dat onderpresteerders geen homogene groep leerlinge is nie.

#### 4.3 DIE IMPLIKASIES VAN ONDERPRESTERING BY BEGAAFDE LEERLINGE

##### 4.3.1 Implikasies ten aansien van die hoëvlakmannekrag-situasie in die RSA

Dit is sekerlik die geval dat die huidige samelewing in die RSA in 'n groot mate krisisgeoriënteerd is. Dit is inderdaad dan ook die geval dat groot krisisse teenswoordig belêf word, waarvan een van die mees akute sekerlik die hoëvlakmannekragkrisis is. Moontlik het die belewing van hierdie krisis tog een gunstige resultaat opgelewer, naamlik dat begaafde leerlinge as moontlike oplossers van hierdie probleem geïdentifiseer is. Dit is egter onteenseglik die geval dat 'n betekenisvolle hoeveelheid hoëvlakmannekrag vir die RSA verlore gaan weens die onderprestering van begaafde leerlinge. In hierdie verband verklaar Gowan (Crow en Crow 1963:214) met betrekking tot die situasie in die VSA, die volgende: "One of the greatest social wastes in our culture is that presented by the gifted child or young person who either can not or will not work up to his ability."

Dit is moeilik om van Engelbrecht (1973:3) te verskil wanneer hy beweer dat die bron van menspotensiaal in 'n land nie net ontdek en ontgin moet word nie, maar maksimaal benut sal word. Hierdie navorser stel dit dan ook dat alles in werking gestel moet word om te verseker dat ten volle gebruik gemaak word van alles wat in hierdie verband in 'n land beskikbaar is. Swak benutting van menspotensiaal, veral die kanalisering van hoëvlakpotensiaal in verkeerde rigtings, laat 'n vakuum in die hoër beroepsgroepe. Begaaftde leerlinge en ook begaafde onderpresteerders beskik oor hierdie hoëvlakpotensiaal. Daar is reeds in hierdie verband aangetoon dat begaafte onderpresteerders 'n beduidende en

betekenisvolle persentasie van begaafde leerlinge uitmaak. Ondersoeke soos byvoorbeeld deur Roos (1980: 24, 41, 46, 100) in die RSA, toon dan ook aan dat daar as gevolg van onderprestering (skolastiese swak prestering), wél 'n verlies aan hoëvlakmannekrag plaasvind.

Uiteraard is dit 'n stand van sake wat die RSA nie kan bekostig nie.

#### 4.3.2 Implikasies ten aansien van positiewe, optimale persoonsoontplooiing

Dit is egter nie net belangrik dat begaafde leerlinge se vermoëns tot voordeel van die samelewing benut sal word nie, maar ook volgens Du Toit (1964:1) 'n kwessie van individuele geestesgesondheid. Hy stel dit dan ook soos volg: "Die volwasse, gesonde persoonlikheid is dié van iemand wat sy menslike kapasiteite behou en ontwikkel het... Waar dit nie gebeur nie, kan patologiese toestande ontstaan van verveling, verlies aan geesdrif vir die lewe, lusteloosheid, self-afkeer, algemene bedruktheid, gestadige deterioriasie van die intellektuele lewe en smaak of soms uitbarstings van ongebruikte energie in skadelike of perverse rigtings. Sulke mense is ondoeltreffend en onvergenoegd. Hulle ondervind nie die genot van die konstruktiewe lewe waartoe hulle in staat is nie. Hulle moet tevrede wees met 'leading stupid lives in stupid jobs' maar dit kan hulle nimmer bevredig nie."

Jacobs en Vrey (1982:13) beskryf dan ook die individu wat daartoe in staat is om die latente moontlikhede van sy selfheid te realiseer, as mens in die volle sin van die woord. Sodanige individu is volkome betrokke by die lewe. Hy is daartoe in staat om sy energie en vermoëns op probleme en omstandighede buite homself te

rig. Waarskynlik weens 'n verskeidenheid redes, is begaafde onderpresteerders nie hiertoe in staat nie, met die daarmee gepaardgaande negatiewe implikasies ten aansien van optimale, positiewe persoonsontplooiing.

#### 4.4 FAKTORE WAT MOONTLIK 'n BYDRAE LEWER TOT DIE ONDERPRESTERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE

##### 4.4.1 Inleiding

Dit is tog van belang om daarop te let dat die relatief swak skolastiese prestasie van begaafde onderpresteerders nie aan onvermoë om te kan presteer, toegeskryf moet word nie. Daar word juis dikwels uit die oog verloor dat hierdie leerlinge waarskynlik oor dieselfde kognitiewe potensiaal as ander begaafde leerlinge beskik. Begaafde onderpresteerders kan hul uitmuntende intellektuele en ander persoonsmoontlikhede waarskynlik om verskeie redes nie aktualiseer nie. Soos hieronder aangetoon word, kom sekere navorsers tot die gevolgtrekking dat die oorsake van onderprestering by begaafde leerlinge in die feit gesoek moet word dat sekere begaafde leerlinge verkies om onder te presteer, ander is van mening dat sekere leergeremdhede hiertoe 'n bydrae lewer, ander navorsers soek die oorsaak van onderprestering in die skoolsituasie, die huislike milieu en kulturele faktore, terwyl ander weer van mening is dat begaafde onderpresteerders oor bepaalde kenmerke beskik wat bydraende faktore ten aansien van onderprestering mag wees. Uiteraard is dit moontlik dat al hierdie faktore, of 'n besondere kombinasie van faktore ten opsigte van onderprestering by begaafde leerlinge 'n bydrae mag lewer.

#### 4.4.2 Onderprestering as weerspieëling van 'n keuse deur begaafde leerlinge

Volgens die siening van navorsers soos Sumption en Luecking (1960:145), Roth en Meyersburg (1963:535) en Colangelo, Haggard, Shaw en McCuen (aangehaal deur Dowdall en Colangelo 1982:181), oefen begaafde leerlinge die keuse uit om te onderpresteer. Gowan en Demos (1964:303-304) stel Roth en Meyersburg se siening in hierdie verband as volg: "They consider poor achievement a subconscious choice of the student in which he opts either for over-all limited achievement or for achievement in a deviant and non-constructive channel."

In die uitoefening van hierdie keuse deur begaafde leerlinge, speel verskeie faktore moontlik 'n rol. In hierdie verband is die invloed van die gemeenskap waaraan 'n besondere begaafde leerling behoort, nie te onderskat nie. Haasbroek en Jooste (1981:56) wys daarop dat indien die betrokke gemeenskap afkeurend staan teenoor hoë skoolastiese prestasie, druk op 'n begaafde leerling uitgeoefen mag word om te onderpresteer. Die begaafde leerling mag dan verkies om te konformeer ten aansien van die norme van die betrokke gemeenskap. Volgens Schmidt (Shertzer 1960:177), Gold (1965:386-387) en Colangelo, Fox, Shaw en McCuen (aangehaal deur Dowdall en Colangelo 1982:181), is veral begaafde dogters aan druk van die kant van die gemeenskap onderworpe om te konformeer ten aansien van die tradisionele ondergeskikte rol van die vrou in die samelewing. Om hierdie rede verkies hulle dikwels om hulself nie opvallend te maak nie en presteer dan onder die vlak waartoe hulle op grond van hul buitengewone vermoëns in staat is. Daar mag selfs in sekere gemeenskappe die wanopvatting gehuldig word dat seuns wat skoolasties uitsonderlik goed presteer en hulself onderskei, "swak-

kelinge" is. Dit kan byvoorbeeld gebeur in gemeenskappe waarin 'n hoë premie geplaas word op fisieke krag en vaardigheid, vermoëns wat teenswoordig in 'n Westers georiënteerde samelewing nie baie hoog aangeslaan word nie. Ook hierdie siening kan daartoe lei dat sommige begaafde seuns verkies om te onderpresteer. Verder speel die vrees dat hul andersoortigheid hulle van die portuurgroep sal vervreem, by sekere begaafde leerlinge 'n rol in die sin dat hulle kan verkies om te konformeer ten aansien van die norme van die portuurgroep en dus onderpresteer.

#### 4.4.3 Die teenwoordigheid van leergeremdheid

Dit is uit die aard van die saak die geval dat veral sekere leergeremdhede 'n negatiewe invloed kan uitoefen op skolastiese prestasie en dat dit in die geval van sekere begaafde leerlinge inderdaad onderprestering in die hand kan werk. In die onderhawige gedeelte word slegs enkele voorbeelde uitgelig.

So wys Cutts en Moseley (1958:133), Hildreth (1966:432) en O'Leary, aangehaal deur Grotberg (Barbe en Renzulli 1975:209) op die rol van treffende studiemetodes, en Du Toit (1964:11) op die rol van studiehouding ten aansien hiervan. Roos (1980:72) bevind dat begaafde (intellektueel superieure) onderpresteerders (skolasties swak presteerders) minder doeltreffende studiemetodes en 'n negatiewer houding teenoor onderwysers toon.

Leesvermoë speel ten aansien van skolastiese prestasie 'n deurslaggewende rol. Hildreth (1966:251) wys daarop dat dit nie as vanselfsprekend aanvaar kan word dat begaafde leerlinge ten opsigte van leesvermoë 'n voorsprong bo die gewone leerling sal hê nie. Soms

toon hierdie leerlinge ook nie sterk belangstelling in leesaktiwiteite nie. As gevolg hiervan mag begaafde leerlinge 'n agterstand in leesvermoë opbou wat nadele vir die ontplooiing van onder meer leerkenmerke inhou. Beide Nel (1964:8-9) en Connor (1968:1446) kom tot die gevolgtrekking dat begaafde onderpresteerders probleme met lees mag ervaar.

Uit die aard van die saak sal ook ander leerverremdhede 'n bydrae lewer tot onderprestering by begaafde leerlinge. Faktore soos neurologiese disfunksies, swak didaktiese praktyke in die klaskamer, kulturele deprivasie, genetiese faktore, fisieke gestremdhede en sieketoestande kan uiteraard ook 'n bydrae lewer tot leerverremdheid en dus onderprestering in die hand werk.

#### 4.4.4 Faktore geleë in die skoolsituasie

Dit is onteenseglik die geval dat die opleiding van onderwysers vir hul onderwys- en opvoedingstaak teenwoordig grootliks gerig is op die onderwys vir die hoofstroomleerling. Om hierdie rede kan daar nie sonder meer verwag word dat onderwysers sonder bykomende hulp, begaafde leerlinge sal kan identifiseer en spesiale onderwysprogramme vir hulle sal kan ontwerp en aanbied nie. Haasbroek en Jooste (1981:54) haal in hierdie verband juis vir Evans aan wat reeds in 1966 tot die gevolgtrekking kom dat die ontoereikend gekwalifiseerde onderwyser, die onderwyser wat vir sy lewenstaak onbevoeg is, asook die onderwyser sonder genoegsame selfvertroue, die grootste aandeel in die veroorsaking van onderprestering by begaafde leerlinge het. Ofskoon hierdie moontlik 'n uiterste standpunt verteenwoordig, behoort hierdie moontlike oorsaak van onderprestering nie uit die oog verloor te word nie.

Kowitz en Armstrong (aangehaal deur Zilli 1971:282) het

na aanleiding van ondersoek bevind dat die bepaalde skoolbeleid (school policy) en opvoedingklimaat in 'n skool, 'n besliste uitwerking op die patroon van prestasie by leerlinge uitoefen. In skole waar daar 'n hoë premie geplaas word op hoë prestasie en waar intellektuele stimulasie plaasvind, kom minder onderpresteerders voor, veral onder begaafde leerlinge. Daarenteen is vasgestel dat in skole waar 'n nie-intellektuele ingesteldheid heers, waar groot klem gelê word op die gesag van onderwysers en groot druk op leerlinge uitgeoefen word om te konformeer ten aansien van standarde, min geleentheid vir begaafde leerlinge bestaan om hul begaafdheid te manifesteer. In sodanige skole is die kommunikasie tussen onderwyser en onderpresteerder verbreek en sien die onderpresteerder die onderwyser as 'n persoon wat nie die leerling se belange op die hart dra nie. Khatena (1982:219) sluit in 'n groot mate hierby aan wanneer hy na aanleiding van die standpunte en bevindings van verskillende navorsers, noem dat onder meer swak onderwysmetodes, onsimpatieke en onsensitiewe onderwysers, eentonige drilwerk, 'n kurrikulum wat nie in die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge voorsien nie, onderwysers wat tevrede is met bevredigende werk (en dus nie verwag dat leerlinge hul vermoëns optimaal aktualiseer nie) en onbuigsame aktiwiteite in die klaskamer wat produktiewe denke by leerlinge ontmoedig, onderprestering in die hand kan werk.

Hildreth (1966:425) wys vervolgens daarop dat begaafde leerlinge belangstelling in hul skoolwerk kan verloor indien dit nie aan hulle genoegsame uitdagings bied nie. Hierdie gebrek aan belangstelling kan tot swak werksmotivering en onderprestering lei. Volgens DeHaan (1963:105-107), Hildreth (1966:425-426), Rice (1970:248) en Haasbroek en Jooste (1981:54-55) kan bepaalde didaktiese wanpraktyke in die klaskamer daartoe lei dat



begaafde leerlinge onderpresteer. Dit gebeur byvoorbeeld dat sommige onderwysers nie sensitief genoeg is vir die affektiewe en intellektuele behoeftes van begaafde leerlinge nie, of dat hulle te outoritêr en te behep is met dissipline en die oordrag van kennis. Hulle kan ook min belangstelling toon om inisiatief by leerlinge aan te moedig en ook 'n onwilligheid om in die onderrigleersituasie meer te doen as wat vereis word. Dikwels is sodanige onderwysers intellektueel self onaktief en gevolglik nie deskundiges op hul eie vakgebied nie. Dit gebeur ook soms dat sommige onderwysers onrealistiese eise en standaarde ten aansien van skolastiese prestasie stel en dat daar van dreigemente, verkleinerings, waarskuwings en ultimatus in die klas-kamersituasie gebruik gemaak word. Die aanbied van vakinhoud in die klassituasie kan soms op sodanige wyse geskied, dat dit begaafde leerlinge nie tot die aktualisering van hul vermoëns oproep of uitdaag nie. Dikwels ook verloor onderwysers uit die oog dat die leerproses sigself binne 'n bepaalde sosiale en persoonlike konteks voltrek.

Aangesien begaafde leerlinge oor bepaalde ander- en eiesoortige persoons- en leerkenmerke beskik en as gevolg hiervan bepaalde (en dikwels ook unieke) affektiewe, sosiale en kognitiewe onderwysbehoeftes toon, word aan die onderwys- en opvoedingsituasie op skool besondere eise gestel. Indien daar in hierdie behoeftes van begaafde leerlinge nie voorsien word nie, kan dit gebeur dat hierdie leerlinge ten aansien van die positiewe ontplooiing van die waaghouding belemmer word, dat hulle die skool en onderwysers verafsku en met leerlinge assosieer wat dieselfde ingesteldheid openbaar. Verder kan dit daartoe aanleiding gee dat hulle ongemotiveerd raak om skolasties te presteer, nie hul huiswerk doen nie en nie deelneem aan die onderrigleersituasie nie. Dikwels gebeur dit ook dat hierdie

leerlinge òf geen toekoms- of beroepsaspirasies toon nie, òf onrealistiese beskouinge in hierdie verband huldig.

Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat die besondere situasie waarin 'n bepaalde begaafde leerling homself op skool bevind, tot onderprestering aanleiding kan gee.

#### 4.4.5 Faktore geleë in die huislike milieu

Dowdall en Colangelo (1982:181) verwys na Gowan, Abraham, Gowan en Demos, Khatena, Shaw en McCuen, Thiel en Thiel, Whitmore en Ziv et al. wat beweer dat die oorsaak van onderprestering onder meer in die huislike milieu van die onderpresteerder gevind kan word. Uit die aard van die saak kan dit gebeur dat ouers as primêre opvoeders meehelp met die negatiewe ont-plooiing van begaafde leerlinge se leer- en persoons-kenmerke wat onderprestering tot gevolg kan hê.

Navorsing het dan ook aan die lig gebring dat die huislike milieu van onderpresteerders in die algemeen en ook dié van begaafde onderpresteerders, sekere karakteristieke kenmerke toon. So byvoorbeeld is navorsers soos Haasbroek en Jooste (1981:52) van mening dat die vertrouens-, gesags- en begrypingsverhouding tussen vader en kinders negatief of afwesig is. Gurman (1970:50-51) sluit by hierdie standpunt aan met die bevinding ten aansien van onderpresterende seuns dat daar 'n kommunikasieprobleem tussen ouers en kinders bestaan in die sin dat gesinslede onwillig, of nie daartoe in staat is nie, om oor gemeenskaplike sake te kommunikeer. Skolastiese prestasie is dan ook een van die bronne van konflik tussen hierdie kinders en hul ouers. Hildreth (1966:428) is van mening dat die vaders van onderpresteerders dikwels van die huis afwesig is,

tewens DeHaan (1963:102-103) kom tot die gevolgtrekking dat die vaderfiguur as gesags- en identifikasiefiguur dikwels in hierdie huise geheel en al ontbreek. Moontlik kan die oorsaak van die feit dat onderprestering meer dikwels deur seuns as deur dogters gemanifesteer word, hierin gesoek word.

Dit is verder belangrik om daarop te let dat navorsers soos DeHaan (1963:103), Shaw en White (1965:10-13), Grandlund en Knowles (1969:496), Gurman (1970:51) en Haasbroek en Jooste (1981:52) tot die gevolgtrekking kom dat onderpresteerders dikwels probleme ervaar ten aansien van identifisering met die ouer van dieselfde geslag. Die oorsaak hiervan kan moontlik gevind word in dit wat reeds genoem is, maar waarskynlik ook in die feit dat volgens Haasbroek en Jooste (1981:52) die ouers van begaafde onderpresteerders dikwels onrealistiese eise aan hul kinders met betrekking tot skolastiese prestasie stel omdat ouers dikwels hul begaafde kinders as statussimbole beskou. DeHaan (1963:103) sluit hierby aan en wys daarop dat kinders in sodanige gevalle die waardes wat deur die ouers gehuldig word, kan verwerp. Verder kom dit ook voor dat vaders, veral, dominerend kan optree en min toenadering tot hul kinders openbaar. Dit is waarskynlik as gevolg hiervan dat onderpresteerders dikwels voel dat hulle deur hul ouers verwerp word. Shaw en White (1965:10-13) wys op die verwantskap tussen toereikende geslagsrolidentifikasie en prestasie. Laasgenoemde navorsers het bevind dat goeie presteerders hulle met die ouer van dieselfde geslag identifiseer, terwyl dit nie die geval is ten aansien van onderpresteerders nie. Volgens hierdie bevindinge, wat deur Grandlund en Knowles (1969:495-496) bevestig is, is gepaste geslagsrolidentifikasie kenmerkend van presteerders, maar nie van onderpresteerders nie. Indien die standpunt van Torrance (Gowan, Khatena en Torrance 1981:16) naamlik dat 'n bepaalde sen-

sitiwiteit en onafhanklikheid in denke en oordeel belangrike vereistes vir die ontplooiing van kreatiewe vermoëns by leerlinge verteenwoordig, in gedagte gehou word, en ook dat in die huidige samelewing sensitiwiteit eerder as 'n vroulike kenmerk en onafhanklikheid eerder as 'n manlike kenmerk beskou word, word die hele aangeleentheid van gepaste geslagsrol-identifikasie baie problematies. Dit is interessant om in hierdie verband daarop te let dat MacKinnon (Barbe en Renzulli 1981:122) bevind het dat oueridentifikasie by individue (in hierdie besondere geval argitekthe) met buitengewone kreatiewe vermoëns 'n onduideliker patroon toon as wat gewoonlik die geval is. Hierdie persone het met beide òf met geeneen van die ouers geïdentifiseer nie.

Jacobs (Müller 1979:42) haal Duminy aan wat aanvoer dat begaafde leerlinge sensitiwiteit openbaar ten aansien van enige stremminge in die verhouding tussen die ouers. Jacobs voer ook verder aan dat begaafde leerlinge geneig is tot 'n hipersensitiwiteit en gespannenheid indien hulle tē gou met sosiale probleme gekonfronteer word. Om hierdie rede moet daar met Haasbroek en Jooste (1981:52) saamgestem word waar hulle beweer dat sosiale en affektiewe probleme in die huis 'n bydraende faktor tot onderprestering is. Verder noem laasgenoemde navorsers (1981:52) dat sommige ouers bedreig voel deur die prestasies van hul begaafde kinders. Jacobs (Müller 1979:42) sluit hierby aan met die bewering dat ouers soms bedreig en beangs voel as hul begaafde kind se belangstelling so totaal van die res van sy ouderdomsgroep verskil. As gevolg hiervan kan hulle voel dat die gevestigde patroon van hul daaglikse lewens omvergewerp word. Dit is moontlik 'n verdere bydraende faktor tot die vertroebeling van die verhouding tussen ouer en kind, omdat die kind dan volgens die ouers nie by die res van die gesin inskakel nie.

Haasbroek en Jooste (1981:52) wys verder daarop dat ouers uiters streng en hardvogtig met betrekking tot dissipline en veral straf kan wees, terwyl Hildreth (1966:430) daarop wys dat die teendeel ook kan gebeur, naamlik dat ouers te permissief in die opvoeding van hul kinders kan wees.

Ten slotte kom Raph, Goldberg en Passow (1969:50), Collins en Douglas, Coleman, Lewis, Gough, Scheffer en Ackerman (aangehaal deur Roos 1980:19) tot die gevolgtrekking dat daar 'n verband tussen die sosio-ekonomiese status van die ouers en skolastiese prestasie van die kinders bestaan. So byvoorbeeld het Frankel (aangehaal deur Raph, Goldberg en Passow 1969:50) bewys dat goeie presteerders afkomstig is uit huise met 'n hoër sosio-ekonomiese status as onderpresteerders en ook dat die vaders van goeie presteerders beter opgelei was. Ook Noel (1970:2808) vind 'n verband tussen skolastiese prestasie en sosio-ekonomiese status. Waarskynlik moet die rede hiervoor gevind word in die standpunt van Taylor en Van der Westhuizen (1983:23) dat sodra 'n leerling uit 'n huis kom wat tot die laer sosio-ekonomiese groep van die samelewing behoort, die moontlikheid bestaan dat daar in sy basiese lewensbehoefes nie na behore voorsien word nie. Hierdie navorsers (1983:24) wys verder daarop dat 'n gebrek aan skoonheidsbelewing 'n negatiewe instelling teenoor die lewe veroorsaak, dat kinders terneergedruk word deur die aanhoudende waarneming van 'n lelike, onversorgde en agterlike omgewing en dat sodanige faktor 'n invloed uitoefen op hul ganse menswees.

Die ontoereikende opvoedingsituasie tuis, het volgens Haasbroek en Jooste (1981:53) tot gevolg dat begaafde leerlinge hulself kenbaar maak in die feit dat hulle sterk minderwaardigheidsgevoelens openbaar en glo dat hulle tot niks in staat is nie. Hulle beskik dus oor 'n negatiewe selfbeeld, 'n aangeleentheid wat in 'n vol-

gende gedeelte volledig toegelig sal word. Hierdie leerlinge is ook wantrouig, belangeloos en vyandig. Omdat hulle daarvan oortuig is dat hul ouers met hulle ontevrede is, voel hulle dat hulle deur die gesinslede verwerp word. Hulle is in opstand teen gesag en openbaar vyandigheid teenoor ouers, onderwysers en dikwels ook teenoor ander volwasse lede van die gemeenskap. Hulle is ongemotiveerd om op skool te presteer, openbaar 'n negatiewe ingesteldheid teenoor studie en doen om hierdie rede nie hul huiswerk nie. Verder is hulle hulpeloos en aanvaar nie verantwoordelikheid vir hul optrede en gedrag nie.

#### 4.4.6 Andersoortige kultuurmilieu

Aanduidings van die invloed van kultuur op die manifestering van begaafdheid en die belangrikheid van en problematiek rondom die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge, is reeds in hoofstuk 3 en in die addenda tot hierdie verslag verskaf. Soos aangedui, word kultuurandersheid dikwels vergestalt in 'n skolastiese agterstand wat deur leerlinge getoon word en kan dit ook gebeur dat die aard van begaafdheidsaktualisering van kultuur tot kultuur sodanig verskil, dat bepaalde leerlinge in terme van die waardes en norme van die dominante kultuur, nie hul begaafdheid aktualiseer nie. Vir die doeleindes van hierdie hoofstuk dien daar dus op gelet te word dat kultuuranderse begaafde leerlinge, dikwels ook onderpresteerders kan wees.

#### 4.4.7 Geografiese geïsoleerdheid

Volgens Taylor en Van der Westhuizen (1983:28) is 'n verdere veroorsakende faktor in die onderprestering van begaafde leerlinge geleë in lewensomstandighede van geografiese geïsoleerdheid en merk genoemde navorsers

(1983:29) dan ook op dat geografiese geïsoleerdheid tot skolastiese geremdheid kan bydra en dus onderprestering kan aanhelp. So byvoorbeeld kan dit gebeur dat individue wat in afgesonderde plattelandse gebiede leef, nie altyd dieselfde geleenthede vir die ontplooiing van intellektuele vermoëns het as diegene wat byvoorbeeld in stedelike gebiede woonagtig is. Volgens genoemde navorsers kan die bereikbaarheid van byvoorbeeld tersiêre-onderwysinrigtings, daartoe meehelp dat leerlinge met buitengewone moontlikhede met individue in aanraking kom wat op bepaalde gemeenskaplike kennis- of belangstellingsterrein belangstelling wek, kennisuitbouing bevorder en gevolglik potensiaalverwerkliking vir sodanige leerlinge tot gevolg het.

#### 4.4.8 Die selfkonsep as faktor in die aktualisering van begaafdheid

Nel (1964:2) verwys na Stevens wat van mening is dat sekere dimensies van die selfkonsep soos selfinsig en selfaanvaarding, verwantskap toon met prestasie. Brookover, Thomas en Patterson (aangehaal deur Engelbrecht 1973:94) bevind dat die selfkonsep ten aansien van vermoë van leerlinge in die sekondêre skool en hul eksamenpunte betekenisvol en positief korreleer en ook dat daar spesifieke selfkonsepte van vermoë bestaan wat 'n verwantskap toon met spesifieke skolastiese terreine en wat van die selfkonsep ten aansien van algemene vermoë verskil. Telford en Sawrey, Irwin, Purkey, Binder, Jones en Strowig, Biggs en Tinsley en Greinecks (aangehaal deur Engelbrecht 1973:94) toon almal 'n duidelike, konsekwente en betekenisvolle verband tussen selfkonsep en skolastiese prestasie aan. Hiervolgens kom dit daarop neer dat leerlinge en studente wat meer positiewe selfkonsepte toon, 'n groter mate van skolastiese en akademiese sukses behaal. Ook Stenner en

Katzenmeyer (1976:270) wys op ondersoek wat op die betekenisvolle en positiewe verband tussen selfkonsep en skolastiese prestasie wys. Hayes (1968:3999) wys byvoorbeeld op die beduidende, betekenisvolle en positiewe korrelasie tussen Wiskundeprestasie en selfkonsep ten aansien van Wiskundevermoë. Uit hierdie ondersoek kan die afleiding gemaak word dat die suksesvoller leerling/student homself op 'n positiewe wyse sien, hy gekenmerk word deur selfaanvaarding, hy 'n positiewe, relatief hoë, maar realistiese dink van homself het en hy optimisties ten aansien van sy toekomstige prestasies is. Hy het vertroue in sy vermoëns, ook in sy vermoë om te kan studeer en is van mening dat hy hard werk en deur die portuurgroep aanvaar word.

Combs en Shaw en Alves (aangehaal deur Peters 1968:1792), French (aangehaal deur Zilli 1971:282), Walsh (aangehaal deur Gallagher 1975:345) en Haasbroek en Jooste (1981:50) meld dat onderpresteerders oor 'n negatiewe selfkonsep beskik. Hierdie negatiewe selfkonsep word gemanifesteer in 'n beeld van minderwaardigheid wat hierdie leerlinge van hulself koester. Hulle glo werklik dat hulle tot niks in staat is nie en hierdie minderwaardigheidsgevoel word geopenbaar in wantroue, belangeloosheid en vyandigheid. Onderpresteerders sien hulself as sou hulle in 'n mindere mate daartoe in staat wees om vereiste take uit te voer, is minder gretig om te leer, beskik oor min selfvertroue, is minder selfstandig en minder ambisieus. Hulle sien hulself ook as minder aanvaarbaar vir ander. French (aangehaal deur Zilli, 1971:282) sluit hierby aan met die opmerking dat onderpresteerders minderwaardigheidsgevoelens openbaar en dat indien hulle self van mening is dat hulle ten aansien van vermoë maar middelmatig is, hulle alle aanduidings wat op die teendeel dui, sal afwys.



Franks en Dolan (1982:175) kom tot die volgende gevolgtrekking in hierdie verband: "Some research has shown a connection between low self-concept and underachievement for gifted pupils. Kanoy and others (1980) found that their gifted achievers had significantly higher self-concept scores than their gifted underachievers. Fine and Pitts (1980) suggest that although several factors probably contribute to underachievement, most underachieving children also have a pattern of low self-esteem. According to Whitmore, 'All research on gifted underachievers has indicated that negative self-concepts and low self-esteem are a predictable characteristic of this type of child' (Whitmore, 1980, p. 214)."

#### 4.4.9 Openbaringswyses

Navorsing het aan die lig gebring dat begaafde onderpresteerders en onderpresteerders in die algemeen sekere kenmerke openbaar, soveel so dat hierdie kenmerke selfs in die identifiseringsprosedure aangewend kan word. In watter mate daar 'n kousale verband tussen hierdie kenmerke en onderprestering gesien moet word, is nie altyd duidelik nie. Waaroor daar egter wel duidelikheid is, is die feit dat beide kognitiewe en nie-kognitiewe faktore 'n rol speel ten aansien van skolastiese prestasie. Tewens volgens Roos (1980:61) word daar dikwels die aanname gemaak dat 'n bepaalde patroon van persoonskenmerke aan swak skolastiese prestasie onderliggend is. Volgens hierdie siening toon swak presteerders, in casu begaafde onderpresteerders, nie 'n gebrek aan vermoëns en spesifieke skolastiese bekwaamhede nie, maar is hul swak prestasie die gevolg van ontoereikende persoonsontplooiing. Begaafted onderpresteerders en onderpresteerders in die algemeen kan hulle byvoorbeeld as gevolg van die teenwoordigheid van sekere persoonskenmerke moeilik by die onderrigleersituasie aanpas, en hierdie onvoldoende aanpassing is een van die oorsake van hul

onderprestering. Dit kom dus daarop neer dat die besondere persoonsamestelling van 'n bepaalde begaafde onderpresteerder, 'n belangrike rol speel ten aansien van sy swak skolastiese prestasie.

Dit is belangrik dat in gedagte gehou word dat onderstaande beeld van begaafde onderpresteerders saamgesteld is en dat alle kenmerke wat genoem word, nie noodwendig op alle begaafde onderpresteerders van toepassing is nie. Verder is dit ook die geval dat alle navorsers nie altyd baie eksplisiet is omtrent watter kategorie van onderpresteerders hulle bedoel nie: Dikwels heers daar byvoorbeeld onduidelikheid oor die feit of onderpresteerders in die algemeen of begaafde onderpresteerders bedoel word. Dowdall en Colangelo (1982:181) kom egter tot die gevolgtrekking dat begaafde onderpresteerders meer in gemeen het met onderpresteerders in die algemeen as met begaafde presteerders. Daar sal egter in die onderstaande gedeelte sover moontlik gepoog word om 'n aanduiding te verskaf van watter kategorie van onderpresteerders deur navorsers bedoel word.

McKenzie (aangehaal deur Roos 1980:61) bevind dat onderpresteerders 'n groter mate van angs toon as presteerders. Van der Merwe (1964:2) sluit hierby aan met die bevinding dat begaafde onderpresteerders gespanne en angstig is, maar nie by magte is om dit te verbaliseer nie. Hierdie navorser vind dan ook by hierdie leerlinge 'n verslae gelatenheid en affektiewe afstomping teenwoordig en dit wil voorkom of hierdie leerlinge hul mislukkings aanvaar soos individue wat deur 'n onbegryplike noodlot getref word. In baie gevalle is hulle onbewus van die merkbare spanning waaronder hulle verkeer. Dit is moontlik as gevolg van hierdie stand van sake dat sommige navorsers in hierdie verband volgens Van der Merwe (1964:1) met 'n diagnose van skisofrenie volstaan en dié navorser meen self dat 'n diagnose van een-

voudige skisofrenie of hebefreniese skisofrenie gemaak kan word. Ander navorsers noem hier die moontlikheid van 'n pseudo-neurose, of selfs 'n pseudo-psigose. Ofskoon hierdie standpunte heel moontlik uiterste standpunte verteenwoordig, word die teenwoordigheid van angs en spanning by onderpresteerders deur onder meer Zeaman en Bond (aangehaal deur Nel 1964:1-2), Taylor, aangehaal deur Dickenson en Truax (1966:244), McKenzie, aangehaal deur Roos (1980:61) en Nel (1983:20) bevestig. Volgens Van der Merwe (1964:1) stem hierdie verskynsel in baie opsigte ooreen met die "Algemene Adaptasie-sindrome van Selye" wat impliseer dat hierdie gedragsindroom uiteindelik tot 'n psigose kan oorgaan. Volgens laasgenoemde navorser word hierdie moontlikheid deur Grinker en Siegel bevestig met die bevinding dat akute angs kan oorgaan in 'n skisofreniese reaksie (p. 2). Ofskoon alle navorsers sekerlik nie met hierdie standpunte sal saamstem nie, onderstreep dit tog die feit dat die navorser hier met 'n probleem van 'n ernstige aard te make het en word die noodsaaklikheid van vroeë identifisering en terapeutiese steuning daardeur sterk beklemtoon.

Beide Clark (1979:280) en Haasbroek en Jooste (1981:50) kom tot die gevolgtrekking dat begaafde onderpresteerders oortuig is dat hulle deur hul familie en gesinslede verwerp word en dat hulle glo dat hul ouers met hulle ontevrede is. Moontlik kan die rede vir hul opstand teen gesag, hul vyandigheid teenoor volwassenes en die groot mate van aggressie wat hulle toon, hierin gesoek word. Die teenwoordigheid van persoonskenmerke soos vyandigheid, antagonisme en aggressie by onderpresteerders is goed gedokumenteer in die literatuur. So byvoorbeeld bevind McKenzie volgens Roos (1980:61) onder meer 'n mate van antagonisme teenoor outoriteit en die verwerping van sosiaal aanvaarbare waardes by hierdie leerlinge. Shaw en Brown (1957:199), Roth en

Puri (1967:280) en Morrison (1969:171) wys op aggressie wat by onderpresteerders teenwoordig is. Roth en Puri (1967:280) wys verder daarop dat aggressie by hierdie leerlinge dikwels na binne gerig is. Zilli (1971:283) wys vervolgens daarop dat begaafde onderpresteerders geneig is om ander mense negatief te evalueer en dat hulle ook 'n groot mate van vyandigheid teenoor ander openbaar. Dit wil voorkom of hierdie leerlinge ander mense wantrou en van mening is dat die eie regte en belange belangriker is as dié van ander. Dit is belangrik om daarop te let dat leerlinge wat 'n groot mate van vyandigheid en aggressie openbaar, 'n beduidende hoeveelheid tyd en energie aan die kontrolering en verberging daarvan moet bestee en gevolglik nie soveel aandag aan kreatiewe en produktiewe gedrag kan bestee nie.

Van der Merwe (1964:4) wys tereg daarop dat hierdie leerlinge oor buitengewone intellektuele vermoëns beskik, maar dat hulle moeilik saamwerk, die indruk skep dat hulle nie betrokke wil wees nie en "dinge verby wil kry". Hulle verloor gou belangstelling, moet voortdurend daartoe gemaan word en kan hul aandag slegs vir kort tydperke by hul werk bepaal. Hulle vind dit moeilik om 'n taak af te handel wat effens vervelend is en dus nie hul aandag hou nie. Volgens genoemde navorser (1964:3) het hierdie leerlinge se wilsbesluite geen motiverende krag nie en openbaar hulle die behoefte aan ondersteuning in hierdie verband, maar al ontvang hulle dit ook, kan hulle nie beslissings maak nie. Hul verwardheid ten aansien van doelwitte word weerspieël in hul besluiteloosheid: Telkens word opnuut besluit, 'n ander vakkeuse, 'n ander studierigting, 'n ander beroepskeuse. Hulle gaan waar hul maats gaan, doen wat hul maats doen, maak selfs dieselfde vakkeuses en studierigtingkeuses. Doelbewuste handeling en strewe is egter van korte duur. Dit is duidelik dat onderpres-

teerders oor swak intrinsieke werksmotivering beskik. Tot 'n groot mate sluit Davids (1966:87), Hildreth (1966:429), Gilmore (1968:55-57), Oakland (1969:454) en Smith en Winterbottom (1970:390-391) hierby aan deur te wys op die teenwoordigheid van swak werksmotivering by onderpresteerders, terwyl Haywood (1966:666) bevind dat hierdie leerlinge oor swak intrinsieke werksmotivering beskik. Ofskoon dit veral die geval ten aansien van die laer IK-groepe van die betrokke ondersoek was, het hierdie tendens tot 'n mate ook by die hoër IK-groep voorgekom.

Die bevinding van Van der Merwe (1964:2) dat hierdie leerlinge 'n onvermoë toon om te kan konsentreer, word deur Clark (1979:280), Haasbroek en Jooste (1981:51) en Whitmore (1980-81:369) ondersteun. Van der Merwe (1964:2-3) wys dan ook daarop dat begaafde onderpresteerders 'n dinktaak wat inspanning verg, nie kan volhou nie en dat hulle gereeld onderbrekings in hul gedetermineerde denkprosesse ondervind. Oor die algemeen begryp hierdie leerlinge wat hulle lees, maar kan die draad van die leesstof moeilik van een paragraaf na 'n volgende volhou. Laasgenoemde navorser maak dan ook die belangwekkende opmerking dat dit wil voorkom of hierdie leerlinge se eksamenantwoorde eerder assosiatiewe reproduksies is as voorbeelde van produktiewe denke en dat hulle dikwels belangrike denkfoute begaan. Dit lei tot swak prestasie wat meer aan onbegryplike onnaukeurighede te wyte is as die moeilikheidsgraad van die werk. Dikwels begaan hulle foute in maklike werk, terwyl hulle 'n stuk uiters moeilike en ingewikkelde leerstof onverwags korrek sal doen. Volgens Zilli (1971:283) wys French daarop dat begaafde onderpresteerders minder op goeie prestasie ingestel is as presteerders. Hulle is daartoe geneig om hul mikpunte laer te stel as presteerders en het minder vertroue in die eie vermoë. Dit wil voorkom of hierdie leerlinge

'n gedemoraliseerde en siniese lewensuitkyk toon, geneig is tot ontvlugting van die werklikheid en van wensdenkery gebruik maak om hul probleme te ontwyk. Zilli (1971:283) haal ook Shaw aan wat tot die gevolgtrekking kom dat hierdie leerlinge 'n gebrek aan selfdisipline openbaar met die gevolg dat hulle nie daartoe in staat is om opdragte te voltooi wat onaangenaam is nie. Hulle toon blykbaar 'n onvermoë om die realiteit van 'n onaangename en moeilike situasie of opdrag vierkant in die oë te staar - dit sal verdwyn as 'n mens nie daaraan dink nie - en met doelwitte wat ver in die toekoms lê. Dit is waarskynlik as gevolg hiervan dat navorsers soos Barrett (aangehaal deur Nel 1964:2), Clark (1979:280), Haasbroek en Jooste (1981:51) en Whitmore (1980-81:369) tot die gevolgtrekking kom dat begaafde onderpresteerders 'n teensin in skoolgaan toon en antagonisties teenoor onderwysers is.

Volgens Roos (1980:61) kom Easton tot die gevolgtrekking dat presteerders ten aansien van hul verhoudings met gesinslede positiewer vertoon as onderpresteerders, dat hulle minder anti-sosiale kenmerke as laasgenoemde groep openbaar, maar ook dat hulle oor minder sosiale vaardighede as onderpresteerders beskik. Genoemde navorser bevind ook dat onderpresteerders meer egosentries as presteerders is. Volgens Van der Merwe (1964:3) beweeg begaafde onderpresteerders op sosiale gebied òf op 'n oppervlakkige, traak-my-nie-agtige wyse, òf soos 'n slaapwandelaar wat niks registreer nie. Dikwels toon hulle die neiging tot onttrekking. Ook Stoner (aangehaal deur Nel 1964:1) kom tot die gevolgtrekking dat presteerders en onderpresteerders ten aansien van sosialisering van mekaar verskil in die opsig dat onderpresteerders meer verdedigend, afkeurend en stug is. Aansluitend hierby kom Barrett (aangehaal deur Nel 1964:2) tot die gevolgtrekking dat onderpresteerders in 'n mindere mate deur die portuurgroep aanvaar word as

presteerders. Beide Teigland et al. (1966:954-955) en Jackson (1968:61) wys daarop dat onderpresteerders probleme mag ervaar ten aansien van sosialisering. Taylor (aangehaal deur Dickenson en Truax, 1966:244) wys ook op die teenwoordigheid van negatiewe interpersoonlike verhoudings by hierdie leerlinge en bemerk die teenwoordigheid van 'n sosiale eerder as 'n akademiese ingesteldheid. Dit sluit aan by die bevinding van Owens en Johnson (1949:44) wat tot die gevolgtrekking kom dat onderpresteerders geneig is tot ekstroversie. Moontlik verklaar dit die bevinding van Engelbrecht (1975:52-53) wat tot die gevolgtrekking kom dat swakker skolastiese prestasie by seuns gepaard gaan met ekstroversie. Hierdie navorser noem dan ook 'n aantal ander navorsers wat op die positiewe verband tussen introversie en selfoordeel enersyds en skolastiese prestasie andersyds wys. Ook Roos (1980:65) kom tot die gevolgtrekking dat sekere van die begaafde (intellektueel superieure) swak presteerders in sy ondersoekgroep geneig is tot ekstroversie. Nel (1964:5) bevind in 'n ondersoek dat goeie presteerders meer introvertief is as begaafde onderpresteerders. Volgens hierdie navorser (1964:6) wil dit voorkom of begaafde onderpresteerders oor 'n oormaat selfvertroue beskik wat moontlik van kom-penserende aard kan wees. Die moontlikheid bestaan dat hierdie leerlinge juis gevoelig is ten aansien van hul werklike gebrek aan selfvertroue en dit probeer verbloem deur hulle anders voor te stel. Die onrealistiese gevoel van selfvertroue kan ook moontlik toegeskryf word aan grootdoenerigheid om te kompenseer vir swak skolastiese prestasie. Dikwels neem hulle 'n houding van bravade in en skeep hulle die onegte prentjie van selfvertroue en ekstroversie. Hul affektiewe labiliteit en onvolwassenheid is na alle waarskynlikheid die oorsaak van hul gebrek aan diepte: Omdat hierdie leerlinge 'n oppervlakkige lewensingesteldheid toon, kan daar verwag word dat hul verhoudings met ander slegs

oppervlakkig sal wees.

Dit is van die allergrootste belang om in gedagte te hou dat die standpunte van baie navorsers gebaseer is op bevindings ten aansien van die sogenaamde "gemiddelde" begaafde onderpresteerder of onderpresteerder en dat hierdie persoon baie dikwels bloot 'n statistiese artefak is en nie werklik bestaan nie. Om hierdie rede moet enige navorsingsbevindings met betrekking tot begaafde onderpresteerders en onderpresteerders in die algemeen met groot omsigtigheid geïnterpreteer word en behoort die aanname nooit gemaak te word dat geïdentifiseerde kenmerke op alle begaafde onderpresteerders van toepassing is nie. Hierdie belangrike feit word duidelik geïllustreer deur die standpunt van Nel (1983:19) wat in teenstelling met standpunte hierbo genoem, tot die gevolgtrekking kom dat begaafde onderpresteerders neig om skaam, teruggetrokke, afsydig, ongesellig en reëlgebonde te wees. Met ander woorde hierdie leerlinge openbaar kenmerke wat onder meer dui op introversie. Vir hierdie navorsers wil dit voorkom of begaafde onderpresteerders 'n langdurige reaksie toon op bedreiging en ontsteltenis en kom hy tot die gevolgtrekking dat hul teruggetrokkenheid en geslotenheid die gevolg is van die ervaring dat menslike kontak vir hulle outomaties uitputtend is. Ofskoon daar dus uiteenlopende standpunte met betrekking tot die sosiale kenmerke van begaafde onderpresteerders en onderpresteerders onder navorsers bestaan, wil dit tog voorkom of hierdie groep leerlinge ten aansien hiervan meer negatiewe kenmerke openbaar as presteerders.

Nel (1964:1-2) haal 'n groot aantal navorsers aan wat daarop wys dat onderpresteerders oor die algemeen groot aanpassingsprobleme ervaar en dat hulle in vergelyking met presteerders oor die algemeen groter angs, spanning, depressie en 'n gebrek aan sekuriteit toon. Norfleet



(1968:978-979), Thelen en Harris (1968:561), Clark (1979:280) en Haasbroek en Jooste (1981:51) wys onder meer op die groot mate van onvolwassenheid, affektiewe labiliteit en aanpassingsprobleme wat hierdie leerlinge openbaar en ook dat hulle oor 'n gebrekkige self-dissipline beskik, die neiging toon om werk uit te stel, onwillig is om onaangename opdragte uit te voer, geneig is tot impulsiewe optrede en onwillig is om onaangename situasies in die oë te sien. Johnson (1971:241), Whitmore (1980-81:369) en Dowdall en Colangelo (1982:181) sluit tot 'n groot mate by hierdie siening aan. Ook Nel (1964:6) kom tot die gevolgtrekking dat begaafde onderpresteerders swakker aanpassing toon as goeie presteerders. Dit wil voorkom of die affektiewe wording van hierdie leerlinge stadiger verloop as dié van presteerders. Om hierdie rede toon hulle 'n groot mate van affektiewe labiliteit, onvolwassenheid en kinderagtigheid wat waarskynlik tot hul impulsiewe en onverantwoordelike optrede lei. Sommige van genoemde navorsers wys op die feit dat onderpresteerders ten aansien van morele waardes gebrekkige vorming toon. Volgens Nel (1964:6) is die impulsiwiteit en onverantwoordelikheid van hierdie leerlinge die rede vir hierdie stand van sake, aangesien hulle nie altyd bewus is van die implikasies van hul gedrag nie.

As gevolg van die besondere psigiese samestelling van onderpresteerders, neig hulle volgens Bond (aangehaal deur Nel 1964:2), Taylor (aangehaal deur Dickenson en Truax 1966:244), Clark (1979:280-281), Whitmore (1980-81:369), en Haasbroek en Jooste (1981:51) om 'n laer aspirasiepeil as presteerders te toon, is hulle nie daartoe in staat om toekomstige doelwitte te beplan nie en word hulle gekenmerk deur onrealistiese doelwitnastrewing. Hierdie standpunte hou uiteraard verreikende implikasies in ten aansien van onderwyskeuses wat deur hierdie leerlinge op skool gemaak moet word.

Lewis (aangehaal deur Roos 1980:61-62) kom tot die gevolgtrekking dat begaafde leerlinge wat skolasties swak presteer, ten aansien van kenmerke soos byvoorbeeld afhanklikheid, oorspronklikheid, selfstandigheid en intellektuele nuuskierigheid (investigativeness) van presteerders verskil. Rauch en Wall (aangehaal deur Nel 1964:2) kom tot die gevolgtrekking dat gunstige persoonskenmerke soos leiersvermoë, goeie oordeel, betroubaarheid en persoonlike verantwoordelikheid eerder te vinde is onder "oorpresteerders" as onder onderpresteerders. Taylor (aangehaal deur Dickenson en Truax 1966:244) wys onder meer op die teenwoordigheid van 'n hoë afhanklikheids-onafhanklikheidskonflik by onderpresteerders, 'n standpunt waarby Smith en Winterbottom (1970:389) aansluit deur op die teenwoordigheid van 'n hoë mate van afhanklikheid by onderpresteerders te wys, asook op hul defensiewe houding. Taylor (aangehaal deur Dickenson en Truax 1966:244) en Whitmore (1980-1981:369) wys op hierdie leerlinge se gebrek aan inisiatief, onbuigsaamheid ten aansien van belangstellings, affektiewe probleme, dikwelse hipersensitiwiteit, onvermoë om in die groep na behore te kan optree, beangstheid, negatiewe selfevaluering, vyandigheid ten opsigte van gesag, negatiewe interpersoonlike verhoudings, 'n sosiale eerder as 'n skolastiese/akademiese ingesteldheid en onrealistiese doeloriëntering.

Dit is moeilik om van Nel (1983:20) te verskil waar hierdie navorser van mening is dat onderpresteerders nog nie die selfinsig verwerf het om hul omgewing (leefwêreld) doeltreffend te kan manipuleer nie en as gevolg hiervan nie daartoe in staat is om positief leer ingesteld te raak nie. Verder kom genoemde navorser ook tot die gevolgtrekking dat hierdie leerlinge tot 'n gebrekkiger ego neig wat angs en onsekerheid tot gevolg

het. As gevolg van die swak selfsentimentontwikkeling van 'n gebrekkige ego, ervaar onderpresteerders 'n diffuse identiteit wat tot die ontoereikende aktualisering van vermoëns lei. Nel (1983:20) kom tot die belangrike en verreikende gevolgtrekking dat dit wil voorkom of begaafde onderpresteerders die meeste van hul psigiese energie kanaliseer om hul swak selfbeeld te hanteer en gevolglik nie die energie beskikbaar het om die steeds eisestellende begaafdheidsaktualisering te hanteer nie. Uiteraard is dit 'n standpunt waarvan moeilik verskil kan word.

#### 4.4.10 Samevatting

Uit voorgaande gedeeltes blyk ook dat daar met Dowdall en Colangelo (1982:182) saamgestem moet word dat 'n aantal komplekse faktore 'n bydrae lewer ten aansien van die veroorsaking van onderprestering by begaafde leerlinge. Ofskoon hierdie navorsingsterrein die onderwerp van talle ondersoeke in die verlede was, kom genoemde navorsers tot die volgende onrusbarende gevolgtrekking: "Researchers have not been able to narrow the field to a few significant variables; rather, they have underscored the gambit of relevant issues involved in underachievement." Oakland (1969:452) sluit in 'n mate by hierdie siening aan en betreur die feit dat die kwaliteit van die navorsing op hierdie terrein nie altyd van hoogstaande gehalte was nie. Hy haal in hierdie verband vir Raph en Tannenbaum aan wat tot die gevolgtrekking kom dat die resultate van baie ondersoeke nie afdoende nie en ook teenstrydig is. Hierdie navorsers kom tot die gevolgtrekking dat "... despite the voluminous work done in this area, we do not as yet have a clear profile of traits that distinguishes underachievers from their comparably able peers who live up to scholastic expectations". Oakland (1969:452) skryf hierdie stand van sake aan twee oorsake toe:

Gebrekkige empiriese navorsingsopset en gebreke in psigometriese instrumente wat aangewend word. "The last twenty years of research on UAG (underachieving gifted) has produced more confusion and circularity than clarity and direction." Moontlik moet hierdie siening van Dowdall en Colangelo (1982:182) toegeskryf word aan die redes hierbo genoem.

#### 4.5 DIE AANVANG VAN ONDERPRESTERING

Engelbrecht (1973:16) haal onder meer Shaw en Brown, Frankel en Nel aan wat tot die gevolgtrekking kom dat skoolbeginners oor die algemeen in die meeste gevalle volgens hul vermoë presteer en dat onderprestering by intellektueel bogemiddelde leerlinge by ongeveer standaard vier 'n aanvang neem. Die gaping tussen presteerders en onderpresteerders vergroot egter gaandeweg reg deur die sekondêre skool en is die grootste gedurende die eerste jaar op universiteit. Shaw en McCuen (Gallagher 1966:262-264) sluit hierby aan met die mening dat onderprestering veral in die sekondêre skool opvallend word, maar noem die feit dat dit reeds in die primêre skool 'n aanvang neem, tewens, hierdie navorsers noem die moontlikheid van die teenwoordigheid van 'n predisposisie hiertoe reeds by skooltoetreding. Jacobs (Müller 1979:40) wys in hierdie verband juis daarop dat begaafde onderpresteerders reeds in die junior fase van die primêre skool aangetref kan word. Van der Merwe (1964:1) rapporteer dat sommige navorsers van mening is dat hierdie toestand op 'n baie vroeë leeftyd begin, onopgemerk verbygaan en in die adolessente jare sterk onder die aandag kom. Du Toit (1964:3) is van mening dat onderprestering selde aan universiteite (byvoorbeeld as gevolg van swak inskaking) ontstaan, maar eerder "daarheen saamgebring word" in die vorm van 'n bepaalde gedragspatroon wat hierdie leerlinge reeds jare lank toon. Die hoër

akademiese eise van tersiêre inrigtings presipiteer dikwels 'n totale ineenstorting van die gedrag van hierdie leerlinge met die gevolg dat die wanindruk geskep word dat hierdie probleem eers op tersiêre-onderwysvlak na vore tree.

Dit is vervolgens ook belangrik om daarop te let dat geslagsverskille beide ten aansien van die aanvang van onderprestering en die frekwensie daarvan 'n rol speel. Shaw en McCuen (Gallagher 1966:261-265) wys byvoorbeeld daarop dat onderprestering by seuns reeds vanaf die eerste skooljaar gemanifesteer kan word, terwyl die verskille in skolastiese prestasie tussen presteerders en onderpresteerders reeds in die derde skooljaar beduidend is. Met betrekking tot begaafde dogters het genoemde navorsers bevind dat hierdie verskille eers vanaf die negende skooljaar beduidend word. Verskeie navorsers, waaronder Cutts en Moseley (1958:132), Van der Merwe (1964:3), Gallagher (aangehaal deur Zilli 1971:280), Whitmore (1980-1981:369) en Bricklin en Bricklin, Hecht, Newman et al. en Pringle (aangehaal deur Dowdall en Colangelo 1982:181), kom tot die gevolgtrekking dat onderprestering 'n probleem is wat in hoofsaak deur seuns gemanifesteer word. Ofskoon daar vir hierdie verskynsel verklarings aangebied word, Newman et al. (aangehaal deur Dowdall en Colangelo 1982:181) bevind byvoorbeeld dat die seuns in hul ondersoek oor genoegsame verbale vermoëns beskik het om ten aansien van verbaal georiënteerde intelligensiemedia goed te vaar, maar dat hulle ten opsigte van hul verbale vermoëns tog ander gebreke getoon het wat hul skolastiese prestasie benadeel het, bly dit nog enigsins enigmaties. Dit hou egter uiters belangrike implikasies ten aansien van voorkomende aksie, identifisering, terapeutiese ondersteuning en spesiale onderwysvoorsiening in - 'n onderwerp wat in par. 4.6 deurskou sal word. Ofskoon onderprestering veral deur

begaafde seuns gemanifesteer word, kan nooit uit die oog verloor word dat ook begaafde dogters onderpresteerders mag wees nie. Soos reeds aangetoon (kyk par. 4.4.2) is begaafde dogters veral aan druk van die kant van die gemeenskap onderworpe om te konformeer ten aansien van die tradisionele ondergeskikte rol van die vrou in die samelewing wat uiteraard daartoe kan bydra dat hierdie dogters die keuse uitoefen om nie hul buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede tot optimale en positiewe ontplooiing te bring nie.

#### 4.5.1 Die belangrikheid van die vroeë identifisering van begaafde onderpresteerders

Verskeie navorsers, waaronder DeHaan (1963:108), Hildreth (1966:434), Shaw en McCuen (Gallagher 1966:264) en Newland (1976:95) wys op die belangrikheid van die vroeë identifisering van en terapeutiese ondersteuning aan hierdie leerlinge. Die erns van die situasie word deur die woorde van Gallagher (1975:347) geïllustreer: "The clear implication of these findings is that, unless some major attempt is made to counteract these trends at an early age, these underachievers will turn out as relatively nonproductive members of our society, to the detriment of both society and themselves" (eie kursivering). Gold (1965:404) kom tot die gevolgtrekking dat terapeutiese ondersteuning aan onderpresteerders wat eers in die sekondêre skool gebied word, vir sommige van hierdie leerlinge geen waarde meer inhou nie: Die patroon van onderprestering is dan reeds sodanig vasgelê dat dit nie opgehef kan word nie. Abraham (Crow en Crow 1963:225) sluit by hierdie standpunt aan met die gedagte dat onderpresteerders "slow learners" vroeg geïdentifiseer moet word, voordat hierdie gedragpatroon sodanig vasgelê is dat dit nie opgehef kan word nie. Onderwysers in die sekondêre skool moet dus nie wag totdat begaafde onderpresteerders "hulself

'aanmeld" nie, maar moet ten opsigte van identifisering en terapeutiese ondersteuning ten nouste met die primêre skool skakel.

Volgens Van der Merwe (1964:6) is die prognose van begaafde onderpresteerders goed solank daar nog spanning by hierdie leerlinge teenwoordig is. Die afwesigheid van spanning en 'n gebrek aan inisiatief, maak prognose egter swak. Hierdie navorser spreek dan ook die mening uit dat hoe vroeër die toestand gediagnoseer en terapeutiese ondersteuning verleen word, hoe beter is die kans op herstel. Hierdie standpunte en ook voorgaande gedeeltes onderstreep duidelik die belangrikheid van die vroeë identifisering van hierdie leerlinge.

#### 4.6 RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN 'n STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS

##### 4.6.1 Die doel met 'n stelsel van onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders

Die doel met 'n stelsel van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders is voor-die-hand-liggend. Dit is die opheffing van hierdie leerlinge se psigiese en ander probleme wat tot onderprestering aanleiding gee, spesiale onderwysvoorsiening sodat hul skolastiese agterstand ingehaal of grootliks ingehaal kan word en insluiting by spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge.

Begaafde onderpresteerders moet dus daartoe gebring word dat hulle hul buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede tot volle aktualisering bring, sodat hul vermoëns tot voordeel van die samelewing en hulself aangewend kan word. Hieraan kan slegs gestalte gegee word indien intensiewe terapeutiese ondersteuning

en spesiale onderwysvoorsiening binne die raamwerk van onderwys vir begaafde leerlinge gebied word.

#### 4.6.2 Onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders

##### (1) Inleiding

Dit is moontlik om spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders in die volgende komponente te verdeel:

- \* Die identifisering van begaafde onderpresteerders,
- \* terapeutiese ondersteuning vir hierdie leerlinge,
- \* spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders, en
- \* insluiting in spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge.

##### (2) Probleme ten aansien van onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders

Nel (1983:22) wys daarop dat daar oor die hele linie van onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders in die RSA groot leemtes bestaan. Moontlik is die ernstigste probleem in hierdie verband die tekort aan beskikbare, gespesialiseerde en professionele onderwyspersoneel om in die behoeftes van begaafde onderpresteerders te voorsien. Genoemde navorser noem dan ook die volgende probleme in hierdie verband (p. 23):

- \* Probleme in die hantering van begaafde onderpresteerders in die hoofstroomonderwys.

Op hierdie terrein bestaan daar groot leemtes ten aansien van onder meer die identifisering van begaafde onderpresteerders, die beskikbaarheid van onderwyspersoneel wat remediërende ondersteuning



kan verskaf, die inruim van tyd vir sodanige hulp, die identifisering van leerlinge met leerprobleme en die ontwerp van remediëringsprogramme vir diesulkes.

\* Probleme met en leemtes in verantwoorde onderwysvoorsiening vir milieugestremde begaafde onderpresteerders

Dit is onteenseglik die geval dat milieugestremdheid by sekere begaafde leerlinge teenwoordig kan wees. Volgens Nel (1983:23) word daar in die geheel gesien in 'n onvoldoende mate vir hierdie leerlinge in die onderwys voorsiening gemaak, met onder meer onderprestering en vroeë skoolverlating tot gevolg.

\* Die bewerkstelling van groter ouerbetrokkenheid by die onderwys vir begaafde onderpresteerders

Ouers van begaafde onderpresteerders is nie in 'n genoegsame mate by die onderwys van hul kinders betrokke nie. Nel (1983:23) wys juis daarop dat 'n sterk betrokkenheid by hierdie ouers by die onderwys van hul kinders bewerkstellig moet word, veral aangesien daar nog nie in 'n voldoende mate vir onderwys vir begaafde onderpresteerders voorsiening gemaak is nie.

Dit is amper voor-die-hand-liggend dat beide begaafde en gewone leerlinge probleme met hul skolastiese werk kan ervaar. Daar moet dus ook in die onderwys vir begaafde leerlinge voorsiening gemaak word vir remediërende onderwys. Volgens Nel (1983:24) kan begaafde leerlinge wat onderpresteer, 'n simptoem wees van die feit dat die skool in vennootskap met die ouers as primêre opvoeders, nie kon voldoen aan die onderwys- en

opvoedingsbehoefte van hierdie leerlinge nie en in die toekoms waarskynlik ook nooit volkome sal kan doen nie.

Onderprestering, ook van begaafde leerlinge, is dus 'n verskynsel wat waarskynlik steeds in die onderwys sal voorkom. Onderprestering is egter in geheel of gedeeltelik ophefbaar, maar die omstandighede van elke begaafde onderpresteerder is uiters kompleks en uniek en vereis kundiges om te ontrafel en om wetenskaplik verantwoord te werk aan die opheffing daarvan.

Ofskoon klas- of vakonderwysers begaafde onderpresteerders vir gespesialiseerde hulpverlening sal verwys, speel hulle 'n sleutelrol in die aanvanklike identifisering en in die implementering van remediëring. Om hierdie rol te kan vervul, moet onderwysers spesiaal daarvoor opgelei word en die hulp ontvang van remediërende onderwysers/ortodidaktici/ortopedagoë/voorligters/skoolsielkundiges.

In die lig van die voorgaande gedeeltes word die volgende aanbevelings gemaak:

Aanbevelings:

1. In die basiese en indiensopleidingsprogramme vir onderwysers moet voorsiening gemaak word vir 'n skoling wat hulle in staat sal stel om begaafde onderpresteerders te kan uitken en binne skoolverband die nodige remediërende ondersteuning aan diesulkes te kan bied.
2. Ten aansien van primêre skole moet remediëringsonderwysers vir leerlinge toeganklik wees. Hierdie onderwysers moet, naas 'n basiese onderwysersopleiding ook opleiding

kursusse moet dan ook onderwysers oplei om onder meer begaafde leerlinge uit te ken en onderwysprogramme op gefindividualiseerde basis vir hulle te ontwerp.

Dit is moeilik om van Nel (1983:28) te verskil wanneer hy beweer dat ouerbetrokkenheid by alle onderwys noodsaaklik is. In die geval van onderwys vir begaafde onderpresteerders is ouerbetrokkenheid vanweë die aard van hierdie leerlinge se probleme, soos in par. 4.4 aangedui word, nog meer onontbeerlik, kwalitatief anders en veeleisend.

In die lig hiervan word die volgende aanbevelings gemaak:

Aanbevelings:

1. Elke skool moet 'n geskrewe beleid ten aansien van ouerbetrokkenheid by die onderwys vir begaafde onderpresteerders saamstel.
2. Die betrokkenheid van beide ouers by die onderwys vir hul begaafde onderpresterende kind, moet bewerkstellig word.
3. Ouers moet sistematieser voorgelig word ten aansien van die opvoeding en versorging van hul kinders. Dit kan geskied deur middel van gestruktureerde, toepaslike en opvoedkundig verantwoordbare ouerbyeenkomste by skole.

in remediëringsonderwys ontvang en moet verantwoordelik wees vir

- i. skakeling met en begeleiding van klas- en vakonderwysers;
- ii. die aanbied van hulp-/remediëringsklasse;
- iii. die skakeling met kinderleidingklinieke, en
- iv. die skakeling met persone verantwoordelik vir spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge.

3. Aan elke sekondêre skool moet minstens 'n onderwyservoorligter/sielkundige verbonde wees. Hierdie onderwyser moet opleiding in een of meer van die volgende rigtings hê: Opvoedkundige sielkunde, kliniese sielkunde en voorligtingsielkunde en moet verantwoordelik wees vir

- i. skakeling met en begeleiding van vakonderwysers ten aansien van begaafde onderpresteerders;
- ii. skakeling met kinderleidingklinieke, en
- iii. skakeling met persone wat verantwoordelik is vir spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge.

4. Gerigte en gevorderde kursusse vir onderwysers op indiensopleidingsbasis moet ingestel word. Tot hierdie kursusse moet slegs gekeurde kandidate toegelaat word. Hierdie

(3) Onderwysbehoefte van begaafde onderpresteerders

(a) Intensiewe terapeutiese ondersteuning

Onderprestering en veral die onderprestering van begaafde leerlinge is 'n ernstige aangeleentheid waarvoor daar ongelukkig dikwels in onderwyskringe nie genoegsame begrip aangetref word nie. Gallagher (1975:352-353) beweer juis dat een van die grootste struikelblokke in hierdie verband die konsekwente onderskatting van die aard en omvang van die probleem is. Solank as wat die onderprestering van begaafde leerlinge aan kopigheid, luiheid of antagonisme teenoor onderwysers toegeskryf word, sal min daadwerkliks tot die opheffing van die probleem bygedra word. Gallagher noem dan ook die feit, en dit word deur voorgaande gedeeltes duidelik uitgelig, dat onderprestering in werklikheid 'n bepaalde lewensingesteldheid, 'n lewenswyse van die kant van die onderpresteerder verteenwoordig. Soortgelyke implisiete afleiding kan ook uit die werk van Goldberg et al. (Gallagher 1966:239-257) gemaak word. Dit is voorts ook belangrik om daarop te let dat Roos (1980:46-48) bevind dat onderprestering (skolastiese swak prestering) nie net gemanifesteer word ten aansien van skolastiese prestasie nie, maar ook die ontplooiing van onder meer leierskenmerke, sportprestasies en samewerking met onderwyspersoneel nadelig raak. Hieruit en ook uit die siening van ander navorsers, kan die afleiding gemaak word dat die identifisering van begaafde onderpresteerders en die verskaffing van die nodige terapeutiese ondersteuning van kardinale belang is.

Dit is egter belangrik om in gedagte te hou dat die identifisering van begaafde onderpresteerders as sodanig nie die probleem ophef nie. Omdat onderprestering 'n lewenslange probleem mag word, moet onderpresteerders terapeutiese ondersteuning geniet. Haasbroek en Jooste

(1981:56) wys voorts daarop dat 'n verskeidenheid kundiges by hierdie ondersteuning betrek moet word. Goldberg et al. (Gallagher 1966:257) wys daarop dat onderprestering voortspruit uit 'n verskeidenheid van persoonlike en sosiale probleme wat deur onderpresteerders ervaar word. Die aard en erns van hierdie probleme sal in 'n groot mate die aard en duur van die terapie bepaal.

In die terapeutiese ondersteuning aan begaafde onderpresteerders moet onder meer die volgende beklemtoon word:

- \* Leiding aan hierdie leerlinge om hul swak en negatiewe selfbeeld te hanteer en te verbeter;
- \* terapie om angs en spanning te verlig;
- \* ondersteuning ten aansien van die opklaar van hierdie leerlinge se diffuse identiteit;
- \* leiding ten aansien van die konstruktiewe kanalisering van aggressie;
- \* ondersteuning met die oog op die maak van 'n geskikte persoonlike aanpassing;
- \* ondersteuning om moontlike negatiewe gesins- en portuurgroepverhoudings reg te stel;
- \* hulp met die verwerwing van die korrekte studiemetodes, 'n positiewe studiehouding en werksmotivering, en
- \* leiding met die stel van realistiese onderwysdoelwitte sodat 'n realistiese vak-, studierigting- en beroepskeuse gemaak kan word.

(b) Spesiale onderwysvoorsiening

Vanweë die aard van hul probleme, is dit voor-die-hand-liggend dat begaafde onderpresteerders in die gewone klaskamer en in die hoofstroomonderwys nie die mas opkom nie. Die direkte plasing van hierdie leer-

linge in onderwysprogramme vir begaafde leerlinge bied op grond van die hoër skolastiese eise wat aan hulle gestel gaan word, ook nie die oplossing nie. Gallagher (1975:353) skets die probleem as volg: "One way to look at the underachiever is that he is in the middle of a circle of barbed wire. It makes up his total environment, and all the elements of his environment have contributed to the building of this wire circle - his family, his friends, his school, and, most important, himself. Any movements that he attempts to make to get out of the barbed wire are going to be painful to him. Sometimes it is more comfortable to sit quietly and passively in the middle of his trap and bemoan his own fate than to risk getting scratched trying to get out." Op een of ander wyse egter, moet begaafde onderpresteerders uit hierdie onhoudbare situasie gelei word. Ten aansien hiervan toon begaafde onderpresteerders behoefte aan onder meer spesiale onderwysvoorsiening.

In spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders moet onder meer die volgende beklemtoon word: \*

- \* As gevolg van die skolastiese agterstand wat hierdie leerlinge toon, openbaar hulle die behoefte aan remediërende ondersteuning sodat hulle skolasties op peil kan kom.
- \* Die hipersensitiwiteit en skerp waarnemingsvermoë wat begaafde leerlinge dikwels toon, kan tot spanning, hiperaktiwiteit en fluktuasie in aandagkonsentrasie lei. Spesiale onderwysvoorsiening vir hierdie leerlinge moet hiermee rekening hou.
- \* Die strewe na perfektheid wat baie dikwels by begaafde leerlinge teenwoordig is, kan tot gevolg hê dat gevoelens van onbekwaamheid oor en on-

\* Whitmore (1980-81:370-371).

realistiese verwagtinge van die self gekoester word. As gevolg hiervan kan hierdie leerlinge hulself as mislukkings beskou. Spesiale onderwysvoorsiening moet sodanig wees dat die strewe na perfektheid getemper word.

\* Onafhanklikheid in denke by hierdie leerlinge kan daartoe aanleiding gee dat hulle op andersoortige wyse optree as wat van hulle verwag word. Dikwels word hulle van rebelse en ontwrigtende gedrag beskuldig. Hierdie reaksie op hul onafhanklike wyse van denke en optrede kan daartoe aanleiding gee dat hulle negatiewe gesindhede teenoor die skool en onderwys in die algemeen begin koester. Hierdie leerlinge se dikwelse divergente denkwyse kan soms selfs strafmaatreëls van onderwyspersoneel en die portuurgroep uitlok. In spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders is dit belangrik dat daar in gedagte gehou word dat hierdie leerlinge behoefte openbaar aan 'n groot mate van aanvaarding.

\* As gevolg van die feit dat begaafde leerlinge in 'n groot mate oor eie inisiatief beskik en dus in 'n groot mate self keuses kan en wil maak, wys hulle onnodige beperkings en struktuur af en soek hulle dikwels geleentheid om uitdrukking aan die eie gevoelens en idees te gee. Hierdie leerlinge toon dus die behoefte aan groter vryheid om eie beslissings te maak. Hierdie feit moet in spesiale onderwysvoorsiening in gedagte gehou word.

\* Verder kan hierdie leerlinge se behoefte aan self-ekspressie, self-vervulling en produktiwiteit daartoe lei dat hul gedrag as koppig, halsstarrig en ontegenwoordig bestempel kan word. So byvoorbeeld kan hierdie leerlinge ongeneë wees om 'n bepaalde opdrag of taak te staak sodat daar met 'n volgende voortgegaan kan word, of hulle dring



daarop aan om op ongeleë tydstip te uitdrukking aan eie idees te gee. Hierdie leerlinge kan dus dikwels kritiek, afkeur of irritasie by ander teenoor hulself waarneem indien hulle in ooreenstemming met die eie behoeftes optree. Verder kan die hoë mate van kreatiewe vermoëns wat by baie begaafde leerlinge teenwoordig is, as gevolg van die sterk klem op konvergente denke en konformiteit in die klaskamer, tot groot frustrasie lei. Ook hiermee moet spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders rekening hou.

\* As gevolg van die feit dat begaafde leerlinge in 'n groter mate as gewone leerlinge oor die vermoë beskik om probleme te kan oplos, kan dit gebeur dat hulle die res van die klas/groep voor kan wees ten aansien van hul skolastiese werk, klaskamerbesprekings kan oorheers of deur 'n te oppervlakkige kurrikulum verveel word. Spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders moet hierdie leerlinge se behoefte aan 'n buigsamer kurrikulum en modifiëring van klaskamerpraktyke weerspieël.

\* Ten slotte kom Whitmore (1980-1981:371) tot die gevolgtrekking dat die leerstyl van begaafde leerlinge wat dikwels grootliks op analitiese denke en kreatiewe eksplorاسie ingestel is, daartoe kan lei dat hierdie leerlinge nie positief op die tradisionele metodes van onderrig en die tradisionele soort kurrikulum reageer nie. As gevolg hiervan kan onderwysers tot die foutiewe gevolgtrekking kom dat hierdie leerlinge ongemotiveerd of lui is. Ook hierdie feit onderstreep begaafde onderpresteerders se behoefte aan 'n kurrikulum en klaskamerpraktyk wat by hulle behoeftes pas.

(c) Insluiting by spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge

Dit is belangrik om daarop te let dat begaafde onderpresteerders ook die behoefte toon om ingesluit te word by onderwysprogramme vir begaafde leerlinge. Alle bemoeienis met hierdie leerlinge moet dan ook daarop gerig wees om sodanige insluiting moontlik te maak. Insluiting kan uiteraard slegs geskied nadat begaafde onderpresteerders hul psigiese en ander probleme opgelos het en deur middel van remediërende ondersteuning hul skolastiese agterstand te bowe gekom of gedeeltelik te bowe gekom het.

(4) Terapeutiese ondersteuning vir begaafde onderpresteerders

(a) Die vroeë identifisering van begaafde onderpresteerders

Die aanloop tot 'n stelsel van vroeë identifisering is daarin geleë dat alle belanghebbendes, dit wil sê ouers en onderwyspersoneel van die probleem van onderprestering bewus gemaak word. Dit kan geskied deur middel van inligtingstukke wat versprei word waarin meer lig gewerp word op die aard van die probleem, die oorsake daarvan, die frekwensie van die verskynsel, die kenmerke van begaafde onderpresteerders en onderwysvoorsiening vir diesulkes. Dit is uiteraard van belang dat in sodanige inligtingstukke klem gelê moet word op die feit dat onderprestering en veral die onderprestering van begaafde leerlinge 'n ernstige vraagstuk is met verreikende negatiewe implikasies ten aansien van beide die hoëvlakmannekragssituasie in die RSA en die optimale en positiewe ontplooiing van die leer- en persoonskenmerke van leerlinge.

Bewusmaking van die probleem van begaafde leerlinge wat onderpresteer, kan uiteraard ook op ander wyses geskied: Ouerbyeenkomste by skole, personeelvergaderings by skole, simposia en werkseminare oor die onderwerp kan onder meer gehou word. Die doel van sodanige bewusmakingsprogram is tweërlei: Eerstens word deur die verspreiding van inligting oor die onderwerp, 'n groot groep "identifiseerders" in die veld gestoot en tweedens kan sodanige werkwyse daartoe aanleiding gee dat positiewe gesindheidsvorming ten aansien van die probleme van hierdie leerlinge en teenoor die leerlinge self plaasvind. Gesien teen die agtergrond van die negatieweiteit waarmee hierdie probleem dikwels bejeën word, is dit 'n uiters belangrike doelwit. Dit is belangrik dat daar in gedagte gehou word dat soos in die geval van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, die sukses van enige spesiale bemoeienis met begaafde onderpresteerders in die grootste mate afhang van die positiewe gesindheid van alle betrokkenes: Ouers, onderwyspersoneel, die portuurgroep en begaafde onderpresteerders self. Daar is reeds in voorgaande gedeeltes daarop gewys dat die probleem van begaafde leerlinge wat onderpresteer dikwels toegeskryf word aan onder meer luiheid, koppigheid en antagonisme teenoor onderwysers. Ofskoon hierdie faktore wel 'n rol kan speel ten aansien van onderprestering, moet die gedagte dat begaafde onderpresteerders ernstige psigiese probleme kan toon wat met verloop van tyd selfs kan vererger, sterk oorgedra word. Dit is dus van kardinale belang dat alle belanghebbendes onder die indruk van die erns van die situasie gebring word.

Vervolgens is dit ook belangrik om daarop te let dat ten aansien van die probleem nouer skakeling tussen ouers en onderwyspersoneel moet bestaan. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat ouers steeds die primêre opvoeders van hul kinders bly. Dikwels is begaafde onder-

presteerders beide tuis en op skool "moeilike" kinders, dikwels egter toon hierdie leerlinge hul gedragsindroom hoofsaaklik op skool. Geen terapie kan slaag sonder die samewerking van beide die ouers nie. Om hierdie rede moet terapeutiese ondersteuning beskou word as 'n spanpoging wat beide ouers en onderwyspersoneel insluit.

Ofskoon die onderprestering van begaafde leerlinge veral in die sekondêre skool gemanifesteer word, is dit van kardinale belang om daarop te let dat hierdie probleem geensins tot die sekondêre skool beperk is nie. Daar is daarop gewys (kyk par. 4.5) dat hierdie probleem reeds in die primêre skool ontstaan en dat die moontlikheid van 'n predisposisie hiertoe by skooltoetreding kan bestaan. Dowdall en Colangelo (1982:183) beweer dan ook: "It is crucial that parents and school pay close attention to youngsters as they begin their schooling. It is in these early years that children must be provided with an atmosphere of success rather than failure in order to foster commitment to applying oneself in school ..." Om hierdie rede is dit belangrik dat nie slegs ouers en onderwysers van leerlinge in die sekondêre skool op die probleem van onderprestering bedag moet wees nie, maar ook ouers en onderwysers van leerlinge in die primêre en moontlik selfs in die pre-primêre skool.

Die feit dat navorsers, soos in par. 4.5 aangetoon word, daarop wys dat hierdie probleem grootliks deur seuns gemanifesteer word, hou ten aansien van onder meer die vroeë identifisering belangrike implikasies in: Ouers en onderwysers moet daarop bedag wees dat 'n groot persentasie begaafde seuns (selfs meer as 50 %) onderpresteerders kan wees.

In die lig van die belangrikheid van die vroeë identifisering van begaafde onderpresteerders, word die

volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Begaafde onderpresteerders moet volgens die riglyne van hierdie verslag geïdentifiseer word en in die identifiseringsprosedure moet groot klem op die vroeë identifisering geplaas word.

(b) Die waarde van terapeutiese ondersteuning aan begaafde onderpresteerders

Volgens Dowdall en Colangelo (1982:182) kan ten aansien van terapeutiese ondersteuning aan begaafde onderpresteerders in hoofsaak twee benaderingswyses onderskei word: Volgens die eerste benadering word sterk gekonsentreer op onder meer intensiewe terapie ten opsigte van die verbetering van 'n swak en negatiewe selfbeeld en die opheffing van minderwaardigheidsgevoelens. In die tweede benaderingswyse word op die wysiging van die onderrigleersituasie gekonsentreer.

Dowdall en Colangelo (1982:182) wys daarop dat talle ondersoeke aan die lig bring dat die eerste benaderingswyse nie veel belofte inhou nie. Genoemde navorsers kom dan ook tot die volgende gevolgtrekking: "The summary of research on counseling interventions with UAG indicates that such procedures have not been shown to be consistent or effective ..." (eie kursivering). Tewens, van die talle navorsers wat hierdie benaderingswyse gevolg het, kom slegs Doyle, Gottlieb en Schneider tot die gevolgtrekking dat sukses behaal kan word, maar dan onder spesifieke voorwaardes:

- \* Terapeute moet pertinent vir hierdie taak geselekteer en opgelei word.
- \* 'n Relatief klein aantal gevalle moet deur 'n

bepaalde terapeut hanteer word.

- \* Die doelwitte met die terapie moet duidelik uitgespel word.
- \* 'n Doeltreffende modus operandi moet ontwikkel word.

Ook die tweede benaderingswyse ten aansien van die opheffing van onderprestering by begaafde leerlinge het volgens Dowdall en Colangelo (1982:182) min positiewe resultate opgelewer. Die verandering van klaskameraktiwiteite, vermindering van die hoeveelheid leerlinge in 'n groep, homogene groepering en selektering van geskikte onderwysers, het volgens verskeie navorsers, ook in 'n groot mate misluk. Volgens genoemde navorsers (1982:182) skryf Gold hierdie stand van sake toe aan die feit dat sodanige veranderinge in die sekondêre skool en dus te laat gefinisieer is.

Hierdie ietwat pessimistiese beeld word ook deur ander navorsers ondersteun: So kom Goldberg et al. (Gallagher 1966:257) tot die gevolgtrekking dat terapeutiese ondersteuning aan begaafde onderpresteerders wat eers in die sekondêre skool aangebied word, vir baie van hierdie leerlinge waarskynlik te laat is. Vir hierdie navorsers is daar egter ten aansien van terapeutiese ondersteuning, twee faktore van grondliggende belang:

- \* Identifisering van begaafde onderpresteerders met 'n onderwyser wat 'n simpatieke, belangstellende en ondersteunende gesindheid openbaar, wat bewus is van begaafde onderpresteerders se behoefte aan ondersteuning en elke leerling as individu aanvaar.
- \* Geskikte remediëring aan begaafde onderpresteerders sodat hulle hul skolastiese agterstand kan inhaal.

Tannenbaum (1983:216-218) verwys verder na ondersoek deur onder meer Mink, Ohlsen en Gazda, Winkler, Teigland, Munger en Kranzler, Finney en Van Dalsel, Goebel, Winborn en Schmidt waarin onder andere van verskillende terapeutiese tegnieke en benaderingswyses gebruik gemaak is, terapie deur kundiges onderneem is, ander belanghebbendes (ouers) ook betrek is, van verskeie terapeute gebruik gemaak is, en so meer. Min sukses is egter ten aansien van die opheffing van onderpresteerders se probleme behaal. Gallagher (1975: 355-356) haal vervolgens in hierdie verband 'n ondersoek deur Baymur en Patterson aan waarin drie verskillende benaderingswyses ten aansien van die opheffing van die probleem ondersoek is, te wete

- \* groepterapie;
- \* individuele terapie, en
- \* "terapie" in die vorm van 'n enkele motiveringspraatjie waarvolgens begaafde onderpresteerders ingelig is dat hulle oor uitstekende vermoëns beskik en dat hulle moet probeer om dit te aktualiseer.

Ten aansien van die individuele terapie is ontmoedigende resultate verkry. Moontlik moet hierdie stand van sake toegeskryf word aan die feit dat die terapie slegs oor 'n kort termyn verloop het. Wat egter ten aansien van die onderhawige verslag van groot belang is, is die feit dat die derde benaderingswyse geheel en al negatiewe resultate opgelewer het. Baymur en Patterson (aangehaal deur Gallagher 1975:356) kom dan ook in hierdie verband tot die volgende belangrike gevolgtrekking: "It is suggested that it may be better to leave underachievers alone, rather than pointing out their failure to achieve adequately and exhorting them to do something about it." Dowdall en Colangelo (1982:182-183) sluit in 'n mate by

hierdie standpunt aan met die gedagte dat enige ondersteuning aan begaafde onderpresteerders 'n langtermynonderneming is. Genoemde navorsers beweer dan ook in hierdie verband die volgende: "What seems obvious is that programs to help UAG will not work if they are for short periods of time. It would be a saving of money and professional resources to not even attempt such short-term measures" (eie onderstropping). Per slot van rekening het begaafde onderpresteerders hul gedrag-sindroom oor 'n tydperk van waarskynlik jare ontplooi, daarom is kitsoplossings vir hul probleem uiteraard nie moontlik nie.

Ofskoon daar dan wel navorsers voorkom wat negatief oor die waarde van terapie aan onderpresteerders rapporteer, is daar ander navorsers soos Cutts en Moseley (1958: 134-137), Abraham (Crow en Crow 1963:221-225), Roth en Meyersburg (1963:540), Hildreth (1966:53), Shouksmith en Taylor, Ewing en Gilbert, McGowan, Perkins en Wicas en Wittmer (aangehaal deur Tannenbaum 1983:214-216) wat nie hierdie standpunt deel nie. Gowan en Bruch (1971:53-54) kom na aanleiding van die literatuur oor hierdie onderwerp tot onder meer die volgende gevolgtrekkings:

- \* Slegs die beter terapeutiese tegnieke lei tot effektiewe resultate. Om hierdie rede moet die terapeut self as 'n veranderlike in die terapeutiese situasie beskou word.
- \* Die betrokke benaderingswyse ten aansien van terapie wat gehandhaaf word, moet in die behoeftes van die individuele onderpresteerder voorsien.
- \* Ontwikkelings- en geslagsverskille is bepalende faktore in die keuse van 'n geskikte terapeutiese tegniek.
- \* Diagnostiese analises van individuele gevalle behoort te help met die selektering van geskikte terapeutiese tegnieke.



Genoemde navorsers (1971:54) is ten aansien van die moontlikhede van terapie aan onderpresteerders dan ook meer optimisties: "With the trend toward improved specification of the variables in the counseling process, and those associated with the counselor and the counselee as individuals, personnel workers should be better able to do more effective and earlier counseling with underachievers."

Uit die literatuur wil dit dus voorkom of daar 'n redelik pessimistiese beeld met betrekking tot terapeutiese ondersteuning aan hierdie leerlinge voorgehou word, veral indien identifisering, terapeutiese ondersteuning en spesiale onderwysvoorsiening eers in die sekondêre skool plaasvind. Hierdie feit beklemtoon weer eens die belangrikheid van vroeë identifisering. Vanweë die belangrikheid van die feit dat hierdie leerlinge geïdentifiseer moet word, is dit van kardinale belang dat probleme met betrekking tot onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders oorbrug moet word. Moontlik is die beeld uit die literatuur van hierdie onderwerp te pessimisties: Die praktyk konstateer dat sukses met terapie en spesiale onderwysvoorsiening behaal kan word, indien

- \* dit deur geskikte kundiges onderneem word;
- \* 'n multidimensionele spanbenadering gehandhaaf word;
- \* dit oor lang tydperke verloop (maande en selfs jare), en
- \* ouers, onderwyspersoneel en die portuurgroep daarby betrek word.

Dit is van groot belang dat mislukkings wat in die verlede ten opsigte van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders voorgekom het, nie nuwe

inisiatiewe in hierdie verband moet ontmoedig nie.

(c) Individuele terapie

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat individuele terapie aan begaafde onderpresteerders maar een van die wyses is waarvolgens die probleem moontlik opgehef kan word. Waarskynlik skyn die beste benadering dié een te wees waarin 'n multidimensionele benaderingswyse gevolg word. Die ondersoek van Whitmore (1980-1981) is een waaroor in die literatuur positief gerapporteer word. Hierdie navorser het sodanige benaderingswyse gevolg en onder meer van terapeutiese ondersteuning, modifiëring van klaskamerpraktyke, gevallestudie en ondersteuning aan ouers gebruik gemaak.

Verder is dit belangrik om in gedagte te hou dat 'n groepsituasie, soos byvoorbeeld in groepsterapie, sommige begaafde onderpresteerders baie aan die gewone klas-situasie kan herinner, 'n situasie waarin hulle juis nie die mas opkom nie. Dit is belangrik dat die terapeut in gedagte hou dat die behoeftes van individuele begaafde onderpresteerders die aard van die terapie en die bepaalde benaderingswyse wat gehandhaaf moet word, sal bepaal. So byvoorbeeld beveel Edelston en Grossmann (aangehaal deur Gowan en Bruch 1971:53) terapie aan wat aanpas by die aard van die leerlinge se behoeftes, terwyl Gourley (aangehaal deur Gowan en Bruch 1971:53) bevind dat seuns wat onderpresteer meer baat vind by individuele terapie as dogters.

Voorts is dit belangrik om daarop te let dat hierdie terapie ook die ouers van onderpresteerders (Gowan en Bruch 1971:53 haal in hierdie verband vir Mink, Shaw, Shouksmith en Taylor aan), onderwysers en die portuurgroep moet betrek. Vanweë die belangrike rol van die terapeut, behoort terapie ook deur slegs geselek-

teerde en gekwalifiseerde persone onderneem te word. Brammer en Shostrom (1960:169) wys daarop dat aangesien die doeltreffendheid van die terapeutiese bemoeienis in so 'n groot mate van die kwaliteit van die verhouding tussen die terapeut en die kliënt afhang, die lewenshouding van die terapeut van die allergrootste belang is.

Dit is uiteraard die geval dat die terapeut in die ondersteuning aan hierdie leerlinge van 'n verskeidenheid psigometriese media gebruik kan maak. Naas die gangbare intelligensiemedia en skolastiese prestasietoetse/bekwaamheidsbatterye, het die praktyk bewys gelewer dat onder meer die volgende ook met groot vrug aangewend kan word:

- \* Die Hoërskoolpersoonlikheidsvraelys (HSPV)
- \* Die Persoonlikheidsvraelys vir Kinders (PVK)
- \* Die Onvoltooide Sinnetoets van Rotter
- \* Die Tematiese Appersepsietoets (TAT)
- \* Die PHSF-verhoudingsvraelys
- \* Die Opname van Studiegewoontes en -verhoudings (OSGH)
- \* Die Pauli-toets
- \* Die Menstekening
- \* Die Boomtekening

In die lig van die voorgaande gedeelte word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

In gevalle waar dit 'n geskikte terapeutiese benaderingswyse blyk te wees, moet van individuele terapie aan begaafde onderpresteerders gebruik gemaak word.

(d) Groep terapie

Verskeie navorsers rapporteer sukses ten aansien van groepterapeutiese bemoeienis met begaafde onderpresteerders. In hierdie verband kan navorsing deur Dickenson en Truax (1966:246-247), Thelen en Harris (1968:564-565), Chestnut en Spielberger et al. (aangehaal deur Thelen en Harris 1968:564-565) en Broedell, Ohlson, Proff en Southard (aangehaal deur Gallagher 1975:356) genoem word. Ook Cutts en Moseley (1958:137-138) en Gallagher (1975:356) wys op die waarde van hierdie terapie. Laasgenoemde navorser is van mening dat groepterapie aan begaafde onderpresteerders veral gedurende adolessensie aan te beveel is, aangesien leerlinge op hierdie ouderdom dikwels graag van die geleentheid gebruik maak om gedagtes en idees met die portuurgroep te wissel en dikwels ook groter waardering koester vir die ondersteuning deur die portuurgroep as van die kant van volwassenes. Dit is dikwels ook vir begaafde onderpresteerders gerusstellend om te besef dat ander leerlinge ook soortgelyke probleme ervaar.

Volgens Nel (1983:30) kan groepwerk met begaafde onderpresteerders 'n waardevolle bydrae lewer om hierdie leerlinge 'n gevoel van aanvaarding en prestasie te laat beleef. Dit is veral in hierdie interverhoudingsituasie dat begaafde onderpresteerders die geleentheid gebied word om positiewe singewing aan hul werklikheid te ervaar. Volgens genoemde navorser kan die groepwerkprogram onder meer die volgende behels:

- \* Die leerlinge word op sodanige wyse begelei dat hulle self doen en eksperimenteer voor die groep.
- \* Wenke en aanmoediging word voor en na, of indien nodig tydens die optrede voor die groep verleen.
- \* Spesifieke oefeninge om probleme/foute uit te stryk, word verskaf.

- \* Toepaslike wenke om effektiewe kommunikasie te bewerkstellig, word verskaf.
- \* Begeleiding oor menseverhoudings, hantering van kommer en die aard van kennis word verskaf.
- \* In sodanige groepwerkprogram word die samewerking en stiptheid van leerlinge, asook vertroue in die leier van die program en deeglike voorbereiding as essensieel beskou.

In die lig van voorgaande word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Vanweë die bewese waarde van groep-terapeutiese ondersteuning aan begaafde onderpresteerders, word aanbeveel dat aanvullend tot individuele terapie, waar van toepassing, ook van hierdie metode gebruik gemaak word in terapeutiese steungewing.

(5) Spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders

Terapeutiese ondersteuning aan begaafde onderpresteerders is slegs een komponent van 'n stelsel van onderwysvoorsiening vir hierdie leerlinge. Daar is in par. 4.6.2 (1) daarop gewys dat 'n stelsel van onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders moontlik in verskillende komponente verdeel kan word. Ofskoon hierdie komponente in die onderhawige gedeelte afsonderlik bespreek word, is dit tog belangrik om in gedagte te hou dat hulle in werklikheid ineengestrengel is. Ofskoon intensiewe terapeutiese ondersteuning aan begaafde onderpresteerders deur 'n deeglik opgeleide terapeut van kardinale belang is, toon hierdie leerlinge ook die

behoefte aan spesiale onderwysvoorsiening waarin die terapie deur die terapeut onderneem en ondersteun word en remediëring verskaf kan word sodat hierdie leerlinge hul skolastiese agterstand te bowe kan kom. Gallagher (1975:358-360) sluit by hierdie siening aan deur daarop te wys dat die verlangde opheffing van onderprestering nie slegs deur terapie behaal kan word nie: Die onderrigleersituasie in die skool moet ook hiertoe 'n bydrae lewer. Weens die feit dat begaafde leerlinge nie in die gewone hoofstroomonderwys die mas opkom nie, toon hulle dus behoefte aan die modifiëring van die gewone onderrigleersituasie op skool sodat dit by hul behoeftes kan aanpas.

Goldberg et al. (Gallagher 1966:256) het met die groepering van begaafde onderpresteerders en spesiale onderwysvoorsiening vir diesulkes 'n mate van sukses behaal. Vir die doeleindes van spesiale onderwysvoorsiening is die onderwysers versigtig geselekteer aangesien bekwame onderwysers die sleutel tot sukses met hierdie onderwysprogramme is. In gevalle waar onderwysers nie die geskikte kenmerke openbaar het nie, is min sukses behaal. In hierdie verband beweer Goldberg et al. (Gallagher 1975:358) dat die identifisering met 'n geskikte onderwyser en voldoende hulp met die oplos van skolastiese probleme, die vernaamste behoeftes van onderpresteerders is.

Oor die ondersoek van Whitmore (1980-1981) word in die literatuur positief gerapporteer. Hierdie navorser het onderpresteerders tydelik in 'n spesiale groep saamgegroeper met die oog op onder meer die verbetering van hul selfkonsepte, die verskaffing van remediërende ondersteuning en die verbetering van werksmotivering. Die omvattende spesiale onderwysprogram wat deur hierdie leerlinge gevolg is, het werklik positiewe resultate opgelewer. Die navorsers skryf die sukses daarvan aan

die volgende toe (p. 379):

- "1. Releasing the potential power within a group of individuals with similar needs to aid each individual in -
  - (a) raising his/her self-esteem, self-respect, and confidence in his/her ability and work through recognizing and valuing strengths;
  - (b) developing more realistic self-expectations through knowing others and his/her own potential and present capacity for achievement;
  - (c) experiencing true belonging in the peer group and school community;
  - (d) learning to relate effectively socially - in interpersonal relationships with peers and adults;
  - (e) developing skills for self-governance - self-direction, discipline, evaluation and skills in all types of problem solving, decision-making, and choosing in relation to values.
2. Guaranteeing that children experience success more often than failure in academic tasks through prescriptive teaching.
3. Teaching children techniques for self-treatment - setting reasonable goals, selecting means and materials, evaluating, employing methods of self-modification and selfcontrol.
4. Correcting the learning deficiency - making up for lost time once the psychological obstacles to learning in that area are removed.
5. Developing an exciting curriculum relevant to their interests, meaningful rewarding and appropriate learning styles."

Waarskynlik is een van die vernaamste redes vir die sukses wat Whitmore behaal het, geleë in die feit dat

die begaafde onderpresteerders wat by hierdie ondersoek betrek is, nog baie jonk was. Hierdie feit beklemtoon weer eens die belangrikheid van die vroeë identifisering van hierdie leerlinge.

Uit hierdie kursoriese oorsig blyk dat spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders wel belofte inhou. In die lig hiervan word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Aangesien terapeutiese ondersteuning aan begaafde onderpresteerders nie die enigste wyse van onderwysvoorsiening aan hierdie leerlinge kan wees nie, behoort in die lig van die sukses wat met spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde onderpresteerders behaal word, sodanige voorsiening gemaak te word.

(6) Die insluiting van begaafde onderpresteerders by spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge

Daar is in par. 4.6.2 (3) (c) aangetoon dat begaafde onderpresteerders vanweë hul besondere psigiese samestelling ook behoefte toon aan die spesiale onderwysvoorsiening wat vir begaafde leerlinge verskaf word. Die insluiting van hierdie leerlinge in spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge kan uiteraard eers geskied nadat die psigiese probleme wat tot hierdie probleem aanleiding gee, opgehef is en hierdie leerlinge se skolastiese agterstand ingehaal of grootliks ingehaal is. Die vordering van begaafde onderpresteerders in sodanige onderwysprogramme moet egter noukeurig gemonitor word. Indien vordering nie na wense is nie, moet sodanige leerlinge uit hierdie onderwysprogramme onttrek word. Hierdie onttrekking moet uiteraard op



simpatieke en deskundige wyse geskied.

In die lig van bostaande, word die volgende aanbeveling gemaak:

Aanbeveling:

Begaafde onderpresteerders moet by spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge ingesluit word nadat hul psigiese, skolastiese en ander probleme wat tot onderprestering aanleiding gee, opgehef en hul skolastiese agterstand ingehaal of grootliks ingehaal is.

4.7 SLOT

Onderwys vir begaafde onderpresteerders is steeds een van die tergendste vraagstukke ten aansien van onderwys vir begaafde leerlinge. Uit voorgaande gedeeltes is dit sekerlik duidelik dat die oorsake van die probleem in baie gevalle duister of selfs onbekend is. Navorsing dui egter daarop dat die navorser hier te make het met 'n ernstige psigiese probleem wat verreikende gevolge kan inhou indien dit toegelaat word om voort te woeker en terapeutiese ingryping en steungewing nie betyds plaasvind nie. Ofskoon die gehalte van navorsing oor hierdie onderwerp nie altyd na wense is nie en gevolglik dikwels teenstrydige of niksseggende resultate opgelewer het, wil dit tog voorkom of daar deur middel van vroeë identifisering, deskundige terapeutiese ondersteuning en spesiale onderwysvoorsiening vir hierdie leerlinge veel vermag kan word. Ofskoon navorsing aantoon dat hierdie 'n moeilike onderneming is, is dit duidelik dat dit vanweë die verlies aan hoëvlakmannekrag in die RSA en die belangrike negatiewe implikasies wat dit ten aansien van die optimale en positiewe ontplooiing van persoons- en leerkenmerke

inhou, uiteraard belangrik is dat dit moet geskied.

'n Onderwysstelsel sal baie moeilik in alle behoeftes van alle leerlinge kan voorsien. Om hierdie rede sal daar na alle waarskynlikheid altyd 'n sekere persentasie begaafde leerlinge in die onderwys voorkom wat hul intellektuele en ander persoonsmoontlikhede nie ten volle aktualiseer nie. Vanweë hierdie belangrike feit en ook vanweë die gebrek aan afdoende navorsing van hoë kwaliteit op hierdie terrein, is dit noodsaaklik dat doelmatige navorsing oor hierdie terrein onderneem word. Sodanige navorsing behoort ten minste die volgende komponente te omvat:

- \* 'n Omvattende literatuurstudie,
- \* omvattende empiriese navorsing,
- \* getuienis oor onderwyspraktyke wat in die buiteland gevolg is/word,
- \* omvattende raadpleging van kundiges wat op hierdie besondere terrein in die RSA werkzaam is, en
- \* skakeling met verskillende instansies/personne/komitees wat met onderwys vir begaafde leerlinge gemeed is.

Sodanige navorsing kan in 'n groot mate lig werp op die aard en oorsake van begaafde leerlinge se psigiese en ander probleme. Dit kan voorts ook 'n konstruktiewe bydrae lewer ten aansien van die moontlike metodes waarvolgens die probleem opgehef kan word. Totdat sodanige navorsing onderneem is, bly onderwys vir begaafde onderpresteerders steeds in 'n groot mate die soeke na die spreekwoordelike naald in die hooimied. Dit is egter van groot belang om daarop te let dat die blote bewusmaking van die bestaan van hierdie probleem, van die ernstige psigiese en ander probleme waaronder hierdie leerlinge gebuk gaan, en die belangrikheid van vroeë identifisering, intensiewe terapeutiese onder-

steuning en spesiale onderwysvoorsiening, kortom positiewe gesindheidsvorming ten aansien van die probleem van begaafde leerlinge wat onderpresteer, van die belangrikste aanvanklike stappe vir die opheffing daarvan is.

## HOOFSTUK 5

### SKOOLVOORLIGTING VIR BEGAAFDE LEERLINGE

#### 5.1 VERTREKPUNT, PROBLEEMSTELLING EN DIE DOEL MET DIÉ ONDER- SOEK

##### 5.1.1 Vertrekpunt

Binne 'n stelsel van onderwysvoorsiening is dit noodsaaklik dat dermate gedifferensieer sal word sodat onderwysvoorsiening vir alle groepe leerlinge gemaak word, ook begaafde leerlinge. Die RGN-werkkomitee: Onderwys vir begaafde leerlinge poog dan ook om onderwysvoorsiening vir hierdie leerlinge tot sy reg te laat kom. Waar 'n doeltreffende stelsel van onderwysvoorsiening egter ook grootliks afhanklik is van ondersteunende onderwys hulpdienste, waarvan skoolvoorligting maar een is, moet onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge dan ook positief erkenning verleen aan die belangrikheid van skoolvoorligting as ondersteunende hulpdienst. Hierdie onderwerp wil in die onderhawige hoofstuk deurskou word.

Om 'n geskikte vertrekpunt vir hierdie ondersoek te bekom, moet daar sekere aannames gemaak word:

- \* Eerstens word aanvaar dat die begaafde leerlinge waarvan hier sprake is, reeds op opvoedkundig/onderwyskundig verantwoorde wyse geïdentifiseer is en dus tereg as begaafd beskou kan word.
- \* Tweedens word aanvaar dat hierdie groep leerlinge steeds in die formele onderwys teenwoordig is en dus wesenlik skoolvoorligting binne hierdie gesitueerdheid benodig.
- \* Derdens word aanvaar dat hierdie leerlinge uit beide geslagte en tot alle bevolkings- en kul-

tuurgroepe behoort.

- \* In die laaste plek word aanvaar dat hierdie leerlinge een of ander vorm van verrykte onderwysvoorsiening geniet, hetsy binne die hoofstroom-  
onderwys of daarbuite.

### 5.1.2 Probleemstelling

Skoolvoorligting is 'n ondersteunende onderwys-hulpdiens en nie 'n blote "skoolvak" wat binne bepaalde lesure ten opsigte van die suiwer vakinhoudelike onderrig word nie. Intendeel: As hulpdiens is dit primêr daarop gerig om leerlinge in hul opvoedingsbelewenis te onderskraag ten einde te verseker dat hul voortgaan na volwassenheid sover moontlik optimaal bevorder en onbelemmerd voltrek kan word. Hierdeur word gefimpliseer dat skoolvoorligting in 'n hoë mate op individualisering in die onderrig berus ten einde elke leerling in sy eie unieke behoeftes tegemoet te kom.

Ten aansien van begaafde leerlinge is die vraag dus hoe skoolvoorligting aangebied moet word om as onderwys-hulpdiens aan hierdie leerlinge tot sy reg te kom.

### 5.1.3 Die doel met die ondersoek

In die onderhawige gedeelte van die verslag word beoog om die skoolvoorligting wat aan begaafde leerlinge verskaf moet word, te deurskou. Sodanige deurskouing kan uiteraard nie binne die bestek van hierdie hoofstuk volledig gedoen word nie en daarom sal eerder gepoog word om enkele belangrike riglyne vir skoolvoorligting vir begaafde leerlinge neer te lê.

As rasionaal word daar egter aanvaar dat skoolvoorligting vir begaafde leerlinge nie op andersoortige begronding kan berus as wat ten aansien van alle leerlinge

op skool geld nie. Met ander woorde die wetenskaplike begronding van skoolvoorligting bly konstant, ongeag die leerlingteikengroep wat bereik wil word. Daarom sal die doel, aard en omvang van skoolvoorligting vir hierdie leerling min of meer op dieselfde grondslag as vir alle leerlinge berus. Operasionalisering van byvoorbeeld doelstellings vir 'n bepaalde groep leerlinge sal egter daardie groep se unieke behoeftes moet akkommodeer en reflekteer.

## 5.2 DIE KENMERKE EN BEHOEFTE VAN BEGAAFDE LEERLINGE

### 5.2.1 Inleiding

Daar is reeds vermeld dat skoolvoorligting vir begaafde leerlinge nie op 'n andersoortige begronding berus as wat vir skoolvoorligting in die algemeen geld nie. Uit die aard en doel van skoolvoorligting kan egter die afleiding gemaak word dat die unieke behoeftes van leerlinge, in dié geval begaafde leerlinge, in ag geneem behoort te word ten einde as onderwys hulpdiens te slaag. Die noodsaaklikheid van skoolvoorligting vir begaafde leerlinge moet egter sterk beklemtoon word. Van der Walt (1983:2) beweer in hierdie verband dat begaafde leerlinge in vele gevalle vanweë hul begaafdheid selfs meer hulp en bystand benodig as ander leerlinge. Aansluitend hierby beweer die redakteur van The Gifted Child Quarterly (1977:155): "Guidance is essential if we are to help gifted children become more creative ..." Gowan en Bruch (1971:37-38) beweer in hierdie verband die volgende: "Despite the prevalent idea that able students do not need counseling, that they are bright enough to handle their own problems, several authors have rejected this assumption (Passow et al., 1955; Barbe, 1954). It has been the experience of the authors that gifted children profit greatly from counseling at the elementary and junior high levels ..."

(eie onderstreping). Dit is hieruit duidelik dat ook begaafde leerlinge behoefte toon aan doeltreffende skoolvoorligting en alles wat daardeur omvat word. Dat skoolvoorligting dwarsdeur die hele skoolloopbaan van die begaafde leerling verleen moet word, is uiteraard voor-die-hand-liggend. Ten einde egter te verseker dat skoolvoorligting vir begaafde leerlinge doeltreffend en effektief verloop, moet volgens Gowan en Bruch (1971: 33-44) en Zaffrann en Colangelo (1977:305-321) enersyds die unieke kenmerke en behoeftes van hierdie leerlinge in gedagte gehou word, en andersyds hul op-weg-wees-na-volwassenheid. Aan hierdie onderwerpe sal vervolgens aandag geskenk word ten einde tot sinvolle voorstelle rakende skoolvoorligting vir begaafde leerlinge te kom.

#### 5.2.2 Enkele kenmerke van begaafde leerlinge

Aangesien die kenmerke van begaafde leerlinge in hoofstuk 3 en in die addenda tot hierdie verslag vollediger toegelig word, word in die onderhawige gedeelte slegs na enkele breë kenmerke verwys wat in skoolvoorligtingsverband relevant kan wees. Op grond van navorsing deur Jordan en Keith (1965:136-140), Khatena (1977:372-387; 1982:33-103), Martinson (1978:20-26), Renzulli (1978:180-184), Gouws (1983:10-20) en ander kan onder meer die volgende kenmerke van begaafde leerlinge onderskei word:

- \* Begaafde leerlinge toon superieure algemene en/of spesifieke intellektuele vermoë wat gewoonlik in buitengewoon goeie prestasie op skolastiese en/of kulturele gebied gemanifesteer word.
- \* Hierdie leerlinge toon dikwels ook besondere aanleg, belangstelling, vaardigheid en vermoë ten aansien van 'n spesifieke terrein waarop hulle uitblink.
- \* Begaafde leerlinge beskik verder dikwels oor

- uitstekende konsentrasievermoë
- uitstekende retensievermoë
- uitgebreide (en dikwels ook andersoortige) belangstellingspatrone
- uitgebreide kennis oor 'n verskeidenheid van onderwerpe
- uitstekende vermoë om probleme te identifiseer en op te los
- uitstaande vermoë tot abstrahering, analisering en sintetisering asook die vermoë om die oorsaak-gevolg-verwantskap van 'n saak raak te sien
- die vermoë tot onafhanklike en oorspronklike denke
- 'n wakker, opmerksame en opletende lewenshouding
- 'n besondere taalaanleg en -vaardigheid
- 'n besondere aanleg ten aansien van die beeldende en uitvoerende kunste.

\* Begaafde leerlinge toon dikwels ook die volgende uitstaande persoonskenmerke:

- 'n Positiewe selfbeeld en selfstandigheid ten aansien van optrede en gedrag.
- Uitstekende leierspotensiaal.
- 'n Hoogs ontwikkelde sin vir morele en etiese verantwoordelikheid.
- Toekomsgerigtheid en idealisme.
- Goed geordende, gefintegreerde denke en gedrag.
- 'n Gesonde humorsin.

\* Begaafde leerlinge toon dikwels ook buitengewone kreatiewe vermoëns en in hierdie opsig is hulle



- verbeeldingryk en vindingryk en kan hulle oorspronklike idees genereer;
- in staat om op idees uit te brei en om die hoofidee en aanvullende idees tot 'n geheel te integreer;
- in staat om 'n verskeidenheid oplossingswyses vir dieselfde probleem raak te sien;
- gewillig om by komplekse aangeleenthede betrokke te raak;
- bereid om buite die grense van opdragte te beweeg en meer te doen as wat verwag word;
- selfversekerd genoeg om die algemeen aanvaarde te betwyfel, en
- in onkonvensionele beroepsrigtings gefn-teresseerd.

Uit voorgaande kan die afleiding gemaak word dat be-  
 gaafde leerlinge oor die algemeen groter gevormdheid  
 ten aansien van onder meer die kognitiewe, die affek-  
 tiewe en normatiewe openbaar as ander leerlinge.

Soos reeds opgemerk, is voorgaande slegs enkele breë  
 kenmerke wat deur begaafde leerlinge gemanifesteer kan  
 word, derhalwe dien hierdie kenmerke slegs as 'n baie  
 breë verwysingsraamwerk vir die onderhawige gedeelte  
 en wel in dié sin dat begaafdheid in terme van hierdie  
 kenmerke geïnterpreteer word.

### 5.2.3 Die begaafde leerling op-weg-na-volwassenheid

Skoolvoorligting moet verskaf word ooreenkomstig leer-  
 linge se bekwaamheid, aanleg en belangstelling wat  
 uiteraard gedifferensieerde skoolvoorligting impliseer.  
 Hierby kan egter ook gevoeg word dat volgens Zaffrann en  
 Colangelò (1977:305-321), skoolvoorligting ook die  
 wordingsniveau van leerlinge in ag sal neem.

Voorgaande impliseer dat die skoolvoorligter kennis van en begrip vir leerlinge se unieke voortgaan na volwassenheid sal hê. Wat begaafde leerlinge betref, kan uit die voorgaande gedeeltes die afleiding gemaak word dat veral die kognitiewe, maar na alle waarskynlikheid ook die affektiewe, normatiewe en sosiale wording versneld sal verloop in vergelyking met ander, gemiddelde leerlinge. So byvoorbeeld kan die kognitiewe wording sodanig verloop dat begaafde leerlinge op veel vroeër ouderdom in staat sal wees tot sekere kognitiewe denkhandelinge wat buite die bevatlikheidsvermoë van gemiddelde leerlinge kan lê.

Dit is egter voor-die-hand-iggend dat begaafde leerlinge se voortgaan na volwassenheid ook interafhanklik bly van die opvoeding wat hulle ontvang sodat foutiewe opvoedingshandelinge die wording kan inhibeer. Faktore soos ongeborgenheidsbelewing, milieu-deprivasie, ontoereikende kognitiewe stimulering en verkeerde normatiewe voorlewing kan ten aansien hiervan 'n rol speel.

#### 5.2.4 Die unieke behoeftes van begaafde leerlinge

"Gifted children have the same basic needs as all children: security, love, belongingness, and other elements of basic trust and acceptance" (Gowan en Bruch 1971:33). Van der Walt (1983:5) sluit by hierdie siening aan, maar wys daarop dat begaafde leerlinge ook bykomende behoeftes toon. Die begaafde leerling is dus ook mensekind met al die moontlikhede en behoeftes wat met menswees gegee is. As dit dan aanvaar word dat leerlinge skoolvoorligting na gelang van hul unieke behoeftes behoef, geld dit ook begaafde leerlinge. In skoolvoorligting vir begaafde leerlinge, sal daar soos in die geval van ander leerlinge, hulp en steungewing verleen moet word wat afgestem is op die begeleiding tot die aktualisering van hul menslik gegewe moontlikhede.

Hierdie moontlikhede verskil egter kwalitatief en kwantitatief van dié van gemiddelde leerlinge. Om hierdie rede sal skoolvoorligting vir begaafde leerlinge van dié van ander leerlinge verskil. Tereg geld die uitspraak van Zaffrann en Colangelo (1977:309) dan ook: "Nothing is more unequal than the equal treatment of children with unequal needs and talents."

Ten aansien van die behoeftes van begaafde leerlinge, kan sekere breë kategorieë onderskei word:

- \* Sosiale en opvoedingsbehoefte.
- \* Volwassewordingsbehoefte.
- \* Beroeps- en loopbaanbehoefte.
- \* Behoeftes tipies van begaafde dogters.
- \* Die behoefte aan geskikte kennis en vaardighede om toekomstige suksesvol te ontmoet te tree.

Omdat volledige toeligting van alle behoeftes wat onder 'n besondere kategorie tuishoort binne die bestek van hierdie gedeelte kwalik moontlik is, sal enkele besondere behoeftes volgens die onderskeie kategorieë toegelig word:

(1) Sosiale en opvoedingsbehoefte

Op grond van die gestelde kenmerke van begaafde leerlinge kan daar verwag word dat hierdie leerlinge oor die algemeen in mindere mate as ander, gemiddelde leerlinge, probleemgedrag en gedragsgeremdheid sal toon (kyk par. 5.2.2 en 5.2.3). Hierdeur word beslis nie geïmpliseer dat hulle nie sosiale en opvoedingsbehoefte toon nie. Tewens, verskeie navorsers (vergelyk Gowan en Demos 1964:265-268; Gowan en Bruch 1971:34-37; Khatena 1982:173-176) is van mening dat begaafde leerlinge as gevolg van die feit dat daar nie in voldoende mate in hierdie behoeftes voorsien word

nie, wél probleemgedrag kan openbaar.

Die volgende sosiale en opvoedingsbehoeftes van begaafde leerlinge kan volgens Gowan en Demos (1964:244-247), Gowan en Bruch (1971:34-37) en Van der Walt (1983:5-9) onderskei word:

\* Die behoefte om die eie vermoëns, belangstellings, aanleg, persoonskenmerke en tekortkominge te beseef en te aanvaar.

- Begaafde leerlinge is moontlik nie bewus van die omvang en kwaliteit van die eie vermoëns en tekortkominge nie. Probleme wat by begaafde leerlinge ontstaan, byvoorbeeld swak selfbeeldvorming, onderprestering en onrealistiese doelwitnastrewing is dikwels die gevolg van 'n swak en onrealistiese begrip van die eie moontlikhede en beperkings.

\* Die behoefte om die vermoëns, belangstellings en beperkings van ander te beseef en te aanvaar.

- Daar word van begaafde leerlinge in die praktyk verwag om met ander leerlinge (ook nie-begaafde leerlinge) te kommunikeer. Hul vermoë om hierdie situasie te aanvaar en te verwerk, sal grootliks die doeltreffendheid van hul sosiale verhoudingstigting beïnvloed. Die somtydse onvermoë van hierdie leerlinge om met hul meerderes en portuurgroep suksesvol te kommunikeer, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle juis nie daarvan bewus is dat ander individue andersoortige kenmerke as hulself toon nie.

- \* Die behoefte om te verken, te ontdek en te skep.
  - Begaaftde leerlinge het tyd nodig om hul belangstellings uit te leef, helderheid oor eie waardes te verkry en selfs op produktiewe wyse te dagdroom. Die wyse waarop begaaftde leerlinge hierdie behoefte bevredig, kan moontlik vir ander hinderlik wees, aangesien hierdie leerlinge gedurig vrae stel, nie alles aanvaar wat voorgedhou word nie en afwyk van die voorskrifte wat verstrekk word. 'n Effektiewe skoolvoorligtingsprogram moet onder meer daarna streef om die moontlike kreatiewe vermoëns van begaaftde leerlinge sinvol te kanaliseer.
  
- \* Die behoefte aan doelmatige probleemoplossingsvaardighede.
  - Die buitengewone kognitiewe vermoë van begaaftde leerlinge is nie noodwendig 'n waarborg vir effektiewe probleemoplossingsvaardighede nie. Hierdie leerlinge moet studievaardighede, kritiese denk- en besluitnemingsvaardighede verwerf as hulle daarin wil slaag om hul hoë ideale te bereik.
  
- \* Die behoefte om onafhanklik te werk en deel te hê aan besluitneming.
  - Vanweë die feit dat begaaftde leerlinge dikwels behoefte toon om onafhanklik te werk en nie altyd positief reageer op die belangstellings of ondernemings deur ander

leerlinge gefniseer nie, kan dit gebeur dat begaafde leerlinge nie ten volle deur ander leerlinge in die klassituasie aanvaar word nie. Effektiewe skoolvoorligting behoort hierdie leerlinge te help om 'n gesonde balans tussen die eie aktiwiteite en konstruktiewe interaksie met ander te verkry.

\* Die behoefte om realistiese doelstellings daar te stel, om realisties te evalueer en om vermoëns konstruktief aan te wend.

- Begaaftde leerlinge toon dikwels die neiging tot perfeksionisme met die gevolg dat hulle slegs foutlose werk wil lewer. Sodanige ingesteldheid kan aanleiding gee tot gevoelens van onbevoegdheid en onbekwaamheid wat ernstige psigiese probleme in die hand kan werk. Hierdie leerlinge moet gelei word om realistiese doelwitte na te streef.

\* Die behoefte om uitgedaag te word.

- Vanweë die onderwysopset in die gewone skoolsituasie, gebeur dit dat begaafde leerlinge nie deur hul skoolwerk uitgedaag word om hul volle potensiaal te verwerklik nie. Dit kan daartoe aanleiding gee dat toestande van verveeldheid ontstaan wat 'n negatiewe werkhouding tot gevolg kan hê. Deur skoolvoorligting moet begaafde leerlinge gelei word tot toegewyde arbeid en moet die klas-/vakonderwyser gehelp word om deur geskikte onderwysprogramme leerstof aan begaafde leerlinge te bied wat voldoende uitdagings aan hul vermoëns stel.

\* Die behoefte om gespesialiseerde belangstellings uit te bou.

- Begaafde leerlinge toon baie dikwels ander-soortige belangstellingspatrone in vergelyking met gemiddelde leerlinge. Dikwels toon hulle ook sterk belangstelling in 'n spesifieke onderwerp met die gevolg dat ander terreine/onderwerpe verwaarloos word. Skoolvoorligting moet hiermee rekening hou.

\* Die behoefte aan groter beweegruimte ten aansien van selfaktualisering.

- Begaafde leerlinge verskil van gewone leerlinge ten aansien van die feit dat hulle oor groter ontwikkelingspotensiaal beskik. Hierdie feit hou belangrike implikasies ten aansien van selfaktualisering in waarmee in skoolvoorligting rekening gehou moet word.

\* Die behoefte aan geskikte identifikasiefigure.

- Hierdie leerlinge het dikwels probleme met die vind van geskikte identifikasiefigure omdat hulle beter daartoe in staat is om waardes en norme en gevolglik ook normatiewe voorlewing te beoordeel. As gevolg hiervan beskik hulle oor gevorderde vermoë om bestaande identifikasiefigure te beoordeel en te evalueer en selfs te lig te bevind.

\* Die behoefte aan die geleentheid om steeds kind te bly ten spyte van uitsonderlike persoonsmoontlikhede.

- Baie dikwels word begaafde leerlinge as miniatuurvolwassenes beskou en word daar aan hulle dienooreenkomstig eise gestel. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat hierdie leerlinge steeds kind-op-weg-na-volwassenheid is en hiermee moet met skoolvoorligting rekening gehou word.

\* Die behoefte om die houdings van ouers en onderwysers te verstaan.

- Dit gebeur dikwels dat volwassenes in die teenwoordigheid van 'n begaafde leerling onrealistiese verwagtinge aan laasgenoemde voorhou. So byvoorbeeld kan 'n bepaalde begaafde leerling se vermoëns oor- of onderskat word. Soms word daar van begaafde leerlinge verwag om in alles wat hulle onderneem, uitsonderlik hoog te presteer, iets wat teen die agtergrond van die beskikbare kennis oor die psigiese samestelling van begaafde leerlinge gesien, eintlik nie moontlik is nie. Verder kan dit ook gebeur dat ouers probleme ervaar met die hantering van hul begaafde kinders en hulle dan anders behandel as ander kinders. Ouers, begaafde leerlinge en selfs onderwysers het in sodanige gevalle behoefte aan voorligting

\* Die behoefte aan gepaste sosiale verhoudings.

- Begaafde leerlinge word meermale voor die taak gestel om effektiewer as ander leerlinge ten aansien van sosiale verhoudings op te tree, aangesien hierdie leerlinge dikwels



ook uitstaande leierskenmerke toon. Die vermoë tot die stigting van gepaste sosiale verhoudings en die ontplooiing van leierskenmerke vind egter nie outomaties plaas nie. Hierdie leerlinge se somtydse onvermoë om te lei en ongunstige gedragsmanifestasies, soos onttrekking en oor-reagering, kan waarskynlik toegeskryf word aan oneffektiewe sosiale verhoudingstigting. Dit gebeur ongelukkig té dikwels dat wanneer 'n bepaalde leerling as begaafd gefdentifiseer is, daar 'n soort verwydering tussen hom en ander leerlinge intree - 'n stand van sake wat beslis vermy behoort te word as bevredigende sosiale verhoudings daargestel moet word.

\* Die behoefte aan die verwerwing van die geskikte lewenswaardes.

- Begaafde leerlinge se intense soeke na inligting, kennis, begrip, skoonheid, waarheid, rede, die betekenis en sinvolheid van die lewe, ander perspektiewe oor sake as die voor-die-hand-liggende, kan tot ontnugtering en opstand teen die gevestigde waardes en norme van die samelewing lei. Soos ten aansien van hulself, eis hulle eerlikheid van ander. Die huidige samelewing hou dikwels ander waardes voor as dié wat uitgeleef word. Begaafde leerlinge is in 'n groter mate as ander gewone leerlinge daartoe in staat om hierdie stand van sake te deurskou en te evalueer. Hierdie stand van sake verskaf vir hierdie leerlinge dikwels groot probleme in die vestiging van 'n eie geskikte lewensbeskouing en die

## verwerwing van geskikte lewenswaardes.

Die ontkenning van hierdie behoeftes, kan uiteraard daartoe lei dat begaafde leerlinge sekere probleme ervaar. So byvoorbeeld kan, volgens verskeie navorsers waaronder Gowan (aangehaal deur Gowan en Demos 1964:266-267) en Gowan en Bruch (1971:34-37), begaafde leerlinge gedragsmanifestasies soos vereensaming, onsekuriteitsgevoelens, opstand teen gesag, swak oueridentifikasie, angs, spanning, onderprestering op skoolastiese en ander gebiede en verskeie vorms van gedragsgeremdheid openbaar.

Buitengewone kreatiewe vermoëns word deur etlike navorsers, waaronder Gowan, Khatena en Torrance (1981:v) as van die mees uitstaande en unieke kenmerke van die mens beskou. Ten aansien van die ontplooiing van kreatiewe vermoëns stel Rogers (1969:356) dit soos volg: "From the very nature of the inner conditions of creativity it is clear that they cannot be forced, but must be permitted to emerge." Hiervoor is psigiese geborgenheid, maar ook 'n groot mate van psigiese vryheid noodsaaklik. Vanweë die aard van die tradisionele formele hoofstroomonderwys word die ontplooiing van kreatiwiteit dikwels gefinhibeer. So beweer Khatena (1982:179) die volgende: "As important as formal education is to children's creativity as they grow up, there comes a point beyond which an over-commitment to tradition inhibits creative functioning." Die inhibering van kreatiewe vermoëns van begaafde leerlinge het dikwels verreikende negatiewe gevolge: Volgens Khatena (1982:189) lei dit nie slegs daartoe dat hierdie vermoëns vir 'n bepaalde individu en die samelewing verlore gaan nie, maar ook tot ernstige leergereemdheid, gedragsgereemdheid, neurotiese en selfs psigotiese gedrag. In hierdie verband beweer laasgenoemde navorser (1982:190) die volgende: "The

creative individual who has his productivity blocked may develop behavior traits similar to those of psychotics whose reaction to reality may be very much like the behavior of the paranoid personality in some respects, or his behavior might become withdrawn or schizophrenic" (Khatena 1978c, pp.89-90).

Hieruit is die behoefte van begaafde leerlinge aan hulpverlening en steungewing ten aansien van sosiale en opvoedingsbehoefte voor-die-hand-liggend.

(2) Volwassewordingsbehoefte

In par. 5.2.3 is reeds gewys op die moontlike anderse wording van begaafde leerlinge. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat hierdie moontlike ander-soortige voortgaan na volwassenheid 'n bepaalde behoefte kan konstitueer. Volgens Gowan en Bruch (1971:34) word daar by begaafde leerlinge in 'n vroeër stadium van hul lewens 'n bewustheid van die problematiek van die menslike bestaan, bevraagtekening van en vroeë oordeelwaardes en norme en die behoefte aan die ontdekking van die sinvolheid van die lewe en die eie bestaan aangetref. Hierdie leerlinge se wording strek blykbaar ook oor 'n langer tydperk van hul lewens en reik na hoër hoogtes as dié van ander leerlinge. Die feit dat hulle op vroeër ouderdom vir indrukke ontvanklik is, maak hulle sensitiewer vir die reaksies van ander en die reaksies van die self. Enersyds sal die antisipeerbare versnelde wording bepaalde hulp- en steungewing vereis, maar andersyds sal opvoedingsbelemmeringe soos onjuiste opvoedingsverhoudings in die gesin, 'n verarmde opvoedingsmilieu en 'n verskraalde ervaringswêreld 'n bepaalde behoefte teweegbring. Ook in hierdie opsig is die verskaffing van skoolvoorligting dus essensieel.

Beroeps- en loopbaanbeplanningsbehoefte

As daar een terrein bestaan waarop begaafde leerlinge beslis 'n behoefte aan ondersteuning en leiding toon, dan is dit ten aansien van hul beroeps- en loopbaanbeplanning. Hierdie behoeftes tree duidelik in perspektief indien daar op die volgende probleme (Khatena 1982:204-205) gelet word:

- \* Die foutiewe aanname dat begaafde leerlinge enige doel waarna hulle aspireer, kan bereik, dit wil sê, kan word net wat hulle wil.
- \* Die te vroeë kanalisering van begaafde leerlinge in sekere beroepsrigtings as gevolg van prestasie in sekere skoolvakke en vakkeuses wat gemaak word.
- \* Die probleem wat sommige begaafde leerlinge ervaar om hul waardesisteen met dié van ander te versoen.
- \* Die soeke na 'n loopbaan as primêre middel tot selfonderhouding en nie as middel tot selfverwerkliking nie.
- \* Die konflik tussen hul uitnemende prestasie en die reaksie daarop en aanvaarding daarvan deur ander.
- \* Die probleem wat begaafde leerlinge dikwels ervaar deur in besonderhede te verval sonder om 'n greep op die geheelbeeld te verkry.
- \* Die probleem dat sekere psigo-sosiale behoeftebevreëdiging soms vertraag moet word vanweë langer volgehoue onderwys.
- \* Die probleem van die betekenisvolle psigiese en ander veranderinge wat in 'n individu tydens sy voorbereiding vir 'n beroep intree en veranderinge wat in die beroep as sodanig plaasvind.
- \* Die veronderstelling by baie begaafde dogters dat 'n huwelik en loopbaan mekaar noodwendig uitsluit wat tot onnodige kompromieë lei.

Die kernproblematiek rondom die beroeps- en loopbaanbeplanningsbehoefte van begaafde leerlinge sentreer om die feit dat hierdie leerlinge op grond van hul buitengewone vermoëns daartoe in staat is om 'n groot verskeidenheid keuses te kan uitoefen wat verder gekompliseer word deur die feit dat hulle ook in sekere stadiums gedwonge voel tot die maak van 'n bepaalde beroepskeuse op grond van die feit dat ander leerlinge dit doen.

Die besliste behoefte aan hulpverlening en steungewing by begaafde leerlinge ten aansien van beroeps- en loopbaanaangeleentede moet dus aanvaar word.

(4) Bepaalde behoeftes tipies van begaafde dogters

Die tradisionele siening van die vrou as die tuisteskepper en versorger van die gesin, het volgens De Klerk en Nieuwenhuis (1983) binne die eietydse samelewing in 'n groot mate uitgedien geraak. Nogtans bestaan die opvatting by baie dogters dat hulle eendag 'n beroep met hul huwelik sal moet versoen, wat uiteraard meebring dat hulle in hul beroeps- en loopbaanbeplanning sekere onnodige kompromieë aangaan. Veral by begaafde dogters kan voorgaande volgens Khatena (1982:228-229) 'n wesentlike probleem word. Die rol van die vrou in die moderne samelewing konstitueer dus eweneens 'n terrein ten aansien waarvan besondere hulp- en steungewing aan begaafde dogters verleen moet word.

(5) Die behoefte aan geskikte kennis en vaardighede om toekomstige suksesvol tegemoet te tree

Ofskoon alle leerlinge toereikend voorberei moet word om die toekoms tegemoet te tree, kan daar gekonstateer word dat aan begaafde leerlinge vanweë die buitengewone

gawes waaroor hulle beskik, dikwels besondere eise gestel sal word. Begaafde leerlinge sal ten aansien hiervan in skoolvoorligting leiding moet ontvang.

#### 5.2.5 Perspektief

In die voorgaande gedeelte is gepoog om kortliks enkele persoonskenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge uit te lig met die oog daarop dat in die volgende gedeelte bepaalde aanbevelings gemaak word. Dit is belangrik om weer eens daarop te wys dat skoolvoorligting vir begaafde leerlinge elke leerling se unieke behoeftes en moontlikhede in ag moet neem.

### 5.3 AANBEVELINGS RAKENDE SKOOLVOORLIGTING VIR BEGAAFDE LEERLINGE

#### 5.3.1 Inleiding

As rasionaal vir hierdie ondersoek geld die uitgangspunt dat skoolvoorligting vir begaafde leerlinge nie op 'n andersoortige begroning as vir skoolvoorligting in die algemeen, kan berus nie. Op grond hiervan word aanvaar dat die doel, aard en omvang daarvan, asook die wyse waarop skoolvoorligting verskaf word, nie anders sal wees as wat vir alle leerlinge geld nie. In die lig van die uiteensetting in par. 5.2 verskaf, sal skoolvoorligting sodanig aangebied moet word dat die behoeftes en persoonskenmerke van begaafde leerlinge daardeur tegemoetekom kan word. Die aanbevelings wat volg, is dus gerig op die verwerkliking van sodanige praktyke.

#### 5.3.2 Die doel met skoolvoorligting vir begaafde leerlinge

Skoolvoorligting vir begaafde leerlinge behoort as onderwys hulpsdiens te fungeer waardeur die besondere

behoeftes van begaafde leerlinge tegemoetgekom word en leerlinge gehelp en gesteun word om hul moontlikhede optimaal te verwerklik. As sodanig moet skoolvoorligting vir begaafde leerlinge volgens Van der Walt (1983:9-13) die volgende verbesonderde doelstellings nastreef:

- \* Begaafde leerlinge moet gelei word tot selfontdekking, selfinsig en selfbegryping, dit wil sê hulle moet die eie inherente vermoëns, belangstellings, persoonskenmerke en fisieke moontlikhede op realistiese wyse ontdek en aanvaar.
- \* Hulle moet gelei word tot die optimale ontplooiing van vermoëns wat op konstruktiewe wyse aangewend kan word.
- \* Hierdie leerlinge sal ondersteun moet word om aspirasies en ideale te openbaar wat kongruensie toon met hul uitsonderlike vermoëns.
- \* Hulle sal binne skoolvoorligtingverband gelei moet word tot agting vir die eie en ander se menswaardigheid wat neerslag behoort te vind in hul houdings, gedrag en gesindheid. Hierdie leerlinge sal tot inpassing in en aanpassing by die reële lewenspraktyk gelei moet word. Hulle sal moet besef dat hulle deel is van 'n bepaalde gemeenskap en 'n volk, asook lede is van een volk tussen 'n verskeidenheid volke.
- \* Hulle moet tot die besef gelei word dat dit wat hulle leer en waarmee hulle hulself verryk, sterk determinante in die ontwikkeling van die eie lewenshouding is. Hulle moet ook gesteun word om 'n bepaalde lewensopvatting te verwerf en ooreenkomstig die eie religieuse grondhouding te leef.
- \* Deur skoolvoorligting behoort begaafde leerlinge ook georiënteer te word sodat hulle in staat gestel word om sedelik selfstandige keuses te kan

voltrek en verantwoordelikheid op te neem vir hierdie keuses. Om hierdie doel te verwesenlik, moet onder meer die volgende ondersteuning gebied word:

- Inligting ten aansien van die keuse van vakke, vakkombinasies, opvoedkundige en studierigtings en 'n uiteindelijke beroepskeuse.
- Hulp met die keuse van 'n onderrigprogram wat ooreenstemming toon met die eie aanleg en belangstellings.
- Hulp om die maksimale voordeel uit die skoolsituasie te verkry en om tot die besef te kom dat die optimale aktualisering van vermoëns belangrik is.
- Ondersteuning om by die maak van keuses, daardie aktiwiteite te kies wat as uitdaging sal dien.
- Hulp met die ontwikkeling van 'n effektiewe werkprogram.
- Ondersteuning om die toenemende eise wat spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge stel, ten beste na te kom.

\* Begaafde leerlinge moet ondersteun word om op wetenskaplik gefundeerde wyse self 'n realistiese beroepskeuse uit te oefen en om die beroepswêreld gemotiveerd, positief georiënteerd en uitdagend binne te tree, met 'n diepe besef van verantwoordelikheid en selfstandigheid wat van ware volwassenheid getuig. Om hierin te slaag, sal onder meer die volgende hulpverlening verskaf moet word:

- Hulp om besondere beroepskwaliteite asook beroepstekortkominge te identifiseer en te



ken.

- Ondersteuning in die maak van tentatiewe beroepskeuse(s) wat in ooreenstemming met die eie vermoëns, belangstellings en kenmerke is.
- Hulp met 'n deeglike studie van die beroepsvereistes van die gekose tentatiewe beroep(e) en om die self op 'n objektiewe wyse aan hierdie vereistes te meet.
- Ondersteuning om suksesvolle skolastiese prestasie in daardie skoolvakke te lewer wat verband hou met die tentatiewe beroepskeuse(s).
- Leiding om stokperdjies en buite-kurrikulêre aktiwiteite te kies wat verband hou met die tentatiewe beroepskeuse(s).
- Die verskaffing waar moontlik van praktiese ervaring in die beoogde beroep(e) deur onder meer besoek af te lê, gesprekke te voer en vakansiewerk te doen.

### 5.3.3 Die aard van skoolvoorligting vir begaafde leerlinge

Met inagneming van die besondere behoeftes van begaafde leerlinge en in die lig van die doelstellings met skoolvoorligting, behoort die aard van skoolvoorligting dan ook sodanig te wees dat hierdie doelstellings gerealiseer kan word. Met ander woorde skoolvoorligting moet sodanig aangebied word dat

- \* leer, onderrig en oriëntering bevorder word;
- \* inligting beskikbaar gestel word;
- \* skakeling en koördinering in die aanbieding van voorligtingsdienste verseker word, en
- \* hulpverlening sal voltrek.

Om voorgenoemde te realiseer, moet skoolvoorligting vir

begaafde leerlinge vir 'n inligtings-, bystandgewende, diagnoseerende, terapeutiese, voorkomende en beroepsplasingdiens voorsiening maak. Hierdie dienste moet sodanig aangebied word dat

- \* kommunikasieprobleme wat begaafde leerlinge in die huis-, klas- en portuurgroepsituasie kan ondervind, vroegtydig geïdentifiseer en hulp verleen sal word;
- \* die sosiale, affektiewe en kognitiewe kenmerke van begaafde leerlinge begryp sal word en leerlinge ondersteun sal word tot die optimale aktualisering van hierdie vermoëns;
- \* begaafde leerlinge gesteun sal word om hul besondere kreatiewe vermoëns te ontplooi;
- \* begaafde leerlinge se leer en voortgaan na volwasseheid geoptimaliseer sal word terwyl remmende invloede daarop opgehef sal word;
- \* begaafde leerlinge wat nie hul vermoëns ten volle aktualiseer nie, geïdentifiseer en ondersteun sal word om tot volle selfaktualisering te kom;
- \* beroepsvoorligting toereikend sal voltrek - dit vereis die verskaffing van voldoende en toepaslike beroepsinligting en die begeleiding van leerlinge tot selfinsig en selfbegryping waardeur die konstituering van 'n betroubare beroepsbeeld moontlik word;
- \* keusevaardigheid by begaafde leerlinge ontwikkel sal word, en
- \* die unieke situasie van begaafde dogters (veral ten aansien van die beroepskeuse) deur die verskaffing van effektiewe skoolvoorligting tegemoetgekom sal word.

#### 5.3.4 Die omvang van skoolvoorligting vir begaafde leerlinge

Skoolvoorligting stel sig ten doel om leerlinge in hul totale opvoedings- en onderwysbelewenis te ondersteun ten aansien van hul voorligtingsbehoefte. In die lig hiervan behoort skoolvoorligting dus aan beide die primêre en sekondêre skool verskaf te word en wel ten aansien van leerlinge se

- \* persoonstruktuur;
- \* sosiale gesitueerdheid;
- \* verhoudingstigting;
- \* vryetydsbesteding;
- \* opbou van 'n self- en beroepsbeeld;
- \* onderwys- en loopbaanvoltrekking.

Ook wat begaafde leerlinge betref, behoort skoolvoorligting op voorgenoemde gerig te wees en behoort daar 'n onderskeid getref te word tussen algemene skoolvoorligting en beroepsvoorligting.

#### 5.3.5 Die wyses waarop skoolvoorligting vir begaafde leerlinge verskaf behoort te word

Indien begaafde leerlinge in 'n aparte inrigting buite die hoofstroomonderwys onderwys ontvang, kan skoolvoorligting by wyse van groepvoorligting aangebied word. Waar begaafde leerlinge egter binne die hoofstroomonderwys onderwys ontvang, kan aanvaar word dat hul unieke behoeftes nie noodwendig binne groepvoorligtingverband tegemoetgekom sal word nie. Die moontlikheid van groepberading behoort in hierdie gevalle baie sterk oorweeg te word. Met ander woorde begaafde leerlinge in 'n bepaalde standaard kan as groep saamgetrek word sodat by wyse van groepberading in hul behoeftes voorsien kan word. Die voordele van sodanige

praktyk sluit onder meer die volgende in:

- \* Meer leerlinge kan in die beskikbare tyd voorligting ontvang.
- \* Begaaftede leerlinge sal hul unieke kenmerke, behoeftes en probleme as minder problematies beleef omdat hulle steeds in groepverband benader word.
- \* Die besondere vermoëns van begaaftede leerlinge kan positief aangewend word deurdat hulle gesteun word om self tot probleemoplossing te kom waardeur die optimale verwerking van hul moontlikhede dan ook gedien word.

Individuele voorligting (onderhoudvoering) sal egter steeds 'n belangrike plek moet inneem in die verskaffing van skoolvoorligting vir begaaftede leerlinge. In hierdie verband sal individuele voorligting veral ten aansien van begaaftede leerlinge met bepaalde probleme verskaf moet word.

#### 5.3.6 Perspektief

In die onderhawige ondersoek is daar gepoog om enkele riglyne te verstrek aan die hand waarvan skoolvoorligting vir begaaftede leerlinge verskaf behoort te word. Vanweë die feit dat vele fasette van die onderwys vir begaaftede leerlinge nog nie uitgeklaar is nie, kon die riglyne ten aansien van sekere aspekte moeilik aangedui word.

In hierdie verband kan die volgende gestel word:

- \* Indien begaaftede leerlinge buite die hoofstroomonderwys onderrig sou ontvang, dan behoort skoolvoorligtingskurrikulering ten aansien van begaaftede leerlinge onderneem te word. Sou hulle egter steeds binne die hoofstroomonderwys bly, behoort

weë bedink te word om die inhoude van die kurrikulum sodanig te wysig, dat hul behoeftes tegemoetgekom word.

- \* Indien skoolvoorligters (onderwysers) 'n rol moet speel in die identifisering van en skoolvoorligting vir begaafde leerlinge, behoort hul opleiding sodanig aangepas te word, dat hulle daartoe in staat is.
- \* Die verbesonderde rol van die skoolvoorligter (onderwyser) in die onderwys vir begaafde leerlinge, behoort eweneens uitgeklaar te word. Dit wil sê sekerheid behoort bekom te word oor wat sy inligtings-, skakelings- en koördineringsfunksie behoort te wees.

#### 5.4 SLOTOPMERKING

Die vertrou word uitgespreek dat die onderhawige gedeelte 'n konstruktiewe bydrae sal lewer tot geskikter onderwys vir begaafde leerlinge. Die belangrike aandeel wat skoolvoorligting het ten aansien van die onderwys vir begaafde leerlinge ten einde hierdie leerlinge te steun tot optimale selfverwerkliking waardeur die hoëvlakmannekragbehoefte van die RSA gedien kan word, mag nooit geringgeskat word nie.

## HOOFSTUK 6

### GESINDHEIDSVORMING BY OUIERS EN ONDERWYSERS MET BETREK- KING TOT BEGAAFDHEID, BEGAAFDE LEERLINGE EN ONDERWYS VIR BEGAAFDE LEERLINGE

#### 6.1 ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDER- SOEK

##### 6.1.1 Oriëntering

Aangesien begaafdheid 'n ingewikkelde, veelkantige en kontensieuse onderwerp is waaroor sienswyses dikwels verskil, heers daar in 'n groot mate onkunde en moontlik as gevolg daarvan selfs afsydigheid ten aansien daarvan onder ouers, onderwysers en leerlinge. Ouers en onderwysers weet dikwels nie wie begaafde leerlinge is nie, wat hul behoeftes is nie, hoe hulle van ander leerlinge verskil nie, hoe hulle in die opvoedingsituasie benader moet word nie en of hulle op 'n andersoortige wyse as ander leerlinge benader moet word nie. Hierdie stand van sake bring dikwels mee dat begaafde leerlinge bewustelik of onbewustelik geïgnoreer word en dat hul behoeftes genegeer word met die gevolg dat baie begaafde leerlinge hul skoolloopbane onopvallend voltooi en hul buitengewone intellektuele en ander besondere persoonsmoontlikhede nooit ten volle positief ontplooi nie, of negatief ontplooi.

Uit hoofstuk 3 en die addenda tot hierdie verslag blyk dat begaafde leerlinge oor uitsonderlike en unieke kenmerke en behoeftes beskik. Op grond van hierdie kenmerke en behoeftes kan tot die gevolgtrekking gekom word dat hierdie leerlinge ten aansien van onder meer kognitiewe, affektiewe, konatiewe en sosiale kenmerke oor eiesoortige gevormdheid beskik wat daartoe aanleiding

kan gee dat hulle aan die opvoedingsverhouding bepaalde eie- en andersoortige eise stel. Hierdie eise kan tot spanning en konflik in die opvoedingsverhouding lei met negatiewe gesindheidsvorming tot gevolg. Laasgenoemde is veral in die geval van begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns, 'n baie sterk moontlikheid. Uit navorsing blyk dat die kenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge dikwels deur onderwysers misgekyk word. Hierdie is 'n ongelukkige stand van sake wat begaafde leerlinge maklik in konflik met onderwysers kan bring en die opvoedingsverhouding kan vertroebel. Die onsensitiwiteit van oningeligte onderwysers ten opsigte van die kognitiewe, affektiewe en sosiale kenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge, kan dus aanleiding gee tot negatiewe gesindheidsvorming wat tot spanning en konflik tussen onderwysers en leerlinge lei en die opvoedingsverhouding kan skaad.

Ouers as primêre opvoeders van hul kinders, moet ook daartoe in staat wees om 'n opvoedingsverhouding daar te stel wat die manifestering van hul begaafde kinders se moontlikhede sal optimaliseer. Die daarstelling hiervan is egter afhanklik van 'n positiewe gesindheid, houding of georiënteerdheid teenoor begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge.

Indien ouers en onderwysers die aard en wese van begaafde leerlinge begryp, hulle positief benader en oor kennis beskik oor hoe om hierdie leerlinge te hanteer, bring dit die nodige perspektief wat die daarstel van 'n toereikende opvoedingsverhouding moontlik maak. Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat positiewe gesindheidsvorming met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge by ouers en onderwysers 'n belangrike onderwerp is wat na alle waarskynlikheid 'n deurslaggewende bydrae sal lewer tot toereikende onderwys vir hierdie leerlinge.

### 6.1.2 Begripsomskrywing: gesindheid en gesindheidsvorming

Volgens Kritzinger, Labuschagne en Pienaar (1971:196) beteken die woord gesindheid 'n denkwyse, stemming of disposisie. Gouws et al. (1979:102, 124) beskou die term gesindheid as sinoniem met houding en omskryf laasgenoemde as 'n relatief stabiele en blywende aangeleerde geneigdheid om op 'n bepaalde wyse teenoor sekere persone, voorwerpe, instellings of sake op te tree of te reageer. Dit dui verder op 'n voortdurende psigiese en/of neurale toestand van gereedheid om op sekere voorwerpe of klasse voorwerpe op 'n positiewe of negatiewe wyse te reageer. Volgens genoemde skrywers impliseer houdings 'n neiging om te klassifiseer en te kategoriseer en bevat dit gevolglik kognitiewe, affektiewe en gedragskomponente.

In die lig van die voorgaande omskrywings kan gesindheid vir die doeleindes van die onderhawige verslag omskryf word as 'n bepaalde houding, georiënteerdheid of ingesteldheid ten aansien van begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge, wat deur ouers en onderwysers in die opvoedingsverhouding geopenbaar word. Met die term gesindheidsvorming word na die handeling verwys waarvolgens sodanige houding, georiënteerdheid of ingesteldheid werklik word.

### 6.1.3 Probleemstelling

Tê dikwels heers daar in onderwyskringe, onder ouers en in die breër samelewing 'n negatiewe gesindheid teenoor begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge wat gemanifesteer word in gevoelens van apatie, en selfs antagonisme en word die waarde van enige spesiale bemoeienis met diesulkes baie sterk



bevraagteken (Butler, Gibson en Chennells 1976:169; Newland 1976:35; Woodliffe 1977:5-6). Indien positiewe gesindheidsvorming met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge by ouers en onderwysers nie plaasvind nie, is die daarstelling van 'n opvoedingsverhouding wat die geleentheid tot die optimale en positiewe ontplooiing van vermoëns bewerkstellig, feitlik onmoontlik met die gevolg dat die buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde leerlinge vir hulself en die samelewing verlore gaan. Dit is 'n stand van sake wat die RSA met sy tekort aan hoëvlakmannekrag nie kan bekostig nie.

Die aangeleentheid wat in die onderhawige hoofstuk deurskou wil word, is die een van positiewe gesindheidsvorming met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge by ouers en onderwysers, sodat 'n toereikende opvoedingsverhouding daargestel kan word waarin onderwys vir begaafde leerlinge optimaal voltrek kan word.

#### 6.1.4 Die doel met die ondersoek

Dit is uit die literatuur duidelik dat die kenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge in 'n mate ooreenstemming toon met dié van gewone leerlinge. Dit is egter ook duidelik dat begaafde leerlinge sekere andersoortige en unieke kenmerke en behoeftes toon waarin deur middel van spesiale onderwys voorsien moet word. Sodanige onderwysvoorsiening kan egter slegs suksesvol wees indien die korrekte opvoedingsverhouding daargestel word. Soos reeds opgemerk, toon begaafde leerlinge egter dikwels kenmerke en behoeftes wat die daarstelling van sodanige opvoedingsverhouding kan bemoeilik, aangesien hulle kenmerke en behoeftes kan toon wat tot spanning en konflik tussen leerlinge en ouers en tussen leerlinge en onderwysers aanleiding kan

gee. Om hierdie rede is dit noodsaaklik om te bepaal watter gesindheid, houding, georiënteerdheid of ingesteldheid ten aansien van begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge van ouers en onderwysers bevorderlik is vir die daarstel van 'n toereikende opvoedingsverhouding; watter strategieë met betrekking tot positiewe gesindheidsvorming aangewend kan word, en watter riglyne vir hanteringswyses van begaafde leerlinge aan ouers en onderwysers verskaf moet word.

In die lig van die voorgaande kan die doel met die ondersoek dan soos volg geformuleer word:

- \* Om te bepaal watter gesindhede, houdings, georiënteerdheid of ingesteldheid ten aansien van begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge van ouers en onderwysers bevorderlik is vir die daarstel van 'n toereikende opvoedingsverhouding;
- \* om te bepaal watter strategieë met betrekking tot positiewe gesindheidsvorming aangewend kan word, en
- \* om bepaalde riglyne vir hanteringswyses van begaafde leerlinge deur ouers en onderwysers te verskaf.

## 6.2 DIE DOEL MET GESINDHEIDSVORMING BY OUERS EN ONDERWYSERS MET BETREKKING TOT BEGAAFDHEID, BEGAAFDE LEERLINGE EN ONDERWYS VIR BEGAAFDE LEERLINGE

Die doel met gesindheidsvorming by ouers en onderwysers met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge kan gesien word as die daarstel van 'n positiewe gesindheid ten aansien van begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge, sodat 'n toereikende opvoedingsverhouding

daargestel kan word wat as grondslag vir die voltrekking van onderwys vir begaafde leerlinge kan dien.

### 6.3 POSITIEWE GESINDHEIDSVORMING BY OUIERS EN ONDERWYSERS MET BETREKKING TOT BEGAAFDHEID, BEGAAFDE LEERLINGE EN ONDERWYS VIR BEGAAFDE LEERLINGE

#### 6.3.1 Die kenmerke van 'n positiewe gesindheid

Volgens Jacobs en Vrey (1982:14-16) is opvoeding 'n intermenslike aktiwiteit waarin opvoeder en opvoedeling mekaar ontmoet. Hierdie ontmoeting vereis 'n bepaalde gesindheid, houding en affektiewe ingesteldheid waarvan die volgende die belangrikste komponente is:

- \* Liefde: Die ervaring van liefde bied aan die opvoedeling die gevoel van warmte, aanvaarding, toegeneentheid, toenadering en geborgenheid.
- \* Kennis: Liefde sonder kennis is onmoontlik. Die opvoeder se gemoedheid met die opvoedeling bring 'n meelewing in laasgenoemde se belewinge, waaraan dan vanuit die opvoedeling se gesigspunt deur sy invoeling betekenis gegee word. Hierdie kennis impliseer veel meer as blote objektiewe kennis en intellektuele insig, aangesien die gevoelsmatige 'n groot rol speel.
- \* Sorg: Kennis impliseer sorg. Wanneer positiewe gesindheidsvorming plaasvind, word 'n verhouding geskep waarin opvoeder en opvoedeling vir mekaar omgee, begaan is oor mekaar se welsyn, gesondheid, vreugde en leed.
- \* Respek: Respek impliseer wedersydse aanvaarding in 'n aktiewe en positiewe sin. 'n Positiewe gesindheid word gekenmerk deur die erkenning van die integriteit en waardigheid van die ander en deur die afwesigheid van spot of verkleining.
- \* Vertroue: Sonder vertroue kan daar geen liefde of

geborgenheid wees nie. Die voortdurende konsekwente enersheid van die opvoeder se ondersteuning en die voorsien in die behoeftes van die opvoedeling, wek by laasgenoemde vertrouwe. Vertrauwe impliseer dus geloof, te wete die geloof dat dit wat was, weer sal wees. Deur die betroubare optrede van die opvoeder leer die opvoedeling ook homself vertrou.

- \* Eerlikheid: Eerlikheid is 'n belangrike voorwaarde vir outentieke opvoeding. Eerlikheid impliseer onder meer die kommunikeer van die werklike gevoelens. Onegte kommunikasie kan in die relasie tussen opvoeder en opvoedeling geen rol speel nie.

### 6.3.2 Strategieë vir positiewe gesindheidsvorming by ouers en onderwysers met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge

#### (1) Inleiding

Die volgende strategieë met betrekking tot gesindheidsvorming kan aangewend word:

#### (a) Kennis met betrekking tot die aard en wese van begaafdheid

Kennis met betrekking tot die aard en wese van begaafdheid kan 'n deurslaggewende bydrae lewer om vooroordele, mistastings en wanopvattinge ten aansien daarvan uit die weg te ruim en sodoende positiewe gesindheidsvorming in die hand werk, aangesien dit kan meebring dat ouers en onderwysers besef dat die uniekheid van elke individuele begaafde leerling tot 'n eie unieke beleweniswêreld lei, en dat ofskoon begaafde leerlinge oor buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede beskik, hulle nie bonatuurlike gawes toon wat hulle die reg op opvoeding en onderwys ontsê nie.

Dit is dus noodsaaklik dat ouers en onderwysers kennis moet dra van die aard van die definiëring en kategorisering van begaafdheid. Hulle moet bewus wees van die feit dat hierdie leerlinge, vanweë hul unieke persoonswees, hul intellektuele en ander persoonsmoontlikhede op eiesoortige wyse en op verskillende terreine kan manifesteer. Verder moet ouers en onderwysers kennis dra van die wyses waarvolgens begaafde leerlinge geïdentifiseer kan word en moet hulle bewus wees van die bydrae wat hulle in hierdie verband kan lewer.

(b) Kennis met betrekking tot die aard van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge

Ook ten opsigte van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge kan die negatiewe ingesteldheid, georiënteerdheid en gesindheid waarop in par. 6.1.1 en 6.1.3 gewys is, met behulp van kennis oor die onderwerp uit die weg geruim word. In hierdie verband is dit belangrik dat ouers en onderwysers beseft dat

- \* alle onderwys (ook onderwys vir begaafde leerlinge) daarop gerig moet wees om in die behoeftes van leerlinge te voorsien;
- \* begaafde leerlinge se behoeftes nie ten volle deur die "tradisionele" kurrikulum, onderwysvorme en -strategieë en die gewone hoofstroomonderwys tegemoetgekom word nie;
- \* begaafde leerlinge se unieke behoeftes ten beste deur spesiale onderwysvoorsiening tegemoetgekom kan word;
- \* onderwys vir begaafde leerlinge die tegemoetkom van hierdie leerlinge se unieke behoeftes ten doel het en nie die ongeregverdigde bevoordeling van hierdie leerlinge bo gewone leerlinge of die totstandkoming van 'n intellektuele elite-groep nie;

- \* hulle kennis moet dra van die aard van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, die breed beginsels waarvolgens vir hulle gekurrikuleer word en die doel van sodanige kurrikuleering, en
- \* onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge nie die eensydige ontplooiing van vermoëns ten doel het nie, maar gerig is op die ontplooiing van die totale persoon.

(c) Kennis met betrekking tot die kenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge

Die unieke kenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge sal enersyds aan onderwysvoorsiening sekere eise stel en andersyds aan die daarstel van 'n toereikende opvoedingsverhouding as grondslag vir die voltrekking van onderwysvoorsiening. Dit is uiteraard van kardinale belang dat ouers en onderwysers van hierdie kenmerke en behoeftes deeglik kennis sal dra, aangesien hierdie kennis 'n belangrike bydrae tot gesindheidsvorming kan lewer.

(d) Kennis van die mens se strewe na prestasie

Aangesien hierdie onderwerp reeds in hoofstuk 4 bespreek is, is dit voldoende om hier slegs op te merk dat ouers en onderwysers, begaafde leerlinge op sodanige wyse moet begelei, dat hierdie leerlinge se behoefte aan prestasie opgewek en tegemoetgekom word en ook dat dit ten aansien van positiewe gesindheidsvorming noodsaaklik is dat ouers en onderwysers kennis sal dra van die aard van die mens se strewe na prestasie en die opwekking daarvan.

(e) Kennis van die ontplooiing van die self, selfkonsepvorming en selfaktualisering

In die lig van die feit dat die ontplooiing van die self, selfkonsepvorming en selfaktualisering 'n deurslaggewende rol speel ten aansien van die optimale en positiewe ontplooiing van vermoëns, is kennis hiervan onontbeerlik in die positiewe gesindheidsvorming met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge by ouers en onderwysers. Ook hierdie onderwerp is volledig belig in hoofstuk 4, daarom word dit nie hier verder onder die loep geneem nie.

(f) Kennis van die daarstel van 'n opvoedingsverhouding wat die aktualisering van vermoëns optimaliseer

Volgens Landman (Landman, Roos en Mentz 1979:58-63) word die opvoedingsverhouding tussen onderwyser en leerling deur bepaalde pedagogiese essensies gekenmerk. Aangesien die skool as verlengstuk van die huis en dus van die ouers as primêre opvoeders gesien kan word, behoort hierdie essensies ook die opvoedingsverhouding tussen ouers en kinders te kenmerk. Ofskoon voorgaande gedeeltes en ook die onderhawige gedeelte die onderwys en opvoeding van alle leerlinge geld, kry dit in die lig van die behoeftes en kenmerke van begaafde leerlinge 'n nuwe aktualiteit waarvan ouers en onderwysers kennis moet dra. Volgens genoemde navorser word die opvoedingsverhouding deur die volgende gekenmerk:

1) Begryping

a) Begryping van kindwees

Die opvoeder moet die opvoedeling wat aan hom toevertrou is, ken. Hierdie kennis blyk onder meer uit die in-

agneming van die volgende:

- \* Begryping van die andersheid: Elke kind is iemand wat self iemand wil wees. Die opvoeder moet dus elke kind probeer begryp.
- \* Belewing van die andersheid: Die kind moet aanvoel dat die opvoeder die feit in ag neem dat hy verskillend van ander is.
- \* Interpretasie van moontlikhede: Die opvoeder moet die kind help om die eie moontlikhede te ontdek en te begryp.
- \* Ontplooiing van moontlikhede: Die kind moet gehelp word om sy positiewe moontlikhede in te span.
- \* Waardering van moontlikhede: Die kind moet gelei word om sy talente te waardeer.

b) Begryping van behoorlikheidseise

Beide kind en opvoeder staan onder bepaalde voorskrifte en eersgenoemde moet gelei word om die volgende te begryp:

- \* Gesag van behoorlikheidseise: Die kind moet begryp en aanvaar dat hy deur bepaalde voorskrifte beheer word.
- \* Begryping van die eise van menswees: Die kind moet die vereistes waaraan voldoen moet word ten einde as 'n ordentlike mens gereken te word, begryp en daaraan voldoen.
- \* Begryping van verantwoordelikheid: Die verpligting om te kies en te handel, moet opgeneem word en daarvan moet rekenskap gegee word.
- \* Begryping van behoorlike inspanning: Die kind moet begryp dat hy altyd sy uiterste bes moet doen met al die bedrywighede waarby hy ingeskakel word.
- \* Begryping van gehoorsaamheid: Die kind moet weet dat hy gehoor moet gee as daar iets aan hom gesê



word.

2) Vertroue

Die opvoeder en opvoedeling se saamwees word deur die volgende gekenmerk:

a) Agting (respek) vir die kinderlike waardigheid

Respek vir die kind as medemens vind onder meer deur die uitvoering van die volgende plaas:

- \* Agting vir andersheid: Opvoeders moet in ag neem dat kinders van mekaar verskil.
- \* Agting vanweë waardeverwerkliking: Daar moet waardering wees vir die kind dat hy deelnemer is daaraan om dit wat hoogs waardevol is, werklikheid te maak.

b) Aanvaarding: Bereidwilligheid tot verhouding

Die opvoeder se bereidwilligheid tot die stigting van 'n verhouding met die kind, geskied deur die volgende:

- \* Neem-handeling: Die kind word beïndruk met die doel om hom te steun.
- \* Binding: 'n Intieme band tussen opvoeder en kind word gesmee.
- \* Medemenslikheid: Daar moet altyd menslik met die kind gewerk word.
- \* Aanspreek-aanhoor: Met die kind word duidelik gepraat en hy moet deeglik luister.
- \* Beagting: Die kind moet met respek, konsiderasie, waardering en eerbied vir sy self-iemand-wees behandel word.
- \* Medestander wees: Opvoeders moet toon dat hulle ondersteuning aan kinders wil verleen.

- \* Medeganger wees: Opvoeders moet kinders onder die indruk van hul begeleidingsfunksie bring.
- \* Deelnemer wees: Die kind moet toegelaat word om 'n aktiewe aandeel te neem aan waardevolle bedrywighede.

c) Voorname om te versorg

Die kind moet beleef dat die opvoeder graag oor hom wil waak deur die vergestaltung van onder meer die volgende:

- \* **Versorgingsruimte:** Die kind moet byvoorbeeld die klaskamer (en ook die huis) beleef as die plek waar daar met genoeg vir hom gesorg word.
- \* **Aanvaardingsituasie:** Geleentheid moet vir die kind geskep word om te ervaar dat hy welkom is.
- \* **Besorgdheid-vanweë-liefde:** Die kind moet beleef dat daar met hom bemoëienis gemaak word uit welwillendheid teenoor hom en nie met bybedoelings nie.
- \* **Handeling in liefde:** 'n Hartlike geneentheid teenoor die kind blyk uit:
  - Inruiming van tuiste: 'n Plek waar hy tuis kan voel, word vir hom ingerig.
  - Stigting van nabyheid: 'n Persoonlike nabywees word geskep en alle gedistansieerdheid moet verdwyn.
  - Opname in 'n "onsruimte": Die kind moet opgeneem word in 'n plek met iemand saam met wie van "ons" gepraat kan word.

3) Gesag

Die wyse van saamwees van opvoeder en opvoeding met behoorlikheidseise, word deur die volgende gekenmerk:

- \* Laat-gesê: Die opvoeder sê wat behoorlik is en die kind laat hom ooreed deur dit wat gesê word.
- \* Aangespreek word: Die opvoeder praat met die kind oor behoorlikheidseise.
- \* Opgeroep-word: Daar word 'n beroep gedoen op die kind en hy word aangespoor tot die doen van die behoorlike.
- \* Gehoorsaamheid: Die kind is gewillig om sinvolle voorskrifte aan te hoor en uit te voer.
- \* Gesagsherkenning: Die kind sien in en gee toe dat die opvoeder die reg het om aan hom te sê wat behoorlik is.
- \* Gesagsopvolging: Die kind moet die opvoeder se uitleg en voorlewing van behoorlikheidseise nalewe.
- \* Onderwerping aan normgesag: Die gesag wat spreek uit behoorlikheidseise word erken.

### 6.3.3 Riglyne vir hanteringswyses van begaafde leerlinge deur ouers en onderwysers

In voorgaande gedeeltes is aanduidings verskaf van strategieë wat ten aansien van positiewe gesindheidsvorming aangewend kan word. Ouers en onderwysers het in hierdie verband egter ook bepaalde riglyne nodig vir hanteringswyses van begaafde leerlinge en dit is 'n onderwerp wat in die volgende gedeeltes deurskou sal word.

- (1) Riglyne aan ouers vir hanteringswyses van hul begaafde kinders
- (a) Voorbeelde van benaderings- en hanteringswyses deur ouers wat van 'n vertroebelde opvoedingsverhouding getuig

Die begeleidingsfunksie van ouers ten aansien van hul kinders, word in die moderne samelewing toenemend kompleks. Daar is in voorgaande gedeeltes (kyk par. 6.3.2. (1) (f)) daarop gewys dat die opvoedingsverhouding tussen opvoeder en opvoedeling deur sekere pedagogiese essensies gekenmerk word. Vanweë die besondere persoonswees van begaafde leerlinge, vind ouers dit dikwels uiters moeilik, miskien soms selfs onmoontlik om hierdie opvoedingsverhouding daar te stel. Die literatuur toon dan ook aan dat ouers bepaalde probleme ervaar wat die stigting van hierdie opvoedingsverhouding bemoeilik.

1) Die oorbeklemtoning van die uitsonderlike intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde leerlinge deur ouers

Dit gebeur soms dat die ouers van begaafde kinders dermate beïndruk is deur die intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van hul kinders, dat hulle 'n gebrek aan perspektief ten aansien daarvan toon. In sodanige gevalle is ouers dikwels geneig om hul kinders te veel "verrykte" leerervarings te bied met die gevolg dat ander behoeftes nie genoegsaam tegemoetekom word nie. Vernon, Adamson en Vernon (1977:109-110) sluit hierby aan met die standpunt dat hierdie ouers dikwels die moontlikhede van hul kinders oorskat en druk op hulle uitoefen om beter prestasies te lewer as waartoe hulle werklik in staat is. Schwartz (1981:34-35) wys daarop dat wanneer ouers te veel klem op die uitsonderlike prestasies van hul begaafde kinders plaas, kinders onrealistiese hoë sienings van hulself begin koester en selfs uitermate en onaanvaarbaar egoïsties kan word. Ofskoon begaafde kinders waardering koester vir egte aanprysings ten aansien van hul prestasies, is hierdie ouers dikwels geneig om selfs die geringste manifestering van uitsonderlike vermoëns met lofprysings te oorlaai, met die gevolg dat dit vir kinders leë

retoriek word. Volgens laasgenoemde navorser kan die oorbeklemtoning deur ouers van die prestasies van een kind in 'n bepaalde huisgesin ook tot spanning met ander kinders in die huis en met die portuurgroep lei. In sodanige gevalle kan 'n begaafde kind poog om ten alle koste ander kinders te oorskadu en kan hulle selfs aanstootlike vergelykings tussen die eie prestasie en dié van ander tref.

Ross (Colangelo en Zaffrann 1979:405) wys daarop dat alle kinders, ook begaafde kinders, behoefte toon aan uitdagings ~~en~~ dat hulle ook gelei moet word om mislukkings te aanvaar. Ouers wat die primêre opvoedingsituasie dermate manipuleer dat kinders sukses op alle terreine behaal, lewer dus in werklikheid nie 'n bydrae tot die ontplooiing van die vermoëns van hul kinders nie. Greenstadt (Miller en Price 1981:77) is waarskynlik ook korrek wanneer hy beweer dat ouers hul kinders (en moontlik veral hul begaafde kinders) soms as verlengstukke van hulself sien om die eie gefrustreerde en onbereikbare ideale te verwesenlik. As gevolg hiervan kan onnatuurlike en onrealistiese druk op kinders uitgeoefen word om prestasies te lewer wat ouers se wense verbeeld. Hierdie navorser wys ook daarop dat ouers soms die moontlikhede van hul kinders ooridealiseer en gevolglik verwag dat hul kinders sukses móet behaal in alles wat hulle onderneem (p. 80).

Uit voorgaande is dit duidelik dat ouers weens te veel entoesiasme, perspektief kan verloor ten opsigte van die werklike vermoëns van hul kinders. Uiteraard is dit 'n faktor wat die stigting van die opvoedingsverhouding kan bemoeilik.

2) Die onderbeklemtoning van die uitsonderlike intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde kinders deur ouers

Sommige ouers voel vanweë hul onbeholpenheid in die hantering van hul begaafde kinders dat dit beter is om niks te doen nie en gaan van die standpunt uit dat hul kinders vanweë hul besondere vermoëns vanself die mas sal opkom. Dit is uiteraard 'n foutiewe standpunt. Dit is moeilik om van Sumption en Luecking (1960:133) te verskil waar hulle beweer dat die affektiewe onsekerheid van ouers dikwels in die pad kan staan van die ont-plooiing van begaafdheid by hul kinders. Die onderbeklemtoning van die uitsonderlike intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde kinders deur ouers kan dus daartoe aanleiding gee dat hul behoeftes nie tegemoetgekom word nie - 'n stand van sake wat die opvoedingsverhouding kan vertroebel. Dit is duidelik dat ouers daartoe in staat gestel moet word om die balans tussen die oorbeklemtoning en die onderbeklemtoning van die vermoëns van hul begaafde kinders te vind: Te min verrykte leerervarings en geleenthede vir persoonsontplooiing is net so nadelig as te veel.

3) Die ongeregverdigde uitbuiting van die intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde kinders deur ouers

Volgens Haasbroek en Jooste (1981:52) beskou sommige ouers hul begaafde kinders as statussimbole en is hierdie kinders se buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede en uitsonderlike prestasies iets wat vir die ouers hoë prestige-waarde inhou. Hierdie ouers plaas dikwels onrealistiese druk op hul kinders om te presteer, wat volgens DeHaan (1963:103) daartoe aanleiding kan gee dat kinders die waardes wat ouers huldig, verwerp. Hierdeur kan 'n hele reeks ongunstige

reaksies by begaafde kinders ontketen word en kan hierdie kinders selfs ernstige gedragsgeremdheid begin toon. Thom en Newell (French 1959:338) wys ook daarop dat ouers soms hul eie verwaandheid bevredig deur 'n grootdoenerige houding ten opsigte van die vermoëns van hul kinders te toon, terwyl sommige ook die kinders aan sodanige druk en aan 'n onhanteerbare appèl tot prestasie onderwerp dat hul wording gerem word, 'n standpunt wat by dié van Sumption en Luecking (1960:133) aansluit. Die ongeregverdigde uitbuiting van die intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde kinders deur hul ouers, is 'n ernstige probleem wat die daarstel van 'n opvoedingsverhouding byna onmoontlik maak en as sodanig is dit een van die grootste struikelblokke in die pad van positiewe gesindheidsvorming.

4) Onsekerheid by ouers ten opsigte van die hantering van begaafde kinders met buitengewone kreatiewe vermoëns

Baie dikwels heers daar by ouers onsekerheid oor wat kreatiewe vermoëns is, wat die aard van die kreatiewe proses is en op welke wyse kreatiewe vermoëns gemanifesteer word. Dikwels bring die manifestering van kreatiewe vermoëns begaafde leerlinge in konflik met ouers, die skool, die portuurgroep en die gemeenskap. Khatena (Gowan, Khatena en Torrance 1981:241) haal Torrance aan wat daarop wys dat begaafde leerlinge wat buitengewone kreatiewe vermoëns toon, dikwels groot probleme ervaar met die eise om te konformeer, weens die eie behoefte aan onafhanklikheid en nonkonformiteit. Die verhoogde spanning wat hiermee gepaard gaan, kan daartoe aanleiding gee dat hierdie leerlinge nie hul kreatiewe vermoëns ontplooi nie, 'n stand van sake wat volgens Khatena (Gowan, Khatena en Torrance 1981:242) daartoe aanleiding kan gee dat hierdie leerlinge oormatig konformerend en afhanklik word, met groot nadele ten opsigte van die ontplooiing van die selfkonsep. Dit

kan ook tot ernstige leer- en gedragsgeremdheid lei. Hierdie is 'n situasie wat ryp is vir negatiewe gesindheidsvorming wat die daarstel van 'n opvoedingsverhouding bemoeilik.

5) Verhoudingsprobleme in die gesin

Ross (Colangelo en Zaffrann 1979:405) wys daarop dat ouers van begaafde kinders dikwels probleme ervaar met die verhoudings wat tussen hul kinders heers. Dikwels weet hulle nie hoe om die behoeftes van hul begaafde kinders sodanig tegemoet te kom dat ander nie-begaafde kinders in die huis nie verwaarloos voel nie. Alle kinders in 'n bepaalde huisgesin, ook nie-begaafde kinders, toon die behoefte aan aanvaarding en begryping en wil die gevoel ervaar dat hulle 'n unieke en sinvolle bydrae tot die gesinslewe maak. Dikwels kan dit gebeur dat een begaafde kind in die huis, ander kinders geheel en al oorskadu. Dit is volgens genoemde navorser veral problematies as die nie-begaafde kind ouer is as 'n begaafde kind.

Volgens Duminy, aangehaal deur Jacobs (Müller 1979: 42), is begaafde kinders baie sensitief vir enige stremming in die verhouding tussen hul ouers. Laasgenoemde navorser wys verder daarop dat hierdie leerlinge geneig is tot hipersensitiwiteit en gespannenheid indien hulle te gou met sosiale probleme gekonfronteer word. Jacobs (Müller 1979:42) haal ook Barber et al. aan wat daarop wys dat indien daar binne die gesinsverband gevoelens van verwerping en vyandigheid teenwoordig is, die sosiale wording van begaafde kinders gerem kan word. Verder blyk ook dat begaafde kinders vanweë wanordelike en ongedissiplineerde optrede, maklik die opvoedingsverhouding kan vertroebel indien daar in die huis min of geen kulturele en opvoedingstradisies bestaan nie. Aangesien ouers in sodanige situasie hul



begaafde kinders nie kan begelei in die mate waarvoor gevra word nie, kan probleemgedrag voorkom wat die opvoedingsverhouding kan vertroebel.

Uit voorgaande is dit duidelik dat verhoudingsprobleme in die gesin negatiewe gesindheidsvorming in die hand kan werk en as sodanig is dit een van die grootste struikelblokke in die weg van die stigting van 'n toereikende opvoedingsverhouding.

6) Die eensydige ontplooiing van die vermoëns van begaafde kinders

Volgens Ross (Colangelo en Zaffrann 1979:405) skep 'n moontlike wanverhouding tussen begaafde kinders se kognitiewe, affektiewe en sosiale wording vir ouers dikwels groot probleme. Dikwels verloor ouers uit die oog dat begaafde kinders nie noodwendig dieselfde gevorderde affektiewe en sosiale gevormdheid sal toon as wat die geval ten aansien van hul kognitiewe vermoëns is nie. Laycock (French 1959:82-83) sluit by hierdie standpunt aan met die gedagte dat ouers dikwels uit die oog verloor dat hul kinders, ten spyte van hul buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede, steeds kind-op-weg-na-volwassenheid is.

Ouers moet beseft dat nie slegs die kognitiewe vermoëns van hul begaafde kinders tot ontplooiing gebring moet word nie, dat hulle in 'n groot mate dieselfde opvoedingsbehoefte as gewone kinders toon en dat hulle slegs op die gebied van die kognitiewe vermoëns gevorderde gevormdheid kan toon. Ouers moet dus daartoe bereid en in staat wees om 'n realistiese evaluering van al die kenmerke van hul begaafde kinders te maak. Indien ouers in gebreke bly om dit te doen, kan dit tot die eensydige ontplooiing van vermoëns lei met die

daarmee gepaardgaande negatiewe implikasies ten aansien van optimale en positiewe persoonsontplooiing.

7) Bepaalde houdings wat by ouers van begaafde kinders teenwoordig kan wees

Ofskoon talle ouers van begaafde kinders die feit positief aanvaar dat hierdie kinders oor buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede beskik, en deur hul besondere behoeftes uitgedaag word, is daar volgens Schwartz (1981:31) wel ouers wat hierdie verantwoordelikheid as ontsagwekkend, bedreigend of selfs as 'n las beleef. Gesien teen die agtergrond van die feit dat ouers as primêre opvoeders van hul kinders na alle waarskynlikheid die belangrikste aandeel in die ont-plooiing van begaafdheid het, is hierdie houdings belangrik. Moontlik moet die feit dat volgens Thom en Newell (French 1959:338), ouers soms skepties staan ten aansien van die begaafdheid van hul kinders en dit nie wil aanvaar nie, aan hierdie negatiewe gesindhede toegeskryf word, asook aan die feit dat volgens Kruger (Müller 1979:60-61), ouers dikwels dermate oorweldig is deur die intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van hul begaafde kinders, dat hulle onseker is en 'n gebrek aan selfvertroue in die wedersydse ontmoeting met hul kinders toon. Vanweë hierdie kinders se besondere persoonswees, stel hulle aan die kennis van hul ouers dikwels besondere eise. Verder gebeur dit ook dat hierdie kinders omdat hulle daartoe in staat is om op die vlak van ouer kinders en selfs volwassenes te beweeg, verwag om aan volwassenes se geselskap deel te neem. Ouers voel dikwels minderwaardig omdat hulle hierdie "vreemde" gedrag van hul kinders nie kan hanteer nie. Volgens laasgenoemde navorser is die pogings van ouers om begaafde kinders tot konformiteit te lei, dikwels 'n bron van konflik tussen ouer en kind. Dikwels voel ouers skaam as hul begaafde kinders nie baie netjies is

en werk nie, gedurig inmeng in volwassenes se geselskap of op skool skolasties swakker vaar as ander kinders wat moontlik nie begaafd is nie. Hierdie situasie kan maklik in krisissituasies ontaard met die gepaardgaande negatiewe implikasies ten opsigte van die daarstel van 'n opvoedingsklimaat en die stigting van 'n opvoedingsverhouding. Volgens Kruger (Müller 1979:61) maak hierdie situasies ouers onseker ten aansien van hul optrede teenoor hul begaafde kinders en word gevoelens van ongeduld, irritasie, frustrasie, onsekerheid en onvermoë dikwels gemanifesteer. Dit is waarskynlik om hierdie rede dat ouers soms bereid is om hul begaafde kinders selfs minderwaardig en skuldig te laat voel wat uiteraard negatiewe implikasies ten opsigte van die ontplooiing van die self, selfkonsepvorming en self-aktualisering inhou.

Ross (Colangelo en Zaffrann 1979:406) wys verder daarop dat ouers deur die buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van hul begaafde kinders bedreig kan word, omdat laasgenoemde dikwels demonstreer dat hulle oor meerdere vermoëns as hul ouers beskik en daartoe in staat is om oplossings vir probleme aan die hand te doen wat ouers nie kon bied nie. Volgens Greenstadt (Miller en Price 1981:79-80) kan dit gebeur dat wanneer ouers self 'n oordrewe behoefte aan prestasie openbaar en belêf dat hulle deur hul begaafde kinders oorskadu word, hulle in hul trots gekrenk voel en gevolglik gevoelens van aggressie en bedreigheid teenoor hul kinders openbaar. Hierdie ouers tree dan dikwels ook op as sou hulle in kompetisie met hul kinders wees. Sou ouers dan as gevolg van hierdie opvoedkundig onverantwoordbare houding in hierdie "kompetisie" die onderspit delf, word 'n bose kringloop aan die gang gesit waarin die kind die ervaring van negatiewe effek koppel aan prestasie. Dit kan tot gevolg hê dat begaafde kinders hulself van kom-

peterende aktiwiteite onttrek en uitdrukking aan hul vermoëns in fantasie of op "veilige" terreine gee waar hulle nie aan kritiek en vernedering blootgestel word nie.

(b) Die doel met die verskaffing van riglyne aan ouers vir hanteringswyses van hul begaafde kinders

Die doel met die verskaffing van riglyne aan ouers vir hanteringswyses van hul begaafde kinders, kan omskryf word as die daarstelling van bepaalde beginsels waarvolgens ouers hul begaafde kinders moet benader en hanteer sodat sodanige opvoedingsklimaat en opvoedingsverhouding daargestel kan word, dat onderwys vir begaafde leerlinge optimaal voltrek kan word.

Uit hierdie algemene doelstelling kan egter ook 'n aantal verbesonderde doelstellings onderskei word. Hiervolgens moet riglyne vir hanteringswyses van begaafde kinders aan ouers verskaf word, sodat hulle

- \* daartoe in staat gestel word om sodanige opvoedingsklimaat in die primêre opvoedingsituasie daar te stel, dat 'n toereikende opvoedingsverhouding tot stand kom waarin die behoeftes van begaafde leerlinge tegemoetgekom kan word;
- \* die uitsonderlike intellektuele en ander persoonsmoontlikhede én beperkings van hul begaafde kinders sal herken, erken en respekteer;
- \* daartoe in staat gestel word om die vermoëns van hul kinders realisties te evalueer;
- \* daartoe in staat is om 'n balans tussen oor- en onderbeklemtone van die uitsonderlike vermoëns van hul kinders te vind;
- \* besef dat hul kinders nie vanweë eensydige beklemtoning van byvoorbeeld kognitiewe gevormdheid, eensydig mag ontplooi nie;

- \* ondersteuning aan hul begaafde kinders kan bied om veral hul spesifieke begaafdheid te ontplooi;
- \* ondersteuning aan hul kinders sal bied ten aansien van die ontplooiing van hul moontlike kreatiewe vermoëns;
- \* daartoe in staat is om hul kinders te ondersteun om mislukkings en teleurstellings positief te aanvaar;
- \* daartoe in staat is om die nodige dissiplinêre en gesagstrukture daar te stel waarbinne begaafdheid tot optimale en positiewe ontplooiing kan kom;
- \* by magte is om "ongemaklike" en moontlik selfs sonderlinge gedragsmanifestasies van hul kinders te hanteer;
- \* nie vanweë eie onbeholpenheid, onkunde, onsekerheid en vooroordeel deur die intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van hul begaafde kinders bedreig voel nie.

(c) Moontlike hanteringswyses van begaafde kinders deur ouers

Dit is van die allergrootste belang dat ouers van alle kinders (of hulle nou begaafd is of nie) besef dat hulle konstruktief en positief tot die onderwys en opvoeding van hul kinders moet bydra en daarby betrokke moet bly, selfs en moontlik veral ná skooltoetreding. Dit is belangrik dat daar in gedagte gehou moet word dat ouers steeds die primêre opvoeders van hul kinders bly en dat hierdie verantwoordelikheid nooit aan die skool, wat ten aansien van onderwys en opvoeding bloot die verlengstuk van die ouerhuis is, opgedra kan word nie.

Omdat 'n opvoedingsklimaat en opvoedingsverhouding daargestel moet word wat die ontplooiing van die self, selfkonsepvorming en selfaktualisering by kinders optimaal kan laat verloop, moet ouers hul begeleidings-

funksie sodanig uitoefen dat

- \* kinders kan ervaar dat hulle ten volle en onvoorwaardelik deur hul ouers aanvaar word;
- \* kinders die liefde van hul ouers ervaar;
- \* kinders die huislike milieu as veilig beleef;
- \* kinders kan ervaar dat daar begrip vir hul kenmerke en behoeftes bestaan en dat hulle positief, maar realisties deur hul ouers geëvalueer word;
- \* kinders tot realistiese selfevaluering en tot selfaanvaarding gebring word;
- \* realistiese doelwitte in die opvoeding nagestreef word;
- \* 'n opvoedingsverhouding daargestel word wat van wedersydse respek getuig, en
- \* erkenning verleen word aan die feit dat die opvoedingsverhouding ook 'n gesagsverhouding impliseer;

Ofskoon hierdie beginsels die opvoeding van alle kinders geld, is dit belangrik dat ouers in gedagte hou dat die basiese opvoedingsbehoefte van begaafde leerlinge volgens Vernon, Adamson en Vernon (1977:127-129), grootliks met dié van ander leerlinge ooreenstem: Ook begaafde leerlinge is steeds kind-op-weg-na-volwassenheid en nie miniatuurvolwassenes nie. Hiervoor moet ouers van begaafde kinders begrip toon.

1) Die verkryging van die nodige perspektief deur ouers ten aansien van hul begaafde kinders

Daar is reeds in par. 6.3.2 daarop gewys dat kennis met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge ten aansien van positiewe gesindheidsvorming van deurslaggewende belang is en daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat ouers kennis moet dra van

- \* die aard en wese van begaafdheid;
- \* die aard van onderwys vir begaafde leerlinge;
- \* die kenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge;
- \* die aard van die mens se strewe na prestasie;
- \* die belangrikheid van die ontplooiing van die self, selfkonsepvorming en selfaktualisering;
- \* die belangrikheid van die daarstelling van 'n toereikende opvoedingsklimaat, en
- \* die aard van die opvoedingsverhouding wat die aktualisering van vermoëns optimaliseer.

Soos in die geval van ander nie-begaafde kinders in die huis, moet ouers positief erkenning verleen aan kennis dra van en waardering koester vir die intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van hul begaafde kinders en nie daarvoor perspektief verloor nie. Ten opsigte van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, is Pasques, Boshoff en Nel (1983:i) van mening dat onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge (en dit het sekerlik ook op die primêre opvoedingsituasie betrekking) die opregte poging moet wees om ook vir hierdie besondere leerlinge die geleentheid te bied om volgens die eie vermoë die iemand te word wat hulle kragtens hul geroepenheid behoort te wees. Om dit te kan bereik, vereis onder meer die wete dat die gawe van uitsonderlike intellektuele en ander persoonsmoontlikhede moontlik nie die hoogste genadegawe is nie. Ouers moet in gedagte hou dat hul begaafde kinders nie statussimbole is nie: Die gawes wat hulle ontvang het, is genadegawes. Hierdie kinders is ook nie verlengstukke van die ouers nie en gevolglik behoort die ideale wat ouers self nie kon bereik nie, nie deur hul kinders bereik te word nie. Begaaft kinders het dus nie hul buitengewone gawes met die oog op die vervulling van die ongerealiseerde ambisies van die ouers ontvang nie.

Dit is veral belangrik dat ouers hul begaafde kinders steeds as kind-op-weg-na-volwassenheid sal sien, in gedagte sal hou dat hierdie kinders in baie opsigte dieselfde kenmerke en opvoedingsbehoeftes toon as ander kinders en nie sodanig moet optree dat begaafde kinders die idee kry dat hulle buitengewoon is en daarom op buitengewone beoordeling geregtig is nie.

Ouers moet ook die moontlikhede en tekortkominge van hul begaafde kinders ken, realisties evalueer, die nodige perspektief daarvoor behou, die ontplooiing van hul moontlikhede as 'n uitdaging sien en aan hulle die geleentheid bied om dit tot optimale en positiewe ontplooiing te bring. Onder geen omstandighede moet ouers so beïndruk wees deur die buitengewone gawes van hul begaafde kinders, dat hulle onnatuurlike druk op hulle uitoefen om te presteer nie. Omdat begaafde kinders in die eerste instansie steeds kinders is, mag ouers ook nie hul werkprogramme dermate oorlaai en oorskeduleer dat hulle nie tyd vir ontspanning en onafhanklike spel het nie.

Fine (Barbe en Renzulli 1981:468-469) wys daarop dat dit dikwels in die VSA die geval is dat in voorligting aan ouers en onderwysers ten aansien van die hantering van begaafde kinders, sterk klem gelê word op die optimale ontplooiing van hierdie kinders se vermoëns. Hierdie verantwoordelikheid rus dikwels baie swaar op die skouers van die ouers. In hierdie verband beweer genoemde navorser die volgende: "Not every gifted child, whatever his potential, has to grow up to be a 'world-beater' and a molder of the destiny of mankind. From this writer's viewpoint it will be sufficient if a gifted child grows up feeling good about himself, is productive and competent in his work and personal relationships, and able to enjoy a full, rich life." Ofskoon daar verskil van mening mag wees oor die volle



inhoud van die stelling, is dit tog die geval dat ouers perspektief oor hul begaafde kinders se buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede kan verloor.

Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat ouers 'n realistiese siening van hul begaafde kinders se kenmerke en behoeftes moet koester, hul kinders realisties moet evalueer, realistiese verwagtinge van hulle moet koester en aan hulle die geleentheid moet verleen om aan hierdie verwagtinge te voldoen.

2) Moontlike hanteringswyses deur ouers van begaafde kinders wat buitengewone kreatiewe vermoëns openbaar

Daar is reeds in par. 6.3.3 (1) (a) 4) aangedui dat ouers dikwels nie weet hoe om begaafde kinders wat moontlik buitengewone kreatiewe vermoëns toon, te hanteer nie, met die gevolg dat negatiewe gesindheidsvorming kan plaasvind met die gevolglike vertroebeling van die opvoedingsverhouding. Die belangrikheid van die ontplooiing van hierdie vermoëns by begaafde kinders word egter allerweë as 'n hoë prioriteit gesien (kyk hoofstuk 3) en die rol van die ouers as primêre opvoeders in hierdie proses as van deurslaggewende belang. Om hierdie rede is dit belangrik dat ouers die moontlike kreatiewe vermoëns van hul begaafde kinders sal aanvaar, nie daardeur in die verleentheid gestel sal word nie, nie daardeur bedreig sal word nie en aan hul kinders die geleentheid sal bied om dit te ontplooi. Die opmerking van Davis en Rimm (Colangelo en Zaffrann 1979:227) naamlik dat kreatiewe vermoëns òf konstruktief, òf destruktief aangewend kan word, dui verder daarop dat ouers in hierdie verband 'n besondere begeleidingsfunksie het.

Die volgende hanteringswyses van begaafde kinders met buitengewone kreatiewe vermoëns, word deur onder meer

Olivier (Müller 1979:69-71), Ross (Colangelo en Zaffrann 1979:404-405), Willings (1980:111-114), Hildreth (Miller en Price 1981:96-97), Khatena (Gowan, Khatena en Torrance 1981:243-245) en Thorne (Gowan, Khatena en Torrance 1981:236-239) aan die hand gedoen:

- \* Begaafde kinders wat buitengewone kreatiewe vermoëns openbaar, toon oor die algemeen positiewe persoonskenmerke. Navorsing bring egter aan die lig dat hierdie kinders soms ook onkoöperatief, veeleisend, egosentries, aanmatigend, onbeleefd, onverskillig ten aansien van sosiale konvensies, affektief labiel, koppig, humeurig, teruggetrokke en gesagsafwysend kan wees. Dit is van belang dat ouers daarop moet let dat hierdie gedragsmanifestasies 'n aanduiding kan wees dat die betrokke kind oorspronklik, bevraagtekenend, en onafhanklik kan wees, kenmerke wat nou verband hou met kreatiewe vermoëns.
- \* Ofskoon hierdie kinders besondere eise aan die gesagstruktuur van die huis kan stel, is dit belangrik dat ouers in gedagte hou dat hierdie strukture nie outokraties moet wees nie. Navorsers beklemtoon die feit dat sodanige strukture remmend inwerk op die ontplooiing van kreatiewe vermoëns en bepleit in hierdie verband 'n meer demokratiese benadering waarvolgens die kind self deel het in die besluitnemingsproses. Sodanige opset kan tot die stigting van 'n wedersydse vertrouenshouding lei wat die ontplooiing van die self, positiewe selfkonsepvorming en die aktualisering van die self aanmoedig. Dit is belangrik dat ouers in gedagte hou dat kinders nie die standaard ten aansien van gedrag moet bepaal nie.
- \* Ouers moet hierdie begaafde kinders sodanig begelei dat hulle daartoe in staat gestel word om 'n eie

waardesisteesem en lewensopvatting te vorm en daarvolgens te lewe. Hierdie is 'n besondere funksie, aangesien begaafde kinders met buitengewone kreatiewe vermoëns dikwels andersoortige opvattinge en waardes huldig. Ouers moet hierdie kinders inlig oor die belangrikheid van konformiteit, maar moet ook beseft dat die neiging tot nonkonformiteit dikwels kenmerkend van individue met buitengewone kreatiewe vermoëns is. Die vestiging van 'n eie lewensopvatting sal onder meer daartoe aanleiding gee dat hierdie kinders bereid is om tot die problematiese toe te tree en dit te ontmoet.

- \* Dit is vervolgens ook belangrik dat ouers van hierdie begaafde kinders, kennis sal dra van die aard van kreatiewe vermoëns. Volgens navorsers soos onder meer Wallas (aangehaal deur Gallagher 1975:249-250) en Kirschenbaum (1979:35), word kreatiewe vermoëns gemanifesteer in 'n proses en volgens Haasbroek en Jooste (1981:39) is dit slegs kenbaar as dit gerealiseer word.

In hierdie proses kan verskillende momente onderskei word en is dit belangrik dat ouers hiervan kennis dra:

**Voorberei-**

**ding:** 'n Probleem word vanuit verskillende gesigspunte ondersoek.

**Inkubasie:** 'n Onbewuste verstandesproses vind plaas waarvolgens nuwe inligting met bestaande inligting in verband gebring word.

**Verheldering:** Die oplossing van die probleem skiet die persoon te binne.

**Verifiëring:** Die oplossing van die probleem word aan die werklikheid getoets.

Gewoonlik vind in sekere stadia van hierdie proses (veral gedurende inkubasie) 'n groot mate van onttrekking deur die individu plaas en is die moment van skepping dikwels 'n gevoelige een. Dikwels is hierdie situasie vir ouers, vanweë hul gebrek aan insig in die kreatiewe proses, onverstaanbaar. Ouers moet besef dat die ander-soortige optrede van hierdie kinders en hul neiging om te onttrek en te fantaseer, dikwels die gevolg van kreatiewe denkaktiwiteite is.

\* Soos dit uit die kenmerke van begaafde kinders met buitengewone kreatiewe vermoëns blyk, is hierdie kinders dikwels nuuskierig, nonkonformisties, bevraagtekenend, krities en sensitief. Hul moed en waaghouding stel hulle dikwels bloot aan kritiek van ander, daarom staan hulle dikwels alleen en neig tot introversie. Dit lei daartoe dat hierdie kinders dikwels 'n groter behoefte aan veiligheid, geborgenheid, aanvaarding, begryping en liefde as ander kinders toon. Ofskoon hierdie kinders vanweë hul dikwelse andersoortige optrede veelal in konflik kom met die wêreld en mense om hulle, moet ouers besef dat hulle nie altyd hierteen beskerm kan word nie en moet hulle daartoe in staat gestel word om hierdie konflik en ge-vaardgaande spanning in ooreenstemming met die eie lewensopvatlike te kan hanteer. Oorbeskerming ontmoedig die ontplooiing van die waaghouding en lê die manifestering van kreatiewe vermoëns aan bande. In die lig hiervan is dit belangrik dat ouers kennis sal neem van hierdie kinders se behoefte aan onafhanklikheid, die ontplooiing van hierdie behoefte sal aanhelp en hul kinders geleentheid tot onafhanklikheidswording en individualisering sal bied.

\* Dit is dus belangrik dat ouers van begaafde kinders met buitengewone kreatiewe vermoëns, die ont-plooiing daarvan as 'n hoë prioriteit sal sien. In hierdie verband kan die volgende onderneem word:

- Ouers moet self die eie kreatiewe vermoëns aanwend vir die skep van idees wat deur hul kinders met eie idees aangevul kan word.
- Beide ouers en kinders moet waardering hê vir die koester van die eie idees, stand-punte en siening.
- Kinders moet aangemoedig word om met ver-skillende idees te eksperimenteer, te im-proviseer en te fantaseer.
- Ouers moet vraagstelling deur hierdie kinders aanmoedig deur self prikkelende vrae te stel. Duidelike antwoorde moet ook verstrekkend word en kinders moet gelei word om self elders antwoorde op vrae te bekom.
- Kinders moet deur ouers tot die besef gelei word dat bekende voorwerpe en sake ook op onkonvensionele wyses benader kan word en dat as gevolg hiervan nuwe en ongewone assosiasies gevorm kan word.
- Verder moet ouers hierdie kinders tot die besef lei dat daar dikwels 'n verskeidenheid oplossingswyses vir dieselfde probleem gevind kan word.
- Beperkende faktore wat die manifestering van kreatiewe vermoëns aan bande lê, moet uit die weg geruim word. In hierdie verband moet ouers aan hul kinders die geleentheid bied tot selfgefnisieerde eksplorاسie (uiteraard binne perke), observasie, be-vraagtekening, klassifisering, rekordhou-

ding, die maak van afleidings, kommunikasie, fantasering en die gebruik van analogiese denke.

- Die verwerwing van taalvaardigheid deur hierdie kinders moet ook as 'n hoë prioriteit gesien word. In hierdie verband kan ouers onder meer geskikte leesstof voorsien, veral in rigtings waarin die belangstellings lê. Die moontlikheid van die bemeestering van ander tale moet ook nie sonder meer oor die hoof gesien word nie.
- Ouers moet ten aansien van die manifestering van kreatiewe vermoëns die belangrikheid van gesamentlike gesinsbedrywighede en stokperdjiebeoefening besef. Indien in hierdie opsig aan kinders 'n redelike mate van vryheid ten aansien van eksplorering, eksperimentering, manipulering en fantasering verleen word, sal 'n wye terrein van aktiwiteite bestryk word.
- Ouers moet in gedagte hou dat spel vir die kind belangrik is. Spel spoor die denke aan, verskaf die geleentheid tot simulasie en ook die geleentheid om met idees en media te eksperimenteer.

3) Die verskaffing van genoegsame leergeleenthede en leerervarings deur ouers aan hul begaafde kinders

Ouers is dikwels foutiewelik van mening dat die verskaffing van leergeleenthede en leerervarings uitsluitlik op die terrein van die skool geleë is. In hierdie verband wys Karnes en Karnes (1982:238) tereg daarop dat die huislike milieu die eerste leeromgewing van die kind is. Sanborn (Colangelo en Zaffrann 1979:396) sluit hierby aan en kom tot die gevolgtrekking dat: "For better or for worse, the capacities and proclivities of

the child reflect the impact of the parents." Die verantwoordelikheid van die ouers ten aansien van die ontplooiing van begaafdheid en ook ten opsigte van die verskaffing van genoegsame leergeleenthede en leerervarings, kan dus nie ontken word nie. In hierdie verband merk Rice (1979:101) op dat die huislike milieu so ver dit moontlik is, 'n kulturele mikrokosmos moet vorm waarin die begaafde kind met soveel kultuurverrykende ervarings moontlik in aanraking gebring moet word. Volgens navorsers soos onder meer Rice (1970:101-102), Vernon, Adamson en Vernon (1977:118-129), Davidson (Miller en Price 1981:74-75), Fine (Barbe en Renzulli 1981:469-472), Hirst (Miller en Price 1981:76), Schwartz (1981:31), Karnes en Karnes (1982:238) en Clark (1983:386-391), kan ouers in hierdie verband onder meer die volgende onderneem:

- \* Ouers moet in gedagte hou dat hul begaafde kinders waarskynlik reeds op 'n vroeë ouderdom die behoefte aan kennisontsluiting kan openbaar. In hierdie behoefte kan op verskillende wyses voorsien word, byvoorbeeld deur die verskaffing en selektering van geskikte leesstof, radio- en televisieprogramme, die bywoning van byeenkomste van opvoedkundige aard, besoeke aan musea en kunsgalerye en biblioteekgebruik. Ouers moet ook aktief en positief die onderwysprogramme vir begaafde leerlinge ondersteun.
- \* Dit is van die allergrootste belang dat ouers sal meehelp met die ontplooiing van hul begaafde kinders se taalvermoë. So byvoorbeeld behoort ouers reeds op vroeë leeftyd aan hul kinders geskikte leesstof te verskaf sodat hul belangstellings opgewek kan word.
- \* Uit die kenmerke van begaafde leerlinge is dit duidelik dat hierdie leerlinge oor uitsonderlike probleemoplossingsvaardighede beskik. Ouers kan

ten aansien hiervan self probleemsituasies bedink waarvoor hul kinders oplossings moet vind. In sodanige situasies behoort kinders se fyn waarnemingsvermoë gewek te word, asook die vermoë om te analiseer, te sintetiseer en die oorsaak-gevolg-verwantskap van sake in te sien.

- \* Met betrekking tot voorgaande situasies is dit belangrik dat ouers die belangstellings van hul kinders in ag moet neem en moet besef dat hulle 'n verantwoordelikheid dra ten aansien van die sinvolle kanalisering van hierdie belangstellings. Om dit te kan doen, verg uiteraard kennis van die kant van die ouers: Kennis ten aansien van die kenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge, kennis met betrekking tot die keuses wat op skool uitgeoefen word, asook kennis met betrekking tot die eise van die beroepswêreld.
- \* Ouers moet ook kennis dra van die feit dat begaafde kinders reeds op vroeë ouderdom daarop ingestel kan wees om te eksploreer. Gewoonlik stel hierdie kinders dan ook 'n oorvloed vrae aan die ouers wat onder geen omstandighede gedemp behoort te word nie, aangesien die ontmoediging van eksplorاسie tot die verlies aan belangstelling in hierdie aktiwiteit kan lei. Verder moet ouers die nuskierigheid en weetgierigheid van hul kinders met geduld bejeën. Ofskoon daar nie van ouers verwag word om antwoorde op al die vrae van hul kinders te kan verstrek nie, behoort ouers hul kinders in staat te stel om tegnieke en metodes te bemeester waarvolgens hulle dit wel kan bekom.
- \* Dit is verder ook belangrik dat ouers die prestasies van hul begaafde kinders aanprys. Dit is eweseer belangrik dat hierdie aanprysing die sweem van egtheid behou omdat begaafde kinders by uitstek daartoe in staat is om valse en retoriese lofprysings te deurskou.



\* Verder moet ouers ook in gedagte hou dat begaafde kinders behoefte toon aan 'n tydjie van hul eie. Ouers moet dus toesien dat hul begaafde kinders se dagtaak nie sodanig oorlaai en oorskeduleer word dat hulle geen vrye tyd tot hul beskikking het nie.

4) Die belangrikheid van die stigting van toereikende gesinsverhoudings

Die belangrikheid van toereikende gesinsverhoudings in die wording van begaafde leerlinge word weerspieël in die standpunt van Jacobs (Müller 1979:41-43), naamlik dat begaafde leerlinge se huislike milieu hulle die eerste geleentheid vir sosiale kontak verskaf. Genoemde navorser kom ook tot die gevolgtrekking dat die aard van die verhoudings tuis in 'n groot mate kinders se sosiale aanpassing bepaal. Dit is uiteraard die geval dat toereikende gesinsverhoudings die ontplooiing van 'n stabiele affek by kinders sal onderskryf met die positiewe en optimale ontplooiing van begaafdheid tot gevolg. In hierdie verband wys Schwartz (1981:34-35) daarop dat ouers in die eerste plek 'n warme, liefdevolle verhouding met hul kinders moet daarstel wat kinders in 'n genoegsame mate gevoelens van geborgenheid en sekuriteit sal bied om hul begaafdheid tot ontplooiing te bring. Op hierdie manier word 'n vertrouensverhouding tussen ouers en kinders daargestel wat aan hulle die vrymoedigheid bied om te eksploreer en nuwe vaardighede op die proef te stel sonder dat hulle die vrees vir verwerping en verlies aan liefde ervaar. Beide Jacobs (Müller 1979:42) en Schwartz (1981:35) wys daarop dat dit belangrik is dat ouers in hul begaafde kinders as persoon belang moet hê. Ofskoon nie net begaafde kinders hierdie behoefte toon nie, is dit belangrik om daarop te let dat begaafde kinders meer sensitief is as ander kinders vir gevoelens wat by

ouers aanwesig is. Verder is dit ook belangrik om daarop te wys dat begaafde kinders die behoefte toon om ten volle deur hul ouers aanvaar te word. Jacobs (Müller 1979:42) wys ook dan daarop dat indien daar binne die gesinsverband aanvanklike verwerping en vyandigheid teenwoordig is, dit tot swak sosiale inskakeling kan lei.

Vervolgens wys Jacobs (Müller 1979:43) daarop dat indien ouers hul begaafde kinders as "andersoortig" benader en hanteer en die middelpunt van hul belangstelling maak, die gesinsverhoudings maklik vertroebel kan word, aangesien die ander kinders in die huis afgunstig kan raak. Indien daar in gedagte gehou word dat broers en susters begaafde kinders se eerste kontak met ander kinders verteenwoordig, hou hierdie stand van sake ernstige implikasies in. Om hierdie rede moet daar met Schwartz (1981:35) saamgestem word wanneer hierdie navorser beweer dat begaafde kinders tuis nie altyd die toon moet aangee en die middelpunt van belangstelling moet wees nie. Ouers moet tyd inruim vir die tegemoetkom van die behoeftes van al hul kinders. Hierdie ingesteldheid sal tot harmonie in die gesinsverhoudinge lei en voorkom dat perspektief oor die buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde kinders verloor word. Ouers moet dus onthou dat elke kind in die huis, eie unieke kenmerke en behoeftes, moontlikhede en beperkings toon. Spesiale en ongeregverdigde bevoorregting van een kind in die huis ten koste van ander, of die oorheersing deur 'n begaafde kind van ander nie-begaafde kinders, is een van die grootste onregte wat in die huis kan plaasvind. Ouers moet die moontlikhede van elke kind, ook nie-begaafde kinders, beklemtoon, tyd inruim vir die ontplooiing daarvan en elke kind se tekortkominge aanvaar. Deur begaafde kinders tot 'n realistiese evaluering van die eie beperkinge te lei, sal geswolle hoofde en onnodige

en ongesonde wedywing tussen kinders voorkom word. Die opdra van take aan begaafde kinders, soos vir alle ander kinders in die huis, sal verhoed dat eersgenoemde onrealistiese "ster"-status in die huis verwerf.

5) Die belangrikheid van die normatiewe voorlewing van die ouers van begaafde kinders

Schwartz (1981:34) wys daarop dat ouers die belangrikste identifikasiefigure vir hul kinders is. Dit is egter voor-die-hand-liggend dat ouers moet beseef dat hulle geskikte identifikasiefigure vir hul kinders en veral hul begaafde kinders moet wees. Vanweë laasgenoemde se besondere psigiese samestelling, is hulle beter daartoe in staat as ander nie-begaafde kinders om die geskiktheid van identifikasiefigure te evalueer. Vanweë hul dikwels hoogs ontwikkelde sin vir morele en etiese waardes, reg en geregtigheid en morele en etiese verantwoordelikheid, word hulle deur onreg, ongeregtheid en skynheiligheid ontstel en is hulle makliker daartoe in staat om dit te deurskou. Hierdie feit hou belangrike implikasies in vir die normatiewe voorlewing van ouers van begaafde kinders.

Aangesien die normatiewe voorlewing van die ouers aan hul kinders modelle vir gedrag voorhou ten aansien van byvoorbeeld sosiale ingesteldheid, affektiewe genormeertheid, doelgerigtheid, selfaktualisering, probleemoplossing en -benadering, is dit van die allergrootste belang dat ouers 'n besondere begeleidingsfunksie uitoefen ten aansien van die ontplooiing van 'n eie waardesisteem by hul kinders wat tot die daarstelling van 'n eie lewensopvatting sal lei. Ten aansien hiervan wys Rice (1970:100-101) daarop dat ouers die waardes moet voorleef wat hulle verwag hul kinders in die eie waardesisteem moet opneem. In die verwerwing en ontplooiing van 'n eie waardesisteem, moet keuses deur

begaafde kinders uitgeoefen word en in hierdie verband moet ouers kinders tot standpuntinname begelei. Om hierdie rede moet ouers met hul kinders in gesprek tree met betrekking tot selfs kontensieuse aangeleenthede. Uit sodanige bespreking moet alle tekens van ontwykende stellings deur ouers, valse rasionaliserings en valse waardes geweer word. In die ontplooiing van die eie waardes en eie lewensopvatlike, moet kinders ook kennis maak met die waardes en lewensopvattinge van ander, ook buite die huislike milieu en moet hulle begelei word om standpunt ten aansien hiervan in te neem. Soos hierdie gesprek tussen ouers en kinders oor die jare heen vorder, soos ouers vanweë geskikte genormeerde voorlewing identifikasiefigure vir hul begaafde kinders word, ontplooi by hierdie kinders 'n eie waardesisteem en lewensopvatting wat as die geskikte rigsgaande na die toekoms kan dien.

6) Die belangrikheid van die daarstelling van geskikte en doeltreffende gesagstrukture in die primêre opvoedingsituasie

Uit par. 6.3.2. (1) (f) blyk dat behoorlike gesagstrukture een van die essensies van die opvoedingsverhouding is. Stensrud en Stensrud (1981: 161-162) is van mening dat die daarstel van gesagstrukture deur opvoeders rekening moet hou met die belangrikheid van die ontplooiing van selfdisipline by kinders. Hierdie navorsers wys daarop dat outoritêre gesagstrukture die ontplooiing van selfdisipline inhibeer, aangesien dit daartoe lei dat kinders meer afhanklik, aggressief en in hulself gekeer word en hulle kom tot die gevolgtrekking dat outoritêre gesagstrukture gebaseer is op wantroue tussen mense, doelstrukture wat te sterk op kompetisie ingestel is, die vertroue in simplistiese tegnieke om gedrag deur middel van manipulering te modifiseer en op onbuigsame en onaanpasbare praktyke (p. 164). Gesien

teen die agtergrond van die doel met onderwys vir begaafde leerlinge, is dit duidelik dat outoritêre gesagstrukture met die ongesonde klem op 'n eksterne lokus van kontrole, doelverydelend sal wees.

Stensrud en Stensrud (1981:165-166) wys verder daarop dat gesagstrukture wat die ontplooiing van selfdissipline by kinders ten doel het, ten aansien van intensie van outoritêre gesagstrukture verskil. Eersgenoemde soort strukture is gebaseer op die erkenning van die feit dat die ontplooiing van selfdissipline en persoonlike verantwoordelikheid 'n basiese doelstelling van onderwys en opvoeding is. Aangesien selfdissipline nie vanself ontplooi nie, moet kinders daartoe begelei word en behoort die opvoedingsverhouding sodanig gestruktureer te word dat daar hiervoor voorsiening gemaak word. Outoritêre gesagstrukture verleen aan kinders geen inspraak nie en ontlok by hulle dikwels opstandigheid en onttrekking. Deur kinders inspraak te verleen ten aansien van aangeleenthede en beslissings wat hul lewens raak, word samewerking en die ontplooiing van selfdissipline bevorder. Gesagstrukture wat die ontplooiing van selfdissipline bevorder, toon ook koöperatiewe doelstrukture wat kinders tot die wete lei dat selfdissipline ook empatie, vindingrykheid en ontvanklikheid ten aansien van nuwe moontlikhede vereis. Koöperatiewe doelstrukture moedig die verdeling van mag, die aanwend van vermoëns vir die vervulling van persoonlike en groepdoelwitte en die gewilligheid tot verhoudingstigting aan. Hierdeur word nie 'n gebrek aan struktuur geïmpliseer nie: Opvoeders is in werklikheid steeds verantwoordelik vir die daarstel van 'n doeltreffende gesagstruktuur. Gesagstrukture wat die ontplooiing van selfdissipline ten doel het, verskaf aan kinders sekere basiese riglyne ten aansien van verwagte gedrag wat nōg te wyd, nōg te eng is, is op alle betrokkenes van toepassing sonder dat

dubbele maatstawwe gebruik word, is eksplisiet ten aansien van verwagte gedrag en is dermate buigsaam, dat aanpassings daarin gemaak kan word. Sodanige gesagstrukture lei kinders tot die ontplooiing van 'n eie individualiteit en verantwoordelikheid. Waar outoritêre gesagstrukture daarop gemik is om gedrag op outoritêre wyse te manipuleer, word kinders volgens gesagstrukture wat die ontplooiing van selfdisipline ten doel het, gelei om self kontrole oor die eie gedrag uit te oefen. Omdat kinders nie van nature geneig is tot interne lokus van kontrole (selfkontrole) nie, het ouers in hierdie verband 'n belangrike begeleidingsfunksie.

Dit is egter van die allergrootste belang dat ouers nie as gevolg van oordrewe respondering op die nadele van 'n outoritêre gesagstruktuur in liberale en permissiewe opvoedingspraktyke verval nie, aangesien navorsers van mening is dat ook hierdie gesagstrukture die ontplooiing van selfdisipline en interne lokus van kontrole aan bande lê. Beide DeJames (1981:35) en Gowan (French 1959:400) sluit in 'n groot mate by hierdie siening aan met die standpunt dat ouers 'n demokratieser benadering ten aansien van die opvoeding van hul kinders moet koester. Ouers wat ten aansien hiervan outokraties, oorbeskermend òf permissief optree, rem die wording van hul kinders.

Landman (1977:256) ondersteun hierdie siening met die standpunt dat 'n outoritêre opvoedingsverhouding tot onderdrukking en 'n blywende afhanklikheid van outoriteit lei, terwyl 'n anti-outoritêre houding tot die afwys en prysgee van alle gesag lei, met as uitkoms die weiering van die aanvaarding van die noodwendige leerhulp. Laasgenoemde navorser is dan ook van mening dat afgesien van die aanhoor-van-die-goedkeurenswaardige, kies-vir-die-goedkeurenswaardige en handel-ooreenkomsstig-die-goedkeurenswaardige, ook saamhoor-, saamkies-

en saamhandel-ooreenkomstig-die-goedkeurenswaardige van die essensies van gehoorsaamheid is en dat die opvoeding moet belewe dat hy nie net by die opvoeder is nie, maar met hom is. Die omgangsverhouding tussen opvoeder en opvoeding moet dus ontmoetingsverhouding word. Saamhoor-, saamkies- en saamhandel-ooreenkomstig-die-goedkeurenswaardige is dus van die essensies van gehoorsaamheid, want in die pedagogiese situasie blyk dat die behoorlike wat die kind uiteindelik selfstandig gaan beoefen, eers saam met die opvoeder ge oefen moet word (pp. 260-263).

7) Die belangrikheid van doeltreffende kommunikasie tussen ouers en hul begaafde kinders

Baie van die probleme wat ouers ten aansien van hul begaafde kinders kan ervaar, kan moontlik herlei word tot gebrekkige kommunikasie tussen die gesinslede. Ouers behoort bewus te wees van die belangrikheid van effektiewe kommunikasie binne die gesin en behoort voortdurend pogings aan te wend om dit te verbeter. Fine (Barbe en Renzulli 1981:471-472) is van mening dat doeltreffende kommunikasie ten grondslag van toereikende gesinsverhoudings lê. Kruger (Müller 1979:60) ondersteun hierdie siening en kom tot die gevolgtrekking dat 'n warm, empatiese verhouding binne die gesin wat deur effektiewe kommunikasie tussen gesinslede gekenmerk word, aan begaafde kinders die geleentheid bied om hul potensiaal ten volle te aktualiseer. Olivier (Müller 1979:71) sluit hierby aan deur op die belangrikheid van doeltreffende kommunikasie in die ontplooiing van kreatiewe vermoëns te wys en is van mening dat te veel kreatiewe idees en oplossingswyses verlore gaan as gevolg van ondoeltreffende kommunikasie tussen ouers en begaafde kinders.

Volgens Kruger (Müller 1979:60-64), Olivier (Müller

1979:71), DeJames (1981:34) en Fine (Barbe en Renzulli 1981:471-472), kan die effektiwiteit van die kommunikasie tussen ouers en kinders verhoog word. Om hierin te kan slaag moet onder meer die volgende nagestreef word:

- \* Beide ouers en kinders moet wedersyds begrip toon vir mekaar se behoeftes.
- \* 'n Toereikende vertrouensverhouding moet tussen ouers en kinders bestaan.
- \* Ouers en kinders moet bereid wees om met begrip vir mekaar se gedagtes en gevoelens na mekaar te luister.
- \* Beide partye moet streef na egtheid in die kommunikasie.
- \* Gevoelens van spanning, ongeduld, frustrasie, onsekerheid en onvermoë moet sover moontlik geweerd word, aangesien dit egte kommunikasie verbreek.
- \* Beide ouers en kinders moet bereid wees om verskillende en selfs teenstellende standpunte met betrekking tot 'n aangeleentheid te oorweeg.
- \* Verskillende sieninge met betrekking tot 'n aangeleentheid moet ook gerespekteer word.
- \* Daar moet duidelikheid tussen ouers en kinders bestaan oor watter sake onderhandelbaar is en watter nie onderhandelbaar is nie.
- \* Dit is belangrik dat standpunte eksplisiet en duidelik gestel word.

Die nastrewing van voorgaande kan lei tot die totstandkoming van beter kommunikasie en verhoudings in die gesin wat weer beter kommunikasie en beter funksionering in die skool en samelewing tot gevolg kan hê.



3) Die belangrikheid van die totale persoonsontplooiing van kinders

Dit kan gebeur dat ouers hul dermate toespits op die ontplooiing van hul begaafde kinders se kognitiewe vermoëns, dat die totale persoonsontplooiing van hul kinders agterweë bly. Dit is belangrik dat ouers moet beseef dat hul bemoeienis met hul begaafde kinders sodanig moet wees dat nie slegs die kognitiewe moontlikhede van hierdie kinders tot ontplooiing gebring moet word nie, maar dat hulle ook na die affektiewe, sosiale en die konatiewe gevorm moet word.

Schwartz (1981:32) wys op die belangrikheid van die geleentheid tot sportdeelname in die ontplooiing van die moontlikhede van begaafde kinders. Dit is van belang dat ouers moet beseef dat fisieke aktiwiteite enersyds die ontwikkeling van kinestetiese vaardighede en vermoëns stimuleer en andersyds aan begaafde kinders dikwels die nodige "inkubasietydperk" verskaf om met kreatiewe idees en probleemoplossingstrategieë voor die dag te kom. Verder bring sportdeelname begaafde kinders ook met die portuurgroep in aanraking en verskaf dit die geleentheid om ook met ander nie-begaafde kinders in aanraking te kan kom. Genoemde navorser is verder ook van mening dat begaafde kinders (veral in die preprimêre- en primêreskoolfasies) ook by spel-aktiwiteite betrokke moet wees. Dikwels leen kinderspel sigself tot die oefen van verskillende sosiale rolle en as sodanig het dit 'n belangrike funksie ten aansien van voorbereiding vir die volwasse lewe. Spel verskaf ook aan kinders die geleentheid tot die oefen van doeltreffende kommunikasie, die verwerwing van selfvertroue ten opsigte van interpersoonlike verhoudings, die toets van idees en die bekom van kennis met betrekking tot die wêreld van die volwassene op 'n redelik

eenvoudige en veilige wyse. Deur middel van spel kom begaafde kinders ook in aanraking met die portuurgroep en leer hulle hierdie kinders se moontlikhede en beperkings en ook die eie moontlikhede en beperkings aanvaar, evalueer en hanteer.

Verder is dit ook belangrik dat ouers hul begaafde kinders sodanig sal begelei dat hulle beseft dat die eie vermoëns tot voordeel van die portuurgroep, die skool en die breë gemeenskap aangewend behoort te word. Laycock (French 1959:86) sluit hierby aan en is verder van mening dat begaafde kinders dermate begelei moet word, dat hulle die positiewe kenmerke van ander kan identifiseer en waardeer en ook respek vir ander se waardigheid kan koester. Ouers het egter 'n verdere belangrike begeleidingsfunksie in die opsig dat hulle hul kinders sodanig moet begelei dat hulle daartoe in staat is om die aanvaarding van ander te wen sonder om die eie individualiteit prys te gee. In hierdie proses behoort ouers nie die belangrikheid van konformiteit te sterk te beklemtoon nie, aangesien dit tot gevolg mag hê dat begaafde kinders hul buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede onderbeklemtoon om so-doende aanvaarding deur die portuurgroep en ook ander persone te probeer verwerf.

Verskeie navorsers waaronder Vernon, Adamson en Vernon (1977:128-129), Fine (Barbe en Renzulli 1981:469-470) en Schwartz (1981:34) wys op die feit dat begaafde kinders met verloop van tyd groter behoefte aan onafhanklikheid en outonomie openbaar en daartoe deur ouers begelei moet word. Om hierdie rede behoort ouers aan hul kinders die geleentheid tot individualisering te bied en moet hulle namate hul volwassewording ontplooi, al meer as outonome persone met eie idees en standpunte benader word. Dit is egter van deurslaggewende belang dat ouers hierdie proses nie op onnatuurlike en onrealistiese wyse moet

verhaas nie.

In aansluiting hierby wys Schwartz (1981:32-33) daarop dat ouers vroegtydig reeds hul begaafde kinders moet begelei om op selfstandige wyse besluite te kan neem. Dit kan geskied deur jonger kinders aanvanklik voor eenvoudige, maklike en veilige keuses te stel. Geleenthede moet verder ook aan kinders gebied word om te kan eksploreer, hul weetgierigheid te kan bevredig en om eie aktiwiteite te kan inisieer. Dit is belangrik dat ouers moet besef dat die ontplooiing van outonomie, individualisme en eie inisiatief in die vroeë kinderjare reeds, die grondslag vorm vir besluitnemingsvaardighede wat in die latere lewe van veral begaafde kinders vereis sal word. Ouers moet hul begaafde kinders dermate begelei dat die manifestering van vermoëns, die eie individualiteit en die eie doelgerigtheid met die nodige diskresie geskied. Ten aansien hiervan het die ouers 'n besondere begeleidingsfunksie in dié opsig dat hul kinders tot insig gebring moet word ten opsigte van die mate van nonkonformiteit wat onderwysers, die portuurgroep en die gemeenskap sal tolereer. Hulle moet ook hul kinders ondersteun in die vind van konstruktiewe wyses waarvolgens belangstellings gemanifesteer kan word.

In die volwassewording van hul kinders, moet ouers hul kinders aanmoedig om hoë aspirasies te koester en hulle ondersteun om dit te verwesenlik. As deel van hierdie poging moet ouers aan kinders die belangrikheid van skolastiese prestasie, deursettingsvermoë, konsensieusheid en doelgerigtheid voorhou en normatief voorleef.

Waar die klem in spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde kinders soms hoofsaaklik op die ontplooiing van kognitiewe vermoëns geplaas word, is dit belangrik dat

ouers met hierdie moontlike tendens rekening sal hou en daarvoor kompenseer deur in die primêre opvoeding-situasie ook die affektiewe, sosiale en konatiewe in hul kinders tot ontplooiing te bring.

9) Samevatting

In die voorgaande gedeeltes is aanduidings verskaf van moontlike hanteringswyses van begaafde kinders deur ouers as primêre opvoeders. Samevattend kan in hierdie verband volgens Gowan en Demos (1964:348-350), Rice (1970:100-102), Gowan en Torrance (1977:180-187), Ross (Colangelo en Zaffrann 1979:402-407), Kaufmann (Miller en Price 1981:86) en Clark (1983:389-390) onder meer die volgende aan die hand gedoen word:

- \* Begaaftede kinders is steeds kind-op-weg-na-volwassenheid. Soos ander kinders toon hulle ook behoefte aan begryping, aanvaarding, liefde, vertroue, geborgenheid, veiligheid en gesag. Ouers moet hiervoor begrip toon.
- \* Ouers moet toesien dat die primêre opvoeding-situasie sodanig van aard is, dat begaafte kinders tot optimale en positiewe ontplooiing van die self, positiewe selfkonsepvorming en selfaktualisering kan kom.
- \* Die primêre opvoedingsituasie moet ook aan hierdie kinders die geleentheid bied om tot outonomie, individualiteit, selfstandigheid en verantwoordelikheid te kom.
- \* In die primêre opvoedingsituasie moet begaafte kinders se moontlikhede en beperkings deur ouers realisties geëvalueer en aanvaar word. Ouers moet ook die verantwoordelikheid aanvaar om hierdie kinders se buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede tot ontplooiing te bring en in hierdie verband moet realistiese doelwitte na-

gestreef word.

- \* Ouers moet die individuele verskille tussen kinders raaksien, aanvaar en waardering daarvoor koester.
- \* Die huislike milieu moet vir kinders 'n veilige hawe wees, aangesien die moontlikheid bestaan dat begaafde kinders vanweë hul andersoortigheid deur die portuurgroep, onderwysers en die gemeenskap verwerp kan word.
- \* Ouers moet ook moontlike eie vooroordele ten opsigte van sekere manifesteringswyses van begaafdheid uit die weg ruim. So byvoorbeeld moet negatiewe gesindhede ten aansien van oorspronklikheid, ongewone en andersoortige vraagstelling, fantasering en ongewone denkprosesse by hul kinders, geweer word.
- \* Dit is van kardinale belang dat ouers sal beseef dat die verantwoordelikheid vir die optimale ontplooiing van hul begaafde kinders se buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede primêr op die ouers se skouers rus en dat hierdie verantwoordelikheid nie geheel en al aan die onderwysinrigting opgedra kan word nie.
- \* Ouers moet aan hul begaafde kinders genoegsame geleenthede verskaf sodat hul verbeelding geprikkel word en hulle moet toegelaat word om te dink en te dagdroom.
- \* Vroeë manifesterings van kreatiewe vermoëns moet aangemoedig word.
- \* Ouers moet ook behulpsaam wees met die konstruktiewe kanalisering van kreatiewe vermoëns, aangesien hierdie vermoëns beide konstruktief en destruktief aangewend kan word.
- \* Ouers moet begaafde kinders dermate ondersteun wanneer hulle aan die eie vermoëns twyfel en teleurstellings ervaar, dat hulle dit kan oorkom.

\* Die strewe na prestasie moet by begaafde kinders aangemoedig word: Ouers moet aan hul kinders die vonk van besieling verskaf wat tot prestasie lei en wys op die intrinsieke beloning wat self-aktualisering bring.

\* Ouers moet ook aan hul kinders voldoende leer-geleenthede en leerervarings bied en ten aansien hiervan behoort hulle

- reeds op vroeë ouderdom begaafde kinders met probleme te konfronteer wat bepaalde eise aan die aktualisering van vermoëns sal stel;
- klem op die vroeë ontplooiing van verbale uitdrukkingsvermoë te lê;
- geskikte leesstof aan hul kinders te verskaf sodat hulle kennis kan bekom;
- opvoedkundige uitstappies aan onder meer kunsgalerye, museums en opvoedkundige inrigtings te onderneem;
- so ver moontlik sinvolle antwoorde op die baie vrae wat hierdie kinders stel, te verskaf. In hierdie verband behoort antwoorde op sodanige wyse verstrek te word, dat inligting ontsluit word, terwyl kinders ook aangemoedig en gelei word om self antwoorde op vrae te bekom;
- die wye belangstelling van hul begaafde kinders sinvol te kanaliseer;
- bereid te wees om verskillende standpunte ten aansien van 'n aangeleentheid te aanvaar en te evalueer;
- hul kinders te help om die neiging tot perfeksionisme te temper;
- hul kinders tot die besef te lei dat buitengewone intellektuele vermoë meer omvat as blote reproduksie en memorisering van leer-

stof, en

- spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde kinders te ondersteun en te propageer.

- \* Sover moontlik moet ouers toesien dat die huislike milieu vry is van enige onnatuurlike spanning en dat die gesinslewe kerngesond is.
- \* Geskikte normatiewe voorlewing is van die allergrootste belang. Ouers moet sorg dat hulle die waardes voorleef wat hulle voorstaan. Om hierdie rede behoort daar nie grondliggende standpuntverskille tussen ouers oor belangrike aangeleenthede te wees nie.
- \* Ouers moet ook geskikte identifikasiefigure vir hul begaafde kinders wees.
- \* Dit is ook belangrik dat ouers daarop ingestel is om die kommunikasiekanale in die huis oop te hou. 'n Spesiale tydjie moet op 'n gereelde grondslag aan elke kind in die huis afgestaan word waarin die kind die onverdeelde aandag van die ouers kan geniet. Ouers moet onder geen omstandighede wag totdat probleme opduik voordat hulle hieraan aandag skenk nie.
- \* Dit is belangrik dat die gesagstruktuur in die primêre opvoedingsituasie sodanig van aard is dat die aktualisering van vermoëns daardeur geoptimaliseer word. 'n Outokratiese gesagstruktuur sal die aktualisering van begaafdheid grootliks aan bande lê. Om hierdie rede moet die gesagstruktuur tuis van 'n demokratieser aard wees en gerig wees op die ontplooiing van selfdissipline en interne lokus van kontrole (selfkontrole).
- \* Die begeleiding deur ouers moet ook sodanig wees dat kinders 'n eie waardesisteem en 'n eie lewensopvatting ontwikkel.
- \* Kinders moet die geleentheid gebied word en ook

daartoe begelei word om eie beslissings te maak en behoort inspraak te hê in situasies wat hulle raak en waaroor hulle in staat is om besluite te neem.

- \* Ouers moet hul kinders lei om hul andersoortigheid te aanvaar en te hanteer.
- \* Hierdie kinders moet ook gelei word om die individuele verskille tussen mense raak te sien, te aanvaar en te waardeer en moet ook daartoe in staat gestel word om die eie individualiteit te waardeer.
- \* Ouers moet begaafde kinders ook lei om mislukkinge en teleurstellings te aanvaar en te verwerk.
- \* Baie dikwels word onder begaafde kinders 'n groter bewustheid van en bekommernis oor probleme in die wêreld van die volwassene aangetref. Dikwels is hulle baie bekommerd oor politieke en morele aangeleenthede. Dit is uiters belangrik dat ouers ten aansien hiervan 'n begeleidingsfunksie vervul.
- \* Ouers behoort ook toe te sien dat hul begaafde kinders die regte verhoudings met hul gesinslede, die portuurgroep, onderwysers en ander volwassenes stig.
- \* Die dagtaak van begaafde kinders moet ook nie dermate gestruktureer word dat hierdie kinders geen vrye tyd tot hul beskikking het nie.
- \* Dikwels weet hierdie kinders nie hoekom en in watter mate daar van hulle verwag word om te konformeer nie. Ten aansien hiervan moet ouers aan hul kinders leiding verskaf. Dit is belangrik dat kinders beseft dat gedrag konstruktief non-konformisties of destruktief nonkonformisties kan wees.
- \* Ouers se begeleiding van hul kinders moet ook sodanig wees dat kinders 'n toereikende waaghouding ontplooi.



(2) Riglyne aan onderwysers vir die hantering van begaafde kinders

(a) Voorbeelde van probleme wat die opvoedingsverhouding kan vertroebel

Uit voorgaande gedeeltes (kyk par. 6.3.2 (1) (f)), is dit duidelik dat die opvoedingsverhouding deur sekere pedagogiese essensies gekenmerk moet word. Spanning en konflik tussen onderwysers en leerlinge kan hierdie opvoedingsverhouding vertroebel met negatiewe gesindheidsvorming ten gevolge. Gesien teen die agtergrond van die feit dat Hildreth (1966:534) van mening is dat 'n geskikte opvoedingsverhouding die sleutel tot effektiewe onderwys en opvoeding is, hou die moontlike vertroebeling van die opvoedingsverhouding belangrike negatiewe implikasies ten opsigte van die optimale en positiewe ontplooiing van begaafdheid in. Nelson en Cleland (Barbe en Renzulli 1975:439) sluit hierby aan en beweer verder ook dat die bepaalde instelling wat deur onderwysers geopenbaar word, belangriker is as die tegnieke en metodes wat gevolg word. Dit is dan ook inderdaad die onderwyser wat die besondere leeromgewing daarstel wat

- selfvertroue tot ontplooiing bring of vernietig,
- belangstellings stimuleer of aan bande lê,
- vermoëns laat ontplooi of laat verwaarloos,
- kreatiewe vermoëns laat ontplooi of laat verlore gaan,
- kritiese denke stimuleer of ontmoedig, en
- prestasie aanmoedig of ontmoedig.

Om hierdie redes is dit belangrik dat daar kennis geneem word van die probleme wat in die opvoedingsverhouding kan vertroebel.

1) Die manifestering van kreatiewe vermoëns

Goodale (Barbe en Renzulli 1981:377) wys daarop dat die stil, gehoorsame, konformerende, gedissiplineerde en goed gemanierde begaafde leerling waarskynlik vir baie onderwysers die ideale soort leerling is. Dit is waarskynlik die geval omdat hierdie leerlinge goed presteer, nie 'n krities-bevraagtekenende houding inneem nie, nie ontwrigtende gedrag in die klassituasie openbaar nie, die gesag van onderwysers onvoorwaardelik aanvaar en oor die algemeen optree soos die onderwysers van hulle sou verwag. LeVine en Evans (1983:29) wys daarop dat onderwysers dikwels vanweë verskillende redes geneig is om ten opsigte van gedragsnorme in die klassituasie 'n te rigiede en onbuigsame houding in te neem. Leerlinge wat van hierdie norme afwyk, word gewoonlik as "probleemkinders" getipeer. Begaaftde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns, word dikwels as sodanig bestempel. Khatena (Gowan, Khatena en Torrance 1981:241) wys daarop dat die buitengewone kreatiewe vermoëns wat by sommige begaafde leerlinge teenwoordig kan wees, hulle tot outonomie, onafhanklikheid en nonkonformiteit laat neig. In die tradisionele onderrigleersituasie is hierdie stand van sake een wat tot konfrontasie, spanning en konflik kan lei, aangesien hierdie leerlinge geneig is om rusteloos te wees, baie vrae te vra, menings te lug (dikwels ongevraagd en ten opsigte van 'n bepaalde situasie onvanpas) en soms die doeltreffendheid van die onderrigleersituasie in die wiele ry. Baie maal bevraagteken hierdie leerlinge die werkwyse en doeltreffendheid van onderwysers waarop veral onseker, dogmatis-outroritêre onderwysers dikwels uiters negatief repondeer. Weens hierdie leerlinge se weetgierigheid en nuuskierigheid is hulle verder ook baie keer met oënskynlik onbenullige aktiwiteite in die klassituasie besig en beweeg hulle dikwels buite die grense van

bepaalde opdragte. Omdat hulle minder geneig is tot konformiteit, is hul gedrag dikwels ietwat uitspattig met die gevolg dat hulle onaanvaarbaar vir die onderwysers en soms ook vir die portuurgroep word. Gallagher (aangehaal deur Levine en Evans 1983:29) sluit hierby aan met die mening dat hierdie leerlinge se neiging tot onafhanklikheid en nonkonformiteit hulle dikwels uiters moeilik in die groep beheerbaar maak. Baiemaal is hul gedrag ook uiters irriterend en kan dit die onderrigleersituasie geheel en al ontwrig. Taylor en Van der Westhuizen (1983:18) wys verder daarop dat hierdie leerlinge dikwels ook 'n vreemdsoortige sin vir humor toon waarvan die betekenis gesnap word eers nadat deeglik nagedink is oor die fyn subtiliteit daarvan, of wanneer besef word dat hierdie leerlinge ongewone assosiasies tussen sake lê en op sodanige insigte repondeer. Uiteraard kan dit tot misverstande lei met die gevolg dat hierdie leerlinge op negatiewe wyse as andersoortig bestempel word. Dit is dan ook geen wonder nie dat hierdie leerlinge deur sommige onderwysers as "moeilikeidmakers" getipeer word en hierdie situasie is dan ook een wat ryp is vir konflik en spanning tussen onderwysers en leerlinge.

Taylor en Van der Westhuizen (1983:18) wys vervolgens daarop dat hierdie leerlinge dikwels ten opsigte van die oplossing van probleme by oënskynlik verkeerde antwoorde uitkom. Wanneer hierdie uitkomstes gemotiveer word, blyk dikwels dat die antwoord geldig kan wees indien dit vanuit 'n bepaalde perspektief benader word. Onderwysers is egter baiekeer sodanig onder druk dat hulle aan hierdie leerlinge gewoonlik nie die geleentheid verskaf om te verduidelik hoe 'n bepaalde antwoord verkry is nie en antwoorde word dus sonder meer as foutief beoordeel met die gevolg dat 'n bepaalde leerling aan die eie vermoëns kan begin twyfel en die onderwyser se antwoorde en uitsprake op onkritiese wyse

aanvaar. LeVine en Evans (1983:29) wys verder daarop dat begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns ook ongelyke wording kan toon en dat doeltreffende funksionering daardeur belemmer kan word. Indien hierdie leerlinge daarby ook nog aan (vir hulle) nie-uitdagende, vervelende en herhalende leerinhoude blootgestel word, kan dit gebeur dat hulle sekere basiese vaardighede nooit ontwikkel nie, wat die manifestering van kreatiewe vermoëns nog verder aan bande kan lê.

Willings (1980:96) wys daarop dat hierdie begaafde leerlinge op verskillende wyses op die moontlike negatiewe uitwerking wat die manifestering van hierdie vermoëns kan ontlok, kan repondeer. Sommige leerlinge ontplooi byvoorbeeld sosiaal onaanvaarbare gedrag. Hulle word aggressief, te sterk gerig op kompetisie en is daarop uit om ander se gevoelens te krenk. Weens hulle negatiewe ingesteldheid, sinisme en skerp (selfs destruktiewe) kritiek, vind ander hulle geheel en al onaanvaarbaar. 'n Ander groep leerlinge onttrek hulle van die groep en groepaktiwiteite en verkies om alleen te werk. Dikwels kanaliseer hulle hul kreatiewe vermoëns in rigtings wat vir hulself aanvaarbaar is. Ofskoon hulle sosiale interaksie vermy omdat dit vir hulle pynlik is, toon hulle tog 'n groot behoefte daaraan. Derdens is daar dié groep wat daarna streef om hulself vir die groep aanvaarbaar te maak. Hulle soek onophoudelik in die groep na die bevestiging van die eiewaarde en voel gekrenk as persone aan hierdie soeke aanstoot neem. Kritiek is vir hulle 'n uiters pynlike ervaring en daarom is hulle daarop gerig om aanvaarding te verkry van almal met wie hulle in aanraking kom. Hulle is as gevolg hiervan nie daartoe in staat om hul kreatiewe pogings aan die nodige dialoog daaroor en die evaluering daarvan te onderwerp nie. Indien daar in gedagte gehou word dat Torrance soos

aangehaal deur Khatena (Gowan, Khatena en Torrance 1981:242), van mening is dat die beperking van die manifestering van kreatiewe vermoëns tot ernstige en diepgaande psigiese probleme by hierdie leerlinge aanleiding kan gee, is die probleme van begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns in die onderrigleersituasie, iets waarmee rekening gehou moet word.

2) Die andersoortige leeringesteldheid van begaafde leerlinge

Malan (1979:176-177) wys daarop dat alhoewel begaafde leerlinge oor vermoëns beskik om buitengewone prestasies te kan lewer, hulle nie oor bonatuurlike kragte en gawes beskik wat hulle die reg op onderwys en opvoeding ontsê nie. Dikwels het hierdie leerlinge reeds by skooltoetreding in 'n redelike mate sekere basiese vaardighede soos lees, skryf en reken, bemeester. Indien dit die geval is, word 'n andersoortige onderwysuitdaging aan die onderwyser gerig. Dit is egter belangrik om daarop te let dat sekere begaafde leerlinge hierdie basiese vaardighede slegs met die hulp van 'n onderwyser sal kan bemeester. Malan wys ook daarop dat dit 'n mistasting is om te aanvaar dat alle begaafde leerlinge op entoesiastiese wyse aan die onderrigleergebeure sal deelneem. Om hierdie rede is die identifisering van begaafde leerlinge so belangrik: Indien daardie begaafde leerlinge wat nie aan die onderrigleersituasie op entoesiastiese wyse deelneem nie, in die klassituasie misgekyk word, kan dit aanleiding gee tot onder meer lusteloosheid, geïrriteerdheid en aandagfluktuasie. Op hierdie wyse kan 'n kettingreaksie aan die gang gesit word met die gevolg dat leerprobleme by leerlinge kan ontstaan.

Sumption en Luecking (1960:111-113) en Southworth (1979:187) wys daarop dat begaafde leerlinge ontevredenheid kan toon met die vordering wat hulle op skool maak omdat die werktempo gewoonlik op die vermoëns van die sogenaamde gemiddelde leerling ingestel is. Oor die algemeen wys hulle vervelende drilwerk af en word hulle gefrusteer deur die blootstelling aan, vir hulle, betekenislose herhalings, lesse en huiswerk. Verder wys hulle ook die noodsaaklikheid van konformering ten aansien van klasaktiwiteit af. Die gevolg hiervan is 'n verlies aan belangstelling in, of rebelsheid teenoor aktiwiteite in die klassituasie wat hulle as van minder waarde beskou. Hierdie leerlinge kan hulself van die klassituasie onttrek en weier om aan die werk deel te neem. Vir hulle is hierdie optrede geregverdig, aangesien hulle geen waarde heg aan die herhaling van werk wat hulle reeds ken nie. Onaanvaarbare gedragspatrone kan ook geopenbaar word. So byvoorbeeld kan daar op doelbewuste wyse verkeerde antwoorde op vrae verskaf word, ander leerlinge daardeur mislei word en onderwysers die harnas in gejaag word. Dikwels neem hulle aktief "ongewone" standpunte ten opsigte van kontensieuse sake in net om "moeilik" te wees. By wyse van die inname van 'n negatiewe ingesteldheid ten aansien van aangeleenthede, tree hulle dikwels uitdagend op en poog hulle om ten spyte van alle ander aanduidings, die "regverdigheid van hul saak" te bewys. Uiteraard is die gevolge van sodanige optrede ten opsigte van positiewe gesindheidsvorming voor-die-hand-liggend.

Taylor en Van der Westhuizen (1983:18-19) wys vervolgens daarop dat begaafde leerlinge tyd en ruimte dikwels op andersoortige wyse beleef as ander persone met wie hulle in aanraking kom. Gewoonlik word daar sonder meer aanvaar dat hierdie leerlinge vanweë hul buitengewone

vermoëns 'n taak vinniger sal afhandel as ander. Volgens genoemde navorsers kan dit egter gebeur dat begaafde leerlinge met die uitvoering van 'n taak veel langer neem as ander leerlinge omdat hul waarnemings en verhouding baie meer uitgebreid en gevorderd is en hulle gevolglik meer inhoud het om te verwerk. Daarbenewens toon hierdie leerlinge ook die drang na perfeksionisme in die uitvoering van hul take en opdragte. As gevolg hiervan benodig hulle baie tyd om inligting in te win, te verwerk en te bedink om 'n goed gestruktureerde voorlegging te maak. Op hierdie wyse kan 'n relatief eenvoudige taak vir begaafde leerlinge 'n groot opgawe word in dié sin dat dit nie binne 'n bepaalde tydsbeperking afgehandel kan word nie. Dikwels word die unieke werkwyse wat 'n bepaalde begaafde leerling in die uitvoering van 'n bepaalde opdrag volg, nie deur die onderwyser begryp nie. Sou hulle in hierdie verband gedwing word om 'n stereotiepe werkpatroon te volg, kan dit tot innerlike spanning lei, aangesien die geleentheid hulle ontnem word om 'n eie doeltreffende persoonsbevredigende sisteem te ontwikkel.

3) Die teenwoordigheid van bepaalde houdings en vooroordele by onderwysers ten aansien van begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge

Volgens Hildreth (1966:534-536) sal onderwysers wat min begrip toon vir die behoeftes van leerlinge, 'n mate van antagonisme teenoor leerlinge openbaar wat met oorspronklike, vars idees en eiesoortige waarnemings vorendag kom. Soos reeds aangetoon, is onderwysers ook geneig om konformerende leerlinge se gedrag te kondoneer, terwyl wakker, nuuskierige, weetgierige en krities bevraagtekenende leerlinge dikwels as aggressief en rebels geëtiketteer word. Verder word leerlinge wat 'n groot mate van spitsvondigheid en 'n skerp sin vir humor openbaar, baiekeer van disrespekvolle en

brutale gedrag beskuldig en kan die baie vrae wat begaafde leerlinge in die klas kan vra, spot en sarkasme van onderwysers en die portuurgroep ontlok. Onverwagte skerpsinnighede en gevatte opmerkings van begaafde leerlinge kan ook die onderwyser onverhoeds betrap en as gevolg hiervan verleentheid veroorsaak. Aangesien dit die geval kan wees dat hierdie leerlinge oor meer deskundige kennis oor sekere vakterreine as hul onderwysers kan beskik, kan hulle van onderwysers bepaalde kennis vereis waarvoor laasgenoemde nie beskik nie en kan dit gebeur dat hulle die gesag van onderwysers en die gesaghebbendheid van hul kennis bevraagteken. As gevolg hiervan ervaar onderwysers die teenwoordigheid van begaafde leerlinge in die klassituasie dikwels as bedreigend en kan hulle, volgens Thomas en Crescimbeni (1966:82), van mening wees dat hierdie leerlinge hulle met betrekking tot sekere vaardighede en kennis na die kroon steek.

Dit is dan ook geen wonder nie dat navorsers soos onder meer Sister Josephina, Wiener en Rothney en Sanborn (aangehaal deur Gallagher 1975:314-315) en Lyon (Gibson en Chennells 1976:23-24) daarop wys dat onderwysers baiekeer 'n gevoel van vyandigheid teenoor begaafde leerlinge koester. Hierdie vyandigheid word baiekeer gemanifesteer in die feit dat aan begaafde leerlinge addisionele (en moontlik ook irrelevante) werk gegee word (die sogenaamde "That will show Mr. Smarty-pants"-sindroom) en nie andersoortige opgawes wat hul behoeftes tegemoetkom nie. Uiteraard is sodanige benaderingswyse nouliks opvoedkundig verantwoordbaar.

4) Begaafde leerlinge se andersoortige ingesteldheid ten aansien van deursettingsvermoë en volharding

Taylor en Van der Westhuizen (1983:20-21) wys daarop dat onderwysers gewoonlik probeer om leerlinge te motiveer



om 'n opdrag deur te voer om sodoende 'n bepaalde doelwit te bereik. Na afhandeling hiervan word voortgegaan met 'n volgende opdrag. Die probleem kom dikwels voor dat begaafde leerlinge nie met hierdie opset tevrede is nie en die opdrag/probleem van nader wil deurskou. In sodanige gevalle is die taak van die onderwyser dan nie die een van motivering nie, maar van demotivering of deaktivering. Bogenoemde navorsers merk dan ook op dat sodra begaafde leerlinge die verantwoordelikheid aanvaar het om self te vorder, hulle nie beperk wil word wat die diepte en omvang van hul selfleerpoging betref nie en dat hierdie stand van sake vir die onderwyser probleme kan veroorsaak. Vanweë die feit dat daar dikwels gepoog word om 'n klasgroep as 'n eenheid te laat funksioneer, word begaafde leerlinge baiekeer gedwing om van 'n bepaalde onderwerp wat hulle interesseer, af te sien en voort te gaan met 'n ander.

Taylor en Van der Westhuizen (1983:20) wys verder daarop dat ook in die klaskamerbesprekings begaafde leerlinge kan volhard ten einde by die essensies van die probleem uit te kom en dat hierdie ingesteldheid in die onder-rigleersituasie probleme kan veroorsaak. Die stel van kontensieuse, indringende vrae, die verskaf van "andersoortige" antwoorde en diepgaande en indringende en analitiese besprekings lê gewoonlik bo die begripsvermoë van gemiddelde leerlinge in die klas en kan onderwysers in die verleentheid stel, veral as laasgenoemde self nie genoegsame insig openbaar nie. As gevolg van hierdie soort gedrag van begaafde leerlinge, kan onderwysers ervaar dat hul kundigheid en selfvertroue aangetas word. Dit is amper ironies dat persoonskenmerke soos deursettingsvermoë en volharding wat alle opvoeders in leerlinge tot ontplooiing móet bring, by begaafde leerlinge probleme in die onder-rigleersituasie teweeg kan bring. Die deskundige hantering hiervan moet by onderwysers die hoogste

prioriteit geniet.

Taylor en Van der Westhuizen (1983:19-20) haal Tuttle et al. aan wat op die belangrike feit wys dat begaafde leerlinge nie slegs daartoe in staat is om hul wêreld omvattend en indringend waar te neem nie, maar dat hulle ook daartoe in staat is om dit wat hulle waarneem en ervaar op 'n verskeidenheid wyses te kan vergestalt. In die tradisionele skoolopset is die skriftelike die gewone medium van skolastiese uitdrukking. Begaaftde leerlinge wat op besondere wyse met behulp van ander media kan kommunikeer, word dus gepenaliseer.

5) Probleme wat begaafde leerlinge ten aansien van die maak van onderwys- en beroepskeuses kan ervaar

Volgens Taylor en Van der Westhuizen (1983:19) ervaar gewone leerlinge in mindere mate as begaafde leerlinge probleme by die maak van onderwys- en beroepskeuses, waarskynlik as gevolg van die feit dat hulle weens beperkter moontlikhede, beperk word in hul keuses. Vanweë die uitsonderlike intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde leerlinge, kom hierdie leerlinge voor veelvuldige onderwys- en beroepskeuses te staan. Hierdie feit verteenwoordig 'n groot opgaaf vir onderwysers en veral voorligtingonderwysers, aangesien die uitoefening van hierdie keuses vir begaafde leerlinge groot probleme kan veroorsaak. Genoemde navorsers wys verder ook daarop dat ten opsigte van die onder- rigleersituasie, die potensiaal van begaafde leerlinge ook innerlike spanning tot gevolg kan hê. Daar moet byvoorbeeld voortdurend besluite geneem word oor die tyd wat aan 'n spesifieke vakrigting bestee moet word, keuses moet uitgeoefen word oor projekwerk, onderwerpe, temas en deelname aan buiteskoolse aktiwiteite. Ook

hierdie keuses kan probleme veroorsaak en sal op deskundige wyse hanteer moet word.

(b) Die doel met die verskaffing van riglyne aan onderwysers vir hanteringswyses van begaafde leerlinge

Soos in die geval van ouers, kan die doel met die verskaffing van riglyne aan onderwysers vir hanteringswyses van begaafde leerlinge omskryf word as die daarstel van bepaalde beginsels waarvolgens onderwysers begaafde leerlinge in die opvoedingsituasie moet benader en hanteer ten einde 'n geskikte opvoedingsklimaat en opvoedingsverhouding daar te stel sodat onderwys vir begaafde leerlinge optimaal voltrek kan word.

Uit hierdie algemene doelstelling kan ook 'n aantal verbesonderde doelstellings onderskei word en hiervolgens moet riglyne aan onderwysers verskaf word sodat hulle

- \* 'n simpatieke en tegemoetkomende gesindheid ten opsigte van die behoeftes van begaafde leerlinge kan ontplooi;
- \* die buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde leerlinge kan herken, erken, aanvaar en respekteer;
- \* geskikte gesagstrukture kan daarstel waarbinne begaafdheid kan gedy;
- \* ondersteuning aan begaafde leerlinge sal bied om hul spesifieke begaafdheid en veral hul moontlike buitengewone kreatiewe vermoëns te manifesteer;
- \* 'n veilige onderrigleersituasie sal kan daarstel waarin begaafdheid sal gedy en hierdie leerlinge se waaghouding tot optimale en positiewe ont-plooiing gebring word;
- \* begaafde leerlinge in hul andersoortige leer-ingesteldheid tegemoet sal kom;

- \* begaafde leerlinge in hul andersoortige ingesteldheid ten aansien van deursettingsvermoë en volharding tegemoet sal kom;
- \* begaafde leerlinge sal kan ondersteun ten aansien van hul eiesoortige probleme ten opsigte van hul onderwys- en beroepskeuses;
- \* daartoe in staat is om hierdie leerlinge se dikwels andersoortige, nonkonformistiese en selfs probleemgedrag te kan hanteer, en
- \* nie vanweë onbeholpenheid, onkunde, vooroordeel en onsekerheid deur die buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde leerlinge bedreig word nie.

(c) Moontlike hanteringswyses van begaafde leerlinge deur onderwysers

1) Die noodsaaklikheid van die teenwoordigheid van 'n emansiperende opvoedende houding by onderwysers

Uit voorgaande gedeeltes blyk dat navorsers 'n outoritêre opvoedingstyl in die onderwys van begaafde leerlinge afwys. Volgens Landman (1977:241-244) is die uitwerking van die outoritêre houding die ontstaan van 'n vyandige spanning wat baiekeer in die vorm van aggressie teenoor leerlinge tot uiting kom. Uit die aard daarvan is dit 'n opvoedingstyl wat nouliks die behoefte van begaafde leerlinge aan individualisering, outonomie, selfstandigheid en selfaktualisering tegemoet sal kom, aangesien dit begaafde leerlinge se vermoë tot oorspronklike, kreatiewe en kritiese denke grootliks aan bande lê, terwyl hul bevraagtekenende houding en hul vermoë om situasies en veral outoritêre figure te deurskou, tot grootskaalse konflik in die opvoedingsverhouding kan lei, wat negatiewe gesindheidsvorming tot gevolg kan hê en onderwys vir begaafde leerlinge skipbreuk kan laat ly.

Moontlik as gevolg van die negatiewe uitwerking van die outoritêre opvoedingstyl, neig opvoeders soms tot 'n meer liberalistiese, anti-outoritêre houding in die opvoeding van kinders. Volgens Landman (1977:244-249) is hierdie opvoedingstyl ook nie bevorderlik vir die volwassewording van kinders nie, aangesien dit onder meer

- \* eensydig kindsentries is;
- \* te veel klem op die "lus"-beginsel lê;
- \* tot onderwys lei wat nie genoegsaam toekomsgerig is nie;
- \* onrealistiese klem op die verwydering van angs en spanning lê;
- \* leerlinge se vermoë tot spontane selfregulering op onrealistiese wyse beklemtoon;
- \* die mens se aangewesenheid op kultuur onderbeklemtoon;
- \* die natuurlike goedheid en onskuld van die mens oorbeklemtoon;
- \* te min rekening hou met die teenwoordigheid van aggressie by die mens, en
- \* te veel klem op die vrywillige deelname van leerlinge aan die leergebeure gelê word.

Uit die literatuur is dit duidelik dat die manifestering van begaafdheid ook as leeruitkomste gesien moet word. Landman merk tereg op dat hiervoor inspanning en deursettingsvermoë nodig is wat nie altyd met lus gepaard gaan nie. Hierdie navorser merk dan ook op dat hierdie opvoedingstyl gevaarlik is, aangesien daar in die leefwêreld baie intellektuele arbeid sonder "hart en gevoel" verrig moet word en dat die geringskatting van die verstand ten gunste van grenslose vertrouwe in die gevoel, skade aan menswees verrig.

Hierdie is uiteraard besware waarmee in die opvoedingsverhouding rekening gehou moet word, aangesien dit ook implikasies inhou ten opsigte van die ontplooiing van begaafdheid. So het begaafde leerlinge ten aansien van selfontplooiing, selfkonsepvorming en selfaktualisering, behoeftes wat moeilik deur beide hierdie opvoedingstyle tegemoetgekom sal kan word.

a) Die emansiperende opvoedende houding

Landman (1977:256) omskryf hierdie opvoedingstyl as 'n nie-outroritêre houding wat waarde heg aan 'n pedagogies geldige en onmisbare gesag en as 'n gesagsgemeide lewenswyse wat gerig is op die behoorlike mondigwording van die lerende kind, dus op sy geleidelike emansipasie. Hierdie opvoedingstyl kan volgens Landman (Landman, Roos en Mentz 1979:58-80) soos volg beskryf word:

- \* Begryping: Die onderwyser en kind se kennende saamwees word gekenmerk deur begryping van kindwees en van die behoorlikheidseise.
- \* Vertroue: Die onderwyser en kind se saamwees in vertroue word gekenmerk deur agting vir die kinderlike waardigheid, aanvaarding en die voorneme om te versorg.
- \* Gesag: Die onderwyser en kind se saamwees met behoorlikheidseise word gekenmerk deur laatgesê, aangespreek en opgeroep word, gehoorsaamheid, gesagserkenning, gesagsopvolging, onderwerping aan normgesag.
- \* Omgang: Die onderwyser en kind se saamkom word gekenmerk deur bymekaarwees en aanvangsopvoeding.
- \* Ontmoeting: Die onderwyser en kind se saamwees verdiep tot metmekaarwees en gelykgestemdheid.
- \* Opneem van bemoeienisverantwoordelikheid: Die onderwyser neem volle verantwoordelikheid vir die

bemoeienis met die kind en die kind neem verantwoordelikheid vir sy aandeel.

- \* Ingryping: Die onderwyser gryp in om te voorkom dat die kind op dwaalweë beland.
- \* Instemming: Die onderwyser tree op om die kind te ondersteun in die doen van die behoorlike.
- \* Periodieke verlating: Die kind kry die geleentheid om alles wat tot dusver gebeur het in die afwesigheid van die onderwyser toe te eien.
- \* Betekening: Die kind se wêreld is alles wat vir hom begrypbaar is, dus wat vir hom betekenis het. Oefening van betekenis en uitbreiding daarvan moet plaasvind.
- \* Inspanning: Die kind moet gehelp word om al sy kragte te gebruik en sy uiterste bes te doen in alles wat hy aanpak.
- \* Genormeerdheid: Die kind moet gelei word om in ooreenstemming met die behoorlikheidseise te wil lewe.
- \* Waag: Die kind moet gelei word om 'n behoorlike wyse van lewe saam met ander aan te durf.
- \* Dankbaarheid: Die kind moet gelei word om met dankbaarheid te lewe.
- \* Aanspreeklikheid: Die kind moet gelei word om op 'n toenemende verantwoordelike wyse sy deel te doen aan: beagting as medestander, beagting as medeganger, belewing van samehorigheid, verpligting tot toeganklikheid.
- \* Hoop: Die onderwyser verleen hulp aan die kind ten aansien van die voorstelling van die toekoms, die interpretasie van die verlede, die rig op die toekoms, die hede-besluit oor die toekoms, die hede-werk aan die toekoms, die begryping van die toekomseise, gesprekke oor die toekoms.
- \* Ontwerp: Die onderwyser lei die kind om sy positiese moontlikhede met die oog op die toekoms te vorm.

- \* Vervulling: Geleidelik en in steeds toenemende mate word die kind deur die onderwyser tot die besef gelei dat hy 'n roeping het om te vervul.
- \* Agting: Die onderwyser lei die kind tot 'n toenemende agting vir die waardigheid van die mens.
- \* Selfbegryping: Die onderwyser lei die kind tot 'n hoë mate van selfbegrip wat een van die kenmerke van volwassenheid is.
- \* Vryheid: Die onderwyser lei die kind tot vryheid om verantwoordelikheid op te neem.

Ofskoon hierdie pedagogiese essensies op onderwys en opvoeding oor die algemeen betrekking het, moet dit ook die opvoedingstyl van onderwysers kenmerk wat met begaafde leerlinge bemoeienis maak en as sodanig kan dit as breë riglyne dien vir die hantering van diesulkes.

Hierdie opvoedingstyl verskaf ook aan begaafde leerlinge die geleentheid tot die optimale en positiewe ontplooiing van die self, positiewe en realistiese selfkonsepvorming en selfaktualisering.

## 2) Die tegemoetkom van die andersoortige eise wat begaafde leerlinge aan die opvoedingsverhouding stel

Dikwels beskik onderwysers nie oor die partikuliere kennis oor hoe om die eiesoortige behoeftes van begaafde leerlinge tegemoet te kom nie, met die gevolg dat probleemsituasies kan ontstaan wat die opvoedingsverhouding kan vertroebel.

Verskeie navorsers spreek hulle oor hanteringswyses van begaafde leerlinge uit. Na aanleiding van die werk deur Cutts en Moseley (1958:173-175), Gowan en Demos (1964: 391-392), Nelson en Cleland (Barbe en Renzulli 1975: 439-445), Knapp (Colangelo en Zaffrann 1979:447-448), Barbe en Frierson (Barbe en Renzulli 1981: 410-411), DeJames (1981:34), Goodale (Barbe en Renzulli 1981:



377-383), Khatena (Gowan, Khatena en Torrance 1981: 240-245), Tonelson (1981:96-99), Torrance (Barbe en Renzulli 1981:441-445), LeVine en Evans (1983:30-31) en Taylor en Van der Westhuizen (1983:119-120), kan die volgende aan die hand gedoen word:

- \* 'n Emansiperende opvoedingstyl soos in par. 6.3.3 (2) (c) 1) uiteengesit, moet deur onderwysers nagestreef word.
- \* Die onderwyser moet aktief daarna streef om 'n klaskameratmosfeer daar te stel wat bevorderlik is vir die optimale en positiewe ontplooiing van die self, positiewe en realistiese selfkonsepvorming en selfaktualisering. Hierin kan geslaag word deur onder meer
  - aanvarend en ondersteunend op te tree;
  - nie van dreigemente gebruik te maak om leerlinge te laat presteer nie;
  - individuele verskille tussen leerlinge te herken, erken en aanvaar;
  - gedifferensieerde leerervarings aan leerlinge te bied;
  - leerlinge te betrek by die beplanning van die eie en die groep se werk;
  - genoeg struktuur te bied om die gevoel van veiligheid daar te stel;
  - genoeg beweegruimte aan leerlinge te bied om self eie inisiatief aan die dag te lê;
  - oorspronklike, kritiese en kreatiewe denke aan te moedig; en
  - kommunikasiekanale oop te hou.
- \* Dit is belangrik dat onderwysers 'n positiewe gesindheid moet toon ten aansien van die manifestering van kreatiewe vermoëns. Begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns moet aanvaar word ten spyte van hul andersoortige

manier van optrede, 'n empatiese begrip moet ten aansien van hierdie leerlinge teenwoordig wees en 'n openheid ten opsigte van hul idees. Onderwysers moet ook die manifestering van buitengewone kreatiewe vermoëns aanmoedig. Om dit te kan doen, moet hulle kennis dra van die aard van die kreatiewe proses. Dit is belangrik dat onderwysers ten aansien hiervan die volgende sal nastreef:

- Die aanvaarding, begryping, respektering en uitbouing van daardie kenmerke by begaafde leerlinge wat noodsaaklik is vir die manifestering van kreatiewe vermoëns.
- Die begryping van moontlike sosiaal onaanvaarbare gedragsmanifestasies wat soms by begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns teenwoordig is.
- Die erkenning en aanvaarding van die belangrikheid van die ontplooiing van selfstandigheid, outonomie en die individualiteit van hierdie leerlinge.
- Die identifisering van onontdekte en ongemanifesteerde kreatiewe vermoëns by begaafde leerlinge.
- Die aanvaarding en begryping van hierdie leerlinge se dikwelse behoefte om alleen te werk.
- Die sinvolle en konstruktiewe lewering van kritiek sodat die manifestering van kreatiewe vermoëns nie onnodiglik aan bande gelê word nie.
- Sodanige mate van differensiasie ten opsigte van leerinhoud, dat begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns aangemoedig word om prestasies te lewer op terreine wat ooreenstemming toon met hul

vermoëns, aanleg en belangstellings.

- Die verskaf van die geleentheid dat hierdie leerlinge 'n bydrae kan lewer tot die welsyn van die groep, dit wil sê die kanalisering van kreatiewe vermoëns op sodanige wyse dat ander ook daarby baat vind.
- Die aanmoediging van konstruktiewe nonkonformiteit veral waar destruktiwe nonkonformiteit teenwoordig kan wees.
- Die aanmoediging van en leiding ten opsigte van selfgefnisieerde projekte.
- Die sinvolle beklemtoning van individuele verskille tussen leerlinge, en
- ondersteuning van begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns om spanning in die verhouding met die portuurgroep te hanteer.

\* In die beplanning en deurdenking van die onderrigleersituasie sal onderwysers voorsiening moet maak vir leerlingoptrede wat dikwels anders is as dié van leerlinge wat nie begaafd is nie. Hulle sal in die onderrigleersituasie moet saamleef met die groter kennisbehoefte van begaafde leerlinge en met die behoefte om tot die oorsprong van sake, die fundamentele, deur te dring. Om hierdie rede sal onderwysers bereid moet wees tot intensiewe en diepgaande voorbereiding ten opsigte van die kennisdissiplines waarin hulle leerlinge onderrig omdat begaafde leerlinge in hierdie verband hoë eise stel.

\* Onderwysers moet begaafde leerlinge tot 'n besef van die waarde van intrinsieke werksbevrediging lei. Ofskoon die optimale en positiewe ontplooiing van vermoëns, inspanning, harde werk en deursettingsvermoë vereis, moet begaafde leerlinge besef dat die toe-eiening van hierdie deugde

belangrik is.

\* Ofskoon onderwysers 'n hoë standaard ten aansien van prestasie by begaafde leerlinge moet nastreef, behoort daar nooit ongesonde druk op leerlinge uitgeoefen te word om te presteer nie.

\* Ten aansien van die beplanning van leerinhoud, leergeleentheid en leerervarings, moet onderwysers die behoeftes en kenmerke van individuele begaafde leerlinge in ag neem. Alternatiewe strategieë behoort ook op die proef gestel te word om vas te stel watter die beste by bepaalde leerlinge pas.

\* Onderwysers moet begaafde leerlinge ook nie beskou as passiewe ontvangers van kennis op outoritêre wyse nie, maar behoort ook van die feit bewus te wees dat hierdie leerlinge daartoe in staat is om nuwe kennis te verwek. Om hierdie rede behoort in die onderrigleersituasie sterk klem op die volgende gelê te word:

- Die aanmoediging van eksplorاسie, inisiatief, weetgierigheid, oorspronklikheid en 'n krities bevraagtekenende houding.
- Die verskaffing van die geleentheid aan leerlinge om eie menings en standpunte te vorm.
- Die geleentheid tot die oefen van probleemoplossingsvaardighede waarin die klem sterker op die proses as die produk gelê word.
- Die geleentheid om inligting en voorwerpe te klassifiseer en te kategoriseer.
- Die vergelyking en kontrastering van verskillende soorte inligting.
- Die geleentheid tot die maak van waardeoordele aan die hand van verskillende kriteria.
- Die gebruikmaking van inligtingsbronne.
- Die geleentheid om selfs "navorsingsprojekte" te onderneem.

- Die verskaf van die geleentheid om sake te bespreek en te debatteer.
- Die geleentheid tot deelname aan klasbesprekings na aanleiding waarvan die waarde van die groepdinamika sterk geaksentueer word.
- Die beplanning van toekomstige aktiwiteite, en
- die evaluering van leerervarings.

\* Dit is belangrik dat onderwysers in gedagte hou dat begaafde leerlinge dikwels probleme kan ervaar met die maak van onderwys- en beroepskeuses. Aangesien onder meer die optimale en positiewe ontplooiing van die self, positiewe en realistiese selfkonsepvorming en selfaktualisering ten aansien hiervan 'n deurslaggewende rol speel, is dit van kardinale belang dat onderwysers hierdie persoonsontplooiing aanmoedig. Op hierdie wyse kan 'n positiewe bydrae gelewer word tot die oplossing van hierdie leerlinge se keuseprobleme.

### 3) Samevatting

Samevattend kan ten opsigte van die hanteringswyses van begaafde leerlinge deur onderwysers die volgende beweer word:

Onderwysers behoort nie

- \* deur die buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde leerlinge bedreig te word nie: Die verhouding tussen onderwysers en begaafde leerlinge moet steeds 'n pedagogiese verhouding bly.
- \* oordrewe bekommerd te wees oor gedragsmanifestasies by hierdie leerlinge wat effens van die norm afwyk

nie: Begaaftde leerlinge en veral begaaftde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns toon dikwels andersoortige gedrag.

- \* die resultate van intelligensiemediea té hoog aan te slaan nie: Hierdie mediea verskaf nie 'n volledige beeld van al die vermoëns waaroor 'n besondere begaaftde leerling beskik nie.
- \* te veel te huiwer om van die gebaande weë af te wyk indien dit nodig blyk te wees vir die tege-  
moetkom van begaaftde leerlinge se behoeftes nie: Buigzaamheid ten aansien van programinhoude, onderwysstrategieë en -vorme is dikwels nodig.
- \* te huiwer om die manifestering van kreatiewe vermoëns aan te moedig nie;
- \* te vergeet nie dat individuele verskille tussen begaaftde leerlinge bestaan wat begryp moet word;
- \* summatiewe produkevaluering te hoog aan te slaan nie;
- \* deur outoritêre optrede inisiatief by begaaftde leerlinge aan bande te lê nie;
- \* onderwys vir begaaftde leerlinge as onnodig te beskou vanweë die mistasting dat hierdie leerlinge "vir hulself kan sorg" nie, en
- \* die wanopvatting te huldig dat leerlinge wat nie na verwagting presteer nie, noodwendig nie begaaft is nie.

(3) Samewerking en skakeling tussen ouers en onderwysers ten aansien van die onderwys vir begaaftde leerlinge

(a) Die noodsaaklikheid van samewerking en skakeling tussen ouers en onderwysers ten aansien van die onderwys en opvoeding van begaaftde leerlinge

Groter sukses met pogings tot positiewe gesindheidsvorming sal behaal word as daar in hierdie verband en ook ten opsigte van onderwysvoorsiening vir begaaftde leer-

linge noue skakeling tussen ouers en onderwysers bestaan. Sanborn (Colangelo en Zaffrann 1979:397) beweert dan ook in hierdie verband: "... when the school and the parents work together on the education of a gifted child, results may be more favorable than might be expected if school and parents work independently." Die bydrae wat ouers in hierdie verband kan lewer, behoort ook nooit deur onderwysers onderskat te word nie. Genoemde navorser wys byvoorbeeld daarop dat ouers "... can be the most powerful resource the school has for securing support, generating and implementing appropriate developmental experiences for gifted children" (p. 400). Aan die ander kant kan onderwysers ook 'n belangrike bron van inligting vir ouers oor hul begaafde kinders wees. Baie dikwels het ouers behoefte aan kennis oor hul kinders, kennis wat slegs deur die skool verskaf kan word. So byvoorbeeld kan onderwysers aan ouers inligting verskaf ten opsigte van wyses waarop ouers die behoeftes van hul begaafde kinders tegemoet kan kom. Verskeie navorsers, waaronder Cutts en Moseley (1958:222-236), Smaltz en Mathisen (Crow en Crow 1963: 75-76), Grossi (Jordan en Grossi 1980:89-100) en Karnes en Karnes (1982:242), sluit hierby aan.

Moontlik kan die belangrikste rede vir noue samewerking en skakeling tussen ouers as primêre opvoeders en onderwysers as sekondêre opvoeders daarin gevind word dat die skool as instelling die verlengstuk van die ouerhuis is en die skool daardie onderwys- en opvoedingstake volvoer wat die ouer nie by magte is om uit te voer nie. Om hierdie rede moet die aard en doelwitte van die onderwys en opvoeding wat deur ouers aangebied word, kongruer met dié van die onderwysers. Indien dit nie die geval is nie, mag volgens DeJames (1981:34) leerlinge gedragsgeremdheid toon.

(b) Strategieë vir samewerking en skakeling tussen ouers en onderwysers ten aansien van die onderwys en opvoeding van begaafde leerlinge

Ten einde samewerking en skakeling tussen ouers en onderwysers ten aansien van die onderwys en opvoeding van begaafde leerlinge te bewerkstellig, kan onder meer die volgende oorweeg word:

- \* Die verspreiding van nuusbriewe. Skole kan van tyd tot tyd aan ouers en die breër gemeenskap nuusbriewe/inligtingstukke met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge verskaf.
- \* Die beskikbaarstelling van "handleidings" aan ouers van begaafde kinders. Skole kan sodanige "handleidings" aan ouers beskikbaar stel waarin inligting verstrekkend word ten aansien van onder meer die definiëring van begaafdheid, wyses van identifisering, onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, wyses waarvolgens ouers die ontplooiing van begaafdheid kan bevorder, wyses waarvolgens ouers begaafde kinders kan hanteer en die korrekte ingesteldheid van ouers ten aansien van hul begaafde kinders.
- \* Vergaderings en onderhoude. Dit is belangrik dat ouers by tye individueel en in groepverband ten opsigte van begaafdheid voorgelig sal word. Hierdie persoonlike kontak met onderwysers en ander deskundiges ten aansien van begaafdheid, demonstreer aan ouers belangstelling van die kant van die amptelike instansie ten opsigte van die aangeleentheid.
- \* Opvoedkundige uitstappies. Ouers behoort betrek te word by hierdie aktiwiteite waaraan hul begaafde kinders deelneem. Op hierdie wyse word kontak tussen ouers en onderwysers op 'n informeler vlak



bewerkstellig.

- \* Kursusse vir ouers. Kort kursusse vir ouers oor onderwys vir hul begaafde kinders behoort van tyd tot tyd aangebied te word.
- \* Die voortsetting tuis van aktiwiteite in die skool. Dit is belangrik dat ouers sal poog om 'n bydrae te lewer tot die formele onderrig van hul kinders op skool. Deur middel van noue skakeling met die skool, kan ouers aanduidings bekom watter aktiwiteite tuis die onderwys in die skool kan komplementeer. Skole kan op gestruktureerde basis aan ouers in hierdie verband voorligting verskaf.
- \* Vorderingsverslae. Onderwysers behoort op gereelde basis aan ouers verslae te verskaf oor die vordering van hul begaafde kinders.
- \* Studiegroepe. Dit is verder ook belangrik dat onderwysers ouers sal ondersteun om studiegroepe bestaande uit ouers van begaafde kinders saam te stel. Hierdie studiegroepe kan enersyds deur die versameling en disseminasie van inligting oor begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge, ondersteuning aan onderwysers verskaf en andersyds kan dit ouers die geleentheid bied om perspektiewe ten opsigte van begaafdheid te verbreed.

Die samewerking en skakeling tussen ouers en onderwysers ten aansien van begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge, is so belangrik dat skole daarvoor 'n deeglik saamgestelde beleid en plan van aksie moet hê.

#### 6.4 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Die literatuur oor positiewe gesindheidsvorming by ouers en onderwysers met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge, dui on-

dubbelsinnig aan dat ouers en onderwysers kennis moet neem van die feit dat begaafde leerlinge bepaalde kenmerke en behoeftes toon wat aan die opvoedingsverhouding bepaalde eise stel. Die onvermoë van ouers en onderwysers om in 'n genoegsame mate met hierdie kenmerke en behoeftes in die opvoedingsverhouding rekening te hou, kan enersyds die gevolg wees van negatiewe gesindhede wat reeds by hulle teenwoordig is en andersyds kan dit verdere negatiewe gesindhedsvorming in die hand werk. Verder is dit ook baie duidelik dat positiewe gesindhedsvorming een van die belangrikste moontlikheidsvoorwaardes vir geslaagde onderwys vir begaafde leerlinge is en dat negatiewe gesindhedsvorming die hele projek van onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge kan laat skipbreuk ly.

In die lig hiervan word die volgende aanbevelings gemaak:

Aanbeveling 1:

Op makrovlak moet die Nasionale Koördinerende en Adviserende Komitee: Onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, en op mesovlak die Departementele Koördinerende en Adviserende Komitee: Onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, toesien dat sodanige beleid geformuleer word dat strategieë daargestel kan word, sodat beide ouers en onderwysers tot kennis kan kom ten opsigte van die aard van 'n positiewe gesindheid met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge.

### Aanbeveling 2:

Implementeringswyses (byvoorbeeld in die vorm van indiensopleiding, studiegroepe, seminare, simposia, en so meer) op mikrovlak, moet deur die skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge ontwerp word vir die voorgestelde strategieë vir positiewe gesindheidsvorming met betrekking tot begaafdheid, begaafde leerlinge en onderwys vir begaafde leerlinge sodat ouers en onderwysers kennis met betrekking tot die

- \* aard en wese van begaafdheid kan bekom;
- \* aard van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge kan bekom;
- \* kenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge kan bekom;
- \* prestasie-motief kan bekom;
- \* ontplooiing van die self, selfkonsepsievorming en selfaktualisering kan bekom, en
- \* daarstel van 'n opvoedingsverhouding wat aktualisering van vermoëns optimaliseer, kan bekom.

### Aanbeveling 3:

Dit is belangrik dat ouers in gedagte hou dat hulle steeds die primêre opvoeders van hul kinders bly en dat hierdie taak hul verantwoordelikheid na skooltoetrede bly. In hierdie verband

is dit belangrik dat ouers 'n opvoedingsklimaat en opvoedingsverhouding daarstel wat die ontplooiing van die self, positiewe en realistiese self-konsepvorming en selfaktualisering optimaliseer. In die hantering van hul begaafde kinders moet ouers

- \* die nodige perspektief verkry ten aansien van hul begaafde kinders;
- \* die moontlike manifestering van buitengewone kreatiewe vermoëns positief benader en aanmoedig;
- \* genoeg leergeleenthede en leerervarings aan hul kinders verskaf;
- \* toereikende gesinsverhoudings stig;
- \* sorg dra dat hul normatiewe voorlewing navolgenswaardig is;
- \* doeltreffende gesagstrukture daarstel;
- \* doeltreffende kommunikasie tussen ouers en kinders bewerkstellig, en
- \* die vermoëns van hul begaafde kinders nie eensydig laat ontplooi nie.

Die skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge moet deur die reël van opleidingskursusse, studiegroepe, seminare, simposia, en so meer in hierdie verband aan ouers leiding gee.

#### Aanbeveling 4:

Die skoolkoördineringskomitee: be-  
gaafde leerlinge moet deur middel van die  
reël van indiensopleidingskursusse,  
studiegroepe, seminare, simposia, en so  
meer, leiding aan onderwysers verskaf,  
sodat hulle

\* in die onderwys en opvoeding van  
begaafde leerlinge 'n emansi-  
perende opvoedingstyl handhaaf en  
beide die outoritêre en libera-  
listiese anti-outoritêre opvoe-  
dingstyle nalaat vanweë die  
beperkings wat laasgenoemde style  
ten aansien van die ontplooiing  
van begaafdheid inhou.

\* poog om die eise wat begaafde  
leerlinge aan die opvoedingsver-  
houding stel, tegemoet te kom en  
in hierdie verband is dit nood-  
saaklik dat onderwysers

- daarna streef om 'n klas-  
kameratmosfeer of klimaat  
daar te stel wat bevorder-  
lik is vir die optimale en  
positiewe ontplooiing van  
die self, positiewe en rea-  
listiese selfkonsepvorming  
en selfaktualisering;
- 'n positiewe houding koester  
ten aansien van die mani-  
festering van buitengewone  
kreatiewe vermoëns;

- in die beplanning en deurdenking van die onderrigleersituasie voorsiening maak vir leerlingoptrede wat dikwels anders is as dié van leerlinge wat nie begaafd is nie;
- begaafde leerlinge tot 'n besef van die waarde van intrinsieke werksbevreëdiging lei;
- begaafde leerlinge aanmoedig om hoë standaarde van prestasie te bereik;
- in die beplanning van leerinhoud, leergeleentheid en leerervarings die kenmerke en behoeftes van begaafde leerlinge in aanmerking neem;
- daarvan bewus is dat begaafde leerlinge nie passiewe ontvangers van kennis op outoritêre wyse is nie, maar in werklikheid daartoe in staat is om nuwe kennis voort te bring, en
- begaafde leerlinge sal ondersteun in die uitoefening van hul onderwys- en beroepskeuses.

Aanbeveling 5:

Dit is belangrik dat sowel ouers as onderwysers bewus sal wees van die belangrikheid van samewerking en skake-

ling met betrekking tot die onderwys vir begaafde leerlinge en dat skole in hierdie verband 'n deeglik beplande beleid sal formuleer en uitvoer. Die skoolkoördineringskomitee: begaafde leerlinge moet hier die nodige leiding verskaf.

## HOOFSTUK 7

### KURRIKULERING VIR BEGAAFDE LEERLINGE

#### 7.1 ORIËTERING EN BEGRIPSOMSKRYWING

##### 7.1.1 Inleiding

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) bepaal onder meer dat onderwys ooreenkomstig die bekwaamheid, aanleg en belangstelling van leerlinge verskaf moet word. Hierdie beginsel is tydens die RGN-onderzoek na die Onderwys bevestig deurdat die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte sekere kinders geïdentifiseer het wat vanweë besondere kenmerke, behoeftes of omstandighede, aangewys is op onderwys wat verskil van dié wat vir die grootste gedeelte van die leerlingbevolking as voldoende beskou kan word. Die begaafde kind is as een van hierdie kategorieë geïdentifiseer en daar is onder andere deur die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys aanbeveel dat spesiale aandag gegee word aan die "ontwerp van geskikte onderwysprogramme" vir hierdie kinders (RGN, Hoofkomiteeverslag, 1981:158). Die aanbeveling van die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte in dié verband lui: "Die ontwerp van onderwysprogramme vir begaafdes vorm die kern van die onderwysvoorsiening vir hierdie kinders. Hierdie onderwysprogramme moet op die spesifieke belangstellings van individuele leerlinge toegespits word en moet so vermoontlik vir alle skoolvakke ontwerp word" (RGN, Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte, 1981:190).

In die Witskrif oor onderwysvoorsiening in die RSA aanvaar die Regering die aanbeveling insake die totstandkoming van 'n sentrale kurrikuleringsdiens vir die RSA (RSA, Witskrif oor Onderwysvoorsiening, 1983:42). Met hierdie aanvaarding skyn dit asof alle kurrikulering (minstens ten opsig-



te van kernkurrikula/minimum kurrikuluminhoude) aan so 'n sentrale kurrikuleringsdiens opgedra sal word - ook kurrikulering vir begaafde leerlinge. Die kurrikulumteorie en kurrikuleringspraktyk verskil nie wesentlik vir verskillende kategorieë leerders nie. Die uiteindelige kurrikulum vir begaafde leerlinge sal egter wel verskil van die kurrikula van ander kategorieë leerders.

### 7.1.2 Begripsomskrywing

#### (1) Inleiding

In die kurrikulumliteratuur, soos ook in die verslag van die Werkkomitee: Kurrikulering en die verslag van die Hoofkomitee (beide komitees van die RGN-ondersoek na die Onderwys), die Advies van die Tussentydse Onderwystaakgroep en in die Witskrif van die Regering word 'n groot aantal terme vir "kurrikulum" en "kurrikulering" (en verbandhoudende begrippe) gebruik. Hierdie verskeidenheid van terme waarvan baie sinonieme is, dog nie noodwendig eenders geïnterpreteer word nie, skep verwarring en misverstand. Om hierdie verwarring te voorkom en ten einde konsekwentheid in terminologie te bevorder, word vir die doeleindes van hierdie verslag die volgende definisies aan die hand gedoen.

#### (a) Breë kurrikulum/totale kurrikulum

Hieronder word verstaan die versameling vakke/aktiwiteite, en die strukturering daarvan, wat in 'n skoolfase, kursus of studierigting deurloop moet/kan word. (Hierdie definisie is gebaseer op die omskrywing in die verslag van die Werkkomitee: Kurrikulering (RGN, Kurrikulering, 1981: 90-91).) In die breë/totale kurrikulum gaan dit nie soseer om die leerinhoud self nie, maar om die strukturering daarvan. Die leerinhoud word byvoorbeeld in vakke/aktiwiteite/modules verdeel en daar word bepaal hoe hierdie

vakke/aktiwiteite/modules chronologies en organisatories aangebied sal word.

(b) Vakkurrikulum

Dit is die totale pakket van gedetailleerde leerinhoue en moontlike onderwys hulpmiddels van 'n vak vir 'n bepaalde skoolfase, kursus of studierigting, soos opgebou rondom relevante sillabusse, asook riglyne, voorskrifte, suggesties, interpretasies en verduidelikings met betrekking tot die leerinhoue en die onderrig daarvan. (Hierdie definisie is gebaseer op die omskrywing in die verslag van die Werkkomitee: Kurrikulering (RGN, Kurrikulering, 1981:91-92).) Die vakkurrikulum kan benewens die gedetailleerde inhoue en riglyne soos in die definisie gestel ook studiegidse, handleidings, werkkaarte en selfs handboeke insluit.

(c) Kernsillabus/minimum leerinhoue

Dit is daardie verpligte of essensiële onderwerpe of temas wat deur twee of meer instansies/skole/onderwysers in hulle sillabusse opgeneem moet word. (Hierdie definisie is gebaseer op die omskrywing in die verslag van die Werkkomitee: Kurrikulering (RGN, Kurrikulering, 1981:93).) Die uitdrukking "minimum leerinhoue" word bo "kernsillabus" verkies om verwarring met die Engelse term "core curriculum" te voorkom aangesien laasgenoemde iets heel anders kan beteken. (Kyk Tanner en Tanner, 1975:480-486.)

(d) Sillabus

'n Sillabus is 'n kort samevatting van verpligte en opsionele onderwerpe of temas (leerinhoue) behorende tot 'n gegewe vak/module/aktiwiteit waarin op 'n bepaalde vlak en oor 'n bepaalde tydperk onderrig gegee moet word. (Hierdie definisie is gebaseer op die omskrywing in die verslag van die Werkkomitee: Kurrikulering (RGN, Kurrikulering, 1981:92).)

Benewens die puntsgewyse benoeming van leerinhoud, kan onderwerpe ook in detail uitgespel word, die doelstellings met die sillabus aangedui word, en voorgestelde ordeningswyses, aanbiedingswyses en evalueringwyses in die sillabus gegee word.

## (2) Kurrikulering

Onder kurrikulering word verstaan die handeling waardeer die kurrikulum tot stand kom. Die essensiële handeling vir die totstandkoming van 'n kurrikulum skyn doelstellingsformulering en seleksie en ordening van inhoud te wees. Dog, namate die onderrigpraktyk, veral in die formele onderwys, al hoe meer gesofistikeerd raak, blyk dit dat addisionele kurrikuleringshandeling geïdentifiseer en in die kurrikuleringspraktyk geïmplementeer word ten einde te verseker dat daar in die proses van totstandkoming en uiteindelijke implementering van die kurrikulum so min as moontlik aan die toeval oorgelaat word. Sodanige addisionele handeling sluit byvoorbeeld in: situasie-analise, riglyne ten opsigte van die didakties-vormlike aspekte van die kurrikulum, die evaluering van inhoud en die ontwerp van strategieë vir die implementering van die kurrikulum.

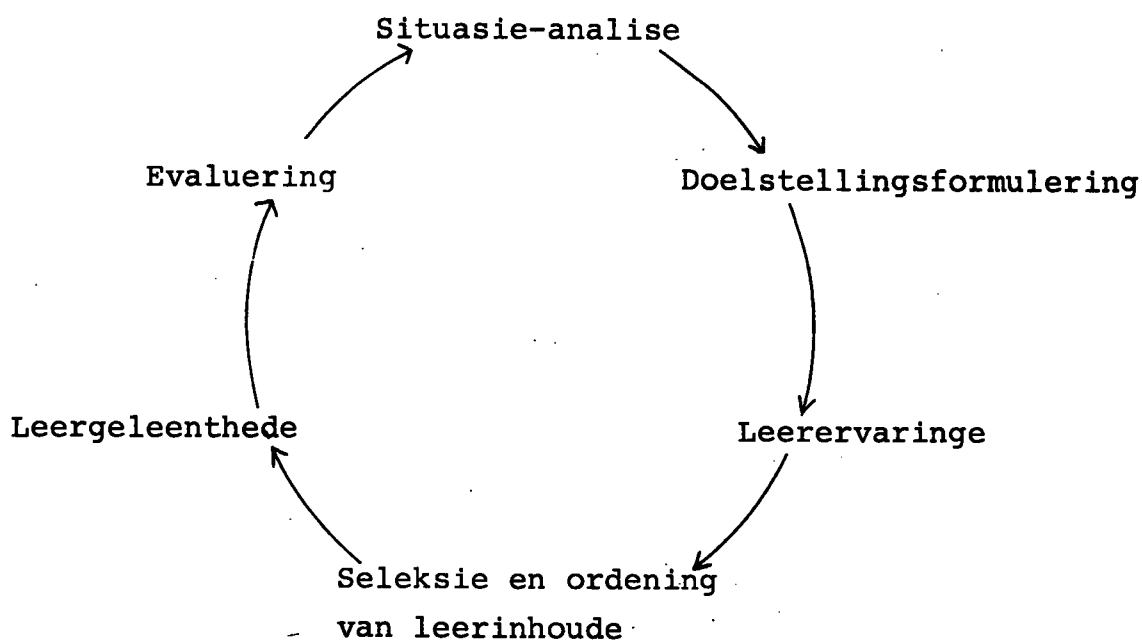
Die omvang wat bogenoemde handeling sal aanneem, asook die wyse waarop dit voltrek word, sal wissel na gelang van, onder andere, die teikengroep vir wie daar gekurrikuleer word en die kurrikuleringsmodel wat aanvaar word.

### 7.2 KURRIKULERINGSMODELLE

In die strewe na effektiewer kurrikula en groter wetenskaplikheid in die praktyk van kurrikulering, is talle kurrikuleringsmodelle die afgelope vier dekades ontwikkel. Van die bekendste modelle in die oorsese literatuur is dié van Taylor, Taba, Wheeler, Nicholls en Nicholls en Tanner en

Tanner, terwyl hier te lande kennis geneem kan word van die modelle van Krüger, Walters en Cawood, Carl en Blanckenberg. Laasgenoemde drie modelle word vervolgens diagrammaties aan die orde gestel.

7.2.1 h Sistematie se voorstelling van die kurrikuleringsmodel van R.A. Krüger (1980:34)

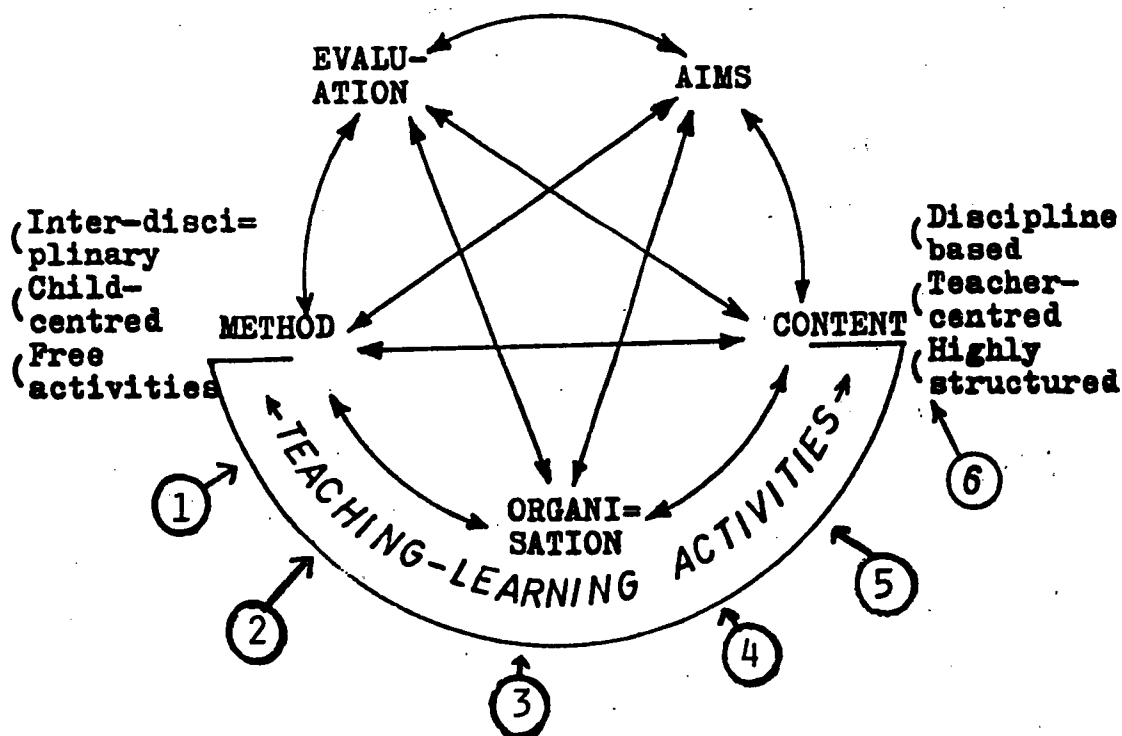


Die belangrikste kenmerke van Krüger se kurrikuleringsmodel is eerstens dat kurrikulering hierin h sikliese verloop vertoon. Dit wil sê die kurrikuleringsproses eindig nie by evaluering nie. Die terugvoer van die evalueringresultate gee aanleiding tot verdere hersiening en vernuwing van die kurrikulum. Die tweede kenmerk wat opval in die model

is die funksionele samehang tussen die verskillende komponente. Hiermee word bedoel dat 'n wysiging in enige van die komponente noodwendig die ander komponente beïnvloed.

(Byvoorbeeld, 'n wysiging in vakkurrikulumdoelstelling sal wysigings ten opsigte van die keuse van inhoud, leerervaringe, leergeleentehede en evaluering tot gevolg hê.

### 7.2.2 DIE KURRIKULERINGSMODEL VAN S.W. WALTERS (1978: 83)

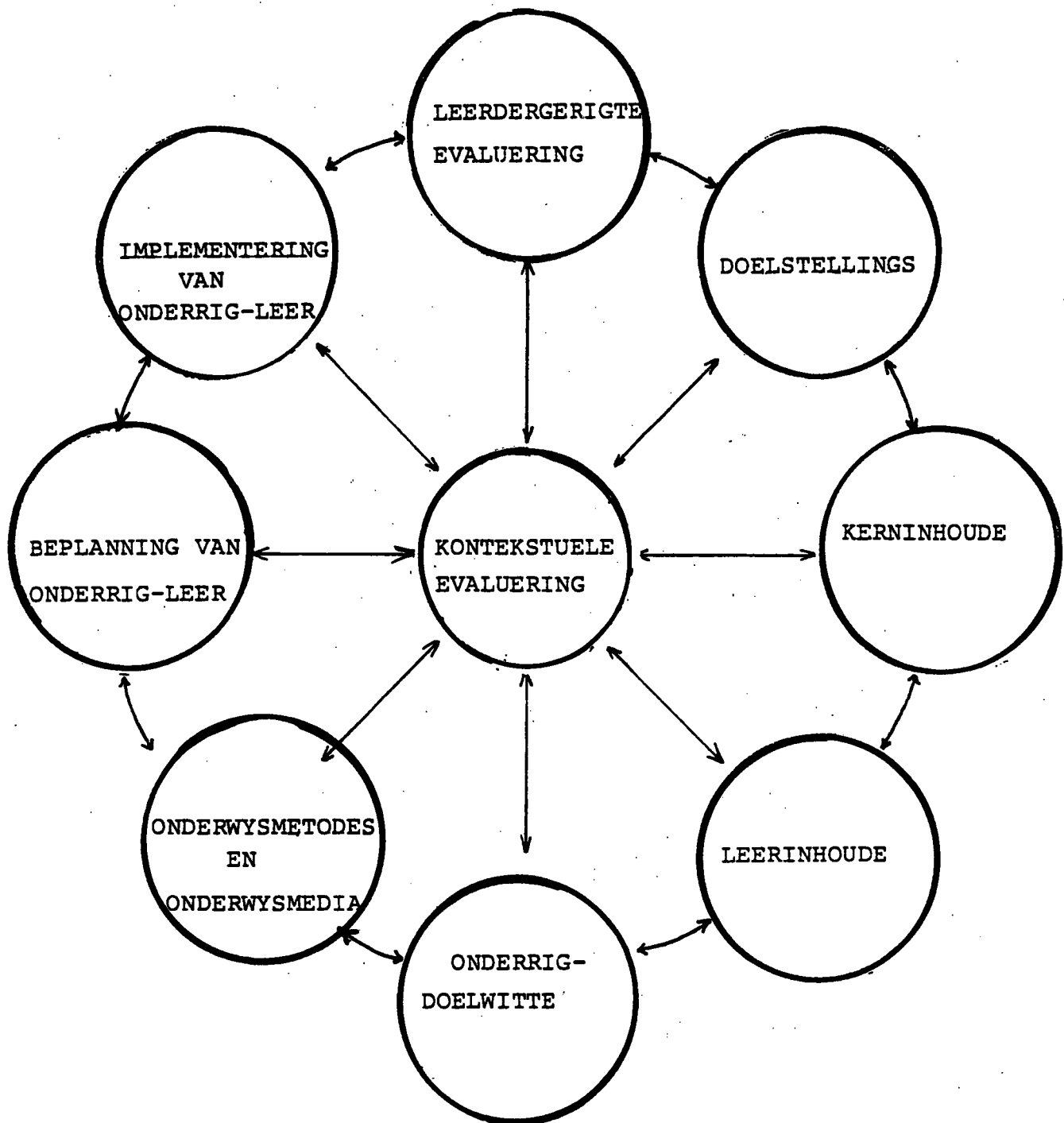


In die model wat Walters voorstel, word kurrikulering ook as 'n sikliese proses gesien. Walters (p.84) som die kenmerke van sy model soos volg op:

## "Characteristics of the model"

1. The model provides for five essential curriculum elements, viz.
  - (a) aims;
  - (b) content;
  - (c) organization;
  - (d) method;
  - (e) evaluation.
2. The diagram indicates that each of these elements cannot be treated in isolation but that they are closely interrelated.
3. The three elements, content, method and organization, form a special relationship, indicated by the term 'teaching-learning activities'.
4. The model can be applied to different levels of schooling as indicated by the numbers 1 to 6. Number 1 indicates the type of balance within the teaching-learning activities suitable for science education in a pre-primary (nursery school) situation. This involves, for example, a nature corner provided with suitable material to be observed and handled by the pupils. Learning takes place as a result of discovery and questions initiated by individual pupils themselves. At the other extreme, indicated by number 6, a lecture-type presentation at tertiary level is suggested. For the purpose of this model these two distinctly different types of teaching-learning activities will be called activity levels, and all the different possible activity types resulting from the variety of interactions between content, method and organization, will be called the activity range".

7.2.3 Die kurrikuleringsmodel van Cawood, Carl en Blanckenberg  
(Werkkomitee: Onderwys vir begaafde leerlinge. Konsep-  
verslag: Kurrikulumontwikkeling vir begaafde leerlinge,  
1984:14-15)



Volgens die outeurs word in hierdie model gepoog om kern-inhoude (wat in sommige vakrigtings onder andere deur die GMR, KOH en inter-departementele komitees saamgestel word) wat uiteindelik in kernsillabusse vergestalt word, duideliker van leerinhoud te onderskei. Laasgenoemde komponent word onder andere in handboeke en selfwerkzaamheids-modules vollediger en in detail aangegee.

Die wesenlike verskil tussen breë, oorkoepelende vakdoelstellings en meer gespesifiseerde onderrig- of lesdoelwitte word onder andere in hul relatiewe posisie in die kurrikuleringsiklus aangedui.

Die outeurs verduidelik die begrip "kontekstuele evaluering" soos volg: "Die plasing van kontekstuele evaluering (waarby die konsep situasie-analise ingesluit is) beklemtoon die sentrale en kardinale koördinerende funksie wat evaluering tussen die kurrikulumkomponente vervul. Kurrikulum-evaluering word deurlopend deur middel van kontekstuele evaluering gedoen. Deurlopende kontekstuele evaluering verskaf die inligting vir kurrikulumontwikkeling" (p.15).

### 7.3 HANDELINGE IN KURRIKULUMONTWIKKELING

In die lig van die feit dat 'n sentrale kurrikuleringsdiens sekerlik 'n bepaalde kurrikuleringsmodel sal aanvaar/ontwerp vir sy werksaamhede, sou dit in hierdie stadium voorbarig wees om 'n bepaalde kurrikuleringsmodel as die enigste wyse van kurrikulering (ook vir begaafde leerlinge) voor te hou. Afgesien van die model wat uiteindelik aanvaar/ontwerp sal word, skyn dit egter asof daar uit die modelle van die kundiges wat hiervoor genoem word 'n duidelike patroon na vore kom ten opsigte van die verskillende handelinge/aktiwiteite waarin gesofistikeerde kurrikulumontwikkeling voltrek word. Die handelinge/aktiwiteite wat geïdentifiseer kan word, is die volgende:



- . situasie-analise
- . doelstellingsformulering
- . seleksie en ordening van inhoud
- . bepaling van en suggesties met betrekking tot didaktiese riglyne, en
- . evaluering.

Hierdie handelinge/aktiwiteite word vervolgens kortliks toegelig.

### 7.3.1 Situasie-analise

In gesofistikeerde kurrikulumontwikkeling word 'n situasie-analise gesien as die eerste stap vir kurrikulumhersiening/-vernuwing/-wysiging. Daarmee word nie geïmpliseer dat die kurrikulumontwikkelingsproses 'n lineêre struktuur het nie. Kurrikulumhersiening/-vernuwing kan by enige handeling in die kurrikuleringsiklus spontaan ontstaan. Daar kan byvoorbeeld besluit word dat die inhoud in 'n vak anders georden moet word of dat 'n sekere (nuwe) vakkurrikulumdoelstelling nagestreef moet word. Soos reeds gemeld, sal so 'n wysiging uiteindelik ook wysigings in die ander fasette van die kurrikulum tot gevolg hê. Nietemin, beplande en verantwoorde kurrikulumontwikkeling behoort volgens die meeste outeurs te berus op 'n deeglike situasie-analise.

Soos dit uit die literatuur blyk (vergelyk Tyler, Tanner en Tanner, Nicholls en Nicholls, Hunkins, Kaufman en English), behoort daar in 'n situasie-analise eerstens gekyk te word na die filosofiese en psigologiese grondslae wat die kurrikulum onderlê. 'n Praktiese wyse om die situasie-analise uit te voer, is om te bepaal watter eise/behoefte respektiewelik deur die leerder (die teikengroep), die vak (leerinhoud) en die gemeenskap aan die kurrikulum gestel word en om seker te maak dat sowel die

mikrosituasie (klaskamer, skool, onmiddellike omgewing) as die makrosituasie (ideologiese, sosiale, politieke en ekonomiese klimaat) ontleed word.

Tydens die situasie-analise vir die ontwerp van kurrikula vir die hoogbegaafde leerlinge sal sorg gedra moet word dat die spesiale kenmerke van hierdie teikengroep en die daaruit voortvloeiende behoeftes van hierdie leerlinge, in ag geneem en aan voldoen word. (Vergelyk hoofstuk 3: Identifisering van begaafde leerlinge.)

### 7.3.2 Doelstellingsformulering

Een van die belangrikste handeling tydens kurrikulumontwikkeling is die formulering van breë doelstellings ("aims, goals") wat met die kurrikulum beoog word. Aanvanklik word slegs breë doelstellings daargestel, wat in die proses van seleksie en ordening van leerinhoudes verder verfyn en aan besondere inhoudes gekoppel word.

Sedert die sestigerjare en tot enkele jare gelede was dit 'n baie populêre praktyk van die kurrikuleerders om prestasiedoelwitte ("behavioral objectives") in groot detail uit te spel in die geloof dat sogenaamde "teacher proof"-kurrikulum daargestel kan word. Ondersoek het egter aan die lig gebring dat daar hedendaags grootliks van dié praktyk afgesien word en daar word tans in 'n groot mate aanvaar dat die uitspel van prestasiedoelwitte oorgelaat moet word aan die onderwyser in die mikrokurrikuleringsituasie. Wat dus van belang is in die ontwerp van kurrikula vir begaafde leerlinge, is dat die riglyne en doelstellings wat in hoofstuk 8 ten opsigte van spesifieke vakke en vakgroepe gestel word, deur kurrikuleerders in ag geneem moet word.

### 7.3.3 Seleksie en ordening van inhoud

Na aanleiding van die situasie-analise en die bepaalde breë doelstellings, word vervolgens oorgegaan tot die seleksie en ordening van leerinhoud. Kurrikuluminhoud word afgelei uit leefinhoud en dit omvat alles waarvan die mens bewus is. Dit sluit onder andere in: betekenis, sin en sinsamehange, die kennis waaroor die mens beskik, sy voorkeure en gelowe, gewaarwordings, ervarings, belewings, vaardighede, norme en waardes, sedes, gewoontes en gebruike. Omdat die omvang van die leefinhoud te groot is om alles aan die kind deur te gee, is dit dus noodsaaklik dat daar 'n seleksie uit die leefinhoud gemaak moet word. Die leerinhoud moet so geselekteer word dat dit 'n verteenwoordigende snit van die leefwêreld aan die leerling sal verskaf. Verder moet hierdie leerinhoud ook die wording van die leerling in sy totaliteit verseker. Hy moet nie net kennis (kognitiewe of bewussynsvorming) bekom nie, maar ook sekere belewinge en ervarings (affektiewe of gemoedsvorming) deurmaak en sekere vaardighede verwerf.

Om 'n verantwoorde seleksie van leerinhoud uit die totale spektrum van leefinhoud te maak, vereis dat die seleksie in die lig van sekere kriteria onderneem moet word. Maree (1983:19) toon aan dat indien daar geen bruikbare kriteria vir die seleksie van inhoud beskikbaar is of aangewend word nie, die kurrikulum "aan die genade van òf onbillike druk vanuit samelewingsoorde, òf onoplosbare kompeterende druk vanuit die vakwetenskaplike gelede" uitgelewer is.

Dit is dus essensieel dat kriteria vir die seleksie van inhoud daargestel word. Verskillende outeurs oor kurrikulumontwikkeling oorsee en hier te lande, het sodanige stelle kriteria ontwerp. Kenmerkend van die meeste van hierdie kriteria is dat dit ten nouste verweef is met

die doelstellings wat met onderrig-leer nagestreef word. 'n Voorbeeld van so 'n stel kriteria waaraan leerinhoud moet voldoen, is Mentz (1983:66-67) se samevatting uit Van der Stoep en Louw se werk Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek (1976):

"Die inhoud moet veral aan die volgende eise voldoen:

- . Die inhoud moet die kategoriale struktuur van die werklikheid sigbaar maak en dit moet verteenwoordigend wees van die totale moontlike kennisbesit.
- . Die kurrikulum moet sodanig saamgestel wees dat die verskillende terreine, naamlik die pragmatiese, teoretiese, estetiese en etiese, elkeen tot sy reg kom. Dit beteken dat een terrein nie oorbeklemtoon word ten koste van die ander nie.
- . Die inhoud moet gekies word in oorleg met die opleiding van die onderwyser - wat betref die onderwyser se vakkennis sowel as sy vermoë om die besondere inhoud didakties te kan beheers. Dit sal beteken dat daar 'n direkte skakeling tussen die kurrikuleerders en die opleidingsinstansies moet wees sodat enige diskrepancies uitgeskakel kan word.
- . Die inhoud moet die opvoeding van diens wees, wat beteken dat die norme en waardes wat in 'n bepaalde gemeenskap geld, via hierdie inhoud by die kind tuisgebring moet kan word. Kruger verwys in hierdie verband na normoriëntasie en opvoedingsverwerkliking as kriteria.
- . Die inhoud moet sodanig wees dat dit 'n kommunikasietema tussen die kind en die volwassene sal vorm. Dit beteken dat dit vir beide sinvol of lewensrelevant sal wees. Hierdie lewensrelevantheid beteken dat dit

benewens relevant vir die huidige te wees ook relevant vir die toekoms moet wees.

- . Die inhoud moet in ooreenstemming wees met die gereedheid van die kind. Gereedheid het betrekking op sy kognitiewe, affektiewe, fisiese en taalgereedheid asook die stand van vorige kennis en vaardighede. Waar daar dus so enersyds gewaak moet word teen inhoud wat bokant die gereedheidsvlak van die leerling is, is dit ewe gevaarlik om inhoud te kies wat te maklik is want dit kan weer lei tot verveling. Die inhoud moet dus voortdurend met 'n mate van inspanning verwerf kan word.
- . Die inhoud van die kurrikulum moet nie alleen die bestaande kultuur bewaar en handhaaf nie, maar moet ook bydra tot die uitbouing en verruiming van die kultuur. Dit beteken dat die goeie en nastrewenswaardige uit ander kulture opgeneem moet word ten einde nader te beweeg aan die ideale kultuur.

Wanneer die kind dan hierdie inhoud verower het, moet hy die beeld van 'n ware kultuurgenoot openbaar.

- . Die inhoud wat in die kurrikulum opgeneem word, moet vir die kind 'n algemene basis daarstel, maar moet terselfdertyd optimale moontlikhede vir latere spesialisasie bied. Kruger voeg hierby nog 'n verdere dimensie wanneer hy polivalentheid as 'n kriterium stel. Hiermee word bedoel dat die inhoud van so 'n aard moet wees dat dit die leerder sal toerus om uiteenlopende lewensprobleme op 'n geïntegreerde grondslag te kan hanteer.
- . Die inhoud moet van so 'n aard wees dat die elementare wat daarin opgesluit lê, kan deurstoot na fundamentele. Dit beteken dat die kind ná verowering van hierdie inhoud in staat moet wees tot situasie-oorskryding - die

kind moet op grond van sy verowering van die inhoud n  
ander verhouding met die werklikheid kan stig."

Walters (1978:198-199) formuleer die volgende ses kri-  
teria vir die seleksie van die leerinhoud:

- "1. Validity. (a) Is the content valid in the sense that it is appropriate to, and lends itself to the attainment of, the curriculum aims?  
(b) Is the content valid in the sense that it represents authentic, true and up-to-date knowledge?
2. Significance. (a) Is the content significant in so far as it provides for the understanding of principles and concepts, and for the related, essential factual knowledge which are meaningful at the appropriate activity level of the curriculum?  
(b) Is the content significant in so far as it conveys the methods of the investigative procedures characteristic of the subject discipline(s)?
3. Balance. Does the content represent an appropriate balance of breadth of coverage (scope) and depth of presentation and understanding (difficulty and complexity)?
4. Relevance. Is the content relevant to life in general and to the life of the pupil in particular, i.e. to the social and cultural environment of the pupil?
5. Interest. Does the content take into account and provide for the interests of pupils?
6. Consistency. Is the content internally consistent

in that the various parts are non-contradictory, form a mutually supportive hierarchy of facts, concepts and principles, and are correlated as far as possible?

Finally, it should be pointed out that the content should be selected on the basis of, and judged against, all these criteria, and that a single criterion should not be elevated to the position of the main determining criterion."

Hierdie kriteria is van toepassing op die seleksie van inhoud vir kurrikula in the algemeen. In die volgende hoofstuk word meer spesifieke riglyne vir die seleksie van inhoude vir besondere vakke en vakrigtings vir be-  
gaafde leerlinge verskaf.

Geselekteerde inhoude kan nie op willekeurige wyse in die kurrikulum verskyn nie, maar word normaalweg op grond van 'n bepaalde rasionaal (kriteria) in 'n bepaalde volgorde georden. So kan die rangskikking van sekere inhoude georden wees in 'n logiese volgorde, volgens die eie aard en struktuur van die vak waaruit die inhoud getrek word, terwyl 'n psigologiese ordening ten opsigte van ander inhoude aangewese is omdat die leerder se gereedheidsniveau dit vereis. Omstandighede kan 'n pragmatiese ordening van leerinhoud tot gevolg hê. Bene-  
wens voorgenoemde oorkoepelende oorwegings in die orde-  
ning van leerinhoud gee verskillende outeurs verskil-  
lende klassifikasies van beginsels/kriteria waarvolgens leerinhoud georden kan word. Van der Stoep en Louw (1982:98-104) noem byvoorbeeld die volgende "leerstof-  
ordeningsbeginsels": chronologiese, simbiotiese, lineêre, punktuele en spirale ordeningsbeginsels. Walters (1978:219-226) onderskei die volgende ses kri-  
teria vir ordening:

Sy kriteria vir leerstofordening verdien die kurrikulum-ontwerper se aandag:

- \* Sistematiese vakstruktuur (wat nie noodwendig dieselfde as die logiese struktuur van die strenge vakdisipline is nie).
- \* Ontwikkelingsvolgorde (dit wil sê die leerstofordening moet pas by en in pas wees met die ontwikkeling van die leerling).
- \* Kumulatiewe leer (dit wil sê die voorsiening van geleent- hede om verworwe kennis te laat insink en toe te pas; om kennis en vaardighede behoorlik te bemeester; om dit te verryk en uit te brei en om grondiger begrip te ont- wikkell).
- \* Integrering (van leerstofinhoud onderling en met ander vakke en vakgebiede).
- \* Metodologiese volgorde (die ordening moet ooreenstem met aanvaarde metodologiese volgordes; byvoorbeeld van die konkrete na die abstrakte van die bekende na die onbe- kende, van die besondere na die algemene, en so meer).
- \* Praktiese doenlikheid (die ordening moet rekening hou met streekverskille, seisoenverskille, en so meer).

Kurrikuleerders vir begaafde leerlinge sal moet vasstel watter kriteria vir leerstofordening die beste voorsien in die spesifieke behoeftes van hierdie kategorie kinders en sal leerinhoud daarvolgens moet orden.

#### 7.3.4 Didaktiese riglyne/leergeleentheid

Die vraag of 'n kurrikulum eksplisiete didaktiese oorwe- gings/suggesties/riglyne moet insluit, is 'n netelige aan-



geleentheid waaroor selfs erkende kurrikulumkundiges nie eenstemmig is nie. Die onderlinge verbondenheid van didaktiese vorm en onderriginhoude is sodanig dat dit nie altyd moontlik is om die twee aspekte in isolasie van mekaar te sien nie. Dikwels dwing die eie aard van die inhoud in die onderrig-leersituasie bepaalde didaktiese vorme af. Net so sal die kenmerke/behoeftes van die teikengroep (byvoorbeeld begaafde kinders met spesiale onderwysbehoeftes) bepaal watter didakties-vormlike oorwegings segwaarde het vir die onderrig-leersituasie. In die formele onderrigsituasie sal faktore soos die persoonlikheid en opleiding van die onderwyser en die beskikbaarheid van onderwys hulpmiddels byvoorbeeld 'n rol speel in die keuse van die onderwysvorm. Dit is ook so dat sekere leerinhoude op verskillende wyses/vorme aangebied kan word. Watter die effektiefste vorm is, sal in 'n groot mate afhang van die konstituente van die werklike onderrig-leersituasie. Omdat die formele onderwyssituasie in die RSA so gediversifiseerd is, moet teen 'n resemptige benadering van metodologiese modelle gewaak word. Om hierdie rede word didaktiese riglyne nie gesien as behorende tot die wesenlike van die kurrikulum nie; die keuse van onderrigvorme asook aangeleenthede soos die reduksie van inhoud en die keuse van aktualiseringsbeginsels en onderwys hulpmiddels is 'n onderrigtaak wat deur die onderwyser op die mikrokurrikuleringsvlak uitgevoer moet word. Desnieteenstaande kan dit in talle situasies nodig en selfs wenslik wees dat in die kurrikulum benewens inhoude ook didaktiese riglyne in die grootste detail uitgespel sal word.

Wanneer daar op didaktiese riglyne/bepaalde onderwysmetodes vir begaafde leerlinge besluit moet word, sal nie slegs die eienskappe/kenmerke/behoeftes van hierdie groep leerlinge die bepalende faktore wees nie, maar ander determinante soos byvoorbeeld die heersende skoolstelsel,

die beskikbaarheid van geriewe, die opleiding van die betrokke onderwysers en logistieke oorwegings sal almal 'n rol speel.

### 7.3.5 Evaluering in kurrikulumontwikkeling

Hoewel dit uit die literatuur blyk dat redelik algemeen van die begrippe formatiewe en summatiewe evaluering\* gebruik gemaak word, moet dit duidelik gestel word dat die evalueringshandeling nie gesien moet word as behorende tot spesifieke fases van die kurrikulumontwikkelingsproses nie. In die kurrikuleringsmodel van Cawood, Carl en Blanckenberg word "kontekstuele evaluering" byvoorbeeld in 'n sentrale posisie geplaas (binne 'n kurrikuleringsiklus) en het dit betrekking op alle fases van die kurrikulumontwikkelingsproses. Situasie-analise (bepaling van die beginsituasie) word as deel van "kontekstuele evaluering" gesien. 'n Eerste evaluering van ontwikkelde kurrikulummateriaal vind gewoonlik plaas wanneer hierdie materiaal aan deskundiges (wat nie aan die ontwikkeling deelgeneem het nie) voorgelê word vir bestudering en kommentaar. In 'n gesofistikeerde kurrikulumontwikkelingspraktyk word evalueringsinstrumente (toetse, vraelyste) waarvolgens die ontwikkelde materiaal geëvalueer kan word, tesame met die materiaal ontwerp.

Wanneer die ontwikkelingswerk afgehandel en deur die betrokke advies-/beplanningskomitee goedgekeur is, word die materiaal as "eksperimenteel" beskou, dit wil sê die materiaal moet nog uitgetoets en hersien word. Tydens die

---

\*Na evaluering wat in die loop van kurrikulumontwikkeling voltrek word, word internasionaal verwys as formatiewe evaluering, terwyl na evaluering wat onderneem word ná finalisering van die kurrikulum en nadat dit reeds enkele jare geïmplementeer is, verwys word as summatiewe evaluering.

uitoetsing van die konsepkurrikulumstel, word deur 'n voorafbeplande stelsel van terugvoering, inligting ingewin waardeur wysigings of resgtellings aangebring kan word. Bronne van inligting in hierdie (formatiewe) evaluering is die volgende:

- . Kommentaar van onderwysers en inspekteurs;
- . vooraf-opgestelde objektiewe toetse vir leerlinge;
- . onderhoude met leerlinge en selfs ouers;
- . besoeke deur navorser/lede van die projekspan aan deelnemende skole.

Na die uitoetsing, wat gewoonlik 'n jaar of twee duur, word die gewysigde en verbeterde vakkurrikulumstel geïmplementeer. Tydens die eerste jaar van implementering kan verskeie wysigings nog aangebring word.

Ná die implementering van die kurrikulum speel die summatiewe evaluering 'n belangrike rol in die ontwikkelingsproses. Dit gee aanleiding tot die inisiëring van 'n nuwe siklus van wysigings/verbeterings/vernuwing van 'n vakkurrikulum. Leentes in die geïmplementeerde vakkurrikula word in die summatiewe evaluering vasgestel, onder andere deur

- . 'n studie van moderatorsverslae en eksamenskrifte;
- . vraelyste aan en onderhoude met inspekteurs, eksaminatore en moderatore;
- . vraelyste aan en onderhoude met dosente, onderwysers en leerlinge;

- . objektiewe klastoetse aan leerlinge;
- . vraelyste aan werkgewers.

Sodoende word voortdurend aandag geskenk aan die ontwikkeling en verbetering van kurrikulumdoelstellings, -inhoud en vakdidaktiese riglyne met die oog op die bevrediging van besondere leerbehoefte.

Voorgenoemde kurrikuleringshandelinge is geldig vir alle soorte onderwys. In die Witskrif oor onderwysvoorsiening in die RSA (1983:42) word aanbeveel dat die instelling van 'n sentrale kurrikuleringsdiens aanvaar word. Dit sal die taak van hierdie kurrikuleringsdiens wees om 'n kurrikulumontwikkelingsmodel vir die RSA daar te stel waarvolgens ook kurrikula vir hoogbegaafde leerlinge ontwikkel sal word.

Enkele aangeleenthede moet in die kurrikulering vir begaafde leerlinge in gedagte gehou word, soos kurrikulering vir onderwysvoorsieningswyses buite die formele onderwysopset (buitekurrikulêre sentra), vereistes waaraan die kurrikulum vir begaafde leerlinge behoort te voldoen, en besondere doelstellings en riglyne vir kurrikulering vir vakke/vakgroepe. (Doelstellings en riglyne vir kurrikulering in vakke/vakgroepe word in hoofstuk 8 aangebied.)

#### 7.4 ENKELE VEREISTES WAARAAN DIE KURRIKULUM VIR BEGAAFDE LEERLINGE BEHOORT TE VOLDOEN OM IN DIE LEER- EN OPVOEDINGSBEHOEFTE VAN BEGAAFDE LEERLINGE TE VOORSIEN:

##### 7.4.1 Toewyding aan 'n taak

Die kurrikulum moet die nodige klimaat skep waarin begaafde leerlinge gemotiveer kan word om inspannende werk aan te pak. Die begaafde leerling moet vroeg in sy lewe reeds kennis maak met die wete dat hoewel leer vir hom maklik en

prettig is daar niks sinvols sonder toewyding en moeite tot stand kom nie. As leiers, uitvinders en navorsers van die toekoms, moet hierdie leerlinge kennis maak met die druk program waarmee hulle in hul latere lewe gekonfronteer gaan word.

Volgens Sawyer (1983) is die kurrikuleerder daarvoor verantwoordelik om "a satisfactory outlet for energy" te voorsien. Begaafde leerlinge is gewoonlike energieke kinders en hul lus en voorliefde om uitdagings te aanvaar, moet gestimuleer word.

#### 7.4.2 Die begaafde kind moet in sy totaliteit aandag geniet

Die probleem dat die kind in sy totaliteit se wording nie in ag geneem word nie, is waarskynliker in die geval van die onderwys vir begaafde leerlinge as vir ander leerlinge. Omdat hul buitengewone intellektuele vermoë baie sterk op die voorgrond is, moet daarteen gewaak word dat die ander belangrike aspekte van hul volwassewording verwaarloos word. Verstandelike "vroegrypheid" is nog nie volwassenheid nie en daarom moet die kurrikulum vir hierdie leerlinge vir spesifiek die volgende voorsiening maak:

- . Kennisverwerwing
- . Karakter- en gesindheidsvorming
- . Vaardigheidsontwikkeling
- . Denkontwikkeling
- . Motivering en voorligting
- . Gebalanseerde verantwoordelike opvoeding van die kind in totaliteit.

Geeneen van die genoemde vormingsaspekte kan ooit sonder die ander bestaan nie. Intellektuele vermoë is in elke leersituasie teenwoordig en intellektuele ontwikkeling is dus 'n oorkoepelende doelstelling wat altyd ter sprake bly.

Die onderlinge wisselwerking tussen die onderskeie aspekte van die persoonlikheid, die afhanklikheid van elke aspek van die ander en die aanvulling van elke aspek uit en deur die ander, moet in gedagte gehou word.

By kurrikulumontwikkeling sal daar dus telkens gevra moet word: "Watter vormingsaspek is primêr by die doelstellings ter sprake?", en vervolgens ook: "Watter leerstof en leerlingaktiwiteit sal die vorming van die kind in hierdie opsig optimaal bevorder?" In die besinning hieroor moet die betrokke leerling(e) se persoonlike behoeftes en vermoëns, toekomstige lewensomstandighede en die gemeenskap se eise en behoeftes in aanmerking geneem word.

Op skoolvlak moet persoonlikheidstrekke geharmoniseer word eerder as om te eksplisiet te spesialiseer. Die fisiese, gevoelsmatige, geestelike, sosiale, kulturele, estetiese en verstandelike ontwikkelinge en wording van begaafde leerlinge moet dus gesamentlike aandag geniet. Om hierdie rede moet die kurrikulum 'n eenheid toon en rekening hou met die feit dat dit saamgestel is vir die kind-in-totaliteit.

#### 7.4.3 Spesifieke voorsiening vir die verwerking en verdere ontplooiing van kreatiewe vermoëns

Kreatiewe vermoë is 'n belangrike faset van begaafdheid, en soos intellektuele vermoë kan dit gevoed, aangevoed en versterk word. Hiervoor moet doelbewus gekurrikuleer word, want vindingrykheid en die vermoë om met iets oorspronklik na vore te kom, is belangrik

vir die verhogings van die lewensgehalte van 'n gemeenskap. In hierdie verband moet onthou word dat:

"Socially useful creativity demands the synergistic co-operation of the entire personality, including all physical mechanisms and modes of thought. Affective and conative dimensions are as important as the cognitive ones" (Gallaway 1969: 241).

#### 7.4.4 Die kurrikulum moet vloeibaar en oop wees

Sawyer (1983) stel dit soos volg: "It is impossible to arrive at the correct conclusions if one starts off by thinking of education as something done to a child by a teacher ... Our concern is not expressed at the improvement of teaching methods, but at creating a better learning situation."

Om in die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge te voorsien, moet daar gewaak word teen 'n te enge interpretasie en toepassing van opvoeding as 'n doelbewuste bemoeienis van 'n volwassenheid. Die begaafde leerling het meer by te dra tot die onderwyssituasie as wat opvoeders dikwels bereid is om te erken: "... teachers, perhaps adults in general, do underestimate children's ability to be autonomous in their learning ..."  
(Bolsover 1983).

Ook Sawyer (1983) waarsku dat: "These considerations are particularly important when we are dealing with the gifted for in them the drive to develop in a particular way may be particularly strong, particularly

tenacious, particularly inflexible." Hierdie besondere leerlinge maak dus by uitstek aanspraak op individualisering.

Openheid veronderstel 'n mate van verdraagsaamheid waarin die leerling vanuit die vertrekpunt wat hy as sy eie aanvaar, langs 'n vir hom konsekwente denkbaan vorder tot 'n gevolgtrekking of ander eindpunte wat die onafwendbare gevolg is van die voorafgaande.

Die botsing tussen die waardes van die samelewing en die standpunte van begaafde leerlinge is dikwels 'n werklikheid waarmee die kurrikuleerder rekening moet hou. Openheid laat selfstandige denke toe; moedig leerlinge aan om self te dink en verplig hulle om krities-kreatief met sinvolle alternatiewe na vore te kom.

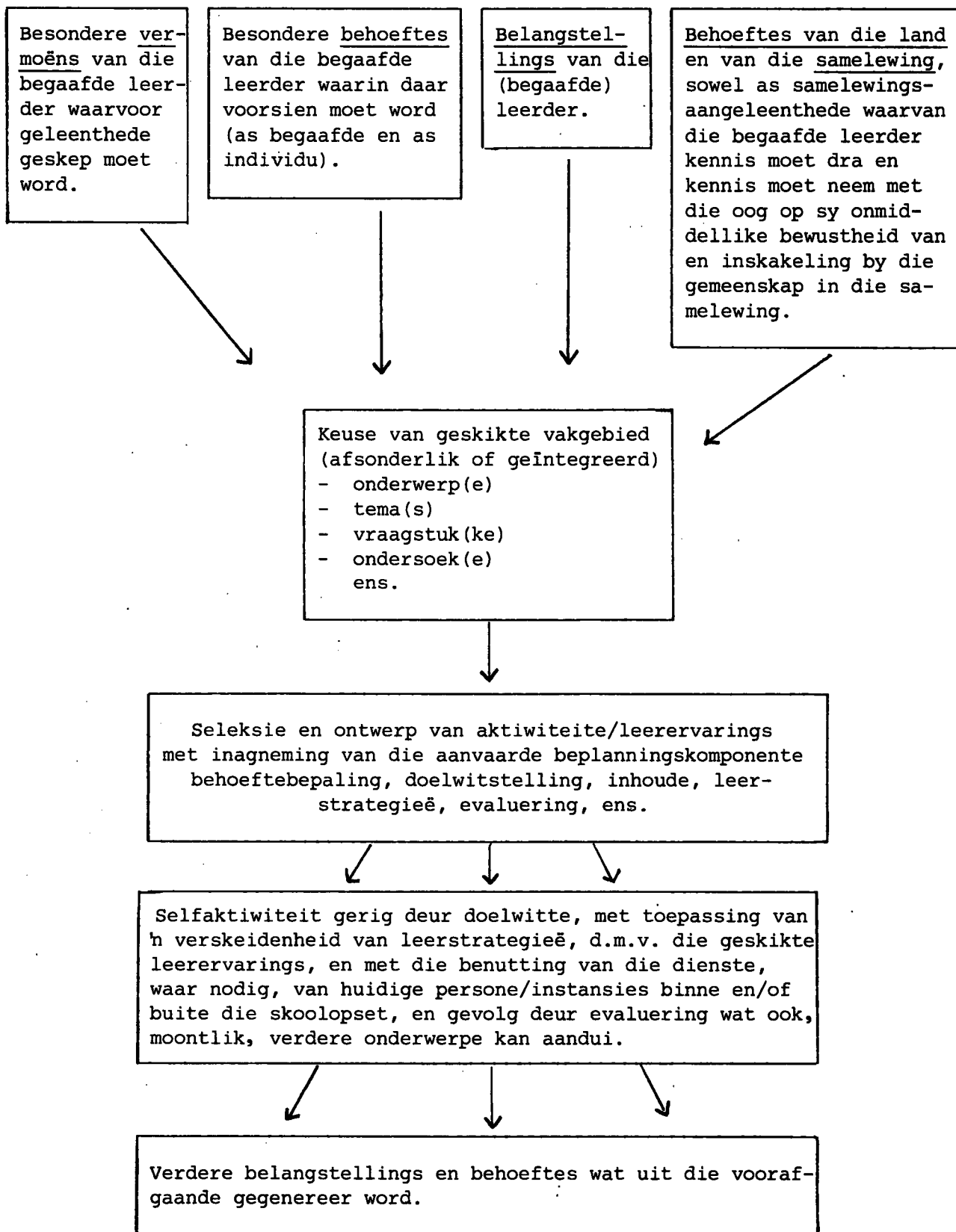
#### 7.4.5 Die kurrikulum moet binne die bestaande raamwerk en beleid op mikrovlak kan funksioneer

Die kurrikulum moet rekening hou met die onderwyspraktik in die RSA. Dit moet sodanig saamgestel word dat dit op implementeringsvlak, binne in die klaskamer kan werk. Begaafde leerlinge is prakties in hul benadering ten opsigte van leer en moeite doen. Ekstra werk word met min entoesiasme aangepak, maar uitdagings word meesal gretig aanvaar.

Die model wat hier volg is 'n aanpassing uit die "encounter"-model en vir mikrokurrikulering vir die begaafde leerling binne die huidige oorhoofse opset verdien dit oorweging.



MIKROKURRIKULERINGSMODEL MET KLEM OP  
SELFAKTIWITEIT EN INDIVIDUALISERING



#### 7.4.6 Die kurrikulum moet ook voorsiening maak vir programme buite die klaskamer

Ten einde optimaal te voorsien aan die onderwysbehoefte van die hoogbegaafde sal die kurrikuleerder dus voorsiening moet maak vir programme binne en buite die klaskamer. Verrykingsprogramme op 'n vakkurrikulum gebaseer, behoort deur inter-dissiplinêre programme binne die skoolopset aangevul te word.

Omdat die begaafde leerling in die RSA veral binne die hoofstroom in die gewone skoolopset onderrig sal word, behoort naas individualisering in die klaskamer ook pertinent vir na-skoolse aktiwiteite voorsiening gemaak te word waarin intellektuele begaafdes se besondere behoeftes in ag geneem is.

Deur hierdie aanvullende programme en stimulerende aktiwiteite verseker kurrikuleerders dat vir elke kind-in-totaliteit volledig voorsiening gemaak word.

#### 7.5 KURRIKULERING VIR BUITEKURRIKULÊRE SENTRA VIR BEGAAFDE LEERLINGE

Soos die naam aandui, is die buitekurrikulêre sentrum buite die gewone kurrikulum. Hierdie besondere voorsieningswyse om vir die unieke behoeftes van begaafde leerlinge voorsiening te maak, het vanweë bepaalde voordele reeds 'n standaardpraktyk by sommige onderwysdepartemente, onderwysinrigtings en private instansies geword. Om hierdie rede word 'n kort oorsig van die kurrikulumontwerp vir buitekurrikulêre sentra verskaf.

Die kurrikulum vir 'n buitekurrikulêre sentrum moet rekening hou met al die eise en beginsels wat in die vorige paragrafe onder die loep geneem is, maar omdat hier werklik sprake is van 'n tweede of addisionele kurrikulum moet die volgende beginsels by die samestelling van hierdie buite-

kurrikulêre sentra se programme geld.

- \* Duplisering met die skoolkurrikulum moet voorkom word.
- \* 'n Tematologiese benadering, maar binne erkende vakke of vakkombinasies is te verkies.
- \* Klem moet op ontwikkeling van denkprosesse, probleemoplossing en kreatiwiteit val en memoriseerwerk moet tot 'n minimum beperk word.
- \* Individualisering en selfwerkzaamheid is essensieel.
- \* Leerlinge se belangstelling en unieke behoeftes bepaal die tempo en elkeen vorder onafhanklik en in groepverband.
- \* Klasgroepe moet klein wees.
- \* Elke aktiwiteit moet doelgerig wees sonder om inisiatief te demp.
- \* Belewingservaring, toekomsgerigtheid en evaluering moet die nodige aandag kry.

Hierdie verrykende en versnelde buiteskool-sillabusinhoudgerigte onderrig kan van hoogs gespesialiseerde en deskundige dosente se dienste gebruik en indien kurrikuleerders sorg dra dat duidelike en doelbewuste integrasie van leerinhoud in ooreenstemming met die begaafdheidsstruktuur plaasvind, sal sinvolle verwantskappe ontstaan en kan leerstof 'n geïntegreerde deel van 'n geordende begaafdheidsstelsel word.

Alhoewel dit nie 'n voorvereiste behoort te wees nie, kan dit 'n nuttige doel dien as kurrikulering vir buitekurrikulêre sentra vir begaafde leerlinge op gekoördineerde basis kan plaasvind. 'n Sentrale kurrikuleringsdiens\* met noue

---

\*Kyk par. 7.1.1 van hierdie hoofstuk waar daar na die Regering se besluit in die Witskrif oor onderwysvoorsiening in die RSA insake 'n sentrale kurrikuleringsdiens verwys word.

skakeling met die praktyk, handel, nywerheid en tersiêre-opleidingsinstansies behoort aan hierdie behoefte te voldoen.

Differensiasie by buitekurrikulêre sentra moet toegespits wees op die optimalisering van die onderwysaktualiseringsmoontlikhede van begaafde leerlinge se besondere vermoëns. Dit moet opvoedkundig meriete hê en gerig wees op die eise en behoeftes van die individuele leerling, asook die eise wat deur die samelewing en gemeenskap gestel word. Dit moet hier beklemtoon word dat die opleiding in buitekurrikulêre sentra nie loopbaangerig moet wees nie, maar dat die begaafdheidsstruktuur en denkfunksionalisering sodanig gestimuleer word, dat sentrumleerlinge later noodwendig oor kognitiewe en ander vaardighede sal beskik wat in hulle latere studie en lewe tot hulle voordeel sal strek.

#### 7.6 ENKELE BEGINSELS TEN OPSIGTE VAN DIE KURRIKULERING VIR INDIVIDUELE BEGAAFDE LEERLINGE:

Wanneer na individuele leerlinge met besondere onderwysbehoeftes verwys word, word as vertrekpunt aanvaar dat hierdie begaafde leerlinge met spesifieke begaafdhede geseën is wat nie in die gewone onderwys voldoende gestimuleer kan word nie.

Vanweë hierdie individuele andersheid is dit noodsaaklik dat 'n geïndividualiseerde benadering ook gevolg sal word en dat elke kind die geleentheid gebied sal word om sy individuele begaafdheid tot maksimale ontplooiing te bring. Namate die begaafde leerling in sy skoolloopbaan vorder, tree sy individuele begaafdheid ten aansien van sy verstandelike vermoë, aanleg en belangstelling al sterker na vore. Hierdie unieke individualiteit raak al hoe meer gespesialiseerd en stel veel hoër eise aan die gekurrikuleerde inhoud.

Hoe ouer hierdie begaafde leerling word, hoe kleiner rol speel sy algemene begaafdheid, terwyl sy besondere begaafd-

heid al hoe meer op spesifieke onderwysbehoefte dui. So ontstaan 'n groterwordende individualiteit ten opsigte van begaafdheid en vind 'n verdere uitprestering in sy spesifiek gerigte belangstellings plaas en ontstaan 'n al groterwordende behoefte aan 'n kurrikulum wat spesifiek vir hierdie leerlinge bedoel is.

Die spesifieke aktualisering van hierdie besondere vermoë vereis 'n individuele kurrikulumprogram wat sodanig gekurrikuleer word, dat daar progressiewe ontwikkeling plaasvind en dat hierdie leerlinge se spesifieke individuele vermoë sinvol ontluik.

Die aktualisering van sy begaafdheid sal bepaal word deur die moontlikhede wat vir hierdie spesifieke leerling gebied word. Die vraag sal nou meer bepalend wees hoe die gekurrikuleerde program die fondament gaan vorm vir die aktualisering en uitkristallisering van sy begaafdheid. Dit gaan dus in die kurrikulering vir 'n spesifieke leerling om die aktualisering van sy begaafdheid in sy unieke situasie soos hy in sy begaafdheidsaktualisering uitgaan tot die werklikheid. Hierdie ontwerpde en unieke eie belewende werklikheid word so deur sy unieke begaafdheid ondersoek, dat aktualisering daarvan allenig deur 'n kenner begelei kan word.

## 7.7 AANBEVELINGS INSAKE KURRIKULERING VIR BEGAAFDE LEERLINGE

### 7.7.1 Aanbeveling insake 'n kurrikuleringsmodel

Volgens die Witskrif oor Onderwysvoorsiening vir die Republiek van Suid-Afrika, aanvaar die Regering die aanbeveling van die Tussentydse Onderwystaakgroep dat 'n sentrale kurrikuleringsdiens vir die RSA tot stand kom (kyk par. 7.1.1). Aangesien die kurrikuleringsteorie en kurrikuleringspraktyk vir verskillende kategorieë leerders beslis nie wesenlik kan verskil nie, is kurrikulering vir begaafdes deur 'n sen-

trale kurrikuleringsdiens aanvaarbaar.

Die aanbeveling is dat

- . die werkkomitee hom nie oor 'n kurrikuleringsmodel uit-spreek nie maar dat die sentrale kurrikuleringsdiens self 'n kurrikuleringsmodel vir sy werksaamhede ontwerp.

#### 7.7.2 Aanbeveling insake kurrikulering op 'n nasionale grondslag

Op grond van die feit dat

- . die aantal begaafde leerlinge klein is,
- . hierdie leerlinge in wisselende getalle landswyd by alle skole aangetref word,
- . toepaslik opgeleide onderwysers vir die onderwys van hierdie leerlinge beperk is,
- . die manifestering van begaafdheid by leerlinge uiteenlopend is,
- . die onderwysers nie altyd oor die kundigheid beskik om vir hierdie leerlinge te kurrikuleer nie,
- . dit noodsaaklik is om kurrikula tot die beskikking van onderwysers te stel om effektiewe onderwys van begaafde leerlinge te verseker, is die aanbeveling dat
  
- . die kurrikulering vir begaafde leerlinge die verantwoordelikheid van die sentrale kurrikuleringsdiens sal wees,
- . die sentrale kurrikuleringsdiens in samewerking met kundiges van die onderwysowerhede, kurrikula op 'n nasionale grondslag vir begaafdes op primêre- en sekondêreskoolvlak ontwikkel,
- . die kurrikula ontwikkel word om te voorsien in die onderwysbehoeftes van die verskillende kategorieë begaafde leerlinge wat onderskei word, en
- . die sentrale kurrikuleringsdiens en die kundiges wat hom bystaan die doelstellings en riglyne vir die ontwikkeling van kurrikula vir vakke en vakgroepe wat vir die onder-

wysbehoefte van begaafde leerlinge voorsiening maak en wat in hoofstuk 8 van hierdie verslag aangebied word, in ag moet neem wanneer leerinhoud geselekteer word.

### 7.7.3 Verdere navorsing

Aangesien die verskillende kategorieë begaafde leerlinge op grond van die wyses waarop hulle hul begaafdheid openbaar, onderskei word, en hierdie openbaringswyses van begaafdheid die begaafde leerlinge se onderwysbehoefte aandui, asook die seleksie en ordening van leerinhoud bepaal, is die aanbeveling dat navorsing oor kurrikulumontwikkeling vir begaafde leerlinge voortgesit moet word.

### 7.8 SLOTOPMERKING

Die kurrikulering vir begaafde leerlinge is tans 'n aktuele vraagstuk en onderwyservormers word gedwing om te besin oor hoe die kurrikulum oop en uitdagend genoeg gemaak kan word om die nodige stimulering vir hierdie besondere leerlinge as groep en as individue te bied.

In hierdie hoofstuk is getrag om aan te toon dat die moontlikhede onbeperk is dat kurrikuleerders wel, sonder buitensporige finansiële implikasies, die nodige vernuwing in die bestaande kurrikula in die RSA kan aanbring.

## HOOFSTUK 8

### RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KURRIKULA VIR VAKKE, VAKGROEPE EN LEIERSKAP AS VORM VAN SPESIFIEKE BEGAAFDHEID

#### 8.1 INLEIDING

Blykens hoofstuk 2 van Onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, word onderwysprogramme vir begaafde leerlinge deur die Transvaalse Onderwysdepartement, die Kaaplandse Onderwysdepartement en die Natalse Onderwysdepartement aangebied. Die Afdeling Indiëronderwys, Direktoraat Onderwys vir Kleurlinge en die Departement van Onderwys en Opleiding is nog in die beginstadium wat onderwysvoorsiening vir begaafdes betref.

Dit blyk ook dat programontwerp of kurrikulumontwerp volgens uiteenlopende werkwyses geskied.

Die kenmerke van begaafde leerlinge wat deur middel van identifisering bepaal is (kyk hoofstuk 3), openbaar begaafde leerlinge se besondere onderwysbehoefte waarin deur middel van kurrikula en onderwysdienste voorsien moet word. Die ontwerp van kurrikula kan direk op die geïdentifiseerde onderwysbehoefte toegespits wees (byvoorbeeld Wiskunde, Musiek of Taal) of kan op besondere persoonlikwette (leierskap) toegespits wees.

Indien daar met sukses vir begaafde leerlinge gekurrikuleer wil word, is riglyne met betrekking tot vakke, vakgroepe en besondere persoonlikwette noodsaaklik. Riglyne vir die ontwerp van kurrikula in die sosiale wetenskappe, tale, Wiskunde, tegniese vakke, natuurwetenskappe, kunsvakke, ekonomiese wetenskappe asook vir leierskapontwikkeling, word vervolgens aangebied.



## 8.2 DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR DIE SOSIALE WETENSKAPPE VIR BEGAAFDE LEERLINGE

### 8.2.1 Inleiding

In aansluiting by die breë beginsels soos neergelê in hoofstuk 7, Kurrikulering vir begaafde leerlinge, gaan dit in hierdie hoofstuk om beginselriglyne vir die ontwerp van kurrikula in die sosiale wetenskappe. Onder sosiale wetenskappe word hoofsaaklik verstaan die skoolvakke Omgewingsleer, Geskiedenis en Aardrykskunde, maar dit sou ook ter wille van die integrasie van vakke en die bymekaarbring van verskillende raakpunte in meer gevorderde stadium, studievelde soos onder andere die antropologie, sosiologie, ekonomie, kommunikasiekunde, staatkundige en wysgerige studies, kan insluit.

Omdat daar nou geen ideale nasionale onderwysstrategie vir die onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge bestaan nie, is die uitgangspunt dat die riglyne in hierdie stuk behoort te geld vir die individuele leerling of ook vir 'n groep begaafdes met 'n besondere belangstelling in die sosiale wetenskappe.

Die doel en inhoud van die sosiale wetenskappe dui op 'n beter begrip van die samelewing en die wêreld waarin die mens hom bevind, 'n intelligente interpretasie van politieke en wêreldgebeure en 'n verruiming van die uitsig op die moderne wêreld. By uitstek is dit die vakke wat moet benut word om die begaafde toe te rus om die latere politieke en gemeenskapsleiers in die komplekse wêreld van die toekoms te word. Om dit te kan bereik, is nodig

- \* 'n algemene ondersoek-/navorsingsbenadering
- \* groepwerk om sosiale vaardighede te kweek en te verfyn,

leierskapvaardighede te ontwikkel en organisasievermoë te verbeter

- \* individuele studie, en
- \* interaksie met die gemeenskap.

### 8.2.2 Doelstellings as komponent binne vakkurrikulumontwerp

Kurrikulumdoelstellings en lesdoelwitte vir die begaafde leerling kan uitgebou word aan die hand van sommige van die bestaande doelstellings van die sosiale wetenskappe. Hoewel waarskynlik verskillend geformuleer in die vaksyllabusse van die onderskeie onderwysdepartemente in die RSA, word die volgende doelstellings nagenoeg as 'n deurlopende draad vanaf die grade (substanderds) tot by st. 10 gevind.

- (i) Om aan die leerling 'n duideliker beeld van homself te gee as individu met behoeftes en by hom 'n gevoel van waardering vir die lewenswyse van mense, beide in sy eie omgewing en elders in die land te laat ontstaan (Omgewingsleer).
- (ii) Om die leerling te help om die juiste verhouding te begryp wat daar tussen die mens en sy omgewing bestaan en 'n begrip van menslikheid te ontwikkel deur hom aan te moedig om
  - \* belang te stel in sy eie land se vraagstukke;
  - \* simpatiek te staan teenoor ander volke en hulle vraagstukke, en
  - \* 'n duidelike besef te kry van die onderlinge afhanklikheid van die nasies van die wêreld (Aardrykskunde, senior primêr).
- (iii) Om by die leerlinge 'n begrip van tyd en van die wisselwerking tussen oorsaak en gevolg tuis te bring, asook die

besef dat die hede 'n erflating is van die verlede, dat die toekoms weer deur die hede bepaal word, dat kennis van die verlede noodsaaklik is om die hede te belig, en om sodoende die hedendaagse lewensomstandighede en probleme beter te verstaan en te verklaar.

- (iv) Om op stelselmatige en simpatieke wyse die instellings, tradisies, volksgewoontes en gebruike, historiese oorblyfsels en prestasies en alle geestelike en kulturele waardes van die mens van sowel die verlede as van die hede te leer ken en agting en waardering te hê vir die nalatenskap van die voorgeslagte.
- (v) Om die leerlinge tot die besef te bring dat die welsyn van ons land die verantwoordelikheid van elke burger is.
- (vi) Om die leerlinge te help om in te sien dat die mens se lewe sinvol is, dat hy in 'n geordende gemeenskap lewe, en om die leerlinge te laat insien dat menslike daede met verantwoordelikheid gepaard gaan (Geskiedenis, senior primêr).
- (vii) Om die politieke, maatskaplike en ekonomiese gebeure van die verlede te bestudeer en te verstaan en sodoende die leerling se uitsig op die moderne wêreld te verruim.
- (viii) Om die leerling se insig te verdiep sodat politieke, maatskaplike en ekonomiese aangeleenthede betekenis en waarde vir hom kan hê.
- (ix) Om 'n waardering vir sekere fundamentele waardes en ideale, soos geregtigheid en vryheid, aan te kweek deur die studie van die mens en van volkere oor 'n lang tydperk.
- (x) Om die verbeelding te prikkel en die leerling die geleentheid te bied om hom in te lewe in die opvattings en gebeurtenisse van die verlede.

- (xi) Om die leerling genoegsaam toe te rus om te begryp hoe die beheer van openbare sake in sy eie land ontwikkel het.
- (xii) Om hom met die belangrikste buitelandse gebeurtenisse en strominge in die jongste tyd en hul invloed op Suid-Afrika vertrou te maak.
- (xiii) Om die leerling bewus te maak van sy voorregte en pligte as 'n burger van die Republiek van Suid-Afrika.
- (xiv) Om in 'n mate daardie hoedanighede en waardes te ontwikkel wat 'n studie van geskiedenis by elke leerling behoort te bevorder, byvoorbeeld 'n begrip van tyd en verhouding; 'n kritiese benadering van moderne toestande en leefwyse; die vermoë om homself deur middel van die gesproke of geskrewe woord helder uit te druk; verdraagsaamheid en onpartydigheid in sy oordeel; en die vermoë om die wisselwerking tussen oorsaak en gevolg te begryp (Geskiedenis senior sekondêr).

Omdat die sosiale wetenskappe mensgerig is, sal die vakkurrikulumopsteller, nog meer as in ander vakke, sensitief moet wees vir die sosiale probleme van die samelewing vir wie die kurrikulum bedoel is en sal dit moet aansluiting vind by die partikuliere lewensopvattinge van die gemeenskap.

Ten einde die doelwitte te verfyn, is dit nie net nodig dat 'n situasie-analise van die besondere vermoëns, leerbehoeftes en belangstellings van die begaafde leerder gemaak word nie, maar ook van die waardes, behoeftes en eise van die samelewing en die land as geheel.

Die sosiale wetenskappe is nie slegs gerig op die hede en die verlede nie, maar is veral sterk toekomsgerig. Toekomsprojeksies sal dus 'n belangrike komponent van sowel die situasie-analise as van die leerinhoud in hierdie vakke

moet uitmaak. Omdat toekomsprojeksies egter aan soveel onvoorspelbare veranderlikes onderhewig is, sal die kurrikulum nie noodwendig doelwitgebonde kan wees nie. Die kurrikulum sowel as die aanbiedingstrategieë moet oop wees ("open-ended") om meer ruimte te laat vir gedurige aanpassing en verandering.

### 8.2.3 Kurrikuleringsbeginsels vir die sosiale wetenskappe

By die keuse van vakkurrikulumonderwerpe moet die behoefte van die begaafde leerling steeds in gedagte gehou word en is die volgende beginsels van die allergrootste belang:

- (i) Om die basiese vaardighede wat in ooreenstemming met die hoogbegaafde se vermoë is, te ontwikkel, moet die kurrikulum
  - \* sorg vir die ontwikkeling van navorsingsvaardighede vanaf die laagste standerds;
  - \* sorg vir die ontwikkeling van die hoër intellektuele vaardighede soos analise, sintese en evaluering;
  - \* divergente denke aanmoedig;
  - \* optimale gebruik maak van 'n verskeidenheid materiaal en menslike bronne;
  - \* sorg vir individuele werk en selfstandige studie, en
  - \* gedurig die leerling se vordering sowel as die doeltreffendheid van die program evalueer.
- (ii) Om vertroue en 'n gevoel van eiewaarde by die leerlinge te ontwikkel, moet die kurrikulum

- \* hulle aanmoedig om op die toepaslike moeilikheidsvlakke te werk;
- \* verwag dat die leerlinge hulle eie produkte sal evalueer;
- \* hulle aanmoedig om op hulle eie 'n verdere studie te maak van onderwerpe waarin hulle belangstel, en
- \* by die leerlinge 'n trots ontwikkel vir opdragte wat goed uitgevoer is.

(iii) Ten einde die leerlinge te help om die kennis en gesindhede te bekom wat nodig is om aktief mee te leef binne die Suid-Afrikaanse gemeenskap, moet die program die volgende aspekte stimuleer:

- \* 'n Waardering vir die opinies van andere;
- \* divergente evaluerende denke;
- \* 'n bespreking van leierskap en 'n kennis van die groot leiers van die verlede;
- \* 'n waardering van en 'n begrip vir die bydrae van al die bevolkingsgroepe tot die Suid-Afrikaanse kultuur.

(iv) Om die nodige sensitiwiteit by die leerlinge op te wek, moet voorsiening gemaak word vir

- \* 'n ope bespreking van vraagstukke;
- \* die ontwikkeling van 'n sin vir humor, en
- \* geleenthede om die skone in die lewe te waardeer.

Die taak van die onderwyser om 'n program in die sosiale

wetenskappe vir die begaafde daar te stel, sentreer rondom die volgende aspekte:

- \* Die stimuleer van kreatiwiteit enersyds maar ook van taakvoltooing andersyds;
- \* vryheid van denke, maar ook gedissiplineerdheid van denke; en
- \* die ontwikkeling van selfvertroue, maar ook 'n sensitiwiteit vir andere.

In die lig van die komplekse wêreldprobleme is dit beslissend vir die voortbestaan van die beskawing dat die begaafdes opgelei word tot kreatiewe, produktiewe lede van die samelewing.

#### 8.2.4 Onderrigstrategieë of hanteringsvorme

Om vir die leerbehoefte van begaafde leerlinge voorsiening te maak, moet oorweeg word hoe die kurrikulum geïmplementeer gaan word - met ander woorde watter onderrigstrategieë of hanteringsvorme die doeltreffendste is in die geval van die sosiale wetenskappe. Aansluiting moet gevind word by die gangbare kontemporêre leerteorieë en die leerstyle van begaafde leerlinge. Moontlik is 'n eklektiese benadering wat 'n verskeidenheid van die hieropvolgende onderrigstrategieë insluit, die doeltreffendste.

##### (1) Navorsing

In die skole word navorsingsprosedures dikwels beperk tot die soek van inligting in die biblioteek, terwyl die vaardighede en gewoontes wat essensieel is vir navorsing, reeds so vroeg as graad 1 aangekweek kan word. Dit sluit onder meer in hoe om tyd effektief te gebruik, hoe om die verlangde inligting te soek, hoe om krities te lees, aantekeninge

te maak en feite te onthou. Hoe vroeër hierdie vaardighede ontwikkel kan word, hoe meer bedrewe sal die kind daarin wees.

Van die navorsingsvaardighede wat reeds vroeg aangeleer kan word, gaan om die inwin van inligting. Hierdie navorsingsvaardighede is die volgende:

- \* Woordeboekvaardighede behels die gebruik van alfabetiese volgorde, gidswoorde, die interpretasie van betekenis en korrekte spelling.
- \* Naslaanvaardighede behels die gebruik van die inleiding van 'n boek, inhoudsopgawe, glossarium en indeks en hoe om inligting in 'n ensiklopedie te vind.
- \* Biblioteekvaardighede behels watter soort inligting in verskillende bronne beskikbaar is, hoe die inligting georden is, die gebruik van kaartkatalogus, tydskrifindekse, mikrofilms en bande.
- \* Kaartleesvaardighede behels die interpreteer van kaartsimbole en wat kaarte kan vertel van die lewe in bepaalde streke.
- \* Grafiek- en tabelvaardighede behels die doel van grafieke en tabelle, hoe om hulle te lees en afleidings te maak en hoe om hulle saam te stel.

Onderwerpe in die sosiale wetenskappe behoort so gekies te word dat die begaafde leerling die voorgaande vaardighede kan aanwend. Die opdrag moet ook so gestruktureer wees dat dit hom sal help om presies te dink, sorgvuldig waar te neem, logiese afleidings te maak, probleme op te los, aksieplanne voor te stel en 'n afgeronde verslag op te stel.



## (2) Probleemoplossing

Begaafde leerlinge behoort probleemoplossers en kreatiewe denkers te wees. Navorsing soos bespreek in die voorgaande paragraaf, behoort dus nie bloot te gaan om die insameling van feite nie, maar begaafde leerlinge moet geleer word om probleemsituasies te ondersoek en op te los.

'n Verskeidenheid probleemoplossingsmodelle word aangetref wat met groot vrug in die onderrig van die begaafde in die sosiale wetenskappe toegepas kan word. Basies is dit van belang dat die begaafde kind sal leer om

- \* die probleem te identifiseer en helder te definieer,
- \* dit na te vors en inligting te versamel,
- \* 'n metode of prosedure te vind om die probleem op te los,
- \* 'n ope gemoed daarop na te hou,
- \* aan baie idees te dink, nie bang te wees vir die ongewone nie en 'n lys van al die belangrikste aspekte van die probleem te maak,
- \* opinies en feite teen mekaar op te weeg, en
- \* die regte oplossing uit verskeie moontlikhede te kies.

## (3) Groepwerk

Waar kurrikulumbepanning in baie vakareas vir individuele begaafdes hoogs individueel van aard is, bied die studieveld van die sosiale wetenskappe, waarskynlik meer as enige ander vakgebied, geleentheid vir groepwerk.

Die gee van 'n probleem aan 'n groep is 'n tegniek wat vry al-

gemeen gebruik word en wat vir begaafdes van besondere belang kan wees. Die groep hoef nie groot te wees nie, maar dit voorsien dikwels geleenthede om doelwitte wat op die affektiewe terrein lê, en wat vir die begaafde se wording uiters noodsaaklik is, te verwesenlik. Dit bied onder meer geleentheid aan die leerlinge om

- \* hulle vaardighede in die evaluering van 'n situasie te verbeter, hulle evaluerings te orden en te besluit op die beste evaluering,
- \* leierskapvaardighede te ontwikkel,
- \* organisasievaardighede te verbeter,
- \* keerdatus vir die afhandeling van take te aanvaar, en
- \* om hulle sensitiwiteit ten opsigte van ander lede van die groep te laat ontwikkel en te oefen.

Die nou reeds bekende dinkskrumtegnieke wat dikwels in probleemoplossingsmodelle aangewend word, kom slegs tot sy reg in 'n groepsituasie. Daardeur word idees gegenereer wat eindelik geëvalueer word en kan lei tot kreatiewe oplossings.

#### (4) Individuele werk

Leerlinge wat 'n hoogs persoonlike belangstelling in 'n gespesialiseerde aspek van kennis openbaar, behoort aangemoedig te word om daardie terrein verder na te vors en hulle navorsingsprojek self te ontwerp en te beplan. In hierdie opsig moet 'n hoë mate van buigsaamheid en verbeelding toegelaat word.

(5) Interaksie met die gemeenskap

Die bekendstelling van die leerlinge aan gemeenskapsleiers wat op 'n bepaalde vakgebied gesaghebbendes is, bied belangrike inligtingsmateriaal. Op hierdie wyse het leerlinge die geleentheid om te luister na persone wat entoesiasties is omtrent 'n onderwerp waarin hulle belangstel en om hulle te ondervra.

Besoeke aan plekke van belang, die gebruik van biblioteke en museums in die gemeenskap, veldstudies, kampekskursies en besoeke aan ander stede, bied die moontlikheid van die integrering van vakke en die ontwikkeling van interpersoonlike verhoudinge.

(6) 'n Onderzoekmodel vir die sosiale wetenskappe

Benewens die onderrigstrategieë wat in die vorige vyf paragrawe aangedui is, word in die literatuur verskeie hanteringsvorme aangetref. Daar is onder meer die model van Hilda Taba, die "Triad"-model van Joseph Renzulli, modelle gebaseer op Bloom se taksonomie van onderrigdoelwitte, en ander kreatiewe probleemoplossingsmodelle. Hierdie modelle is in meerdere of mindere mate almal toepasbaar in die hantering van die kurrikuluminhoud van die sosiale wetenskappe en kan met vrug aangewend word op die leerlinge se onderskeie gevorderdheidsvlakke.

'n Geskikte model vir die sosiale wetenskappe wat die meeste vaardighede en prosesse insluit wat vir die begaafde van belang is, is te vinde in die "Basic Inquiry Model" van die Ontario Ministry of Education. Dit sluit 'n 8-stapbenadering in wat soos volg daar uitsien:

Stap 1 · 'n Aanvanklike ervaring

Inleidende verkennende aktiwiteite wat onder andere

koerantberigte, 'n filmvertoning en algemene bespreking kan insluit.

Stap 2 Probleemstelling

Die stel van 'n vraag of probleem waaromheen die studie kan ontwikkel.

Stap 3 Alternatiewe

Die suggereer van so veel moontlik redelike alternatiewe om die vraag te beantwoord of die probleem op te los.

Stap 4 Dataversameling

Inligting word versamel ten opsigte van elk van die alternatiewe.

Stap 5 Sintese

Op grond van die versamelde inligting besluit die leerling watter alternatief die beste oplossing vir die probleem is.

Stap 6 Evaluering van die gevolgtrekking/oplossing

Die leerling kontroleer of die oplossing die oorspronklike vraag volkome beantwoord.

Stap 7 Bekendstelling van die gevolgtrekking/oplossing

Die leerling besluit op die metode waarvolgens hy sy bevindinge duidelik aan ander leerlinge kan oordra.

## Stap 8 Evaluering

Die hele projek word geëvalueer en daar word besluit of die oplossing, in die lig van die oorspronklike vraag, toepaslik is.

In die toepassing van so 'n model is die hoofsaak van die onderwyser om te dien as 'n gids en 'n raadgewer. Antwoorde moet nie gegee word nie, maar situasies moet geskep en materiaal voorsien word om verdere vrae te stimuleer.

Enkele voorbeelde om die aanwending van die voorgaande model (1e) met programme vir begaafde leerlinge te illustreer, word as bylae aangeheg.

### 8.2.5 Evaluering

Evaluering is 'n integrale deel van die onderrigleerproses en in die konteks van kurrikulumontwerp sluit dit veral twee areas in, naamlik programevaluering en die evaluering van leerlingvordering. Die twee areas kan egter nie los van mekaar beoordeel word nie, want programme vir begaafdes wat niks méér oplewer as bloot die feit dat die leerlinge dit geniet het nie, het nie noodwendig in hulle doel geslaag nie.

Die vernaamste doel van die evaluering van programme in die sosiale wetenskappe, soos in ander vakke, is om inligting te versamel, dit te ontleed en besluite te neem oor die verbetering van die programme. Vir dié doel is die kriteria vir kurrikulumevaluering soos uiteengesit in die basiese beginselriglyne vir kurrikulumontwerp ook op die sosiale wetenskappe van toepassing.

Programme vir begaafde leerlinge word daaraan gekenmerk dat dit hoër denkvlakke en gevorderde vlakke van bewustheid,

belangstelling en affektiewe gedrag moet ontwikkel. Dit skep probleme vir die evalueerder omdat dit nie so maklik en presies geëvalueer kan word as die verwerwing van kennis en basiese vaardighede nie. 'n Verdere probleem is die hoogs individuele doelwitte wat vir elke begaafde leerling nagestreef word en wat meebring dat elke produk dus as 'n unieke eenheid geëvalueer moet word.

Met die opstel van 'n kurrikulum vir die begaafde word uitgegaan van die standpunt dat vir elke leerling of groep leerlinge 'n aanvangs- of toetredingsevaluering gemaak word wat nie net die leerling(e) se vlak van funksionering sal insluit nie, maar ook die volle spektrum van 'n situasie-analise. Namate die onderrig verloop, is 'n volgehoue proses-evaluering nodig, sowel as terugvoering en 'n monitor van die verdere verloop van die projek. Aan die einde vind die summatiewe of produkevaluering plaas waarvolgens daar bepaal word in hoe 'n mate die leerdoelwitte verwesenlik is en watter kurrikulumaanpassings vir die toekoms noodsaaklik geag word.

Die finale produk- of uitkomsevaluering in die sosiale wetenskappe behoort rekenskap te gee van die volgende:

- (i) Kennisverwerwing: 'n Meting van die diepte van kennis, die helderheid van begrip en die leerling se vermoë om konsepte en idees te hanteer, is van groter belang as die blote versameling van feite.
- (ii) Die verwerwing van vaardighede en werkgewoontes soos die vermoë om veralgemenings te maak, abstrak en krities te dink, afleidings te maak van bestaande feite, om inligting te versamel, te organiseer en te interpreteer, om tendense, patrone en oorsaaklike verbande raak te sien, hipoteses te herken, te formuleer en te toets, om selfstandige studie te beplan, met begrip en diskriminasie te lees en geordend en duidelik te lees en te skryf.

- (iii) Die ontwikkeling van waardes en gesindhede, insluitende aspekte soos 'n ope gemoed, verdraagsaamheid ten opsigte van verskillende standpunte, 'n respek vir ander se bydraes, 'n kritiese analise van eie en ander se vooroordele in die oplossing van sosiale probleme en 'n waardering vir waardes in menslike verhoudings.
- (iv) Deelname aan groepinteraksie as die werk binne groepverband gedoen word.

#### 8.2.6 Slotopmerkings

Die sosiale wetenskappe is sleutelvakke vir die hoogbegaafdes, beide vanweë hulle potensiaal as selfstandige vakdisiplines en vanweë die waardevolle sosiale bates wat daaruit kan voortvloei vir die gemeenskap. Terwyl die RSA begaafde natuurwetenskaplikes benodig, is dit ewe noodsaaklik dat van die beste breinkrag ook aangewend word in die wetenskap van menslike verhoudinge en in die studie van die mens se interafhanklikheid van sy omgewing.

### 8.3 DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR DIE BEELDENE EN UITVOERENDE KUNSTE (KUNS, MUSIEK EN BALLET) VIR BEGAAFDE LEERLINGE

#### 8.3.1 Doelstellings en riglyne vir die ontwerp van kurrikula vir Kuns vir begaafde leerlinge

##### (1) Algemene doelstellings

Die doelstellings soos geformuleer in die bestaande syllabusse vir Kuns is ook van toepassing op die begaafde kind, met die uitsondering dat dit verdiep en/of verbreed sal moet word. Wanneer 'n kurrikulum vir Kuns vir begaafde kinders ontwerp word, moet daar aan die volgende doelstellings aandag gegee word:

- (i) Verryking van die leerlinge se kennis en ervaring van 'n besondere kunsgebied;
- (ii) bevordering van kunskennis deur middel van 'n studie van die werke van ander kunstenaars en van die elemente van kuns in die natuur asook in die beboude omgewing;
- (iii) verbreding van die leerlinge se kunservaring deur werk in 'n verskeidenheid van media en benaderings;
- (iv) persoonlike verryking van leerlinge deur te konsentreer op persoonlike ontwikkeling wat die gevolg is van die beklemtoning van kwaliteite soos bewustheid, vertrouwe, kreatiwiteit en integriteit, en
- (v) die bybring van groter insig in die beroepsmoontlikhede op die terrein van die kunste.

Hoewel dit waar is dat die begaafde leerling 'n groter vermoë het vir die hoër kognitiewe vermoëns, naamlik analise, sintese en evaluasie, kan daar nie sonder meer aanvaar word dat sekere minder begaafde leerlinge hulle slegs met feitelike inligting besig hou nie. Kunsonderrig beklemtoon die fundamentele noodsaaklikheid daarvan dat alle leerlinge in staat behoort te wees om hul eie werk te evalueer asook dié van ander persone.

## (2) Spesifieke doelstellings

Die kurrikulum vir die begaafde leerling behoort die ontwikkeling van die volgende vaardighede en vermoëns aan te moedig: tegniese ontwikkeling, verkenning, proefneming, vernuwing, verbeelding, uitdrukking, asook onderskeidingsvermoë, kritiese waardering, waarneming, evaluering, vertolking, ontleding, verbale en nie-verbale kommunikasie. Daardeur kan 'n poging aangewend word om die volgende spesifieke doelstellings te bereik:



- (i) Om die begaafde leerling aan die leeromgewing buite die skool, byvoorbeeld die konsertsaal, museum, biblioteek en kunsgalery bloot te stel;
- (ii) om die begaafde leerling se visie met betrekking tot die kunste te verbreed;
- (iii) om die geleentheid te bied vir die dieptestudie van daardie besondere terreine waarin die begaafde leerling belang stel;
- (iv) om die belangstelling van die begaafde leerling in 'n wyer studieveld gaande te maak en, indien nodig, aan hom alternatiewe studieveld te bied; om hom in staat te stel om sy buitengewone begaafdheid in ander vakgebiede te beoefen;
- (v) om te voorkom dat die begaafde leerling van sy portuurgroep afgesonder raak; om te voorkom dat daar by die leerling 'n gevoel van elitisme of meerderwaardigheid ontstaan;
- (vi) om noodsaaklike vaardighede, tegnieke en ontwikkeling by die dieptestudieprogram te inkorporeer;
- (vii) om bewus te wees van die moontlikhede sowel as die gevare verbonde aan 'n versnellingsprogram; om te alle tye met die ander vakonderwysers van die begaafde leerling te skakel, met verwysing na die evaluering van die kind se ontwikkeling, die program en die onderwyser se benadering;
- (viii) om by die begaafde kind die vermoë te ontwikkel om sy eie begaafdheid te hanteer; om by die samelewing in te skakel en 'n konstruktiewe bydrae tot die gemeenskap te maak;
- (ix) om inisiatief en onafhanklike werksaamheid in die uitvoerende kunste aan te moedig en emosionele en intellektuele uitdrukking te beklemtoon - 'n passiewe leerproses het geen waarde nie - en

- (ix) om 'n program te skep wat geleenthede sal bied vir estetiese onderrig.

(3) Onderrigstrategie

Die eerste stap is om die wyse te ondersoek waarop die kind se begaafdheid bepaal is, asook die presiese aard van hierdie begaafdheid. Bewys van skeppende talent kan gewoonlik op vele maniere verkry word, byvoorbeeld die volgende:

- (i) Bewys van gevorderde vaardighede, verbeeldingryke insig en intense belangstelling en betrokkenheid;
- (ii) oordeel van onderwysers, administratiewe beamptes en toesighouers wat met die bewese en/of potensiële vermoëns van die individu vertrouwd is, en
- (iii) oordeel van spesialisonderwysers (Kuns-, Musiek-, Balletonderwysers) en deskundiges op die gebied van die kunste wat bekwaam is om die leerling se bewese en/of potensiële talent te evalueer.

'n Program vir die begaafde leerling kan slegs doeltreffend wees in die hande van 'n onderwyser met 'n besondere begaafdheid ten opsigte van temperament, skeppende vermoë en intelligensie. Die aard van die onderwys/leiding wat aan begaafde leerlinge gebied word, vereis dat hul onderwysers al die werkgroepsessies in verband met begaafdheid sal bywoon.

Die volgende riglyne behoort in oorweging geneem te word wanneer onderrigstrategieë vir die begaafde leerling beplan word:

- (i) Dit is glad nie 'n uitgemaakte saak dat die begaafde leerling 'n studieprogram vir begaafdes nodig het, of dat hy

positief daarop sal reageer nie. Om 'n begaafde kind in so 'n program in te dwing kan ernstige sielkundige probleme tot gevolg hê. Die kind moet ALTYD vrywillig in so 'n studieprogram betrokke wees.

- (ii) Kreatiwiteit en vindingrykheid mag nie deur die voorskrywing van 'n rigiede kurrikulum vir òf die onderwyser òf die leerling beperk word nie. Die onderwyser moet deur sy eie vindingrykheid 'n program ontwerp wat aan die spesifieke behoeftes van die begaafde leerling sal voldoen.
- (iii) Waar dit die terrein van die skeppende kunste aangaan, is 'n wisselwerking tussen die onderwyser en leerling van essensiële belang. Die onderwyser moet sensitief wees ten opsigte van menslike verhoudings wat in terme van die verskillende vakgebiede van die uitvoerende kunste verken en uitgedruk kan word.
- (iv) Die onderwyser moet die totale rigting van die dieptestudieprogram in oënskou neem en op dié wyse kontinuïteit en groei van die leerling se hele skoolloopbaan verseker.
- (v) Die onderwyser moet 'n fisiese omgewing skep wat aangenaam, aantreklik, dinamies en visueel stimulerend is.
- (vi) Die onderwyser moet 'n sielkundige klimaat van warmte en nie-veroordelende aanvaarding bewerkstellig wat daarop gerig is om alle opreg gemotiveerde vorms van uitdrukking op 'n positiewe en versterkende wyse te evalueer.
- (vii) Die leerling behoort in die opstel van die dieptestudieprogram betrokke te wees, asook in die implementering en evaluering daarvan. Die dieptestudieprogram moet slegs tot voordeel van die leerling in werking gestel word. en nie om die frustrasies van die onderwyser te verlig nie.

- (viii) Die leerling behoort groter vertroue in en ervaring van die instelling, uitvoering en voltooiing van sy program te ontwikkel.
- (ix) Die persoonlike vaardighede, vermoëns en voorkeure van die leerling moet die kern van die dieptestudieprogram vorm, maar die leerling moet ook binne die konteks van 'n wye verskeidenheid van idees, ondervindings en prosesse van sy besondere belangstellingsveld bewus wees.
- (x) Navorsing en dokumentasie behoort deur praktiese en teoretiese projekte aangemoedig te word. Nuwe dokumentasie media soos bandopnames, elektroniese tegnieke, rekenaars, video-opnames, films en fotografie behoort erken en aangemoedig te word.
- (xi) Die leerling behoort aangemoedig te word om in aanraking te kom met professionele persone met 'n aktiewe en sinvolle betrokkenheid in die terrein waarin die leerling 'n belangstelling toon.
- (xii) Dit moet in gedagte gehou word dat ongeag die begaafdheid van die leerling daar van hom verwag sal word om die gewone skoolleidsamens af te lê.

(4) Prosedure vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir individuele begaafde leerlinge

Die volgende prosedure kan gevolg word wanneer 'n kurrikulum in samewerking met die begaafde leerling opgestel word:

- (i) Besin oor die rigting; bepaal die visuele/kontekstuele/konsepsuele probleme wat deur uitdagings opgelewer kan word; doen navorsing oor en ondersoek verskillende benaderings en eksperimenteer met verskillende metodes en tegnieke.

- (ii) Ontwerp 'n projek waarby die voorkeurbenadering ingelyf is en voer dit uit. Evalueer die persoonlike en ontwikkelingsresultate.
- (iii) Veralgemeen die oplossings - pas die projek ook op ander terreine toe.
- (iv) Wanneer 'n projek geëvalueer word, is dit nuttig om uit te vind watter kognitiewe vlakke die leerlinge moes inspan om die projek te kon uitvoer. Volgens die taksonomie van Bloom is feitekennis heel onder op die lys, met die volgende in stygende volgorde: begrip, toepassing, ontleding, sintese/samevatting, en heel belangrikste, evaluering.
- (v) Daar moet egter onthou word dat intuïsie, die ontdekking van probleme, terwyl daar gedoen word, en die onverwagte vind van oplossings wat moontlik gemaak word deur die vermoë van die werklik begaafde om bokant grense uit te styg, grondliggend is aan die kunsproses. Die ganse proses van kreatiewe denke is onbestendig, kan subjektief wees, en reageer nie altyd op gestruktureerde, voorafbepaalde programme nie, maar soek onverpoos na nuwe weë en moontlikhede wat verken kan word.

(5) Geskikte onderwerpe vir programme

Enige projek wat aan die vereistes hierbo voldoen, nie 'n voorafbepaalde teiken het nie, en op die kind gerig is en nie op die verkryging van 'n vooropgesette resultaat nie, sal geskik wees. Wat praktiese klasse en eksamens in kuns betref, is dit gewoonlik nie 'n probleem nie. Selfs tradisionele onderwerpe soos die stillewe wat gewoonlik deur die onderwyser opgestel en deur die leerlinge in die laat 19de-eeuse styl geskilder word, kan 'n medium vir persoonlike groei word mits die doel van die oefening vooraf met die groep bespreek word, die leerstof na oorlegpleging uitgekies word, en die benaderings aangepas word

by die behoeftes van die individuele leerlinge. Teorie-klasse het 'n gestruktureerder leerplan, en tog behoort die klem nie op feite, datums en name as sulks te wees nie, maar op die toepassing van feite om begrippe te illustreer. Die terreine van die estetika, kunskritiek en kunsbeoordeling moet ook van toepassing gemaak word op die werke van tydgenote en portuurgroepe en nie slegs op werke uit die verre of onlangse verlede nie. Realistiese projekte behoort aangepak te word, soos die voorlegging van leerlinge se kommentaar op uitstallings, films of bewaringsonderwerpe aan die koerantrubriekskrywers of tydskrifte.

(6) Beoordeling van die sukses van projekte en die werk van begaafde leerlinge

'n Projek kan waarskynlik as 'n sukses beskou word indien die algemene en bepaalde doelstellings daarvan verwesenlik is. Oorweging kan aan die volgende aspekte geskenk word:

- (i) Wat was die vlak van leerlingbetrokkenheid? Het die begaafde leerling deur die verskillende stadia van beplanning en uitvoering aan die projek deelgeneem sonder 'n afname in dryfkrag of betrokkenheid?
- (ii) Wat was die begaafde leerling se eie beoordeling van die projek, asook van sy eie sukses daarmee? Begaafde leerlinge behoort aangemoedig te word om skriftelike eerder as mondelinge kommentaar te lewer. Opskrifte soos die volgende behoort voorsien te word: Hoe sien jy jou eie werk in verhouding tot die klas, in verhouding tot jou vorige prestasies? Wat het jy uit die projek geleer met betrekking tot kunskritiek en kunskultuur?
- (iii) Het die begaafde leerling begrippe bygeleer wat op sy vakke of terreine van begaafdheid toegepas kan word?

- (iv) Hoewel daar van 'n begaafde leerling verwag word om 'n produktiewe respons op 'n projek te lewer, moet daar ook ooringang aan kognitiewe groei geskenk word. Die begaafde leerling kon moontlik op dramatiese, musikale of poëtiese wyse op die gegewe probleem gereageer het, en sodoende sy ander vakke meer as Kuns bevoordeel het.
- (v) Evaluering, hetsy in die groep, deur die groep, of individueel, is wel voortdurend aan die gang, maar die begaafde leerling en onderwyser moet hulself ook aan die normale skoolprosesse van toetsing en gradering onderwerp. Die volle spektrum van toetsing (veral in teorieklasse), vanaf nie-verbale instrumente tot oopboekeksamens, behoort ondersoek te word met die oog op hul geskiktheid vir en toepaslikheid op die bepaalde studie-eenheid.

### 8.3.2 Doelstellings en riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir Musiek vir begaafde leerlinge

#### (1) Algemene doelstellings

Onderwysers moet die algemene doelstellings soos uiteengesit in die bestaande sillabusse raadpleeg.

#### (2) Bepaalde doelstellings

Hierdie doelstellings word gestel in die lig van die potensiaal van die begaafde leerlinge, en is gebaseer op 'n studie van hul kenmerke en vermoëns op 'n verskeidenheid van terreine rakende die vak en onderwyswerkzaamhede in die algemeen. In die geval van die besonder begaafde leerling is hierdie doelstellings gerig op die uitbreiding en verruiming van vakkennis, insluitende die volgende:

##### (a) Praktiese uitvoering: Dit impliseer

- (i) die ontwikkeling van 'n hoogstaande tegniek en die bestudering van 'n geskikte repertorium, met die oog op 'n hoë

standaard van konsertuitvoering;

- (ii) die ontleding van werke ter voorbereiding van en met die oog op uitvoering daarvan;
  - (iii) 'n vergelykende studie gebaseer op opnames van uitvoerings (eietyds sowel as geskiedkundig) met die doel om uitvoeringspraktyk deur die jare te bestudeer;
  - (iv) die luister na musiekopnames met die doel om die bladmusiek van instrumentale, vokale en orkeswerke te bestudeer;
  - (v) ondervinding van samespel, tesame met die ontleding van werke soos genoem onder punt 2;
  - (vi) konsertbywoning, voorafgegaan deur navorsing van die onderwerp en opgevolg deur kritiese bespreking;
  - (vii) periodieke bywoning van meestersklasse aan 'n nabygeleë universiteit.
- (b) Harmonie: Dit impliseer
- (i) gevorderde studie van tradisionele harmonie, bo en behalwe die vereistes van die bestaande sillabusse;
  - (ii) 'n historiese oorsig van harmoniepraktyk deur die eeue, insluitende 20ste-eeuse tegnieke en die ontleding van toepaslike werke, en
  - (iii) klawerbord- en harmoniepraktyk, met die oog op die bestudering van improvisasietegnieke en 'n studie van die jazz-idioom. (Hierdie studie behoort nie slegs beperk te word tot leerlinge wat klawerborde bespeel nie, maar moet ook beskikbaar gemaak word vir diegene wat ander musiekinstrumente bestudeer.)



- (c) Komposisie: Dit impliseer
- (i) die toepassing van musiekteorie deur middel van die komposisie en beoordeling van musiek in die verskillende idiome sowel as die beoordeling van musikale uitvoerings, en
  - (ii) die voorlegging van werke aan 'n universiteit (byvoorbeeld UNISA) tydens hul jaarlikse kompetisies of aan kunstwedstryde/eisteddfods wat voorsiening vir so 'n afdeling maak.
- (d) Organisatoriese ervaring op die gebied van musiek: Die volgende ressorteer hieronder:
- (i) Bestuur van 'n musiekklub;
  - (ii) meewerk aan die afrigting van 'n koorgroep of instrumentale ensemble, en
  - (iii) aanbieding van 'n operette of musiekblyspel.
- (e) Dirigering: Dit impliseer 'n studie van die dirigeerkuns en die toepassing van dirigeerteorie in die praktyk deur as dirigent van 'n orkes op te tree. (Daar moet voorsiening gemaak word vir geleenthede om die dirigeerkuns in die praktyk te beoefen.)
- (f) 'n Studie van musiekgeskiedenis: dit impliseer die bestudering van die geskiedenis van musiek met die oog op
- (i) 'n wyer begrip van die onderlinge verhouding tussen die verskillende kunsvorme binne die breë kultuurstroom, insluitende 'n studie van die musiek van ander kulture en die invloed daarvan op Westerse musiek, en
  - (ii) die voorsiening van 'n deeglike agtergrond vir die kritiese bestudering en evaluering van spesifieke

werke en uitvoerings (kyk 8.2.2 (a)).

(3) Onderrigstrategieë

Die gewone prosedures word gevolg, maar voorsiening moet vir die grootste moontlike mate van individualisering gemaak word volgens die individuele vermoëns en behoeftes van die leerlinge. Die volgende onderrigstrategieë word voorgestel:

(a) Besprekings:

- (i) Musiekbegaafde leerlinge kan spesifieke musikale komposisies, of die leerlinge se eie komposisies of uitvoerings bespreek. (Bandopnames van die leerlinge se uitvoerings kan gebruik word.)
- (ii) 'n Begaafde kind kan onderwerpe rakende enige van die aspekte wat bestudeer is in fyn besonderhede bespreek, hetsy met die onderwyser of met persone wat deskundiges op die bepaalde terreine is (byvoorbeeld 'n hedendaagse komponis, uitvoerende kunstenaar of dirigent). In laasgenoemde gevalle behoort dit nuttig te wees om die onderhoud op 'n gestruktureerde skema te baseer wat vooraf deur die leerling en onderwyser opgestel is. Sodanige onderhoude behoort deur ten minste een terugrapporteringsessie na afloop van elke onderhoud opgevolg te word.
- (iii) Bywoning van konserte behoort sover as moontlik voorafgegaan te word deur 'n studie van die werke wat uitgevoer gaan word. Na afloop van so 'n konsert moet daar van die leerlinge verwag word om elkeen 'n resensie oor die uitvoering te skryf wat dan aan 'n koerantkritikus voorgelê kan word vir evaluering.

Bywoning van koor- of orkesrepetisies deur die leerlinge as gaswaarnemers, met die bladmusiek van die werke wat gerepe-

teer word byderhand. Dit moet ook deur 'n terugrapporterings-sessie en bespreking gevolg word.

(b) Begeleide partituurspel en partituurstudie met behulp van beskikbare opnames

(4) Voorbeelde van geskikte programonderwerpe

Die bestudering van spesifieke werke van 20ste-eeuse komponiste:

Die bestudering van verskeie skeppende tegnieke en praktyke behoort hierby ingesluit te word. (Alle studies moet deur gestruktureerde besprekings voorafgegaan word, maar moet op buigbare wyse toegepas word en nie oormatig rigied en beperkend vir die leerlinge te wees nie.)

(5) Evaluering

(i) Al die werk wat deur musiekbegaafde leerlinge gedoen word, behoort volgens die leerling se eie spel en prestasie beoordeel te word. Dit moet gedoen word deur die evaluering van die graad van voortreflikheid wat bereik is en moet nie bloot in die vorm van 'n punt gegee word nie, maar wel in die vorm van 'n bespreking wat die volgende aspekte aandui:

- \* Die kriteria wat toegepas is;
- \* die mate waarin die leerling aan elk van die kriteria voldoen het, en
- \* moontlike onderwerpe of sake waaraan aandag gegee moet word ten einde die tekortkomings wat opgemerk is aan te vul, of swak plekke wat na vore gekom het, te remedieer. (Selfevaluering deur die leerlinge moet nie agterweë gelaat word nie.)

(ii) Al die werk wat deur musiekbegaafde leerlinge gedoen word,

behoort beoordeel te word ten opsigte van die geskiktheid van die werkopdrag vir die doel waarvoor dit aanvanklik beplan was, en die volgende sake verdien aandag:

- \* Die mate waarin die oorspronklike doelstellings van die werkopdrag bereik is.
- \* Die vraag of die belangstelling en betrokkenheid van die leerling behou kon word.
- \* Die waarde van die opdrag, en die vraag of dit daarin geslaag het om die kennis van die leerlinge te verbreed, bekwaamheid op die een of ander terrein te ontwikkel, of begrip en insig te verdiep, en
- \* die vraag of die begaafde leerling, in algemene terme gestel, die verskillende karaktertrekke van 'n begaafde leerling ontwikkel het, naamlik onafhanklike studievaardighede, organisatoriese vermoëns, probleemoplossing, toepassing van beginsels, analitiese en skeppende vaardighede.

### 8.3.3 Slotopmerking

Om 'n kurrikulum vir musiek vir musiekbegaafde leerlinge te ontwerp, vereis die vasstelling van bepaalde doelstellings om in die onderwysbehoefte van begaafdes te voldoen en die voorsiening van onderrigstrategieë wat leerlinge in staat stel om hul besondere vermoëns te ontwikkel.

## 8.4 DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR WISKUNDE VIR BEGAAFDE LEERLINGE

### 8.4.1 Inleiding

Voorsiening vir die verhoging van die klein persentasie (minder as 5 %) van wiskundig begaafde leerlinge word as

van die uiterste belang beskou, nie alleen vir die selfverwesening van die betrokke individu nie, maar ook vir die wetenskaplike ontwikkeling van die meeste nywerheidslande (Straker, p.13). Manekragopnames in die VSA byvoorbeeld toon dat slegs die helfte van die boonste 25 % van hoërskoolgekwalfiseerdes kollegediplomas verwerf en dat minder as 10 % van dié wat daartoe in staat is om 'n doktorsgraad te behaal, dit inderdaad behaal (Behr, p.59). Ten spyte van al die pogings wat in die VSA aangewend word om spesiale onderwys vir hul begaafdes aan te moedig, was die bedrag wat jaarliks (in 1979) aan die voorsiening van spesiale onderwys vir elke begaafde kind bestee is een vierhonderdste van die bedrag wat bestee is aan elke leergestremde kind (Behr, p.59).

Daar is deesdae 'n groter bewustheid van die besondere behoeftes van die begaafde kind. Saam met die groeiende tegnologiese gerigtheid van ons samelewing is daar 'n toenemende behoefte aan leierskap op die gebied van wiskunde en wetenskap. Dit wil nie sê dat niks tot dusver vir hierdie begaafdes gedoen is nie; daar is die nasionale wiskunde-olimpiades, provinsiale voorsiening van aanvullende wiskunde, plaaslike kompetisies wat dikwels deur onderwysersverenigings georganiseer word en buitemuurse aktiwiteite soos rekenaar- en skaakklubs. Die blote aard van die aktiwiteite waarna hierbo verwys word, maak nietemin nie vir al die volgende aspekte voorsiening nie:

- \* 'n Geleentheid vir die individu om sy besondere vermoëns te gebruik.
- \* 'n Geleentheid om op voorkeurmaniere te leer.
- \* Die voorsiening van leertake wat 'n uitdaging bied.
- \* Die uitkakeling van leer wat nie doeltreffend genoeg is nie.

- \* Die beklemtoning van proses eerder as van berekening en inhoud.

Die laaste stelling regverdig verdere kommentaar. Die verwerking van wiskundige inligting berus op logiese denke op die terrein van kwalitatiewe en ruimtelike verhoudings, getalle en lettersimbole. Dit vereis ook die snelle en wye veralgemening van wiskundige voorwerpe, verhoudings en bewerkings, en terselfdertyd ook 'n buigbaarheid en beweeglikheid van verstandspesesse wat in wiskundige aktiwiteite ingespan word. Die wiskundige proses word beliggaam in 'n strewe na duidelikheid, eenvoudigheid, doelmatigheid en redelikheid van denke en ook oplossings. Daar moet 'n duidelike vermoë wees om op snelle en ongebonde wyse die rigting van 'n verstandspesesse te rekonstrueer, en om met gemak van 'n direkte na 'n teengestelde of omgekeerde gedagtegang oor te skakel. Bogenoemde vermoëns gaan dikwels hand aan hand met 'n oorspronklike benadering tot 'n probleem en 'n neiging om abstrak te dink (Heid, pp.222-224). Krutetskii het 'n frase geformuleer om die bogenoemde proses te beskryf, naamlik "a mathematical cast of mind" (Krutetskii, pp.350-351).

Wiskundig begaafdes verkry hul wiskundige inligting deur 'n deeglike begrip van die formele struktuur van 'n probleem, insig in die identifisering van toepaslike wiskundige verhoudings en 'n spontane formulering van oplossings. Hierdie proses lei tot veralgemenings wat weer op hul beurt deel word van die wiskundige verwysingsraamwerk van die begaafde leerling (Krutetskii, pp.254-314 en Heid, pp.221-225).

Die beskrywing hierbo van die kognitiewe behoeftes van die wiskundig begaafde leerling en die wiskundige proses voorsien 'n grondslag vir die ontwerp en ontwikkeling van uitbreidingsprogramme. Daar moet egter gelet word op die

noodsaaklikheid om Bloom se Taxonomy in Cognitive Domain alleereers soos volg te wysig:

TABEL 1

Oorspronklike	Gewysigde taksonomie vir wiskunde-onder-rig	Toepassing
Kennis Begrip Toepassing Ontleding Sintese Evaluering	Kennis Vaardighede Begrip Toepassing Ontleding Sintese Veralgemening	Normale skoolwerk     Uitbreidingsprogrammering

**8.4.2 Riglyne vir die ontwerp van kurrikula vir wiskundig begaafde leerlinge**

Die volgende riglyne moet in gedagte gehou word by die ontwerp van 'n kurrikulum (Borenson, p.238):

- (i) Werk op die ontledings-, sintese- en veralgemeningsvlakke van Bloom se taksonomie wanneer enigsins moontlik (sien tabel 1).
- (ii) Konsentreer op wiskundige strukture en pas die wiskunde by die leerlinge se behoeftes aan wanneer moontlik.
- (iii) Moedig onafhanklike, skeppende denke aan en wees daarop voorbereid om die program daarvolgens te wysig.
- (iv) Voorsien geleenthede vir induktiewe sowel as deduktiewe redenering.

- (v) Moedig samewerking binne klein groepies aan, asook die deel van verbale en geskrewe gedagtes met mekaar.
- (vi) Voorsien waar moontlik oop, skeppende en prosesgerigte situasies wat 'n uitdaging aan die leerlinge bied en prikkelend vir die onderwysers is.
- (vii) Maak voorsiening vir vroeë abstrahering.
- (viii) Verhoog leerlinge se bewustheid van die noodsaaklikheid van 'n duidelike, bondige en akkurate formulering van stellings, veronderstellings en resultate.
- (ix) Laat leerlinge toe om die stadige en doelbewuste proses van die ontwikkeling en formulering van wiskundige struktuur te ondervind.
- (x) Laat leerlinge toe om bewus te word van die frustrasies en vreugdes wat onafskeidelik verbonde is aan die navorsingsproses. Moedig leerlinge aan om hul eie navorsing te doen.
- (xi) Gee aan leerlinge die geleentheid om hul eie wiskundige metodes te ontwikkel en moedig hulle aan om stylvolle oplossings te vind.

Die probleem waarvoor ons nou te staan kom, is tweevoudig van aard: eerstens moet die tipe kurrikulum bepaal word, wat aan die onderwysbehoefte van die wiskundig begaafdes sal voldoen, en tweedens moet die leerlinge reeds op 'n vroeë ouderdom geïdentifiseer word. Om hierdie probleme te help oplos, moet ook die volgende riglyne in gedagte gehou word wanneer 'n kurrikulum vir wiskundig begaafdes ontwerp word:

- \* Die leerkenmerke en denkwyses van hierdie leerlinge (kyk later).



- \* Die lae profiel van berekeningsvaardighede in die denke van die wiskundig begaafde.
- \* Voorsiening van geleenthede aan hierdie leerlinge om op sistematiese wyse hul denkvaardighede te ontwikkel, te beoefen en te verfyn.
- \* Die aanpassing van die wiskundeleerplan in terme van breedte en diepte. Die inhoud van die verrykingsprogram moet daarop gerig wees om groter insig en begrip te ontwikkel en moet intellektuele uitdagings bied wat die potensiaal van die leerlinge gebruik.

#### 8.4.3 Onderrigstrategieë

Verryking kan ook bewerkstellig word deur middel van die volgende (Straker pp.57-71):

- (i) Toepaslike besoeke aan museums, teknikons, universiteite, die handel en nywerheid
- (ii) Wiskundeklubs
- (iii) 'n Wiskundeweek in die laerskool
- (iv) Die uitgee van 'n skooltydskrif oor wiskunde of die inlywing van 'n wiskunde-afdeling by die bestaande tydskrif
- (v) Gereelde wiskunde-uitstallings
- (vi) Rekenaaronderrig aan die begaafdes

Die gebruik van die rekenaar behoort natuurlik nie tot die wiskundig begaafdes beperk te word nie. Dit verleen 'n ander dimensie aan baie vorme van begaafdheid. Die wiskundig begaafde leerling sal nietemin met gemak leer om programmering te doen en sal in staat wees om oplossings te soek vir

redelik komplekse wiskundige probleme of vraagstukke.

Die taallogo is besonder nuttig vir die wiskundig begaafde leerling as gevolg van die geometriese eienskappe daarvan en dit word ten beste op die laerskoolvlak aan die leerling bekend gestel. Dit is noodsaaklik dat wiskundige probleme wat met behulp van die rekenaar opgelos kan word aan dieselfde maatstawwe as enige ander wiskundeverrykingsprogram sal voldoen. Sulke probleme moet byvoorbeeld ontdekkings- en probleemgerig wees (Koetke, pp.270-271 en Straker, pp.40-42). Verrykingswerk met behulp van sakrekenaars is op soortgelyke wyse ook van toepassing in die junior primêre skool.

(vii) Wiskunderaaisels en raaisels wat logiese vermoë toets

Let daarop dat wiskunderaaisels en/of raaisels en speletjies wat logiese vermoë toets (byvoorbeeld NIM) 'n belangrike rol in enige verrykingsprogram speel, omdat hul oplossingsmetodes sonder uitsondering die wiskundeproses weerspieël waarna vroeër verwys is (Straker, pp.43-53). Hulle verteenwoordig 'n natuurlike uitdaging aan die wiskundige verstand en kan vir aangename onderbrekings in 'n verrykingsprogram sorg. Die raaisels kan wissel van wiskundig-induktiefgeoriënteerdes tot die wat eenvoudige deduktiewe logika vereis.

8.4.4 Evaluering van gedane werk

Evaluering behoort voortdurend plaas te vind sodat die program daarvolgens aangepas kan word om beter aan die behoeftes van die leerlinge te voldoen namate hierdie behoeftes duideliker word. Die sukses van die program behoort gemeet te word aan die mate waarin die voorgemelde riglyne verwesenlik is.

Programme soos dié waarna hierbo verwys is, behoort uitdaging en verryking aan begaafdes in al die standerds tot by die derde skoolfase te bied. Teen die tyd dat die vierde skoolfase bereik word, is dit noodsaaklik om 'n versnelingsprogram te voorsien. Die beste manier waarop dit gedoen kan word, is om die Senior Sertifikaatwiskunde in standerds 8 en 9 te voltooi en daarna, afhangende van die leerlinge se besondere belangstellings, aan te gaan met UNISA se Wiskunde I-kursus of een van die ander kursusse.

## 8.5 DOELSTELLINGS MET EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR DIE TEGNIESE WETENSKAPPE VIR BEGAAFDE LEERLINGE

### 8.5.1 Inleiding

Met die geweldige uitbreiding op die tegnologiese gebied en die eise wat hedendaags aan die leerlinge gestel word, ontstaan die behoefte om 'n belangstelling te wek waarby die publiek ook betrek kan word ten opsigte van die begaafde leerling. Die groot vraag is hoe om die begaafde leerlinge op te lei om die tegnologiese eise van die toekoms die hoof te bied.

### 8.5.2 Doelstellings as komponent binne kurrikulumontwerp vir die tegniese wetenskappe

Kurrikulumdoelstellings vir begaafde leerlinge kan uitgebou word aan die hand van die bestaande doelstellings van die tegniese wetenskappe. Die volgende is egter doelstellings wat met die ontwerp van kurrikula vir tegniese vakke vir begaafde leerlinge in gedagte gehou moet word:

- (i) Die kurrikuluminhoud moet die begaafde leerlinge se belangstelling in die tegniese wetenskappe wek.
- (ii) Die inhoud wat geselekteer word, moet van so 'n aard wees dat dit interessant, waardevol en nuttig sal wees en 'n

blywende agtergrond sal skep wat die begaafdes se lewe ver-  
ryk en verdere studie sal bevorder.

- (iii) Die kurrikulum moet voortdurend in die onderwysituasie vir begaafde leerlinge ruimte laat vir kreatiewe optrede en inisiatief.
- (iv) Die behoeftes van die gemeenskap en die begaafdes moet in die kurrikulum verteenwoordig wees.
- (v) Natuurwetenskaplike verklarings moet aansluiting vind by verskynsels in die tegnologiese wêreld.
- (vi) Leiding moet gegee word ten opsigte van die "taal" van die tegnologie, byvoorbeeld definisies, gebruikskodes, simbole en wette.
- (vii) Die natuurwetenskaplike werkwyse moet in die kurrikulum figureer met die klem op die volgende: waarnemings, metings, klassifikasie, voorspelling, afleidings, kommunikasie, formulering van hipotese, kontrole van veranderlikes en eksperimentering.
- (viii) Die toepassing van tegnologiese beginsels moet in die kurrikulum aandag kry.
- (ix) Perspektief op verwante aangeleenthede moet deur die kurrikulum bewerkstellig word.
- (x) Helder denke, noukeurigheid, akkuraatheid en die vermoë om logiese afleidings te maak, moet ontwikkel word.
- (xi) Begaafde leerlinge se vermoë om tegnologiese kennis in die alledaagse leefwêreld toe te pas, moet ontwikkel word.

### 8.5.3 Riglyne vir die ontwerp van kurrikula vir die tegniese wetenskappe

By die keuse van vakkurrikulumonderwerpe moet die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge in gedagte gehou word en is die volgende beginsels belangrik:

- (i) Die basiese vaardighede moet ontwikkel word en derhalwe moet die kurrikulum vir die volgende voorsiening maak:
  - \* Die ontwikkeling van navorsingsvaardighede,
  - \* die ontwikkeling van die hoër intellektuele vaardighede, soos ontleding, sintese en evaluering,
  - \* aanmoediging van uiteenlopende divergente denke,
  - \* individuele werk en selfstandige studie, en
  - \* evaluering van vordering.
- (ii) Om selfvertroue by die leerlinge te ontwikkel, moet die kurrikulum
  - \* die begaafde leerlinge aanmoedig om op 'n toepaslike moeilikheidsvlak te werk,
  - \* die begaafde leerlinge die geleentheid bied om volgens belangstelling studies te onderneem,
  - \* by die leerlinge 'n trots ontwikkel vir die opdragte wat goed uitgevoer is.
- (iii) Die kurrikulum moet leierskap ontwikkel deur middel van groepwerk.

- (iv) Die kurrikulum moet die begaafde leerlinge die geleentheid bied om kreatief te wees.
- (v) Die kurrikulum moet selfvertroue by die begaafde leerlinge ontwikkel sodat hulle gedissiplineerd met gesofistikeerde masjinerie kan werk.
- (vi) Die kurrikulum behoort noue skakeling tussen praktyk, handel, nywerheid en tersiêre inrigtings te bewerkstellig.

#### 8.5.4 Onderrigstrategieë

##### (1) Verryking van tegniese studierigtings

In die RSA is daar interdepartementeel besluit om die tegniese vakke Technika Siviël, Technika Meganies en Technika Elektries tot hoërgraadvakke te verhef. Hierdie besluit bied vir die begaafde leerling die geleentheid om homself uit te leef in die ontwerp-kuns en in die tegnologie, omdat hierdie vakke toegepaste vakke is wat eksperimentering beklemtoon.

Hoërgraadtechnika maak dit moontlik om in die seniorsekondêreskoolfase, begaafde leerlinge wie se aanleg en vermoëns van so 'n aard is dat hulle die onderriginhoude kan bemeester, saam te groepeer om hulle in staat te stel om 'n loopbaanopleiding te volg wat abstrak-teoreties van aard is.

Die inhoud van die kurrikulum behoort voldoende aan te sluit by die wordingsvlak van begaafde leerlinge ten opsigte van hulle kennis- en vaardigheidstand. Hierdie aansluiting kan deur middel van verryking bewerkstellig word.

##### (2) Praktyk-geïntegreerde onderwys

Tegniese Tekene beoog om by begaafde leerlinge insig in sekere standaardprosedures en tegnieke, wat basiese vereistes vir ingenieurs, argitekte en tegnisi in die industrie

is, te ontwikkel. Die basiese vereistes wat ingenieurswese, argitektuur en die industrie stel, word ook in die praktikumlokale aangeleer deur middel van spesiale projekte wat aangepak word. Sodoende kan begaafdes hulle kreatiwiteit ontwikkel en hulle potensiaal optimaal verwesenlik.

#### 8.5.5 Slotopmerkings

Met die tekort aan mannekrag op die tegnologiese gebied in die RSA is dit uiters belangrik om 'n kurrikulum vir die tegniese wetenskappe te ontwerp wat voorsiening maak vir die begaafde leerlinge. Die geleentheid moet aan begaafdes gebied word om selfstandig te kan werk, asook om hulle kreatiewe denke, vaardighede, en vermoë tot probleemidentifisering en probleemoplossing, te ontwikkel.

### 8.6 DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR TALE VIR BEGAAFDE LEERLINGE

#### 8.6.1 Die besondere kenmerke van taalbegaaftes

Taal vorm die grondslag vir die ontwikkeling van die kind omdat dit intiem aan sy totale intellektuele, emosionele, sosiale, morele en geestelike groei verbonde is. Daarom kan 'n kind se taal nie gesien word as iets wat los van hom staan nie, en hoe ontwikkelder 'n kind se taalvermoë is, hoe beter sal sy vermoë wees om homself en ander te verstaan, sy ervarings te orden, sy gedagtes te struktureer, sy gedrag te reguleer en sy plek in die samelewing in te neem as 'n bewuste en meelydende individu.

Wanneer die talente van hierdie groep begaafde leerlinge gedefinieer word, moet dit herhaal word dat sommige van die bekwaamste leerlinge in enige groep weens verskillende redes nie hulle volle taalpotensiaal bereik het nie. Daarom is dit dikwels nodig om eerder op die uitkyk te wees vir onderliggende vermoëns as vir prestasie, en om met insig te reageer op die kind wat 'n vurige belangstelling in een of ander aspek van 'n onderwerp toon wanneer sy belangstelling eers gaande gemaak is.

Taalvloeiendheid is een van 'n groep kenmerke (byvoorbeeld die vermoë om gedagtes te verfyn, abstrakte begrippe uit te druk en veralgemenings te maak), waaraan hierdie be- gaafdes dikwels uitgeken kan word. Wallace (6) waarsku egter dat taalbegaafde leerlinge geneig is om meer volwas- se van begrip te wees as ander. Indien hulle gawes getroe- tel word, word die kommunikasiegaping dus net al hoe groter. In sulke gevalle moet die onderwyser bewus wees van die maatskaplike kwessies wat hierby betrokke is om sodoende al die leerlinge te help om die probleme doeltreffend te kan hanteer.

'n Uitgebreide woordeskat is 'n opvallende eienskap van die taalbegaafde. Sulke kinders verlustig hulle in die kleur en tekstuur van woorde, is in staat om oorspronklike beelde te skep en uitdrukkings met groot sorg te kies, en reageer op die musiek en die ritmes van taal. Dit word gestaaf deur die navorsing van Guilford, Scheuerle en Shonbrun (19), en hierdie skrywers gaan verder deur op te merk dat sulke leerlinge ook geïdentifiseer kan word na aanleiding van die aantal en verskeidenheid van vrae wat hulle vra.

Gevorderde leesvermoë is 'n erkende teken van begaafdheid. Terman (20), Miles (21), Abraham (22), en Witty (23) be- klemtoon die sentraalheid van lees vir begaafde leerlinge. Terman het gevind dat tussen 'n derde en die helfte van hierdie leerlinge kon lees voordat hulle in die skool ge- kom het. Begaafde leerlinge lees meer intensief en hulle belangstellings varieer oor 'n wyer spektrum as dié van gemiddelde leerlinge. Daar is bevind dat hulle meer nie- fiksie en meer fiksie as laasgenoemde groep lees, maar dat hul leesstof baie kompleks van aard is. Al die navor- sers wys nietemin daarop dat daar by begaafde leerlinge 'n behoefte aan leiding en rigting is waaraan aandag gegee moet word indien hulle volle potensiaal bereik wil word.



Sterk verbeelding stel hierdie leerlinge in staat om tref-fende beelde te skep en 'n baie ontwikkelde vorm van fanta-sie te struktureer. Hierdie eienskap van begaafdheid kom duidelik na vore in die stelwerk van sodanige leerlinge, die effek van betowering wat verhale op hulle het en hul vermoë om met die karakters te identifiseer. Die skryf van prosa en gedigte kan ook 'n bewys van taalbegafdheid wees, hoewel baie leerlinge gehelp moet word om hierdie gawe te verfyn en te beheer. Taalbegaaftde leerlinge put ook baie plesier uit die vertel van stories. Hul verhale is dikwels grafies, gedetailleerd en propvol lewendige en oorspronklike idees. Dié verbeeldingsresponse kan ook in 'n konkreter vorm uitgedruk word deur middel van kinderdrama, mimiek, spraak of toneelspel.

Torrance (18) stel dat begaafte leerlinge 'n ongewone vermoë het om alternatiewe te verken. Aangesien die he-dendaagse wêreld so vinnig verander, is daar 'n behoefte aan toekomstige leiers wat in staat sal wees om probleme te voorsien en maniere te bedink om hulle te omseil. Die taalbegaaftde met sy soepel verbeelding en sy gawe vir skep-pende probleemoplossing behoort aangemoedig te word om ge-leentheid vir diepsinnige en insigryke response in fiksie en die filosofie te soek.

Kognitiewe vaardighede, wat vir hul ontwikkeling van taal afhanklik is, kan baie gevorderd wees in hierdie leerlinge wat die vermoë toon om vaardighede soos klassifisering, voorspelling, die maak van gevolgtrekkings, veronderstel-ling en veralgemening te gebruik. Om hierdie rede probeer kurrikulumontwerpers soos Jerome Bruner (24 en 25) om die leerproses te individualiseer, want die stadige pas wat vir die meerderheid van die leerlinge gehandhaaf moet word, kan vir die begaafdes 'n absolute foltering wees.

Konsepsuele ontwikkeling is ook ten nouste aan taalvermoë

verwant en dit vorm deel van die intellektuele struktuur wat vir die veralgemeningsproses nodig is. Sonder 'n sistematiese en goedbeplande kurrikulum kan daar egter gapings in die begripshiërargie van selfs die slimste leerling gelaat word. Daarom is dit noodsaaklik dat begrippe nie gelaat word om maar toevallig gevorm te word nie, maar dat hulle parallel ontwikkel word met die ingewikkelde denkvaardighede en die kennis en houdings wat hulle veronderstel is om te verbeter.

Die sosiale en emosionele ontwikkeling van begaafde leerlinge is dikwels bogemiddeld. 'n Sensitiwiteit vir taal stel hulle in staat om met groter insig op die emosies en verwagtings van ander te reageer, hetsy in fiksie of in die werklike lewe. Hulle kan gehelp word om met diegene van ander kulture te identifiseer of met persone wat ander standpunte huldig. Daarby is dit ook vir hulle moontlik om te leer om stereotipes te vermy as 'n manier om individue te klassifiseer, om hul vooroordele te verminder en waardering te toon vir 'n gebalanseerde respons.

#### 8.6.2 Doelstellings vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir tale vir begaafde leerlinge

##### (1) Algemene doelstellings

Die volgende algemene doelstellings moet in gedagte gehou word wanneer 'n kurrikulum vir tale vir begaafde leerlinge ontwerp word:

- (a) Verseker dat die oogmerke van opvoeding deur taalonderrig bereik word.
- (b) Voorsien 'n klaskameromgewing waarin die natuurlike geesdrif, lewenskrag en spontaneïteit van elke leerling deur aktiewe deelname aan sinvolle taalaktiwiteit aangemoedig word.

- (c) Verryk die leerling se idees; maak hom van sy gedagtes en gevoelens bewus; kweek by hom 'n bewustheid dat ander, net soos hyself, behoeftes en begeertes koester; sodat hy met groter begrip vir homself en die wêreld rondom hom 'n voller, bewuster en verantwoordeliker lewe kan lei.
  - (d) Ontwikkel die leerling se vermoë om sy idees, gedagtes en gevoelens doeltreffender deur middel van taal uit te druk.
  - (e) Ontwikkel die taalvaardighede wat 'n bydrae lewer tot doeltreffende uitdrukking en kommunikasie.
  - (f) Moedig die genot aan wat leerlinge put uit die diepte en verskeidenheid van hulle letterkunde en gedigte; ontwikkel die leerling se vermoë om met genot, begrip en onderskeiding te lees, en brei die leerling se begrip van homself en sy wêreld uit.
  - (g) Wakker die sluimerende kreatiwiteit wat by alle kinders teenwoordig is aan. Maak hulle van die krag van treffende beelde, ritmes, kleur, klank en beweging bewus en moedig hulle aan om hul lewendige begrip van die wêreld in een of ander vorm van oorspronklike uitdrukking te formaliseer.
- (2) Enkele oorwegings by die ontwikkeling van 'n kurrikulum vir tale vir die begaafde kind

(a) Die progressiewe aard van taalgroei

Wanneer 'n program vir begaafde leerlinge oorweeg word, moet 'n mens vasstel of daar enige werklike verskille in die verskillende fases van onderwys is sover dit oogmerke, vaardighede, inhoud en metodes aangaan. Moderne navorsing is geneig om te kenne te gee dat dit in der waarheid nie die geval is nie. Daar is 'n verskil in die gekompliseerdheid van die letterkundestudie van 'n junior

primêre leerling en dié van 'n matrikulant, maar die essen-  
siële aard van die aktiwiteit bly dieselfde. Jerome  
Bruner (24 en 25) beweer dat dit moontlik is om enige  
leerling met bevredigende intellektuele vermoëns enige  
iets te leer wat vir 'n volwassene die moeite werd is om  
te weet, mits die onderwysers die leerstof aanbied in 'n  
vorm wat eenvoudig genoeg is vir die kind om te verstaan.  
Hy sê ook die volgende:

Die ondervinding van die afgelope dekade het geleer dat  
ons skole moontlik besig is om kosbare jare te mors deur  
die onderrig in baie vakke uit te stel op grond daarvan  
dat dit te moeilik is. Die hoofsaak wat in die beplan-  
ning van kurrikula oor die hoof gesien word, is dat die  
grondgedagtes wat die kern van alle wetenskap en wiskunde  
vorm en die basiese skemas wat aan die lewe en letterkun-  
de vorm gee, kragdadig is.

Daarom stel Bruner 'n spiraalvormige kurrikulumontwikkelings-  
model voor wat voorsiening maak vir sentrale begrippe en  
vorms met toenemende ingewikkeldheid. In die geleidelike  
ontwikkeling van 'n kurrikulum behoort hierdie basiese  
strukture herhaaldelik teëgekomp te word, totdat die kind  
die totale formele apparaat wat daarmee saamgaan ten volle  
baasgeraak het. Bruner beveel aan dat 'n spiraalvormige  
kurrikulumontwikkelingsmodel op die volgende beginsels  
gebaseer moet word:

- \* Die sentrale begrippe van kennis moet na aktiwiteite  
binne die vermoëns van begaafde leerlinge herlei word.
- \* Die stelselmatige herbekendstelling van hierdie be-  
grippe behoort die begaafde leerling in staat te stel  
om toenemende, kragtige intellektuele strategieë te  
ontwikkel.
- \* Hierdie oogmerke word ten beste bereik deur die aktiewe

betrokkenheid van begaafde leerlinge by die ontdekking en vorming van hul eie begrippe.

- \* Elk van die drie maniere waarop die werklikheid voorgestel word (deur aksie, deur 'n prent of beeld en deur 'n simboliese medium soos taal) behoort deur die onderwys ontwikkel te word.

Die werk van Bruner en ander navorsers het onderwyskundiges gedwing om opnuut vas te stel presies wat kinders in verskillende ouderdomstadia in staat is om te leer. Dit is veral begaafde leerlinge wat take aanpak wat te moeilik vir hulle blyk te wees. Volgens Torrance (18) ontwikkel leerlinge wat besonder begaafd is die vermoë om mislukking en frustrasie te verwerk en hy is daarvan oortuig dat as dit nie die geval was nie, baie van die groot ontwikkelings van die wêreld nie sou plaasgevind het nie. 'n Taalkurrikulum behoort dus nie te streng afgebaken te wees nie en onderwysers moet opgelei word om elke leerling te lei tot waar sy individuele potensiaal hom toelaat om te ontwikkel.

(b) Produktiewe taalleer

- (i) In die volledige volgorde van die leeraktiwiteite moet daar vir die verwesenliking van die volgende voorsiening gemaak word: basiese kennis, denkvaardighede, konsepsuele groei, die ontwikkeling van houdings, gevoelens en waardes.
- (ii) Produktiewe leeraktiwiteite behoort tot die verwesenliking van meer as een doelstelling by te dra en moet so gereël word dat dit oordrag van vaardighede en kennis na ander terreine van die kurrikulum sal vergemaklik. Byvoorbeeld, 'n begaafde leerling moet nie slegs met vakinhoud gekonfronteer word nie, maar daar moet terselfdertyd van hom verwag word om sy denkvaardighede te versterk. 'n Voortdurende poging om wat reeds bekend is, op nuwe terreine toe te pas,

om te voorspel en om veronderstellings te maak, sal leer-gewoontes met blywende waarde vir die toekoms aankweek.

- (iii) Ten einde ten volle produktief te wees, moet leer stapsgewyse geskied. Namate die begaafde leerling deur die kurrikulum vorder, behoort hy nie slegs in staat te wees om nuwe inhoud te hanteer nie, maar behoort hy ook 'n groeiende denkvermoë te ontwikkel. Daarby moet hy ook 'n groter bekwaamheid ontwikkel om daardie vaardighede te beoefen wat hom help om sy intellektuele take uit te voer. Dit is byvoorbeeld belangrik dat leerlinge hul vermoë sal uitbrei om onderskeidings te tref, asook om 'n wye verskeidenheid van inhoudsgedagtes saam te voeg. Ontwikkeling van dié aard behoort 'n eienskap van alle groeilyne te wees - kennis, denke, houdings, gevoelens en waardes. Elke stap in die leerproses behoort 'n bietjie meer as die vorige een van die leerder te vereis. Elke toevoeging moet net ver genoeg verwyder wees bokant dit wat die leerlinge in daardie stadium in staat is om te doen sodat dit vir hulle 'n realistiese uitdaging sal bied, maar dit moet ook nie só ver bokant hulle huidige vaardighede wees dat hulle nie die gaping met sukses sal kan oorbrug nie.
- (iv) Leeraktiwiteite behoort nie slegs logiese en opvolgende groei aan die begaafde te bied nie, maar moet hom ook konfronteer met kognitiewe dissonansies. Dit beteken dat begaafde leerlinge begrippe moet teëkom wat nie by hul bestaande begripsisteme aanpas nie en dat reorganisasie moet plaasvind of 'n nuwe dimensie gevoeg moet word by dit wat reeds geleer is.
- (v) Ten einde selfstandige denke te ontwikkel, het begaafde leerlinge geleentheid nodig om hulle eie begripsisteme te organiseer en hulle bekwaamheid vir onafhanklike inligtingverwerking uit te bou. Die aard en organisasie van leeraktiwiteite behoort gevolglik so bereken te word dat die leerder aangemoedig sal word om te onder-

soek, om vir homself te dink, om sy eie manier van probleemhantering te ontwikkel, en om sy eie idees uit te toets en te evalueer. Ten spyte van die versoeking om die antwoorde en oplossings te verskaf, moet die onderwyser die leerder toelaat om die leerproses self aan te pak, selfs al sou die produk uiteindelik nie so verfynd wees as wat die onderwyser graag sou wou hê nie. Die belangrike punt wat hier gemaak word, is dat hoewel voorgeskrewe idees ordeliker mag voorkom, hulle minder waarskynlik by 'n kind se begripsisteem sal aanpas as dié idees wat hyself deurdink het.

- (vi) Dit is noodsaaklik om kennis te neem van die feit dat be-  
gaafde leerlinge op veelsoortige maniere leer; daarom het hulle geleentheid nodig om uit boeke, deur waarneming, deur ontleding, en deur bespreking en nadenke te leer. Omdat ons min weet van die diagnoseering van die optimale leerwyses van verskillende individue, behoort die aktiwiteitevoorsiening te maak vir verskeidenheid in beide die proses en leerstof, sodat geen individu van sy enigste of beste leerwyse ontnem sal word nie.
- (vii) Oor die algemeen blyk dat daar in die klaskamer baie meer tyd bestee word aan aktiwiteite wat voorsiening maak vir die inname, organisasie en vertolking van inhoud as aan ekspressiewe aktiwiteite soos die maak van muurbehangsels of toneelspel. Die ekspressiewe aktiwiteite vereis toepassing of gebruik van kennis en hoewel hulle maklik oor die hoof gesien word, is dit juis hulle wat die internalisering van leer en die produktiewe gebruik van leer waarborg, in teenstelling met blote opstapeling van inligting.
- (viii) Indien elke leeraktiwiteit onafgebakend is in die sin dat dit antwoorde en aktiwiteite (wat verskil ten opsigte van diepte, die antwoordinhoud en denkwyse) nie slegs toelaat

nie, maar ook aanmoedig, word die vryheid en soepelheid van die kurrikulum duidelik. Vergelykings kan byvoorbeeld getref word op verskillende vlakke van abstraksie en verfyndheid. Oop leeraktiwiteite sal voorsiening kan maak vir verskillende vlakke van vermoë, ondervinding en agtergrond van studente in 'n klaskamer. Leerlinge moet heelwat oefening kry om oefeninge te doen wat geen absolute antwoorde het nie. Uiteenlopende antwoorde en hipoteses is baie waardevol in die onder-  
rig van soepelheid van denke.

- (ix) Begaafde leerlinge hoef nie slegs strategieë aan te leer om werklike probleme op te los nie; hulle moet ook aangemoedig word om 'n werklike gehoor te hê en om iets te skep wat waarde het vir die wyer samelewing. Daarom behoort begaafde leerlinge die klaskoerante te beheer, aan dramagroepe deel te neem, gehelp te word om uitgewers vir hul gedigte en verhale te vind, aan interskooldebate en taalfeeste deel te neem, ensovoorts. Slegs dan sal die verbete pogings wat nodig is om sukses te behaal die moeite werd blyk te wees.
- (x) Om te glo dat ons begaafde leerlinge nie onderrig hoef te word nie, is 'n totale wanbegrip. As daar van hulle verwag word om die kruine van voortreflikheid te bereik, moet hulle tog met vaardighede toegerus word wat tot hulle beskikking sal wees wanneer nodig. Origens word ook aanvaar dat enige onderwyspoging doeltreffender is wanneer dit binne verhoudingsverband plaasvind. Selfs die heel beste onderwys vereis vennootskap - die saamreis van onderwyser en kind - want die basis van onderrig is betekenis, en selfs ten opsigte van die begaafdeste van ons kinders is dit waar dat persoonlike betekenis uit wederkerigheid groei. (Aangepas uit Hilda Taba, (33).)



(c) Die behoefte om begrippe en vaardighede te ontwikkel

In die verlede was die bestudering van baie van die skoolvakke hoofsaaklik daarop gerig om die kind in staat te stel om feite aan te leer, en enige evaluering het ook geneig om die reprodusering van hierdie inligting te beklemtoon. Navorsing wat oor die afgelope twee dekades onderneem is, het egter 'n dramatiese klemverskuiwing teweeggebring. Die opgaring van feite is nie meer 'n hoë prioriteit nie, aangesien 'n aantal ander doelwitte nou as van groter belang beskou word, byvoorbeeld om die kind te help om sy begripsvermoë te vergroot, en om die begrippe, studievaardighede en hoë-ordedenkpatrone te ontwikkel waarvan latere onderwys afhang. Sodanige doelwitte is van besondere belang vir die taalbegaafde leerling, want sonder die nodige begrippe en vaardighede is hy 'n gevangene van sy eie onkunde. Deur aan hom die noodsaaklike strategieë te bied, sal hy van hierdie beperking bevry word.

1) Die ontwikkeling van begrippe

Oorweging moet geskenk word aan maniere waarop konsepsuele groei verhoog kan word en wyses waarop besluit kan word watter begrippe as die belangrikstes uit 'n groep skoolvakrigtings beskou moet word. Jerome Bruner (24) glo dat onderrig op "sleutelbegrippe" gebaseer behoort te wees. Hy gebruik hierdie beeldspraak doelbewus, want volgens hom open sulke begrippe deure na die verstaan van die vernaamste dissiplines en dit bevorder verdere leer. Byvoorbeeld, "verandering" word as 'n sleutelbegrip in die geskiedenis, sosiale onderwys, wetenskap, letterkunde, geografie, tale en morele ontwikkeling beskou. Daar sal egter op elke spesialiteitsterrein sleutelbegrippe wees wat uniek daaraan is. Die gedagte van 'n spiraalvormige kurrikulum is ook onafskeidbaar aan die gedagte van sleutelbegrippe verbonde. Hiermee wil Bruner te kenne gee dat kinders sleu-

telbegrippe reeds tydens hul vroeë kinderjare vir die eerste keer teëkom, en dat hulle dan weer later met dieselfde begrippe in 'n gesofistikeerder vorm te doene kry namate hulle op skool vorder.

Die kwessie van die keuse van sleutelbegrippe, binne sowel as oor die grense van die dissiplines, bly egter steeds 'n uiters moeilike saak. Volgens Bruner kan die sleutelbegrippe wat eie is aan elke dissipline slegs geselekteer word deur vakspesialiste wat in staat is om die vernaamste kennis te bepaal wat nodig is om elke vak te verstaan. Dit is beslis nie voldoende om slegs daardie begrippe in te sluit waarvoor sekere individuele onderwysers 'n mate van geesdrif toon nie. Daarby behoort daar ook ooreenstemming tussen vakdissiplines te wees aangaande die begrippe wat gemeenskaplik ondersoek moet word en die vlak van begrip wat van kinders in elke klas verwag kan word.

Daar is 'n verskeidenheid van wyses waarop konsepsuele ontwikkeling verhoog kan word. In die geval van baie jong begaafde kindertjies is een van die eerste stappe die opstel van die eienskappe van die begrip. As ons hulle byvoorbeeld aan die begrip "kultuur" wil voorstel, moet ons eers self besluit wat die kenmerke van kultuur is. In die loop van hierdie proses sal ons ongetwyfeld uitkom by begrippe soos waardes, oortuigings, gereedskap, ekonomie, ensovoorts. Sulke taal sal heeltemal te moeilik wees vir leerlinge van hierdie ouderdom, maar gedagtig aan Bruner se uitspraak, naamlik dat dit gewoonlik moontlik is om alle kennis te vereenvoudig, kan ons dit wel aan hulle verduidelik deur wat Bruner "verbale tussengangers" noem vir hierdie begrippe te gebruik. In die plek van "kultuur" kan ons dus "lewenswyse" sê; vir "waarde" gebruik ons "wat hierdie groep as belangrik beskou het", en in plaas van "ekonomie" praat ons van "hoe hulle 'n bestaan gemaak het". Hoewel die vind van verbale tussengangers na 'n veeleisende taak mag lyk, verskil dit nie juis van wat

goeie onderwysers in elk geval deurentyd besig is om te doen nie.

Die volgende stap is die aanbieding van voorbeelde van die begrip deur die verbale tussenganger te gebruik. Die begrip "lewenswyse" kan op hierdie manier verduidelik word deur byvoorbeeld in diepte na die verskillende lewenstyle van die Boesmans en Toearegs te verwys, en prente, verhale, feitelike weergawes, tonele, ensovoorts as hulpmiddels te gebruik. Kontras kan ook 'n baie nuttige instrument wees, want dit vergemaklik die stel van vrae waarin daar van kinders verwag word om die eienskappe van 'n begrip af te lei en die toevallige of irrelevante te verwerp. In hierdie stadium behoort die leerling se begrip verdiep te word deur die toepassing daarvan in take en besprekings, anders sal dit abstrak bly en nie werklik deel van sy "lewensgedagtes" word nie.

Aangesien begrip in der waarheid 'n wyse van klassifisering van verskynsels is, is dit nuttig om begaafde leerlinge in klassifiseringsaktiwiteite te betrek. Hierdeur kan die kind gehelp word om sy definisie van die besondere begrip te suiwer.

## 2) Die aanleer van vaardighede

Afgesien van begrippe, het Bruner en ander navorsers ook vaardighede - of die kenmerkende metodes van ondersoek - as belangrik geïdentifiseer. Net soos daar kenmerkende begrippe is, is daar ook vaardighede wat eie aan 'n enkele onderwerp is. Die ondersoekmetodes van 'n aantal dissiplines behels byvoorbeeld dieselfde stappe en navorsingsmetodes, terwyl die opstel van aantekeninge en die sintetisering van stof baie gemeenskaplike elemente kan toon. Dieselfde geld ook wat leesvaardighede betref.

Bruner redeneer dat indien kinders in sulke tegnieke ingelei is, hulle nie slegs 'n stel vaardighede leer wat vir die oplossing van ander probleme toepaslik is nie, maar dat hulle ook in staat gestel word om voorlopige gevolgtrekkings te maak en interpretasies nie met feite te verwag nie. Op hierdie manier leer hulle ook bruikbare tegnieke - soos hoe om bevindings op 'n grafiek aan te teken, hoe om veldwerk in aardrykskunde of wetenskap te doen, of hoe om getuienis in te span soos 'n geskiedkundige dit doen.

Daar word algemeen aanvaar dat die onderrig in sodanige vaardighede nodig is, maar die leer van gevorderde denkvaardighede is van gelykstaande of selfs groter belang. Dit is ook 'n betreklik verwaarloosde veld, hoewel onderwysers oor die hele wêreld erken dat dit een van die oogmerke van onderwysers is om leerlinge te leer om te dink. In hierdie verband is dit uiters belangrik om te onthou dat die stel van oop vrae die groei van denkvaardighede aanmoedig.

'n Verdere rede vir die belangrikheid van die onderrig in denkvaardighede hou verband met die ontwikkeling van begrippe, want vaardighede en begrippe is noodwendig aan mekaar verbonde. Nadat 'n begaafde kind 'n begrip aangeleer het, moet hy die geleentheid kry om so 'n begrip toe te pas, en dit kan nie in 'n vakuum geskied nie. Die kind kan byvoorbeeld nie die begrip "interpretasie" toepas as daar nie iets is om te vertolk of te interpreteer nie; net so kan 'n begrip nie in sy permanente denkstruktuur opgeneem word as dit nie gebruik word nie.

Dit is belangrik dat onderwysers vrae moet vermy wat oorbeklemtoon word of slegs 'n beperkte aantal moontlike antwoorde het en blote feitelike weergawe vereis. Hulle behoort liever te konsentreer op vrae wat nie geslote is nie en waarvan die antwoorde gevarieerd, werklik interessant en tentatief is, sodat die intellektuele vaardighede

van die leerlinge daardeur ontwikkel kan word. Daar moet ook onthou word dat waar inhoud slegs tot 'n bepaalde dissipline behoort, die aangeleerde begrippe en vaardighede oorgedra kan word na 'n wye verskeidenheid nuwe situasies binne sowel as buite die klaskamergrense. Sodanige oordrag word vergemaklik as onderwysers hulle begaafde leerlinge aanmoedig om na te dink oor die beginsels wat hierby betrokke is; byvoorbeeld hoe 'n probleem opgelos is, of die wyses waarop die maatstawwe wat deur hulle ontdek is, met hul eie lewens verband hou.

Die intellek van begaafde leerlinge beskik oor reëls en 'n groeidinamiek van hul eie. Die skool moet nie in die pad van hul ontwikkeling staan nie, maar moet deur die wek van nuuskierigheid en 'n natuurlike geneigdheid tot leer elke kind aanmoedig om op sy eie manier tot wasdom te ontwikkel, en die waarde en betroubaarheid van sy eie ervarings op so 'n wyse bevestig dat hy sal leer om met vreugde te werk, skeppend te lewe en 'n sterk gevoel van waardigheid en menswaardigheid te ontwikkel.

(d) Die ontwikkeling van selfevaluering by begaafde leerlinge

Aangesien een van die oogmerke van hierdie onderwys die aanmoediging van die begaafde leerling is om selfstandige denke te ontwikkel, moet onderwysers oorweeg hoe om hom te help om die produk van sy denke krities te beskou. In soverre sy vlak van volwassenheid dit toelaat, behoort die leerling aangemoedig te word om die maatstawwe te ontdek waarvolgens sy denke geëvalueer word, die redelikheid van hierdie maatstawwe te beoordeel, en selfkrities te wees in sy oordeel van die afleidings, veralgemenings en voorspellings wat hy maak. Die insig van die begaafde leerling hoef nie beperk te word tot die verstaan van die redes waarom 'n onderwyser 'n besondere vraag vra nie, maar hy behoort ook gehelp te word om te begryp wat daarby ge-

baat word wanneer 'n aantal leerlinge in klein groepies inligting uitruil of wanneer 'n persoon eers 'n groot hoeveelheid inligting organiseer voordat hy probeer om op grond daarvan veralgemenings te maak.

Evaluering deur leerlinge hoef nie gedurende afsonderlike, formele sessies plaas te vind nie. Inteendeel, die ondervinding het geleer dat die beoordeling van begaafde leerlinge doeltreffender en minder langdradig is as dit op 'n gereelde en informele basis gedoen word. Die leerlinge het gereelde geleenthede nodig om aandag aan die sterk en swak punte van hul veralgemenings te bestee of om die maniere te ondersoek waarop hulle 'n besondere kaart of diagram gebruik het.

(e) Die organisasie van die taalkurrikulum vir die begaafde

Tempest (27) bepaal dat 'n taalkurrikulum die volgende drie elemente behoort te hê:

- Intellektuele uitdaging deur die kwaliteit eerder as die kwantiteit van die werk
- Ontwikkeling van die selfrigtinggewing en onafhanklikheid van denke en handeling
- Aanmoediging van oorspronklikheid en verbeelding.

Susan Roberts en Belle Wallace (28) glo dat die onderwyser die volgende wyses van verryking moet gebruik:

- Die integrering van verryking by die kernsillabus
- Die ontwikkeling van die kind se persoonlike belangstellings
- Die verbreding van die leerling se horisonne om nuwe be-

langstellings in te sluit.

Volgens hulle stel hierdie benadering die begaafde leerling in staat om leerervarings met ander te deel, om in 'n terrein van sy eie keuse te spesialiseer en om wyer belangstellings te ontwikkel.

Hoe soepeler 'n program is, hoe beter is die kans dat dit 'n sukses sal wees. Dit moet egter genoem word dat, wat die terrein van die taal betref, die verryking van die kernleerplan en die voorsiening van 'n lewenskragtige en gestruktureerde benadering op sigself alreeds baie doen om vir die begaafdes voorsiening te maak en inderdaad ook om die behoeftes van al die leerlinge te bevredig. Die bestudering van die letterkunde op enige vlak kan byvoorbeeld 'n weg verskaf vir 'n verkenning wat so diepgaande is as waartoe die leerling in staat is. Daarby kan sinvolle ervarings wat aan doeltreffende stimuli verwant is die katalisator verskaf vir skryfwerk wat baie sensitiewer is as wat die grootste deel van die klas kan produseer. Slegs die kind se eie vaardighede en vermoëns beperk die mate waarin hy hieruit voordeel kan trek.

Dit is inderdaad voordelig, want taal is 'n kommunikasieproses. 'n Doeltreffende taalprogram stel begaafdes in staat om aan ander leiding te verskaf, sowel as om kennis met hulle te deel. Dit sou egter glad nie moontlik wees in die geval van die tipe les wat op steriele taaloefeninge gebaseer is nie, want al die leerlinge, bowenal die begaafdes, ly onder die negatiewe aspekte van so 'n les.

Aangesien skeppende leermateriaal so 'n geweldige aanspraak op die onderwyser se tyd en vermoëns maak, en omdat doeltreffende programme in der waarheid die onderwysers oplei wat hulle moet gebruik, blyk dit noodsaaklik om 'n stelsel op 'n provinsiale sowel as nasionale vlak te ontwikkel ten

einde leermateriaal te produseer en dit so wyd as moontlik beskikbaar te maak.

### 8.6.3 Riglyne vir die ontwerp van 'n taalkurrikulum vir die be- gaafde

#### (1) Die behoefte aan direkte ervaring

Hoe ryker die skoollewe aan eerstehandse ervarings is, hoe groter sal die leerlinge se taalgroei wees. Blote deurlewing van 'n ervaring is nie voldoende nie - die be-  
gaafde moet op een of ander manier innerlik daardeur ge-  
raak word. 'n Mens moet egter waak teen 'n oorvereenvoudig-  
de definisie van ervaring. Dit beteken nie dat 'n mens  
bloot in 'n objektiewe gebeurtenis betrokke is nie; dit  
mag ook 'n emosionele reaksie op fiksie of musiek, of 'n  
geweldige denkbeeldige fantasie behels. As daar van ons  
onderwys verwag word om leerlinge te help om eerlik te  
praat en te skryf, moet ons die verantwoordelikheid aan-  
vaar om die spanning van ervaring te verhoog en 'n vinding-  
ryke bewustheid van die krag van taal by hulle te wek.  
As ons dit nie doen nie, mag baie van ons begaafdeste leer-  
linge dalk nooit van die omvang van hul eie vermoëns bewus  
word nie.

#### (2) Die belangrikheid van taalintegrering

Volgens James Britton (29) is die taalles die ontmoetings-  
punt van al die leerling se ervarings en die inskakelings-  
punt waar hulle almal sinvol gemaak word. Soos baie ander  
navorsers hou hy vol dat alle taalontwikkeling deel vorm  
van 'n geïntegreerde proses wat, indien dit enige betekenis  
vir die kind wil inhou, nie gefragmenteer kan word in ver-  
skillende komponente soos stelwerk, leesstudie en spel nie.  
Hierdie verskillende komponente word dikwels op verskillen-  
de tye aangebied volgens die voorskrifte van 'n onbuigsame  
rooster.



Taalvaardigheid neem toe as gevolg van 'n wisselwerking tussen luister, praat, lees, skryf en ervaring, asook deur 'n regstreekse studie van die taal self binne werklikheidsverband. Hierdie soort ondervinding vorm 'n organiese eenheid en bied aan die kind die tipe holistiese sintese wat hy nodig het indien vrugbare taalgroei in die vooruitsig gestel word. Hoewel die verskillende aspekte van taal gerieflikheidshalwe en duidelikheidshalwe afsonderlik oorweeg gaan word, moet dit in gedagte gehou word dat hulle glad nie afsonderlike entiteite is nie. Dit is uiters belangrik om te beseef dat taal nie van begrip geskei kan word nie - die twee vorm 'n eenheid. Hoe meer dikwels die bedrywighede in een taalvorm in verband gebring word met dit wat in ander vorms van die kurrikulum plaasvind, hoe intensiewer en doeltreffender sal begrippe en vaardighede belig en versterk word.

Die illusie moet vernietig word dat die taal van 'n kind tot digotome onderdele afgetakel kan word, en in die plek daarvan moet 'n groeiende bewustheid gekweek word van die feit dat die lewe 'n samestel van verhouding is - 'n organiese eenheid - waarbinne samehang en orde waargeneem en begryp kan word. Niksbeduidende wyses van taalbestudering wat geen verband met die werklikheid hou nie, moet vermy word, soos byvoorbeeld die algemene neiging om die taaloefening te gebruik sonder inagneming van die toepaslikheid daarvan op die situasie. Dit is van groter belang dat onderwysers hierdie sensitiewe leerlinge (begaafde leerlinge) sal help om die verkenning van hul persoonlike gedagtes en gevoelens aan hul besinning oor die objektiewe wêreld rondom hulle te koppel. Die leerlinge moet per slot van rekening tog uiteindelik met hierdie wêreld tot 'n vergelyk kom deur middel van die ontwikkeling van goedgefundeerde houdings en verhoudings. So 'n taak omvat veel meer as die blote onderrig in soepel taalgebruik - dit is deel van die kuns om te lewe!

Sodanige steun sal die begaafde kind help om sy eie gawes te respekteer en aan hom die sekuriteit verleen om met vertrouwe die pad te volg wat hy hoofsaaklik alleen moet bewandel.

Hoewel die begaafde leerling gewoonlik oor die hele taal-spektrum buitengewone vermoë aan die dag lê, moet onderwysers daarvan bewus wees dat die kind se volle potensiaal slegs deur insigryke hulp en 'n verbeeldingryke en gestruktureerde program bevry kan word. Elke taalaspek word hier afsonderlik behandel, maar dit kan nie genoeg beklemtoon word nie dat 'n leerling slegs begeester kan word wanneer hy met die volle omvang van taal gekonfronteer word.

### (3) Luister

Luister verskil van hoor in die sin dat eersgenoemde 'n aangeleerde reseptiewe vaardigheid is. Dit vereis konsentrasie, reagerende denke, en die betrokke maak van die begaafde in die uitsoek van toepaslike betekenis en die evaluering daarvan. Die luistervaardigheid van 'n leerling word ontwikkel tydens sy aktiewe deelname aan luistersituasies - daarom moet die onderwyser seker maak dat hierdie vaardigheid doelbewus aangekweek en beoefen word. Navorsing dui op 'n sterk korrelasie tussen luistervaardighede en die lees-, skryf- en praatvaardighede.

Die houding van die onderwyser teenoor luister kan 'n beslissende verskil maak aan die leerling se vermoë om te vorder. Die leerkonteks sal dadelik tegemoetkomender word, omdat dit aan die leerlinge die geleentheid bied om ware bydraes te maak en die gang van hulle eie denke te volg, in plaas daarvan om passief voor 'n pratende onderwyser te sit. Aangesien daar van die kind verwag word om 'n antwoord te formuleer, word hy gedwing om dit wat hy reeds weet so te hervorm dat hy betekenisvol aan

die klaskamerdialog kan deelneem. Op hierdie wyse verbind hy die nuwe leerinhoud aan die oue en maak so die geheel sinvol.

Wanneer 'n taalkurrikulum met die oog op die integrering van die taalkomponente ontwerp word, moet die volgende oogmerke met betrekking tot luister as 'n komponent van taal in gedagte gehou word:

- (i) Om te verseker dat luister as 'n aktiewe eerder as 'n passiewe proses gesien word, en dat dit doelbewus met lees, praat en skryf in verband gebring word.
- (ii) Om te leer om intelligent, bedagsaam en met begrip te luister, en om 'n bereidheid te ontwikkel om nuwe idees en ander standpunte te oorweeg. Luister vereis inspanning en konsentrasie en dit behels begrip en 'n kritiese evaluering van dit wat gehoor is.
- (iii) Ten einde luister vir 'n verskeidenheid doelstellings aan te pas, moet die leerling leer om die hoofgedagte en ondersteunende besonderhede te bepaal, en om 'n onderskeid te tref tussen feite, menings en vooroordeel, om die toon van dit wat gehoor is te beoordeel, en om die doel van die skrywer te begryp.
- (iv) Om sensitiwiteit te ontwikkel, en om op die emosionele inhoud van gedigte, dramas, rolprente en musiek te reageer. Begaafde leerlinge moet bewus gemaak word van die wyse waarop stemtoon en woordkeuse gemoedstemming oordra, en hulle moet die maniere vergelyk waarop dit in gedigte, dramas, musiek en rolprente met welslae toegepas word.

#### (4) Praat

Verbale behendigheid is een van die opvallendste eienskappe

van baie begaafde leerlinge. Van sekere begaafde leerlinge, wie se taalbegaaftheid hulle in staat sal stel om leierskaprolle te beklee, of om hul voortreflike verbale vermoë op terreine soos die van toneelspel, openbare redevoering, klasgee of televisie-aanbieding aan te wend, word 'n baie hoër standaard van spraakdoeltreffendheid vereis as van hulle maats. Daarom is dit die onderwyser se verantwoordelikheid om seker te maak dat hierdie leerlinge hulle uitmuntende verbale vermoë sal verfyne binne 'n verskeidenheid van sinvolle spraaksituasies.

Selfs die jongste begaafde leerlinge is in staat daartoe om aan ander in die groep stories te vertel of om besondere belangstellings of vaardighede met hulle te deel. Begaafde leerlinge van 'n hoër ouderdom het 'n wye spektrum van moontlikhede tot hul beskikking, byvoorbeeld onderrigterugvoering, debatte, dramas, verslae, programme vir saalopening, aanbieding van radiodramas, lesings aan ander klasse, besprekingsgroepe, of die bestuur van klubkomitees. (Hierdie onderrigstrategieë kan almal in die klaskamersituasie geïmplementeer word.)

Leerlinge van alle ouderdomsgroepe moet ook gehelp word om die spesialisregisters van die inhoudsvakke te gebruik, want daar kan met reg verwag word dat die geskiedkundiges en wetenskaplikes van die toekoms uit hierdie groep sal kom. Hierdie opleiding in gesproke vaktaal moet egter te alle tye hand aan hand gaan met 'n beklemtoning van vlot uitdrukkingsvermoë, onderwerporganisering en 'n skeppende en verbeeldingryke respons.

Spraak stel die begaafde leerling in staat om met nuwe ondervindings vertrouwd te raak, met hipoteses te eksperimenteer en met idees te gogel. Britton (29) en ander gee te kenne dat leerlinge nuwe werk slegs deel van hulle bestaande begripsraamwerk kan maak deur middel van spraak wat

hulle gedagtes laat uitkristalliseer en bevestig.

Die vrae wat onderwysers vra is uiters belangrik vir die aanmoediging van spraakontwikkeling. Geslote vrae vereis feitelike terugvoering en verg nie die soort verkenning en spekulering wat so 'n groot bydrae kan maak tot verhoogde vertroue, versnelde taalontwikkeling en groter vrymoedigheid in die hantering van vreemde terminologie nie. Selfs wanneer die onderwyser 'n "onverwagte" antwoord in gedagte het, moet hy daarop voorbereid wees om die verdienstelikheid van uiteenlopende antwoorde te oorweeg. Begaafde leerlinge behoort altyd te voel dat hulle bydraes waardeur word, en daar behoort van hulle verwag te word om met ewe veel hoflikheid na die voorstelle van ander leerlinge te luister.

Wanneer 'n kurrikulum vir taal ontwerp word met die oog op die integrering van die taalkomponente, moet die volgende doelstellings met betrekking tot spraak as 'n komponent van taal in gedagte gehou word:

- (i) Om by die begaafde leerling die vertroue te kweek dat hy 'n waardevolle bydrae het om te maak en interessante ervarings om te deel.
- (ii) Om die begaafde kind te help om vlot, duidelik en genotvol te praat.
- (iii) Om te verseker dat alle begaafde leerlinge die vermoë ontwikkel om hul waarnemings, gevoelens en gedagtes op 'n goedgeordende, oortuigende en samehangende wyse aan ander oor te dra.
- (iv) Om aan begaafde leerlinge die geleentheid te gee om hulself tydens praktiese werk deur middel van praat te organiseer, om dit wat hulle ontdek te bespreek, om na te dink oor dit wat hulle geleer het en om dit te verduidelik.

- (v) Om begaafde leerlinge aan te moedig om die verskil tussen praat en skryf te herken, en om hierdie verskille te verken.
- (vi) Om by die begaafde leerlinge 'n sensitiwiteit vir die skoonheid en ook die krag van taal te ontwikkel.

(5) Drama

Die moontlikhede wat drama bied in die ontwikkeling van die begaafde kind deur middel van taal is tans van spesiale belang. Dit word as 'n skeppende kunsvorm in die vooruitsig gestel en word gekenmerk deur die buigbaarheid en veelsydigheid daarvan. Daarby bied drama 'n raamwerk vir aspekte van gesproke taal en geweldige ruimte vir die onderrig in taal binne verband, want dit stel die begaafde kind in staat om maatskaplike, huishoudelike, geskiedkundige en morele idees en houdings te verken en om groter bewustheid aan te kweek vir grondvorme en temas. Deur met die karakters in 'n roman te identifiseer, deel van 'n situasie te word deur middel van rolaanvaarding, en begrip vir die mensdom te verhoog deur middel van nabootsing, word leerlinge in staat gestel om die aard van sosiale houdings, persoonlike verhoudings en konflikte te ondersoek. Op hierdie hoogs skeppende wyses word hulle dus in staat gestel om probleme op die persoonlike en maatskaplike terreine van menslike ervarings op te los. Hulle leer om empatie met ander te hê en om te besef dat die lewe aan ons 'n reënboog van moontlikhede bied. Die bekrompe vooroordele wat ons laat glo dat daar 'n enkele siening van die wêreld is, kan heel maklik op hierdie lewenskragtige manier verdryf word, want ons maak dit vir ons leerlinge moontlik om aktiwiteite en emosies te "repeteer", en op hierdie wyse in karakter en insig te groei.

Hoewel die belewing van drama intens persoonlik is, word leerlinge deur die dramatiese verkenning van karakter ge-

help om ander mense beter te verstaan. Dit is van besondere waarde vir die begaafde leerling, want dit is wel moontlik dat sy sosiale ontwikkeling 'n redelike agterstand in vergelyking met sy intellektuele voortreflikheid toon. Die inspanning wat vereis word om verbeeldingryke idees te dramatiseer, verplig die begaafde leerling om die innerlike ervarings (wat as katalisator vir sy idees dien) te orden en te rangskik, en om op hierdie manier 'n dieper persoonlike harmonie te skep. Boonop help drama om gedagtes en gevoelens te versterk tot op 'n punt waar hulle deur middel van spraak en gebare gesimboliseer kan word. Hierdie proses, wat soveel klem plaas op die spontaneïteit van die kind se reaksie op die stimulus, en wat kommunikasie in die wydste en juisste sin van die woord illustreer, behels 'n redelike mate van kreatiwiteit (vergelyk Marjorie Hourd, 30).

By die ontwerp van 'n taalkurrikulum wat voorsiening maak vir die insluiting van drama as 'n medium vir taalontwikkeling, moet die volgende doelstellings in gedagte gehou word:

- (i) Om deur middel van drama die begaafde kind te help om begrip vir sy eie omgewing, verskillende sosiale rolle en lewensituasies te ontwikkel.
- (ii) Om selfvertroue aan te moedig, asook die vermoë om lewenskragtige en veelkleurige taal te praat, en om uitdrukkingsvol en gepas te beweeg.
- (iii) Om waarneming en verbeeldingryke meegevoel te ontwikkel, aangesien die individu teenoor ander in die groep moet reageer ten einde die uitbeelding van karakter uit te toets.
- (iv) Om 'n bewustheid ten opsigte van maatskaplike strydvrae te skep, en om vertroue te ontwikkel in die bespreking daarvan en die vind van voorlopige oplossings.

(6) Lees en letterkunde

Een van die belangrikste stellings wat in die Bullockverslag (1970) onderstreep word, is dat lees 'n ontwikkelingsproses is. Hierdie proses behels die bemeestering van 'n hele reeks gekompliseerde, verweefde vaardighede wat in die eerste skooljaar begin en dwarsdeur tot by universiteitstudie aanhou. Ten einde hierdie vaardighede suksesvol te ontwikkel, het leerlinge die deskundige onderrig van onderwysers dwarsdeur hulle skoolloopbane nodig. Dit is ewe waar ten opsigte van die begaafde leerling as ten opsigte van sy klasmaats. Kontinuiteit tussen skole en die behoefte aan voortdurende leesontwikkeling, lees met 'n spesifieke doel voor oë, asook lees ter wille van die genot daarvan, vereis dat die skool 'n geïntegreerde leesprogram moet ontwikkel wat die kinders in staat sal stel om hul leesgewoontes so uit te brei dat lees 'n essensiële element in die groei van hulle denke en leer sal word.

Baie begaafde leerlinge beoefen lees alreeds as 'n hartstogtelike belangstelling en in hulle geval is daar dus eerder sprake van 'n behoefte aan ontwikkeling as aan basiese opleiding. Volgens Evans (31) behoort die volgende terreine beklemtoon te word:

- Begrip van die betekenis van sleutelwoorde en -frases.
- uitlig van die belangrikste idees en die tref van 'n onderskeid tussen hierdie idees en blote detail.
- Begrip en uitlig van 'n reeks gedagtes.
- Maak van gevolgtrekkings en vorming van opinies.
- Voorspelling van die waarskynlikste gevolge.
- Begrip van verbande en die vermoë om oorsaak en gevolg met mekaar in verband te bring.
- Onderskeiding tussen feite en menings, en tussen veronderstellings en bewyse.
- Identifisering van probleme met betrekking tot vertol-



king: dubbelsinnighede, ironie en beeldspraak.

- Kritiese en waarderende lees.

Letterkunde wat relevant is en ten volle geniet word, vernietig die grense tussen gesproke en geskrewe taal en bied aan die kind 'n oneindige verskeidenheid van nuwe vorms en strukture wat as modelle kan dien, en 'n magiese kaleidoskoop van woorde wat 'n oneindige magdom moontlikhede inhou. Dit is van die uiterste belang, want deur taal struktureer ons die werklikheid. Ander media bied ervarings wat hoofsaaklik beeldgebonde is; daarteenoor is alleenlik dié wat deur die boek gebied word primêr linguisties van aard. Taal is nie alleen 'n voorvereiste vir die aanleer van ander vorms van kennis nie, dit is ook noodsaaklik vir die organisering van denke. Woorde is kragtige simbole wat gedrag motiveer en ons in staat stel om gevoelens te herken en te kontroleer, en om die stortvloed van ervarings wat andersins onbevatlik sou wees, verstaanbaar te maak.

Binne die lewende raamwerk wat deur die letterkunde geskep word, word die verbeelding nie deur die aanleer van essensiële vaardighede gesmoor nie, maar eerder vrye teuels gegee. Die begaafde kind wat 'n behoefte aan kommunikasie het, aanvaar die dissipline van verbeeldingryke strukture en vloeiende vorms gewilliglik. Slegs wanneer sodanige opwinding verwek is, kan leerlinge met welslae onderwerp word aan voortdurende druk om voortreflikheid te bereik, sonder enige gevaar dat hulle minder betrokke sal raak of genot sal inboet.

Te veel van ons begaafde leerlinge bereik nooit die individualiteit en sukses wat hulle toekom nie. Deur middel van letterkunde kan onderwysers aan begaafde leerlinge die vermoë verskaf om te onderskei tussen wat eg en wat kunsmatig is, en om in hulle werk en persoonlike lewens die soort diepe bevrediging te vind wat deur 'n meestersvakman

ervaar word wat trots is op sy skepping - soos die bevestiging wat deur 'n digter, pottebakker of musikuservaar word.

By die ontwerp van 'n taalkurrikulum waarby lees en letterkunde geïntegreer word, moet die volgende doelstellings in gedagte gehou word:

- (i) Om leerlinge aan te moedig om te lees en dit te geniet.
- (ii) Om taalgroei te bewerkstellig en die begaafde kind te help om 'n groter waardering vir die skoonheid en krag van taal te ontwikkel.
- (iii) Om boeke en gedigte te gebruik as 'n prikkel tot skeppende uitdrukking; en om modelle van verskillende registers, strukture en style te voorsien waarmee die begaafde kind vertrouwd gemaak moet word.
- (iv) Om die begaafde kind se lewenservaring te verbreed sodat hy empatiese begrip vir ander mense sal verkry, en om selfkennis, selfbegrip en morele bewustheid te ontwikkel.

(7) Skryf

Net soos praat en al die ander taalvaardighede, is skryf ook 'n ontwikkelingsproses. Om 'n skrywer te word, vereis ondervinding, geleentheid, oefening, besondere vaardighede en regstreekse onderrig. Dit vereis ook idees wat logies georganiseer en duidelik uitgedruk is en wat op 'n interessante en oorspronklike wyse gestruktureer is. Daarby verg skryf sorgsame navorsing, akkurate waarneming en presiese diskriminasie in die keuse van onderwerp en styl. Laastens noodsaak dit ook die proeflees, herskryf en afronding van 'n manuskrip sodat dit van 'n idee in wording tot 'n kunswerk kan ontwikkel.

Terugvoer is van besondere belang in die geval van hierdie baie talentvolle kinders, want slegs aan die hand van 'n gevoelvolle respons kan hulle die waarde van hulle bydraes peil. Kommentaar soos "uitstekend" is totaal ontoereikend hier, want elke taalatleet het spesifieke opleiding nodig om sy eie unieke wedloop te wen. Omdat hy 'n geweldige drang het om sy vakmanskap te verfyn, smag hy na ingeligte en gedetailleerde kritiek met betrekking tot styl, struktuur en inhoud. Indien 'n onderwyser voel dat hy nie werklik bevoeg is om so 'n ingewikkelde taak te behartig nie, moet die hulp van ander lede van die personeel, of selfs van die gemeenskap ingeroep word. Sodanige wye erkenning kan dalk net die aanmoediging wees wat so 'n leerling nodig het.

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat skryf 'n integrale respons behoort te wees op die aard en gehalte van die ervarings waarmee dit verband hou. Hoe dieper betrokke die leerling is, hoe meer sal sy skeppingsdrang hom dryf om met emosies en gedagtes te worstel en hulle in sprankelende taal en toepaslike vorm uit te druk. Sodanige eenheid sal gekenmerk word deur 'n ware persoonlike verhouding tussen onderwerp en skrywer. As gevolg daarvan sal dit sinvolle assosiasies vir lesers inhou, ten spyte van die jeugdigheid van die skrywer.

Daar is drie elemente in die situasie van die skrywer wat van kardinale belang is. Eerstens moet hy 'n ervaring hê wat hy wil oordra - met ander woorde 'n doel. Tweedens het hy 'n gehoor nodig wat hy met vrymoedigheid kan aanspreek, en derdens moet hy die tipe taal uitsoek wat gepas is vir die onderwerp sowel as die gehoor.

Die mikpunte van die begaafde leerling moet deur die onderwyser gemotiveer word en laasgenoemde moet 'n verskeidenheid van stimuli voorsien wat by die kind die drang tot kommunie-

kasie sal wek. Hierdie prikkels behoort so 'n wye spektrum as moontlik te dek, want wanneer die kind tot die besef kom dat sy eie linguistiese vermoëns ontoereikend is, sal hy heel waarskynlik nuwe taal vanuit sy lees- en hoorwêreld by sy praat- en skryfwêreld inlyf. Sodra die onderwyser begin om situasies vir taalgebruik te skep of na te boots, sal hy vind dat sy ganse onderrig getransformeer word. Dit sal sonder twyfel meer doelgerig word. Die verhouding tussen die onderwyser en sy begaafde leerlinge sal neig om te verdiep. Taal beklee so 'n sentrale plek in elke persoon se belangstellingswêreld dat hierdie tipe omgang met taal op sigself alreeds bevorderlik is vir 'n hoë vlak van motivering.

Die belangrikheid van 'n gehoor is vanselfsprekend sover dit 'n gesprek aangaan. Die spreker ontvang nie alleen waardevolle terugvoering nie, maar hy word ook baie gou bewus van enige kommunikasiegaping. Daarby is dit vir hom relatief maklik om te oordeel in watter mate hy en sy gehoor verskillende linguistiese en ander ervarings deel. In die geval van geskrewe taal kan ernstige probleme verwag word, want die skrywer moet sonder hierdie terugvoer klaarkom. Renzulli (7) wys daarop dat 'n gehoor 'n verandering in die motivering - en miskien selfs die lewens - van begaafde kinders kan veroorsaak. Tensy werk vir hulle betekenis het, sien sulke kinders geen sin daarin om dit te vervolmaak nie. Dit is vir enige skrywer noodsaaklik om sy gehoor te bepaal, want hierdie kennis rig sy skryfwerk en voorsien die smeltkroes waarbinne uiteenlopende elemente versmelt word om as 'n lewende kunsvorm daaruit te voorskyn te kom. Sonder sodanige begrening word die taak van die selektering van 'n gepaste styl oorweldigend.

As begaafde leerlinge deur middel van skryf dieselfde verrukking moet ondervind as wat 'n swaeltjie ervaar wanneer hy met behae na benede duik - ten volle in beheer van sy lewensomgewing - sal ons moet verseker dat die ondervindings

waarmee hierdie leerlinge gekonfronteer word, betekenisvol vir hulle is en as katalisator dien vir dit wat hulle gedronge voel om oor te dra, of dit wat hulle in geskrewe vorm wil verfyn. Vir begaafde leerlinge is dit noodsaaklik om die vaardighede en strukture van hulle taal te ondersoek, sodat wanneer hulle dit verstaan, hulle in staat sal wees om hierdie taalelemente op oorspronklike maniere en met insig te gebruik.

Wanneer 'n kurrikulum vir taal vir begaafde leerlinge ontwerp word, moet die volgende doelstellings met betrekking tot skryf as 'n komponent van taal oorweeg word:

- (i) Om begaafde leerlinge aan te moedig om uitdrukking te gee aan hulle verbeeldingryke en skeppende idees, gedagtes en gevoelens, asook hulle waarnemings van die gedagtes en gevoelens van ander mense.
- (ii) Om begaafde leerlinge te lei tot die ontdekking dat daar fundamentele verskille tussen geskrewe en gesproke taal bestaan.
- (iii) Om begaafde leerlinge te help om gepaste taal te gebruik sover dit hulle persoonlike oogmerke en hulle gehoor betref.
- (iv) Om die vermoë te ontwikkel om noukeurig en bondig te kommunikeer.
- (v) Om leerlinge in te lei in die gebruike van geskrewe taal sodat hulle doeltreffend sal kan kommunikeer en insig in die eise, style en tegniese aspekte van verskillende soorte skryfwerk kan verkry.
- (vi) Om die begaafde leerling se vermoë te ontwikkel om die waarde van sy eie skryfwerk te beoordeel.

#### 8.6.4 Onderrigstrategieë met betrekking tot taalstudie

Omdat die raamwerk van taal saamgestel is uit die elemente van luister, lees, praat, skryf, drama, ensovoorts, is dit vanselfsprekend dat 'n bespreking van een van die aspekte van hierdie geïntegreerde geheel noodwendig ook die ander sal betrek.

Die feit kan nie oorbeklemtoon word nie dat die onderrig in taalvaardighede met die besondere behoeftes van die begaafde leerling verband moet hou, en dat hierdie elemente as deel van die lewende taal, en nie as leweloze toonstukke nie, beskou moet word. Daarom is dit uiters belangrik dat onderwysers sal besef dat een van hulle belangrikste professionele funksies die ontleding van elke kind se foute is, want sonder begrip vir die redes daarvoor kan sinvolle hulp nie verleen word nie.

Aangesien die behoeftes van begaafde leerlinge in hierdie opsig soveel van dié van hulle klasmaats verskil, moet onderwysers se aandag daarop gevestig bly dat versnelling en dieptestrukture vir hierdie leerlinge vereis word. Die volgende doelstellings moet oorweeg word by die beplanning van onderrigstrategieë:

- (i) Om begaafde leerlinge te help sodat hulle vermoë sal toeneem om taal in aksie te begryp. Die vermoë om te verstaan, behels 'n komplekse proses wat van die aanleer van baie vaardighede afhang. Hierdie vaardighede behoort hoofsaaklik deur middel van oefening ontwikkel te word, maar ook deur doelbewuste bestudering van 'n verskeidenheid taalstyle wat in 'n aantal verskillende situasies teëgekomp word. Geleenthede vir sodanige studie kan in leerlinge se leesperiodes, in klasbesprekings en in die behoeftes van die kind se eie skryfwerk gevind word.

- (ii) Om 'n bewustheid te kweek van die kontinuum van funksionele taalvorms wat strek van die transaksionele, deur die ekspressiewe, tot by die poëtiese. Begaafde leerlinge se taalverwerwing geskied hoofsaaklik deur middel van ondervinding en eksperimentering. Hulle taalvaardigheid kan egter verfyn en ontwikkel word deur hul aandag te vestig op die basiese kenmerke van taal en die kontekste waarbinne hulle dit gebruik.
- (iii) Om begaafde leerlinge se taalondervinding uit te brei en te ontwikkel; om by hulle 'n sekere mate van begrip tuis te bring van hoe taal werk, en om hulle te help om waardering te ontwikkel vir die beginsels wat onderliggend is aan al vier vorms van taal - luister, praat, lees en skryf. Geïsoleerde formele grammatika-oefeninge is teenproduktief: die klem moet geplaas word op taal in aksie, en dit impliseer 'n toevallige benadering wat op foute-ontleding van die leerlinge se geskrewe werk berus.
- (iv) Om begaafde leerlinge se woordeskat uit te brei sodat hulle in staat sal wees om woorde met gemak, gepas en vlot binne 'n toenemende verskeidenheid van situasies te gebruik. Die verryking van woordeskat behoort as 'n deel van die doelbewuste onderrigbeleid beskou te word. Begaafde leerlinge behoort 'n woordeskat aan te leer wat hulle in staat sal stel om aan die eise van hulle eie skryfwerk, letterkunde, die media en maatskaplike situasies te voldoen. Kennis van stamme, voorvoegsels en agtervoegsels kan aan die leerlinge leidrade met betrekking tot woordvorming verskaf en hulle help om hulle woordeskat uit te brei. Woorde behoort in konfigurasies of binne verband ondersoek te word, byvoorbeeld in letterkundeverband of binne "woordfamilies".

#### 8.6.5 Enkele slotgedagtes

Taal lê ten grondslag aan vordering by die begaafde leer-

ling - enersyds as gevolg van die intrinsieke waarde daarvan en andersyds omdat die bemeestering daarvan die sleutel tot doeltreffende werkverrigting in al die ander dissiplines is, en selfs tot die sinvolle ervaring van die lewe.

Deur ons begaafste leerlinge derhalwe te lei tot 'n groter bewustheid van hulself, hul omgewing en hul medemens; deur hulle aan te moedig om hulle eie insigte deur sensitiewe waarneming van die gedagtes van ons verstandigste mense te toets; en deur hulle te leer om hul gedagtes te laat kristalliseer deur met visie en opregtheid te skryf, kan ons die groei van hulle ontwikkelende persoonlikhede beter verseker en hulle skitterende potensiaal voed om die jare wat voorlê, te verryk.

## 8.7 DOELSTELLING EN RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KURRIKULA VIR DIE NATUURWETENSKAPLIKE VAKKE VIR BEGAAFDE LEERLINGE

### 8.7.1 Die besondere aard van die natuurwetenskaplike vakke

Die studieterrein van die natuurwetenskappe kan in die volgende hoofgroepe verdeel word, naamlik die fisiese natuurwetenskappe, die biologiese natuurwetenskappe en die aardwetenskappe.

Op skoolvlak word die fisiese natuurwetenskappe verteenwoordig deur Fisika en Chemie (Natuur- en Skeikunde en die Natuur- en Skeikundekomponent van Algemene Wetenskap); die biologiese natuurwetenskappe deur Biologie en Fisiologie en hierdie komponente van Algemene Wetenskap en die aardwetenskappe deur komponente van Geografie. Op skoolvlak word twee of meer van hierdie studieterreine dikwels òf saamgestel òf geïntegreer, (Algemene Wetenskap (plaaslik; saamgestel) of "Integrated Science") (Brits; geïntegreer).

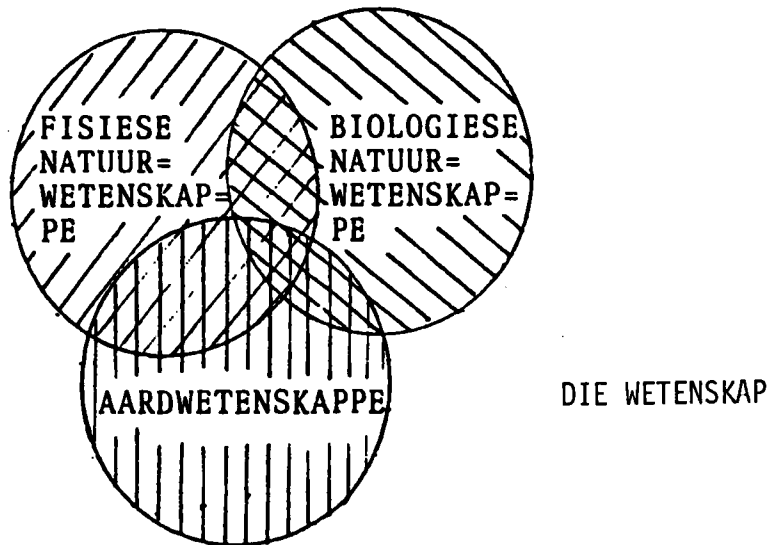


Die fisiese natuurwetenskappe veral steun swaar op beginsels en formulerings wat wiskundig van aard is. Namate die vlak van studie in hierdie vakke toeneem, is hulle steeds meer op wiskunde aangewys en is sommige konsepsuele modelle (byvoorbeeld elektromagnetiese golwe, atoom- en molekulêre orbitale) suiwer wiskundig van aard.

Benewens hierdie wisselwerking tussen die wiskunde en die natuurwetenskappe, is die afbakening van die verskillende dissiplines ook nie absoluut nie. Atoomstruktuur, die fisiese eienskappe en gedrag van materie, radiochemie, en so meer vorm raakvlakke en areas van oorvleueling tussen fisika en chemie; die biochemie is so 'n gemeenskaplike studiegebied van die chemie en biologie. Die aardwetenskappe oorvleuel met, of pas beginsels toe uit die wiskunde, fisika, chemie en biologiese wetenskappe byvoorbeeld kristallografie, geomorfologie, petrologie en paleontologie.

Die natuurwetenskaplike studieterrein kan dus beskou word as deel van 'n kontinuum van wetenskaplike studiebeoefening (vergelyk byvoorbeeld oorvleueling tussen die natuurwetenskappe en die menswetenskappe in die psigologie). Uit hierdie kontinuum is bepaalde studieareas afgebaken ter wille van ooreenkomste, gerief, spesialisering en toepaslikheid van besondere ondersoek- en werkswyses (kyk figuur 1).

FIGUUR 1



#### 8.7.2 Doelstellings van die natuurwetenskappe as skoolvakke

Uiteraard kan wat op skoolvlak aangebied word slegs 'n beperkte keuse uit die terrein van die natuurwetenskap wees. Wat egter gekies word, kan nie lukraak of volgens persoonlike voorkeure geskied nie, maar moet aan bepaalde opvoedkundige kriteria beantwoord. Hierdie kriteria sal ook uiteraard verander volgens die vlak van aanbidding (primêre-, juniorsekondêre- en seniorsekondêreskoolvlak), en die doelstellings met die onderrig van die vak(ke).

Die kriteria vir die seleksie van kurrikuluminhoude is reeds in hoofstuk 7 bespreek, en is ook op die natuurwetenskapvakke van toepassing. Die vakdoelstellings vertoon ook 'n hiërargiese verloop wat ontwikkel van bewusmaking van en die wek van belangstelling in natuurverskynsels (primêr) tot spesifieke kennis, begrip en waardering van onderafdelings van die vak(ke) en van die terreine en werkwyse van die natuurwetenskappe in hul geheel. Die spesifieke doelstellings vir die verskillende vlakke, word gewoonlik duidelik in die vaksillabusse vir die verskillende fases uiteengesit en breedvoerig in die literatuur bespreek.

Waar dit hier om die natuurwetenskaplik begaafde gaan, sal gepoog word om die einddoelstellings vir die onderrig en ontwikkeling van hierdie besondere kategorie leerlinge te formuleer. Die leerlinge moet in toenemende mate

- (i) verstaan dat die neiging in alle natuurwetenskappe is om steeds meer teoreties en eksak te wees en dat biologiese wetenskappe tans meer verbandsoekend-vergelykend (correlational) en die fisiese natuurwetenskappe meer teoreties-eksak is.
- (ii) die huidige teoretiese raamwerk van die eksakte natuurwetenskappe verstaan, asook die beperkinge van die huidige verklaringstrukture in die biologiese wetenskappe begryp.
- (iii) die ontwikkeling in die ondersoekwyse in die biologiese wetenskappe verstaan, naamlik van eenvoudige waarneming, na taksonomie, na beskrywende morfologie, na vergelykende morfologie, na die byvoeging van analise tot beskrywing, en begryp dat bioloë 'n verskeidenheid metodologiese benaderings beoefen.
- (iv) die logiese, wiskundige en sintaktiese struktuur van die fisiese natuurwetenskappe - wat as paradigma van die eksakte, deduktiewe wetenskappe beskou kan word - verstaan.
- (v) verstaan dat die deduktiewe benaderingswyse nie op alle vlakke van die biologiese wetenskappe van toepassing is nie, maar op sekere gebiede meer toepaslik is (byvoorbeeld genetica) en dat 'n klassifikasiestelsel nie 'n deduktiewe stelsel is nie maar wel leidrade tot verwantskappe kan voorsien.
- (vi) verstaan dat die relevansie en betroubaarheid van konstruksies (hipoteses, konsepte) van 'n wetenskap bepaal word deur die teoretiese struktuur wat die wetenskap ten grondslag

lê en dat geen konstruk geldig is tensy dit in 'n bestaande (aanvaarde) teorie inpas en suksesvol in wetenskaplike voorspelling kan funksioneer nie.

- (vii) die onderskeiding tussen struktuur en ontwikkeling en tussen die induktiewe en deduktiewe aspekte van teorie verstaan; verstaan dat konsepsuele strukture opgebou is uit induksies wat op hul beurt gedeeltelik daargestel is uit deduksies uit bestaande teorieë; dat die wetenskaplike "simbole" ontwerp is om verskynsels voor te stel en dat hierdie simbole die semantiese komponent van die wetenskap uitmaak; dat die wetenskaplike kriterium vir waarheid gegewens (data) is wat verstaan en gekontroleer kan word deur enigeen met die nodige opleiding.
- (viii) die rol van die geordende waarnemer as konstrueerder van die werklikheid verstaan.
- (ix) die verwantskap tussen teorie en waarneming verstaan: sonder teorie weet die mens nie wat om waar te neem nie.
- (x) die rol van operasionele analise - as inherente deel van die wetenskaplike werkwyse (metode) - verstaan.
- (xi) die rol van operasionele definisies in voorspelling verstaan, aangesien voorspelling slegs moontlik word eers wanneer die terme vervat in die beginsels van die wetenskap operasioneel gedefinieer is.
- (xii) verstaan dat dit onmoontlik is om fisiese konsepte te skei van die operasies waardeur hulle tot stand gekom het, met ander woorde dat geen verslag van waarnemings verstaan (geïnterpreteer) kan word sonder kennis van die teorie wat die instrumente wat in die waarneming gebruik is ten grondslag lê nie.

- (xiii) die onlosmaakbare verband tussen die persoon wat weet en dit wat geweet word, verstaan, met ander woorde dat ander areas van menslike denke (godsdienst, filosofie, logika, wiskunde, tegnologie) 'n persoon se wetenskapbeskouing beïnvloed.
- (xiv) Die beperkinge verstaan wat op die wetenskapontwikkeling geplaas word deur vasgelegde aannames; deur die gebruik van taal om wetenskaplike konstruksies te formuleer; deur die mens se beperkinge as interpreteerder en as waarnemer; deur die onsekerheid in metings; en deur die beperktheid van instrumentasie as uitbreiding van die mens se waarnemingsvermoë (sintuie).
- (xv) verstaan dat modelle gebruik kan word om verskillende stelselverwantskappe voor te stel en dat die modelle onder andere meganiese, linguïstiese en wiskundig kan wees; dat namate die natuurwetenskappe ontwikkel het, hierdie modelle toenemend teoreties en abstrak geword het (veral ontwikkel het van fisiese tot wiskundige modelle); dat die natuurwetenskaplike modelle en voorstellings aanwend om hom te help om verwantskappe te orden en om hipoteses te formuleer; dat modelle idealiserings is wat algemeen as pedagogiese "hulpmiddels" aangewend word, maar nie die fisiese werklikheid self is nie.
- (xvi) verstaan dat die gebruik van verbeelding, intuïsie en abstrakte konstruksie noodsaaklike komponente van die proses van ontdekking in die wetenskap is; die gebruik van analogie as 'n ontdekkingsmetode sal verstaan, maar sal begryp dat analogie mank gaan aan volkome en unieke ooreenstemming; die verband tussen ontdekking en die voorbereide denke ("prepared mind") sal verstaan.
- (xvii) die nodige vakke en kennisinhoud sal bemeester/verken wat die begrip van die voorgaande doelstellings oor 'n tydperk moontlik kan maak.

Dit moet beklemtoon word dat genoemde doelstellings die uiteindelijke is wat die suksesvolle natuurwetenskaplik begaafde leerling behoort te bereik, insluitend gedurende sy tydperk van voor- en nagraadse studie en sy gepaardgaande ontwikkeling as praktiserende natuurwetenskaplike of navorser. Die opvoedkundige probleem is om uit hierdie opgawe dit te selekteer wat op skoolvlak (a) aangevoer moet word, (b) verder ontwikkel moet word, en (c) te bepaal in welke mate die ontwikkeling redelikerwyse verwag kan word, sonder om hierdie vereiste verwagting as 'n plafon te stipuleer.

### 8.7.3 Implikasies van die doelstellings van die natuurwetenskappe vir die ontwikkeling van 'n kurrikulum vir begaafde leerlinge

Die implikasies van die voorafgaande stel doelstellings is velerlei. Die volgende bied hulself duidelik aan:

- (i) 'n Sekere minimum wiskundige kennis en vermoë is noodsaaklik;
- (ii) meer as een natuurwetenskap moet in die kurrikulum ingesluit word;
- (iii) goeie en korrekte taalvermoë en 'n duidelike, verstaanbare uitdrukkings- en formuleringsvermoë is noodsaaklik, en
- (iv) blootstelling aan vakke/aktiwiteite wat die verbeelding, intuïsie en kreatiwiteit wek/ontwikkel is noodsaaklik.

Die volgende kurrikula-inhoude vir die verskillende fases, met inagneming van die skoolvakke wat tans aangebied word, word aan die hand gedoen:

Preprimêre-onderwysfase (voorbasiëse-onderwysfase). Verkennings- en ontdekkingsaktiwiteite, onder andere natuurtafel, troeteldiere, sand- en waterspele, oog-handkoördinerings- en vaardigheidsaktiwiteite, klassifiseringsaktiwiteite en konstruksieaktiwiteite.

Juniorprimêre-onderwysfase (basiese-onderwysfase). Omgewings waarneming en -aktiwiteite, asook aanvangswiskunde (dier- en plantlewe; minneraalsoorte (klippe); reënval, wind, wolke, sonskyn, weerkaarte; versamelings; klassifisering; ens.)

Seniorprimêre-onderwysfase (basiese-onderwysfase). Algemene Wetenskap (3 jaar); Wiskunde (3 jaar); Aardrykskunde (3 jaar). Verryking van sillabusinhoud; ondersoek en gebruik van bronne.

Juniorprimêre-onderwysfase (middelbare-onderwysfase van die na-basiese-onderwysfase). Algemene Wetenskap (3 jaar); Wiskunde (3 jaar); Aardrykskunde (3 jaar); soos vir senior primêr, met groter strukturering van inhoud.

Seniorprimêre-onderwysfase (middelbare onderwys van die na-basiese-onderwysfase). Wiskunde (3 jaar), Natuur- en Skeikunde (3 jaar), Biologie (3 jaar) en/of Geografie (3 jaar).

In elke fase behoort daar afgesien van die tale, kennismaking met/deelname aan musiek/beeldende kuns/musiek-/kunswaardering of ander aktiwiteite wat die verbeelding prikkel, te wees.

In die senior sekondêre fase sou 'n derde taal (byvoorbeeld Duits vir die fisies-natuurwetenskaplik georiënteerde of Latyn vir die biologies-wetenskaplik georiënteerde) gewens wees.

Kennismaking met rekenaars behoort minstens op die senior sekondêre fase ingevoer te word. Dit hoef nie kurrikulêr te wees nie.

#### 8.7.4 Onderrig-leergeleenthede vir die natuurwetenskaplik begaafde

In die seniorprimêre- en sekondêre-onderwysfases behoort

onderrig-leeraktiwiteite ingesluit te wees. Die aard van die onderrig-leeraktiwiteite behoort by die ontwikkelingsvlak van die begaafde aangepas te word en behoort die volgende te wees:

- (i) Aanleer van laboratoriumtegnieke (onder ander histologies, bakteriologies en analities-chemies).
- (ii) Aanleer van gebruik van laboratorium-apparaat van 'n verskeidenheid soorte (onder andere analitiese massameter, mikroskoop, elektriese oond en meters).
- (iii) Aanleer van vaardighede in konstruksie met verskeie materiale soos hout, plastiek en metaal.
- (iv) Ontwikkel van biblioteeknavorsingsmetodes met take wat die lees/naslaan van bronne oor onder andere Biologie, Fisika en Chemie insluit.
- (v) Deelname van begaafde leerlinge aan oorspronklike navorsing onder leiding van die onderwyser.
- (vi) Voldoende onderrig in Wiskunde (tot infinitesimaalrekenen in die sekondêre fase) en toepassing van wiskunde op fisiese situasies en met gebruikmaking van eksperimentele gegewens.
- (vii) Skryf van verslae oor ondersoek-leesprojekte en/of -opdragte.
- (viii) Hou van uitstallings en demonstrasies van werk vir skoolmaats/ouers/publiek.
- (ix) Hou van seminar- en besprekingsgroepe oor onder andere aspekte van die vakke, die maatskaplike en ander implikasies van die natuurwetenskap en sy toepassings (tegnologie).
- (x) Bied op senior sekondêre vlak die geleentheid tot meer gevorderde studie in bepaalde modules van 'n vak of in een



vak by wyse van onder andere universiteitskursusse, sentra vir ekstrakurrikulêre onderrig of enige ander geskikte of toepaslike metode.

#### 8.7.5 Die onderwyser van die natuurwetenskaplik begaafde

Geen vakkurrikulum, hoe deeglik ook al beplan en uitgewerk, kan doeltreffend opereer sonder die onderwyser nie. Die beskikbare navorsing dui daarop dat wanneer skole kurrikula vir die natuurwetenskaplik begaafde wil invoer, daar 'n "geskikte" leerkrag of leerkragte op die personeel moet wees, of, as alternatief, daar so 'n geskikte persoon uit die publiek/ouerkorps beskikbaar moet wees.

Op grond van die sukses wat leerlinge in die VSA in die Westinghouse National Science Talent Search-eksamens behaal het, is 82 van die "suksevolste" onderwysers van hierdie leerlinge bestudeer. Die gegewens is insiggewend:

- (i) Hulle was besonder goed onderleg in sowel die betrokke natuurwetenskaplike vak(ke) as in die opvoedkunde. (Meer as 90 % het nagraadse kwalifikasies in die betrokke natuurwetenskap of die onderrig daarin gehad.)
- (ii) Meer as 50 % het in een of ander stadium ook in tersiêre inrigtings onderrig gegee.
- (iii) Meer as 90 % het minstens een artikel oor die vak of die onderrig daarin gepubliseer.
- (iv) Met een uitsondering, het almal 'n amp in 'n plaaslike of nasionale onderwysersvereniging of vakvereniging bekleed.
- (v) Almal was in die een of ander stadium betrokke by kursussen sillabusontwerpkomitees.
- (vi) Hulle gesondheid was bo-gemiddeld en almal het uitstekende

bywoningsrekords gehad.

- (vii) Almal het aan een of ander vorm van sport deelgeneem.
- (viii) "Hoëvlak-stokperdjies", byvoorbeeld skaak of kunsversameling, is deur 22 onderwysers beoefen.
- (ix) Die meeste was fisies "lewendig" ("vigorous") en beslis in hul optrede.
- (x) Die meerderheid is gekenmerk deur hul humorsin.
- (xi) Die meeste was deskundiges in die lei van besprekingsgroepe en almal was uitstekende demonstrateurs.
- (xii) Almal het op een of ander wyse te kenne gegee dat hulle ontevrede ("dissatisfied") was met hul onderrig, met hul kennis van die leerproses en met die professionele status van onderwysers.
- (xiii) Hulle is deur hul leerlinge gerespekteer, nie alleen as vakmanne nie, maar ook as mense.
- (xiv) Almal het te kenne gegee dat hulle "in die onderwys wil bly", dit wil sê hulle het die onderwys as permanente loopbaan gekies, hoewel sommige laat tot die skoolonderwys toegetree het.
- (xv) Hulle gemiddelde ouderdom was  $\pm$  40 jaar.
- (xvi) Hulle het van kinders en jongmense gehou.

Uit die voorafgaande kan afgelei word dat daar 'n merkwaardige ooreenstemming is tussen die persoonlikheidstrekke wat die natuurwetenskaplik begaafde leerling kenmerk en dié van sy suksesvolle onderwysers, hoewel die "aktiveringsfaktor" in 'n mate verskil. Dit wil voorkom of die eerste akti-

veringsfaktor vir die onderwysers "the opportunity to teach" is.

Die aanduiding is dat die aktiveringsfaktor vir die "suksesvolle" onderwyser van hierdie kategorie leerlinge 'n samestelling is van

- \* grondige opleiding in die natuurwetenskappe;
- \* die geleentheid om onderwys te gee en die oortuigde keuse van onderwys as beroep, en
- \* suksesvolle verhoudings met kinders in die onderrigsituasie.

Ook die beskikbaarheid van die onderwyser(s) wat toegerus is om die natuurwetenskaplik begaafde leerling te onderrig, moet tydens die aanvangsevaluering (situasie-analise) van die vakkurrikulering aandag geniet.

#### 8.7.6 Evaluering

Die evaluering van die sukses, al dan nie, van 'n skoolvakkurrikulum (wat evaluering van leerlingvordering insluit) is beperk tot die meting, toetsing en evaluering van dit wat op skoolvlak bereik en verwesenlik kan word. Die langtermynsukses van skoolvakkurrikula is noodwendig uitgesluit uit enige skoolevalueringstelsel. Van hierdie tekortkoming moet die kurrikuleerder van programme vir die natuurwetenskaplik begaafde kennis neem sodat daar nie ongegronde ekstrapolasies vanuit die onmiddellike "sukses" van skoolprogramme gemaak word nie.

Daar word in die literatuur breedvoerig uitgewy oor die voor- en nadele van formele evaluering op primêre (en dan veral junior primêre) vlak. Daar kan egter ten opsigte van die natuurwetenskaplike vakke min regverdiging gevind word

vir 'n stelsel van evaluering wat oormatig klem op die toets van feitekennis plaas. Matthews (1972) stel dit soos volg:

"Of course, evaluation is necessary to the curriculum developer. Evaluation of his program - not his subjects - is an integral part of his research and development activities.

The evaluation of a child's achievement in elementary school science cannot be rationally justified. What is the standard to which he will be compared? Should he be compared to his local peer group? Should he learn that he cannot achieve in science - simply because he's a few months behind his neighbour in cognitive development?"

Uit die aard van die basiese doelstelling met die onderrig in primêre wetenskap, naamlik bekendstelling aan en die wek van belangstelling in die natuurwêreld behoort die grootste deel van die evaluering dan op hierdie vlak ook meer informeel as formeel te wees.

In die sekondêre fases verander die doelstellings - en dus ook die beklemtoning - geleidelik. Die junior sekondêre fase kan as 'n oorgangsfase beskou word waarin die belangstellingsdoelstelling nog sterk figureer, maar waarin daar reeds begin word met die geleidelike opbou van noodsaaklike konstruksie (konsepte, begrippe) wat die verdere ontwikkeling van hierdie groep vakke ten grondslag lê.

Vir die natuurwetenskaplik begaafde op sekondêreskoolvlak behoort daar dus, benewens die gewone evalueringsprosedures en -metodes wat geld en wat voorgeskryf is, ook gebruik gemaak te word van die groots moontlike verskeidenheid van evalueringstipes van hulle onafhanklike werk, geskrewe en ander projekte en take en van die voordragte wat hulle lewer. In hierdie verband kan daar nie voorskrifte wees nie, maar die kurrikuleerder behoort die verskillende evalueringsteg-

nieke en die soort aktiwiteit waarop hulle die beste toepaslik is, as deel van die kurrikulum te verskaf sodat die onderwyser 'n sinvolle keuse en samestelling kan maak. Anderson (1972) skryf onder die opskrif "The Key to Good Evaluation" die volgende:

"Basically, science is included in the curriculum because it is such a large and influential part of our culture. Of course, science is much more than a body of knowledge about the material universe. To understand science involves both the process of science ... as well as the products of science (the body of knowledge that results from the investigations). Since a basic objective is for children to understand science, our specific objectives for each unit or day should reflect this basic and far-reaching objective ... The precise objectives ... should reflect the fact that a basic and overriding objective is that children will acquire an understanding of both the products and processes of the scientific enterprise."

#### 8.7.7 Slotopmerkings

Die kurrikulum vir die natuurwetenskaplike vakke vir die begaafde behels dus meer as "meer" en "dieper" - dit sluit die ontwikkeling in van die "verstaan" van konsepte wat uiteindelik kan lei tot 'n buitengewoon hoë vlak van wetenskaplike geletterdheid, soos vervat in die reeks doelstellings wat in paragraaf 8.7.2 gestel is.

Die kurrikulering vir die natuurwetenskaplik begaafde kan dus ook nie beperk word tot die inhoude en aktiwiteite van die individuele natuurwetenskaplike vakke nie. Hierdie leerlinge se totale kurrikulum (kursussamestelling) is ewe belangrik. Benewens die insluiting van Wiskunde, 'n fisiese en 'n biologiese natuurwetenskap en kennismaking met die rekenaar (wat 'n onontbeerlike komponent van moderne wetenskapbeoefening is) moet sy kursus s6 saamgestel en gekurri-

kuleer word dat ook sy verbeeldingswêreld geprikkel en ontwikkel word en hy sy perspektief ten opsigte van die wetenskapkultuur as onderdeel van die totale menslike kultuur kan ontwikkel, behou en verstaan.

## 8.8 DOELSTELLINGS EN RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KURRIKULA VIR DIE EKONOMIESE WETENSKAPPE VIR BEGAAFDE LEERLINGE

### 8.8.1 Inleiding

'n Nasionale strategie vir die onderrig van die begaafde leerling sal aanpasbaar en plooibaar moet wees. In die lig hiervan en omdat die begaafde se spesifieke begaafdheid al meer en meer na vore tree namate hy ouer word, is dit nie moontlik om 'n volledige vakkurrikulum vir elke vak in die sekondêreskoolfase daar te stel nie. Gevolgtik sal slegs enkele riglyne vir elke vak aan die hand gedoen word.

Die ekonomiese wetenskappe wat uit agt verskillende vakke elk met 'n goedgekeurde kernsillabus bestaan, word in die volgende drie groepe verdeel:

- (i) Rekeningkunde en Handelwiskunde,
- (ii) Die sogenaamde inhoudsvakke Ekonomie, Bedryfseconomie en Handelsreg, en
- (iii) Die vaardigheidsvakke Tik, Snelskrif en Shorthand.

Riglyne vir die ontwikkeling van kurrikula vir Rekeningkunde, Handelwiskunde en die inhoudsvakke, Ekonomie, Bedryfseconomie en Handelsreg word bespreek.

### 8.8.2 Doelstellings en riglyne vir die ontwerp van kurrikula vir Rekeningkunde en Handelwiskunde vir begaafde leerlinge

- (1) Doelstellings as komponent binne kurrikulumontwerp

Die doel van Rekeningkunde en Handelwiskunde is aanvul-

lend tot mekaar en kan soos volg gestel word:

- (i) Die doelstellings van die vak Rekeningkunde is om die leerlinge toe te rus met kennis van rekenkundige begrippe, beginsels en prosedures, terwyl in Handelswiskunde leerlinge se vaardigheid in syferwerk ontwikkel word.
  - (ii) n Verdere doelstelling met Rekeningkunde en Handelswiskunde is om die leerlinge se latere inskakeling in die samelewing te bevorder deurdat hulle in die daaglikse lewe rekenkundige kennis en handelswiskundige vaardighede sal gebruik.
- (2) Riglyne vir die ontwerp van kurrikula in Rekeningkunde en Handelswiskunde

Hoewel die doelstellings van Rekeningkunde en Handelswiskunde aanvullend tot mekaar is, word albei die vakke nie altyd aan skole aangebied nie. Die riglyne wat gevolg kan word om kurrikula vir begaafde leerlinge in Rekeningkunde en Handelswiskunde te ontwerp, is die volgende:

- (i) Integrering van vakinhoud. Die kurrikulum van Rekeningkunde kan verryk word deur komponente van Handelswiskunde, soos onder andere renteberekening, wins en verlies, wisselkoerse, belasting, bankrotskappe, koop en verkoop van aandele, jaargelde en grafieke, tot die Rekeningkunde-kurrikulum toe te voeg.
- (ii) Verwantskap van Rekeningkunde en Handelswiskunde met die ander ekonomiese wetenskappe. Die Rekeningkunde-kurrikulum kan verryk word deur die temas eenmansaak, vennootskap en maatskappy, die afdeling oor ondernemingsvorme van Bedryfseconomie tot die Rekeningkunde-kurrikulum te voeg om die voor- en nadele van elke soort onderneming te evalueer.

8.8.3 Doelstellings en riglyne vir die ontwerp van kurrikula in die inhoudsvakke Ekonomie, Bedryfsekonomie en Handelsreg

- (1) Die doelstellings van die inhoudsvakke in soverre dit vir begaafde leerlinge geld, is die volgende:
- (i) Die leerinhoude moet die verwerwing van insig, perspektief en verbandlegging bevorder.
  - (ii) Die leerinhoude moet interverwantskappe met en die interafhanklikheid van die ekonomiese wetenskappe bevorder om 'n totaalperspektief van die ekonomiese wetenskappe te verkry.
  - (iii) Die leerinhoude moet abstraksie en teoretisering moontlik maak.
  - (iv) Die leerinhoude moet selfstandige denke bevorder deur vir probleemoplossingsituasies voorsiening te maak.
- (2) Riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir Ekonomie vir begaafde leerlinge
- (a) Riglyne vir kurrikulumontwerp
- Riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir Ekonomie, behoort vir die volgende voorsiening te maak:
- (i) Analitiese en kritiese vergelyking van verskillende ekonomiese ordes binne die groter geheel van die samelewing met betrekking tot onder andere universele ekonomiese probleme en die opkoms en bestendiging van verskillende ekonomiese ordes.
  - (ii) Makro-ekonomiese studies met betrekking tot die opkoms, ontwikkeling en werking daarvan, besluitneming insake produksie (wat geproduseer moet word, hoe geproduseer word en die handhawing van produksie).



- (iii) Verdeling van inkome en die makro-ekonomiese teorie.
- (iv) Ekonomiese doelstellings van groei en stabiliteit en die gepaardgaande vraagstukke van inflasie en werkloosheid.
- (v) Suid-Afrika en die wêreld ekonomie met betrekking tot die belangrikheid van internasionale handel en finansiering, internasionale ekonomiese mag spel.
- (vi) Die rol van die owerheid in die ekonomie.
- (vii) Die rol van geld en finansiële instellings in 'n moderne hoogs geïndustrialiseerde samelewing.
- (viii) Denkstrominge in die ekonomie en bepaalde ekonomiese teorieë en wetmatighede.
- (ix) Magsvorming, die konsentrasiebeweging en monopolieë in die ekonomiese lewe.
- (x) Ekonomiese ontledings van sosiale verskynsels (misdaad, dwelmverslawing, besoedeling).
- (xi) Oplossingsmetodes vir ekonomiese vraagstukke.
- (b) Onderrigstrategieë of hanteringswyses met betrekking tot Ekonomie

Om vir die leerbehoefte van begaafde leerlinge voorsiening te maak, moet onderrigstrategieë ingeskakel word om die kurrikulum te implementeer. Die volgende onderrigstrategieë kan oorweeg word:

- 1) Individuele selfstudieprogramme deur middel van navorsing.  
Navorsingsvaardighede behels die volgende:

- . Woordeboekvaardighede behels die gebruik van alfabetiese volgorde, gidswoorde, die interpretasie van betekenis en korrekte spelling.
- . Naslaanvaardighede behels die gebruik van die inleiding van 'n boek, inhoudsopgawe, glossarium en indeks en hoe om inligting in 'n ensiklopedie te vind.
- . Biblioteekvaardighede behels watter soort inligting in verskillende bronne beskikbaar is, hoe die inligting georden is, die gebruik van die kaartkatalogus, tydskrifindekse en mikrofilms.
- . Grafiek- en tabelvaardighede behels die doel van grafieke en tabelle, hoe om hulle te lees en afleidings te maak en hoe om hulle saam te stel.

## 2) Probleemoplossingsituasies

Die begaafde leerlinge behoort te leer om

- . die probleem te identifiseer en te definieer,
- . die probleem na te vors en inligting te versamel,  
 'n metode of prosedure te vind om die probleem op te los,
- . aan baie idees te dink en 'n lys van al die belangrikste aspekte van die probleem te maak, en
- . die regte oplossings uit verskeie moontlikhede te kies.

(3) Riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir Bedryfsekonomie vir begaafde leerlinge

(a) Riglyne vir kurrikulumontwerp

Die volgende riglyne kan geïmplementeer word om 'n kurrikulum vir Bedryfsekonomie vir begaafde leerlinge te ontwerp:

- Die geheelbeeld en die korrelasie van die verskillende verwante onderwerpe en begrippe in die vak moet in verband gebring word.
- Voortdurende korrelasie met aanverwante vakke moet bewerkstellig word ten einde leerlinge 'n insig te laat verkry in die onderlinge verband tussen die vakke en sodoende 'n geheelbeeld te vorm.
- Selfwerkzaamheid moet verkry word deur byvoorbeeld besprekings van bedryfsekonomiese aangeleenthede, opstel en bespreking van verslae en interpretasie van statistiese gegewens.
- Die aanwending van elementêre gevallestudies, toepaslik ten opsigte van die behandelde leerstof is 'n vereiste in die verryking van leerlinge in hierdie vak.

(b) Onderrigstrategieë of hanteringswyses met betrekking tot Bedryfsekonomie.

Die volgende onderrigstrategieë kan oorweeg word:

- Gevallestudies. Aktuele onderwerpe kan as selfstudie-take aan begaafde leerlinge opgedra word. Die navorsingsmetode kan ook geïmplementeer word.
- Interpretasie van statistiese gegewens om 'n bepaalde faset van die bedryfsekonomie toe te lig.

. Beleggingsprojekte kan aan leerlinge opgedra word.

(4) Riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir Handelsreg vir begaafde leerlinge

(a) Riglyne vir kurrikulumontwerp

Die volgende riglyne kan aangewend word om 'n kurrikulum vir Handelsreg vir begaafde leerlinge te ontwerp:

- . Bevordering van logiese, analitiese en kritiese denke deur leerlinge 'n studie van regsterminologie ooreenkomstig neergelegde regsprosedures te laat maak om die regsimplikasies in bepaalde situasies te kan begryp.
- . Beklemtoring van die verwantskap met ander ekonomiese wetenskappe deur verwante leerstof te integreer, te korrileer en te sinchroniseer.
- . Verrykingsonderwys deur gevallestudies van hofsake by die leerinhoud te integreer.

(b) Onderrigstrategieë of handelswyses met betrekking tot Handelsreg

Veral die navorsingsmodel kan ingeskakel word om die leerinhoud vir, en leerervaringe van leerlinge te verryk.

8.8.4 Slotopmerking

Die riglyne wat aangebied is, sal rigtinggewend wees vir die persone wat kurrikula vir die ekonomiese wetenskappe moet ontwerp.

## 8.9 DOELSTELLINGS MET EN RIGLYNE VIR DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR LEIERSKAPONTWIKKELING

### 8.9.1 Omskrywing van die spesifieke begaafdheid: leierskapvermoë

Leierskapvermoë en besondere sosiale vaardighede word internasionaal as 'n besondere manifesteringswyse van begaafdheid aanvaar en word as sodanig in definisies van begaafdheid ingesluit. Ook in Suid-Afrikaanse definisies word leierskapvermoë met begaafdheid in verband gebring, terwyl die moontlike leiding wat verstandelik en ander begaafde persone in die gemeenskap kan bied, sterk beklemtoon word.

'n Algemene fout wat egter begaan word, is die aanvaarding dat leiers noodwendig besonder verstandelik begaafd moet wees. 'n Besonder hoë intelligensie kan geensins as 'n voorvereiste vir leierskap gestel word nie. Navorsingsresultate het reeds aangetoon dat leierskapvermoë in enige groep na vore kom en dat die persoon wat op 'n bepaalde gebied presteer, nie vanselfsprekend die leier sal wees nie. Leerlinge wat oor besondere sosiale vaardigheid beskik, kan moontlik tot goeie leiers ontwikkel indien hulle vermoëns in 'n positiewe rigting gekanaliseer en ontwikkel word. Die volgende onderskeidings ten opsigte van leierspotensiaal is wenslik:

- (i) In aansluiting by die groepsfunksieteorie oor leierskap kan beweer word dat alle leerlinge oor leierskappotensiaal beskik vir sover as wat hulle in groepsverband funksies tot voordeel van taakuitvoering en groepbehoud verrig.
- (ii) Leerlinge wat oor besondere sosiale vermoëns of vaardighede (begaafdheid) beskik, is potensiële leiers wat, indien hulle vermoëns in 'n positiewe rigting gelei word, tot hoëprofielleiers kan ontwikkel. Hierdie leerlinge is in staat tot goeie interpersoonlike verhoudinge en beskik oor besondere kommunikasievaardighede.

- (iii) Hoëprofielleiers is daardie leerlinge wat reeds telkemale bewyse van leierskapvermoë gelewer het, of wat reeds in leierposisies verkies of benoem is (voorbeelde: sportkapteins, prefekte, voorsitters en redakteurs). Hierdie leerlinge beskik in 'n mindere of meerdere mate oor die nodige leierskapvaardighede en kennis om hul leierstake te verrig.

#### 8.9.2 Riglyne by die ontwerp van 'n kurrikulum vir leierskapontwikkeling

- (i) In 'n demokratiese gemeenskap behoort leierskapontwikkeling en leier-optrede tot die bestendiging van demokratiese waardes by te dra. (Leierskapontwikkeling word deur bepaalde waardes gerig.)
- (ii) Die ontwikkeling van leierskappotensiaal behoort 'n bydrae tot die vollediger ontwikkeling van die potensiaal van alle leerlinge te maak. (Die leerlinge self is 'n belangrike determinant in leierskapontwikkeling.)
- (iii) Die ontwikkeling van leierskappotensiaal behoort in die gemeenskap se groter wordende behoefte aan leierskap te voorsien - veral omdat die huidige na-tegnologiese tydperk met sy eiesoortige probleme en snelle verandering 'n behoefte aan leierskap vertoon.
- (iv) Pogings tot doelwit-ordening laat ruimte vir leierskapontwikkeling: Die ontwikkeling van leierskappotensiaal behoort vir die sosialisering van leerlinge voorsiening te maak deur middel van kognitiewe, affektiewe en sosiale onderrigdoelstellings.
- (v) 'n Seleksie van inhoude vir leierskapontwikkeling behoort deur 'n demokratiese leierideaal gerig te word. Die keuse van kennis- en ervaringsinhoude behoort medeseggenskap deur leerlinge moontlik te maak en waardes te beklemtoon.

- (vi) Evaluering van 'n leierskapontwikkelingskurrikulum en -program is nodig: 'n Kurrikulum en 'n program wat leierskapontwikkeling ten doel stel, behoort, soos enige ander onderrigonderneming, aan die hand van lewensbeskoulike, opvoedkundig-sielkundige en didaktiese beginsels geëvalueer te word. Objektiewe evaluering en selfevaluering is twee aspekte wat deurentyd in leierskapontwikkeling beklemtoon behoort te word.

8.9.3 Voorgestelde onderwysvoorsiening vir leierskap as vorm van spesifieke begaafdheid: 'n Rasionaal vir leierskapontwikkeling

Die ontwikkeling van die leierskappotensiaal van leerlinge moet onderneem word omdat

- \* so 'n program bydra tot die ontwikkeling van die volle potensiaal van leerlinge;
- \* die hele skoolstelsel daarby kan baat aangesien die skool as onderwysinstelling talle kurrikulêre en ko-kurrikulêre geleenthede vir leierskap bied en leerlingleiers in daardie leiersituasies nodig het; en
- \* die gemeenskap 'n behoefte aan doeltreffende leiers het.

8.9.4 Riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir leierskapontwikkeling in klas- en vakverband

- (1) Leierskapontwikkelingsgeleenthede wat die klas- en onderrigsituasie bied

Leierskapontwikkeling kan as 'n kurrikulumtema in klas- en vakverband aangebied word, talle vaardighede kan ontwikkel

word en bepaalde houdings ten opsigte van leierskap kan ingeskerp word. Bepaalde onderrigmetodes leen hulle meer tot leierskapontwikkeling as ander. Deur die onderrig van die inhoude en die toepassing van hierdie metodes kan die bekwame onderwyser nie alleen leerlinge as leiers na vore laat tree nie, maar kan spesifieke leiersvaardighede ontwikkel word.

Die verantwoordelike groepering van leerlinge om bepaalde doelstellings te bereik, bied aan leerlinge besondere insigte in verband met groep funksionering, groepsamestelling en menseverhoudinge, terwyl die benutting van leerlingleiers (as groepleiers of in 'n onderrighoedanigheid) in klas- en vakverband waardevolle leierervarings skep.

Die volgende onderwerpe behoort in 'n kurrikulum vir leierskapontwikkeling in klas- en vakverband opgeneem te word:

- \* Waarde-analise (waardeverheldering)
- \* Tipering van leierskap en verwante aspekte (leierskap-teorieë en leerstyle)
- \* Selfkennis, mensekennis en sosiale bewustheid
- \* Groepdinamiese aspekte (groepwerkmetodes)
- \* Span- en moreelbou, potensiaalbenutting, konflikthanteling
- \* Prosedurekennis (saakhantering)
- \* Probleemoplossing en besluitneming
- \* Navorsingsmetodes (studiemetodes)
- \* Kommunikasiewyses (kommunikasiekanale)



(2) Implementeringstrategie om leierskapontwikkeling in klas- en vakverband moontlik te maak

- \* Onderrigmetodes wat groepwerk of selfstandige werk moontlik maak, word aangewend sodat leerlinge as groepleiers kan optree of op eie inisiatief kan optree. (Gesprek-, groepwerk- en selfdoenmetodes wat individuele en groepopdragte kan behels, kan aangewend word. Ervaringsgerigte metodes.)
  
- \* Dinamiese, relevante, verbeeldingryke en probleemgerigte opdragte en navorsings- of studie-onderwerpe wat leerlinge individueel of in groepverband ter wille van kennisverruiming moet uitvoer, kan geïmplementeer word. (Heuristiese leermetode: vraagstellende, uitdagende en kritiese aanpak van probleme rondom aktuele aangeleenthede.)
  
- \* Maksimale benutting van leerlinge as leiers in formele en informele klas- en vakverwante aktiwiteite waarin leerlinge aanvanklik sterk leiding van die onderwyser ontvang (handleidings, taakanalises, taakkaarte), maar later op eie inisiatief en verantwoordelikheid optree. (Voorbeeld: Klaskapteins: ampsdraers van komitees en subkomitees; organiseerders; beplanners; sprekers; referente; demonstreerders; verduidelikers; taaladviseurs; seremoniemeesters; spelleiers; regisseurs; soliste; akteurs; skakelpersone; klasjoernaliste; span- en kleingroepleiers; keurders, evalueerders; beoordelaars; opstellers; ouditeurs; navorsingsleiers; konsultante; akademiese mentors en adviseurs van swaker, nuwe en hulpsoekende leerlinge; paneelleiers; analiste; onderrighulpe; media-ontwerper, gidse, klas-tesouriers; kurrikulumbepanners en -skeppers; woordvoerders; verteenwoordigers; afgevaardigdes; skakelpersone; rekwisiteurs; redakteurs en nasieners van manuskripte of briefwisseling.)

- \* Maksimale betrokkenheid by onderrig deur middel van leerlingdeelname aan onderrigbeplanning en -evaluering, ander prosesse en aan klasorganisasie. (Medekurrikuleerders ten opsigte van voorstelle vir aktiwiteite, doelformulering, inhoude, onderwerpe, agendas, prosedures, prosesse, uitstappies, metodes, bronne, media, projekte, probleme, oplossings, verklarings, toepassingsmoontlikhede, standarde en kriteria, vraelyste, gedragsreëls, kontrole, organisasie, inhoude, alternatiewe, moontlikhede, veranderinge, vernuwing, verbandlegging, funksies, evalueringswyses.)
- \* Volledige organisasie en aanbieding van vakverwante aktiwiteite deur leerlinge. (Klasprojekte (buite klaskamer) intervak- en interklasprojekte, aanbiedings, uitstallings, herdenkingsprogramme, sosiale geleenthede, fondsinsamelings, funksies, werkseminare, opleidingsgeleenthede, groepoptredes, besoeke, uitstappies en veldwerk.)
- \* Inisiëring, stigting en organisasie van vakverenigings, klubs en vereniging vir hoëprofielleiers. (Voorsitters en ampsdraers van komitees en subkomitees wat vergaderings, aanbiedings, funksies, ondernemings, projekte en fondsinsamelings reël.)
- \* Onttrekking van hoëprofielleiers aan 'n klas vir bywoning van 'n magneetklasprogram of vorming van 'n spesiale groep leerlinge wat oor besondere sosiale vaardighede beskik wat dan as 'n groep binne of buite die klaskamer aan vak- en vakverwante aktiwiteite deelneem. (Spesiaal ontwerpde programme vir leerlinge met besondere potensiaal vir leierskap. Hierdie groepe hoef nie konstant te bly nie, maar kan op grond van behoeftes telkens hersaamgestel word.)

8.9.5 Riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum vir leierskapontwikkeling deur middel van vak- en ander verenigings

(1) Algemene ontwikkelingsgeleenthede in verenigings

Verenigings bied ideale geleenthede vir leierskapontwikkeling deurdat leerlinge leiersposisies daarin kan beklee en alle leerlinge by die aktiwiteite betrek kan word. 'n Ryke verskeidenheid van verenigings in die skoolgemeenskap maak dit moontlik vir alle leerlinge om by die een of ander vereniging betrek te word. Benewens die gewone godsdienstige, vak-, sport- en buitelugverenigings kan die volgende vakverwante verenigings ook nog oorweeg word as wyses of strategieë om leierskappotensiaal van leerlinge te ontwikkel:

- (a) Tale: Drama-/toneel-, letterkunde- en debatsverenigings, redenaarsklub, leeskring, jong skrywersvereniging of -klubs, digtersvriende en filmvereniging.
- (b) Natuurwetenskappe: Oseanografiese, sterrekunde-, tuinbou-, fotografie-, botanie-, soölogie-, ekologieverenigings of -klubs, skaakklub.
- (c) Handelsvakke: Rekenmeestersklub, aandelemerk, rekenaarsklub, Buro vir Ekonomiese Voorligting, sekretariële klub.
- (d) Sosiale vakke: Omgewingstudiekring, ontdekkersklub, debatsverenigings, leerlinge-parlement, seëlklub, numismatiese klub, eietydse geskiedenisvereniging, restourasievereniging, aktualiteitsklub.
- (e) Praktiese/estetiese vakke: fynproewersklub, spyseniersklub, blommerangskickersklub, borduurwerkklub, noodhulpliga, skoolkoor, musiekwaarderingvereniging, kunswaarderingvereniging, volksdans/-speleklub, skoolorkes, balletklub, moderne dansklub.

(f) h Vereniging vir hoëprofielleiers

h Vereniging waarin geïdentifiseerde sosiaal-vaardige leerlinge, verkose en benoemde leiers, geïdentifiseerde potensiële leiers en leerlinge wat reeds talle bewyse van hul leierskapvermoë gelewer het, saamgesnoer word, bied uitstekende geleenthede vir gerigte leierskapontwikkeling. Hierdie vereniging kan dus as h voedingsbron van leiers vir die skool maar ook as h adviesliggaam dien en besondere leierskapervarings vir leerlingleiers skep. Leiervoorbereidingsprogramme kan deur hierdie vereniging geïnisieer en aangebied word.

.9.6 h Magneetklas vir leierskapontwikkeling

Geskoei op die lees van h magneetklas vir begaafde leerlinge kan h magneetklas vir die ontwikkeling van die begaafdheid leierskapvermoë-gerigte ontwikkelingsgeleenthede aan geïdentifiseerde potensiële leerlingleiers, sosiaal begaafde leerlinge, verkose en benoemde leiers en hoëprofielleiers bied. Die kurrikulum vir leierskapontwikkeling in klas- en vakverband kan ook in hierdie onderrigsituasie benut word.

Verdiepte studie, hoër standaarde, groter selfstandigheid, meer praktiese toepassing van kennis en vaardigheidsontwikkeling behoort hierdie ontwikkelingsgeleenthede te kenmerk. Portuurgroepoonderrig en kontak met gemeenskapsleiers kan maksimaal in so h klas benut word.

Uit die geledere van hierdie groep leerlinge kan kandidate vir leierskapposisies benoem of verkies word en verteenwoordigers van h skool aangewys word. Voltooing van so h kursus of program behoort deur middel van h merietelys, h sertifikaat, erekleure, h diplomaplegtigheid of spesiale vermelding in skoolpublikasies en getuigskrifte, erkenning van die skool te verkry.

### 8.9.7 Die leerlingraad aan die primêre en sekondêre skool

Die leerlingraadstelsel in skole bied 'n verdere geleentheid aan veral begaafdes om ten opsigte van leierskapvermoë besondere aanleg verder te ontwikkel.

Die skool het egter 'n besondere waaktaak ten opsigte van die leerlingraadstelsel. Hierdie leierposisies mag nie slegs aan die handhawing van skooldisipline gekoppel word nie, maar moet 'n ware leierskap weerspieël. As hoëprofielleiers vroeg reeds geïdentifiseer word en vir leierskap opgelei word, kan hulle ontwikkel tot leerlingleiers wat as leerlingraadslede doeltreffende leierskap aan ander leerlinge kan demonstreer.

'n Leerlingraadstelsel word ook vir die primêre skool aanbeveel omdat leierskappotensiaal reeds vroeg geïdentifiseer en ontwikkel kan word op 'n tydstip dat 'n leerling nog baie ontvanklik vir die voorligting en leiding van onderwysers is. Die trefkrag van skoolaktiwiteite kan daardeur verhoog word en onder ouers en die breër gemeenskap bekend gestel word. Die opleiding wat primêreskoolleerlinge ontvang, kan die sekondêre skool en die gemeenskap grootliks baat.

Die volgende persoonlikheidseienskappe vir leerlingraadslede in die primêre en sekondêre skool is: Vermoë om te lei, integriteit, goeie menseverhoudings, pligsgetrouheid, selfdisipline, voorbeeldigheid, lojaliteit teenoor die skool, vermoë om dissipline te handhaaf, diensbereidheid en akademiese prestasie.

Die leerlingraadstelsel behoort so gestruktureer te wees dat die leerlinge werklik leiding in die skool kan gee en sodat dit tot die persoonlike ontwikkeling van die leerlingraadslid bydra. Die terreine waarop 'n leerlingraad werkzaam kan wees en wat as doelstellings van 'n leerling-

raad kan dien, is die volgende:

- \* Verbeter verhoudings tussen die leerlinge onderling, tussen leerlinge en die leerlingraad, leerlingraad en die personeel, leerlinge en die personeel en die gemeenskap.
- \* Betrek leerlinge by sinvolle ondernemings.
- \* Voorsien 'n forum vir leerlingmenings en -bydraes.
- \* Skep geleenthede vir leierskapbeoefening en berei leerlingleiers vir hul leiertaak voor.
- \* Skep geleenthede vir ander leerlinge om leiding te neem.
- \* Lewer 'n bydrae tot die doeltreffende funksionering van die skooladministrasie.
- \* Bou die skool se kulturele verenigingslewe uit.
- \* Handhaaf skooltradisie, bevorder skooltrots en lojaliteit, en bou op positiewe wyse die beeld van die skool uit.
- \* Kweek 'n sin vir reëls en ordelikheid en bevorder 'n heilsame dissipline.
- \* Kweek patriotisme by leerlinge.
- \* Dra by tot die morele en godsdienstige ontwikkeling van leerlinge.

Die ideale leerlingraad kan volgens die volgende riglyne optree:

- \* Die algemene doelstelling van leerlingrade moet in ooreenstemming met 'n bepaalde wêreld- en lewensbeskouing wees;

- \* die algemene doelstellings van leerlingrade moet in ooreenstemming met onderwysbeleid en skoolbeleid wees;
- \* die skakelonderwyser wat aan bepaalde kriteria voldoen, moet aangewys word;
- \* die leerlingraad moet die volmondige steun van die skoolhoof, skakelonderwyser en alle ander onderwysers geniet;
- \* voorbereiding van potensieële leerlingraadslede in 'n vereniging vir hoëprofielleiers moet oorweeg word;
- \* behoorlike en objektiewe identifisering van potensieële leerlingraadslede is wenslik;
- \* die leerlingraadslede moet verkies word volgens 'n stelsel waarin die leerlinge se inspraak verskans word;
- \* daar moet status aan die leerlingraad verleen word;
- \* 'n eie eksklusiewe lokaal moet vir die leerlingraad ingerig word;
- \* die doelstellings en aktiwiteite van die leerlingraad moet sinvol en aktueel wees en op skrif gestel word;
- \* die aktiwiteite van die leerlingraad moet 'n wye verskeidenheid leerlingleierskapaangeleenthede bied;
- \* die funksionering moet deur 'n stelsel van subkomitees geskied;
- \* individuele leerlingraadslede moet optimale geleenthede vir leieroptrede gegun word;
- \* vergaderings moet op 'n gereelde basis (byvoorbeeld twee-weekliks) geskied;

- \* die werksaamhede van die leerlingraad moet geëvalueer word;
- \* leerlingraadslede moet deeglik vir hulle taak voorberei word;
- \* leerlingraadslede moet tot die bevordering van leerlingleierskapontwikkeling in die breë in die skool bydra.

#### 8.9.8 Leierskapontwikkeling deur skoolsport

Die beoefening van skoolsport waarin 'n meer informele sosiale klimaat as in die tradisionele onderrigsituasie heers, bied ideale geleenthede waarin leerlingleierskap kan gedy, asook vir die bou van vertrouensverhoudinge tussen onderwyser en leerlingleiers. Beide die gesondheidsaspek (en die gepaardgaande fiksheid) sowel as die kontak met ander is onontbeerlike vereistes vir leierskap.

Die sportleier moet egter nie net met beheer- en dissiplinefunksies opgesaal word nie, maar behoort ook met aspekte soos deelname, leiding, apparaathantering, afrigting, gespreksvoering, verslaghouding, en dies meer betrek te word.

Sportleiers behoort ook nie slegs verkies te word en dan in die spreekwoordelike diep kant gedompel te word nie, maar is afhanklik van die steun van behoorlike opleiding. Hierdie opleidingsgeleentheid moet benewens die bemeestering van leierskapteorie beslis ook vir praktiese inoefening van leiervaardighede voorsien.

In sekondêre skole moet die sportleier 'n aandeel verkry in die ontwerp en aanbieding van die stelsel van leierskapontwikkeling. In so 'n program is gesindheidsvorming en die ontwikkeling van tegnieke en vaardighede onontbeerlik.

Ook ten opsigte van die primêre skool behoort daar



groter verantwoordelikhede aan die sportleier ten opsigte van aspekte soos beheer, afrigting en verslaghouding gegee te word.

#### 8.9.9 Buite-skoolgesentreerde leierskapontwikkeling: Hoofprefekte

Hoofprefekte van beide sekondêre en primêre skole behoort jaarliks vir hul leierstaak geskool te word. Onderwysdepartemente behoort hierin die leiding te neem deur projekte te keur en te koördineer. Hierdie koördineringsstaak kan aan 'n deskundige onderwysbeplanner opgedra word. Die aanbidding moet verkieslik gedentraliseer op 'n spanbasis plaasvind. (’n Suksesvolle leierskapontwikkelingsmodel vir hoofprefekte van sekondêre skole word reeds vanaf 1977 in Kaapland in die praktyk getoets.)

#### 8.9.10 Leierskapontwikkeling buite skoolverband: Hoëprofielleiers (standerds 6-10)

’n Hoëprofielleier kan omskryf word as ’n persoon wat vanweë besondere genadegawes, oor die vermoë beskik om mense in dié mate te beïnvloed dat sy teenwoordigheid in ’n groep mense ’n aansienlike verskil maak, veral wanneer hulle moet saamwerk om ’n doel te bereik.

Daar word van die standpunt uitgegaan dat die opleiding van leiers moontlik en noodsaaklik is en dat die partikuliere lewens- en wêreldbeskouing die leieropleiding sal bepaal.

- \* Leieropleiding van skoliere is ’n onderwysstaak.
- \* Leieropleiding is ’n langtermynprojek.
- \* Die opvoeder behoort op die agtergrond te tree.
- \* Leierskap is dienaarskap.

- \* Leierskap vereis aksie.
- \* Saakmakende leierskap veronderstel geloof, positiewe standpuntinname, waardeperspektief en roeping, waardepektief en positiewe standpuntmaniere.
- \* Leierskap vereis ootmoedigheid van die leierspersoon.
- \* Leieropleiding verg 'n openheid ten opsigte van die bydrae van leerlinge.
- \* Identifisering van potensiële hoëprofielleiers is noodsaaklik.

.10 AANBEVELINGS INSAKE DIE ONTWERP VAN KURRIKULA VIR VAKKE, VAKGROEPE EN LEIERSKAPONTWIKKELING

Die riglyne vir die ontwikkeling van kurrikula vir vakke, vakgroepe en leierskapsontwikkeling wat verstrekkend is, hou ook verband met die wyses waarop begaafde leerlinge hulle begaafdhede kenbaar maak. Derhalwe moet hierdie riglyne in ag geneem word wanneer kurrikula vir begaafde leerlinge ontwikkel word.

Die aanbeveling is dat

- \* die sentrale kurrikuleringsdiens vakkurrikula op 'n nasionale grondslag ontwikkel;
- \* die riglyne wat ten opsigte van die vakke, vakgroepe en leierskapsontwikkeling gestel is, deur die sentrale kurrikuleringsdiens gebruik word om vakkurrikula te ontwikkel;
- \* die sentrale kurrikuleringsdiens kundiges op die gebied van begaafdekindonderwys betrek wanneer daar gekurrikuleer word;

- \* hierdie riglyne ook moet geld as daar vir individuele begaafde leerlinge binne kurrikulum gekurrikuleer moet word, en
- \* dat navorsing en vakkurrikulering vir begaafde leerlinge gekoördineerd op rasionale grondslag voortgesit moet word.

#### 8.11 SLOTOPMERKING

Voorgaande is breë riglyne waarvolgens kurrikula vir leierskapontwikkeling ontwerp kan word. Wanneer kurrikula ontwerp sou word, is dit noodsaaklik dat kundiges by sodanige aktiwiteit betrek moet word.

Die riglyne wat vir vakkurrikulering gestel is, kan vrylik vir vakkurrikulering aangewend word. Voortgesette navorsing in dié verband is egter noodsaaklik.

## HOOFSTUK 9

### OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE

#### 9.1 INLEIDING

Met die bewuswording van die besondere eise wat die begaafde leerling aan die onderwys en opvoeding stel, het 'n verdere vraag ontstaan, naamlik: Oor watter hoedanighede moet die begaafde leerling se onderwyser\* beskik?

Lang lyste van die positiewe persoonskwaliteite waaroor onderwysers vir begaafde leerlinge moet beskik, is reeds saamgestel, maar hierdie onderwysers moet ook toepaslik vir hierdie belangrike en ingewikkelde taak opgelei word.

#### 9.2 DIE HUIDIGE SITUASIE IN DIE RSA TEN OPSIGTE VAN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE

##### 9.2.1 'n Onderzoek in verband met die huidige stand van onderwysersopleiding vir begaafde leerlinge

Om te probeer bepaal wat die huidige stand ten opsigte van die opleiding van onderwysers vir die onderrig van begaafde leerlinge in die RSA is, het Wallace 'n vraelys aan universiteite en onderwyskolleges gestuur. Vraelyste is deur 18 onderwyskolleges en 10 universiteite ingevul en teruggestuur.

##### 9.2.2 Universiteitsopleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge

Van die 10 universiteite wat op die ondersoek gereageer het,

---

\* Die term onderwyser verwys na albei geslagte.

bied slegs een 'n spesiale kwalifikasiedraende kursus vir die onderrig van begaafde leerlinge aan. Die ander nege is nie van plan om binnekort so 'n spesialisite-diploma of -graad aan te bied nie.

Vyf van die universiteite het wel toepaslike temas in verband met die onderrig van begaafdes in ander graad- of diplomastudies se leerplanne vir die opleiding van onderwysers ingesluit.

### 9.2.3 Onderwyskollege-opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge

Nie een van die 18 onderwyskolleges bied 'n spesiale diploma vir die onderrig van begaafde leerlinge aan nie, maar ongeveer 60 % van die kolleges het reeds toepaslike temas in verband met die onderrig van begaafde leerlinge in die bestaande onderwysdiplomas se leerplanne ingesluit.

### 9.2.4 Verdere bevindings met die vraelys

Opleiding van onderwysers vir die onderrig van begaafde leerlinge is in die RSA tans in 'n beginstadium. Spesifieke temas in verband met begaafdheid is so onlangs soos 1980 in leerplanne ingevoeg. Daar is ook enkele universiteite en kolleges waar vernuwing in hierdie verband tans in die beplanningsfase is.

Daar is konsensus onder respondente dat slegs gekeurde studente tot 'n spesialiseringkursus vir die onderrig van begaafde leerlinge toegelaat moet word. Vir die keuring van hierdie studente word onder meer die volgende kriteria aanbeveel wat gesamentlik die geskiktheid van kandidate bepaal:

\* Akademiese en professionele vermoë;

- \* onderwyservaring;
- \* persoonskwaliteite soos belangstelling in begaafde leerlinge, entoesiasme, vermoë om kontak met begaafdes te maak, organisasievermoë, kreatiwiteit en oorspronklikheid.

Ongeveer 80 % van die respondente is van mening dat alle onderwysers se opleiding hulle in 'n mate vir die onderrig van begaafde leerlinge moet toerus. Hulle moet minstens in staat wees om die begaafdes te kan identifiseer, onderhoude met begaafdes te kan voer en moet verrykingsprogramme vir 'n spesifieke begaafde leerling kan ontwerp.

Volgens antwoorde blyk dit wenslik te wees dat sommige onderwysers oor 'n spesifieke kwalifikasie vir die onderrig van begaafdes moet beskik, sodat hulle in staat kan wees om onder meer identifisering te reël; gekoördineerde programme te ontwikkel; leergesindhede te verbeter; verrykingsprogramme te beplan en begaafdes te lei tot selfontdeking.

#### 9.2.5 Slotopmerking insake die opleiding van onderwysers vir die onderwys van begaafde leerlinge in die RSA

Alhoewel die opleiding van onderwysers om hulle beter in staat te stel om vir die besondere behoeftes van die begaafde leerder ook voorsiening te kan maak, nog 'n betreklik nuwe gedagte in die RSA is, blyk dit tog duidelik dat daar vordering gemaak word. Opleidingsinrigtings het begin of is besig met beplanning om onderwysers vir hierdie afdeling van die onderwys beter toe te rus. Dit is egter noodsaaklik dat opleidingsinstansies deeglik kennis neem van die onderwysvoorsieningsraamwerk om sinvol daarvoor te kan beplan.

### 9.3 DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE IN DIE VSA

#### 9.3.1 Inleiding

Aangesien die opleiding van onderwysers vir die onderrig van begaafde leerlinge in die RSA in die beginstadium is, is dit nodig om kortliks te let op voorbeelde van opleidingsprogramme in die VSA, waar reeds veel in dié verband gedoen is.

#### 9.3.2 Enkele voorbeelde van opleidingskursusse in die VSA

Die opleidingsmodel en -inhoud van ondervermelde universiteite in die VSA is ontleed en in ag geneem in paragrawe 9.4 tot 9.6 waarin die voorgestelde model vir die opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge in die RSA beskrywe word: Universiteit van Suid-Florida; Universiteit van Georgia; Johns Hopkins-universiteit, Baltimore; Columbia-universiteit, New York; State University College, Baltimore; Appalachieese Staatsuniversiteit, Boone; Universiteit van Connecticut, Storrs, en Universiteit van Southwest Louisiana.

#### 9.3.3 Belangrike kenmerke van die opleiding van onderwysers vir begaafdes in die VSA

- (i) Gespesialiseerde universiteitskursusse ter voorbereiding van onderwysers vir die onderwys van begaafde leerlinge word redelik algemeen in die VSA aangetref.
- (ii) Universiteite bied ook kort indiensopleidingskursusse aan.
- (iii) Kursusse is sodanig saamgestel dat dit voorsiening vir studente se individuele verskille maak. Keuseafdelings is daarom by die leerplanne ingesluit.

- (iv) Internskappe, praktiese werk en seminare word vereis.
- (v) Die opleiding het 'n teoretiese basis wat noodsaaklike kennisaspekte insluit, maar is sterk praktyk- en loopbaangerig. So vermeld Renzulli (1978:1): "Depending upon each student's background and professional objectives, the program is designed to train persons for roles as teachers, pupil personnel specialists, program development specialists, and directors or co-ordinators of school programs for the gifted and talented."
- (vi) Van studente word verwag dat hulle
- . die nodige kennis sal opdoen;
  - . die vermoë sal demonstreer om die kennis toe pas, en
  - . 'n gevorderde vlak van bekwaamheid sal bereik en oor die nodige vaardighede vir die onderwys van begaafde leerders sal beskik.
- (vii) Van studente word verwag om as deel van hulle opleiding navorsing te doen en sodoende word die literatuur uitgebou, inisiatiewe geëvalueer, kreatiewe werk gelewer en wetenskaplik verantwoordbare vernuwing verseker.

#### 9.3.4 Evaluering

Elke onderwysstelsel is uniek en het sy individuele of partikuliere aard, maar deur vergelyking waar vergelykbare aspekte langs mekaar geplaas word, die vreemde krities aanskou word en die aanbevelenswaardige daarin ontdek word, kan bestaande programme sinvol aangepas word.

In hierdie kort oorsig het dit duidelik geword dat daar moontlik van die VSA "geleer" kan word in verband met die



aanvanklike en verdere opleiding van onderwysers vir die onderrig van begaafde kinders. Die leser word vir vollediger besonderhede en 'n evaluering van programme vir die opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge in die VSA verwys na die verslag van Gouws (1984:71-112).

#### 9.4 'N VOORGESTELDE MODEL VIR DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE AAN SEKONDÊRE SKOLE (JUNIOR EN SENIOR MIDDELBARE FASE VAN NA-BASIESE ONDERWYS) IN DIE RSA

##### 9.4.1 Die wenslikheid van die opleiding van sekondêreskoolonderwysers vir begaafdekindonderwys

Die wenslikheid van 'n skoolstelsel waarin daar ook vir begaafde leerlinge voorsien word, is reeds in die voorafgaande hoofstukke gestel. Dat onderwysers opgelei moet word om binne 'n skoolstelsel die opvoedingstaak van ook die begaafde te hanteer, is 'n sine qua non. Die meerderheid van die RSA-universiteite wat aan die ondersoek (Wallace, 1983) deelgeneem het, is ten gunste van opleiding van sekondêreskoolonderwysers in hierdie verband.

Passow (1983:42-43) beweer in sy studie, A universal view of gifted and talented programs, dat die stand van onderwysersopleiding vir begaafdekindonderwys veel te wense oorlaat: "Teacher education for working with gifted and talented either at the preservice or inservice level is not a widespread practice. Formal, structured teacher education programs for preparing teachers to work with the gifted are probably best developed and certainly most numerous in the United States. The USA is possibly the only country which has, in some of the states, special licensing or certification of teachers for the gifted. The NAGC survey in England and Wales indicates that a good proportion of the teacher preparing institutions subscribe to the principle that teachers of the gifted need some preparation

but not all of those have courses available. Some colleges and departments of education have a special interest and expertise in this area leading, in some instances, to the award of certificates or diplomas in teaching of gifted children. Compared to other areas of special education, specialized programs for teachers of the gifted in countries around the world seem to be rare."

9.4.2 Die verband tussen omskrywing, kategorisering, onderwysvoorsiening, kurrikulering andersyds en die opleiding van onderwysers andersyds

Die navorsings- en opleidingsfunksie van universiteite verskil radikaal van mekaar as dit met die alledaagse werklikheid in verband gebring word. Ten opsigte van sy navorsingsfunksie is die universiteit geensins stelselgebonde of praktykgebonde nie en is dit juis sy taak om op grond van navorsing leiding te gee deur nuwe weë aan te dui. In sy opleidingsfunksie moet die universiteit egter deeglik met die behoefte van die gemeenskap rekening hou. Ook ten opsigte van die opleiding van onderwysers moet hy professionele persone vir 'n spesifieke onderwyspraktyk voorberei. Dieselfde geld ten opsigte van die opleiding van onderwysers om vir begaafde kindonderwys te voorsien.

Die universiteit se opleidingspatroon in hierdie verband moet nie alleen deur kontinue navorsing gerugsteun word nie, maar moet ook met die betrokke onderwysstelsel se omskrywing, kategorisering, identifiseringsprosedure van begaafdes sowel as met die besondere skool- en onderwyskurrikulum rekening hou. Navorsingsresultate en onderwyspraktykprosedures bepaal onder andere die kurrikuluminhoude vir onderwysersopleiding. Eweneens sal die universiteit op die hoofvoorsieningsvorme in die onderwyspraktyk moet let, want dit dui op die besondere aanbod en aanvraag vir onderwysers wat op sy beurt die omvang van opleiding in tersiêre-onderwysinrigtings bepaal.

Daar is sonder twyfel 'n beduidende verband tussen die bovermelde komponente. Die universiteit sal in sy opleiding van onderwysers vir begaafdekindonderwys enersyds leiding moet gee deur sy navorsingsopgaaf, maar andersyds moet hy ook rekening hou met aspekte soos omskrywing, kategorisering, identifisering, onderwysvoorsieningswyses en kurrikula vir begaafde leerlinge in die onderwyspraktyk.

#### 9.4.3 Die vraagstuk van modulêre inhoude in bestaande kursusse of gespesialiseerde diplomas of grade

Die vraag of universiteite modules insake begaafdekindonderwys in bestaande kursusse in opvoedkunde vir alle aspirant-onderwysstudente moet inbou en of universiteite daarteenoor gespesialiseerde diplomas of grade moet instel wat net deur sekere onderwysers gevolg word, kan net doeltreffend beantwoord word as daar op die besondere onderwysvoorsieningstelsel gelet word. Anders gestel, die gespesialiseerdheid of gesofistikeerdheid van die skoolstelsel ten opsigte van begaafdekindonderwys sal die opleidingsbehoefte beïnvloed.

In die ondersoek wat onder RSA-universiteite geloods is (Wallace, 1983), het die betrokke 10 universiteite vermeld dat daar by geeneen gespesialiseerde diplomas of grade toegeken word vir basiese onderwysersopleiding met die oog op begaafdekindonderwys nie. Slegs een universiteit het 'n M.Ed-graadkursus wat gevorderde nagraadse geleentheid in hierdie verband bied.

Dit wil dus voorkom of daar tans in die opleiding van sekondêreskoolonderwysers voorkeur gegee word aan die konsep van modules insake onderwys vir begaafdes in bestaande kursusse vir alle aspirant-onderwysers. Hierdie praktyk word tans in 'n mindere of meerdere mate by die meeste universiteite in die RSA gevolg, maar by universiteite bestaan 'n behoefte om hierdie opleidingsgeleentheid uit te bou (Wallace, 1983).

Gespesialiseerde of gerigte diplomas of graadkursusse in die basiese opleiding van onderwysers kan net oorweeg word indien daar 'n wesenlike behoefte aan spesiale onderwysers bestaan in 'n onderwysstelsel waarin spesiale skole, magneetskole, magneetklasse, en dies meer vir begaafde leerlinge voorsien word. Indien die konsep van magneetklasse in enkele vakke binne die gewone personeelvoorsiening (dit is die Renzulli-model) dus aanvaar word, behoort daar ook oorweging daaraan gegee te word om gerigte diploma- of graadkursusse in basiese opleiding in te stel.

**9.4.4 Die opleiding van onderwysers vir begaafdekindonderwys moet deur navorsing gerugsteun word**

Dit is noodsaaklik dat die opleiding van onderwysers vir begaafdekindonderwys in die sekondêre skool deur kontinue navorsing gerugsteun word.

**9.4.5 'n Voorgestelde model vir die opleiding van onderwysers om begaafdekindonderwys in die sekondêre skool te hanteer**

**(1) Voorgestelde hoofonderwysvoorsieningsvorme**

Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die hoofonderwysvoorsieningsvorme vir begaafdekindonderwys in sekondêre skole die volgende is:

- (a) Verrykingsonderwys in alle skole en vakke;
- (b) vakversnelling (kyk ook punt vi: gevorderde plasing);
- (c) een standerdversnelling in die sekondêre skool (2 standerds in een jaar);
- (d) magneetklasse: opsionele vakmagneetgroeperinge in sommige vakke binne gewone personeelvoorsiening en binne gewone

roostervoorsiening;

- (e) magneetskole in sommige vakrigtings (byvoorbeeld kuns, musiek, ballet, ensovoorts);
  - (f) spesiale skole en sentrums vir versnelde onderwys;
  - (g) buite-kurrikulêre sentra;
  - (h) somerskool/winterskool en vakansieskool vir begaafdes aan tersiêre-onderwysinrigtings of aan skole (self georganiseer) of aan buitekurrikulêre sentrums, en
  - (i) gevorderde plasing van begaafdes aan universiteite.
- (2) Implikasies van die vermelde onderwysvoorsieningsvorme op die onderwyspraktyk en die opleiding van onderwysers

Hierdie voorsieningsvorme impliseer die volgende onderwyspraktyk- en onderwyseropleidingsbehoefte:

- (a) Verrykingsonderwys: Alle onderwysers behoort met die didaktiese hantering van begaafdes vertrouwd te wees. Modules oor begaafdekindonderwys behoort in alle basiese of aanvanklike onderwyseropleiding te figureer.
- (b) Vakmagneetgroepering: Net enkele onderwysers wat in 'n beperkte getal vakke gespesialiseerde magneetgroepe hanteer, word benodig. Hierdie behoefte kan deur gevorderde nagraadse kursusse (byvoorbeeld spesifieke B.Ed-vakkursusse, M.Ed-kursus of ander vorme van nagraadse studie) aan universiteite, deur verdere onderwysdiplomas en deur gerigte indiensopleidingskursusse bevredig word (kyk paragrawe 9.6, 9.7 en 9.8). Indien die konsep van magneetklasse in sommige vakke binne die gewone personeelvoorsiening (dit is die Renzulli-model) egter aanvaar word, behoort daar gerigte

diploma- en graadkursusse in basiese opleiding by enkele universiteite ingestel te word.

- (c) Standerdersnelling: Alle onderwysers behoort met die didaktiese hantering van begaafdes en versnelde onderwys binne die gewone onderrigleerklassistuatie vertrouwd te wees. Hierdie onderwyspraktykuitdaging bring mee dat modules oor begaafdekindonderwys in alle basiese of aanvanklike onderwyseropleiding behoort te figureer.
- (d) Magneetskole: Die opleiding van onderwysers wat gespesialiseerde werk in magneetskole doen, geniet reeds aandag in die RSA.
- (e) Somerskole/winterskole/vakansieskole of buite-kurrikulêre voorsiening

'n Beperkte getal personeellede word benodig. Hierdie behoefte aan personeel kan soos vir magneetgroeperinge hanteer word (kyk par. 9.4.5 (2) (b)).

- (f) Gevorderde plasing: Hierdie voorsieningsvorm vereis nie addisionele onderwysers nie, maar moet oorweeg word saam met vakmagneetgroepering (par. 9.4.5 (2) (b)) en vakversnelling (par. 9.4.5 (2) (c)) in sekondêre skole asook saam met spesiale skole en sentrums vir versnelde onderwys, wat op 'n grondslag van gevorderde plasing georganiseer word. Gevorderde plasing sal egter groter eise aan die vak-akademiese kennis van onderwysers stel. Hoewel leerlinge vir 'n vak of vakke by die universiteite geplaas is, is dit waarskynlik dat hulle onderwysers vir studiehulp sal raadpleeg.

Bovermelde hoofvoorsieningsvorme behoort bepalend te wees ten opsigte van die volgende aspekte van onderwysersopleiding vir die hantering van begaafdekindonderwys in die sekondêre skool:

- . Die aard van die graad- of diplomakursus;
- . die inhoud van die graad- of diplomakursus, en
- . die getal onderwysers wat opgelei word (kyk par. 9.4.2).

(3) Voorgestelde aard of struktuur van die opleiding

Daar word in die lig van die voorafgaande voorgestelde hoofvoorsieningswyses vir die hantering van begaafdes in die sekondêre skool voorgestel dat daar nie in die basiese of die aanvanklike opleiding van onderwysers spesifiek gerigte of gespesialiseerde grade of diplomas aangebied sal word nie. Modules oor begaafdekindonderwys behoort egter in tersaaklike vakkursusse in alle graad- of diplomakursusse vir die opleiding van sekondêre onderwysers te figureer.

(4) Voorgestelde sillabusinhoud vir die opleiding van alle sekondêreskoolonderwysers met betrekking tot begaafdekindonderwys

Die sillabus wat hier volg, het betrekking op die opleiding van alle sekondêreskoolonderwysers met die oog op die hantering van verrykingsonderwys in alle vakke en skole, die groter bewusmaking van onderwysers vir die begaafde leerling, en om deur hierdie spesiale voorsiening vir begaafdekindonderwys die algehele peil van onderwys vir alle leerlinge te verhoog.

Dit kan tematologies binne 'n geïntegreerde Opvoedkunde- of Pedagogiekkursus of binne 'n deeldisziplinêre hantering van die opvoedkunde gehanteer word.

(a) Tema: Onderwys vir begaafde leerlinge

- (i) 'n Internasionale perspektief oor onderwys vir begaafdes
- (ii) 'n Nasionale perspektief oor onderwys vir begaafdes
- (iii) Omskrywing en kategorisering van begaafdes

- (iv) . Identifisering van begaafdes
- (v) . Onderwysvoorsieningsvorme vir begaafdes
- (vi) Kurrikula vir begaafdes
- (vii) Die begaafde onderpresteerder
- (viii) Die gestremde begaafde
- (ix) Voorligting vir begaafde leerlinge en ouers

(b) Tema: Prosesdoelstellings vir begaafde leerlinge

As algemene beleid kan gestel word dat die onderwys vir begaafdes in geen stadium slegs op akademiese inhoude behoort te konsentreer nie - dikwels kan die begaafde dié inhoude op sy eie hanteer. Dit is van veel meer belang dat hy die vermoëns, vaardighede en tegnieke ontwikkel wat hy sal benodig om sy potensiaal te verwesenlik. Gebalanseerde potensiaalontwikkeling behels die ontwikkeling van die volgende vaardighede:

konsentrasievermoë; taaktoegewydheid; emosionele balans; sintuie; spraak; die fisieke self; intellektuele vermoë, en verbeelding. Nie een van die genoemde vaardighede wat vervolgens toegelig word, mag ten koste van die ander ontwikkel nie.

- 1) Die ontwikkeling van konsentrasievermoë
- 2) Sosialiseringstegnieke en -vermoëns sluit die volgende aspekte in:

Sosiaal aanvaarbare gedrag; selfontdekking en selfaanvaarding; interpersoonlike verhoudings in pare - in klein groepe en in groot groepe.

Die kind moet leer om alle rolle te hanteer, nie net die leiersrol nie.



3) Leestegnieke

Alle soorte leestegnieke, onder andere spoedlees, begripslees en vooraflees.

4) Studietegnieke

5) Navorsingstegnieke sluit onder andere die volgende in:

Die wetenskaplike metode; versamel van materiaal; hantering van materiaal, en formulering van resultate.

6) Argumentasie behels die volgende:

Logiese denke; redeneringsoefeninge wat alle fasette van argumentasie dek, en die aanbieding van 'n betoog in 'n verskeidenheid vorms.

7) Kommunikasie

Doeltreffende kommunikasie in 'n verskeidenheid situasies met inagneming van luistertegnieke en verbale en nie-verbale kommunikasie.

8) Rekenaargeletterdheid

9) Kreatiwiteit

Kreatiwiteit word hier as 'n middel beskou waardeur die kind se verskillende vermoëns tot sy volle potensiaal ontwikkel word deur divergente denke. Kreatiwiteit moet nie verwar word met artistieke talent nie.

(c) Tema: Die intellektueel begaafde leerling

- (i) n Persoonsbeeld en eienskappe van verstandelik begaafdes.
- (ii) Die leerkenmerke van verstandelik begaafdes.
- (iii) Besondere onderwysvoorsieningsvorme vir verstandelik begaafdes.
- (iv) Besondere doelstellings vir verstandelik begaafdes.
- (v) Besondere inhoude vir verstandelik begaafdes.
- (vi) Besondere onderwysmetodes vir verstandelik begaafdes.
- (vii) Besondere evalueringswyses vir verstandelik begaafdes.
- (viii) Die besondere vakdidaktieke vir verstandelik begaafdes.
- (ix) Leierskapontwikkeling van die verstandelik begaafdes.

(d) Tema: Die begaafde leerlingleier

- (i) n Persoonsbeeld en eienskappe van die begaafde leerlingleier.
- (ii) Die leerkenmerke en eienskappe van die begaafde leerlingleier.
- (iii) Besondere onderwysvoorsieningsvorme vir die begaafde leerlingleier.
- (iv) n Kurrikulum vir begaafde leerlingleiers met betrekking tot onder andere: leierskap as sosiale fenomeen; leierskapteorieë-, -funksies en -style; groepdinamiese aspekte van leierskap; leierskapkundighede, soos onder andere doelformulering, probleemoplossing, besluitneming, moreelbou, konflikthantering, kommunikasie in groepe, onderhoudvoering, redevoering, verslagskrywing en evaluering en spesifieke leieramppte soos onder andere voorsitterskap, ampsdraers van komitees, leerlingraadskap en kapteinskap.

(e) Tema: Kreatiwiteit en begaafdheid

- (i) n Persoonsbeeld en eienskappe van die begaafde kreatiewe leerling.
- (ii) Die kenmerke van begaafde kreatiewe leerlinge.

- (iii) Besondere onderwysvoorsieningsvorme vir begaafde kreatiewe leerlinge.
- (iv) Besondere doelstellings vir begaafde kreatiewe leerlinge.
- (v) Besondere inhoude vir begaafde kreatiewe leerlinge.
- (vi) Besondere onderwysmetodes om kreatiwiteit te bevorder.
- (vii) Besondere evalueringswyses van begaafde kreatiewe leerlinge.
- (viii) Kreatiwiteit binne besondere vakdidaktiekverband.

(f) Tema: Bestuur van onderwysprogramme vir begaafde leerlinge

(g) Tema: Vakdidaktieke

Onderwysstudente vir sekondêreskoolonderwys sal deeglike vakdidaktiese voorbereiding in hulle spesialiseringrigting moet ontvang om verrykingsonderwys met die oog op die hantering van begaafde leerlinge saam met ander leerlinge moontlik te maak. Benewens vakdidaktiese kurrikuleringsaspekte sal daar op die vakgerigte hantering van aspekte van onderwysvoorsieningsvorme (kyk par. 9.4.5 (1) tot (2)) gelet moet word.

(h) Onderwyspraktyk (praktiese onderwyskunde)

Onderwysstudente vir die sekondêre skool behoort in 'n praktikum by die opleidingsinstansie asook in 'n praktikum by 'n skool die geleentheid te kry om teoretiese kennis in die praktyk toe te pas, om begaafdekindonderwysontwerpe of -programme te toets en om didaktiese hantering van begaafdes in te oefen.

#### 9.4.6 Slotbeskouing

Die aanvanklike of basiese opleiding van onderwysers vir begaafdekindonderwys sal bepaal word deur die onderwysvoorsieningswyses waarop besluit word. Die onderwerp behoort egter minstens modulêr in opleiding hanteer te word om al-

dus verrykingsonderwys en sensitiwiteit vir begaafdekind-  
onderwys te stimuleer. Die basiese opleiding van onderwy-  
sers in hierdie verband moet ook saam met aspekte soos in-  
diensopleiding, verdere opleiding en nagraadse studie be-  
plan word.

## 9.5 'N VOORGESTELDE MODEL VIR DIE OPLEIDING VAN ONDER- WYSERS VAN DIE BEGAAFDE LEERLING IN DIE PRIMÊRE SKOOL

### 9.5.1 Inleiding

Die benadering tot begaafdekindonderwys op primêreskoolvlak  
verskil drasties van dié op die sekondêreskoolvlak, in die  
sin dat die onderwyser verantwoordelik is vir al (of byna  
al) die onderrig wat aan 'n spesifieke klas gegee word.  
Die onderwyseres staan dus voor die probleem van onderrig  
aan een of twee begaafde leerlinge in 'n klas. Om hierdie  
rede is dit noodsaaklik dat alle onderwysstudente vir die  
primêre skool ten minste 'n sekere mate van kennis en be-  
drewenheid in die hantering van begaafde leerlinge sal ver-  
werf. Alle onderwyskolleges behoort dus op derdejaarsvlak  
(vir alle studente) 'n module in verband met begaafdheid in  
te stel, en verkieslik ook 'n opsionele volwaardige kursus  
op vierdejaarsvlak.

Sedert ongeveer 1980 word in sommige onderwyskollegestudente  
se finale studiejaar wel tyd ingeruim ( $\pm 20$  uur per jaar) om  
hulle vir onderwys van begaafde leerlinge toe te rus. In  
sowel die HOD-leerplanne vir junior primêre as senior  
primêre onderwysers word in Opvoedkundige Sielkunde,  
Didaktiek of in 'n spesifieke metodiek vir 'n bepaalde vak,  
aandag aan toepaslike temas in verband met onderrig van  
begaafdes geskenk.

9.5.2 h Voorgestelde kurrikulum vir h opsionele volledige kursus in begaafdekindonderwys met die oog op die verwerwing van h Hoër Onderwysdiploma (HOD) vierjaardiploma

(1) Module in die derde studiejaar

Die begrip begaafdheid behoort op die derdejaarsvlak as h module in die kursusleerplan van alle onderwysstudente ingevoer te word. Die volgende verdien klem: die betekenis van begaafdheid, maniere om bewus te word van onderwysvoorsiening, die probleme wat met onderwys vir begaafdes geassosieer word en enkele riglyne met betrekking tot wat in Suid-Afrika gedoen kan word en inderdaad gedoen word.

(2) Opsionele kursus gedurende die vierde studiejaar

Betreffende die opsionele kursus (met ander woorde ongeveer agt periodes van 40 minute elk per week) vir uitgesoekte studente, behoort die keuse van die kandidate af te hang van die mate waarin hulle die volgende eienskappe vertoon:

- gevormdheid en volwassenheid
- uiteenlopende denkvermoëns/denkvaardighede
- begripsvermoë
- deursettingsvermoë
- belangstelling in begaafdekindonderwys
- positiewe houding teenoor begaafdes

(3) Onderwerpe wat in die kurrikulum ingesluit behoort te word

(a) Filosofiese en historiese aspekte

- (i) h Kritiese bespreking van die filosofiese opvattinge wat onderliggend is aan begrippe soos gelyke geleenthede, spesiale onderwys, buitengewone kinders en elitisme.

- (ii) Die geskiedenis van begaafdekindonderwys.
- (iii) Die huidige posisie van begaafdekindonderwys in sekere uitgesoekte lande, asook in die RSA.
- (b) Aspekte van opvoedkundige sielkunde
  - (i) Tersaaklike aspekte van kognitiewe ontwikkeling, byvoorbeeld taal, syferkennis en die begrip van gereedheid.
  - (ii) Die verskillende tipes menslike vermoëns.
  - (iii) Die faktore wat die ontwikkeling van vermoë beïnvloed.
  - (iv) Selfbeeld en selfverwesenliking.
  - (v) Individuele verskille met verwysing na intelligensie, persoonlikheid en prestasie.
  - (vi) Sielkundige en opvoedkundige evaluering
    - die rol van die opvoedkundige sielkundige
    - die rol van intelligensietoetse
    - die rol van ander toetse
    - onderwyserwaarneming.
  - (vii) Voorligting (ouers, leerlinge en onderwysers).
  - (viii) Gevallestudies.
  - (ix) Die identifisering van begaafde leerlinge (verskillende benaderings).
  - (x) Die hantering van die probleme waarmee begaafde leerlinge te doene kry.

(c) Die aard van begaafdheid

- (i) Die begrippe begaafdheid en talentvol; hoogbegaafd; buitegewoon bekwaam, en onderprestering.
- (ii) Tipe begaafdheid.
- (iii) Tipiese eienskappe.
- (iv) Sosiologiese aspekte van leerdoelwitte en keuse van voorsieningswyse.
- (v) Taksonomieë van onderwysdoelwitte, byvoorbeeld Bloom se taksonomie.
- (vi) Onderrigmetodes vir hoogbegaafde leerlinge.

(d) Tipes onderwysvoorsiening

- (i) Selfstudie en onafgebakende leer.
- (ii) Individualisering.
- (iii) Versnelling.
- (iv) Groepering.
- (v) Verryking/uitbreiding.
- (vi) Onttrekkingstelsels.
- (vii) Magneetklasse/magneetskole.
- (viii) Spesiale skole/buitekurrikulêre sentra.
- (ix) Beginsels van programontwerp.
- (x) Koördinering van programme vir die hoogbegaafde met voortgesette skoolaktiwiteite.

- (xi) Spesiale en/of rondreisende onderwysers.
  - (xii) Mentors.
  - (xiii) Studente behoort te spesialiseer in die metodiek van een van hul hoofvakke (vakke op tweede- sowel as derdejaarsvlak geneem) met die oog op die onderrig daarin aan begaafde leerlinge.
  - (xiv) Voorligting aan ouers, leerlinge en onderwysers met betrekking tot die voorsiening van onderwys vir begaafdes.
  - (xv) Kurrikulum vir leierskapdoelwitte.
  - (xvi) Bogenoemde onderrig behoort te geskied met inagneming van die verskillende onderwysdepartemente se benaderings tot begaafdekindonderwys.
- (e) Praktiese onderrig
- (i) Dit behoort verkieslik plaas te vind in 'n skool waar daar alreeds voorsiening gemaak is vir begaafde leerlinge.
  - (ii) Ondervinding van een of meer van die volgende behoort verwerf te word:
    - 'n geïndividualiseerde program,
    - private onderrig,
    - groepponttrekkingsprogramme,
    - spesiale klasse en skole, en
    - die gebruik van selfstudietegnieke en die hulpmiddel-sentrum.
  - (iii) Praktiese onderrig behoort 'n voortgesette gevallestudie plus 'n ononderbroke onderwysperiode in te sluit. Tydens laasgenoemde periode behoort so 'n groot persentasie onderrig as moontlik aan begaafde leerlinge gebied te word.



(iv) Samevatting

Die standaard van die onderwys vir begaafdes in die RSA sal aansienlik kan verbeter indien verseker word dat alle onderwysstudente oor die noodsaaklike kennis en vaardighede beskik om begaafde leerlinge in die gewone klaskamer te kan akkommodeer, en indien verder voorsiening gemaak word dat studente met die nodige aanleg en belangstelling gespesialiseerde opleiding ontvang om leiding in skole te gee sodat sinvolle studieprogramme vir begaafde leerlinge daargestel kan word.

9.6 'N VERDERE ONDERWYSDIPLOMAKURSUS OM ONDERWYSERS VIR DIE ONDERRIG VAN BEGAAFDE KINDERS OP TE LEI

(1) Inleiding

Omdat dit nouliks moontlik is om tydens die aanvanklike opleiding van onderwysers vir alle aspekte van die werklikhede van die onderrigsituasie breedvoerig voorsiening te maak, blyk dit noodsaaklik te wees om vir bepaalde gespesialiseerde rigtings in die onderwys deur 'n "verdere onderwysdiplomakursus" voorsiening te maak.

Die voortgesette opleiding van onderwysers wat na hulle voor-diens- of aanvanklike opleiding reeds as praktiserende onderwysers diens lewer, is reeds algemene praktyk in die wêreld.

(2) Voorbeeld van verdere opleiding van onderwysers

Die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding, Pretoria, bied opleiding vir die verwerwing van die "Verdere Diploma in Onderwys" (VDO) in verskeie spesialiseringrigtings in samewerking met die Universiteit van Suid-Afrika aan.

Nie alleen omdat voortgesette opleiding nodig is om onderwysers toegerus te hou vir hulle komplekse take nie, maar omdat onderwysers se belangstelling in 'n partikuliere rigting in die onderwys dikwels geleidelik versterk terwyl hulle in die praktyk staan, is die VDO vandag 'n gesogte kwalifikasie. Die groot getal onderwysers wat hulle aanmeld vir verdere en heropleiding (daar is in 1983 2 560 onderwysers by die OKVO ingeskryf) lewer bewys dat die kollege vir 'n opleidingsbehoefte voorsiening maak.

(3) Voorgestelde kurrikulum vir 'n verdere diploma in onderwys vir die begaafde kind

Die aanbeveling is dat die volgende temas van 'n kurrikulum in 'n verdere diploma in onderwys vir die begaafde kind opgeneem word:

(a) Eerste studiejaar

- (i) Psigo- en sosiopedagogiese aspekte van begaafdheid
- (ii) Diagnostiek van begaafdheid
- (iii) Didaktiek van onderwys vir die begaafde leerling I

(b) Tweede studiejaar

- (i) Agogiek (Opvoedingsbegeleiding)
- (ii) Didaktiek van onderwys vir die begaafde leerling II  
(OKVO 1983:1)

(4) Opmerking

Die temas wat in elke vak bestudeer sal word, is sodanig geselekteer dat onderwysers wat hierdie studie voltooi het,

in staat behoort te wees om in skole leiding te gee aangaande die onderwys vir begaafde leerlinge.

Met die beoogde diplomakursus sal getrag word om professionele persone vir 'n spesifieke onderwyspraktyk verder voor te berei.

9.7 VOORGESTELDE INDIENSOPLEIDINGSTRATEGIE OM ONDERWYSERS VIR DIE ONDERRIG VAN BEGAAFDE LEERLINGE BETER TOE TE RUS

(1) Noodsaaklikheid van indiensopleiding

- (i) Aangesien aanvanklike onderwysersopleidingskursusse tot heel onlangs beperkte voorsiening gemaak het vir die onderwys aan begaafdes en baie skole tans pogings aanwend om begaafde leerlinge op doeltreffender wyses te akkommodeer, het indiensopleidingsprogramme onontbeerlik geword. Dit is dus noodsaaklik dat nie slegs afgestudeerde onderwysers opleiding vir die doel sal ontvang nie, maar skoolhoofde, inspekteurs van onderwys, vakadviseurs en veral onderwysersielkundiges, skoolsielkundiges en kliniekpersoneellede.
- (ii) Selfs al sou onderwysers ook in hulle diploma- of voor-en nagraadse opleiding die teoretiese oriëntering vir die onderrig van begaafde leerlinge ontvang, lewer die onderwyspraktyk dikwels eiesoortige probleme ten opsigte van die beplanning, implementering en aanbieding van onderwysprogramme wat alleenlik met indiensopleidingskursusse reggestel kan word.
- (iii) Onderrig aan begaafdes is 'n relatief nuwe ontwikkeling. In 'n snelveranderende opset kom nuwe kennis voortdurend by en word nuwe programmateriale ontwikkel. Onderwysvernuwing ten opsigte van vakinhoud, benaderingswyses en onderwysstrategieë wat op die onderwys van begaafdes betrekking het, moet op beplande wyse deur middel van indiens-

opleidingskursusse aan onderwysers deurgegee word.

- (iv) Die meeste onderwysers is op die een of ander wyse betrokke by die identifisering van begaafdes, gee vir hulle onderwys of behartig buitemuurse aktiwiteite waaraan hierdie leerlinge deelneem. Vir die suksesvolle verloop van 'n onderwysprogram vir begaafdes is dit dus noodsaaklik dat alle onderwysers in 'n skool uiteindelik by 'n indiensopleidingsprogram betrek sal word.

(2) Voorwaardes vir suksesvolle indiensopleiding

Ten einde 'n opleidingsprogram suksesvol te laat verloop, behoort 'n behoeftebepaling van die volgende aspekte gedoen te word.

(a) Leerlingbehoeftes

In die bepaling van die indiensopleidingsbehoeftes moet, onder meer, vasgestel word

- . of skole oor betroubare identifikasie-instrumente beskik om begaafdes doeltreffend te identifiseer;
- . wat die aard en omvang van begaafdheid in die skole onder 'n bepaalde onderwysdepartement is en in watter skole of gebiede die grootste konsentrasie van begaafde leerlinge is, en
- . wat die klaskamerbehoeftes van die begaafdes is en in watter mate die bestaande onderwysprogram in hulle onderwysbehoeftes voorsien.

(b) Personeel

Daar moet vasgestel word

- (i) wat die algemene houding van die onderwysers met betrekking

tot begaafde kindonderwys is en oor watter agtergrondkennis en ervaring hulle beskik;

- (ii) wat die skoolhoofde se houding teenoor hierdie soort onderwys is;
- (iii) of daar genoegsame geskikte onderwysers is wat oor die kenmerke beskik wat vir onderrig aan die begaafde leerlinge gestel word, en
- (iv) wat inspekteurs van onderwys, vakadviseurs, skoolvoorligters en ander hulpdienste se rol binne die onderwysprogram vir begaafdes gaan wees.

(c) Skoolorganisasie en voorsieningstrategieë

Daar moet onder meer bepaal word

- (i) of die departementele beleid spesiale voorsiening maak vir begaafdes by wyse van onder andere spesiale skole of klasse, magneetskole, ekstra-kurrikulêre sentra en versnelling (ook vakversnelling) sodat die parameters vir indiensopleiding bepaal kan word;
- (ii) of daar by skole moontlikhede bestaan vir onder andere magneetklasse, onttrekking, spanonderwys en projekonderwys;
- (iii) watter geleenthede daar is vir verrykte onderwys, byvoorbeeld of skole oor mediasentra met voldoende materiaal beskik;
- (iv) watter voorsiening daar vir addisionele personeel is, byvoorbeeld mentors, koördineerders en rondreisende personeel, en
- (v) of genoegsame persone beskikbaar is vir toetsing.

(3) Kursus- of programinhoud

Die kursus- of programinhoud vir indiensopleidingskursusse moet beplan word op grond van die noukeurig geïdentifiseerde behoeftes ten opsigte van die aspekte wat in die voorafgaande paragrawe uiteengesit is en moet toegespits wees op die probleme wat in die onderwyspraktyk ondervind word.

Benewens die spesifieke probleemareas wat vir indiensopleiding geïdentifiseer is, blyk dit uit die literatuur dat die volgende areas aandag binne 'n indiensopleidingsprogram moet kry:

- i) Die aard en definisie van begaafdheid.
- ii) Die identifisering van begaafdes en hulle onderwysbehoefte.
- iii) Die aard en wese van die onderwys aan begaafdes.
- iv) Die eise wat aan onderwysers van begaafdes gestel word.
- v) Die ontwerp van 'n kurrikulum of onderrigprogramme vir begaafdes.
- vi) Onderwysstrategieë en leermodelle vir die onderrig van begaafdes binne gewone klaskamerverband.
- vii) Onderwys hulpmiddels en die benutting van die fisiese geriewe in skole.
- viii) Evaluering en promovering van begaafde leerlinge.
- ix) Voorligting aan begaafde leerlinge en hulle ouers.

#### (4) Bepanningsraamwerk

Die bepanningsraamwerk of organisatoriese ontwerp vir indiensopleiding word bepaal deur sowel die behoeftes van die teikengroep wat betrek word, as die vlak waarop begaafde kindonderwys in 'n bepaalde departement ontwikkel het.

Die volgende stappe word as noodsaaklik beskou in 'n struktuur vir doeltreffende indiensopleiding;

- i) Behoefte-identifisering.
- ii) Opleiding van indiensopleiers.
- iii) Algemene oriëntering van skoolhoofde, inspekteurs van onderwys, vakadviseurs en lede van die sielkundige diens.
- iv) Algemene oriëntering van onderwysers.

- (v) Intensiewe indiensopleidingskursusse vir onderwysers, koördineerders en vakspecialiste gemoeid met begaafdekindonderwys.
- (vi) Informele of formele opvolgessies of opvolgkursusse, saamtrekke en werkswinkelsessies gereël deur onderwysersentrums of inspekteurs van onderwys en vakadviseurs.
- (vii) Stigting van studiegroepe wat op gereelde basis programme, kennis en inligting kan uitruil.

Die opleiding van die verskillende groepe persone kan geskied by wyse van werksessies, seminare, konferensies, lesings, vakansiekursusse, kursusse (gedurende skooltyd) wat oor enkele dae strek, naweekkursusse, besoeke aan eksperimentele skole en demonstrasies. Diensdoende onderwysers sou ook meer gestruktureerde kursusse kan volg by wyse van korrespondensie of na-uurse graad- en voortgesette opleiding.

(5) Aanbiedingstrategieë

Teenswoordig bestaan daar 'n groot verskeidenheid aanbiedingstrategieë waaruit 'n seleksie vir indiensopleidingskursusse gemaak kan word. In die jongste tyd het dit geblyk dat by werkseminare waarby voorafleeswerk aan die teikengroep gestuur word, kort teorie-insette gelewer word en die kursusinganger praktiese ontwerpe doen, die meeste praktiese waarde het en dus die grootste moontlikheid van sukses inhou.

Enkele aanbiedingstrategieë wat met indiensopleiding aangewend kan word, is die volgende: formele lesings, gespreksessies, simulاسie, demonstrasielesse, probleemoplossingsessies, besluitnemingsessies, groepbesprekings, bespreking van gevallestudies, waarneming en evaluering van onderwysprogramme vir begaafdes, kurrikulum- en lesontwerp, en die evaluering van onderrigstrategieë.

Benewens die gewone oudiovisuele apparaat wat gebruik word, kan die volgende dien as belangrike hulpmiddels om die aanbiedingstrategieë aan te vul: films, videobande, publikasies, voorbeelde van programme, deskundige persone op verskillende vakgebiede sowel as toeligting deur onderwysers van begaafde leerlinge.

Ten einde die meeste sukses te behaal, moet die seleksie van die aanbiedingstrategieë en onderwys hulpmiddels geskied met inagneming van die programinhoud en die teikengroep en verband hou met die onderwysers se onderwysbehoefte in die klaskamer.

(6) Tydskedulering van indiensopleidingsprogramme

Die tyd wat aan afsonderlike indiensopleidingsprogramme bestee moet word, sal bepaal word deur faktore soos die omvangrykheid en moeilikheidsgraad van die program, die doel van die kursus, die onderwysers se professionele kwalifikasies en ervaring in die onderwys vir begaafdes en die tipe opleidingsmodel wat gekies word.

Aanvanklike kursusse moet opgevolg word met verdere korter, moontlik minder formele kursusse om praktiese probleme op te los, kennisleemtes aan te vul en ondersteuningshulp te verleen. Die lengte van die tussenposes sal bepaal word deur die behoeftes van die onderwysers. Onderwysdepartemente sal sensitief moet wees vir hierdie behoeftes om te verhoed dat programme wat met groot geesdrif aangepak is, mettertyd verflou en tot negatiewe resultate lei.

(7) Evaluering van indiensopleidingsprogramme

Soos in enige sisteem is dit noodsaaklik dat die doeltreffendheid van indiensopleidingsprogramme geëvalueer word en die terugvoering gebruik word vir die beplanning van toekomstige programme. Dit kan selfs nodig wees om aanvanklik met



'n loodskursus te begin sodat vasgestel kan word watter aanpassing aan die program gemaak moet word.

Baie van die moderner indiensopleidingseminare het voortdurende evaluering ingebou in die kursusbeplanning. Daarvolgens word die onderwyser se mening oor die opleiding onmiddellik gepeil. Dit is egter ook noodsaaklik om te evalueer hoeveel van die verworwe kennis en insigte by die onderrig van die begaafdes in die onderwyspraktyk teregkom. Elke departement beskik oor inspekteurs van onderwys wat in hierdie opsig die nodige terugvoering behoort te verskaf met die oog op verdere makrobeplanning.

Indiensopleidingsprogramme wat daarop gemik is om die onderwysers van begaafdes beter toe te rus vir hulle besondere onderwys- en opvoedingstaak sal volgehoue aandag moet geniet. Omdat sodanige opleiding prakties van aard is, hou dit die grootste moontlikheid vir sukses in aangesien dit onderwysers help in die oplossing van die onmiddellike probleme van die onderwyspraktyk.

## 9.8 NAGRAADSE OPLEIDINGSMOONTLIKHEDE MET DIE OOG OP DIE ONDERRIG VAN BEGAAFDE LEERLINGE

### 9.8.1 Inleiding

Daar bestaan ruim geleentheid vir praktiserende onderwysers in die RSA om hulle aan universiteite beter te bekwaam in die opvoedkunde. Die kurrikulum vir die B.Ed-graad het sedert ongeveer 1970 verskeie veranderings ondergaan. Studente kan in 'n besondere rigting spesialiseer en alhoewel daar tans nog nie 'n "B-Ed: Begaafdekindonderrig" bestaan nie, is dit moontlik om so 'n kursus in te stel.

Die Universiteit van Port Elizabeth het 'n M.Ed-graad in die onderwys van begaafdes ingestel.

### 9.8.2 Nagraadse opleidingsmoontlikhede vir onderwysers vir begaafde leerlinge

Om onderwysers beter voor te berei vir hierdie uiters uitdagende taak, behoort daar aan die volgende aanbevelings aandag gegee te word:

#### (1) B.Ed.-algemeen

Die vakdissiplines wat by die verskillende universiteite vir die B.Ed.-algemeen geneem word, kom redelik ooreen, hoewel die benamings seker sal verskil.

Om voorsiening vir die onderrig van die begaafde leerlinge te maak, word aanbeveel dat verskillende temas rakende begaafde leerlinge by sommige van die voorgeskrewe vakke ingesluit word. So sou daar by die vak Psigopedagogiek byvoorbeeld temas soos die volgende ingesluit kan word: Begripsomskrywing; wesenskenmerke van die begaafde leerling, en identifiseringstrategieë om begaafde leerlinge uit te ken.

#### (2) B.Ed.-spesialisering: Begaafde leerling

Aangesien universiteite h omvangryker bydrae moet lewer om onderwysers vir die onderwys van begaafdes op te lei, word oorweeg om h spesialisering in die B.Ed.-kursus ingestel te kry. Aangesien dit h spesialisering moet wees, sou daar h dieper en omvangryker studie van die verskillende relevante fasette van die begaafde leerling gemaak moet word. Die volgende is voorbeelde van temas wat by vakke ingesluit kan word om onderwysbehoeftes van begaafde leerlinge te beklemtoon.

(a) Psigopedagogiek

Begripsoms krywing; die wesenskenmerke van die begaafde kind vir sover dit uitgelig kan word, en die noodsaaklikheid van spesiale aandag aan die begaafde leerling.

(b) Beroepsoriënteringspedagogiek/Skoolvoorligting

Die identifisering van die begaafde kind en verskillende identifiseringsmodelle, en onderwys-, beroeps- en persoonlikheidsvoorligting van begaafde leerlinge.

(c) Didaktiek

Differensiasiestrategieë vir sover dit by aanvaarbare en re-sente leerteorieë aansluiting kan vind, asook programontwerp.

(d) Fundamentele pedagogiek

Die bydrae van die onderwyspersoneel en die ouers tot die opvoeding van die begaafde leerling.

(3) Magister- en doktorale studies in verband met begaafde leerlinge

Behalwe die kursus op magistergraadvlak wat die Universiteit van Port Elizabeth in verband met die onderwys van begaafde leerlinge aanbied, kan geselekteerde studente by ander universiteite navorsing op magister- en doktorale vlak in verband met bepaalde aspekte van die begaafde leerling onderneem. Die belangstelling op hierdie gebied het veral die afgelope paar jaar aanmerklik toegeneem.

.9 DIE KEURING VAN ONDERWYSERS VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE

(1) Inleiding

Dit is voor-die-hand-liggend dat onderwysers 'n deurslaggewende rol sal speel in die ontplooiing van begaafde leerlinge se buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede. Clark (1983:364, 371) haal in hierdie verband vir beide Renzulli en Whitmore aan wat tot die gevolgtrekking kom dat die onderwyser die sleutel tot sukses in spesiale onderwysprogramme vir begaafde leerlinge is. Uit voorgaande gedeeltes van die onderhawige verslag blyk duidelik dat begaafde leerlinge vanweë hul besondere psigiese samestelling 'n andersoortige onderwysuitdaging aan onderwysers rig. Clark (1983:365) kom dan ook tot die gevolgtrekking dat indien voldoende geleentheid aan begaafde leerlinge verskaf wil word om hul buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede tot ontplooiing te bring, onderwysers bepaalde kenmerke en persoonskwaliteite moet besit om suksesvol vir begaafde leerlinge onderwys te kan gee. Dit is 'n standpunt wat soos aangetoon sal word, deur verskeie ander navorsers ondersteun word.

Daar is reeds daarop gewys (kyk par. 9.4.5. (3) en 9.5.1) dat modules in tersaaklike vakkursusse in alle graad- of diplomakursusse vir die opleiding van primêre en sekondêre onderwysers behoort te figureer om aan hulle 'n algemene oriëntering ten aansien van onderwys vir begaafde leerlinge te verskaf. Uiteraard sal onderwysstudente vir hierdie soort opleiding nie pertinent gekeur word nie. Gespesialiseerde opleiding (byvoorbeeld in aanvanklike voorgraadse en diploma-opleiding, gevorderde na-graadse en diploma-opleiding van diensdoende onderwysers, en indiensopleidingskurse) van onderwysers vir die onderwys van begaafde leerlinge bestaan egter reeds, is in die beplanningstadium, of

word in die vooruitsig gestel. In gevalle waar hierdie opleiding gerig is op die toerus van studente en diensdoende onderwysers vir die klaskamerpraktyk, behoort voornemende kandidate gekeur te word.

Die keuring van onderwysers vir die onderwys van begaafde leerlinge blyk egter nie 'n baie eenvoudige onderneming te wees nie. Gallagher (1975:312) beweer die volgende ten aansien van die kenmerke van onderwysers wat die maksimale en positiewe ontplooiing van die moontlikhede van begaafde leerlinge optimaliseer: "There is probably more nonsense and less evidence dispensed about the needed characteristics of the teacher of the gifted than almost any other single issue." Gearheart (1980:370) sluit hierby aan en kom tot die gevolgtrekking dat daar ten aansien van geskikte kenmerke van onderwysers vir begaafde leerlinge, onder navorsers twee breë kategorieë van standpunte bestaan: Daar is navorsers wat van mening is dat hierdie onderwysers bepaalde kenmerke moet toon, terwyl 'n tweede groep van mening is dat die kenmerke van hierdie onderwysers grootliks onbekend is.

Ofskoon daar dus uiteenlopende standpunte met betrekking tot die kenmerke van geskikte onderwysers vir die onderwys van begaafde leerlinge bestaan, is dit tog moontlik om teen die agtergrond van die relevante literatuur 'n beeld daarvan te verkry. Hoewel dit feitlik vanselfsprekend is dat 'n voornemende onderwyser van begaafde leerlinge self intelligent en 'n vakdeskundige moet wees, blyk volgens Haasbroek en Jooste (1981:79) dat hierdie kriteria onvoldoende is om as 'n onderwyser van begaafde leerlinge gekwalifiseer te kan word. Maker (aangehaal deur Haasbroek en Jooste 1981:79-80) haal dan ook verskeie navorsers aan wat aantoon dat ook ander persoonskwaliteite en kenmerke van die voornemende onderwyser van begaafde leerlinge van deurslaggewende belang is om doeltreffende onderwys te verseker. In hierdie verband noem Maker dan ook die volgende twee

belangrike kenmerke: "The ability to relate effectively to the particular group of youngsters one is planning to teach and an openness to change."

Schnur (aangehaal deur Haasbroek en Jooste 1981:80) gee aan hierdie persoonskwaliteite nog groter betekenis wanneer hy verklaar dat onderwysers vir begaafde leerlinge deur middel van die volgende kenmerke geïdentifiseer kan word:

- \* "Sufficiently secure so they are not threatened by superior ability, performance and creativity.
- \* Flexible and creative persons.
- \* Concerned with individual differences.
- \* Resourceful.
- \* Motivated to teach the gifted.
- \* Experienced."

Bishop (aangehaal deur Clark 1983:369-370) verbesonder na aanleiding van 'n ondersoek die volgende persoonskwaliteite van 'n onderwyser vir begaafde leerlinge as die belangrikste:

- \* "Were more mature, experienced teachers;
- \* were mentally superior;
- \* pursued intellectual avocations;
- \* had high achievement needs;
- \* pursued intellectual growth;

- \* showed more favorable attitudes toward students, were sensitive and empathetic;
- \* were more student centered in their teaching approach;
- \* assumed a more systematic, orderly, and businesslike classroom approach;
- \* were more stimulating, imaginative, well-grounded, and enthusiastic toward the subject and teaching;
- \* supported special educational provisions for gifted students."

(2) Kriteria vir die keuring van begaafde leerlinge

Die belangrikheid van die teenwoordigheid van bepaalde persoonlikwaaiteite en kenmerke by onderwysers vir begaafde leerlinge word sterk deur voorgaande gedeeltes beklemtoon. Op grond van navorsing deur Cutts en Moseley (1958:100-101), Gowan en Demos (1964:391-392), Hildreth (1966:533-534), Rice (1970:283), Bishop (Barbe en Renzulli 1975:456-457), Bruch en Torrance (aangehaal deur Gallagher 1975:313), Goodale (Barbe en Renzulli 1981:378), Haasbroek en Jooste (1981:81-83), Khatena (1982:381-387), Clark (1983:365-374) en Taylor en Van der Westhuizen (1983:119-120) toon onderwysers wat begaafde leerlinge effektief behoort te kan onderrig, die volgende kenmerke wat as kriteria vir identifisering aangewend kan word:

- \* Hierdie onderwysers is bewus van die feit dat onderwys vir begaafde leerlinge in teenstelling met onderwys vir ander leerlinge, groter eise aan hulle gaan stel en is bereid om aan hierdie eise te voldoen.
- \* Aangesien hulle kennis dra van die kenmerke van behoeftes van begaafde leerlinge, ondersteun en propageer hulle op

energieke en entoesiastiese wyse spesiale onderwysvoorsiening vir diesulkes.

- \* Hulle beskik ook oor genoegsame selfkennis met die gevolg dat hulle 'n realistiese, positiewe selfbeeld met genoegsame kennis van die eie moontlikhede en beperkings toon.
- \* Self toon hierdie onderwysers die behoefte aan prestasie, tree hulle doelgerig op om te kan presteer en slaag hulle gewoonlik daarin.
- \* Hierdie onderwysers beskik gewoonlik self oor buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede. Hul toon die vermoë om intellektueel self te ontwikkel en uit die interaksie met hul leerlinge te leer. Na alle waarskynlikheid het hulle die onderwysprofessie gekies omdat hulle die behoefte aan intellektuele stimulering ervaar.
- \* Hulle beskik oor breë kennis op baie lewens- en vakterreine en ook oor gespesialiseerde kennis ten opsigte van die eie vakgebied, is bereid om hierdie kennis uit te brei en kennis met entoesiasme aan leerlinge oor te dra.
- \* Hulle beskik oor 'n groot mate van energiekheid, die vermoë om leerlinge aan te moedig en om self oorspronklik, kreatief en krities te kan dink.
- \* Hulle toon 'n wye belangstellingsveld en toon onder meer belangstelling in die letterkunde, kunste en die kulturele bedrywighede van die gemeenskap.
- \* Hierdie onderwysers bevorder ondersoekende denke by leerlinge.



Onderwysers wat ondersoekende denke by leerlinge bevorder, maak hulself kenbaar deur die openbaring van die volgende kenmerke:

- Hulle lei leerlinge tot vraagstelling en die identifisering van probleme.
- Hulle stel vrae wat bykomende insette van leerlinge vereis.
- Hulle bied leerlinge die geleentheid om alternatiewe oplossings vir probleme te verskaf.
- Die formulering van hipoteses deur leerlinge word aangemoedig.
- Leerlinge word aangemoedig om antwoorde met bewyse te staaf.
- Hulle stel aan leerlinge materiaal beskikbaar om idees te ontwikkel.
- Hulle toon 'n openheid en ontvanklikheid ten aansien van nuwe idees en metodes en 'n bereidheid om te eksperimenteer en te improviseer.
- Hierdie onderwysers straal tot sodanige mate entoesiasme vir die lewe, hul lewenstaak en vakgebied uit, dat hulle in werklikheid dikwels die vonk van besieling is wat begaafde leerlinge tot die aktualisering van hul vermoëns in staat stel.
- Hulle beskik oor groot vaardighede in die oordra van kennis aan leerlinge, is daartoe in staat om begaafde leerlinge op 'n hoë vlak aan die dink te sit, kan leerlinge lei en motiveer sodat hulle hul vermoëns ten volle kan

aktualiseer. Hierin is hulle suksesvol sonder om te voorskriftelik te wees en kan hulle verantwoordelikheid aan leerlinge opdra en beheer oor hulle uitoefen sonder om inisiatief en kreatiewe vermoëns aan bande te lê.

\* Hulle erken die menswaardigheid van leerlinge.

Onderwysers wat die menswaardigheid van leerlinge erken, openbaar deur middel van hul onderwyshandeling dat hulle agting vir die leerlinge se waardigheid het en maak hulself kenbaar deur die volgende:

- Hierdie onderwysers aanvaar begaafde leerlinge as individue met unieke kenmerke en behoeftes. Hul aangetrokkenheid tot hierdie leerlinge spruit dan ook nie bloot voort uit die feit dat laasgenoemde begaafd is nie. Begaafde leerlinge word dus deur hierdie onderwysers om dieselfde redes aanvaar as ander nie-begaafde leerlinge.
- Hulle tree nie neerhalend teenoor leerlinge op nie.
- Leerlinge word die geleentheid verskaf om hul menings te stel en daarna word geluister.
- Groepbespreking word aangewend om idees uit te ruil en probleme op te los.
- Hulle stel in leerlinge se aktiwiteite belang en verleen hulp waar nodig.
- Hulle beplan en evalueer saam met leerlinge aktiwiteite.
- Hulle is erkentlik ten aansien van foute wat hulself begaan.

- Hulle koester ook nie wanopvattinge met betrekking tot die aard van begaafdheid nie en ken die kenmerke en behoeftes van hierdie leerlinge.
- Hulle staan veral nie afsydig ten aansien van oorspronklike, kreatiewe en kritiese denkvermoëns by leerlinge nie en is daarop gerig om hierdie soort denkkaktiwiteite aan te moedig.
- In hul didaktiese benadering is hulle meer leerlinggerig, daarom moedig hulle leerlinge aan om aan klaskamerbesprekings deel te neem, neem hulle van leerlinge se standpunte kennis en word hulle betrek by programbeplanning en doelwitbepaling.
- Hierdie onderwysers word ook nie bedreig deur die buitengewone intellektuele en ander persoonsmoontlikhede van begaafde leerlinge nie, maar aanvaar dit positief.

\* Hulle bevorder by leerlinge respek vir ander persone

Onderwysers wat leerlinge opvoed om ander persone te respekteer en tot die besef te bring dat die waardigheid van ander erken moet word, maak hulle deur die volgende kenbaar:

- Hulle toon self goeie sosiale inskakeling en kom goed met leerlinge en volwassenes (ook kollegas) oor die weg.
- Hulle is daartoe bereid om leerlinge te ondersteun om probleme wat vir ander steurend is, op te los.
- Hulle lei klasbesprekings oor verskille tussen mense en oor die gevoelslewe van mense.

- Hierdie onderwysers bespreek waardes, norme en beginsels waarvolgens mense leef.
- Hulle is daartoe bereid en in staat om kontroversiële aangeleenthede en sosiale verhoudings te bespreek.
- \* Hierdie onderwysers bevorder by leerlinge die erkenning van hul eie bekwaamheid.

Onderwysers wat leerlinge die geleentheid gee om hulle eie bekwaamheid te ontdek, maak hulself kenbaar deur die volgende kenmerke:

- Hulle laat leerlinge self inligting oor take/werkopdragte versamel.
- Hulle verskaf aan leerlinge die geleentheid om onderwys-hulpmiddels aan te wend om inligting te bekom en opdragte uit te voer.
- Hulle verskaf aan leerlinge alternatiewe benaderings- en werkwyses indien leerlinge belangstelling verloor of gefrustreerd is.
- Hulle verskaf aan leerlinge die geleentheid om hul werk/take met die klas te bespreek.
- Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat hierdie onderwysers daartoe in staat is om 'n deurslaggewende bydrae te lewer tot die selfontplooiing, positiewe selfkonsepvorming en selfaktualisering van begaafde leerlinge.

- \* Hulle bevorder verantwoordelikheid by leerlinge.

Onderwysers wat 'n verantwoordelike besef by leerlinge bevorder, maak hulself deur die volgende kenbaar:

- Hulle laat leerlinge self probleme analiseer en inligting inwin.

- Hulle laat leerlinge onafhanklik werk aan take waarin hulle belangstel.
- Hulle moedig leerlinge aan om self hulle idees te formuleer en te toets.
- Hulle laat leerlinge toe om self hul voltooide opdragte/take te evalueer.

Volgens Haasbroek en Jooste (1981:84) is die gevolgtrekking waartoe sekere navorsers met betrekking tot die kenmerke van onderwysers vir begaafde leerlinge kom, die volgende:

- \* Hierdie onderwysers moet kennis en begrip hê van die kognitiewe, affektiewe en sosiale behoeftes van begaafde leerlinge.
- \* Hulle moet die vermoë besit en daartoe in staat wees om geïndividualiseerde en verrykte onderwysprogramme op te stel om in die onderwysbehoeftes van begaafde leerlinge te voorsien.
- \* Hulle moet in staat wees om onderwyssituasies te skep wat begaafde leerlinge die geleentheid gee om belangstellings, logiese denke, kreatiewe vermoë, probleemoplossing, selfverwerkliking en self-evaluering te bevorder.
- \* Hulle moet daartoe in staat wees om sosiale bewustheid en agting vir menswaardigheid by leerlinge aan te moedig.
- \* Hulle moet in staat wees om met ander onderwysers en ouers van begaafde leerlinge ten behoeve van begaafde leerlinge te kommunikeer.

Haasbroek en Jooste (1981:84) is dan ook van mening dat navorsers dit eens is dat die geslaagdheid van enige onderwysprogram vir begaafde leerlinge bepaal word deur die mate waarin die onderwysers voldoen aan hierdie persoonswaliteite, hul positiewe gesindheid teenoor begaafde leerlinge, en die vertrouwe wat deur die onderwysowerheid in hulle gestel word om binne perke af te wyk van die vaste sillabusse en rigiede metodes om in die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge te voorsien.

(3) Moontlike keuringsprosedures

Volgens Haasbroek en Jooste (1981:84) bestaan keuringsprosedures vir onderwysers vir die onderwys van begaafde leerlinge gewoonlik uit twee fases. Tydens die eerste fase van keuring word hoofsaaklik op die volgende gelet:

- \* Die akademiese en professionele kwalifikasies van die kandidate,
- \* die akademiese en professionele prestasies wat die kandidate behaal het, en
- \* die kandidate se loopbaan as klasonderwysers.

Tydens die tweede fase van keuring voer elke kandidaat wat op grond van genoemde kriteria gekeur is, met die keurkomitee 'n onderhoud. Die keurkomitee let dan noukeurig op die persoonlikhede van die kandidate. Die volgende kriteria word onder meer aangewend:

- \* Die gevormdheid en volwassenheid van die kandidaat.
- \* Begripsvermoë van die kandidaat.
- \* Die belangstellings van die kandidaat (of die kandidaat 'n wye belangstelling het).

- \* Deursettingsvermoë.
- \* Positiewe ingesteldheid teenoor begaafde leerlinge.
- \* Opregte belangstelling in die onderwys van begaafde leerlinge.
- \* Opregte belangstelling in en deskundigheid op hul vakgebied.

Die aanbeveling is

- \* dat onderwysers wat hulle gedurende aanvanklike voorgraadse en diploma-opleiding wil bekwaam, of wat verdere gevorderde na-graadse of diploma-opleiding wil deurloop om hulle vir die onderwys van begaafde leerlinge te bekwaam, gekeur moet word om te verseker dat geskikte onderwysers vir hierdie leerlinge onderwys sal gee, en
- \* dat die genoemde keuringskriteria en keuringsprosedure as riglyne behoort te dien om 'n keuringsprogram saam te stel.

#### 9.10 AANBEVELING INSAKE DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE

Omdat dit noodsaaklik is dat onderwysers toepaslik vir die onderwys van begaafde leerlinge opgelei moet wees, het verskeie universiteite en onderwyserskolleges in die RSA reeds begin om hulle huidige kursusse te evalueer met die oog op moontlike aanpassings aan die bestaande kurrikulum. Daar is dus duidelike tekens van vordering in verband met die opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge in die RSA te bespeur.

Ten einde die onderwys van begaafde leerlinge in die RSA

verder te verbeter, word die volgende aanbeveel:

- (i) Onderwysers moet tydens hulle aanvanklike opleiding voorberei word om begaafde kindonderwys te hanteer.
- (ii) Die opleiding van onderwysers in hierdie verband moet deur kontinue navorsing gesteun word.
- (iii) Die aard en inhoud van die opleiding moet met die spesifieke voorsieningsvorme in die onderwyspraktyk rekening hou.
- (iv) Voorkeur moet in basiese opleiding gegee word aan modulêre inhoudes oor begaafdheid in bestaande vakkursusse.
- (v) Basiese opleiding moet elke onderwyser in staat stel om verrykingsonderwys in sy betrokke fase of vakke toe te pas en om begaafdes saam met ander groepe te hanteer.
- (vi) Die sillabusse vir die modulêre of gerigte opleiding behoort minstens die volgende inhoudelike aspekte in te sluit:
  - . Omskrywing en identifisering van die begaafde leerling;
  - . 'n oorsigtelike studie van onderwys vir begaafde leerlinge;
  - . onderwysvoorsiening, kurrikula en didaktiese hanteling van akademiese begaafdheid;
  - . omskrywing en identifisering van begaafde leerling-leiers;
  - . kreatiwiteit en begaafdheid;
  - . vakdidaktiese spesialisasie, en
  - . onderwyspraktykopleiding.



- (vii) Universiteite en onderwyserskolleges vir verdere opleiding behoort geleentheid te skep vir gekeurde diensdoende onderwysers om hulself beter te bekwaam vir die onderrig van begaafde leerlinge deur gespesialiseerde verdere onderwysdiplomas of toepaslike nagraadse studiegeleentheid. Die riglyne wat in paragraaf 9.8 gestel is, behoort met die beplanning van opleidingsprogramme in ag geneem te word.
- (viii) Onderwysdepartemente behoort indiensopleidingskursusse vir die onderwys van begaafde kinders voort te sit waar dit reeds bestaan, of daarmee te begin waar dit nog nie bestaan nie. Verder behoort die indiensopleidingstrategie wat in paragraaf 9.7 gestel is, as riglyn te dien wanneer indiensopleidingskursusse beplan en ontwerp word.
- (ix) Die onderwysersopleidingsmodelle vir die primêre skool (basiese onderwys) (paragraaf 9.4) en sekondêre skool (middelbare onderwysfases van na-basiese onderwys) (paragraaf 9.5) behoort as riglyne te dien as onderwysersopleidingsprogramme vir begaafde leerlinge ontwerp word.
- (x) Die beplanning van opleidingsprogramme vir onderwysers van begaafde leerlinge behoort op nasionale en gekoördineerde grondslag te geskied, omdat opleidingsinstansies vanweë die beperkte aantal begaafdes nie onderwysersopleiding geïsoleerd kan beplan nie.

#### 9.11 SLOTOPMERKING

Die voorgestelde onderwysersopleidingsmodelle maak dit vir onderwysdepartemente en onderwysersopleidingsinstansies moontlik om kursusse vir die opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge saam te stel.

ONDERWYSKUNDIGE EN ONDERWYSBESTUURSTRUKTUUR VIR DIE  
ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE

10.1 INLEIDING

Wanneer spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge ter sprake kom, word argumente ten gunste daarvan asook daarteen aangetref. Persone wat nie ten gunste van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafdes is nie, voer aan dat begaafde leerlinge altyd begaafd sal bly en derhalwe self hulle onderwysbehoefte sal bevredig. 'n Verdere argument wat deur teenstanders van spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge aangevoer word, is dat indien onderwysers hulle opvoedende onderwystaak doeltreffend uitvoer, die begaafde leerlinge sonder spesiale onderwysprogramme in die onderwysstelsel ten volle tot hulle reg sal kom.

Die vraag wat met betrekking tot spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge beantwoord moet word, is die volgende: Is spesiale onderwys vir begaafde leerlinge noodsaaklik? Die antwoord wat op hierdie vraag verstrekkend kan word, is deur navorsers, onderwyskundiges en onderwysbeplanners verbesonder en is die volgende:

- (i) Hoewel begaafde leerlinge skolasties bevredigend kan vorder omdat hulle die vermoë het om die leerstof te bemeester, word hulle potensiaal nie tot maksimale ontplooiing gebring nie. Sonder leerstof wat 'n uitdaging aan begaafde leerlinge se vermoëns stel, word die aktualisering en verwerking van hulle vermoëns geïnhibeer, en stagneer die ontplooiing van die begaafdes se vermoëns of potensiaal en is daar geen niveau-verheffing in die aktualisering en verwerking van hul vermoëns nie. Derhalwe

is spesiale onderwysvoorsiening noodsaaklik om die begaafdes se potensiaal tot ontplooiing te bring.

(ii) Op grond van die feit dat mense en dus ook kinders van mekaar verskil met betrekking tot die kwaliteit van hul vermoëns, moet die onderwysstelsel vir die individuele verskille van leerlinge deur middel van differensiasie en individualisering voorsiening maak. Sodoende sal leerlinge onderwys ontvang wat hulle vermoëns maksimaal sal ontwikkel en verwerklik. As dit in ag geneem word dat vir leerlinge met gestremdhede spesiale onderwysvoorsiening gemaak word om in hulle besondere onderwysbehoefte te voorsien, is begaafde leerlinge ook op spesiale onderwysvoorsiening geregtig.

(iii) Aangesien begaafde leerlinge oor besondere vermoëns en spesifiek begaafde leerlinge oor 'n spesifieke vermoë beskik wat deur middel van spesiale onderwysprogramme of -fasiliteite geaktualiseer kan word om tot die welsyn van die gemeenskap (in sy breedste konnotasie) by te dra, is dit noodsaaklik dat ten behoeve van die gemeenskap, spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge gemaak word.

Spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge blyk dus noodsaaklik te wees. Die doeltreffende verskaffing van spesiale onderwys vir begaafde leerlinge verkies egter dat in die onderwyskundige en onderwysbestuurstruktuur spesiaal vir begaafde leerlinge voorsiening gemaak moet word om te verseker dat daar in hulle besondere onderwysbehoefte voorsien sal word.

## 10.2 'N ONDERWYSKUNDIGE EN ONDERWYSBESTUURSTRUKTUUR VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE

### 10.2.1 Oriëntering

Die begrip stelsel vir onderwysvoorsiening word gebruik

om georganiseerde formele onderwys te kwalifiseer wat in 'n geantisipeerde situasie aangebied word. Die geïndustrialiseerde samelewing het tot gevolg dat kompleks en meer gedifferensieerde vorme van onderwys ontstaan om aan die eise te voldoen wat die samelewing en leerders aan die onderwys stel. Die resultaat is dat verskillende soorte onderwys-situasies tot stand kom om in bepaalde onderwysbehoefte te voorsien (RGN, Onderwysstelselbeplanning, 1981:9). Die verskeidenheid van onderwys-situasies moet gestruktureerd georden word om onderwys of onderrig in 'n stelsel van onderwysvoorsiening doeltreffend en effektief te laat verloop.

Die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning onderskei die volgende strukture waaruit 'n stelsel van onderwysvoorsiening saamgestel is:

- (1) Onderwyskundige struktuur waarmee bedoel word die samestelling van en onderlinge verband tussen verskillende soorte onderwys- of leersituasies.
- (2) Onderwysbeheerstruktuur waarmee bedoel word die beheer en administrasie van die besluitneminggesag om onderwysfunksies te kan voltrek.
- (3) Fisiese struktuur waarmee bedoel word die gebouekompleks en aanverwante sake.
- (4) Struktuur van ondersteunende dienste waarby die volgende dienste ingesluit is: skoolvoorligtingsdiens, kurrikulumontwikkelingsdiens, remediërende onderwysdiens en gesondheidsdienste.
- (5) Finansieringstruktuur waarmee bedoel word die finansiering van onderwys (Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning, 1981:11).

Volgens die verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys (1981:96), moet die strukture van 'n stelsel van onderwysvoorsiening 'n redelike mate van gesofistikeerdheid openbaar om in die vraag na formele onderwys te kan voorsien. Indien daar gebreke in die voorsiening van onderwys voorkom, kan die oorsake daarvan tot gebreke in die strukture teruggevoer word.

Aangesien dit in hierdie hoofstuk om 'n onderwyskundige en onderwysbestuurstruktuur gaan, sal slegs die funksies van hierdie twee strukture toegelig word.

Die funksie van 'n onderwyskundige struktuur is enersyds om gedifferensieerde onderwysgeleenthede te skep en te organiseer om leerlinge ooreenkomstig hul onderwysbehoefte te kan akkommodeer, en andersyds om in die gedifferensieerde onderwysbehoefte van die gemeenskap - veral die mannekragbehoefte, te voorsien. Die effektiewe funksionering van die onderwyskundige struktuur word deur 'n effektiewe onderwysbestuurstruktuur (administratiewe en beheerstruktuur) bepaal. Derhalwe is die doel met onderwysbestuur (onderwysbestuurstruktuur) die verwerkliking van suksesvolle onderwys binne die onderwyskundige struktuur.

Die doelstellings met onderwysbestuur, soos in die verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys: Onderwysvoorsiening in die RSA (1981:194-196) gestel, kan soos volg saamgevat word:

- (i) Om bestuurstrukture en -prosesse te skep, te ontwikkel en te onderhou wat onderwys in Suid-Afrika in staat stel om relevant te wees vir die behoeftes van die individu en die samelewing, en van 'n gehalte te wees wat hierdie behoeftes kan dien.
- (ii) Om gesentraliseerde besluitnemingstrukture en -prosesse te skep om deelname, onderhandeling, koördinasie

en beheer te ontwikkel en in stand te hou.

- (iii) Om gedesentraliseerde besluitnemende, deelnemende, koördinerende beheerstrukture en prosesse te ontwikkel en in stand te hou.
- (iv) Om onderwys daar te stel en in stand te hou wat in die onderwysbehoefte van leerlinge (leerders) en die gemeenskap sal voorsien.

Volgens die doelstellings met onderwysbestuur, is daar beslis sprake van 'n drievlak-onderwysbestuur-opset. In sy aanbevelings in dié verband, onderskei die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys 'n eerste (sentrale) vlak van onderwysbestuur, 'n tweede of streeksvlak van onderwysbestuur en 'n derde (plaaslike) vlak (Verslag van die Hoofkomitee, 1981: 197-205).

Onderwysbestuur op die eerste of makrovlak is die verantwoordelikheid van die sentrale regering, terwyl onderwysbestuur op die tweede of mesovlak die verantwoordelikheid van die tweedevlakowerhede is en die derde of mikro-onderwysbestuursvlak die verantwoordelikheid van die skool is.

Op grond van die voorgaande is die aanbeveling dat 'n bestuurstruktuur vir die onderwys van begaafde leerlinge op die makro-, meso- en mikro-onderwysvlakke ontwikkel en in stand gehou moet word om effektiewe onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge te verseker.

#### 10.2.2 Makrovlakbestuurstruktuur vir die onderwys van begaafde leerlinge

Verantwoordbare onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge vereis in die eerste plek 'n gesentraliseerde besluitnemingstruktuur wat met die onderwys-

beleidmakers op sentrale regeringsvlak (eerste owerheidsvlak) asook met die onderwysdepartemente op tweede of meso-onderwysbestuursvlak oor onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge kan skakel. Skakeling met die sentrale regering as sentrale onderwysbestuursvlak is noodsaaklik omdat die makrobeleid vir onderwysvoorsiening op sentrale onderwysbestuursvlak geformuleer word met betrekking tot die verskaffing en finansiering van onderwys in al sy aspekte. Skakeling met die onderwysdepartemente as tweede of meso-onderwysbestuursvlak is noodsaaklik omdat die makrobeleid vir onderwysvoorsiening op hierdie bestuursvlak gerealiseer word.

Die aanbeveling van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys (1981:198) dat 'n Suid-Afrikaanse raad van onderwys (SARO) statutêr ingestel word om op eerste of makro-onderwysbestuursvlak (sentrale regering as eerste owerheidsvlak) met betrekking tot makro-onderwysbeleid te adviseer, asook die Witskrif oor Onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika (1983:7-8) se positiewe aanvaarding van die pligte van 'n Suid-Afrikaanse raad van onderwys om met betrekking tot algemene onderwys sake te adviseer, maak dit sinvol om onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge by SARO in te skakel. (Die Projekkomitee: Onderwysvoorsieningsraamwerk vir begaafde leerlinge onder voorsitterskap van dr. J.S. Neethling beklemtoon ook die noodsaaklikheid van SARO se rol in die voorsiening van onderwys vir hoogbegaafde leerlinge - pp.44-45.)

Die aanbeveling is dat 'n permanente nasionale koördinerende en adviserende komitee: onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge as 'n permanente komitee van SARO geskep word om SARO met betrekking tot die onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge te adviseer.

Wat die funksies van die te stigte komitee betref, is die aanbeveling soos volg:

Die voorgestelde nasionale koördinerende en adviserende komitee: onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge se funksie is om SARO met betrekking tot die volgende aangeleenthede te adviseer (Projekkomitee: Onderwysvoorsieningsraamwerk (Voorsitter, Neethling, dr. J.S.) 1983: 44):

- (i) Voortdurende beplanning om in die onderwysbehoefte van begaafdes te voorsien.
- (ii) Programontwikkeling op voorbasiese (preprimêre), basiese (primêre) en middelbare- (sekondêre-) onderwysvlak.
- (iii) Finansiering van onderwys vir begaafdes.
- (iv) Beplanning van verfyning van identifiseringstrategieë.
- (v) Opleiding van onderwysers - voltydse en indiendsopleiding.
- (vi) Organisering van 'n nasionale monitorplan met betrekking tot die onderwys van begaafdes.
- (vii) Skoolvoorligtingdienste vir begaafde leerlinge.
- (viii) Instandhouding van bronsesentrums en 'n klaringshuis vir die onderwys van begaafde leerlinge.
- (ix) Disseminasie van inligting.
- (x) Daarstelling van 'n nasionale tydskrif.
- (xi) Reëling van nasionale konferensies.
- (xii) Navorsing en die verwysing van navorsing in verband met onder andere onderwysbeplanning vir identifisering, koste-ontleding en finansiering van onderwysersopleiding vir begaafde leerlinge.



- (xiii) Nasionale onderwysbeleid vir onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge op grond van navorsingsresultate.
- (xiv) Spesifieke funksies wat aan die komitee as take of pligte opgedra kan word, soos onder andere skakelinge met die onderwysowerhede insake onderwys vir begaafde leerlinge.

Die werkstuk van die Projektkomitee: Onderwysvoorsieningsraamwerk vir begaafde leerlinge (Voorsitter, dr. J.S. Neethling) se voorstel insake die samestelling van die nasionale koördinerende en adviserende komitee: onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge is deur die Werkkomitee aanvaar.

Die aanbeveling is dat die nasionale koördinerende en adviserende komitee: onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, soos volg saamgestel kan word:

- (i) 'n Sekretariaat bestaande uit vakkundige en administratiewe personeel om die komitee met die uitvoering van sy funksies by te staan asook om met onderwysdepartemente te skakel.
- (ii) Kundiges op die gebied van onderwys vir begaafdes van die volgende instansies
- . Al die onderwysdepartemente,
  - . universiteite en onderwyskolleges,
  - . Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing,
  - . ander tersiêre-onderwysinrigtings,
  - . gefedereerde onderwysverenigings,
  - . private sektor.

Deur middel van hierdie samestelling van die nasionale koördinerende en adviserende komitee, is al die instansies betrek wat belang by die onderwys van begaafde leerlinge het. Onderwysdepartemente se betrokkenheid hou met formele onderwysvoorsiening en die opleiding van onderwysers verband. Universiteite het by onderwysersopleiding, navorsing en die moontlikheid van gevorderde plasing van begaafdes belang. Ander tersiêre-onderwysinstansies het ook by gevorderde plasing van begaafdes belang. Die RGN se belangstelling is by navorsing en die private sektor kan 'n bydrae met betrekking tot mentors en die verskaffing van fasiliteite lewer.

### 10.2.3 Meso-vlakbestuurstruktuur vir die onderwys van begaafde leerlinge

Aangesien onderwysowerhede vir die voorsiening van formele onderwys verantwoordelik is, verskaf onderwysowerhede ook die onderwysbestuursopset om formele onderwys effektief te laat verloop. Volgens die dokument van die Projekkomitee: Onderwysvoorsieningsraamwerk vir begaafde leerlinge (1983) word onderwys vir strukture beheer en gekontroleer.

'n Meso-onderwysbestuurstruktuur (tweedevlak-onderwysbestuurstruktuur) dit wil sê 'n onderwysbestuurstruktuur vir die onderwys van begaafde leerlinge op onderwysdepartementvlak, is nodig om die nasionale onderwysbeleid insake onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, met die oog op implementering, te interpreteer.

Volgens 'n werkstuk van die Projekkomitee: Onderwysvoorsieningsraamwerk vir die Onderwys van Begaafdes, is 'n departementele onderwysbestuurstruktuur vir die onderwys van begaafdes noodsaaklik, veral as die volgende met betrekking tot onderwysvoorsieningswyses in ag geneem word.

- (i) Beskikbaarheid van onderwysers om die onderwys van begaafdes te behartig.
- (ii) Die geografiese verspreidheid van skole.
- (iii) Die voorkoms van begaafdes in skole en areas.

Verskeie wyses van onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge kan binne die skole van 'n onderwysdepartement voorsien word. Derhalwe is beheer en kontrole nodig om te verseker dat die onderwys vir begaafdes effektief verloop.

Die aanbeveling is dat 'n departementele koördinerende en adviserende komitee: onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge geskep word wat vir sy werksaamhede direk aan die hoof van die onderwysdepartement verantwoordelik is.

Wat die funksie van hierdie aanbevole departementele koördinerende en adviserende komitee betref, is die aanbeveling dat die komitee se funksies die volgende sal wees:

- (i) Interpreteer die makro-onderwysbeleid insake onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge en adviseer die die hoof van die onderwysdepartement met betrekking tot die implementering van die beleid.
- (ii) Adviseer die hoof van die onderwysdepartement oor die beplanning van die onderwys vir begaafde leerlinge.
- (iii) Koördineer alle departementele aktiwiteite insake onderwys vir begaafde leerlinge om oorvleueling en duplisering van onderwysvoorsiening vir begaafdes uit te skakel om effektiewe beplanning van onderwys vir begaafdes te verseker.

- (iv) Skakel met die koöperatiewe onderwysdienste om dienslewering aan begaafde leerlinge te verseker en adviseer die hoof van die onderwysdepartement in dié verband.

Wat die samestelling van die komitee betref, is die aanbeveling dat -

- (i) die hoof van die onderwysdepartement n voorsitter vir die komitee aanwys,
- (ii) onderwysbeplanners, inspekteurs, vakadviseurs, en die hoof van die sielkundige dienste in die komitee dien, en
- (iii) die hoof van die onderwysdepartement n senior vakkundige amptenaar aanstel om die besluite van die komitee na die mikro-onderwysbestuursvlak deur te voer.

Die implementering van die departementele onderwysbeleid insake onderwysvoorsiening voortspruitende uit die departementele komitee se advies aan die hoof van die onderwysdepartement, vereis personeel om toe te sien dat die beleid op die mikro-onderwysvlak uitgevoer word.

Die aanbeveling is dat n koördinerende beplanner: onderwysvoorsiening vir begaafdes aangestel word om die werksaamhede van die departementele koördinerende en adviseerende komitee te behartig en om die inligting oor die implementering van die onderwys vir begaafdes na skole via streekskoördineerders deur te voer.

Verder is die aanbeveling dat streekskoördineerders met die volgende pligte aangestel word:

- (i) Skakeling met skole om die onderwysdepartement se beleid insake die onderwys van begaafdes te verduidelik.

- (ii) Gee leiding aan skole insake die implementering van onderwys vir begaafde leerlinge.
- (iii) Reël streeksindiensopleidingsprogramme vir onderwysers van begaafde leerlinge.
- (iv) Reël skakeling tussen skole en tersiêre-onderwysinrigtings.
- (v) Gee terugvoering aan die koördinerende beplanner oor die implementering en stand van die onderwys vir begaafde leerlinge.
- (vi) Identifiseer onderwysbehoefte vir begaafde leerlinge vir voorlegging aan koördinerende beplanner vir voorlegging aan die departementele koördinerende en adviserende komitee.

#### 10.2.4 Mikrobestuurstruktuur vir die onderwys van begaafde leerlinge

Onderwys vir begaafde leerlinge voltrek in die skool. Derhalwe is 'n bestuurstruktuur nodig om die onderwys vir begaafde leerlinge op skool doelmatig te beplan en te bestuur. In hoofstuk 3 van hierdie verslag is aanbeveel dat 'n skoolkoördineringskomitee vir begaafde leerders by skole geskep word om die onderwys van begaafdes effektief te laat verloop.

Volgens die werkstuk van die Projektkomitee: Onderwysvoorsieningsraamwerk vir begaafde leerling (1983:44) is dit noodsaaklik dat 'n skoolkoördineringskomitee aan skole ingestel word omdat die eiesoortigheid van elke skool vereis dat onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge, met inagneming van die skool se omstandighede, doeltreffend beplan, gekoördineer en geïmplementeer moet word. Volgens literatuur wat deur die projektkomitee geraadpleeg is en die ervaring van die Kaaplandse Onderwys-

departement waar onderwys vir begaafde leerlinge in skole aangebied word, is 'n skoolkoördineerder en dus ook 'n skoolkoördineringskomitee 'n vereiste om effektiewe onderwys vir begaafde leerlinge te verseker.

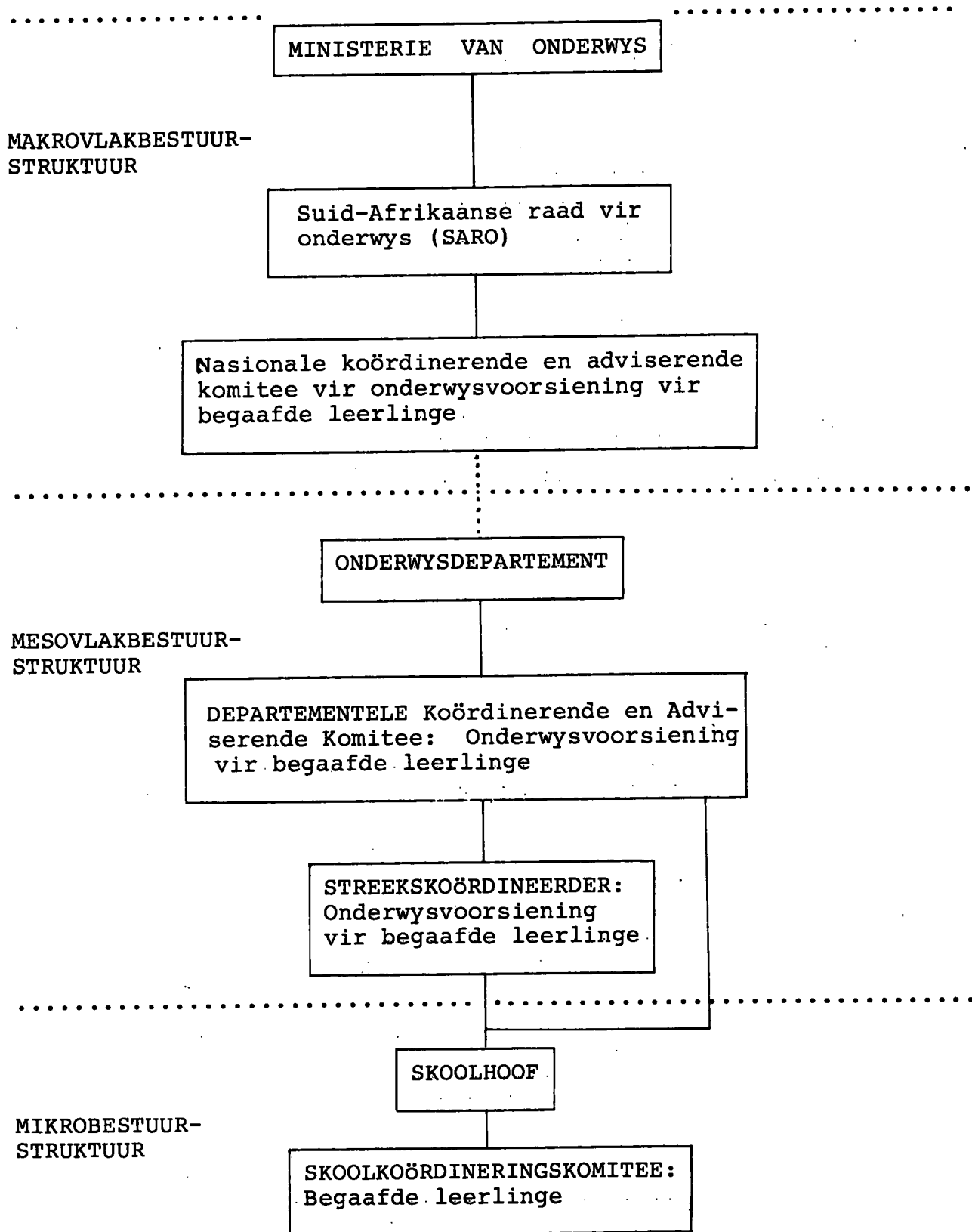
Die aanbeveling is dat 'n skoolkoördineringskomitee vir begaafde leerlinge aan skole, met die volgende funksies ingestel word:

- (i) Oorhoofse beplanning van die onderwys vir begaafde leerlinge,
- (ii) die aanwys van 'n paneel op 'n beplanningskomitee om identifiseringstrategieë, skoolvoorligting en onderwysstrategieë te ondersoek,
- (iii) die aanwys van 'n paneel van evalueerders vir die identifisering en plasing van begaafde leerlinge vir onderwysprogramme,
- (iv) oriëntering van alle belanghebbendes by die onderwys van begaafde leerlinge,
- (v) koöptering van kundiges (kennis en ervaring) om op die beplanningskomitee vir onderwysstrategieë en die paneel van evalueerders te dien.

Wat die samestelling van die skoolkoördineringskomitee betref, is die aanbeveling dat van die volgende persone lede van die komitee behoort te wees:

- . Skoolhoof en adjunkhoof
- . Vakinspekteurs/vakadviseurs
- . Ervare vakonderwysers

SKEMA: VOORGESTELDE ONDERWYSBESTUURSTRUKTUUR VIR ONDERWYSVOOR-  
SIENING VIR BEGAAFDE LEERLINGE IN DIE RSA



- . Onderwysers vir begaafde leerlinge
- . Verteenwoordiger van die sielkunde-dienste
- . Kringinspekteur
- . Departementshoof: Opvoedkundige leiding
- . Skoolvoorligter/skoolsielkundige/voorligteronderwyser van die skool
- . Klasonderwyser/voogonderwyser
- . Skoolkoördineerder: Begaaftde leerlinge.

Aangesien die besluite van die skoolkoördineringskomitee in die praktyk uitgevoer moet word, is dit nodig om 'n verantwoordelike persoon te benoem om die besluite van die komitee in die praktyk (skool) te verwerklik.

Die aanbeveling is dat 'n skoolkoördineerder benoem word om saam met die skoolkoördineringskomitee die onderwys vir begaafde leerlinge in die skool te organiseer en om met die streekkoördineerder in verband met die onderwys vir begaafde leerlinge te skakel.

### 10.3 ONDERWYSKUNDIGE STRUKTUUR VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE

Wat die onderwyskundige struktuur vir begaafde leerlinge betref, word daar by die Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die Onderwys (1981:97) aangesluit. Dit blyk dan ook dat die onderwyskundige struktuur die samestelling van verskillende onderwyssituasies is wat verskillende onderwysmoontlikhede en vertikale en horisontale deurstromingsmoontlikhede daarstel.

Hierdie modulêre formele onderwyskundige struktuur het in sowel die basiese onderwysfase as die junior en sekondêre nabasiese onderwysfase maksimale deurstroming as doel (kyk skema). 'n Verdere uiters belangrike doelstelling



SKEMA: SAMEVATTING: 'N MODULÊRE ONDERWYSKUNDIGE STRUKTUUR VIR DEURSTROMING  
BINNE FORMELE ONDERWYS

Ouderdom van leerder (ideaal)	VLAKKE:		Posisie in 'n modulêre stelsel	ONDERWYSFASE
	Huidige	Nuwe		
24	4e jr.	16		<b>Sleutel:</b> ↑ = module = afrondings-module  = Verlatingsmoontlikheid
23	3e jr.	15		
22	2e jr.	14		
21	1e jr.	13		
20	<b>MJLITÊRE DIENSPILIG</b>			
19				
18	St. 10	12		<b>NA-BASIESE ONDERWYS</b>
17	St. 9	11		
16	St. 8	10		
15	St. 7	9		
14	St. 6	8		
13	St. 5	7		<b>Basiese onderwys</b>
12	St. 4	6		
11	St. 3	5		
10	St. 2	4		
9	St. 1	3		
8	Gr. 2	2		<b>Voor-basiese onderwys</b> ↓
7	Gr. 1	1		
6	Voorskools			

Oorgeneem uit die Verslag van die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning, bladsy 96 (Verslag 5, 1981).

wat in die Verslag van die Werkkomitee:Onderwysstelselbeplanning verskyn, is "... om die begaafde kind van meet af aan die geleentheid te bied om die basiese gouer te bemeester en om die minder begaafde kind na vlak 1 die voordeel van addisionele steun te bied" (Verslag van die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning, 1981:88). Dit blyk dan ook dat die leerinhoud van graad 0 in die formele modulêre onderwyskundige struktuur, behalwe vir die eerste vlak (tans graad 1/substanderd A) sodanig verryk sal wees dat die moeilikheidsgraad van die vakinhoud hoër as die normale moeilikheidsgraad van graad 1 (horisontale graad 1) sal wees (Verslag van die Hoofkomitee van RGN-ondersoek na die Onderwys, 1981:112). So-doende sal begaafde leerlinge binne die onderwyskundige struktuur met leerinhoud gekonfronteer word wat beslis 'n uitdaging aan hulle vermoëns sal rig en hulle in staat behoort te stel om aan die hand van die verrykte vakinhoud en gedifferensieerde onderwys ooreenkomstig hulle individuele vermoëns, hulle potensiaal maksimaal te ontwikkel.

Die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die Onderwys se aanbevelings dat daar 'n spesiale vertikale deurstromingsvlak vir begaafde leerlinge in die onderwyskundige struktuur moet wees, gee erkenning aan die feit dat spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge amptelik gemaak moet word. Daar moet egter in hierdie stadium daarop gewys word dat die aantal begaafde leerlinge aan skole in sommige gevalle te min sal wees om 'n onderwysvlak in stand te hou. Verder, dat die nie-beskikbaarheid van onderwysers ook die instandhouding van 'n spesiale onderwysvlak vir begaafde leerlinge in kleiner skole onmoontlik kan maak. Derhalwe sal onderwysvoorsieningsvorme ingeskakel moet word om onderwys aan begaafde leerlinge binne die hoofstroomonderwysopset aan te bied, en wel na gelang van omstandighede wat eie aan onderwysowerhede is, maar ook verskillend kan wees.

Die verdere aanbeveling van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die Onderwys dat spesiaal verrykte inhoud vir begaafde leerlinge die aangewese onderwysvoorsieningswys vir begaafde leerlinge binne en aanvullend tot die hoofstroomonderwysbedeling is, word aanvaar. Hierdie beginsel maak dit ook moontlik om na gelang van begaafde leerlingtalle en beskikbaarheid van onderwysers verskillende onderwysvoorsieningswyses aan skole ten behoeve van begaafde leerlinge in te skakel.

#### 10.4 ONDERWYSVOORSIENINGSTRATEGIEË

##### 10.4.1 Onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge binne en aanvullend tot die hoofstroomonderwysbedeling

Die aanbeveling dat formele onderwys aan begaafde leerlinge binne die onderwysbedeling aangebied moet word, vereis dat 'n kurrikulum vir al die vakke binne die spesiale vertikale onderwysdeurstromingsvlak ontwerp moet word waarvan die leerinhoud op 'n moeilikheidsgraadvlak sal wees sodat dit in die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge sal voorsien. Begaafde leerlinge word dus in 'n spesiale onderwysbaan binne die hoofstroomonderwysopset geplaas. So 'n plasing van begaafde leerlinge is alleen moontlik as daar voldoende leerlinge is om so 'n vertikale onderwysdeurstromingsvlak in stand te hou.

Aanvullend tot die spesiale onderwysbaan binne die hoofstroomonderwys kan onderwys op verskillende wyses aangebied word om in spesiale onderwysbehoefte van die begaafde leerlinge te voorsien.

Formele voorsiening van onderwys aan begaafde leerlinge is alleen moontlik as oorkoepelende aksieplanne gebaseer op differensiasiebeginsels (differensiasiestrategieë) beplan word, en as organisatoriese strukture of praktykontwerpe (onderwysvorme) geïmplementeer word om die

differensiasiestrategieë in die onderrigssituasie te operationaliseer.

#### 10.4.2 Differensiasiestrategieë om onderwysvoorsiening vir be- gaafde leerlinge te realiseer\*

Differensiasie kan gekwalifiseer word as onderwyskundige maatreëls om individuele leerlinge die geleentheid te gee om hulle vermoëns maksimaal te verwerklik. Differensiasiestrategieë as oorkoepelende aksieplanne wat onderskei is om die onderwys van begaafdes in bepaalde onderwys-situasies effektief te laat verloop, is versnelling, verryking, individualisering en groepering.

- (1) Verrykking: Met verryking word bedoel die aanvulling van die kurrikulum deur middel van programme wat die begaafde leerlinge se begrip verdiep en kennis verbreed. Verrykingsprogramme sal spesiaal op besondere individuele onderwysbehoefte van leerlinge gerig wees.
- (2) Versnelling: Met versnelling word bedoel die skep van geleenthede om begaafde leerlinge in staat te stel om basiese kennis vinnig te verwerf om sodoende gouer die skoolprogram te voltooi en gouer tot hoër vlakke van abstraksie en probleemoplossing te kom.
- (3) Groepering: Met groepering word bedoel die bymekaarbring van leerlinge in onderrigssituasies volgens bepaalde kriteria. Groepering van begaafde leerlinge kan volgens uitsonderlike prestasies in al hulle vakke in aparte homogene klasse binne 'n spesiale graad van onderwys gegroepeer word om 'n vertikale deurstromingsonderwysbaan vir begaafdes te vorm. Spesifiek begaafde leerlinge kan ook in een of enkele vakke volgens prestasie en vermoëns (aanleg,

---

\* Vergelyk ook C.A. Taylor en C.P. van der Westhuizen, Die onderrig van die begaafde kind, bl. 67-79.

belangstelling), homogeen gegroepeer word om in die individuele onderwysbehoefte van spesifiek begaafde leerlinge te voorsien.

- (4) Individualisering: Op grond van die feit dat leerlinge (alle mense) van mekaar verskil met betrekking tot hulle vermoëns (verstandvermoë, aanleg, belangstelling, emosionaliteit), moet die onderwysstelsel vir die individuele verskille van leerlinge voorsiening maak. Begaaftde leerlinge maak hulleself deur middel van onder andere uitsonderlike hoë verstandvermoë, uitsonderlike wiskundige, meganiese, taal-, kuns-, musiek-, redenaars- en leierskapvermoë op so 'n wyse kenbaar dat hulle nie in die hoofstroomonderwysbedeling tot hulle reg kan kom nie.

Individualisering in die onderwys van begaafde leerlinge sal gerig wees op onderwysvoorsiening wat die leerlinge in staat stel om selfstandig aan die onderwysgebeure deel te neem. Sodoende kan in die unieke onderwysbehoefte van begaafde leerlinge voorsien word.

Volgens die werkstuk van die Projektkomitee: Onderwysvoorsieningsraamwerk vir Begaaftde Leerlinge, word hierdie vier differensiasiestrategieë veral in oorsese lande geïmplementeer om onderwys vir begaafdes te beplan. In die RSA het die onderwysdepartemente van Kaapland, Natal en Transvaal en die Afdeling Indiëronderwys (Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie: Indiër Eie Sake) hierdie strategieë ook met sukses aangewend om onderwys vir begaafdes aan te bied. Derhalwe sal hierdie differensiasiestrategieë ook vir toekomstige onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge in die RSA in aanmerking geneem moet word.

#### 10.4.3 Onderwysvorme om die onderwys van begaafde leerlinge in die skool te organiseer\*

Verskillende onderwysvorme deur middel waarvan die onderwys van begaafde leerlinge in die skoolsituasie (mikro-onderwysvlak) georganiseer kan word, is in oënskou geneem. Die onderwysvorme wat geselekteer is, het geskied met inagneming van die beskikbaarheid van personeel, ekonomiese oorwegings, geografiese verspreiding van skole en digtheid van die skoolbevolking. Die volgende onderwysvorme is oorweeg:

- (1) Spesiale skole: Spesiale skole verskaf onderwys aan begaafde leerlinge wat in al hulle vakke uitsonderlik hoog presteer.
- (2) Magneetskole: Magneetskole maak vir begaafde leerlinge van 'n bepaalde streek of van 'n stad spesiale voorsiening vir die onderwys in een of twee areas van die kurrikulum, byvoorbeeld tale en die natuurwetenskappe. Magneetskole is op spesifieke begaafdheid gerig.
- (3) Magneetklasse: Magneetklasse word saamgestel uit begaafde leerlinge wat op 'n deelydse grondslag saamgroepeer word om onderwys in spesifieke vakke of vakgroepe te ontvang om sodoende in spesifieke onderwysbehoefte van begaafdes op grond van spesifieke begaafdheid te kan voorsien.
- (4) Buitekurrikulêre sentra: Buitekurrikulêre sentra verskaf op 'n naskoolse grondslag deurlopend verrykte onderwysprogramme op 'n gesistematiseerde wyse aan leerlinge om aanvullend tot die vakke op skool, verrykende leerervarings in 'n verskeidenheid vakgebiede aan begaafde leerlinge te verskaf.

---

\* Vergelyk ook C.A. Taylor en C.P. van der Westhuizen, Die onderrig van die begaafde kind, bl.99-111.

- (5) Gevorderde plasing: Met gevorderde plasing word bedoel dat begaafde leerlinge reeds op skool kursusse in universiteitsvakke kan volg, eksamens aflê en krediete verwerf wat hulle in staat stel om na skoolverlating met gevorderde kursusse vir graadstudie voort te kan gaan.
- (6) Somer-/winter-/vakansieskole aan tersiêre-onderwysinrigtings: Spesiale onderwysprogramme word deur tersiêre-onderwysinrigtings gedurende skoolvakansies aan begaafde leerlinge gebied.
- (7) Somer-/winter-/vakansieskole aan skole: Skole wat oor koshuisfasiliteite of ander verblyffasiliteite beskik, kan vakansieskole of naweekprogramme met 'n verrykingstrekking ("extension programmes") aanbied waarby begaafde leerlinge van skole in 'n bepaalde gebied betrek kan word. Personeel van tersiêre-onderwysinrigtings asook onderwysers tree as mentors tydens so 'n program op.
- (8) Onttrekkingstelsels: Begaafde leerlinge wat die inhoud van 'n vak bemeester het, word uit die klas onttrek en ontvang individueel of in groepsverband spesiale onderwys wat versnellend of verrykend is.
- (9) Verrykingsonderwys in die gewone klas: Verrykingsonderwys vir begaafde leerlinge in die gewone klas beteken dat aan 'n individuele leerling of 'n groep leerlinge in die klas meer gevorderde werk gegee word om deur middel van leerervaringe die leerlinge probleemoplossingstrategieë te laat verken, en hulle begrip te verdiep en kennis te verbreed.
- (10) Mentor: 'n Mentor is 'n persoon in die skool of in die gemeenskap wat op grond van sy kundigheid geïdentifiseer is, en wat gedurende skoolure of na-uurs gespesialiseerde onderrigleiding aan 'n leerling of groep leerlinge oor 'n spesifieke onderwerp gee.

- (11) Rondreisende onderwysers: Waar die getal begaafde leerlinge en geografiese omstandighede nie spesialis-onderwysers aan skole vir die onderwys van begaafde leerlinge regverdig nie, word onderwys aan begaafde leerlinge van 'n groep skole deur 'n rondreisende onderwyser behartig. Die rondreisende onderwyser reël werksessies vir onderwysers en beplan begaafde leerlinge se programme.
- (12) Spesialis-onderwysers: Aan skole waar die getalle begaafde leerlinge 'n pos bykomend tot die diensstaat regverdig, word spesialis-onderwysers (gekeur en opgelei vir die onderwys van hoogbegaafde leerlinge) aangestel vir die onderwys van hierdie leerlinge.
- (13) Sentrum vir versnelde onderwys: Hierdie sentrum is 'n skool waarin versnelde onderwys aangebied word. Die rasionaal vir versnelling is dat die leerlinge die sekondêre-skoolkurrikulum gouer kan deurloop.

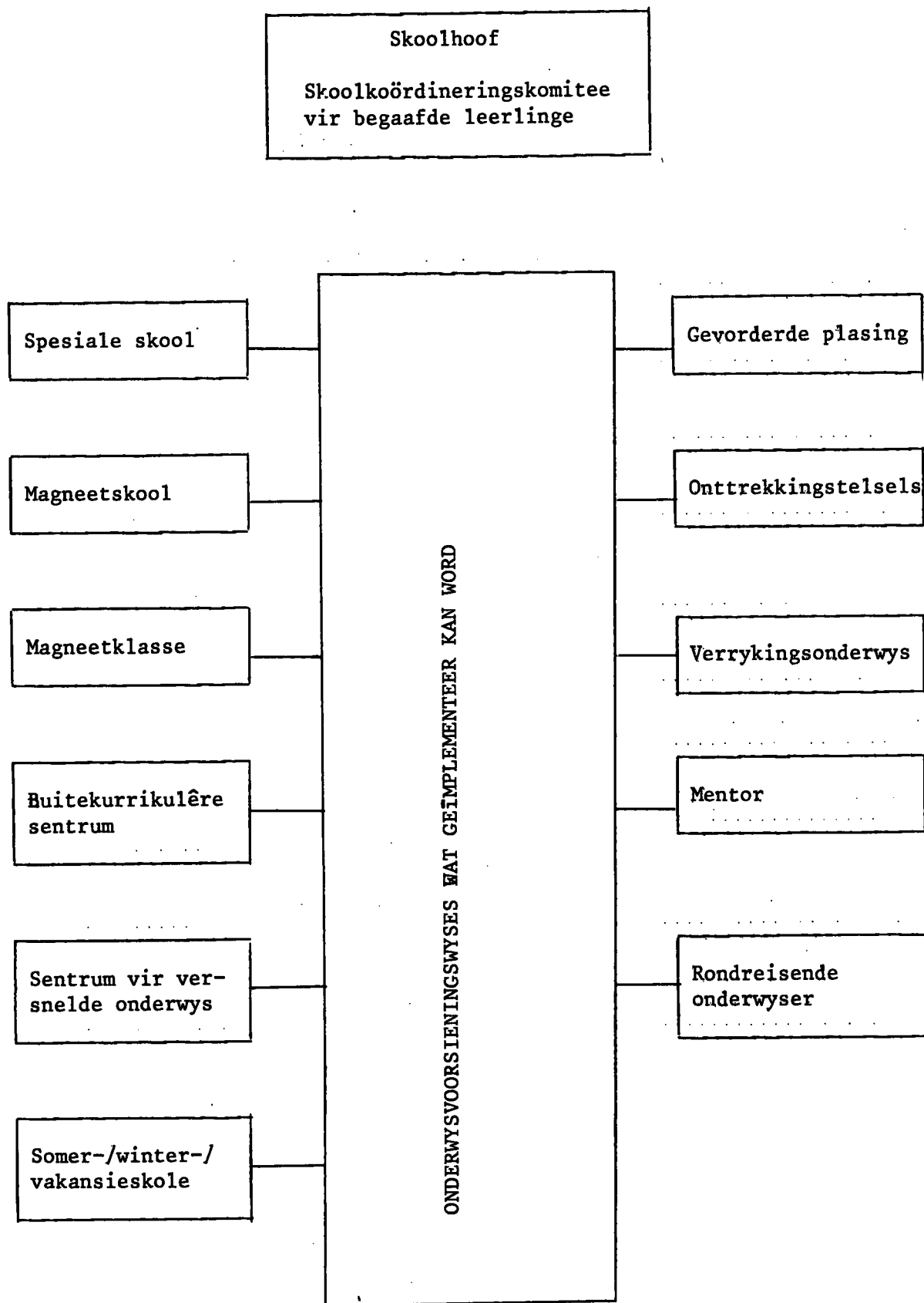
Nadat begaafde leerlinge die skoolkurrikulum tot st. 10-vlak een of twee jaar gouer voltooi het, volg hulle vir die res van die duur van die seniormiddelbare-onderwysfase (seniorsekondêreskoolfase) universiteitskursusse, waarmee hulle krediet kan verdien om 'n baccalaureusgraad in 'n korter tydperk as die voorgeskrewe tydperk te voltooi.

#### 10.5 AANBEVELINGS IN VERBAND MET DIE ONDERWYSVORME VIR BEGAAFDE LEERLINGE

Wanneer onderwysvorme met die differensiasiestrategieë in verband gebring word, moet daarop gewys word dat verskeie onderwysvorme dieselfde differensiasiestrategie en selfs al vier die genoemde differensiasiestrategieë in onderwysituasies kan realiseer. Derhalwe is deeglike beplanning noodsaaklik wanneer differensiasie-maatreëls deur middel van onderwysvorme in die onderwys vir begaafdes gerealiseer word. Deeglike beplanning verseker effektiewe



SKEMA: ONDERWYSVOORSIENINGSWYSES VIR BEGAAFDE LEERLINGE AAN SKOLE



onderwys vir begaafde leerlinge.

Die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die Onderwys het in sy verslag aanbeveel dat 'n spesiale vertikale onderwysdeurstromingsvlak in die onderwysbedeling vir begaafde leerlinge daargestel word en dat vir al die vakke verrykte leerinhoude saamgestel moet word, sodat begaafde leerlinge hulle potensiaal in hierdie onderwysbaan ten volle sal kan realiseer. (Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die Onderwys, 1981:112).

Die aanbeveling is dat hierdie spesiale onderwysbaan in alle skole sal bestaan om in die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge te voorsien, maar dat waar die instandhouding daarvan as gevolg van die aantal begaafde leerlinge en/of die beskikbaarheid van onderwysers onmoontlik is, ander onderwysvoorsieningsnorme ingeskakel word om onderwys aan begaafdes moontlik te maak.

Hoewel begaafde leerlinge in hierdie spesiale onderwysbaan tot hulle reg sal kan kom, sal daar egter begaafdes wees wat besondere en spesiale onderwysbehoefte het waarin voorsien moet word. Hierdie leerlinge kan deur die inskaking van spesiale onderwysvorme binne en aanvullend tot die spesiale onderwysbaan vir begaafdes die geleentheid gebied word om hulle spesifieke begaafdheid te laat ontplooi.

Wat die onderwysvorme betref wat aangewend kan word om binne en aanvullend tot die onderwysstelsel, onderwys aan begaafdes te bied wat in hulle besondere onderwysbehoefte binne 'n spesiale onderwysbaan sal kan voorsien, of as 'n spesiale onderwysbaan nie op grond van getalle in stand gehou kan word nie, is die aanbevelings soos volg:

(1) Buitekurrikulêre sentra

Aangesien buitekurrikulêre sentra in digbevolkte gebiede 'n

doeltreffende wyse van onderwysvoorsiening is, daar van bestaande onderwysfasiliteite gebruik gemaak kan word, en personeel van tersiêre-onderwysinrigtings beskikbaar is om lesings aan te bied, word aanbeveel -

- . dat onderwysdepartemente wat buitekurrikulêre sentra reeds ingestel het, daarmee voortgaan, en daarop uitbou,
- . dat buitekurrikulêre sentra deur ander onderwysdepartemente in digbevolkte gebiede oorweeg behoort te word,  
en
- . dat die praktiese opleiding van onderwysers vir begaafde leerlinge aan buitekurrikulêre sentra aangebied behoort te word.

(3) Onttrekkingstelsels

Aangesien onttrekkingstelsels begaafde leerlinge die geleentheid gee om in een vak of enkele vakke individueel of in groepsverband spesiale onderwys te ontvang waardeur hulle vermoëns geaktualiseer kan word, en onttrekkingstelsels met beskikbare fasiliteite en onderwysers in stand gehou kan word, word die volgende aanbevelings vir oorwegings gemaak:

- (a) Onttrekking uit die gewone klaskamersituasie. Indien 'n begaafde leerling of leerlinge die inhoud van 'n vak beheers het, is die aanbeveling dat oorweging daaraan geskenk moet word om hom/haar of hulle uit die klas te onttrek en by spesiale onderwysprogramme wat verrykend en versnellend is, in te skakel.
- (b) Magneetklasse. Indien 'n groep begaafde leerlinge wat behoefte aan spesiale onderwysprogramme in spesifieke vakke of vakgroepe het, 'n afsonderlike klas regverdig, word

## aanbeveel

- dat die stigting van 'n magneetklas(se) oorweeg behoort te word om spesiale verrykende onderwys aan begaafde leerlinge in spesifieke vakke of vakgroepe aan te bied, en
- dat bestaande onderwysfasiliteite aan die skool vir magneetklasaktiwiteite gebruik word en die dienste van onderwysers van die skool vir onderwysaktiwiteite gebruik word.

- (c) Magneetskole. Indien daar in 'n bepaalde streek, area in 'n stad of in 'n dorp begaafde leerlinge is wat spesiale onderwys in een of twee areas van die kurrikulum moet ontvang, kan bestaande onderwysfasiliteite van 'n skool en die onderwysers van die skole aangewend word om spesiale onderwysprogramme aan te bied. Hierdie opset sal meebring dat begaafde leerlinge van omliggende skole na die betrokke skool sal moet reis.

Aangesien dit noodsaaklik is dat onderwysgeleenthede vir begaafde leerlinge geskep moet word, is die aanbeveling dat magneetskole gestig behoort te word om spesiale programme in areas van die kurrikulum aan te bied om in die spesifieke onderwysbehoefte van begaafdes te voorsien.

- (3) Spesiale skole en sentrums vir versnelde onderwys vir begaafde leerlinge

Spesiale skole en sentrums vir versnelde onderwys is instellings wat as volwaardige skole uitsluitlik vir begaafde leerlinge onderwys aanbied. As gevolg van uitgestrekte areas, asook klein getalle begaafde leerlinge en onderwysersvoorsieningsprobleme aan skole, kan dit nodig wees om die stigting van spesiale skole of sentrums vir versnelde onderwys te oorweeg. Dit kan moontlik ook nodig wees

om in digbevolkte gebiede/stede waar daar 'n tekort aan  
hoogs gespesialiseerde onderwysers is om die genoemde in-  
stellingsstand te bring, onderwysfasiliteite en  
onderwyskonsolideer om spesiale onderwys aan begaaf-

de aanbeveling is dat onderwysowerhede, na gelang van  
omstandighede, die stigting van spesiale skole  
vir versnelde onderwys behoort te oorweeg om  
aan begaafde leerlinge te verskaf.

sonderwys in die gewone klaskamersituasie

Begaafde leerlinge die inhoude van vakke bemeester  
in die verband bo ander leerlinge uitstyg, kan aan  
spesiale opdragte gegee word wat verrykend tot die  
maksillabusse is. Hierdie opdragte moet gerig wees op  
verdieping ten opsigte van die bepaalde vakinhoud en kan  
met 'n vak of verskillende vakke verband hou (vakgeïntegreer-  
de onderwys).

Die aanbeveling is dat onderwysowerhede verrykingsonderwys  
wat met 'n vak of vakke geïntegreerd kan wees, behoort te  
oorweeg om in die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge  
te voorsien.

(5) Rondreisende onderwysers

Die aanbeveling is dat waar getalle leerlinge en geogra-  
fiese oorwegings nie 'n spesialis-onderwyser vir begaafde  
leerlinge aan skole regverdig nie, 'n rondreisende onderwyser  
aangestel word wat vir die onderwys van begaafdes van  
enkele skole verantwoordelik is.

(6) Mentors

Daar word aanbeveel dat kundiges in die gemeenskap geïden-

tifiseer word om gedurende skooltye of na skool aan indiwiduele begaafde leerlinge of aan groepe b  
oonderrigleiding met betrekking tot projek  
de leerlinge

(7) Gevorderde plasing

Versnelde onderwys kan in die spesiale onderwysb. begaafde leerlinge soos in die onderwyskundige sta van die Hoofkomitee se verslag gestel, aangebied wo. Versnelde onderwys kan ook deur middel van 'n sentrum versnelde onderwys, spesiale skole, klas- of vakversnelings, magneetklasse en magneetskole geskied. Begaafde leerlinge kan deur middel van versnelling die kurrikulum van die senior sekondêre middelbare onderwysfase in sy geheel een of twee jaar gouer voltooi. Begaafde leerlinge kan ook die kurrikulum van enkele vakke een of twee jaar gouer voltooi. Die res van die tyd kan hulle dan kursusse van universiteite of ander tersiêre-onderwysinrigtings volg.

Gevorderde plasing hou met versnelde onderwys verband en beteken dat leerlinge reeds op skool by universiteitsonderwys in vakke ingeskakel kan word. Sodanige inskakeling moet vir begaafde leerlinge sinvol wees om hulle tot inskakeling by sodanige onderwys te motiveer. Motivering kan bewerkstellig word as die begaafdes erkenning kry vir die universiteitsvakke wat hulle geslaag het, sodat hulle nie weer die vakke aan die universiteit moet herhaal nie. Sodoende kan begaafde leerlinge hulle graadstudie ook gouer voltooi.

Die aanbevelings is dat -

onderwyshoofde en universiteitshoofde oor universiteitstoelatingsvereistes moet besin om universiteitsvakke wat begaafdes tydens hulle skoolloopbaan suksesvol voltooi het, vir graaddoeleindes te erken.

om in digbevolkte gebiede/stede waar daar 'n tekort aan hoogs gespesialiseerde onderwysers is om die genoemde instellings tot stand te bring, onderwysfasiliteite en onderwysers te konsolideer om spesiale onderwys aan begaafdes te verskaf.

Die aanbeveling is dat onderwysowerhede, na gelang van besondere omstandighede, die stigting van spesiale skole of sentrums vir versnelde onderwys behoort te oorweeg om onderwys aan begaafde leerlinge te verskaf.

(4) Verrykingsonderwys in die gewone klaskamersituasie

Indien begaafde leerlinge die inhoud van vakke bemeester het en in die verband bo ander leerlinge uitstyg, kan aan hulle spesiale opdragte gegee word wat verrykend tot die vaksillabusse is. Hierdie opdragte moet gerig wees op verdieping ten opsigte van die bepaalde vakinhoud en kan met 'n vak of verskillende vakke verband hou (vakgeïntegreerde onderwys).

Die aanbeveling is dat onderwysowerhede verrykingsonderwys wat met 'n vak of vakke geïntegreerd kan wees, behoort te oorweeg om in die onderwysbehoefte van begaafde leerlinge te voorsien.

(5) Rondreisende onderwysers

Die aanbeveling is dat waar getalle leerlinge en geografiese oorwegings nie 'n spesialis-onderwyser vir begaafde leerlinge aan skole regverdig nie, 'n rondreisende onderwyser aangestel word wat vir die onderwys van begaafdes van enkele skole verantwoordelik is.

(6) Mentors

Daar word aanbeveel dat kundiges in die gemeenskap geïden-

tifiseer word om gedurende skooltye of na skool, aan indiwiduele begaafde leerlinge of aan groepe begaafde leerlinge onderrigleiding met betrekking tot projekte te gee.

(7) Gevorderde plasing

Versnelde onderwys kan in die spesiale onderwysbaan vir begaafde leerlinge soos in die onderwyskundige struktuur van die Hoofkomitee se verslag gestel, aangebied word. Versnelde onderwys kan ook deur middel van 'n sentrum vir versnelde onderwys, spesiale skole, klas- of vakversnellings, magneetklasse en magneetskole geskied. Begaafde leerlinge kan deur middel van versnelling die kurrikulum van die senior sekondêre middelbare onderwysfase in sy geheel een of twee jaar gouer voltooi. Begaafde leerlinge kan ook die kurrikulum van enkele vakke een of twee jaar gouer voltooi. Die res van die tyd kan hulle dan kursusse van universiteite of ander tersiêre-onderwysinrigtings volg.

Gevorderde plasing hou met versnelde onderwys verband en beteken dat leerlinge reeds op skool by universiteitsonderwys in vakke ingeskakel kan word. Sodanige inskakeling moet vir begaafde leerlinge sinvol wees om hulle tot inskakeling by sodanige onderwys te motiveer. Motivering kan bewerkstellig word as die begaafdes erkenning kry vir die universiteitsvakke wat hulle geslaag het, sodat hulle nie weer die vakke aan die universiteit moet herhaal nie. Sodoende kan begaafde leerlinge hulle graadstudie ook gouer voltooi.

Die aanbevelings is dat -

onderwyshoofde en universiteitshoofde oor universiteitstoelatingsvereistes moet besin om universiteitsvakke wat begaafdes tydens hulle skoolloopbaan suksesvol voltooi het, vir graaddoeleindes te erken.



- . onderwyshoofde en universiteitshoofde riglyne moet neerlê oor die wyse waarop begaafde leerlinge by universiteitskursusse kan inskakel.
  - . onderwyshoofde en hoofde van ander tersiêre onderwysinrigtings oor toelatingsvereistes moet besin om kursusse van die betrokke tersiêre-onderwysinrigtings wat begaafdes tydens hulle skoolloopbaan suksesvol voltooi, vir verdere studiedoeleindes te erken, en
  - . onderwyshoofde en hoofde van ander tersiêre-onderwysinrigtings riglyne moet neerlê oor die wyse waarop begaafde leerlinge by kursusse van die betrokke tersiêre-onderwysinrigtings kan inskakel.
- (8) Bepanning met betrekking tot die inskakeling van die onderwysvorme vir die onderwys van begaafde leerlinge

Dit blyk dat die differensiasiematreëls verryking, individualisering, versnelling en groepering afsonderlik of gekombineerd deur middel van die onderwysvorme gerealiseer word. Dit blyk verder ook dat een onderwysvorm by 'n ander onderwysvorm ingeskakel kan word (byvoorbeeld binne magneet-skole kan gevorderde plasing of verrykingsonderwys ook voltrek word). Derhalwe is deeglike beplanning nodig oor hoe onderwysvorme aan skole ingeskakel sal word.

Die aanbeveling is dat die onderwysbestuurstruktuur vir die onderwys van begaafde leerlinge aan die beplanning van onderwysvorme, met die oog op inskakeling by skole, aandag moet gee voordat onderwys vir begaafdes aan skole ingestel word.

## 10.6 ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE GESTREMDE LEERLINGE

### 10.6.1 Opmerking

Onderwys vir die nege wetlik bepaalde kategorieë gestremde leerlinge word buite die hoofstroom van die onderwys aangebied. Enkele bevindings insake onderwysvoorsiening vir begaafde gestremde leerlinge en aanbevelings wat oorweeg behoort te word, word vervolgens gestel.

### 10.6.2 Identifisering van begaafde gestremde leerlinge

Daar is gestremde leerlinge wat begaafd is. In die literatuur is daar talle verwysings na groot figure uit die verlede, soos Einstein, wat gestremd was. Daar is kundiges wat meen dat die frekwensie van voorkoms van begaafdes onder gestremdes dieselfde as vir die algemene populasie kan wees (3 tot 5 %) (Maker, 1977:4; Whitmore, 1981:107). Dit word in leerling- en landsbelang geag dat hierdie leerlinge geïdentifiseer en tot volle ontplooiing gehelp sal word.

Die gebruik van intelligensie- en ander toetse wat vir nie-gestremde kinders gestandaardiseer is, is dikwels nie 'n geskikte metode om na aanleg by gestremdes te soek nie. By gestremdes moet daar eerder na potensiële as na gedemonstreerde vermoëns, soos by die meting van IK-toetse, gesoek word (Maker, 1977:25-30). Die volgende is voorbeelde van wyses waarop begaafde gestremde leerlinge se potensiële vermoëns (begaafdheid) geïdentifiseer kan word:

- (i) 'n Kontrolêlys, soos dié deur Torrance opgestel, van eienskappe wat vir identifiseringsdoeleindes aangewend word (Maker, 1977:25-30);
- (ii) die gebruik van biografiese datavorms waarop inligting uit verskillende bronne (verslae en vraelyste) versamel en

saamgevoeg kan word;

- (iii) die vergelyking van een gestremde met ander lede van sy eie subgroep (byvoorbeeld 'n blinde met ander blindes); en
- (iv) die uitkenning van eienskappe wat die gestremde persoon in staat stel om affektief vir sy gestremdheid te kompenseer. In die voorspelling van die begaafdheid van blindes behoort 'n faktor soos ouditiewe geheue byvoorbeeld moontlik swaarder te weeg, terwyl daar by die ander gestremdhede weer ander kwaliteite mag wees wat swaarder behoort te weeg.

#### 10.6.3 Onderwysprogramme vir begaafde gestremde leerlinge

As gevolg van die relatief lae frekwensie van begaafdheid en die groot individuele verskille onder gestremdes vereis programontwikkeling by hulle 'n individuele benadering. Die volgende beginsels vir die ontwerp van onderwysprogramme is onderskei wat vir die meeste begaafdes toepaslik kan wees.

- (i) Die ontwikkeling van 'n realistiese selfkonsep is van primêre belang en moet baie aandag geniet.
- (ii) 'n Gesonde klembalans tussen sterk en swak punte moet in die program gehandhaaf word. Elke vorm van begaafdheid wat ontdek word, moet doelgerig gestimuleer en ontwikkel word, en die leerling moet voortdurend met intellektuele uitdagings gekonfronteer word.
- (iii) Affektiewe ontwikkeling moet 'n belangrike faset van die program uitmaak.

#### 10.6.4 Aanbevelings insake die identifisering van begaafde gestremde leerlinge

Die aanbevelings insake die identifisering van begaafde

gestremde leerlinge is -

- (i) dat vroeër en noukeuriger identifisering van gestremdhede voortdurend aandag sal geniet;
- (ii) dat daarteen gewaak word dat die identifisering van 'n gestremdheid daartoe lei dat die aandag eksklusief toegespits word op die oorbrugging van probleme wat uit die gestremdheid voortspruit, met die gepaardgaande verenging van die onderwysprogram;
- (iii) dat in besonder daarteen gewaak word dat 'n gestremde leerling toegelaat word om as onderpresteerder in 'n gewone klas voort te gaan omdat sy prestasies in verhouding tot die res van die klasgroep op bevredigende vordering dui (veral in skole waar fasiliteite om volle realisering te bereik, nie voorsien kan word nie);
- (iv) dat daar in skole vir buitengewone onderwys, asook ten opsigte van kategorie A en B spesifiek leergestremdes in die gewone skole, meer doelgerig en planmatig na begaafdheid by leerlinge gesoek word;
- (v) dat by pogings om begaafde gestremdes op te spoor dit nie soseer om gedemonstreerde prestasies (soos by IK-toetse sal gaan nie, maar dat daar eerder 'n soeke na potensiële vermoëns sal wees soos deur Maker voorgestel;
- (vi) dat daar mettertyd, met die oog op die opsporing van potensiële aanleg, aandag geskenk word aan die opstel van kontrolelyste soos die van Torrance, en van biografiese data-vorms wat vir identifiseringsdoeleindes aangewend kan word;
- (vii) dat in die soeke na begaafdes onder gestremdes, daar in 'n groter mate gebruik gemaak sal word van die metode van vergelyking met ander lede van die eie gestremdeheidssubgroep

en minder van toetse wat vir nie-gestremdes gestandaardiseer is, en

- (viii) dat navorsing aangemoedig word om ten opsigte van die verskillende gestremdhede daardie eienskappe te identifiseer wat sulke persone in staat sal stel om effektief vir die spesifieke gestremdhede te kompenseer en wat dus swaarder in die identifiseringsbeoordeling behoort te weeg.

#### 10.6.5 Aanbevelings insake die beplanning van onderwysprogramme

Die aanbeveling is dat programbeplanning vir elke begaafde gestremde

- . individueel sal geskied,
- . deur multidissiplinêre medewerking beplan sal word,
- . die nodige ondersteuningsdienste sal insluit,
- . besondere en voortdurende aandag aan die ontwikkeling van 'n realistiese selfkonsep sal gee, en
- . affektiewe ontwikkeling 'n besondere komponent van die program sal uitmaak.

#### 10.6.6 Aanbevelings insake skoolvoorligting vir begaafdes

Die aanbeveling insake skoolvoorligting is -

- (i) dat individuele voorligting, wat ook die vroege moontlike beroepskeuse insluit, van meet af aan die hoogste prioriteit sal geniet, en
- (ii) dat geleenthede vir kontak met nie-gestremdes op relevante gebiede nie verwaarloos word nie om gesindheidsvorming te bevorder.

10.6.7 Aanbeveling insake 'n onderwysbestuur en onderwyskundige struktuur

Die aanbevelings is dat die onderwyskundige en onderwysbestuurstruktuur wat vir onderwysvoorsiening van begaafde leerlinge binne die hoofstroom van die onderwys aanbeveel is, ook vir sover dit moontlik is met die oog op onderwysvoorsiening vir begaafde gestremde leerlinge van toepassing gemaak word.

10.7 SLOTOPMERKING

Die Werkkomitee het met sy verslag gepoog om met betrekking tot onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge riglyne neer te lê insake identifiseringsprosedures, onderwys vir begaafde onderpresteerders, skoolvoorligting, kurrikulumontwikkeling, opleiding van onderwysers en 'n onderwysbestuur- en onderwyskundige struktuur.

Indien onderwysowerhede hierdie riglyne in ag neem wanneer onderwys vir begaafde leerlinge beplan word, behoort hierdie leerlinge in die onderwysbestel tot hulle reg te kom.

## ADDENDUM A

### INLICHTINGSTUK 1: INLICHTINGSTUK AAN OUERS MET BETREKKING TOT VERSTANDELIK BEGAAFDE LEERLINGE

#### DEFINIËRING

Met verstandelik begaafde leerlinge word daardie leerlinge bedoel wat in alle, of die meeste skoolvakke konstant uitsonderlik hoog presteer. Navorsing het aan die lig gebring dat hierdie leerlinge bepaalde kenmerke toon waaraan hulle uitgeken kan word. Individuele leerlinge sal egter nie al hierdie kenmerke toon nie.

#### DIE KENMERKE VAN DIE VERSTANDELIK BEGAAFDE LEERLING

- \* Die verstandelik begaafde leerling behaal in al (of in byna al) sy skoolvakke uitsonderlike hoë punte.
- \* Hy toon uitstekende konsentrasievermoë wat nie maklik versteur word nie, leer maklik en beskik oor uitstekende retensievermoë.
- \* Hy beskik oor die vermoë om in die afhandeling van 'n taak te volhard en lê dus deursettingsvermoë aan die dag.
- \* Hy is baie opmerkzaam en hoor en sien dinge wat moontlik by ander verby kan gaan.
- \* Hy word gekenmerk deur vlot taalgebruik, 'n uitgebreide woordeskat, begrip van woordbetekenis en die korrekte gebruik van woorde.
- \* Hy toon 'n sterk strewe na perfektheid en raak ongeduldig as werk nie perfek gedoen word nie.
- \* Wanneer hy take uitvoer, maak hy van ongewone en onbekende kortpaaie gebruik.
- \* Die verstandelik begaafde leerling stel in 'n groot aantal sake belang, beoefen verskeie stokperdjies en beskik oor 'n uitgebreide kennis oor 'n groot verskeidenheid onderwerpe.
- \* Hy openbaar 'n groot mate van weetgierigheid en stel unieke en sinvolle vrae.
- \* Hy toon intense belangstelling in die detail en ingewikkeldheid van 'n saak, asook in die implikasies en gevolge wat dit kan inhou.
- \* Hy lees oor 'n groot verskeidenheid onderwerpe en maak dikwels en doeltreffend van die mediasentrum gebruik.
- \* Die verstandelik begaafde leerling toon uitsonderlike vermoë vir die identifisering van probleme en beskik oor die vermoë om vinnig met 'n verskeidenheid van idees vir die oplossing daarvan na vore te kom en daarmee te eksperimenteer.
- \* Hy is daartoe in staat om probleme vanuit verskillende gesigspunte te benader en alternatiewe idees vir die oplossing daarvan aan die hand te doen en toe te pas.

- \* Hy is daartoe in staat om 'n probleem te definieer, om hipoteses te vorm, idees te toets en geldige gevolgtrekkings te maak.
- \* Die verstandelik begaafde leerling besit uitstekende oordeelvermoë, die vermoë om situasies logies te beredeneer, kennis en idees toe te pas, om verbande raak te sien en gevolgtrekkings te maak.
- \* Hy openbaar onafhanklikheid in denke deur eie idees en metodes in situasies toe te pas en aanvaar nie outoritêre uitsprake as vanselfsprekend nie.
- \* Hy is meer op abstrakte denke gerig en besit die vermoë om van die besondere na die algemene te veralgemeen.
- \* Sy denke word gekenmerk deur die oorspronklikheid van sy idees.
- \* Hy beskik oor toekomsvisie, die vermoë om uit ervarings te leer en om daaruit voordeel te trek.
- \* Hy aanvaar dinge minder as vanselfsprekend, wil gewoonlik tot die kern van 'n saak deurdring en benader gekompliseerde materiaal op analitiese wyse.
- \* Hy is gewoonlik op die oorsaak-gevolg-verwantskap van 'n saak ingestel en toon insig daarin.
- \* Hy is dikwels skepties, krities, evaluerend, sien maklik inkonsekwentheid raak en neem ook maklik ooreenkomste, verskille en leemtes waar.
- \* Soms is hy geneig tot dagdromery indien leerstof nie boeiend genoeg is nie.
- \* Hy is daartoe in staat om met die minimum aandag en hulp van volwasse nes take en opdragte uit te voer en om self navorsingsmetodes aan te wend om take onafhanklik van ander uit te voer.
- \* Hy beskik oor die uitsonderlike vermoë om uitdrukking aan homself te verleen in onder meer kuns, musiek, drama, kreatiewe skryfwerk en die bou van modelle.
- \* Die verstandelik begaafde leerling is soms sensitief vir die kritiek van ander en ook vir die eise wat ander stel.
- \* Hy toon 'n humorsin wat vyandigheid of vriendelikheid mag openbaar.
- \* Hy beskik oor 'n groot mate van lewensenergie en sien vir baie dinge kans, soveel so dat hy soms as hiperaktief bestempel word.
- \* Sy gedrag is dikwels goed georganiseer, doelgerig en doeltreffend met betrekking tot die uitvoering van opdragte en die oplos van probleme.
- \* Hy beskik oor 'n hoogs ontwikkelde morele en etiese verantwoordelikheid en word ontstel deur onregverdigheid en ongeregtheid.
- \* Hy is daartoe in staat om teenstrydige impulse soos konstruktiewe en



destruktiewe gedrag te integreer.

- \* Hy beskik oor 'n realistiese, positiewe selfbeeld, genoeg selfvertroue en 'n groot mate van affektiewe (emosionele) stabiliteit.
- \* Hy reageer positief op nuwe, vreemde en inkongruente of misterieuse elemente in sy omgewing deur hulle te ondersoek en te manipuleer.
- \* Hy verleen voorkeur aan struktuur en orde en hou van konsekwentheid.
- \* Die verstandelik begaafde leerling toon 'n groot mate van idealisme en stel hoë eise aan en koester hoë verwagtinge van homself.
- \* Hy toon intense belangstelling in die welsyn van die gemeenskap, die vermoë om sosiale probleme te begryp, te beredeneer en oplossings daarvoor aan die hand te doen, asook die begeerte om van diens te wees.
- \* Hy kom goed met volwassenes oor die weg en kan die geselskap van ouer leerlinge en volwassenes bo dié van die portuurgroep verkies.
- \* Hy organiseer en lei groepaktiwiteite en neem die beheer dikwels geheel en al oor.
- \* Soms is hy geneig om medeleerlinge oor onrealistiese idees en ondeurdagte optrede te kritiseer.
- \* Hy is soms geneig om 'n alleenloper te wees en om hom van die groep te onttrek.
- \* Dit kan ook gebeur dat hy nie veel belangstelling in buitemuurse aktiwiteite toon nie.
- \* Dit kan ook gebeur dat hy soms 'n effense gedistansieerdheid van mense mag toon.

#### **DIE KENMERKE VAN DIE BEGAAFDE LEERLING WAT BUITENGEWONE KREATIEWE VERMOËNS TOON**

- \* Hierdie leerling beskik oor die vermoë om 'n verskeidenheid oorspronklike en kwalitatief uitmuntende idees met betrekking tot 'n besondere aangeleentheid voort te bring.
- \* Hy beskik oor die belangrike vermoë om op idees uit te brei en om die hoofidee en aanvullende idees tot 'n geheel te integreer.
- \* Hy openbaar 'n bepaalde en belangrike plooibaarheid ten opsigte van denke wat die aanpassing by nuwe idees en omstandighede moontlik maak en hom in staat stel om 'n verskeidenheid oplossings vir dieselfde probleem raak te sien.
- \* Die begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns toon 'n bepaalde sensitiwiteit vir sy leefwêreld. Die lewenswerklikheid interesseer hom en ervarings spoor hom aan tot nuuskierigheid en verwondering.

- \* Hy toon 'n bepaalde sensitiviteit met betrekking tot probleme en kan hulle afgrens, formuleer en oplossings aan die hand doen.
- \* Hy is daartoe in staat om probleme tot in die fynste besonderhede op te los: 'n Noukeurige, dieperliggende perspektief word dus gerealiseer.
- \* Hierdie leerling toon gewoonlik 'n hoë intellektuele vermoë.
- \* Hy beskik oor die vermoë om die wisselwerking en onderlinge verwantskappe tussen die geheel en die onderdele van dit wat in sy leewêreld waargeneem word, raak te sien, te begryp, te interpreteer en te vertolk.
- \* Hy besit die vermoë om gegewens of waargenome inligting te analiseer, te orden en te sintetiseer om 'n totaalbeeld te vorm.
- \* Bekende voorwerpe en situasies word op ongewone wyse benader en hy is daartoe in staat om 'n saak vanuit verskillende perspektiewe te benader.
- \* Hy toon gewilligheid om by die komplekse en onkonvensionele betrokke te raak.
- \* Hy toon dikwels 'n intellektuele speelsheid en is geneig om te fantasieer.
- \* Hy leer eerder deur eksperimentering en die manipulering van objekte as deur outoritêre onderrigmetodes en soek op eie kenmerkende maniere antwoorde op vrae.
- \* Hy is daartoe in staat om homself besig te hou sonder dat hy gestimuleer word, toon 'n groot mate van onvermoeide arbeidsaamheid, is toegewyd en kan lank met oorgawe werk sonder om moeg te word. Dikwels beweeg hy ook buite die grense van sy opdragte.
- \* Hierdie leerling openbaar 'n sensitiviteit vir skoonheid en beleef die estetiese gevoelsmatig.
- \* Hy toon affektiewe (emosionele) sensitiviteit en is bewus van die eie impulse en irrasionaliteit.
- \* Hy toon 'n groot mate van nuuskierigheid om voorwerpe, idees, situasies en gebeure te ondersoek.
- \* Afhangende van die situasie is hy tot konformiteit of non-konformiteit in staat.
- \* Hy is nie oorafhanklik van sy ouers nie en die ouer-kind-verhouding is gesond.
- \* Hy toon onafhanklikheid ten aansien van denke en gedrag, is individualisties en selfgenoegsaam en verkies om alleen te werk.
- \* Dit mag soms voorkom of hy met dagdromery besig is, terwyl hy in werklikheid by kreatiewe denkkragte betrokke is.

- \* Hy toon buigsaamheid en aanpasbaarheid ten aansien van denke wat hom in staat stel om maklik van die gebaande weë af te wyk. Hy vrees egter nie die gevolge hiervan nie.
- \* Hy beskik oor 'n positiewe, realistiese selfbeeld en het die selfvertroue om die alledaagse en die algemeen aanvaarde te betwyfel.
- \* Hy beskik oor die moed om ontvanklik te wees vir ervarings van buite en van binne, om die skynbaar onmoontlike te probeer bereik en om hoë risiko's te loop.
- \* Hy het geloof in homself en verwerp kritiek van buite as hy dink dat dit ongeregverdig is.
- \* Hy is soms geneig om 'n introvert te wees.
- \* Hy toon onkonvensionele beroepsaspirasies.

#### BRONNELYS

Cutts en Moseley (1958: 18-26), Smaltz en Mathisen (Crow en Crow 1963: 37-38), Gold (1965: 80), Hildreth (1966: 166-168), Gallagher (1975: 34), Michael (Stanley, George en Solano 1977: 146-147), Martinson (1978: 20-26), Olivier (Müller 1979: 68-69) Gearheart (1980: 368-369), Painter (1980: 35), Haasbroek en Jooste (1981: 37-41, 60-72), Torrance (Gowan, Khatena en Torrance 1981: 168-169), Lowenstein (1982: 33), Elshout, Kouwenhoven en Tromp (1983: 210-211) en Neethling (1983: 31-34).

## ADDENDUM B

### INLIGTINGSTUK 2: INLIGTINGSTUK AAN ONDERWYSPERSONEEL MET BETREKKING TOT VERSTANDELIK BEGAAFDE LEERLINGE

#### DEFINIËRING

Met verstandelik begaafde leerlinge word daardie leerlinge bedoel wat in alle of die meeste skoolvakke konstant uitsonderlik hoog presteer. Navorsing het aan die lig gebring dat hierdie leerlinge bepaalde kognitiewe, affektiewe en sosiale kenmerke toon en dat hulle as gevolg hiervan sekere onderwysbehoefte toon waarin voorsien moet word. Individuele leerlinge sal egter nie al hierdie kenmerke toon nie.

#### DIE KENMERKE VAN DIE VERSTANDELIK BEGAAFDE LEERLING

- \* Die verstandelik begaafde leerling is hoogs suksesvol ten aansien van skolastiese prestasie, behaal uitsonderlike hoë punte en beskik oor uitstekende intellektuele vermoë.
- \* Hy beskik oor kennis en vaardighede wat vir studie in 'n vak vereis word.
- \* Hy toon uitstekende konsentrasievermoë wat nie maklik versteur word nie, leer maklik en beskik oor 'n uitstekende retensievermoë.
- \* Hy beskik oor die vermoë om te volhard in die afhandeling van 'n taak, lê dus deursettingsvermoë aan die dag en tree taakgerig en gemotiveerd op.
- \* Hy toon 'n besondere ingesteldheid ten aansien van waarneming, is opmerkzaam en luister en kyk krities en analiserend.
- \* Sy taalvermoë getuig van besondere vlotheid, hy beskik oor 'n uitgebreide woordeskat, die begrip van woordbetekenisse en die korrekte gebruik van woorde.
- \* Hy word gekenmerk deur uitstekende redeneervermoë, helder denkvermoë en uitstekende begripsvermoë. Om hierdie rede herken hy verwantskappe maklik.
- \* Hy is daartoe in staat om uiters moeilike en ingewikkelde take uit te voer.
- \* Hy beskik oor buitengewone intrinsieke werksmotivering, is ten aansien van studie selfondernemend en volg eie inisiatief.
- \* Hy toon 'n sterk strewe na perfektheid en raak ongeduldig as werk nie perfek gedoen word nie.
- \* Alledaagse klaswerk en veral herhalende drilwerk verveel hom gou, daarom gebeur dit soms dat hy slegs dié deel van 'n bepaalde opdrag wat hom interesseer, voltooi en dat hy daarna voortgaan met 'n ander opdrag.
- \* Dikwels ook word opdragte langs ongewone en onbekende kortpaaie voltooi.

- \* Die verstandelik begaafde leerling beskik oor intensiewe belangstelling in sy leefwêreld, verken 'n verskeidenheid aspekte daarvan en beskik oor uitgebreide kennis oor 'n groot verskeidenheid onderwerpe.
- \* Hy openbaar 'n groot mate van weetgierigheid en stel unieke en sinvolle vrae.
- \* Hy toon intense belangstelling in die detail en ingewikkeldheid van 'n saak, asook in die implikasies en die gevolge wat dit mag inhou.
- \* Hy het die begeerte om te ondersoek en te ontdek en is self bereid om buite die normale grense van 'n probleem te beweeg.
- \* Hy toon groot belangstelling in byvoorbeeld die aard en herkoms van die mens en die aard en oorsprong van die Skepping. Daar word by hom selfs die neiging aangetref om oor sodanige onderwerpe te filosofeer.
- \* Hy beoefen 'n verskeidenheid van sinvolle stokperdjies waarin hy hom in 'n groot mate uitleef.
- \* Hy lees oor 'n groot verskeidenheid onderwerpe en maak dikwels op doeltreffende wyse van die mediasentrum gebruik.
- \* Hy toon sterk belangstelling in en put groot genot uit intellektuele aktiwiteite.
- \* Hy word aangetrek deur die ongewone en stel daarin belang om dit te ondersoek.
- \* Die verstandelik begaafde leerling toon 'n sensitiwiteit vir probleme en beskik oor die vermoë om vinnig met 'n verskeidenheid van idees vir die oplossing daarvan na vore te kom en daarmee te eksperimenteer.
- \* Hy is daartoe in staat om probleme vanuit verskillende gesigspunte te benader en alternatiewe idees vir die oplossing daarvan te genereer en toe te pas.
- \* Hy beskik oor die vermoë om eie en oorspronklike idees en metodes aan te wend om probleme op te los en om metodes en idees te kombineer waardeur ongekende resultate bereik word.
- \* Hy is tot die belangrike aksie, naamlik die definiëring van die probleem, die vorming van hipoteses, die toetsing van idees en die maak van geldige konklusies in staat.
- \* Die verstandelik begaafde leerling beskik oor die vermoë om met 'n verskeidenheid van idees en assosiasies van idees op indrukke te reageer.
- \* Hy besit die uitsonderlike oordeelsvermoë om situasies logies te beredeneer, kennis en idees toe te pas, om verbande raak te sien en gevolgtrekkings te maak.
- \* Hy openbaar onafhanklike denke deur eie idees en metodes in situasies te implementeer en aanvaar nie outoritêre uitsprake as vanselfsprekend nie.

- \* Hy is meer op abstrakte denke gerig en besit die vermoë om van die besondere na die algemene te veralgemeen.
- \* Hy toon dikwels ook uitsonderlike kreatiewe vermoëns.
- \* Hy beskik oor toekomsvisie, die vermoë om uit ervarings te leer en om daaruit voordeel te trek.
- \* Hy aanvaar dinge minder as vanselfsprekend, wil gewoonlik tot die kern van 'n saak deurdring en benader gekompliseerde materiaal analities.
- \* Hy is gewoonlik op die oorsaak-gevolg-verwantskap van 'n saak ingestel en toon insig daarin.
- \* Hy is dikwels skepties, analities, evaluerend, sien maklik inkonsekwentheid raak en neem ook maklik ooreenkomste, verskille en leemtes waar.
- \* Hy is soms tot dagdromery geneig indien leerstof nie boeiend genoeg is nie.
- \* Sy gebruik van kennis gaan om meer as die blote in herinnering roep daarvan: Hy sien in werklikheid nuwe assosiasies tussen dele van informasie en is daartoe in staat om elemente op unieke wyse te kombineer.
- \* Hy is daartoe in staat om met die minimum aandag en hulp van volwasse nes take en opdragte uit te voer, om self navorsingsmetodes aan te wend om take onafhanklik van ander uit te voer en om die resultate daarvan te ondersoek.
- \* Hy beskik oor die uitsonderlike vermoë om uitdrukking aan homself te verleen in onder meer kuns, musiek, dans, drama, kreatiewe skryfwerk en die bou van modelle.
- \* Die verstandelik begaafde leerling is soms sensitief vir die kritiek van ander en ook vir die eise wat ander stel.
- \* Hy toon 'n humorsin wat vyandigheid of vriendelikheid openbaar.
- \* Hy beskik oor 'n groot mate van lewensenergie en sien vir baie dinge kans, in dié mate dat hy soms as hiperaktief geëtiketteer word.
- \* Sy gedrag is dikwels goed georganiseer, doelgerig en doeltreffend met betrekking tot opdragte en probleme.
- \* Hy beskik oor 'n hoogs ontwikkelde morele en etiese verantwoordelikheid en word ontstel deur onregverdigheid en ongeregtigheid.
- \* Hy is daartoe in staat om opponerende impulse soos konstruktiewe en destruktiewe gedrag te integreer.
- \* Hy beskik oor 'n realistiese, positiewe selfbeeld, genoegsame selfvertroue en 'n groot mate van affektiewe stabiliteit.
- \* Hy reageer positief op nuwe, vreemde en inkongruente of misterieuse elemente in sy omgewing deur hulle te ondersoek en te manipuleer.

- \* Hy verleen voorkeur aan struktuur en orde en hou van konsekwentheid.
- \* Die verstandelik begaafde leerling toon 'n groot mate van idealisme en stel hoë eise aan en koester hoë verwagtinge van homself.
- \* Hy toon 'n intense belangstelling in die welsyn van die gemeenskap, die vermoë om sosiale probleme te begryp, te beredeneer en oplossings aan die hand te doen, asook die begeerte om van diens te wees.
- \* Hy kom goed met volwassenes oor die weg en kan die geselskap van ouer leerlinge en volwassenes bo dié van die portuurgroep verkies.
- \* Hy organiseer en lei groepaktiwiteite en neem dikwels die beheer daaroor geheel en al oor.
- \* Hy is daartoe geneig om medeleerlinge oor onrealistiese idees en ondeurdagte optrede te kritiseer.
- \* Hy is soms daartoe geneig om 'n alleenloper te wees en om hom van die groep te onttrek.
- \* Dit gebeur soms dat hy nie veel belangstelling in buitemuurse aktiwiteite toon nie.
- \* Dit kan ook gebeur dat hy soms 'n effense gedistansieerdheid van mense toon.

#### **DIE KENMERKE VAN DIE BEGAAFDE LEERLING WAT BUITENGEWONE KREATIEWE VERMOËNS TOON**

- \* Hierdie leerling beskik oor die vermoë om 'n verskeidenheid oorspronklike en kwalitatief uitmuntende idees met betrekking tot 'n besondere aangeleentheid voort te bring.
- \* Hy beskik oor die belangrike vermoë om op idees uit te brei en om die hoofidee en aanvullende idees tot 'n geheel te integreer.
- \* Hy openbaar 'n bepaalde en belangrike plooibaarheid ten opsigte van denke wat die aanpassing by nuwe idees en omstandighede moontlik maak en hom in staat stel om 'n verskeidenheid oplossings vir dieselfde probleem raak te sien.
- \* Die begaafde leerling met buitengewone kreatiewe vermoëns toon 'n bepaalde sensitiwiteit vir sy leefwêreld. Die lewenswerklikheid interesseer hom en ervarings spoor hom aan tot nuuskierigheid en verwondering.
- \* Hy toon ook 'n bepaalde sensitiwiteit ten aansien van probleme en kan hulle herken, afgrens, formuleer en oplossings aan die hand doen.
- \* Hy is ook daartoe in staat om probleme tot in die fynste besonderhede op te los: 'n Noukeuriger, dieperliggende perspektief word dus gerealiseer.
- \* Hierdie leerling toon gewoonlik hoë intellektuele vermoë.
- \* Hy beskik oor die vermoë om die wisselwerking en onderlinge

verwantskappe tussen die geheel en die onderdele van dit wat waargeneem word, raak te sien, te begryp, te interpreteer en te vertolk.

- \* Hy besit die vermoë om gegewens of waargenome inligting te analiseer, te orden en te sintetiseer om 'n totaalbeeld te vorm.
- \* Bekende voorwerpe en situasies word op ongewone wyse benader en hy is daartoe in staat om 'n saak vanuit verskillende perspektiewe te benader.
- \* Hy toon 'n gewilligheid om by die komplekse en die onkonvensionele betrokke te raak.
- \* Hy toon dikwels 'n intellektuele speelsheid en is geneig om te fantaseer.
- \* Hy leer deur eksperimentering en die manipulerings van objekte eerder as deur outoritêre onderrigmetodes en soek op eie kenmerkende wyse antwoorde op vrae.
- \* Hy is daartoe in staat om homself besig te hou sonder dat hy gestimuleer word, toon 'n groot mate van onvermoeide arbeidsaamheid, is toegewyd en kan lank met oorgawe werk sonder om moeg te word. Dikwels beweeg hy buite die grense van sy opdragte.
- \* Hierdie leerling openbaar 'n sensitiwiteit vir skoonheid en beleef die estetiese gevoelsmatig.
- \* Hy toon affektiewe sensitiwiteit en is bewus van die eie impulse en irrasionaliteit.
- \* Hy toon 'n groot mate van nuuskierigheid om voorwerpe, idees, situasies en gebeure te ondersoek.
- \* Afhangende van die situasies is hy tot konformiteit of non-konformiteit in staat.
- \* Hy is nie oorafhanklik van sy ouers nie en die ouer-kind-verhouding is gesond.
- \* Hy toon onafhanklikheid ten aansien van denke en gedrag, is individualisties en selfgenoegsaam en verkies om alleen te werk.
- \* Dit mag soms voorkom of hy met dagdromery besig is, terwyl hy in werklikheid by kreatiewe denkkragte betrokke is.
- \* Hy toon buigsaamheid en aanpasbaarheid ten aansien van denke wat hom in staat stel om maklik van die gebaande weë af te wyk. Hy vrees egter nie die gevolge hiervan nie.
- \* Hy beskik oor 'n positiewe, realistiese selfbeeld en het die selfvertroue om die alledaagse en die algemeen aanvaarde te betwyfel.
- \* Hy beskik oor die moed om ontvanklik te wees vir ervarings van buite en van binne, om die skynbaar onmoontlike te probeer bereik en om hoë risiko's te loop.



- \* Hy het geloof in homself en verwerp kritiek van buite as hy dink dat dit ongeregverdig is.
- \* Hy is soms geneig om 'n introvert te wees.
- \* Hy toon onkonvensionele beroepsaspirasies.

#### BRONNELYS

Cutts en Moseley (1958: 18-26), Smaltz en Mathisen (Crow en Crow 1963: 37-38), Gold (1965: 80), Hildreth (1966: 166-168), Gallagher (1975: 34), Michael (Stanley, George en Solano 1977: 146-147), Martinson (1978: 20-26), Olivier (Müller 1979: 68-69) Gearheart (1980: 368-369), Painter (1980: 35), Haasbroek en Jooste (1981: 37-41, 60-72), Torrance (Gowan, Khatena en Torrance 1981: 168-169), Lowenstein (1982: 33), Elshout, Kouwenhoven en Tromp (1983: 210-211) en Neethling (1983: 31-34).

## ADDENDUM C

### INLIGTINGSTUK 3: INLIGTINGSTUK AAN OUIERS EN ONDERWYSPERSONEEL MET BETREKING TOT BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS

#### 1. INLEIDING

Ofskoon die definiëring van onderprestering dikwels probleme skep en daar onder navorsers groot kontroversie oor die onderwerp voorkom, word dit tog oor die algemeen aanvaar dat die term onderprestering op die onderaktualisering van potensiële vermoëns dui. In die lig hiervan kan begaafde onderpresteerders omskryf word as leerlinge wat oor buitengewone intellektuele vermoëns en ander persoonsmoontlikhede beskik, maar wat dit waarskynlik om verskeie redes nie ten volle aktualiseer nie. Hierdie leerlinge se prestasies in onder meer hul verskillende skoolvakke weerspieël dus nie hul uitmuntende potensiaal of vermoëns nie.

Dit is moontlik om verskillende kategorieë van begaafde onderpresteerders te onderskei, naamlik

- \* die begaafde leerling wat goed op skool presteer, maar wat tog nie sy vermoëns ten volle aktualiseer nie;
- \* die begaafde leerling wat al swakker presteer, al verder uitsak en selfs kan druipe;
- \* die begaafde leerlinge wat chronies onderpresteer en wie se probleme reeds op vroeë ouderdom manifesteer, en
- \* die begaafde leerlinge wat slegs op die kort termyn weens omstandighede onderpresteer en wie se onderpresterende gedrag van verbygaande aard is.

Indien die verskynsel van begaafde leerlinge wat onderpresteer slegs 'n geringe omvang sou getoon het, sou die probleem minder ernstig van aard gewees het. Navorsing het egter aan die lig gebring dat tot 50 % van alle begaafde leerlinge onderpresteerders kan wees. Hierdie feit onderstreep sekerlik die erns van die situasie.

Volgens verskeie navorsers is dit belangrik dat die beskikbare bronne van mannekragpotensiaal nie net ontdek en ontgin moet word nie, maar dat dit maksimaal benut sal word. Die onderbenutting van spesifiek hoëvlakpotensiaal laat 'n leemte in die hoër beroepsgroepe en om hierdie rede moet die verlies teengewerk word. Begaaftde leerlinge en ook begaafde onderpresteerders beskik oor hierdie hoëvlakpotensiaal. Die erosie van hierdie potensiaal belemmer die vooruitgang van 'n land op veral ekonomiese, maatskaplike en politieke terrein. Navorsing bring onder meer aan die lig dat begaafte onderpresteerders in 'n mindere mate hul leierskenmerke ontplooi, in 'n minder mate vakke soos Wiskunde en derde talé kies, laer beroeps- en onderwysaspirasie toon, meer dikwels druipe, meer geneig is tot vroeë skoolverlating en minder vir tersiëre onderwys aanmeld as wat daar op grond van hul uitmuntende vermoëns verwag sou word. Hierdeur word 'n ernstige verlies aan hoëvlakmannekrag teweeggebring, 'n situasie wat vanweë die mannekragtekort in die RSA nie geduld kan word nie. Indien verder in gedagte gehou word dat die aktualisering

die positiewe en optimale ontplooiing van persoons- en leerkenmerke, is die probleem van begaafde leerlinge wat onderpresteer, van die allergrootste belang.

## 2. DIE OORSAKE VAN ONDERPRESTERING

Navorsing bring verskeie oorsake van onderprestering aan die lig. Uit die bespreking wat volg, sal egter blyk dat die verskynsel uiters kompleks is. Om hierdie rede sal dit gewoonlik onmoontlik wees om onderprestering aan 'n enkele oorsaak te koppel. Na alle waarskynlikheid sal verskeie oorsake 'n bydrae lewer tot onderprestering by 'n bepaalde leerling.

### 2.1 FAKTORE GELEË IN DIE OUERHUIS

Verskeie navorsers is van mening dat die oorsake van onderprestering in die huislike milieu van die onderpresteerder gevind kan word. Uiteraard is dit ook die geval dat ouers as primêre opvoeders van hul kinders kan meehelp met die negatiewe ontplooiing van leer- en persoonskenmerke en dus onderprestering in die hand kan werk. Navorsing bring aan die lig dat die huislike milieu van onderpresteerders die volgende kenmerke toon wat moontlik tot onderprestering kan bydra:

- \* Die vertrouens-, gesags- en begrypingsverhouding tussen vaders en kinders is negatief of afwesig. Dit wil voorkom of daar in die huis 'n kommunikasieprobleem teenwoordig is.
- \* Die vaderfiguur as gesags- en identifikasiefiguur ontbreek dikwels geheel en al.
- \* Ouers stel dikwels onrealistiese eise aan hul kinders met betrekking tot prestasie op skool met die gevolg dat kinders die waardes van hul ouers verwerp.
- \* Veral die vader is dominerend, openbaar geen toenadering tot sy kinders nie en gee nie aan hulle erkenning vir prestasies nie.
- \* Daar heers sosiale en emosionele probleme in die huis.
- \* Die ouers voel bedreig deur die prestasies van hul kinders en vrees dat hulle hul gesagsposisie sal verloor.
- \* Ouers is dikwels beangs wanneer hul begaafde kinders so totaal verskil van hul ouderdomsgroep en voel dat die patroon van hul daaglikse lewe omvergewerp word.
- \* Ouers is uiters streng en hardvogtig met betrekking tot dissipline en straf, of is té permissief in die opvoeding van hul kinders.

Hierdie omstandighede het tot gevolg dat begaafde leerlinge 'n minderwaardigheidsgevoel openbaar en glo dat hulle tot niks in staat is nie. Hulle is ook wantrouig, belangeloos en vyandig. Omdat hulle oortuig voel dat hul ouers met hulle ontevrede is, voel hulle verwerpe deur die gesinslede. Dit het tot gevolg dat hulle in opstand teen gesag kom en vyandigheid teenoor ouers en ander volwassenes

openbaar. Hierdie leerlinge is ongemotiveerd om op skool te presteer, openbaar 'n negatiewe gesindheid teenoor studie en om hierdie rede doen hulle nie hul huiswerk nie. Verder is hulle hulpeloos en aanvaar nie verantwoordelikheid vir hulle optrede en gedrag nie.

## 2.2 FAKTORE GELEË IN DIE SKOOLSITUASIE

Daar is navorsers wat van mening is dat die ontoereikend gekwalifiseerde onderwyser, die onderwyser wat onbevoeg is vir sy taak, asook die onderwyser sonder selfvertroue, die grootste aandeel in die veroorsaking van onderprestering by veral begaafde leerlinge het. Ofskoon hierdie mening na alle waarskynlikheid 'n uiterse standpunt verteenwoordig, moet hierdie oorsaak van onderprestering nie uit die oog verloor word nie.

Die volgende faktore in die skoolsituasie kan onderprestering in die hand werk:

- \* Begaaftde leerlinge verloor belangstelling in hul skoolwerk indien dit nie genoegsame uitdagings bied nie.
- \* Soms verloor onderwysers uit die oog dat die leerproses sigself binne 'n bepaalde sosiale en persoonskonteks voltrek.
- \* Onderwysers is soms nie sensitief vir die emosionele en intellektuele behoeftes van begaafde leerling nie.
- \* Soms is onderwysers te outoritêr en te behep met dissipline en die oordrag van kennis.
- \* Dit kan gebeur dat onderwysers nie genoeg belangstel om inisiatief by leerlinge aan te wakker en te bevorder nie.
- \* Sommige onderwysers is nie bereid om in die onderrig-leersituasie meer te doen as wat vereis word nie en is intellektueel self onaktief en gevolglik nie deskundiges op hul vakgebied nie.
- \* Sommige onderwysers moet ook ten alle koste hul superioriteit ten opsigte van kennis bewys en bevestig.
- \* Dit gebeur ook dat sekere onderwysers onrealistiese eise en standaarde stel en dat daar van dreigemente, verkleining, waarskuwings en ultimatus in die klassituasie gebruik gemaak word.
- \* Die aanbied van vakinhoud in die lessituasie geskied soms op sodanige wyse dat dit begaafde leerlinge nie tot die aktualisering van hul vermoëns oproep of uitdaag nie.

Hierdie faktore het tot gevolg dat begaafde leerlinge sodanig negatief beïnvloed word, dat hulle die skool en onderwysers verafsku en assosieer met leerlinge wat dieselfde ingesteldheid openbaar. Hulle is ongemotiveerd om skolasties te presteer, doen nie huiswerk nie, neem nie aan die onderrig-leersituasie deel nie en openbaar nie toekoms- en beroepsaspirasies nie.

## 2.3 DIE TEENWOORDIGHEID VAN LEERGEREMDHEID

Dit is uit die aard van die saak die geval dat spesifieke leergereemd-

hede 'n negatiewe invloed kan uitoefen ten aansien van skolastiese prestasie en dat dit in die geval van begaafde leerlinge inderdaad onderprestasie in die hand kan werk. Die volgende relevante voorbeelde word uitgelig:

Verskeie navorsers wys daarop dat begaafde leerlinge wat onderpresteer oor ondoeltreffende studiemetodes en 'n negatiewe studiehouding beskik. Aangesien daar 'n positiewe verwantskap tussen doeltreffende studiemetodes en 'n positiewe studiehouding enersyds en skolastiese prestasie andersyds bestaan, kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die ondoeltreffende studiemetodes en negatiewe studiehouding van begaafde leerlinge 'n bydrae tot onderprestering lewer.

Leesvermoë speel ten aansien van skolastiese prestasie 'n deurslaggewende rol. Navorsers wys daarop dat dit nie as vanselfsprekend aanvaar moet word dat begaafde leerlinge ten opsigte hiervan 'n voorsprong bo die gewone leerling sal hê nie. Somtyds toon hierdie leerlinge ook nie sterk belangstelling in leesaktiwiteite nie. As gevolg hiervan kan begaafde leerlinge 'n agterstand in leesvermoë opbou wat nadele kan inhou vir die ontplooiing van leerkenmerke. Navorsing toon dan ook dat sommige begaafde leerlinge leesprobleme ervaar wat onderprestering in die hand werk.

#### 2.4 PERSOONSKENMERKE AS MOONTLIKE OORSAAK VAN ONDERPRESTERING

Navorsing bring aan die lig dat begaafde onderpresteerders en ook onderpresteerders in die algemeen, oor bepaalde kenmerke beskik. Dit is steeds onduidelik of hierdie persoonkenmerke die oorsaak of gevolg van onderprestering is, maar dit is egter wel duidelik dat daar 'n beduidende en betekenisvolle verband tussen onderprestering en sekere persoonkenmerke bestaan, in dié mate dat hierdie kenmerke ook as kriteria aangewend kan word om onderpresteerders te identifiseer.

Volgens navorsers toon begaafde onderpresteerders die volgende persoonkenmerke:

- \* Hulle beskik oor 'n negatiewe selfkonsep, is geneig om hulself negatief te evalueer en toon sterk minderwaardigheidsgevoelens wat tot uiting kom in wantroue, belangeloosheid, onbetrokkenheid en vyandigheid.
- \* Hulle ervaar die gevoel van verworpenheid deur die gesin en familie en voel dat hulle ouers met hulle ontevrede is.
- \* Hulle toon vyandigheid teenoor gesagsfigure en koester wantroue teenoor volwassenes.
- \* Hulle voel dat hulle veronreg word.
- \* Hulle haat skool en hul onderwysers en kies maats wat dieselfde gesindheid openbaar.
- \* Dit kan soms voorkom dat hulle rebels is.
- \* Hulle toon baie swak werksmotivering en 'n skolastiese agterstand.

- \* Hul studiemetodes is dikwels foutief, hulle doen min huiswerk en raak dikwels aan die slaap wanneer hulle moet studeer.
- \* Hulle beskik oor min deursettingsvermoë, is minder selfgeldend en geneig om in die klassituasie te onttrek.
- \* Hulle beklee gewoonlik nie leierposisies nie en is minder gewild onder die portuurgroep.
- \* Hulle toon 'n groter mate van onvolwassenheid as presteerders, byvoorbeeld 'n gebrek aan selfdisipline, die neiging om werk uit te stel, die onwilligheid om take uit te voer, aandagfluktuasie, impulsiwiteit in optrede, die onwilligheid om onaangename situasies in die oë te sien en onverantwoordelikheid in optrede.
- \* As gevolg van die feit dat stokperdjiebeoefening minder dikwels voorkom, is hulle dikwels ledig.
- \* Gewoonlik koester hulle nie hoë ideale nie en is beroepsonseker.
- \* Hulle toon 'n groot mate van aggressie, angs en spanning.
- \* Hulle is ook geneig tot depressie en onsekerheid.
- \* Hulle kan ook neig om skaam, teruggetrokke, afsydig, kil en ongesellig te wees wat die vermoede laat ontstaan dat hulle 'n langdurige reaksie op bedreiging en onsteltenis toon.
- \* Onderpresteerders toon ook die moontlikheid dat hulle nog nie die selfinsig ontwikkel het om hul omgewing doeltreffend te manipuleer nie en as gevolg hiervan nie daartoe in staat is om positief leeringesteld te raak nie.
- \* Hulle ervaar 'n diffuse identiteit met gevolglike ontoereikende aktualisering van vermoëns.
- \* Dit wil voorkom of begaafde onderpresteerders die meeste van hul psigiese energie aanwend om hul swak selfbeeld te hanteer en gevolglik nie die energie beskikbaar het om hul begaafdheid ten volle te aktualiseer nie.

## 2.5 ONDERPRESTERING AS WEERSPIEËLING VAN 'N KEUSE DEUR DIE BEGAAFDE LEERLING

Onder sekere navorsers heers daar ook 'n andersoortige benadering met betrekking tot die oorsake van onderprestering by begaafde leerlinge wat kortliks belig moet word.

Verskeie navorsers is van mening dat onderprestering ook die resultaat kan wees van 'n keuse wat deur begaafde leerlinge uitgeoefen word. Volgens hierdie siening kan begaafde leerlinge om verskeie redes, verkies om onder te presteer. In hierdie verband is die rol van die bepaalde gemeenskap waaraan 'n besondere begaafde leerlinge behoort, nie te onderskat nie. Navorsers wys daarop dat indien die betrokke gemeenskap afkeurend staan teenoor hoë skoolastiese prestasie (sodanige gemeenskappe word wel aangetref), dit kan veroorsaak dat 'n begaafde leerling onderpresteer. In sodanige gevalle verkies

die betrokke begaafde leerling om te konformeer ten aansien van die norme van die betrokke gemeenskap. Uit die literatuur blyk ook dat begaafde dogters dikwels aan druk van die kant van die gemeenskap onderworpe is om te konformeer ten aansien van die tradisionele "ondergeskikte" rol van die vrou. Om hierdie rede verkies hierdie dogters dikwels om hulself nie opvallend te maak nie en neig hulle tot onderprestering. Daar kan selfs gemeenskappe aangetref word waarin die opvatting gehuldig word dat seuns wat skolasties hoog presteer "swakkelinge" is. Ook hierdie opvatting kan 'n negatiewe uitwerking toon ten aansien van die ontplooiing van vermoëns. Dikwels verkies begaafde leerlinge ook om onder te presteer weens die vrees dat hul andersoortigheid hulle van die portuurgroep sal vervreem.

## 2.6 PERSPEKTIEF

Uit voorgaande is dit duidelik dat 'n aantal uiters komplekse faktore 'n bydrae lewer tot die onderprestering van begaafde leerlinge. Om hierdie rede is dit gewoonlik onmoontlik om na 'n enkele oorsaak of na dié oorsaak van onderprestering te soek. Onderprestering is dus nie 'n oppervlakkige verskynsel wat op simplistiese wyse benader moet word nie. Dit is ook nie 'n maklik modifieerbare verskynsel nie, aangesien dit 'n diepgaande probleem by die onderpresteerder verteenwoordig wat sy hele wese betrek.

## 3. DIE BEHOEFTE VAN BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS AAN TERAPIE

Dikwels word daar onder ouers en in onderwyskringe nie genoegsame begrip vir die erns van die probleem van begaafde onderpresteerders aangetref nie. Moontlik is een van die grootste struikelblokke in die opheffing van die probleem juis die konsekwente onderskatting van die aard en omvang daarvan. Solank die onderprestering van begaafde leerlinge toegeskryf word aan koppigheid, luiheid of antagonisme teenoor bepaalde onderwysers, sal min konstruktiefs vermag word. Onderprestering verteenwoordig, soos reeds aangedui is, 'n bepaalde lewensingesteldheid, 'n lewenswyse van die kant van die onderpresteerder. Dit is verder ook belangrik om daarop te let dat onderprestering nie net gemanifesteer word in swak skolastiese prestasie nie, maar dat dit ook 'n negatiewe invloed uitoefen ten aansien van die ontplooiing van persoons- en leierkenmerke, sportprestasies, samewerking met onderwyspersoneel, en so meer.. Verder is daar reeds daarop gewys dat 'n betekenisvolle hoeveelheid hoëvlakmannekrag vir die RSA verlore gaan as gevolg van begaafde leerlinge wat onderpresteer. Om hierdie rede is die vroeë identifisering van hierdie leerlinge en die nodige terapeutiese steuning aan hulle van kardinale belang. Dit is belangrik om daarop te let dat die blote identifisering van begaafde onderpresteerders nie die probleem van onderprestering oplos nie. Ofskoon navorsing nie altyd 'n baie positiewe en optimistiese beeld ten aansien van die waarde van terapie aan hierdie leerlinge aan die lig bring nie, kan daar tog tot die gevolgtrekking gekom word dat die prognose goed is indien vroeë identifisering plaasvind, terapie op individuele basis plaasvind, oor lang tydperke verloop, deur verskeie kundiges onderneem word, die portuurgroep en ouers daarby betrek word en positiewe gesindheidsvorming ten aansien van die probleem by alle betrokkenes plaasvind.

#### 4. DIE BEHOEFTE VAN BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS AAN SPESIALE ONDERWYSVOORSIENING EN INSLUITING BY ONDERWYSPROGRAMME VIR BEGAAFDE LEERLINGE

Uit voorgaande gedeeltes blyk dat begaafde onderpresteerders in die gewone klaskamer in die hoofstroomonderwys nie die mas opkom nie. Die direkte plasing van hierdie leerlinge in onderwysprogramme vir begaafde leerlinge bied op grond van die hoër skolastiese eise wat aan hulle gestel word, ook nie die oplossing nie. Op een of ander wyse moet die begaafde onderpresteerder uit die ongunstige en onbenydenswaardige situasie waarin hy hom bevind, gelei word. Navorsing wys op die waarde van spesiale onderwysprogramme vir begaafde onderpresteerders waarin voorsiening gemaak word vir individuele behoeftes. Aandag behoort hierin geskenk te word aan individuele en groep-terapie, die modifiëring van onderwysstrategieë, oerbetrokkenheid, en so meer.

Daar dien ook daarop gelet te word dat begaafde onderpresteerders wel behoefte toon aan insluiting by onderwysprogramme vir begaafde leerlinge. Oorweging aan die insluiting van hierdie leerlinge by hierdie onderwysprogramme behoort egter eers te geskied nadat begaafde onderpresteerders se onderprestering opgehef of grootliks opgehef is. Uiteraard behoort die vordering van hierdie leerlinge uiters noukeurig gemonitor te word.

#### BRONNELYS

Shaw en Brown (1957: 199), Cutts en Moseley (1958: 133), Schmidt (Shertzer 1960: 177), Sumption en Luecking (1960: 145), DeHaan (1963: 102-103), Trillingham en Bonsall (Crow en Crow 1963: 210), Roth en Meyersburg (aangehaal deur Gowan en Demos 1964: 303-304), Gold (1965: 386) Dickenson en Truax (1966: 244), Du Toit en Van der Merwe (1966: 374) Goldberg et al. (Gallagher 1966: 257), Broedel, Ohlson en Proff en Shaw en Brown, aangehaal deur Shaw en McCuen (Gallagher 1966: 259, 262-264), Hildreth (1966: 251, 428, 430, 432, 434), Thomas en Crescimbeni (1966: 77), Roth en Puri (1967: 280), Norfleet (1968: 977), Morrison (1969: 171), Raph, Goldberg en Passow (1969: 6), Helfenbein (1970: 3 785-3 786), Engelbrecht (1973: 3, 16), Gallagher (1975: 352-353), O'Leary, aangehaal deur Grotberg (Barbe en Renzulli 1975: 209), Lanza en Vassar (Barbe en Renzulli 1975: 317), Newland (1976: 91), Clark (1979: 280-281), Jacobs (Müller 1979: 42), Roos (1980: 24, 41, 46-48, 100), Haasbroek en Jooste (1981: 47, 52-56), Dowdall en Colangelo (1982: 181) en Nel (1983: 19-20)



## **ADDENDUM D**

### **INLIGTINGSTUK 4: INLIGTINGSTUK AAN OUERS EN ONDERWYSPERSONEEL MET BETREKKING TOT SPESIFIEK BEGAAFDE LEERLINGE**

#### **DEFINIËRING**

Met spesifiek begaafde leerlinge word daardie begaafde leerlinge bedoel wat in slegs een vak of skoolaktiwiteit, in enkele skoolvakke of skoolaktiwiteite, of ten opsigte van bepaalde persoonskwaliteit(e) konstant uitsonderlik hoog presteer. Ten opsigte van spesifieke begaafdheid kan verskillende kategorieë onderskei word, soos hieronder aangedui.

#### **BUITENGEWONE AANLEG, BESLANGSTELLING EN BEKWAAMHEID (BEVOEGDHEID) TEN AANSIEN VAN 'N SPESIFIEKE AKADEMIESE TERREIN**

- \* Hierdie spesifiek begaafde leerling beskik oor hoë intellektuele vermoë.
- \* Hy toon hoë aanleg en sterk belangstelling ten aansien van die spesifieke akademiese terrein waarop hy presteer.
- \* Sy kumulatiewe skolastiese prestasie ten opsigte van hierdie terrein is ook uitsonderlik hoog.
- \* Hy toon uitsonderlike deursettingsvermoë om op hierdie terrein te kan presteer.
- \* Dit kan soms voorkom of ander werksterreine verwaarloos word ten koste van die een waarop gepresteer word.

#### **BUITENGEWONE KREATIEWE VERMOËNS**

- \* Vergelyk ADDENDUM A of B in hierdie verband.

#### **BUITENGEWONE LEIERSVERMOË**

- \* Hierdie spesifiek begaafde leerling is daartoe in staat om sy gevoelens (emosies) te beheer, nie op emosionele wyse by ander se probleme betrokke te raak nie en om doelgerig in krisissituasies te kan optree.
- \* Hy beskik oor 'n realistiese en positiewe selfbeeld en ken sy eie beperkinge en moontlikhede.
- \* Sy optrede toon 'n groot mate van individualisme, hy is daartoe in staat om situasies te kan beoordeel en kan volgens eie oortuigings optree om veranderings te bewerkstellig. Daarom is hy in staat tot selfstandige denke, optrede en die uitvoering van take en opdragte.
- \* Hy toon 'n groot mate van selfvertroue, gemotiveerdheid, vasberadenheid, toekomsgerigtheid en deursettingsvermoë.

- \* Sy lewenstyl word gekenmerk deur betroubaarheid, ywer, pligsgetrouheid, selfdisipline, beskeidenheid en erkentlikheid.
- \* Hy is daartoe in staat en bereid om leiding aan 'n groep persone te gee en om die verantwoordelikheid van sy leierskap te aanvaar.
- \* Hy is daartoe in staat om positiewe interpersoonlike verhoudings te stig en samewerking te bevorder en te verseker.
- \* Vanweë sy verantwoordelikheid, doelgerigtheid, deursettingsvermoë, vasbeslotenheid, gedissiplineerdheid, ywer, pligsgetrouheid en erkentlikheid, is hy 'n navolgenswaardige persoon.
- \* Hy toon die bereidheid om veral in probleemsituasies die inisiatief te neem.
- \* Hy beskik oor die vermoë om te kan organiseer, situasies vinnig te analiseer en rigting en verloop daaraan te gee deur mense te organiseer en omstandighede te manipuleer om doelstellings te verwesenlik.
- \* Hy toon 'n bepaalde sensitiwiteit vir ander se gevoelens en die situasies waarin hulle hul bevind.
- \* Hy beskik oor positiewe interpersoonlike verhoudings, oor 'n vriendelike innemende geaardheid, skakel maklik by groepe in en kom maklik oor die weg met sy gelykes sowel as sy meerderes.
- \* Hy toon 'n bereidheid tot deelname aan gemeenskaplike aktiwiteite en lewer self 'n bydrae deur nuwe idees te inisieer.
- \* Hy beskik oor die vermoë om by veranderende omstandighede in te skakel en toon dus 'n bepaalde plooibaarheid in sy denke en handeling.
- \* Na gelang van omstandighede is hy tot konformiteit of non-konformiteit in staat.
- \* Vir ander leerlinge en miskien selfs volwassenes is hy werklik 'n figuur om na op te sien en word hy as leier aanvaar.
- \* Hy is daartoe in staat om ander persone se vermoëns en kenmerke te evalueer en toon dus insig met betrekking tot ander se optrede, motiewe, waardes en voorkeure.
- \* Hy is ook daartoe in staat om blywende verhoudings met lede van die portuurgroep en volwassenes te stig.
- \* Daar is by hom 'n bepaalde egtheid, openheid, selfs charisma teenwoordig wat mense aantrek en vertrouwe inboesem.
- \* Hy toon 'n groot mate van sosiale verantwoordelikheid in die sin dat hy oor lewensvraagstukke bekommerd is en daadwerklik pogings aanwend om oplossings aan die hand te doen.
- \* Hy toon waardering en respek vir die standpunte en idees van ander.
- \* Hy beskik gewoonlik oor 'n gesonde gebalanseerde lewensuitkyk en 'n besondere sin vir humor.

- \* Hy beskik gewoonlik oor bogemiddelde intellektuele vermoë en presteer skolasties redelik goed.
- \* Soms is hy daartoe geneig om ander leerlinge te oorheers, maar dit geskied op sodanige wyse dat nie daardeur aanstoot gegee word nie.
- \* Gewoonlik toon hy respek vir die gesag van meerderes en kom oor die algemeen goed met onderwysers oor die weg.
- \* Baie dikwels word hy gekenmerk deur 'n bepaalde nederigheid wat een van die belangrikste kenmerke van ware grootheid is.

#### **BUITENGEWONE AANLEG EN BEHEERSING TEN AANSIEN VAN TAAL EN 'N SKEPPINGSKRAG OM AS PROSAÏS TE KAN ONTLUIK**

- \* Hierdie spesifiek begaafde leerling beskik oor 'n goeie woordeskat en sinskonstruksie asook die vermoë om gedagtes te formuleer.
- \* Hy begryp moeilike woorde, begrippe en terme en gebruik dit korrek.
- \* Hy is daartoe in staat om met ander op die niveau wat deur die gespreksituasie vereis word, te kan kommunikeer.
- \* Hy kan aangeleenthede logies en met sinvolle woordgebruik en woordspellinge beredeneer.
- \* Hy vertel of skryf verbeeldingryke en boeiende verhale en openbaar die vermoë om prosa/poësie/drama te skryf.
- \* Hy openbaar 'n besondere sterk belangstelling in die letterkunde, lees die werke van letterkundiges, is geïnteresseerd in hul skryfstyl en is daartoe in staat om dit krities te ontleed.
- \* Sy werk getuig van 'n verbeeldingryke gebruik van woorde, beeldspraak en stylfigure.
- \* Hy beskik oor goeie intellektuele vermoë.
- \* Sy sterk kreatiewe vermoëns word weerspieël in die werk wat hy op hierdie gebied lewer.

#### **BUITENGEWONE VERMOË VIR TONEELSPEL, DIE SKRYF OF REGIE VAN TONEELSTUKKE**

- \* Hierdie spesifiek begaafde leerling begryp die aard van die menslike natuur en gedrag.
- \* Hy het begrip vir die kompleksiteit van die samelewing vanweë sy insig in die diverse aard van die mens se motiewe en emosies en die konflikte wat daaruit voortspruit.
- \* Om bogenoemde redes toon hy insig in en begrip van die inhoud van 'n drama (wat 'n greep uit die lewe voorstel) en kan hy deur dramatisering die inhoud korrek vertolk.
- \* Hy toon dus insig in en begrip van die situasies (konflik, romanse, humor, hartseer) wat in die drama uitgebeeld word en vertolk die

situasies korrek.

- \* Hy is daartoe in staat om uitdrukking aan gevoelens (emosies) deur middel van stemintonasie, houding en gebare te verleen en beskik oor buitengewone vermoë om gevoelens en ervarings te dramatiseer.
- \* Hy stel intens belang in aktiwiteite rondom drama en veral in die regie van opvoerings en hou daarvan indien luisteraars/toeskouers betrokke raak.
- \* Hy put groot tevredenheid uit aktiwiteite rondom hierdie onderwerp.
- \* Hy skryf self toneelstukke en behartig die opvoering daarvan.
- \* Sy bewese prestasie op hierdie terrein getuig van sy kreatiewe vermoëns.
- \* Hy beskik oor goeie intellektuele vermoë asook 'n skerp kritiese, estetiese oordeelsvermoë.

#### **BUITENGEWONE REDENAARSVERMOË**

- \* Hierdie spesifiek begaafde leerling beskik oor 'n hoë vlak van belesenheid.
- \* Hy beskik oor 'n wye algemene kennis, is vertrouwd met die wêreld-politiek, landsake en alledaagse nuuswaardighede.
- \* Hy beskik oor die vermoë om logies te kan redeneer en gevolglik ook oor buitengewone oortuigingskrag om toeskouers van sy standpunt te laat kennis neem.
- \* Hy beskik oor superieure, doelmatige taalbeheersing en doeltreffende stemgebruik.
- \* Hy stel sterk belang in optrede voor mense, dit wil sê openbare optrede, asook in sosiale interaksie en betrokkenheid by mense.
- \* Hy beskik oor die vermoë om 'n gehoor te boei deur middel van interessante, onderhoudende en logiese argumentering.
- \* Hy beskik oor goeie intellektuele vermoë en presteer skolasties bevredigend.

#### **BUITENGEWONE SANGAANLEG EN BUITENGEWONE MUSIEKAANLEG TEN AANSIEN VAN DIE MEESTERLIKE UITVOERING OF KOMPONERING VAN MUSIEKSTUKKE**

- \* Hierdie spesifiek begaafde leerling beskik oor sterk innerlike behoefte om uitdrukking aan homself (gevoelens en emosies) deur middel van klank te gee.
- \* Sy hele lewe getuig van 'n bepaalde musikale ingesteldheid wat feitlik alle ander aspekte van sy lewe beïnvloed en kleur en 'n byna onversadigbare honger na musiek.
- \* Hy beskik oor 'n goeie stemkwaliteit en is daartoe in staat om nootvas te sing of te neurie.

- \* Hy kan sy stem met die van ander harmonieer sonder die hulp van bladmusiek.
- \* Hy toon 'n intense belangstelling in musiek, geniet aktiwiteite in verband daarmee en geniet dit om na musiek te luister.
- \* Hy hou daarvan om saam met ander musiekuitvoerings te lewer.
- \* Hy besit diskriminasievermoë ten opsigte van musiek en vertolk komposisies gevoelvol.
- \* Hy beskik oor 'n natuurlike aanvoeling vir ritme, toonhoogte en toonkleur.
- \* Hy beskik oor goeie koördinasie in musiek asook oor uitstekende begrip van musikale simbole.
- \* Hy beskik oor die vermoë om wysies te onthou en ook om vinnig 'n nuwe wysie of ritme aan te leer.
- \* Hy is daartoe in staat om 'n onvoltooide melodie te voltooi.
- \* Hy is in staat om musiekinstrument(e) op gehoor te bespeel, en in staat tot gevoelvolle vertolking van musiek en komposisie, elementêr sowel as gevorderd.
- \* Hy beskik oor 'n bepaalde musikale aanvoeling wat soms voorkom of dit aan die mistieke grens.
- \* Sy prestasies op hierdie terrein getuig van buitengewone kreatiewe vermoëns.
- \* Hy beskik dus oor besondere vaardighede en kennis om op hierdie terrein te kan presteer.

**SUPERIEURE VERMOË, BELANGSTELLING EN MOTORIESE EN RITMIESE VAARDIGHEDE TEN AANSIEN VAN DIE VERTOLKENDE KUNSVORME SOOS BALLET EN EKSPRESSIEWE DANSE**

- \* Hierdie spesifiek begaafde leerling beskik oor 'n spontane en opbruisende begeerte om uitdrukking aan sy gevoelens (emosies) te verleen deur middel van fisieke bewegings.
- \* Hy is daartoe in staat om aan gevoelens (emosies) uitdrukking te verleen deur middel van musiek en ekspressiewe danse.
- \* Hy beskik oor uitstekende fisiese gesondheid, 'n aantreklike uiterlike, 'n hoë energievlak en is daartoe bereid om lang tye aan oefening te bestee.
- \* Hy toon fisieke ratsheid, lenigheid en uitstekend motories-gekoördineerde bewegings wat hom in staat stel tot die koördinering van beweging en ritme met musiek.
- \* Hy toon intense belangstelling in dans en dansvorme, is daartoe in staat om te kan improviseer en eie oorspronklike danse wat uitdrukking aan gevoelens (emosies) verleen, te ontwikkel.

- \* Hy beskik oor 'n baie sterk musikale aanvoeling en ingesteldheid.
- \* Hy beskik oor die vermoë om op hierdie terrein te kan presteer.

#### **SUPERIEURE KUNSAANLEG TEN AANSIEN VAN DIE SKEPPENDE KUNSVORME**

- \* Die leerling openbaar 'n skerp waarnemingsvermoë en insig ten opsigte van die mense en die wêreld rondom hom.
- \* Die insig wat hy ten aansien van mense en die wêreld rondom hom openbaar, getuig van 'n kwalitatiewe andersheid en diepte.
- \* Hy ervaar die behoefte om deur middel van skeppende aktiwiteite aan sy gevoelens (emosies) uitdrukking te verleen.
- \* Hy word gekenmerk deur 'n bepaalde sensitiwiteit en verbeeldingrykheid.
- \* Hy is ernstig en persoonlik betrokke by die voorwerp van skepping.
- \* Hy beskik oor intense belangstelling en entoesiasme vir kuns, gevolglik is hy betrokke by 'n veelheid van kunsaktiwiteite en kunsbeoefening, soos byvoorbeeld modelleerwerk, tekenwerk en skilderwerk.
- \* Sy langdurige belangstellings in kuns, geld nie net die tegniese aspekte nie, maar ook die kreatiewe en eksperimentele.
- \* Hy toon belangstelling vir die werk van ander kunstenaars, is daartoe in staat om dit te kan evalueer, waardeer en daaruit te kan leer.
- \* Die skeppende werk wat hy lewer, getuig van buitengewone kreatiewe vermoëns.
- \* Hy is daartoe bereid om nuwe materiale en ervarings op die proef te stel en om daarmee te eksperimenteer, gevolglik kom hy met nuwe en oorspronklike idees vorendag wat hy graag wil uitbeeld.
- \* Hy openbaar groot tegniese vaardigheid ten opsigte van die kunsvorm wat hy beoefen en is daartoe bereid om baie tyd en energie aan die verfyning van sy tegniek te bestee.
- \* Hy toon 'n sterk en langdurige strewe na perfektheid in die kunsvorm wat hy beoefen.
- \* Hy beskik oor die uitsonderlike vermoë om ervarings sodanig te her-rangskik dat dit tot iets nuuts en betekenisvols lei.
- \* In die beoefening van sy kuns toon hy toegewydheid en deursettingsvermoë tot selfstandige, selfgemotiveerde werk. Sy groot mate van toegewydheid oorskadu feitlik alle ander aktiwiteite wat hy onderneem.
- \* Hy put groot satisfaksie uit dit wat deur hom geskep word.
- \* Hy is tot innovasie ten opsigte van die seleksie en aanwending van materiale in staat.
- \* Hy toon 'n groter mate van volwassenheid as ander lede van sy portuurgroep en ook 'n groot mate van selfvertroue tydens die skeppingsproses.

## SUPERIEURE AANLEG EN HANDVAARDIGHEID TEN AANSIEN VAN MEGANIESE OF ANDER ONTWERPE

- \* Hierdie spesifiek begaafde leerling toon 'n belangstelling in die onderwerp, kan meganiese toestelle herstel en ook saamstel.
- \* Die stokperdjies wat deur hom beoefen word, getuig van belangstellings in meganiese of ander ontwerpe.
- \* Hy raak sodanig verdiep in projekte wat hy onderneem dat dit 'n groot deel van sy tyd in beslag neem.
- \* Sy belangstelling en vaardigheid gaan oor meer as bloot die daarstelling van 'n konkrete ontwerp, konstruksie of model: Hy is in werklikheid op soek na die oorsake, redes en gevolge van sekere verskynsels. Dit gaan dus by hom oor meer as die bloot praktiese.
- \* Hy beskik oor goeie motoriese vaardigheid en toon ook bepaalde tegniese vaardighede.
- \* Hy toon insig ten opsigte van die meganika, lees wyd oor die onderwerp en toon buitengewone kreatiewe vermoëns ten opsigte van meganiese konstruksie, modelle, uitvindings en ontwerpe.
- \* Hy word nie maklik deur mislukkings ontmoedig nie en toon dus deursettingsvermoë met betrekking tot die projekte wat aangepak word.
- \* Hy lewer prestasies op hierdie gebied waardeur hy gekenmerk word.
- \* Hy geniet leeswerk oor en besprekings van die onderwerp.
- \* Hy beskik oor baie parate kennis met betrekking tot die projek waarmee hy besig is.
- \* Hy stel hoë standaarde ten opsigte van die eie vakmanskap, is nie maklik tevrede te stel met die eie prestasie nie en streef na perfektheid en presisie.
- \* Hy toon ook buitengewone aanleg ten opsigte van die natuurwetenskappe en Wiskunde en goeie intellektuele en kreatiewe vermoëns.

## SUPERIEURE KINESTETIESE (PSIGOMOTORIESE) VERMOË

- \* Hierdie spesifiek begaafde leerling toon buitengewone fisieke kenmerke soos onder meer: Buitengewone spoed, krag, soepelheid, vlugvoetigheid, oog-hand-koördinasie, grasia, balbeheer, konsentrasievermoë en uithouvermoë.
- \* Hy word aangevuur deur 'n dringende begeerte om uit te styg in gekose sportsoorte.
- \* Hy verleen voorkeur aan buitenshuise aktiwiteite en stel belang in sportaktiwiteite.
- \* Hy lewer uitstaande prestasies op sportgebied, dikwels in verskillende sportsoorte.

- \* Hy beskik oor 'n buitengewone mate van selfdisipline.
- \* Hy beskik oor uitstekende liggaamlike gesondheid en fiksheid.
- \* Hy toon gewoonlik ook sober lewensgewoontes.
- \* Hy geniet fisieke aktiwiteite en oefening, beskou dit as 'n onontbeerlike aspek van die daaglikse lewenspatroon en beskik oor 'n hoë energievlak.
- \* Hy koester hoë ideale ten opsigte van die sportsoorte waarin hy uitblink.
- \* Hy geniet deelname aan veral kompeterende sportsoorte.
- \* Hy toon dikwels sterk leierskenmerke en bogemiddelde intellektuele vermoë.

#### BRONNELYS

Iglehart (Shertzer 1960: 123-125), DeHaan (1963: 25-29), Smaltz en Mathisen (Crow en Crow 1963: 37-39), Hildreth (1966: 553-559), Rice (1970: 44-45), Gowan en Bruch (1971: 17-22), Brackenbury (Gibson en Chennells 1976: 73-87), 'n gids saamgestel deur Human Individual Potentialities (1977: 34-35), Perrone, Karshner en Male (Colangelo en Zaffrann 1979: 78-80), Painter (1980: 16-22); Haasbroek en Jooste (1981: 37-45) en Khatena (1982: 85-103).



## ADDENDUM E

### INLIGTINGSTUK 5: INLIGTINGSTUK AAN ONDERWYSPERSONEEL MET BETREKKING TOT KULTUURANDERSE BEGAAFDE LEERLINGE

#### 1. INLEIDING

Begaafdheid word nie in 'n vakuum gemanifesteer nie. Begaafde leerlinge is lede van 'n bepaalde huisgesin, familiekring, gemeenskap, skool en kultuurgroep. Hierdie verbondenheid aan 'n bepaalde groep(e) lewer 'n besliste bydrae tot die individu se kulturele gevormdheid. Navorsers wys daarop dat begaafdheid deels uit 'n vroeë interaksie met 'n stimulerende omgewing voortspruit en dat kulturele of ekonomiese deprivasie die oorsaak van byvoorbeeld toekomstige onderprestering kan wees. Omdat kulturele invloede onder sekere omstandighede daartoe kan lei dat begaafdheid nie optimaal en positief ontplooi nie, behoort daarmee in die identifiseringsprosedure rekening gehou te word. Sommige navorsers voel so sterk oor die uitwerking van hierdie invloede dat hulle van mening is dat die definiëring van die konsep begaafdheid altyd kultuurgebonde moet bly en dat die navorser die feit dat begaafdheid sigself altyd binne 'n bepaalde kulturele konteks manifesteer, in gedagte moet hou.

#### 2. DIE INVLOED VAN KULTUUR OP DIE MANIFESTERING VAN BEGAAFDHEID

##### 2.1 DIE VERBONDENHEID AAN 'N BESONDERE KULTUURGROEP

Dit wil voorkom of daar in die VSA in die verlede, dikwels die aanname gemaak is dat begaafdheid nie onder sekere groepe voorkom nie met die gevolg dat dit onontdek verlore gegaan het. Terman (aangehaal deur Duminy 1963: 69) kom egter tot die gevolgtrekking dat "(n) race or nationality has any monopoly on brains". Ander navorsers sluit in 'n groot mate hierby aan en kom tot die gevolgtrekking dat die groter belangstelling in die ontdekking van begaafdheid onder verskillende kultuurgroepe, tot 'n verbreding in siening ten aansien van die identifiseringsprosedure gelei het. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat verskillende kultuurgroepe in hul siening met betrekking tot die aard van begaafdheid van mekaar mag verskil. Hiervolgens speel die vorm wat die betrokke beskawing aanneem en die sosiale en ekonomiese strukture daarbinne, 'n rol ten aansien van die siening wat in hierdie verband gehandhaaf word.

##### 2.2 VERSKILLE BINNE 'N OËNSKYNLIK HOMOGENE KULTURELE GROEPERING

Dit kan voorkom dat daar selfs binne 'n bepaalde kulturele verband sekere individue of groepe teenwoordig kan wees wat ten aansien van hul kulturele aard 'n andersheid toon wat hulle van die oorheersende kultuur waaronder hulle ressorteer, onderskei. Ten aansien van die invloed van kultuur op die manifestering van begaafdheid gaan dit dus oor meer as slegs die verbondenheid aan 'n bepaalde kultuurgroep.

###### 2.2.1 Taal

Indien die taalmedium van 'n bepaalde begaafde leerling verskil van dié van die skool waarin hy is, of die gemeenskap waarvan hy lid is, sal die manifestering van begaafdheid daardeur geraak word. Taal is een van die belangrikste draers van kultuur. Anderstaligheid

binne 'n bepaalde gemeenskap impliseer dikwels die uitsluiting van die deel in die kultuurgoedere van die oorheersende kultuur. Aangesien die manifestering van begaafdheid in 'n groot mate kultureel bepaal is, sal die anderstalige begaafde leerling dit moeilik vind om sy begaafdheid in terme van die vir hom vreemde kultuur, te laat manifesteer.

### 2.2.2 Die gemeenskap

'n Besondere begaafde leerling kan lid wees van 'n kleiner groep binne 'n groter gemeenskap (byvoorbeeld delwers, trekwerkers, konstruksiewerkers, en so meer) wat amper as 'n subkultuur bestempel kan word. Sodanige groep kan ander waardes huldig as die oorheersende gemeenskap waaronder hulle ressorteer. Hierdie groep kan byvoorbeeld afkeurend staan ten aansien van die manifestering van begaafdheid (omdat hulle nie 'n hoë premie plaas op die waarde van intellektuele vermoë nie) of van die res van die gemeenskap verskil ten aansien van die wyses waarop begaafdheid gemanifesteer word. So kan groot waarde geheg word aan fisieke krag en vaardigheid, kenmerke wat in 'n moderne Westers georiënteerde samelewing nie baie hoog aangeslaan word nie. Hierdie invloede kan veroorsaak dat begaafde leerlinge vanuit sodanige groepe se begaafdheid anders gemanifesteer word as wat van dié vanuit die oorheersende kultuur, verwag word.

### 2.2.3 Die huislike milieu

Ouers as die primêre opvoeders van hul kinders help met die vorming van waardes, houdings, strewings en die bepaling van norme. Dit kan gebeur dat die aard van hierdie vorming drasties verskil van die res van die gemeenskap, of dat dit ontbreek. Hierdie verskille kan 'n neerslag daarin vind dat die begaafde leerling sy vermoë anders ontplooi as wat daar verwag word, of as ouers nie 'n hoë premie op die waarde van begaafdheid plaas nie, dat dit glad nie ontplooi word nie. Die opvoedingspraktyke tuis kan dus tot gevolg hê dat begaafdheid nie positief ontplooi word nie, dat dit op onaanvaarbare wyses gemanifesteer word, of dat dit glad nie tot ontplooiing gebring word nie.

Navorsers wys daarop dat sosio-ekonomiese faktore 'n rol speel ten aansien van die manifestering van begaafdheid en kom tot die gevolgtrekking dat lae sosio-ekonomiese status dikwels daartoe lei dat begaafdheid nie altyd optimaal en positief ontplooi word nie. Dit is dan ook die geval dat leerlinge uit sodanige milieu dikwels onder die druk verkeer om vroeg skool te verlaat (om die inkomste te help aanvul), min ondersteuning van die kant van die ouerhuis geniet en gevolglik nie hoë opvoedkundige aspirasies toon nie. Dikwels is hulle woordeskat, waardes, norme en lewensstyl só verskillend van die res van die leerlinge in die skool, dat skoolgaan vir hulle 'n vreemde ervaring en selfs betekenisloos is. Verskeie navorsers bevind dat begaafde leerlinge afkomstig uit huise wat oor lae sosio-ekonomiese status beskik, aan groter spanning in die huis onderhewig is en dat hulle skolasties swakker presteer as wat daar op grond van hul vermoëns van hulle verwag sou word. Ander navorsers wys egter daarop dat begaafde leerlinge uit enige huislike milieu, hoe swak ook al, kan kom en die gedagte van Gallagher (Crow en Crow 1963: 40-41) is sekerlik 'n woord op sy tyd: "The teacher should

not dismiss the possibility that a child could possess intellectual gifts even if he wears poor or inadequate clothing, or comes from a slum, or has parents who never attend PTA meetings."

#### 2.2.4 Die skool en die portuurgroep

Ook begaafde leerlinge is lede van 'n bepaalde portuurgroep. Vanweë die waardes wat deur die portuurgroep gehandhaaf word, kan dit gebeur dat 'n begaafde leerling nie sy vermoëns aktualiseer nie. Dit is amper voor-die-hand-liggend dat indien die lede van die portuurgroep nie 'n hoë premie op intellektuele groei en skolastiese status plaas nie, die begaafde leerling wat sy vermoëns ten volle aktualiseer, sosiale isolasie in die gesig staar. Indien die bevindings van navorsers, naamlik dat sommige begaafde leerlinge nie hul andersoortigheid wil toon nie, in gedagte gehou word, behoort die invloed van die skool en die portuurgroep ten aansien van die manifestering van begaafdheid nie uit die oog verloor te word nie.

#### 2.2.5 Geslag

Dit is dikwels die geval dat die begaafde dogter aan druk van die kant van die gemeenskap onderworpe is om nie haar begaafdheid te laat manifesteer nie. Onder baie mense bestaan steeds die wanopvatting dat die vrou slegs die tuisteskepper is, dat dit onvroulik is om hoë intellektuele vermoë te openbaar, dat 'n vrou moet konformeer en onderdanig moet wees. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die gemeenskap dikwels die positiewe en optimale ontplooiing van begaafdheid by seuns aanmoedig, maar by dogters ontmoedig. Vanweë die psigiese samestelling van die dogter, is sy dan ook meer beïnvloedbaar ten opsigte van druk van die portuurgroep en volwassenes.

### 3. **DIE NOODSAAKLIKHEID VAN DIE IDENTIFISERING VAN KULTUURANDERSE BEGAAFDE LEERLINGE**

Vanweë die mannekragssituasie in die RSA is dit belangrik dat die moontlikhede van elke begaafde leerling positief en optimaal ontplooi word. Volgens navorsers wil dit voorkom of 'n groot persentasie kultuuranderse begaafde leerlinge veral in die VSA, in die identifiseringsprosedure misgekyk word. Daar kan aangeneem word dat die RSA met sy heterogene bevolkingsamestelling hierdie toedrag van sake nie sal vryspring nie. Vanuit die oogpunt van die beskikbaarstelling van hoëvlakmannekragpotensiaal, is dit 'n onaanvaarbare situasie. Die optimale en positiewe ontplooiing van vermoëns is verder 'n belangrike en kardinale aspek van die volwassewordingsproses. Die gebrekkige of negatiewe ontplooiing van vermoëns hou uiteraard nadele in ten aansien van persoonsontplooiing. Die identifisering van hierdie begaafde leerlinge is dus vanuit die mannekragssituasie in die RSA en ook vanuit die oogpunt van die individuele leerling gesien, van groot belang.

### 4. **DIE PROBLEMATIEK RONDOM DIE IDENTIFISERING VAN KULTUURANDERSE BEGAAFDE LEERLINGE**

Soos uit die voorgaande gedeeltes blyk, word die manifestering van begaafdheid deur kulturele invloed geraak. Dikwels is hierdie invloed sodanig van aard dat begaafde leerlinge skolasties swakker

vaar as waartoe hulle in staat is, met die gevolg dat hulle nie as gevolg van skoolastiese prestasie opvallend gemaak word nie. Verskeie navorsers wys op die beperkings van sekere van die gebruiklike intelligensiemedie in die VSA met die oog op identifisering. Aangesien intelligensiemedie in die RSA in 'n mate op die lees van Amerikaanse media geskoei is, moet aanvaar word dat dit aan dieselfde beperkings onderhewig mag wees. Kultuurandersheid word dikwels in 'n taalagterstand gemanifesteer. Die tradisioneel gebruiklike intelligensiemedie steun egter swaar op verbale faktore. Volgens verskeie navorsers moet in die identifiseringsprosedure eerder klem gelê word op nie-verbale media. Dit is iets wat nie altyd kan geskied nie. Die navorsers bevind hom dus in 'n dilemma: Kulturele faktore beïnvloed die manifestering van begaafdheid terwyl die meeste van die beskikbare media (ook ander media as intelligensiemedie) aan dieselfde invloede onderhewig is.

Om hierdie rede behoort die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge met groot omsigtigheid hanteer te word:

- \* Die gebruik van groepintelligensiemedie vir die identifisering van kultuuranderse begaafde leerlinge is nie aan te beveel nie.
- \* Die gebruik van intelligensiemedie in die identifiseringsprosedure moet nie té prominent figureer nie.
- \* Sover moontlik moet van nie-verbale media of van die nie-verbale afdelings van media soos intelligensie- en aanlegtoetse gebruik gemaak word.
- \* Daar moet 'n individuele benadering ten opsigte van die identifiseringsprosedure gehandhaaf word.
- \* Kriteria wat sterk leun op nie-intellektuele faktore soos nominasies, biografiese inligting en persoonskenmerke, behoort prominent in die identifiseringsprosedure aangewend te word.
- \* Die aanwesigheid van leierspotensiaal en kreatiewe vermoëns moet hier as rigtingwysers na moontlike begaafdheid gesien word.
- \* Snypte ten aansien van intellektuele vermoë en skoolastiese prestasie behoort afhangende van omstandighede afwaarts aangepas te word.

#### BRONNELYS

Anderson (Torrance 1960: 23), Angelino (Shertzer 1960: 96), Gallagher (Crow en Crow 1963: 40-41), Gowan en Demos (1964: 277), Gallagher (1966: 237), Thomas en Crescimbeni (1966: 21), Rice (1970: 247), Gowan en Bruch (1971: 76-80), Karnes, Zehrbach, Studley en Wright, aangehaal deur Gallagher (1975: 369, 385), Gallagher (1975: 10), 379-380, 385), Lyon (Gibson en Chennells 1976: 22-23), Newland (1976: 201), Tongue en Sperling (1976: 2), Martinson (1978: 44, 57, 100), Clark (1979: 127-128), Painter (1980: 4, 13), Karnes en Collings (1981: 8), Torrance (Gowan, Khatena en Torrance 1981: 50-51), Harrington (1982: 115), Clark (1983: 183-186), O'Neill en Scollay (1983: 12), Ryan (1983: 155) en Tannenbaum (1983: 353-356).

## ADDENDUM F

### INLIGTINGSTUK 6: INLIGTINGSTUK AAN OUIERS EN ONDERWYSPERSONEEL MET BETREKking TOT BEGAAFDE PREPRIMÊRESKOOLEERLINGE

#### DEFINIËRING

Begaafde leerlinge is daardie leerlinge wat op grond van hul latente of verwerklikte superieure intellektuele vermoëns en ander persoonsmoontlikhede in staat is om voortdurend uitmuntend te presteer, en wat hulle op grond van hul uitmuntende prestasies self kenbaar maak.

Ten aansien van begaafde preprimêreskoolleerlinge kan die volgende kategorieë onderskei word: Dit kom daarop neer dat begaafde preprimêreskoolleerlinge diegene is wat

- \* superieure algemene of spesifieke intellektuele vermoë toon;
- \* buitengewone kreatiewe vermoëns, asook merkwaardige soepel en produktiewe denkprestasies openbaar deur met die invoering van nuwighele vorendag te kom;
- \* buitengewone psigo-sosiale vermoë toon;
- \* buitengewone aanleg en vermoë ten aansien van die beeldende kunste, musiek, drama, dans of kreatiewe skryfwerk toon, en
- \* superieure kinestetiese (psigomotoriese) vermoë toon.

#### DIE KENMERKE VAN DIE BEGAAFDE PREPRIMÊRESKOOLEERLING

- \* Die leerling vra baie vrae oor sy omgewing en verskillende aangeleenthede en toon dus 'n groot mate van nuuskierigheid en weetgierigheid.
- \* Hy onthou maklik en goed, byvoorbeeld stories, detail en syfers.
- \* Hy leer maklik en vinnig.
- \* Hy wou van kleins af dinge self doen, byvoorbeeld aantrek en eet.
- \* Hy stel meer belang in meer gevorderde en "volwasse" dinge as sy portuurgroep.
- \* Hy soek op selfstandige wyse na antwoorde en oplossing van probleme.
- \* Hy ontwikkel vinniger en vroeër as sy portuurgroep.
- \* Hierdie leerling is daartoe geneig om andere, veral speelmaats, te domineer en neem dikwels die leiding van sy groep oor.
- \* Hy hou homself gewoonlik met een of meer van sy belangstellings besig.
- \* Hy is daartoe geneig om te fantaseer.
- \* Hy lê baie oorspronklikheid aan die dag ten aansien van speelgoed, gedagtes en beplanning.

- \* Hy is 'n intense en wakker waarnemer. In stories en films byvoorbeeld, neem hy meer dinge waar as sy portuurgroep.
- \* Hy openbaar 'n bepaalde sensitiviteit ten aansien van die estetiese.
- \* Hy is avontuurlustig en beskik oor 'n sterk waaghouding.
- \* Hierdie leerling toon buitengewone vaardigheid/belangstelling ten aansien van allerlei kunsvorme soos skilder, teken, modellering, handwerk, musiek en drama.
- \* Hy beskik oor gevorderde woordeskat en taalvermoë.
- \* Hy is daartoe in staat om sommige geskrewe woorde of selfs sinne te lees.
- \* Hy beskik oor 'n besondere lang aandagspan/konsentrasievermoë.
- \* Hy is daartoe in staat om goed te tel en om eenvoudige optel- en aftrekbewerkings te doen.
- \* Hy is daartoe in staat om ooreenkomste en verskille raak te sien. Hy kan byvoorbeeld eenderse speelgoed, artikels en vorms bymekaar pas of groepeer.
- \* Hy toon ook die besondere vermoë om aktiwiteite te beplan en te organiseer.
- \* Hierdie leerling stel moeilike vrae oor byvoorbeeld die dood, geregtigheid, die ewigheid en lewenswaardes.
- \* Hy is daartoe in staat om selfstandig op te tree en na homself om te sien, byvoorbeeld selfstandigheid ten aansien van toiletgewoontes, was en aantrek, sosialisering en verkryging van informasie.
- \* Hy is wakker en dink vinnig, het byvoorbeeld altyd 'n pittige en toepaslike antwoord gereed.
- \* Hy is besonder handig/vaardig met eenvoudige gereedskap soos byvoorbeeld eetgerei en konstruksiespeletjies.
- \* Hy is rats en goed gekoördineerd byvoorbeeld met balspele, hardloop en swem.
- \* Hy is dikwels 'n dromer wat verras met oorspronklike planne, voorstelle, gedagtes en kwinkslae.
- \* Hy hou daarvan dat dinge korrek gedoen word.
- \* Hierdie leerling gesels maklik en onderhoudend met ouer leerlinge en self volwassenes.

#### BRONNELYS

Gerber (1983)

## ADDENDUM G

### OORSIGLYS 1: GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR OUERS DIE UITKEN VAN MOONTLIKE BEGAAFDE LEERLINGE DEUR HUL OUERS AAN DIE HAND VAN 'N OORSIGLYS

1. Onderstaande oorsiglys moet vir die leerling voltooi word en moet saamgelees word met ADDENDA A, C EN D.
2. Indien 'n leerling sterk positiewe ladings ten aansien van die meerderheid items openbaar, kan dit op begaafdheid dui.
3. Moontlike begaafde leerlinge moet ten aansien van 'n besondere kategorie van begaafdheid uitgewys word.
4. Dit is moontlik dat 'n besondere begaafde leerling ten aansien van meer as een kategorie uitgewys kan word.
5. Relevante kategorieë ten aansien waarvan moontlike begaafde leerlinge genomineer moet word:
  - \* Verstandelike begaafdheid
  - \* Spesifieke begaafdheid
    - . Buitengewone aanleg, belangstelling en bekwaamheid (bevoegdheid) ten aansien van 'n spesifieke akademiese terrein.
    - . Buitengewone kreatiewe vermoëns.
    - . Buitengewone aanleg en beheersing ten aansien van taal en 'n skeppingskrag om as prosaïst of digter te kan ontluik.
    - . Buitengewone vermoë vir toneelspel, die skryf of regie van toneelstukke.
    - . Buitengewone redenaarsvermoë.
    - . Buitengewone sanganleg en buitengewone musiekaanleg ten aansien van die meesterlike uitvoering of komponering van musiekstukke.
    - . Superieure vermoë, belangstelling en motoriese en ritmiese vaardighede ten aansien van die vertolkende kunsvorme soos ballet en ekspressiewe danse.
    - . Superieure kunsaanleg ten aansien van die skeppende kunsvorme.
    - . Superieure aanleg en handvaardigheid ten aansien van meganiese of ander ontwerpe.
    - . Superieure kinestetiese (psigomotoriese vermoë)
- \* Onderprestering deur begaafde leerlinge

LET WEL: HIERDIE INLIGTING OOR 'N BEPAALDE LEERLING MOET AS UITERS  
VERTROULIK BESKOU WORD.

Naam van leerling: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Geboortedatum: \_\_\_\_\_

Standerd: \_\_\_\_\_

1. Maak 'n kruisie in die kolom wat die leerling die beste beskryf. Daar word nie van begaafde leerlinge verwag om al onderstaande kenmerke te toon nie.

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Positiewe ingesteldheid ten aansien van skoolgaan</u> Hy geniet akademiese aktiwiteite en opdragte.			
<u>Deursettingsvermoë</u> Hy beskik oor die vermoë om te volhard in die afhandeling van 'n taak, tree taakgerig en gemotiveerd op.			
<u>Intellektuele nuuskierigheid</u> Hy beskik oor 'n groot mate van intellektuele nuuskierigheid, stel unieke en sinvolle vrae en wil tot die kern van 'n saak deurdring.			
<u>Waarnemingsvermoë</u> Hy openbaar 'n ingesteldheid tot waarneming en is 'n opmerksame waarnemer.			
<u>Verskeidenheid van idees</u> Hy beskik oor die vermoë om vinnig met 'n verskeidenheid idees vir die oplossing van probleme na vore te kom en daarmee te eksperimenteer.			
<u>Toepassing van kennis</u> Hy is daartoe in staat om probleme vanuit verskillende gesigspunte te benader, alternatiewe idees vir die oplossing daarvan te genereer en toe te pas.			



	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Sensitiwiteit vir probleme</u> Hy is bewus van probleme en sien probleme raak wat ander nie raaksien nie, doen voorstelle om probleemsituasies te verander of reg te stel.			
<u>Oorspronklikheid</u> Hy besit die vermoë om eie oorspronklike metodes aan te wend om probleme op te los.			
<u>Verbeeldingrykheid</u> Hy besit die vermoë om met 'n verskeidenheid van idees en assosiasie van idees op indrukke te reageer.			
<u>Beheptheid met detail</u> Hy toon intense belangstelling in die detail en ingewikkeldheid van 'n saak en die implikasies wat dit kan inhou.			
<u>Estetiese waardering</u> Hy put genot uit en koester waardering ten aansien van die skone in die kunste en die natuur.			
<u>Onafhanklike denke</u> Hy openbaar onafhanklike denke deur eie idees en metodes in situasies te implementeer. Hy aanvaar nie outomaties uitsprake as vanselfsprekend nie, maar ondersoek dit krities en lewer self konstruktiewe bydraes.			
<u>Onafhanklike optrede</u> Hy beplan en organiseer eie aktiwiteite, stel dit in werking en beoordeel die resultaat.			
<u>Fisieke uitdrukkingsvermoë</u> Die mate waarin dit blyk dat fisieke aktiwiteite 'n behaaglike en genotvolle wyse van selfekpressie is.			

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<p><u>Fisieke vermoë</u></p> <p>Die mate van koördinasie, tydsberekeninge, lenigheid en vermoë om aan georganiseerde sport deel te neem.</p>			
<p><u>Energiekheid</u></p> <p>Die mate van energie om aan 'n verskeidenheid aktiwiteite deel te hê.</p>			
<p><u>Populariteit</u></p> <p>Die leerling is gewild onder ander leerlinge en kom met hulle oor die weg. 'n Groot mate van sosiale interaksie is teenwoordig.</p>			
<p><u>Aanvaarding van ander</u></p> <p>Sy verhoudings met ander getuig van egtheid en betrokkenheid. Hy geniet die geselskap van ander, soek hulle op en toon warmte.</p>			
<p><u>Sosiale volwassenheid</u></p> <p>Hy toon die gewilligheid en vermoë om met ander saam te werk, toon sensitiwiteit ten aansien van die behoeftes en gevoelens van ander, is konsiderend, kom die gedragskode na.</p>			
<p><u>Humorsin</u></p> <p>Hy besit die vermoë om vir homself te kan lag, lag maklik en kan die komiese in 'n situasie herken.</p>			
<p><u>Selfgenoegsaamheid</u></p> <p>Hy blyk selfversekerd, gelukkig en op sy gemak te wees in die meeste situasies.</p>			
<p><u>Emosionele stabiliteit</u></p> <p>Hy is daartoe in staat om die normale lewensprobleme te hanteer, kan by verandering aanpas.</p>			

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Emosionele beheerstheid</u> Hy is daartoe in staat om op gepaste wyse uitdrukking aan emosie te verleen - onbeheerste gedrag kom selde in hierdie verband voor.			
<u>Entoesiasme</u> Hy pak die meeste aktiwiteite met gretigheid en heelhartige deelname aan en hou hierdie entoesiasme vir die duur van die projek vol.			
<u>Selfaanvaarding</u> Hy toon begrip van die self en kan die eie moontlikhede en beperkinge raaksien.			
<u>Onafhanklikheid</u> Hy besit sy eie waardesisteem waarvolgens sy gedrag gerig word. Hy stel die vryheid ten aansien van selfekspressie hoog op prys.			
<u>Selfgelding</u> Hy kan homself in die groepsituasie handhaaf.			
<u>Aggressie</u> Hy is daartoe in staat om sy aggressie te hanteer en kan dit in dryfkrag omsit.			

2. Beskryf enige omstandighede tuis of op skool wat die leerling se skoollastiese prestasie kan benadeel.

-----

-----

-----

3. Beskryf enige vroeë aanduidings van buitengewone vermoëns (byvoorbeeld spraak, belangstellings, fisieke ontwikkeling)

-----

-----

-----

4. Beskryf enige probleem wat die leerling ervaar (byvoorbeeld spraak, gehoor, emosionele, fisieke).
- 
- 
- 
5. Beskryf enige ernstige gesondheidsprobleem wat die leerling kan benadeel.
- 
- 
- 
6. Beskryf enige besondere begaafdheid waaroor die leerling moontlik beskik.
- 
- 
- 
7. Beskryf enige buitengewone kreatiewe vermoëns waaroor die leerlinge mag beskik.
- 
- 
- 
8. Beskryf die leerling se beroepsaspirasies
- 
9. Watter toekomsverwagtinge koester u van die leerlinge?
- 
10. Beskryf die leerling se leesgewoontes (aard daarvan en tyd daaraan bestee)
- 
- 
-

11. Beskryf die leerling se stokperdjies en spesifieke belangstellings

-----  
-----  
-----

12. Die uitkenning van die leerling deur die ouer

Na sorgvuldige oorweging van alle besonderhede in hierdie stuk ver-  
vat, asook dié in ADDENDA A, C, en D, word die leerling as moontlike  
begaafde

\* AANGEWYS/NIE AANGEWYS NIE

Kategorie van begaafdheid: \_\_\_\_\_

Redes vir uitkenning en die betrokke kategorie van begaafdheid.

-----  
-----  
-----

13. Handtekening van ouer:-- \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

\* Skrap wat nie van toepassing is nie.

**BRONNELYS**

Oorgeneem en aangepas uit Clark (1979: 436-441).

## ADDENDUM H

### OORSIGLYS 2: GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR ONDERWYSPERSONEEL DIE UITKEN VAN MOONTLIKE BEGAAFDE LEERLINGE DEUR HUL ONDERWYSPERSONEEL AAN DIE HAND VAN 'N OORSIGLYS

1. Onderstaande oorsiglys moet vir die leerling ingevul word en moet saamgelees word met ADDENDA B, C, D en E.
2. Indien 'n leerling sterk positiewe ladings ten aansien van die meerderheid items openbaar, kan dit op begaafdheid dui.
3. Moontlike begaafde leerlinge moet ten aansien van 'n besondere kategorie van begaafdheid aangewys word.
4. Dit is moontlik dat 'n besondere begaafde leerling ten aansien van meer as een kategorie uitgewys kan word.
5. Relevante kategorieë ten aansien waarvan moontlike begaafde leerlinge genomineer moet word:

\* Verstandelike begaafdheid

\* Spesifieke begaafdheid

- . Buitengewone aanleg, belangstelling en bekwaamheid (bevoegdheid) ten aansien van 'n spesifieke akademiese terrein.
- . Buitengewone kreatiewe vermoëns.
- . Buitengewone leiersvermoë.
- . Buitengewone aanleg en beheersing ten aansien van taal en 'n skeppingskrag om as prosais of digter te kan ontluik.
- . Buitengewone vermoë vir toneelspel, die skryf of regie van toneelstukke.
- . Buitengewone redenaarsvermoë.
- . Buitengewone sangaanleg en buitengewone musiekaanleg ten aansien van die meesterlike uitvoering of komponering van musiekstukke.
- . Superieure vermoë, belangstelling en motoriese en ritmiese vaardighede ten aansien van die vertolkende kunsvorme soos ballet en ekspressiewe danse.
- . Superieure kunsaanleg ten aansien van die skeppende kunsvorme.
- . Superieure aanleg en handvaardigheid ten aansien van meganiese of ander ontwerpe.
- . Superieure kinestetiese (psigomotoriese) vermoë

\* Onderprestering deur begaafde leerlinge

**LET WEL: HIERDIE INLIGTING OOR 'N BEPAALDE LEERLING MOET AS UITERS VERTROULIK BESKOU WORD.**



	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Uitdagings</u> Hy hou van die uitdagings gestel deur moeilike probleme, opdragte en werksmateriaal.			
<u>Waarnemingsvermoë</u> Hy openbaar 'n ingesteldheid tot waarneming en is 'n opmerksame waarnemer.			
<u>Taalvermoë</u> Sy taalgebruik getuig van vlotheid, uitgebreide woordeskat, begrip van woordbeteknisse en die korrekte gebruik van woorde.			
<u>Verskeidenheid van idees</u> Hy beskik oor die vermoë om vinnig met 'n verskeidenheid idees vir die oplossing van probleme na vore te kom en daarmee te eksperimenteer.			
<u>Toepassing van kennis</u> Hy is daartoe in staat om probleme uit verskillende gesigspunte te benader, alternatiewe idees vir die oplossing daarvan te genereer en toe te pas.			
<u>Sensitiwiteit vir probleme</u> Hy is bewus van probleme en sien probleme raak wat ander nie raaksien nie, maak voorstelle om probleemsituasies te verander of reg te stel.			
<u>Oorspronklikheid</u> Hy besit die vermoë om eie oorspronklike metodes aan te wend om probleme op te los.			
<u>Verbeeldingrykheid</u> Hy besit die vermoë om met 'n verskeidenheid van idees en assosiasie van idees op indrukke te reageer.			
<u>Redeneervermoë</u> Hy beskik oor die vermoë om 'n situasie logies te beredeneer, kennis en idees toe te pas en verbande raak te sien.			



	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Wetenskaplikheid ten aansien van probleem-oplossing</u> Hy besit die vermoë om 'n probleem te definieer, hipoteses te vorm, idees te toets en geldige konklusies te maak.			
<u>Onafhanklike denke</u> Hy openbaar onafhanklike denke deur eie idees en metodes in situasies te implementeer. Hy aanvaar nie outomaties uitsprake as vanselfsprekend nie, maar ondersoek dit krities en lewer self konstruktiewe bydraes.			
<u>Onafhanklike optrede</u> Hy beplan en organiseer eie aktiwiteite, stel dit in werking en beoordeel die resultaat.			
<u>Onafhanklike werkverrigting</u> Hy besit die vermoë om met 'n minimum aandag en hulp van volwassenes take en opdragte uit te voer en om self navorsingsmetodes aan te wend om take onafhanklik van ander uit te voer.			
<u>Beheptheid met detail</u> Hy toon intense belangstelling in die detail en ingewikkeldheid van 'n saak en die implikasies wat dit kan inhou.			
<u>Estetiese waardering</u> Hy put genot uit en koester waardering ten aansien van die skone in die kunste en die natuur.			

#### FISIESE KENMERKE

- Maak 'n kruisie in die kolom wat die leerling se fisieke kenmerke die beste beskryf.

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Fisieke uitdrukkingsvermoë</u> Die mate waarin dit blyk dat fisieke aktiwiteite 'n behaaglike en genotvolle wyse van selfekpressie is.			
<u>Fisieke vermoë</u> Die mate van koördinasie, tydsberekening, lenigheid en vermoë om aan georganiseerde sport deel te neem.			
<u>Energiekheid</u> Die mate van energie om aan 'n verskeidenheid aktiwiteite deel te neem.			
<u>Fisieke voorkoms</u> Die mate van netheid, versorgdheid, netheid van kleredrag.			

Merk die spasie wat die leerling se fisieke bou en houding die beste tipeer:

<u>FISIEKE BOU</u> Klein _____ Gemiddeld _____ Meer gevorderd _____ as die gemiddelde _____	<u>HOUDING</u> Goed _____ Gemiddeld _____ Swak _____
---	---

#### SOSIALE KENMERKE

4. Maak 'n kruisie in die kolom wat die leerder se sosiale kenmerke die beste beskryf.

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Populariteit</u> Die leerder is gewild onder ander leerders en kom met hulle oor die weg. 'n Groot mate van positiewe sosiale interaksie is teenwoordig.			

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Aanvaarding van ander</u> Sy verhouding met ander getuig van egtheid en betrokkenheid. Hy geniet die geselskap van ander, soek hulle op en toon warmte.			
<u>Status</u> Hy vervul die rol van leier en geniet hoë status onder sy portuurgroep.			
<u>Sosiale volwassenheid</u> Hy toon die gewilligheid en vermoë om met ander saam te werk, toon sensitiwiteit ten aansien van die behoeftes en gevoelens van ander, is konsidererend, kom die gedragskode na.			
<u>Humorsin</u> Hy besit die vermoë om vir homself te kan lag, lag maklik en kan die komiese in 'n situasie herken.			
<u>Selfgenoegsaamheid</u> Hy blyk selfversekerd, gelukkig en op sy gemak te wees in die meeste situasies.			
<u>Verhouding met onderwysers</u> Hy toon goeie kommunikasie met onderwysers en 'n oop ontspanne persoonlike verhouding is teenwoordig.			

#### **AFFEKTIEWE KENMERKE**

5. Maak 'n kruisie in die kolom wat die leerling se affektiewe kenmerke die beste beskryf.

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Emosionele stabiliteit</u> Hy is daartoe in staat om die normale lewensprobleme te hanteer, kan by verandering aanpas.			

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
<u>Emosionele beheerstheid</u> Hy is daartoe in staat om op gepaste wyse uitdrukking aan emosie te verleen, onbeheerste gedrag kom selde in hierdie verband voor.			
<u>Positiewe oriëntering ten aansien van ervarings</u> Hy toon 'n positiewe gesindheid ten aansien van nuwe opdragte of ervarings, toon 'n positiewe waaghouding en kan positief reageer op ongewone of onverwagte prikkels.			
<u>Entoesiasme</u> Hy pak die meeste aktiwiteite met gretigheid en heelhartige deelname aan en hou hierdie entoesiasme vir die duur van die projek vol.			
<u>Selfaanvaarding</u> Hy toon begrip van die self en kan die eie moontlikhede en beperkinge raaksien.			
<u>Onafhanklikheid</u> Hy besit sy eie waardesisteen waarvolgens sy gedrag gerig word. Hy stel die vryheid ten aansien van selfekspressie hoog op prys.			
<u>Konformiteit</u> Sy gedrag word beïnvloed deur die verwagtinge en begeertes van ander.			
<u>Prestasiemotivering</u> hy is bekommerd oor sy prestasie en wil ten aansien hiervan slegs die beste lewer.			
<u>Selfgeldig</u> Hy kan homself in die groepsituasie handhaaf.			
<u>Aggressie</u> Hy is daartoe in staat om sy aggressie te hanteer en kan dit in dryfkrag omsit.			

6. Beskryf enige gedragsprobleme van die leerling wat sy studiemoontlikhede kan beperk.

-----  
-----  
-----

7. Beskryf enige ongewone gedragsmanifestasies soos dagdromery, verbeeldingsvlugte, en so meer, wat die leerling se leervermoë kan benadeel.

-----  
-----  
-----

8. Beskryf enige uitstaande leerkenmerke van die leerling wat hom 'n voorsprong bo ander gee.

-----  
-----  
-----

9. Beskryf enige leergereemdheid wat die leerling tot nadeel strek.

-----  
-----  
-----

10. Beskryf manifestasies van buitengewone kreatiewe vermoëns.

-----  
-----  
-----

11. Beskryf enige belangrike aspek van die leerling se fisieke of gesondheistoestand wat hom kan benadeel.

-----  
-----  
-----

12. Die uitwysing van die leerling deur die onderwyser:

Na sorgvuldige oorweging van alle besonderhede in hierdie stuk ver-  
vat, asook dié in ADDENDA B, C, D en E, word die leerling as  
moontlike begaafde

\* AANGEWYS/NIE AANGEWYS NIE

\* Skrap wat nie van toepassing is nie.

**Kategorie van begaafdheid**

-----  
**Redes vir aanwysing en die betrokke kategorie van begaafdheid**  
-----  
-----  
-----

13. Handtekening van onderwyser

Datum

**BRONNELYS**

Oorgeneem en aangepas uit Clark (1979: 428-435).

ADDENDUM I

OORSIGLYS 3: GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR DIE PORTUURGROEP  
DIE NOMINASIE VAN MOONTLIK BEGAAFDE LEERLINGE DEUR HUL PORTUURGROEP  
AAN DIE HAND VAN 'N OORSIGLYS

Beantwoord die volgende vrae so noukeurig en eerlik moontlik:

1. Indien jy 'n werkgroep moet saamstel om jou te help met die uitvoering van 'n uiters moeilike taak of projek, wie van jou klasmaats sal jy daarvoor kies?  
(a).....(b).....(c).....  
(d).....(e).....(f).....
2. Wie van jou klasmaats is volgens jou oordeel die slimste?  
(a)..... (b).....
3. Wie van jou klasmaats begryp volgens jou oordeel die skoolwerk die gouste?  
(a)..... (b).....
4. Wie van jou klasmaats sal jy kies om jou met 'n Wiskunde- of Wetenskapprobleem te help?  
(a)..... (b).....
5. Wie van jou klasmaats ervaar omtrent nooit probleme met Wiskunde of Wetenskap nie?  
(a)..... (b).....
6. Wie van jou klasmaats leer begrippe vinniger aan as die meeste ander leerlinge in die klas, is daartoe in staat om die besonderhede van 'n besondere taak te onthou en aan jou te verduidelik sodat jy dit kan begryp?  
(a)..... (b).....
7. Wie van jou klasmaats beskik oor 'n verskeidenheid van nuwe, oorspronklike idees? In die klaskamer kom hulle met die mees ongewone gedagtes na vore met die gevolg dat jy diep beïndruk is deur hulle ongewone manier van dink. Hulle is daartoe in staat om die verskillende standpunte van verskeie leerlinge sinvol saam te vat.  
(a)..... (b).....
8. Wie van jou klasmaats neem gewoonlik die leiding as take en opdragte uitgevoer moet word?  
(a)..... (b).....
9. 'n Groep van julle word voor 'n besonder moeilike probleem gestel. Vir wie gaan jy stem om as leier van die groep op te tree?  
(a)..... (b).....

10. Wie van jou klasmaats toon 'n besonder goeie sin vir regverdigheid? In die klaskamer word daar na sodanige leerlinge opgesien vir die beslegting van verskille tussen leerlinge en help hulle dus om ander te leer wat die verskil tussen reg en verkeerd is. As gevolg hiervan word hulle deur ander gerespekteer.
- (a)..... (b).....
11. Wie van jou klasmaats is gebore leiers? Hierdie leerlinge weet hoe om sake te organiseer sodat iets tot stand gebring kan word. Dikwels neem hulle die bevel van sake oor. Ander leerlinge soek gewoonlik hulle leiding wanneer iets aangepak moet word.
- (a)..... (b).....
12. Wie van jou klasmaats skryf volgens jou oordeel die beste opstelle?
- (a)..... (b).....
13. Wie van jou klasmaats kan volgens jou oordeel 'n saak of standpunt die beste stel, of 'n goeie toespraak lewer?
- (a)..... (b).....
14. Wie van jou klasmaats het volgens jou oordeel die beste aanleg vir byvoorbeeld musiek, sang, ballet, skilder- en beeldhoukuns?
- (a)..... (b).....
15. Wie van jou klasmaats blink volgens jou oordeel die beste in sport uit?
- (a)..... (b).....
16. Wie van jou klasmaats beskik oor die gesondste humorsin?
- (a)..... (b).....

**BRONNELYS**

Oorgeneem en aangepas uit Renzulli, Reis en Smith (1981: 233-234) en A.S. Olivier (1983).



**ADDENDUM J**

**OORSIGLYS 4: GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR ONDERWYSPERSONEEL DIE UITKEN VAN MOONTLIKE BEGAAFDE PREPRIMÊRESKOOLLEERLINGE DEUR ONDERWYSPERSONEEL AAN DIE HAND VAN 'N OORSIGLYS**

Leerling: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Skool: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Naam van ouer: \_\_\_\_\_

Adres: \_\_\_\_\_

Geboorterang: \_\_\_\_\_

Bywoning van preprimêre skool:

Ses maande \_\_\_\_\_ Een jaar \_\_\_\_\_

Twee jaar \_\_\_\_\_ Meer as twee jaar \_\_\_\_\_

- |     |  | JA    | NEE   |
|-----|--|-------|-------|
| 1.  | Stel baie belang in sy omgewing, voorwerpe, aangeleenthede, is dus nuuskierig en weetgierig.                                       | ..... | ..... |
| 2.  | Beskik oor 'n besonder goeie geheue vir byvoorbeeld stories, detail, syfers.   | ..... | ..... |
| 3.  | Leer maklik en vinnig.   | ..... | ..... |
| 4.  | Soek selfstandig na antwoorde en oplossings van probleme.  | ..... | ..... |
| 5.  | Ontwikkel vinniger en bereik sekere ontwikkelingsvlakke vroeër as die lede van sy portuurgroep.                                    | ..... | ..... |
| 6.  | Neig om die leiding van die portuurgroep oor te neem.  | ..... | ..... |
| 7.  | Hou homself gewoonlik besig met een of meer van sy belangstellings.  | ..... | ..... |
| 8.  | Is 'n intense en wakker waarnemer. Hy neem <u>meer</u> dinge in byvoorbeeld stories en films waar as die lede van sy portuurgroep. | ..... | ..... |
| 9.  | Is oorspronklik, implementeer eie gedagtes en idees.   | ..... | ..... |
| 10. | Is sensitief ten aansien van die estetiese.  | ..... | ..... |
| 11. | Is avontuurlustig en spekulatief.  | ..... | ..... |
| 12. | Toon buitengewone vaardigheid/belangstelling in allerlei kunsvorme soos skilder, teken, modellering/handwerk, musiek en drama.     | ..... | ..... |

	JA	NEE
13. Beskik oor buitengewone taalvermoë en mondelinge uitdrukkingvermoë.	....	....
14. Herken reeds sommige geskrewe woorde of kan selfs lees.	....	....
15. Beskik oor 'n besonder lang aandagspan/konsentrasievermoë.	....	....
16. Beskik oor 'n besonder goeie getalbegrip.	....	....
17. Verstaan ooreenkomste en verskille tussen sake en tref vergelykings.	....	....
18. Beskik oor die besondere vermoë om aktiwiteite te beplan en te organiseer.	....	....
19. Stel moeilike vrae oor byvoorbeeld die dood, geregtigheid, die ewigheid en lewenswaardes.	....	....
20. Is wakker, opmerkzaam en reageer vinnig.	....	....
21. Toon buitengewone meganiese belangstellings en vaardighede.	....	....
22. Toon buitengewone spierkoördinasie en fisieke vaardigheid met byvoorbeeld dans, balspele, hardloop en swem.	....	....
23. Is 'n dromer wat met verrassende idees, oplossings, gedagtes en vaardighede vorendag kom.	....	....
24. Is perfeksionisties en krities.	....	....
25. Voer intelligente gesprekke met ouer kinders en volwasse nes.	....	....

#### EVALUERING

1. Vermenigvuldig die totale aantal JA-antwoorde met 4.
2. Vergelyk die berekende totaal met die volgende skaal:
  - 80+ Feitlik seker 'n begaafde leerling: Moet verdere evaluering ondergaan.
  - 70-80 Begaafdheid is 'n sterk moontlikheid: Moet verdere evaluering ondergaan.
  - 60-70 Begaafdheid is 'n redelike moontlikheid: Moet verdere evaluering ondergaan.
  - 50-60 Begaafdheid is 'n moontlikheid: Moet dopgehou word.
  - 50 Skrale moontlikheid van begaafdheid.

3. Spesifieke begaafdheid

- (i) Taal: 1, 2, 3, 5, 8, 13, 14, 19, 20, 25
- (ii) Wiskunde: 3, 5, 7, 15, 16, 17, 21, 24
- (iii) Kuns: 10, 12
- (iv) Meganies: 7, 9, 21
- (v) Fisiek: 18, 21, 22
- (vi) Kreatief: 4, 5, 8, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 25

**DIE UITWYSING VAN DIE LEERLING DEUR ONDERWYSPERSONEEL**

Na sorgvuldige oorweging word die leerling **UITGEWYS/NIE UITGEWYS NIE\***

Handtekening van onderwyser: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

\* Skrap wat nie van toepassing is nie.

**BRONNELYS**

KOD (1982: 37-39)

**ADDENDUM K**

**OORSIGLYS 5: GESTRUKTUREERDE OBSERVASIE DEUR OUERS  
DIE UITKEN VAN MOONTLIKE BEGAAFDE PREPRIMÊRESKOLLEERLINGE DEUR  
HUL OUERS AAN DIE HAND VAN 'N OORSIGLYS**

Leerling: \_\_\_\_\_ Geboortedatum: \_\_\_\_\_

Skool: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Naam van ouer: \_\_\_\_\_

Adres: \_\_\_\_\_

Geboorterang: \_\_\_\_\_

Bywoning van preprimêre skool:

Ses maande \_\_\_\_\_ Een jaar \_\_\_\_\_

Twee jaar \_\_\_\_\_ Meer as twee jaar \_\_\_\_\_

		JA	NEE
1.	Vra baie vrae oor sy omgewing, voorwerpe, aangeleenthede, is dus nuuskierig en weetgierig.	....	....
2.	Onthou maklik en goed.	....	....
3.	Leer maklik en vinnig.	....	....
4.	Wou van kleinsaf dinge self doen, byvoorbeeld aantrek en eet.	....	....
5.	Stel meer belang in meer gevorderde en "volwasse" dinge as die lede van sy portuurgroep.	....	....
6.	Geneig om andere, veral speelmaats, te oorheers.	....	....
7.	Wil gewoonlik presies weet hoe dinge werk, stel belang.	....	....
8.	Fantaseer graag met sê-nou-maar- en wat-sal-gebeur-as-speletjie.	....	....
9.	Lê baie oorspronklikheid aan die dag ten aansien van spele, speelgoed, idees en beplanning.	....	....
10.	Merk mooi dinge op: Natuur, musiek, kleur.	....	....
11.	Is avontuurlustig en waag maklik.	....	....
12.	Is kunstig met byvoorbeeld teken, skilder, modellering, musiek, drama en ballet.	....	....
13.	Beskik oor buitengewone taalvermoë en woordeskat.	....	....

- |     |   |           |
|-----|---|-----------|
| 14. | Het self woorde en sinne leer lees.   | .... .... |
| 15. | Kan lank en goed konsentreer.   | .... .... |
| 16. | Kan goed tel en selfs eenvoudige optel- en aftrekbe-<br>werkings doen.  | .... .... |
| 17. | Kan ooreenkomste en verskille tussen sake raaksien.<br>Kan byvoorbeeld eenderse speelgoed, artikels, vorms<br>bymekaar pas of groepeer.   | .... .... |
| 18. | Kan selfstandig optree en na homself omsien, is byvoor-<br>beeld selfstandig ten aansien van toiletgewoontes, was<br>en aantrek, sosialisering en die verkryging van infor-<br>masie. | .... .... |
| 19. | Stel moeilike vrae oor byvoorbeeld die dood, geregtig-<br>heid, die ewigheid en lewenswaardes.  | .... .... |
| 20. | Is wakker, opmerkzaam en dink vinnig, het byvoorbeeld<br>altdyd 'n pittige en toepaslike antwoord gereed.   | .... .... |
| 21. | Is besonder handig/vaardig met eenvoudige gereedskap<br>soos eetgerei en konstruksiespele.  | .... .... |
| 22. | Is rats en goed gekoördineerd met byvoorbeeld dans, bal-<br>spele, hardloop en swem.  | .... .... |
| 23. | Is 'n dromer wat dikwels verras met oorspronklike planne,<br>voorstelle, gedagtes, oplossings en kwinkslae.   | .... .... |
| 24. | Hou daarvan dat dinge korrek gedoen word.   | .... .... |
| 25. | Gesels maklik en onderhoudend met ouer kinders en selfs<br>volwassenes.   | .... .... |

#### EVALUERING

1. Vermenigvuldig die totale aantal JA-antwoorde met 4.
2. Vergelyk die berekende totaal met die volgende skaal:

80+	Feitlik seker 'n begaafde leerling: Moet verdere evaluering ondergaan.
70-80	Begaafdheid is 'n sterk moontlikheid: Moet verdere evaluering ondergaan.
60-70	Begaafdheid is 'n redelike moontlikheid: Moet verdere evaluering ondergaan.
50-60	Begaafdheid is 'n moontlikheid: Moet dopgehou word.
-50	Skrale moontlikheid van begaafdheid.

3. Spesifieke begaafdheid

- (i) Taal: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 13, 14, 19, 20, 25
- (ii) Wiskunde: 3, 5, 7, 15, 16, 17, 21, 24
- (iii) Kuns: 10, 12
- (iv) Meganies: 7, 9, 21
- (v) Fisiek: 18, 21, 22
- (vi) Kreatief: 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 25

**DIE AANWYSING VAN DIE LEERLING DEUR DIE OUER**

Na sorgvuldige oorweging word die leerling AANGEWYS/NIE AANGEWYS  
NIE\*

Handtekening van ouer: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

\* Skrap wat nie van toepassing is nie.

**BRONNELYS**

Gerber (1983)

**ADDENDUM L**

**OORSIGLYS 6: OORSIGLYS VIR DIE IDENTIFISERING VAN BEGAAFDE LEERLINGE MET BUITENGEWONE KREATIEWE VERMOËNS**

Naam van leerling: \_\_\_\_\_

Onderwyser: \_\_\_\_\_

Geboortedatum: \_\_\_\_\_

Vakke aan betrokke leerling gedoseer: \_\_\_\_\_

Standaard: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Maak 'n kruisie in die kolom wat die leerling die beste beskryf. Daar word nie van begaafde leerlinge met buitengewone kreatiewe vermoëns verwag om al die onderstaande kenmerke te toon nie. Leerlinge wat sterk positiewe ladings ten aansien van die meerderheid items openbaar, beskik egter na alle waarskynlik oor buitengewone kreatiewe vermoëns.

	Geringe mate 1	Gemiddeld 2	Groot mate 3
Die leerling beskik oor die vermoë om probleme, defekte, behoeftes, eienaardighede en die ongewone raak te sien.			
Hy openbaar 'n bepaalde sensitiwiteit ten aansien van probleme en kan hulle herken, afgrens, formuleer en oplossings aan die hand doen.			
Hy is daartoe in staat om probleme in die fynste besonderhede op te los, waardeur 'n noukeuriger, dieperliggende perspektief gerealiseer word.			
Hy toon 'n bepaalde sensitiwiteit vir sy leefwêreld. Die lewenswerklikheid interesseer hom en ervarings spoor hom aan tot nuuskierigheid en verwondering.			
Die leerling openbaar 'n plooibaarheid ten aansien van denke wat die aanpassing van nuwe idees en omstandighede moontlik maak en hom in staat stel om 'n verskeidenheid van oplossings vir dieselfde probleem raak te sien.			

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
Hy toon 'n buigsaamheid en aanpasbaarheid ten aansien van denke wat hom in staat stel om maklik van die gebaande weë af te wyk. Hy vrees ook nie die gevolge van sodanige optrede nie.			
Hy eksperimenteer met bekende voorwerpe en situasies om vas te stel hoe hulle benader kan word.			
Hy doen dikwels dinge anders as op die gewone alledaagse manier.			
Hy skrik nie vir nuwighede nie en reageer positief op nuwe, vreemde inkongruente of misterieuse elemente in die omgewing deur hulle te ondersoek en te manipuleer.			
Hierdie leerling beskik oor die vermoë om 'n verskeidenheid idees met betrekking tot 'n besondere aangeleentheid voort te bring, is verbeeldingryk en vindingryk en kan improviseer en fantaseer.			
Dit kan soms voorkom of hy met dagdromery besig is, terwyl hy in werklikheid met kreatiewe denkaktiwiteite besig is.			
Hy toon sterk geloof in die eie idees, selfs al vind ander dit onaanvaarbaar.			
Hierdie leerling kan homself met eenvoudige dinge op verbeeldingryke wyse besig hou.			
Hierdie leerling beskik oor die belangrike vermoë om op idees uit te brei en om die hoofidee en aanvullende idees tot 'n geheel te integreer.			
Hy is daartoe in staat om 'n probleem anders te benader as die konvensionele.			



	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
Hierdie leerling toon gewoonlik hoë intel- lektuele vermoë.			
Hy beskik oor die vermoë om die wisselwer- king en onderlinge verwantskappe tussen die geheel en die onderdele van dit wat in die werklikheid waargeneem word, raak te sien, te begryp, te interpreteer en te vertolk.			
Hy besit die vermoë om gegewens of waarge- nome inligting te analiseer, te orden en te sintetiseer om 'n totaalbeeld te vorm.			
Hy toon die gewilligheid om by komplekse aangeleenthede betrokke te raak.			
Hy toon 'n groot mate van intellektuele speelsheid, fantaseer en manipuleer idees.			
Hy kritiseer op konstruktiewe wyse en aan- vaar nie outoritêre uitsprake as vanself- sprekend nie.			
Hy is daartoe in staat om verworwe kennis te kan toepas.			
Hy maak van al sy sintuie in waarneming ge- bruik.			
Hy is daartoe in staat om dit wat hy waar- neem, te begryp en intuïtief bewus te wees van die betekenis en implikasies daarvan.			
Hierdie leerling is daartoe in staat om hom- self besig te hou sonder dat hy gestimuleer word, toon 'n groot mate van onvermoeide ar- beidsaamheid, is toegewyd en kan lank met oorgawe werk sonder om moeg te word.			

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
Hy beweeg dikwels buite die grense van sy opdragte heen en doen meer as wat verwag word.			
Hy maak eerder van intrinsieke werksmotivering gebruik as van ekstrasieke werksmotivering.			
Hy toon 'n groot mate van nuuskierigheid om voorwerpe, idees, situasies en gebeure te ondersoek.			
Die leerling openbaar sensitiwiteit vir skoonheid en beleef die estetiese gevoelsmatig.			
Hy beskik oor 'n realistiese, positiewe selfbeeld, weet waartoe hy in staat is en wat hy wil bereik.			
Hy toon 'n emosionele sensitiwiteit, is bewus van die eie impulsiwiteit en weet hoe om dit te hanteer.			
Afhangende van die situasie is hy in staat tot konformiteit of non-konformiteit.			
Hy toon onafhanklikheid ten aansien van denke en gedrag, is individualisties en verkies soms om alleen te werk.			
Hy leer eerder deur eksperimentering en manipulering as deur outoritêre onderrigmetodes en soek op eie kenmerkende wyse antwoorde op vrae.			
Hy staan krities teenoor die self, is self-evaluerend en is nooit heeltemal tevrede met dit wat hy bereik nie.			

	Geringe mate 1	Gemid- deld 2	Groot mate 3
Hy beskik oor baie selfvertroue en het die moed van sy oortuiging om die alledaagse en die algemeen aanvaarde te betwyfel.			
Hy beskik oor die moed om afbrekend te wees sodat hy iets beters kan daarstel.			
Hy het die moed om vir nuwe ervarings van binne en van buite ontvanklik te wees.			
Hy beskik oor die moed om die skynbaar onmoontlike te probeer bereik en om hoë risiko's te loop. Hy beskik dus oor 'n positiewe waaghouding.			
Hy het geloof in homself en verwerp kritiek van buite as hy van mening is dat dit ongegraverdig is.			
Hy beskik oor die vermoë om openlik sy standpunt te stel.			
Hy beskik oor 'n gesonde humorsin en sien die humoristiese in situasies waarin ander dit nie kan raaksien nie.			
Hy toon 'n behoefte om meer oor homself te wete te kom en ook oor sy omgewing. Om hierdie rede is hy ontvanklik vir nuwe ervarings.			

Beskryf enige gedragsmanifestasie van die kant van die leerling wat moontlik ook op die teenwoordigheid van buitengewone kreatiewe vermoëns kan dui.

-----

-----

-----

Beskryf enige manifestasies van kreatiewe vermoëns

---

---

---

Beskryf enige belemmeringe wat by die leerling teenwoordig kan wees wat die manifestering van kreatiewe vermoëns kan benadeel

---

---

---

Wat is die vernaamste rede waarom u hierdie leerling as buitengewoon kreatief beskou?

---

---

---

#### BRONNELYS

Tongue en Sperling (1976: 27-28), die gids saamgestel deur Human Individual Potentialities (1977: 31), Schaefer (Renzulli en Stoddard 1980: 53), Haasbroek en Jooste (1981: 40-41), Torrance (Gowan, Khatena en Torrance 1981: 168-169) en Neethling (1983: 34,37):

**ADDENDUM M**

**BIOGRAFIESE VRAELYS**

1. Hierdie vraelys moet vir elke intensief geïdentifiseerde begaafde leerling tydens 'n onderhoud met verkieslik albei ouers deur 'n lid van die sielkundige/opvoedkundige hulpdiens ingevul word.
2. Die ingevulde vraelys word in die lêer van die betrokke leerlinge geliasseer en moet van tyd tot tyd bygehou word. Hierdie lêer moet in veilige bewaring geplaas word waar dit nie vir alle persone toeganklik is nie.
3. **DIE INLICHTING IN HIERDIE VRAELYS IS UITERS VERTROULIK EN SLEGS VIR LEDE VAN DIE SIELKUNDIGE/OPVOEDKUNDIGE HULPDIENS TOEGANKLIK.**

**A.**

Van en voorname van leerling \_\_\_\_\_ Noemnaam \_\_\_\_\_

Geboortedatum \_\_\_\_\_ Ouderdom \_\_\_\_\_

Datum van onderhoud met ouers \_\_\_\_\_

Naam van skool \_\_\_\_\_

Naam van onderhoudvoerder \_\_\_\_\_

Standaard van leerling \_\_\_\_\_ Klasonderwyser \_\_\_\_\_

Telefoonnommer \_\_\_\_\_

Woonadres van leerling \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**B.**

1. Vader: Voorletters \_\_\_\_\_ Ouderdom \_\_\_\_\_  
Beroep \_\_\_\_\_  
Onderwyskundige agtergrond \_\_\_\_\_
2. Moeder: Voorletters \_\_\_\_\_ Ouderdom \_\_\_\_\_  
Beroep \_\_\_\_\_  
Onderwyskundige agtergrond \_\_\_\_\_

3. Ander kinders in huisgesin (ook stiefbroers en -susters)

<u>Naam</u>	<u>Ouderdom</u>	<u>Skool</u>	<u>Standerd</u>
-------------	-----------------	--------------	-----------------

-----  
-----  
-----  
-----

4. Geboorteorde van onderhawige leerling

-----

5. Beskrywing van gesinseenheid (byvoorbeeld: eie ouers, stiefouers, moeder/vader oorlede, ander volwassenes tuis)

-----  
-----  
-----

6. Leerling is woonagtig by:

Moeder en vader	-----	Vader	-----	Moeder	-----
Ander	-----	Spesifiseer	-----		-----

7. Beskrywing van enige omstandighede tuis wat die leerling se skoolprestasie negatief kan beïnvloed.

-----  
-----  
-----

8. Taalmedium tuis

Rede indien dit van die taalmedium van die skool verskil

-----  
-----

9. Ouers se onderwys- en beroepsaspirasies ten aansien van die onderhawige leerling

Vader -----  
Moeder -----

C.

1. Het die moeder enige gesondheidsprobleme tydens swangerskap ervaar?

-----

Indien JA, watter?

-----  
-----  
-----

2. Was dit 'n moeilike geboorte?

Indien JA, verstrek redes.

-----  
-----  
-----

3. Het die leerling enige besondere voedingsprobleme ervaar?

-----

Indien JA, watter?

-----  
-----  
-----

4. Beskryf enige spraakprobleem wat die leerling moontlik het.

-----  
-----

5. Beskryf enige gesigsprobleem wat die leerling moontlik het.

-----  
-----

6. Beskryf enige gehoorprobleem wat die leerling moontlik het.

-----  
-----

Ervaar die leerling of het hy enige van die volgende gesondheidsprobleme ervaar?

	JA	NEE		JA	NEE
Allergieë	....	....	Rumatiekkoors	....	....
Diabetes	....	....	Tuberkulose	....	....
Epilepsie	....	....	Ander ernstige siekte	....	....
Hartsiektes	....	....			
Ernstige beserings	....	....			
Spesifiseer					

-----  
 -----

D.

1. Dui aan op watter ouderdom (jare en maande) die leerlinge die volgende begin

Begin praat het -----

Sinne begin gebruik het -----

Begin sit het -----

Begin kruip het -----

Begin loop het -----

Begin tande kry het -----

Toiletgewoontes aangeleer het -----

Geleer driewiel ry het -----

Geleer lees het -----

Geleer fietsry het -----

E.

1. Beskryf enige vroeë aanduidings van begaafdheid (byvoorbeeld spraak, fisieke ontwikkeling, spesifieke vaardighede, belangstellings).

-----  
 -----  
 -----





4. **Spesiale onderrig aan leerlinge buite skoolverband**

-----  
-----

**Besondere prestasies ten aansien hiervan behaal**

-----  
-----

G.

1. **Hoe bring die leerling sy vrye tyd deur?**

-----  
-----  
-----

2. **Aan watter aktiwiteite verleen die leerling voorkeur wanneer hy alleen is?**

-----  
-----  
-----

3. **Aan watter klubs, verenigings, organisasies (buite en binne skoolverband) behoort die leerling?**

-----  
-----

**Posisie ten aansien daarvan (byvoorbeeld leier, voorsitter, kaptein, en so meer)**

-----

4. **Stokperdjies deur leerling beoefen**

-----  
-----

5. Waarmee verwy! die leerling gewoonlik die tyd?

<u>Aktiwiteit</u>	Geringe mate	Gemiddeld	Groot mate
Kyk na televisieprogramme .....	.....	.....	.....
Lees .....	.....	.....	.....
Skeppende werk .....	.....	.....	.....
Skryfwerk ( ) .....	.....	.....	.....
Teken en skilder .....	.....	.....	.....
Voltooi legkaarte .....	.....	.....	.....
Los wiskundige probleme op .....	.....	.....	.....
Musiek:			
Luister .....	.....	.....	.....
Beoefening .....	.....	.....	.....
Sportbeoefening .....	.....	.....	.....
Ander: spesifiseer .....	.....	.....	.....

6.	Die leerling se keuse van maats	JA	NEE
	Van dieselfde geslag	....	....
	Van die teenoorgestelde geslag	....	....
	Van beide geslagte	....	....
	Ouer leerlinge	....	....
	Jonger leerlinge	....	....
	Van dieselfde ouderdom	....	....
	Volwassenes	....	....

7. Hoe kom die leerling met sy maats oor die weg?

-----

-----

-----

8. Beskryf die leerling se leesgewoontes (byvoorbeeld tipe leesstof, hoeveelheid gelees)

-----  
-----

9. Beskryf die beskikbaarheid van geskikte leesstof tuis

-----  
-----

10. Watter verantwoordelikhede word aan die leerling tuis opgedra?

-----  
-----  
-----

11. Hoeveel sakgeld kry die leerling en hoe word dit deur hom aangewend?

-----  
-----  
-----

12. Beskryf die verhouding tussen leerling en  
vader

-----  
-----  
-----

moeder

-----  
-----  
-----

ander gesinslede

-----  
-----  
-----

13. Beskryf die leerling ten aansien van:

Selfstandigheid \_\_\_\_\_

Gesagsaanvaarding \_\_\_\_\_

Gehoorsaamheid \_\_\_\_\_

Verantwoordelikheid \_\_\_\_\_

Lewensopvatting \_\_\_\_\_

H.

1. Bespreek die leerling se houding teenoor die skool en die onderwysers (byvoorbeeld waarvoor hy 'n voorkeur of afkeer toon, verhouding met onderwysers, kritiek wat gelewer word)

2. In watter mate word die leerling se houding deur die ouers ondersteun?

3. Watter onderwysbehoefte toon die leerling volgens die siening van die ouers?

4. In watter mate voorsien die huidige onderwysvoorsiening nie in die behoeftes van die leerling nie?

5. Watter beroeps- en onderwysaspirasies toon die leerling?

-----  
-----  
-----

6. Oor watter uitsonderlike kenmerke beskik die leerling volgens die mening van die ouers?

-----  
-----  
-----

7. Beskryf enige buitengewone prestasie wat die leerling gelewer het of steeds lewer.

-----  
-----  
-----

**BRONNELYS**

Saamgestel en aangepas uit Rice (1970: 203-208), Martinson (1978: 78-81), Van Niekerk (1978: 61-66), Larsson (1981: 65-66), Painter (1981: 201-204), Renzulli, Reis en Smith (1981: 198) en A.S. Olivier (1983).

## ADDENDUM N

### PERSOONSBEELD VAN DIE BEGAAFDE LEERLING

1. Die inligting wat in hierdie addendum vervat is, is 'n samevatting van alle inligting wat oor die leerling beskikbaar is en moet in samehang met ander addenda gesien word.
2. Die onderhawige addendum moet tydens die identifiseringsprosedure deur 'n lid van die sielkundige/opvoedkundige hulpdiens bygehou word, moet na intensiewe identifisering voltooi word en moet daarna van tyd tot tyd bygehou word.
3. DIE INLIGTING HIERIN VERVAT, IS UITERS VERTROULIK EN SLEGS VIR LEDE VAN DIE SIELKUNDIGE/OPVOEDKUNDIGE HULPDIENS DIREK TOEGANKLIK.
4. Hierdie addendum behoort in die lêer van elke begaafde leerling geliasseer te word. Hierdie lêer moet in veilige bewaring geplaas word waar dit nie vir enigeen toeganklik is nie.
5. Die addendum hieronder is spesifiek van toepassing op Blanke leerlinge in die sekondêre skole, maar kan met geringe aanpassings vir alle ouderdomsgroepe en alle bevolkingsgroepe in die RSA gebruik word.

#### A. IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE

1. Van en voorname van leerling \_\_\_\_\_
2. Geboortedatum \_\_\_\_\_ Ouderdom \_\_\_\_\_
3. Woonadres \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Telefoonnommer \_\_\_\_\_
5. Koshuisinwoning: JA/NEE
6. Standerd \_\_\_\_\_ Kursus \_\_\_\_\_
7. Aantal skole besoek \_\_\_\_\_
8. Naam van persoon wat addendum voltooi \_\_\_\_\_  
Hoedanigheid \_\_\_\_\_

#### B. HUISLIKE AGTERGROND

1. Vader: Voorletters \_\_\_\_\_ Ouderdom \_\_\_\_\_  
Beroep \_\_\_\_\_  
Onderwyskundige agtergrond \_\_\_\_\_

2. Moeder: Voorletters \_\_\_\_\_ Ouderdom \_\_\_\_\_  
Beroep \_\_\_\_\_  
Onderwyskundige agtergrond \_\_\_\_\_

3. Ander kinders in huisgesin (ook stiefbroers en -susters)

<u>Naam</u>	<u>Ouderdom</u>	<u>Skool</u>	<u>Standerd</u>
-------------	-----------------	--------------	-----------------

-----  
-----  
-----  
-----

4. Geboorteorde van onderhawige leerling \_\_\_\_\_

5. Beskrywing van gesinseenheid (byvoorbeeld: eie ouers, stiefouers, moeder/vader oorlede, ander volwassenes tuis)

-----  
-----  
-----

6. Leerling is woonagtig by:

Moeder en vader \_\_\_\_\_ Vader \_\_\_\_\_ Moeder \_\_\_\_\_

Ander \_\_\_\_\_ Spesifiseer \_\_\_\_\_

-----  
-----

7. Die taalmedium van die huisgesin \_\_\_\_\_

Indien anders as taalmedium van die skool, die redes daarvoor en die moontlike invloed daarvan op die leerling.

-----  
-----  
-----

8. Samevattende verslag oor huislike agtergrond (byvoorbeeld: gunstigheid daarvan ten aansien van die ontplooiing van begaafdheid, intellektuele stimulasie tuis, belangstelling in skolastiese prestasie, sosio-ekonomiese omstandighede, moontlikhede om tuis te kan studeer, houding van die ouers ten aansien van skool en onderwyseres, houding



van die ouers ten aansien van die leerling, kulturele peil van die huisgesin, en so meer).

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**C. FISIEKE KENMERKE**

1. Beskryf enige fisieke kenmerke of enige aspek met betrekking tot die leerling se gesondheidstoestand wat sy deelname aan spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge kan benadeel.

-----  
-----  
-----

2. Beskryf enige opvallende fisieke kenmerk van die leerling.

-----  
-----  
-----

3. Enige gestremdheid ten aansien van:

Spraak                      JA/NEE

Gehoor                      JA/NEE

Gesig                      JA/NEE

Koördinasie                JA/NEE

Ander                      JA/NEE

Spesifiseer

-----

D. SKOLASTIESE PRESTASIE

1. Was die leerling 'n vroeë skooltoetreder? JA/NEE

Indien JA, het vroeë skooltoetreding die leerling benadeel en in welke opsig?

-----  
-----  
-----

2. Juniorprimêreskoolfase

	<u>Graad 1/Sub A</u>	<u>Graad 2/Sub B</u>	<u>St. 1</u>
Gemiddeld van leerling	-----	-----	-----
Gemiddeld van standerd	-----	-----	-----

Tendense met betrekking tot skolastiese prestasie (byvoorbeeld moontlike onderprestering, uitsonderlike hoë prestasie in alle vakke, sekere vakke, en so meer):

-----  
-----  
-----

3. Seniorprimêreskoolfase

	<u>Standerd 2</u>	<u>Standerd 3</u>	<u>Standerd 4</u>
Gemiddeld van leerling	-----	-----	-----
Gemiddeld van standerd	-----	-----	-----

Tendense met betrekking tot skolastiese prestasie (byvoorbeeld moontlike onderprestering, uitsonderlike hoë prestasie in alle vakke, sekere vakke, en so meer):

-----  
-----  
-----

4. Juniorsekondêreskoolfase

<u>Vakke</u>	<u>Standerd 5</u>	<u>Standerd 6</u>	<u>Standerd 7</u>
Afrikaans	-----	-----	-----
Engels	-----	-----	-----
Derde Taal	-----	-----	-----
Wiskunde	-----	-----	-----
Geskiedenis	-----	-----	-----
Aardrykskunde	-----	-----	-----
Ander vakke: Spesifiseer	-----	-----	-----
	-----	-----	-----
	-----	-----	-----
	-----	-----	-----
Gemiddeld van leerling	-----	-----	-----
Gemiddeld van standerd	-----	-----	-----
Tendense met betrekking tot skolastiese prestasie	-----	-----	-----
	-----	-----	-----
	-----	-----	-----
	-----	-----	-----

5. Seniorsekondêreskoolfase

<u>Vakke</u>	<u>Standerd 8</u>	<u>Standerd 9</u>	<u>Standerd 10</u>
Afrikaans	-----	-----	-----
Engels	-----	-----	-----
Ander vakke: spesifiseer	-----	-----	-----
	-----	-----	-----
	-----	-----	-----
	-----	-----	-----

	<u>Standerd 8</u>	<u>Standerd 9</u>	<u>Standerd 10</u>
Gemiddeld van leerling	-----	-----	-----
Gemiddeld van standerd	-----	-----	-----

Tendense met betrekking tot skolastiese prestasie

-----

-----

-----

6. Samevattende beeld met betrekking tot skolastiese prestasie

-----

-----

-----

7. Spesiale onderrig aan leerling buite skoolverband

-----

-----

E. BUITEMUURSE AKTIWITEITE

1. Sportsoorte waaraan leerling deelneem

-----

-----

Mate van sukses wat daarin behaal word

-----

2. Ander aktiwiteite waaraan leerling deelneem

-----

-----

Mate van sukses wat daarin behaal word

-----

F. PSIGOMETRIESE INLIGTING

1. Groepintelligensietoetse

Resultate

Datum	Naam van toets	Nie-verbaal	Verbaal	Totaal
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----

Opmerkings

-----

-----

2. Individuele intelligensietoetse

Resultate

Datum	Naam van toets	Nie-verbaal	Verbaal	Totaal
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----

Opmerkings

-----

-----

Tendense met betrekking tot kwalitatiewe analise

-----

-----

-----

3. Aanlegtoetsbattery

	<u>Stanege</u>		<u>Stanege</u>
JAT: Klassifikasie	-----	SAT: Verbale begrip	-----
Redenering	-----	Berekeninge	-----
Syfervermoë	-----	Woordbou	-----
Sinonieme	-----	Vergelyking	-----
Vergelyking	-----	Patroonvoltooiing	-----
Ruimtelik 2-D	-----	Figuurreekse	-----
Ruimtelik 3-D	-----	Ruimtelik 2-D	-----

<u>Stanege</u>	<u>Stanege</u>
Geheue (paragraaf) -----	Ruimtelik 3-D -----
Geheue (woorde en simbole) -----	Geheue (paragraaf) -----
Meganiese insig -----	Geheue (woorde en simbole) -----
	Koördinasie -----
	Skryfspoed -----
Datum afgeneem -----	Datum afgeneem -----

Kommentaar met betrekking tot aanleg

-----

-----

4. Skolastiese bekwaamheidsbattery

<u>Stanege</u>	<u>Stanege</u>
JSBB: Eerste Taal -----	SBB: Sosiale wetenskappe -----
Wiskunde -----	Handelwetenskappe -----
Natuurwetenskappe -----	Natuurwetenskappe -----
Aardrykskunde -----	Rekenkunde -----
Geskiedenis -----	Tale -----
Tweede Taal -----	
Datum afgeneem -----	Datum afgeneem -----

Kommentaar met betrekking tot skolastiese bekwaamheid

-----

-----

5. Leestoetse (indien afgeneem)

Datum afgeneem \_\_\_\_\_ Naam van medium \_\_\_\_\_

Resultaat \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Belangstellingsvraelys

	<u>Stanege</u>		<u>Stanege</u>
19 VBV: Beeldende Kunste	-----	Prakties-Manlik	-----
Uitvoerende Kunste	-----	Prakties-Vroulik	-----
Taal	-----	Numeries	-----
Histories	-----	Besigheid	-----
Diens	-----	Klerklik	-----
Welsynswerk	-----	Rondreis	-----
Geselligheid	-----	Natuur	-----
Openbare Optrede	-----	Sport	-----
Regte	-----	Werk-Stokperdjie	-----
Kreatiewe Denke	-----	Aktief-Passief	-----
Wetenskap	-----		

Datum afgeneem \_\_\_\_\_

Kommentaar met betrekking tot belangstellings (veral in samehang met skolastiese prestasie, intellektuele vermoë en aanleg)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Kreatiwiteitstoetse

Datum afgeneem \_\_\_\_\_

Kommentaar met betrekking tot kreatiewe vermoëns

-----  
-----  
-----

8. Persoonlikheidsvraelyste

Stanege

HSPV: Teruggetrokke	-----	Hartlik
Minder intelligent	-----	Meer intelligent
Deur gevoelens beïnvloed	-----	Emosioneel stabiel
Flegmaties	-----	Prikkelbaar
Onderdanig	-----	Dominant
Sober	-----	Entoesiasties
Opportunisties	-----	Pligsgetrou
Skaam	-----	Waaghalsig
Ontoegeeflik	-----	Teerhartig
Lewenslustig	-----	Versigtig individualisties
Selfversekerd	-----	Bevreesd
Sosiaal groepafhanklik	-----	Selfgenoegsaam
Onbeheers	-----	Beheersd
Ontspanne	-----	Gespanne

Datum afgeneem \_\_\_\_\_

Kommentaar met betrekking tot persoonskenmerke

-----  
-----  
-----

9. Projeksiemedia (indien afgeneem)

Datum afgeneem \_\_\_\_\_ Naam van medium \_\_\_\_\_



Kommentaar met betrekking tot die resultate

-----  
-----  
-----

10. Verhoudingsvraelys (indien afgeneem)

	<u>Stanege</u>		<u>Stanege</u>
PHSF: Selfvertroue	-----	Persoonlike vryheid	-----
Eiewaarde	-----	Sosialiteit-G	-----
Selfbeheer	-----	Sosialiteit-S	-----
Senuweeagtigheid	-----	Morele inslag	-----
Gesondheid	-----	Formele verhoudings	-----
Gesinsinvloede	-----	Gewenstheidskaal	-----
Datum afgeneem	-----		

Kommentaar met betrekking tot interpersoonlike verhoudings

-----  
-----  
-----

11. Studiegewoontes en -houdings

	<u>Stanege</u>		<u>Stanege</u>
OSGH: Vermyding van uitstel	-----	Aanvaarding van onderwys	-----
Werkmetodes	-----	Studiehouding	-----
Studiegewoontes	-----	Studieoriëntasie	-----
Onderwyser-goedkeuring	-----		
Datum afgeneem	-----		

Kommentaar met betrekking tot studiegewoontes en -houdings

-----  
-----  
-----

12. Handelingsmedia (indien afgeneem)

Datum afgeneem \_\_\_\_\_ Naam van medium \_\_\_\_\_

Resultaat \_\_\_\_\_  
-----

13. Observasie

Enige relevante kenmerke van die leerling wat deur middel van observasie aan die lig gekom het.

-----  
-----  
-----

14. Ander relevante media

-----  
-----

15. Samevattende beeld

-----  
-----  
-----  
-----

G. AANWYSINGS

1. Deur wie is die leerling as moontlike begaafde aangewys?

-----

2. Op grond waarvan is die leerling aangewys? (byvoorbeeld persoonskenmerke, uitstaande skolastiese prestasie, en so meer)

-----

3. Vir watter besondere kategorie van begaafdheid is die leerling aangewys?  
-----
4. Vir watter besondere kategorie van begaafdheid is die leerling intensief geïdentifiseer?  
-----
5. Watter uitstaande kenmerke van die leerling maak hom 'n besonder geskikte kandidaat vir spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge?  
-----  
-----
6. Watter kenmerke (indien enige) van die leerling kan sy kanse op sukses in spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge beaandeel?  
-----  
-----

H. ONDERWYSVOORSIENING

1. Wat is die aard van die spesiale onderwysvoorsiening wat aan die leerling verskaf word?  
-----  
-----
2. Op watter redes word hierdie bepaalde soort onderwysvoorsiening verskaf?  
-----  
-----
2. Kommentaar oor die vordering van die leerling in spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge  
-----  
-----  
-----

Datum \_\_\_\_\_ Onderwyser \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_ Onderwyser \_\_\_\_\_

-----  
-----  
-----  
**Datum**

**Onderwyser**  
-----

-----  
-----  
-----  
**Datum**

**Onderwyser**  
-----

BRONNELYS

HOOFSTUK 1: OORSIG VAN ONDERWYSBEPLANNING VIR BEGAAFDE LEERLINGE  
IN DIE RSA

AMERICA (United States). Department of Health, Education and Welfare. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education: Education of the gifted and talented. Washington: Government Printing Office, 1972.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. Division of Gifted and Talented Education. Guidelines for implementing education code sections 52200 - 55214. California, Sacramento, 1980. (Unpublished information sheet)

GOUWS, M. Die omskrywing, definiëring, en kategorisering van begaafde kinders. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. 3 (3), 1983: 121-130.

HAASBROEK, J.B., JOOSTE, J.H. Die identifisering van hoogbegaafde leerlinge met verwysing na onderwysprogramme in die opleiding van onderwysers. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981.

PAINTER, Frieda. Who are the gifted? Definitions and identification. Stevenage : Pullen, c1980.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die onderwys. Verslag van die Hoofkomitee : Onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria, 1981.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Verslag van die komitee vir gedifferensieerde onderwys en voorligting insake 'n nasionale onderwysstelsel op primêre en sekondêre skoolvlak met verwysing na skoolvoorligting as 'n geïntegreerde diens van die onderwysstelsel vir die Republiek van Suid-Afrika en vir Suidwes-Afrika, Deel 1. Pretoria, 1970.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die onderwys. Verslag van die Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte. Pretoria, 1981.

RENZULLI, J.S. What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan Nov. 1978: 180-184.

\* Van verskeie onderwysdepartemente in die VSA en Kanada is ongepubliseerde memoranda ontvang wat ook in die samestelling van hierdie hoofstuk gebruik is.

## HOOFSTUK 2: ONDERWYSVOORSIENING VIR BEGAAFDE LEERLINGE IN DIE RSA TOT OKTOBER 1983

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing. Die stand van onderwysvoorsiening vir hoogbegaafde leerlinge in die RSA. Pretoria, 1983. (Werksdokument saamgestel vir die Werkkomitee : Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge uit bydraes van verskillende onderwysdepartemente en ander belanghebbende instansies.

## HOOFSTUK 3: DIE UITKENNING VAN BEGAAFDE LEERDERS

ANDERSON, J.E. The nature of abilities. In: TORRANCE, E.P. Talent and education: present status and future directions. Minneapolis : University of Minnesota Press, c1960, pp. 9-31.

ANGELINO, H. Characteristics of superior and talented youth. In: SHERTZER, B. Working with superior students : theories and practices. Chicago: Science Research Associates, c1960, pp. 90-104

BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975.

----- Psychology and education of the gifted. 3rd ed. New York : Irvington Publishers, c1981.

BIRCH, J.W. Is any identification procedure necessary? Gifted Child Quarterly 28(4), Fall 1984 : 157-161.

BISH, C.E. The academically talented. In: CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp. 26-33.

BONSALL, Marcella R., STEFFLRE, B. The temperament of gifted children. In: GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of readings. Boston : Allyn and Bacon, 1966, pp. 76-80.

BOTHA, Linda. Katalogus van toetse = Catalogue of tests. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

BOTHA, Linda. Katalogus vir individuele intelligensietoetse en persoonlikheidstoetse (1985-1986) = Catalogue for individual intelligence tests and personality tests (1985-1986). Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1985.

BOTHA, Linda. Katalogus vir skolasiese prestasie- en diagnostiese toetse, aanleg- en bekwaamheidstoetse (1984-1985) = Catalogue for scholastic achievement and diagnostic tests, aptitude en proficiency tests (1984-1985). Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1984.

BRACKENBURY, A. Round the clock with gifted musicians. In: GIBSON, Joy, CHENNELLS, Prue. Gifted children : looking to their future. London : Latimer, 1976, pp. 73-87.

BRAGGETT, E. The high price of excellence. Education News 18(11), August 1984 : 17-19.

BROTHWICK, B. et al. The gifted and talented students in Canada. Toronto : The Canadian Education Association, 1980.

BUTLER, Nava. Israel's first experiment in special classes for gifted children within regular schools. In : GIBSON, Joy CHENNELLS, Prue. Gifted children : looking to their future. London : Latimer, 1976, pp. 169-181.

CALLOW, R. Recognizing the gifted child. In : POVEY, R.M. Educating the gifted child. London : Harper and Row, c1980, pp. 109-119.

CLARK, Barbara. Growing up gifted : developing the potential of children at home and at school. Columbus : Merrill, c1979.

CLARK, Barbara. Growing up gifted : developing the potential of children at home and at school. 2nd ed. Columbus : Merrill, c1983.

COETZEE, J.C. Inleiding tot die algemene empiriese opvoedkunde. Potchefstroom : Pro Rege, 1960.

CONGDON, P.J. Children of high ability : finding and helping them : a handbook for teachers. [S.l. : s.n.], c1978.

CRAIG, J.K. The intelligent use of intelligence tests. Paper read at the Educational Symposium of the TED (1977 : Pretoria).

CUTTS, Norma E., MOSELEY, N. Teaching the bright and gifted. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, c1958.

DAVIS, G.A., RIMM, Sylvia. Identification and counseling of the creatively gifted. In : COLANGELO, N., ZAFFRANN, R.T. New voices in counseling the gifted. Dubuque : Kendall/Hunt, c1979, pp. 225-236.

DE BEER, Nicolette A. Die begaafde kind - 'n psigopedagogiese perspektief. Fokus 9(1), Aug. 1982 : 1 590-1 596.



DEHAAN, R.F. Accelerated learning programs. New York : Center for Applied Research in Education, 1963.

DEHAAN, R.F. Identifying gifted children. In : FRENCH, J.L. Educating the gifted : a book of readings. New York : Holt and Company, c1959, pp. 74-81.

DE KOCK, Carol. Please sir - I want some more! The identification of pupils in needs of curriculum extension. Lamp 1983 : 95-96.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS, KUNS EN WETENSKAP. Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing. Handleiding vir die Jr.-Sr. Hoërskool-Persoonlikheidsvraelys (HSPV) Vorms A en B. Pretoria, 1967.

DICKENSON, W.A., TRUAX, C.B. Group counseling with college underachievers. Personnel and Guidance Journal 45 (3), Nov. 1966 : 243-247.

DIVISION OF CURRICULUM AND INSTRUCTION AND THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGICAL SERVICES, MILWAUKEE PUBLIC SCHOOLS. Identification and general placement procedures for pupils of superior learning abilities. In : CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp. 57-63.

DOWDALL, Cynthia B., COLANGELO, N. Underachieving gifted students : review and implications. Gifted Child Quarterly 26 (4), Fall 1982 : 179-183.

DUMINY, P.A. Begaafdheid en die onderwys van begaafde kinders. Amsterdam : Meulenhoff, voorw. 1963.

DU TOIT, J.M., VAN DER MERWE, A.B. Sielkunde : 'n algemene inleiding. Kaapstad : HAUM, 1966.

DU TOIT, L.B.H. Handleiding vir die Jung-persoonlikheids-  
vraelys (JPV). Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike  
Navorsing, 1983.

ELSHOUT, J.J., KOUWENHOVEN, K., TROMP, D. De identificatie van  
hoogbegaafde jonge mensen. Pedagogische Studiën 60(5), Mei  
1983 : 209-219.

ENGELBRECHT, S.W.B. Akademiese prestasie van intellektueel  
bogemiddelde leerlinge : deel een : die rol van aanleg en  
nie-intellektuele faktore by die eksamenprestasie van meisies.  
Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1973.

FELDHUSEN, J.F., ASHER, J.W., HOOVER, S.M. Problems in the  
identification of giftedness, talent, or ability. Gifted Child  
Quarterly 28(4), Fall 1984 : 149-151.

FOX, Lynn H. Identification and program planning : models and  
methods. In : KEATING, D.P. Intellectual talent : research and  
development. Baltimore : Johns Hopkins, c1976, pp. 32-54.

FRASIER, Mary M. Minority gifted children. In : MILLER, B.S.

PRICE, Merle. The gifted child, the family, and the community.  
New York : Walker, c1981, pp.54-59.

FRASIER, Mary M. Screening and identification of gifted  
students. In : JORDAN, June B., GROSSI, J.A. An administrator's  
handbook on designing programs for the gifted and talented.  
Reston : Eric Clearinghouse, 1980, pp.48-55.

FREEMAN, O.L. Minnesota's interest in the identification,  
development, and utilization of talent. In : TORRANCE, E.P.  
Talent and education : present status and future directions.  
Minneapolis : University of Minnesota Press, c1960, pp. 3-6.

GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of readings.  
Boston : Allyn and Bacon, 1966.

GALLAGHER, J.J. Teaching the gifted child. 2nd ed. Boston :  
Allyn and Bacon, c1975.

GALLAGHER, J.J. What are gifted children like? In : CROW, L.D.,  
CROW, Alice. Educating the academically able : a book of  
readings. New York : David McKay, c1963, pp. 40-46.

GEARHEART. B.R. Special education for the 80's. St. Louis :  
Mosby, 1980.

GERBER, A.P. Identifisering van hoogbegaafde pre-primêre  
skoolleerlinge (Riglyne vir identifisering). Werkkomitee :  
Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge. Pretoria : Raad vir  
Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

GETZELS, J.W., JACKSON, P.W. The study of giftedness : a  
multidimensional approach. In : US DEPARTMENT OF HEALTH  
EDUCATION, AND WELFARE. The gifted student. Washington : US  
Government Printing Office, 1960, pp.1-18.

GOLD, M.J. Education of the intellectually gifted. Columbus :  
Merrill, c1965.

GOLDBERG, Miriam L. et al. A three year experimental program  
at DeWitt Clinton High School to help bright underachievers.  
In : GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of  
readings. Boston : Allyn and Bacon, 1966, pp. 239-257.

GOUWS, M. Openbaringswyses van hoogbegaafde leerlinge - 'n  
psigopedagogiese perspektief. Pretoria : Raad vir Geestes-  
wetenskaplike Navorsing, 1983.

GOWAN, J.C. Background and history of the gifted-child

movement. In : STANLEY, J.C., GEORGE, W.C., SOLANO, Cecilia H. The gifted and the creative : a fifty-year perspective. Baltimore : Johns Hopkins, c1977, pp. 5-27.

GOWAN, J.C. Identification - responsibility of both principal and teacher. In : BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975, pp. 280-281.

GOWAN, J.C. The underachieving gifted child : a problem for everyone. In: CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp. 214-220.

GOWAN, J.C., BRUCH, Catherine B. The academically talented student and guidance. Boston : Houghton Mifflin, c1971.

GOWAN, J.C., DEMOS, G.D. The education and guidance of the ablest. Springfield : Thomas, c1964.

GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Educating the ablest : a book of readings on the education of gifted children. S.l. : Peacock Publishers, 1980.

GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981.

GOWAN, J.C., TORRANCE, E.P. Educating the ablest : a book of readings on the education of gifted children. Itasca : Peacock Publishers, 1977.

GROTBERG, Edith H. Adjustment problems of the gifted. In : BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975, pp. 208-213.

GUILFORD, J.P. Factors that aid and hinder creativity. In : GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 59-71.

GUILFORD, J.P. Three faces of intellect. In : BARBE, W.B. RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 3rd ed. New York : Irvington Publishers, c1981, pp. 87-102.

HAASBROEK, J.B., JOOSTE, J.H. Die identifisering van hoog-begaafde leerlinge met verwysing na onderwysprogramme in die opleiding van onderwysers. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981.

HAGEN, Elizabeth. Identification of the gifted. New York : Teachers College, Columbia University, 1980.

HARRINGTON, R.G. Caution : standardized testing may be hazardous to the educational programs of intellectually gifted children. Education 103(2), Winter 1982 : 112-117.

HEYL, Helen H. Learning characteristics and problems of gifted children. In : CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp. 53-57.

HILDRETH, Gertrude H. Introduction to the gifted. New York : McGraw-Hill, c1966.

HOYLE, E., WILKS, J. Gifted children and their education. London : Balding and Mansell, 1975.

HUMAN INDIVIDUAL POTENTIALITIES Unicornucopia : a guidebook for gifted and talented. Tempe : s.n., 1977.

IDENTIFICATION. The importance of identification. In : Yearbook

of Special Education. 3rd ed. Chicago : Marquis, 1977-78, pp. 529-533.

IGLEHART, R. Identifying art talent. In : SHERTZER, B. Working with superior students : theories and practices. Chicago : Science Research Associates, c1960, pp.123-125.

JACOBS, L.J. Die begaafde kind met sosiale- en leerprobleme. In : MÜLLER, N.J. Die begaafde kind. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika, c1979, pp. 40-50.

JORDAAN, W.J., JORDAAN, J.J., NIEUWOUDT, J.M. Algemene Sielkunde : 'n psigobiologiese benadering : deel II. Johannesburg : McGraw-Hill, c1975.

KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT. Identifikasie van die hoogbegaafde kind, indiensopleiding van primêre skool onderwysers. [S.l. : s.n.], 1982.

KARNES, Frances A., COLLINS, Emily, C. Assessment in gifted education. Springfield : Thomas, c1981.

KHATENA, J. Educational Psychology of the gifted. New York : Wiley, c1982.

KHATENA, J. The Khatena-Torrance Creative Perception Inventory for identification, diagnosis, facilitation and research. In: GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 171-177.

LANZA, L.G., VASSAR, W.G. Designing and implementing a program for the gifted and talented. In : BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975, pp. 316-323.

LARSSON, Yvonne. Provisions for the education of gifted and talented children in Australia. Sydney : University of Sydney, 1981.

LOWENSTEIN, L.F. Teachers' effectiveness in identifying gifted children. Gifted Education International 1(1), 1982 : 33-35.

LYON, H.C. Realising our potential. In: GIBSON, Joy, CHENNELLS, Prue. Gifted children : looking to their future. London : Latimer, 1976, pp. 20-34.

MARTINSON, Ruth A. Issues in the identification of the gifted. In : RENZULLI, J.S., STODDARD, Elizabeth P. Gifted and talented education in perspective. Reston : Eric Clearinghouse, 1980, pp. 4-7.

MARTINSON, Ruth A. The identification of the gifted and talented. Reston : Council for Exceptional Children, 1978.

MARTINSON, Ruth A., LESSINGER, L.M. Problems in the identification of intellectually gifted pupils. In : GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of readings. Boston : Allyn and Bacon, 1966, pp. 25-33.

MICHAEL, W.B. Cognitive and affective components of creativity in mathematics and the physical sciences. In : STANLEY, J.C., GEORGE, W.C., SOLANO, Cecilia H. The gifted and the creative : a fifty-year perspective. Baltimore : Johns Hopkins, c1977, pp. 141-172.

MILES, Catherine C. Crucial factors in the life history of talent. In : TORRANCE, E.P. Talent and education : present status and future directions. Minneapolis : University of Minnesota Press, c1960, pp. 51-65.

MILGRAM, Roberta M., MILGRAM, N., LANDAU, Erika.

Identification of gifted children in Israel : a theoretical and empirical investigation. Tel-Aviv : Tel-Aviv University, 1974.

MÖNKES, F.J. Hoogbegaafde kindereen : een benadeelde groep?  
Pedagogiese Studië 60(5), Mei 1983 : 195-207.

MONTEITH, J.L. de K. Stimulering van die begaafde leerling -  
noodsaaklik of luukse? Woord en Daad 24(266), Okt. 1984 : 2-3.

MORRISON, Evelyn. Underachievement among preadolescent boys  
considered in relationship to passive aggression. Journal of  
Educational Psychology 60(3), 1969 : 168-173.

NEETHLING, J.S. Onderwys vir die begaafde kind : 'n wetenskaplike  
ondersoek na die onderwys van begaafde leerlinge in die V.S.A en  
Brittanje. [S.l. : s.n.], 1981.

NEETHLING, J.S. The identification of the gifted and talented.  
[S.l. : s.n.], 1983?

NEL, J.F. Onderwys vir hoogbegaafde onderpresteerders.  
Werkkomitee : Onderwys vir begaafde leerlinge. Pretoria :  
Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

NEWLAND, T.E. The gifted in socio-educational perspective.  
Englewood Cliffs : Prentice-Hall, c1976.

NORFLEET, Mary A.W. Personality characteristics of achieving  
and underachieving high ability senior women. Personnel and  
Guidance Journal 46(10), Jun. 1968 : 976-980.

OLIVIER, A. Die kreatiewe begaafde kind in gesinsverband. In :  
MÜLLER, N.J. Die begaafde kind. Pretoria : Universiteit van  
Suid-Afrika, c1979, pp. 67-71.



OLIVIER, A.S. Identifisering van die hoogbegaafde leerling in die primêre skool. Werkkomitee : Onderwys vir begaafde leerlinge. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

O'NEILL, G.P., SCOLLAY, Betty M. The education of intellectually gifted children : a challenge for the 1980s and beyond. Comment on Education 13(3), Feb 1983 : 11-16.

PACK, Gladys. Parents, beware! The evaluation of gifted and talented students. In: MILLER, B.S., PRICE, Merle. The gifted child, the family, and the community. New York : Walker, c1981, pp. 37-46.

PAINTER, Frieda. Who are the gifted? Definitions and identification. Stevenage : Pullen, c1980.

PAINTER, Frieda. Gifted children : a research study. rev. ed. Stevenage : Pullen, 1981.

PARKYN, G.W. The identification and evaluation of gifted children : a new perspective. In: GIBSON, Joy, CHENNELLS, Prue. Gifted children : looking to their future. London : Latimer, 1976, pp. 35-56.

PEGNATO, C.V. Identifying mentally gifted in junior high schools. In: GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of readings. Boston : Allyn and Bacon, 1966, pp. 34-42.

PEGNATO, C.V., BIRCH, J.W. Locating gifted children in junior high schools : a comparison of methods. In : BARBE, W.B.

RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975, pp. 248-255.

PERRONE, P.A., KARSHNER, W.W., MALE, R.A. Identification of talented students. In: COLANGELO, N, ZAFFRANN, R.T. New voices

in counseling the gifted. Dubuque : Kendall/Hunt, c1979, pp. 76-88.

PILCH, Mary M. Minimum criteria for an effective identification program of talented and gifted students. In: MARTINSON, Ruth A. The identification of the gifted and talented. Reston : Council for Exceptional Children, 1978, pp. 129-132.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing. Die stand van onderwysvoorsiening vir hoogbegaafde leerlinge in die RSA. Pretoria, 1983.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Handleiding vir die Akademiese Bekwaamheidsbattery (ABB) = Manual for the Academic Proficiency Battery (APB). Pretoria, 1969.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Handleiding vir die Junior Aanlegtoetse (JAT) = Manual for the Junior Aptitude Tests (JAT). Pretoria, 1975.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Handleiding vir die Jr.-Sr. Hoërskoolpersoonlikheidsvraelys (HSPV). Pretoria, 1982.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Handleiding vir die Junior Skolastiese Bekwaamheidsbattery (JSBB) = Manual for the Junior Scholastic Proficiency Battery (JSPB). Pretoria, 1977.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die Onderwys. Verslag van die Werkkomitee : Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte. Pretoria, 1981.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Werkkomitee : Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge. Notule van die tweede vergadering. Pretoria, Sept. 1982.

RAPH, Jane B., GOLDBERG, Miriam L., PASSOW, A.H. Bright underachievers. New York : Teachers College Press, Columbia University, 1969.

REKDAL, C.K. Personality inventories as tests of creative potential and their use as measurements in programs for the gifted. In: GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 188-199.

RENZULLI, J.S. Will the Gifted Child Movement be alive and well in 1990? Gifted Child Quarterly 24(1), Winter 1980 : 3-9.

RENZULLI, J.S., REIS, Sally M., SMITH, Linda H. The revolving door identification model. Mansfield Center : Creative Learning Press, c1981.

RENZULLI, J.S., STODDARD, Elizabeth P. Gifted and talented education in perspective. Reston : Eric Clearinghouse, 1980.

RICE, J.P. The gifted : developing total talent. Springfield : Thomas, c1970.

RIMM, Sylvia. The characteristics approach : identification and beyond. Gifted Child Quarterly 28(4), Fall 1984 : 181-187.

RIMM, Sylvia, DAVIS, G.A., BIEN, Y. Identifying creativity : a characteristics approach, Gifted Child Quarterly 26(4), Fall 1982 : 165-171.

ROEDEL, Wendy C., JACKSON, Nancy E., ROBINSON, H.B. Gifted young children. New York : Teachers College, Columbia University, 1980.

ROOS, W.L. Die intellektueel-superieure leerling : 'n agtergrondsbeskrywing op standerd ses-vlak. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1970.

ROOS, W.L. Die intellektueel superieure seun wat skolasties swak presteer : 'n vergelykende studie. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1980.

ROTH, R.M., PURI, P. Direction of aggression and the non-achievement syndrome. Journal of Counseling Psychology 14 (3), 1967 : 277-281.

RYAN, Judith, S. Identifying intellectually superior Black children. The Journal Educational Research 76(3), Jan/Feb. 1983 : 153-156.

SCHAEFER, C.E. A psychological study of 10 exceptionally creative adolescent girls. In : RENZULLI, J.S., STODDARD, Elizabeth P. Gifted and talented education in perspective. Reston : Eric Clearinghouse, 1980, pp.44-54.

SCHEPERS, J.M. Begaafdheid en die identifisering van die begaafde kind. In : MÜLLER, N.J. Die begaafde kind. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika, c1979, pp. 1-10.

SCHMIDT, L.G. Problems of superior and talented students. In : SHERTZER, B. Working with superior students : theories and practices. Chicago : Science Research Associates, c1960, pp. 172-178.

SCHWARTZ, Judith I. Early identification of gifted, talented, and creative children. Kappa Delta Pi Record 20(1), Fall, 1983 : 24-28.

SHAW, M.C., BROWN, D.J. Scholastic underachievement of bright college students. Personnel and Guidance Journal 34, Nov. 1957 : 195-199.

SHAW, M.C., McCUEN, J.T. The onset of academic underachievement in bright children. In : GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of readings. Boston : Allyn and Bacon, 1966, pp. 258-265.

SHERTZER, B. Identifying superior and talented students. In: SHERTZER, B. Working with superior students : theories and practices. Chicago : Science Research Associates, c1960, pp. 105-114.

SMALTZ, Janet M., MATHISEN, J.D. Meeting the educational needs of the gifted, North Dakota. In: CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963a, pp. 74-76.

SMALTZ, Janet M., MATHISEN, J.D. Who are the gifted? North Dakota. In: CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp. 36-39.

SOLANO, Cecilia H. The first D : discovery of talent, or needles in a haystack : identifying the mathematically gifted child. In: COLANGELO, N., ZAFFRANN, R.T. New voices in counseling the gifted. Dubuque : Kendall/Hunt, c1979, pp. 89-106.

SONNEKUS, M.C.H. Aspekte van intelligensie binne die verhouding tussen mens en wêreld. In: NEL, B.F., SONNEKUS, M.C.H., GARBERS, J.G. Grondslae van die psigologie : 'n inleidende analise van die verhouding tussen mens en wêreld. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1965, pp. 304-325.

STANLEY, J.C. The second D : description of talent (further study of the intellectually talented youths). In: COLANGELO, N., ZAFFRANN, R.T. New voices in counseling the gifted. Dubuque : Kendall/Hunt, c1979, pp. 107-118.

STERNBERG, R.J. Lies we live by : misapplication of tests in identifying the gifted. Gifted Child Quarterly 26(4), Fall 1982 : 157-161.

STRANG, Ruth. Helping your gifted child. New York : Dutton, 1960.

SUID-AFRIKA (Republiek). Die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid, No. 39 van 1967, artikels 2(1)(a) en (f).

SUMPTION, Merle R., LUECKING, Evelyn M. Education of the gifted. New York : Ronald Press, c1960.

TANNENBAUM, A.J. Gifted children : Psychological and Educational perspectives. New York : Macmillan, c1983.

TAYLOR, C.W. Who are the exceptionally creative? In: GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of readings. Boston : Allyn and Bacon, 1966, pp. 51-64.

TAYLOR, R.L. Assessment of exceptional students : educational and psychological procedures. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, c1984.

TERMAN, L.M. The discovery and encouragement of exceptional talent In: BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 3rd ed. New York : Irvington Publishers, c1981, pp. 5-19.

TERMAN, L.M., ODEN, Melita H. The Terman study of intellectually gifted children. In: DENNIS, W., DENNIS, Margaret W. The intellectually gifted : an overview. New York : Grune and Stratton, c1976, pp.51-67.

THOMAS, G.I., CRESCIMBENI, J. Guiding the gifted child. New York : Random House, c1966.

THUNBERG, Ursula. The gifted in minority groups. In: MILLER, B.S., PRICE, Merle. The gifted child, the family, and the community. New York : Walker, c1981, pp. 47-53.

TONGUE, Cornelia, SPERLING, Chairman, Gifted and talented : an identification model. Raleigh : Division for Exceptional Children, 1976.

TORRANCE, E.P. Can creativity be increased by practise? In : GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 99-108.

TORRANCE, E.P. Gifted children in the classroom. New York : MacMillan, c1965.

TORRANCE, E.P. Non-test ways of identifying the creatively gifted. In : GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 165-170.

TORRANCE, E.P. Some guiding principles in evaluating excellence. In : GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 47-54.

TORRANCE, E.P. The role of creativity in identification of the gifted and talented. Gifted Child Quarterly 28(4), Fall 1984 : 153-156.

TORRANCE, E.P. Toward the more humane education of gifted children. In : GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 6-18.

TREFFINGER, D.J., RENZULLI, J.S., FELDHUSEN, J.F. Problems in the assessment of creative thinking. In : BARBE, W.B., RENZULLI J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975 , pp. 240-247

TRILLINGHAM, C.C., BONSALL, Marcella R. The gifted under-achiever. In : CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp. 210-214.

VAN DER WALT, J.S. Skoolvoorligting : Beginsels, tegnieke en toepassings. Johannesburg : McGraw-Hill, c1979.

VAN NIEKERK, P.A. Ortopedagogiese diagnostiek. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1978.

VAUGHAN, Kirsten M. Denmark. In : GIBSON, Joy, CHENNELLS, Prue. Gifted children : looking to their future. London : Latimer, 1976, pp. 299-302.

VENTER, D.P. Die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale. Referaat gelewer tydens die Indiensopleidingskursus van die KOD vir remediërende leerkragte. (1983 : Kaapstad).

VERNON, P.E., ADAMSON, Georgina, VERNON, Dorothy F. The psychology and education of gifted children. London : Methuen, 1977.

WALLACE, Belle. Giftedness : definition and identification. Gifted Education International 1(1), 1982 : 3-5

WEINER, Ann. Our gifted and talented : what are their needs and what can we do? In : MILLER, B.S., PRICE, Merle. The gifted child, the family, and the community. New York : Walker, c1981, pp. 27-31.

WHITMORE, Joanne. Identifying and programming for highly gifted underachievers in the elementary school. In : Yearbook of Special Education. 6th ed. Chicago : Marquis, 1980-81, pp. 365-380.



WILLINGS, D. The creatively gifted : recognizing and developing the creative personality. Cambridge : Woodhead-Faulkner, 1980.

WOODLIFFE, Helen M. Teaching gifted learners : a handbook for teachers. Ontario : Ontario Institute for Studies in Education, c1977.

#### HOOFSTUK 4: DIE PROBLEMATIEK VAN BEGAAFDE ONDERPRESTEERDERS

ABRAHAM, W. Motivating the gifted underachiever. In : CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp. 221-225.

BRAMMER, L.M., SHOSTROM, E.L. Therapeutic Psychology : fundamentals of counseling and psychotherapy. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1960.

BUTLER, Nava. Israel's first experiment in special classes for gifted children within regular schools. In : GIBSON, Joy, CHENNELLS, Prue. Gifted children : looking to their future. London : Latimer, 1976, pp. 169-181.

CLARK, Barbara. Growing up gifted : developing the potential of children at home and at school. Columbus : Merrill, c1979.

CLARK, Barbara. Growing up gifted : developing the potential of children at home and at school. 2nd ed. Columbus : Merrill, c1983.

CONNOR, Marjorie W. Learning characteristics of able non-achievers in audiolingual foreign language classes. Dissertation Abstracts International 29(5-A), 1968 : 1 446-1 447.

- CUTTS, Norma E., MOSELEY, N. Teaching the bright and gifted. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, c1958.
- DAVIDS, A. Psychological characteristics of high school male and female potential scientists in comparison with academic underachievers. Psychology in Schools 3 (1), 1966 : 79-87.
- DEHAAN, R.F. Accelerated learning programs. New York : Center for Applied Research in Education, 1963.
- DEO, P., GUPTA, A.K. A comparison of the criteria for identifying over and underachievers. Indian Education Review 7 (1), Jan. 1972 : 153-167.
- DICKENSON, W.A., TRUAX, C.B. Group counseling with college underachievers. Personnel and Guidance Journal 45 (3), Nov. 1966 : 243-247.
- DOWDALL, Cynthia B., COLANGELO, N. Underachieving gifted students : review and implication. Gifted Child Quarterly 26 (4), Fall 1982 : 179-183.
- DUMINY, P.A. Begaafdheid en die onderwys van begaafde kinders. Amsterdam : Meulenhoff, voorw. 1963.
- DU TOIT, J.M. Die preventatiewe aspek ten opsigte van onderpresteerders. Die Suid-Afrikaanse Sielkundige Monografie nr. 20, Junie 1964 : 1-15.
- DU TOIT, J.M., VAN DER MERWE, A.B. Sielkunde : 'n algemene inleiding. Kaapstad : HAUM, 1966.
- DU TOIT, L.B.H. Die verband tussen enkele nie-intellektuele faktore en die akademiese prestasie van eerstejaarstudente aan universiteite en onderwyskolleges. Humanitas, RSA 3 (4), 1976 : 395-407.

DU TOIT, L.B.H. Die verband tussen studiegewoontes en -houdings en die akademiese prestasie van hoërskoolleerlinge.

Humanitas, RSA 2 (3), 1974 : 231-243.

ENGELBRECHT, S.W.B. Akademiese prestasie van intellektueel bogemiddelde leerlinge : deel een : die rol van aanleg en nie-intellektuele faktore by die eksamenprestasie van meisies. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1973.

ENGELBRECHT, S.W.B. Akademiese prestasie van intellektueel bogemiddelde leerlinge : deel vyf : 'n vergelykende ondersoek van faktore wat verband hou met die eksamenprestasie van seuns en meisies. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1975.

FORD, D.H., URBAN, H.B. Systems of psychotherapy : a comparative study. New York : Wiley, 1965.

FRANKS, Beth, DOLAN, L. Affective characteristics of gifted children : educational implications. Gifted Child Quarterly 26 (4), Fall 1982 : 172-177.

GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of readings. Boston : Allyn and Bacon, 1966.

GALLAGHER, J.J. Teaching the gifted child. 2nd ed. Boston : Allyn and Bacon, c1975.

GARBERS, J.G. Die strewinge of motiewe van die mens. In : NEL, B.F., SONNEKUS, M.C.H., GARBERS, J.G. Grondslae van die Psigologie. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1965, pp. 378-410.

GAUDRY, E., SPIELBERGER, C.D. Anxiety and educational achievement. Sydney : Wiley, c1971.

GILMORE, J.V. The factor of attention in underachievement. Journal of Education Feb. 1968 : 41-66.

GOLD, M.J. Education of the intellectually gifted. Columbus : Merrill, c1965.

GOLDBERG, Miriam L. et al. A three year experimental program at DeWitt Clinton High School to help bright underachievers.

In: GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of readings. Boston : Allyn and Bacon, 1966, pp. 239-257.

GOWAN, J.C. Dynamics of the underachievement of gifted students. In : FRENCH, J.L. Educating the gifted : a book of readings. New York : Holt and Company, c1959, pp. 395-402.

GOWAN, J.C. The underachieving gifted child : a problem for everyone. In : CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp. 214-220.

GOWAN, J.C., BRUCH, Catherine B. The academically talented student and guidance. Boston : Houghton Mifflin, c1971.

GOWAN, J.C., DEMOS, G.D. The education and guidance of the ablest. Springfield : Charles C. Thomas, c1964.

GRANDLUND, Elnore, KNOWLES, Lois. Child-parent identification and academic underachievement. Journal of Consulting and Clinical Psychology 33 (4), 1969 : 495-496.

GROTBERG, Edith H. Adjustment problems of the gifted. In : BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975, pp. 208-213.

GURMAN, A.S. The role of the family in underachievement. Journal of School Psychology 8 (1), 1970 : 48-53.

HAASBROEK, J.B., JOOSTE, J.H. Die identifisering van hoog-begaafde leerlinge met verwysing na onderwysprogramme in die opleiding van onderwysers. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981.

HAYES, E.J. Relationships between self-concept of arithmetic ability and arithmetic achievement in a selected group of sixth grade students. Dissertation Abstracts International 28 (10-A), 1968 : 3 999.

HAYWOOD, H.C. Motivational orientation of overachieving and underachieving elementary school children. American Journal of Mental Deficiency 72 (2), 1968 : 662-667.

HELFENBEIN, L.N. Differences among differentially defined types of underachievers. Dissertation Abstracts International 30 (9-A), 1970 : 3 785-3 786.

HILDRETH, Gertrude H. Introduction to the gifted. New York : McGraw-Hill, c1966.

JACKSON, R.M. In support of the concept of underachievement. Personnel and Guidance Journal 47 (1), Sept. 1968 : 56-62.

JACOBS, L.J. Die begaafde kind met sosiale- en leerprobleme. In : MÜLLER, N.J. Die begaafde kind. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika, c1979, pp. 40-50.

JACOBS, L.J., VREY, J.D. Selfkonsep, diagnose en terapie : 'n opvoedkundig-sielkundige benadering. Pretoria : Academica, c1982.

JOHNSON, Donna M. Personality differences between low and high

achieving boys using the Personality Inventory for Children.  
Dissertation Abstracts International July 1971 : 241.

KHATENA, J. Educational Psychology of the gifted. New York :  
Wiley, c1982.

KISCH, J.M. A comparative study of patterns of underachievement  
among male college students. Dissertation Abstracts Inter-  
national 28 (8-B), 1968 : 3 461-3 462.

LYON, H.C. Realising our potential. In: GIBSON, Joy, CHENNELLS,  
Prue. Gifted children : looking to their future. London :  
Latimer, 1976, pp. 20-34.

MACKINNON, D.W. The nature and nurture of creative talent. In :  
BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the  
gifted. 3rd ed. New York : Irvington Publishers, c1981, pp.  
111-127.

MORRISON, Evelyn. Underachievement among preadolescent boys  
considered in relationship to passive aggression. Journal of  
Educational Psychology 60 (3), 1969 : 168-173.

NEL, E.M. Die persoonlikheidseienskappe van 'n groep begaafde  
studente wat onderpresteer. Die Suid-Afrikaanse Sielkundige  
Monografie nr. 18, Mei 1964 : 1-16.

NEL, J.F. Onderwys vir hoogbegaafde onderpresteerders. Werk-  
komitee : Onderwys vir begaafde leerlinge. Pretoria : Raad vir  
Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

NEWLAND, T.E. The gifted in socio-educational perspective.  
Englewood Cliffs : Prentice-Hall, c1976.

NOEL, L.G. Selected factors related to underachievement of  
superior students in Illinois colleges. Dissertation Abstracts  
International 30 (7-A), 1970 : 2 808.

NORFLEET, Mary A.W. Personality characteristics of achieving and underachieving high ability senior women. Personnel and Guidance Journal 46 (10), Jun. 1968 : 976-980.

OAKLAND, J.A. Measurement of personality correlates to academic achievement in high school students. Journal of Counseling Psychology 16 (5), 1969 : 452-457.

OAKLAND, J.A. The performance of high school students on the Edwards Personality Inventory and its relationship to over- and underachievement. Dissertation Abstracts International 28 (9-B), 1968 : 3 882.

OWENS, W.A., JOHNSON, Wilma C. Some measured personality traits of collegiate underachievers. The Journal of Educational Psychology 40 (1), 1949 : 41-46.

PERVIN, L.A. Personality : theory, assessment, and research. 2nd ed. New York : Wiley, c1975.

PETERS, Dorothy M. The self-concept as a factor in over- and underachievement. Dissertation Abstracts International 29 (6-A), 1968 : 1 792-1 793.

RAPH, Jane B., GOLDBERG, Miriam L., PASSOW, A.H. Bright underachievers. New York : Teachers College Press, Columbia University, 1969.

REKDAL, C.K. Personality inventories as tests of creative potential and their use as measurements in programs for the gifted. In : GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 188-199.

RICE, J.P. The gifted : developing total talent. Springfield : Charles C. Thomas, c1970.

- ROGERS, C.R. Client-centered therapy. Boston : Houghton Mifflin, 1965.
- ROGERS, C.R. On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy. London : Constable, 1969.
- ROGERS, C.R. The organization of personality. In : SOUTHWELL, E.A., MERBAUM, M. Personality : readings in theory and research. Belmont : Wadsworth, 1965, pp. 204-220.
- ROOS, W.L. Die intellektueel superieure seun wat skolasties swak presteer : 'n vergelykende studie. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1980.
- ROTH, R.M., MEYERSBURG, H.A. The non-achievement syndrome. Personnel and Guidance Journal 41 (6), Feb. 1963 : 535-540.
- ROTH, R.M., PURI, P. Direction of aggression and the non-achievement syndrome. Journal of Counseling Psychology 14 (3), 1967 : 277-281.
- RUBIN, Dorothy S. A comparison of the mother and father schemata of achievers and underachievers : a study of primary grades and achievement in arithmetic. Dissertation Abstracts International 29 (6-A), 1968 : 1 794.
- SCHMIDT, L.G. Problems of superior and talented students. In ; SHERTZER, B. Working with superior students : theories and practices. Chicago : Science Research Associates, c1960, pp.172-178.
- SHAW, M.C., BROWN, D.J. Scholastic underachievement of bright college students. Personnel and Guidance Journal 34, Nov. 1957 : 195-199.



SHAW, M.C., McCUEN, J.T. The onset of academic underachievement in bright children. In: GALLAGHER, J.J. Teaching gifted students : a book of readings. Boston : Allyn and Bacon, 1966, pp. 258-265.

SHAW, M.C., WHITE, D.L. The relationship between child-parent identification and academic underachievement. Journal of Clinical Psychology XXI(1), January 1965 : 10-13.

SMITH, C.P., WINTERBOTTOM, Miriam T. Personality characteristics of college students on academic probation. Journal of Personality Sept. 1970 : 379-391.

STENNER, A.J., KATZENMEYER, W.G. Self concept, ability, and achievement in a sample of sixth grade students. Journal of Educational Research 69 (7), Mar. 1976 : 270-273.

SUMPTION, Merle R., LUECKING, Evelyn M. Education of the gifted. New York : Ronald Press, c1960.

TANNENBAUM, A.J. Gifted children : Psychological and educational perspectives. New York : Macmillan, c1983.

TAYLOR, C.A., VAN DER WESTHUIZEN, C.P. Die onderrig van die begaafde kind. Durbanville : Boschendal, 1983.

TEIGLAND, J.J. et al. Some concomitants of underachievement at the elementary school level. Personnel and Guidance Journal 44 (9), May 1966 : 950-955.

THELEN, M.H., HARRIS, C.S. Personality of college under-achievers who improve with group psychotherapy. Personnel and Guidance Journal 46 (6), Feb. 1968 : 561-566.

THOMAS, G.I., CRESCIMBENI, J. Guiding the gifted child. New York : Random House, c1966.

TORRANCE, E.P. Toward the more humane education of gifted children. In: GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp.6-18.

TRILLINGHAM, C.C., BONSALL, Marcella R. The gifted under-achiever. In: CROW, L.D., CROW, Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp.210-214.

VAN DER MERWE, A.B. Die akademiese onderpresteerders as kliniese probleem. Die Suid-Afrikaanse Sielkundige Monografie nr. 21, Junie 1964 : 1-7.

VARGAS, M.J. Changes in self-awareness during client-centered therapy. In: ROGERS, C.R., DYMOND, Rosalind F. Psychotherapy and personality change. Chicago : University of Chicago Press, 1969, pp.145-166.

WHITMORE, Joanne. Identifying and programming for highly gifted underachievers in the elementary school. In: Yearbook of Special Education. 6th ed. Chicago : Marquis, 1980-81, pp.365-380.

ZILLI, Marie G. Reasons why the gifted adolescent underachieves and some of the implications of guidance and counseling to this problem. The Gifted Child Quarterly 15 (4), Winter 1971 : 279-292.

#### HOOFSTUK 5: SKOOLVOORLIGTING VIR BEGAAFDE LEERLINGE

BEUKES, J.H., WEIDEMAN, B.P. Skoolvoorligting van die Afdeling Kleurlingonderwys (Departement van Binnelandse Aangeleenthede) Deel 1 : Skoolvoorligting aan primêre skole. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1982.

COETZEE, R.A. Die groepbespreking as oriënteringsgebeure tot selfkennis in die beroepsoriënteringspraktyk. Pretoria : Universiteit van Pretoria, 1978. (M.Ed.-verhandeling)

DE KLERK, Josephine T., NIEUWENHUIS, F.J. Opvoeding tot verantwoordelikheid met betrekking tot geslagsaangeleenthede. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

EDITORIAL: The view from myopia. Gifted Child Quarterly 21(2), Sum. 1977 : 154-163.

FINE, M.J., PITTS, R. Intervention with underachieving gifted children : rationale and strategies. Gifted Child Quarterly 24(2), Spring 1980 : 51-55.

GOUWS, M. Die omskrywing, definiëring en kategorisering van begaafde kinders. Referaat gelewer tydens die SAVBO-kongres (1983 : Port Elizabeth). Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

GOWAN, J.C. The use of a developmental stage theory in helping gifted children become creative. Gifted Child Quarterly 24(1), Winter 1980 : 22-28.

GOWAN, J.C., BRUCH, Catherine B. The academically talented student and guidance. Boston : Houghton Mifflin, c1971.

GOWAN, J.C., DEMOS, G.D. The education and guidance of the ablest. Springfield : Charles C. Thomas, c1964.

GOWAN, J.C., KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981.

HILDRETH, Gertrude H. Introduction to the gifted. New York : McGraw-Hill, c1966.

- JORDAN, J.E., KEITH, J.P. The counselor's role in working with the gifted. The Gifted Child Quarterly 9, 1965 : 136-140.
- JOUBERT, C.J. Algemene skoolvoorligting. Johannesburg : McGraw-Hill, 1982.
- KHATENA, J. Educational Psychology of the gifted. New York : Wiley, c1982.
- KHATENA, J. The gifted child in the United States and abroad. The Gifted Child Quarterly 21(3), Fall 1977 : 372-387.
- LAYCOCK, F. Gifted children. Glenview : Scott, Foresman, c1979.
- MARTINSON, Ruth A. The identification of the gifted and talented. Reston : Council for Exceptional Children, 1978.
- NIEUWENHUIS, F.J. Die ontwikkeling van 'n beroepsbeeld by die primêre- en sekondêreskoolkind. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit, 1983. (Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif)
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die Onderwys. Verslag van die Hoofkomitee : Onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria, 1981b.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die Onderwys. Verslag van die Werkkomitee : Voorligting. Pretoria, 1981a.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Verslag van die komitee vir gedifferensieerde onderwys en voorligting insake 'n nasionale onderwysstelsel op primêre en sekondêre skoolvlak met verwysing na skoolvoorligting as 'n geïntegreerde diens van die onderwysstelsel vir die Republiek van Suid-Afrika en vir Suidwes-Afrika, Deel 1. Pretoria, 1972.

RENZULLI, J.S. What makes giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappan, 60/(3), Nov. 1978 : 180-184.

ROGERS, C.R. On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy. London : Constable, 1969.

SPIES, P.G. van Z. Skoolvoorligting : doelstellings en terminologie. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1977.

VAN DER WALT, J.S. Voorligting aan die hoogbegaafde leerling. Werkkomitee : Onderwys vir begaafde leerlinge. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

VAN DER WALT, J.S. Skoolvoorligting : Beginsels, tegnieke en toepassings. Johannesburg : McGraw-Hill, c1979.

ZAFFRANN, R.T., COLANGELO, N. Counseling with gifted and talented students. Gifted Child Quarterly 21(3), Fall 1977 : 305-321.

HOOFSTUK 6 : GESINDHEIDSVORMING MET BETREKKING TOT BEGAAFDHEID,  
BEGAAFDE LEERLINGE EN ONDERWYS VIR BEGAAFDE LEERLINGE  
BY OUIERS EN ONDERWYSERS

BARBE, W.B., FRIERSON, E.C. Teaching the gifted - a new frame of reference. In: BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 3rd ed. New York : Irvington Publishers, c1981, pp. 409-412.

BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975.

BUTLER, Nava. Israel's first experiment in special classes for gifted children within regular schools. In : GIBSON, Joy, CHENNELLS, Prue. Gifted children : looking to their future. London : Latimer, 1976, pp. 169-181.

CLARK, Barbara. Growing up gifted : developing the potential of children at home and at school. 2nd ed. Columbus : Merrill, c1983.

CUTTS, Norma, E. MOSELEY, N. Teaching the bright and gifted. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, c1958.

DAVIDSON, Kim E. Parents - do your children like themselves? In : MILLER, B.S., PRICE, Merle. The gifted child, the family, and the community. New York : Walker, c1981, pp. 73-75.

DAVIS, G.A., RIMM, Sylvia. Identification and counseling of the creatively gifted. In : COLANGELO, N., ZAFFRANN, R.T. New voices in counseling the gifted. Dubuque : Kendall/Hunt, c1979, pp. 225-236.

DEHAAN, R.F. Accelerated learning programs. New York : Center for Applied Research in Education, 1963.

DEJAMES, Patricia L. Effective parent/teacher/child relationships. Education 102 (1), Fall 1981 : 34-36.

FINE, M.J. Facilitating parent-child relationships for creativity. In : BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 3rd ed. New York : Irvington Publishers, c1981, pp. 463-474.

GALLAGHER, J.J. Teaching the gifted child. 2nd ed. Boston : Allyn and Bacon, c1975.

GOODALE, R.A. Methods for encouraging creativity in the classroom. In : BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 3rd ed. New York : Irvington Publishers, c1981, pp. 375-385.

GOUWS, L.A. et al. Psigologiewoordeboek. Johannesburg : McGraw-Hill, 1979.

GOWAN, J.C. Dynamics of the underachievement of gifted students. In : FRENCH, J.L. Educating the gifted : a book of readings. New York : Holt and Company, c1959, pp. 395-402.

GOWAN, J.C., DEMOS, G.D. The education and guidance of the ablest. Springfield : Charles C. Thomas, c1964.

GOWAN, J.C., TORRANCE, E.P. Educating the ablest : a book of readings on the education of gifted children. Itasca : Peacock Publishers, 1977.

GREENSTADT, W.M. Parents of gifted children : coping with anxieties. In : MILLER, B.S., PRICE, Merle. The gifted child the family, and the community. New York : Walker, c1981, pp. 77-82.

GROSSI, J.A. Parents and administrators : working together. In : JORDAN, June B., GROSSI, J.A. An administrator's handbook on designing programs for the gifted and talented. Reston : Eric Clearinghouse, 1980, pp. 89-101.

HAASBROEK, J.B., JOOSTE, J.H. Die identifisering van hoog-begaafde leerlinge met verwysing na onderwysprogramme in die opleiding van onderwysers. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981.

HILDRETH, Gertrude H. Introduction to the gifted. New York : McGraw-Hill, c1966.

HILDRETH, Gertrude H. The creative child at home. In : MILLER, B.S., PRICE, Merle. The gifted child, the family, and the community. New York : Walker, c1981, pp. 92-99.

HIRST, Barbara. Private time. In : MILLER, B.S., PRICE, Merle. The gifted child, the family, and the community. New York : Walker, c1981, pp. 76.

JACOBS, L.J. Die begaafde kind met sosiale- en leerprobleme. In: MÜLLER, N.J. Die begaafde kind. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika, c1979, pp. 40-50.

JACOBS, L.J., VREY, J.D. Selfkonsep, diagnose en terapie : 'n opvoedkundig-sielkundige benadering. Pretoria : Academica, c1982.

KARNES, Frances A., KARNES, M.R. Parents and schools : educating gifted and talented children. The Elementary School Journal 82 (3), Jan. 1982 : 236-243.

KAUFMANN, Felice. Recognizing creative behavior. In : MILLER, B.S., PRICE, Merle. The gifted child, the family, and the community. New York : Walker, c1981, pp. 83-91.

KHATENA, J. Some suggestions for parents and educators on handling the creative child. In : GOWAN, J.C. KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 240-246.

KIRSCHENBAUM, R. Who are the gifted and why are they different? The Education Digest 45 (3), Nov. 1979 : 34-35.

KNAPP, R. Guidelines for an elementary school gifted program : a case study. In : COLANGELO, N., ZAFFRANN, R.T. New voices in counseling the gifted. Dubuque : Kendall/Hunt, c1979, pp. 444-448.

KRITZINGER, M.B.S., LABUSCHAGNE, F.J., PIENAAR, P. de V. Verklarende Afrikaanse Woordeboek. Pretoria, Van Schaik, 1971.



KRUGER, J.C. Die begaafde kind in die gesin. In : MÜLLER, N.J. Die begaafde kind. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika, c1979, pp. 59-64.

LANDMAN, W.A. Fundamentele Pedagogiek en onderwyspraktyk : metodologie, Fundamentele Pedagogiek en lesstruktuur. Durban : Butterworth, 1977.

LANDMAN, W.A. Opvoedende leer en leerwyses, fundamenteel-pedagogies gesien. In : LANDMAN, W.A., ROOS, S.G., MENTZ, N.J. Fundamentele Pedagogiek : leerwyses en vakonderrig. Durban : Butterworth, 1979, pp. 32-82.

LAYCOCK, S.R. Counselling parents of gifted children. In : FRENCH, J.L. Educating the gifted : a book of readings. New York : Holt and Company, c1959, pp. 81-88.

LEVINE, Elaine, EVANS, Marilyn J. The behaviorally disordered creative child : a challenge to our diagnostic and teaching procedures. Contemporary Education 55 (1), Fall 1983 : 28-32.

LYON, H.C. Realising our potential. In : GIBSON, Joy, CHENNELLS, Prue. Gifted children : looking to their future. London : Latimer, 1976, pp. 20-34.

MALAN, J.A. Die begaafde en talentvolle kind in die primêre skool - enkele los gedagtes. Die Unie 76 (6), Des. 1979 : 175-177.

NELSON, Joan B., CLELAND, D.L. The role of the teacher of gifted and creative children. In : BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975, pp. 439-448.

- NEWLAND, T.E. The gifted in socio-educational perspective. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, c1976.
- OLIVIER, A. Die kreatief begaafde kind in gesinsverband. In : MÜLLER, N.J. Die begaafde kind. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika, c1979, pp. 67-71.
- PASQUES, L.J., BOSHOFF, W.J., NEL, J.F. Kurrikulering vir hoogbegaafde leerlinge. Werkkomitee : Onderwys vir begaafde leerlinge. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.
- RICE, J.P. The gifted : developing total talent. Springfield : Charles C. Thomas, c1970.
- ROSS, A.O. The gifted child in the family. In : COLANGELO, N., ZAFFRANN, R.T. New voices in counseling the gifted. Dubuque : Kendall/Hunt, c1979, pp. 402-407.
- SANBORN, M.P. Working with parents. In : COLANGELO, N., ZAFFRANN, R.T. New voices in counseling the gifted. Dubuque : Kendall/Hunt, c1979, pp. 396-401.
- SCHWARTZ, Lita L. Are you a gifted parent of a gifted child? Gifted Child Quarterly 25 (1) Winter 1981 : 31-35.
- SMALTZ, Janet M., MATHISEN, J.D. Meeting the educational needs of the gifted, North Dakota. In : CROW, L.D., CROW Alice. Educating the academically able : a book of readings. New York : David McKay, c1963, pp. 74-76.
- SOUTHWORTH, June. Is your child 'impossible'? Take heart, he may well be gifted. Mentor 61 (5), Oct. 1979 : 187.
- STENSRUD, R., STENSRUD, Kay. Discipline : an attitude, not an outcome. The Educational Forum XLV (2), Jan. 1981 : 161-167.

SUMPTION, Merle R., LUECKING, Evelyn M. Education of the gifted. New York : Ronald Press, c1960.

TAYLOR, C.A., VAN DER WESTHUIZEN, C.P. Die onderrig van die begaafde kind. Durbanville : Boschendal, 1983.

THOM, D.A., NEWELL, Nancy L. Hazards of the high IQ. In : FRENCH, J.L. Educating the gifted : a book of readings. New York : Holt and Company, c1959, pp. 331-347.

THOMAS, G.I., CRESCIMBENI, J. Guiding the gifted child. New York : Random House, c1966.

THORNE, Alison. Suggestions for mothering the gifted to encourage curiosity, learning and creativity. In : GOWAN, J.C. KHATENA, J., TORRANCE, E.P. Creativity : its educational implications. 2nd ed. Dubuque : Kendall/Hunt, c1981, pp. 236-239.

TONELSON, S.W. The importance of teacher self concept to create a healthy psychological environment for learning. Education 102 (1), Fall 1981 : 96-100.

TORRANCE, E.P. Creative teaching makes a difference. In : BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 3rd ed. New York : Irvington Publishers, c1981, pp. 433-447.

VERNON, P.E., ADAMSON, Georgina, VERNON, Dorothy F. The psychology and education of gifted children. London : Methuen, 1977.

WILLINGS, D. The creatively gifted : recognizing and developing the creative personality. Cambridge : Woodhead-Faulkner, 1980.

WOODLIFFE, Helen M. Teaching gifted learners : a handbook for teachers. Ontario : Ontario Institute for Studies in Education, c1977.

#### HOOFSTUK 7: KURRIKULERING VIR BEGAAFDE LEERLINGE

BOLSOVER, Joan L.M. Exploring the concept of 'Myth' with a group of 10/11 year old children. Gifted Ed. Int. Vol. 1, 1983 : 114-116.

CALLAWAY, W.R. A holistic conception of creativity and its relationship to intelligence. The Gifted Child Quarterly Vol. 13, Winter, 1969 : 237-241.

HUNKINS, F.P. Curriculum development : program improvement. Columbus, Ohio : Merrill, 1980.

KAUFMAN, R., ENGLISH, F.W. Needs Assessment : concept and application. Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications, 1979.

KRÜGER, R.A. Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria : HAUM 1980.

MAREE, P.J. n Verantwoording van die plek van Latyn in die skoolkurrikulum. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

MENTZ, H.C. Die onderrig in funksie. In : LOUW, W.J.,

MÖLLER, A.K., MENTZ, H.C. Verbandlegging in die Didaktiese Pedagogiek. Pretoria : Academica, 1983.

NICHOLLS, Audrey, NICHOLLS, S.H. Developing a curriculum. London : George Allen & Unwin, 1978.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die Onderwys. Verslag van die Hoofkomitee : Onderwysvoorsiening in die

RSA. Pretoria, 1981.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING : Onderzoek na die Onderwys. Verslag van die Werkkomitee : Kurrikulering. Pretoria, 1981.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die Onderwys. Verslag van die Werkkomitee : Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefte. Pretoria, 1981.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING : Werkkomitee : Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge. Konsepverslag : Kurrikulumontwikkeling vir hoogbegaafde leerlinge. Pretoria, 1984.

SAWYER, W.W. Some thoughts on education and Mathematics. Gifted Ed. Int. Vol. 1, 1983 : 65 - 69

SUID-AFRIKA (Republiek). Witskrif oor onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika. Pretoria : Staatsdrukker, 1983.

TABA, Hilda. Curriculum development. Theory and practice. New York: Harcourt Brace & World, 1962.

TANNER, D., TANNER, L.N. Curriculum development. Theory into practice. New York : Macmillan, 1980.

TYLER, R.W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago : University of Chicago Press, 1949.

VAN DER STOEP, F., LOUW, W.J. Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek. Pretoria : Academica, 1976.

WALTERS, S.W. The design of a theoretical model and criteria for the construction of a curriculum for Physical Science. Cape Town : University of Cape Town, 1978. (Unpublished PH. D. thesis)

WHEELER, D.K. Curriculum process. London : University of London Press, 1983.

HOOFSTUK 8: RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KURRIKULA VIR VAKKE,  
VAKGROEPE EN LEIERSKAP AS VORM VAN SPESIFIEKE  
BEGAAFDHEID

TALE

ABRAHAM, W. Common sense about gifted children. New York :  
Harper & Row, 1958.

BRITTON, J. Language and learning. Penguin, 1974.

BRUNER, J.S. Toward a theory of instruction. Harvard  
University Press, 1975.

BRUNER, J.S. The process of education. Harvard University  
Press, 1960.

EVANS, T. Teaching English. London : Croom Helm, 1982.

GUILFORD, A.M. et al. Aspects of language development in the  
gifted. Gifted Child Quarterly Vol. 25, 1981.

HELSON, R. Women mathematicians and the creative personality.  
Journal of Consulting and Clinical Psychology 1971.

HOLLAND, J., AUSTIN, A. The prediction of achievement of under-  
graduates of superior aptitude. Journal of Educational Psychology  
1962.

HOUD, M.L. The education of the poetic spirit. Heinemann, 1949.

HOYT, D.P. The relationship between college grades and adult  
achievement. Iowa City College Testing Report no. 7, 1965.

KELLMER-PRINGLE, M.L. Able misfits. Longman, 1970.

LAYCOCK, S.R., MUNRO, B.C. Educational Psychology. Pitman, 1972.

CALLOW, R. Schools Council Programme 4. 1982.

CHOAT, E. Children's acquisition of Mathematics. NFER, 1978.

DE BONO, E. Teaching thinking. Maurice Temple Smith.

DOWKER, Y.N., DOWKER, C.H. Helping the gifted child with Mathematics. Journal of the gifted child no. 1, 1979.

GAGNE, R.M. The conditions of learning. Holt, Rinehart and Winston, 1967.

GARDNER, M. Mathematical puzzles and diversions and more Mathematical puzzles and diversions. Penguin Books, 1966.

GOUWS, M. Education for mentally highly gifted pupils: a preliminary study. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1977.

GREENES, C. Identifying the gifted student in Mathematics. The Arithmetic Teacher Vol. 28, no. 6, Feb. 1981.

HEID, K. Characteristics and special needs of the gifted student in Mathematics. The Mathematics Teacher Vol. 76, no. 4, April 1983.

HOLLAND, R.D. Mathematics Enrichment Cards. Hart-Davis Educational (Macmillan), 1975.

JACOBS, H.R. Mathematics and the imagination. The Mathematics Teacher Vol. 76, no. 4, April 1983: 245 - 275

KELSEY, K. Number puzzles and more number puzzles. Frederick Muller, 1981.

KOETKE, W. Computers and the Mathematically gifted. Mathematics teacher Vol. 76, no. 4, April 1983.

- KRUTETSKII, V.A. Psychology of Mathematical abilities in school-children. The University of Chicago Press, 1976.
- LEWIN, J., LEWIN, M. The role of a flexible relationship between high schools and universities in the education of Mathematically gifted young people. Spectrum 19 March 1981.
- SCHULMAN, L. Classroom activities for students. The Arithmetic Teacher Vol. 28, no. 6, Feb. 1981.
- SOUTH ESSEX SIXTH FORM COLLEGE. A Mathematics Supplement.
- STANLEY, J.C., KEATING, D.P., FOX, L.H. Mathematical talent, discovery, description and development. Johns Hopkins University Press.
- STRAKER, A. Schools Council Programme 4. Mathematics for gifted pupils. Longman, 1983.
- TORRANCE, E.P. Gifted children in the classroom. Macmillan, 1965.
- TRAFTON, P. Providing for Mathematically able students. The Arithmetic Teacher Vol. 28, no.6, February 1981 : 12-64
- VAN ZYL, J.A. Enrichment exercises in Mathematics. Books 2 to 5. MASKEW Miller, 1977.
- VERNON, P.E. ADAMSON, G., VERNON, D.F. The Psychology and Education of gifted children. Methuen, 1977.
- WAIN, G.T., WOODROW, E. Mathematics Teacher Education Project. Blackie.



BRANDWEIN, P.F. The gifted student as future Scientist. Ventura, California : Ventura County Superintendent of Schools Office, 1981.

KUBIE, L. Some unresolved problems of the scientific career. American Scientist Oct. 1953: 596-613.

MARGENAU, H. The nature of physical reality : a philosophy of modern Physics. New York : McGraw-Hill, 1950.

MATTHEWS, C.C. Classroom conditions, instructional objectives and evaluation in Elementary School Science. In : GOOD, R.G. Science - children. Dubuque, Iowa : Brown, 1972, p. 368.

ROBINSON, J.T. Science teaching and the nature of Science. In : GOOD, R.G. Science - children. Dubuque, Iowa : Brown, 1972, pp. 47-66.

ROE, Anne. The making of a scientist. New York : Dodd, Mead, 1953.

WALTERS, S.W. Die natuurwetenskaplik-begaafde hoërskoolleerling in die Kaapprovinsie. Stellenbosch : Universiteit van Stellenbosch, 1964. (M.Ed.-verhandeling)

#### WISKUNDE

AXFORD, L.B. A directory of educational programs for the gifted. Scarecrow Press, 1971.

BEHR, A.L. Educating the gifted - some psycho didactical considerations. S.A. Journal of Education Vol. 3, no. 2, June 1983.

BOLT, B. Mathematical activities. Cambridge University Press, 1982.

BORENSON, H. Mathematical research in the Honors Classroom. The Mathematics Teacher Vol. 76, no. 4, April 1983.

BOTES, W.L. Wiskundige begaafdheid : 'n empiriese ondersoek. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1976.

TORRANCE, E.P. Gifted children in the classroom. Macmillan, 1965.

VERNON, P.E. Gifted Children. Methuen & Co., 1977.

WALLACE, B. Provisions for gifted children in Essex.  
(Unpublished article)

WALLACE, B. Provisions for gifted children. (Unpublished article)

WITTY, P. Educational Programmes for the gifted. Schools and society no. 87, 1959.

#### TEGNIESE WETENSKAPPE

ARBRAHAM, W. Common sense about gifted children : New York 1958.

DAVIS, E. Teachers as curriculum evaluators. Sydney, 1980.

EVERETT, S. Programs for the gifted. New York, 1961.

FRENCH, J.L. Educating the gifted. New York, 1959.

HASS, G. Curriculum planning. London, 1980.

JOOSTE, J.H. Onderwysvoorsiening vir die hoogbegaafde leerlinge in Transvaal. Onderwysbulletin 1981.

KAPLAN, S.N. et al. Curricula for the gifted. Ventura, 1982.

PARRISH, B.M. Education of the gifted. New York, 1964.

TUTTLE, F.B. Program design and development for gifted and talented students. Washington, 1980.

#### SOSIALE WETENSKAPPE

BOARD OF EDUCATION FOR THE BOROUGH OF ETOBICOKE. Advancement program. Toronto, 1981.

DAVIS, E. Teachers as curriculum evaluators. Sydney, 1980.

JORDAN, J.B., GROSSI, J.A. An administrator's handbook on designing programs for the gifted and talented. Virginia, 1980.

KAAPPROVINSIE (Onderwysdepartement). Sillabusse vir Omgewingsleer, Geskiedenis en Aardrykskunde.

KAPLAN, S.N. et al, Curricula for the gifted. Ventura, 1982.

KAPLAN, S.N. Inservice Training Manual: activities for developing curriculum for the gifted/talented. Maryland, 1979.

METROPOLITAN SEPARATE SCHOOL BOARD. Models and strategies for classroom enrichment. Toronto, 1981.

NATIONAL COUNCIL FOR SOCIAL STUDIES. Social Studies for the academically talented student. Washington, 1960.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. Curriculum ideas for teachers: gifted/talented children. Toronto, 1978.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. Curriculum ideas for teachers: History and Geography, intermediate division. Toronto, 1979.

RENZULLI, J.S. A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented. Ventura, 1975.

STATE EDUCATION DEPARTMENT, NEW YORK. Developing defensible differentiated programs for the gifted and talented. New York, 1980.

#### NATUURWETENSKAPLIKE VAKKE

ANDERSON, R.D. Formulating objectives for Elementary Science.  
In : GOOD, R.G. Science - children. Dubuque, Iowa : Brown,  
1972, p. 370.

MARLAND, M. Language across the curriculum. Heinemann, 1972.

MCCURDY, H. The childhood pattern of genius. Horizon, 1960.

MEDNICK, M.T. Research creativity in Psychology graduate students. Journal of Consulting Psychology 1963.

MILES, C. Gifted children. Manual of Child Psychology 1954.

MUNDAY, L.H., DAVIS, J.C. Varieties of accomplishment after college. Iowa City Research Report no. 62., 1974.

PIAGET, J. The psychology of intelligence. New York: Harcourt, Brace, 1950.

RENZULLI, J.S., SMITH, L.H. Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Creative Learning Press, 1976.

RENZULLI, J.S., SMITH, L.H. The Strength A-lyzer. Creative Learning Press, 1976.

ROBERTS, S. WALLACE, B. Educating the gifted child. R. Povey (ed.) Harper & Row, 1980.

ROE, A. The making of a scientist. Dodd, Mead, 1952.

TABA, H. et al. A teacher's handbook of elementary Social Studies. Addison-Wesley, 1971.

TEMPEST, N.R. Teaching clever children 7-11. Routledge & Kegan Paul, 1974.

TERMAN, L.M. et al. Genetic studies of genius. Stanford University Press, 1926.

TERMAN, L.M. The gifted child grows up. Vol. IV. Stanford University Press, 1947.

## HOOFSTUK 9: DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS VIR BEGAAFDE LEERLINGE

BISHOP, W.E. Characteristics of teachers judged successful by intellectually gifted, high achieving high school students. In: BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 2nd ed. New York : Irvington Publishers, c1975, pp. 449-459

CAWOOD, J. Verslag van die vierde internasionale konferensie oor begaafde en talentvolle kinders. Montreal Quebec, 20-25 Augustus, 1981.

CLARK, Barbara. Growing up gifted : developing the potential of children at home and at school. 2nd ed. Columbus : Merrill, c1983

CUTTS, Norma, E. MOSELEY, N. Teaching the bright and gifted. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, c1958.

GALLAGHER, J.J. Teaching the gifted child. 2nd ed. Boston : Allyn and Bacon, c1975.

GEARHEART, B.R. Special education for the 80's. St. Louis : Mosby, 1980.

GOLD, M.J. Education of the intellectually gifted. Columbus : Merrill, c1965.

GOODALE, R.A. Methods for encouraging creativity in the classroom. In : BARBE, W.B., RENZULLI, J.S. Psychology and education of the gifted. 3rd ed. New York : Irvington Publishers, c1981, pp. 375-385.

GOUWS, M. Die onderwys van begaafde kinders in die VSA. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983.

GOWAN, J.C., DEMOS, G.D. The education and guidance of the ablest. Springfield : Charles C. Thomas, c1964.

HAASBROEK, J.B., JOOSTE, J.H. Die identifisering van hoogbegaafde leerlinge met verwysing na onderwysprogramme in die opleiding van onderwysers. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981.

HILDRETH, Gertrude H. Introduction to the gifted. New York : McGraw-Hill, c1966.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. Graduate degree programs with a concentration in the areas of the gifted child. Information Sheet, 1981.

KHATENA, J. Education Psychology of the gifted. New York : Wiley, c1982.

NEETHLING, J.S. Onderwys vir die begaafde kind : 'n wetenskaplike ondersoek na die onderwys van begaafde leerlinge in die V.S.A. en Brittanje. s.l.: s.n., 1981.

PASSOW, H. A universal view of gifted and talented programs. Referaat gelewer by die Fifth World Conference on Gifted and Talented Children, Manilla, Phillipyne, 2-6 Augustus 1983.

RENZULLI, J.S. The University of Connecticut's graduate study in special education of the gifted and talented. Storrs : Department of Educational Psychology, Connecticut School of Education, 1978. (Unpublished brochure)

RICE, J.P. The gifted: developing total talent. Springfield : Charles C. Thomas, c1970.

SISK, Dorothy. Teaching the gifted and talented teacher : a training model. Tampa, Florida : University of South Florida, 1979. (Unpublished brochure)

STAHL, R.L. Gifted and talented. Boone, North Carolina : Appalachian State University, Departement of Special Education, 1978. (Unpublished brochure)

TAYLOR, C.A., VAN DER WESTHUIZEN, C.P. Die onderrig van die begaafde kind. Durbanville : Boschendal, 1983.

TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. Onderwyskollege vir Verdere Opleiding. Verdere Diploma in Onderwys : Die begaafde kind. Voorgestelde kurrikulum. Ongepubliseerde konsepkurrikulum saamgestel deur die Departement Buitengewone Onderwys. Pretoria, 1983.

UNIVERSITY OF GEORGIA. Department of Educational Psychology. Graduate programs in education of the gifted. Athens Georgia. 1976. (Unpublished brochure)

WALLACE, S.D. Survey of teacher education. Onderzoek geloods namens die RGN-werkkomitee : Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge, 1983.

HOOFSTUK 10: ONDERWYSKUNDIGE EN ONDERWYSBESTUURSTRUKTUUR VIR DIE ONDERWYS VAN BEGAAFDE LEERLINGE

MAKER, C.J. Providing programs for the gifted handicapped. Virginia : Council for Exceptional Children, 1977.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die onderwys. Verslag van die Hoofkomitee : Onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria, 1981.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Onderzoek na die onderwys. Verslag van die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning. Pretoria, 1981.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. Werkkomitee : Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge : Verslag van die Projekkomitee : Onderwysvoorsieningsraamwerk vir hoogbegaafde leerlinge. 1983.

SUID-AFRIKA (Republiek). Witskrif oor onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika. Pretoria : Staatsdrukker, 1983.

TAYLOR, C.A., VAN DER WESTHUIZEN, C.P. Die onderrig van die begaafde kind. Durbanville : Boschendal, 1983.

WHITMORE, J.R., Gifted children with handicapping conditions : a new frontier. Exceptional Children. Vol. 48, no. 2, Oct. 1981.