DIE DIAGNOSTIESE WAARDE VAN SKOOLTEKENINGE AS PROJEKSIEMEDIUM

deur

FRIEDA BREYTENBACH

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir
die graad

MAGISTER EDUCATIONIS - MET SPESIALISERING IN VOORLIGTING

in die

DEPARTEMENT SIELKUNDIGE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER : DR H E ROETS

NOVEMBER 1996

VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat :

DIE DIAGNOSTIESE WAARDE VAN SKOOLTEKENINGE AS PROJEKSIEMEDIUM

my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysing aangedui en erken het.

Breytenbach	November 1996
.....	.....
HANDTEKENING	DATUM
(MEV F BREYTENBACH)	

BEDANKINGS

Aan Hom die eer en dank vir die genade, lewenskrag, vermoë en werkywer om hierdie studie te kon voltooi.

My opregte dank word betuig aan:

- my mentor, dr. Roets, wat my belangstelling in tekeninge aangewakker het en vir stimulerende gedagtes, leiding en steun.
- aan my kollegas wat my belangstelling gedeel het en toegelaat het dat ek interessanthede met hulle kon deel.
- aan elke kind wat aan die navorsing deelgeneem het. Mag die ekspressie vir hulle genoegdoening verskaf het en as terapie gedien het.
- familie en vriende wat afgeskeep is en wie se kuiertyd my werkstyd moes word.
- my man, Francois, vir sy optimisme, aanmoediging en vertroue in my.
- my liewe twee kinders, Hendrik en Renée wat so verdraagsaam was en ook so belangstellend.
- Unisa se biblioteekdienste vir flinkheid, vriendelikheid, hulpvaardigheid en uitstekende diens.
- Rensia Els vir haar opofferings met die tikwerk.
- Die hoofde en opvoedkundige sielkundiges by die onderskeie skole vir hul vriendelike bereidwilligheid om toestemming te verleen vir die navorsing.

November 1996

DIE DIAGNOSTIESE WAARDE VAN SKOOLTEKENINGE AS PROJEKSIEMEDIUM

STUDENT	:	F. BREYTENBACH
GRAAD	:	MAGISTER EDUCATIONIS (met spesialisering in VOORLIGTING)
DEPARTEMENT	:	SIELKUNDIGE OPVOEDKUNDE
STUDIELEIER	:	DR. H.E. ROETS
DATUM	:	NOVEMBER 1996

******

OPSOMMING

Die primêre skoolkind bevind hom in 'n fase van groot verandering wat aanpassings verg en hoë eise stel. Die ervaringe wat die kind gedurende hierdie tydperk opdoen, is beduidend omdat dit sy vormingsjare is.

Omdat die kind nie altyd kan verbaliseer watter probleme hy ervaar nie, is met hierdie studie gepoog om vas te stel of skooltekeninge van enige diagnostiese waarde kan wees om die kind in nood te verstaan.

Die empiriese studie het bewys dat skooltekeninge nie net waarde as 'n identifiseringsmedium inhou nie, maar ook as 'n aanvullende ortopedagogiese medium aangewend kan word. Die kind neig om sy probleme, persepsies, houdings en so meer visueel te projekteer. Hoewel hierdie studie bevindinge van vroeëre navorsing bevestig, is bepaalde verskille ook geïdentifiseer. Die studie is afgesluit met riglyne vir die gebruik van skooltekeninge, asook aanbevelings met die oog op die verfyning van hierdie projeksiemedium.

THE DIAGNOSTIC VALUE OF SCHOOL DRAWINGS AS PROJECTION MEDIUM

STUDENT	:	F. BREYTENBACH
DEGREE	:	MASTER OF EDUCATION (with specialization in GUIDANCE AND COUNSELLING)
DEPARTMENT	:	PSYCHOLOGY OF EDUCATION
STUDYLEADER	:	DR. H.E. ROETS
DATE	:	NOVEMBER 1996

******

SUMMARY

The primary school child finds himself in a phase of great change which makes high demands and requires adjustments. What happens to the child during these years is critical because these are foundation laying years.

Because a child is not always able to verbalise problems which he may experience, this study is an endeavour to determine whether school drawings have any diagnostic value to identify a child in need.

The empirical study has confirmed that school drawings have diagnostic value not only as a medium of identification, but also as a supplementary orthopedagogical medium. The child tends to project his problems, perceptions and attitude visually. Although this study confirms findings of previous studies, certain differences were also identified. The study was concluded with guidelines for the use of school drawings, as well as recommendations regarding the refinement of this projection medium.

SLEUTELTERME

Primary school child; Developmental characteristics; Children's drawings; Human figure drawings; Diagnostic value; Family drawings; School drawings; Projection media; Non-verbal communication; Emotional indicators; First impression in drawings; Developmental stages in drawings; Projective-Techniques.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING i

BEDANKINGS ii

OPSOMMING iii

SUMMARY iv

SLEUTELTERME v

INHOUDSOPGAWE vi

LYS VAN FIGURE xiv

LYS VAN TABELLE xv

LYS VAN TEKENINGE xvii

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIëNTERING, PROBLEEMONTLEDING, PROBLEEMSTELLING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1 INLEIDENDE ORIëNTERING 1

1.2 BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM 2

1.2.1 Aanvanklike bewuswording 2
1.2.2 Nadenkende bewuswording 4

1.3 PROBLEEMONTLEDING 5

1.3.1 Voorwetenskaplike vraagstelling 5
1.3.2 Literatuuroorsig 7

1.4 AFBAKENING 13

1.5 PROBLEEMSTELLING 13

1.6 HIPOTESES 14

1.7 DOELSTELLINGS VAN DIE NAVORSING 14
1.8 BEGRIPSVERKLARINGS 14

1.8.1 Diagnostisering 14
1.8.2 Diagnostiese waarde 15
1.8.3 Projeksie 15
1.8.4 Projeksiemedium 15
1.8.5 Skooltekeninge 16
1.8.6 Opvoedkundige sielkundige 16
1.8.7 Opvoedkundig-sielkundige perspektief 16
1.8.8 Die primêre skoolkind 17
1.8.9 Selfaktualisering 17
1.8.10 Die gesiggestremde kind 18
1.8.11 Die gehoorgestremde kind 18
1.8.12 Die leergestremde kind 18

1.9 PROGRAM VAN ONDERSOEK 19

1.10 SAMEVATTING 19

HOOFSTUK 2: DIE PRIMêRE SKOOLKIND : ONTWIKKELINGSKENMERKE, BEHOEFTES, ONTWIKKELINGSTAKE EN RELASIES

2.1 INLEIDING 20

2.2 DIE VERPLIGTING VAN DIE SKOOL TEENOOR DIE SKOOLKIND 21

2.2.1 Die drie komponente in die onderrig-leersituasie 22
2.2.1.1 Die leerstof 22
2.2.1.2 Die onderwyser as opvoeder 23
2.2.1.3 Die skoolkind as opvoedeling 25

2.3 ONTWIKKELINGSKENMERKE VAN DIE PRIMêRE SKOOLKIND 25

2.3.1 Kenmerke met betrekking tot sy fisiese ontwikkeling 25
2.3.2 Kenmerke met betrekking tot sy affektiewe ontwikkeling 25
2.3.3 Kenmerke met betrekking tot sy sosiale ontwikkeling 27
2.3.4 Kenmerke met betrekking tot die normatiewe ontwikkeling 27
2.3.5 Kenmerke met betrekking tot die kognitiewe ontwikkeling 28

2.4 DIE BESONDERE BEHOEFTES VAN DIE PRIMêRE SKOOLKIND 29

2.5 DIE ONTWIKKELINGSTAKE AAN DIE PRIMêRE SKOOLKIND GESTEL 32

2.5.1 Bemeestering van fisieke vaardighede 33
2.5.2 Vorming van gesonde houding 33
2.5.3 Sosialisering met maats 33
2.5.4 Aanleer van die paslike geslagsrol 34

2.5.5 Bemeestering van basiese skolastiese vaardighede 34
2.5.6 Aanleer van alledaagse begrippe 34
2.5.7 Vorming van die gewete, sedelikheid en waardeskaal 35
2.5.8 Bestendigheid van persoonlike onafhanklikheid 35
2.5.9 Ontwikkeling van houdings teenoor sosiale groepe en instansies 35
2.5.10 Vorming van 'n selfkonsep 36

2.6 DIE RELASIES VAN DIE PRIMêRE SKOOLKIND 36

2.6.1 Die onderwyser - leerlingrelasie 37

2.6.1.1 Die persoonlikheid van die onderwyser 37
2.6.1.2 Pedagogiese liefde tussen onderwyser en kind 39
2.6.1.3 Verkeerde opvoedingshoudings en opvoedingshandelinge 42
2.6.1.4 Komponente van die onderwyser - leerlingrelasie wat 'n positiewe selfkonsep bevorder 43
2.6.1.5 Samevattende afleidings oor die onderwyser-leerlingrelasie 45

2.6.2 Die ouer-kindrelasie 46

2.6.2.1 Pedagogiese liefde tussen ouer en kind 47
2.6.2.2 Opvoedingstekorte in die ouer-kindrelasie 48
2.6.2.3 Manifestasie van opvoedingstekorte 50
2.6.2.4 Samevattende afleidings oor die ouer-kind relasie 53

2.6.3 Die portuurgroeprelasie 54

2.6.3.1 Vereistes vir toelating tot 'n portuurgroep 54
2.6.3.2 Funksies van die portuurgroep 54
2.6.3.3 Realisering van ontwikkelingstake in die portuurgroeprelasie 56
2.6.3.4 Samevattende afleidings oor die portuurgroeprelasie 58

2.6.4 Die kind se relasie met homself 59

2.6.4.1 Kenmerke van die kind se relasie met homself 60
2.6.4.2 Samevattende afleidings oor die relasie met die self 61

2.6.5 Die kind se relasie met objekte en idees (leerinhoud) 62

2.6.5.1 Kenmerke van die relasie met dinge 62
2.6.5.2 Leesprobleme 65
2.6.5.3 Spellingprobleme 65
2.6.5.4 Skryftekorte 66
2.6.5.5 Wiskundeprobleme 66
2.6.5.6 Oorsake van lees, spelling en wiskundeprobleme 66
2.6.5.7 Samevattende afleidings oor die relasie met leerstof 68

2.7 SAMEVATTING 70

HOOFSTUK 3 : KINDERTEKENINGE

3.1 INLEIDING 71

3.2 KINDERTEKENINGE AS EKSPRESSIE- EN PROJEKSIEMEDIUM 71

3.2.1 Die waarde van tekeninge as 'n ekspressie- en projeksiemedium 72

3.3 DIE UNIVERSELE ONTWIKKELINGSFASES IN KINDERTEKENINGE 80

3.3.1 Voordele van kennisname van ontwikkelingsfases 87
3.3.2 Verklarings vir die ontwikkelingsfases 88

3.3.2.1 Fisiese verklaring 89
3.3.2.2 Emosionele verklaring 89
3.3.2.3 Perseptuele verklaring 89
3.3.2.4 Kognitiewe verklaring 89

3.4 PERSPEKTIEWE OP KINDERTEKENINGE 90

3.4.1 Die psigoanalitiese benadering 90
3.4.2 Die behaviouristiese benadering ("behavioral approach") 91
3.4.3 Die ontwikkelingsbenadering 91
3.4.4 Tekenkuns as 'n dissipline 91
3.4.5 Die opvoedkundig-sielkundige benadering 91

3.5 PROJEKSIETEKENINGE 92

3.5.1 Individuele Mensfiguurtekeninge 92

3.5.1.1 House-Tree-Person Test (HTP) 92
3.5.1.2 Draw-A-Person (DAP) 103
3.5.1.3 Human-Figure-Drawing (HFD) 104

3.5.2 Groepstekeninge 109

3.5.2.1 Draw-A-Family Test (DAF) 109
3.5.2.2 Kinetic-Family Drawings (KFD) 110
3.5.2.3 Kinetic School Drawings (KSD) 123

3.6 SAMEVATTING 143

HOOFSTUK 4: DIE NAVORSINGSONTWERP

4.1 INLEIDING 146

4.2 DIE DOELSTELLINGS VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK 146

4.3 HIPOTESES 146

4.4 DIE NAVORSINGSPROBLEEM 147

4.5 DIE NAVORSINGSMETODE 147

4.6 PROEFPERSONE BETREK BY NAVORSING 148

4.6.1 Selektering van proefpersone by die groepsondersoek 148
4.6.2 Selektering van proefpersone by die idiografiese ondersoek 149

4.7 VERKENNINGSMEDIUM 149

4.7.1 Verkenningsmedium by die groepsondersoek 149

4.7.1.1 Die skooltekening 149

4.7.2 Verkenningsmedia by die idiografiese ondersoek 149

4.7.2.1 Die skooltekening 150
4.7.2.2 Nie-direktiewe onderhoud met die kind 150
4.7.2.3 Nie-direktiewe onderhoud met ouers en onderwyspersoneel 150
4.7.2.4 Die gesinstekening 151
4.7.2.5 Die sinvoltooiingsmedium 151
4.7.2.6 'n Eie leesboek 152
4.7.2.7 Die Tematiese Appersepsietoets (TAT) of Children's Apperception Test (CAT) 152
4.7.2.8 Drie wense 153

4.8 DIE WERKSWYSE 153

4.8.1 Die werkswyse by die groepsondersoek 153

4.8.1.1 Die afneem van die skooltekening 153
4.8.1.2 Temas 155
4.8.1.3 Voorkeure en afkeure 155
4.8.1.4 Aksies, style en simbole 155
4.8.1.5 Die eerste, algemene indruk 155

4.8.2 Die werkswyse by die idiografiese ondersoek 155

4.8.2.1 Die skooltekening 155
4.8.2.2 Die stel van hipoteses na aanleiding van die skooltekening 155
4.8.2.3 Nie-direktiewe onderhoud met die kind 156
4.8.2.4 Nie-direktiewe onderhoud met die ouers en onderwyspersoneel 156
4.8.2.5 Die gesinstekening 156
4.8.2.6 Die sinvoltooiingsmedium 156
4.8.2.7 'n Eie leesboek 156
4.8.2.8 TAT/CAT 157
4.8.2.9 Drie Wense 157

4.9 DIE VERWERKING EN WEERGEE VAN RESULTATE 157

4.9.1 By die Groepsondersoek 157

4.9.1.1 Temas 157
4.9.1.2 Voorkeure en afkeure 157
4.9.1.3 Aksies, style en simbole 157
4.9.1.4 Eerste algemene indruk op grond van die skooltekening 158

4.9.2 By die idiografiese ondersoek 158

4.9.2.1 Interpretasie van skooltekeninge 158
4.9.2.2 Onderhoude met ouers en onderwyspersoneel 161
4.9.2.3 Die gesinstekening 161
4.9.2.4 Ander verkenningsmedia 162
4.9.2.5 Samevatting van hipoteses 162
4.9.2.6 Relasiebeeld 162
4.9.2.7 Die betekenisgewing, betrokkenheid en belewing 162

4.10 SAMEVATTING 162

HOOFSTUK 5: BEVINDINGE VAN DIE NOMOTETIESE - EN IDIOGRAFIESE ONDERSOEKE

5.1 INLEIDING 163

5.2 NOMOTETIESE ONDERSOEK 163

5.2.1 Samestelling van proefpersone 163

5.2.2 Beoordeling van die skooltekeninge wat volgens die teken-en verteltegniek afgeneem is 164

5.2.2.1 Temas 164
5.2.2.2 Voorkeure en afkeure 169
5.2.2.3 Aksies, style en simbole 173
5.2.2.4 Eerste algemene indruk 188

5.3 IDIOGRAFIESE ONDERSOEKE 218

5.3.1 Idiografiese ondersoek van 'n standerd vyf seun, Andy 218

5.3.2 Idiografiese ondersoek van 'n standerd een dogter, Marie 229

5.3.3 Idiografiese ondersoek van 'n standerd drie seun, Jannie 241

5.3.4 Idiografiese ondersoek van 'n graad twee dogtertjie, Anel 251

5.3.5 Idiografiese ondersoek van 'n standerd drie dogter, Ingrid 259

5.4 SAMEVATTING 262

HOOFSTUK 6 : SAMEVATTING VAN BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS, TEKORTKOMINGE, AANBEVELINGS EN BYDRAE VAN DIE STUDIE

6.1 INLEIDING 264

6.2 SAMEVATTING VAN BEVINDINGS UIT DIE LITERATUURONDERSOEK 264

6.3 SAMEVATTING VAN BEVINDINGS UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK 266

6.3.1 Samevatting van bevindings uit die groepsondersoek 266
6.3.2 Samevatting van bevindings uit die idiografiese ondersoek 268

6.4 GEVOLGTREKKINGS 269

6.4.1 Gevolgtrekkings uit die groepsondersoek 269
6.4.2 Gevolgtrekkings uit die idiografiese ondersoek 270
6.4.3 Riglyne vir die gebruik van skooltekeninge 270

6.5 OOREENKOMS EN VERSKILLE TUSSEN LITERATUUR EN EMPIRIESE STUDIE 273

6.6 TEKORTKOMINGS IN HIERDIE ONDERSOEK 276

6.7 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE 276

6.8 BYDRAE VAN DIE STUDIE 279

6.9 SLOTGEDAGTE 280

BRONNELYS 281

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2.1	MASLOW SE BEHOEFTE-HIËRARGIE	29
FIGUUR 2.2	UITNODIGENDE TEENOOR NIE-UITNODIGENDE GEDRAG VAN ONDERWYSERS WAT 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN	45
FIGUUR 2.3	PEDAGOGIESE LIEFDE TEENOOR PEDAGOGIESE VERWAARLOSING VAN DIE OUER WAT 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN	53
FIGUUR 2.4	BEVORDERLIKE TEENOOR STREMMENDE OMSTANDIGHEDE EN GEDRAGSWYSES WAT TOT AANVAARDING OF VERWERPING VAN DIE PORTUURGROEP LEI EN 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN	58
FIGUUR 2.5	BEVORDERLIKE TEENOOR STREMMENDE BELEWINGE WAT DIE RELASIE MET DIE SELF BEÏNVLOED EN 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN	62
FIGUUR 2.6	BEVORDERLIKE TEENOOR STREMMENDE FAKTORE WAT DIE RELASIE MET OBJEKTE EN IDEES (LEERINHOUD) BEÏNVLOED EN 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN	69
FIGUUR 3.1	KINETIESE SKOOLTEKENING : TELLINGKAART	131
FIGUUR 3.2	KINETIESE SKOOLTEKENING : VERWYSINGSGIDS	132
FIGUUR 3.3	KINETIESE SKOOLTEKENING : WAARDEBEPALENDE SKAAL	134
FIGUUR 3.4	UNIEKE EN UNIVERSELE EIENSKAPPE VAN DIE MENS-, GESINS- EN SKOOLTEKENING	144
FIGUUR 3.5	RELASIEVELDE VAN DIE MENS-, GESINS- EN SKOOLTEKENINGE	145
FIGUUR 6.1	RIGLYNE VIR DIE GEBRUIK VAN SKOOLTEKENINGE	273

LYS VAN TABELLE

TABEL 1.1	KINDERTEKENINGE: NAVORSINGSTERREINE	11
TABEL 3.1	ONTWIKKELINGSFASES IN KINDERKUNS	83
TABEL 3.2	INDIVIDUELE MENSTEKENING: EIENSKAPPE EN HIPOTESES	95
TABEL 3.3	TIPIESE KFD-SIMBOLE MET ASSOSIASIE	119
TABEL 3.4	OPSOMMENDE NAVORSING OP SKOOLTEKENINGE	140
TABEL 4.1	SKOOLTEKENINGE: EMOSIONELE AANDUIDERS EN HIPOTESES	159
TABEL 5.1	SKOOLTEKENINGE: GETAL PROEFPERSONE BETREK	164
TABEL 5.2	SKOOLTEKENINGE: TEMAS BY JUNIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS	165
TABEL 5.3	SKOOLTEKENINGE: TEMAS BY SENIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS	166
TABEL 5.4	SKOOLTEKENINGE: JUNIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS - VOORKEURE	169
TABEL 5.5	SKOOLTEKENINGE: JUNIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS - AFKEURE	169
TABEL 5.6	SKOOLTEKENINGE: SENIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS - VOORKEURE	170
TABEL 5.7	SKOOLTEKENINGE: SENIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS - AFKEURE	170
TABEL 5.8	JUNIOR PRIMêRE FASE: AKSIES	173
TABEL 5.9	SENIOR PRIMêRE FASE: AKSIES	173
TABEL 5.10	JUNIOR PRIMêRE FASE: AKSIES ONDERWYSERS	174
TABEL 5.11	SENIOR PRIMêRE FASE: AKSIES ONDERWYSERS	175
TABEL 5.12	JUNIOR PRIMêRE FASE: STYLE	179
TABEL 5.13	SENIOR PRIMêRE FASE: STYLE	179
TABEL 5.14	SIMBOLIEK OOREENSTEMMING	184
TABEL 5.15	ONGEÏDENTIFISEERDE SIMBOLE	184

TABEL 5.16 JUNIOR PRIMêRE FASE: ADDISIONELE SIMBOLE 185

TABEL 5.17 SENIOR PRIMêRE FASE: ADDISIONELE SIMBOLE 186

LYS VAN TEKENINGE

Tekening 3.1	Krabbelfase : Kenmerke	83
Tekening 3.2	Krabbelfase : Ruimtelike voorstelling	83
Tekening 3.3	Krabbelfase : Mensfiguur	83
Tekening 3.4	Pre-skematiese fase : Kenmerke	84
Tekening 3.5	Pre-skematiese fase : Ruimtelike voorstelling	84
Tekening 3.6	Pre-skamatiese fase : Mensfiguur	84
Tekening 3.7	Skematiese fase : Kenmerke	85
Tekening 3.8	Skematiese fase : Ruimtelike voorstelling	85
Tekening 3.9	Skematiese fase : Mensfiguur	85
Tekening 3.10	Stadium van Bewuste Realisme : Kenmerke	86
Tekening 3.11	Stadium van Bewuste Realisme : Ruimtelike voorstelling	86
Tekening 3.12	Stadium van Bewuste Realisme : Mensfiguur	86
Tekening 3.13	Pseudo- naturalistiese stadium : Kenmerke	86
Tekening 3.14	Pseudo- naturalistiese stadium : Ruimtelike voorstelling	86
Tekening 3.15	Pseudo- naturalistiese stadium : Mensfiguur	86
Tekening 3.16	Adolesente Kuns : Kenmerke	87
Tekening 3.17	Adolesente Kuns : Ruimtelike voorstelling	87
Tekening 3.18	Adolesente Kuns : Mensfiguur	87
Tekening 3.19	HTP : Huistekening	93
Tekening 3.20	HTP : Boomtekening	93
Tekening 3.21	HTP : Persoonstekening	93
Tekening 3.22	DAP : Persoonstekening	103

Tekening 3.23	DAP : Persoonstekening	103
Tekening 3.24	HFD : eie selfkonsep	107
Tekening 3.25	HFD : distorsiebeeld	107
Tekening 3.26	HFD : distorsiebeeld	107
Tekening 3.27	DAF : voorbeeld	109
Tekening 3.28	KFD : voorbeeld van warmte en nabyheid	111
Tekening 3.29	KFD : 'n distorsie moederfiguur	111
Tekening 3.30	KFD : gesinslede sonder moeder	111
Tekening 3.31	KFD : reflekteer liefde en omgee	112
Tekening 3.32	KFD : reflekteer angs	112
Tekening 3.33	KFD : reflekteer behoefte aan balspel	114
Tekening 3.34	KFD : reflekteer 'n nood aan liefde	114
Tekening 3.35	KFD : reflekteer liefde	115
Tekening 3.36	KFD : kompartementalisering	115
Tekening 3.37	KFD : kapsulisering	116
Tekening 3.38	KFD : lynering aan onderkant	116
Tekening 3.39	KFD : onderstreping van individuele figuur	117
Tekening 3.40	KFD : kant-aanduiding	117
Tekening 3.41	KFD : lynering aan bokant	118
Tekening 3.42	KSD : voorbeeld	127
Tekening 5.1	Weiering van opdrag	167
Tekening 5.2	Aksie - netbal	176
Tekening 5.3	Aksie - rugby	176

Tekening 5.4	Aksie - krieket	176
Tekening 5.5	Aksie - tafeltennis	176
Tekening 5.6	Aksie - konflik	177
Tekening 5.7	Aksie - kompetisie	177
Tekening 5.8	Aksie - struikelblokke	177
Tekening 5.9	Aksie - objek na onderwyser	178
Tekening 5.10	Aksie - objek na onderwyser	178
Tekening 5.11	Aksie - objek na kind	178
Tekening 5.12	Styl - kompartementalisering	181
Tekening 5.13	Styl - kompartementalisering	181
Tekening 5.14	Styl - kapsulisering	181
Tekening 5.15	Styl - kapsulisering	181
Tekening 5.16	Styl - Basislynering	182
Tekening 5.17	Styl - onderstreping	182
Tekening 5.18	Styl - kantaanduiding	182
Tekening 5.19	Styl - lynering bo	183
Tekening 5.20	Styl - luguitsig	183
Tekening 5.21	Styl - luguitsig	183
Tekening 5.22	Simboliek	187
Tekening 5.23	Simboliek	187
Tekening 5.24	Positiewe relasie met onderwyser	189
Tekening 5.25	Positiewe relasie met onderwyser	189
Tekening 5.26	Positiewe relasie met onderwyser	189

Tekening 5.27	Positiewe relasie met portuur	190
Tekening 5.28	Positiewe relasie met portuur	190
Tekening 5.29	Positiewe relasie met portuur	190
Tekening 5.30	Positiewe relasie met self	191
Tekening 5.31	Positiewe relasie met self	191
Tekening 5.32	Positiewe relasie met self	191
Tekening 5.33	Positiewe relasie met skool	192
Tekening 5.34	Positiewe relasie met skool	192
Tekening 5.35	Positiewe relasie met skool	192
Tekening 5.36	Negatiewe relasie met onderwyser	193
Tekening 5.37	Negatiewe relasie met onderwyser	193
Tekening 5.38	Negatiewe relasie met onderwyser	193
Tekening 5.39	Negatiewe relasie met portuur	194
Tekening 5.40	Negatiewe relasie met portuur	194
Tekening 5.41	Negatiewe relasie met portuur	194
Tekening 5.42	Negatiewe relasie met self	195
Tekening 5.43	Negatiewe relasie met self	195
Tekening 5.44	Negatiewe relasie met self	195
Tekening 5.45	Negatiewe relasie met self	195
Tekening 5.46	Negatiewe relasie met skool	196
Tekening 5.47	Negatiewe relasie met skool	196
Tekening 5.48	Negatiewe relasie met skool	196
Tekening 5.49	Negatiewe relasie met skool	196

Tekening 5.50	Hartseer en trane	197
Tekening 5.51	Hartseer en trane	197
Tekening 5.52	Hartseer en trane	197
Tekening 5.53	Hartseer en trane	197
Tekening 5.54	Mistroostigheid	198
Tekening 5.55	Mistroostigheid	198
Tekening 5.56	Mistroostigheid	198
Tekening 5.57	Mistroostigheid	198
Tekening 5.58	Gevoelens van verlatenheid	199
Tekening 5.59	Gevoelens van verlatenheid	199
Tekening 5.60	Gevoelens van verlatenheid	199
Tekening 5.61	Gevoelens van eensaamheid	200
Tekening 5.62	Gevoelens van eensaamheid	200
Tekening 5.63	Gevoelens van eensaamheid	200
Tekening 5.64	Gevoelens van eensaamheid	200
Tekening 5.65	Moedeloosheid en wanhoop	201
Tekening 5.66	Moedeloosheid en wanhoop	201
Tekening 5.67	Behoefte aan maats	201
Tekening 5.68	Seksuele kwellings	202
Tekening 5.69	Seksuele kwellings	202
Tekening 5.70	Seksuele kwellings	202
Tekening 5.71	Hulpkreet	203
Tekening 5.72	Hulpkreet	203

Tekening 5.73	Hulpkreet	203
Tekening 5.74	Behoefte aan ontvlugting	204
Tekening 5.75	Gevoelens van verwerping	204
Tekening 5.76	Gevoelens van verwerping	204
Tekening 5.77	Behoefte aan vernietiging van skool	205
Tekening 5.78	Onbetrokkenheid van die self	205
Tekening 5.79	Onbetrokkenheid van die self	205
Tekening 5.80	Belewing van onregverdigheid en frustrasie	206
Tekening 5.81	Belewing van onregverdigheid en frustrasie	206
Tekening 5.82	Belewing van onregverdigheid en frustrasie	206
Tekening 5.83	Persepsie van die self in die klas	208
Tekening 5.84	Persepsie van die self in die klas	208
Tekening 5.85	Persepsie van die self in die klas	208
Tekening 5.86	Self tussen portuurgroep	209
Tekening 5.87	Self tussen portuurgroep	209
Tekening 5.88	Self tussen portuurgroep	209
Tekening 5.89	Self tussen portuurgroep	209
Tekening 5.90	Persepsie van onderwyser	210
Tekening 5.91	Persepsie van onderwyser	210
Tekening 5.92	Persepsie van onderwyser	210
Tekening 5.93	Persepsie van onderwyseres	211
Tekening 5.94	Persepsie van onderwyseres	211
Tekening 5.95	Persepsie van onderwyseres	211

Tekening 5.96 Persepsie van bepaalde klasmaat 212

Tekening 5.97 Persepsie van bepaalde klasmaat 212

Tekening 5.98 Persepsie van bepaalde klasmaat 212

Tekening 5.99 Portuurgroepkonflik 213

Tekening 5.100 Portuurgroepkonflik 213

Tekening 5.101 Portuurgroepkonflik 213

Tekening 5.102 Portuurgroepkonflik 214

Tekening 5.103 Portuurgroepkonflik 214

Tekening 5.104 Portuurgroepidentifikasie 214

Tekening 5.105 Houding van kind teenoor gesag 215

Tekening 5.106 Houding van kind teenoor gesag 215

Tekening 5.107 Houding van kind teenoor onderwyser 215

Tekening 5.108 Houding van kind teenoor onderwyser 216

Tekening 5.109 Houding van kind teenoor onderwyser 216

Tekening 5.110 Houding van kind teenoor onderwyser 216

Tekening 5.111 Houding van kind teenoor onderwyser 216

Tekening 5.112 Vergelyk ontwikkelingsvlak 217

Tekening 5.113 Vergelyk ontwikkelingsvlak 217

Tekening 5.114 Vergelyk ontwikkelingsvlak 217

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIëNTERING, PROBLEEMONTLEDING, PROBLEEMSTELLING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1 INLEIDENDE ORIëNTERING

Volgens Vrey (1984:46) word die opvoedingsdoel gesien as die selfaktualisering van die kind as persoon. Selfaktualisering impliseer dat al die kind se potensiële moontlikhede waaroor hy beskik, gerealiseer sal word: *"Dit sal al die terreine van fisiese vaardighede, verstandelike vermoëns, gevoelsbelewing en sedelike bewussyn insluit, sodat hy sy menslike selfheid wat hy inderdaad is, kan verwerf en verwerklik."*

Die opvoedingsbemoeienis is dus daarop gemik om die kind geestelik selfstandig te maak en hom te bekwaam vir sy lewenstaak vorentoe. Die kind se strewe na selfaktualisering dryf hom na selfstandigheid en selfverantwoordelikheid. Vrey (1984:5) stel dit dat hierdie strewe inherent aan die mens gegee is.

Vanuit opvoedkundige perspektief is die beskouing dat die kind nie 'n volwaardige volwasse kan word wat hy behoort te word as hy nie effektiewe hulp en steun van 'n volwasse wat vir hom belangrik is, ontvang nie. Daarom word die volwassewording gerealiseer deur die voortdurende wisselwerking tussen opvoedingshulp en selfstandige selfbepaling waar die hulp geleidelik minder en die selfstandige selfbepaling geleidelik meer word (Vrey, 1984:5).

Namate die kind betrokke is, ervaringe opdoen en betekenisse ontdek en toeken, vorder hy op sy pad na selfstandigwording. Hy oriënteer hom ook sodoende ten opsigte van dinge en idees en ander mense om hom. Hy leer al wordende en word al lerende (Vrey, 1984:7). Hierdie leerverskynsel word deur twee pole begrens: ek weet nie of ek kan nie en ek weet of ek kan. Die opvoeder is egter deurentyd daar om op die spesifieke noodroep van die kind te antwoord (Vrey, 1984:217). Die opvoedingsteun wat die kind nodig het sluit in leiding, versorging, waardering, aanprysing, aanmoediging en erkenning op elke poging wat dui op sukses. Hierdie opvoedingsbemoeienis geskied vanuit 'n geborgenheidsruimte (Du Plooy, et al. 1985:182) wat ook van toepassing is binne die raamwerk van die skoolmilieu.

In die lig van die voorafgaande sou mens verwag dat skoolgaan vir elke individuele kind aangenaam en baie bevredigend behoort te wees: 'n ruimte van geborgenheid word geskep, op die individuele kind se noodroep word geantwoord, erkenning word gegee aan sy potensiële moontlikheidsontplooiing, erkenning word gegee aan sy oriëntering met ander volwassenes en nie- volwassenes asook sy begeerte

om te leer en groot te word en deurentyd word hy gesteun, begelei en aangemoedig. Tog word dit nie in die praktyk altyd so ervaar nie.

1.2. BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM

1.2.1 Aanvanklike bewuswording

Uit gesprekke met ouers, kinders en onderwysers is afgelei dat skool vir baie skoolkinders nie baie aangenaam is nie. Sommige kinders sou selfs reguit sê dat hulle skool haat en negatiewe gedagtes en wense teenoor die skool uitspreek. Marais (in Le Roux 1992:101) bevestig dat kinders nie lus is vir skool nie, nie daarvan hou nie en dit as vervelig beskou. Lowenstein (1987:14) verwys ook na kinders wat skoolgaan as 'n probleem in hul lewe beskou.

Dit wil voorkom dat waar ouers se skoolervaringe negatief is, hulle dit dikwels so op hul kinders oordra. Die navorser het bewus geword daarvan dat baie ouers steeds jare na skoolverlating self met onverwerkte griewe teenoor die skool loop. Hierdie griewe wissel, maar sluit in onregverdige behandeling deur 'n onderwyser, inkonsekwente optrede van 'n onderwyser, te hoë akademiese eise, geleenthede waar hy minderwaardig behandel is, maats wat hom in die steek gelaat het en so meer.

Ouers vermoed dikwels dat 'n probleem skoolverwant is as die kind soggens huilend weier om skool toe te gaan. Hulle openbaar ook dikwels psigosomatiese simptome soos hoofpyn, maagpyn en naarheid wat deur navorsers soos Gomez-Swartz, et al. (1985:506) bevestig word. Burridge (1990:58) en Le Roux (1992:106) verwys na angsgevoelens en 'n vrees vir byvoorbeeld mislukkings en negatiewe uitsprake wat vir kinders onaangenaam mag wees.

'n Probleem wat ook dikwels gehoor word is dié van 'n kind wie se akademiese prestasie daal. Dit word dikwels deur 'n onderwyser en ouer slegs geïnterpreteer in terme van onvoldoende voorbereiding vir die eksamen, terwyl 'n emosionele probleem 'n onderliggende rede daaragter mag wees. Dit blyk dat vakonderwysers hulself dikwels as onbekwaam beleef om emosionele probleme aan te spreek en 'n onbeholpenheid ervaar om 'n kind in die verband te nader. Onderwysers toon dikwels geen begrip en'n onbekwaamheid in die hantering van emosionele probleme. Die gevolg is dat die eintlike onderliggende oorsaak van akademiese onderprestasie dikwels oor die hoof gesien word asook die feit dat 'n stabiele gevoelslewe 'n voorwaarde vir suksesvolle leer is (Ferreira, 1994:96). Le Roux (1992:102) beweer ook dat die skool 'n gesindheid kweek dat alles om goeie resultate gaan. Hierdie prestasiegerigtheid plaas ook druk op die onderwyser. Hy kan as 'n goeie of swakker onderwyser gereken word op grond van sy leerlinge se prestasievlakke en druk die kind om akademies te presteer, terwyl onderliggende faktore misken word.

Ander redes vir ignorering van 'n emosionele skoolverwante probleem mag wees dat die ouer vanweë sy eie probleme nie besef sy kind worstel met probleme in die skool nie; of as gevolg van 'n traak-my-nie-agtige houding skoolprobleme afmaak as iets wat die kind maar net moet verdra. Ouers mag ook moontlik minderwaardig voel of verleë voel om by die skool hulp te vra in verband met sy kind se probleme met 'n maat of onderwyser. Ouers mag ook bang wees dat die onderwysers se bekwaamheid in twyfel getrek word as hulle sou beweer dat die kind spanning in 'n betrokke vak of met 'n betrokke personeellid ervaar.

Dat die skool, hetsy met maats, onderwysers, sisteem - ook dikwels die skuld kry vir die oorsaak van bepaalde gedragsprobleme terwyl die bron van ongelukkigheid eintlik in versteurde gesinsverhoudinge setel, kan ook nie ontken word nie. Probleme in die gesin mag wel uitkring tot in die skool. Sou 'n kind nie byvoorbeeld met die gestruktureerdheid, dissipline en vaste skoolroetine probleme ervaar as gevolg van 'n ongestruktureerde huisgesin opset nie?

In teenstelling met volwassenes wat hul griewe soms kan verbaliseer is gevind dat kinders nie altyd hulle negatiewe gevoelens teenoor die skool kan verwoord nie. Daar word wel afgelei dat hulle die skool soms as 'n plek van mislukking en vergelding (Le Roux 1992: 102) sien en as ongevoelig ten opsigte van hul behoeftes en hunkering beleef. Hulle voel byvoorbeeld dat te veel druk op hulle uitgeoefen word om te presteer en dat ander behoeftes van hulle oor die hoof gesien word. Dis egter vir die skoolkind moeilik om altyd hierdie begeertes, behoeftes en hunkeringe te verbaliseer. Dit wil egter lyk of onaanvaarbare gedragsmanifestasies wat skoolverwant blyk te wees, slegs simptomaties is van dieperliggende probleme of behoeftes waaraan nie voldoen word nie.

Wanneer in ag geneem word dat die skool 'n opvoedkundige instelling is wat komplementêr tot die gesin as opvoedkundige instelling meewerk, is dit onrustellend dat daar skoolkinders is en selfs volwassenes is wat negatiewe konnetasies aan die skool heg. Verder is dit kommerwekkend en 'n klag teen die skool as opvoedkundige instelling as in ag geneem word dat die skool vir omtrent twaalf jaar lank vir vyf ure per dag deel van die kind se lewe is en dat die kind vir so 'n lang tydperk 'n onaangenaamheid moet deurleef, terwyl hy in sy vormingsjare is.

Die kind se potensiële moontlikhede kan tog nie tot volle aktualisering ontplooi word, indien hy stremminge in die skool beleef nie. Hoe sou so 'n kind daaruit sien as skoolverlater en as volwassene? Hoe sou dit wat hy in die skool beleef en beteken hom op sy weg na volwassenheid raak? Sy volle totaliteit kan nie aktualiseer word nie.

Verdere vrae kan gevra word: indien leerlinge 'n negatiewe persepsie van die skool het, beteken dit nie dat die skool as eerste oefenplek van formele verhoudinge sy taak nie voldoende volvoer nie? Beteken

dit nie dat leerlinge aan 'n opvoedkundige mishandeling onderwerp word nie? Sou dit nie wel impliseer dat die skoolkind se behoeftes misken word en hy daarom negatiewe uitsprake teenoor die skool openbaar nie? Met ander woorde sou die opvoedingsfoute nie gesetel wees in die feit dat daar nie toereikend rekening gehou word met die primêre behoeftes van die skoolkind nie en dat hy gevoelens van verwaarlosing beleef? Word sy psigies-geestelike misken? Wat sou gebeur met die kind wat probleme in die skool ervaar, maar nie aangemeld word of uitgeken word met die doel om steungewing te ontvang nie? Is dit nie dalk 'n rede vir ongemotiveerdheid, onentoesiasme, traak-my-nie-agtigheid, maar ook aggressie, frustrasie, minderwaardigheidgevoelens en interpersoonlike verhoudings-probleme nie?

Dit blyk die verantwoordelikheid van die opvoedkundige sielkundige van die skool te wees om bogenoemde stremminge te identifiseer en aan te spreek. Op hoe wyse kan die opvoedkundige sielkundige as hulpverlener en steungewer die kind help om sy leefwêreld in die skoolmilieu te verken?

1.2.2. Nadenkende bewuswording

Die navorser is bewus daarvan dat daar heelwat projeksiemedia bestaan soos die SAPAT, CAT, TAT, Onvoltooide Sinne, en so meer wat aangewend kan word om die kind se leefwêreld in die skoolmilieu te verken. Die vraag word egter gevra of daar nie 'n spesifieke verkenningsmedium geïmplimenteer kan word wat die skoolkind se algemene persepsie van die skool in terme van verhoudings met maats, onderwysers, sport, self, leerinhoud en so meer kan verken nie.

62% sielkundiges het volgens Prout en Celmer (1984) se ondersoek aangedui dat hulle die gesinstekening as 'n verkenningsmedium gebruik. Die ondersoeker ervaar dat die gesinstekening 'n medium van ekspressie is wat nie-bedreigend, indirek en tog openbarend is. Dit dien as uitstekende medium van verkenning om aan die hand van die tekening deur middel van gesprekvoering 'n kykie in die lewe van die kind self te kry. Die kind se persepsie van homself in sy gesin, asook relasies met ander gesinslede word sodoende verken. Die weglating en invoeging van gesinslede is onder meer van diagnostiese waarde.

Op grond van bogenoemde en in die lig daarvan dat die skool die gesin as opvoedingsinstelling komplementeer, word die vraag gevra: kan die leerling se persepsie van die skool nie ook op soortgelyke wyse ge-eksploiteer word nie? Sou die tekening van die skool nie ook van diagnostiese waarde wees vir die sielkundige nie? Sou die kind nie deur middel van sy skooltekeninge van sy negatiewe betekeniswêreld openbaar sodat met 'n leerling oor sy skoolgesitueerdheid gesprek gevoer kon word en dit as aanknopingspunt kon dien en identifiserende medium om probleme te oorbrug nie? Daar is ook gevoel dat 'n skooltekening nie so 'n vreemde opdrag aan 'n skoolkind is nie en goed inpas

in die milieu wat verken wil word.

Soos ander tekeninge is die oortuiging dat skooltekening ook 'n nie-bedreigende wyse van verkenning en identifisering kan wees. Tekeninge word dikwels deur sielkundiges met sukses gebruik om die kind wat in nood is beter te leer ken, omdat die kind makliker sy probleme projekteer as om dit te verbaliseer. Klepsch en Logie (1982:8) merk in hierdie verband op: "*Drawings speak louder than words..*"

Die ondersoeker is van mening dat die skooltekening as 'n uitstekende projeksiemedium kan dien om die kind se probleme wat in die skool manifesteer te verken en dat dit sinvol sal wees om ondersoek in te stel na die moontlikheid vir die implementering van die skooltekening as diagnostiese medium.

1.3 PROBLEEMONTLEDING

In die bewuswording het die navorser gewonder oor kinders se negatiewe houding teenoor die skool en die vraag gestel of skooltekeninge nie moontlik waarde as 'n diagnostiese medium het nie.

In die probleemontleding wil die navorser eerstens enkele voorwetenskaplike vrae vra oor skooltekeninge as diagnostiese of identifiseringsmedium en tweedens 'n oorsig van die literatuur oor kindertekeninge in die algemeen gee om sodoende te bepaal of skooltekeninge al enigsins voorheen nagevors is.

1.3.1 Voorwetenskaplike vraagstelling

Dit blyk dat daar nie twyfel bestaan dat probleme ervaar word in kinders se skoolgesitueerdheid nie. Naas die gesinsituasie is die skoolsituasie die plek waar die meeste van hul tyd deurgebring word. Indien die skooltekening as verkenningsmedium toegepas word, sou dit van diagnostiese waarde wees, om die volgende vrae te kan beantwoord:

- Is die skooltekening 'n ekspressie van die kind se persepsie van die skool?

- Kan die ondersoeker 'n idee kry van die kind se houding teenoor die skool?

- Met watter grense beteken hy die skool - is dit net klaswerk of sluit dit speelgrond, maats, onderwysers, sportaktiwiteite in?

- Word die koshuis (vir die skoolkind in die koshuis) as deel van die skool gesien of is daar geen duidinge uit tekeninge te bespeur nie?

- Sou die skoolgebou deur die meerderheid skoolkinders die skool verteenwoordig?

- Sou 'n bepaalde kind se tekening sy verwerping van maats projekteer?

- Op watter verskillende wyses sou die kind negatiewe verhoudingstigting byvoorbeeld ten opsigte van maats en onderwysers verbeeld?

- Sou leerlinge 'n negatiewe houding teenoor 'n bepaalde vak of onderwyser uitbeeld?

- Sou die tekening 'n uitlaatklep vir griewe teenoor die skool wees?

- Sou 'n leerling na aanleiding van sy tekening onder die aandag van die opvoedkundige sielkundige of voorligtingsonderwyser kom, al is hy nie aangemeld vir 'n probleem nie - met ander woorde sou dit as 'n siftingsmedium kon dien?

- Sou die terapeut bepaalde hipoteses kon stel na aanleiding van die leerling se skooltekening?

- Hoe sou die tekening van leerlinge met 'n positiewe gesindheid teenoor die skool, verskil van dié wat 'n negatiewe gesindheid openbaar?

- Sou sportpresteerders sportsituasies verbeeld eerder as byvoorbeeld 'n klassituasie?

- Veroorsaak ontoereikende leervermoëns 'n gevoel van negatiwiteit teenoor onderwysers?

- Kan dit wees dat leerlinge as gevolg van huislike omstandighede gebrekkige belangstelling en motivering in skoolwerk toon en dat dit uit die skooltekening afgelei kan word?

- Watter behoeftes, wense en begeertes sou in 'n skooltekening geprojekteer word?

- Watter probleme, stremminge, frustrasies, woede of hartseer sou in 'n skooltekening geprojekteer word?

- Sou skooltekeninge in 'n lewensopvoeding of voorligting periode afgeneem kan word om as ortopedagogiese diagnosteringsmedium te kan dien met die doel om betyds steungewend en hulpverlenend te kan intree?

- Sou die skooltekening as aanvullende verkenningsmedium tot gesinstekening van diagnostiese

waarde wees vir die identifisering van die bron van probleemareas?

- Hoe suksesvol sou die skooltekening geïmplementeer kan word betreffende die kind se verskillende skoolfases? Sou dit diagnosties van meer waarde wees by die junior primêre- of senior primêre skoolkind?

- Sou die leerlinge wat hoofstroom onderwys bywoon, se tekeninge op 'n manier verskil van die leerling wat 'n skool vir swaksiendes/dowes/leergestremdes bywoon?

- Wat sê al die tekeninge van skool in die algemeen?

- Word die skool as 'n onpersoonlike lewensruimte ervaar?

- Sou die tekeninge iets weergee van die kind wat hom nie aan skooldissipline onderwerp nie?

- Kan 'n analise van al die beeldelemente in die skooltekening van diagnostiese waarde wees?

- Beleef die kind dat die skoollewe teen sy natuur is en ongevoelig staan teenoor sy behoeftes en begeertes?

- Die skoolkind skep sedert sy geboorte deur betekenisgewing 'n eie betekeniswêreld. Wat is die universele dimensie en unieke persoonlike dimensie wat uit die skooltekeninge spruit?

- Hoe groot rol speel die onderwyser as opvoeder en as identifikasie-figuur in die tekening?

- Hoe groot rol speel maats in die skooltekening?

1.3.2 Literatuuroorsig

Die studie van kindertekeninge het reeds in die afgelope eeu sielkundiges, opvoedkundiges en ook kunsliefhebbers geïnteresseer. Eers het die tekeninge as 'n ontwikkelingsinstrument en daarna as 'n persoonlikheidsverkenningsinstrument die belangstelling geprikkel (Koppitz, 1983:121).

Ebenezer Cooke het in 1885 'n artikel gepubliseer "Our Art, Teaching and Child Nature" wat oor die ontwikkelingstadia van kindertekeninge gehandel het. Hy was van mening dat kindertekeninge nie aan volwasse standaarde gemeet moes word nie en dat kindertekeninge refleksies van unieke kwaliteit van die "*childish mind*" is (Strommen, 1988:13). Kort daarna het Gorrado Ricci se werk in 1887, getiteld

"L'Arte de Bambini" ("The Art of Little Children") verskyn wat navorsing in kindertekeninge verder gestimuleer het. Sy werk is gekenmerk deur illustrasies en besprekings van onder andere die koppoteling en van deurskynings, en so meer. Hy was ook van mening dat 'n tekening 'n ekspressie van die kind se kennis was en dat foute ("*errors*") in 'n tekening logies eerder as tegnies was. Ricci het besondere insig getoon in die betekenis van die kind se tekening (Klepsch en Logie, 1982:v). Hierna het publikasies gevolg van Sully (1895), Patridge (1902), Kerschensteiner (1905), Levinstein (1905), Katzaroff (1905), Luquet (1913). Daar was ook 'n nuuskierigheid oor wàt kinders teken (Darwin, 1877; Clark, 1887; Barnes, 1892; Levistein, 1908 en Ballard, 1912) asook hoe hulle teken. Spesifieke aandag is byvoorbeeld gewy aan ruimte-ontwikkeling (Stern, 1909), ritme en vorm (Krötsch, 1917) en profieltekeninge (McElvee, 1934).

Volgens Strommen (1988:14) het navorsers teen die einde van die eeu konsensus bereik dat kindertekeninge geïdentifiseer kon word deur drie aspekte: die kind se ontwikkeling van bepaalde individuele skemas (Burk, 1902; Lukens, 1896; Sully, 1997) waarmee hy objekte verbeeld het - as hy 'n mens kon teken, maar 'n hond moes teken, het hy die mens net vier pote gegee en sodoende sy individuele skema toegepas. Die tweede aspek omsluit die ekspressiewe, nie-realistiese karakter van tekeninhoud (Burk, 1902; Cohen, 1920) deur byvoorbeeld 'n X-straal tekening waarin onsigbare dinge soos 'n eier in 'n eend se maag geteken word. Die emosionele aspek impliseer dat die belangrikste deel van die tekening die grootste geteken word (Barnes, 1893; Ricci, 1887; Werner, 1948).

Volgens Strommen (1988:15) het twee teorieë ontstaan om die unieke kwaliteite in kindertekeninge te verklaar, naamlik die "***mental picture theory***" wat tekeninge beskou as 'n poging om visuele ervaring uit die druk asook die grafiese simboolteorie wat van die standpunt uitgegaan het dat 'n tekening die ekspressie van konseptuele of verbeeldingryke faktore is. Laasgenoemde teorie het gelei tot die gewilde siening dat "*children draw what they know, not what they see*".

Florence Goodenough se Draw-A-Man toets in 1926 is as baanbrekerswerk beskou. Sy het 'n objektiewe gestandaardiseerde nasiensleutel ontwerp wat inligting verskaf in verband met 'n kind se aanleg en intellektuele vermoë voorspruitend uit sy tekening. Die Goodenough tekentoets het gou 'n aanvaarde en wyd gebruikte toets vir intelligensie geword (Burns en Kaufman, 1972:2) en is opgevolg deur die Goodenough-Harris Scoring System (Harris, 1963). Die bevinding dat kinders hul angste, gevoelens en konflikte in hul menstekeninge projekteer, het die menstekening as 'n persoonlikheidsverkenningsmedium gevestig.

Tekeninge is veral as 'n projeksietegniek aanvaar na die publikasie van Machover se "Personality Projection in the Drawing of the Human Figure" (1949) en Buck se "House-Tree-Person" tegniek (1948). Albei hierdie teorieë is gebaseer op die psigoanalitiese benadering. Machover (1949) se samestelling

van hipoteses, ooreenkomstig bepaalde eienskappe op die menstekening soos uitwissings, grootte van figuur en so meer het tot verdere navorsing gelei wat hipoteses of verwerp (Swensen,1957; Lingren, 1971) of bevestig en gevolglik ook verder uitgebrei het (Wolff, 1946; Hammer, 1958; Koppitz, 1968 en so meer).

Menstekeninge het stelselmatig een van die gewildste tegnieke geword wat deur sielkundiges, wat met kinders werk, aangewend word. Die doel waarvoor die tekening aangewend is, het egter verskil. Volgens Koppitz (1968:1) was daar teen die einde van die sestigerjare twee hoofbenaderings vir die interpretasie van menstekeninge. Die een benadering word gevolg deur diegene wat menstekeninge as 'n projeksietegniek beskou en wat die tekeninge analiseer vir tekens van onbewuste behoeftes, konflikte en persoonlikheidstrekke (Levy, 1934; Elkish, 1945; Wachner, 1946; Alschuler en Hattwick, 1949; Buck, 1948; Machover, 1949; Bender, 1952; Hammer, 1968; Koppitz, 1968; Klepsch en Logie, 1982 en so meer). Die ander benadering beskou die menstekening as 'n **ontwikkelingstoets** vir verstandsrypheid (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Russel, 1979; Knoff, 1993 en so meer). Hoewel sielkundiges gewoonlik 'n voorkeur aan een van die twee genoemde benaderings gee, gebruik sommige navorsers soos Koppitz (1968) 'n gekombineerde benadering. Koppitz se werk fokus op 'n sistematiese evaluasie van 'n verskeidenheid aspekte van die mensfiguurtekening (HFD) van kinders tussen vyf-en twaalfjaar. Koppitz glo dat na die eerste, algemene indruk van die kind se tekening gekyk moet word en daarna word die tekening geïnterpreteer ooreenkomstig dertig emosionele aanduiders. Hipoteses word gestel na aanleiding van die emosionele aanduiders.

Uitgebreide toepassings van die individuele menstekening is ook 'n kenmerk van navorsing in die sewentigjare. Verskeie navorsers was op soek na die verdieping van die diagnostiese waarde. Gevolglik is geslagsidentifikasie byvoorbeeld deur Brown (1979) ondersoek, die selfkonsep deur Dalby en Vale, tekens van angs deur Johnson (1971) ernstige emosionele probleme deur Bender Desfert, en so meer. Di Leo (1973) het spesifieke tekeninge nagevors met die oog op die gebruik daarvan as diagnostiese hulpmiddel. Hy het ook die ontwikkeling en spesifieke eienskappe wat in tekeninge voorkom, bestudeer.

Die menstekening se toepassing op gestremdes soos blinde kinders en outistiese kinders is onderskeidelik deur Millar (1975) en Park (1978) nagevors. Ander navorsers het hulle steeds toegespits op hóe en wàt kinders teken: Freeman (1972,1977) het byvoorbeeld die kind se beplanningswyse om 'n mens te teken asook die wyse waarop menslike bewegings verbeeld word, nagevors. Rand (1971,1973) het die na-aap vaardigheid bestudeer, terwyl, Cox (1978) aan ruimtelike verhoudings aandag bestee het.

Uit die individuele menstekening het groepstekeninge ontwikkel, wat bewys het dat navorsing op 'n kreatiewe wyse verdiep het. Hoewel Hulse reeds in 1951 die gesinstekening geïnisieer het, het Burns

en Kaufman in 1970 daarop verbeter deur die kinetiese gesinstekening bekend te stel. Die kind word gevra om sy gesin te teken, terwyl hulle 'n aktiwiteit beoefen. Hierdie navorsing is ook as baanbrekerswerk beskou. Die interpretasie van die kinetiese gesinstekening is op vorige navorsers (soos Machover) se werk gebaseer. Interpretasie is egter met navorsing verder uitgebrei en verdiep. Kreatiewe toepassings van die gesinstekening het gevolg op byvoorbeeld gemolesteerde kinders (Schornstein en Derr, 1978) en op leergestremde kinders (Raslin en Bloom, 1979) in 'n poging om die diagnostiese waarde te verbreed.

In die tagtigerjare is detailondersoeke oor hoe kinders teken, voortgesit. Voorbeelde hiervan is kontoerlyne (Reith, 1988), verhoudings in tekeninge (Light en MacIntosch, 1980), konstruksielyne in die teken van objekte (Ives en Robert, 1982), visuele akkuraatheid (Taylor, et al; 1982) en so meer. Volgens Strommen (1988:19) het 'n nuwe en kragtige perspektief op tekenontwikkeling gevolglik ontstaan wat as die "*drawing systems theory*" bekend staan (Freeman, 1980; Willats, 1981). Die unieke ruimtelike organisasie van tekeninge, word as die belangrikste element beskou. Hierdie teorie beklemtoon die tegnieke wat die kind gebruik om ruimtelike verhoudings te verbeeld en fokus gevolglik eerder op die *hoe* as die *wat* van die tekening.

Die laat tagtigerjare (en vroeë negentigerjare) is veral gekenmerk deur 'n wye verskeidenheid van toepassingsmoontlikhede van die mensfiguur en gesinstekeninge. As bewys van kreatiewe uitbreiding op hierdie projeksietekeninge het Prout en Celmer (1984) asook Andrews en Janzen (1988) navorsing op skooltekeninge gedoen.

Die vroeë negentigerjare is ook gekenmerk deur toepassings van die mensfiguurtekeninge en gesinstekeninge. Detail aspekte van hoe kinders teken wek steeds belangstelling soos die gebruik van lug en grond (Lewis, 1990) die gebruik van detail in die menstekening (Henderson en Thomas, 1990) en so meer. Gesprekvoering met die kind oor sy tekening (Klepsch en Logie, 1982; Van der Merwe en Jacobs, 1992) asook die terapiewaarde van tekeninge (Bertoia en Allan,1988; Malchiodi, 1990; Kymissis en Khanna, 1992) is nuwe terreine wat betree is en bewys dat kindertekeninge deur sielkundiges en opvoedkundiges steeds as van waarde beskou word en gevolglik steeds navorsing stimuleer. Die verdieping van interpretasiemoontlikhede word ook afgelei. Navorsing in tekeninge vanuit 'n nuwe perspektief, naamlik vanuit 'n opvoedkundige sielkundige perspektief word ook waargeneem (Van der Merwe en Jacobs, 1992; Van Zyl, 1990).

Ten einde 'n bydrae te lewer om die literatuur oor kindertekeninge in 'n mate te sistematiseer, word 'n opsomming van terreine wat reeds nagevors is in TABEL 1.1 weergegee.

TABEL 1.1

KINDERTEKENINGE : TERREINE VAN NAVORSING

	TERREIN	NAVORSER(S) EN DATUM	
1	Ontwikkelingsfase	Brown, 1994 Barrett, 1983 Freeman, 1972 Alberty en Cogan, 1984 Cox, 1992 Golomb, 1974 Burns en Kaufman, 1972	Kindler, 1993 Freeman, 1976 Stommen, 1988 Christante, 1981 Goodnow, 1977 Strahl, 1975 Kellogg, 1970
2	Kultuurverskille	Rubinstein, 1987 Stratford en Au, 1988	Brown, 1994 Nuttall, et al.1988
3	Intelligensie-metingsinstrument	Knoff, 1993 Narchall, 1986 Harris, 1963	Russell, 1979 Goodenough, 1926
4	Sielkundige toepassing	Clements en Barett, 1994 Black en Kaczmarek, 1992 Chantler en Pelco, 1993 Burgess en Hartman, 1993	La Roche, 1994 Silver, 1991 Charman, 1992
5	Persoonlikheids-metingsinstrument	Molto, et al. 1993 Van, 1974 Burns en Kaufman, 1972	Knoff, 1993 Wolff, 1947
6	Diagnostiese waarde	Di Leo, 1983	Cox, 1992
7	Interpretasie	Di Leo, 1983 Levick en Wheeler, 1986 Burns en Kaufman, 1970	Golombi, 1991 Lewis,1983
8	Gestremdes	Lowenfield, 1987 Clements en Barrett, 1994	Lewis, 1991
9	Projeksiemedium	Knoff, 1993 Gresham, 1993 Klepsch en Logie, 1982 O'Donnell en Curley, 1985 Simmonds en Koocher, 1973 Neale en Rosal, 1993 Devore, et al. 1984 Bluestein, 1978 Gillespsie, 1994	Manning, 1987 Sharma, 1972 Smith, 1985 Palmer, 1982 Krahn, 1984 High, 1987 Brandell, 1986 Cohen, 1985
10	As ekspressie van fisiese pyn	Unruh, et al. 1983 Rae, 1991	Bertoia, 1992
11	Selfkonsep	Roth, 1982 Fu, 1981	Cristante, 1981
12	Akademiese Prestasie	Silvern, et al. 1980	
13	Geslagsidentifisering	Brown, 1979	
14	Selfpersepsie	Irwin, 1979 Lark-Horowitz, et al. 1967	Jacobi, 1961
15	Begaafdheid	Kinsey, 1984 Eriksson, 1989 Hollinger en Kosek, 1985	Clark, 1989 Fatouros, 1986 Zimmerman, 1985
16	Ontwikkeling van Ruimtelike Verhoudings	Leeds, et al. 1983 Moore, et al. 1987 Piaget, 1956	Johnson, 1993 Freeman, 1980

	TERREIN	NAVORSER(S) EN DATUM	
17	As stimulerende kunsaktiwiteit	Kellogg, 1970 Mendelowitz, 1953 Tomlinson, 1942 Lark-Horowitz, et al. 1967	Lowenfield, 1954 Read, 1945
18	Perseptueel, motoriese koördinasie	Barnett en Henderson, 1992	
19	As identifiseringswyse vir breinskade	Denson en May, 1978	
20	Evalueringsmetode	Gresham, 1993 Bardos, 1993 Naglieri, 1993 Eng, 1954	Van, 1983 Strahl, 1975 Koppitz, 1968
21	As identifiserings-medium by seksueel gemolesteerde kind	Bardo, 1993 Hackbarth, et al. 1991 Burgess en Hartman, 1993 Briggs en Lehmann, 1989 Sadowski en Loesch, 1993 Riordan en Verdel, 1991	Adams, 1984 Jones, 1989 Harris, 1963 Vertue, 1993 Hagood, 1992 Manning, 1987
22	Identifisering van emosionele probleme	Magwaza, et al. 1993 Thomas en Gray, 1992	Manning, 1987
23	Nie-verbale kommunikasievorm	Holmes, 1992	Kelly, 1984
24	As terapievorm	Briggs en Lehman, 1989 Lowenfield, 1987 Levick, 1983 Black en Kaczmarek, 1992	Maloney, 1981 Oppawksy, 1991 Lystad, 1984 Roth, 1982
25	As identifisering van geweld	Magwaza, et al. 1993 Fox en Thomas, 1990	Dunum, 1989 Malchiodi, 1990
26	Menstekening	Molta, 1993 Knoff, 1993 Gresham, 1993 Bardo, 1993 Naglieri, 1993	Van, 1983 Fu, 1981 Brown, 1979 Strahl, 1975 Gardiner, 1974
27	Gesinstekeninge	Knoff en Prout, 1985 Isaacs en Levin, 1984 Mostkoff en Lazarus, 1983 Hackbarth, et al. 1991	Nuttall, et al. 1988 Maloney, 1981
28	Skooltekeninge	Prout en Celmer, 1984 Andrews en Janzen, 1988	

Hoewel die opsomming in TABEL 1.1 nie noodwendig op alle terreine volledig is nie, illustreer die tabel die wye belangstelling wat kindertekeninge oor die afgelope jare gewek het. Hieruit kan voorlopig afgelei word dat enkele navorsers reeds in die tagtigerjare 'n behoefte aan 'n verkenningsmedium soos skooltekeninge ondersoek het en dat dit nog 'n nuwe terrein op die gebied van kindertekeninge is. Hierdie navorsing oor skooltekeninge blyk gevolglik geregverdig te wees.

1.4 AFBAKENING

Alle skoolgaande kinders kan by hierdie navorsingsprojek betrek word, maar weens die omvangrykheid daarvan is dit nodig dat die terrein van ondersoek nouer afgebaken word. Daar is besluit om slegs van tekeninge gebruik te maak wat geteken is deur leerlinge in die primêre skoolfase: Graad een tot standerd vyf.

Daar word so ver moontlik gebruik gemaak van tekeninge van kinders in hoofstroomonderwys. Verder word tekeninge van primêre skoolkinders verbonde aan buitengewone onderwys ook by die navorsing betrek. Dit sluit in leerlinge van:

- 'n skool vir swaksiendes;
- 'n skool vir dowes;
- en 'n skool vir leergestremdes.

Hierdie kinders bevind hulle almal in die Pretoria-omgewing.

1.5 PROBLEEMSTELLING

Die navorser het gewus geword van die feit dat skoolgaan vir baie kinders nie aangenaam is nie en gespekuleer oor die redes daarvoor. In die nadenkende bewuswording spekuleer die navorser oor die moontlikheid om 'n addissionele verkenningsmedium in terme van skooltekeninge te identifiseer. Uit die bewuswording het die probleem ontstaan en die probleemstelling word gevolglik as volg geformuleer:

Wat is die diagnostiese waarde van skooltekeninge as projeksiemedium vir die opvoedkundige sielkundige?

Die navorser se probleemstelling laat hom met 'n aantal vrae wat die navorsing grootliks gaan rig. Die volgende vrae word gestel:

- Hoe lyk die primêre skoolkind as komponent van die onderrig-leer situasie en in terme van ontwikkelingskenmerke, behoeftes, ontwikkelingstake en relasies?
- Hoe lyk die fenomeen kindertekeninge en spesifiek skooltekeninge?
- Kan skooltekeninge empiries ondersoek word met die doel om tot klinies diagnostiese waarde te kom?
- Wat is die moontlikheid om 'n persoonsbeeld van 'n kind saam te stel wat die skool as onaangenaam beleef?

1.6 HIPOTESES

Die volgende hipoteses word gestel:

* Skooltekeninge het klinies-diagnostiese waarde.
* Skooltekeninge kan objektief en wetenskaplik geïnterpreteer word deur professionele persone om moontlike probleme te identifiseer soos emosionele probleme, gedragsprobleme, leerprobleme en relasieprobleme.
* Kriteria kan vir die opvoedkundige sielkundige saamgestel word vir die interpretasie van skooltekeninge.
* 'n Persoonsbeeld kan van 'n primêre skoolkind saamgestel word wat skool as onaangenaam beleef.

1.7 DOELSTELLINGS VAN DIE NAVORSING

Die volgende doelstellings word in die vooruitsig gestel om die probleem op te los:

* 'n Literatuur ondersoek na die primêre skoolkind as komponent van die onderrig-leer situasie en in terme van ontwikkelingskenmerke, behoeftes, ontwikkellingstake en relasies.

* 'n Literatuur ondersoek na die fenomeen kindertekeninge en die ontwikkeling van projeksietekenmedia. Die doel is om skooltekeninge nie in isolasie te sien nie, maar binne 'n totale raamwerk van ander bestaande tekenmedia.

* 'n Empiriese navorsing waarin gepoog word om vas te stel of skooltekeninge empiries nagevors kan word en of skooltekeninge enige klinies diagnostiese waarde het.

* Die saamstel van 'n persoonsbeeld van 'n primêre skoolkind om vas te stel hoe sy konstituering van relasies lyk en hoe hy betekenis gee, betrokké is en situasies in die skoolmilieu beleef.

1.8 BEGRIPSVERKLARINGS

1.8.1 Diagnostisering

Die volwassewordingsgeremde kind moet, alvorens daar hulp verleen kan word, eers in sy problematiese opvoedingsgesitueerdheid geken en begryp word. Hierdie ondersoek staan bekend

as diagnostisering. Dit behels die uitvind en identifisering van 'n kind se probleem. (Jacobs in Van Niekerk, 1986:273; Van Niekerk, 1990:11; Van den Aardweg en Van den Aardweg, 1988:61)

Die stappe in 'n diagnostiese ondersoek behels die vasstelling van :

- watter kinders probleme ervaar
- die aard van die probleem
- die faktore wat 'n bydra lewer tot die probleem om uiteindelik ooreenkomstig die diagnostisering terapeutiese hulpverlening voor te stel.

Verskeie diagnostiese toetse en verkenningsmedia word gebruik om 'n diagnose te maak. In die opvoedkundig-sielkundige terrein word onder meer van projeksietegnieke gebruik gemaak (Van Niekerk, 1990:11; Van den Aardweg en Van den Aardweg, 1988:61)

1.8.2 Diagnostiese waarde

Wanneer die opvoedkundige sielkundige van verkenningsmedia gebruik maak, let hy op na inligting wat hom kan help om die kind beter te begryp en te verstaan. Hierdie inligting is vir die sielkundige, as diagnostikus, van waarde as hy inligting kan gebruik om 'n diagnose te maak.

1.8.3 Projeksie

Projeksie is 'n verdedigingsmeganisme om die self te beskerm teen bewuswording van eie onaanvaarbare trekke, wense en begeertes wat spanning en angs of minderwaardigheidsgevoelens kan opwek. Dit geskied onbewustelik. Projeksie verlig persoonlike spanning, angs en verleentheid. Dit behels ook die toedig van subjektiewe oorsake van onaangename belewinge aan objekte en persone buite die self (Du Toit en Jacobs, 1989:54-55; Pretorius, 1972:90).

1.8.4 Projeksiemedium

Van Niekerk (1990:49) is van mening dat 'n projeksiemedium 'n hulpmiddel en verkenningsmedium (1990:30) is waarmee "*dieper*" in die kind se ervaringswêreld ingedring kan word om sodoende bepaalde momente op te spoor wat nie altyd maklik langs 'n ander weg uitgelig kan word nie. Daar is gevind dat 'n kind hom in sy tekeninge kan projekteer. Projeksiemedia bied die moontlikheid om die ongunstige betekeniskonstituente van die wordingsgeremde kind se ervaringswêreld te verken (Van der Merwe in Van Niekerk, 1986:69).

1.8.5 Skooltekeninge

Van Niekerk (1990:128-129) is van mening dat tekeninge 'n medium is waardeur die kind se ervaringswêreld verken kan word: "*Deur die kind uit te nooi en toe te laat om te teken, kom hy veel wat hom hinder te bowe, omdat hy hom ook tydens sy tekenaktiwiteit aan die volwasse toevertrou, waardeur die ondersoeker deelnemer aan sy wêreld word. Tekenend word die beperkte wêreldjie van die kind wat in sy eie "probleme" gevange sit, uitgebrei, want via die verhouding met die ortopedagogiese diagnostikus as die verteenwordiger van die "vreemde" wêreld word die vreemde wêreld ingebring.*" Deur skooltekeninge kan die kind geleentheid kry om uitdrukking te gee aan sy ervaringswêreld by die skool. Gevoelens, gedagtes en belewenisse wat nie maklik geverbaliseer kan word nie, kan visueel uitgebeeld word. Betekenisse wat onaanvaarbaar is, kan simbolies weergegee word en word sodoende geprojekteer (Klepsch en Logie, 1982:6-7; Van Zyl, 1990:113; Burns en Kaufman, 1972).

1.8.6 Opvoedkundige sielkundige

Die opvoedkundige sielkundige se hulpverlening dek 'n verskeidenheid terreine. Hierdie hulpverlening hou verband met algemeen opvoedkundige sake soos beroepskeuses, vakkeuses, studiemetodes en studiemotivering. Die kind word gelei om tot selfkennis, selfbegrip en kennis van vakke, kursusse en so meer te kom sodat hy 'n verantwoordbare besluit kan neem.

Die taak van die opvoedkundige sielkundige sluit ook in spesiale opvoedkundige sake, wat van individu tot individu verskil. Hierdie sluit in probleme wat verband hou met sy emosies, gedrag, leer of kan sosiaal van aard wees. Die persoon word in sy uniekheid raakgesien. Manifestasies soos leuens, stokkiesdraai, ongehoorsaamheid en so meer word aangespreek. Daar word gepoog om deur middel van hulpverlening die kind te ondersteun tot die vestiging van 'n positiewe selfkonsep en om tot die vestigting van 'n eie identiteit te kom (Van den Aardweg en Van den Aardweg, 1988:104-105; Lessing, 1995:1).

1.8.7 Opvoedkundig-sielkundige perspektief

Die kind skep sedert sy geboorte 'n eie betekeniswêreld deur betekenistoekenning. Hierdie betekeniswêreld het 'n universele dimensie, maar ook 'n unieke persoonlike dimensie. Na hierdie betekeniswêreld word verwys as die verwysingsraamwerk waarvanuit die kind tot situasies toetree en hom gedra. Hierdie verwysingsraamwerk is die betekeniswêreld soos hy dit ken en verstaan en waarvanuit hy ook tot 'n diagnoseringsituasie toetree. Die kind gedra, tree op, neem waar, interpreteer en evalueer ooreenkomstig sy verwysingsraamwerk. Ten einde 'n diagnose te kan maak,

moet die terapeut of diagnostikus tot die kind se interne verwysingsraamwerk deurdring en nie vanuit die terapeut se eksterne verwysingsraamwerk nie. Projeksie protokolle sal dus aspekte en dimensies van die kind se selfidentiteit reflekteer. Deur tot die kind se verwysingsraamwerk deur te dring, word onegte betekenisse en persoonlike skewe betekenisse wat hy aan homself en sy wêreld toegeken het en wat sy aktualisering strem, oopgedek. Sekere voorwaardes moet egter nagekom word, voordat tot die kind se eie verwysingsraamwerk deurgedring kan word, soos om 'n geskikte klimaat te skep waarin die kind geborge en veilig kan voel. Die klimaat word geskep deur middel van die tegnieke raaksien, raakhoor en raakvoel. Daarna word 'n gesprek met die kind gevoer vanuit sy verwysingsraamwerk oor sy tekening. Die kind openbaar deur middel van gesprekvoering sy eie betekenisgewing, betrokkenheid en belewing (Van der Merwe en Jacobs, 1992:108,109,158; en Du Toit en Jacobs, 1989:xi).

1.8.8 Die primêre skoolkind

Volgens Oosthuizen, et al. (1990:43-44) word die kinders wat hulle in die primêre skoolfase bevind deur twee fases onderskei:

- die junior primêre fase (graad een tot standerd een)
- die senior primêre fase (standerd twee tot standerd vyf).

Volgens genoemde skrywers val die standerd vyf-groep eintlik in die junior sekondêre fase. Ander skrywers (Sonnekus en Ferreira, 1986:24; Ferreira, 1994:93; Van den Aardweg en Van den Aardweg, 1988:181) glo weer dat die junior primêre fase tot standerd twee strek en dat net die standerd drie, vier en vyf leerlinge in die senior primêre fase val. Vir die doeleindes van hierdie studie word Oosthuizen, et al. (1990:43-44) se onderskeiding gevolg, maar met die standerd vyf leerlinge as deel van die senior primêre fase omdat hulle fisies nog in die primêre skool is.

1.8.9 Selfaktualisering

Selfaktualisering is die opvoedingsdoel waarna gestreef word. Maslow (Vrey, 1984:46) omskryf dit as: "*.... fullest height that the human species can stand up to or that the particular individual can come to (that is) helping the person to become the best that he is able to become*". Die drang om toenemend te word waartoe hy in staat is, ontplooi by die bevrediging van die fisiologiese en psigiese behoeftes. Die selfaktualiseerder is daartoe in staat om toereikend betrokke te raak en sy betekenisgewing verloop suksesvol. Hy smaak intense genot wat tot 'n aangename polariteitseffek aanleiding gee. Die selfaktualiseerder aanvaar homself en openbaar min verdedigingsmaneuvers. Hy openbaar 'n realistiese selfpersepsie en aanvaar homself en hy streef daarna om al die latente potensiële moontlikhede waroor hy beskik te realiseer. Na die mate waarin 'n persoon hom sinvol aan 'n taak toewy, aktuasliseer hy homself. 'n Newe-effek van selftransendensie is selfaktualisering.

Transendensie veronderstel 'n realistiese selfkonsep waarby 'n distansiëring en evaluering van die eie identeit geïntegreer is. Hierdie handeling kan egter glad nie sonder opvoedingshulp tot stand kom nie. Volwaardige volwassenheid kan ook nie bereik word as die kind nie sy moontlikhede optimaal verwerklik nie. Dis al weg waarlangs hy kan word wat hy behoort te wees. Selfaktualisering is dus 'n geleide aktualisering. Die kind beweeg vanaf 'n geleide selfaktualisering na 'n selfgeleide selfaktualisering as volwassene (Vrey, 1984:46-48; Travers, 1977:56).

1.8.10 Die gesiggestremde kind

Volgens Pretorius (1976:68,70) word 'n kind as blind beskou as hy 'n gesigskerpte van minder as 6/60 het, wat beteken dat die kind op 6 meter sien wat die normaalsiende op 60 meter kan sien. By volkome blindheid is die visus 0, terwyl die visus van die normale oog 6/6 is. 'n Swaksiende kind het 'n visus van tussen 20/70 en 20/200 in sy beste oog; of hy het 'n ernstige progressiewe oogdefek; of hy ly aan 'n siekte wat sy gesigvermoë ernstig benadeel. Swaksiende kinders beskik dus oor bruikbare gesigsreste, maar is versiende, bysiende, of kan goed sien, maar slegs in 'n beperkte gesigsveld, en so meer. Van Niekerk (1976:50) wys daarop dat 'n kind wat gesiggestremd is, ook wordings-en leergeremd kan wees.

1.8.11 Die gehoorgestremde kind

'n Kind word as doof beskou as die gehoorverlies 90 desibel en meer is, terwyl hy as handhorend beskou word by 'n gehoorverlies van 30-70 desibel. Die hardhorende kind beskik oor meerdere gehoorreste: hy kan hoor as hard gepraat word, of as hy met 'n gehoortoestel toegerus is. Die kind kan dus deur middel van akoestiese metodes taal aanleer. By die onderrig van die hardhorende kind is die klem op taalbeheersing. Daar moet egter deurentyd gewaak word teen verbalismes wat impliseer dat woorde gebruik word sonder dat die kind die korrekte betekenis daarvan ken (Pretorius, 1976:74). Hoewel 'n gestremdheid, soos doofheid, op 'n permanente toestand dui wat onophefbaar is, kan so kind ook wordings- en leergeremd wees, wat op 'n ophefbare toestand dui. Hierdie wordings- en leerprobleme kan met terapie opgehef word (Van Niekerk, 1976:50).

1.8.12 Die leergestremde kind

Volgens Oosthuizen, et al. (1990:60) word 'n hiërargie of gradering in kategorieë gestel volgens die erns van 'n kind se leergestremdheid. Die kategorie A-kind se leergestremdheid is van so ligte graad dat hy in die gewone klas met die hulp van die gewone onderwyser tot sy reg kan kom. Vir die kategorie B-kind moet 'n hulpklas-plasing kompenseer vir sy leerprobleme, sodat hy na twee jaar in die gewone klas teruggeplaas kan word. Die kategorie C-kind is egter die een wat uit die gewone

skool gehaal moet word vir plasing in 'n skool vir leergestremdes. Hierdie kind kan behalwe vir sy leerprobleme, ook wordingsprobleme ervaar.

1.9 PROGRAM VAN ONDERSOEK

In hoofstuk een is die oriënterende inleiding, probleemontleding en doelstellings sowel as die aard en verloop van die ondersoek beskryf.

Ten eerste sal 'n literatuurstudie gedoen word om die primêre skoolkind as komponent van die onderrig-leersituasie te ondersoek. Daar sal ook bepaal word watter ontwikkelingstake verwag word om deur die kind gerealiseer te word in die loop van sy primêre skooljare. Verder sal die fisieke, affektiewe, normatiewe en sosiale ontwikkelingsmomente asook behoeftes by die primêre skoolkind aandag geniet. Daarna sal die primêre skoolkind se konstituering van relasies aandag kry. Hierdie inligting is veral van belang om te kan vasstel watter dimensies in die raamwerk van positiewe persepsie van die skool val en watter op 'n negatiewe persepsie sou dui of op 'n wordingstekort wat kan veroorsaak dat die kind die skool as 'n onaangename ruimte beleef.

Die fenomeen van kindertekeninge word in hoofstuk drie ondersoek, waaronder die waarde van kindertekeninge, die ontwikkelingsfases, die perspektiewe op kindertekeninge asook die ontwikkeling van projeksietekenmedia met die klem op skooltekeninge.

In hoofstuk vier volg die empiriese navorsingsontwerp. Die bevindinge word in hoofstuk vyf weergegee, terwyl hoofstuk ses met die gevolgtrekkings en aanbevelings afsluit.

1.10 SAMEVATTING

Die navorser se aanvanklike en nadenkende bewuswording het hierdie hoofstuk ingelei. Daaruit het die probleemontleding en doelstellings van die ondersoek voortgespruit, asook die verloop van die ondersoek. In die volgende hoofstuk word die primêre skoolkind in die skoolmilieu vanuit die literatuur ondersoek.

HOOFSTUK 2

DIE PRIMÊRE SKOOLKIND: ONTWIKKELINGSKENMERKE, BEHOEFTES, ONTWIKKELINGSTAKE EN RELASIES

2.1 INLEIDING

Die kind is gedurende die eerste ses lewensjare intens gemoeid met die verkenning van sy omgewing (Louw, 1993: 1-4) binne die beskermde en geborge ruimte van die gesin (Vrey, 1984:93). Hoewel hy oor merkwaardige prestasie beskik ten opsigte van taal, sosiale vaardigheid en selfstandigheid, is die omvang en kwaliteit daarvan nie voldoende vir verantwoordelike en verantwoordbare toegang tot die bemeestering van die leefwêreld buite die gesin nie.

Volgens Van Schalkwyk (1986: 220-221) is die gesin nie gestruktureerd genoeg om die kind volledig in al sy funksies te ontsluit nie, daarom moet die skool die taak namens die gesin behartig. Skoolonderrrig deur professionele opgeleide volwassenes (onderwysers) is daarom nodig om die opvoeding aan die hand van leerstof te voltooi wat in die gesin 'n aanvang geneem het (Louw 1993:4).

In die skool word aangesluit by die kind se leefstyl van speel, leer en werk. Die bekende, vertroude en geborge gesinsituasie word egter verlaat en die formele onbekende skoolsituasie word betree (Ferreira, 1994:92). In die skool word dinge op doelgerigte wyse georden aan die hand van 'n rooster. Inhoude word planmatig gekonstrueer sodat leeraktiwiteite op ordelike en sistematiese wyse voltrek word. Die kind beweeg sodoende vanaf die kinderwêreld al wordend na die volwasse wêreld (Louw, 1993: 3-4). Die skool vorm gevolglik 'n brug vanaf die intiem-persoonlike gesinslewe na die formeel-saaklike maatskaplike lewe (Landman, et al. 1990:62; Van der Stoep en Louw, 1992:155 en Pretorius, 1990:70).

Omdat 'n nuwe wêreld betree word, met 'n nuwe identiteit, naamlik die van "ek as skoolkind" verg dit dat die kind dit intellektueel, fisiek en sosiaal sal moet eksploreer (Ferreira, 1994:92). Verskeie navorsers (Hurlock, 1975:156; Vrey, 1984:93-96; Ferreira, 1994:92) wys daarop dat hierdie 'n tydperk van groot verandering vir die kind meebring wat op verskeie wyses 'n invloed op hom sal uitoefen. Hy sal daarvoor dus heelwat aanpassing moet maak. Verder sal hy vaardighede moet verwerf wat ook telkens in die skool getoets sal word (Ferreira, 1994:92). Indien die kind nie effektiewe aanpassings kan maak en aan al die eise kan voldoen nie, sal skool nie vir hom aangenaam wees nie en sal die kind se selfaktualisering gestrem raak.

2.2 DIE VERPLIGTING VAN DIE SKOOL TEENOOR DIE SKOOLKIND

Volgens verskeie navorsers omsluit die funksie van die skool 'n wye terrein. Die skool

- dien as 'n hulpgewende, steungewende inrigting waar kinders opgevoed word
- voorsien opvoedkundige onderrig in terme van kennis, insig en vaardigheid
- ontwikkel die intellektuele, maar sien die kind raak in sy totaliteit
- erken die individualiteit van die kind sodat sy potensiaal maksimaal ontplooi kan word
- vertrou elke individuele kind aan die sorg en liefde toe van 'n opvoeder
- vind aansluiting by die gesin om gesinsopvoeding te komplementeer deur 'n tweede tuiste te word
- skep 'n lewensruimte vir die kind waar hy sy inisiatief om verhoudinge te stig kan uitleef
- leer die kind om met toewyding en oorgawe sy plig te doen en om teenslae te verwerk en te aanvaar
- lê sinvolle opdragte aan die kind voor
- sien toe dat die kind so gelei en begelei word om effektief en doeltreffend te beweeg na volwassenheid
- kennis- en kultuurgoedere sal voorleef
- die kind sal voorberei vir 'n onafhanklike, selfstandige en suksesvolle lewe, asook vir 'n verantwoordelike en verantwoordbare beroepslewe
- die kind sal ondersteun en begelei om te ontwikkel in 'n persoon met goeie karakter (Landman, et al. 1990:63; Gelder in Van Vuuren, 1976:376; Van Schalkwyk, 1986:145; Landman, et al. 1975:165-169; Oberholzer, et al. 1990:153-158; Van Zyl, 1975:190, 235-239; Landman en Killian, 1973:1-2; Louw, 1993: 1-3).

Hieruit kan eerstens afgelei word dat die skool die voorneme het om die kind in sy kindwees raak te sien in alle ontwikkelingsfasette - fisies, emosioneel, sosiaal, kognitief en normatief. Dit wil ook blyk dat die skool die brug wat tussen die geborge gesinsituasie na die formele skoolsituasie gevorm word komplimenteer en dat die skool deur die kind nie as 'n onpersoonlike lewensruimte of as negatief en onaangenaam behoort beleef te word nie. Verder wil dit voorkom of die leer en wording wat hand aan hand gaan (Vrey, 1984:7) deur die skool erken word. Dit wil dus lyk of die skool nie die kind kwaadgesind wil wees nie (Oberholzer, et al. 1990:154) maar steungewend.

Uit die genoemde funksies kan ook afgelei word dat die skool in die persoon van iemand, naamlik die onderwyser hierdie pligte moet vervul en dat die doelwitte aan die hand van iets, naamlik die leerinhoud aan die skoolkind oorgedra moet word. Drie komponente is dus hier ter sprake.

2.2.1 Die drie komponente in die onderrig-leersituasie

Daar is drie komponente by die onderrig-leersituasie betrokke, naamlik:

- die leerstof
- die onderwyser as opvoeder en
- die skoolkind of leerling as opvoedeling (Landman, et al. 1990:89; Du Plooy, et al. 1985:187)

Hierby voeg Van Schalkwyk (1986:144) die leerdoel by. Hierdie komponente kan nie geskei word nie, omdat daar 'n gemeenskaplike afhanklikheid en voortdurende interaksie bestaan. Deur een komponent te verwyder, val die hele didaktiese situasie plat. Dis juis in hierdie didaktiese interaksie dat die kind uiteindelik tot behoorlike volwassenheid gelei word of, soos Vrey (1984:11) dit stel : volwaardige volwassenheid.

Daar sal vervolgens kortliks by die eerste twee komponente stilgestaan word en daarna meer intensief by die primêre skoolkind. Die eerste twee komponente sal vanuit die primêre skoolkind se relasiestigting meer volledig bespreek word.

2.2.1.1. Die leerstof

Die skoolkind word as kind in totaliteit in die skoolmilieu erken en hy moet hom al lerend as leerling verantwoord. Omdat die kind in totaliteit moet ontwikkel,is al die genoemde aktiwiteite in die opvoedingsprogram van die skool ingesluit (Oberholzer, et al. 1990:170).

Van Schalkwyk (1986:147) stel dit dat skool leerstof behels omdat dit om die opvoedende onderrig van die kind gaan *"aan die hand van die werklikheid"*. Opvoedende onderrig vind plaas deur middel van leerstofontsluiting. Hierdie leerstof word in kurrikula georden, geselekteer en gesistematiseer. Die leerstof word ook gesinkroniseer volgens die kind se ontwikkeling wat impliseer dat daar van die kind se ontwikkelingskenmerke kennis geneem moet word.

Verder stel Van Schalkwyk (1986:147) dit dat die *"werklikheid, in sy ryke geskakeerdheid die verdeling van vakgebiede noodsaak sodat die werklikheid in sy volle omvang aan die skoolkind ontsluit word"*. Elke skoolvak het dus opvoedingswaarde. Normes word gestel en waardes in die vorm van vaardighede en kennis word onderrig en van die skoolkind word verwag om dit te verwerk en as sy eie toe te eien (Van Zyl, 1975:187).

Van der Stoep en Louw (1992:101) stel die nuttigheidswaarde van leerinhoud as volg:

- Die leerinhoud verskaf aan die leerling vaste bakens aan die hand waarvan hy sy eie posisie in die werklikheid kan bepaal.

- Omdat die leerinhoud bepaalde eise aan 'n kind stel, bied dit aan hom geleentheid om van homself rekenskap te gee deur prestasie.

Volgens Van der Stoep en Louw (1992:102) moet die leerprestasies en lewensprestasie nie as twee afsonderlike entiteite van die kind se leefwêreld beskou word nie. Naas die nuttigheidswaarde wat dit vir 'n kind inhou, word in die beheersing van die leerinhoud geleentheid geskep vir selfontdekking en selfverwerkliking. Sy lewensruimte word gevolglik verbreed.

Verskeie navorsers (Van Zyl, 1975:187; Louw, 1993:1; Vrey, 1984:32) stel dit dat die primêre skoolkind die leerinhoud op 'n sinvolle wyse sy eie moet maak en in sy verwysingsraamwerk moet integreer. Indien dit nie sou gebeur nie, sal negatiewe betekenisgewing aan leerinhoud geheg word en sal "*die terrein van die pedagogies ontoelaatbare betree word*" (Van der Stoep en Louw, 1992:102). Hierdie polarisasie-effek sal gevolglik verder in die primêre skoolkind se relasie met leerinhoud bespreek word.

2.2.1.2. Die onderwyser as opvoeder

In die lig van opvoedende onderwys se onderwysdoel, naamlik "*volledige, gebalanseerde, gedifferensieerde en normbepaalde ontsluiting*" stel Van Schalkwyk (1986:146-147 en 243) dit dat onderwysers bekwame, goed toegeruste, opgeleide persone moet wees. Dit impliseer dat onderwysers oor 'n wye terrein kennis moet beskik:

- Lewensbeskoulike kennis om die kind tot bepaalde norme en waardes te kan opvoed. Hierdie lewensbeskoulike kennis behels die kweking van kennis, begrip en insig om die betekenis, sin, waarde en bedoeling van teoretiese leerstof en praktiese handelinge te interpreteer en te verklaar.

- Vakkundige kennis om die beginsels, norme, wette en inhoude van die verskeie aspekte van die werklikheid, waarop die verskeie vakke gebaseer is, vir die skoolkind opvoedend te onderrig en te ontsluit.

- Professionele kennis om die kind opvoedkundig korrek op te voed en te onderrig. Dit sou behels kennis van die opvoeding, onderrig, kind, onderrigmetodes, skool en so meer. Dit impliseer ook 'n praktiese bekwaamheid en vaardigheid om leerstof oor te dra, leerders op te voed, dissipline te handhaaf en so meer.

Verskeie navorsers (Oberholzer, et al. 1990:157; Louw, 1993:3; Ferreira, 1994:319 en Du Plooy, et al. 1985:187) verwys na die onderwyser as 'n kennisbemiddelaar en 'n opvoedende bemiddelaar ten einde effektiewe onderrig te bewerkstellig. Die onderwyser word sodoende erken as die begeleier van

die skoolkind op die weg na 'n sinvolle volwassebestaan (Landman, et al. 1975:169). Die onderwyser se onderrigtaak moet kwalitatief net so goed soos sy opvoedingstaak verwerklik word (Oberholzer, et al. 1990:157). Die onderwyser se funksie is gevolglik van tweërlei aard:

- die verstandelike, estetiese of liggaamlike ontwikkeling van die kind na gelang van sy vak
- karaktervorming van die kind.

Die genoemde funksies dek dus die onderrig- en opvoedingstaak van die onderwyser. Indien die onderwyser nie 'n kind wat in nood is in sy steunbehoewendheid raaksien en hulp verleen nie, verwaarloos hy dus sy opvoedingstaak. Van Niekerk (1988:12) verwys na sodanige onderwyser as dat hy *"opvoedingsmatig doelloos"* met die kind omgaan. Die kind se opvoedingsnood word misgekyk en 'n eensydige beroep word gedoen op die leerling se verstandelike ontwikkeling. Die leerling sal as gevolg van sy noodbehoewendheid skool as onaangenaam ervaar.

Of die leerinhoud 'n belangrike vormende saak in die volwassewording van die kind sal uitmaak, of soos Langeveld (1967) dit stel dat skole *"mense maak"* of help om vorm en inhoud aan die menswording van die kind te gee, sal afhang in watter mate die onderwyser as kennisbemiddelaar die leerinhoud vir die kind kan interpreteer. Die interpretasie van die onderwyser vorm derhalwe die basis vir die interpretasie wat die kind gee. Die onderwyser moet ten aansien van sy interpretasie bewustelik die leefwêreld van die kind opsoek sodat die leerinhoud vir die kind sinvol sal wees, daarom moet daar by die kind se leefwêreld en leefvorm aansluiting gevind word.

Volgens Ferreira (1994:300) betree die kind die lessituasie in die skool met 'n bepaalde ervaringsbesit wat hy oor 'n bepaalde tyd reeds opgebou het. Die wyse waarop hy die ervaringsbesit tot sy eie voordeel benut, sal afhang van die wyse waarop die onderwyser 'n klimaat skep wat uitnodigend is en 'n proses waardeur leerlinge opgeroep word *"to realize their relative boundless potential"* (Purkey en Novak in Ferreira, 1994:300). Die kind moet besef dat hy oor die potensiaal beskik om van die opvoedings- en onderriggebeure 'n sukses te kan maak (Ferreira, 1994:300). Indien die kind oor bepaalde ervaring nie beskik nie, geld dit as opgawe aan die onderwyser om dit op 'n kunsmatige wyse te probeer aanvul, onder meer met behulp van onderwysmiddele.

Uit die voorafgaande kan afgelei word dat dit beteken dat die kind se wêreldbeeld of lewensperspektief deur die kontak met die lesinhoud anders moet word (Van der Stoep en Louw, 1992:101). Leerinhoud word dus as 'n middel gebruik om opvoedingsdoelstellings te bereik (Louw, 1993:1-4). Leerinhoud word dus so gekies en behoort so aangebied te word dat dit aansluiting vind hy die kind se kennis waaroor hy beskik, dat die leerinhoud die kind denkend sal stimuleer dat sy perspektief op die wêreld sodoende sal verbreed en verander: *"Hy leer al wordende en word al lerende"* (Vrey, 1984:7). Indien dit nie so is nie, beteken dit dat die kind in sy wording gestrem word.

2.2.1.3 Die skoolkind as opvoedeling

Die skoolkind (met spesifieke verwysing na die primêre skoolkind) vorm die derde komponent in die onderrig- leersituasie en is voortdurend van opvoedingshulp afhanklik.

As gevolg van die ontwikkelingsgang waarin die primêre skoolkinders hulle bevind, is die verskil tussen die skoolkind wat pas skool begin het en dié wat byna die primêrefase voltooi het, geweldig groot (Vrey, 1984:93). Die primêreskoolfase is by uitstek 'n eksplorasie- en ontdekkingsperiode wat op twee maniere plaasvind:

- kennisuitbreiding deur lees, skryf en reken
- uitbreiding van taalvermoë en woordeskat
- eerste oriëntasie in vakke met betrekking tot mens en natuur
- persoonlike verkenning van die omgewing met betrekking tot huis, straat, samelewing (Ferreira, 1994:93)

Ten einde die primêre skoolkind met sy besondere kenmerke te herken word na sy fisiese, affektiewe, kognitiewe en sosiale ontwikkeling gekyk om sodoende te kan vasstel wat tipiese kenmerke van 'n kind in hierdie ontwikkelingsfase is. Sodoende wil ook gepoog word om te probeer vasstel watter gedragswyses as normaal en tipies getipeer kan word wanneer na skooltekeninge gekyk word en watter gedragsmanifestasies geïdentifiseer kan word by die kind wat die skool as onaangenaam beleef.

2.3 ONTWIKKELINGSKENMERKE VAN DIE PRIMÊRE SKOOLKIND

2.3.1 Kenmerke met betrekking tot sy fisiese ontwikkeling

Wat sy fisiese ontwikkeling betref, gaan die ontwikkeling geleidelik voort as gevolg van toename in lengte en massa (Vrey, 1984:95). Sy groot en klein spierontwikkeling neem toe en daarmee gepaard ook vaardigheidsontwikkelinge en koördinasie. Verfynde hand en vingerbewegings kan uitgevoer word sodat die skoolbeginner teen die helfte van die jaar kan skryf (Van Vuuren, 1976 :335; Vrey, 1984:95 en Ferreira, 1994:96). Die primêre skoolkind belewe homself as liggaamlik sterk en vermoënd en wil die wêreld liggaamlik beheers (Ferreira 1994:96).

Die primêre skooljare is 'n tyd van goeie gesondheid, lewenslustigheid en energieke optrede (Ferreira, 1994:96). Hulle geniet enige aktiwiteit en is gereed om die aktiwiteit op geordende wyse in spel volgens reëls te geniet (Vrey, 1984:94). Fisiese vaardighede soos tuimel, skop, fietsry, skaats en so meer word deur die portuurgroep beloon as dit goed bemeester is (Ferreira, 1994:97). Deelname aan sport word belangrik. Groter motoriese vaardigheid gaan gepaard met groter selfvertroue en insig en sy anderse liggaamsbeeld het dus 'n invloed op sy selfbeeld (Van Vuuren, 1976:335). 'n Duidelike

nivea verheffing in die kind se liggaamsontwikkeling is te bespeur in die primêre skoolfase.

Fisiese ryping hou verband met die leerproses (Hawkes en Pease in Jacobs, 1980:52). 'n Kind wat nie aan motoriese aktiwiteite kan voldoen nie, staan 'n kans om sosiale aanpassingsprobleme te ontwikkel. Koördinasievermoë hou byvoorbeeld sterk verband met sukses in die skool en in die portuurgroep. Koördinasievermoë manifesteer in lees en skryf, hardloop, balskop en so meer. Doeltreffendheid is deurentyd die maatstaf waarna gestreef word en indien die kind 'n negatiewe liggaamsbeeld ontwikkel as gevolg van mislukking, kan dit tot die volgende lei: gebrekkige relasievorming met maats, swak selfkonsep, aanpassingsprobleme, leerprobleme, gevoelens van verwerping, isolasie en aggressie.

2.3.2 Kenmerke met betrekking tot sy affektiewe ontwikkeling

Die kind identifiseer sterk met die portuurgroep, maar bly steeds afhanklik van die ouers en word deur hulle beïnvloed (Ferreira, 1994:95). Die primêre skoolkind ervaar die wêreld oorwegend gevoelsmatig (Sonnekus & Ferreira, 1986:361) en is emosioneel kwesbaar, as gevolg van 'n afwesigheid van *"consolidated self-system to serve as framework within which they can evaluate other people's evaluations of them"* (Hamachek, 1985:88). Hulle absorbeer alles wat hulle sien en hoor gevoelsmatig, omdat die selfkonsep nog nie gevorm is nie. Volgens Van Vuuren (1976:335) bly die kind egter kind-in-totaliteit. Soms is die belewing net meer gevoelsmatig en soms meer kennend gekleurd. Hurlock (1990:278) en Van Vuuren (1976:338) is van mening dat die aktualisering van die affektiewe ontwikkeling in die primêre skooljare verskil ten opsigte van die situasie wat aanleiding gee tot 'n gevoelsopenbaring en die wyse waarop die gevoelens geopenbaar word. Die junior primêre kind se vrese is byvoorbeeld meer konkreet van aard - vir hond, katte, donker en so meer. Die ouer kind is afhanklik van maats se goedkeuring en sal situasies van trane en vrees eerder vermy. Die junior primêre en senior primêre skoolkind se belewing van vreugde verskil - uitbundige gelag en handeklap gaan oor in 'n meer gekontroleerde uiting (Van Vuuren, 1976:338-339). Die uiting van emosies word stelselmatig beheer sodat 'n stabiele emosionele lewe getoon word. Vrolikheid en opgewektheid is 'n algemene kenmerk (Ferreira, 1994:95).

Hurlock (1975:147) is van mening dat as 'n kind nie geluk beleef *"at a time when conditions are favorable to happiness, it suggests that the child is poorly equipped to face later periods when conditions will be less favorable"*. Sy glo dus dat: *"When it is apparent that one or more of the three A's of happiness achievement, acceptance by others, and affection from others are not present in a child's life, this should be regarded as a danger signal of future trouble"*.

Die navorser is van mening dat 'n kind wat selde skolastiese sukses beleef, nie aanvaarding beleef deur onderwysers en maats nie, onseker, angstig en selfs depressief kan wees. Hierdie manifestasie mag die kind as 'n persoonlike mislukking beleef. Suksesbelewing in hierdie fase, lei tot 'n gevoel van vlytigheid wat 'n basis vorm vir positiewe selfkonsepvorming. Indien die kind homself as 'n mislukking

beleef, staan hy 'n kans om nie die krisis (in terme van Erikson se psigososiale teorie) van vlytigheid teenoor minderwaardigheid in sy emosionele ontwikkeling voldoende te oorkom nie (Jacobs, et al. 1985:44). So kind sal die skool gevolglik as onaangenaam beleef.

2.3.3 Kenmerke met betrekking tot die sosiale ontwikkeling

Kinders tussen ses en twaalf jaar is baie sosiaal. Hulle beweeg weg van die intiem-persoonlike ouerhuis en van egosentrisme en vorm nuwe relasies met leeftydgenote (Ferreira, 1994:97,98). Deur middel van sosiale kontak ontwikkel sy persoonlikheid (Hamachek, 1985:71). Die kind leer om vriende te maak en met vyande oor die weg te kom (Ferreira, 1994:97,98). Verder leer hy hoe om vriende te behandel en vreemdelinge te benader en verwerf sosiale gewoontes. Die tienjarige is in 'n mate reeds sosiaal gepredisponeer (Ferreira, 1994:98). Die kind wil nou met maats saamspeel en dis kenmerkend dat seuns en meisies apart plesier put uit hul portuurgroep (Vrey, 1984:97 en Ferreira, 1994:96). Die jonger kind hou van saamdoen (Van Zyl, 1973:289). Deur met die portuurgroep te identifiseer, deur middel van gedrag en kleredrag, ontwikkel hy sosiaal (Hamachek, 1975:125). Die skoolbeginner leer reeds spoedig die gepaste geslagsrolle aan (Ferreira, 1994:96). Gedurende hierdie tyd ontwikkel hulle maklik 'n minderwaardigheidsgevoel afhangend van sukses met die buitewêreld (Hamachek, 1990:77). Die portuurgroep se aanvaarding en bewondering is die beloning op goed bemeesterde vaardighede, teenoor afsydigheid en minagting as met vaardighede misluk word. Veral seuns verloor hul status en word maklik as 'n "sissie" beskou (Ferreira, 1994:97). As skoolbeginner sien die junior primêre skoolkind die onderwyseres as plaasvervangende ouer en word haar idees en voorbeeld as die norm gesien. Die senior primêre skoolkind sien die onderwyser as leier (Van Vuuren, 1976:340-341).

Uit die voorafgaande word afgelei dat indien relasies met maats gestrem is, persoonlikheidsontwikkeling ook gestrem raak. Minderwaardigheidsgevoelens, afsydigheid, minagting, isolasie, verkleinerende opmerkings en byname kan die gevolg wees van verwerping deur die portuurgroep.

2.3.4 Kenmerke met betrekking tot die normatiewe ontwikkeling

Emosionele houdings, kulturele invloede en persoonlikheid speel 'n rol by morele denke. Om tot verantwoordbare morele oordele te kom, moet 'n kind 'n bepaalde vlak van kognitiewe ontwikkeling bereik het. Eers wanneer die kind oor logiese denke beskik, kan hy sy eie normes en waardes vestig. Deur kontak met sosiale groepe leer die primêre skoolkind dat sekere gedragsuitinge goedgekeur of afgekeur word.

Kohlberg onderskei ses stadia in die kind se morele ontwikkeling. Die voor-konvensionele vlak word tot ongeveer nege jaar beleef en die konvensionele vlak tot ongeveer vyftien jaar, hoewel oorvleueling mag voorkom. Aanvanklik is gehoorsaamheid en die neem van 'n besluit gebaseer op fisieke en materiële mag. Die kind probeer ernstige liggaamlik straf gewoonlik vermy. Tydens die tweede fase van die voor-

konvensionele vlak is die kind se morele beslissings gebaseer op die bevrediging van sy persoonlike behoeftes. Hy probeer steeds fisieke straf vermy, maar poog om die beste daarvan af te kom. Die kind poog tydens die derde fase om ander tevrede te stel en hy probeer indink wat ander voel. Tydens die vierde fase neem die kind reëls, voorskrifte en kodes vir leiding in ag sodra hy voor 'n probleemsituasie te staan kom. Die derde en vierde fase is op die konvensionele vlak (Van Niekerk, 1986:24; Papalia en Olds, 1993:421-427; Hurlock, 1972:375-397).

Sonnekus, (1984:6) is van mening dat indien opvoeders nie norme gehoorsaam en aanvaar nie, kan die kind die gesag oor hom gestel, nie erken nie en kan die norme nie vir hom betekenis en sinvolheid inhou nie. 'n Eie lewensopvatting kan nie gebore word wanneer normaanvaarding en normgehoorsaming nie nagevolg word nie. Indien die kind met los waardes en sedes grootword of met verkeerde maats assosieer, mag dit lei tot afwysing van wat reg en aanvaarbaar is.

2.3.5 Kenmerke met betrekking tot die kognitiewe ontwikkeling

Die kind is aan die begin van die junior primêrefase, volgens Jean Piaget se benadering tot kognitiewe ontwikkeling, in die voor-operasionele denkfase. Omkeerbaarheid en konservasie of volume-konstantheid word dikwels moeilik begryp, omdat hy baie gebonde is aan die konkrete, swart en wit denkpatroon (Hamachek, 1985:71; Jacobs, et al. 1985:43). Daar is egter 'n toenemende beweging na die meer abstrakte (Sonnekus en Ferreira, 1986:295). In die senior primêre skoolfase word die fase van konkrete operasionele denke deurloop. Die denke funksioneer meer logies en word op die realiteitsbeginsel geskoei.

Die kind wil dinge van die wêreld leer ken en verklaar in terme van oorsaak en gevolg. Hy wil waarneem, ondersoek en eksperimenteer. Hulle leer dus die beste deur middel van konkrete, selfdoen ervaringe (Hamachek, 1985:71; Oosthuizen, et al. 1990:44; Vrey, 1984:164). Verder is die primêre skoolkind se aandag gefokus weg van die ouerhuis na die wêreld daar buite. Hy raak minder egosentries en is 'n entoesiastiese leerder en wil graag by volwasse aktiwiteite betrokke raak (Hamachek, 1985:81; Vrey, 1984:95).

Kognitiewe funksies (soos gewaarword, waarneem, herken), ontwikkel en hy kan dit op leertake begin rig. Memoriseringstegnieke word ook bemeester. Konsepvorming geskied deur ordening en klassifikasie van objekte en idees. Die primêre skoolkind versamel en rangskik daarom graag objekte en speel graag woordspeletjies en so meer (Ferreira, 1994:96; Vrey, 1984:95).

Taalontwikkeling is 'n uitvloeisel van kognitiewe ontwikkeling. Die primêre skoolkind kan kommunikeer, luister, verstaan, want in terme van kommunikasie is die meeste van die kind se daaglikse taalgebruik ontwikkel teen ses jaar, met 'n toename van ingewikkelde begrippe en betekenisse. Op grond van onder andere konkrete ervaringe vorm die kind 'n paar duisend konsepte. In 'n stimulerende omgewing

bemeester hy die taal nog vinniger soos deur te lees, te luister na lesings, rolprente en so meer. Sy denke ontwikkel dus op grond van sy ervaring van die fisiese en sosiale omgewing. Woordeskat verdubbel ongeveer vanaf die eerste tot sesde skooljare (Van Vuuren, 1976:337; Hamachek, 1985:82; Ferreira, 1994:99; Vrey, 1984:116).

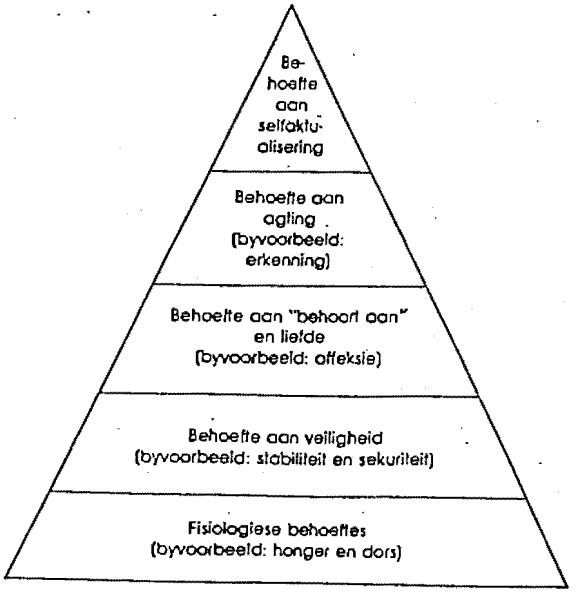
Die kind manipuleer sy wêreld deur middel van taal en vertoon homself, sy houdings, gevoelens, aggressie, liefde en so meer deur taalgebruik. Hy konstitueer sy leefwêreld deur middel van taal en vorm sodoende relasies (Jacobs, 1980:54). Die kind wat hakkel of sukkel om hom verbaal uit te druk mag dus moontlik deur maats gespot word of verkleineer word wat sal veroorsaak dat sy belewinge negatief is. Hurlock (1975:144) maak die volgende opmerking: *"Speech errors, such as mispronunciations and grammatical mistakes and speech defects, such as stuttering or lisping, may make the child so self-conscious that he will speak only when necessary."*

2.4 DIE BESONDERE BEHOEFTES VAN DIE PRIMÊRE SKOOLKIND

Die primêre skoolkind met sy besondere eienskappe en ontwikkelingskenmerke, impliseer dat hy besondere opvoedingsbehoeftes sal hê. Hy het 'n behoefte om sy wêreld te eksploreer, om groot te word en sy moontlikhede waaroor hy beskik te ontplooi om sodoende oor te gaan tot selfaktualisering. Volgens Maslow is behoeftes hiërargies georganiseer sodat eers aan die kind se basiese behoeftes voldoen moet word, voordat hy sal optree om ander behoeftes te vervul (Maslow, 1972:45-46). Die vervulling van een behoefte wek die strewe na die vervulling van 'n volgende behoefte (Sonnekus, 1984:68). Maslow (Travers, 1977:300-302) sien die mens gevolglik as 'n onbevredigende wese omdat hy begeer en bly streef na nuwe behoeftes. Maslow se behoefte-hiërargie is kortliks as volg rangskik (Du Toit en Jacobs, 1989:26).

FIGUUR 2.1

MASLOW SE BEHOEFTE-HIËRARGIE



Fisieke behoeftes sluit in die behoeftes aan suurstof, water, voedsel, rus en so meer. Die liefdevolle versorging en kommunikasie van die ouer en veral die moeder, moet ervaar word deur middel van liefde en warmte (Sonnekus, 1984:68). Hierdie is 'n basiese behoefte van die mens en as daar nie aan die behoefte voldoen word nie, sterf die mens. Sonder water en sonder voedsel kan die mens nie voortbestaan nie. 'n Ondervoede of wangevoede skoolkind sal nie oor die energie beskik om te leer nie en sal ook nie streef na 'n hoër behoefte naamlik 'n behoefte aan kennis en eksplorasie nie, omdat basiese-behoeftebevrediging nie plaasgevind het nie. Gesonde biologiese groei is van belang vir die kind se leefwêreldstigting. 'n Afwyking in die kind se fisieke groei kan sy wording en ontwikkeling vertraag (De Jongh, 1985:63).

Veiligheidsbehoeftes behels die gevoel van veiligheid, geborgenheid en gerustheid sonder bedreiging en vrese. Die veiligheidsbelewing word deur die kind ervaar in liefdebetoning. Die kind wil geborgenheid met die ouer en onderwyser beleef (Sonnekus, 1984:68; Geldenhuys en du Toit, 1971:382). Die skoolkind sal nie geborgenheid beleef indien sy veiligheid gedurig bedreig word deur moontlike straf (kantoor toe, lyfstraf en so meer) nie. Die kind sal heelwaarskynlik te bedreig voel om te waag, uit te reik en te eksploreer. Leerhandelinge kan ook nie toereikend voltrek word nie (De Jongh, 1985:4). So kind sal nie skoolgaan as aangenaam beleef nie.

Sosiale behoeftes sluit in die gevoel om te behoort, om liefgehê en versorg te word en om aanvaarding te beleef. Intieme kommunikasie met die primêre opvoeders vervul die beste die sosiale behoefte (Sonnekus, 1984:68). Die primêre skoolkind het 'n besondere behoefte aan liefdevolle ouerlike versorging. Indien die skoolbeginner nie sy onderwyseres beleef as 'n plaasvervangende figuur wat liefde en geborgenheid oordra nie, sal hy angstig wees en nie gemotiveerd wees om te leer nie. Indien hy tuis ook nie die geborgenheid ervaar nie, word sy sosiale behoeftebevrediging gestrem en kan hy nie oorgaan tot verdere relasiestigting met maats nie.

Die behoefte aan agting sluit in die behoefte aan goedkeuring, respek, erkenning, prestige, status, waardigheid en eie belangrikheid wat weer lei tot eiewaarde, selfvertroue en 'n positiewe selfkonsep. Wanneer erkenning, goedkeuring en agting vir goeie gedrag en prestasie oorgedra word, word hierdie behoeftes vervul. Erkenning van ander kan as die mees fundamentele sosiale handeling beskou word (Sonnekus, 1984:68; Geldenhuys en du Toit, 1971:383). Die skoolkind wil graag erkenning kry vir goeie werk, netheid, hulpvaardigheid en so meer. Indien hy geen erkenning, waardering of aanprysing vir sy pogings kry nie word hy nie gemotiveer om beter prestasie te lewer nie. So kind kan moedeloos word en begin glo dat hy niks werd is of 'n mislukking is en vertroue in homself verloor.

Die behoefte aan selfaktualisering behels die optimale verwerkliking van die kind se potensiaal en is die hoogste behoefte en strewe. Die kwaliteit van selfaktualisering van die kind word veral in die vorm van leerprestasie en sosiale gedrag sigbaar (Sonnekus, 1984:68; Geldenhuys en du Toit, 1971:383).

Kenmerke van 'n suksesvolle selfaktualiseerder is onder andere:

- persoon kommunikeer met ander, min geokkupeerd met homself
- voel in staat om ten volle te funksioneer en al sy vermoëns te gebruik
- tree spontaan op met min verdedigings
- is kreatief en uniekheid kom na vore (Maslow in Geldenhuys en du Toit, 1971:383) en vanuit opvoedkundig-sielkundige perspektief kan dit geïnterpreteer word as die volgende:
- die selfaktualiseerder moet kan verstaan en betekenis geen en hom toenemend oriënteer
- hy is intens betrokke by 'n taak
- hy belewe sy sinvolle aktiwiteite intens (Vrey, 1984:43).

Die begrip, selfsaktualisering, is ook in paragraaf 1.8.9 verduidelik.

'n Positiewe selfkonsep lê ten grondslag van selfaktualisering, daarom rus daar 'n besondere taak op die gesin en skool om negatiewe en afbrekende kritiek oor ander te vermy. 'n Kind se waaghouding word gestrem indien hy aanvaarding en geborgenheid moet verruil vir verwyte en kritiek. Ouers wat oor 'n swak selfkonsep beskik, mag daartoe neig om gebrekkig met hul kinders te kommunikeer wat weer lei tot gebrekkige persoonlikheidsontwikkeling (Griesel en Jacobs, 1991:21-22). 'n Kind wat gestrem raak op sy weg na selfaktualisering sal van verdedigingsmeganismes gebruik maak (Maslow in Geldenhuys en du Toit, 1971:383).

Op grond van die primêre skoolkind se tipiese algemene kenmerke en behoeftes wil dit lyk of 'n goedaangepaste primêre skoolkind die volgende in 'n skooltekening mag verbeeld ten opsigte van:

Fisiese ontwikkeling

- besig met fisiese aktiwiteite, soos klim, speel, fietsry, balskop
- in kragvertoon met maats
- beoefening van sport
- suksesbelewing in spel met maats
- besig met speelaktiwiteit tydens pouse
- lewenslustige, energieke optrede

Kognitiewe ontwikkeling

- leerlinge met selfdoen aktiwiteite besig
- met klasmaats saam skoolwerk doen
- dinge ondersoek en eksperimenteer
- besig met studie/huiswerk
- klassituasie waar onderwyser kennis oordra

Affektiewe ontwikkeling

- 'n vrolike opgewektheid word weerspieël
- in 'n veilige, geborge situasie verkeer
- in speel- of klassituasie waar sukses beleef word
- in speel- of klassituasie waar aanvaarding en erkenning beleef word

Sosiale ontwikkeling

- met maats saam verkeer in dieselfde aktiwiteite met dieselfde kleredrag
- in bende-aktiwiteite betrokke wees
- onderwyser as identifikasiefiguur verbeeld
- met maats saam vaardighede bemeester
- met portuurgroep dinge doen wat aanvaarding verbeeld
- sosiale aktiwiteit wat genot weerspieël
- met maats in gespreksituasie verkeer

2.5 DIE ONTWIKKELINGSTAKE AAN DIE PRIMêRE SKOOLKIND GESTEL

Die opvoedkundige sielkundige is in besonder geïnteresseerd in die wordende ontwikkelende kind met sy besondere kenmerke en behoeftes (soos bespreek in paragraaf 2.3 en 2.4), op sy weg na selfaktualisering. Wording en ontwikkeling is op mekaar aangewese. Volgens Vrey (1984:11) verwys wording na die *"voortbeweeg na die bepaalde doel, te wete volwassenheid"* terwyl ontwikkeling na die *"empiriese manifestasie"* van die wordingsverloop verwys. Hier lê die klem op **herkenning** van die toename in verbetering (ontwikkeling) op weg na selfstandigheid.

Aan die hand van bepaalde standaarde kan die kind se ontwikkeling herken word. Hierdie standaarde dien as bakens of ankerpunte waarvolgens die peil van die kind se ontwikkeling in terme van volwassenheid beoordeel word. Dit geskied aan die hand van ontwikkelingstake (Vrey, 1984:28). Hierdie ontwikkelingstake moet 'n kind selfstandig op 'n sekere ouderdom of tydperk bereik - in hierdie geval teen die einde van sy primêre skooljare.

Omdat die kind nie alleen sy selfstandigheidstake kan bereik nie, is hy afhanklik van die opvoedingsteun en leiding van 'n volwassene. In die skool is hy afhanklik van die onderwyser as opvoeder om hom formeel te steun en tuis van die steun van sy ouers (Van Vuuren, 1976: 334). Van Zyl (1973:175, 189,323) beklemtoon dat hierdie opvoedingsverhouding nie 'n statiese verhouding is nie, omdat die opvoeding beïnvloed word en die beïnvloeding 'n verandering impliseer. Hierdie anderswording is waarop die opvoedingstaak gerig is.

Die opvoedingshulp geskied dus op 'n wyse wat die kind tot meer selfstandigheid laat gedy en tot minder afhanklikheid van sy opvoeders. Sodoende kry die kind oefening om selfstandig te handel volgens die standaard van die norm (Vrey, 1984:16-17 en Van Vuuren, 1976:334). Verskeie navorsers (Vrey, 1984:28 ; Hurlock, 1975:13,123) stem saam oor die ontwikkelingstake wat teen die einde van die primêre skooljare bereik moet wees.

2.5.1 Bemeestering van fisieke vaardighede

Daar is reeds daarop gewys dat die primêre skoolkind van ongeveer sesjarige ouderdom wat skool toe gaan, graag met maats speel. Hy moet kan konformeer om in die portuurgroep aanvaar te word. Die voorwaarde vir hierdie identifikasie is dat hy soos sy maats moet hardloop, spring, rol en klim. Die portuurgroep is onverbiddelik in die stel van standaarde en elke deelnemer moet kan saam spring en hardloop.

Liggaamlike ontwikkeling en spierkoördinasie is belangrik. Die bemeestering van die basiese fisieke vaardighede nodig vir spel is 'n ontwikkelingstap wat moeiliker en komplekser vaardighede moontlik maak (Vrey, 1984:97). Die doeltreffende bemeestering van fisieke vaardighede vergemaklik dus die kind se relasiestigting met maats of bemoeilik dit indien hy nie oor voldoende fisieke vaardighede beskik nie.

2.5.2 Vorming van gesonde houding

Die vorming van 'n gesonde houding soos om netjies te wees, georden te wees, hande te was en so meer verg opvoedingsteregwysing, aanmoediging en steun. Hierdie taak word van die kind op skool geëis (Vrey, 1984:97) deur maats en die onderwysers. Voortdurende teregwysing gaan vir hom onaangenaam wees en sy relasievorming met onderwysers en maats negatief beïnvloed.

2.5.3 Sosialisering met maats

Die primêre skoolkind verkeer graag met maats. Vrey (1984:97) stel dit dat sy begeerte na maats en hulle aanvaarding so groot is dat hy die outonomie van sy wil en alleenreg op eie speelgoed moet opoffer. Die kind leer om volgens reëls te speel wat regverdigheid impliseer, anders word hy verwerp.

Die kind se fisieke vaardighede en persoonlikheidskenmerke is bydraende faktore in sy sukses al dan nie, wat impliseer dat as hy nie kan saamspeel op grond van die bemeestering van fisieke vaardighede nie of nie wil saamspeel op grond van eiewilligheid, hardkoppigheid, aggressiewe optrede en so meer nie, die groep hom summier sal verwerp. Skool sal gevolglik vir hom onaangenaam wees.

2.5.4 Aanleer van die paslike geslagsrol

Die aanleer van 'n geslagsidentiteitsrol, maniere, asook houding is van belang vir primêre skoolkinders. Die identifikasie met die ouer of 'n onderwyser is daarom van wesenlike belang ten einde die geslagsrol te aktualiseer. Tydens die primêre skooljare is daar nie ruimte vir die ander geslag as die kind hom/haar sterk met die portuurgroep identifiseer nie. Soms vertoon kinders 'n gebrek aan geslagstipiese gedragskenmerke. Die rabbedoe wek dikwels nie soveel kommer as die oormatig verwyfde seun nie. Dis vir 'n seun veral 'n vernedering om as 'n "sissie" gebrandmerk te word en so verwerping te beleef.

2.5.5 Bemeestering van basiese skolastiese vaardighede

Die onderrig van die basiese vaardighede is die besondere taak van die primêre skoolonderwys. Hoewel individuele leerlinge se tempo verskil, behoort die vaardighede van lees, skryf en reken teen die einde van standerd vyf vasgelê te wees. Leerprobleme manifesteer in die primêre skoolfase wat aanduidend is van onder andere vaardighede wat nie voldoende vasgelê is nie (Vrey, 1984:98) en gevoelens van minderwaardigheid kan veroorsaak.

'n Kind wat telkens as "dom" geëtiketeer word, neig om verstandelike take te begin ontduik om bespotting en mislukking te vermy. Hy huldig ook dikwels die leuse van: *"As ek nie probeer nie, kan ek nie misluk nie"* (Sonnekus, 1984:73).

2.5.6 Aanleer van alledaagse begrippe

In die skool en kultuurgemeenskap waar die primêre skoolkind met ander kinders en volwassenes omgaan, word nuwe konsepte en begrippe aangeleer (Vrey, 1984:98). Die skool moet daarom aan die kind soveel moontlik konkrete ervaringe voorsien, sodat 'n realistiese basis daarvan gevorm kan word (Ferreira, 1994:99).

Die toename in woordeskat impliseer 'n toename in die beheersing van die werklikheid (Van Vuuren, 1976:337). Die "gesinswoordeskat" word met "skoolwoordeskat" vervang (Van Vuuren, 1976:343). Gedagtes en redenasies word algaande meer abstrak en simbolies.

Volgens Hurlock (1975:125) besef die kind dat taal 'n belangrike instrument is tot groepsaanvaarding en dat swak verbale vermoëns sy sosialiseringsmoontlikhede strem. Eenvoudige kommunikasiewyses soos om te huil en van gebare gebruik te maak word as sosiaal onaanvaarbaar beskou. Aanhoudende teregwysing van verkeerde uitspraak van woorde en verkeerde assosiasies van woorde kan vir 'n kind vernederend wees. Hier word ook gedink aan die dowe kind wat spraak met gebaretaal moet aanvul.

2.5.7 Vorming van die gewete, sedelikheid en 'n waardeskaal

Deur die voorbeeld van die ouers en onderwysers, wat identifikasiefigure is, eien die kind vir hom 'n sedelike norm toe en vorm hy 'n waardeskaal. Hy leer sodoende dat sekere gedragswyse aanvaarbaar is en ander nie en om tussen "goed" en "sleg" te onderskei (Ferreira, 1994:99). Sy gedrag is ooreenkomstig hierdie normes en waardes wat hy toegeïen het.

Die gewete word vir die skoolkind die *"waarskuwende en straffende stem"* en die innerlike kontrole oor gedragsoptredes. Die gewete en moraliteit word tuis en op skool deur verskeie faktore beïnvloed:

- opvoeding en onderrig met betrekking tot moraliteit
- liefde, beloning en straf as opvoedingshandelinge
- die voorbeeld van die opvoeder
- die kind se ervaring in die portuurgroep (Ferreira, 1994:99).

As daar 'n diskrepansie tussen die waardes van die skool en die portuurgroep is, lei dit tot angs en spanning wat weer skolastiese prestasie kan strem (Vrey, 1984:114,115).

2.5.8 Bestendigheid van persoonlike onafhanklikheid

Die opvoedingsdoel is om die kind te lei en te steun na volwassenheid wat 'n onafhanklikheid en selfstandigheid impliseer. Fisieke onafhanklikheid asook psigologiese selfstandigheid is uitdagings wat aan die kind gestel word. Die kognitiewe ontwikkeling, as gevolg van sy toenemende kennisstruktuur, ondersteun die kind om besluite onafhanklik van sy ouers te neem. Hoewel hy fisies onafhanklik word, is hy steeds emosioneel afhanklik van sy ouers. Soos die kind se geografiese vryheid toeneem, moet hy in sy sosiale verhouding met maats en in die skool ook selfstandig besluite kan neem (Vrey, 1984:99,100). In sy losmaking van sy ouers, kan hy met 'n "blink" figuur soos sportheld, filmster, onderwyser begin identifiseer (Ferreira, 1994:98 en 100). Sy persoonlike onafhanklikheid impliseer 'n vryheid dat hy self kies watter TV programme wil hy na kyk, watter boeke wil hy lees, watter speletjies hy wil speel, watter vriende hy mee wil sosialiseer en so meer. Verder moet hy ook self verantwoordelikheid vir studie onderneem as 'n teken van onafhanklikheid. Indien die kind egter 'n onbelangstellende en inspanninglose houding inneem en nie gemotiveerd is om toegewy te werk nie, sal hy probleme in die skool ervaar.

2.5.9 Ontwikkeling van houdings teenoor sosiale groepe en instansies

Die skoolbeginner het aanvanklik nog glad nie 'n gevestigde houding teenoor die kerk, skool, rassegroepe, politieke groepe, beroepsgroepe en sosio-ekonomiese groepe nie, maar soos hy groter word, word houdings gevorm. Dit sluit in eerbied, respek en agting teenoor minagting vir bepaalde

groepe (Vrey, 1984:100; Ferreira, 1994:100)

Volgens Ferreira (1994:100) word houdings as 'n emosionele disposisie beskryf en word dit op drie wyses deur die kind verwerf:

- nabootsing van mense met prestige in die oë van die kind
- aangename en onaangename ervaringe met 'n objek of situasie
- 'n enkele intens-emosionele ervaring met 'n objek of situasie.

Hierdie sosiale houdinge word in die gesin, skool, portuurgroep, gemeenskap en deur middel van die massamedia gevorm. Indien die kind nie deur die skool met agting en respek vir sy individualiteit erken word nie en met beledigings en verkleinerende optrede behandel word, sal sy aktualisering gestrem word en sal die skool vir hom 'n onaangename plek wees waar positiewe gevestigde houdings nie kan ontwikkel nie.

2.5.10 Vorming van 'n selfkonsep

Met skooltoetrede beskik die kind oor 'n identiteit in terme van herkenning van sy naam, sy geslag, herkenning in 'n spieël of op foto's en so meer (Vrey, 1984:100). In die skool konstitueer hy nuwe relasies met onderwysers, portuurgroep en met dinge. Op grond van sy belewing van doeltreffendheid, sal sy selfkonsep geraak word. Sy selfaanvaarding is direk afhanklik van sy aanvaarding deur sy maats, onderwysers en ouers. Die betekenisgewing van sy ervaring mag objektief gesien, onvolledig en foutief wees, maar in die betrokke kind is dit absoluut, rieël en eg (Vrey, 1984:100). Die kind se konstituering van relasies berus op betekenisgewing en oriëntering in 'n wêreld met ander mense en dinge. Voortdurende wisselwerking met sy selfkonsep vind gevolglik plaas, omdat dit 'n dinamiese aard het en as die moderator-veranderlike van die persoonlikheid beskou word (Vrey, 1984:101).

Hamacheck (1990:313) verwys na die primêre skooljare as die tydperk *"... when the footings of children's self-concepts are either firmly established in experiences of success, accomplishment, and pride in themselves, or flimsily planted in shifting sands of self-doubt, failure and feelings of worthlessness."* Indien 'n kind se selfkonsep met laasgenoemde korreleer, kan skool nie vir hom aangenaam wees nie en kan hy ook nie sy potensiële moontlikhede ten volle aktualiseer nie. Vrey (1984:102) stel dit dat die tien genoemde ontwikkelingstake slegs deur relasies geaktualiseer kan word.

2.6 DIE RELASIES VAN DIE PRIMêRE SKOOLKIND

Relasies vorm 'n sentrale deel van die opvoedingshandeling. Vrey (1984:6) stel dit dat: *"Aangesien die kind nie in 'n vakuum bestudeer kan word nie, sien ons hom altyd in relasie met ander mense, dinge, homself en sy God"*. Die kind se leefwêreld kan dus as 'n netwerk van relasies voorgestel word. Die onderwyser, maats, objekte, idees is dikwels onderling afhanklik of beïnvloed mekaar wedersyds wat

veroorsaak dat die aard van die leefwêreld nooit staties is nie (Vrey, 1984:15). As die kind wil grootword en hom in sy wêreld wil oriënteer, moet hy met die wêreld relasies vorm (Vrey, 1984:22). Buitendijk (in Vrey, 1984:22) beskryf dit as "*die kind is inisiatief van verhoudinge*". Deur relasievorming konstitueer die kind 'n leefwêreld wat vir hom sy psigiese ruimte en werklikheid is en waarvan hy homself oriënteer.

Relasies word as 'n tweepolige verband gesien. Die kind word as een pool en die ander persoon (ouer, onderwyser, maat) en die voorwerp as die ander pool gesien (Vrey, 1984:22). Op grond van hierdie polariteits-effek (Vrey, 1984:23) kan die onderlinge beïnvloeding van pole manifesteer in 'n aantrekkingskrag wat as aangenaam beleef word, of in 'n afstotingskrag wat as onaangenaam beleef word.

2.6.1 Die onderwyser - leerlingrelasie

Die primêre taak van die onderwyser is om as opvoeder die leerling as opvoedeling raak te sien en in 'n ontmoeting met hom te tree. Die opvoedeling moet in sy volwassewording gehelp, gesteun, aanvaar en aangemoedig word sodat al sy moontlikhede verwerklik kan word. Hoewel die ontmoeting aan die hand van leerstof geskied (Vrey, 1984:222-223) merk Vrey (1984:224-225) op dat dit die persoon van die onderwyser-opvoeder is wat die leerling as opvoedeling ontmoet. Daarom is die onderwyser se persoonlikheid 'n voorwaarde (of stremming) vir 'n ontmoetingsverhouding. Sy persoonlike voorbeeld is van deurslaggewende betekenis, omdat hy in sy onderwyswerk elke dag besig is aan sy leerlinge se karaktervorming (Du Plooy, et al. 1985:187).

2.6.1.1 *Die persoonlikheid van die onderwyser*

Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:227) maak die volgende opmerking met betrekking tot die persoonlikheid van die onderwyser: "*There is hardly another profession where one's personality is such an important factor as in teaching since it contributes, in no small way, to how and what the learner learns and this affects the whole life of the individual*"

Verskeie navorsers (Landman, et al. 1990:90-94; Vrey, 1984:223-235; Van den Aardweg en Van den Aardweg, 1988:226-227; Hamacheck, 1990:396-414 en Van Zyl, 1973:283-287) is van mening dat die volgende persoonseienskappe die doeltreffendste ontmoeting tussen onderwyser en kind bewerkstellig:

Begrip en liefde

Dit behels dat die onderwyser kennis van die eienskappe van die primêre skoolkind sal hê. Dit impliseer kennis van die ontwikkeling (paragrawe 2.3 en 2.5) vermoëns en behoeftes (paragraaf 2.4) van die kind. Daarby moet hy die vermoë hê om op die vlak van die kind te kan dink en hom in die kind se situasie

te verplaas en vir hom om te gee.

Geduld, beheersdheid en kalmte

'n Onderwyser wat emosioneel stabiel is en 'n hoë frustasie toleransie openbaar, geduldig, beheers en kalm is, word deur die kind gesien as 'n modelfiguur en die kind sal graag sy gedrag wil navolg.

Goeie maniere

'n Onderwyser wat onberispelik optree en goeie maniere openbaar, stel 'n voorbeeld vir sy leerlinge en laat hulle waardig voel. Leerlinge identifiseer ook graag met so onderwyser.

Humorsin

Humor suiwer 'n gespanne atmosfeer en bring verrassende wendings, juis omdat dit 'n verligtende uitwerking het en 'n leerling veilig laat voel. 'n Leerling wat onveilig en ongeborge voel in die skool sal nie sy potensiaal kan verwesenlik nie.

Entoesiasme

Onderwysers wat entoesiasties is, bring lewe en positiewe energie in sy klas in. 'n Entoesiastiese onderwyser is ook in staat om emosies soos vreugde, verbasing, frustrasie en genot te openbaar. Verder dra hy opregte belangstelling in sy vak oor wat tot gevolg het dat leerlinge ook gunstig reageer op opdragte en uitdagings.

Vriendelikheid

Deur vriendelik te wees, oop en uitnodigend, sal die onderwyser 'n aangename klasatmosfeer skep en warmte uitstraal wat 'n boodskap van omgee impliseer. Indien die onderwyser ook sy leerlinge vriendelik aanmoedig en aanprys, motiveer hy hulle. 'n Vriendelike onderwyser wat sy leerlinge hoog ag, sal graag na hulle luister (ook na hulle probleme). 'n Onderwyser se nie-verbale kommunikasie soos 'n oogknip, oogkontak, kommunikeer net so 'n belangrike boodskap aan 'n leerling. Hierteenoor staan die onderwyser wat kinders nie buite die klas teruggroet nie, humeurig oorkom, snedig, afsydig en oor die algemeen onvriendelik is. So onderwyser veroorsaak dat die kind kontak met hom vermy.

Belangstelling in die leerlinge

'n Onderwyser wat opreg in sy leerlinge belangstel, moedig hulle graag aan en gee opregte erkenning waar nodig. 'n Leerling werk ook graag saam met 'n onderwyser wat belangstelling toon en die beste in elke kind raaksien.

Bekwaamheid in vakonderrig

Vakinhoud moet op die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die kind geëksplisiteer word deur die onderwyser sodat die kind die inhoud betekenisvol sy eie kan maak. Die onderwyser moet dus die leerstof ten volle beheers, aan die leerstof betekenis gee en sy onderrig en opvoedkundige taak sinvol

beleef. Verder moet hy weet hoe geleer word om die leerling ten opsigte van die onderskeie aspekte van die leerverloop te steun. Vrey (1984:221) wys daarop dat onderwysers soms slegs feitelike informasie insamel en dan 'n reproduksie van massa feite van leerlinge terugeis. Leerlinge beleef gevolglik 'n radeloosheid voor so 'n ondeursigtige massa (Du Plooy, et al. 1985:204).

Hoë selfaanvaarding, selfagting en realistiese selfbeeld

Die onderwyser moet homself as 'n adekwate persoonlikheid beleef: as suksesvol, waardig en as 'n persoon met integriteit. Verder behoort hy homself realisties te persipieer met 'n minimum verdedigingsmaneuvers. 'n Onderwyser met 'n realistiese selfkonsep erken ander mense (ouers, leerlinge, kollegas) in hul waardigheid.

Hierteenoor is 'n onderwyser met 'n swak selfkonsep geneig om homself dikwels te verdedig en kan hy die kind in sy nood nie tegemoet kom nie. Indien hy worstel met aanvaarding van homself, met selfgelding en selfagting word die kommunikasiekanaal gesteur omdat hy maklik bedreig voel. Ander persone word as minder belangrik geag en as 'n bedreiging vir sy persoon of vir hom as professionele beroepsbeoefenaar. Ander steurende faktore mag geleë wees in die onderwyser se privaatlewe of gesondheidstoestand, wat mag veroorsaak dat die kind belewe dat die onderwyser nie bereidwillig is om met hom te ontmoet nie (Vrey, 1984:223). 'n Onderwyser wat emosioneel onveilig is, vrese en angste het, oorkompenseer soms deur projeksie op ander (Van den Aardweg en Van den Aardweg, 1988:227).

2.6.1.2 *Pedagogiese liefde tussen onderwyser en kind*

Verskeie navorsers (Oberholzer, et al. 1990:14-15,159; Louw, 1993:72) wys daarop dat die gesonde onderwyser-leerlingrelasie ook die volgende komponente moet insluit:

Wedersydse respek

Die onderwyser en leerling behoort mekaar te respekteer met menswaardigheid

Wedersydse aanvaarding

Die onderwyser behoort die leerling te aanvaar soos hy is en nie soos hy behoort te wees nie. Die onderwyser aanvaar ook die taak om die kind as opvoedeling na volwassenheid te steun. Die kind moet egter ook die onderwyser aanvaar, anders kan die intensie van die onderwyser as opvoeder nie lei tot 'n pedagogiese ontmoeting nie. Volgens Hamachek (1990:409) dra onderwysers se wyse van oordrag, intonasie en stemtoon dikwels negatiewe boodskappe aan die kind oor wat nie op aanvaarding dui nie.

Wedersydse gesag

Sonder gesag kan 'n opvoedkundige situasie en opvoeding nie plaasvind nie. Die onderwyser as opvoeder behoort gesag te kan handhaaf, tesame met 'n empatiese houding, terwyl die opvoedeling

weer gesag moet aanvaar, erken en gehoorsaam. Die gesagsverhouding impliseer egter nie dwang, onderdrukking en straf nie, maar word eerder gebaseer op normes en waardes.

Wedersydse kenning

Die primêre skoolkind moet die lewenswerklikheid met behulp van die onderwyser in toenemende mate leer ken om sodoende sy eie posisie in die lewe betekenisvol te bepaal. 'n Wedersydse kenning impliseer ook dat die onderwyser die kind sal ken in terme van vermoë, houdings, agtergrond, vriende, belangstelling en so meer. Die klas- of registeronderwyser het 'n besondere taak om ten spyte van groot leerlinggetalle elke leerling in sy klas persoonlik te leer ken. As die onderwyser die kind ken, sal hy verwaarloosde huiswerk, traagheid en swak aandagkonsentrasie begryp en nie bloot as luiheid afmaak nie (Vrey, 1984:225).

Wedersydse vertroue

Die onderwyser behoort elke kind wat aan hom toevertrou is, se moontlikhede te identifiseer, sodat die realisering daarvan sover moontlik verwesenlik kan word. Die onderwyser moet vertroue hê in die moontlikhede van elke kind en die leerling moet die onderwyser kan vertrou en glo dat hy die beste vir hom wil hê. Wanneer 'n verantwoorde vertrouensverhouding gekonstitueer is, het die leerling die vrymoedigheid om die onderwyser sonder vrees te nader.

Verskeie navorsers (Van den Aardweg en Van den Aardweg 1988:228; Ferreira, 1994:321-322; Landman, et al. 1990:90; Sonnekus en Ferreira, 1986:293-297) verwys na die **uitnodigende gesindheid** wat die onderwyser openbaar. Volgens Sonnekus en Ferreira (1986:293-297) beteken uitnodigende onderrig in die klassituasie dat die kind op 'n affektiewe, kognitiewe en normatiewe vlak begelei moet word. In paragraaf 2.3 is verwys na die kind se affektiewe, kognitiewe en normatiewe ontwikkelingskenmerke en in paragraaf 2.5 is verwys na die kind se ontwikkelingstake wat gerealiseer moet word. Deurdat die onderwyser die kind op genoemde vlakke begelei, steun hy die kind in die realisering van sy ontwikkelingstake.

Affektiewe begeleiding

Die affektiewe verhouding tussen onderwyser en kind dra (of belemmer) die interpersoonlike verhouding in die lessituasie. Die onderwyser is die inisieerder van die onderwysgebeure en is verantwoordelik vir 'n warm, intieme lesklimaat en 'n gevoel van vertroue, begrip en aanvaarding tussen onderwyser en kind. 'n Intieme vertrouende lesklimaat werk stabiliserend ten aansien van die gevoelslewe van die kind en maak hom ook gevoelsmatig bereid om hom met vertroue oop te stel vir onderrig, omdat hy sekerheid, veiligheid, 'n ontspannendheid en gemaklikheid beleef. Verskeie navorsers (Vrey, 1984:293; Engelbrecht, et al. in Landman, 1990:91) lê klem op hierdie gevoel van veiligheid en geborgenheid wat in die skool beleef moet word. Volgens Ferreira (1994:304,313,321), Hamachek (1990:509) en Van Zyl (1973:283) dien die volgende as voorbeelde van die onderwyser se gevoelsmatige en intensioneel uitnodigende begeleiding: 'n vriendelike lesgroet, 'n openhartige houding, goeie oogkontak, meelewende

glimlag, kopknip, toon van belangstelling, gesprekaanknoping, begrip, persoonlike en warm verhouding, wedersydse vertroue, empatie, aanprysing, positiewe terugvoer aan leerlinge. Hierdie gedragswyses korrespondeer met Maslow se bevrediging van basiese behoeftes, naamlik veiligheid, erkenning en liefde (paragraaf 2.4) volgens Ferreira (1994).

Kognitiewe begeleiding

Toereikende kognitiewe begeleiding rus op die pilaar van 'n stabiele gevoelsmatige begeleiding van die kind (Ferreira 1994:321 en Engelbrecht, et al. in Landman, 1990:91). Indien die leerling die persepsie het dat die onderwyser in hom glo en hy beleef dat die onderwyser glo hy oor die potensiaal beskik om effektief te leer, is sy kans op sukses groter. Toereikende kognitiewe begeleiding is afhanklik van die onderwyser se deeglike vakkennis, voorbereiding, ordening en ontsluiting van leerstof in ooreenstemming met die kognitiewe vlak van die leerling. Die onderwyser moet daarna streef om die kind te help om bepaalde vaardighede te verwerf, dit sinvol en betekenisvol te beleef en van toepassing te kan maak in die werklike lewe. Ferreira benadruk *"die feit dat die leerling se persepsie van homself en die van onderrig-leersituasie van deurslaggewende belang is vir leersukses - wat die leerling van homself glo en hoe hy in homself glo (positief of negatief) is dikwels die bepalende faktor. Die leerling moet oor 'n positiewe akademiese selfkonsep beskik en beslis nie deur negatiewe persepsies van die lessituasie, onderwysers, skool en huislike milieu oorspoel word nie"* (Ferreira, 1994:322).

Normatiewe begeleiding

Die doel van 'n lessituasie is gemik op leereffek. Die onderwyser moet die leerinhoud op so wyse ontsluit dat die kind die inhoud *"met sin en betekenis beklee,"* naamlik op 'n uitnodigende wyse, terwyl die leerling affektief en kognitief begelei word, aldus Ferreira, (1994:323). Dan alleen word die leerinhoud ervaringsbesit.

Die onderwyser se voorbeeld, die nougesetheid waarmee hy 'n taak volvoer, die normes en waardes wat hy voorlewe, spreek mee in sy normatief- en singewende begeleiding van die kind. Pedagogiese identifikasie vind plaas op grond van die onderwyser se voorlewing. Van Zyl (1973:276) merk op dat die klem daarop val dat die gesagsverhouding ook 'n vertrouensverhouding is en nie 'n bedreiging vir die opvoedeling impliseer nie. Hierdie gesagsverhouding aan die leerling is 'n uitnodiging tot verantwoordelikheid en selfstandigheid.

Ten opsigte van uitnodigende onderwys onderskei Ferreira (1994:312) tussen nie-intensionele uitnodigende gedrag en intensioneel uitnodigende gedrag. In die eerste geval word 'n spontane onbewustelike sensitiwiteit vir leerlinge se behoeftes geopenbaar, terwyl in die tweede geval die onderwyser se optrede doelbewus vriendelik, bedagsaam en sensitief is.

Ferreira (1994:312-313) benadruk dat intensioneel uitnodigende gedrag by die onderwyser 'n aanwyser van professionaliteit is. Sy optrede getuig van opvoedende onderwyshandelinge wat opvoedkundig

verantwoordbaar is en bydra tot die kind se sinvolle volwassewording. Dit impliseer dat Maslow se hoë orde behoeftes aan selfagting, selfkennis en selfaktualisering aangespreek word (paragraaf 2.5).

2.6.1.3 *Verkeerde opvoedingshoudings en opvoedingshandelinge van onderwysers*

Van Niekerk (1988:12) beweer dat 'n onderwyser baie maklik *"opvoedingsmatig doelloos"* met 'n leerling kan omgaan deur die opvoedingsnood van die kind mis te kyk en slegs klem te lê op sy verstandelike moontlikhede. Indien opvoedingshandelinge nie doelbewus en doelgerig is nie, kan die kind in sy totaliteit misgekyk word. Volgens Ferreira (1994: 311,316-318) kan die onderwyser ook nie-uitnodigende gedrag openbaar.

Intensioneel nie-uitnodigende gedrag

Sulke gedrag is tekenend van 'n onsensitiwiteit met betrekking tot die kind se behoeftes van onder andere aanvaarding, erkenning, agting en begrip. Sodanige gedrag kommunikeer aan die kind dat die onderwyser nie van hom hou nie en nie in hom belang stel nie of dit werd ag om aandag aan hom te skenk nie. Behalwe dat dit opvoedkundig onaanvaarbaar is, kan die kind nie sy potensiaal met so affektiewe koue houding verwesenlik nie.

Die oorsaak van genoemde tipe gedrag mag geleë wees in die onderwyser se eie gevoel van onbekwaamheid, 'n swak selfbeeld en min selfvervulling (Purkey en Stanley in Ferreira, 1994:41). Die kind kan net respek hê vir 'n onderwyser wat homself aanvaar. Indien die onderwyser worstel met eie aanvaarding, selfgelding en selfagting word die kommunikasie-kanaal geblokeer. Die ontmoeting is kunsmatig en geforseerd en gesag moet fisies afgedwing word (Vrey, 1984:218). Onderwysers wat spog met akademiese prestasies en kwalifikasies beïndruk ook nie leerlinge nie. Wanneer 'n onderwyser homself nie aanvaar soos hy is nie, moet hy gedurig sy selfbeeld verdedig en kan hy hom nie vir kritiek oopstel, sonder om bedreig te voel nie. Verdere steurende faktore wat die totaliteitseffek tussen onderwyser en kind kan raak, is wanneer daar nie toenadering en aangetrokkenheid deur die kind beleef word nie. Dit mag aan die onderwyser se gesondheidstoestand of aan probleme in sy privaatlewe toegeskryf word. Langeveld verklaar dat die kind gevolglik nie gesteun kan word nie, omdat hy nie ontmoet word nie (Vrey, 1984: 222-223).

Nie intensioneel nie-uitnodigende gedrag

Dit mag wees dat 'n leerling die onderwyser se optrede beleef as argeloos, belangeloos, onnadenkend en sonder begrip, hoewel die onderwyser dit nie intensioneel so bedoel nie (Ferreira, 1994:311). Sodanige onderwysers behoort na aanleiding van selfondersoek te probeer vasstel hoekom hulle en/of hulle vak negatief beleef word. Voorbeelde van nie-uitnodigende opmerkings van onderwysers sou insluit: "Ek gee nie om hoe jy dit doen nie!" "Swak werk!" "Sit en bly stil". Nie-uitnodigende gedragswyses sou weer insluit: in die rede val, kwaai frons, humorloos wees, sarkastiese en beledigende opmerkings maak, afkeurenswaardige houding uitstraal, onmenslik optree en nors wees.

Verdere steurende gedragswyses is: fitterig, humeurig, voortrekkerig, liggeraak, onvriendelik, afsydig, snedig op 'n kind skreeu, die kind ontsenu en hom angstig en gespanne maak, ongeduldig en geïrriteerd wees (Vrey, 1984:224). Daarby voeg Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:227) hare trek, 'n kind skop, ore trek en ander sadistiese optredes, omdat dit resulteer in fisiese pyn, negatiewe selfkonsep en dit die leervermoë van die kind nadelig beïnvloed.

Die navorser voel dat hierby swak voorbereiding, oninteressante klasaanbieding en onbetrokkenheid van leerlinge gevoeg kan word, asook die skep van 'n eensydige ontmoetingsituasie deur geen insette van leerlinge te vra nie. Afsydigheid buite die klaskamer is ook 'n teken van nie-uitnodigende gedrag. Nie-uitnodigende kwaliteite word ook weerspieël in 'n kaal en onaantreklike klaskamer, besmeerde vuil mure en min versierings teen die mure.

Eienskappe wat glad nie gewild by leerlinge blyk te wees nie, is volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:226): raas, toesnou, onsimpatiek, rigied en inkonsekwent met betrekking tot dissipline, humeurig, neiging om te veel huiswerk te gee en te hoë eise te stel. Onderwysers wat gunstelinge uitsonder is ook ongewild. Verder hou kinders nie van 'n onderwyser wat oorkrities, rigied, koud, onpersoonlik, onvriendelik is, jaloesie openbaar, vervelig met kinderlike gewoontes is, wantrou, disrespekvol is en onbekwaam met betrekking tot onderrig is. Nie-uitnodigende gedragswyses van die onderwyser wakker negatiewe gevoelens by leerlinge aan wat weer tot 'n negatiewe selfkonsep bydra.

2.6.1.4 *Komponente van die onderwyser-leerling relasie wat positiewe selfkonsep bevorder*

Vrey (1984:125-128) en Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:226-227) noem die volgende komponente:

Die onderwyser se houding teenoor leerlinge

Die primêre skoolkind beskou die onderwyser as 'n belangrike figuur met wie hy graag wil identifiseer, daarom is dit belangrik dat die onderwyser 'n positiewe houding en verheffende verwagtinge van die leerling koester. *"What the teacher says is taken as the truth rather than what the parent says"* (Van den Aardweg en Van den Aardweg, 1988:226). Verskeie navorsers wys daarop dat hoe sterker positief die kind se persepsie van 'n onderwyser se houding teenoor hom is, hoe hoër is die kind se akademiese prestasie. Daar blyk dus 'n positiewe korrelasie te wees tussen die leerling se persepsie van die onderwyser se evaluasie van hom en die kind se akademiese selfkonsep. Ongelukkig blyk die teenoorgestelde ook waar te wees wanneer die onderwyser oortuig is dat die kind nie kan presteer nie (Vrey, 1984:126). Hamacheck (1990:47) wys daarop dat kinders wat in die primêre skoolfase nie genoeg erkenning en goedkeuring kry nie, minderwaardigheidsgevoelens en gevoelens van onbekwaamheid ontwikkel. Verder is hy van mening dat onbekwaamheid en mislukking neig om 'n

leerling se vlak van aspirasies te laat daal.

Stel van doelstellings

Die onderwyser wat die leerling help om realistiese doelstellings na te streef, help die kind om sukses te behaal, dit te herken en so te beleef sodat die kind se selfkonsep verhoog. 'n Kind met 'n lae selfkonsep stel dikwels onrealistiese doelstellings wat hy weet hy nie kan realiseer nie en skuil daaragter. Indien die doelstellings onrealisties laag is, is die bereikinge daarvan geen prestasie nie. Indien die doel onrealisties hoog is kan die kind die doel as realisties persipieer, maar nie daartoe in staat wees om dit te bereik nie. Hy is dan van oortuiging dat hy 'n mislukking is (Vrey 1984:126-127).

Suksesbelewing

'n Kind hou daarvan om geprys te word. Die onderwyser wat 'n leerling help om sy eie sukses te herken deur hom te prys (hetsy met 'n sterretjie, hoë punte of opmerking) dra daartoe by dat 'n positiewe selfkonsep by die leerling geaktualiseer word. So kind sal ook in staat wees om ander se sukses te herken en opreg aan te prys. Die leerling wat egter 'n negatiewe selfkonsep het, rasionaliseer sy sukses: deur te redeneer dat enigeen dit kon doen of dat dit bloot 'n ongeluk was (Vrey 1984:127). Hy geniet nie sy sukses nie. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:226) beweer: *"In the primary school the pupil is more susceptible to the emotional consequences of success and failure because during this stage of development she is unsure of who she is or what she wants to be and so she may develop negative self-attitudes that lead to defeatism, despair and hopelessness which are poor predictors for later academic and social success and healthy adjustment"*. Hieruit kan afgelei word dat 'n leerling wat moedeloos en mismoedig voel ongemotiveerd is om verdere doelwitte te stel, traag is om te waag en nie oor die psigiese vitaliteit beskik vir verdere leerbetrokkenheid nie.

Klasatmosfeer

Die atmosfeer wat bevordelik vir die ontwikkeling van leerlinge se positiewe selfbeeld is, sluit in:

- uitdagings aan die leerlinge te stel wat hul aanmoedig tot hoër prestasie.

- vryheid om te probeer al word 'n fout begaan. 'n Leerling wat beangs is, presteer swak as 'n taak as 'n bedreiging gesien word. Van den Aardweg van den Aardweg (1988:226) is van mening dat so kind liewer sal terugtrek en nie 'n kans waag nie. Dit mag wees uit vrees vir 'n gelag van maats of snedige aanmerking van die onderwyser.

- respekvolle behandeling van leerlinge wat hul selfkonsep verhoog. Hierteenoor sal 'n leerling wat verneder word, verleë of verbouereerd gemaak word, nie die klas as aangenaam beleef nie.

- 'n klasatmosfeer van warmte en aanvaarding. Hierteenoor strem die kil, koue of gespanne atmosfeer 'n kind se leervermoë, omdat hy voortdurend vrees dat hy 'n fout sal begaan.

- ferm optrede in 'n klas sodat leerlinge weet wat hul mag en nie mag nie en waarin respek en liefde voorkom. Hierteenoor het Coopersmith (Vrey, 1984:128; Van den Aardweg en van den Aardweg, 1988:226) bevind dat permissiwiteit met 'n lae selfkonsep verband hou. 'n Kind met 'n lae selfkonsep sal negatiewe betekenisse aan die klas en skoolsituasie heg.

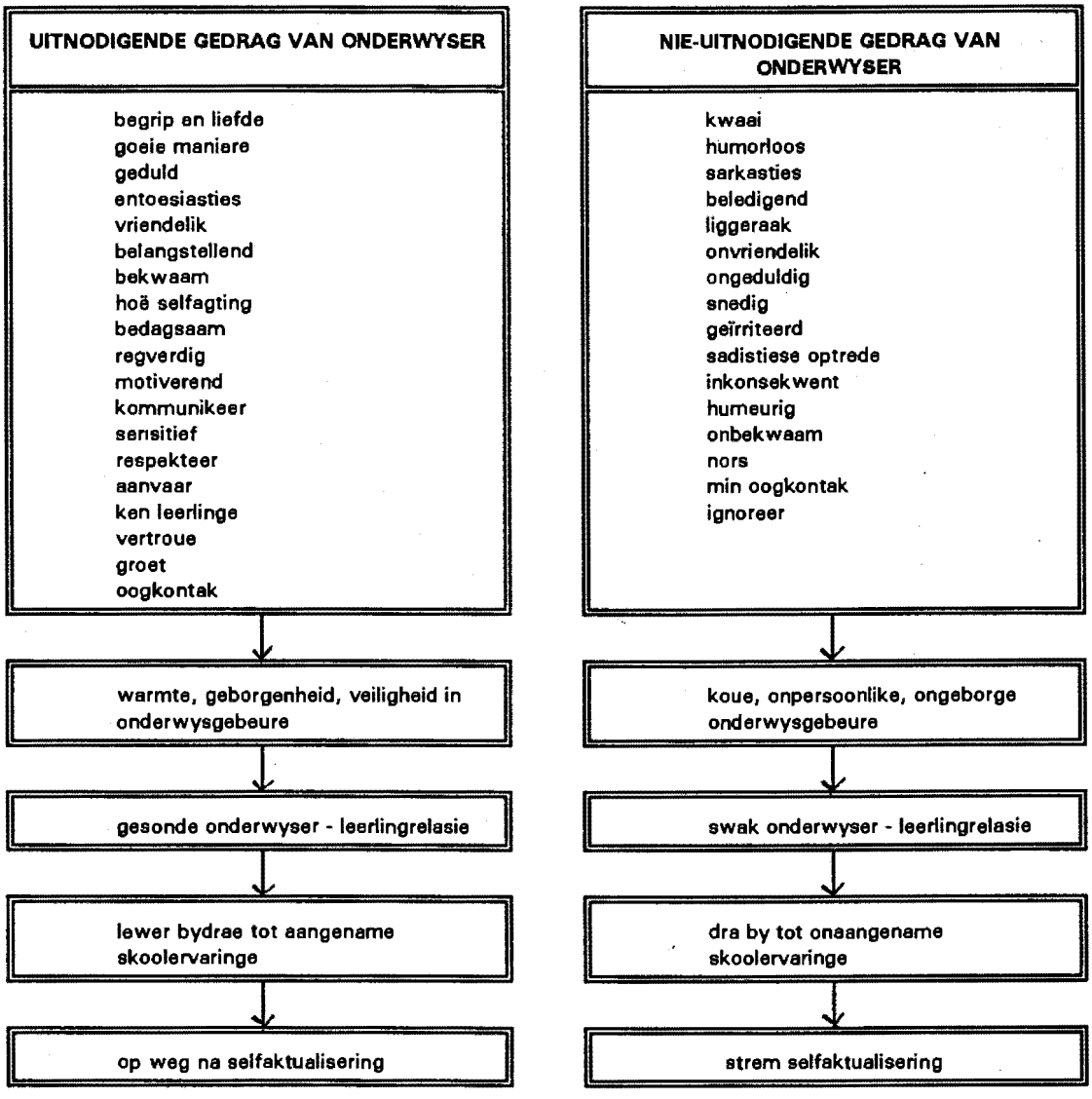
- die belewing van werklike suksesse in die klas. Die kind met 'n negatiewe selfkonsep sal glo hy is ondoeltreffend en nie in staat om sukses te behaal nie (Vrey, 1984:129).

2.6.1.5 *Samevattende afleidings oor die onderwyser-leerlingrelasie*

Figuur 2.2 illustreer hoe die onderwyser se persoonskenmerke in terme van uitnodigende gedragswyses en nie-uitnodigende gedragswyses 'n invloed op die leerling se skoolervaring kan uitoefen.

FIGUUR 2.2

UITNODIGENDE TEENOOR NIE-UITNODIGENDE GEDRAG VAN ONDERWYSERS WAT 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN



Uit die literatuurstudie wil dit blyk dat die kind wat 'n positiewe onderwyser relasie beteken, aanduidinge van die volgende moontlik in 'n skooltekening sal verbeeld:

- onderwyser en leerlinge in aangename klassituasie
- onderwyser as identifikasiefiguur
- onderwyser besig om leerling te help
- onderwyser toon uitnodigende gedrag soos begrip, liefde, vriendelikheid
- onderwyser prys, moedig aan en motiveer
- kind besig om aan geliefkoosde vak te werk met onderwyser
- positiewe aanmerkings oor onderwyser
- respekvolle behandeling tussen onderwyser en kind
- kind in gesprek met onderwyser wat vertroue verbeeld

Die primêre skoolleerling wat 'n gebrekkige relasie met 'n onderwyser konstitueer en die skool nie as aangenaam beleef nie, mag die volgende gedragsmanifestasies toon: stokkiesdraai, aggressiwiteit, vyandigheid, leuens, dislojaliteit, ongehoorsaamheid, huiswerkontduiking, gekskeerdery, verset, onttrekking, bravadehoudings, gespannendheid, skynselfversekerdheid, psigomatiese simptome, leeruitvalle, angstigheid, gespannenheid en minderwaardigheidsgevoelens.

Daar word vervolgens geantisipeer dat die kind wat 'n gebrekkige onderwyser-leerlingrelasie konstitueer, moontlik aanduidings daarvan op die volgende wyse in 'n skooltekening mag verbeeld:

- onderwyser wat op leerling skree of bevele gee
- onderwyser wat onderrig gee met 'n lat in die hand
- onderwyser wat leerling straf
- onderwyser wat leerling berispe deur vinger te wys
- klassituasie wat ongeborgenheid en onveiligheid verbeeld
- onderrigsituasie wat negatiwiteit verbeeld
- negatiewe opmerkings
- gekskeerdery met onderwyser wat negatiwiteit verbeeld
- onderwyser as bespottingsfiguur
- onderwyser word as aggressiewe, onvriendelike figuur verbeeld

2.6.2 Die ouer-kindrelasie

"The family is, of all the social situations in which a child can find himself, that which is likely to have the <u>most profound influence</u>" (Gregory, soos aangehaal deur Jacobs, 1980:58). Ten opsigte van die beïnvloeding sluit Van den Aardweg en van den Aardweg (1988:159) daarby aan deur by te voeg: *"Parent-child relationship affects physical growth, personality and intellectual development. The way*

the child develops her sense of competence and self-worth is related to the way she is treated and evaluated, in the home". Dit blyk uit genoemde aanhalings dat ouers se optrede ongetwyfeld 'n sterk vormende effek op die ontwikkelende kind het.

Vrey (1984:28) beaam bogenoemde en is ook ten gunste van die belangrikheid van gesonde pedagogiese relasies tussen ouer en kind as voorwaardes vir die konstituering van doeltreffende verdere relasies. Hierdie relasies is weer onontbeerlik vir doeltreffende selfaktualisering. Die ouer-kindrelasie sal dus altyd effek hê op die kwaliteit van die kind se leefwêreld, sy wyse van selfaktualisering en emansipasie. Vrey (1984:28) is daarom van mening dat indien 'n kind gedragsprobleme openbaar, daar noodwendig ondersoek ingestel moet word na die ouer-kindrelasie. Die kind in die skoolmilieu kan dus nie verken word sonder dat die relasies tuis in ag geneem word nie. Dit blyk dus dat 'n gesinstekening tesame met 'n skooltekening in die empiriese studie afgeneem sal moet word.

2.6.2.1 *Pedagogiese liefde tussen ouer en kind*

Verskeie navorsers (Vrey, 1984:102; Papalia en Olds, 1993:456; Van den Aardweg en Van den Aardweg, 1988:159) beklemtoon die liefde as die belangrikste attribuut van die ouer-kindrelasie. Erich Fromm (soos aangehaal deur Vrey, 1984:103-106) het die pedagogiese liefde in onderskeibare terme beskryf, te wete kennis, sorg, respek, vertroue en verantwoordelikheid:

Kennis

Liefde tussen ouer en kind impliseer dat hulle mekaar moet ken en mekaar moet ervaar. Die ouer moet ook betrokke wees by die kind se wel en wee. Deur die gemoeidheid met die kind medebeleef die ouer die kind se belewinge sodat betekenisvolle empatie verleen kan word. Wanneer die ouer en kind mekaar ken, kan hulle nie ontevredenheid of ongelukkigheid vir mekaar wegsteek nie. Dit word aangevoel. Teneinde mekaar te ken, is gereelde gespreksomgang tussen hulle nodig, sodat die kind homself kan onthul en ontlaai teenoor 'n liefdevolle ouer wat verstaan en hom ken. Indien gespreksomgang gebrekkig is, as gevolg van 'n te besige ouer of bloot onbetrokkenheid, sal die kind homself terugtrek en die ouer sal hom al minder kan begryp. Kennis van die kind is slegs moontlik as die ouer met die kind saamleef en nie net langs hom leef nie. Die ouer sal daarom ook begryp as sy kind op sy weg na selfstandigheid worstel met emansipasie van die ouers en identifikasie met die portuurgroep. Die ouer wat sy kind ken, sal weet dat goedkeuring, aanvaarding en identifikasie van die portuurgroep al hoe belangriker word. Hier moet hy nog aanvaarding verdien, terwyl hy weet sy ouers hom onvoorwaardelik liefhet, hom aanvaar en by hom sal skaar. Die ouer wat sy kind ken sal ook weet wanneer om te onderskei tussen siekte en skoolsiekte, tussen traagheid vir skoolwerk en onvermoë en tussen werklike verontregting en 'n blote behoefte aan ontlading van spanning.

Sorg

Saam met kennis gaan sorg gepaard. Die ouer wat sy kind liefhet en hom ken en begryp, sal vir hom

omgee en vir hom sorg. Vrey (1984:104) is van mening dat waar daar sprake van liefde is, word bedoel: "*Ek gee vir jou om, en is besorg oor jou daarom wil ek weet hoe dit met jou gaan en wat met jou gebeur. Ek kry seer wanneer jy seer gemaak word, ek voel en deel in jou vreugde, jou leed, jou geesdrif, jou verlies en jou vertroue. Jy maak dus saak*". Sorg impliseer dus meer as die voorsiening van voedsel en kleding. Dit impliseer 'n fisiese en psigiese voorsiening. Die ouer sorg ook deur stelselmatig op die agtergrond te tree dat die kind toenemend sy eie sorge kan dra en stelselmatig sy selfstandigheid beoefen.

Respek

Vrey wys daarop dat ware respek nie die integriteit of waardigheid van die ander te na kom, hom spot of verneder nie. Respek impliseer aanvaarding vir wat hy is en waardering vir die uniekheid van die ander. Verder impliseer respek 'n aktiewe besorgdheid en dat die een die beste vir die ander gun. Jy word as jy erken, sonder om die ander se beeld te probeer vervorm deur kritiese optrede en voordurende teregwysing. Die waardigheid van die skoolkind word gerespekteer, al is hy leergestrem, visueel gestrem of ouditief gestrem.

Vertroue

Vertroue in mekaar veronderstel kennis van mekaar. Liefde kan nie sonder vertroue gedy nie. Volgens Vrey is vertroue 'n basiese voorwaarde vir gesonde en bevredigende interpersoonlike verhoudinge. Die primêre skoolkind moet onwrikbaar glo en weet dat sy ouer hom vertrou. Die kind moet ook die ouer vertrou en weet dat hy daar is as hy hom nodig het. As die kind die ouer se vertroue skok, moet die ouer die verhouding kan herstel deur die kind weer te vertrou. Sodoende leer die kind vertroue: kweek vertroue. Die ouer wat sy kind vertrou, sal hom nie dophou as hy skool toe gaan of met sy maats verkeer nie. Hy sal ook nie wonder of sy kind iets verkeerd doen nie.

Verantwoordelikheid

Volgens Vrey impliseer verantwoordelikheid die bereidheid om te respondeer op die noodroep van die ander en hom te verseker dat daar in sy behoeftes, nood en hunkeringe voorsien sal word. Omdat die ouer die kind liefhet, moet hy op elke ontwikkelingsvlak die verantwoordelikheid vir die kind se steungewing aanvaar. Die kind kan nie uit sy eie volwasse word nie. Die verantwoordlikheid word aan die ouers as die primêre opvoeders opgedra om aan die primêre skoolkind bystand te verleen in die realisering van sy ontwikkelingstake.

2.6.2.2 *Opvoedingstekorte in die ouer-kindrelasie*

Verskeie navorsers (Hurlock, 1975:138; Van Niekerk, 1986:90; Pretorius, 1990:241-248; Papalia en Olds, 1993:421) bevestig dat die ouer-kindrelasie 'n beduidende effek op die kind se ontwikkeling het en verband hou met sy gemanifesteerde gedrag. Die effek van die ouer-kindrelasie is ook deur verskeie navorsers nagevors.

Hurlock (1975) is van mening dat die kind se skoolwerk en sy houding teenoor die skool direk beïnvloed word deur hierdie relasie. Verder voeg Hurlock (1975) en Papalia en Olds (1993) by dat gesonde gesinsverhoudinge motiverend meewerk en daartoe lei dat die kind daarna streef om suksesvol te wees. Hierteenoor kulmineer gebrekkige gesinsverhoudings in die skool in emosionele spanning wat die leervermoë strem.

Positiewe gesinsverhoudinge het ook direk 'n invloed op die kind se sosiale aanpassing buite die gesin. Die kind se gedragswyse met maats sal neig om met die gedragspatroon wat hy teenoor gesinslede openbaar, oor een te stem. Hurlock (1975:139) is van mening dat die gesinsverhoudinge die belangrikste invloed op die kind se persoonlikheidsontwikkeling uitoefen: *"What he thinks of himself as a person is a direct reflection of what he believes the different family members think of him as judged by the way they treat him"*.

Navorsers soos Mussen, et al. (soos aangehaal deur Vrey, 1984:106-107) wys daarop dat ouers se vyandigheid 'n geneigdheid toon om by die kind ook in vyandigheid en aggressie te kulmineer. Becker (soos aangehaal deur Vrey, 1984:107) het bevind dat as die ouer vyandig en toegeeflik is, die kind sy aggressie direk uitdruk sonder om hom te bedwing. Die kind wie se ouers vyandig en veeleisend is, neig om hul aggressie in veilige areas uit te druk, soos teenoor maats en kleiner kinders. Die aggressie word egter dikwels geïnhibeer en teen homself gerig.

Coopersmith (soos aangehaal deur Vrey, 1984:107) is van mening dat streng ouers wat opvoedingsreëls duidelik stel en afdwing, die kind se onsekerheid, twyfel en angs verminder. Dit wil voorkom, volgens Vrey, of ondubbelsinnige opvoedingsgrense bevorderlik vir selfrealisering is. In die oomblik van gesagsuitoefening beleef die kind 'n pak as seer en onaangenaam, maar met verloop van tyd dring sinvolle betekenisgewing egter deur.

Van der Merwe (in Van Niekerk 1986:90-102) wys daarop dat kinders nie altyd bewus daarvan is dat hulle 'n probleem het nie. Manifesteringswyses van kinderneurose is onder andere: depressie, angs, vrese, skoolfobie, aggressiewe gedrag, sosiale ontrekking, effektiewe mutisme, ongehoorsaamheid, jeugmisdaad, onderprestasie, vetsug, enurese en enkoprese. Al die genoemde manifesteringswyses blyk volgens die genoemde navorser direk gesetel te wees in 'n swak ouer-kindrelasie.

Verder wys Van Niekerk (1986:261) daarop dat daar 'n hoë insidensie van ouers is wat hulle kinders mishandel. Verskeie redes word hiervoor aangevoer soos emosionele onvolwassenheid van ouers, min affektiewe steun, warmte en waardering (sien afdeling 2.4 in verband met basiese behoeftebevrediging). Die kinders antwoord ook dikwels op hierdie ouerlike verwerping met onaangename gedrag, wat weer verdere konflik veroorsaak. Hierdie kinders manifesteer op skool dikwels leerprobleme, volgens Van Niekerk.

Volgens Pretorius (1990:24) kan opvoedingsfoute aan die kant van die ouer as opvoeder manifesteer as gevolg van onverskilligheid óf as gevolg van onkunde. Opvoedingsfoute sentreer om die feit dat die opvoeder ontoereikend rekening hou met die volgende:

- primêre behoeftes van die kind (paragraaf 2.4)
- natuurlik psigies-geestelike ontwikkelingsvlak van die kind (paragraaf 2.3)

2.6.2.3 *Manifestasie van opvoedingstekorte*

Pretorius (1990:241-248 en Van Niekerk (1988:15) noem die volgende manifestasies van foute van die ouers se kant wat die kind se gedrag onder andere in die skool kan beïnvloed:

Verwaarlosing

Verwaarlosing impliseer onvoldoende materiële versorging en hulp in die vorm van leiding, dissiplinering, roetinering, en so meer. Daar is min kommunikasie tussen ouer en kind. Die kind word gelaat om te doen waarvoor hy lus het. Dit laat die kind onveilig voel en sy houding en gedrag is onbeheers en ongerem. Op skool is die kind ten spyte van gemiddelde intellektuele moontlikhede, nie gedissiplineerd om te konsentreer of hom in te span om prestasie te lewer ooreenkomstig sy vermoëns nie. In die klas is die kind rusteloos, eiewillig en rig hom net op die aangename. Sy swak werkinstelling lei tot aframmeling van take.

Verwenning

Dit beteken dat ouers in alles toegee wat die kind wil deur byvoorbeeld konflik te vermy. Soms kompenseer die ouer ook met materiële goedere vir liefde, egte persoonlike belangstelling en dissipline. Hy leer nie om moeite, teleurstelling en frustrasie te verduur of hom met 'n skooltaak in te span nie.

Verharding

Ouers kan die siening om die kind vir die lewe hard te maak, oordryf. Die seun mag nie huil nie en mag nie by elke teleurstelling na die ouers toe vlug nie. Die ouers se houding is liefdeloos en sadisties en skep dikwels 'n situasie waar die kind ongemak, angs en teleurstelling moet verduur. Van vergewing en versoening is daar nie sprake nie. Die manier van straf is verhardend op die kind en is dikwels 'n persoonlike gevoelsontlading van die ouer. Verhardende opvoeding beteken psigiese en sosiale skeefgroei. Die kind raak afgestomp, gevoelloos en inderdaad verhard en weerspiëel dit in sy optrede by die skool.

Oorbeskerming

Die kind word hanteer asof hy veel jonger is en word "opgepiep". Die ouer sien gevaar in alles en probeer die kind beskerm. Die kind is oormatig moedergebonde. Hy word ook met alles gehelp - huiswerk, eet, bad en so meer. Twee vorme van moederlike oorbeskerming bestaan: 'n dominerende moeder en 'n onderworpe moeder. Eersgenoemde eis gehoorsaamheid en onderwerping van die kind.

Die kind doen alles wat sy moeder wil. Die onderworpe moeder gee haarself oor aan die kind - haar aandag en diens. Sy is aggressief teen mense wat 'n vinger na haar kind wys. Die kind gedra hom onhebbelik teenoor die moeder en sy moet meer en meer verdra en maak haar lewe gaandeweg ondraaglik. So 'n kind is inisiatiefloos, afhanklik, passief en willoos - sy lewe word vir hom gelei. By die skool is die lewe 'hard', hy word gespot en geterg omdat hy daar pligte en verantwoordelikhede volgens sy ouderdom moet nakom. Die kind met die onderworpe moeder vertrap haar liefde. Hy misbruik haar swakheid en is veeleisend en ongehoorsaam. Op skool kan hy die eise en beslistheid van die onderwyser nie verwerk nie. Hy is onrustig, lastig, en oortree reëls en toon min belangstelling in die leerstof.

Oorstrengheid

'n Oorstrenge, onbuigsame en ontoegeeflike hantering van die kind dui daarop dat hy oorskat word. Hy word té volwasse aangeslaan. Hierdie fout ontstaan uit 'n perfeksionistiese houding by die ouer. Die kind moet topprestasie toon. Opvoedingshandelinge bestaan net uit ingryping en afkeuring en nooit uit goedkeurig nie. Die oorkritiese houding maak die kind beangs en gefrustreerd. Wrok, wrewel en aggressie word in hom gewek. Hy raak ook ontmoedig, want al probeer hy sy bes, voldoen hy selde aan die eise. Hy kan ook nie teleurstellings en mislukkings verwerk nie. Hy raak só gevoelsmatig gespanne en oorweldig deur die eise dat by die uitvoer van 'n prestasietaak hy verlam en geblokkeer word. Hy word sensitief, teruggetrokke, uiters gevoelig vir kritiek, toon minderwaardigheidsgevoelens en gebrekkige selfvertroue, omdat hy nooit aan die verwagte eise kan voldoen nie. Hy moet bereik wat die ouer nie kan nie.

Onstabiliteit

Ouers wat inkonsekwent optree veroorsaak onsekerheid by die kind. Hy weet nooit of sy gedrag goed- of afgekeur sal word nie. Geen vaste konsekwente reëls en norme geld nie. Hierdie teenstrydige opvoedingsbeïnvloeding lei tot onstabiele gedrag by die kind, want vaste gedragslyne verg normatiewe en affektiewe sekerheid. Die kind se gedrag word gekenmerk deur angs, onveiligheid en huiwering in enige situasie.

Doodkorrigering

Ouers wat perfeksionistiese strewe het se opvoeding ontaard in kettingreaksies van korreksies, deurdat omgang bloot uit ingryping en foute-uitwys bestaan. Dit smoor inisiatief by die kind - hy doen liewer niks, want dan fouteer hy nie. Sy gedrag is "soet", inisiatiefloos en lewensvreemd - hy het nie die reg om kind te wees of foute te maak nie.

Affektiewe verwaarlosing

Die kind wat affektief verwaarloos word, het 'n tekort of 'n oormaat aan liefde. 'n Tekort aan liefde veroorsaak dat die persoonsontplooiing van die kind gevaar loop, want liefdeloosheid maak die wêreld grou en uitsigloos. So 'n kind ly affektief honger en bly affektief arm. Hy antwoord dikwels met 'n

kruiperig-soekende houding - soekend na liefde, warmte, aandag en aanvaarding. Die kind wat weer te veel liefde ontvang, raak egosentries en kweek nie 'n gesonde, realistiese instelling ten opsigte van sy plek in die wêreld nie. Sy wêreld draai om homself en hy word deur die stampe en stote van 'n koue, saaklike wêreld ontnugter. Hierdie gebrekkige vertroue, begrip en gesagsleiding in die opvoedingsgebeure veroorsaak dat die kind gevoelsmatig, asook verstandelik en normatief verwaarloos word.

Verwerpingsverhouding

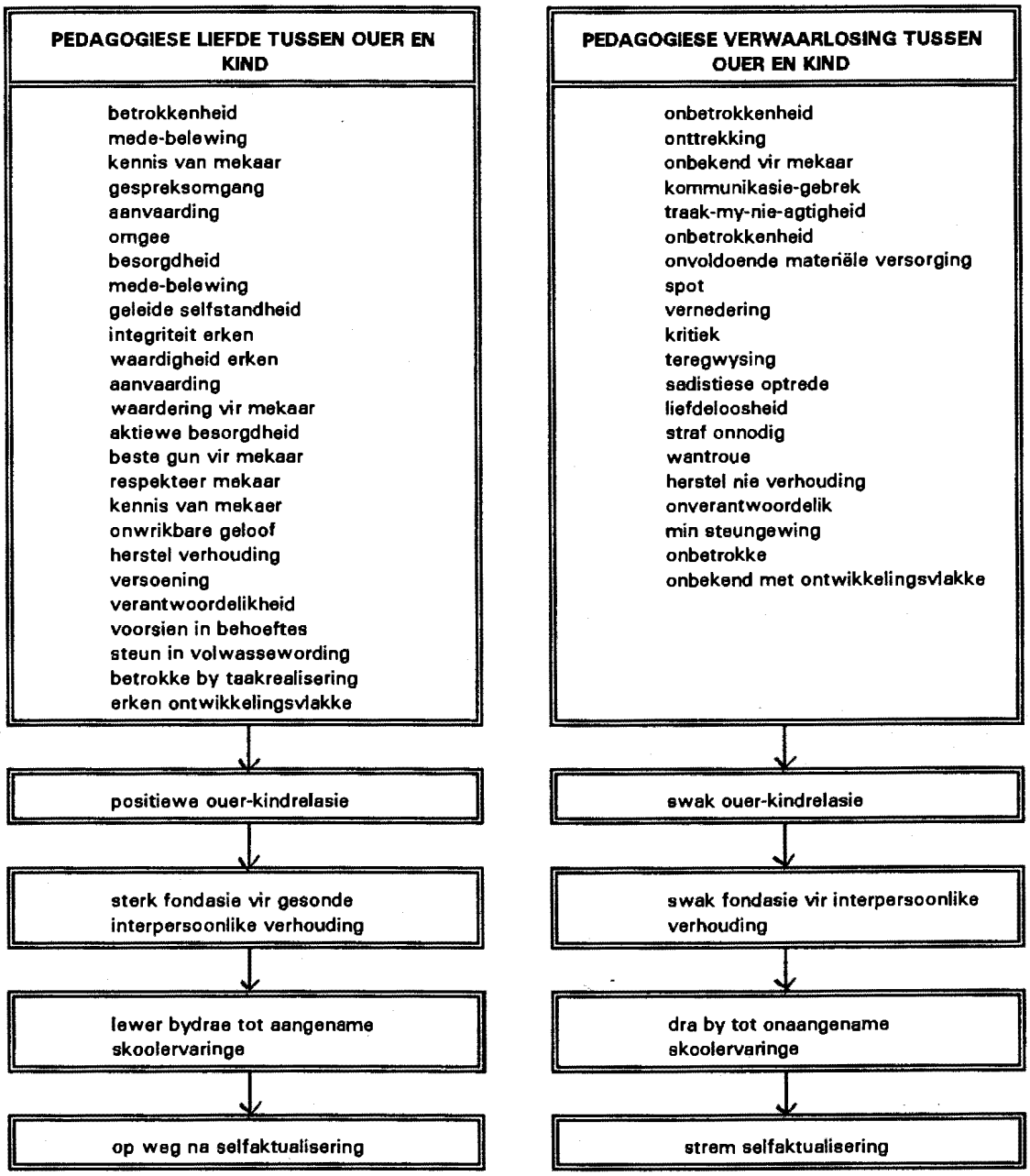
Die kind wat nie aanvaar word nie, moet voortdurend die kritiek, aggressie, afwysing en geïrriteerdheid van die ouer verduur. Hy voel verworpe, bedreig en minderwaardig. Teenoor die verwerpers is hy vyandig, gevoelloos en onverskillig. Hy sien geen sin in sy bestaan nie en sy prestasies word nie aanvaar nie. Dit veroorsaak dat hy in elke ontmoeting wonder of hy aanvaar word. In die skool toon hy gebrekkige konsentrasie, omdat hy voortdurend aan sy aanvaarding twyfel. Sy gedrag ontaard in aandagtrekkery, in 'n poging om raakgesien en aanvaar te word. Sy lastige, opvallende gedrag stoot egter juis mense af.

2.6.2.4 *Samevattende afleidings oor die ouer-kindrelasie*

Figuur 2.3 illustreer hoe die ouer se gedragswyse 'n invloed op die kind se skoolgaan kan uitoefen.

FIGUUR 2.3

PEDAGOGIESE LIEFDE TEENOOR PEDAGOGIESE VERWAARLOSING VAN DIE OUER WAT 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN



Die volgende gemanifesteerde gedragswyses kan kristalliseer as gevolg van 'n gebrekkige ouer-kindrelasie: emosionele spanning, leerprobleme, min motivering en waagmoed, vyandigheid en aggressie, relasieprobleme met maats, onsekerheid en angstigheid, onaangename gedrag, depressie, vrese, skoolfobie, elektiewe mutisme, ongehoorsaamheid, onderprestasie, enurese, enkoprese, vetsug,

negatiewe werksinstelling, inisiatiefloos, passief, willoos, "soet", min belangstelling, onrustig, lastig, minderwaardigheidsgevoelens, gebrekkige selfvertroue, gevoelig vir kritiek, beleef gevoelens van verwerping, onveiligheidsgevoelens, onbeheersde gedrag, ongedissiplineerdheid, min inspanning, eiewilligheid, swak werkinstelling.

Intensiewe navorsing deur veral Burns en Kaufman (1971 en 1972) het bewys dat kinders wat positiewe ouerrelasies beleef 'n gevoel van nabyheid en warmte in hul gesinstekeninge oordra. Hierteenoor verbeeld kinders 'n swak ouerkindrelasie op verskillende wyses, soos deur gesinslede weg te laat, baie klein te teken, eenkant in 'n boksie te plaas en so meer. Hierdie aspekte sal volledig in hoofstuk 3 aangeraak word. Daar is dus wyses waarvolgens kinders hul ervaring van ouerrelasies in tekeninge projekteer.

2.6.3 Die portuurgroep-relasie

Met skooltoetrede besit die junior primêre skoolkind geen werklike groepslojaliteit nie, maar soos hy aan groepsaktiwiteite begin deelneem, begin hy groepslojaliteit ontwikkel. Teen ongeveer nege jaar begin die kind se belangstelling in sy maats die van sy huisgesin oorheers. Dan begin die kind se relasies met sy portuurgroep werklik (Havinghurst soos aangehaal deur Jacobs, 1980:68,69).

2.6.3.1 *Vereistes vir toelating tot 'n portuurgroep*

Volgens Vrey (1984:110-112) word lede nie sondermeer tot 'n portuurgroep toegelaat nie. Alle kinders behoort nie aan 'n portuurgroep of die groep van hul keuse nie. Vereistes vir toelating sluit in:

Gemeenskaplike belangstelling

Ooreenstemmende intellektuele vermoëns

Intelligensie is egter nie noodwendig 'n kriterium vir toelating nie. Die hoogs kreatiewe kind word dikwels nie aanvaar nie volgens 'n studie van Torrance en Long, et al. (Vrey, 1984:110).

Gesinsagtergrond

Navorsing het bewys dat gebroke huise, ordinale posisie van die kind in die gesin, sowel as enigste kinders nie 'n nadelige effek op die aanvaarding deur die portuurgroep het nie.

Sosiale klas

Kinders van dieselfde sosiale klas blyk mekaar uit te kies. Die subkultuur waarin die gesin woon, blyk dus 'n dominante faktor vir die aanvaarding van die kind te wees.

Voorkoms

Navorsing het bevind dat 'n aantreklike voorkoms aanvaarding vergemaklik.

Fisieke vaardigheid

Fisieke vaardigheid is 'n kriterium wat potensiële lede van 'n portuurgroep sonder enige toegewing in- of uitsluit. Die kind wat nie saam kan hardloop, klim, toertjies uithaal, en so meer nie, word nie aanvaar in die groep waar hierdie vaardighede hoog geag word nie. Liggaamlike aktiwiteit en motoriese vaardighede is vir seuns en dogters baie belangrik.

Persoonskenmerke

Trekke soos vriendelikheid, samewerking, waaghalsigheid, entoesiasme, emosionele bestendigheid en betroubaarheid, vergemaklik 'n kind se aanvaarding tot 'n groep.

Geslagsrol

Daar is 'n sterk samehorigheid by seuns onderling en by meisies onderling. 'n Meisie is nie aanvaarbaar in 'n seunsportuurgroep nie en andersom. Die kind moet sy geslagsrol dus deeglik ken. Die ambivalente rol van 'n meisie van rabbedoe-wees is nog aanvaarbaar, maar die seun wat 'n sissie is, word beslis nie aanvaar nie.

2.6.3.2 *Funksies van die portuurgroep*

Hamachek (1990:97) en Jacobs (1980:69) verwys na die primêre skoolkind wat die portuurgroep hoër ag as die gebondenheid aan sy ouerhuis en daarom begin om te eksploreer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer. In die portuurgroep word hy gevolglik geleentheid gegee om selfstandig te handel. Die portuurgroep is vir die primêre skoolkind van besondere betekenis en bepaalde belangrike funksies word deur die portuurgroep vervul wat belangrik is vir aktualisering. Vrey (1984:113,114) som die funksies as volg op:

Portuurgroep word 'n veilige tuiste

Die ouerhuis word as veilige tuiste funksioneel terwille van emansipasie verskuif na die portuurgroep as veilige basis. In hierdie veilige tuiste moet die kind betekenis gee en homself in sy wêreld oriënteer. Die groep se aanvaarding steun hom en hy konformeer in gedrag, spraak en in kleredrag.

Aanvaarding deur die groep

Die groep se aanvaarding dra by tot die aanvaarding van homself as persoon. Deur veiligheid en aanvaarding te beleef word aan sy primêre behoeftes voldoen.

Die groep van gelykes

In sy relasie met sy ouers beklee die kind 'n kindrol, maar in sy relasie met maats bevind hy hom in 'n gemeenskap met gelykes. Hy moet homself handhaaf en sy opinie is soveel werd as hulle s'n. Hy kan saam waag en eksperimenteer omdat hy in 'n posisie van gelykheid en gelykwaardigheid verkeer.

Die groep voorsien in prestasiebehoeftes

In die groep tussen gelykes, leer die kind homself ken en evalueer hy sy selfidentiteit realisties, aangesien die portuurgroep eise stel wat op sy vermoënsvlak is. Hierdie eise word op verskeie vlakke gestel soos die sosiale, fisieke, psigiese en so meer. Hierdie belewinge, is volgens Vrey, onontbeerlik vir die kind se selfaktualisering.

Die portuurgroep dien as vertrekpunt vir emansipasie

Deur opvoedingshulp word die kind met norme gekonfronteer. Tydens emansipasie wat eers tydens adolessensie voldoende aktualiseer, leer die kind dat ook sy ouers aan die norm onderhewig is. In die portuurgroep is almal gelykes wat in dieselfde mate aan die norm moet voldoen. In hierdie gemeenskap met maats kry die kind geleentheid om sy volwassewording te oefen.

Die kind kry status, erkenning en sekuriteit by sy portuurgroep, wat ooreenkomstig die behoeftes van die lede funksioneer. Informasie waarin lede belangstel, hetsy van geslagsake of politiek, word voorsien al is dit verdraaide of verkeerde inligting. Hy besef elk van die ander lede is ook 'n persoon soos hyself met gedagtes en gevoelens en gesigspunte. Selfwording en ontplooing van die selfkonsep geskied gevolglik in die portuurgroep. Identifisering en konformasie is kenmerke van die portuurgroep. Hierdie vrywillige identifisering bring mee dat die waardes van die groep absoluut en dwingend is. As lid van die portuurgroep moet hy die waardes aanvaar of verwerping volg.

Volgens Vrey sal inspanning tot skolastiese prestasie angs en spanning meebring, indien die waardes van die skool nie sinchroniseer met die waardes van die portuurgroep nie.

2.6.3.3 *Realisering van ontwikkelingstake in die portuurgroeprelasie*

Behalwe dat die portuurgroep bepaalde funksies vervul en indien die kind deur die groep verwerp word, hierdie funksies nie tot vervulling kan oorgaan nie, word spesifieke ontwikkelingstake in die relasie met die portuurgroep gerealiseer. Volgens Vrey (1984:112-115) moet die volgende ontwikkelingstake realiseer op hierdie terrein:

Fisieke vaardighede

Sy fisiek-fisiologiese ryping en sy sosio-psigiese relasies moet sodanig ontwikkel wees dat die kind deur sy maats aanvaar sal word en in die groep opgeneem word. Vaardigheidsvereistes sal in kompleksiteit toeneem soos die kind ouer word. Die eise wat deur maats gestel word, is op sy vermoënsvlak en dit is dus moontlik om fisiek te presteer. Hierdie belewinge is noodsaaklik vir sy selfaktualisering. Indien die kind fisies nie die vermoë het om aan die maats se vaardigheidsvereistes te voldoen nie, sal hy nie hierdie ontwikkelingstaak voldoende kan realiseer nie.

Oor die weg kom met maats

Die primêre skoolkind moet met sy maats oor die weg kan kom. Die impliseer dat hy sy eie sin en wil soms moet opoffer en dat die kind ten spyte van onvriendelikheid nog vriendelik en ten spyte van teenkanting emosioneel bestendig moet bly. Die kind ontvang status, erkenning en sekuriteit by sy portuurgroep. Selfwording en selfontplooiing van die selfkonsep geskied in die portuurgroep. Die relasie word gekenmerk deur identifikasie en konformasie. Die waardes van die groep is dwingend en absoluut. Dit impliseer dat dit aanvaar moet word of verwerping kan volg.

Omdat kinders se spel aanvanklik egosentries is, wys Jacobs (1980:73) daarop dat indien die ontwikkelingsgang van 'n kind skeefloop, dit mag gebeur dat hy by die egosentriese fase kan vassteek en gevolglik sy maats oneindig irriteer sodat hulle hom vermy.

Volgens Sonnekus (1984:86) word die kind wat toereikende vriendskappe en sosiale verhoudings aangaan, se gedrag gekenmerk deur:

- sosiale verantwoordelikheid
- gesonde mate van onafhanklikheid
- lewenslustigheid en lewenskragtigheid
- prestasiegerigtheid.

Uitlewing van die geslagsrol

Gedragswyses ooreenkomstig sy geslagsidentiteit moet outomaties uitgeleef word. 'n Sterk samehorigheid by seuns onderling en dogters onderling bestaan. 'n Dogter is nie aanvaarbaar in 'n seuns-portuurgroep nie en andersom. Elke individuele kind moet dus sy geslagsrol goed ken.

Persoonlike selfstandigheid

Die primêre skoolkind se portuurgroep bied hom geleenthede om selfstandig besluite te neem en vereis dat hy in 'n mate moet loskom van sy identifikasie met sy ouers. Die kind eksploreer die onbekende wêreld buite die geborge veiligheid van sy ouerhuis. Hy moet in staat wees om fisiek-fisiologies en psigolies ten spyte van 'n mate van angs toenemend selfstandige besluite te kan neem en bereid wees om die verantwoordelikheid te aanvaar vir sy besluitname. Hierdie selfstandigheidstaak word dus ook in die portuurgroep beoefen.

Die portuurgroep ontstaan betreklik spontaan omdat die kind se behoeftes, hunkeringe en verwagtinge nie in die volwassewêreld bevredig word nie. In die portuurgroep ontvang en verwag die kind steun en aanmoediging en daarbinne oefen hy internalisering van selfstandheidsnorme.

Relasies met maats en met die portuurgroep as sodanig is volgens Vrey (1984:115) onontbeerlik vir die kind se ontwikkeling in die primêre skoolperiode en vir sy selfaktualisering. Die relasie met die portuurgroep word in sy positiewe polarisasie gekenmerk deur die volgende wat in wisselende grade

van intensiteit voorkom (Vrey, 1984:26):

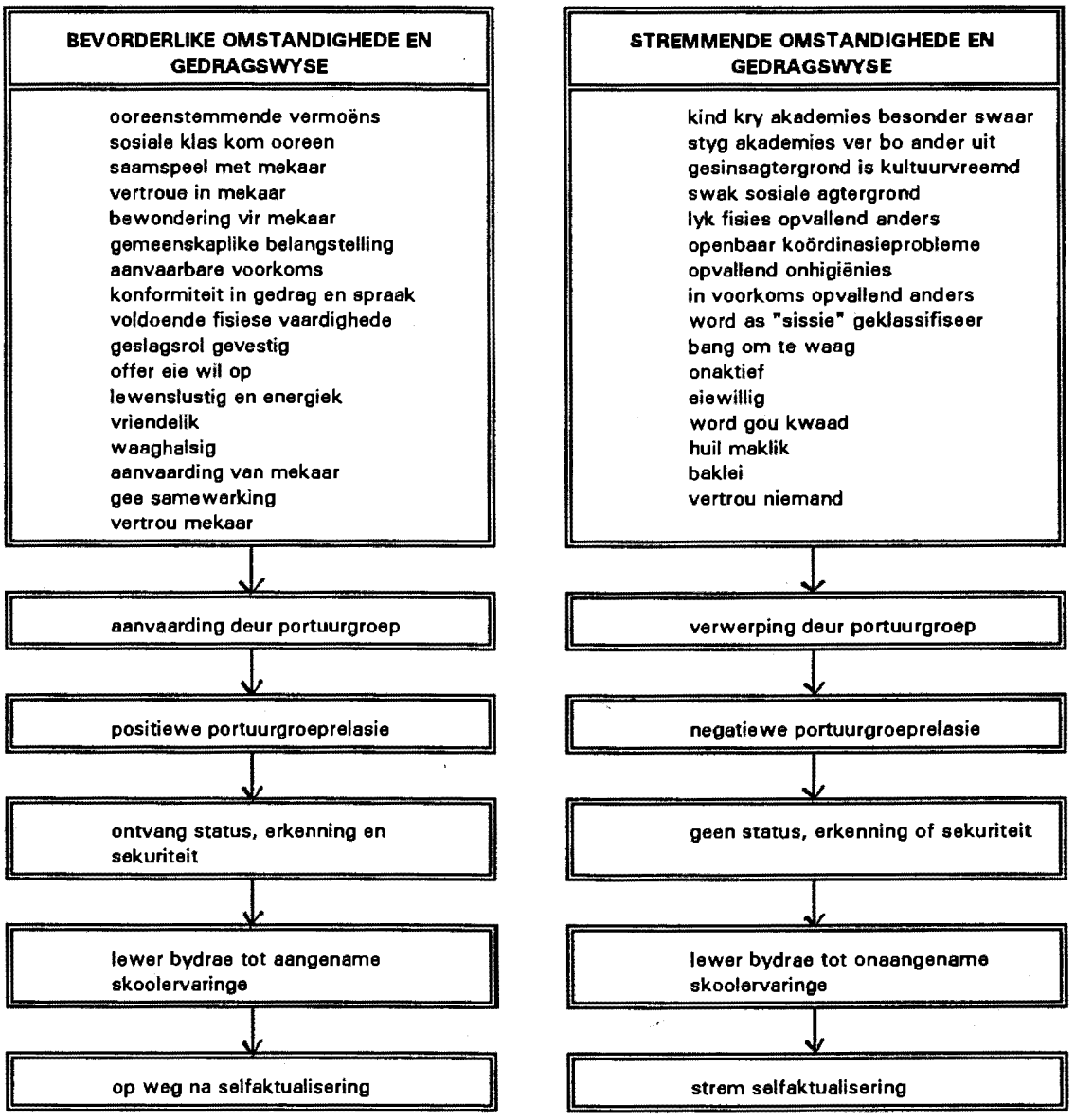
- konformiteit in houding, gedrag, spraak, kleredrag
- aanvaarding soos dit waargeneem word by die kies van een maat bo 'n ander en kliekvorming
- samewerking, saamspeel in toevallige, maar ook in spanspele
- vertroue wat geimpliseer word deur aanvaarding
- erotiese bewondering en verliefdheid wat oorgaan in liefde.

2.6.3.4 Samevattende afleidings oor die portuurgroeprelasie

Figuur 2.4 illustreer hoe die kind se omstandighede en gedragswyse tot aanvaarding of verwerping van die portuurgroep kan lei en sodoende 'n invloed op skoolgaan kan uitoefen.

FIGUUR 2.4

BEVORDERLIKE TEENOOR STREMMENDE OMSTANDIGHEDE EN GEDRAGSWYSES WAT TOT AANVAARDING OF VERWERPING VAN DIE PORTUURGROEP LEI EN 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN



Die volgende probleme mag kulmineer as gevolg van gebrekkige relasies met die portuur: isolasie van die self, neiging tot egosentrisme, gebrekkige selfvertroue, aggressiwiteit en vyandigheid, seksuele wanaanpassing, onsekerheid en angstigheid, minderwaardigheidsgevoelens, algemene ongelukkigheid, weiering om skool te gaan.

Daar word vervolgens geantisipeer dat die kind wat 'n gebrekkige portuurgroeprelasie gekonstitueer het, die volgende in die skooltekeninge kan verbeeld:

- selffiguur in konflik met 'n maat
- selffiguur weggelaat, maar maats geteken
- die selffiguur as 'n toeskouer geteken wat aktiwiteit dophou
- die selffiguur opvallend anders geteken
- die selffiguur met jonger kinders in spelsituasie
- 'n ongelukkige selffiguur
- die selffiguur alleen (sonder maats)
- die selffiguur besig met 'n ander aktiwiteit as maats

2.6.4 Die kind se relasie met homself

Die kind leer homself ken deur herkenning, maar ook in sy relasies met mense en dinge waarin hy subjektiewe kriteria vir die beoordeling van sy eie doeltreffendheid aanwend. Die selfkonsep kan gevolglik beskou word as die somtotaal van sy relasies met homself, asook die geïntegreerde struktuur van persepsies, idees en houdinge wat hy van homself gevorm het (Vrey, 1984:121).

Wanneer die kind die primêre skool betree, het hy reeds in sy relasies met sy ouers geleer dat hy soet of stout is, aanvaar of verwerp word, slim of dom is, en so meer. Tydens die primêre skooljare stig die kind 'n groot verskeidenheid nuwe relasies met maats en onderwysers. Die kwaliteit van hierdie relasies sal die kind help om homself te leer ken en homself te beoordeel en te evalueer. Met skooltoetrede begin die kind se selfkonsep ontplooi, aangesien talle wysiginge in sy konsepsies van homself sal intree, soos daar wisselwerking tussen ervaring en selfkonsep ontstaan. Hy kry ook nou die geleentheid om die siening van homself te bevestig, te wysig of te verwerp. Die kind gaan wel geneig wees om sodanig in die skool op te tree dat hy bevestiging kry van sy idee van homself. As die juffrou binne enkele dae na skooltoetrede hom beskuldig dat hy stout is, is dit vir hom 'n bevestiging van wat hy van homself glo en sal hy met sodanige gedragswyse voortgaan.

Die rol van die onderwyser is dus baie belangrik. Die kind wat met skooltoetrede oor 'n negatiewe selfkonsep beskik, is geneig om alle ervaringe sodanig te interpreteer. Daar is geen wyse van optrede wat 'n onderwyser kan volg wat nie deur 'n kind met 'n negatiewe selfkonsep as negatief geïnterpreteer kan word nie, al sou al die ander klasmaats die optrede as positief begryp. Die selfkonsep is soos 'n interne filter wat alle inkomende persepsies betekenis gee of in verband bring met die persoon se idee

van homself. Felker (soos aangehaal deur Vrey, 1984:122) is verder van mening dat die rol van die selfkonsep drievoudig is:

- die selfkonsep is die medium waardeur 'n persoon innerlike bestendigheid handhaaf
- die selfkonsep bepaal hoe ervaringe geinterpreteer word
- die selfkonsep bepaal die verwagtinge wat die individu in die lewe koester.

In die lig van laasgenoemde opmerking sou die kind dan glo dat alle toekomstige ervaringe ekwivalent sal wees aan sy oortuiging van homself. Die een wat homself aanvaar, verwag dat ander hom ook sal aanvaar en hy tree dienooreenkomstig op. Sodoende is die selfkonsep ook 'n bepaler van gedrag (Vrey, 1984:121-123).

2.6.4.1 *Kenmerke van die kind se relasie met homself*

Volgens Vrey (198:124,125) kristalliseer die kind se relasies met homself in die selfkonsep wat besondere kenmerke vertoon:

Die selfkonsep is dinamies

Die selfkonsep ontplooi soos die kind groter word en is voortdurend onderhewig aan wysiging afhangend van die persoon se belewinge. Die kind kom met nuwe volwassenes, kinders uit verskeie sosiale ekonomiese stande, met nuwe leerstof en met baie uitdagings in aanraking, buite die geborge ouerhuis. Die relasiestigting tydens hierdie ontwikkelingsperiode is dus van deurslaggewende belang.

Gedrag en selfkonsep is ooreenstemmend

Die gestalt van 'n persoon se selfkonsepsies vorm sy selfkonsep. Die kind se selfbeeld is dus sy interpretasie van homself en hoe hy is. 'n Persoon wat homself geringskat en glo dat hy nie tot sukses in staat is nie, se optrede sal die oortuiging weerspieël. 'n Persoon se gedrag sal dus 'n aanduiding wees van sy selfkonsep.

'n Wisselwerking bestaan tussen selfkonsep en prestasie

Verskeie navorsers (Purkey, Centi, Barrett, Diller en Bills, soos aangehaal deur Vrey, 1984:125) het bevind dat kinders se skoolprestasie en selfkonsep verband hou. Suksesvolle prestasies laat die selfkonsep styg, teenoor akademiese mislukking wat die selfagting laat daal.

Ontplooiing van die selfkonsep gedurende die primêre skooljare

Vrey (1984:23) is van mening dat die kind se selfkonsep in die primêre skool sal ontplooi, aangesien die selfkonsep dinamies is en ervaring asook vermoëns, uitbrei en toeneem. Die wysiging van selfkonsepsies staan direk in verband met die konstituering van relasies met ouers, onderwysers en maats. Die kind is voordurend met die self betrokke, daarom sal die ontplooiing van sy fisieke en psigiese vermoëns ook betekenisvol hiertoe bydra.

Die kind se selfstandigwording neem toe met skooltoetrede. Die moeder as geborge figuur word vervang met die onderwyseres wat 'n sterk invloed uitoefen en die kind verkies om te doen "soos juffrou sê". Die relasies met die portuur begin ook vorm wat die mag van die ouer verder verminder. Die wyse waarop die portuurgroep dinge doen word belangriker. Aanprysing en aanvaarding van die portuurgroep dra dan ook betekenisvol by tot selfevaluering.

Die primêre taak van die skool is sy stimulering van intellektuele aktiwiteite. Die kind word gevolglik voortdurend gekonfronteer met leertake wat in moeilikheidsgraad toeneem, waarmee hy sowel sukses as mislukking sal ervaar. Een van die vernaamste faktore wat 'n bydraende rol sal speel tot 'n positiewe of negatiewe selfkonsep is volgens Vrey (1984:123) "*die opgawe van die kind om 'n stelsel te verwerf om sukses, maar veral mislukking en onbekwaamheid doeltreffend die hoof te bied*". Gesien in die lig dat die primêre skoolkind vir so 'n oorwegende deel van sy lewe, by skoolaktiwiteite betrokke is, lewer die skool 'n kritieke en baie beslissende bydrae tot die vorming van sy selfkonsep. Die kind wat 'n doeltreffende funksionerende stelsel ontwikkel om sy mislukkings te hanteer, kan wel 'n positiewe selfkonsep konstitueer. Die kind wat so stelsel kortkom, internaliseer elke fout in sy selfkonsep as onbekwaamheid en ondoeltreffendheid. Vir so kind kan die skool nie aangenaam wees nie, omdat hy sy las dag na dag verswaar.

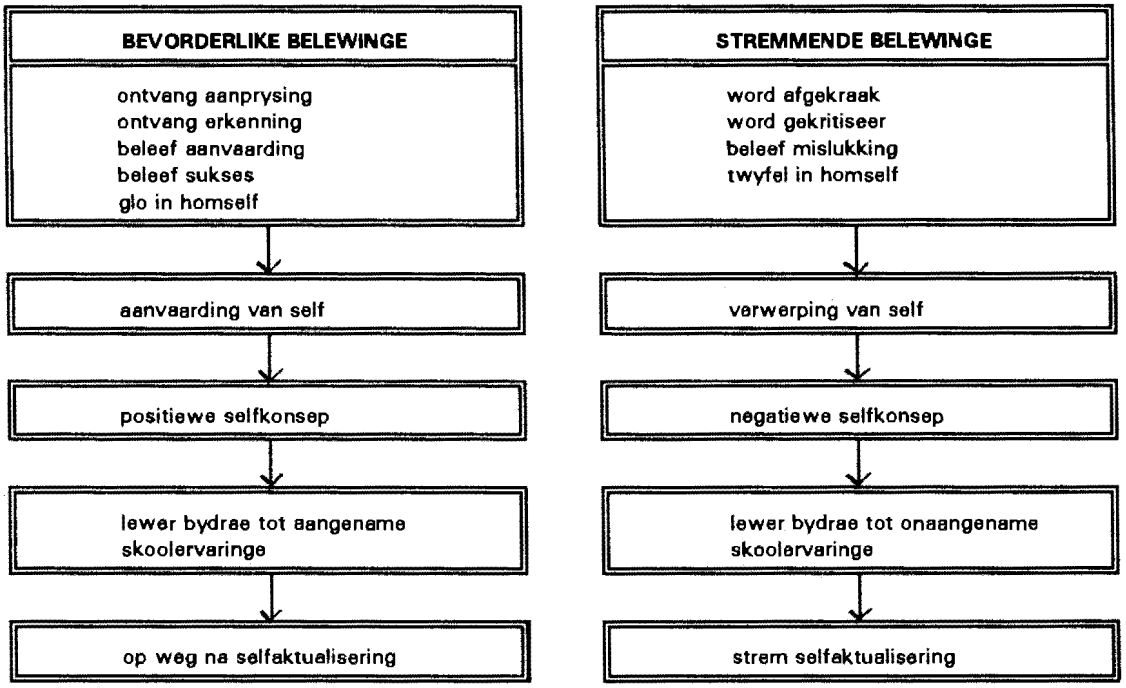
2.6.4.2 *Samevattende afleidings oor die relasie met die self*

Dat die kind wat oor 'n lae selfkonsep beskik, die skool as 'n onaangename plek sal beleef, lei geen twyfel nie. Die volgende probleme kan kristalliseer as gevolg van 'n lae selfkonsep: angstigheid en onsekerheid, tree krities teenoor die self op, afkraking van ander, sensitief vir kritiek, toon min waagmoed, terugtrekking, relasieprobleme met maats, ouers, onderwysers, gevoel van onbekwaamheid en minderwaardigheid, bang om risiko's te neem, konsentrasieprobleme, swak skoolprestasie, algemene swak gedrag, aggressie, afknouerigheid, woede uitbarstings, oneerlikheid, stokkiesdraai, slordige en onvoltooideopdragte, aandagsoekery, luidrugtigheid, leeruitvalle, ongeïntereseerdheid, skynselfvertroue, verdedigingsmanifestasies.

Figuur 2.5 illustreer hoe die kind se belewinge die relasie met die self beïnvloed en sodoende 'n invloed op skoolgaan kan uitoefen.

FIGUUR 2.5

BEVORDERLIKE TEENOOR STREMMENDE BELEWINGE WAT DIE RELASIE MET DIE SELF BEÏNVLOED EN 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN



Verskeie navorsers (Koppitz, 1968; Klepsch en Logie, 1982) is van mening dat die kind wat 'n swak relasie met homself het, minderwaardigheidsgevoelens en gevoelens van onbekwaamheid in 'n tekening oordra. Deur onder andere 'n ongewone klein tekening te maak of homself uit 'n groepstekening weg te laat. Die wyse waarop die kind in die skooltekening 'n swak relasie met homself sal verbeeld, sal in die empiriese hoofstuk verder ondersoek word.

2.6.5 Die kind se relasies met objekte en idees (Leerinhoud)

Dit is nodig dat die kind waarvan die self die sentrum van betekenisgewing is, hom moet oriënteer ten opsigte van die dinge wat hy moet leer ken om dit sodoende sy eie te kan maak. Hierdie betekenisgewing is slegs moontlik deur betrokkenheid. Sodoende kan hy verder daarop bou in sy selfaktualisering (Vrey, 1984:26,115).

2.6.5.1 *Kenmerke van die relasie met dinge*

Vrey (1984:26) noem die volgende twee kenmerke:

- *Kennis* wat lei tot oriëntasie. Denotatiewe (universele, logiese) kennis sowel as konnotatiewe (unieke, persoonlike) kennis word hierby ingesluit. Dit is veral die konnotatiewe betekenisdimensie wat tot die polarisasie-effek bydra, byvoorbeeld die blom is mooi.

Utiliteit as die gebruikswaarde van die objek vir die persoon. Hierdie wyse van betekenisgewing vereis betrokkenheid om die bruikbaarheid te ontdek. Dit geld vir die pen as ding om mee te skryf, die bal om te skop, ensovoorts. Die polarisasie-effek is ook hier duidelik. Ek hou van my bal, terwyl die klimraam waarvan ek afgeval het my na die onaangename belewing laat terugdeins. Eers na beter kennis, groter betrokkenheid en gevolglik doeltreffender oriëntasie kan die negatiewe polarisasie weer positief word.

Volgens Vrey (1984:26,115) kom die primêre skoolkind voordurend in aanraking met dinge uit die natuur of die kultuur. Een van die eerste dinge waarmee hy met skooltoetrede 'n relasie moet stig is met klimapparate. Die primêre skoolkind wat aktief klim en klouter verbeter sy spiervermoë en sy spierkoördinasie sodat hy toenemend doeltreffender betekenis gee aan hierdie apparate waarop hy klouter, wat hy hanteer en manipuleer. Die aanvanklike betekenis van wat daarmee gedoen kan word en wat dit aan hom kan doen, neem in kompeksiteit toe, maar die utiliteitsdimensie bly behoue.

Die denotatiewe betekenis neem algaande in belangrikheid toe soos hy ontwikkel. Die persoonlike betekenis wat die kind aan dinge heg, het 'n denotatiewe, maar ook utiliteitsdimensie en dikwels 'n dimensie wat met affektiewe botone gelaai is. Vrey (1984:115) verwys daarna as die Gestalt-karakter omdat hierdie dimensie geïntegreerd vertoon. Soos wat die kind ouer word, sal die utiliteitsdimensie minder prominent wees en die denotatiewe dimensie sal belangriker word. Dit gaan dus by die relasies met objekte en idees primêr om die betekenis wat aan 'n bepaalde objek of idee toegeken word (Vrey, 1984:116).

In die primêre skool word kultuursnitte gebruik om 'n dialogiese verhouding tussen die skoolkind en onderwyser te konstitueer. Hierdie kultuursnitte is die leerinhoud wat op 'n gesistematiseerde wyse vir die kind ontsluit moet word. Daar moet dus deeglik besin word oor die aard, keuse en omvang van die leerstof, asook die rangskikking daarvan. Die dialoogvoering tussen onderwyser en kind impliseer 'n voortdurende verheffing van die gespreksniveau (Du Plooy, et al. 1985:182,192,193).

Die skoolkind wat "nie ken", staan in sy relasie met nuwe leerstof voor die uitdaging om te kom by "ek ken" of "ek kan" (Vrey, 1984:226). Die algemene leerweg of leerverloop vanaf *nie ken* of *kan nie* na *ken* of *kan* is leer, leersoorte, aanvanklike sukses, vaslegging van sukses, terugroeping en toepassing of oordrag (Vrey, 1984:226). Vrey (1984:115) merk ook tereg op dat die relasies met dinge en idees primêr 'n kognitiewe relasie is.

Die kind leer omdat hy hom wil oriënteer. Dit kan slegs geskied as hy by die leerstof betrokke raak. Hy moet ook sodanig leer dat hy verstaan. Leer word volgens Vrey (1984:227) dus gesien as 'n wyse van betekenisgewing. Al sou 'n leerder gedeeltes van 'n vakinhoud woordeliks kan reproduseer, maar hy begryp die inhoud nie, het hy nie geleer nie, juis omdat leer betekenisgewing impliseer. Die verbale leerinhoude bestaan uit begripsvorming en/of begripsassimilasie. Elke begrip impliseer 'n betekenis wat

nie op 'n passiewe manier verkry word nie. Die onderwyser en die ouer kan as gids optree om die kind te help om ontdekkings te maak en die kind kan aangespoor word om konservasies of permanensies te ontdek om sodoende intellektuele sekuriteit vas te lê, maar betekenisse kan nie kitsklaar aan leerders oorhandig word nie. Die leerder kan slegs deur persoonlike betrokkenheid daarin slaag om te verstaan of betekenis te ontdek. Die rede hiervoor is omdat alle betekenisse geskakel moet word met verwante koppelingsidees in die bestaande kognitiewe struktuur van die leerder (Vrey, 1984:227). Van der Stoep en Louw (1992:233) verwys hierna as die aktualisering van voorkennis. Vakinhoud moet daarom op die kognitiewe ontwikkelingspeil van die kind verklaar word, sodat die leerstof logies betekenisvol is. As koppelingsidees nie bestaan nie, gaan die leerder die nuwe vakinhoud meganies memoriseer, in plaas daarvan om dit te begryp. Hierdie onbestendige betekenisse sal egter gou vervaag. Omdat kinders verskil, sal die leerling met 'n goed gestoffeerde kognitiewe struktuur, gouer betekenisse heg aan nuwe inhoude. Die leerling wie se kognitiewe struktuur diffuus is, mag langer tyd benodig om 'n leertaak te bemeester, volgens Vrey (1984:228), of hy mag tevrede wees met vae, diffuse betekenisse (Vrey, 1984:229). Vrey(1984:229) is van mening dat volharding beskou kan word as die tyd wat die leerder gewillig is om aan die leertaak te wy. Die kind moet sy psigiese vitaliteit kan rig. Hy moet daarom ook gemotiveerd wees en belangstel in wat hy leer. Die belewing van sukses, erkenning en aanprysing van sukses sal bydra tot 'n positiewe relasie met die leerstof. Daarby sal dit ook sy selfagting verhoog (Vrey, 1984:230). Leersukses dui aan dat die korrekte oplossing gevind is of dat insig deurgebreek het - *Aha, Erlebnis.* Sonder die leerling se betrokkenheid kan geen insig deurbreek nie, want die deurbraak geskied nie meganies nie. Volgens Vrey (1984:232) bly dit egter die onderwyser se verantwoordelikheid om die leerling te lei dat hy kan leer sodat insig kan deurbreek.

Ten einde te bepaal in hoe mate die leerling 'n positiewe relasie met nuwe leerstof gekonstitueer het, geskied dit in die skool deur middel van evaluering soos toetse en eksamens. Die leerling moet kennis kan terugroep of aktualiseer. Vrey (1984:234) meen daar is van oordrag sprake wanneer leersukses wat in een situasie bemeester is, prestasie in 'n ander situasie beïnvloed. Indien die onderwyser nie onderrig met die oog op oordrag nie, sal die kind nie die steun ontvang wat hy nodig het om positiewe relasies met die leerstof te konstitueer nie. Hy sal daarom ook nie deur geleide aktualisering tot selfaktualisering kan kom nie. Hieruit kan afgelei word dat die primêre skoolkind asook die onderwyser 'n aktiewe bydrae moet lewer voordat daar van positiewe relasiestigting met leerinhoud sprake kan wees.

Ten einde betekenisse te kan heg aan nuwe leerinhoud wat ontsluit word, moet die kind hom voortdurend oriënteer ten opsigte van nuwe begrippe. Taalverwerwing is dus vir die kind van kardinale belang en tekorte in die taalverwerwing wreek hulle op alle terreine van die didaktiese gebeure. Hiermee stem verskeie navorsers soos Grove en Hauptfleisch (1992) en De Beer (1989) saam. 'n Kind met gebrekkige taalverwerwing is nie tot volwaardige aktualisering van sy intelligensie in staat nie (Jacobs, et al. 1985:77).

Verskeie navorsers (Jacobs, et al. 1985:77; Van Vuuren, 1976:243-343) huldig die volgende mening: 'n Kind leer praat in die vertroude, veilige en bekende wêreld van die gesin. Hy leer ook praat in 'n sinvol beleefde situasie. Lees rig egter 'n meer intensiewe gevoelsmatige appél tot 'n kind as leer praat. Waar leer praat 'n veilige handeling tussen kind en ouer is, rig leer lees 'n appél op die veiligheid van die kind. Die leesvennoot is afwesig en die kind moet 'n relasie stig met 'n objek, naamlik 'n boek. As sodanig beleef die kind die leeshandelinge as 'n eensaamheidsbelewing en daarom rig lees 'n groter appél tot die veiligheid van die kind en verg dit 'n groter waaghouding. Op dieselfde wyse rig leer skryf 'n intensiewer appél tot die veiligheid van die kind, maar dit vereis dat die kind nou 'n objek in die vorm van 'n skryfmedium moet hanteer (Jacobs, et al. 1985:78). Met die skryfsituasie is die kind heeltemal op homself aangewese (Van Vuuren, 1976:342-343). Omdat hierdie leerhandelinge in 'n klassituasie geskied tussen klasmaats en met die onderwyseres as evalueerder, ontdek die kind uit die reaksie van ander ook sy tekortkominge. Ten opsigte van sy relasiestigting met leerstof soos lees en spelling, besef hy dat betekenisgewing nie altyd so toereikend is as wat van hom verwag word nie. Sukses en genoegdoening word gevolglik nie na wense beleef nie.

2.6.5.2 *Leesprobleme*

Die verwerwing van die ***leesvaardighede*** word deur Grove en Hauptfleisch (1992:23) beskou as 'n ingewikkelde proses wat ten nouste saamhang met fisiese geestelike, verstandelike en algemene taalontwikkeling. Lees word as die betekenisvolle interpretasie van die geskrewe taal beskou. Deur visuele waarneming word die woord en sy betekenis in die brein opgeroep. Op dié wyse word betekenis van die sin, paragraaf en leesinhoud opgebou.

Tipiese leesfoute is onder andere: omkeringe, verwisseling van letters, weglating van letters en woorde, foutiewe frasering, foutiewe intonasie, verontagsaming van leestekens en so meer (Grove en Hauptfleisch, 1992:47-49; Coetzee en Du Toit in Van Niekerk, 1986:211-212).

2.6.5.3 *Spellingprobleme*

Grove en Hauptfleisch (1992:114) sien 'n ***spellingprobleem*** as "*die onvermoë van die leerling om alledaagse sowel as spesifieke woorde wat gebruik word en nodig is vir skriftelike ekspressie, korrek te kan skrywe en sodoende die kind verhinder om sy gedagtes vloeiend te kan uitdruk.....*"

Tipiese spellingfoute is onder andere: omkeringe, verwarrings, foutiewe spelling, weglating van 'n letter, probleme met oop en toe lettergrepe en so meer (Grove en Hauptfleisch, 1992:118-120).

2.6.5.4 *Skryftekorte*

Volgens Coetzee en Du Toit in Van Niekerk (1986:212) kan ***skriftelike werk*** beoordeel word in terme van taalgebruik, gnosties-kognitiewe peil (konkreet of abstrakte, logiese of ongeordende, kreatiewe of stereotiepe denkpatroon) en inhoud.

Die kwaliteit van die handskrif kan ook beoordeel word in sy voltooide vorm sowel as tydens uitvoering. Die wyse waarop korreksies aangebring word, gee ook 'n aanduiding van die kind se aandaggee en denkwyse. Afwykings in 'n skrifbeeld mag toe te skryf wees aan motoriese onakkuraatheid, -perseverasie, ontoereikende visueel-motoriese integrasie en so meer. Die spasiëring van letters en woorde asook die helling van reëls kan 'n manifestasie wees van ontoereikende motoriese beheer en ruimtelike benutting (Coetzee en Du Toit in Van Niekerk, 1986:212).

2.6.5.5 *Wiskundeprobleme*

By ***wiskundeprobleme*** speel berekeningsvlotheid, getalbegrip en die vermoë tot abstrakte probleemoplossingsmetodes 'n beduidende rol.

Tipiese wiskundefoute sluit onder andere in: onvermoë om te tel of terug te tel met begrip, onvermoë om die ouditiewe en visuele berekeningstekens te onderskei, onvermoë om die vier basiese bewerkingstekens te onderskei, probleme met skatting en meting, onvermoë om die stappe in wiskundige bewerkings te begryp en so meer (Grove en Hauptfleisch, 1992:243-247; Coetzee en Du Toit in Van Niekerk, 1986:213).

2.6.5.6 *Oorsake van lees, spelling en wiskundeprobleme*

Volgens Grove en Hauptfleisch (1992:4,5,115,116,239) kan die oorsake van genoemde probleme in die kind self geleë wees of dit kan wees as gevolg van faktore buite die kind geleë.

Fatore in die kind self geleë:

- Die kind met swak gesondheid kan nie byhou nie en sy aandag, belangstelling en werkywer word nadelig geraak.
- Die kind wat sintuiglike gebreke het, se leervermoë word nadelig beïnvloed. Die een wat nie goed kan sien nie is geneig om ongemaklik, rusteloos en moeg te word en hoofpyn te ontwikkel. Regressiewe oogbewegings kom dikwels voor. Swak gehoor kan weer verhoed dat die kind die verbale opdragte korrek uitvoer.
- Leerlinge wat probleme met liggaamsoriëntasie ondervind, kan ook probleme met liggaamsbeeld, posisie-in-die-ruimte en lateraliteit ondervind.

- Neurologiese disfunksie kan ook leervermoë nadelig beïnvloed.
- Verstandelike vermoëns bepaal die kind se begrip van die gesproke en geskrewe woord.
- Persepsie is die vermoë van die brein om deur middel van die sintuie, kontak met die buitewêreld te maak. Sodra die verstand die impuls interpreteer, word die perseptuele handeling voltrek deur betekenis aan die gebeure te gee. Visuele en ouditiewe perseptuele probleme veroorsaak verkeerde interpretasie. Onduidelikheid of verwarring word veroorsaak omdat die kind deel van 'n geheel as 'n geheel sien, of 'n deel van 'n geheel as 'n geheel hoor (De Beer, 1989:31-36; Grove en Hauptfleisch, 1992:4,5,115,116,239).

Hieruit kan afgelei word dat daar kinders is met sintuiglike probleme, intellektuele tekorte, neurologiese uitvalle, perseptuele probleme en gesondheidsprobleme. Daar is egter ook kinders met minimale breindisfunksie, disleksie, aandaggebreksindroom, sydigheidsprobleme en so meer.

Grove en Hauptfleisch (1992:44,116,238,240) noem onder andere die volgende manifestasies wat die kind ***emosioneel*** strem op grond van lees,spelling of wiskundeprobleme:

- Die leerling verloor selfvertroue.
- Herhaalde mislukkings wek by hom 'n gevoel van onbeholpenheid.
- Sy onvermoëns lei tot ernstige frustasie.
- Die kind verloor belangstelling in die leertaak.
- Die kind toon dat hy onder versteurde emosionele spanning gebuk gaan.
- Hy skuil agter 'n skerm van onverskilligheid of negatiwiteit.
- Herhaalde kritiek en straf ontwikkel by hom 'n gevoel van minderwaardigheid, wat weer angs veroorsaak. Hy mag selfs paniekerig raak en huil.
- As gevolg van mislukking, openbaar die kind soms 'n nors houding, is neulerig en wil nie saamwerk nie.
- Die kind lewer onbevredigende klaswerk in terme van oorhaastigheid, agterlosigheid of hy werk teen 'n stadige tempo.
- Die kind is onoplettend, sy aandag flukteer, of hy kom verveeld voor.
- Hy mag hom skuldig maak aan stokkiesdraai of kla dat hy siek is, in 'n poging om die leertaak wat bedreigend is te ontduik.

Hierby kan Du Toit (soos aangehaal deur Jacobs, et al. 1985:69) se momente in die leermoeilike kind se beleweniswêreld wat sy relasie met leerstof negatief raak, gevoeg word:

- Die kind verkeer in affektiewe nood. Hy kan nie op die appél van die leerstof antwoord nie, en openbaar 'n swak leeringesteldheid as gevolg van herhaalde mislukkings. Affektiewe nood kan die oorsaak of gevolg van leermoeilikhede wees. Die kind neig om homself af te sonder en te onttrek.

- In sy relasiestiging met leerstof, ontdek hy sy leertekorte. Omdat die leerhandeling tydens interaksie met onderwysers en maats geskied, word hy voordurend beoordeel en veroordeel. Die kind beleef gevoelens van ontoereikendheid en van nie-aanvaarding.
- Die kind wat moeilik leer se toekomsperspektief word verskraal asook sy waaghouding. Hy toon gevolglik 'n swak wilsingesteldheid.
- Die kind weier om groot te word en openbaar 'n sterk vitaal-patiese (liggaamlike) belewing. Dit wreek hom op die kognitiewe leerwyses soos memoriseer en dink. Infantaliteit word openbaar in die volgende: ontduiking van leeropgaaf, die kind word opvallend in sy onopvallendheid (sit heelagter) of in sy opvallendheid (word die hanswors) of sy maats is jonger as hyself.

Faktore buite die kind geleë:

Huislike omstandighede

- Min kommunikasie, gebrekkige taalbeheersing en foutiewe uitspraak het 'n invloed op leerprobleme.
- Min belangstelling van die ouers se kant in skoolwerk asook 'n onbegrypende en onverskillige houding teenoor die kind is van die grootste oorsake van leerprobleme.
- Ongelukkige huislike omstandighede laat kinders onveilig en onseker voel. Te min vertroue tussen ouer en kind beïnvloed ook leervermoë (Grove en Hauptfleisch, 1992:26,44,117,241).

Skoolsituasie

Enkele faktore wat op die skoolsituasie betrekking het, word genoem.

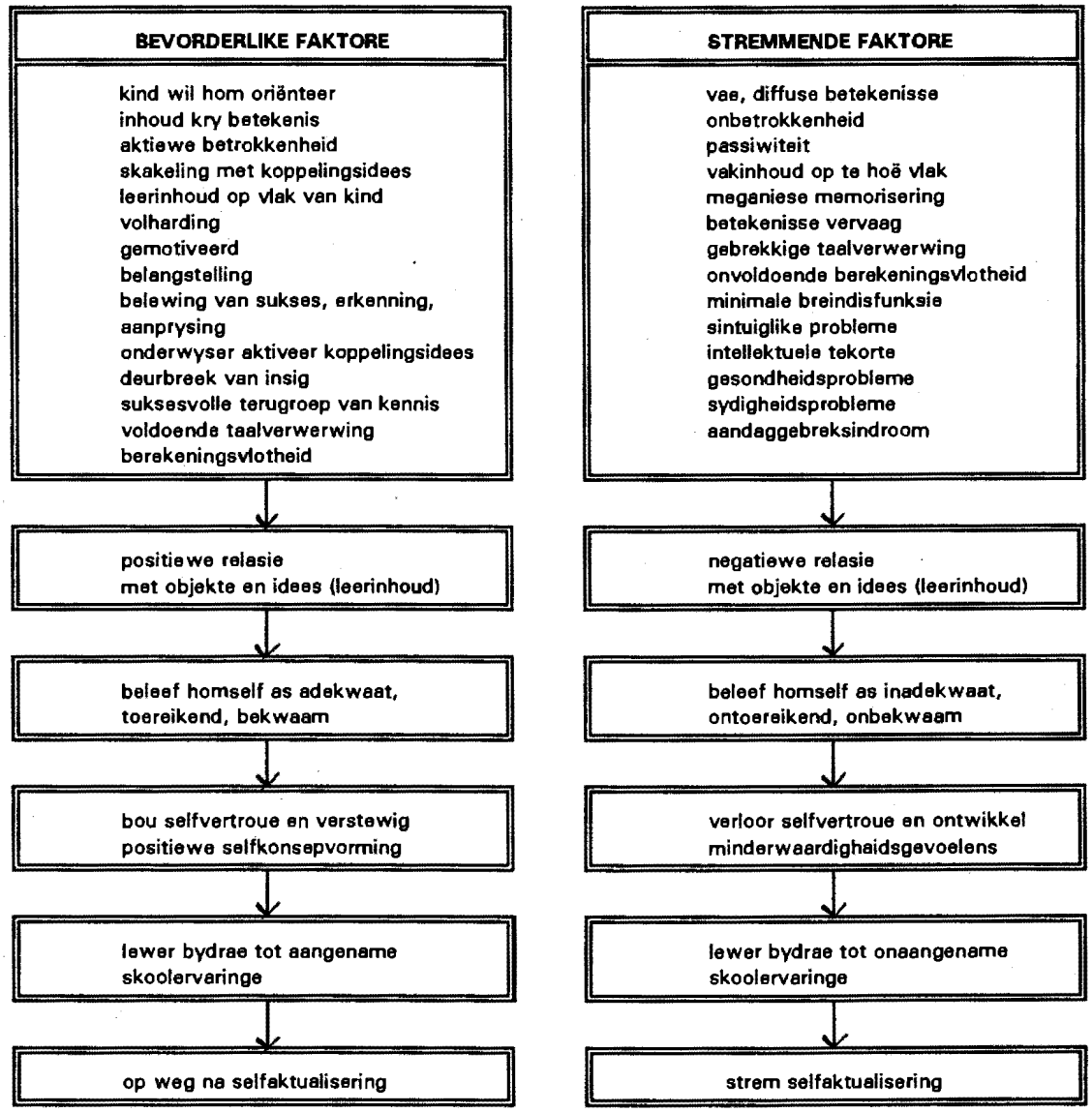
- Swak of verkeerde onderrigmetodes.
- Onoordeelkundige straf en dreigemente kan 'n gevoel van onveiligheid en 'n negatiewe gesindheid by die kind kweek. Monteith (soos aangehaal deur Grove en Hauptfleisch, 1992:242) is van mening: "*Punishment inflicted for unsatisfactory work are always signs of weak discipline or poor teaching.*"
- Te vroeë onderrig, voor die kind gereed is vir die leeropgaaf kan 'n vyandiggesindheid wek.
- Neerhalende opmerkings wanneer die leerling sukkel, sal emosionele spanning en opstandigheid laat ontstaan.
- Groepsonderrig kry voorkeur bo individuele hulpverlening.
- Te veel kompetisie en oormatige drilwerk in die klasgroep veroorsaak oorhaastigheid, spanning en vrees vir die kind wat dikwels verloor (Grove en Hauptfleisch, 1992:45,117,241,242).

2.6.5.7 *Samevattende afleidings oor die relasie met leerstof*

Figuur 2.6 illustreer hoe verskillende faktore 'n bydrae tot positiewe of negatiewe relasie met objekte en idees (leerinhoud) kan lewer, wat weer 'n invloed op skoolgaan kan uitoefen.

FIGUUR 2.6

BEVORDERLIKE TEENOOR STREMMENDE FAKTORE WAT DIE RELASIE MET OBJEKTE EN IDEES (LEERINHOUD) BEÏNVLOED EN 'N INVLOED OP SKOOLGAAN UITOEFEN



Volgens Jacobs, et al. (1985:64) word die volgende gedragswyse geopenbaar deur die kind met 'n leerprobleem:

- Hy haat skool en alle vorme van huiswerk
- Hy is lusteloos en hiperaktief
- Hy is vergeetagtig
- Hy leer hard, maar kan nie presteer nie
- Hy is hoogs gespanne
- Hy skryf alles verkeerd van die bord af, of hy skryf stadig dat hy nie klaarkry nie.
- Hy kry raas oor slordige skrif
- Hy is lomp en onhandig.

'n Kind wat hierdie gedragswyses openbaar kan nie die skool as aangenaam beleef nie.

Op grond van die literatuurstudie, word geantisipeer dat die kind wat negatiewe betekenisgewing aan leerstofontsluiting konstitueer, moontlik die volgende tipe skooltekening sal maak:

- negatiewe uitsprake oor skool sal skryf
- 'n oorhaastige, afgerammelde tekening sal maak
- homself buite die onderrigsituasie sal verbeeld
- homself opvallend anders sal teken in 'n klassituasie
- klagtes sal hê oor moeilike werk
- klagtes sal hê oor baie huiswerk
- homself eerder in 'n speelsituasie verbeeld
- die skool en klassituasie sal vermy, deur die opdrag te ignoreer.

2.7 SAMEVATTING

Die primêre skoolfase is 'n belangrike tydperk in die lewe van die volwassewordende kind. Hy betree die wêreld met 'n nuwe identiteit, naamlik die van "ek as skoolkind" wat impliseer dat uitdagende ontwikkelingsprosesse op die fisiese, intellektuele, affektiewe sosiale en normatiewe vlak geëksploreer moet word. Hy word gevolglik aan nuwe vaardighede, relasies en take blootgestel wat impliseer dat hy aan die eise moet kan voldoen. Op alle terreine kan gedragsmanifestasies kulmineer as gevolg van ondoeltreffendheid wat weer kan veroorsaak dat die kind die skool as onaangenaam beleef. Daar is dus gepoog om eerstens vas te stel watter gedragswyses as kenmerkend van die goedaangepaste primêre skoolkind aanvaar kan word. Verder is geantisipeer watter tipe skooltekening die kind, op grond van verskeie onaangename belewinge in die skool, moontlik sal maak.

In die volgende hoofstuk sal kindertekeninge as fenomeen, bespreek word. 'n Literatuurondersoek sal ook geloods word met betrekking tot skooltekeninge.

HOOFSTUK 3

KINDERTEKENINGE

3.1 INLEIDING

In hoofstuk een is 'n samevattende literatuurstudie oor kindertekeninge gegee. Daaruit kan afgelei word dat 'n groot verskeidenheid aspekte van kindertekeninge reeds in die vorige eeu belangstelling gewek het. Menstekeninge is eers in die laat negentiende eeu ondersoek, terwyl die twintigste eeu 'n wyer verskeidenheid van tekeninge met 'n dieper kyk na interpretasiemoontlikhede ingelei het (Klepsch en Logie, 1982). Terwyl vroeëre navorsing oor tekeninge toegespits was op abnormale groepe, blyk dit dat onlangse navorsing eerder toegespits word op ***normale*** kinders wat probleme ervaar.

Ten spyte van die betwyfeling van verskeie navorsers of tekeninge enige waarde en betekenisvolheid besit (Swensen, 1957: 463; Fuller, et al. 1970; Lingren, 1971; Kerschensteiner, 1954 en Buhler, 1930 in Kelly, 1984: 244) is daar diegene wat die interpretasie en waarde van kindertekeninge as 'n baie bruikbare instrument beskou (Di Leo, 1970, 1973; Hammer, 1980; Eng, 1954; Klepsch en Logie, 1982; Koppitz, 1968; Buck, 1948; Lowenfeld en Brittain, 1987) en oortuig is dat tekeninge luider as woorde spreek (Klepsch en Logie, 1982: 8). In hierdie hoofstuk sal onder andere gepoog word om vas te stel hoe kindertekeninge as ekspressie- en projeksiemedium daaruit sien en om watter redes kindertekeninge as waardevolle en bruikbare instrument beskou word.

Verder sal ondersoek ingestel word na die universele ontwikkelingsfases in kindertekeninge, asook die moontlike verklaring daarvoor. Die verskillende perspektiewe waarvanuit kindertekeninge bestudeer word sal ook aandag kry. Deur hierdie navorsing sal verder gepoog word om vas te stel watter projeksietekentegnieke reeds bestaan. Die gebruik van kindertekeninge as 'n ekpressie- en projeksiemedium het as kliniese instrument in die evaluering van kognitiewe en persoonlike faktore oor die jare duidelike ontwikkeling en vooruitgang getoon (Knoff en Prout, 1985: 50; O'Brien en Patton, 1974: 156; La Roche, 1994: 45). Daarom sal ondersoek ingestel word hoedanig skooltekeninge as projeksiemedium al voorheen nagevors is en of sodanige tekeninge tot die ontwikkeling en vooruitgang van projeksietekentegnieke toegevoeg kan word.

3.2 KINDERTEKENINGE AS EKSPRESSIE- EN PROJEKSIEMEDIUM

'n Persoonlikheidstoets impliseer die meting van nie-kognitiewe eienskappe (soos interpersoonlike verhoudinge, motivering, belangstellings, houdings) en emosionele eienskappe.

Persoonlikheidstoetse word in twee kategorieë verdeel, naamlik gestandaardiseerde en ongestandaardiseerde toetse. Gestandaardiseerde toetse bestaan gewoonlik uit 'n vraelys wat individueel of in groepsverband toegepas kan word. Hierdie toetse word met 'n masker nagesien om 'n bepaalde standaard van nasien te handhaaf, soos die PHSF, HSPV, en so meer. Ongestandaardiseerde persoonlikheidstoetse impliseer gewoonlik ekspressie- en projeksietegnieke. Hierdie tegnieke word nie volgens 'n nasienmasker nagesien nie. Kindertekeninge word gevolglik as 'n ekspressie- en projeksiemedium beskou (Jacobs, et al. 1985: 125 - 131).

3.2.1 Die waarde van kindertekeninge as 'n ekspressie en projeksiemedium

Die bewegings van die menslike liggaam is ekspressie. Ekspressie kan in verskillende vorme geskied, soos uit die houding van die persoon (byvoorbeeld depressie, selfbewustheid, afkeuring) afgelei word, of deur die gebaar van 'n persoon (byvoorbeeld asemhalingsnelheid, gelaatsuitdrukking en so meer). Fast (in Van Niekerk, 1990: 127) verwys daarna as die *"taal van die liggaam"*.

Ekspressie kom ook tot openbaring deur uitbeelding aangesien 'n kind dit teken wat vir hom 'n gevoelsmatige betekenis het en sy vroeë ervaringe, wense en toekomsverwagtinge daarin verbeeld word. Wat die kind teken, waarmee hy teken, asook die wyse waarop hy teken, is van waarde. Kleurgebruik het ook 'n besondere gevoelswaarde (Jacobs, et al. 1985: 86; Vorsatz, 1963:54). Via hierdie beeld kan die diagnostikus poog om die betekenisse van die werklikheid soos die kind sin daaraan gee, te probeer begryp. Die mens kom dus deur middel van verskeie ekspressievorme in kommunikasie met die wêreld en die ander mense in die wêreld (Van Gelder en Van Praag in Van Niekerk, 1990: 126).

Tekeninge word wyd erken as ekspressie-medium (Van Niekerk, 1990: 126; McEvilly, 1989: 21; Burgess en Hartman, 1993: 164; Van Gelder en Van Praag, 1972: 35-36; Maureen Cox, 1992: 84) en as 'n wyse waarop die terapeut of onderwyser tot beter insigte oor die kind kan kom.

Lowenfeld en Brittain stel dit as volg: *"Art is often considered the highest form of human expression"* (1987: 20) en: *"A child expresses thoughts, feelings, interests and knowledge of the environment in creative expressions"* (1987: 7). Daarby word gevoeg (1987:16): *"This is one of the basic factors of any creative expression: it is the expression of the self"*. Burridge (1990: 57) gee ook 'n raak opsomming: *"The more complex or painful the child's preoccupation may be, the harder it is for him to put it into words - and the more likely that he may find expression through drawing"*. Verskeie navorsers is dit eens dat *"... the child draws what he knows and not what is seen"* (Di Leo, 1973: 8; Goodnow, 1977: 113 - 128).

Hoewel tekeninge as 'n ekspressiemedia bekend staan, is gevind dat die kind hom in sy tekeninge kan projekteer (Van Niekerk, 1990: 49). Die begrippe "ekspressie" en "projeksie" word dikwels as sinonieme

beskou, maar daar is 'n duidelike onderskeid te tref tussen die twee begrippe. "Ekspressie" is 'n baie wyer begrip as "projeksie" en sluit projeksie in. Alle projeksie is ook ekspressie, hoewel die teendeel nie waar is nie (Jacobs, et al. 1985: 86). Van Lennep beklemtoon die verskil met sy opmerking: *"For every projection is indeed utterance, but each utterance is certainly not a projection, and particularly not that which is called a person's expression"* (Van Niekerk, 1990: 138). Van Lennep is van mening dat in die ekspressie die persoon "bewustelik" of "onbewustelik" met 'n ander kommunikeer en is ekspressie slegs sinvol as 'n handeling wat as kommunikatief gesien kan word (Van Niekerk, 1990: 138). Van Niekerk haal Lubbers aan (1990: 138) in sy voorbeeld: As die kind sê dat 'n figuur wat hy geteken het vir hom soos 'n beangste persoon lyk, het hy inderdaad sy eie angsbelewinge in sy tekenbeeld geprojekteer. Waar die kind aan sy blydskap uiting gee deur 'n bos blomme te teken, is dit ekspressie, maar indien hy aan die ekspressiematerie 'n vorm toedig wat hy self is, maar wat hy nie van homself aanvaar nie, is dit projeksie.

Die woord projeksie het etimologies sy oorsprong in die latynse proicere wat beteken om *"na vore te werp"*. Die hedendaagse projeksiebegrip spruit voort uit die psigo-analise van Sigmund Freud wat reeds in 1894 daarvan gebruik gemaak het in sy ondersoek na paranoia en histerie. Hy beskou projeksie as 'n *"proses"* wat 'n *"psigiese ontlaaiing"* impliseer, sodat die persoon onder meer van sy angs bevry word (Van Niekerk, 1990: 136).

Freud het begin om gedrag aan die hand van sy psigoanalitiese model te verklaar en te beskryf. Sy navorsing het hom gelei tot die postulering van die konsep van ego-verdedigingsmeganismes. Projeksie word onder andere gereken as 'n ego-verdedigingsmeganisme (Du Toit en Jacobs, 1989: 35). Die psigo-analitiese teorie defineer projeksie as *" 'n verdedigingsmeganisme waardeur 'n persoon op onbewuste vlak sy eie onaanvaarbare wense, trekke, tekortkominge, houdings of subjektiewe gevoelens aan ander toeskryf"* (Gous, et al. in Du Toit en Jacobs, 1989: 36).

Freud beskryf projeksie verder as *"... a primitive mechanism, which for instance, influences our sense perceptions so that it normally has the greatest share in shaping our outside world"* (Du Toit en Jacobs, 1989: 36).

Projeksie is verder uitgebou as persepsie: *"Die proses waardeur 'n persoon objektiewe stimuli waarneem en interpreteer ooreenkomstig persoonlike belange, begeertes, wense en verwagtinge"* (Gous, et al. in Du Toit en Jacobs, 1989: 36). Volgens Du Toit en Jacobs stem opvoedkundiges met hierdie siening van projeksie saam.

Dit wil voorkom asof die verskeie sieninge oor projeksie saamhang met die verskillende opvattinge oor persoon en persoonlikheid. Die psigoanalitiese beskouing is gebaseer op *"what is conscious and what is unconscious"*, daarom vergelyk Freud die mens se psige met 'n drywende ysberg. Die 'onsigbare' grootste gedeelte van die ysberg, wat onder water is, verteenwoordig die onbewuste, en die 'sigbare'

gedeelte bo die water verteenwoordig die bewuste. Freud se teorie berus op die skeiding van die bewuste en onbewuste. Die persoonlikheidstruktuur word gesien as bestaande uit die id, ego en super-ego. Die id behoort tot die onbewuste, die ego gedeeltelik tot die bewuste, terwyl die super-ego nog verder van die bewuste vlak is as die ego. 'n Persoon se gedrag (onder andere om te projekteer) berus op die wisselwerking tussen die id, ego, en super-ego. Dit geskied alles binne die konteks van die bewuste en onbewuste (Du Toit en Jacobs, 1989: 36).

Verdedigingsmeganisme is 'n begrip wat van psigo-analitiese oorsprong is en kan insluit regressie, verdringing, projeksie, kompensasie en so meer. Gouws, et al. (in Du Toit en Jacobs, 1989: 55) beskryf verdedigingsmeganismes as: *"Onbewuste gedragspatrone wat 'n persoon gebruik om homself teen gevoelens van angs, verleentheid, minder-waardigheid en skuldgevoelens te beskerm en wat verhoed dat hierdie gevoelens tot die bewuste deurdring."* In die proses om homself te beskerm en gevoelens van die bewuste weg te weer soos eie onaanvaarbare trekke, wense, begeertes, herinneringe en so meer, word die gevoelens of trekke aan ander persone toegeskryf of toegeken.

Bell (in Du Toit en Jacobs, 1989: 54-58) onderskei die volgende vier kenmerke van projeksie, as verdedigingsmeganisme:

- projeksie geskied onbewus. Du Toit en Jacobs (1989: 56) voeg daarby dat *"dit wat 'n persoon van homself, of ten opsigte van homself, nie kan of wil aanvaar of erken nie, word deur verdringing tot die onbewuste beperk (van bewuswording geweer) en deur projeksie word verseker dat sulke verdronge inhoude, onbewus bly."*

- projeksie is 'n verdedigingsmeganisme teen onaangename belewinge aan objekte of persone in die eksterne wêreld. In hierdie opsig is Krech, et al. (in Du Toit en Jacobs, 1989: 56) van mening dat *"... to be effective, a defence mechanism must above all fool the person himself. It is irrelevant whether or not other people are also 'fooled'."* As verdedigingsmeganisme behels projeksie verder dat eie trekke, wense, begeertes, idees en so meer wat bedreiging vir die persoon se status en selfagting inhou, tot die onbewuste verdring word. Deurdat die bedreigde onbewuste inhoude in iemand anders waargeneem word, bly die persoon self onbewus daarvan en is die inhoude nie meer vir homself 'n bedreiging nie (Du Toit en Jacobs, 1989: 56).

- projeksie loop uit op die toedigting van subjektiewe inhoude van onaangename belewinge aan objekte of persone in die eksterne wêreld. Hierdeur word die onbewuste inhoude wat vir die projekterende moeilik hanteerbaar is, makliker hanteerbaar.

- projeksie verlig persoonlike spanning, angs, verleentheid en so meer.

- projeksie vind vanuit 'n persoonlike verwysingsraamwerk plaas. Die projekterende kies self aan

die hand van sy persoonlike verwysingsraamwerk 'n ander persoon of objek waarop hy sy subjektiewe inhoude projekteer.

Ten opsigte van projeksietekentegnieke spreek Neale en Rosal (1993: 37) hul as volg uit: *"Among the most useful diagnostic tools in the field of art therapy are the projective drawing tests"* en voeg daarby dat projeksietegnieke is *"... instruments of great insight and as a source of rich information ..."* omdat, soos Unruh, et al. (1983: 385) dit stel *"... the unconscious of a child was symbolically projected onto the child's art work ..."*.

Die voordele van projeksie tekeninge word deur Knoff en Prout (1985: 50) as volg aangedui:

- kan as ysbreker gebruik word om 'n goeie ondersoeker-kind verhouding van gemak en vertroue te stig;
- dien as 'n voorbeeld van die kind se gedrag wat betref sy reaksie op 'n semi-gestruktureerde opdrag;
- dien as 'n ondersoek na die interaksie tussen 'n spesifieke kind/adolessent se persoonlikheid en sy persepsie van verhoudings met portuur, gesin, skool en ander ("significant other");
- dien as 'n tegniek gekoppel aan 'n klinies-diagnostiese onderhoud wat tot diepere gesprekvoering kan lei.

Al vier hiedie voordele kan net so van toepassing op die skooltekeninge as projeksiemedium gemaak word.

Die waarde van kindertekeninge wat die bruikbaarheid daarvan beklemtoon, kry vervolgens aandag. (Onderlinge oorvleueling mag voorkom).

Tekeninge verteenwoordig 'n unieke simbolestelsel en is sodoende 'n wyse van kommunikasie (Lark-Horovitz, et al, 1967: 4; Duve, 1989: 27-49; Burridge, 1990: 59-61; Van Gelder en Van Praag, 1972: 24; Koppitz, 1966b: 466-469; Lowenfeld en Brittain, 1987: 16; Van Lennep, 1958: 9; Van Zyl, 1990: 116). DiLeo (1973: 21) is van mening dat kinders met emosionele probleme se tekeninge sal neig *"to be imbued with symbolic elements expressive of their disorder."* Krahn (1985: 179) erken ook die waarde van projeksiemedia: *"Questions related to a child's emotional well-being and adjustment to a physical disorder are addressed frequently through the use of projective measures."*

Tekeninge word deur verskeie navorsers as 'n waardevolle instrument vir **diagnose en terapie** erken (Riordan en Verdel, 1991: 121). DiLeo (1973: 18) som die diagnostiese waarde van kindertekeninge as volg op: *"It seems fair to say that we all know there is something revealing of the child himself, something intimately personal that will help to understand the child and his problem."* Riordan en Verdel (1991: 120) het bevind dat die gebruik van tekeninge in samewerking met gedragsobserwasie inligting oor die kind openbaar, *"without causing the child to retreat further into inner denial ..."*. Daarby is dit

moontlik om die kind se emosionele groei, sosiale ontwikkeling en intellektuele vermoëns beter te verstaan (Lowenfeld en Brittain, 1987: 70).

Daar word van die standpunt uitgegaan dat kinders dit teken wat vir hulle **belangrik** is en volgens navorsers Di Leo, (1973: 10) en Albany en Cogan (1984: 28) teken kinders gewoonlik en graag

- mense, diere, huise, bome
- die son en berge
- dit wat **bekend** is oor die onderwerp;
- wat **onthou** word;
- 'n idee gekleur met emosie;
- dit wat **gesien** word;
- 'n **innerlike** en nie optiese realiteit.

Hieruit lei die navorser af dat kinders dinge uit hul ervaringswêreld mag teken. Daar word gepostuleer dat kinders se skooltekeninge ook ervaringsmomente sal bevat.

Die **terapeutiese waarde** word deur verskeie navorsers beklemtoon en hoog geag (Lowenfeld en Brittain, 1987: 111-146; Van Zyl, 1990: 116; Gillespie, 1986: 19-23; Duve, 1989: 27-49; Noah-Cooper en Richards, 1983: 575-581). Miller, Velkamp en Janson (1987) is van oordeel dat tekeninge as terapiemateriaal gebruik kan word deurdat dit vergelyk kan word met ander tekeninge om terapie vordering te evalueer.

Tekeninge erken die **individualiteit** van die kind, ongeag multikulturele agtergrond, taalverskille, visuele-, gehoor-, fisiese-, leer- en verstandelike gestremdheid (Schirrmacher, 1988: 42, 43). Verder spreek Schirrmacher hom as volg uit: *".. art can foster a child's feelings of esteem and success, it is vital for children who have special needs, exceptionalities, or multicultural backgrounds. Art gives them the vehicle to validate themselves ... "I am unique, and my art proves it!"*. Dit wil dus blyk dat skooltekeninge ook op kinders wat swaksiende, doof en wat leerprobleme het, suksesvol afgeneem kan word.

Kinders put **kinestetiese genot** en sensasie uit tekeninge en **wil** van kleins af krabbel. Teken is 'n wyse van spel (Herron en Sutton-Smith, 1971: 311-313).

Om te teken blyk dus 'n bevredigende ervaring te wees wat **persoonlike genoegdoening** verskaf, soos Schirrmacher (1988: 32) dit stel: *"Most children express happiness, joy and pride in their art."* 'n Opdrag om 'n skooltekening te maak, behoort dus genot te verskaf en as speel, eerder as werk gesien te word.

Tekeninge is vir 'n kind 'n **spontane aktiwiteit** (Lark-Horovitz, et al. 1967: 6; Gillespie, 1986: 19; Maureen Cox, 1992). Herberholz en Hanson (1990: 134) beweer: "*Very young children approach*

drawing with great enthusiasm and spontaneity." Lowenfeld en Brittain (1987: 49) noem dit dat: "*Drawing and painting are enjoyable activities for children. No motivation is necessary ...*" asook dat tekeninge as volg beleef word "*... fresh and spontaneous, they are that way because children are eager to explore and eager to paint*" (1987: 70). Deur te teken word 'n kind se **waarneming verskerp** (Herberholz en Hanson, 1990: 136).

Tekeninge kan as **aanknopingspunt vir gesprekvoering** dien. Kinders behoort aangemoedig te word om oor hul houdinge, gevoelens en persepsies wat in hul tekeninge verbeeld word, te gesels (Herberholz en Hanson, 1990: 16; Moore, 1990: 40). Gesprekvoering verskaf addisionele insig aan die terapeut of onderwyser (Riordan en Verdel, 1991: 120; Van Zyl, 1990: 116; Maureen Cox, 1992: 210; Van der Merwe en Jacobs, 1992; Brandell, 1986: 26; Koppitz, 1983: 423) Vanuit opvoedkundig-sielkundige perspektief word gesprekvoering as baie betekenisvol beskou.

Tekeninge reflekteer en verskaf leidrade met betrekking tot die kind se **sosiale, emosionele, intellektuele en morele ontwikkeling en funksionering** (McEvilly, 1989: 23; Lowenfeld en Brittain, 1987: 62; Kelly, 1984: 245; Christante, 1981: 79).

Deur te teken word die kind se **totaliteitsontwikkeling** gevolglik bevorder (Eng, 1970: 158; Kelly, 1984: 245). Lowenfeld en Brittain (1987: 34, 70) beweer dat "*... art also provides stimulus for perceptual, emotional, social and creative development.*" Die ontwikkeling word deur Klonsky (1975: 18) beaam. Klonsky glo deur die kind geleentheid te gee om te teken hy geleentheid kry om sy gedagtes uit te druk wat weer lei tot meer akkurate ekspressie in kommunikasievaardighede soos skryf en praat. Daarby voeg Lowenfeld en Brittain (1987: 62) by dat hoewel tekeninge 'n kind se intellektuele groei reflekteer, dit ook intellektuele groei kan stimuleer en aanmoedig. Hieruit lei die navorser af dat skooltekeninge in die skoolmilieu waar ontwikkeling gestimuleer word, goed sal inpas.

Tekeninge is 'n **eenvoudige medium** om af te neem wat nie uitgebreide kennis, gespesialiseerde apparaat of 'n kliniese opset vereis nie (Riordan en Verdel, 1991: 120; Jacqueline Goodnow, 1977: 10; Jones, 1989: 181 en Klepsch en Logie, 1982: 8).

Kinders openbaar 'n **behoefte en begeerte** om hul innerlike gevoelens en gedagtes uit te druk (Klonsky, 1975: 18; Moore, 1990: 35; McEvilly, 1989: 22; Gardner, 1980: 31). Lowenfeld en Brittain (1987: 49) som dit as volg op: "*... there seems to be a need to draw ... a need to put down thoughts, a need to clarify the relationship ..., a need for tangible expression*" en: "*There is great satisfaction in expressing one's own feelings and emotions in art*" (1987: 17). Dit blyk dat kinders bevrediging sal put uit die skooltekeninge.

Tekeninge dien as 'n **grafiese kommunikasie-wyse** (Koppitz, 1968: 5). Burridge (1990:57) verwys na tekeninge as 'n "*... language of pictures ...*" en Lowenfeld en Brittain (1987: 7) "... a language of

thought ...". Die kind wat dus nie oor die vermoë beskik om homself **verbaal** uit te druk nie, vind die gebruik van tekeninge gemakliker (Riordan en Verdel, 1991: 17, 120; Gillespie, 1986: 19; Klepsch en Logie, 1982: 7; Kelly, 1984: 244; Thompson en Allan, 1985: 84). Riordan en Verdel (1991) stel dit dat: *"Art is an expressive, non-verbal format that discloses a child's inner reality."* Joseph DiLeo (1973) lug weer sy mening as volg: *"The reluctance to verbalize often contrasts with the ease with which a child will respond to crayon and paper and unwillingly express what he will not or cannot reveal in words."* Jones (1989: 181) stel dit so: *"In the absence of language from immaturity and or handicaps or emotional constraints, drawings can be vital in the child's expression."*

Tekeninge verbeeld die kind se **emosionele belewenisse** (Duve, 1989: 27-49; Unruh, et al. 1983: 391). DiLeo (1973: 8) is van oordeel dat *"... the emotional factor influences the child's concept and drawings."* Daarby voeg Read (soos aangehaal deur DiLeo, 1973: 8) *"... the representation is not purely intellectual but imbued with emotional elements."* Herberholz en Hanson (1990: 136) verwys ook na die *"emotional significance"* wat in tekeninge verbeeld word.

Deur te teken word die kind verder gehelp om van sy **spanning, angs en skuldgevoelens** te ontlaai en word druk in die terapiesessie van hom afgeneem (Thompson en Allan, 1985: 64, 67; Bertoia en Allan, 1988: 220).

Vir die diagnostici het kindertekeninge ook waarde ten opsigte van die **analisering van emosionele aanduiders** soos lynvoering, plasing van figuur, herhaling, kleurgebruik, en so meer (Van Niekerk, 1990: 134; Machover, 1978: 36-60; Burns en Kaufman, 1970, 1972).

'n Kind se tekening kan 'n verskeidenheid **probleme** verbeeld (Sturner en Rothbaum, 1980: 331; Neibauer, 1988: 8-12; Manning, 1987: 15; Jones, 1989: 175-182; Burgess en Hartman, 1993: 162; Eng, 1970: 188; Nel en Esterhuizen, 1958: 25; Thompson en Allan, 1985: 63-73; Burns en Kaufman, 1972). In hierdie verband beweer Van Gelder en Van Praag (1972: 9): *"In zijn tekening openbaart het kind zijn persoonlikheid, de beleving van zijn wereld, die vreugden en moeilijkheden van zijn bestaan."* Deur middel van 'n kind se tekening word sy **behoeftes en innerlike konflikte** versinnebeeld (Cummings in Nuttall, et al. 1988: 191; Eng, 1970: 186; Roth, 1982: 126).

Tekeninge verbeeld die kind se **relasie** met homself, relasie met mense (soos maats, gesinslede, onderwysers, dokters en so meer), relasie met sy omgewing en met objekte (McEvilly, 1989: 21, 22; Burgess en Hartman, 1993: 163; Alberty en Cogan, 1984: 31). Tekeninge openbaar dus die wyse waarop 'n kind sy wêreld beleef (Van Gelder en Van Praag, 1972: 33). Sy eie houdings, persepsies, belangstelling, gedragswyses, eienskappe, sterk en swak punte word in sy tekeninge gereflekteer (Klepsch en Logie, 1982: 6; Holmes, 1992: 157, 164; Rubinstein, et al. 1987: 236; McEvilly, 1989: 22; Eng, 1970: 187; Kelly, 1984: 245; Silvern, et al. 1980: 403).

Om te teken werk vir die kind **probleemoplossend**. Herberholz en Hanson (1990: 68) is van mening dat deur te teken kom kinders *"to grips with their thoughts, feelings and perceptions and these may involve fantasy, dreams, suspense, surprises, thrills, sorrow, fear ..."* en daarby kan gevoeg word: *"Children create directly and without fear ... it is meaningful communication with the self ..."* (Lowenfeld en Brittain, 1987: 34).

Deur te teken kom die kind tot **nuwe insigte** omdat hy op 'n spontane, natuurlike wyse van homself leer (Lark-Horovitz, et al. 1967:7; Lowenfeld en Brittain, 1987: 49) en geleentheid gebied word om idees uit te probeer (Cox, 1992).

Om te teken is ook 'n kreatiewe wyse om **onbewuste spanning** na die oppervlakte te bring (Lessing, 1995: 7; Gillespie, 1986: 20, 21). Wellek (in Van Niekerk, 1990: 126) stel dit so: "*... the inwardness appears outside.*" Schirrmacher (1988: 32) beweer dat tekeninge toelaat dat *"feelings, fantasies, fears and frustrations and impulses can be released in a positive, acceptable way ... anger against another cannot be physically expressed ...., but it can be portrayed and expressed through art."*

Onbewuste konflikte en fantasieë word dus geëksploreer en dien as **ontlading van innerlike spanning** (Gillespie, 1986: 19; McEvilly, 1989: 21; Bertoia en Allan, 1988: 208). Furth (in Burridge, 1990: 57) som dit so op: *"... the language of pictures is the language of the unconscious and speaks where the conscious voice fails"*. Klepsch en Logie (1982: 11) is weer van mening: *"Drawings ... dig deeper into whatever aspect is being measured; and they seem to be able to plumb the inner depths of a person and uncover some of the otherwise inaccessible inside information"* en voeg by (1982:174-175): "*Of all the projective techniques, drawings dig the deepest into the person, even deeper than well-known tests such as the Rorschach and the TAT*".

Uit die voorafgaande kan afgelei word dat navorsers oor 'n wye terrein reeds die waarde van kindertekeninge bevestig het. Die navorser lei af dat kindertekeninge beslis 'n waardevolle verkenningsmedium is wat iets van 'n kind se leefwêreld sal verbeeld.

Indien die voorafgaande van toepassing op skooltekeninge gemaak kan word, antisipeer die navorser dat skooltekeninge van waarde kan wees vir die kind self, vir die opvoedkundige sielkundige as diagnostikus en as terapeut.

Daar word afgelei dat **skooltekeninge van waarde** kan wees vir die kind self omdat hy:

- sy individualiteit mag en kan wys in sy tekening
- kinestetiese genot uit teken put
- spontaan teken en graag wil teken
- persoonlike genoegdoening ervaar en genot uit teken as kreatiewe aktiwiteit put
- sy totaliteitsontwikkeling bevorder

- graag innerlike gevoelens wil uitdruk, sodoende dien dit as uitlaatklep
- deur middel van sy tekening praat en nie homself verbaal hoef uit te druk nie
- homself help om spanning, angs en skuldgevoelens te ontlaai
- vir die wêreld iets van sy belangstelling, behoeftes, gedragswyses en relasies kan verbeeld
- hy met homself in gesprek kan tree deur middel van sy tekeninge en probleme kan oplos of oefen om te hanteer: probleme word nie direk uitgespreek nie en is nie-bedreigend vir die kind.

Verder word afgelei dat **skooltekeninge van diagnostiese waarde** kan wees vir die opvoedkundige sielkundige omdat:

- dit dien as wyse van kontak maak met die kind
- kinders teken wat vir hul belangrik is, wat hulle onthou en wat bekend is. Sodoende kry die diagnostikus 'n kykie in die kind se ervaringswêreld
- gesprekvoering oor die tekening addisionele insig gee
- die emosionele, intellektuele en sosiale funksionering aan die diagnostikus verbeeld word
- dit 'n maklike medium is om af te neem
- die kind se innerlike gevoelens verbeeld word: vreugdes, behoeftes, konflikte
- die tekening as 'n unieke simbolestelsel dien en openbarend is
- emosionele aanduiders tot hipoteseformulering kan lei
- probleme in tekeninge verbeeld word
- persoonlikheid openbaar word.

Daar word ook afgelei dat **skooltekeninge van terapeutiese waarde** mag wees omdat:

- tekeninge van dieselfde kind vergelyk kan word om vordering waar te neem
- dit dien as ontlading van innerlike spanning, angs, konflik en skuldgevoelens
- die kind deur sy tekeninge self probleme kan probeer oplos
- soos geteken word tot nuwe insigte gekom kan word
- dit 'n nie bedreigende wyse is waarop oplossings voorgestel kan word
- onbewuste spanning verlig kan word
- die kind onaanvaarbare gevoelens in simbole verkonkretiseer
- gesprekvoering kan geskied vanuit die kind se ervaringswêreld.

Die moontlikheid sal gevolglik verder in die empiriese hoofstuk ondersoek word om te bepaal of 'n skooltekening aangewend kan word as 'n diagnotiseringsmedium by die identifisering van primêre skoolkinders wat hul leefwêreld in die skoolmilieu as bedreigend en angstig persipieer.

3.3 DIE UNIVERSELE ONTWIKKELINGSFASES IN KINDERTEKENINGE

Verskeie skrywers soos Jones (1989: 178), DiLeo (1973: 18), Arnheim (1973), Lowenfeld en Brittain (1987), Van Zyl (1990), Kellogg (1970), Lark-Horovitz, et al. (1967) en Riordan en Verdel (1991: 117,

120) benadruk die feit dat kennis gedra moet word van die verskillende ontwikkelingsstadia in kindertekeninge. Veral Rhoda Kellogg (1970) spreek haar sterk uit teen diagnostici wat afleidinge uit tekeninge maak, sonder om voldoende kennis te dra van die ontwikkelingsfases. Kennis van die verskillende stadia voorkom dat klinies diagnostiese waarde geheg word aan verskynsels en duidinge wat in werklikheid nie betekenisvol is nie, maar slegs tipies van 'n bepaalde fase is (Vertue, 1993: 48; Van der Merwe en Jacobs, 1992).

Volgens Schirrmacher (1988: 42) bied kennis van die normale ontwikkeling van kunsvaardighede van die kind 'n maatstaf waaraan dit wat normaal, tipies en algemeen in tekeninge is, gemeet kan word. Die norm vir 'n bepaalde ouderdomsgroep moet dus eers in oënskou geneem word, omdat dan alleen vasgestel kan word op watter ontwikkelingsvlak die kind funksioneer. Applegate (1967) het bevind dat kinders wat verder ten op sigte van die fases van ontwikkeling gevorder het as wat hul kronologiese ouderdom aandui, 'n hoë funksionering van verstandsouderdom versinnebeeld (Lowenfeld en Brittain, 1987: 42). Eng (1957: 180) het ook bevind dat die verstandsouderdom van 'n kind direk verband hou met die ouderdom waarop 'n sekere ontwikkelingstadium betree word. Dit sou daarom juis 'n belangrike rede wees waarom diagnostici kennis moet dra van die normale ontwikkelingsfases omdat leergestremdheid en die emosionele vlak van funksionering uit 'n tekening afgelei, van diagnostiese waarde kan wees. Daarby het Lark-Horovitz en Norton (1959) (soos aangehaal deur Lowenfeld en Brittain, 1987: 42) bevind dat eienskappe van tekeninge meer verskil soos kinders ouer word en dat dit soms moeilik is om te bepaal waar een fase van ontwikkeling begin en 'n ander ophou.

Verskeie navorsers soos Lowenfeld en Brittain (1987); Rhoda Kellogg (1970), Herberholz en Hanson (1990: 67-73); Robert Schirrmacher (1988) en Golomb (1974: xii) erken die feit dat die vermoë om te kan teken op 'n ordelike wyse en op dieselfde universele patroon ontwikkel. Lowenfeld en Brittain (1987: 37) stel dit dat "*children draw in predictable ways ...*". Dat kinders in hul volwassewording deur verskillende fases beweeg en so in hul tekeninge duidelike stadia van ontwikkeling openbaar, word ook deur Van Zyl (1990: 114) beaam. Elke ontwikkelingsfase moet eers deurloop word, voordat 'n volgende ontwikkelingstadium ingegaan word, hoewel daar ook oorvleueling van stadia is (Lowenfeld en Brittain, 1987: 473). Daar kan ook telkens na vorige stadia teruggekeer word. Arnheim (1973: 132) het bevind dat 'n kind graag terugval op vorige tekenwyses wanneer hy voor 'n probleem in sy tekening te staan kom.

Verskeie navorsers het al gepoog om die onderskeie ontwikkelingsfases te beskryf. Oor die algemeen is daar eenstemmigheid wat die verskeie fases betref, hoewel die benaminge soms verskil, byvoorbeeld deur die krabbelfase die fase van manipulasie te noem en so meer (Lowenfeld en Brittain, 1987: 42; Golomb, 1974; Lark-Harovitz, Lewis en Luca, 1967: 5; Moore, 1990: 35; Cox, 1992: 13-16; Van der Merwe en Jacobs, 1992: 22 - 93 en Gardner, 1980: 18-163).

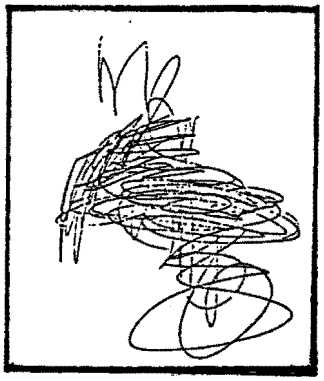
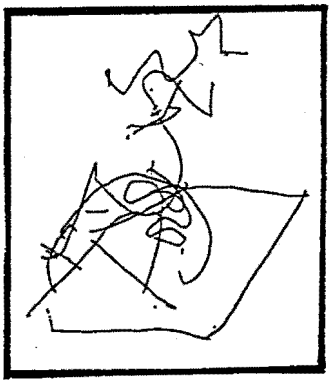
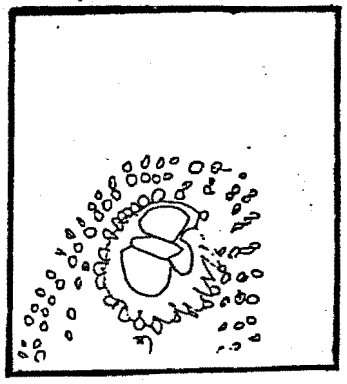
Lowenfeld en Brittain (1987) is in besonder geïnteresseerd in die kreatiewe en verstandelike groei van

kinders. Hulle teorie en fases van ontwikkeling in kinderkuns word wyd erken en aanvaar (Schirrmacher, 1988: 90; Herberholz en Hanson, 1990: 84). Onlangse navorsing oor kindertekeninge in Suid-Afrika verwys ook na Lowenfeld en Brittain se ontwikkelingsfases (Vertue, 1990; Van der Merwe en Jacobs, 1992; Van Zyl, 1990: 14). Die praktiese bruikbaarheid en aanwending van Lowenfeld en Brittain se ontwikkelingsfases (1987: 38-39; 187-442; 474-479) as diagnostiese medium blyk van praktiese waarde te wees vir hierdie betrokke studie.

TABEL 3.1

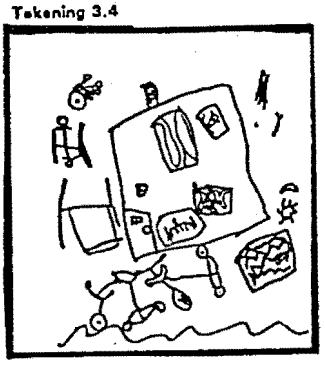
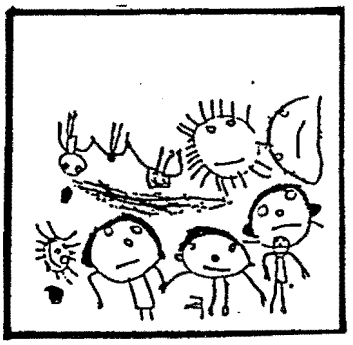
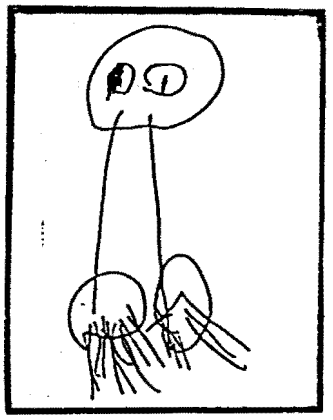
ONTWIKKELINGSFASES IN KINDERKUNS

DIE KRABBELFASE (twee tot vier jaar)

KENMERKE	RUIMTELIKE VOORSTELLING	MENSFIGUUR VOORSTELLING
• Begin van self- ekspressie • Eerste onbeplande merke • Groot spierbewegings vanaf die skouer • Ervaar kinestetiese genot • Tekeninstrument word met hele hand hanteer • Kyk soms weg terwyl geteken word	**Ongekontrolleerde krabbels** • Teken van papier af • Ignoreer vorige merke op die papier	• Geen poging
• Verskyn ± 6 maande na aanvang van krabbelaksie • Herhaal bewegings • Hou krabbels dop, terwyl teken • Gebruik gewrigsaksie • Teken sirkel na	**Gekontrolleerde krabbels** • Bly op tekenarea • Teken om vorige merke • Konsentreer soms op sekere dele van tekening	• Maak prefigurale sirkels, lyne, lusse, krulle
• Benoem krabbels • Tekenmedium word met vingers vasgehou • Groter aandagspan • Indentifisering van krabbels mag verander	**Benoeming van krabbels** • Krabbels word doelbewus geplaas • Vorige merke word benut • Spasies het soms betekenis • Lyne word kante van vorms	• Krabbels word uitgewys as die van 'n persoon • Aksie word benoem, bv. "hy hardloop"
Tekening 3.1 	Tekening 3.2 	Tekening 3.3 

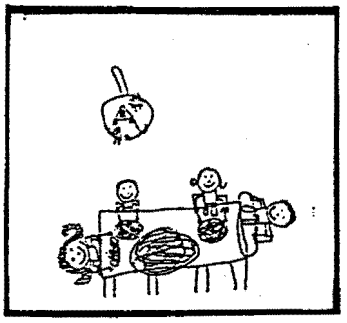
(Lowenfeld en Brittain, 1987: 38)

DIE PRE-SKEMATIESE FASE (vier tot sewe jaar)

KENMERKE	RUIMTELIKE VOORSTELLING	MENSFIGUUR VOORSTELLING
• Eerste pogings tot voorstelling. Vorms is geometries en mag betekenis hê • Voorwerpe geteken hou nie noodwendig verband met mekaar • Tekening word 'n kommunikasie wyse met die self • Bekende voorwerpe word prentgewys gelys • Kan 'n vierkant (op 4 jaar) en driehoek (op 5 jaar) nateken • Gretig om te vertel van tekening, sonder selfbewustheid	• Voorwerpe lukraak op enige plek van papier geteken, Lyk of ronddryf • Papier word gedraai of geroteer, terwyl geteken word • Voorwerpe kan distorsies wees, afhangend van ruimte	• Koppoteling • Figure kyk na vore, glimlag dikwels • Geleidelike invoeging van arms (vanaf kop dikwels), lyf, vingers, tone • Distorsie en weglating van liggaamsdele kom voor • Klere, hare en ander detail teen einde van fase
Tekening 3.4 	Tekening 3.5 	Tekening 3.6 

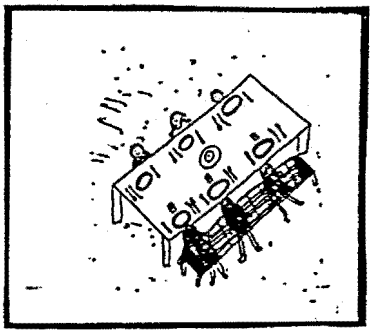
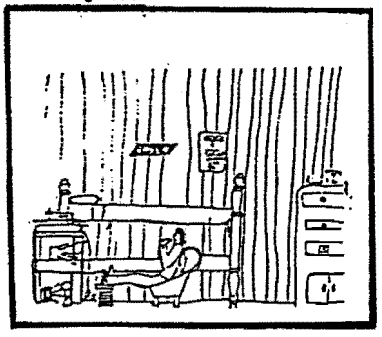
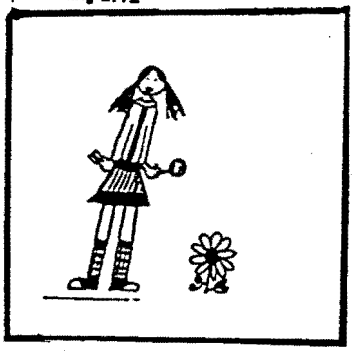
(Lowenfeld en Brittain, 1987: 475, 39)

DIE SKEMATIESE FASE (sewe tot nege jaar)

KENMERKE	RUIMTELIKE VOORSTELLING	MENSFIGUUR VOORSTELLING
• Konsep van vorm tree na vore • Ontwikkeling van 'n vorm konsep wat herhalend voorkom • Skema word slegs verander as besondere betekenis oorgedra wil word • Tekening toon konsep/begrip nie waarnemingsinhoud nie • Sterk, direkte, plat voorstellings • Tekening weerspieël kind se kennis van omgewing • Rangskik objekte in reguitlyn langs onderkant van papier (Huis, daarna boom, daarna blom, daarna persoon, daarna hond. Einde van bladsy).	• Dikwels 'n basislyn waarop voorwerpe geplaas word met 'n lyn wat die lug voorstel. Kind is deel van die ruimte tussen-in • Twee-dimensionale voorstelling van objekte • Min of geen oorvleueling • X-straal voorstellings • Simboliese uitbeelding van die omgewing	• Dieselfde skema herhaal • Lyk dikwels gevorm met geometriese vorms • Arms en bene toon volume en word korrek geplaas • Weglatings, vergrote weergawe of veranderings van skema toon effek van ervaring • Proporsies afhangend van emosionele
Tekening 3.7	Tekening 3.8 	Tekening 3.9

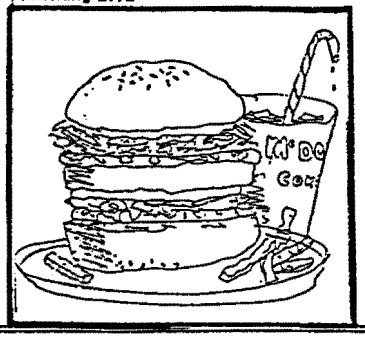
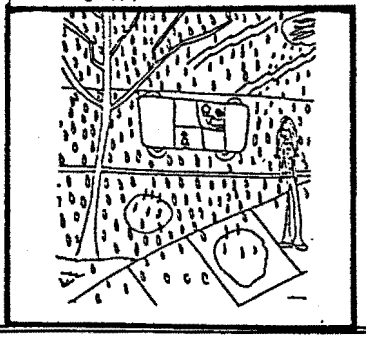
(Lowenfeld en Brittain, 1987: 476, 39)

DIE STADIUM VAN BEWUSTE REALISME (nege tot twaalf jaar)

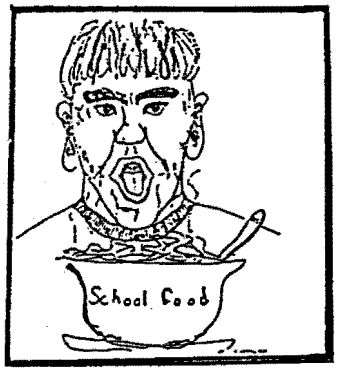
KENMERKE	RUIMTELIKE VOORSTELLING	MENSFIGUUR VOORSTELLING
• Bende-fase • Groter bewuswording van detail • Bewustheid van eie tekenpogings. Hou nie van volwasse obserwasie • Geen begrip vir skaduwee • Kunswerk reflekteer bewustheid van self as deel van gemeenskap	• Basislyn en luglyn verdwyn • Horison word aangedui • Oorvleueling van voorwerpe • Begin van interrelasie tussen voorwerpe • Pogings om diepte aan te dui deur middel van grootte	• Geen vaste skema meer • Groter klem op detail van klere • Styfheid van figure • Minder distorsie en vergrote weergawes en weglating van liggaamsdele
Tekening 3.10 	Tekening 3.11 	Tekening 3.12 

(Lowenfeld en Brittain, 1987: 477, 39)

PSEUDO-NATURALISTIESE STADIUM (12 tot 14 jaar)

KENMERKE	RUIMTELIKE VOORSTELLING	MENSFIGUUR VOORSTELLING
• Redeneringsfase • Spontane ekspressie word gekortwiek deur selfbewustheid en selfkritiek • Detail soos plooie en voue word belangrik • Einde van spontane artistieke ontwikkeling • Vermoë om te fokus op gekose dele van omgewing	• Groter bewuswording van omgewing • Slegs belangrike elemente word in detail geteken • Bewuswording van diepte en proporsie • Kind teken homself as waarnemer of deelnemer	• Redelik korrekte proporsies • Bewustheid van gewrigte en liggaamsaksies • Gesigsuitdrukkings is betekenisvol • Spotprentfigure mag voorkom • Seksuele kenmerke word oorbeklemtoon • Totale figuur word nie noodwendig geteken
Tekening 3.13 	Tekening 3.14 	Tekening 3.15

ADOLESSENTE KUNS (14 tot 17 jaar)

KENMERKE	RUIMTELIKE VOORSTELLING	MENSFIGUUR VOORSTELLING
• Tydperk van besluitneming • Tekeninge weerspieël 12-jaar vlak • Bewuste ontwikke-ling van tekenvaardighede • Tekeninge toon subjektiewe interpretasie • Put genot uit visuele detail, lig en skadu-effekte • Toenemende aandagspan • Bemeestering van ander kunsmedia • Kontrole van doelbewuste ekspressie	• Bewustheid van atmosfeer • Bestee aandag aan weergawe van buie, distorsie, benutting van ruimte vir beklemtoning	• Bewustheid van proporsie, aksies, detail • Oordrewe detail vir beklemtoning • Verbeeldingryke gebruik van figure
Tekening 3.16	Tekening 3.17	Tekening 3.18 

(Lowenfeld en Brittain, 1987: 187-442, 474-479; Robert Schirrmacher, 1988: 92-93; Vertue, 1993: 49-50; Van Zyl, 1990: 114-115).

Verskeie kenners soos DiLeo (1970, 1973), Eng (1970), Kellogg (1970) onderskryf die feit dat alle kinders uit alle rassegroepe en nasionaliteite dieselfde ontwikkelingsfases in hul tekeninge openbaar. Schirrmacher (1988: 94) is van mening dat 'n kind se kultuur en godsdiens sy tekenvermoë wel sal beïnvloed, afhangend of sy kultuur enige waarde aan tekenkuns heg.

3.3.1 Voordele van kennisname van ontwikkelingsfases

Verskeie navorsers (Schirrmacher, 1988:85; Lark Horovitz, et al. 1967:5; Lowenfeld en Brittain, 1987: 37,44,60,61; Jones, 1989:181; Rodriques, 1984:13; Moore, 1990:35,41) is van mening dat deur kennis te dra van die verskillende fases in kinderkuns dit bydra tot:

- beter begrip van die kind se ontwikkeling;
- realistiese verwagtinge van die kind se vermoë, wat nie te hoog of te laag is nie;

- hulpverlening met die beplanning van 'n gepaste ontwikkelingsprogram;
- die vorming van 'n verwysingsraamwerk vir evaluering;
- die vorming van 'n verwysingsraamwerk vir gesprekvoering met die ouers;
- waardering van die proses en produk van 'n kunswerk;
- die verskerping van die waarnemer se persepsie van die kind en sy pogings;
- hipoteseformulering. Deur die ontwikkelingsfases te vergelyk met die kind se tekening kan van diagnostiese waarde wees om die graad van trauma te skat;
- die monitor van terapie-vordering. Soos terapie vorder, behoort opvolgende tekeninge stelselmatig nader aan die ontwikkelingsnorm volgens die kind se kronologiese ouderdom te beweeg;
- die gee van 'n aanduiding van die kind se groei en van sy beweging van 'n egosentriese tot geleidelike bewuswording van die self as deel van die groter omgewing;
- die vorming van 'n begrip vir die algemene karakteristieke van kinders se tekeninge op 'n gegewe tyd;
- identifisering van 'n begaafde kind, omdat hy op 'n vlak wat die norm oorskry, funksioneer;
- 'n skatting van die vlak van kognitiewe en affektiewe ontwikkeling;
- 'n skatting van die bepaalde tydperk in 'n kind se lewe toe 'n traumatiese ervaring voorgekom het. Die ontwikkelingsvlak gee ook 'n aanduiding van die kind se vlak van verdediging en hantering van situasies.

Die navorser is van mening dat kennis van die ontwikkelingsfases ook van diagnostiese interpretatiewe waarde kan wees by skooltekeninge. Dit blyk dat kennis van die ontwikkelingsfases nie net 'n aanduiding van die kind se wordingsvlak openbaar nie, maar ook die uitkenning van die buitengewone eienskappe kan vergemaklik.

3.3.2 Verklarings vir die ontwikkelingsfases

Net soos daar blyk verskillende teorieë oor kunsontwikkeling te wees, is daar ook 'n verskeidenheid teorieë en verduidelikings wat poog om kunsontwikkeling by kinders te verklaar. Piaget (1959) het bevind dat daar fases in die kind se kognitiewe ontwikkeling is wat baie ooreenstem met die ontwikkelingstadia. Die eerste fase noem hy die sensories-motoriese fase (tot 2 jaar) wat gevolg word deur 'n pre-operasionele fase (tot ± 7 jaar). Daarna volg die konkrete operasies vanaf sewe tot elfjaar, gevolg deur die formele operasies vanaf elf of twaalfjaar. Volgens Piaget gee hierdie fases 'n aanduiding van wyses waarop kinders met inligting omgaan en 'n verklaring waarom sekere soorte inligting nie deur die kind begryp word nie. Dieselfde fases en verklarings word in die fases van tekeningontwikkeling gevind. Dit wil dus voorkom of die ontwikkelingsfases 'n weerspieëling is van die totale groeipatroon van die kind. Die tekenaktiwiteite mag daarom 'n groei in die kind self aandui (Lowenfeld en Brittain, 1987: 47).

Schirrmacher (1988: 82-97) gee soortgelyke verklarings ten opsigte van die fisieke, emosionele,

perseptuele en kognitiewe ontwikkeling van kindertekeninge.

3.3.2.1 *Fisieke Verklaring*

'n Fisieke verklaring hou in dat die inhoud, proses, produk en styl van die tekening aanduidend is van die kind se fisieke ontwikkeling. Die jong kind se oog-hand koördinasie, fyn motoriese kontrole, handvaardigheid en visuele skerpte beperk hom, juis daarom krabbel hy en teken hy aanvanklik onherkenbare vorms. Hy is nog nie fisies in staat tot iets anders nie. Lowenfeld en Brittain (1987: 63) voeg hierby dat die fisies aktiewe kind homself sal verbeeld in aktiewe bewegings en sodoende sy ontwikkelingsvlak weergee. Kinders met 'n fisiese probleem sal dit verbeeld deur beklemtoning. Herhalende beklemtoning of weglating mag egter op 'n emosionele probleem dui.

3.3.2.2 *Emosionele Verklaring*

Schirrmacher (1988:83) beweer: *"An emotional explanation for the development of child art holds that the content and style of children's art is indicative of their emotional make-up, personality, temperament and affective state. Objects, emotions, people and events of significance are often emphasized in children's drawings and paintings through an exaggerated, distorted and expressive use of colour, size, shape, line, texture and overall treatment."* 'n Kind sou haar Pa byvoorbeeld as 'n "Superman" figuur voorstel met spiere, 'n rooi hart en wye glimlag wat aanduidend van haar liefde, respek, bewondering en identifisering is.

3.3.2.3 *Perseptuele Verklaring*

Die inhoud en styl van 'n kind se kuns reflekteer ook sy perseptuele ontwikkeling. Sy persepsie word beïnvloed deur die neurologiese struktuur, sy persoonlikheid en wat hy alreeds geleer het. Die kind teken wat hy waarneem, eerder as wat hy sien. Hy steun dus op sy perseptuele ontwikkeling wanneer geteken word. Omdat 'n jong kind se perseptuele ontwikkeling nog onvoltooid is, sal sy tekeninge dit verbeeld. Sekere kinders teken egter minder as wat hulle waarneem. Die grootte van die papier mag byvoorbeeld dit wat moes inpas, beperk. Hierby voeg Lowenfeld en Brittain (1987: 65) dat in kreatiewe aktiwiteite kan kinders se toenemende bewuswording en gebruik van 'n verskeidenheid perseptuele ervaringe waargeneem word. Visuele obserwasie word gewoonlik die meeste beklemtoon met 'n ontwikkelende sensitiwiteit vir kleur, vorm en ruimte.

3.3.2.4 *Kognitiewe Verklaring*

Die inhoud en styl van 'n kind se kunswerk is ook aanduidend van algemene intelligensie en 'n funksie van konseptualisering. Kinders kan net teken wat hulle weet. Die kind se konsep van 'n objek sal bepaal

hoe dit voorgestel word. Jong kinders steun op geheue, ervaring, verbeelding en konsepte wanneer hulle teken. Gedetaileerde tekeninge sal 'n weergawe wees waarvan die kind ervaring het, daarom sal 'n kind wat 'n ervaringstekort het, min detail in sy tekeninge insluit.

Die fisieke, emosionele, perseptuele en kognitiewe verklarings bevestig dat die kind in sy tekening sy leefwêreld verbeeld ooreenkomstig sy ontwikkeling en ervaring. Die navorser postuleer dat skooltekeninge ook verklarings sal bied in terme van die fisieke, die emosionele, perseptuele en kognitiewe ontwikkeling.

3.4 PERSPEKTIEWE OP KINDERTEKENINGE

Daar word vanuit verskeie perspektiewe na kindertekeninge gekyk (Lowenfeld en Brittain, 1987: 23; Schirrmacher, 1988: 82). Lowenfeld en Brittain (1987: 23-28) verwys na vier verskillende benaderings of perspektiewe waarop na tekeninge gekyk word.

3.4.1 Die psigoanalitiese benadering

Die tekening word as 'n projeksietegniek gebruik waarin die kind dit teken wat vir hom belangrik is. Die mensfiguurtekening is veral van belang in die psigoanalitiese benadering. Hoe die arms geteken word, die grootte van die liggaam in verhouding tot die res van die figuur, knope op 'n kledingstuk en so meer mag vanuit psigoanalitiese oogpunt van diagnostiese waarde wees. Die sielkundige se doelwit hiermee is die ontwikkeling van 'n gesonde persoon. Deur middel van 'n tekening kan innerlike konflik en steurende ervaringe wat die kind se normale ontwikkeling strem, ontdek word. Daar word van die standpunt uitgegaan dat daar konstant konflik heers tussen die self en die omgewing en dat die wyses waarop die konflik opgelos word die kind se persoonlikheid bepaal.

Die maak van 'n tekening word ook as van terapeutiese waarde gesien. Die kind teken spontaan die gebeure en probleme wat konflik veroorsaak. Die vermoë om hierdie gebeure in konteks met ander dele van die kind se omgewing te sien, dien as 'n katarsis. Die kind word aangemoedig om dit te teken wat belangrik is en die verbalisering van daardie aktiwiteit dien as terapie. Die tekening is belangrik as 'n rekord van probleme en konflikte wat die kind beleef, maar dien ook as rekord van vordering in terme van normale ontwikkeling. Lowenfeld en Brittain (1987: 24) wys op heelwat navorsing wat al gedoen is oor tekeninge as projeksiemedium, maar dat daar kontroversie bestaan in terme van die interpretering daarvan, lei nie twyfel nie. Aandag sal weer verder in die hoofstuk aan die psigoanalitiese benadering en sodanige interpretasie van tekeninge gewy word, aangesien die projeksiebegrip uit die psigoanalitiese benadering van Sigmund Freud voorspruit. In hierdie navorsing word erkenning verleen aan die psigoanalitiese benadering van tekeninge en sal die moontlikheid om die benadering by die interpretasie van skooltekeninge te gebruik, ondersoek word.

3.4.2 Die behaviouristiese benadering ("behavioural approach")

Belangstelling word met hierdie benadering gefokus op die aktiwiteite van die kind wat gedrag vorm en versterk. Daar word ook geglo dat die omgewing 'n primêre invloed uitoefen op die kind. Sodra die omgewing verander, sal die kind verander en sal die kind hierdie veranderde ervaringe ook in sy tekeninge reflekteer. Dit sou dus nodig wees om presies te bepaal wat belangrik vir 'n spesifieke kind is om te leer en om dan omstandighede dienooreenkomstig te verander.

3.4.3 Die ontwikkelingsbenadering

Volgens die ontwikkelingsbenadering word na 'n tekening gekyk om vas te stel hoe die kind in terme van die verwagte norm manifesteer. Daar word aanvaar dat die kind 'n veranderende wese is wat 'n vooropgestelde groeipatroon volg, hoewel die patroon aansienlik van kind tot kind verskil.

Elke ontwikkelingstadium volg op die voorafgaande omdat logiese opeenvolging bestaan. Die ontwikkelingsielkundige het min invloed en beheer oor die wyse waarop die kind hom in sy tekeninge manifesteer. 'n Tekening sal die besondere fase van ontwikkeling verbeeld, hoewel die kind aangemoedig kan word om sy tekening te vergroot of uit te brei. Die wyse waarop dit geteken of geverf word, asook die konsep wat die kind wil verbeeld sal nie verander nie. Dit blyk dat 'n kind nie kan verander nie, tensy hy gereed is daarvoor. Hierdie gereedheid word bepaal deur die ontwikkelingsvlak en kan nie geforseer word in 'n volgende fase van ontwikkeling nie. Alle kinders bereik nie op presies dieselfde ouderdom 'n bepaalde fase nie, omdat omgewingsfaktore 'n rol speel. Veranderinge in die omgewing kan die pas van ontwikkeling affekteer, maar nie die patroon van ontwikkeling nie.

3.4.4 Tekenkuns as 'n dissipline

Die vierde benadering kyk na 'n tekening uit die perspektief van kuns as 'n dissipline. Die basiese veronderstelling is dat kinders hul woordeskat verbaal en prentgewys ("pictorial") moet ontwikkel as wyse van ekspressie. Die rol van die kunsonderwyseres is om die materiaal en take te voorsien teneinde bepaalde vaardighede te ontwikkel en verder die kind te motiveer sodat die tekenaktiwiteite vorder. Die kunsaktiwiteite is opeenvolgend op grond van kunsvordering en nie op grond van die kind se ontwikkeling nie.

3.4.5 Die opvoedkundig-sielkundige benadering

Hierdie benadering word nie deur Lowenfeld en Brittain (1987) bespreek nie, maar is reeds in hoofstuk een (paragraaf 1.8.7) aangeraak.

Elkeen van die benaderings kyk dus vanuit 'n ander hoek na die kind se tekening. Dat daar dus verskillende interpretasie moontlikhede mag wees, lei geen twyfel nie.

Lowenfeld en Brittain (1987) is van mening dat wanneer met kinders gewerk word al die onderskeie perspektiewe soms 'n rol speel. Koppitz (1968) maak byvoorbeeld gebruik van die psigoanalitiese en ontwikkelingsbenadering volgens Raskin en Pitcher-Baker (1977: 49). Hulle is van mening (1977:30): *"We can only appreciate the significance of creative work by understanding the child and seeing his picture as part of his life"*. Hulle beklemtoon verder dat dit nie die inhoud is wat so belangrik is nie, maar die wyse waarop kinders die inhoud verbeeld: *"A child will draw and paint from what he is. These feelings, desires, thoughts, and explorations ... will all appear in the painting. Particularly a young child, but to some degree everyone, paints in a direct manner with no thought of hiding or concealing true feelings"*. Daar word egter gewaarsku dat om 'n tekening te ondersoek sonder om te verstaan wat die kind se intensie was (vergelyk met die opvoedkundige sielkundige benadering) en om afleidings oor persoonlikheid te maak deur net na een tekening te kyk, word die kind 'n onguns aangedoen. Verskeie ander skrywers beaam die stelling (Van der Merwe en Jacobs, 1992; Di Leo, 1973).

3.5 PROJEKSIETEKENTEGNIEKE

Daar bestaan verskillende tipes projeksietekeninge. Sommige is individuele menstekenige soos die DAP, ander is groepstekeninge en skooltekeninge. Daar bestaan ook idiosinkratiese projeksietekeninge wat van mekaar verskil en ontwerp is vir 'n spesifieke navorsingsdoel, soos die Draw-A-Face Test, Modified Draw-A-Man Test, Loney Draw-A-Car Test, A Favorite Kind of Day Drawing Test en so meer (Koppitz, 1983:425).

Daar is in die literatuur duidelike ontwikkeling van een projeksietegniek na die volgende. Skooltekeninge kan gevolglik net in isolasie verken word nie, omdat hierdie tipe tekening uit ander bestaande projeksietekeninge ontwikkel het en gevolglik gebaseer is op vorige projeksietekeningtegnieke. 'n Wyer perspektief op bestaande projeksietekeninge sal gevolglik eers gegee word, voordat skooltekeninge vanuit die literatuur bespreek kan word.

3.5.1 Individuele Mensfiguurtekeninge

3.5.1.1 *House-Tree-Person-Test (HTP)*

Buck het die HTP tekeninge in 1948 bekendgestel. Die opdrag aan die kind is: *"I would like you to draw a house, I would like you to draw a tree, and I would like you to draw a whole person."* Die papier word horisontaal vir die huis en vertikaal vir die persoon- en boomtekening voorgelê (Burns, 1987: 5). Die opdrag word ook in dié volgorde voltooi, met die opvolg van die tekening van 'n persoon van die

teenoorgestelde geslag na die eerste menstekening (Neale en Rosal, 1993: 42; Koppitz, 1983: 422).

Die HTP is aanvanklik ontwikkel vir psigiatriese pasiënte. In 1949 is dit deur Hammer hersien.

Emanuel Hammer (1980: 173-201) gee volledige interpretasies vir elemente rondom die huis-, boom- en persoonstekeninge.

Die tekening van 'n boom reflekteer die tekenaar se transformasie proses, dus sy ontwikkeling. Die tekening van 'n persoon reflekteer die self of die egofunksies van die persoon, terwyl die huis die fisiese aspekte reflekteer (Burns, 1987: 3).

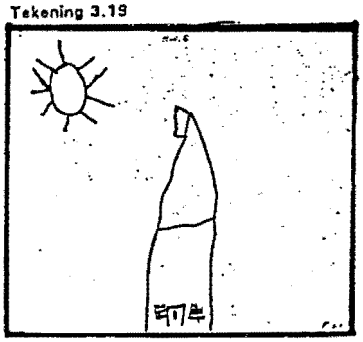
Na aanleiding van uitgebreide navorsing word geglo dat ten opsigte van die **huistekening** die dak byvoorbeeld 'n aanduiding van die fantasiearea van die persoon se lewe gee. Die mure simboliseer die graad van sterkte in die persoonlikheid, terwyl vensters op interaksie met die omgewing dui, en so meer.

Ten opsigte van die **boomtekening** gee die stam 'n aanduiding van die sterkte van die persoonlikheid. Ligte, geperforeerde lyne kan daarom dui op 'n angsituasie waar identiteit verlore gaan. Takke verteenwoordig die persoon se soeke na bevrediging uit die omgewing en die uitreik na ander.

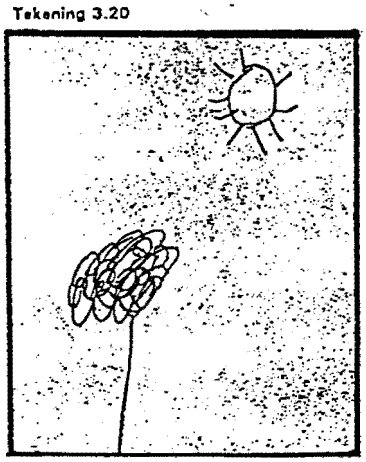
Ten opsigte van die **persoonstekening** neig die tekening om 'n selfportret te wees, 'n ideale-self of 'n ver-beelding van ouers/broers/susters. Die selfportret reflekteer nie net hoe die persoon oor homself voel nie, maar projekteer ook spierontwikkeling, aantreklikheid en so meer. Die ideale-self reflekteer die tekenaar se geïdealiseerde beeld van homself. Wanneer die persoonstekening 'n beduidende ander persoon verbeeld, dui dit gewoonlik op 'n sterk positiewe of sterk negatiewe assosiasie met die betrokke persoon. 'n Gekombineerde tipe projeksiefiguur kom ook dikwels voor.

Hammer (1958: 238-248) illustreer sy bevindinge aan die hand van verskeie gevallestudies, waarvan tekeninge 3.19 (huistekening), 3.20 (boomtekening) en 3.21 (persoonstekening) ter illustrasie dien.

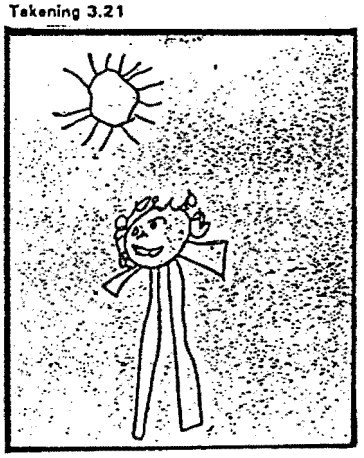
Tekening 3.19



Tekening 3.20



Tekening 3.21



Hammer is van mening dat uit die horisontale plasing van die boom en tot 'n mate, ook die persoonstekening, afgelei kan word dat hierdie persoon probleme met impulskontrole ervaar.

Die nou, hoë mure van die huistekening reflekteer, volgens Hammer, 'n neiging tot onttrekking. Ontoeganklikheid word ook gereflekteer in die klein venstertjies en deurtjie van die huis. 'n Wending na fantasie in 'n poging om emosionele behoeftes te bevredig, word gereflekteer in die groot dakoppervlakte en beklemtoning van die kop in die persoonstekening. Strewe vir outonomiteit word gereflekteer in die lang bene van die persoonstekening. Verder kom dit voor op grond van afwesigheid van hande en voete en horisontale plasing van die huis asof meer geforseerde kontrole tuis, as in ander lewensituasies, uitgeoefen word. Die enkel lyn wat die boomstam voorstel, asook die gekrabbel van takke en hare mag moontlik dui op organiese probleme. Verder is daar 'n neiging tot sensitiwiteit vir kritiek wat 'n bydraende faktor tot onttrekking mag wees. Dit wil ook voorkom asof die persoon in isolasie leef en dit ook so verkies. Angstigheid en gevoelens van onveiligheid blyk voort te spruit uit huislike om- standighede en kontrole-probleme. Vyandigheid teenoor die moeder, word ook vermoed. Ten slotte is daar 'n strewe na onafhanklikheid.

Dit wil dus voorkom of Hammer (1980: 311) heelwat waarde heg aan simboliek: "*... symbols are an effective means of communication ...*" en voeg daarby: "*The human mind seems to function more comfortably with concrete images than with verbal abstractions and there is a continual tendency to translate complicated ideas and experiences into such symbols or images. These images are always more finite and limited in form than the ideas, emotions and experiences which they symbolize*".

'n Verwysing na simbole en eienskappe met hul bepaalde hipotese word gevind in TABEL 3.2. In erkenning aan Buck en Hammer se navorsing, het Isaac Jolles sy werk "A Catalog for the Qualitative Interpretation of the House-Tree-Person" (1971) die lig laat sien. Soos die naam aandui word volledige kwalitatiewe interpretasies vir die HTP daarin vervat. Sy werk geniet wye erkenning. Die hipoteses deur Buck, Hammer en Jolles word steeds deur verskeie navorsers as betekenisvol beskou, soos uit TABEL 3.2 afgelei kan word.

TABEL 3.2

INDIVIDUELE MENSTEKENING: EIENSKAPPE EN HIPOTESES

EIENSKAP	HIPOTESES	NAVORSER
I POTLOODDRUK Ongewoon swaar	• Gespanne persoon • Organiese faktore soos enkefalitis of epileptiese toestand • Ambisieuse persone • Aggressiewe neigings • Toon hoë energie en neiging na mag • Individue wat onbekwaam voel • Huiwerige, besluitelose, onseker, angstige individu	Buck (1948); Hammer (1958); Jolles (1964); Machover (1949); Buck (1948); Hammer (1958); Di Leo (1973), Jolles (1964); Machover (1949) Alschuler en Hattwick (1947); Machover (1949) Peterson (1977) Klepsch en Logie (1982).
Ongewoon lig	• Lae energievlak • Skaamgevoelens	Buck (1948); Hammer (1958); Jolles (1964) Jolles (1964); Machover (1949) Alschuter en Hattwick (1947); Klepsch en Logie (1982)
II LYNVOERING Rigtingvoorkeur	• Horisontale bewegings dui op swakheid, onsekerheid, angstigheid, selfbeskermende neigings of tekens van vroulikheid • Vertikale bewegings dui op manlikheid, gedetermineerdheid en moontlik hiperaktiwiteit • Gekurfde lyn dui op gesonde persoonlikheid met neiging weg van konvensionele • Rigiede reguit lyne dui op rigiede of aggressiewe neigings • Voortdurende verandering in lynrigting dui op onveiligheidsgevoelens	Alschuler en Hattwick (1947); Petersen (1977); Klepsch en Logie (1982) Alschuler en Hattwick (1947); Petersen (1977) Buck (1948); Jolles (1964) Buck (1948); Jolles (1964) Petersen (1977); Wolff (1946)
Kwaliteit van lynvoering	• Ferm, stewige, lynr dui op veilige, ambisieuse persone • Vae, weifelende lyne dui op wyfelende, onveilige gevoelens • Ononderbroke reguit lyne dui op 'n vinnige, vasbeslote persoon • Onderbroke, krom lyne dui op - 'n besluitelose persoon - afhanklike, emosionele persoon - vroulikheid en gedweeheid	Petersen (1977) Wolff (1946) Alschuler en Hattwick (1947); Hammer (1958) Petersen (1977) Alschuler en Hattwick (1947); Hammer (1958) Alschuler en Hattwick (1947); Machover (1949)
Lengte van lyne	• Lang lyne dui op gekontroleerde gedrag, soms op inhibisie • Kort gebroke lyne dui op impulsiewe, opgewonde, prikkelbare neigings • Baie kort, sketsagtige lyne dui op angs, onsekerheid, depressie en skugterheid	Alschuler en Hattwick (1947); Hammer (1958) Alschuler en Hattwick (1947); Hammer (1958) Buck (1948); Hammer (1958); Jolles (1964)

EIENSKAP	HIPOTESES	NAVORSER
Skakerings en deur-kruisings	• Skakerings en deurkruisings van lyne word direk verbind met angs	Klepsch en Logie (1982); Koppitz (1968); Buck (1948); Burns en Kaufman (1972); Hammer (1958), Machover (1949)
III **GROOTTE VAN TEKENING** Ongewone groot tekening	• Aggressiewe neigings • Spoggerige neigings. Groot-doenerigheid. • Gevoelens van onbekwaamheid met kompenserende verdedigings-meganismes • 'n Wens vir beter handhawing • Moontlike hiperaktiewe, emosionele, maniese toestand • Kom soms voor by kinders wat steel • Onrypheid en swak innerlike kontrole	Buck (1948); Hammer (1958); Machover (1949), Koppitz (1968), Klepsch en Logie (1982) Machover (1949), Koppitz (1968) Machover (1949), Koppitz (1968) Klepsch en Logie (1982) Di Leo (1973), Machover (1949) Koppitz (1968) Koppitz (1968)
Ongewone klein tekening	• Minderwaardigheids-gevoelensgevoelens van onbekwaamheid en lewensonsekerheid • Neiging om terug te trek, skaam persoon • Onveiligheidsgevoelens • Moontlike depressie • Swak ego sterkte • Regresserende neigings • Hoog op bladsy geteken, dui op lae energievlak, ongegronde optimisme • Dikwels gevind by breinbeseerde of spesiale klas kinders	Buck (1947\8); Burns en Kaufman (1972); Hammer (1958); Koppitz (1968); Klepsch en Logie (1982) Alschuler en Hattwick (1947), Buck (1948); Hammer (1958); Koppitz (1968) Alschuler en Hattwick (1947); Buck (1948); Burns en Kaufman (1972) Machover (1949) Hammer (1958); Machover (1949) Machover (1949) Machover (1949) Koppitz (1968)
IV **PLASING VAN FIGUUR** Sentrale posisie	• Normale persoon wat homself redelik goed handhaaf • Kom algemeen voor • Presies in die middel van bladsy mag wel dui op onveiligheid en rigiditeit. Mag veral in inter-persoonlike verhoudings rigied wees	Wolff (1946) Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949)
Plasing hoog op bladsy	• Hoë vlak van aspirasies, ambisieus, streef na doelwitte • Optimisme, soms ongegrond • Mag fantasie gebruik in	Buck (1948); Jolles (1964) Machover (1949) Klepsch en Logie (1982)
Plasing na onder	• Onveiligheidsgevoelens • Gevoelens van onbekwaamheid • Depressiewe neigings, met pessimistiese houdingbereiking van doelwitte	Buck (1948); Burns en Kaufman (1972); Jolles (1964) Buck (1948); Burns en Kaufman (1972); Hammer (1958); Jolles (1964) Buck (1948); Hammer (1958); Jolles (1964); Machover (1949)

EIENSKAP	HIPOTESES	NAVORSER
Plasing aan onderste rand	• Behoefte aan ondersteuning as gevolg van basiese onsekerheid • Afhanklikheidsneigings en 'n vrees vir onafhanklikheid • Neiging om nuwe situasies te vermy. Mag in fantasie leef.	Buck (1948); Burns en Kaufman (1972); Hammer (1958); Jolles (1964) Hammer (1958) Jolles (1964)
Plasing na links	• Oriëntering met verlede	Klepsch en Logie (1982)
Plasing na regs	• Toekomsgerig	Klepsch en Logie (1982)
V **MENSFIGUUR EIENSKAPPE** Kop	• Hoë intellektuele aspirasies • Ontevredenheid met psige • Moontlike organisiteit of pre-okkupasie met hoofpyne • Beleef self as intellektueel onbekwaam • Begeerte na beter prestasie • Kinders teken soms groter koppe as volwassenes	Buck (1948) Buck (1948) DiLeo (1973) Klepsch en Logie (1982) Klepsch en Logie (1982) Machover (1949)
Ongewone klein kop	• Gevoelens van onbekwaamheid-intellektueel, sosiaal of seksueel • Gevoelens van minderwaardigheid • Kom voor by wanaangepaste kinders	DiLeo (1973); Jolles (1964); Machover (1949); Koppitz (1968) Burns en Kaufman (1972), Machover (1949) Koppitz (1968)
Drie of meer spontane figure vir menstekening	• Word geassosieer met swak skoolprestasie en perseverasie	Koppitz (1968)
VI **HARE** Hare beklemtoon	• Seksuale preokkupasie • Moontlike narcisme, selfliefde	Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949); Buck (1968); Machover (1949)
Hare weggelaat	• Lae fisiese krag	Machover (1949)
VII **ONGEWONE GESIGSEIEN-SKAPPE** Weglatings	• Ontwykend vir interpersoonlike verhoudings • Onvoldoende omgewingskontak • Swak prognose vir terapie • Skolastiese probleme - kan nie in normale skool homself handhaaf	Burns an Kaufman (1972); Machover (1949) Machover (1949) Machover (1949) Burridge (1990)
Vae gelaatstrekke	• Neiging om self terug te trek, veral wanneer in profiel geteken • Kwesbaar en selfbewus in interpersoonlike verhoudings	Machover (1949) Burns en Kaufman (1972); Machover (1949)
Oorbeklemtoning van gelaatstrekke	• Kompenseer vir gevoelens van onbekwaamheid en swakheid deur aggressiewe en sosiaal dominerende gedrag	Machover (1949)
VIII **ONGEWONE OË EN WENKBROUE** Ongewone groot oë	• Suspisieus, moontlik met aggressiewe neigings • Moontlik angstig, veral as ingeskakeer is • Hipersensitief vir sosiele opinie • Ekstraversief, sosiaalgerig • Vroulike geslag teken groter en meer gedetaileerde oë	DiLeo (1973), Machover (1949) Machover (1949) Machover (1949) Machover (1949) Machover (1949)
Waglating van oë	• Kliniese indikasie. Sosiaal geisoleerd	Koppitz (1968)

EIENSKAP	HIPOTESES	NAVORSER
Ongewone klein of geslote oë	• Introversiewe neigings • Introspektiewe neigings • Groot oogkas met klein ogie: sterk visuele nuuskierigheid en skuldgevoelens • Pupille weggelaat: 'n introversiewe neiging - nie geinteresseerd om omgewing waar te neem nie. Omgewing word as vaag en ongedifferensieerd waargeneem • Visueel perseptuele leerprobleme	Machover (1949) Machover (1949) Machover (1949) Burns en Kaufman (1972); Machover (1949) Klepsch en Logie (1982)
Ongewone wenkbroue en wimpers	• Fyn, netjies geordende wenkbroue reflekteer 'n kritiese houding teenoor ongeinhibeerde gedragneiging na verfyning • Wenkbroue wat ruig is, neig weg van verfyndheid - na primitiwiteit • Geligte wenkbroue dui op minagting • Getaileerde wimpers mag dui op homoseksualiteit	Machover (1949) Machover (1949) Machover (1949) Machover (1949)
IX ORE EN NEUS Beklemtoning van ore	• Moontlike gehoorprobleem • Sensitief vir kritiek	Dileo (1973); Machover (1949) Buck (1948); Machover (1949)
Beklemtoning van neus	• Seksuele probleme • Seksuele minderwaardigheid veral by ouer mans	Buck (1948); Hammer (1958); Jolles (1964); Machover (1949) Machover (1949)
Neusgate beklemtoon	• Word geassosieer met psigo-somatiese toestande	Burns en Kaufman (1972); Machover (1949); Klepsch en Logie (1982)
Weglating van neus	• Swak sosiale belange en hulpeloosheid. Neiging tot onttrekking. Reflekteer angstigheid, onveiligheid in kommunikasie met ander	Klepsch en Logie (1982)
X MOND, KEN, TANDE Beklemtoning van mond	• Regresserende verdediging • Moontlike spraakprobleme • Primitiewe neigings	Burns en Kaufman (1972); Jolles (1964); Machover (1949) Machover (1949); Klepsch en Logie (1982) Machover (1949)
Weglating van mond	• Psigosomatiese respiratoriese asmatiese kondisie • Relasieprobleme. Weerhouding om met ander te kommunikeer	Machover (1949); Klepsch en Logie (1982) Buck (1948); Klepsch en Logie (1982)
Kort swaar lyn vir mond	• Sterk aggressiewe impulse, maar moontlike wraakneming maak persoon versigtig	Machover (1949)
Enkel mondlyne in profiel	• Spanning	Machover (1949)
"Cupid" mond	• Kom voor by seksuele vroegryp adolessent dogters	Machover (1949)
Oop mond	• Orale passiwiteit	Machover (1949)
Voorwerpe in mond	• Sigarette, pype in mond: orale erotiese behoeftes	Machover (1949)
Tande	• By volwassenes: infantiele, aggressiewe sadistiese neigings • By kinders: abnormale aggressie	Buck (1948); Machover (1949); Burns en Kaufman (1972) Klepsch en Logie (1982)

EIENSKAP	HIPOTESES	NAVORSER
Ken beklemtoon	• Aggressiewe dominerende neigings • Kompenseer vir gevoelens van swakheid	Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949) Machover (1949)
XI **NEK EN ADAMS- APPEL** Lang nek	• Nek word gesien as skakel tussen intellektuele en die affektiewe • Afhanklikheid (in HFD)	Burns en Kaufman (1972); Machover (1949)
Besonder lang nek	• Kultureel, sosiaal styf, rigied, formeel • Afhanklikheid	Machover (1949) Burns en Kaufman (1972)
Kort nek	• Neiging om hardkoppig te wees	Machover (1949)
XII **KONTAK-ORGANE** Arms	• Arms, hande en vingers is veral die kontak- en manipulerende organe van die liggaam met die omgewing	
Stywe arms	• Rigiede, kompulsiewe persoon • Probleem met uitreik na ander. Swak interpersoonlike verhoudings	Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949); Koppitz (1968)
Loshangende arms	• Oneffektiewe persoonlikheid	DiLeo (1973); Machover (1949)
Arms in sye	• Baasspelerige neigings	Machover (1949)
Horisontale uitstrekking	• Regresserende persoon met vlak kontak met sy omgewing	Machover (1949)
Kragtige arms	• Spiere beklemtoon, dui op strewe na mag - neig om aggressief en aanvallend te wees	Burns en Kaufman (1972); Jolles (1964); Machover (1949)
Lang arms	• Behoefte aan kontrole en mag, fisiese krag en kontak met omgewing	Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949); Koppitz (1968); Klepsch en Logie (1982)
Kort arms	• Min ambisie • Neig om te onttrek. Vrees mag. • Kom voor by kinders wat psigosomatiese klagtes openbaar	Buck (1948); Burns en Kaufman (1972); Jolles (1964) Koppitz (1968); Klepsch en Logie (1982)
Weglating van arms	• Skuldgevoelens (byvoorbeeld diefstal) • Gevoelens van onveiligheid, neiging om terug te trek • Weglating by teenoorgestelde geslag: gevoelens van verwerping by lede van teenoorgestelde geslag (soos 'n ouer)	Machover (1949) Klepsch en Logie (1982) Machover (1949)
Hande vaag	• Min selfvertroue in sosiale situasies	Machover (1949)
Geskakeerd	• Angs en skuldgevoelens	Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949)
Groot hande	• Aggressie • Dikwels by kinders wat steel • Reflekteer probleme om kontak te maak met ander	Burns en Kaufman (1972) Koppitz (1968) Koppitz (1968)
Weglating	• Gevoelens van onbekwaamheid • Organiese toestande • Dikwels by breinbeseerdes en spesiale klas kinders • Geassossieer met probleme (tuis of skool)	Buck (1948); Hammer (1958) Koppitz (1968) Koppitz (1968)

EIENSKAP	HIPOTESES	NAVORSER
Vingers	• Verteenwoordig kontakorgane. Mag gebruik word in variasie van wyses: vriendelike, vyandige, destruktiewe wyses	
Handskoentipe	• Aggressiewe, onderdrukte of terug- houdende neigings. Mag in ontwykende wyses na vore kom	Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949)
Klouvormig of spyker- vormig	• Infantile, primitiewe, aggressiewe geneigdheid	Buck (1948); Hammer (1958); Jolles (1964); Machover (1949)
Gebalde vuiste	• Aggressie en rebelsheid	Buck (1948); Machover (1949)
Geskakeerd	• Skuldgevoelens geassosieer met diefstal of masturbasie	Machover (1949)
Groot vingers	• Aggressiewe, vyandige neigings	Burns en Kaufman (1972)
Bene - Baie lank	• Behoefte aan outonomie	Buck (1948); Jolles (1964)
Baie kort	• Gevoelens van immobiliteit en stremming	Buck (1948); Jolles (1964)
Weglating	• Akute seksuele probleme of patologiese aanduiding • Intense angs en onveiligheid • Geen ondersteuning	Jolles (1964); Machover (1949) Koppitz (1968)
Assimetries	• Kom voor by aggressiewe kinders, breinbeseerdes en spesiale klas kinders • Word geassossieer met swak koordinasie en impulsiwiteit	Koppitz (1968)
Voete - Groot voete	• Behoefte aan sekuriteit en moontlik kastrasievrese	Buck (1948); Burns en Kaufman (1972); Jolles (1964)
Klein voete	• Onveiligheidsgevoelens, afhanklikheid, psigosomatiese simptome	Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949)
Weiering	• Neiging tot depressie • Reflekteer onveiligheid en hulpeloosheid ("Geen voete om op te staan")	Machover (1949) Koppitz (1968); Klepsch en Logie (1982)
XIII **HOUDING VAN FIGUUR** Uitgestrek	• Aggressiewe, uitdagende houding en/of gevoelens van onveiligheid • In middel van papier: aggressie en vyandigheid. Soms klein voete wat onveiligheidsgevoelens verklap	Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949) Machover (1949)
Hang in die lug	• Onveiligheidsgevoelens en gevoelens van afhanklikheid	DiLeo (1973); Machover (1949)
Swak geintegreerde figuur	• Liggaamsdele maak nie kontak: leerprobleme	Klepsch en Logie (1982)
Skewe figuur	• Kom voor by breinbeseerde kinders an swak skoliere • Geassossieer met labiele persoonlikheid, behoefte aan sekuriteit • Ongebalanseerdheid dui op tekort aan sekuriteit	Koppitz (1968) Klepsch en Logie (1982)

EIENSKAP	HIPOTESES	NAVORSER
XIV **ANDER LIGGAAMSDELE**	• Die lyf word geassosieer met basiese dryfkrag ("drives"). Die ontwikkeling daarvan asook die aktiwiteitspotensiaal, groei en agteruitgang asook houding mag gereflekteer word in die tekening van die lyf. Die lyftekening mag met die jare verander	
Geronde romp	• Passiewe, nie-aggressiewe, regressiewe persoonlikheid	Petersen (1977); Machover (1949)
Hoekige figure	• Mag manlike persoonlikheid verbeeld	Machover (1949); Petersen (1977)
Proporsioneel klein romp	• Ontkenning van drifte en/of gevoelens van minderwaardigheid	Buck (1948)
Oop romp	• Seksuele preokkupasie	Machover (1949)
Weglating van romp	• Vertraging; onvolwassenheid; emosionele probleme met akute liggaamsangs	Koppitz (1968)
Skouers	• Word gesien as ekspressie van behoefte aan fisiese krag	
Vierkantige skouers	• Aggressiewe, vyandige neigings	Buck (1948); Hammer (1958); Jolles (1964)
Klein skouers	• Minderwaardigheids-gevoelens	Buck (1948); Jolles (1964)
Uitwissing en versterking	• Behoefte aan liggaamsontwikkeling	Machover (1949)
Groot skouers	• Aggressiewe neigings of seksuele ambivalensie - dikwels kom-penserend soos by onseker adolessente	Hammer (1958); Machover (1949)
Borste - Groot	• Geteken deur manlike persoon: dui op orale en afhanklike behoeftes	Machover (1949)
Naak figure	• Infantiele, seksueel wanaangepaste persoonlikhede	Machover (1949)
Figure onderbeklee	• Voyeristiese neigings • Eksibisionistiese neigings	Machover (1949) Machover (1949)
Oorklee	• Gevoelens van onbekwaamheid en selfveragting	Buck (1948); Hammer (1958)
Deursigtig	• Voyeristiese en/of eksibisionistiese neigings • Nie normaal vir skoolgaande kinders. Indien voorkom dui dit op angs, konflik en vrees • Geassosieer met onvolwassenheid, impulsiwiteit en "ecting out"	Machover (1949) Koppitz (1968) Koppitz (1968)
Knope	• Oorafhanklikheid na 7 jaar • Afhanklikheid en infantiliteit • Regressie, veral as megenies in die middel of geteken is • Op mouomslag: obsessiewe neiging tot afhanklikheid	Klepsch en Logie (1982) Burns en Kaufman (1972) Jolles (1964) Machover (1949) Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949) Machover (1949)
Sakke	• Infantiele, afhanklike manspersoon • Affektiewe deprivasie	Machover (1949) Machover (1949)

EIENSKAP	HIPOTESES	NAVORSER
Groot sakke	• Strewe na gespierdheid en manlikheid met konflik: emosionele afhanklikheid van moeder	Machover (1949)
Das	• Gevoelens van seksuele onbekwaamheid (veral na veertig jear)	Buck (1948); Jolles (1964); Machover (1949)
Klein dassie	• Bewuswording van swak seksualiteit	Machover (1949)
Lang das	• Seksuele aggressie -kompenseer vir impotensievrees	Machover (1949)
Skoene - groot skoene	• Behoefte aan stabiliteit	Burns en Kaufman (1972)
Oorbeklemtoning	• Skoene en skoenveters: obsessieween duidelike vroulike eienskappe in puberteitsdogters	Machover (1949)
XV - **TIPES FIGURE** Stokfiguur	• Vermydingsgeneigdheid tipies van 'n onveilige persoon • Huiwerig om die self te openbaar, vermy waagmoed • Minimale samewerking, aanduidend van negatiwiteit	Buck (1948); Hammer (1958); Burns en Kaufman (1972) Klepsch en Logie (1982) Hammer (1958)
Sneeuman	• Emosionele deprivasie	Burns en Kaufman (1972)
"Cowboy"	• Neiging tot manlikheid	Klepsch en Logie (1982)
Hansworse	• Swak selfbeeld	
Monsters en Hekse	• Swak selfkonsep • Negatiewe gevoelens • Onbekwaamheid	Klepsch en Logie (1982) Klepsch en Logie (1982) Koppitz (1968)
XVI **TEKENEIENSKAPPE VAN FIGUUR** Deurskynings	• Voyeuristiese neigings. Mag by jong kinders normaal wees • Organiese probleme	Machover (1949)
Uitwissings	• Onveiligheid, besluiteloosheid en rusteloosheid • Ontevredenheid met die self • Angstigheid	Hammer (1958); Machover (1949) Hammer (1958) Machover (1949)
Skakerings	• Angstigheid	Klepsch en Logie (1982)

Die navorser wys daarop dat hierdie tabel aan Burns (1982: 256-268) se werk ontleen is, met enkele toevoegings van ander navorsers. Baie van die bronne is primêre bronne. Die feit dat baie van die hipoteses veertig jaar later steeds as betroubaar ervaar word, is betekenisvol.

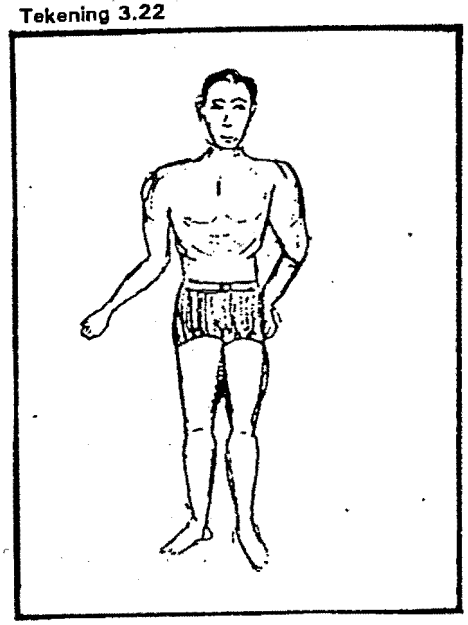
3.5.1.2 *Draw-A-Person (DAP)*

Tekeninge as projeksietegniek het aanvaarding geniet na die publikasie van Karen Machover se "Personality Projection in the Drawing of the Human Figure" (1949) en na Buck se H-T-P tegniek (Koppitz, 1983: 421). Machover se DAP is gebaseer op die psigoanalitiese teorie en is oorspronklik (nes Buck se HTP) ontwikkel vir volwasse en adolessente psigiatriese pasiënte. Albei tegnieke is eers 'n paar jaar later aangepas vir die gebruik met kinders.

Machover se Draw-A-Person metode (1949, 1953) is nie 'n toets nie, maar 'n verkenningstegniek. Die opdrag aan die kind is: "*Draw a person, make a whole person*" (Krahn, 1985: 188 en Machover, 1949: 28-29). Sy beweer dat die figure wat 'n kind teken, die kind self met sy spesifieke konflikte, angste en so meer, verteenwoordig, terwyl die res van die vel papier die omgewing verteen- woordig (1949: 35). Sy is van mening: "*The process of drawing the human figure is for the subject, whether he realizes it or not, a problem not only in graphic skill, but one of projecting himself in all of the body meanings and attitudes that have come to be represented in his body image*" (1949: 35).

In haar eerste werk gee sy uitgebreide interpretasies van alle liggaamsdele soos kop, gesigskenmerke, nek, ledemate, asook klerasie, konflikaanduiders en strukturele en formele aspekte. Aandag word bestee aan die grootte van die figuur, plasing van die figuur, lynering, uitwissings en so meer (1949: 34 - 103). Sy illustreer ook genoemde interpretasies aan die hand van gevallestudies. Tekening 3.22 en 3.23 dien as voorbeelde van DAP (1949: 110-111).

Tekening 3.22



Tekening 3.23

Sy gebruik in haar interpretasie ook alle beskikbare agtergrondkennis (1949: 105). Haar DAP

interpretasiemetode verskaf bruikbare inligting en dien as 'n bruikbare diagnostiese medium wat vir verdere navorsers ook van waarde is (sien TABEL 3.2). Sy is dan ook van mening dat: "*The drawing of the human figure must be understood as an expression of moods and tensions and as a vehicle for the individual's projection of his problems and his mode of experience-organization as reflected in his body scheme*" (1949: 104) en voeg daarby: "*although the drawing of a person is not expected to tell all invariably, it does invariably tell something, and in many instances a great deal*" (1949: 105).

Hoewel daar navorsers (Centers & Centers, 1963; Silverstein & Robinson, 1956; Green, Fuller & Rutley, 1972) is wat die betroubaarheid van die DAP betwyfel (Krahn, 1985: 187-188) is daar weer diegene wat glo dat die DAP 'n nuttige diagnostiese verkenningsmedium is (Koppitz, 1983:422).

3.5.1.3 *Human-Figure Drawing (HFD)*

Koppitz stel in 1968 die HFD bekend. Die opdrag aan die kind is om 'n mens te teken: "*On this piece of paper, I would like you to draw a WHOLE person. It can be any kind of a person you want to draw, just make sure that it is a whole person and not a stick figure or a cartoon figure*" (Koppitz, 1968: 6). Die interpretasie van die HFD geskied op twee wyses, naamlik om 'n aanduiding van verstandsrypheid te kry en om 'n aanduiding van emosionele onstabiliteit te kry op grond van die projektiewe gebruik van die medium (Koppitz, 1983: 422; 1968: 7-8).

Koppitz is van mening: "*The structure of HFDs is determined by the age and maturation of the pupils, while the style of the drawings reflects their attitude, anxieties and concerns of the moment*" (Koppitz, 1983: 422; 1968: 5). Struktuur en styl van die tekening is dus belangrik.

Koppitz (1968: 75) glo dat die kind nie noodwendig identifiseer met die persoon wat hy teken nie, maar neig om die persoon wat vir hom die belangrikste op daardie stadium is, te teken. Indien die kind selfgesentreerd is, sal hy homself teken, maar 'n dogter wat gepreokkupeerd met seuns is, sal waarskynlik 'n geidealiseerde manlike figuur teken. Die kwaliteit van die tekening sal onderliggende emosies en houdings verbeeld (soos angs, konflik en wense), ongeag die keuse van die getekende figuur. Gesprek word met die kind gevoer oor sy tekening (Koppitz, 1983: 423).

Wanneer 'n HFD geanaliseer word, is dit van diagnostiese waarde om eers 'n algemene indruk van die tekening te kry, sonder om na detail op te let. Daarna word die tekening geanaliseer vir die teenwoordigheid of afwesigheid van dertig emosionele aanduiders ("Emotional Indicators" of EI's). Hierdie is egter nie tellings nie, maar kliniese tekens wat dui op onderliggende houdings en karaktereienskappe van die kind. Hierdie emosionele aanduiders verskyn selde in die tekeninge van 'n goed aangepaste kind.

Die emosionele aanduiders word in drie groepe verdeel, naamlik:

- **kwalitatiewe aanduiders** wat die kwaliteit van die HFD aandui, soos: swak integrasie van dele van die figuur, skakering van gesig of liggaamsdele, growwe asimmetrie, skewe figuur, klein of groot figuur en deurskynings.

- **besondere kenmerke** wat eintlik selde voorkom, soos baie klein kop, gekruisde oë, tande, baie kort arms, baie lang arms, vasgeklemde arms of bene, hande so groot soos die gesig, weglating van hande, genitalieë, monsteragtige en groteske figure, drie of meer figure spontaan geteken, wolke, reën en sneeu.

- **weglatings** van bepaalde items wat eintlik normaal sou wees vir 'n bepaalde ouderdoms-groep soos weglating van oë, neus, mond, liggaam, arms, bene, voete, nek. Weglatings mag om verskeie redes voorkom soos, onrypheid, geremdheid of as gevolg van emosionele versteurings (Koppitz, 1968: 35-73).

Koppitz (1968) bespreek ook die interpretasie van die genoemde emosionele aanduiders, soos byvoorbeeld dat skakering beskou word as 'n manifestasie van angs; 'n baie klein kop hou verband met gevoelens van intellektuele onbekwaamheid; tande mag 'n aanduiding van aggressie wees, en so meer. (Sien TABEL 3.2 vir verdere interpretasies).

Sewe van die emosionele aanduiders is bevind om spesifiek verband te hou met swak funksionering in die primêre skool en wat aanduiders van leerprobleme blyk te wees: swak integrasie van liggaamsdele, skewe figuur van 15° of meer, weglating van mond/liggaam/arms, monsteragtige of groteske figure, drie of meer figure spontaan geteken (Koppitz, 1983: 423 en Koppitz, 1968: 53).

Ses ander emosionele aanduiders blyk ook by spesiale klaskinders voor te kom: asimmetriese voorstelling van ledemate, klein figure, kort arms, groot hande, weglating van hande en weglating van die neus. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat genoemde emosionele aanduiders verband hou met emosionele houding en probleme, aangesien spesiale klaskinders leer- en gedragsprobleme mag manifesteer (Koppitz, 1968: 53,54).

Die navorser is van mening dat die dertien genoemde emosionele aanduiders ook moontlik in die skooltekeninge verbeeld sal word.

Koppitz wys egter daarop dat die voorkoms van 'n enkele emosionele aanduider nie klinies beduidend is nie en suggereer slegs 'n neiging of onderliggende houding. Drie of meer aanduiders word as beduidend beskou. 'n Enkele emosionele aanduider van angs soos die teenwoordigheid van wolke mag byvoorbeeld in goeie presteerders se tekeninge waargeneem word. Die matige teenwoordigheid van angs of aggressie mag dien as 'n motivering in goeie prestasie, terwyl die algehele afwesigheid daarvan

die dryfkrag na sukses kan strem (Koppitz, 1968: 54-55). Koppitz wys verder daarop dat 'n kind nie noodwendig altyd dieselfde emosionele aanduiders in tekeninge verbeeld nie. Op een tekening mag 'n geskakeerde liggaam en gesig, asook weglating van arms 'n bepaalde kind se angs verbeeld, terwyl op 'n HFD later afgeneem die weglating van die neus en hande met donker wolke bo die figuur die angs mag verbeeld (Koppitz, 1983: 423). DiLeo (1970, 1973) bevestig dat kinders wat goed aangepas is se tekeninge besonder soortgelyk vertoon, terwyl emosioneel wanaangepaste kinders s'n opmerklik anders lyk.

Ten opsigte van die kliniese interpretasie van HFD is Koppitz (1968: 75) verder van mening dat die diagnostikus oor agtergrondinligting, soos die kind se ouderdom en geslag en gesinsomstandighede moet beskik alvorens uitsprake na aanleiding van 'n tekening gelewer kan word. Alle hipoteses moet geverifieer word met die agtergrondkennis en ander kliniese data. Koppitz verskaf verder basiese riglyne aan die hand waarvan 'n HFD klinies geanaliseer kan word. Sy gaan van die standpunt uit dat:

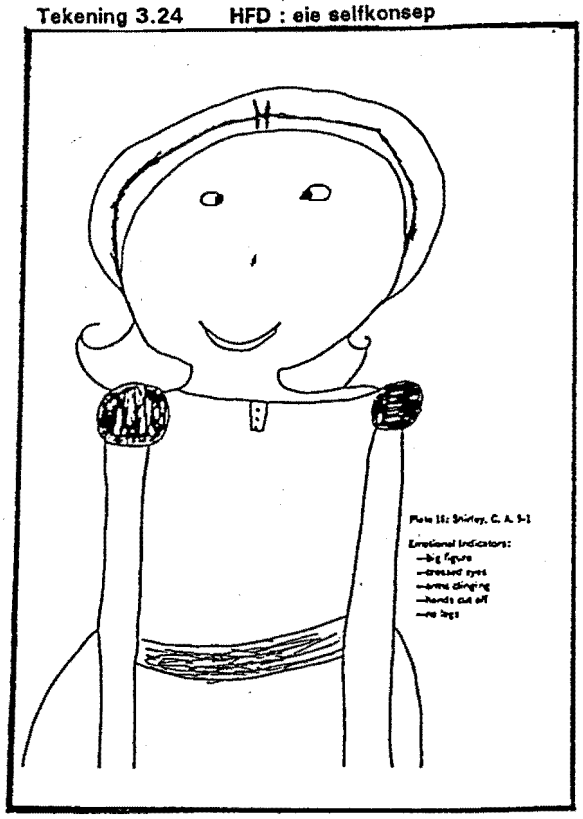
- HOE 'n figuur geteken word, ongeag wie geteken word, die kind se eie selfkonsep reflekteer. Die wyse waarop geteken word, asook die implementering van tekens en simbole verbeeld die innerlike self en sy houding teenoor homself. Tekening 3.24 illustreer die stelling (Koppitz, 1968: 229).

- Die persoon WIE geteken word is 'n persoon wat kommer wek of belangrik vir die kind is op die tydstip van tekening. In die meerderheid gevalle teken kinders hulself, omdat die self baie belangrik is. Distorsiebeelde of geïdealiseerde selfbeelde word dikwels verbeeld (Koppitz, 1968: 261,281). Tekeninge 3.25 en 3.26 dien as voorbeelde van 'n distorsiebeeld. Die kind mag ook 'n identifikasiefiguur soos 'n ouer teken. Indien 'n seun 'n vroulike figuur teken, stem Koppitz nie met Machover se bevinding saam dat dit op identifikasieprobleme dui nie (Koppitz, 1968: 76).

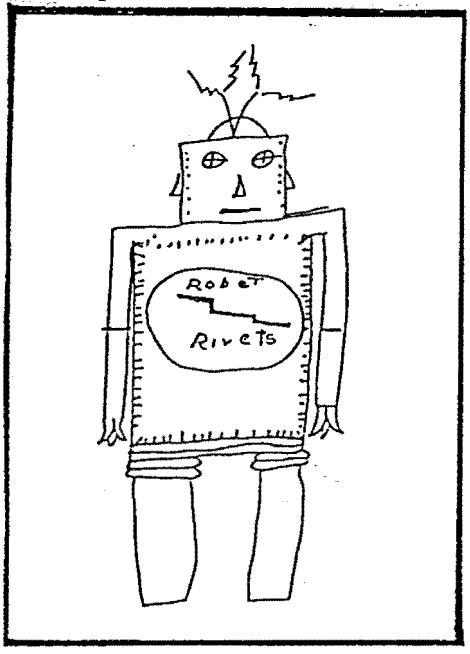
- WAT die kind in sy tekening sê, mag 'n ekspressie van sy houding en konflikte wees of dit mag 'n uitspreek van 'n wens, of albei versinnebeeld. Ongeag die persoon wat geteken word, verbeeld die wyse van teken iets van die tekenaar se houding teenoor homself.

Klepsch en Logie (1982:42) wys ook daarop dat die kind óf sy fisiese self in sy tekening mag projekteer óf sy psigologiese self waarin sy wense verdedigingsmeganismes of simptome van byvoorbeeld 'n swak selfkonsep mag verbeeld. Verder wys Klepsch en Logie (1982: 6) daarop dat: "*The important point about this self-revelation is that the drawer does not have to be drawing himself. He may be drawing just "a person" or his teacher or his dentist or members of his family. Unwittingly, he sketches in some details of his own traits, attitudes, behaviour, characteristics, personality, strengths and weaknesses. In other words, he leaves an imprint, however incomplete, of his inner self upon his drawing.*"

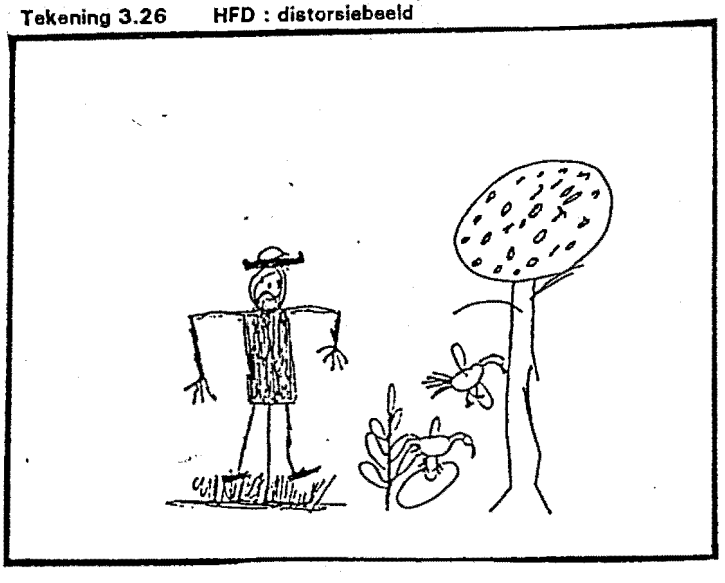
Tekening 3.24 HFD : eie selfkonsep



Tekening 3.25 HFD : distorsiebeeld



Tekening 3.26 HFD : distorsiebeeld



Klepsch en Logie voeg by dat die diagnostikus ook daarop behoort te let dat 'n kind se tekening sy belewenis van die bepaalde dag waarop die tekening afgeneem is, verbeeld en dat dit nie noodwendig die vorige of volgende dag dieselfde boodskap sal reflekteer nie. Die navorser is van mening dat dit juis verskeie ander navorsers se opinies staaf dat meer as een tekening nodig is voor afleidings gemaak kan word.

Die navorser is van mening dat Koppitz se navorsing waardevolle inligting verskaf wat van toepassing mag wees op die **skooltekeninge**:

- die struktuur van die tekening verbeeld iets van die kind se emosionele rypheid
- die styl van die tekening reflekteer houdings, angste en kommer
- algemene indruk van die tekening is betekenisvol
- emosionele aanduiders word voor opgelet
- hipoteses word gestel en kan vergelyk word met ander data
- gesprek moet met die kind gevoer word
- wyse waarop geteken word, asook die keuse van simbole, verbeeld die innerlike
- die persoon wie geteken word is beduidend
- wat geteken word mag sy houding, konflik of wens verbeeld.

Die interpretasie van die menstekening, soos sommige opvoedkundige sielkundiges in die RSA van gebruik maak, word volledig in onder andere Nel en Esterhuizen (1958: 49-71) en Van Niekerk se werk (1990:148-157) bespreek. Hierdie interpretasiewyse geskied simbolies en is aan Machover (1949) se navorsing ontleen (Van der Merwe en Jacobs, 1992: 4,5). Hoewel daar meningsverskil bestaan oor die waarde van die psigoanalitiese interpretasie wyse, veral wanneer van toepassing op die baie jong kind (Van der Merwe en Jacobs, 1992; Kelly, 1984: 244-246; Swensen, 1968: 20) en daar steeds gepoog word om die hipoteses te bevestig of te verwerp, is daar heelwat navorsers wat in die psigoanalitiese wyse van interpretasie glo (Koppitz, 1968; Klepsch en Logie, 1982; Burns, 1987; Burns en Kaufman, 1972).

Van der Merwe en Jacobs (1992) se navorsing is van die jongste werk in die RSA en hoewel hul navorsing spesifiek oor die interpretasie van kindertekeninge handel, word 'n groot gedeelte van die publikasie gewy aan die ontwikkelingstadia van kindertekeninge. Verskillende navorsers se sieninge oor 'n bepaalde fase word vergelyk. Aandag word ook bestee aan hoe die onderskeie navorsers se grense van 'n bepaalde fase verskil en watter aanduider of eienskap as normaal vir 'n bepaalde fase en ouderdomsgroep gesien word, terwyl 'n ander dieselfde eienskap weer as 'n emosionele aanduider sou interpreteer. Van der Merwe en Jacobs illustreer aan die hand van gevallestudies dat volgens 'n opvoedkundig-sielkundige perspektief vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk gewerk moet word. Die diagnostikus gebruik dus die kind se tekening as aanknopingspunt tot gesprekvoering om sodoende die kind in nood beter te leer ken. Teneinde korrekte interpretasies te kan maak, verg dus van die opvoedkundige sielkundige dat hy sal raaksien, raakvoel en raakhoor sodat die kind se betekenisgewing,

betrokkenheid en belewing volkome begryp sal word (Jacobs en Vrey, 1982: 85-86).

3.5.2 Groepstekeninge

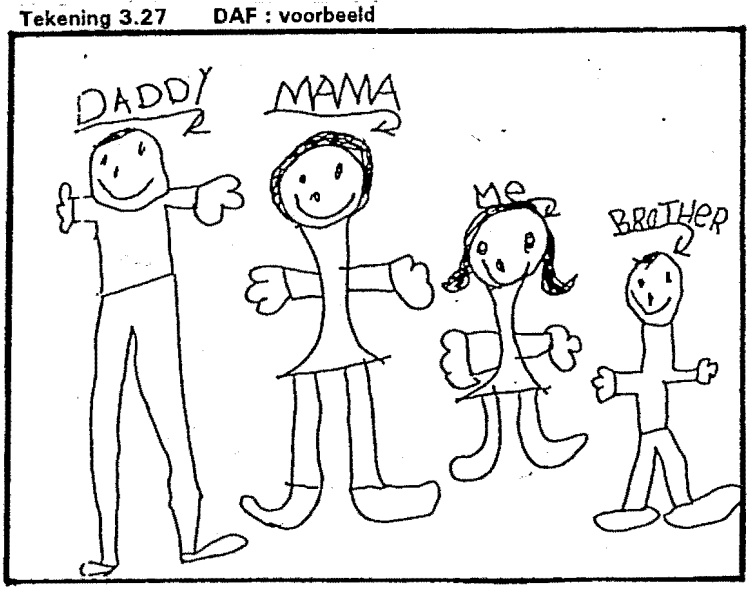
3.5.2.1 *Draw-A-Family Test (DAF)*

Die vroegste pogings vir gesinstekeninge is dié van Hulse in 1951. Hulse se tegniek vereis dat die kind sy gesin moet teken. Hulse het aanvanklik voorgestel dat gesinstekeninge holisties geëvalueer moet word (Knoff en Prout, 1985: 51) en het in sy interpretasie van die DAF na die volgende aspekte opgelet:

- grootte van figure
- verhouding tot mekaar uitgedruk in figuurgrootte
- afstand tussen figure
- verspreiding oor papier
- potlooddruk
- inskakering
- kleurgebruik
- volgorde waarin gesinslede geteken is
- wyse waarop figure geteken is, soos vergroting
- weglating van gesinslede
- algemene indruk van die tekening.

Hulse glo dat die gesinstekening insig gee in 'n kind se persepsie van sy gesinsamestelling, sy selfkonsep, angste en fantasieë (Klepsch en Logie, 1982: 77). Hulse se opdrag het egter alte dikwels gelei tot 'n stywe portret-foto effek van die gesin. Dit is geklassifiseer as 'n "non-kinetic" of "motionless" tegniek (Knoff en Prout, 1985: 51). Tekening 3.27 dien as 'n voorbeeld van 'n DAF (Burns, 1982: 29).

Tekening 3.27 DAF : voorbeeld



Die nie-kinetiese tegniek is gekritiseer, omdat dit 'n beperking plaas op die belangrikheid van gesinsdinamika wat die meeste insig verleen tot 'n kind se gevoelens en persepsies van sy gesin, die gesin se rol, invloed en interaksie (Knoff en Prout, 1985: 51). 'n Behoefte aan verdere navorsing het gevolglik ontstaan.

3.5.2.2 *Die kinetiese gesinstekening ("The Kinetic Family Drawing" KFD)*

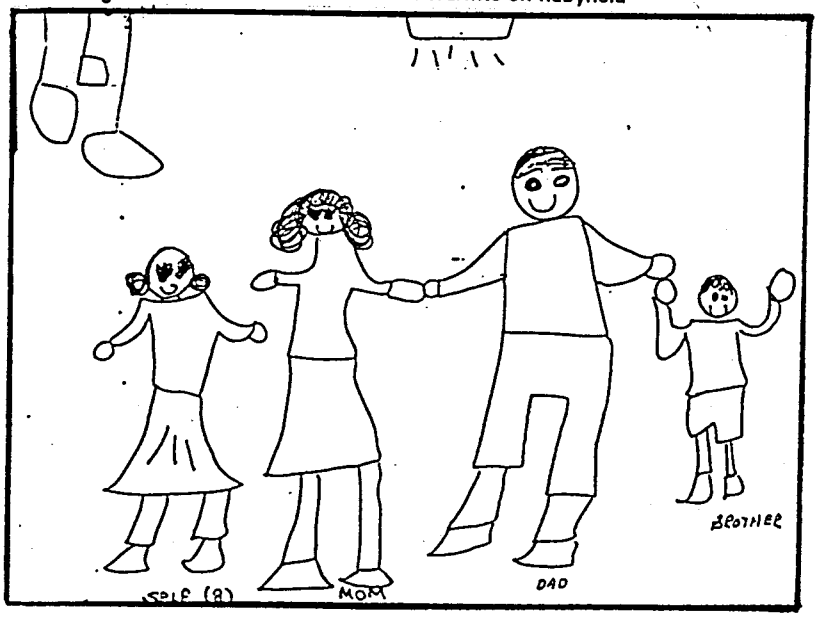
Burns en Kaufman (1970, 1972) en Burns (1982) het as 'n uitvloeisel uit die DAF die Kinetiese Gesinstekening (KFD) ontwikkel.

Die inisiatief vir die KFD navorsing is gesetel in 'n aanhaling van Anaxagoras van Clazomenae (500 - 428 BC) wie se definisie van begrip ("understanding") as volg aangedui is: "*... giving movement, unity and system to what had previously been a jumble of inert elements*" (Burns en Kaufman, 1972: xvi). Die verwysing na "movement" het gelei tot die opdrag aan die kind om sy hele gesin te teken waar hulle besig is om iets te doen: *"Draw a picture of everyone in your family, including you, DOING something. Try to draw whole people, not cartoons or stick people. Remember, make everyone DOING something - some kind of action*" (Burns en Kaufman, 1972: 5). Burns en Kaufman (1971:10) was van mening dat om kinders te kan verstaan en begryp, moes take wat aksie veronderstel, gegee word. Hulle het ook vasgestel dat kinders hulself meer natuurlik en spontaan deur aksies eerder as deur woorde uitdruk (1971: 13) en daarby gevoeg: *"... figure drawing provides an excellent method of exploring the world of the child. Drawing tests are simple to administer, non-threatening, and can be used where other techniques are limited by such factors as language barrier, cultural deprivation, and inability to communicate*" (1971: 13).

Kinders se selfkonsep en hulle positiewe en negatiewe verhoudinge met gesinslede word makliker geïdentifiseer in die kinetiese tekening. 'n Beduidende verbetering in die kwalitatiewe en kwantitatiewe diagnostiese inligting is met die KFD beskikbaar gestel, daarom dat die KFD as 'n persoonlikheidsverkenningsmedium tot tekentegniek toegevoeg kon word (Knoff en Prout, 1985: 51). Burns en Kaufman is ook van mening dat die KFD primêre versteurings baie gouer en akkurater as onderhoude reflekteer (1972: 2-5).

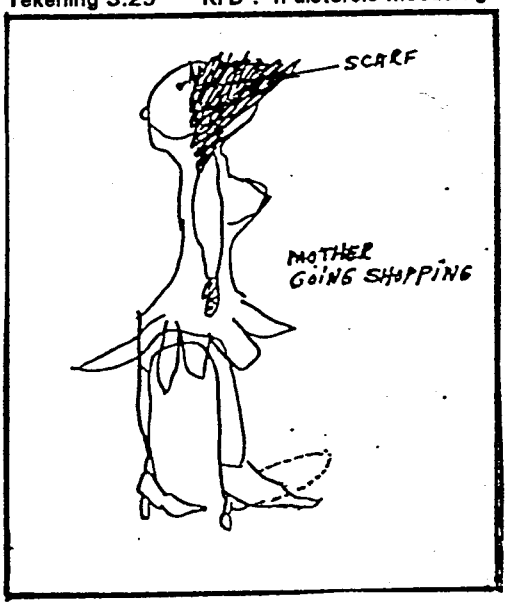
Burns en Kaufman illustreer aan die hand van voorbeelde hoe 'n goedaangepaste en normale kind se kinetiese gesinstekening lyk (1972: 6 - 15). 'n Gevoel van warmte en nabyheid word gewoonlik uitgestraal, met geen tekens van skeiding en afskortings tussen gesinslede nie, soos tekening 3.28 illustreer (Burns en Kaufman, 1972: 7).

Tekening 3.28 KFD : voorbeeld van warmte en nabyheid

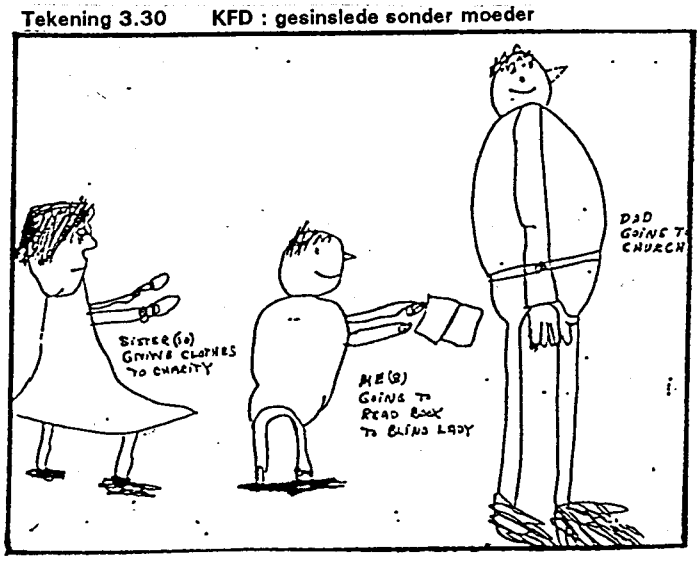


Burns en Kaufman kyk wel na figure in die kinetiese gesinstekening vir kwalitatiewe HFD aanduiders soos deur Machover nagevors (1972: 14). ('n Volledige opsomming van HFD karakter-eienskappe met kliniese interpretasie word in TABEL 3.2 gevind). Daar is bevind dat individuele KFD figure sekere karaktereienskappe openbaar soos armuitstrekkings, verlengde figuur, uitwissings, weglating van liggaamsdele, figure op agterkant van die bladsy geteken, en so meer (1971: 38 - 133 en 1972: 16 - 35). Hierdie eienskappe word beskou as van kliniese interpretasiewaarde. 'n Kind sou byvoorbeeld probleme met 'n individuele gesinslid verbeeld deur die figuur op die agterkant van die papier te plaas (1972: 23). Tekening 3.29 toon 'n distorse moederfiguur op die agterkant, weg van die res van die gesinslede (tekening 3.30). Die moeder word as oorheersend en bedreigend beleef.

Tekening 3.29 KFD : 'n distorsie moederfiguur



Tekening 3.30 KFD : gesinslede sonder moeder

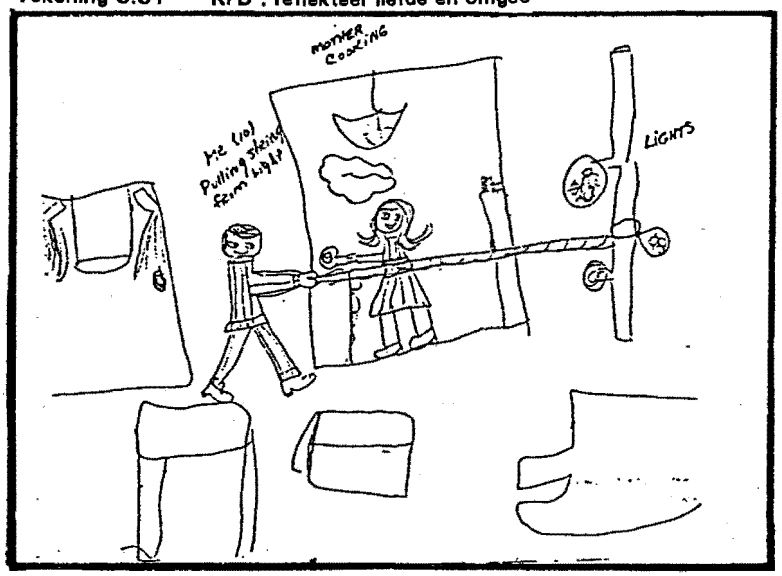


Navorsing oor jare het Burns en Kaufman (1972: xv) oortuig om kinetiese gesinstekeninge na aanleiding van drie kriteria, naamlik aksie, styl en simbole, te interpreteer.

KFD Aksies

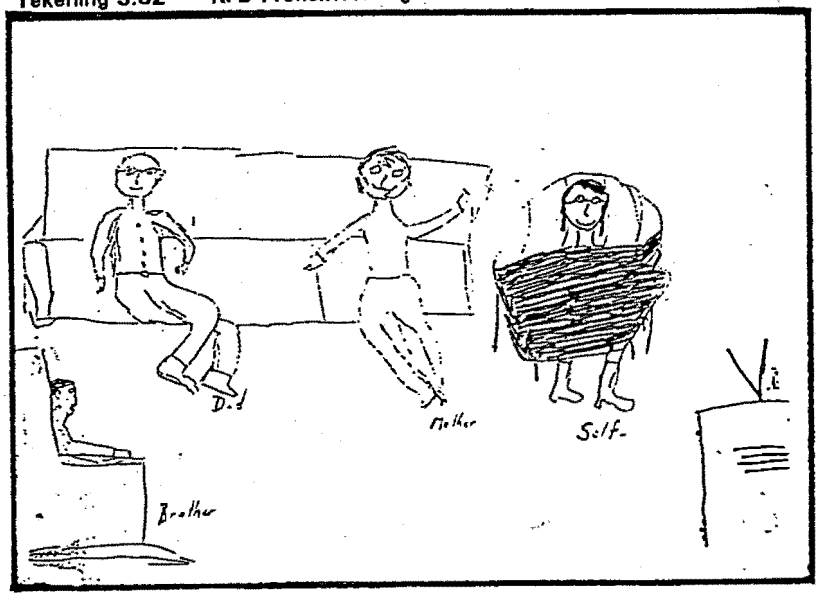
Die aksie of beweging van energie tussen persone en/of voorwerpe (soos 'n bal) reflekteer verskeie emosies soos liefde, mededinging, konflik, angs, vermyding (Burns en Kaufman, 1972: 36 - 43). Tekening 3.31 reflekteer liefde en omgee (Burns en Kaufman, 1972: 37).

Tekening 3.31 KFD : reflekteer liefde en omgee



Die figuur in tekening 3.32 reflekteer angs deurdat die energie op die selffiguur geinvesteer word (Burns en Kaufman, 1972: 41).

Tekening 3.32 KFD : reflekteer angs



Sewe-en-tagtig aksies is deur Burns en Kaufman geïdentifiseer as tipies van die KFD figure en sluit onder andere in: lees, kook, hulpverlening, werk, TV kyk, verf, sny, sit, skop en so meer (1972: 45). Algemene aksies van die ouerfigure is geïdentifiseer.

Die moederfiguur wat kook is 'n algemene aksie wat deur seuns en dogters aangedui word. Die kook-aksie reflekteer 'n moeder wat die kind se vertroetelende en versorgende behoeftes aanspreek. 'n Moederfiguur wat skoonmaak is ook 'n algemene aksie en is veral beduidend by kompulsiewe moeders wat meer gepreokkupeerd is met die huis as met die mense in die huis. Reiniging en skoonmaak word gelykgestel aan aanvaarding en goeie gedrag. Die aksie van stryk word weer dikwels by 'n oorbetrokke moeder gevind wat hard probeer om aan haar kind "warmte" te voorsien (1971: 29-31; 1972: 45).

Daar is bevind dat die mees algemene aksie van die **vaderfiguur** deur die dogters as lees en deur die seuns as grassny aangedui word (1972: 45). 'n Sny aktiwiteit soos om gras te sny, of besig om iets te kap word gesien as 'n "tawwe" óf "gekastreerde" vaderfiguur. Wanneer 'n vader aangedui word as besig om werk toe te gaan of by sy werk is, is bevind dat hy as verworpe beleef word of as 'n figuur buite die gesin, eerder as 'n deel van die gesin (Burns en Kaufman, 1971: 29-31).

Daar is bevind dat seuns en dogters hulself meestal in die KFD in 'n speelsituasie voorstel (1972: 46).

Wedywering word dikwels verbeeld as 'n aksie tussen gesinslede soos om 'n bal, mes of vliegtuig te gooi. Dit word dikwels onder jaloerse kinders en hoogs mededingende kinders waargeneem (Burns en Kaufman, 1971: 31).

Baie KFD's reflekteer gevolglik 'n **magsgevoel** (*"field of force"*) (Burns en Kaufman, 1972:46). Dikwels word die krag/mag (*"force"*) in die vorm van 'n **bal** versinnebeeld:

- kompetisie of jaloesie teenoor iemand mag byvoorbeeld aangedui word deur die pad wat die bal gaan volg
- die bal mag gerig wees op die vaderfiguur, terwyl 'n onvermoë om te skop, beleef word as gevolg van 'n te streng vader
- die krag van die bal kan grond toe gemik word met struikelblokke tussen die bal en die rigting waarin dit beweeg
- skakering en inkleuring van die bal (Burns en Kaufman, 1972: 46-65). Tekening 3.33 illustreer die kind se behoefte aan balspel (Burns en Kaufman, 1972: 54).

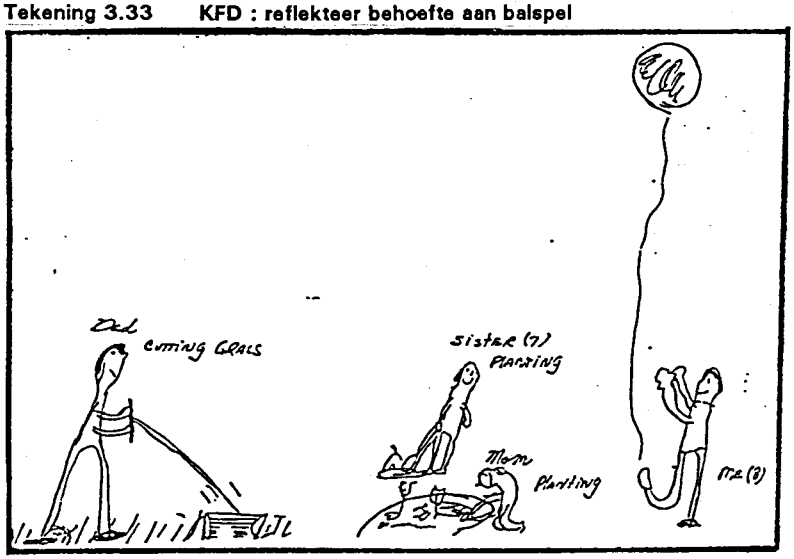
'n Bal wat gebons word word dikwels gevind by 'n kind wat wil meeding, maar nie kan nie en dien as voorbeeld van energie wat hy nie na buite kan rig nie, terwyl 'n bal-op-die-kop-aksie daarop dui dat die kind die bal sou wou rig, maar dat hy nie kan nie.

Struikelblokke soos mure, lyne, objekte word dikwels subtiel tussen figure geplaas om verhoudings

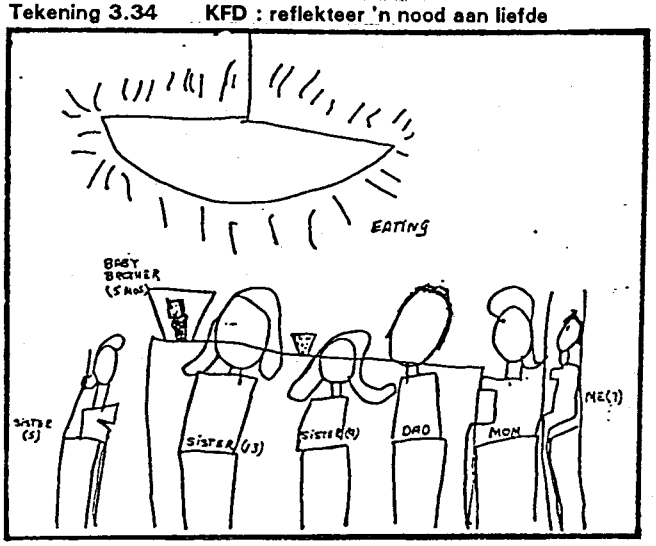
probleme te verbeeld. **Gevaarlike objekte** word dikwels gemik na 'n figuur wat bedreiging inhou.

Hitte, lig en warmte (soos elektrisiteit en sonskyn) word gewoonlik geteken deur kinders wat 'n nood aan liefde en warmte reflekteer (tekening 3.34).

Tekening 3.33 KFD : reflekteer behoefte aan balspel



Tekening 3.34 KFD : reflekteer 'n nood aan liefde



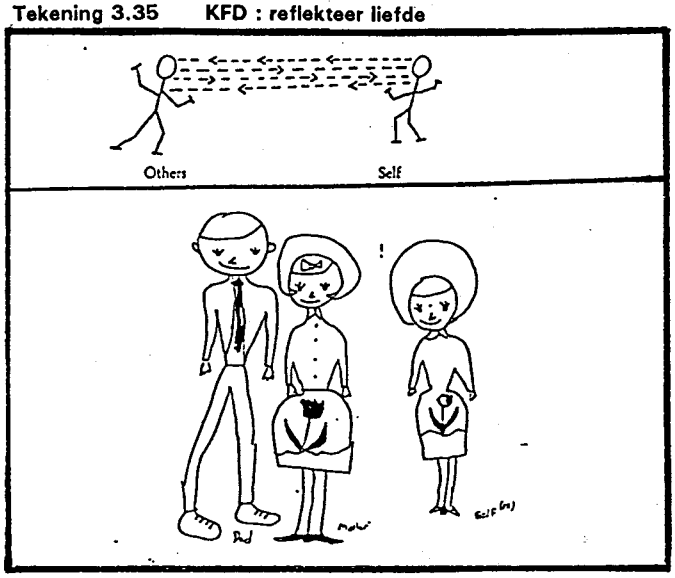
Die X-simbool in 'n tekening dui dikwels op konflikareas. Die navorsers is van mening dat in hul stryd vir liefde en warmte, "*many children are inhibited by a strong conscience or superego*" (Burns en Kaufman, 1972: 108).

KFD Style

Die styl van die kinetiese gesinstekening blyk die kind se verdedigingsmeganismes soos regressie, ontkenning of isolasie te reflekteer. 'n Afwesigheid van styl suggereer verminderde behoefte aan verdediging (Burns en Kaufman, 1972: 296).

Wanneer liefde natuurlik en sonder struikelblokke beleef word, word 'n KFD dienooreenkomstig verwag (tekening 3.35).

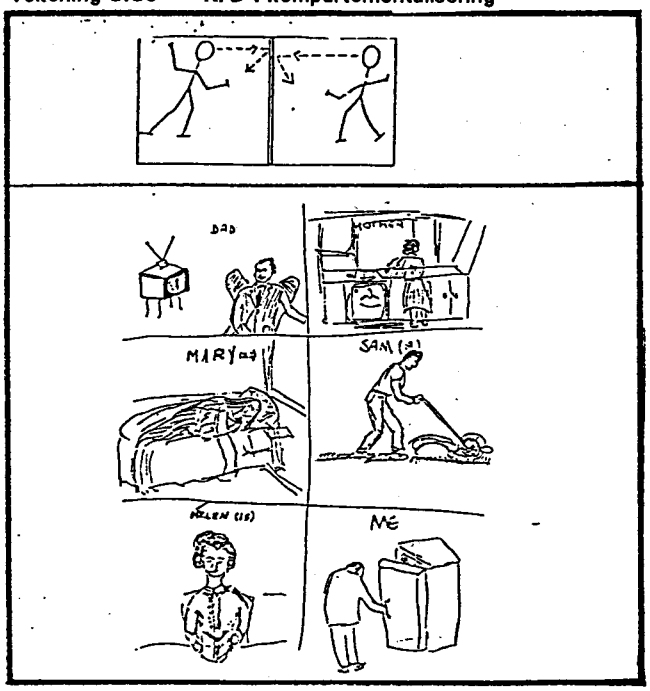
Tekening 3.35 KFD : reflekteer liefde



Kompartementalisering

Wanneer liefde nie natuurlik uitgedruk en beleef word nie, neig kinders om hulself af te sluit. Die kind kan ook die individuele lede van die gesin isoleer deur hulle in boksies of in reghoeke te plaas of deur hulle af te skerm van mekaar. Soms vou hulle die papier en plaas die figuur daarin. Dit kan ook baie subtiel gereflekteer word. Hierdie reflektering is tipies van sosiale isolasie en 'n manier om die gevoelskomponent tussen individuele lede af te sny. Dit kan die begin van onttrekking wees of ernstige karakterprobleme (tekening 3.36).

Tekening 3.36 KFD : kompartementalisering



Kapsulisering ("Encapsulisation")

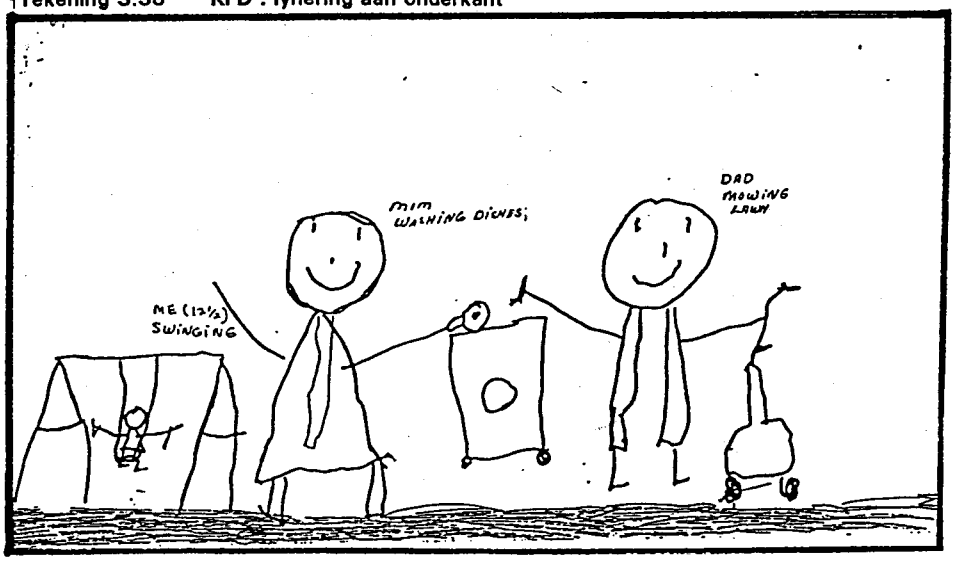
Wanneer die liefde vir iemand verhinder word, word daardie persoon afgesonder. Dit kan ook subtiel geskied soos in tekening 3.37.

Tekening 3.37 KFD : kapsulisering

Lynering van onderkant

Indien die kind sy lewe as onstabiel beleef en hy bang is dat hy sal "omkantel", verstewig hy die lewe met 'n sterk fondasie. Hierdie is tipies van kinders wat onveilig voel en wat probeer om stabiliteit te vestig deur 'n soliede fondasie te verskaf. Hoe wyer die lynering en hoe intenser die skakering, hoe ernstiger is die probleem. Dit word dikwels gevind by kinders wie se ouers skei of waar baie stres en onstabiliteit beleef word (tekening 3.38).

Tekening 3.38 KFD : lynering aan onderkant



Onderstreping van individuele figuur

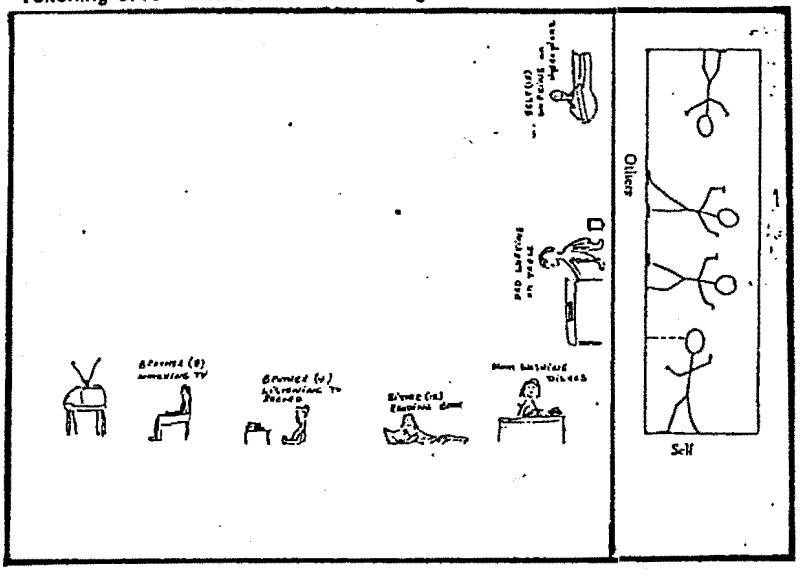
Wanneer net die verhouding met 'n ander persoon as onstabiel beleef word, word daardie persoon onderstreep (tekening 3.39).

Tekening 3.39 KFD : onderstreping van individuele figuur

Kant-aanduiding

Soms dui die kind aan dat hy op die kant (*"edge"*) wil bly sonder om betrokke te raak. Familielede word al langs die kant van die papier geteken. Dit reflekteer die verdedigende kind wat op die kantlyn sal bly en weerstand sal bied teen dieper verkenning. Die styl word ook gebruik om liggaamsdele af te sny of te ontken (tekening 3.40).

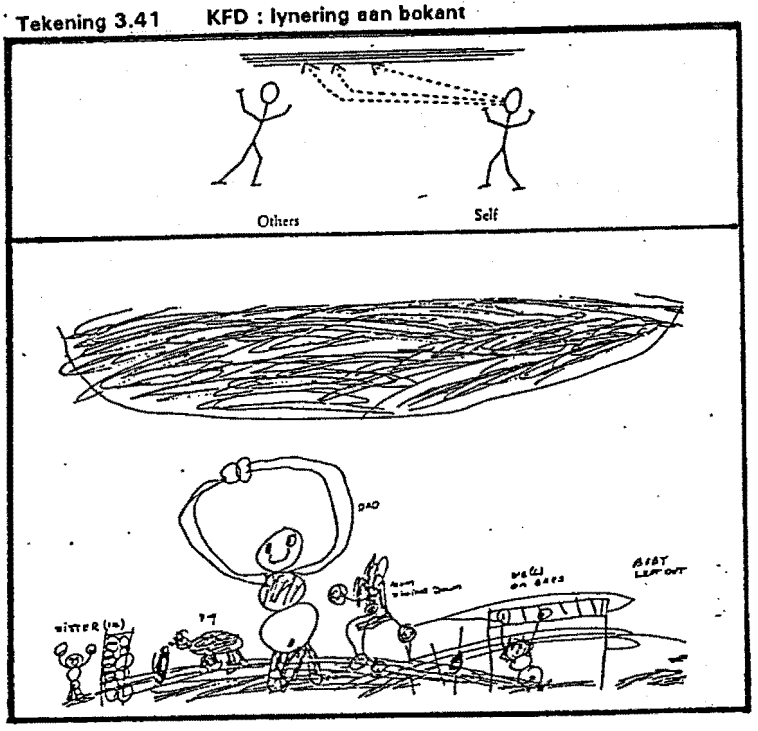
Tekening 3.40 KFD : kant-aanduiding



Lynering aan bokant

Die lewe mag onseker en bedreigend, vol donderstorms, donkerte en kommer beleef word, daarom gebruik die kind 'n lyn aan die bokant as ekspressie van sy angs (tekening 3.41).

Tekening 3.41 KFD : lynering aan bokant



KFD Simbole

Dikwels word simbole oor-geïnterpreteer, selfs misinterpreteer, daarom waarsku Burns en Kaufman (1972: 144): "*In any attempt at hypothesizing, the unconscious expression of any single symbol of a dream or a projective instrument, such as a drawing, one must weigh the alternate and sometimes seemingly incompatible interpretations.*" Klem word daarop gelê dat die waarnemer bekwaam moet wees om *"in the frame of reference of his own background.."* die totaliteit van die individu in ag moet neem. Vanuit opvoedkundig- sielkundige perspektief word geglo dat die diagnostikus egter vanuit die eksterne verwysingsraamwerk, soos uit die kind se oogpunt, interpretasies moet maak (Van der Merwe en Jacobs, 1992: 109) en seker moet maak wat die kind se bedoeling met simboliek-gebruik is.

Die observering en interpretering van simbole is nie maklik nie, tog onthul die simboliek dikwels die hart van die persoon se konflik (Burns en Kaufman, 1972: 296). TABEL 3.3 gee 'n opsomming van tipiese KFD simbole (Burns en Kaufman, 1972: 144-285).

TABEL 3.3

TIPIESE KFD-SIMBOLE MET ASSOSIASIE

SIMBOOL	ASSOSIASIE	HOOGSTE VOORKOMS
A's	Hoë akademiese prestasie.	
Bed	Seksuele of depressiewe temas.	
Fietse	Strewe na manlikheid.	Seuns
Besems	Dominansie. Hekserige ma.	Moederfiguur
Skoenlappers	Soeke na liefde en skoonheid.	
Katte	Preokkupasie simboliseer konflik in identifikasie met moeder. Troeteleffek met tande en kloue reflekteer konflik en ambivalensie.	Dogters
Hanswors	Minderwaardigheidsgevoelens.	
Grawe, spit, vuilgoed	Negatiewe gevoelens.	
Dromme	Wanplaaste woede. Wil domineer.	
Elektrisiteit	Behoefte aan warmte en liefde. Preokkupasie dui op swak realiteitsbewustheid.	
Vuur	Behoefte aan warmte en liefde of reflekteer liefde. Mag in haat verander. Destruktiewe fors.	 Meesal seuns
Blomme	Liefde vir skoonheid en mooie. Onder middel: vroulike identifikasie. Neiging na vroulike identifikasie.	Dogters Seuns
Hitte	Behoefte aan liefde en warmte.	
Strykplank met X	Ambivalens en konflik teenoor moederfiguur.	Seuns
Springtou	Kapsulisering van figuur.	
Vlieërs en ballonne	Begeerte vir ontvlugting. Strewe na vryheid.	
Leer	Spanning en wankelende balans.	
Lampe	Warmte en liefde.	

SIMBOOL	ASSOSIASIE	HOOGSTE VOORKOMS
Grassnyer	Kastrasie.	
Blare	Afhanklikheid. Vasklou aan vertroeteling.	
Gloeilamp	Behoefte aan liefde.	
Boomstomp	Hipermanlikheid, manlike strewe.	
Verfkwas	Verlenging van hand van bestraffende figuur.	
Reën	Depressiewe neigings.	
Yskaste	Depressiewe reaksies tot deprivasie. Bron van koestering is koud. Gevoelens van afhanklikheid is onvervuld.	
Slange	Falliese simbool.	
Sterre	Deprivasie (fisies of emosioneel). Mag pyn suggereer. Iets wat koud en op afstand is.	
Stoptekens	Pogings tot impulskontrole. Preokkupasie dui op swak realiteitsbewustheid.	
Son	Behoefte aan warmte en aanvaarding.	
Treine, resieskarre, motorfietse	Kragsimbole.	Seuns
Stofsuier	Kragsimbool vir kontrole en opsuig.	
Water	Preokkupasie dui op depressie.	
Drywende figuur	Depressiewe neigings.	

Burns en Kaufman (1971 en 1972) asook Burns (1982) se werke is ryklik geïllustreer met voorbeelde van kinetiese gesinstekeninge waarin genoemde simboliek en assosiasies verbeeld word.

Die navorser is egter van mening dat volledige verklarings nie altyd gegee word vir die assosiasie gekoppel aan sekere simboliek nie. Hierdie onvolledige verklarings word ook deur O'Brien en Patton (1974) gekritiseer. Burns en Kaufman maak van die gevallestudiemetode gebruik vir die interpretering van die KFD's. O'Brien en Patton spreek hulle as volg daaroor uit: *"This method, however, often shows the confounding effect that prior knowledge about the family has upon the interpretation. In one case a great linear distance between the self-figure and the father figure is seen as demonstrating the overwhelming anxiety the child feels about his father. In another case this same distance is seen as representing the healthy maturation of a separate ego identity. Clearly both interpretations cannot be simultaneously applicable to explain the same phenomenon"* (O'Brien en Patton, 1974: 156).

Die navorser is van mening dat agtergrondinligting nie volledig vir die leser beskikbaar gestel is om verskillende interpretasies van 'n soortgelyke simboliese aanduiding te begryp nie en gevolglik kom interpretasies soms verwarrend voor. Behalwe vir die genoemde voorbeeld van die afstand tussen figure, dien die vertolking van die gebruik van die simboliek van ligte ook as 'n voorbeeld. In een voorbeeld verbeeld die ligte 'n algemene warmte wat uitgestraal word (Burns en Kaufman, 1972: 6,7) terwyl die ligte in 'n ander geval weer vertolk word as 'n behoefte en 'n nood aan warmte (Burns en Kaufman, 1972: 8 - 94). Daarby betwyfel die navorser in sommige gevalle die identifisering van 'n bepaalde simbool, byvoorbeeld van die "X" in KFD-50 (1972: 113) en in KFD-53 (1972: 119); die seksuele simbool (Burns, 1982: 171) en so meer.

Nieteenstaande die genoemde kritiek, is die navorser egter van mening dat die uitgebreide KFD navorsing besonder betekenisvol is vir die toepassing op skooltekeninge en sal daar gepoog word om vas te stel of genoemde simbole, style en aksies ook in skooltekeninge geïdentifiseer kan word.

Burns (1982: 20-60) het met verdere KFD navorsing **DAP, HTP, DAF en KFD's vergelyk** en wys aan die hand van ryklik geïllustreerde voorbeelde op die **diagnostiese waarde** daarvan. Verder het hy ook aangedui hoe die **kombinasie** van menstekeninge op 'n stemming in die selfontwikkeling (1982: 166-186) kan dui deur longitudinale studies van 'n spesifieke kind (1982:189-222) te maak. Identifikasiewyses in die gesin kan ook deur middel van die KFD's vasgestel word (1982: 99-165).

Knoff en Prout (1985: 51,52) vermeld ook **navorsing met die KFD** naamlik op:

- Opvoedkundig buitengewone populasies
- Leergestremde kinders deur Raskin en Bloom (1979)
- Kinders met perseptueel-motoriese gestremdheid deur Raskin en Pitcher (1977)
- Swart en wit verstandelik gestremde kinders deur Magnum (1976)
- Gemolesteerde kinders deur Schornstein en Derr (1978). Die ouers is gevra om 'n kinetiese gesinstekening te maak.
- Diabetiese kinders deur Sayed en Leaverton (1974)
- Normatiewe steekproef kinders en adolessente deur Brewer (1981) en Jacobson (1973) asook Thompson (1975).

Hierby kan die volgende werke gevoeg word (Reynolds, 1978:492):

- Heineman (1975) met broers en susters van emosioneel versteurde kinders.
- Brown (1977) om effektiewe pleegsorg plasing aan die hand van KFD's te ondersoek.
- Myers (1975) om 'n kwantitatiewe evaluering van KFD daar te stel.

Knoff en Prout (1985:52,53) verwys ook na die werke van:

- MacNaughton (1982) wat normatiewe studies onderneem het met vier- en vyfjariges
- Jacobson (1973) verskaf normes vir ses tot negejariges
- Thompson (1975) verskaf weer normes vir dertien- tot agtienjariges
- Cummings (1980) het vier evalueerdes opgelei om KFD's se betroubaarheid te toets
- Johnston (1975) het kinetiese gesinstekeninge van kinders uit gevestigde en geskeide ouerhuise vergelyk
- Sobel en Sobel (1976) het gesinstekeninge en adolessente jeugmisdadigers nagevors.

Daar is ook oor kulturele grense navorsing gedoen (Knoff en Prout, 1985:51):

- Japan (Kato, 1979)
- Brittanje (Freeman, 1971)
- Brasilië (Souza de Joode, 1976)
- Noorweë (Landmark, 1975)
- Duitsland (Rother en Huber, 1979)
- Fillipyne (Ledesma, 1979)

Hieruit kan afgelei word dat die effektiwiteit van 'n tekenmedia wye en in diepte navorsing oor 'n breë terrein impliseer. In Suid-Afrika blyk slegs enkele navorsingsprojekte geloods te wees, hoewel die statiese gesinstekening en kinetiese gesinstekening graag deur sielkundiges gebruik word om die kind se relasie in sy gesin te verken.

Voordele vir die gebruik van KFD

Schornstein en Derr (in Burns, 1982:226 en 234) som die voordele vir die gebruik van die kinetiese gesinstekening as volg op:

- dit verskaf inligting in verband met individuele en gesinspsigodinamiek;
- 'n praktiese behandelingsplan kan na aanleiding van die KFD ontwikkel word;
- effektiwiteit van terapie kan bepaal word, asook vordering in terapie;
- 'n aanduiding kan verkry word vir behoefte aan voortgesette gesinstoesighouding;
- om bewus te raak van gesinstres;
- dit dien as verifiëring van inligting.

Raskin en Bloom (1979) voeg hierby:

- die KFD is 'n klinies bruikbare tegniek vir die identifisering van gedrags-en emosionele probleme;
- kinders wat perseptueel-motoriese agterstande het, manifesteer groter isolasie, verwerping en

liggaamsbeeldversteurings.

Op grond van Burns (1982) se verdere toepassings van die KFD is bewys dat dit ook in die volgende gevalle van **diagnostiese waarde** is:

- egskeidings, byvoorbeeld om te bepaal by watter ouer die kind behoort te bly
- plasing in pleegsorg of aanneming
- groepstuiste of pleegsorgplasing
- pleegsorg of eie tuiste
- inligting in verband met die verwerpende ouer: "die afgeskakelde" ouer, werkolis-ouer, alkoholiese ouer, homoseksuele ouer, geidealiseerde ouer en die ouer wat maklik aanrand.

Burns (1982:255) sluit sy navorsing af met die gepaste woorde: *"The school and the culture are extensions of the family. Understanding and improving family conditions for self-growth are a first step in developing a nurturing, peace-loving person."* Hierdie stelling ondersteun die navorser se nadenkende bewuswording soos in hoofstuk een gestel, dat skooltekeninge moontlik komplementêr tot gesinstekeninge gebruik kan word. Gevolglik sal die literatuur verken word vir aanduidings van navorsing in verband met skooltekeninge.

Die navorser postuleer dat net so diagnosties as wat die geïllustreerde KFD tekeninge is, die skooltekeninge ook moontlik mag wees.

3.5.2.3 *Die Kinetiese skooltekening ("The Kinetic School Drawing" KSD)*

Die navorser het in die inleidende hoofstuk die behoefte aan die gebruik van skooltekeninge uitgespreek om die kind se leefwêreld in die skool te kan verken.

Hoewel die voorlopige literatuurstudie in hoofstuk een geblyk het dat slegs twee navorsingsprojekte oor skooltekeninge al onderneem is, het 'n meer intensiewe literatuurstudie bewys dat meer navorsers al die behoefte aan skooltekeninge as 'n projeksiemedium geïdentifiseer het. Daar blyk in die literatuurstudie onderskei te word tussen meer en minder belangrike navorsingsprojekte aangaande skooltekeninge. Die belangrikste word vervolgens meer volledig bespreek, terwyl die ander opsommenderwys in TABEL 3.4 aan die einde van die hoofstuk weergegee sal word.

Die kinetiese skooltekening is die eerste keer deur **Prout en Phillips** (1974) nagevors as 'n projeksietegniek (Knoff en Prout, 1985: 55). Die KSD is beskou as antwoord op die versoek van skoolsielkundiges (Eklund, Huebner, Groman en Michael, 1980; Fuller en Goh, 1983; Vukovich, 1983) om 'n medium te hê waarvolgens die sosiale- en emosionele ontwikkeling van 'n aangemelde leerling verken kan word (Andrews en Janzen, 1988: 217).

Prout en Phillips (1974:303) het besef dat hoewel die skool 'n groot invloed op die sosialisering van die kind het, baie min verkenningsmedia bestaan wat die kind se persepsie van die skool meet. 'n Verkenningsmedium soos die "School Apperception Method" is deur Solomon en Starr (1968) ontwikkel. Dit bestaan uit 'n reeks tekeninge van verskillende skoolsituasies. Solomon en Starr het egter ook met hierdie medium die leemte besef: *"...procedures that require verbal expression skills often are unproductive with children"* (Prout en Phillips, 1974:303). Daar is besef dat 'n medium wat nie sterk op verbale ekspressievaardighede berus nie, ontwikkel moet word. Een van die voordele van die kinetiese skooltekening is dat dit minimale verbalisering vereis en dat dit aan die behoeftes van 'n skool-georiënteerde projeksietekening voldoen (Prout en Phillips, 1974:303). Prout en Phillips se KSD is 'n ontwikkeling uit Burns en Kaufman (1970) se KFD tegniek (Prout en Phillips, 1974: 303; Knoff en Prout, 1985: 55).

Volgens Knoff en Prout (1985: 55) is die **hoofdoelwitte van die KSD** die volgende:

- om die skoolkind se persepsie van homself in die skoolmilieu te verken;
- om die skoolkind se persepsie van beduidende onderwysers te verken;
- om die skoolkind se persepsie van maats te verken;
- om die skoolkind se persepsie van portuurgroeprelasies te verken;
- om 'n klasgroep se persepsie van 'n klasmilieu te verken.

Volgens Prout en Phillips (1974:303) is die kinetiese skooltekening (KSD) net so vinnig en maklik om toe te pas as die kinetiese gesinstekening (KFD). Die kind word voorsien van 'n blanko vel A4 papier, 'n potlood en uitveër met die opdrag: "*Teken 'n prent van die skool. Plaas jouself, jou onderwyser en 'n maat of twee in die prent. Laat elkeen iets doen. Probeer om volle mensfigure te teken en maak die beste tekening wat jy kan. Onthou teken jouself, jou onderwyser en 'n maat of twee en laat elkeen iets doen.*" Nadat die tekening voltooi is, teken die afnemer die volgorde van getekende figure aan, kry die naam en aksies van elke figuur en vra die kind uit waar onduidelikhede bestaan.

Ten einde die kinetiese skooltekening te interpreteer, word die verskillende aspekte van die individuele mensfigure eers ontleed (Prout en Phillips, 1974:303). Prout en Phillips gebruik die riglyne van Machover (1949) en van Burns en Kaufman (1970, 1972) vir die interpretasie van die mensfigure. Die aksies, style en simbole in die tekening word daarna ondersoek, soos aangetoon in Burns en Kaufman se navorsing. Prout en Phillips (1974: 304) is van mening dat genoemde interpretasie op die skooltekening toegepas kan word, aangesien die skoolopset verband hou met die gesinsopset.

Verskeie voorbeelde van **parallelle interpretasiemoontlikhede** tussen die gesin- en skoolopset is deur Prout en Phillips waargeneem:

- Die kind se persepsie van outoriteit en gesag kan soos in die ouer-kind relasie ook in die onderwyser-leerlingrelasie verbeeld word.
- 'n Relatiewe klein tekening van die self in die gesinstekening sou 'n kind se minder-

waardigheidsgevoelens in die gesinsopset verbeeld. Dieselfde hipotese kan in 'n skoolopset gestel word.

- Kinders wat hulself van ander gesinslede afsonder deur afstand of obstruksies tussen hulle te teken, mag 'n aanduiding van verhoudingsprobleme verbeeld. Net so kan dieselfde aan-duiders in 'n skooltekening op verhoudingsprobleme met die portuurgroep of onderwyser dui.

Prout en Phillips (1974: 304) maak van die volgende vrae in hul interpretasie gebruik:

Ten opsigte van die kind se persepsie van homself in die skool

- Wat is die relatiewe grootte van die kind se tekening van homself?
- Is die aksie van die kind positief, negatief of neutraal?
- Is die aktiwiteit akademies of nie-akademies?
- Reflekteer die kind se tekening 'n verwronge selfbeeld?
- Is die kind se aktiwiteit soortgelyk of anders as die van sy portuurgroep?

Ten opsigte van die kind se persepsie van die onderwyser

- Wat is die relatiewe grootte van die kind in vergelyking met die van die onderwyser?
- Is die onderwyser se aktiwiteit positief, negatief of neutraal?
- Hoe vergelyk die kind homself met die onderwyser ten opsigte van grootte en aktiwiteit?
- Is daar enige aanduiding van probleme met betrekking tot die onderwyser-leerlingsrelasie?

Ten opsigte van die kind se persepsie van sy portuurgroeprelasie

- Wat is die relatiewe grootte van die maats?
- Is die maats betrokke in 'n positiewe, neutrale of negatiewe aktiwiteit?
- Is die aktiwiteit van die maats akademies of nie-akademies?
- Hoe vergelyk die kind homself met sy maats?
- Is daar aanduidings van portuurkonflik of probleme in die relasie met maats?

Omdat Prout en Phillips (1974:304) se navorsing in 'n kliniese opset gedoen is met kinders wat verwys is as gevolg van probleme in die skool, word geen inligting verstrek met betrekking tot goedaangepaste skoolkinders se skooltekeninge nie. Prout en Phillips gaan egter van die standpunt uit dat goed aangepaste skoolkinders die volgende in hulle skooltekeninge sal verbeeld:

- skoolkinders en hul maats in 'n tipiese klassituasie
- die aktiwiteit sal akademies van aard wees
- die onderwyser sal in 'n tipiese onderrigsituasie verbeeld word
- die tekening sal nie probleme met 'n maat of onderwyser verbeeld nie

- 'n onderwyser kan op 'n negatiewe wyse verbeeld word, byvoorbeeld besig om te gil en sodoende die kind se negatiewe ervaring verbeeld.

Hoewel Prout en Phillips (1974) van Burns en Kaufman (1972) se interpretasies in terme van aksies, style en simboliek gebruik maak, asook van spesifieke vrae om die kind se persepsie van homself, die onderwyser en portuurgroep te verken, word onbevredigende inligting in verband met bevindinge verstrek. Enkele gevallestudies word kripties bespreek, maar sonder enige illustrasies. Daar kan wel afgelei word dat daar na eienskappe soos skakering en plasing van figure in die skooltekening opgelet word; nie-akademiese aktiwiteit soos bal-skop word beskou as 'n aanduiding van isolering of wegkom van akademiese eise; die saamspeel met maats word geïnterpreteer as positiewe relasiestigting met die portuurgroep.

Na aanleiding van Prout en Celmer se navorsing erken hulle die KSD as 'n projeksie-medium wat van waarde is by die verkenning van portuurgroeprelasies en 'n klasgroep se persepsie van 'n onderwyser.

Klepsch en Logie (1982: 86-88) het in navolging van Prout en Phillips (1974) se navorsing, die kinetiese skooltekeninge toegepas. Die volgende riglyne vir die interpretasie van groepstekeninge, soos skooltekeninge, word deur genoemde navorsing voorgestel:

- Let op na die eerste indruk van die tekening vir die aanduidings van samewerking, interaksie, onafhanklike funksionering, geluk, en so meer.
- Let op na spesifieke aanduiders soos:
  Weglating van figure
  Weglating van die self verbeeld 'n swak selfkonsep, gevoelens van verwerping en minderwaardigheid. Die weglating van 'n onderwyser mag 'n negatiewe houding teenoor skoolgaan of die onderwyser verbeeld.
- Invoeging van ekstra figure
  Kinders sluit belangrike persone soms in soos 'n maat of die wens dat 'n betrokke persoon sy maat kon wees.
- Plasing van figure
  Die afstand tussen figure is van belang in die interpretasie van enige groepstekening. Kinders mag hulself langs 'n onderwyser, of ander persoon plaas omdat hy van daardie persoon hou. Hulle mag ook op dié wyse hul wens uitspreek om nader aan 'n betrokke persoon te wees. Die kind wat homself as verworpe en geïsoleerd beleef, sal in 'n groepstekening homself weg van die ander teken. Net so mag 'n wens ook verbeeld word deur homself op 'n afstand te teken.
- Relatiewe grootte van figure
  Die grootte van figure in 'n tekening is van belang. Wanneer 'n kind 'n ander klasmaat as meer belangrik beleef, sal hy die maat groter as homself teken, al is die tekenaar eintlik fisies groter. 'n Kind wat homself as onbelangrik in vergelyking met ander persipieer, sal homself klein teken. Soms word aggressiewe volwassenes en aggressiewe kinders baie groot geteken. Daar word

gemaan dat figure in groepstekeninge dikwels kleiner en in minder detail geteken word as in 'n individuele mensfiguur.

- Soortgelyke hantering van figure

  'n Kind mag homself presies dieselfde teken as 'n ander persoon wat hy bewonder. Hy mag homself met soortgelyke klere en liggaamshouding teken om sodoende sy identifikasie met daardie persoon te reflekteer.

- Verskillende hantering van figure

  Wanneer daar sprake van vyandigheid of konflik tussen persone is, sal 'n individu opvallend anders geteken word.

- Onderstreping of basislynering

  Onderstreping verteenwoordig struktuur wat 'n basis van sekuriteit voorsien. Kinders wat in 'n klassituasie onveilig voel, sal ook van onderstreping of 'n basislyn gebruik maak.

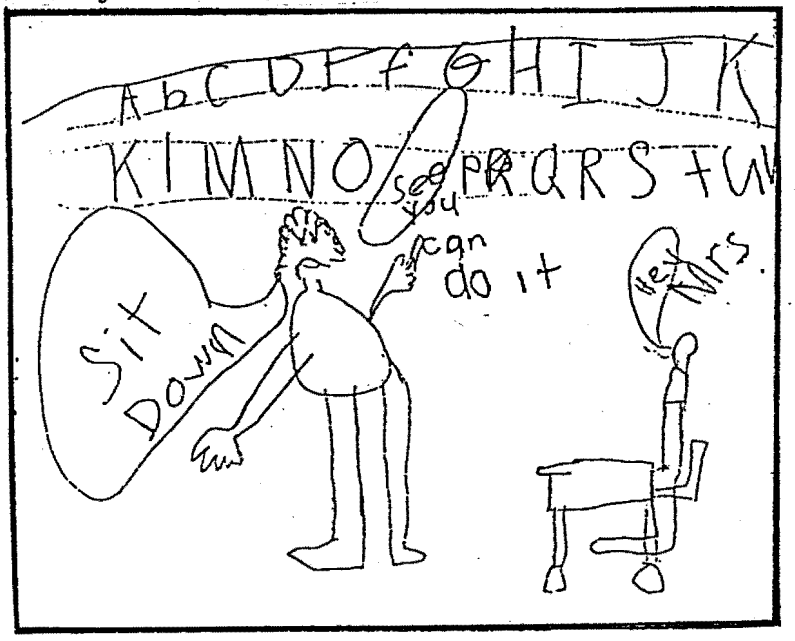
- Skeiding van individue deur lyne of kapsulisering

  Wanneer 'n kind homself in 'n klas as geïsoleerd beleef, mag hy 'n blokkie of sirkel om homself teken.

- Soortgelyke aktiwiteite

  Soms word twee individue in 'n soortgelyke aktiwiteit verbeeld wat mag dui op onderlinge kompetisie. Balspele soos hokkie, sokker en so meer word dikwels verbeeld. Klepsch en Logie maak in die verband van Burns en Kaufman (1970,1972) en Burns (1982) se gedetaileerde interprestasies van aksies gebruik (Verwys na paragraaf 3.5.2.2). Tekening 3.42 dien as 'n voorbeeld van 'n kinetiese skooltekening (Klepsch en Logie, 1982:106).

Tekening 3.42 KSD : voorbeeld



Sarbaugh (1982) het ongeveer dieselfde tyd as Prout en Phillips (1974) navorsing oor skool-projeksietekeninge begin doen (Knoff en Prout, 1985: 55). Sy noem haar tegniek die "Kinetic Drawing-

School Technique" (KDS). Die tegniek is ook daarop gerig om die kind se gevoelens en houding oor die skool vas te stel (Andrews en Janzen, 1988:218).

Sarbaugh noem die volgende voordele van die "Kinetic Drawing-School Technique:"

- die tekeninge verskaf inligting met betrekking tot die selfstandigheid ("maturity") van leerlinge
- die tekeninge verskaf inligting met betrekking tot die visueel-motoriese vaardighede, intellektuele status, sosiaal-emosionele ontwikkeling, belangstellings, houding teenoor die skool en belewing van die self in die skoolopset (Andrews en Janzen, 1988: 218).

Sarbaugh se interpretasie kriteria is op die KFD analise van Burns en Kaufman (1970, 1972) gebaseer, sowel as op meer algemene interpretasies van projeksiefiguurtekeninge soos van Hammer en Buck (Knoff en Prout, 1985: 55). Volgens Andrews en Janzen (1988: 218) staan sy dus kwalitatiewe en simboliese perspektief voor in haar interpretering. Kritiek is teenoor Sarbaugh se benadering uitgespreek, onder andere deur Peterson (1982). Daar word beweer die KDS is beperk as gevolg van die afwesigheid van 'n verwysingsgids of tellingkaart. Die kritici is van mening dat 'n kwalitatiewe benadering met betrekking tot die interpretasie van projeksietekeninge tot 'n subjektiewe vooroordeel en beperkte veralgemening mag lei (Andrews en Janzen, 1988: 218). Daaruit kan afgelei word dat Sarbaugh se kritici objektiwiteit belangrik ag, en van mening is dat indien 'n verwysingsgids beskikbaar was, alle navorsers die skooltekening op 'n homogene objektiewe wyse kan vertolk.

Prout en Celmer (1984) het ook 'n geldigheidsstudie onderneem met die kinetiese skooltekening. Die verband tussen KSD response en akademiese prestasie onder normale primêre skoolkinders is ondersoek (Prout en Celmer, 1984: 176 - 180). 'n Beduidende korrelasie is gevind tussen skoolprestasie en kriteria wat aanduidinge van emosionele konflik en negatiwiteit verbeeld. Die volgende tien kriteria is deur Prout en Celmer (1984:177) in hul interpretasie gebruik:

- Binne of buite die skool
- Betrokke in 'n ongewenste gedragswyse
- Betrokke in 'n akademiese gedragswyse
- Onderwyserhoogte in millimeters
- Leerlinghoogte in millimeters
- Getal maats
- Afstand tussen self en onderwyser in millimeters
- Afstand tussen self en ander in millimeters
- Koppitz se (HFD) tellingtoekenning
- Reynolds se tellingtoekenning

Daar is bevind dat onderpresteerders geneig is om kleiner onderwysers en selffigure te teken. Hulle het ook meer maats in hul tekeninge ingesluit, met meer ruimte tussen hulself en die portuurgroep, asook tussen hulself en die onderwyser. Onderpresteerders het ook meer emosionele aanduiders geteken en

het hulself in nie-akademiese en/of onbegeerlike aktiwiteite geplaas, teenoor die teenoorgestelde tendens by hoë presteerders (Prout en Celmer, 1984: 179).

Bevindinge ten opsigte van die onderwyserfiguur en die insluiting van maats het nie die aanvanklike hipoteses gesteun nie. Daar is aanvanklik gemeen dat onderpresteerders die onderwyser as oorweldigend en dominerend sal beleef en dus groot figure sal teken. Daar is ook gehipotetiseer dat onderpresteerders nie gewild onder maats sou wees nie en daarom min maats in hul tekening sou insluit. Prout en Celmer (1984:180) is van mening dat die KSD beslis kliniese waarde en bruikbaarheid toon. Die navorsers waarsku egter: "*... caution is advised in interpretation, and the findings should be viewed in context of the total assessment ...*". Hieruit word afgelei dat die hipoteses wat gestel word met ander verkenningsmedia geverifeer moet word.

Hulle wys ook op potensiële areas vir verdere navorsing. In Prout en Celmer (1984:180) se navorsing is slegs van "fifth-grade" leerlinge (44 seuns en 56 dogters) gebruik gemaak. Hulle beveel aan dat leerlinge uit ander standerdgroepe betrek word en dat response van byvoorbeeld emosioneelgestremde leerlinge, leerlinge met spesifieke gedragsprobleme en leerlinge met leerprobleme in navorsing betrek word.

Andrews en Janzen (1988) het 'n globale benaderingswyse gevolg en 'n vinnige verwysingskaal en tellingskaal ontwikkel. As gevolg van die tyd wat in beslag geneem word om alle bestaande inligting in verband met die menstekening, kinetiese gesin- en skooltekeninge te bestudeer, is gevoel dat dit handig sou wees om toegang te hê tot 'n vinnige verwysingsgids in terme van 'n tellingkaart om kliniese hipoteses na aanleiding van 'n kinetiese skooltekening te stel.

Volgens Andrews en Janzen (1988:218-219) is die verwysingsgids en tellingskaal saamgestel en gebaseer op navorsing, met betrekking tot die interpretasie van die menstekening (Koppitz, 1968; Machover, 1949), kinetiese gesinstekening (Burns, 1982; McPhee, 1975; Meyers, 1978; Mostkoff en Lazarus, 1983; O'Brien en Patton, 1974; en so meer) en skooltekeninge (Prout en Celmer, 1984; Sarbaugh, 1982; Schneider, 1977).

Andrews en Janzen (1988:219) staaf hulle globale benaderingswyse op die navorsingsbevindinge van Hammer (1958) en ook die van Bolander (1977) en Swenson (1968). Daar is bevind dat wanneer na die totale boodskap wat deur die tekening oorgedra word gekyk word, dit van groter waarde is as wanneer net op individuele aanduiders in tekeninge gelet word. Die rede hieragter is dat gevoelens, houdings, perspektiewe en so meer op 'n verskeidenheid wyses in tekeninge verbeeld kan word. Gevolglik mag die oorbeklemtoning van sekere individuele tekens en die weglating van ander daartoe lei dat 'n kind se boodskap nie ten volle opgetel word nie.

Andrew en Janzen (1988:212) het verder van 'n leemte in die literatuur bewus geword, betreffende 'n globale interpretasiewyse by kindertekeninge wat op 'n sistematiese werkswyse berus.

Daar word in die literatuur van die veronderstelling uitgegaan dat navorsers (Burns en Kaufman, 1970, 1972; Di Leo, 1983; Prout en Celmer, 1984; Reynolds, 1978; Sarbaugh, 1982) oor die algemeen tekeninge ondersoek vir aanduidinge soos patologie, selfkonsep en so meer. Tog is dit volgens Andrews en Janzen nie duidelik hoe dit presies gedoen word nie. Tekeninge blyk volgens elke afnemer se opinie geïnterpreteer te word op grond van die voorkoms van individuele aanduiders, kombinasie van aanduiders en so meer, maar volgens Andrews en Janzen (1988:219) is daar geen literatuurstudie oor 'n spesifieke werkswyse wat gevolg moet word nie. Andrews en Janzen het gevolglik 'n verwysingsgids en tellingkaart ontwerp. Die globale analise sou impliseer dat sielkundiges die verwysingsgids met betrekking tot die volgende globale kenmerke gebruik: patologie; positiewe selfkonsep; innemendheid; klem op struktuur; psigologiese integriteit (byvoorbeeld verbale en visuele ooreenkoms) aktiwiteit van die kind, onderwyser en maats; probleme met betrekking tot leerling-onderwyserverhouding en verhoudings met maats; plasing van die self; voorbeelde gedrag en akademiese gedrag (FIGUUR 3.1). Die verskeidenheid en spesifieke aanduiders is weer ingesluit in die verwysingsgids (FIGUUR 3.2) en tellingkaart (FIGUUR 3.1) op grond van kliniese en empiriese navorsing van persone soos Sarbaugh (1982), Klepsch en Logie (1982), Prout en Celmer, (1984). Andrews en Janzen het dus uit alle vorige navorsingsstudies aspekte in hul verwysingsgids en tellingskaart geïnkorporeer. 'n Vertaalde weergawe word vervolgens gegee.

FIGUUR 3.1

KINETIESE SKOOLTEKENING: TELLINGKAART

A.	Tekening suggereer patologie				
	Ja	*Nee*	*Onseker*		
B.	Tekening suggereer positiewe selfkonsep				
	Ja	*Nee*	*Onseker*		
C.	Klem op struktuur				
	Ja	*Nee*	*Onseker*		
D.	Tekenaar is innemend				
	Ja	*Nee*	*Onseker*		
E.	Visuele aksie stem ooreen met verbale beskywing				
	Ja	*Nee*	*Onseker*		
F.	Visuele aksie en/of verbale beskrywing = vreemd/onverwags				
	Ja	*Nee*	*Onseker*		
G.	Self of ander figure is onduidelik herkenbaar				
	Ja	*Nee*	*Onseker*		
H.	Aktiwiteit van kind is				
	Positief	*Neutraal*	*Negatief*	*Onseker*	
I.	Aktiwiteit van kind is				
	Soortgelyk aan postuurgroep		*Verskillend*	*Onseker*	
J.	Aktiwiteit van onderwyser is				
	Positief	*Neutraal*	*Negatief*	*Onseker*	
K.	Leerling-onderwyser verhouding is				
	Positief	*Neutraal*	*Negatief*	*Onseker*	
L.	Self en maats se aktiwiteit is				
	Positief	*Neutraal*	*Negatief*	*Onseker*	
M.	Probleme in portuurverhouding				
	Ja	*Nee*	*Onseker*		
N	Self-plasing				
	In skool	*Buite skool*	*Onseker*		
O	Self-gedrag				
	Wenslik	*Onwenslik*	*Onseker*		
P	Self betrokke in				
	Akademiese gedrag		*Nie akademiese gedrag*		*Onseker*
Q	Tekening dui op				
	1) Depressie		*0*	*1*	*2* *3*
	2) Isolasie/verwerping		*0*	*1*	*2* *3*
	3) Angs/konflik		*0*	*1*	*2* *3*
	4) Aggressie		*0*	*1*	*2* *3*
	5) Seksuele kommer		*0*	*1*	*2* *3*
	6) Dominansie/krag		*0*	*1*	*2* *3*
	7) Verdediging		*0*	*1*	*2* *3*
	8) Ondersteuning/aanvaarding		*0*	*1*	*2* *3*
	9) Impulsiwiteit		*0*	*1*	*2* *3*
	10) Skoolprobleme		*0*	*1*	*2* *3*
	11) Onveiligheid		*0*	*1*	*2* *3*
	12) Kompetisie		*0*	*1*	*2* *3*
	13) Liggaamsbeeldversteuring		*0*	*1*	*2* *3*
	14) Negatiewe selfkonsep		*0*	*1*	*2* *3*

'n KSD sou geëvalueer word deur die gepaste respons op die tellingkaart (items A tot P in FIGUUR 3.1) ooreenkomstig tot die kriteria soos gelys op die verwysingsgids (FIGUUR 3.2) aan te dui (Andrews en Janzen, 1988: 220).

FIGUUR 3.2

KINETIESE SKOOLTEKENING: VERWYSINGSGIDS

Patologie	Diffuus / ongeorganiseerd / swak tekening / liggaamsbeeld in distorsie / angs / oorbeklemtoning van een ding ten koste van ander / oordrewe fantasie / onrustige stemming / bisarre / verdonkerde son, wolke / reën, water
Positiewe selfkonsep	Deel van groep in aktiwiteit / self eerste geteken / self kyk uit tekening / glimlag
Innemendheid	Georganiseerd / sosiaal georiënteer / leersaam / stem saam
Nie innemendheid	Ongeorganiseerd / oorangstig / ekstreem / vyandig
Klem op struktuur	Klem op fisiese omgewing eerder as op figuuraktiwiteit / horlosie / swartbord / alfabet of handskrif / model / vlag / publieke aanspreeksisteem
Psigologiese integriteit	1) Visuele aksie stem ooreen met verbale beskrywing 2) Visuele aksie of verbale beskrywing vreemd / nie te wagte 3) Self en ander distors - sonder verbale beskrywing nie herkenbaar
Positiewe aktiwiteit (effek) van kind / maat / onderwyser	Sosiaal aanvaarbaar Geen bewyse van verkeerde intensies Tevrede / gelukkig
Probleme in leerling-onderwyser en maatverhouding	Onaanvaarbare gedrag Ongelukkige reaksies Negatiewe interaksie Bewyse van konflik
Plasing in skool	Enige plek binne die skool
Plasing buite die skool	Enige plek buite die skool
Begeerlike gedrag	Gedrag ooreenkomstig skoolreëls en volgens verwagting
Onbetaamlike gedrag	Gedrag nie ooreenkomstig reëls en nie volgens verwagting
Akademiese gedrag	Ooreenkomstig kurrikulum
Nie akademiese gedrag	Nie ooreenkomstig kurrikulum (Andrews en Janzen, 1988: 221)

Toekenning van Tellings

1. PATOLOGIE: Hierdie dimensie verteenwoordig ernstige emosionele probleme op grond van veelvuldige aanduiders in die tekening. Sewentig persent van die aanduiders op die verwysingsgids behoort in die tekening teenwoordig te wees.
2. POSITIEWE SELFKONSEP: Wanneer negatiewe aanduiders afwesig is word 'n positiewe selfkonsep aanvaar. Enige enkele aanduider word as beduidend aanvaar.
3. STRUKTUUR: Wanneer klem op struktuur soos swartbord en banke, eerder as op figure gelê word.

4. INNEMENDHEID: Die evalueerder moet besluit of die aanduiders in terme van georganiseerdheid, sosiale oriëntering en so meer op innemendheid of eerder op afwysing dui.
5. PSIGOLOGIESE INTEGRITEIT: Hierdie dimensie is gebaseer op: a) of geskrewe beskrywing by die aksie pas; b) hoe herkenbaar die figure geteken is en c) of die tekening enige bizarre, vreemde en onverwagte inhoud bevat.
6. POSITIEWE AKTIWITEIT: Beoordeling of die getekende aksie sosiaal aanvaarbaar is of nie.
7. VERHOUDINGSPROBLEME: Hierdie dimensie word aangedui indien probleme vermoed word.
8. PLASING EN TIPE GEDRAG: 'n Keuse word gemaak uit die drie alternatiewe gelys op die tellingkaart (Andrews en Janzen, 1988: 222).

Die werkswyse is as volg: die tekening word ondersoek aan die hand van die verwysingsgids en daarna word die gepaste respons op die tellingkaart af gemerk. Die prinsiepe wat hier geld is naamlik dat die dimensie aanvaar word as die geassosieerde aanduiders oorwegend in die tekening voorkom. Hierdie benadering word deur die navorsers gemotiveer en hulle is van mening dat 'n lys van aanduiders as algemene riglyn die mees gepaste wyse is om hipoteses saam te stel (Andrews en Janzen, 1988: 222 - 223).

Vir die oorblywende globale dimensies soos depressie, isolasie, angs, en so meer (FIGUUR 1, items Q) word 'n waardebepalende skaal toegepas. Een van die redes is dat navorsers groter waarde heg aan sekere van die aanduiders van 'n bepaalde globale dimensie, daarom dat 'n hoër telling toegeken word.

Soos genoem het Andrews en Janzen (1988:223) al die dimensies en geassosieerde aanduiders saamgestel uit vorige navorsingspublikasies (Bennett, 1966; Britain, 1970; Coopersmith et al, 1976; Dileo, 1973, 1983; Exner, 1962; Fuller, Preuss en Hawkins, 1970; Handler en Reyer, 1964; Klepsch en Logie, 1982; Koppitz, 1968; Reynolds, 1978; Sarbaugh, 1982; Wadeson, 1980). Die waardebepalende skaal (FIGUUR 3.3) is ontwikkel deur die aanduiders vir bogenoemde dimensies bymekaar te groepeer volgens beduidendheid en soos uit die literatuur verkry. As kliniese eksperte (Burns en Kaufman, Dileo, Klepsch en Logie, Sarbaugh) byvoorbeeld 'n bepaalde aanduider benadruk het as verteenwoordigend vir sekere dimensies, is die aanduiders as hoogs beduidend aangegee op 'n skaal van 3, byvoorbeeld vir dimensie "depressie" is die volgende aanduiders beduidend vir 'n telling van 3: a) geen gesig; b) grafiese voorstelling; c) watertema. Die volgende aanduiders het 'n skaal van 2 gekry: a) bewys van onttrekking van ander; b) min belangstelling in die omgewing; c) onbetrokkenheid; d) min energie; e) gevoel van hopeloosheid/mismoedigheid. Die volgende aanduiders het 'n skaalpunt van 1 gekry as gevolg van min ondersteuning: a) leë ruimtes; b) klein figuur onder aan bladsy geteken; c) ligte golwende lyne; d) passiewe aktiwiteit (Andrews en Janzen, 1988:223-224).

FIGUUR 3.3

KINETIESE SKOOLTEKENINGE : WAARDEBEPALENDE SKAAL

Sterk aangedui: 3 Gemiddeld aangedui: 2

Minimaal aangedui: 1 Geen aanduiding: 0

HIPOTESE	AANDUIDER	SKAAL	HIPOTESE	AANDUIDER	SKAAL
Depressie	Geen gesig	3	Seksuele	Deurskyning	3
	Grafiese voorstelling van huil, seerkry, verbaal	3	kommer	Genitalië geteken	3
	Water tema	3		Seksuele figure	2
	Onttrekking	2		Sonder klere	1
	Min belangstelling	2		Bors te beklemtoon	1
	Min energie	2		Rits geteken	1
	Onbetrokkenheid	2		Belt beklemtoon	1
	Moedeloosheid/Hulpeloosheid	2		Falliese simbole	1
	Leë ruimtes	1			
	Klein figuur onder bladsy	1		Kragsimbole	3
	Ligte golwende lyne	1	Dominansie	Verhewe figure	3
	Passiewe aktiwiteit	1	Krag	Gespierde figure	2
			Mag	Vergrootte figure	2
Isolasie /	Kompartementalisering	3	Verdediging	Ontwyking	3
Verwerping	Apart van groep	3		Akinesis	2
	Self afwesig	3			
	Luguitsig	3	Aanvaarding/	Nabyheid aan ander	3
	Self kyk weg	2	Ondersteuning	Opmerkings: mooi, goed	3
	Weglating van ander	2		Glimlag	2
	Rotasie van figuur	1		Elkeen doen iets soortgelyk	2
	Elkeen doen iets anders	1		Ligte teenwoordig	1
				Geen negatiewe tekens	1

HIPOTESE	AANDUIDER	SKAAL	HIPOTESE	AANDUIDER	SKAAL
Angs	Skakering/inkleuring van self/ander	3	Impulsiwiteit	Geen integrering	3
	Oorkruisings	3		Eenvoudige voorstelling	3
	Hindernisse tussen figure	3		Geen detail	3
	X'e	3		Benadrukte lyne	2
	Uitwissing (self/ander)	3		Gebroke lyne	2
	Hangende figure	3		Perseverasie	1
	Figure op agterkant van bladsy	3		Self-figuur links van middellyn	1
	Figure in gevaarlike posisie	3			
	Figure met baie detail	2	Skool-	Nie-akademiese betrokkenheid	3
	Figure wat krag en mag verbeeld	2	probleme	Self in moelikheid	3
	Herhaling van objekte	2		Doen swak in aktiwiteit	3
	Vergroting van liggaamsdele	2		Geveg	3
	Lyn bo-aan bladsy	2		Vliegtuie, pyltjies	3
	Liggaamsdele weggelaat van self/ander	1		Buite-aktiwiteit	2
	Krabbels	1		Agtersig van self	2
				Tekens van hartseer	2
				Tekens van woede	2
				Tande	2
				Self links van middellyn	1
Aggressie	Kompetisie tussen individue	3	Onveiligheid	Anker/hegting	3
	Vyandigheid tussen figure	3		Omlyning	3
	Wapens	3		Onderstreping van figure	3
	Skerp voorwerpe	3		Arm uitstrekkings	2
	Sny aktiwiteit	2		Baie detail	2
	Swaar lynering	2		Ligte, gebroke lyne	2
	Tande	2		Ligte teenwoordig	1
	Skerp vingers	1		Klein voete	1
				Knope	1
				Self bokant middellyn	1

HIPOTESE	AANDUIDER	SKAAL	HIPOTESE	AANDUIDER	SKAAL
Liggaamsbeeld versteuring	Inkleuring van liggaamsdeel	3	Kompetisie	Kompetisie	3
	Uitwissing van liggaamsdeel, verbaal	3		Voorstelling van prestasie	3
	Dele van figure bedek	3		A's	2
	Dier-monster voorkoms	3		Teenwoordigheid van sportmateriaal	2
	Meganiese voorkoms	3		Balspele	1
	Vergrote liggaamsdele	2			
	Swak integrering van liggaamsdele	2	Negatiewe	Weglating van self	3
	Weglating van liggaamsdele	1	selfkonsep	Self verwyderd van res	3
	Hande weggesteek	1		Geen gesig	3
	Afgesny deur papier	1		Self laaste geteken	2
	Een figuur groter as res	1		Self kyk in prent	2
	Een figuur kleiner as res	1		Hindernis tussen ander	2
	Stokfigure	1		Kyk weg van ander	2
	Klein kop	1		Self klein geteken	1
	Groot kop	1			

(Andrews en Janzen, 1988: 224 - 226)

Met die toepassing sal die sielkundige eers soek vir 'n aanduider (soos: geen gesig) van 'n besondere dimensie (depressie) op die waardebepalingskaal en dit ooreenkomstig op die tellingkaart aandui (0 1 2 3) (FIGUUR 3.1). Die tekening word ondersoek om vas te stel of elke dimensie (soos depressie) sterk, gemiddeld, minimaal of geensins ter sprake is nie. Daar word eers opgelet vir bewyse van sterk aanduiders. As slegs een aanduider aanwesig is, is dit beduidend genoeg vir 'n skaalpunt van 3 en geen verdere ondersoek is nodig nie. Indien geen sterk aanduiders teenwoordig is nie, word die tekening vir middelmatige aanduiders ondersoek, daarna vir minimale of vir geen aanduiding. Die punte word dienoorkomstig op die tellingkaart gemerk. Hierdie proses word herhaal vir die oorblywende dimensies soos verwerping, angs en so meer (Andrews en Janzen, 1988: 227).

Die hoofrede vir die insluiting van verskeie aanduiders met 'n ooreenkomstige skaaltelling, is ook gebaseer op Hammer (1958) se idee dat kinders hulle gevoelens, houdings en emosie op verskillende wyses voorstel. Die hipotese dat alle kinders hulle belewenisse op 'n soortgelyke wyse voorstel, word verwerp. Wanneer hulle hul persoonlikheid in tekeninge reflekteer, is dit redelik om 'n variasie van voorstellings te verwag. Op grond van die hipotese dat kinders hulself op verskillende wyses voorstel is die besluit geneem om een aanduider, eerder as 'n spesifieke een of groep aanduiders toe te laat om die dimensie en skaalpunt te verteenwoordig (Andrews en Janzen, 1988:227).

Andrews en Janzen (1988) het KSD's op 'n groep leerlinge afgeneem wat bestaan het uit 'n gelyke getal leergestremde en nie-leergestremde "grade five" leerlinge. Ses en negentig tekeninge is geëvalueer deur verskeie opgeleide persone wat die tellingkaart, verwysingsgids en waardebepalende skale gebruik het. Met behulp van statistiese bewerkings kon verskeie afleidings gemaak word (Andrews en Janzen, 1988:228).

Die resultate het getoon dat 'n beduidende groter aantal leergestremdes hulself buite die skool teken, besig met nie-akademiese en onbegeerlike gedragsvorme, in vergelyking met nie-leergestremdes wat beduidend meer hulself in die skool verbeeld, besig met 'n akademiese en voorbeeldige gedragsvorm. Hierdie resultate stem ooreen met Prout en Celmer (1984) se resultate. Meer leergestremdes het tekens van depressie, impulsiwiteit, skoolprobleme getoon, asook middelmatige bewyse van kompetisie en minimale bewyse van seksuele kwellinge. Die resultate het verder getoon dat 'n beduidende groter getal nie-leergestremdes struktuur in hul tekeninge verbeeld en dat meer kinders sonder leerprobleme hulself as innemend ("likeable") verbeeld. Meer leerprobleemkinders (as nie leerprobleemkinders) het vreemde tipe tekeninge verbeeld. Hulle het ook meer negatiewe interaksie met hul maats verbeeld of hulself in 'n ander aksie as die maats verbeeld. Probleme met onderwysers is ook meer verbeeld as by diegene wat nie leerprobleme het nie (Andrews en Janzen, 1988: 228).

Hoewel kinetiese skooltekeninge tekens van wanaanpassing verbeeld, is 'n verskil in terme van tipe en graad van wanaanpassing waargeneem. Die neiging stem ooreen met navorsing deur byvoorbeeld Burns en Kaufman (1972) en Di Leo (1983). Hoogs beduidende aanduiders is slegs by ernstig emosioneel ontwrigte kinders gesien (Andrews en Janzen, 1988:229).

Die kinetiese skooltekeninge word deur Andrews en Janzen as 'n kliniese en empiries bruikbare instrument beskou wat as gids en raamwerk kan dien:

- wanneer deurlopende interpretasies van 'n reeks tekeninge gemaak moet word;
- wat 'n basis voorsien vir die evaluering van tekeninge oor die algemeen;
- wat tydbesparend is vir soeke na beduidende aanduiders in tekeninge;
- wat hipoteses verskaf in verband met 'n kind se persepsie van die self, ander, skoolomgewing en so meer;
- wat hipoteses verskaf met verwysing na die tipe en aard van 'n emosionele aanduider;
- om 'n sistematiese ondersoek van die KSD te doen op 'n globale wyse;
- vir navorsers om 'n meer universele normatiewe en geldigheidsdata te vestig met kinders van verskillende ouderdomme en verskeidenheid diagnostiese kategorieë (Andrews en Janzen, 1988: 229 - 230).

Andrews en Janzen se navorsing op skooltekeninge is die mees uitgebreide onlangse navorsing. Die navorser maak die volgende aanmerkings na aanleiding van die navorsing op skooltekeninge deur Andrews en Janzen:

- Ten spyte van 'n baie volledige weergawe word 'n ernstige tekortkoming ervaar omdat geen voorbeelde, gevallestudies of illustrasies verskaf word nie. Daar bestaan 'n behoefte om aan die hand van voorbeelde te begryp watter temas deur skooltekeninge gedek word, wat en hoe kinders hulle gevoelens en relasies verbeeld.

- Die inligting in verband met die finale interpretasie van die kwantitatiewe telling is onduidelik (item Q).

- Dis onduidelik wat die toetsafnemer se werkswyse is na die evaluering van 'n skooltekening gedoen is en die tellingkaart voltooi is.

- By item Q se dimensies is die emosionele aanduiders 'n syferwaarde toegevoeg om die sterkte van aanduiders te bepaal. Daar word egter gevoel dat die sielkundige hulpverlening nodig is al word net 'n minimale aanduiding van byvoorbeeld depressie waargeneem.

- Die verwysingsgids is van waarde om die tellingkaart te voltooi, maar geen hipotese word gestel nie, byvoorbeeld gestel by C word klem op struktuur gelê - watter hipotese word gestel, watter moontlike afleidings of interpretasies kan gemaak word?

- Die response op die tellingkaart (items A tot P) kom deurmekaar voor en verwarrend ten opsigte van emosionele aanduiders. 'n Gebrek aan geordendheid en gestruktureerdheid word waargeneem. Daar is ook herhaling van items, byvoorbeeld item B evalueer die selfkonsep,

asook item Q (14). Net so suggereer patologie (item A) volgens die verwysingsgids onder andere na 'n swak liggaamsbeeld en angs. Liggaamsbeeld word egter ook in Q (13) aangedui, terwyl angs ook in Q (3) aangedui word.

- Die verskillende respons-aanduiders op die telkaart se items A tot G en M (Ja Nee Onseker) met afwisseling daarvan in items H tot L (Positief Neutraal Negatief Onseker) en items I, N, O, P word elk op 'n ander wyse aangedui. Hierdie wisselende aanduiders is verwarrend en bemoeilik afleidings en interpretasiemoontlikhede.

- Die verskillende responsaanduidings in item A tot G en M, items H tot L, items I, N, O, P en item Q wat elk op 'n ander wyse aangedui word, veroorsaak dat daar nie maklik bepaal kan word op watter spesifieke terrein die kind probleme ervaar nie - emosioneel, relasiegewys, gedragsgewys en so meer.

- Item Q (1-14) se werkswyse kom gemaklik voor. Die aanduiders blyk maklik identifiseerbaar te wees en vergemaklik ook die hipoteseformulering, byvoorbeeld dat deurskynings op seksuele kommer mag dui.

- Vanuit opvoedkundig-sielkundige perspektief word die relasies in die tellingkaart afgeskeep.

- Die navorser ervaar 'n behoefte aan 'n evalueringswyse wat van wyer diagnostiese waarde kan wees. Uit hoofstuk 2 is afgelei dat kinders emosionele, gedrags- en relasieprobleme mag ervaar. Die opvoedkundige sielkundige se terrein van hulpverlening sluit hierdie ortopedagogiese probleme in. Verder is uit hoofstuk 2 afgelei dat kinders leerprobleme ervaar wat weer die ortodidaktiese terrein van die opvoedkundige sielkundige behels. Geen spesifieke hipoteses word gestel ooreenkomstig leerprobleme nie.

TABEL 3.4 verskaf 'n opsomming van navorsing wat op skooltekeninge gedoen is in kronologiese volgorde. Indien die hoeveelheid navorsing wat reeds op gesinstekeninge gedoen is in aanmerking geneem word, wil dit lyk of die veld vir navorsing op skooltekeninge nog braak lê. In die RSA is nog geen navorsing op die gebruik van skooltekeninge bekend nie.

TABEL 3.4

OPSOMMENDE NAVORSING OP SKOOLTEKENINGE

PLEK	NAVORSER(S)	JAAR	PUBLIKASIE	NAVORSING	BEVINDING
	WELCH, FLANNIGAN en RAVE	1971	Children's drawings: what they tell about the way kids see school	Houdings teenoor onderwysers is ondersoek met die Draw-a-Teacher-metode (Koppitz, 1983: 425)	Onbekend
Indiana	PROUT en PHILLIPS	1974	A clinical Note: The Kinetic School Drawing	The Kinetic School Drawing as projeksiemedium. Ondersoek: Kind se persepsie van homself in die skool/ van onderwyser/ sy portuurgroep. Opdrag word gegee: "I'd like you to draw a school picture. Put yourself, your teacher and a friend or two into the picture. Make everyone do something."	Bruikbaar in groepsituasie. Verbeeld portuur- groepverhoudinge, persepsie van onderwyser.
	SCHNEIDER	1977	A preliminary validation study of the Kinetic School Drawing	Geldigheidsstudie van KSD op primêre skoolkinders.	KSD voorspel nie skoolprobleme beter nie, tog van waarde.
	KUTNICK	1978	Children's drawings of their classroom development and social maturity	Primêre skoolkinders kry 'n opdrag: "Draw me a picture of a class with people in it." Analise word gedoen soos met gesinstekeninge (Koppitz, 1983: 425)	Onbekend

PLEK	NAVORSER(S)	JAAR	PUBLIKASIE	NAVORSING	BEVINDING
Ohio	SARBAUGH	1982	Kinetic Drawing School (KD-S) Technique	Kinetic-Drawing-School as 'n tegniek om kinders se gevoelens en houdings oor skool te ondersoek. Gebaseer op KFD analises en interpretasie van projeksietekeninge.	
Detroit	WALTON	1983	Kinetic School Drawings of referred school children	'n Vergelykende studie van Portugese en Angolese kinders wat verwys is as gevolg van emosionele probleme.	KSD is nie 'n kultuurgebonde tegniek nie. KSD eienskappe was in albei groepe kinders teenwoordig.
State University of New York, Albany	PROUT en CELMER	1984	School drawings and academic achievement: A validity study of the Kinetic School Drawing Technique	Ondersoek verhouding tussen KSD response en akademiese prestasie by primêre skool-kinders. Meisies en seuns is betrek. Tien aanduiders is uit tekeninge gebruik. Prestasie is ooreenkomstig die "Science Research Associates Achievement Test" bepaal en vergelyk.	Emosionele konflik en negatiewe effek hou verband met akademiese prestasie. Swak presteerders teken kleiner onderwysers en selffigure, sluit meer maats in, toon groter spasies tussen hulself en maats/onderwyser, verbeeld meer emosionele aanduiders en toon die self eerder in nie-akademiese situasies.
Los Angeles	KNOFF en PROUT	1985	The Kinetic Drawing System: Family and School	Hersien die literatuur van gesins- en skooltekeninge.	Kan gesins- en skooltekeninge komplimentêr gebruik. Wys op die waarde daarvan en op verdere navorsingsmoontlikhede.

PLEK	NAVORSER(S)	JAAR	PUBLIKASIE	NAVORSING	BEVINDING
Universiteit van Alberta, Kanada	ANDREWS en JANZEN	1988	A Global Approach for the interpretation of the KSD: A quick scoring sheet, reference guide and rating scale.	Ontwerp van 'n vinnige tellingkaart, verwysingsgids en metingskaal vir stel van kliniese hipoteses van KSD.	Waarde word uitgewys. Dien as basis vir globale evaluering, is tydbesparend, verskaf hipoteses in verband met 'n kind se persepsie van homself, ander en skoolomgewing. Verskaf verdere navorsingsvoorstelle.
Grand Valley State University, Grand Rapids, Michigan	ARMSTRONG	1995	The Use of Kinetic School Drawings to Explore the Educational Preferances of Gifted Students.	Ondersoek die moontlikheid dat begaafde primêre skoolkinders hulle ideale en werklike skoolervaring deur tekeninge kan verbeeld. Die opdrag soos deur Prout en Phillips (1974) om 'n kinetiese skooltekening te maak.	Begaafde kinders identifiseer met portuurgroep. Hulle verkies om in verskillende opsette te leer en deur middel van 'n verskeidenheid metodes. Onderwysers het kritiek gekry. Nêrens is aangetoon dat individuele aandag aan 'n kind verleen word nie. In die ideale ervaring is die onderwyser soms met 'n robot of rekenaar vervang.Toon algemene en kwalitatiewe waarde van KD-S.

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is verskillende aspekte van kindertekeninge aangeraak.

Deur middel van die literatuurstudie is die waarde van kindertekeninge uitgewys. Daaruit kon afgelei word dat kinders onder andere hul ervaringe, probleme, konflikte, relasies en behoeftes in hul tekeninge verbeeld wat vir die sielkundige van diagnostiese waarde kan wees om die kind in sy nood beter te verstaan.

Die verskillende ontwikkelingstadia en verklarings daarvoor is ook bespreek.

Uit die literatuurstudie oor tekentegnieke is afgelei dat die verskillende projeksietekeninge hoofsaaklik vanuit psigoanalitiese perspektief nagevors is. Die verskillende projeksietekeninge het in 'n bepaalde volgorde ontwikkel, vanaf die individuele menstekening tot die groepstekeninge naamlik gesinstekening en skooltekening:

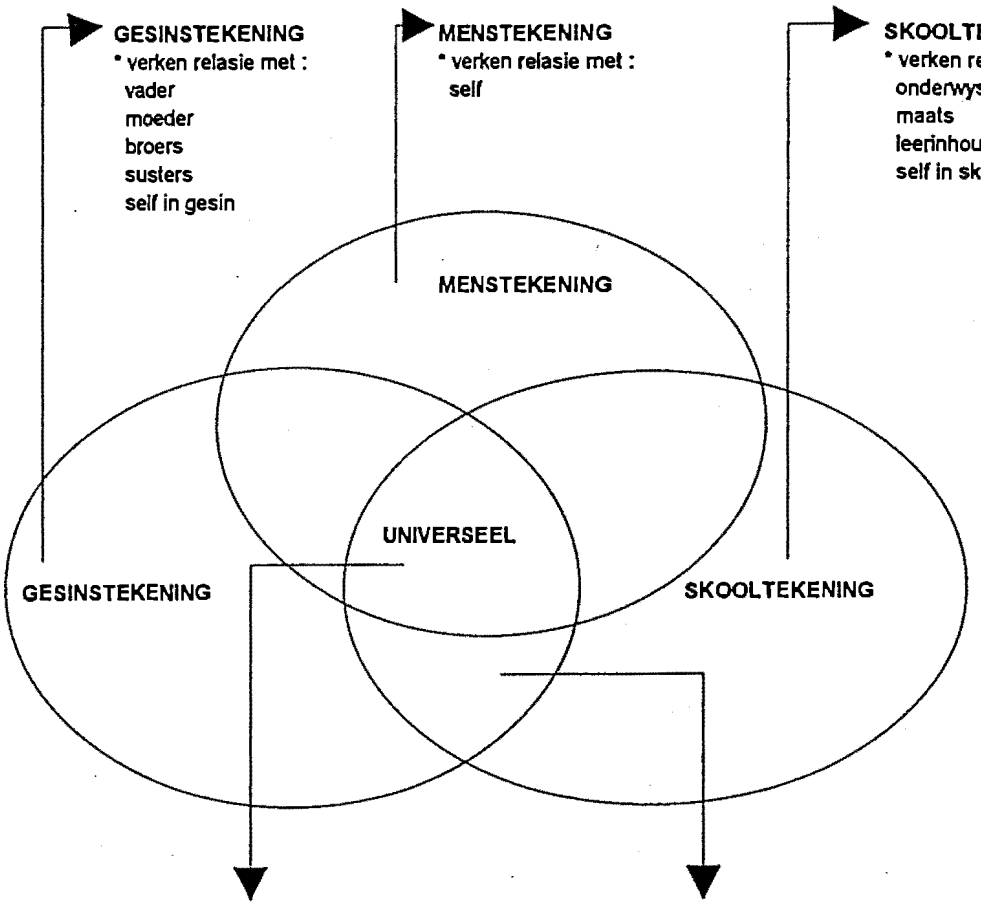
DAP -----> HTP -----> HFD -----> DAF -----> KFD -----> KSD.

Skooltekeninge, soos tot dusver nagevors, kan gevolglik nie verstaan word indien dit slegs in isolasie bestudeer word nie. Hipoteses is gebaseer op gevestigde projeksietekeninge en op vorige navorsers se werk. Daar is gevolglik eienskappe wat universeel is aan die interpretasie van die mens-, gesins- en skooltekeninge. Dan is daar ook universele kenmerke aan die gesins- en skooltekeninge wat nie op die menstekening van toepassing gemaak kan word nie, juis omdat hierdie groepstekeninge is. Die menstekening beskik dus oor sy eie unieke interpretasiewyses. Dit word diagrammaties in FIGUUR 3.4 voorgestel.

Daar is verder afgelei dat die menstekening, gesinstekening en skooltekening elk verskillende relasievelde verken, wat diagrammaties in FIGUUR 3.5 geïllustreer word. Die verkenning van die kind se relasie deur middel van elke tipe tekening is dus uniek. By die menstekening word die relasie met die self verken in terme van behoeftes, belangstelling, vrese, ideale, identifisering, en so meer. Die verkenning by die gesinstekening wentel om die relasie met die self in die gesin met vader, moeder, broer(s), suster(s), hersaamgestelde gesinslede en so meer. Die skooltekening is uniek in terme van verkenning van die self in die skoolmilieu wat relasiestigting met onderwysers, maats en leerinhoud betref.

FIGUUR 3.4

UNIEKE EN UNIVERSELE EIENSKAPPE VAN DIE MENS-, GESINS- EN SKOOLTEKENING



UNIVERSEEL AAN MENS- GESINS- EN SKOOLTEKENING

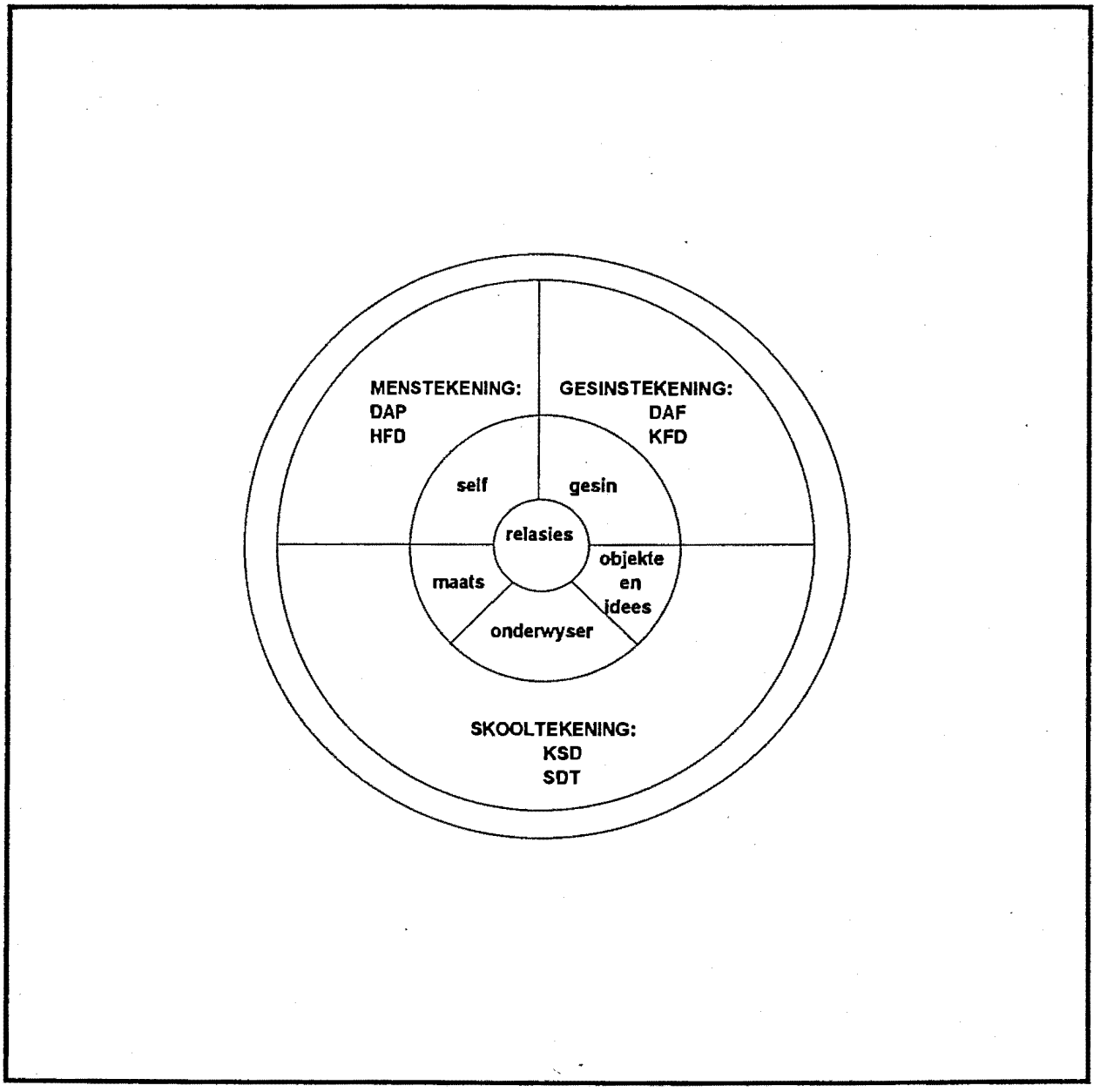
* Eerste algehele indruk en gevoel van tekening
* Kleurgebruik
* Potlooddruk
* Uitwissing
* Onderstreping
* Lynvoering
* Skakering
* Grootte van tekening/figure
* Plasing van figuur/figure
* Eienaardighede
* Beklemtonings
* Eienskappe van:-
  - Individuele figuur: kopgrootte, hare
  - Gesig: ore, neus, oë mond, tande
  - Kontakorgane: arms, bene, hande, voete
  - Weglating van eienskappe of organe
  - Houding van figuur
  - Liggaamsdele: romp, skouers, borste
  - Bekleding: knope, sakke, das, skoene
  - Tipe figuur: stokfiguur, sneeuman, hanswors, heks, monster

UNIVERSEEL AAN GESINS- EN SKOOLTEKENING

* Volgorde waarop figure geteken word
* Weglating van figure
* Invoeging van figure
* Soortgelyke/ andersе hantering van figure
* Aksie
* Styl
* Simbole

FIGUUR 3.5

RELASIEVELDE VAN DIE MENS-, GESINS- EN SKOOLTEKENINGE



Die volledigste navorsing oor skooltekeninge is deur Andrews en Janzen in 1988 gedoen, terwyl die jongste publikasie in 1995 (Armstrong) verskyn het. In vergelyking met die individuele menstekening en gesinstekening is die skooltekening 'n nuwe terrein wat betree word en wat nog braak lê. Daar is geen navorsing in Suid-Afrika bekend op die gebied van spesifiek skooltekeninge nie.

In hoofstuk vier word die navorsingsontwerp van die empiriese ondersoek met betrekking tot skooltekeninge beskryf.

HOOFSTUK 4

DIE NAVORSINGSONTWERP

4.1 INLEIDING

Die volgende aspekte sal in hierdie hoofstuk nader omskryf word:

- Die doelstellings van die empiriese ondersoek
- Die hipoteses
- Die navorsingsprobleem
- Die navorsingsmetode
- Proefpersone betrek by die navorsing
- Die verkenningsmedia
- Die werkswyse wat gevolg sal word
- Die weergee van resultate.

4.2 DIE DOELSTELLINGS VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Verskeie doelstellings van hierdie navorsing is in hoofstuk een gestel. Twee van die genoemde doelstellings is reeds deur middel van 'n literatuurondersoek (hoofstuk twee en drie) bereik.

Die spesifieke doelstellings vir hierdie empiriese ondersoek sal wees:

- Om te bepaal of skooltekeninge wel empiries ondersoek kan word
- Om te bepaal of klinies diagnostiese afleidings van die skooltekeninge gemaak kan word
- Om 'n persoonsbeeld van 'n kind wat die skool as onaangenaam beleef, saam te stel.

4.3 HIPOTESES

- Skooltekeninge het klinies diagnostiese waarde
- Skooltekeninge kan objektief en wetenskaplik geïnterpreteer word deur professionele persone om moontlike probleme te identifiseer soos gedragsprobleme, emosionele probleme, relasieprobleme en leerprobleme
- Kriteria kan saamgestel word vir die interpretasie van skooltekeninge deur die opvoedkundige sielkundige
- 'n Persoonsbeeld van 'n kind wat die skool as onaangenaam ervaar, kan saamgestel word.

4.4 DIE NAVORSINGSPROBLEEM

Die navorsingsprobleem word as volg geformuleer:
Wat is die diagnostiese waarde van skooltekeninge as projeksiemedium vir die opvoedkundige sielkundige?

4.5 DIE NAVORSINGSMETODE

In die opvoedkundige navorsing gaan dit oor die verstaan van algemeen geldende wette sowel as die individu, daarom kan navorsingsmetodes in die lig van beide die algemene en die individu-gerigte oorwegings omskryf word (Mulder en Swanepoel, 1989:15).

Die groeps- of nomotetiese ondersoek betrek groot getalle kinders. Teorieë en wetmatighede wat binne 'n bepaalde omvang geld en veralgemeen kan word deurdat die inligting op 'n groot groep van toepassing is, word bepaal. Opvoedingshulp kan gevolglik verleen word (Van den Aardweg en Van den Aardweg,1988:155; Mulder en Swanepoel, 1989:15,16). In hierdie soort navorsing word gewoonlik van toetsing en opnames gebruik gemaak. In hierdie spesifieke navorsing sal 'n opname van 'n groep primêre skoolkinders se skooltekeninge gemaak word.

Nomotetiese metodes verskaf inligting oor gemeenskaplike kenmerke van kinders, omdat dit ondersoek instel na wetmatighede en veralgemenings wat gedrag mag beïnvloed. Hoewel dit meestal kwantitatief van aard is (Mulder en Swanepoel, 1989:16) is hierdie ondersoek wat gerig is op die diagnostiese waarde van die skooltekeninge, gemik op die kwalitatiewe eerder as die kwantitatiewe interpretasie. Hierdie ondersoek wil dus nie verklaar in die lig van statistiese ontledings van kontrole groepe of eksperimentele groepe nie. Volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:189,194) behels die kwalitatiewe benadering 'n evaluering wat in woorde, eerder as in syfers, uitgedruk word. Kindertekeninge word beskou as 'n *"language of pictures"* (Burridge, 1990:57) daarom sal die evaluering dus aan die hand van visuele voorstellings vertolk word.

Mulder en Swanepoel (1989:16,32,33) asook Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:113) is van mening dat in die idiografiese navorsingsmetode die aandag op die begrip en beskrywing van die individu gefokus is, sonder om die bevindinge te veralgemeen. Met hierdie metode word gepoog om die kind in sy leefwêreld te verstaan as unieke individu vanuit 'n totaliteitsfenomenologiese gesigspunt. Die navorser sal daarom die kind se leefwêreld empaties binnegaan en vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk die verkenning doen. Die navorser se eie leefwêreld en interpretasie word gevolglik op die agtergrond geskuif.

Die begrippe nomoteties en idiografies skakel nou aan by ***verklaar*** en ***verstaan***. Met die twee onderskeie

benaderings word met elk 'n ander tipe kennis bekom. Albei is noodsaaklik vir wetenskapsvorming. In die Opvoedkunde gaan dit primêr om die verstaan van die opvoedeling binne die opvoedingsituasie. Die opvoedeling bevind hom egter in 'n leer - en opvoedingsituasie wat kompleks is. Die psigiese, fisieke en geestelike eienskappe van die individu in sy interaksie met maats, ouers en onderwysers het tot gevolg dat die navorser hom moet rig op 'n groter fenomeen as bloot die individuele opvoedeling. Dit is dus nodig om binne die totale opvoedingsverskynsel wetmatighede te probeer vasstel om sodoende tot 'n beter begrip van die opvoedeling te kom. Dit blyk dus dat albei metodes afsonderlik en gesamentlik 'n bydrae kan lewer in hierdie studie. Daarom sal die nomotetiese en idiografiese benaderings aanvullend tot mekaar gebruik word om sodoende mekaar te komplementeer (Van den Aardweg en Van den Aardweg, 1988:113).

Die eerste drie hipoteses sal deur middel van die groepsondersoek getoets word. Die idiografiese ondersoek sal aangewend word om 'n diepte ondersoek na die persoonsbeeld van bepaalde geïdentifiseerde primêre skoolkinders saam te stel. Daar sal gepoog word om te probeer deurdring na die kind se irrasionele selfgesprek. Omdat hierdie verhandeling van beperkte omvang is sal die idiografiese studie tot vyf persone beperk wees.

4.6 PROEFPERSONE BETREK BY NAVORSING

4.6.1 Selektering van proefpersone by die groepsondersoek

Op grond van Prout en Celmer (1984:180) se navorsingsaanbeveling, is daar besluit om die volgende skoolkinders by hierdie navorsing te betrek:

- Primêre skoolkinders uit hoofstroomonderwys met geen spesifieke gestremdheid nie
- Primêre skoolkinders wat gesiggestremd is
- Primêre skoolkinders wat gehoorgestremd is
- Primêre skoolkinders wat leergestremd is.

Verdere redes vir die insluiting van die genoemde skoolkinders is op grond van :

- min navorsing beskikbaar oor genoemde groepe
- die gestremde skoolkinders die dienste van voltydse opvoedkundige sielkundiges tot hul beskikking het en die skooltekeninge moontlik as projeksiemedium maklik geïmplimenteer kan word en ingryping, indien nodig, onmiddelik kan geskied
- hierdie skoolkinders op grond van hul gestremdheid bykomende onaangenaamhede of probleme mag beleef in die skoolmilieu
- hierdie skoolkinders net soos dié in hoofstroomonderwys, in die fase van vlytigheid teenoor minderwaardigheid verkeer

- hierdie skoolkinders op grond van hul gestremdheid moontlik nie so maklik 'n probleem kan verbaliseer nie
- daar vasgestel wil word of die skooltekeninge op gestremdes asook nie-gestremdes toegepas kan word.

Die primêre skoolkinders wat betrek word, sluit in seuns en dogters uit alle rassegroepe soos by betrokke skole ingeskryf en soos teenwoordig op die bepaalde dag van afneem van tekeninge. Afrikaans en Engelssprekende kinders is ingesluit.

4.6.2 Selektering van proefpersone by die idiografiese ondersoek

Omdat by die idiografiese navorsing nie gepoog word om algemeen geldende wette van ontwikkeling en leer te verklaar nie (Mulder en Swanepoel, 1989:33) word slegs enkele leerlinge by die idiografiese studie betrek. Die idiografiese ondersoek sal aangewend word om 'n diepte ondersoek na die persoonsbeeld van bepaalde geïdentifiseerde primêre skoolkinders saam te stel.

Die volgende kriteria sal vir seleksie geld:

- die kind val in die klasgroep graad een tot standerd vyf
- die kind se skooltekening spreek op grond van die eerste algemene indruk - hetsy deur ekspressie, projeksie of deur middel van woorde - van 'n moontlike nood waarin hy verkeer.

4.7 VERKENNINGSMEDIA

4.7.1 Verkenningsmedium by die groepsondersoek

4.7.1.1 *Die skooltekening*

Ten einde die doelstelling van hierdie navorsingstudie te bereik, naamlik om die diagnostiese waarde van skooltekeninge te bepaal, is daar besluit om die skooltekening, volgens 'n teken - en verteltegniek af te neem. Dit behels 'n tekening van die skool, asook 'n skriftelike vertelling oor die skool. Hierdie toepassingstegniek is nog nie voorheen geïmplementeer nie.

4.7.2 Verkenningsmedia by die idiografiese ondersoek

Op grond van Andrews en Janzen (1988:230-237) se navorsingsaanbeveling word 'n verskeidenheid van projeksiemedia asook onderhoudvoering betrek by hierdie ondersoek. Verskeie ander navorsers (Ball, 1971; Cook en Selltiz (1964); Kahn (1978) in Klepsch en Logie (1982:11,42) benadruk ook die

komplimenterende gebruik van ander projeksiemedia.

Omdat dit by idiografiese navorsing gaan oor 'n persoon-in-totaliteit, word van verskeie metodes gebruik gemaak word om 'n persoonsbeeld te konstrueer (Mulder en Swanepoel, 1989:33).

4.7.2.1 Die skooltekening

Die skooltekening word volgens 'n teken-en-verteltegniek afgeneem.

4.7.2.2 Nie-direktiewe onderhoud met die kind

'n Nie-direktiewe gesprekvoering wat ook as 'n terapeutiese onderhoud bekend staan (Jacobs, et al. 1985:3) sal met die kind gevoer word. Die kind se skooltekening dien as aanknopingspunt vir gesprekvoering. Die onderhoud word gevoer sonder enige voorafopgestelde gedagtes en daar word gepoog om die kind se leefwêreld te verstaan vanuit die kind se verwysingsraamwerk.

Die navorser wil poog om vas te stel op watter wyse hy by sy probleem betrokke is, daaraan betekenis gee en dit beleef soos dit onder andere verbeeld word in sy skooltekening. Volgens Jacobs, et al. (1985:16,17) sal dit meebring dat die navorser aktief sal luister na wat die kind sê. Aktiewe luister impliseer dat die navorser sal raaksien, raakhoor en raakvoel. Raaksien beteken dat opgelet sal word na tekens van angs, spanning en hartseer, dus na die nie-verbale kommunikasiewyses. Raakhoor impliseer dat daar 'n bereidheid moet wees om te luister na die kind se gesproke woorde, maar ook na sy stemtoon en intonasie en veral na wat die kind vir homself sê in die vorm van 'n selfgesprek. Raakvoel verg 'n sensitiwiteit vir die kind se gemoedstoestand en sy emosionele belewenis op so wyse dat die kind se gemoedstoestand ingevoel en aangevoel sal word. Hierdie intensionele betrokkenheid by die kind in 'n klimaat wat gekenmerk word deur vertroue, omgee, respek, liefde en eerlikheid behoort daartoe by te dra dat die kind se probleme gediagnoseer kan word. Hierdie gesprekvoering geskied vanuit 'n opvoedkundig- sielkundige perspektief.

4.7.2.3 Nie-direktiewe onderhoud met ouers en onderwyspersoneel

Onderhoude word gevoer met die ouers indien moontlik en met onderwysers om die kind se relasie tuis en in die klas te verken en verdere gedragsmanifestasies te identifiseer. Vordering op skool word ook deur middel van die onderhoud verken. Indien die kind in die koshuis is, word 'n onderhoud ook met die koshuismoeder gevoer.

4.7.2.4 Die gesinstekening

Die kind se gesinstekening word gebruik om sy belewing met die vader, moeder, broers en susters te verken, asook sy persepsie van sy gesinsamestelling, sy selfkonsep, angste en fantasie (Klepsch en Logie, 1982:77; Hulse, 1952:66; Burns en Kaufman, 1972).

4.7.2.5 Die sinvoltooiingsmedium

Volgens Van Niekerk (1990:273) is die sinvoltooiingsmedium saamgestel na aanleiding van die "Onvoltooide Sinnetoets" van Rotter. Die onvoltooide sinne moet deur die kind voltooi word. Die onvoltooide gedeeltes is so saamgestel dat die kind hom in die voltooiing daarvan kan projekteer. Die kind se opvoedingsverhoudinge kan verken word in terme van sy verhouding met dinge, ander kinders en volwassenes in en buite die gesin en skool. Behalwe dat die kind ook as liggaamlikheid verken word, word lig gewerp op sy volwassewordingsvoltrekkingswyses op onder andere affektiewe en kognitiewe vlak.

<u>Die Onvoltooide Sinnetoets van Rotter</u>

Naam: ..... Geslag: .....

Ouderdom: ..... Skool: .....

Standerd: ..... Datum: .....

Voltooi hierdie sinne sodat dit jou <u>werklike gevoelens weergee</u>. Probeer elkeen voltooi. Maak seker dat elke sin 'n volsin is.

1. Ek hou van ...
2. Ek wil weet ...
3. By die huis ...
4. 'n Moeder ...
5. My grootste vrees ...
6. Ek kan nie ...
7. Ander kinders ...
8. Ek het misluk ...
9. My gedagtes ...
10. Die toekoms ...
11. Ek haat ...
12. Die enigste moeilikheid ...
13. Ek wens ...
14. My vader ...
15. In die geheim ...

16. Om te dans ...
17. My grootste bekommernis is ...
18. Die meeste meisies ...
19. Snags in my bed ..
20. Ek wil baie graag ...
21. Ek is spyt ...
22. Ek vererg my ...
23. Ek sal nooit vergeet ...
24. Ek wonder soms ...
25. Mense wat nie van my hou nie ...
26. Ek geniet dit om ...
27. Ek verbeel my soms ...
28. Tot my spyt ...
29. Die meeste ouens ...
30. Ek het vas besluit ...
31. Daar's niks wat my so ontstel as ...
32. My grootste gebrek is ...
33. By die skool ...
34. My sterkste begeerte ...

4.7.2.6 'n Eie leesboek

Volgens Lessing (1995:16) is die samestelling van'n eie leesboek 'n uitvloeisel van die taalervaringsbenadering tot leeshulpverlening. Dit word as 'n hulpmiddel vir die opvoedkundige sielkundige gesien, omdat dit geleentheid bied vir die toepassing van didaktiese beginsels, die maak van aanpassings in die hulpverleningsprogram in ooreenstemming met die kind se behoeftes. Dit dien ook as moontlikheid vir die diagnose van ontoereikende wording en emosionele probleme. Die kind mag sy probleme in die storie wat geteken en geskryf word, projekteer of onthul.

4.7.2.7 Die Tematiese Appersepsietoets (TAT) of Children's Apperception Test (CAT)

Du Toit en Piek (1974:13) is van oortuiging dat 'n persoon soms betekenisvolle belewinge nie wil kommunikeer nie, omdat:

- hy homself nie wil openbaar
- hy die belewinge nie kan of wil vertel nie, omdat dit hom minder aanvaarbaar kan maak
- dit te pynlik is om daaroor te praat
- hy die belewinge al vergeet het

Du Toit en Jacobs (1989:71) sluit daarby aan deur van mening te wees dat as 'n kind met 'n projeksiestimulus, soos 'n TAT-plaat, gekonfronteer word, hy tot handeling opgeroep word: "*Teen die agtergrond van sy verwysingsraamwerk gee hy betekenis aan inhoude op die plaat en skep hy 'n verhaal wat sy intra-psigiese struktuur aan die diagnostikus openbaar. In sy protokolle openbaar 'n persoon die aard en kwaliteit van sy relasies, sowel as sy self, sy identiteit en sy selfkonsep sodat die diagnostikus 'n relasiebeeld, 'n persoonsbeeld en 'n selfbeeld kan saamstel.*" Van Niekerk (1990:250) sien die waarde van hierdie media daarin dat die kind "verhale" vertel oor 'n derde party aan wie hy sy eie gevoelens en gedagtes toeskryf.

Die TAT word meestal gebruik vir kinders bo tien jaar en die CAT vir kinders onder tien jaar. (Van Niekerk, 1986:253). Spesifieke kaarte word geselekteer op grond van hul stimuluswaarde.

4.7.2.8 Drie Wense

Deur die uitspreek van wense word die verwagting geskep dat die kind sy behoeftes en begeertes sal projekteer.

4.8 DIE WERKWYSE

4.8.1 Die werkswyse by die groepsondersoek

4.8.1.1 Die afneem van die skooltekening

Hierdie skooltekeningtegniek kan genoem word die "Skoolteken- en verteltegniek" of in Engels: "Schooldrawing- and tellingtechnique", omdat dit uit 'n teken en uit 'n vertel deel bestaan.

- Tekeninge word in klasverband in die skool afgeneem deur 'n vertroude bekende persoon, soos die opvoedkundige leidingonderwyser (hoofstroomonderwys) en die opvoedkundige sielkundige (buitengewone onderwys).
- 'n Blanko vel wit papier van A4-grootte asook 'n HB-potlood en uitveër word aan die kind oorhandig. (Kleurpotlode is ook aanvaarbaar).
- Elke kind sit gemaklik by 'n tafel of lessenaar. Sorg moet geneem word dat leerlinge nie te naby mekaar sit nie, om na-aping te voorkom.
- Die volgende opdrag word aan die leerlinge gegee:
  "Ek wil graag hê jy moet vir my 'n skooltekening maak. Jy kan enige iets oor die skool teken. Jy kan enige persone soos onderwysers, maats, jouself of enige aktiwiteit teken, net soos jy wil. Op die agterkant skryf jy vir my iets oor die skool- hoe jy oor skoolgaan voel, waarvan jy hou of nie hou nie, net soos jy voel."

Voor die leerlinge hul skooltekeninge inhandig, versoek die toetsafnemer dat:

- die kind moet seker maak sy naam en standerd opgeskryf is
- dat by die tekening aangedui moet word watter persone of aktiwiteit geteken is.

Die instruksie in Engels:

"I would like you to make a schooldrawing. You can draw anything about the school. You can draw any person like teachers, friends, yourself or any activity, just as you wish. On the reverse side I would like you to write me something about the school - how you feel about school, what you like or dislike, just as you feel".

- Geen tydsbeperking word gestel nie.
- Indien betekenisvolle individuele of groepsverwante gedragsuitinge, verbaal of nie-verbaal voorkom, moet dit aangeteken word.
- Indien 'n leerling onseker is wat om te teken of te skryf, word geantwoord: "Nes jy wil".

Uit die literatuurondersoek het dit geblyk dat vorige navorsing gebaseer is op hoofsaaklik die toepassing van die kinetiese skooltekening waar die kind 'n onderwyser en maats moet verbeeld, terwyl hulle besig is met 'n aktiwiteit. Vir die doeleindes van hierdie navorsing is die tekenopdrag gewysig om die volgende redes:

- Uit die literatuurstudie is dit duidelik dat die skool 'n opvoedingsruimte is waar aktiwiteite aan die orde van die dag is: klim- en klouteraktiwiteite; groepsaktiwiteite op die speelgrond; op die sportveld; in die klaskamer; sangaktiwiteite; onderrigaktiwiteite; tekenaktiwiteite; leer- en spelaktiwiteite en so meer. Al hierdie aktiwiteite behels interaksie van die self met maats en onderwyser. Die verwagting is dat hulle hulself in 'n aktiwiteit behoort te verbeeld. Die navorser is van mening dat 'n skooltekening waarin geen aktiwiteite en geen interaksie met maats en onderwysers verbeeld word nie, juis van diagnostiese waarde mag wees.

- Omdat kinders graag mense teken (Koppitz, 1968:1; Di Leo, 1973:10) is die navorser van mening dat die weglating van enige van die sleutelmensfigure beduidend sou wees en van kliniese-diagnostiese waarde sou wees. Di Leo (1973:82) is van mening: *"It is so unusual for young children to omit persons from their drawings as to justify consideration of probable difficulty in interpersonal relationships."*

- Met die kinetiese skooltekening is die kind volgens die opdrag verplig om onderwysers en maats in te sluit waar hulle met 'n aktiwiteit besig is. Indien 'n kind nie maats het nie, het hy nie 'n keuse of hy die maats wil weglaat nie en verbeeld hy gevolglik nie 'n ware relasiebeeld nie.

4.8.1.2 Temas

Omdat byna geen voorbeelde van skooltekeninge in die literatuur verbeeld word, sal gekyk word na wat kinders graag kies om oor die skool te teken. Daar sal gepoog word om vas te stel in hoe mate die skooltekeninge onder bepaalde temas gekategoriseer kan word. Daar word aanvaar dat dit wat kinders kies om te teken vir hulle belangrik is.

4.8.1.3 Voorkeure en afkeure

Na aanleiding van wat kinders oor die skool vertel in hul skriftelike weergawe, sal gepoog word om vas te stel waarvan junior primêre en senior primêre skoolkinders hou en/of nie hou nie.

4.8.1.4 Aksies, style en simbole

Burns en Kaufman (1972:xv,45) interpreteer gesinstekeninge op grond van aksies, style en simbole (paragraaf 3.5.2.2). Navorsers soos Sarbaugh (1982) en Prout en Phillips (1974:304) interpreteer skooltekeninge ook op grond van aksies, style en simbole. Daar sal vervolgens gepoog word om vas te stel of aksies, style en simbole ook in hierdie skooltekeninge geïdentifiseer kan word.

4.8.1.5 Die eerste, algemene indruk

Verskeie navorsers (Burns, 1982:4; Koppitz, 1968; Klepsch en Logie, 1982:42) beveel aan dat tekeninge eers beoordeel moet word op grond van die eerste, algemene indruk wat weerspieël word. *"The overall or global impression the drawing portrays or projects is more important than information given by one spesific sign"* (Klepsch en Logie, 1982:42). Daar sal gepoog word om vas te stel of individuele tekeninge op grond van die eerste algemene indruk geïdentifiseer kan word as dié van 'n kind wat 'n probleem, ongelukkigheid of onaangenaamheid verbeeld.

4.8.2 Die werkswyse by die idiografiese ondersoek

4.8.2.1 Die skooltekening

Die werkswyse word gevolg soos by paragraaf 4.8.1.1.

4.8.2.2 Die stel van hipoteses na aanleiding van die skooltekening

Daar is besluit om hoofsaaklik van Andrews en Janzen (1988) se hipoteses (soos aangedui in FIGUUR 3.3) gebruik te maak, om die volgende redes:

- dit blyk van die jongste navorsing op skooltekeninge te wees
- dit blyk die mees volledige hipotese-samestelling wat op skooltekeninge van toepassing is, te wees. Andrews en Janzen het uitgebreide navorsing gedoen, ten einde hul waardebepalingskaal met emosionele aanduiders saam te stel (1988:218-219)
- die hipoteses is geskik vir die toepassing op primêre skoolkinders. Die hipoteses sal kwalitatief gebruik word sonder die kwantitatiewe waardeskaal.

Omdat Andrews en Janzen nie na leerprobleme verwys in hul waardebepalingskaal nie, en die identifisering van leerprobleme ook van diagnostiese waarde mag wees, word van Koppitz (1968:53,54 en 1983:423) se aanduiders vir leerprobleme gebruik gemaak. Koppitz se skaal vir emosionele aanduiders is spesiaal ontwikkel vir die kind tussen vyf- en twaalfjarige ouderdom.

4.8.2.3 Nie-direktiewe onderhoud met die kind

Na aanleiding van die skooltekening sal 'n ongestruktureerde onderhoud met die kind gevoer word. Die kind word genooi om sy beleweniswêreld aan die terapeut te openbaar. Die terapeut werk vanuit 'n eksterne verwysingsraamwerk en verplaas hom gevolglik in die wêreld van die kind. Met behulp van raakhoor, raaksien en raakvoel tegnieke word die terapeut betrokke by die kind (Jacobs en Vrey, 1982:85-86).

4.8.2.4 Nie-direktiewe onderhoud met die ouers en onderwyspersoneel

Daar sal gepoog word om die kind se relasies met gesinslede te verken asook gedragsmanifestasies, vordering op skool en relasies met maats.

4.8.2.5 Die gesinstekening

Die volgende opdrag sal aan die kind gegee word: *"Ek wil graag hê jy moet vir my jou gesin teken waar elkeen iets doen".*

4.8.2.6 Die sinvoltooiingsmedia

Die volgende opdrag word gegee: "Voltooi hierdie sinne sodat dit jou werklike gevoelens weergee. Probeer elkeen voltooi. Maak seker dat elke sin 'n volsin is."

4.8.2.7 'n Eie leesboek

Die kind word versoek om 'n storie te skryf oor enige onderwerp wat hy verkies.

4.8.2.8 TAT/CAT

Die opdrag aan die kind sal wees: "Ek gaan aan jou 'n paar prentekaarte wys, een op 'n keer. Vertel wat jy daarop sien, wat daar aangaan en wat die mense (of diere) op die kaart dink, voel en doen. Vertel wat jy meen vooraf gebeur het en wat die einde daarvan sal wees" (Van Niekerk, 1990:252).

4.8.2.9 Drie Wense

Die volgende opdrag sal aan die kind gegee word: "Gestel jy kan drie wense wens, wat sal dit wees?"

4.9 DIE VERWERKING EN WEERGEE VAN RESULTATE

4.9.1 By die groepsondersoek

4.9.1.1 Temas

Daar sal gepoog word om na aanleiding van wat die kinders in die junior- en senior primêre skoolfase onderskeidelik teken, 'n frekwensietabel op te stel van temas wat voorkom. Daar word van die standpunt uitgegaan dat kinders dit teken wat vir hulle belangrik is. Uit die tabel van temas kan afgelei word watter tema blyk die gewildste te wees by die onderskeie groepe. Die tabel sal die presiese getal tekeninge uit elke groep aandui, asook in persentasie weergegee word slegs met die doel om vergelykende afleidings ten opsigte van gewildheid van 'n tema te maak. Geen indiepte afleidings sal gemaak word nie.

4.9.1.2 Voorkeure en afkeure

Op grond van wat die kinders vertel oor die skool, sal 'n tabel opgestel word om vas te stel waarvan kinders in die junior primêre fase en in die senior primêre fase onderskeidelik hou en nie van hou nie. Enkele voorbeelde van vertellings sal verskaf word. Die diagnostiese waarde van die skriftelike opdrag sal weergegee word.

4.9.1.3 Aksies, style en simbole

Die aksies wat in die skooltekeninge van kinders in die junior en in die senior primêre fase geïdentifiseer kan word, sal in 'n tabelvorm weergegee word. Daar sal gepoog word om vas te stel watter aktiwiteit die gewildste is. Die aksies van onderwysers sal ook in 'n tabelvorm weergegee word. Enkele voorbeelde van aksies, wat van diagnostiese waarde blyk te wees, sal geïllustreer word.

Die style sal geïdentifiseer word ooreenkomstig Burns en Kaufman (1972:121-127) en Burns (1982:87-95) se riglyne vir identifisering asook vir interpretering (soos bespreek in paragraaf 3.5.2.2). Die frekwensie van style sal in tabelvorm weergegee word om te bepaal in welke mate style voorkom en of diagnostiese afleidings daarvan gemaak kan word.

Daar sal gepoog word om vas te stel of die identifisering van simbole met dié van Burns en Kaufman (1972:144-285) se navorsing ooreenstem (soos bespreek in paragraaf 3.5.2.2). Daar word voorsien dat addisionele simbole geïdentifiseer sal kan word en dat sekere simbole nie in die skooltekeninge gevind sal word nie, omdat Burns en Kaufman se navorsing op die gesinsmilieu betrekking het. Die identifisering van simbole sal ook in tabelvorm weergegee word. Enkele voorbeelde sal ter illustrasie gegee word.

4.9.1.4 Eerste algemene indruk op grond van die skooltekening

Skooltekeninge sal individueel deurgegaan word om die tekeninge te identifiseer wat op grond van die eerste, algemene indruk blyk dié van 'n kind te wees wat goedaangepas voorkom teenoor diegene wat in 'n moontlike nood verkeer, 'n probleem ervaar of 'n relasie konstitueer wat blyk onaangenaam te wees. Enkele voorbeelde sal dienooreenkomstig ter illustrasie visueel verbeeld word. Die diagnostiese waarde van skooltekeninge oor die algemeen sal ook uitgewys word.

4.9.2 By die idiografiese ondersoek

4.9.2.1 Interpretasie van skooltekeninge

Bepaalde hipoteses sal ooreenkomstig emosionele aanduiders in die skooltekening gestel word. Die emosionele aanduiders sal ooreenkomstig Andrews en Janzen (1988) se navorsing as volg uitgeken, gegroepeer en geïnterpreteer word:

TABEL 4.1

SKOOLTEKENINGE : EMOSIONELE AANDUIDERS EN HIPOTESE

HIPOTESE	EMOSIONELE AANDUIDER
Depressie	geen gesig voorstelling van huil, hartseer watertema onttrekking min belangstelling min energie onbetrokkenheid moedeloosheid/hulpeloosheid leë ruimtes klein figuur onder bladsy ligte golwende lyne passiewe aktiwiteit
Angs	skakering, inkleuring van self/ander oorkruising hindernisse tussen figure X'e uitwissings van self/ander hangende figure figure op agterkant van bladsy figure in gevaarlike posisie figure met baie detail figure wat krag, mag verbeeld herhaling van objekte vergroting van liggaamsdele lyn bo-aan bladsy liggaamsdele weggelaat van self/ander krabbels
Aggressie	kompetisie tussen individue vyandigheid tussen figure wapens skerp voorwerpe sny aktiwiteit swaar lynering tande skerp vingers
Gevoelens van onveiligheid	anker/hegting omlyning onderstreping van figure arm uitstrekkings baie detail ligte, gebroke lyne ligte teenwoordig klein voete knope self bokant middellyn

HIPOTESE	EMOSIONELE AANDUIDER
Seksuele kommer	deurskynings genitalieë geteken seksuele figure sonder klere borste beklemtoon rits geteken belt beklemtoon falliese simbole
Impulsiwiteit	geen integrering eenvoudige voorstelling geen detail benadrukte lyne gebroke lyne perseverasie self-figuur links van middellyn
Positiewe relasie: Aanvaarding en ondersteuning	nabyheid aan ander opmerkings: mooi, goed glimlag elkeen doen iets soortgelyk ligte teenwoordig geen negatiewe teken
Negatiewe relasie met portuurgroep: Verwerping en isolasie	kompartementalisering apart van groep self afwesig luguitsig self kyk weg weglating van ander rotasie van figuur elkeen doen iets anders
Negatiewe relasie met self: Minderwaardigheidsgevoelens	weglating van self self verwyderd van res geen gesig self laaste geteken self kyk in prent hindernis/blokkasies tussen ander self klein geteken
Negatiewe relasie met skool	nie akademiese aktiwiteit self in moeilikheid vaar swak in aktiwiteite geveg vliegtuie, pyltjies buite-aktiwiteite agtersig van self tekens van hartseer tekens van woede tande self links van middellyn

HIPOTESE	EMOSIONELE AANDUIDER
Liggaamsbeeldversteurings	inkleuring van liggaamsdele uitwissing van liggaamsdele dele van figuur bedek dier-monster voorkoms meganiese vergrote liggaamsdele swak intergrering van liggaamsdele weglating van liggaamsdele hande weggesteek afgesny deur papier een figuur groter as res een figuur kleiner as res stokfigure klein kop groot kop
Leerprobleme	swak intergrasie van liggaamsdele skewe figuur van 15° + weglating van mond/liggaam/arms groteske figuur asimmentriese ledemate klein figure kort arms groot hande weglating van hande weglating van neus

Bepaalde hipoteses sal na aanleiding van die kind se skooltekening gestel word. Vanuit die kind se verwysingsraamwerk sal 'n gesprek met die kind gevoer word om sy betekenisgewing, betrokkenheid en belewing te verken. Deur te hoor, te sien en saam met die kind sy leefwêreld te voel sal gepoog word om gestelde hipoteses uiteindelik te bevestig of te verwerp.

4.9.2.2 Onderhoude met ouers en onderwyspersoneel

Inligting sal gebruik word om as verifiëring van ander feite en hipoteses te dien.

4.9.2.3 Die gesinstekening

Bepaalde hipoteses sal na aanleiding van die gesinstekening en die gesprekvoering met die kind gestel word. Deur die gesprekvoering sal gepoog word om vas te stel wat sy bedoelinge met die tekening was en hoe die relasies tussen gesinslede daaruit sien.

4.9.2.4 Ander verkenningsmedia

Bepaalde hipoteses sal na aanleiding van die projekieprotokolle van die Sinvoltooingsmedium, leesboek, TAT/CAT en Drie wense geformuleer word.

4.9.2.5 Samevatting van hipoteses

Gestelde hipoteses soos uit die verskillende verkenningsmedia spruit, sal geverifieer word. Daar sal gepoog word om vas te stel of die hipoteses wat na aanleiding van die skooltekening gestel is, met ander hipoteses ooreenstem en uiteindelik bevestig of verwerp kan word.

4.9.2.6 Relasiebeeld

Daar sal gepoog word om 'n relasiebeeld van die kind saam te stel.

4.9.2.7 Die betekenisgewing, betrokkenheid en belewing

Daar sal ook gepoog word om die kind se betekenisgewing, betrokkenheid en belewing ten opsigte van skoolgaan te bepaal.

4.10 SAMEVATTING

Die ontwerp van die empiriese navorsing is in hierdie hoofstuk bespreek. Die doelstellings van die empiriese navorsing, die hipoteses asook die navorsingsprobleem is aangedui. Die redes vir 'n nomotetiese asook enkele idiografiese ondersoeke as metodes van navorsing is genoem. Verder is die proefpersone genoem wat by die navorsing betrek sal word. Die verkenningsmedia, werkswyse en weergee van resultate is ook bespreek. In hoofstuk vyf sal die gegewens wat uit die nomotetiese- en idiografiese navorsing verkry is, bespreek word.

HOOFSTUK 5

BEVINDINGE VAN DIE NOMOTETIESE- EN IDIOGRAFIESE ONDERSOEKE

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk is tweeledig van aard omdat dit die bevindinge van die nomotetiese- asook bevindinge van enkele idiografiese ondersoeke sal weergee.

Ten einde te kan bepaal of skooltekeninge klinies diagnostiese waarde het, sal die nomotetiese ondersoek aangewend word om te bepaal of die skooltekeninge wat afgeneem is volgens die teken- en verteltegniek enigsins empiries ondersoek kan word ten opsigte van:

* temas wat junior- en senior primêre skoolkinders kies om in hul tekeninge te verbeeld
* voorkeure en afkeure wat junior- en senior primêre skoolkinders openbaar en hul vertellings
* aksies, simbole en style
* die eerste, algemene indruk van die skooltekening:
  - wat blyk dié van 'n goedaangepaste gelukkige primêre skoolkind te wees
  - wat blyk dié van 'n ongelukkige kind te wees of 'n kind wat 'n onaangenaamheid in sy relasies verbeeld of 'n nood verbeeld
* enige ander opvallendhede wat van diagnostiese waarde mag wees

Ten einde 'n persoonsbeeld van 'n kind wat die skool as negatief beleef te kan saamstel, sal 'n kind op grond van die eerste, algemene indruk van sy skooltekening geïdentifiseer word. Hipoteses sal gestel word en deur middel van projeksiemedia en onderhoude sal gepoog word om die hipoteses te bevestig of te verwerp ten einde te bepaal of die skooltekening van diagnostiese waarde is.

5.2 NOMOTETIESE ONDERSOEK

5.2.1 Samestelling van proefpersone

Die skooltekening is by vier geïdentifiseerde groepe afgeneem soos in paragraaf 4.6 genoem. TABEL 5.1 gee die besonderhede weer.

TABEL 5.1

SKOOLTEKENINGE: GETAL PROEFPERSONE BETREK

	GESIGSGE-STREMDES	GEHOORGE-STREMDES	LEERGE-STREMDES	GEEN GESTREMDES
Graad een	5	13	8	7
Graad twee			22	12
Standerd een	16	4	14	24
Standerd twee	35	9	13	29
Standerd drie	39	9	16	12
Standerd vier	38	4	27	67
Standerd vyf	17	3	36	92
Totaal	150	42	136	243

Die skooltekening is, soos beskryf in paragraaf 4.8.1.1, by elk van die proefpersone afgeneem.

5.2.2 Beoordeling van die skooltekeninge wat volgens die teken-en verteltegniek afgeneem is

5.2.2.1 *Temas*

Die skooltekeninge is individueel deurgegaan en sover as moontlik gekategoriseer in verskillende temas. Die temas, asook die frekwensie van voorkoms by die junior primêre-en senior primêre skoolkinders word in TABEL 5.2 en TABEL 5.3 onderskeidelik weergegee.

TABEL 5.2

SKOOLTEKENINGE: TEMAS BY JUNIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS

TEMAS	GESIGGE-STREMDES		GEHOORGE-STREMDES		LEERGE-STREMDES		GEEN GE-STREMDES	
Onderwyser en kinders in klas	2	9,5%	2	11,8%	4	9,1%	7	16,3%
Onderwyser en kinders buite die klas			2	11,8%	1	2,3%	1	2,3%
Onderwyser alleen	1	4,8%			3	6,8%	1	2,3%
Kinders buite die klas	12	57,1%	5	29,4%	19	43,2%	30	69,7%
Kinders binne die klas (geen onderwysers)	2	9,5%			5	11,4%	2	4,6%
Weglating van alle figure	4	19,0%	7	41,2%	12	27,3%	2	4,6%
Weiering van opdrag			1	5,9%				
TOTAAL	21		17		44		43	

TABEL 5.3

SKOOLTEKENINGE: TEMAS BY SENIOR PRIMÊRE SKOOLKINDERS

TEMAS	GESIGGE-STREMDES		GEHOORGE-STREMDES		LEERGE-STREMDES		GEEN GE-STREMDES	
Onderwyser en kinders in klas	29	22,5%	1	4,0%	6	6,5%	10	3,0%
Onderwyser en kinders buite die klas	19	14,8%	1	4,0%	1	1,0%	4	2,0%
Onderwyser alleen	6	4,6%	1	4,0%	8	8,7%	26	13,0%
Onderwyser in bestraffende situasie met kinders	3	2,3%			6	6,5%	17	8,5%
Kinders buite die klas	45	34,8%	9	36%	31	33,7%	83	41,5%
Kinders in konflik	9	7,0%	1	4,0%			7	3,5%
Kinders binne die klas (geen onderwysers)					1	1,0%	3	1,5%
Uitleg van skool met onderwyser					1	1,0%	1	0,5%
Weglating van figure	18	13,9%	12	48,0%	35	38,0%	25	12,5%
Konsertvertoning					1	1,0%	7	3,5%
Gesigte							1	0,5%
Swart werkers					2	2,2%	1	0,5%
Diens as leier/padpatrollie							3	1,5%
Prysuitdelings-geleentheid							3	1,5%
Snoepie met verkoopsdame							5	2,5%
Kinders op/by toilette							3	1,5%
TOTAAL	129		25		92		200	

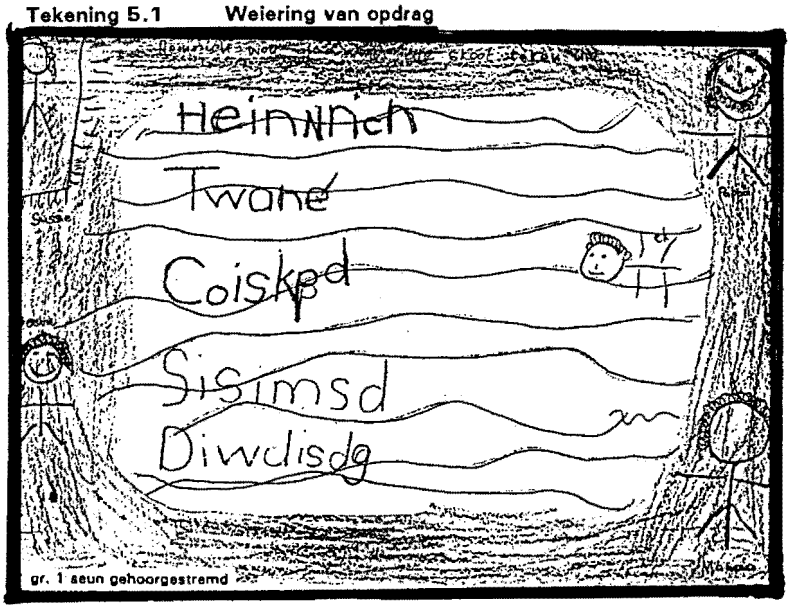
Die meerderheid junior primêre skoolkinders (66 uit 125) verkies om hulself buite die klas te teken, sonder die teenwoordigheid van 'n onderwyser. Dit sluit in hoofsaaklik 'n speelaktiwiteit met maats, hoewel sommige hulself ook alleen of met maats buite die klas in 'n statiese houding geteken het. Die gehoorgestremdes het egter voorkeur gegee aan die teken van 'n aspek van die skool (soos die skoolgebou, atletiekveld, speelgrond, skoolbus en so meer) maar sonder dat enige figure soos die self, maats of onderwysers geteken word. Inderwaarheid kan uit die tabel afgelei word dat die gestremde skoolkinders opvallend meer skooltekeninge waarin alle figure weggelaat is, geteken het. Volgens hierdie gegewens wil

dit lyk of die gestremde junior primêre skoolkinders moontlik meer geneig mag wees om interpersoonlike verhoudingsprobleme te ervaar en die skool as 'n onpersoonlike lewensruimte te beleef.

Dit is egter wel opvallend dat die teenoorgestelde tendens by die teken van alleenfigure waargeneem word - 'n hoër persentasie nie-gestremdes teken alleenfigure en 'n kleiner persentasie gestremdes teken alleenfigure (14% gesiggestremdes, 5,9% gehoorgestremdes en 6,8% leergestremdes).

Slegs een gehoorgestremde graad een seun het geweier om die skool te teken en het verkies om sy gesin te teken. Hieruit lyk dit of die seun moontlik moeilik van sy gesin skei en of die skoolmilieu vir hom baie bedreiging inhou. Hierdie weiering is egter ook van diagnostiese waarde.

Tekening 5.1 Weiering van opdrag



Uit 'n totaal van 125 tekeninge het slegs 15 junior primêre skoolkinders gekies om die onderwyser met kinders in 'n akademiese aktiwiteit in die klas te verbeeld. Dit wil dus lyk of die klasopset vir hierdie groep kinders nie so belangrik is nie. Oor die algemeen figureer die onderwyser glad nie beduidend in die junior primêre skoolkind se skooltekening nie.

Die meerderheid senior primêre gehoorgestremde skoolkinders asook die meerderheid senior primêre leergestremde skoolkinders verkies om 'n aspek van die skool te teken waarin alle figure soos self, maats en onderwysers weggelaat word. Hierdie bevinding stem ooreen met die bevinding by die junior primêrefase, wat weer die vraag laat ontstaan na interpersoonlike verhoudingsprobleme en die belewing van die skool as 'n onpersoonlike leefruimte.

Ten spyte van bogenoemde afleiding het alle groepe kinders 'n besliste voorkeur aan 'n aktiwiteit wat nie-

akademies van aard is en wat veral 'n sportaktiwiteit met maats uitbeeld, getoon. Slegs die gesiggestremdes het 'n beduidende voorkeur aan 'n klasaktiwiteit met maats en onderwysers getoon, hoewel dit nie noodwendig 'n akademiese aktiwiteit verbeeld het nie.

Die kinders in die senior primêre fase wat hoofstroomonderwys bywoon het net soos by die juniorprimêre fase 'n hoër voorkeur getoon in die teken van alleenfigure (buite die klas) eerder as die totale weglating van figure. 20% gehoorgestremdes het ook alleenfigure geteken. Dit versterk die vermoede dat gehoorgestremdes moontlik neig om interpersoonlike verhoudingsprobleme ervaar.

Van die agt en twintig alleenfiguur tekeninge wat nie-gestremdes geteken het, het agtien tekeninge die alleenfiguur of op die netbalveld of op die rugbyveld verbeeld. Die meerderheid is alleenfiguur seuns op die rugbyveld. Dit wil dus lyk of hierdie kinders die behoefte uitspreek om deel van die span te wees.

Geen tekeninge wat deur gesiggestremdes geteken is, verbeeld alleenfigure op die sportveld nie. Dit mag moontlik ook verklaar word deurdat die kinders nie soveel kontaksportsoorte, behalwe netbal aanbied nie.

29% nie-gestremdes, 12% gehoorgestremdes, 23,9% leergestremdes teenoor 44,2% gesiggestremdes het gekies om onderwysers te verbeeld in tekeninge. Dit wil dus voorkom asook die onderwyser vir die gesiggestremde skoolkinders 'n belangrike plek vervul. Die gesiggestremdes het byvoorbeeld in 14,8% gevalle die onderwyser ook in 'n buite klas aktiwiteit verbeeld, teenoor die ander groepe wat geringe keuses hieroor gemaak het. Dit mag wees dat die gesiggestremde die ondersteunende rol van die onderwyser in die klas en buite die klas, hetsy op die speelterrein of by 'n sportaktiwiteit as baie belangrik ag.

8,5% kinders wat hoofstroomonderwys bywoon, verkies om die onderwyser in 'n outoritêre houding te verbeeld waar 'n kind gestraf word, teenoor slegs 5,0% wat die onderwyser in 'n onderrigsituasie verbeeld. Hierteenoor verbeeld slegs 4,5% leergestremdes en 2,3% gesiggestremdes die onderwyser as 'n bestraffende gesagsfiguur. Geen skooltekeninge van die gehoorgestremde kinders het sodanige tema verbeeld nie.

Uit die voorafgaande inligting wil dit lyk asof dit nie so vreemd is as die primêre skoolkind verkies om homself buite die klas te teken nie. Dit wil voorkom of die kinders se speel-; sport- en buiteaktiwiteite met maats 'n baie belangrike bydrae lewer tot die aangenaamheid van skoolgaan en dat hierdie aktiwiteite vir die meerderheid kinders bo akademiese aktiwiteite verkies word. Dit mag daarom impliseer dat die kind wat homself buite die klas teken nie noodwendig 'n swak akademiese presteerder is nie. Die een wat homself buite die klaskamer teken wat kommer wek is eerder die een wat 'n alleenfiguur teken of homself uit die tekening weglaat.

Uit die gegewe tabelle is afgelei dat die junior primêre en senior primêre skoolkinders soortgelyke temas in hul skooltekeninge verbeeld. Die senior primêre skoolkinders se temas is net meer uitgebreid.

5.2.2.2 *Voorkeure en afkeure*

Daar word ook ondersoek ingestel na wat die kind kies om te "vertel" van die skool. Die inligting wat verskaf is, kan opgesom word as voorkeure of "hou van" en afkeure of "hou nie van". TABEL 5.4 en TABEL 5.5 gee onderskeidelik die voor- en afkeure van die junior primêre skoolkinders terwyl TABEL 5.6 en TABEL. 5.7 die van die kinders in die senior primêre skoolfase weergee.

TABEL 5.4

SKOOLTEKENINGE: JUNIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS - VOORKEURE

atletiek	sport	kolle en sterre
hardloop	skrif	krieket
kos	skoolwapen	rugby
koor	teken	werk
pouse	uitstappies	juffrou
speelterrein	goeie rapport	rekenaar
speel	klei speel	maats

Die meerderheid noem dat hulle van speel, pouse, maats, teken, hulle juffrou en van skool oor die algemeen hou, wat daarop dui dat hulle 'n kommervrye ontspanne en energieke leefwyse by die skool verkies waar hulle geborge en veilig voel.

TABEL 5.5

SKOOLTEKENINGE: JUNIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS - AFKEURE

huiswerk	stout kinders
werk en hard leer	as juffrou raas of pakgee
kinders wat stamp	kinders wat spot
om seergemaak te word	duwweltjies op die rugbyveld

Hieruit word afgelei dat die junior primêre kind nie bedreig wil voel op enige terrein nie.

TABEL 5.6

SKOOLTEKENINGE: SENIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS - VOORKEURE

maats	snoepie
spesifieke onderwysers	uitstappies
sportaktiwiteite	kos
speel	vakansie
pouse	TV en video's
spesifieke vakke	skaak
kuns	leiersposisie
wetenskap eksperimente	rekenaar speel

Die senior primêre kinders bevestig dat hulle van informele, ontspanne verkeer met maats hou en al 'n opinie het oor spesifieke vakke en onderwysers.

TABEL 5.7

SKOOLTEKENINGE: SENIOR PRIMêRE SKOOLKINDERS - AFKEURE

spesifieke maats	hare inspeksie
kinders wat skreeu, terg, boelie, slaan, stout is	papiere optel
spesifieke onderwysers	toetse skryf
spesifieke optredes van onderwysers	hard werk of leer
om mee geraas te word	huiswerk
om strafwerk te kry	spesifieke vakke
vuil toilette	spesifieke sportsoorte

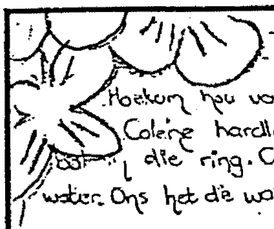
Hieruit kan ook afgelei word dat die senior primêre skoolkind nie bedreig wil voel op enige terrein waar hy 'n ontoereikendheid mag beleef nie. Verder blyk dit ook of tekens van opstandigheid deurskemer.

Behalwe dat die skriftelike vertelling van diagnostiese waarde is ten opsigte van voor- en afkeure, is dit ook diagnosties van waarde ten opsigte van:

- die uitspreek van wense en behoeftes
- geordendheid van die skrywe
- die kind se denkwyse
- ruimtelike beplanning
- spellingtekorte

- fyn motoriese koördinasie (bewerige handskrif byvoorbeeld)
- visueel motoriese integrasie (letters word byvoorbeeld snaaks gevorm)
- visueel motoriese koördinasie (sukkel byvoorbeeld om te skryf)
- kwaliteit van handskrif (lyne kan te lig of te donker wees, letters word nie korrek gesluit of teen die korrekte helling geskryf nie, skrif is moeilik leesbaar en so meer)
- spraakborrels omdat die kommunikasie tussen die partye verbeeld word. Die onderwyser of 'n maat se spraakborrel word geïnterpreteer as 'n tipiese kommunikasiewyse van die persoon en dra by om 'n beeld van die persoon te vorm.

Enkele voorbeelde word geïllustreer:



Transoranje skool vir dowes.

Hoekom hou van vir skool. Die meisies speel op die netbalspan. Ons hard oefen maar ons is moeg. Colerie hardloop om die baan. Ek hou van netbalspan. Chantel en Cindy doel die bal in die ring. Carla gooi die bal af. Mevrou Koller staan langs die netbalbaan. Ons gaan na die water. Ons het die water gedrink, om ons is te lus.

Ek wens ons kon rugby speel maar dit is te gevaarlik
En ek wens ook ek kon in dagskole wees
En ek wens ook ek kon by my ouers elke dag wees
En ek wil baie graag klavier speel..
En ek wens ek kon baie beter swem.
En ek wens ek kon baie beter hardloop.

Ek hourie vansomJnie..

Ek hou Van niks in die skool.

Ek hou van my broot.

Ek haat skool petgkeer.

Ek is hou nie van huiswerk.
Dit is nie lekker as ander kinders van klas
Dit is nie lekker as [illegible] uitskop
kry

Ek hou baie van die skool en van die boome. Ek hou nie van poose nie.

Ek hou baie meer van die klas

Ek hou niks van vikansie nie

Ek hou nie daar van as Jaco my spet nie. Ek hou nie daar van as Freddie my nie wil help nie, en ek hou ook nie daar van as Jaco klopper ales!!! spoeil nie

5.2.2.3 Aksies, style en simbole

TABEL 5.8 en 5.9 gee onderskeidelik die aksies weer wat deur die kinders in die junior- en die senior primêre fase verbeeld is.

TABEL 5.8

JUNIOR PRIMêRE FASE - AKSIES

speel rugby met maats	speel krieket met maats	kyk video
ontvang onderrig	ry in skoolbus	skryf van bord af
luister musiek	luister storie	speel netbal
ry fiets	ontvang trofeë	swem met maat(s)
speel met maat(s)	lees vir juffrou	speel rekenaar
staan in rye	speel klei	speel albasters
speel of klimapparaat/swaaie	bende-aktiwiteit	

Die junior primêre skoolkinders het 'n verskeidenheid aksies verbeeld, waarvan 'n speelaktiwiteit die gewildste was. Speelaktiwiteite van swem en speel by die klimapparate het by die gesigsgestremdes die meeste voorgekom, terwyl rugby-speel, jaag-speletjies en albasters speel by die leergestremdes asook diegene wat geen gestremdheid het en hoofstroom onderwys ontvang, voorgekom het. Dit weerspieël die junior primêre kind se energieke lewenslustigheid en behoefte aan maats.

TABEL 5.9

SENIOR PRIMêRE FASE - AKSIES

akademiese aktiwiteit	oefen atletiek	speel netbal
baklei/stry/konflik met maats	oortree reëls/onvoorbeeldige gedrag	speel rugby
gesels	padpatrolliediens	speel rekenaar
hys vlag	passief	speel skaak
kyk konsert/opvoering	ry in skoolbus	speel sagtebal
lag vir onderwyser se grappies	sing koor	speel sokker
loop skool toe	swem	speel tafeltennis
maak klas skoon	speel albasters	spring op trampolien
ondersteun snoepwinkel	speel op klimapparaat	teken
tree as leier op	woon saalopening by	word aangespreek/bestraf
ontvang trofeë/pryse	speel krieket	tel papiere op

Die gesiggestremdes het hulself hoofsaaklik (11,6%) in 'n klassituasie verbeeld. Hierteenoor het slegs 4% gehoorgestremdes, 3% leergestremdes en 2% nie-gestremdes 'n klassituasie verbeeld. Hieruit kon ook afgelei word dat hoewel meer kinders hulself in die klas geteken het, hulle nie noodwendig hulself in 'n akademiese situasie verbeeld het nie, maar verkies het om byvoorbeeld in die klas met maats te sit en gesels.

Agtien skooltekeninge van leergestremdes (19,6%) en ses-en-dertig skooltekeninge van nie-gestremdes (18%) het 'n rugby-aktiwiteit verbeeld. Die aktiwiteit wat by die gehoorgestremdes die meeste voorgekom het was 'n netbal-aktiwiteit. Veertien skooltekeninge van nie-gestremdes het 'n netbal-aktiwiteit verbeeld. Dit lyk dus of senior primêre skoolkinders 'n sportaktiwiteit met maats geniet. (Voorbeelde verskyn in tekeninge 5.2-5.5).

Die aksie wat die tweede meeste voorgekom het, was onvoorbeeldige gedrag by die gesiggestremdes. Tien skooltekeninge met sodanige gedragswyse is geïdentifiseer. By die leergestremdes en die nie-gestremdes is skooltekeninge geïdentifiseer waar 'n leerling bestraf of aangespreek word. Slegs drie skooltekeninge van gesiggestremdes verbeeld 'n straf of aansprekingsaksie.

Die junior primêre skoolkinders het hul onderwysers in sewe verskillende aksies uitgebeeld (TABEL 5.10) terwyl die senior primêre skoolkinders hul onderwysers in elf aksies uitgebeeld het (TABEL 5.11).

TABEL 5.10

JUNIOR PRIMêRE FASE - AKSIES ONDERWYSERS

skryf op die bord	help kinders
maak boeke reg	luister na leeslesse
hou toesig by sportaktiwiteite	wys video
besig met onderrig	

TABEL 5.11

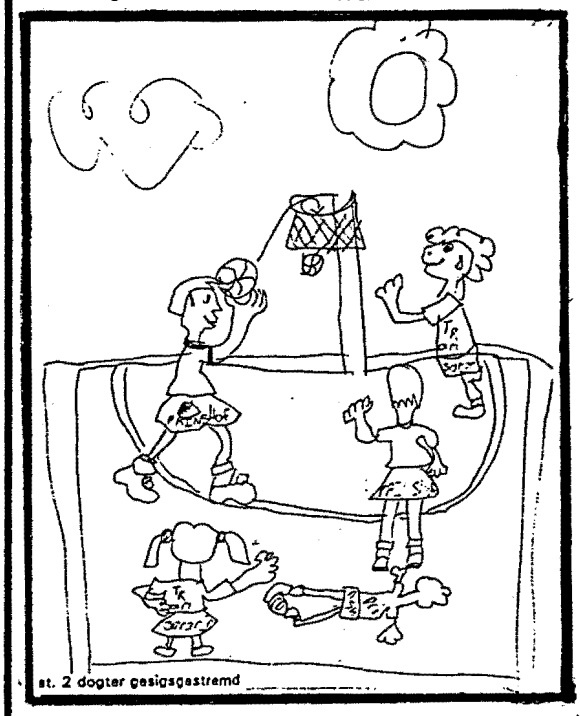
SENIOR PRIMêRE FASE - AKSIES ONDERWYSERS

maak grappies	betig leerlinge
merk boeke	dien lyfstraf toe
rig sport af	doen speelgronddiens
sit agter 'n lessenaar	gee onderrig
speel klavier	help leerlinge
bespreek dissipline	hou toesig by sportaktiwiteite

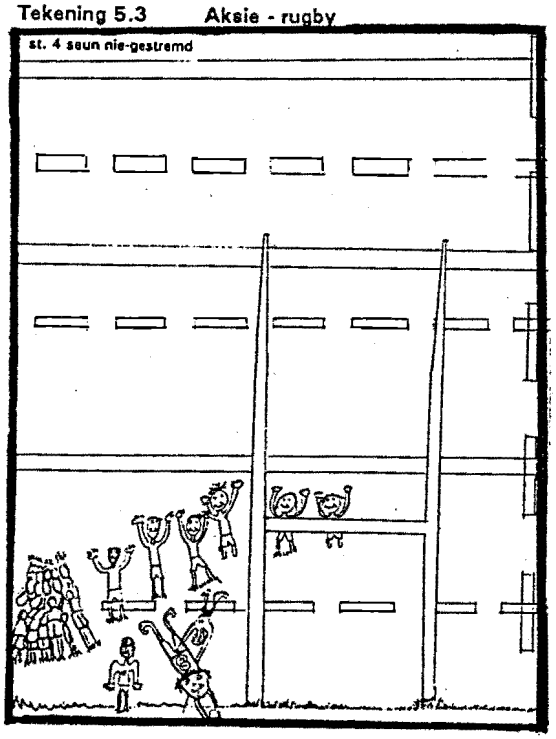
Voorbeelde van aksies wat van diagnostiese waarde mag wees, sluit in:

- konflik tussen kind en onderwyser (tekening 5.6)
- kompetisie tussen kinders onderling (tekening 5.7)
- struikelblokke tussen figure (tekening 5.8)
- objekte gemik na figure (tekening 5.9 - 5.11)
- konflik tussen maats (tekening 5.39 - 5.41 asook 5.99 - 5.101

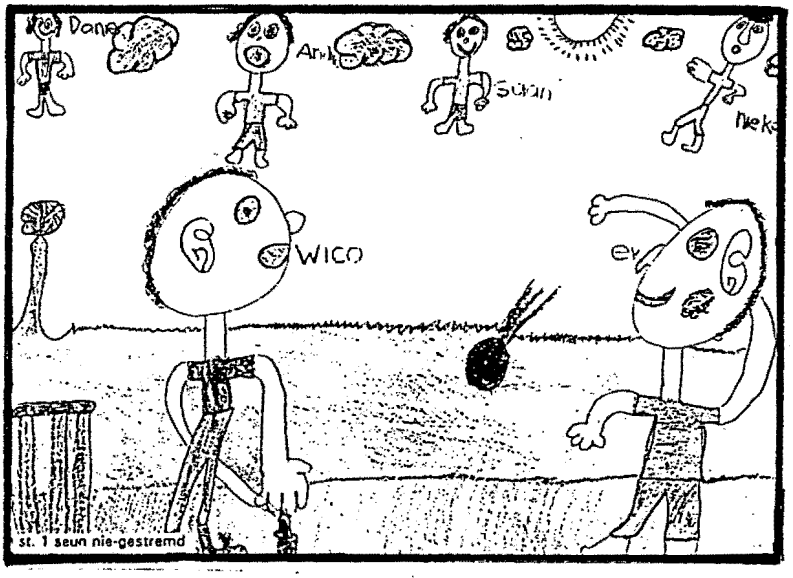
Tekening 5.2 Aksies - netbal



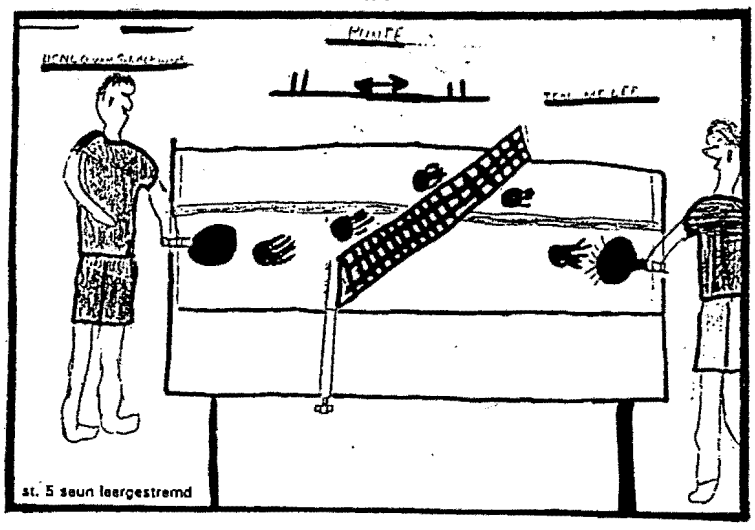
Tekening 5.3 Aksie - rugby



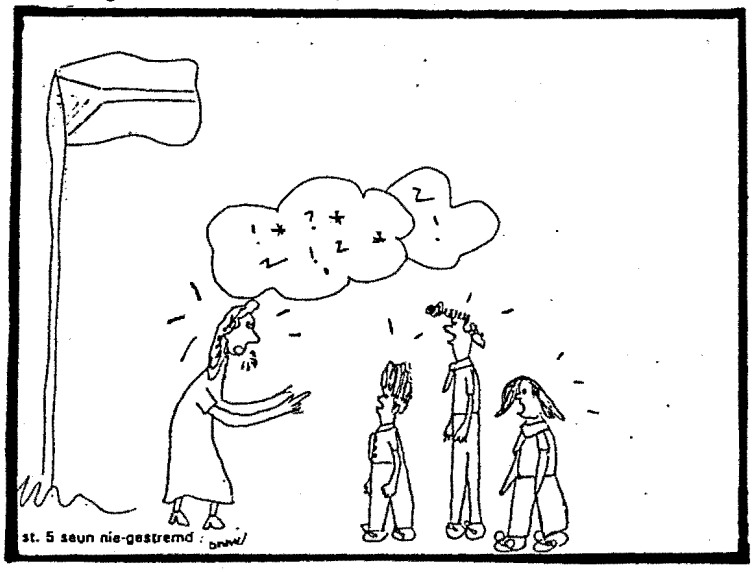
Tekening 5.4 Aksie - krieket



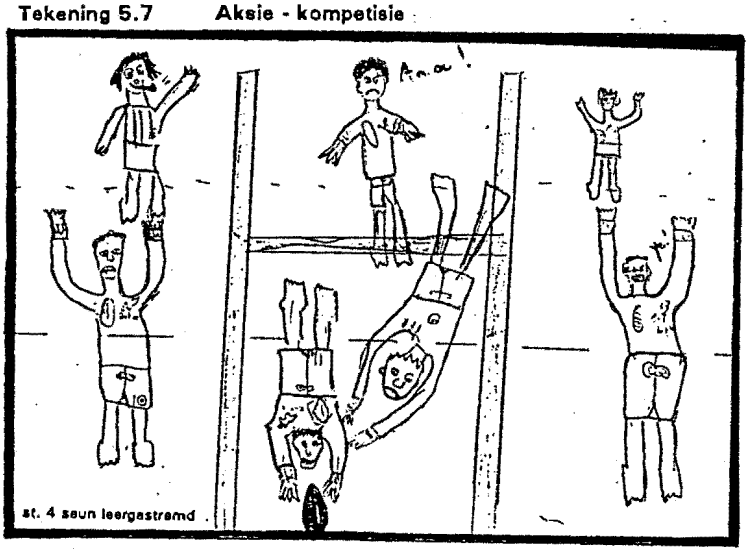
Tekening 5.5 Aksie - tafeltennis



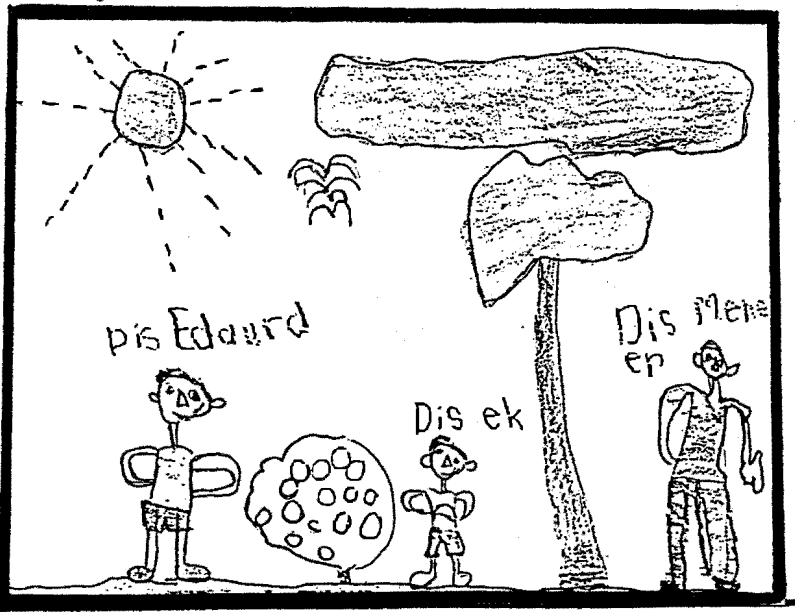
Tekening 5.6 **Aksie - konflik**



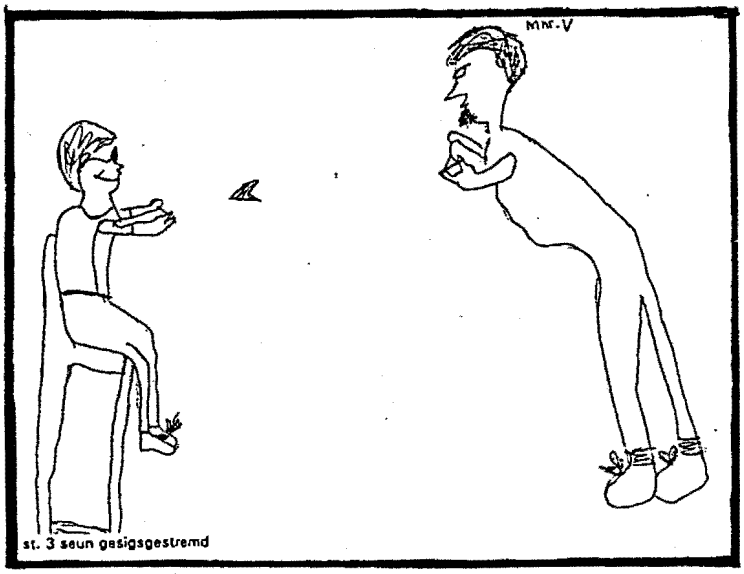
Tekening 5.7 **Aksie - kompetisie**



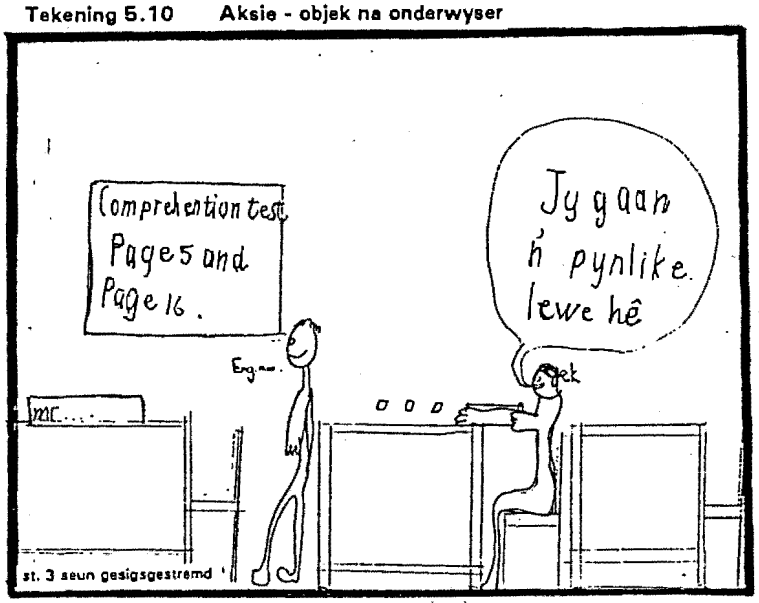
Tekening 5.8 **Aksie - struikelbokke**



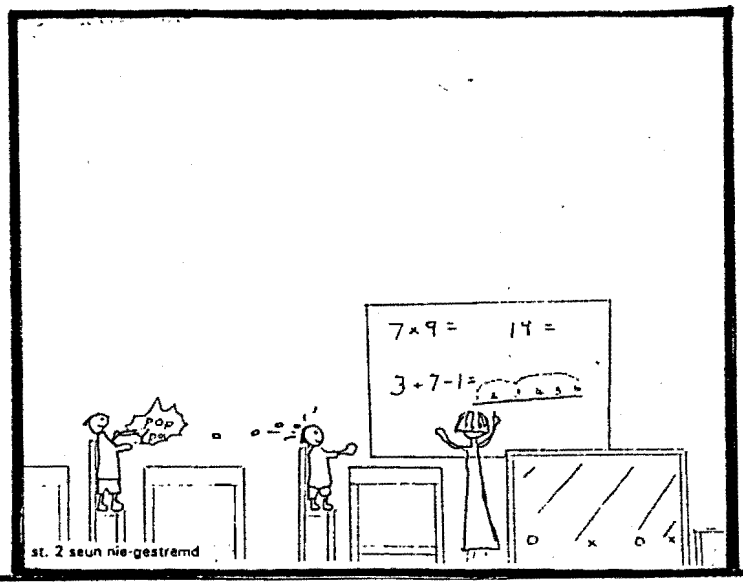
Tekening 5.9 **Aksie - objek na onderwyser**



Tekening 5.10 **Aksie - objek na onderwyser**



Tekening 5.11 **Aksie - objek na kind**



TABEL 5.12 en TABEL 5.13 gee die frekwensie van style onderskeidelik by die junior- en senior primêre skoolkinders weer.

TABEL 5.12

JUNIOR PRIMÊRE FASE : STYLE

STYLE	GESIGGE-STREMDES		GEHOORGE-STREMDES		LEERGE-STREMDES		GEEN GE-STREMDES	
Kompartementalisering					1	2,3%	1	2,3%
Kapsulisering	5	23,8%	1	5,9%	5	11,4%	4	9,3%
Lynering aan onderkant	1	4,8%	1	5,9%	4	9,3%	4	9,3%
Onderstreping van individue					1	2,3%		
Kantaanduiding			2	11,8%				
Lynering aan bo-kant	3	14,3%	4	23,5%	5	11,4%	2	4,7%
Luguitsig					1	2,3%	1	2,3%
TOTAAL	21		17		44		43	

TABEL 5.13

SENIOR PRIMÊRE FASE : STYLE

STYLE	GESIGGE-STREMDES		GEHOORGE-STREMDES		LEERGE-STREMDES		GEEN GE-STREMDES	
Kompartementalisering	5	3,9%			8	8,7%	5	2,5%
Kapsulisering	15	11,6%			2	2,1%	6	3,0%
Lynering aan onderkant			1	4,0%	1	1,0%	6	3,0%
Onderstreping van individue					1	1,0%		
Kantaanduiding								
Lynering aan bo-kant	1	0,7%	1	4,0%	1	1,0%	2	1,0%
Luguitsig	5	3,9%	6	24,0%	9	9,8%	6	3,0%
TOTAAL	129		25		92		200	

Die identifisering van verskillende style in die skooltekeninge is van diagnostiese waarde omdat dit volgens Burns en Kaufman (1972) 'n behoefte aan 'n verdedigingsmeganisme soos regressie, ontkenning en isolasie reflekteer.

Kapsulisering het die hoogste voorkoms getoon by die junior en senior primêre kinders wat daarop mag dui dat die kind op 'n subtiele wyse toon dat hy hom wil onttrek, isoleer of persoonlikheidsprobleme ervaar. Die voorkoms by gesiggestremde senior primêre skoolkinders is veral opvallend hoog.

Verskeie voorbeelde van **kompartementalisering** is geïdentifiseer. Waar die kind egter normaalweg figure in boksies sou plaas deur middel van 'n lyn om figure van mekaar te skei om sosiale isolasie te verbeeld, het die senior primêre skoolkinders van 'n kompartementaliseringstegniek gebruik gemaak om figure in verskillende skoolaktiwiteite te verbeeld. Hierdie wyse van aanduidings laat die vraag ontstaan of dit as 'n ware kompartementaliseringstyl beskou behoort te word in terme van 'n verdedigingsmeganisme soos Burns en Kaufman dit interpreteer. Dit blyk vir die kind 'n oplossing te wees om 'n verskeidenheid aktiwiteite te illustreer, sonder om een ten koste van 'n ander uit te sonder of weg te laat.

Geen voorbeelde van gevoude kompartementalisering is geïdentifiseer nie.

Lynering aan die onderkant is in al die groepe skoolkinders se skooltekeninge geïdentifiseer, behalwe by die senior primêre gesiggestremde. Ook hier het die vraag ontstaan of die kind se weergawe van die atletiekbaan wat met verskeie lyne aan die onderkant van die bladsy aangedui word 'n subtiele reflektering van 'n onstabiliteit in sy lewe is en of dit nie dalk net 'n realistiese weergawe van die atletiekbaan voorstel nie.

Die **onderstreping van individue** het slegs in enkele gevalle by die leergestremde kinders voorgekom wat daarop mag dui dat die verhouding met die betrokke individu as onstabiel beleef word.

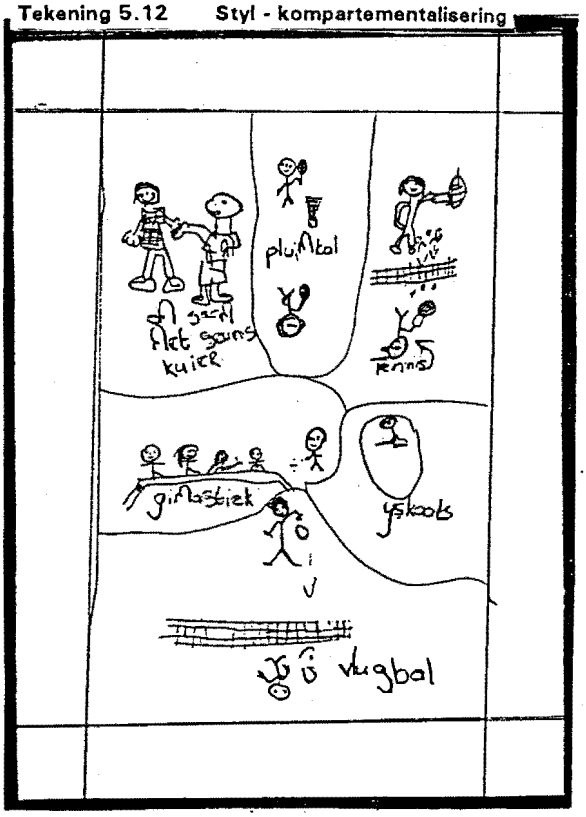
Slegs twee voorbeelde van **kantaanduidings** kon geïdentifiseer word by die gehoorgestremde junior primêre skoolkinders, wat daarop mag dui dat die kind sku is om betrokke te raak.

Lynering aan die bokant het by elk van die groepe skoolkinders se skooltekeninge voorgekom. Die voorkoms by junior primêre gehoorgestremdes is veral opvallend en mag ekspressie van angs wees omdat die lewe moontlik as onseker, bedreigend en kommerwekkend beleef word.

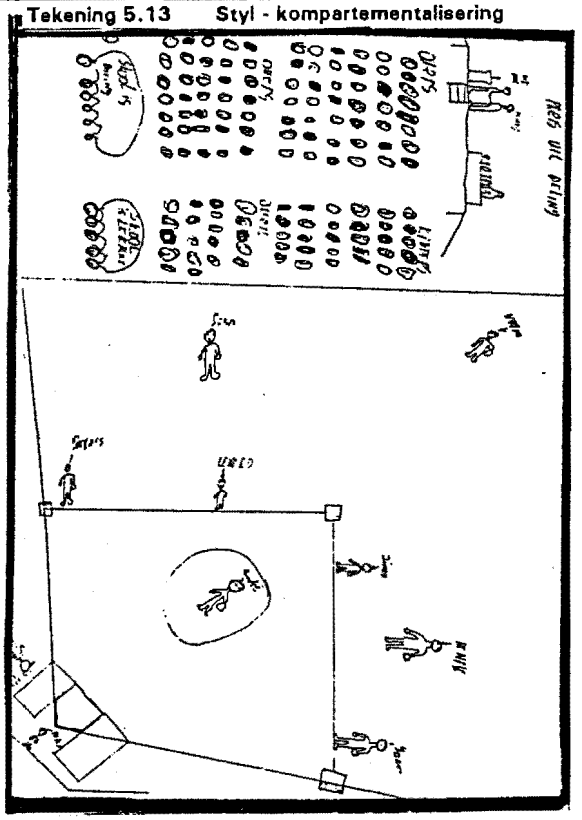
'n Luguitsig ("Bird's eye view") waar objekte en figure soos uit die lug uit waargeneem word, is by al die groepe kinders geïdentifiseer, behalwe by die junior primêre gesiggestremde en junior primêre gehoorgestremde.

Hieruit kan afgelei word, op grond van Burns en Kaufman se interpretasie, dat by al die groepe skoolkinders daar wel aanduidinge van verdedigingsmeganismes is. Enkele voorbeelde volg (tekeninge 5.12-5.21).

Tekening 5.12 Styl - kompartementalisering

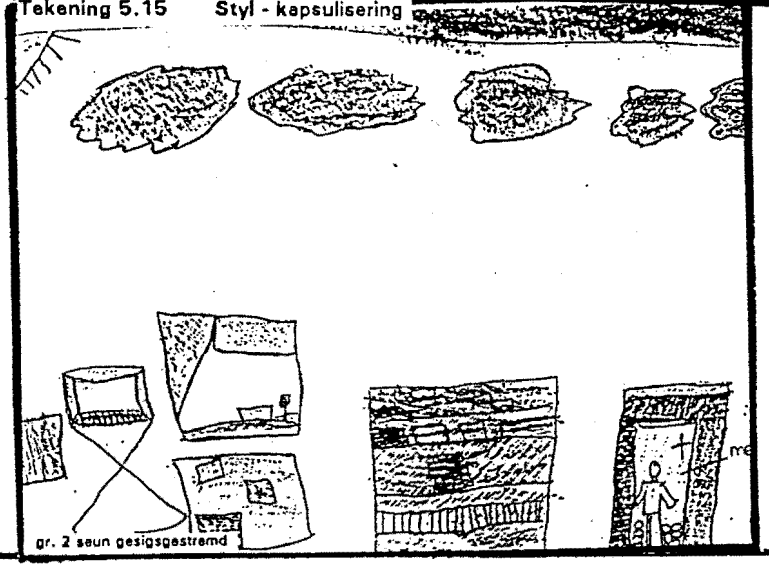


Tekening 5.13 Styl - kompartementalisering

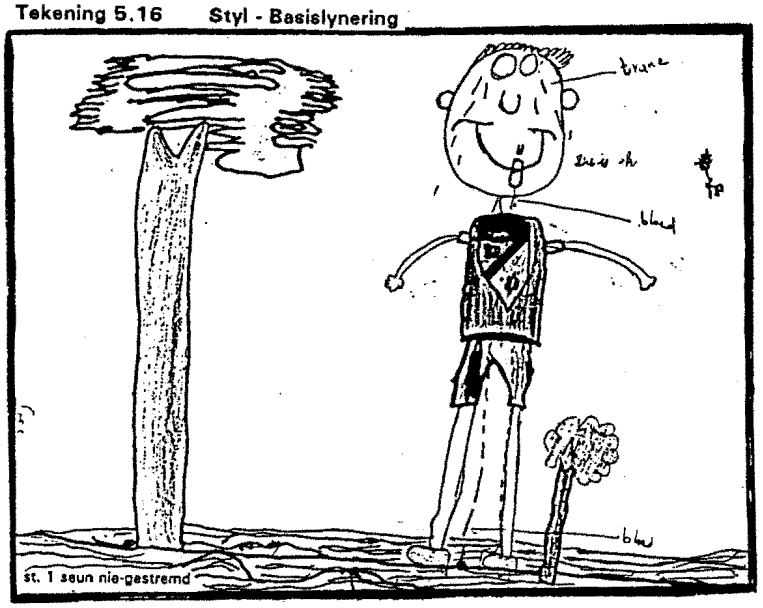


Tekening 5.14 Styl - kapsulisering

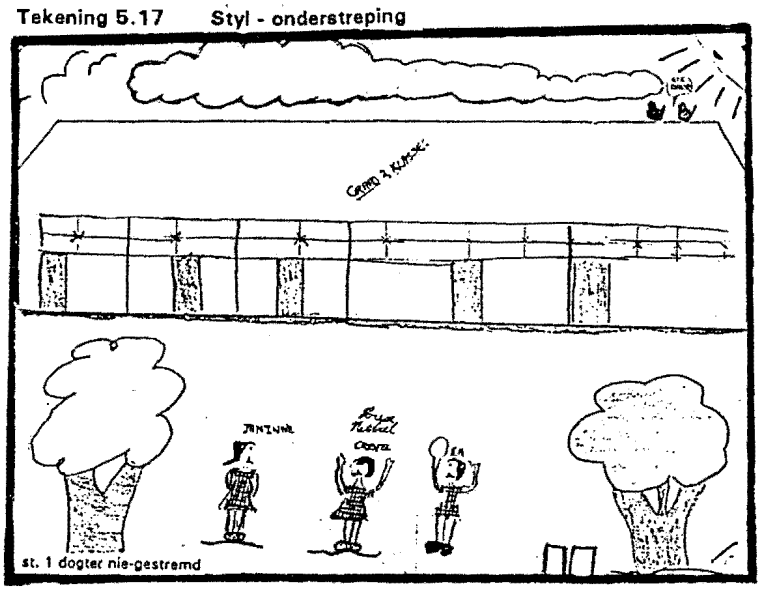
Tekening 5.15 Styl - kapsulisering



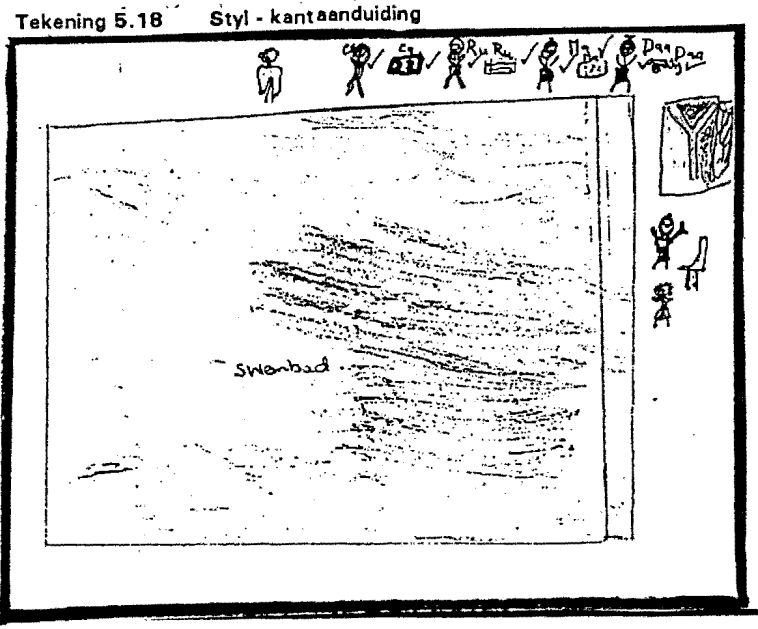
Tekening 5.16 Styl - Basislynering



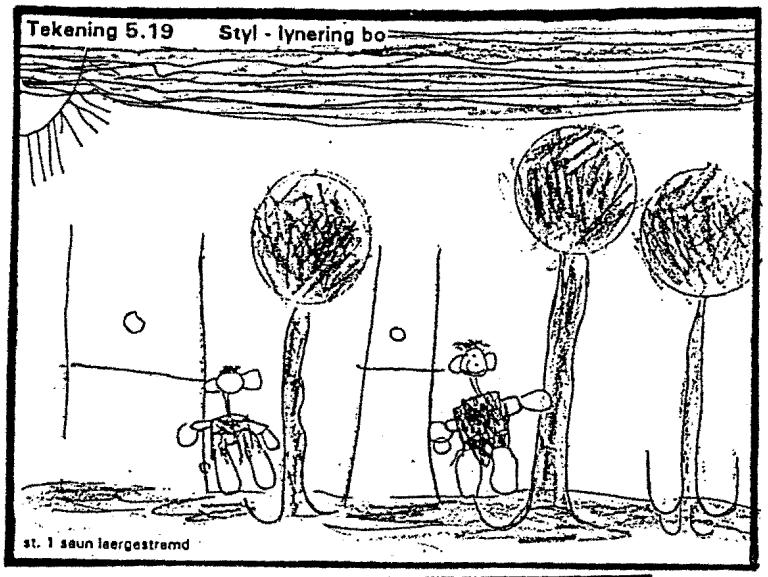
Tekening 5.17 Styl - onderstreping



Tekening 5.18 Styl - kantaanduiding

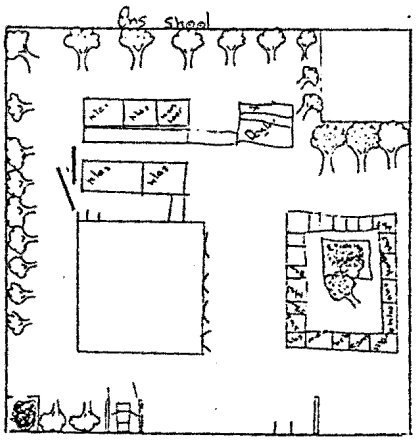


Tekening 5.19 Styl - lynering bo



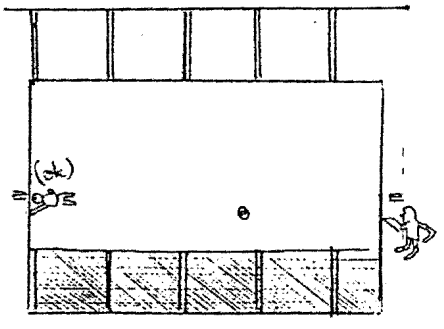
st. 1 seun leergestremd

Tekening 5.20 Styl - luguitsig



st. 2 seun leergestremd

Tekening 5.21 Styl - luguitsig



Simboliek

Die volgende simbole (TABEL 5.14) is deur Burns en Kaufman (1972:144-285) geïdentifiseer, wat ook in die skooltekeninge wat volgens die teken- en verteltegniek afgeneem is, geïdentifiseer kon word.

TABEL 5.14

SIMBOLIEK OOREENSTEMMING

bed	springtou	son
fiets	lampe	bome
besem	blare	stofsuier
skoenlappers	gloeilampe	water
vuilgoed/rommel	reën	
elektrisiteit	yskas	
vuur	sterre	
blomme	stopteken	

Simbole wat nie in hierdie skooltekeninge geïdentifiseer kon word nie, word in TABEL 5.15 weergegee.

TABEL 5.15

ONGEïDENTIFISEERDE SIMBOLE

A's	bababed	vlieërs
katte	dromme	lere
hanswors	strykplank	grassnyers
houtstompe	verfkwaste	onderwaterduik
slange	trein	

Addisionele simbole wat in die skooltekeninge geïdentifiseer is en by die van Burns en Kaufman gevoeg kan word, word in TABEL 5.16 en TABEL 5.17 weergegee.

TABEL 5.16

JUNIOR PRIMêRE FASE : ADDISIONELE SIMBOLE

reën	bril	meubels in klas
swartbord	rugbypale	alfabet/syfers
toilet	doringdraad/veiligheids-omheining	bandspeler/video/rekenaar
lessenaar	harte	swembad
donderweer/weerlig	vrugte in boom	krieketpaaltjies
blomme	skoolbus	trofeë
voëls	altetiekbaan	springtou
son	'n dier	voëlnes
wolke	rostrum	kraan
bome	vrugte	toeskouers
rugbybal	klas se deur	klok
skoenlappers	ligte	fiets
vlag	skoolgebou/klas van buite	swaai/klimapparaat
netbalpale	vliegtuig	bloed
sandput	skoolwapen	balonne

TABEL 5.17

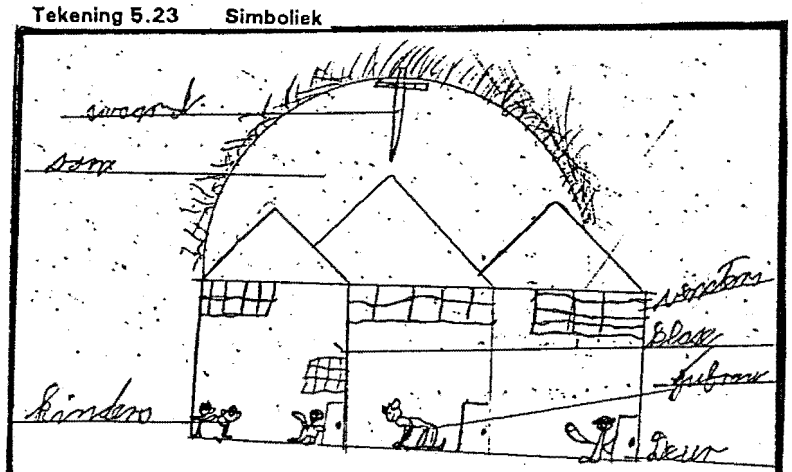
SENIOR PRIMêRE FASE: ADDISIONELE SIMBOLE

gebreekte venster	hond	asblik/vullismandjie
spraakborrels	harte	skoolbus
besem	skoorsteen	swart werkers
pyl	snoekertafel	lessenaar/stoele
draak	laboratoriumapparaat	onderwyshulpmiddels: rekenaar, truprojektor, plakkate
mes	skoolhek	rugbypale
pistool/geweer	rostrum	skoolwapen
bed	fiets	lekkers, snoeperye
waaier	reënboog	veiligheidsheining/draadheining
heks	weerlig/donderweer	skaakbord
reën	kraan	klok
vingerwysings	vliegtuig/helikopter	skoolgebou/klaskamer van buite
sneeubedekte berge	toilet	lat
voëls	swartbord	sporttoerusting
kroon	klaskamerdeur	swaard
veerpyle/kettie	ligte	trofeë
trane	boeke	vlag/skoolwapen
gekraakte mure	wolke	skolierpatrollie
swembad	saal	swembad
klimapparaat/trampolien	klavier/musieknote	padtekens

Burns en Kaufman (1972:296) merk tereg op dat die identifisering en interpretasie van simbole nie so maklik is nie, tog word geglo dat dit die dieper gevoelens van 'n kind kan verbeeld. Die volgende skooltekeninge (tekening 5.22 en 5.23) dien as voorbeeld van hoe 'n kind deur middel van simbole sy gevoelens verbeeld:

Tekening 5.22 Simboliek

Tekening 5.23 Simboliek



swaard – weg om deur te kom, sonne – 'n nuwe begin,
venster – sien deur jou werk die toekoms,
'n klas – 'n werkplek vir jou toekoms,
Juffrou leer jou en help jou – sien jou pad voor
jou, kinders – vriende help jou, Deur –
die weg vooruit.

5.2.2.4 Eerste algemene indruk

Die eerste algemene indruk van die skooltekening blyk van diagnostiese waarde te wees in soverre 'n bepaalde weerspieëling van toereikendheid, geluk, plesier, vreugde, tevredenheid by die goedaangepaste kind waargeneem word in terme van:

- positiewe relasie met die onderwyser (tekening 5.24-5.26)
- positiewe relasie met portuurgroep (tekening 5.27-5.29)
- positiewe relasie met die self (tekening 5.30-5.32)
- positiewe relasie met skool oor die algemeen (tekening 5.33-5.35)

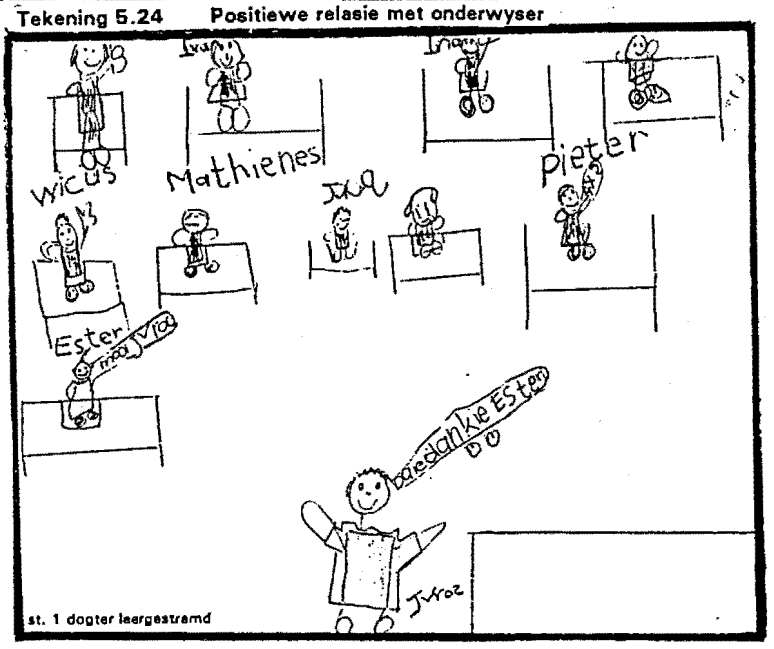
Hierteenoor wek die weerspieëling van ongelukkigheid, konflik, uittarting, hartseer, eensaamheid en so meer kommer in terme van:

- negatiewe relasie met die onderwyser (tekening 5.36-5.38)
- negatiewe relasie met die portuurgroep (tekening 5.39-5.41)
- negatiewe relasie met die self (tekening 5.42-5.45)
- negatiewe relasie met skool oor die algemeen (tekening 5.46-5.49)

Op grond van die eerste indruk word verdere diagnostiese waarde verkry uit die weerspieëling van:

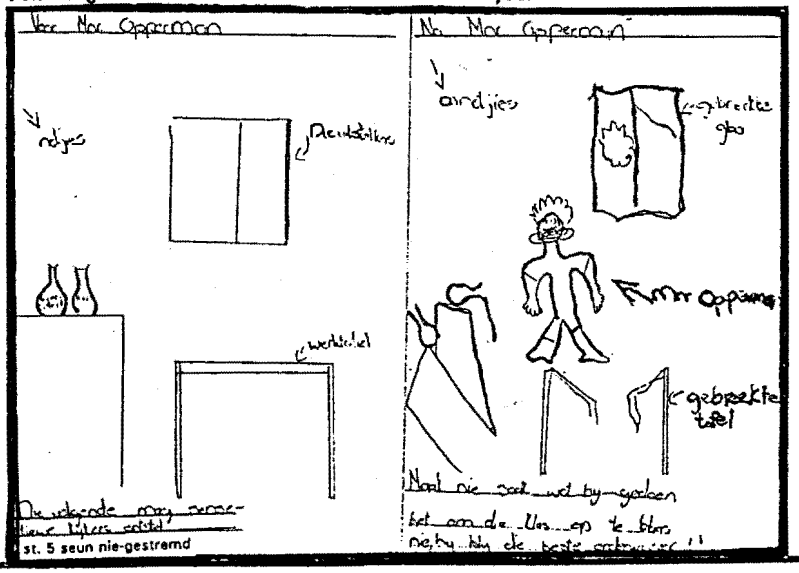
- hartseer en trane (tekening 5.50-5.53)
- gevoelens mistroostigheid (tekening 5.54-5.57)
- gevoelens van verlatenheid (tekening 5.58-5.60)
- gevoelens van eensaamheid (tekening 5.61-5.64)
- moedeloos en wanhoop (tekening 5.65-5.66)
- behoefte aan maats (tekening 5.67)
- seksuele kwellings (tekening 5.68-5.70)
- hulpkreet (tekening 5.71-5.73)
- behoefte aan ontvlugting (tekening 5.74)
- gevoelens van verwerping (tekening 5.75-5.76)
- behoefte aan vernietiging van skool (tekening 5.77)
- onbetrokkenheid van die self (tekening 5.78-5.79)
- belewing van onregverdigheid en frustrasie (tekening 5.80-5.82)

Tekening 5.24 Positiewe relasie met onderwyser

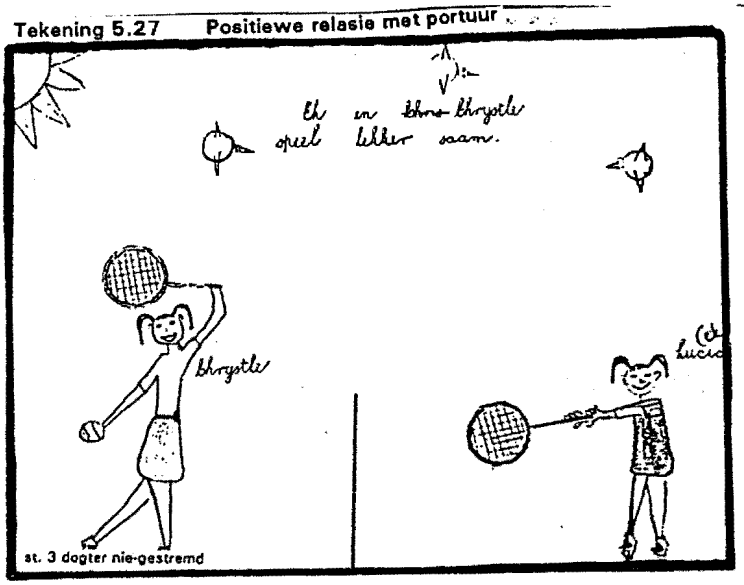


Tekening 5.25 Positiewe relasie met onderwyser

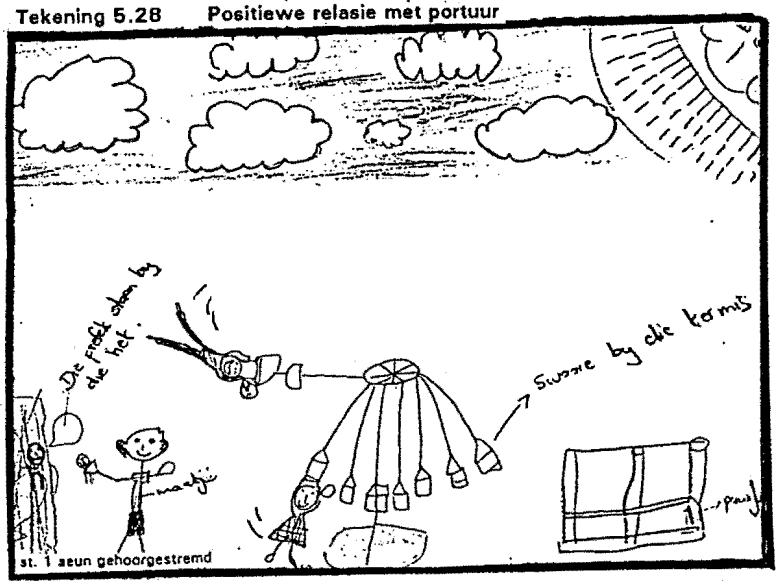
Tekening 5.26 Positiewe relasie met onderwyser



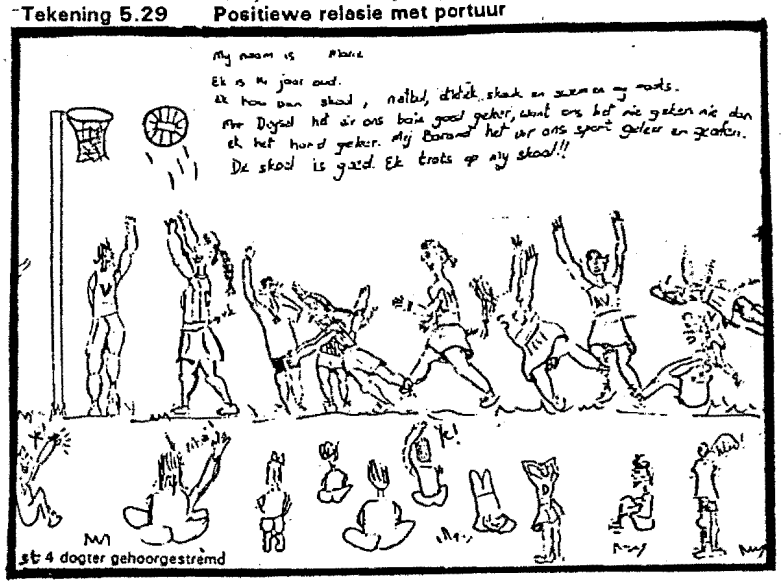
Tekening 5.27 Positiewe relasie met portuur



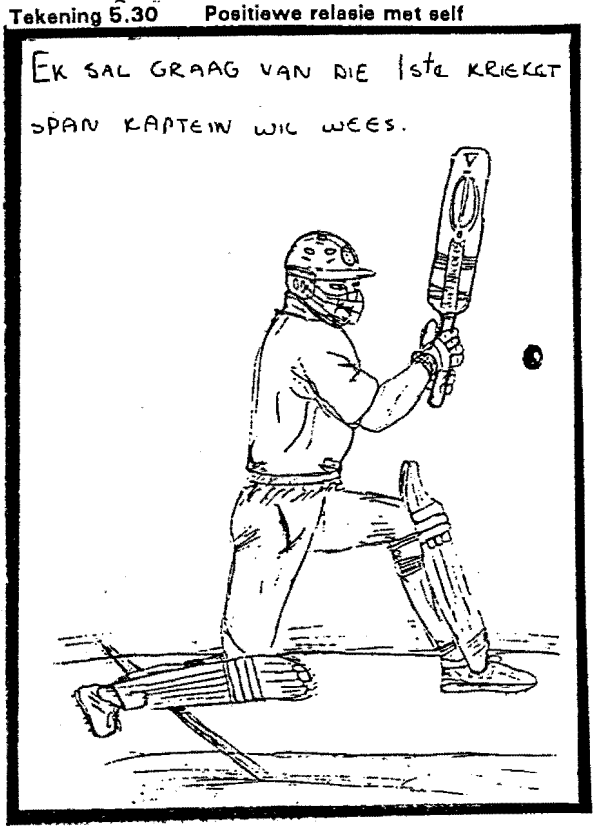
Tekening 5.28 Positiewe relasie met portuur



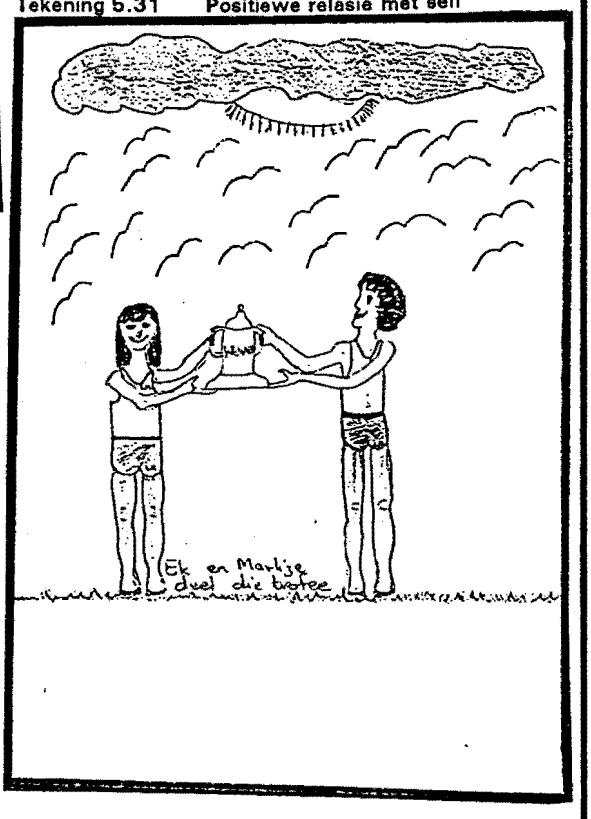
Tekening 5.29 Positiewe relasie met portuur



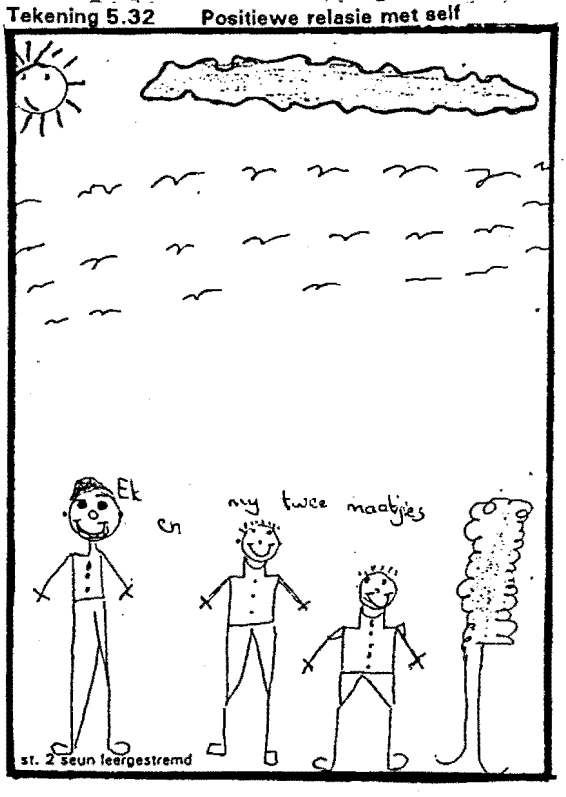
Tekening 5.30 Positiewe relasie met self



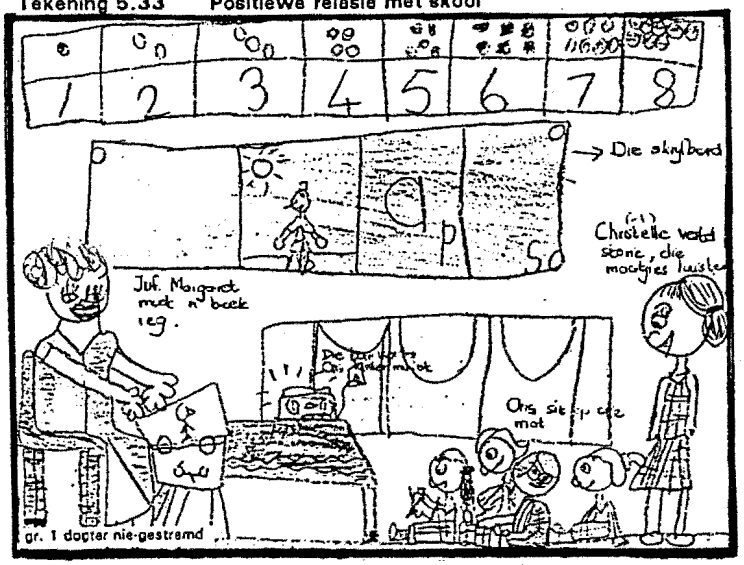
Tekening 5.31 Positiewe relasie met self



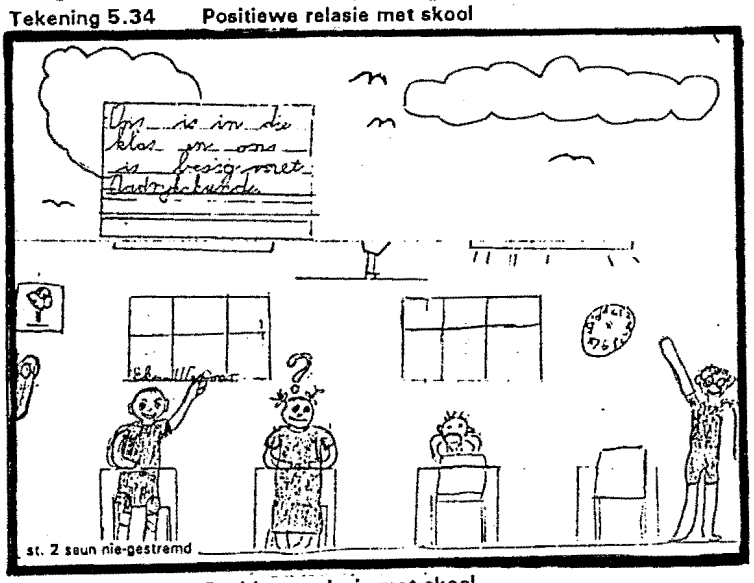
Tekening 5.32 Positiewe relasie met self



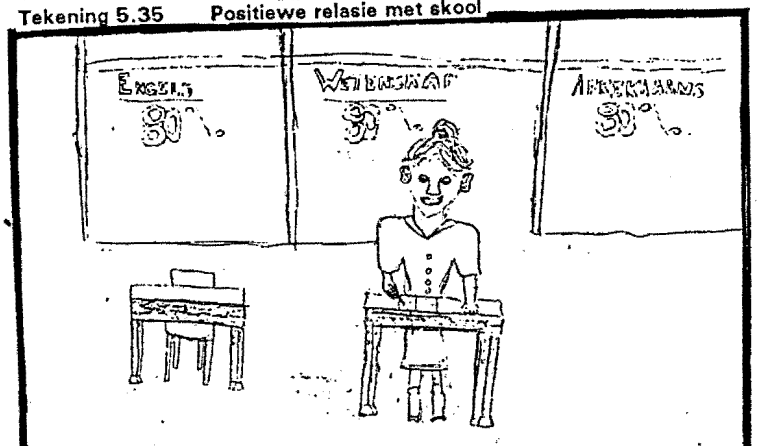
Tekening 5.33 Positiewe relasie met skool



Tekening 5.34 Positiewe relasie met skool

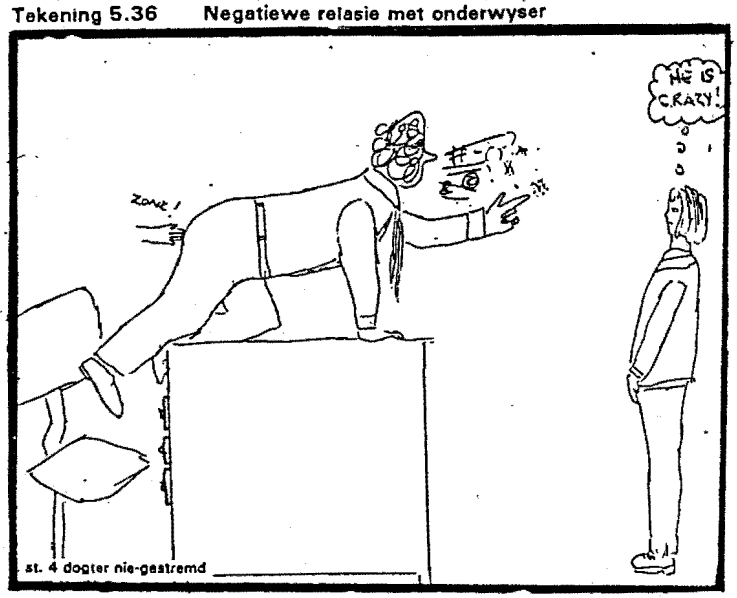


Tekening 5.35 Positiewe relasie met skool

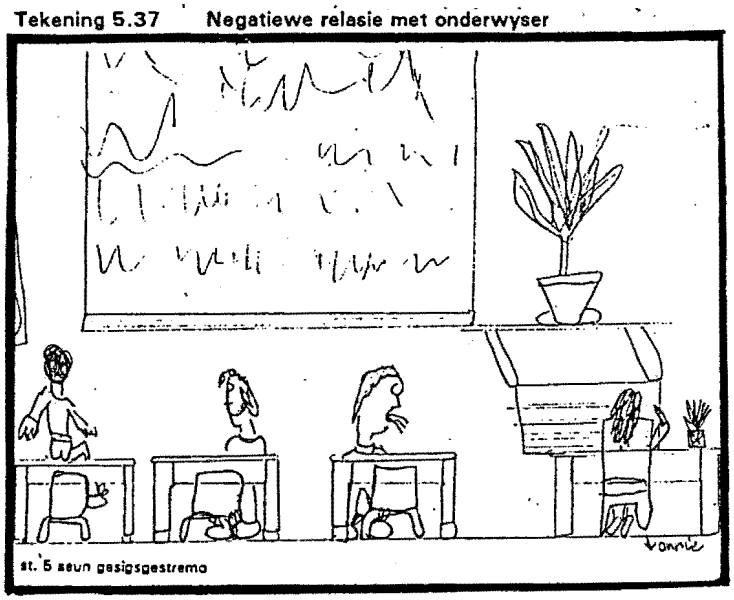


1. Ek hou baie van skool.
2. Ek hou van al die vakke.
3. Ek is baie lief vir juffrou en al die kinders.
4. Wiskunde en lyskiesenis is vir my die lekkerste.
5. Dawid is vir my baie, baie lekker.
6. Ek hou nie daarvan as juffrou kwaad is nie.
7. Ek hou baie van Nelsol.
8. Swanie is my beste maatjie.
9. Dit is vir my lekker om boeke uit te neem en d
10. lees

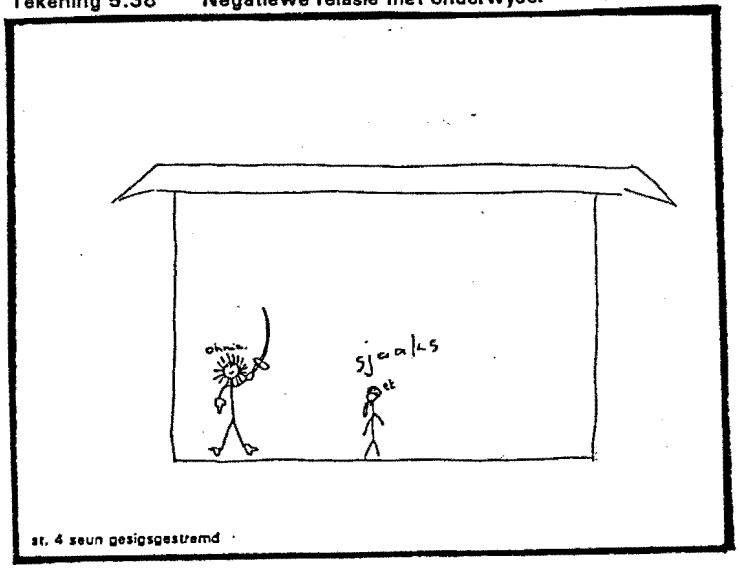
Tekening 5.36 Negatiewe relasie met onderwyser



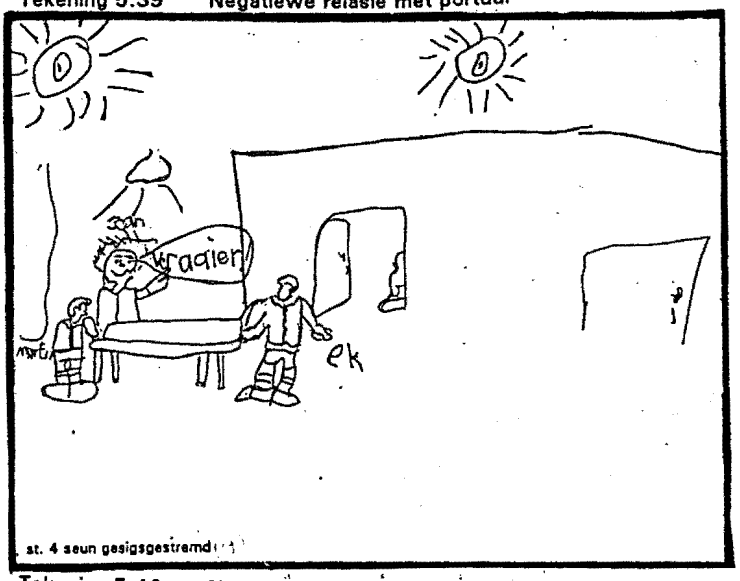
Tekening 5.37 Negatiewe relasie met onderwyser



Tekening 5.38 Negatiewe relasie met onderwyser

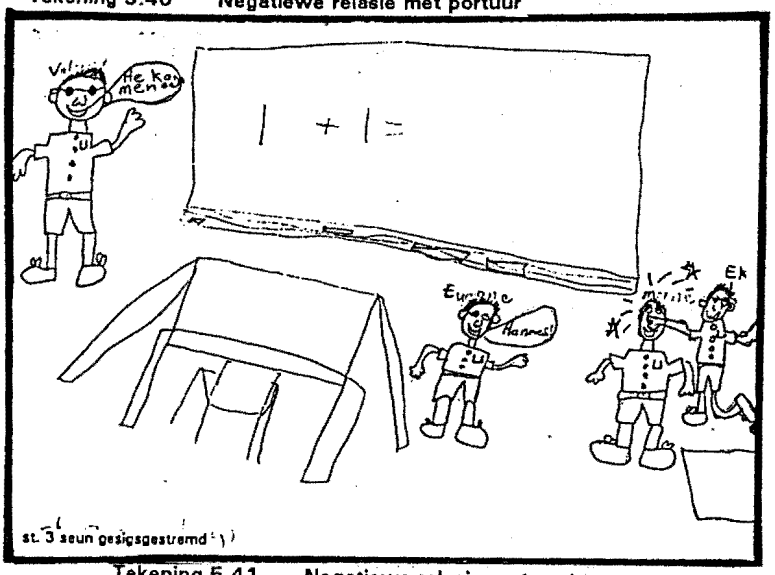


Tekening 5.39 Negatiewe relasie met portuur



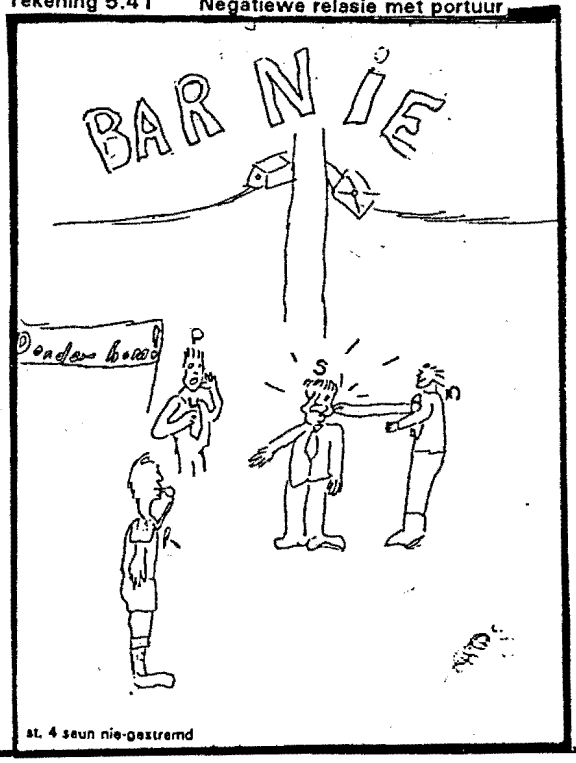
st. 4 seun gesigsgestremd

Tekening 5.40 Negatiewe relasie met portuur



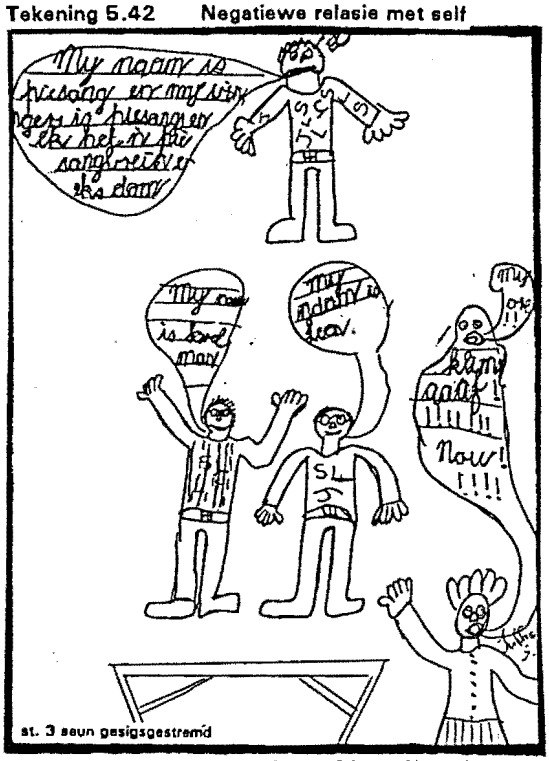
st. 3 seun gesigsgestremd

Tekening 5.41 Negatiewe relasie met portuur

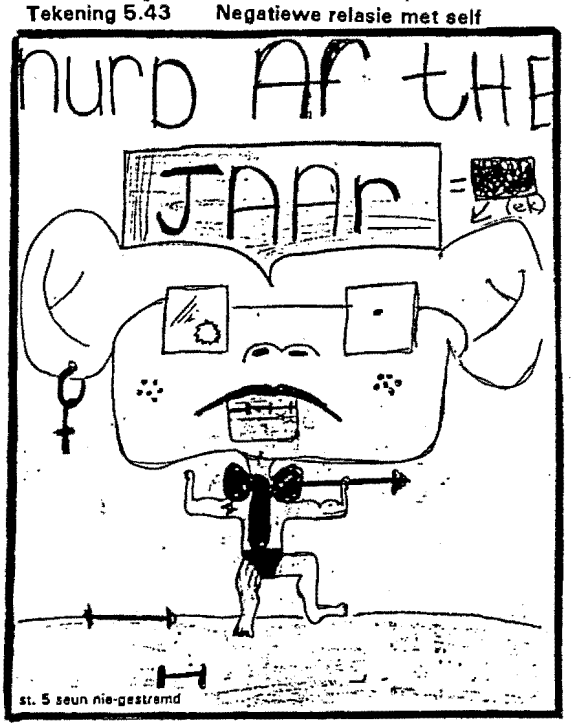


st. 4 seun nie-gestremd

Tekening 5.42 Negatiewe relasie met self

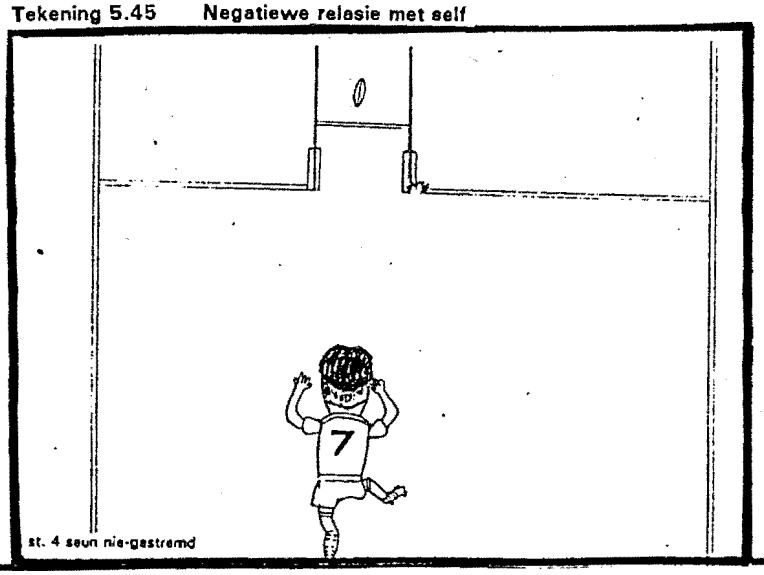


Tekening 5.43 Negatiewe relasie met self

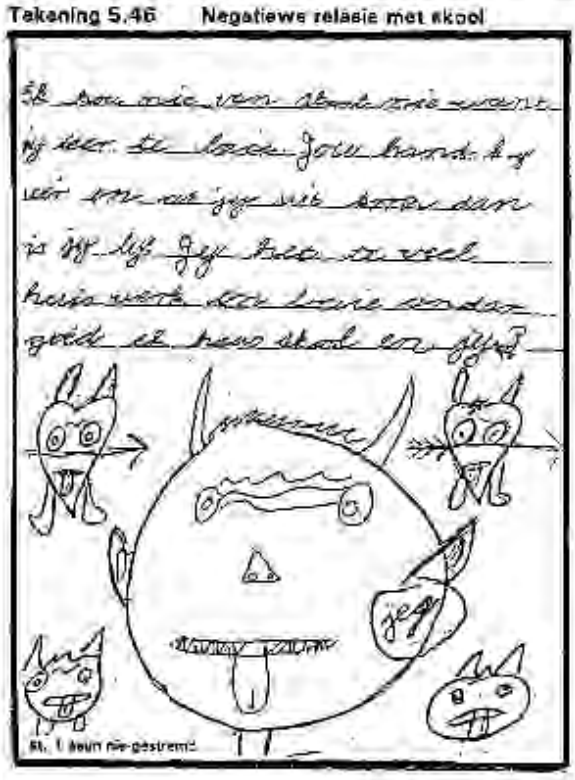


Tekening 5.44 Negatiewe relasie met self

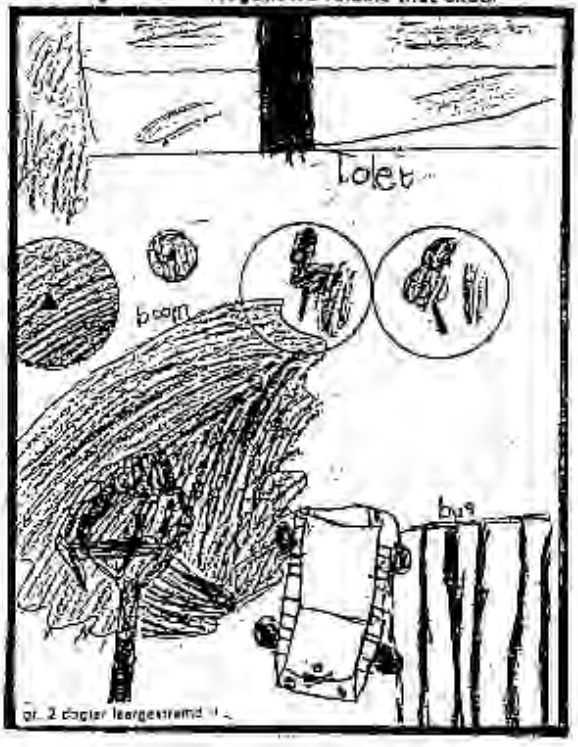
Tekening 5.45 Negatiewe relasie met self

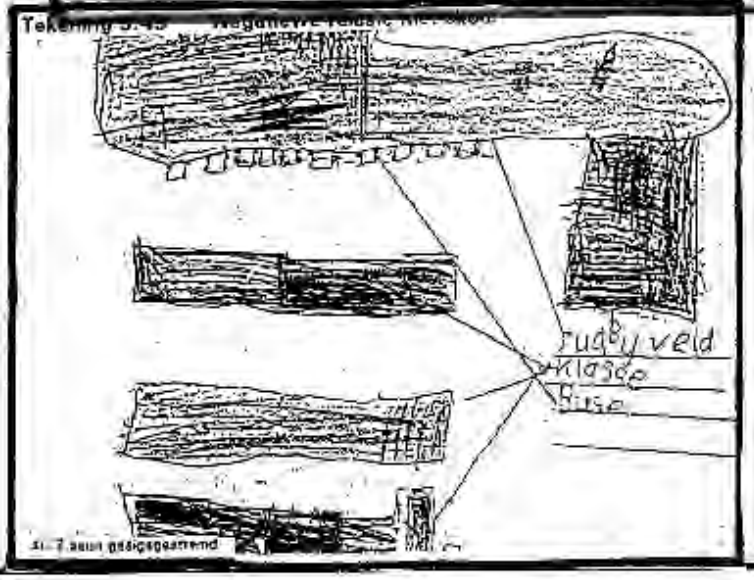


Tekening 5.46 Negatiewe relasie met skool

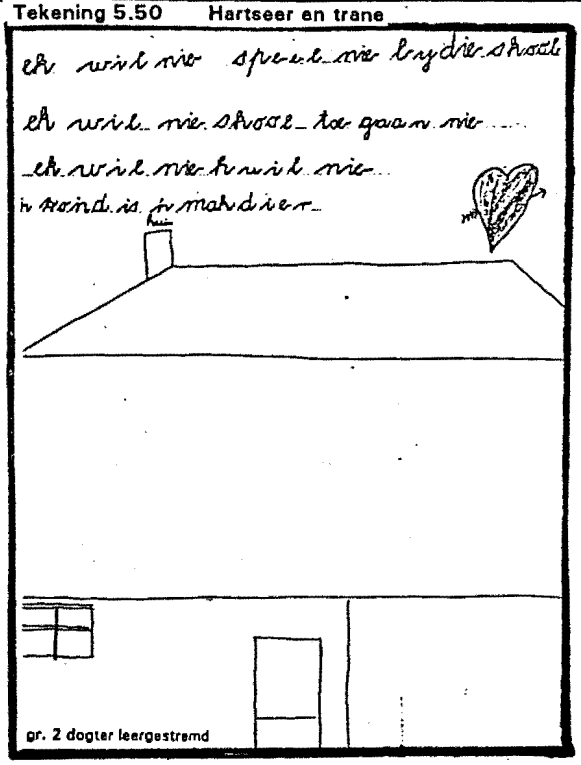


Tekening 5.47 Negatiewe relasie met skool

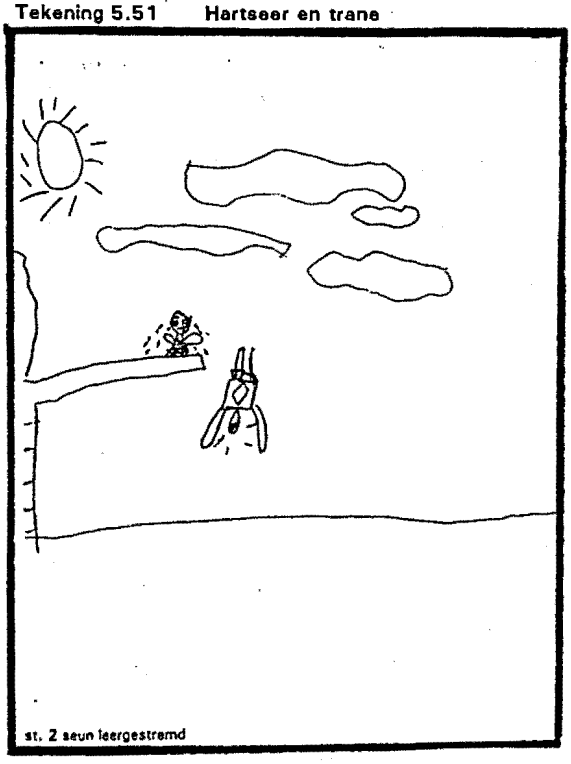




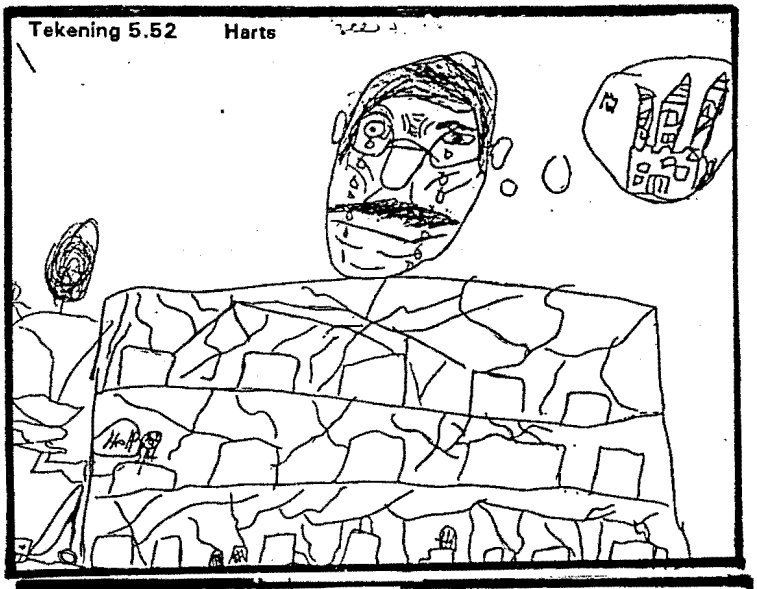
Tekening 5.50 Hartseer en trane



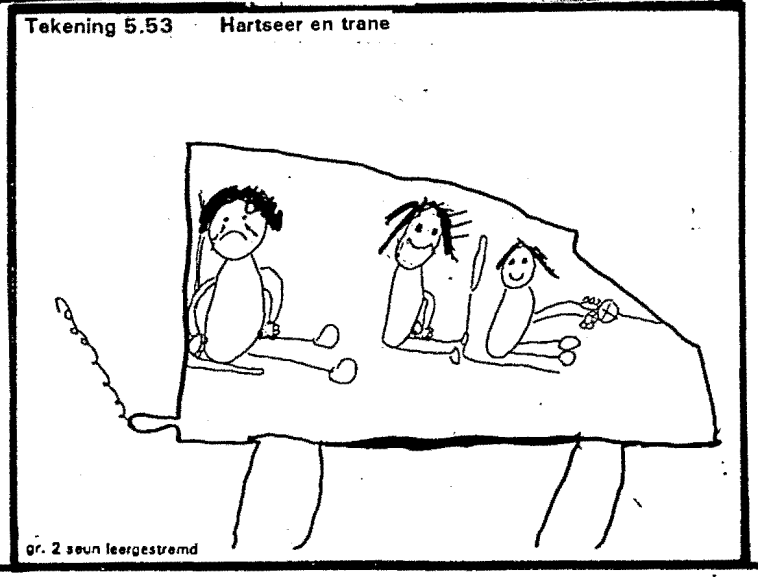
Tekening 5.51 Hartseer en trane



Tekening 5.52 Harts



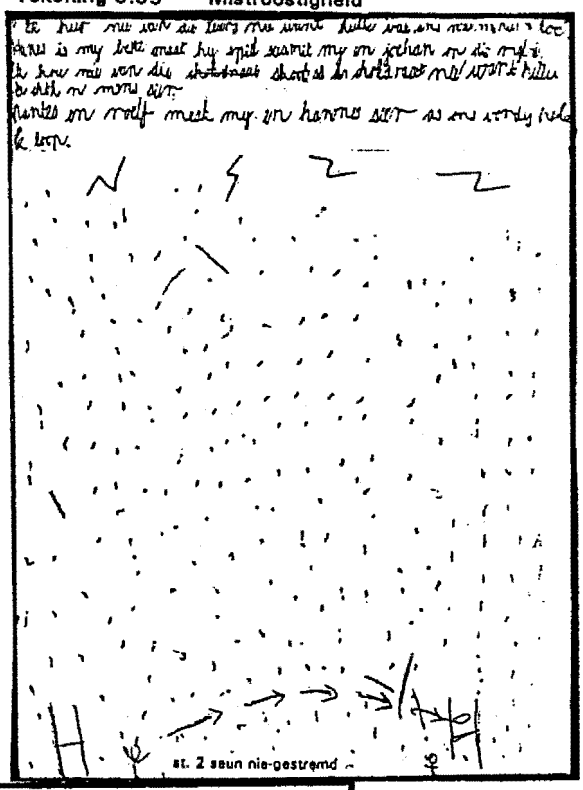
Tekening 5.53 Hartseer en trane



Tekening 5.54 Mistroostigheid

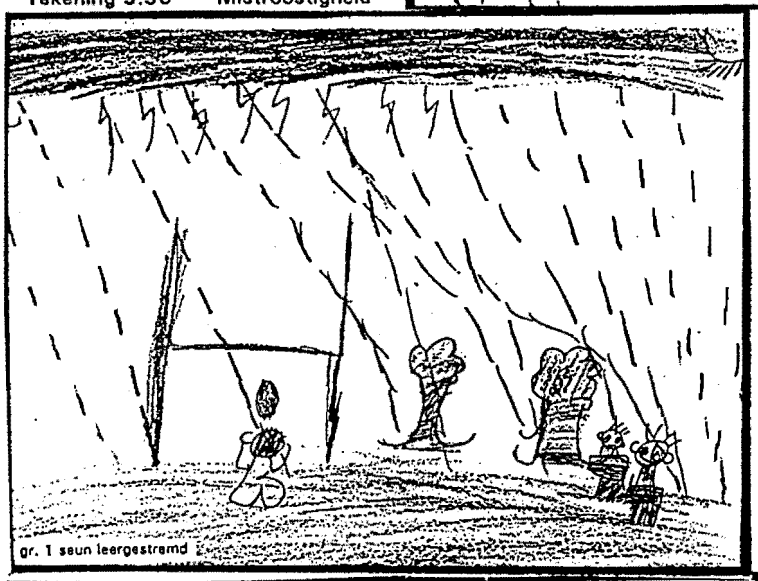
gr. 2 dogter gesigsgestremd

Tekening 5.55 Mistroostigheid



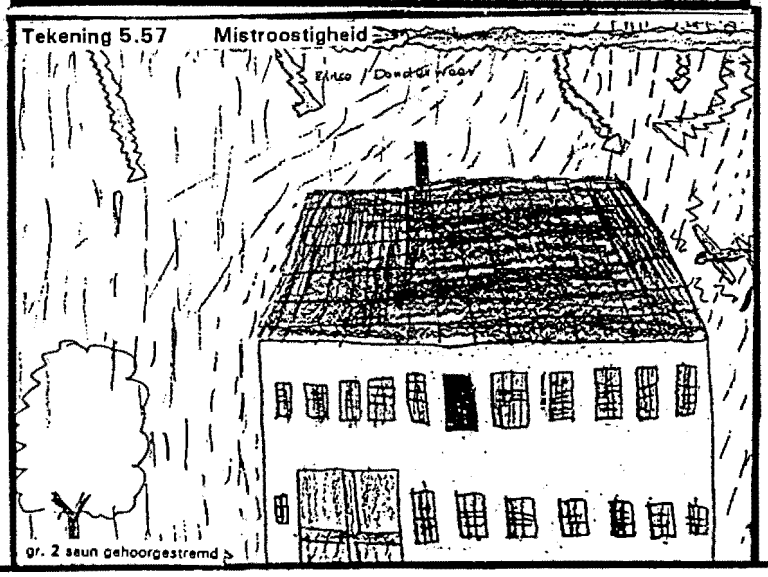
st. 2 seun nie-gestremd

Tekening 5.56 Mistroostigheid



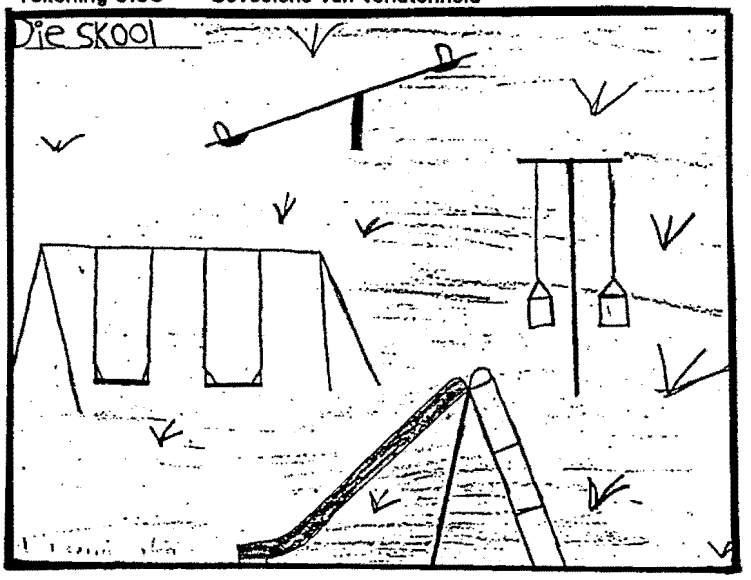
gr. 1 seun leergestremd

Tekening 5.57 Mistroostigheid

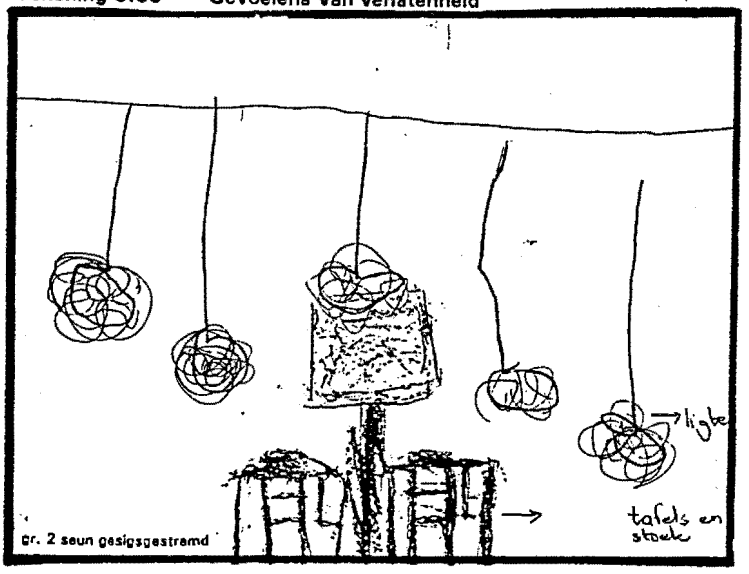


gr. 2 seun gehoorgestremd

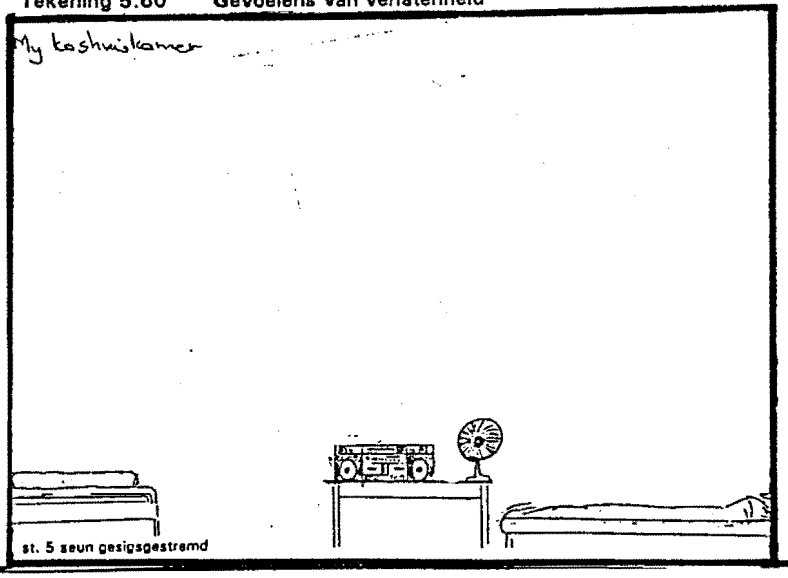
Tekening 5.58 Gevoelens van verlatenheid



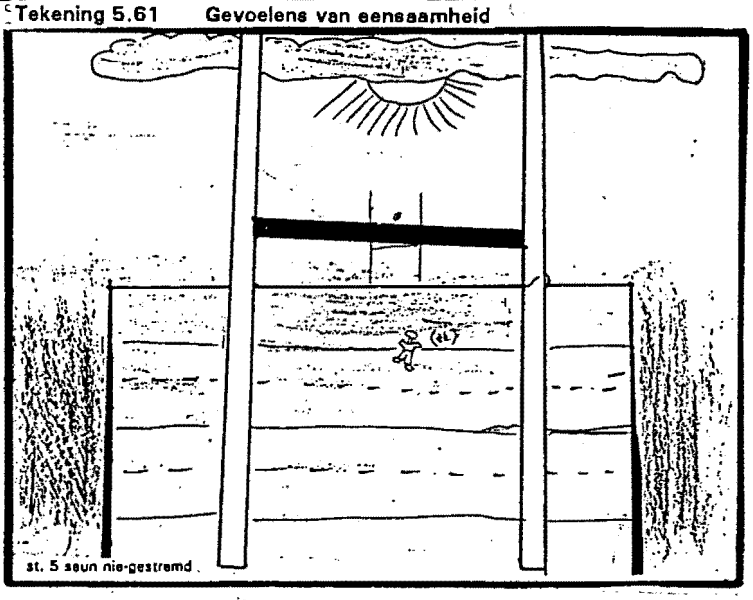
Tekening 5.59 Gevoelens van verlatenheid



Tekening 5.60 Gevoelens van verlatenheid

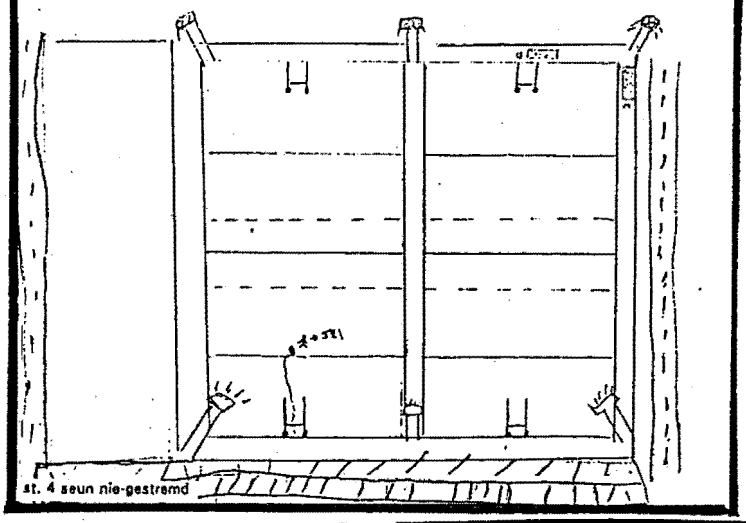


Tekening 5.61 Gevoelens van eensaamheid



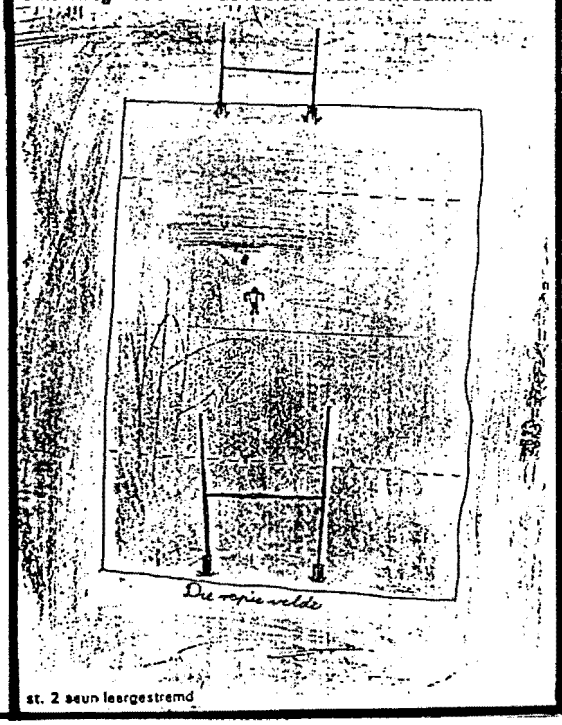
st. 5 seun nie-gestremd

Tekening 5.62 Gevoelens van eensaamheid



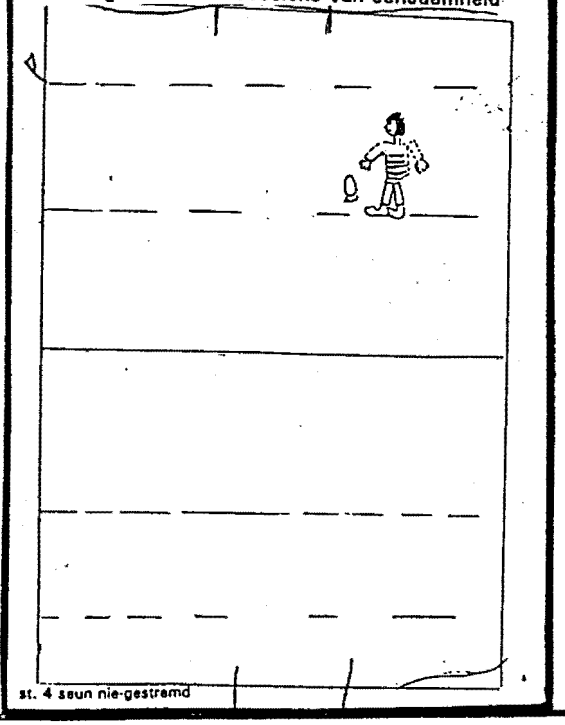
st. 4 seun nie-gestremd

Tekening 5.63 Gevoelens van eensaamheid



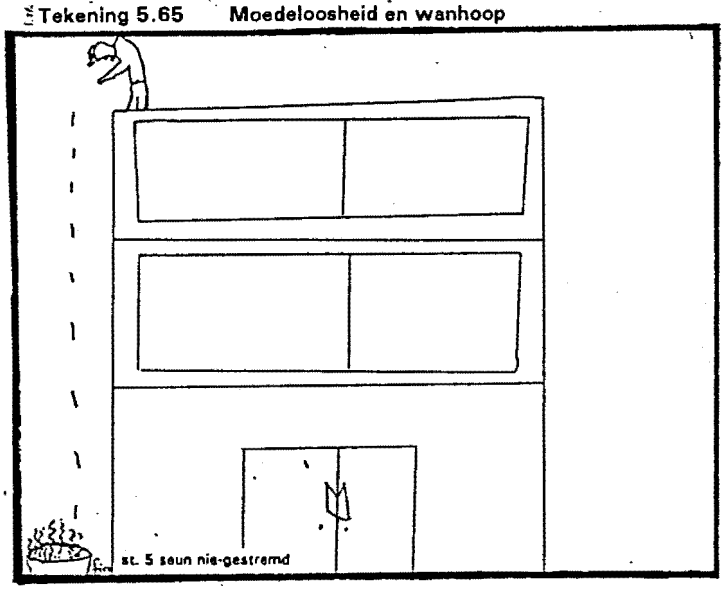
st. 2 seun leergestremd

Tekening 5.64 Gevoelens van eensaamheid

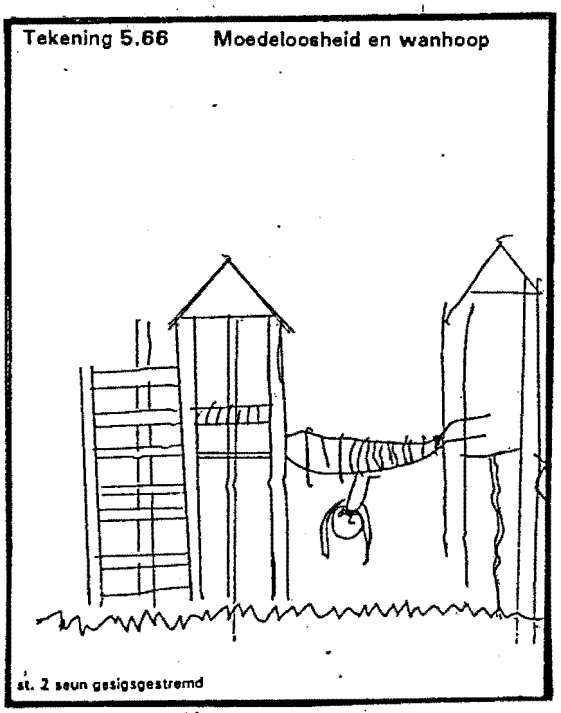


st. 4 seun nie-gestremd

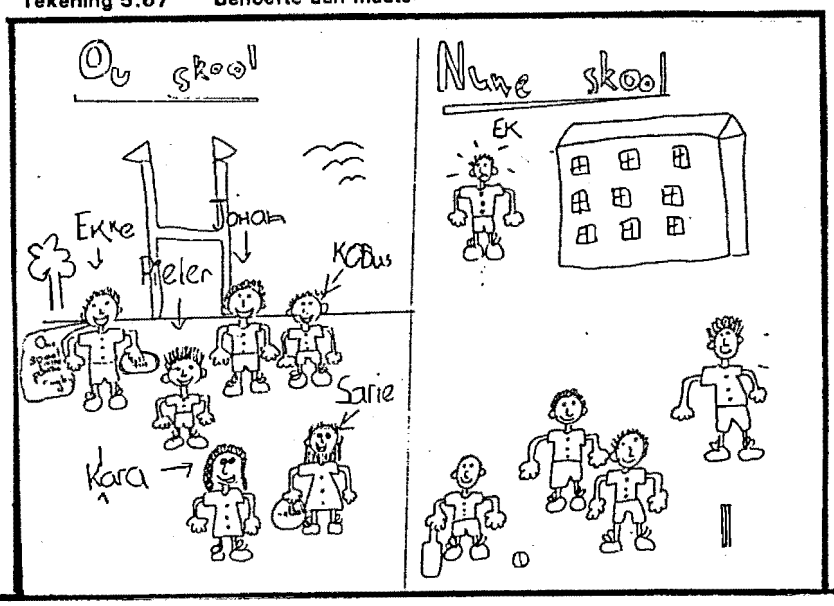
Tekening 5.65 Moedeloosheid en wanhoop



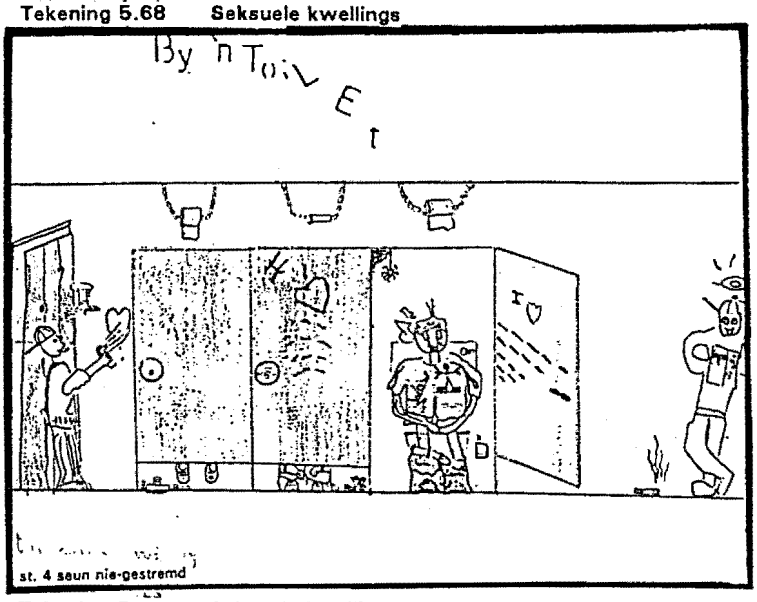
Tekening 5.66 Moedeloosheid en wanhoop



Tekening 5.67 Behoefte aan maats-

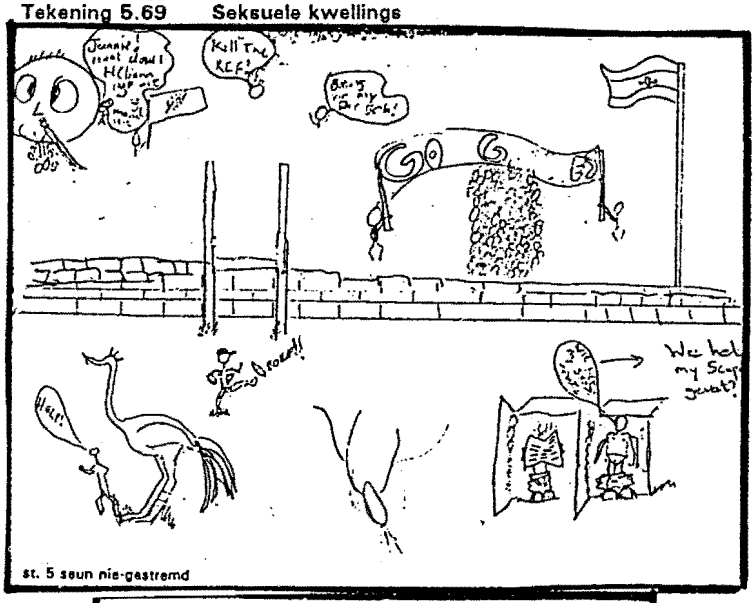


Tekening 5.68 Seksuele kwellings



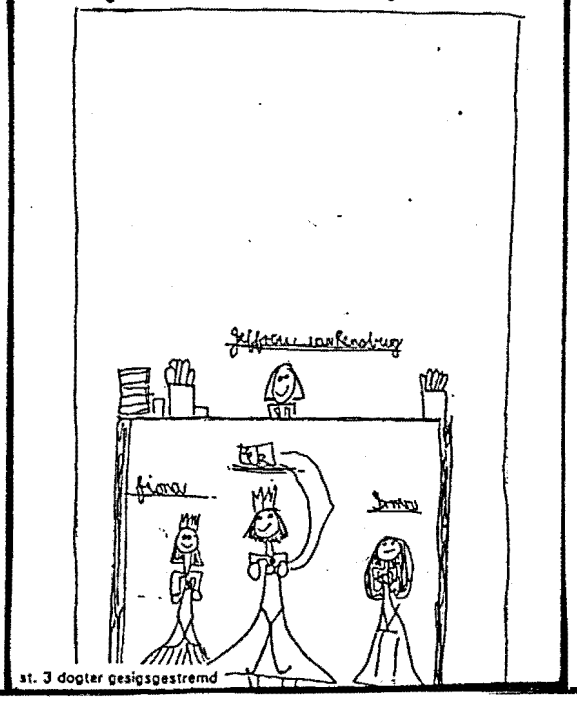
st. 4 seun nie-gestremd

Tekening 5.69 Seksuele kwellings



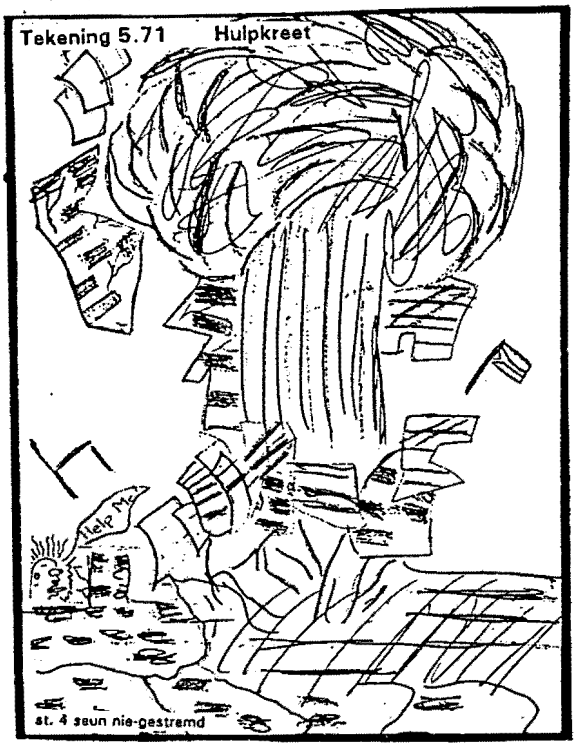
st. 5 seun nie-gestremd

Tekening 5.70 Seksuele kwellings

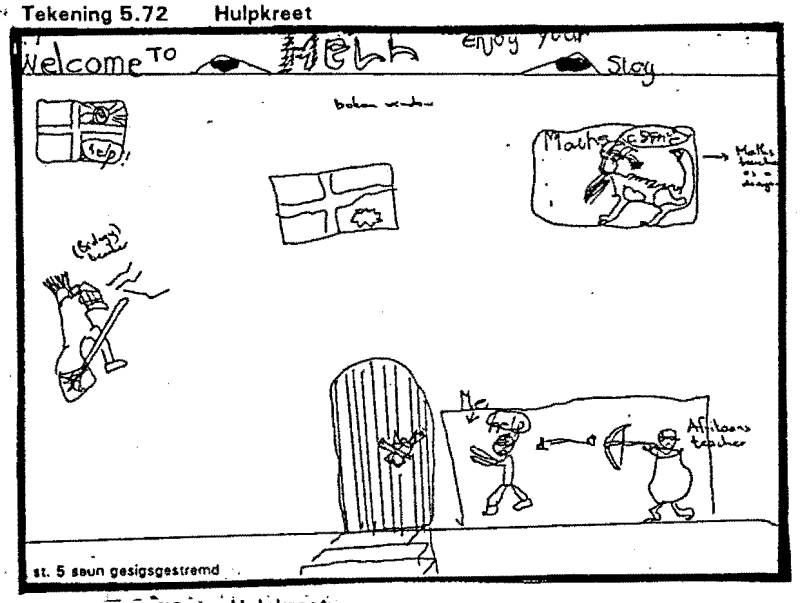


st. 3 dogter gesigsgestremd

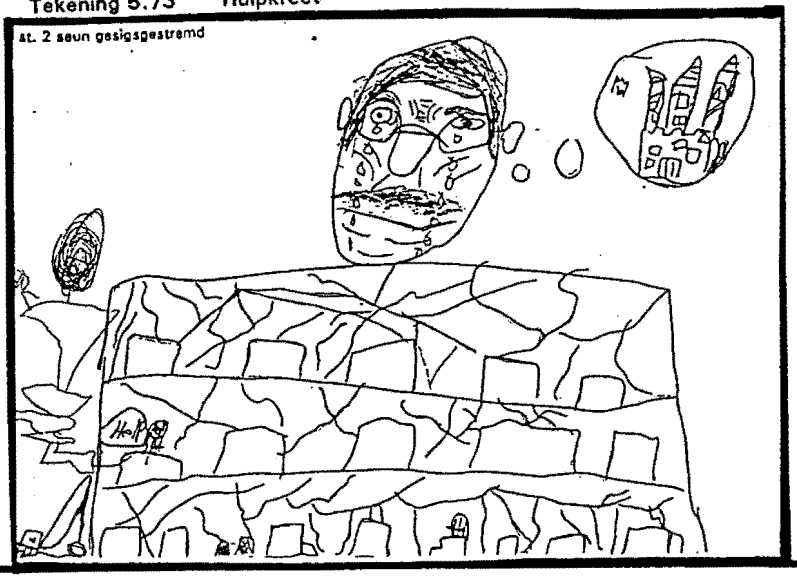
Tekening 5.71 Hulpkreet



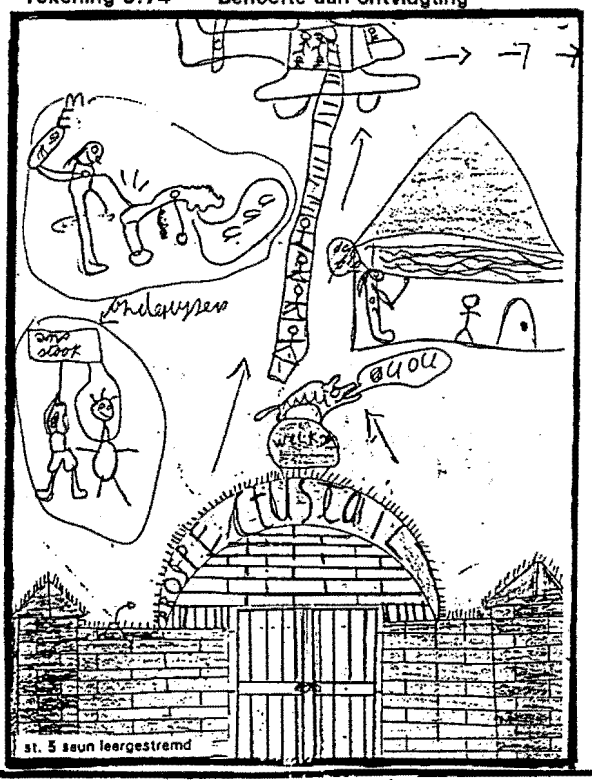
Tekening 5.72 Hulpkreet



Tekening 5.73 Hulpkreet

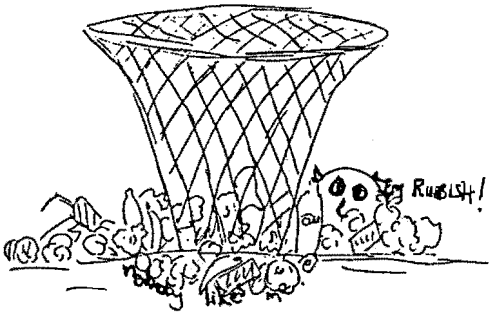


Tekening 5.74 Behoefte aan ontvlugting

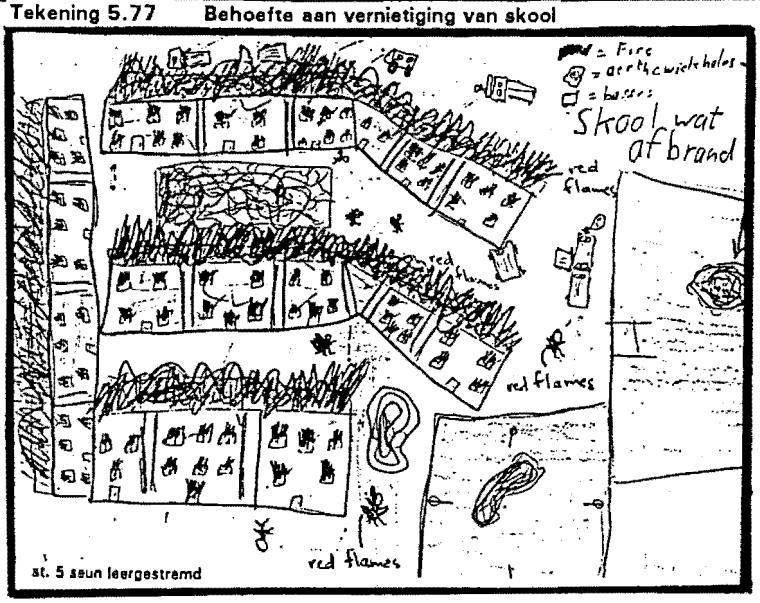


Tekening 5.75 Gevoelens van verwerping

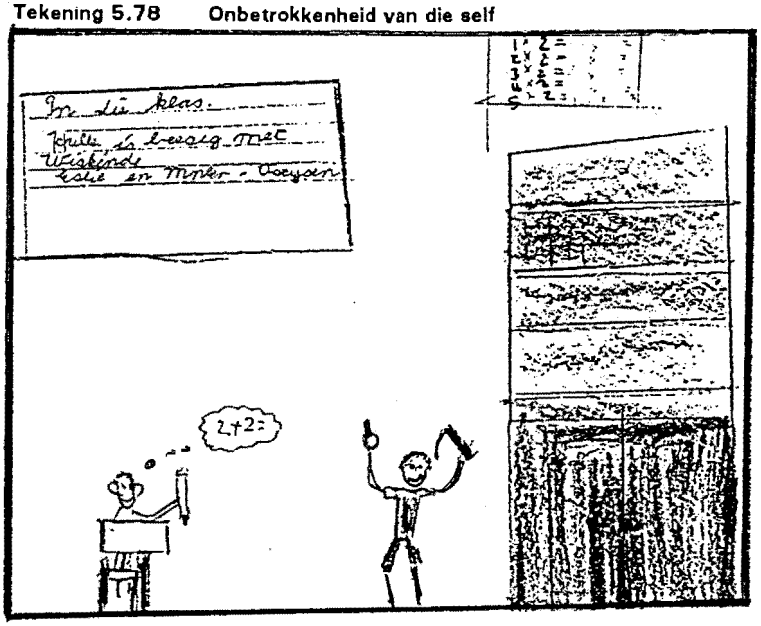
Tekening 5.76 Gevoelens van verwerping



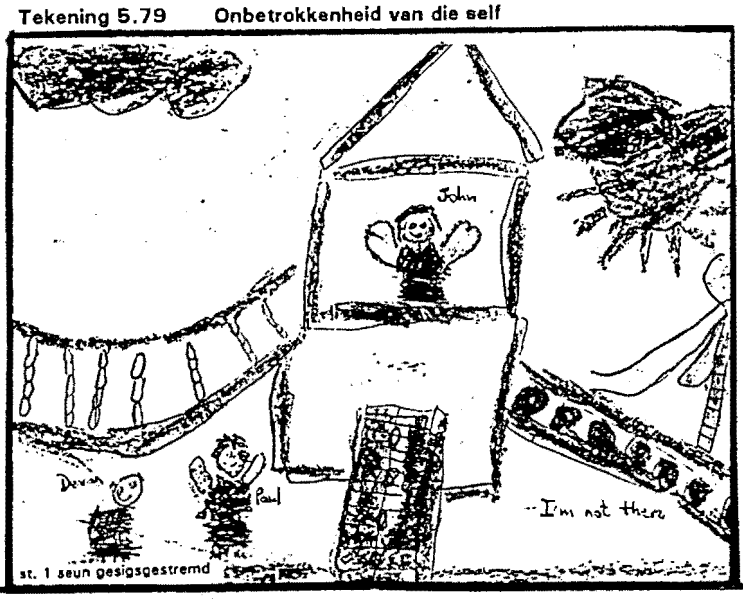
Tekening 5.77 **Behoefte aan vernietiging van skool**



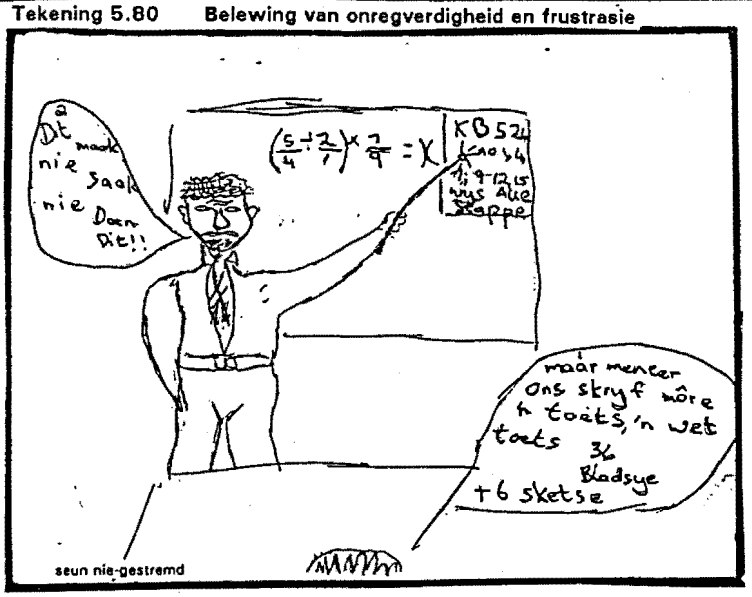
Tekening 5.78 **Onbetrokkenheid van die self**



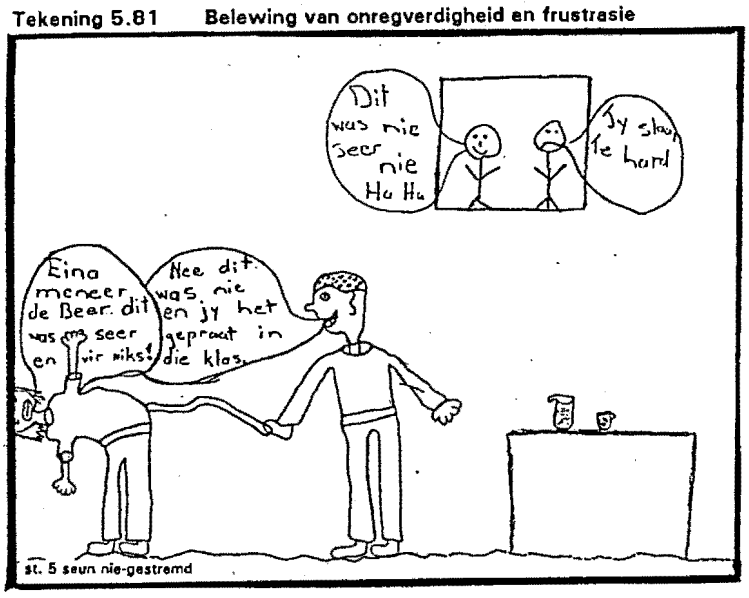
Tekening 5.79 **Onbetrokkenheid van die self**



Tekening 5.80 **Belewing van onregverdigheid en frustrasie**



Tekening 5.81 **Belewing van onregverdigheid en frustrasie**



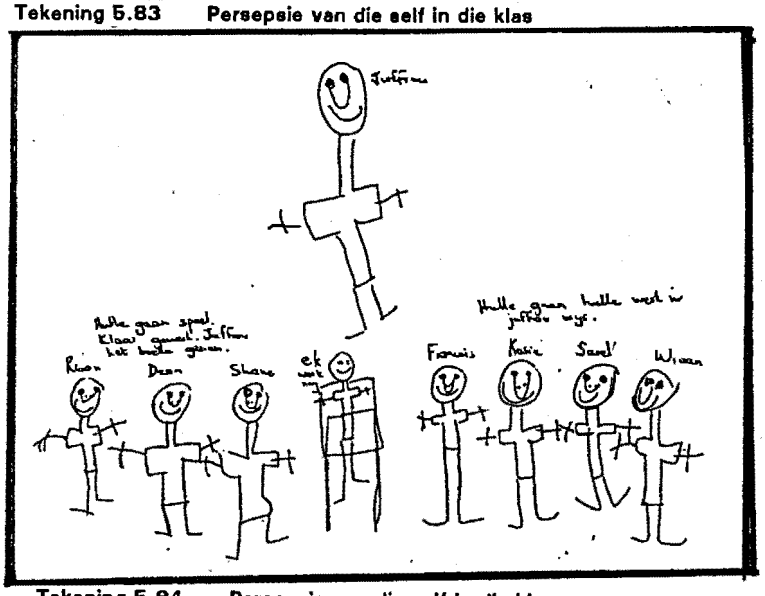
Tekening 5.82 **Belewing van onregverdigheid en frustrasie**

Uit die voorafgaande kan afgelei word dat op grond van die eerste algemene indruk van die skooltekening, inligting verkry word in verband met relasieprobleme, gedragsprobleme en emosionele probleme wat vir die opvoedkundige sielkundige van diagnostiese waarde kan wees.

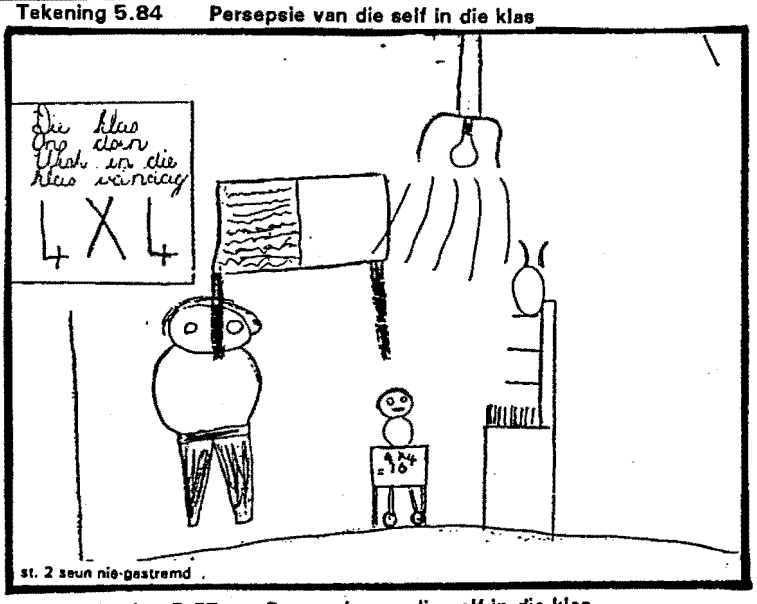
Skooltekeninge blyk ook van diagnostiese waarde te wees ten opsigte van :

- die kind se persepsie van homself in die klas (tekening 5.83-5.85)
- die kind se persepsie van homself teenoor die portuurgoep (omdat hy homself in die skooltekening op die speelgrond projekteer soos hy homself tussen die ander sien) (tekening 5.86-5.89)
- die kind(ers) se persepsie van bepaalde onderwyser(s) (tekening 5.90-5.92 en 5.93-5.95)
- die kind(ers) se persepsie van bepaalde klasmaat(s) (tekening 5.96-5.98)
- portuurgoepkonflik (tekening 5.99-5.103)
- portuurgroepidentifikasie asook
- waardes en normes van die kind(ers) omdat die kind dit teken wat vir hom belangrik is en as hy kies om die rokers in die skool te teken, toon hy sodoende met watter waardes en normes en gevolglik portuurgoep hy identifiseer (tekening 5.104)
- houding van die kind(ers) teenoor dissipline, gesag en reëls (tekening 5.105-5.106 en 5.114)
- houding van die kind(ers) teenoor onderwysers (deur op te let of hy die onderwyser as 'n bespottingsfiguur teken om so sy houding van afwysing en verkleinering te verbeeld of deur die onderwyser deur middel van 'n simbool soos 'n monster of heks te verbeeld om sodoende 'n aggressiewe houding in die vorm van afwysing te projekteer) (tekening 5.107-5.111)
- houding van die kind(ers) teenoor skoolgaan (deur te let na bykomende opmerkings en spraakborrels)
- ontwikkelingsvlak van die kind(ers) deur skooltekeninge van 'n klasgroep met mekaar te vergelyk en te let op die toename van detail soos die kind se ontwikkeling verbeter (tekening 5.112-5.114)

Tekening 5.83 Persepsie van die self in die klas

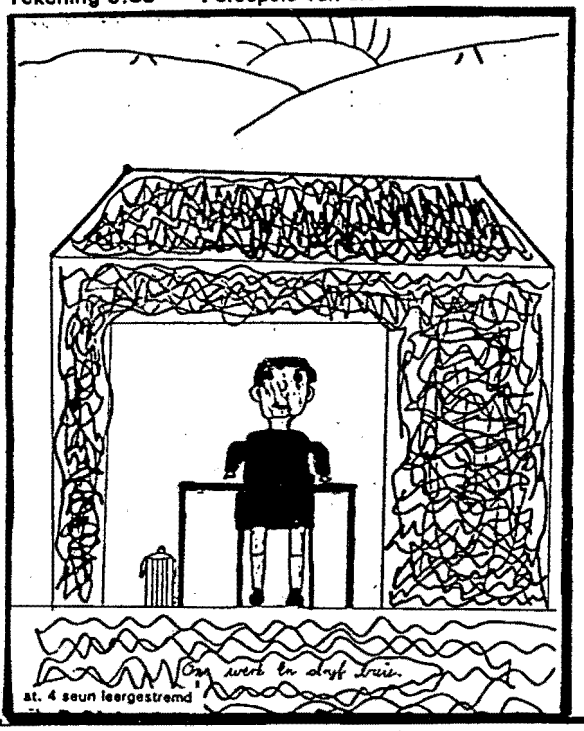


Tekening 5.84 Persepsie van die self in die klas



st. 2 seun nie-gestremd

Tekening 5.85 Persepsie van die self in die klas

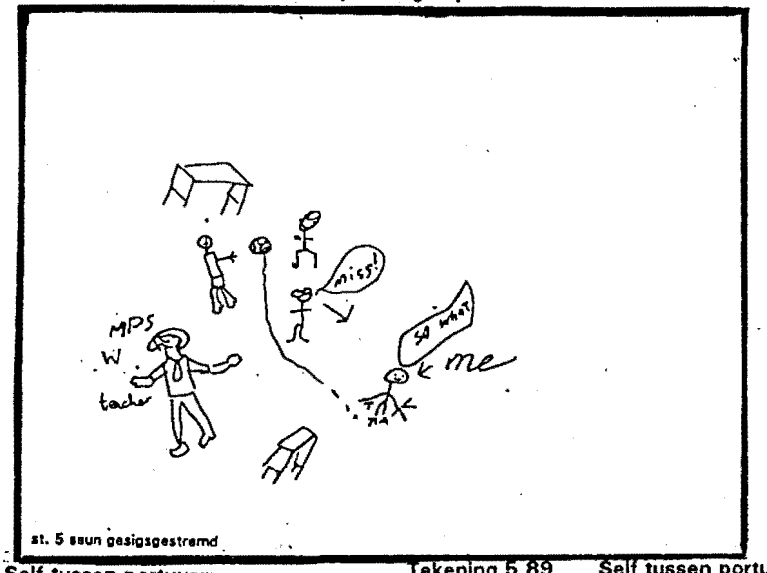


st. 4 seun leergestremd

Tekening 5.86 **Self tussen portuurgroep**

st. 5 dogter gesigsgestremd

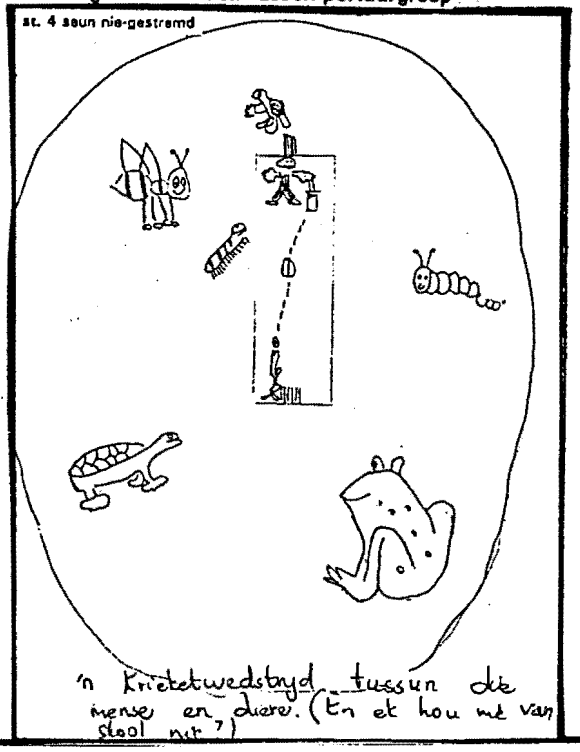
Tekening 5.87 **Self tussen portuurgroep**



st. 5 seun gesigsgestremd

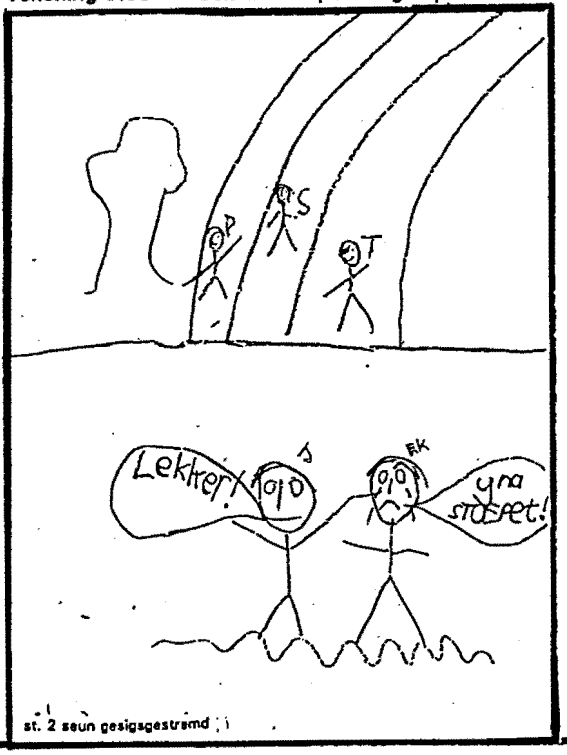
Tekening 5.88 **Self tussen portuurgroep**

st. 4 seun nie-gestremd



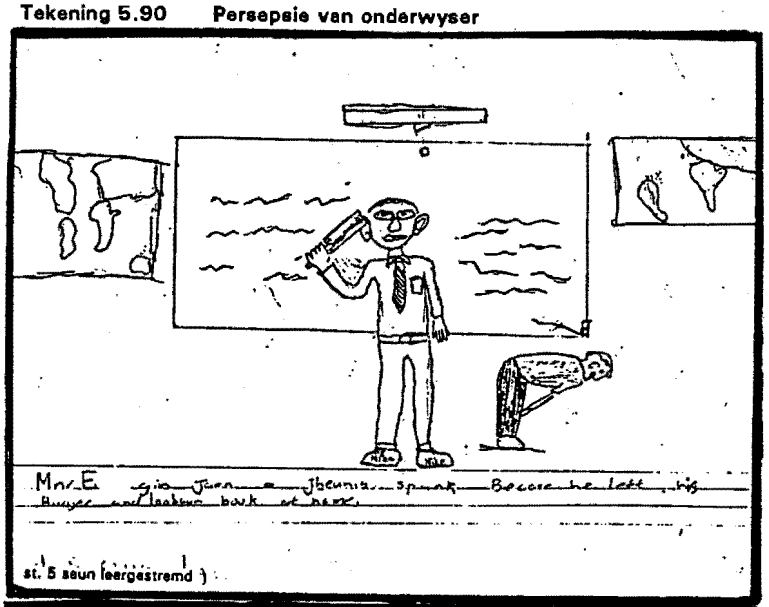
'n Kriketwedstryd tussen die mense en diere. (En ek hou nie van skool nie.)

Tekening 5.89 **Self tussen portuurgroep**



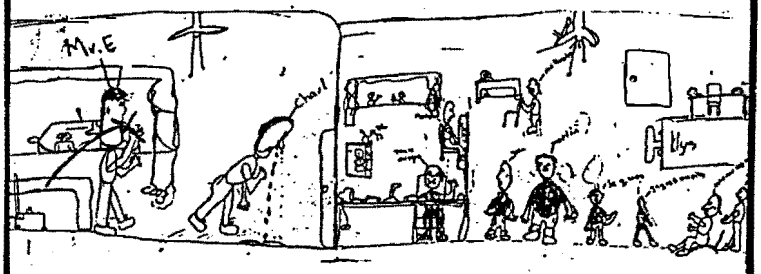
st. 2 seun gesigsgestremd

Tekening 5.90 **Persepsie van onderwyser**



st. 5 seun leergestremd

Tekening 5.91 **Persepsie van onderwyser**



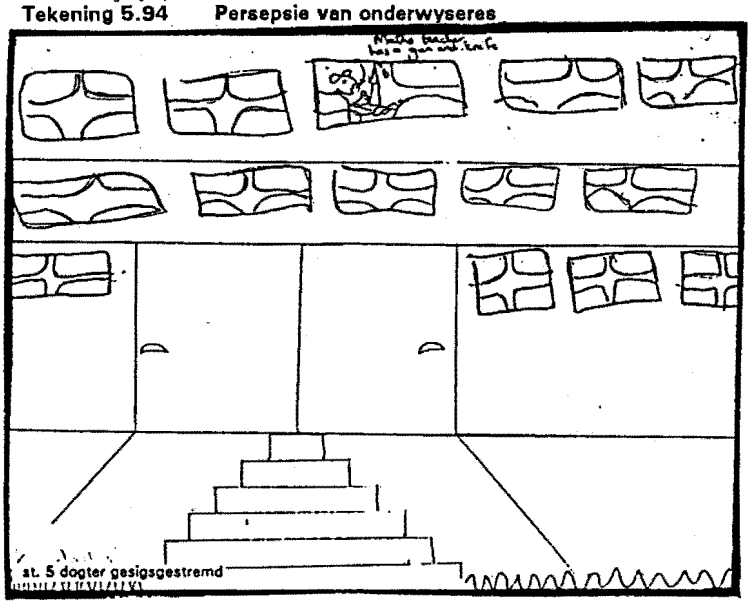
st. 5 seun leergestremd

Tekening 5.92 **Persepsie van onderwyser**

st. 5 dogter leergestremd

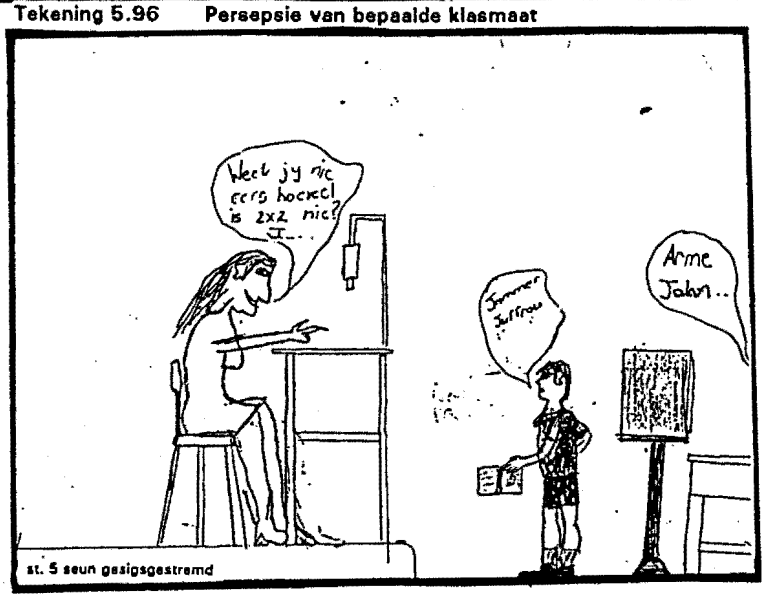
Tekening 5.93 Persepsie van onderwyseres

Tekening 5.94 Persepsie van onderwyseres

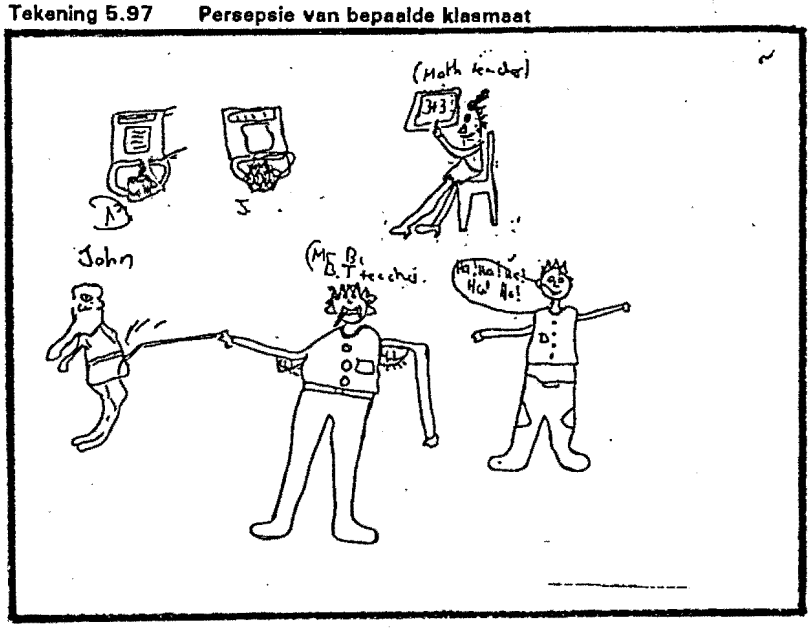


Tekening 5.95 Persepsie van onderwyseres

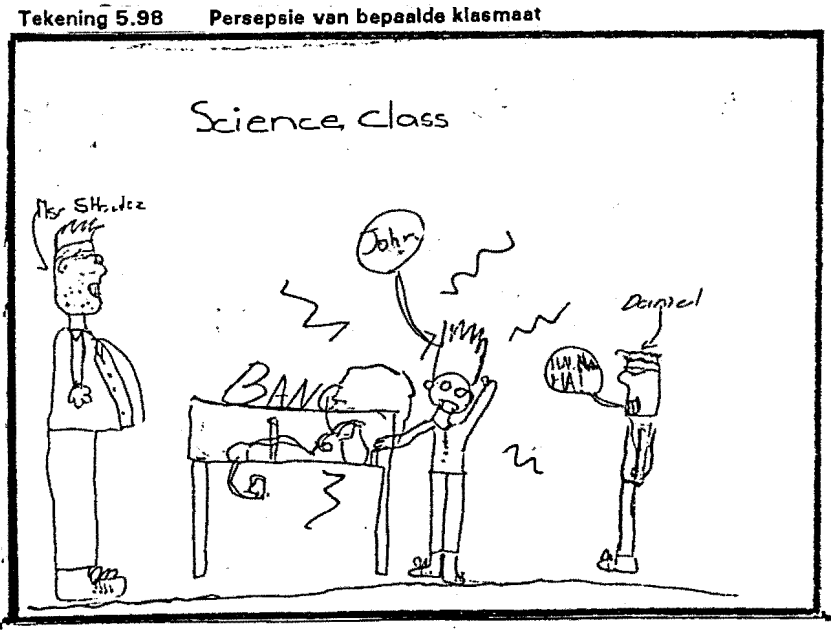
Tekening 5.96 **Persepsie van bepaalde klasmaat**



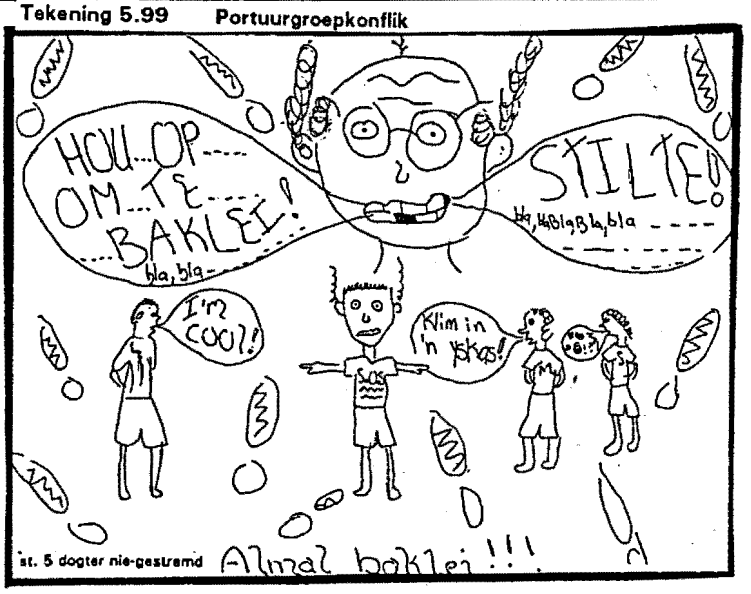
Tekening 5.97 **Persepsie van bepaalde klasmaat**



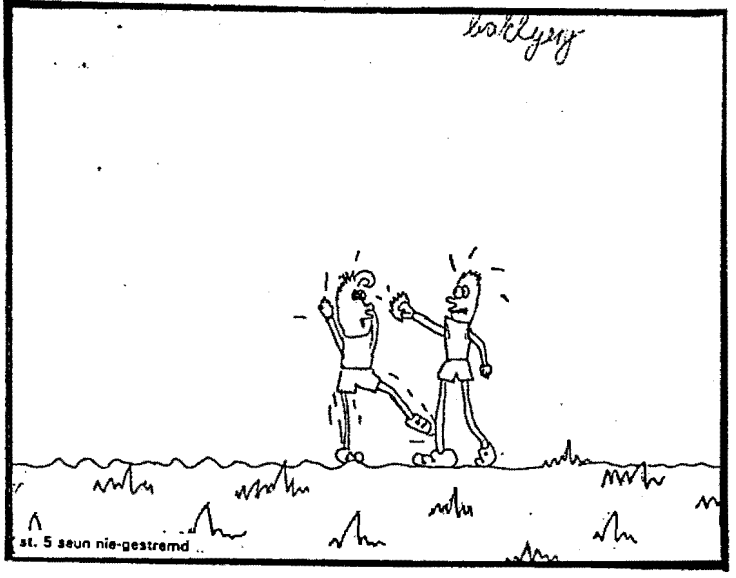
Tekening 5.98 **Persepsie van bepaalde klasmaat**



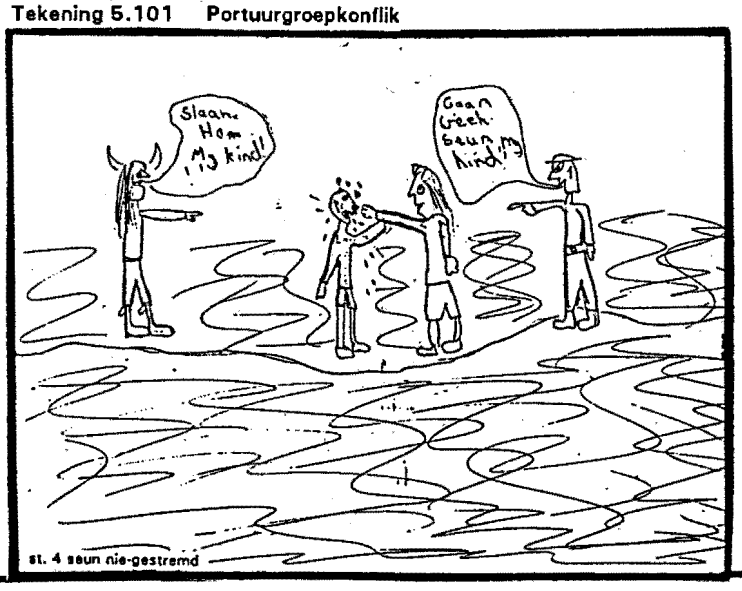
Tekening 5.99 Portuurgroepkonflik



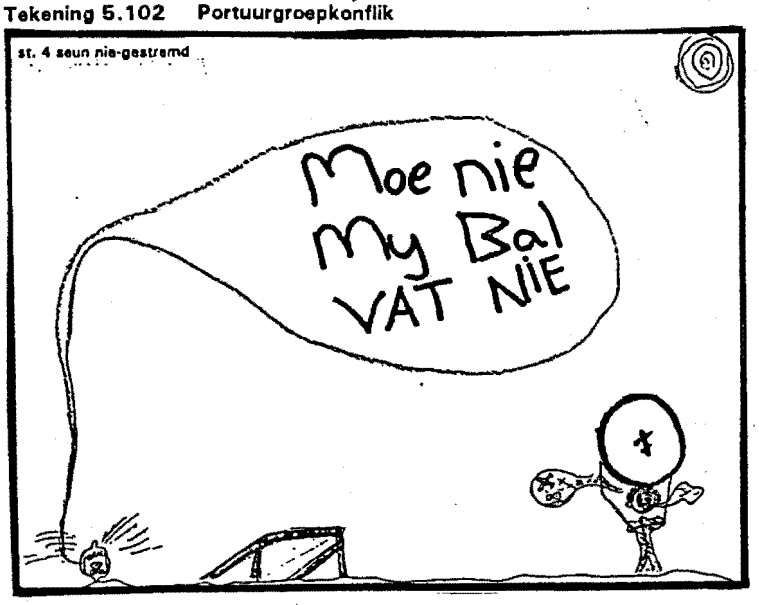
Tekening 5.100 Portuurgroepkonflik



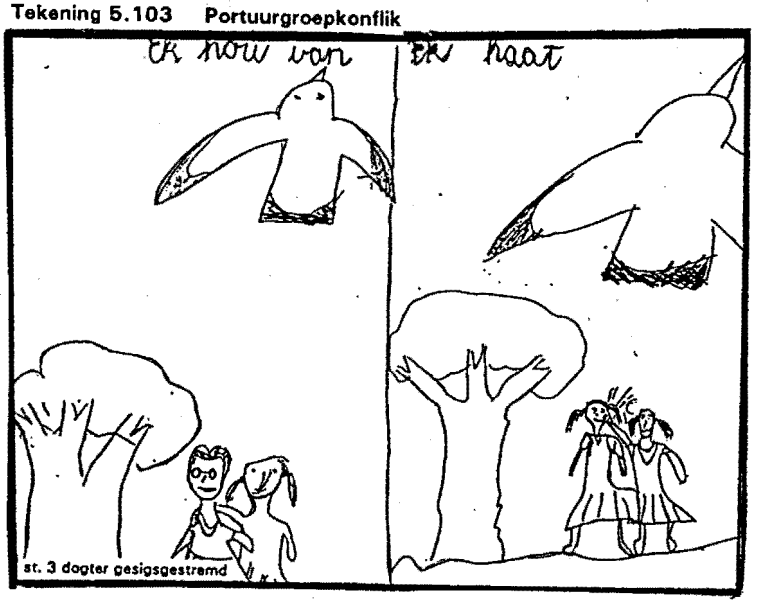
Tekening 5.101 Portuurgroepkonflik



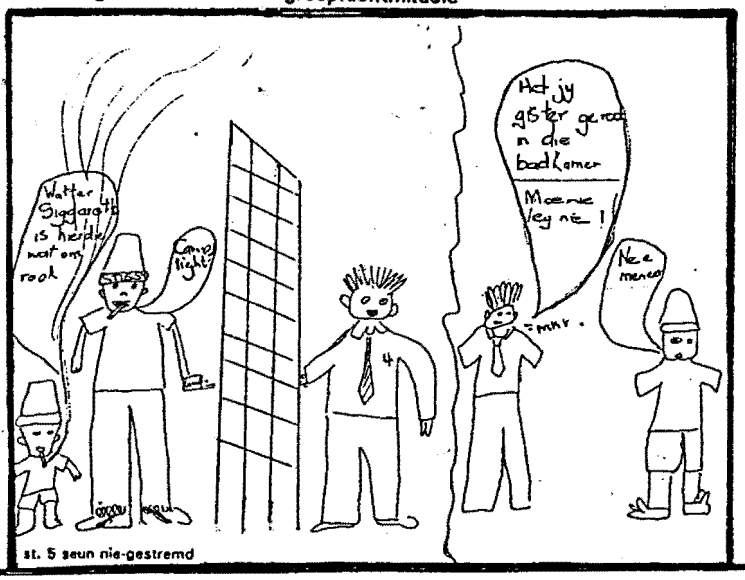
Tekening 5.102 Portuurgroepkonflik



Tekening 5.103 Portuurgroepkonflik

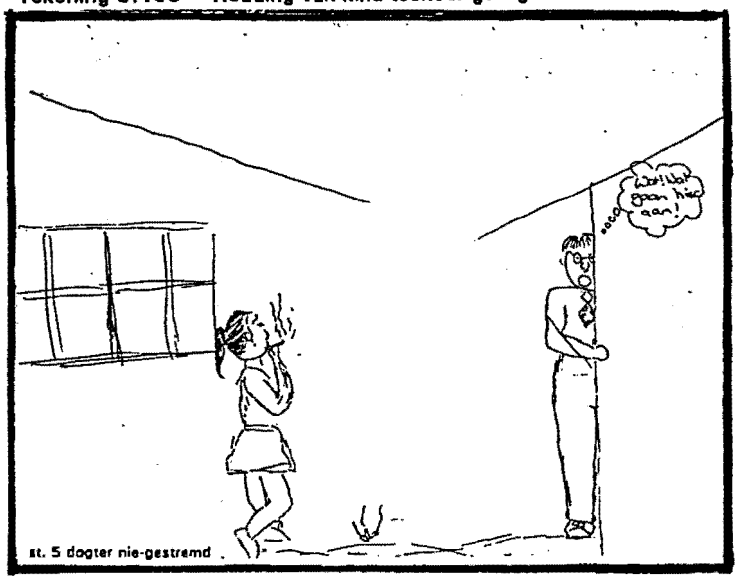


Tekening 5.104 Portuurgroepidentifikasie



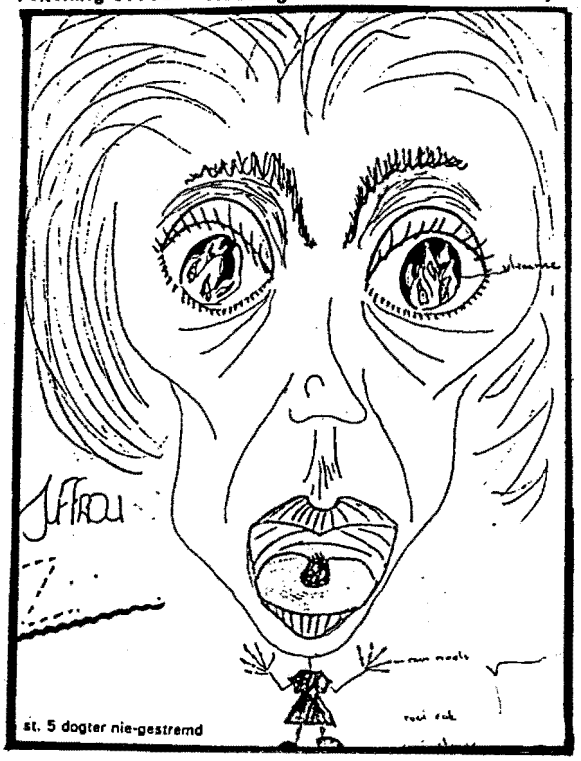
Tekening 5.105 Houding van kind teenoor gesag

Tekening 5.106 Houding van kind teenoor gesag

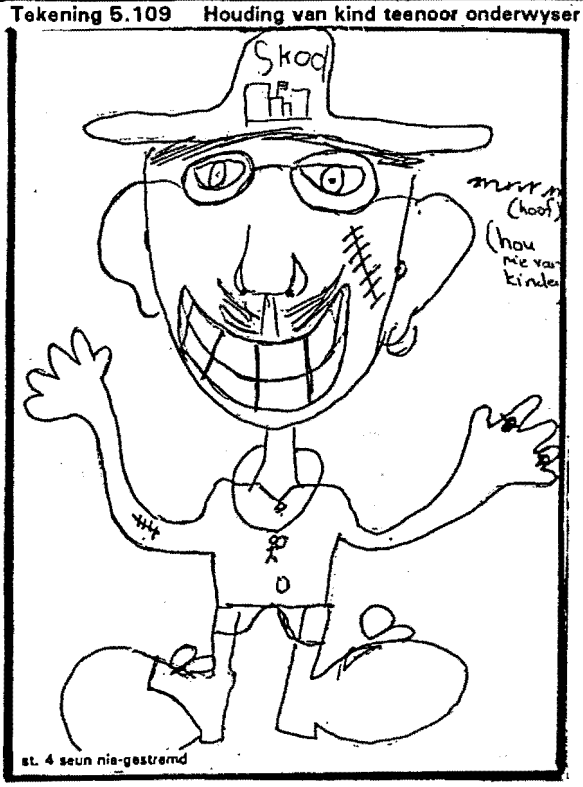


Tekening 5.107 Houding van kind teenoor onderwyser

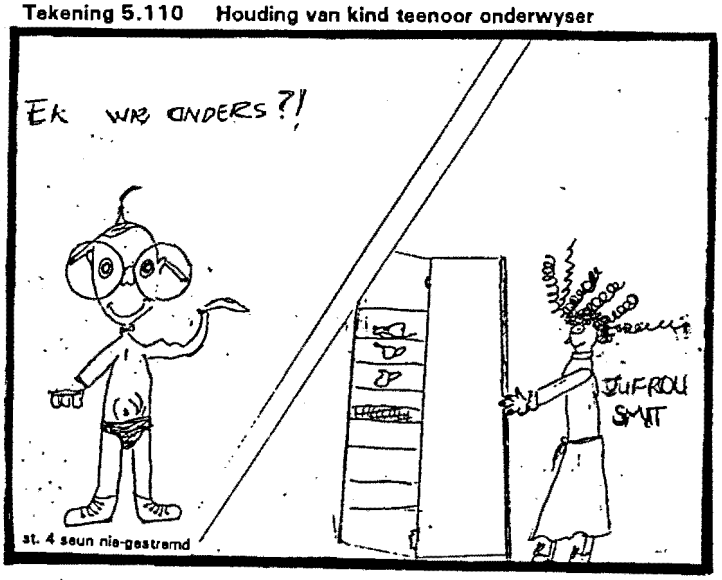
Tekening 5.108 Houding van kind teenoor onderwyser



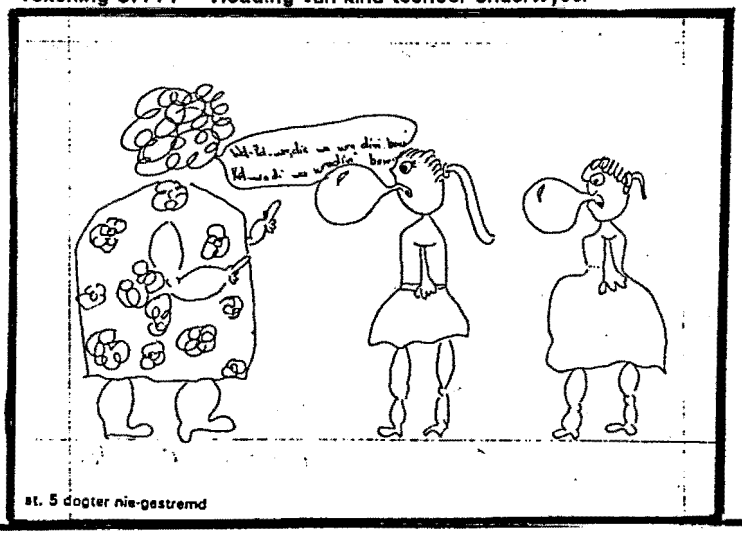
Tekening 5.109 Houding van kind teenoor onderwyser



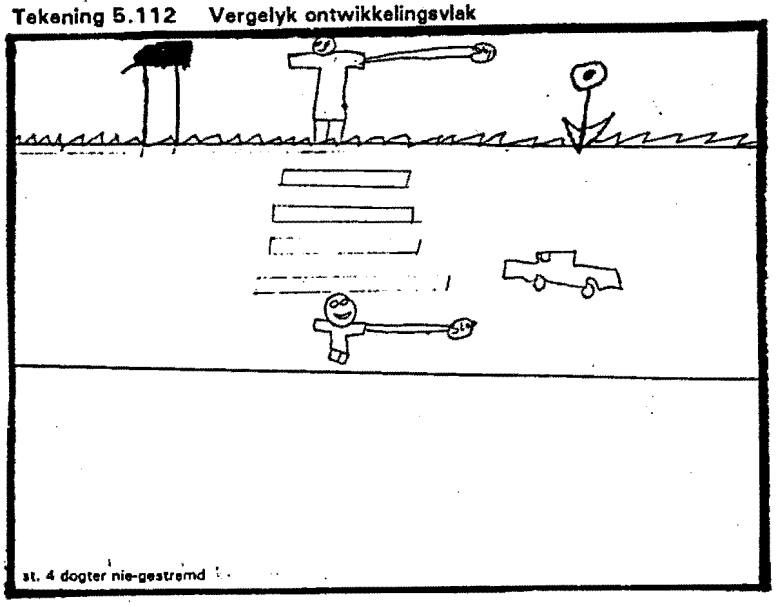
Tekening 5.110 Houding van kind teenoor onderwyser



Tekening 5.111 Houding van kind teenoor onderwyser



Tekening 5.112 Vergelyk ontwikkelingsvlak



Tekening 5.113 Vergelyk ontwikkelingsvlak

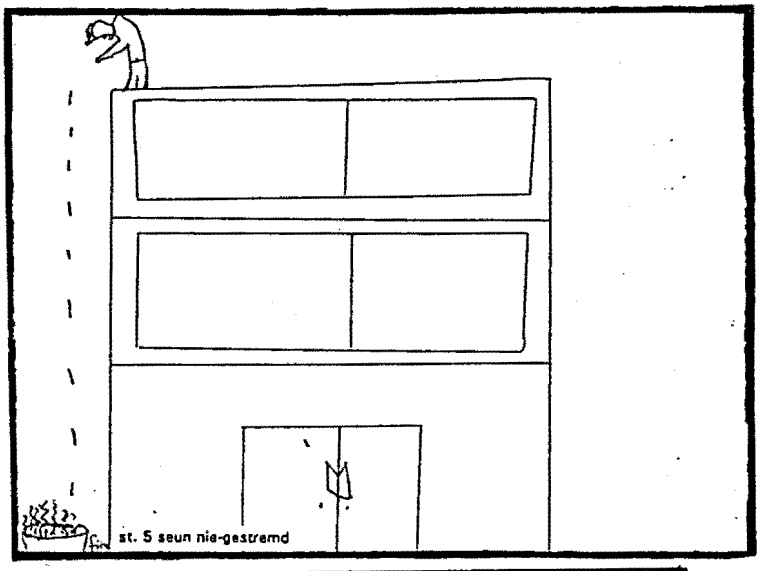
Tekening 5.114 Vergelyk ontwikkelingsvlak

Daar sal vervolgens enkele idiografiese ondersoeke gedoen word op grond van geïdentifiseerde skooltekeninge wat blyk die van 'n kind te wees wat probleme ervaar en hulpverlening benodig.

5.3 IDIOGRAFIESE ONDERSOEKE

5.3.1 Idiografiese ondersoek van 'n standerd vyf seun, Andy

Andy, se skooltekening:



School is nice but i hate Maths the other subjects are ok and waine always calls me an idiot but school is ok i like school but just when Maths comes i want to throw myself off the building

Die eerste, algemene indruk van die skooltekening: totale moedeloosheid en wanhoop.

Die volgende hipotese word gestel na aanleiding van die geïdentifiseerde emosionele aanduiders in die skooltekening:

- geen gesig }
- voorstelling van huil, hartseer }
- onttrekking }
- onbetrokkenheid } depressie ?
- min belangstelling }
- min energie }
- hulpeloosheid }
- leë ruimtes }

- figuur in gevaarlike posisie } angs ?

-	self kyk weg	}	verwerping en
-	weglating van ander	}	isolasie?
-	self klein geteken	}	minderwaardigheidsgevoelens?
-	nie -akademiese aktiwiteit	}	
-	self in die moeilikheid	}	
-	buite aktiwiteit	}	negatiewe relasie met skool?
-	tekens van hartseer	}	
-	self links van die middellyn	}	

Die voorstelling van 'n bak met vuur word nie in die hipotese - samestelling van Andrews en Janzen (1988) genoem nie. Volgens Burns en Kaufman (1972) mag dit dui op 'n behoefte aan warmte en liefde. Hierdie gevoelens mag in haat verander. Verder mag dit op 'n destruktiwiteit dui (TABEL 3.3)

'n Uittreksel uit die onderhoud met Andy na aanleiding van sy skooltekening:

(O = ondersoeker ; A = Andy)

O: Andy, last week all of you had to make a drawing of the school, remember? (wys sy skooltekening)
A: A .... Yes ... (skop teen die tafel)
O: Tell me about your drawing.
A: Ag, I just drew somebody who wants to jump from the building .... (grinnik en skop teen die tafel)
O: What building did you draw?
A: It's the school.
O: You drew somebody who wants to jump from the school building?
A: Yes ..... it's just some boy ...
O: Tell me about this boy.
A: It's not me, ... it's just some boy.
O: Tell me about this boy.
A: Uh .... it's just a joke actually.
O: The boy wants to jump from the school building just for a joke? How come?
A: U... he has some problems... I suppose ...
O: Problems like .....?
A: He hates school I suppose .... and .... he wants to ..... scare people.
O: He wants to scare people - for what reason ?
A: Just a joke ..... perhaps they'll take notice of him .... I suppose.
O: Does he want to scare people because he feels lonesome and unnoticed?

A: I suppose so.

O: What other feelings does he have?

A: Lonesome, ... suppose .... a bit sad ..... perhaps worried .... he just doesn't know what to do about ..... everything, I suppose. He hates school.

O: He has bad feelings and he hates school and he feels helpless. What causes these bad feelings?

A: (sug) I won't know.

O: Try .... could it be subjects, teachers, friends ...?

A: A .... I .... I don't know..... suppose a bit of all.

O: This boy in your drawing feels lonesome, sad, worried about a lot of things and he feels helpless. Do you sometimes feel like that?

A: (sug) .... I suppose so.

O: Do you feel like jumping from the school building like him - to be noticed, because you feel so helpless?

A: (Kry trane in sy oë en kyk weg) I guess so .. (sug).

O: Have you told anybody about these feelings of helplessness?

A: (Trane loop langs sy wange af) I have no one ..... who shall I tell?

O: Your fiends...?

A: They laugh at me. They say I'm an idiot.

O: Your parents...?

A: ....no... they don't worry.

O: Your teachers...?

A: They think I'm dumb. They don't worry either, especially the Maths teacher. I hate her!

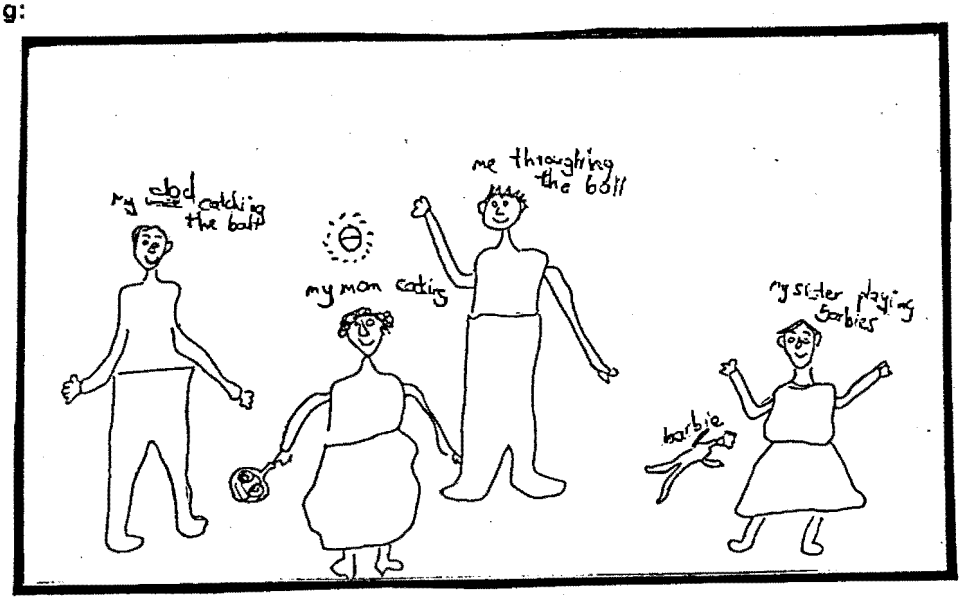
Onderhoud met die klasonderwyseres:

Andy beskik oor gemiddelde intellektuele vermoëns, maar is 'n onderpresteerder. Andy se klasonderwyseres beweer dat hy soms vroetelrig is, maar baie stil en op sy plek is. Sy noem dat hoewel die skool al ses maande aan die gang is, hy nog steeds nie met haar praat nie. Hy blyk 'n introvertiese persoonlikheid te hê, want hy sit altyd alleen en hou die ander op 'n afstand dop. As 'n gesprek met hom aangeknoop word, lyk dit soms of hy glad nie weet hoe om dit te hanteer nie. Hy sal soms omvanpas lag om 'n gespreksituasie te vermy of maak of hy nie hoor nie en wegkyk. Sy skoolwerk het verswak sedert die vorige jaar. Hy druip Wiskunde en het nog nie een toets deurgekom nie. Die wiskunde onderwyseres voel dat hy net aandag soek deur die skooltekening. Hoewel sy sê dat sy verstaan hoekom hy so 'n radeloosheid reflekteer, blyk sy min simpatie te toon.

Onderhoud met die ouers:

Die ouers is glad nie bewus daarvan dat hul seun probleme in die skool ervaar nie. Hulle is wel bewus daarvan dat hy met Wiskunde probleme ervaar, maar het vir hom 'n Wiskunde rekenaarprogram gekoop en gehoop dat die probleem opgelos is. Hulle beskryf hom as 'n stil alleen kind wat hulle geen probleme gee nie en homself besig hou.

Gesinstekening:



Die volgende word opgemerk:

- Liggaamsbeeldversteuring
- self besig om bal te gooi na Pa, maar Pa is glad nie in 'n posisie om te vang nie. Behoefte aan kontak met vader?
- Die bal is direk bokant die Ma se kop. Aggressie teenoor die moeder?

Andy het min te vertel oor sy gesin:

- Elkeen is gewoonlik met 'n eie aktiwiteit besig.
- Sy suster het maats in die omgewing en speel graag met haar Barbie-poppe.
- Hy sou graag wou hê dat sy Pa meer met hom bal of Monopoly speel.
- Hulle gaan een maal per jaar met vakansie na hulle Ouma in Pietermaritzburg.
- Hy speel gewoonlik speletjies op die rekenaar of kyk TV.

Hipoteses:

- behoefte aan kontak met vader
- aggressie teenoor die moeder
- geïsoleerde aktiwiteite in gesin

Sinvoltooiing:

Die volgende sinne is beduidend:

1. I feel my father seldom plays with me.
3. I know it's silly, but I'm afraid of dark.
5. If I see a man and woman together it looks funny.
7. At school I get on best with everyone.
9. I would do anything to forget the time when I did Maths.
11. I would be completely happy if I got A's.
12. At school my teachers are okay, except the Maths teacher.
13. Most of my friends don't know the Maths.
17. My biggest mistake was "don't know".
20. I wish I could get over my fear of darkness.
25. My friends sometimes force me to "don't know".
31. The worst thing about school is nothing.

Hipoteses:

- behoefte aan beter relasie met vader (1)
- voel verleë oor vrees vir die donker (3,20)
- voel magteloos en ontoereikend met Wiskunde (9,12,13)
- swak relasie met leerinhoud (9,11)
- streef na beter prestasie (9,11)
- swak relasie met Wiskunde onderwyseres (9,12)
- ontwyk relasie met maats (7,25)
- ontwyk erkenning van foute (17)
- ontwyk probleemareas (9,13,17,25,31)

TAT:

Kaart 1

He is playing the violin. He's thinking what to play .... He starts playing for all the people.

Kaart 3 GF

He is crying. He lost his girlfriend. She sacked him. It will end sad.

Kaart 3 BM

She's crying. She lost her ticket to go on holiday. It dropped out of her bag. She will have to stay home. Her bag has a hole in. She's heartbroken ..... it's heartbreaking.

Kaart 4

They're in love. They're getting married. They want a flat, but they are poor. It will end heartbreaking.

Kaart 6 BM

The mother is talking to the son. She is telling him he must have his own job. The son says he doesn't want a job. His wife must work and earn money. The mother is hundred years old. He'll be a shunter, perhaps, but won't like it .... that's how it'll end ... I suppose.

Kaart 7 BM

It's a father and son talking. He wants to share his dream. The father wants his son to become like him. The son doesn't want to. The son wants his own place. The father gets very cross. The father will be heartsore in the end and the son will be okay.

Kaart 8 BM

One man is evil. He shot another one's mother. The man in front is telling the story. It's from a bad movie. This is a movie and the man is dead in the end.

Kaart 13 G

She is going up the steps to do the laundry and then she goes down again to do the cooking. A step is loose and she falls. She tumbles down. She has broken legs. The end will be very sad.

Kaart 13 MF

They are also crying. His wife died on the bed. She had a heart attack. It will end heartsore.

Kaart 14

The boy is climbing out of the window to go to a Cinderella movie. He will take a girl along. She climbs up and his parents catch him. They punish him. He will have to stay at home for two weeks. His girl will be sad and miss him.

Kaart 1:

- identifiseer met seuntjie
- moontlike gevoelens van ontoereikendheid
- bereid tot interpersoonlike verhoudings, maar op 'n afstand

- probeer moontlik tevrede stel
- erken eise van buitewêreld
- toon deelname

Gemoedstoestand - Onsekerheid. Min emosie.

Slot - Toon deelname

Kaart 3 GF:

- hartseer gevoelens
- gevoelens van teleurstellling

Gemoedstoestand - Treurig. Ongelukkig.

Slot - Treurig. Min hoop.

Kaart 3 BM:

- rewolwer nie raakgesien (onderdrukte aggressie?)
- gevoelens van teleurstelling
- beleef dinge as buite beheer
- geen selfhandhawing
- sien figuur as vroulike geslag

Gemoedstoestand - Depressief. Verlore.

Slot - Moedeloos. Passief. Hartseer.

Kaart 4:

- verhouding met teenoorgestelde geslag herken
- gevoelens van frustrasie
- moontlike ontoereikendheid
- eise blyk te hoog te wees
- beleef moontlike armoede

Gemoedstoestand - Hartseer. Teleurstelling.

Slot - Passiewe hartseer

Kaart 6 BM:

- moeder- seun verhouding word raakgesien
- moontlike moeder-seun konflik
- distansieer in mate van moeder
- opstandigheid by seun
- moontlike aggressie teen moederfiguur
- kommunikasie tussen moeder en seun, maar nie emosionele betrokkenheid nie.

Gemoedstoestand - Opstandigheid.

Slot - Ontevredenheid.

Kaart 7 BM:

- vader- seun verhouding raakgesien
- kommunikasie tussen partye
- Opstandigheid van seun se kant. Rebelsheid?
- Emansipasie / Losmaak van ouer
- Blyk of gesag afgedwing word

Gemoedstoestand - Konflik. Opstandigheid. Rebelsheid. Aggressie.

Slot - Konflikterende emosie tussen partye. Wraakgevoelens.

Kaart 8 BM:

- aspek van geweld raakgesien.
- moontlik aggressie teenoor moeder
- distansieer moontlik van verhouding deur dit 'n fliek te maak.
- moontlik wraakgevoelens

Gemoedstoestand - Opstandigheid. Aggressie.

Slot - Dood.

Kaart 13 MF:

- man- vrou verhouding raakgesien
- moontlike konflik in verhouding
- vrou sterf - moontlike aggressie teenoor vrouefiguur
- moontlik kennis van buite-egtelike verhoudings

Gemoedstoestand - Dood. Hartseer.

Slot - Hartseer.

Kaart 13 G:

- Pligte word nagekom
- omstandighede waaroor hy min beheer het, maak hom moontlik ongelukkig en hartseer.
- ervaring van pyn

Gemoedstoestand - Omstandighede buite beheer veroorsaak pyn.

Slot - Hartseer.

Kaart 14:

- moontlike liefdesverhouding
- moontlike rebelsheid/opstandigheid/eiewysheid
- gelate aanvaarding van straf/gesag
- ongelukkigheid
- gebrek aan oop kommunikasie met ouers
- oortreding van reëls
- fantaseer

Gemoedstoestand - Gelatenheid.

Slot - Hartseer.

Oorheersende gemoedstoestande as hipoteses:

- Ontoereikendheid, onsekerheid, angs (kaarte 1, 4)
- Hartseer, treurig, ongelukkig, depressief (kaarte 7BM, 8BM, 13MF)
- Opstandigheid, rebelsheid (kaarte 6BM, 7BM, 8BM, 13MF)
- Konflik in ouerverhouding (kaarte 7BM, 6BM, 8BM, 13MF)
- Verwysing na dood (kaarte 8BM,13MF)
- Toon waagmoed (kaart 1)
- Omstandighede buite beheer (kaarte 13G, 3BM)
- Passiwiteit (kaarte 2BM, 3GF, 4)
- Moontlike aggressie en opstandigheid teenoor ouers (kaarte 6BM, 14, 14G, 7 BM, 8BM)

Drie wense:

- I wish the Maths teacher gets a transfer
- to get A's
- for longer school holidays

Hipoteses:

- wiskunde onderwyser-relasie onbevredigend
- soek ontvlugting van wiskunde
- beleef minderwaardigheidsgevoelens en frustrasie met skoolwerk
- behoefte aan ontvlugting van skool
- beleef probleme in die skool

Samevattende hipoteses:

- depressie (skooltekening, TAT)
- angstigheid (skooltekening, sinvoltooiing, TAT)
- gevoelens van verwerping (skooltekening)
- minderwaardigheidsgevoelens (skooltekening, sinvoltooiing, drie wense)
- negatiewe relasie met self (skooltekening, sinvoltooiing)
- negatiewe relasie met skool (skooltekening, drie wense, sinvoltooiing)
- swak relasie met ouers (sinvoltooiing, TAT)
- vrees vir donker (sinvoltooiing)
- ontwyk probleemareas (skooltekening, sinvoltooiing, drie wense)
- swak relasie met wiskunde onderwyseres (sinvoltooiing, skooltekeninge, onderhoud, drie wense)
- swak relasie met portuur (skooltekening, onderhoud)
- passiwiteit (TAT, onderhoude)

Die hipoteses gestel na aanleiding van die skooltekening kon bevestig word deur addisionele verkenningsmedia. Daar blyk dus diagnostiese waarde te wees in die skooltekening van Andy.

Andy se relasiebeeld:

Relasie met die ouers

Dit wil voorkom of Andy se relasies met albei sy ouers swak is. Hulle blyk nie hul seun te ken nie en besef nie die nood waarin hy verkeer nie. Daar blyk ook nie begrip te wees vir sy behoeftes aan nader kontak met die vader en aan maats nie. Omdat die ouerrelasie gestrem is, beperk dit sy vermoë tot verdere relasiestigting en sosialisering.

Relasie met die onderwyser

Uit die gesprek met die registeronderwyseres blyk dit dat die onderwyser-kind relasie swak is. Andy toon duidelike tekens van isolasie en toon geen waagmoed tot verhoudingstigting nie. Hy het 'n negatiewe relasie met die Wiskunde-onderwyseres.

Relasie met portuurgroep

Hy blyk verwerp te word deur die maats, tog toon hy duidelike blyke van behoeftes aan aandag van maats. Wanneer hy egter wel aandag ontvang, tree hy onvanpas op wat weer veroorsaak dat die maats negatiewe aanmerkings maak, hom verwerp en hy minderwaardig voel en homself isoleer.

Relasie met objekte en idees (leerstof)

Dit blyk dat sy relasie met skool en skoolwerk swak is. Hy voel hulpeloos, magteloos en totaal vasgevang en kan met iemand sy nood deel nie.

Relasie met self

Andy voel minderwaardig, verwerp en geïsoleerd. Hy beleef homself as ontoereikend, onbekwaam en as onbelangrik. Die relasie met die self blyk dus negatief te wees en hy aanvaar homself as 'n mislukking. Omdat sy selfkonsep negatief is, strem dit sy selfaktualisering.

Irrasionele beeld:

Andy se selfkonsep is onrealisties laag, sodanig dat hy nie meer rasioneel betekenis heg nie. Sy basiese behoeftes word nie bevredig nie wat veroorsaak dat sy strewe na hoër behoeftes gestrem word. Sy wording in totaliteit beperk die realisering van selfstandigheidstake. Omdat hy irrasionele betekenisse heg, glo hy niemand gee om nie, dat hy 'n idoot is, en dat selfmoord 'n oplossing mag bied.

Die betekenisgewing, betrokkenheid en belewing van Andy ten opsigte van skoolgaan.

Andy het vir hom 'n leefwêreld gestig waarin sy betekeniswêreld irrasioneel en onrealisties is. As gevolg daarvan het angs, depressie, relasieprobleme, minderwaardigheidsgevoelens en 'n gevoel van totale hulpeloosheid ontstaan. Hy skree sy nood uit soos duidelik verbeeld word in sy skooltekening en woorde ".....perhaps they'll take notice of him ....."

Andy beskik oor geen of baie min psigiese vitaliteit en het geen doelnastrewing nie. Hy toon gebrekkige betrokkenheid deur swak akademiese prestasie te lewer, geen maats te hê en geen kontak met volwassenes te vermy.

Andy beleef skoolgaan as onaangenaam. Sy klasmaats lag vir hom en maak negatiewe aanmerkings wat hom vernederd en minderwaardig laat voel. Omdat hy min waagmoed openbaar tot relasiestigting en hy so 'n onsekerheid en minderwaardigheid beleef, veroorsaak dit dat hy onvanpas optree en verdere negatiewe aanmerkings hoor en gevoelens van verwerping beleef.

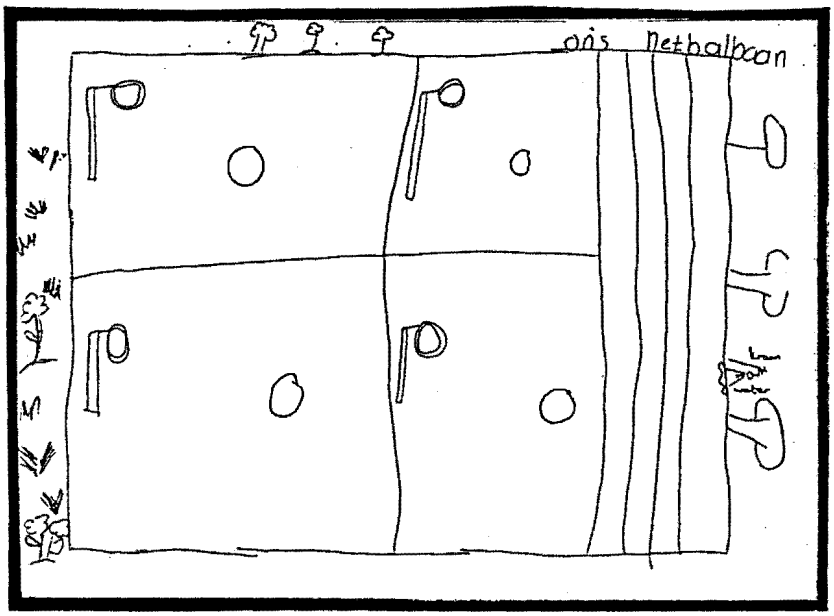
Omdat Andy 'n totale leefwêreld van negatiewe betekenisgewing, betrokkenheid en belewing gekonstitueer het, word hy in sy selfaktualisering gestrem en is terapeutiese ingryping 'n noodsaaklikheid. In terapie sal die volgende aangespreek moet word:

- gesinsverhoudinge
- hantering van hulpeloosheid
- gebrek aan sosialisering

- gebrek aan waagmoed
- angstigheid
- depressie
- wiskunde struikelblokke
- minderwaardigheidsgevoelens
- vrees vir die donker

5.3.2 Idiografiese ondersoek van 'n standerd een dogter, Marie

Marie se skooltekening:



Die eerste algemene indruk: 'n totale verlatenheid as gevolg van die weglating van figure.

Die volgende hipoteses word gestel na aanleiding van die geïdentifiseerde emosionele aanduiders in die skooltekening:

- onttrekking }
- min energie }
- onbetrokkenheid }
- leë ruimtes } depressie?
- passiwiteit }
- water }

-	herhaling van objekte	}	angs?
-	eenvoudige voorstelling	}	
-	geen detail	}	
-	gebroke lyne	}	impulsiwiteit?
-	perseverasie	}	
-	self afwesig	}	
-	luguitsig	}	
-	weglating van ander	}	verwerping en isolasie?
-	nie-akademiese aktiwiteit	}	negatiewe relasie met skool?
-	buite aktiwiteit	}	

'n Uittreksel uit die gesprek met Marie word gegee:

O = Ondersoeker ; M = Marie

O: Vertel my van jou skooltekening, Marie.

M: Dis ons netbalbaan.

O: Vertel my waarom jy gekies het om die netbalbaan te teken.

M: Ek hou daarvan om te kyk as die kinders netbal speel.

O: Speel jy nie self netbal nie?

M: Nee.

O: Sou jy graag wou speel?

M: Ja, maar ek is by die naskoolsentrum en niemand kan my netbal toe vat nie. My ma en ouma werk.

O: Wanneer kyk jy dan netbal?

M: Pouses en in sportperiode partykeer. Ons moet eintlik in die klas bly. As ..... jy ... nie netbal speel nie, moet jy in die klas bly, maar ek sê ek wil kamer verlaat, dan kyk ek as hulle speel.

O: Wat lyk vir jou lekker as hulle so speel?

M: Hoe hulle die bal so van een maatjie na 'n ander een gooi .... en so roep vir mekaar ... en dan in die hoepeltjie ingooi. Dan sing hulle saam: "Hop-hop spinnekop, die bal het in die gat gehop!"

O: Dit lyk dan vir jou lekker en jy sien hoe hulle dit geniet om saam te speel. Wat speel jy graag?

M: Ag, partykeer middelmannetjie, as ek kans kry. Maar ons sit meeste keer net.

O: Met wie sit jy?

M: Christa ..... partykeer Carla....

O: Wat doen julle graag?

M: Ag, ons gesels net. Dis vir my lekker.

O: Waaroor gesels julle?

M: Ag, oor allerhande goed. Ek kan nie eintlik nou aan iets dink nie.

O: Wat is nog lekker by die skool?

M: Ag, ek weet nie eintlik nie.

O: Hou jy van skool?

M: (Trek gesig) Ja..a.. maar ook nie eintlik nie.

O: Wat maak dat jy nie eintlik van skool hou nie?

M: Huiswerk. Ek kry nie my huiswerk klaar nie.

O: Hoe so?

M: Ek moes vir vandag muntstukke teken, sinne skryf en lees en spelling leer.

O: Voel jy die huiswerk is te veel?

M: Mm... ek hou nie van spelling nie. Ek sukkel en wat ek haat is juffrou glo in 'n houtjie vir 'n foutjie. My maatjie het tien houe gekry en ek net vyf. Juffrou sê sy sal foutjies vir houtjies inslaan tot ons reg spel, maar ek leer, maar skryf dit nog verkeerd. Ek haat meer Wiskunde. Dis baie sleg. Ek kan nie Wiskunde doen nie.

O: Vertel my van Wiskunde.

M: Ek verstaan dit nie. Op Vrydae skryf ons Wiskunde toets. Juffrou gee net een minuut, dan word ek benoud.

O: Hoe voel jy as jy benoud word?

M: Ek voel bang en .... ek begin bietjie bewe en ... ek voel net bang en ..... voel of ek niks weet nie. Juffrou gee ons 'n werksvel wat jy voor en agter moet doen. Ek kan nie in honderde werk nie en ... ek sukkel ook bietjie met tiene. Ek kan nie met groot getalle werk nie ...

O: Help juffrou jou waar jy sukkel?

M: Juffrou skree net dat sy nie weet hoekom sy nog ons probeer leer nie. Sy skree ek moet liewer graad een toe gaan. Sy sê ek ken nie my tafels nie, dan lag die kinders .... eintlik net altyd Gerda en Linda... en Hansie-hulle vir my. Ek hou nie daarvan nie en ek hou nie daarvan as Juffrou so rooi in haar gesig word en skree nie. Almal skree net altyd op my. Daar's ander kinders wat ook sukkel, maar juffrou skree net op my.

O: Voel jy juffrou hou nie van jou nie, daarom skree sy vir jou?

M: Ja. Ek's nie so slim nie .... sy hou net van die slim kinders wat in die Hasie-groep is. Ek is in die Beertjie-groep. Dis die domste groep - dan lag en terg die ander my. Dan maak hulle my kwaad en ... partykeer wil ek huil, dan probeer ek maar nie huil nie.... maar dan kan ek nie dink nie.... dan wens ek die klok wil lui, maar as dit pouse is, is ek ook nie meer lus vir speel nie.

O: Wat sou jy dan eerder wou doen?

M: Net wegkruip dat niemand my sien nie.

Onderhoud met die moeder:

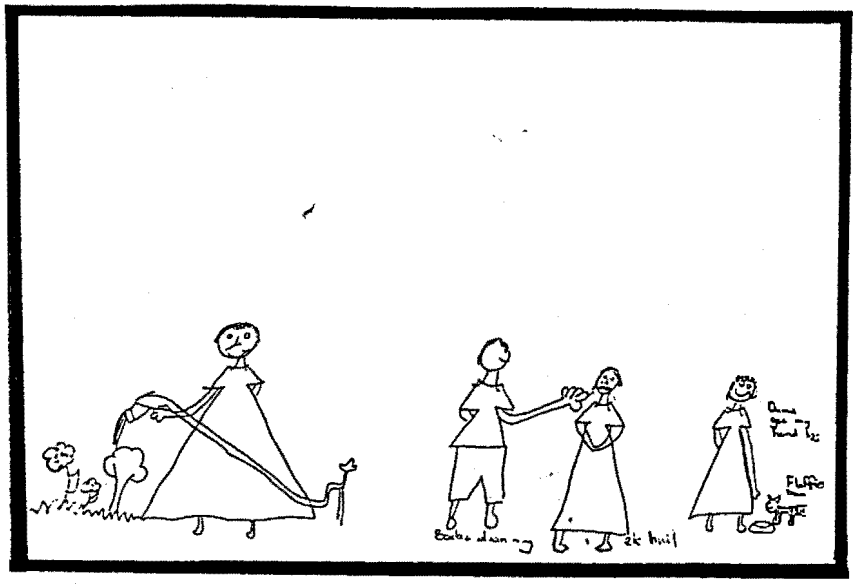
Die ouers is geskei. Marie, haar boetie van vyf en moeder woon by die ouma.
Die moeder en grootmoeder werk voldag. Die kinders is by 'n naskoolsentrum. Die volgende inligting kom na vore:

- sy sosialiseer nie maklik met maats nie
- sy wil graag tevrede stel
- soek voortdurend erkenning
- neig om opmerkings te maak soos "Ma is nie lief vir my nie"
- voordurende konflik tussen broer en suster
- neig om depressief te wees, negatief te wees en gou moed op te gee: "ek kan nie"
- hou nie van skool nie en vorder nie na wense nie
- ouma help haar met skoolwerk as sy kla sy's moeg
- die moeder voel sy is besig om haar egskeiding te verwerk
- die moeder besef sy was vasgevang in haar eie emosies en het die kinders verwaarloos. Sy voel of sy nie heeltemal beheer het oor hul gedragswyses nie en weet nie hoe om te dissiplineer nie.
- die moeder het pas verloof geraak aan iemand wat goed met die kinders oor die weg kom.

Hipoteses:

- behoefte aan liefde, erkenning, geborgenheid
- swak relasie met boetie en maats
- beleef haarself as ontoereikend en minderwaardig
- nood aan dissiplinering
- moontlike depressiewe neigings
- moontlik manipulerende gedrag om skoolpligte te ontduik
- beleef onsekerheid en angstigheid

Marie se gesinstekening:



Sy teken eers haar ma, daarna haar boetie, haarself en laaste die Ouma en sluit ook haar hondjie, Flaffie in.

Hipoteses:

- konflik tussen haarself en die boetie
- elkeen besig met eie aktiwiteit
- moeder blyk dominante figuur te wees
- Ouma is liefdevol en versorgend op die agtergrond

Opvallend : weglating van ore, neus, hande. Klein voete.

Uit die gesprekvoering, na aanleiding van haar tekening, kom die volgende na vore:

- Ouers is na 'n stormagtige huwelik ses maande gelede geskei
- sy voel bedreig deur haar boetie
- sy voel hy kom beter die mas op as syself al is hy jonger
- sy voel dat hy mag doen wat hy wil, maar sy nie
- sy voel dat hy strenger aangespreek moet word, maar eintlik 'n "helse pak slae!" moet kry
- sy voel dat sy al die raas kry, as die boetie soms die oorsaak van konflik is
- sy nie van haar boetie hou nie, hy haar voortdurend pla, irriteer, terg, klap en kwaad maak
- sy bang is vir haar biologiese pa omdat sy aanskou het dat hy haar ma in die verlede fisies seergemaak het
- sy haar pa as 'n liefdelose persoon ervaar en geen kontak met hom begeer nie
- sy ervaar dat haar ma nie altyd weet hoe om die boetie se ongehoorsaamheid te hanteer nie en die ouma dan ingryp
- sy hou nie daarvan om mee geraas te word nie, maar voel voortdurend die boetie verdien raas
- sien die ouma as 'n stabiele, liefdevolle figuur wat geborgenheid bied
- ouma haar hondjie en voëltjie kos gee as sy moeg is
- frustrasie en ongelukkigheid in die gesinsituasie ervaar, wat sy veral toeskryf aan die boetie se optrede

Hipoteses:

- swak relasie met boetie
- minderwaardigheidsgevoelens en gevoelens van ontoereikendheid
- swak relasie met biologiese pa
- aanvaar nie altyd gesag van moeder nie
- positiewe relasie met die ouma

- pligsontduiking deur manipulasie
- ervaar gevoelens van frustrasie en liggeraaktheid
- neiging tot depressiewe gevoelens
- verwerk nog konflik en egskeiding van ouers
- soek vergelding

Sinvoltooiing:

Die volgende sinne is beduidend:

1. Ek wil weet van die somme op die bord.
3. By die huis is dit lekker.
4. 'n Moeder is baie dierbaar.
6. Ek kan nie vinnig hardloop nie.
8. Ek het misluk met netbal.
9. My gedagtes dink aan 'n mooi spierwit katjie.
10. Die toekoms gaan ek 'n graad een juffrou word.
11. Ek haat om pouse te hou en om werk te doen soos wiskunde en skoolwerk (behalwe skrif).
13. Die enigste moeilikheid is my boetie.
14. Ek wens ek het 'n katjie.
15. My vader bly op 'n plaas.
16. In die geheim het ek 'n eie perd.
20. Snags in my bed hoor ek 'n monster na my boetie toe gaan.
22 Ek is spyt my "stiefboetie" het seergekry.
23. Ek vererg my vir my boetie.
24. Ek sal nooit vergeet ons was Richardsbaai toe met my ma se vriend.
25. Ek wonder soms of my boetie soet kan wees.
27. Ek geniet dit om my boetie te terg en terug te kry.
28. Ek verbeel my soms my boetie word 'n dogtertjie.
31. Ek het vas besluit om met my maats te speel.
32. Daar's niks wat my so ontstel as my boetie my terg nie.
34. By die skool is dit partykeer lekker, partykeer haat ek dit.

Hipoteses:

- swak relasie met leerinhoud soos wiskunde (2,11,34)
- positiewe relasie met moeder (3,4)
- gevoelens van onbekwaamheid (1,6,8)

- behoefte aan koestering, vertroeteling (9,14,16)
- positiewe toekomsvooruitsigte (1,10)
- relasieprobleme met maats (11,31)
- swak relasie met haar boetie (13,20,23,25,27,28,32)
- afsydige relasie met eie vader (15)
- positiewe relasie met stieffamilie (22,24)
- tekens van vergelding en frustrasie (25,27,32)
- angstigheid (1,11,20,34)

CAT:

Plaat 1

Die drie hennetjies eet baie lekker want hulle ma het vir hulle lekker slap pap gemaak. Die ma sê hulle moenie eet nie, die pap is warm. Hulle hap die pap en brand hulle monde.

Plaat 2

Mamma en klein sussie trek tou, maar pappa trek alleen tou. Mamma en klein sussie wen. Hulle is baie bly. Pa voel baie sleg. Hy gaan net niks doen. Hy gaan net sit en kwaad wees. Ma en kind gaan in die woud huppel en sê ons het gewen!

Plaat 3

Oupa leeu is baie kwaad vir die muis, want hy't sy kroon gesteel. Hy gaan muis vang en opeet. Muis gaan probeer weghardloop. Hy's bang.

Plaat 4

Hulle gaan inkopies doen by Mev. Vark. Baba Kangeroe gaan by krimpvarkie lekkertjies koop. Mnr. Bokkie gaan by Mnr Kangeroe penne koop. Die ander kangeroetjies moet by die huis gebly het. Dis al.

Plaat 5

Mamma Beer en Pappa Beer slaap heerlik, terwyl Baba Beer kyk hoe vlieg die skoenlappers om en om sy kop. Hy word baie kwaad vir die mooi skoenlappers want hulle pla hom terwyl hy slaap.

Plaat 7

Die tier gaan die apie opeet, want hy't sy ore getrek, terwyl hy slaap. Nou's die tier baie kwaad vir die apie. Hy gaan hom vang. Apie gaan skree soos 'n mal vark. Apie gaan nie wegkom nie. Hy bewe.

Plaat 8

Mev. Aap en Mnr. Aap gesels heerlik sag. Hulle skinder oor Mev. Bobbejaan (met ooring). Mev. Bobbejaan sê vir haar kind: "Jy moet die vrou se blommetjies uitmekaar uit haal en haar hare deurmekaar maak." Die kind gaan dit doen. Mev. Bobbejaan gaan kwaad wees.

Plaat 9

Die klein babahasie is so bang in die nag. Hy dink oom Uil gaan sy ore kom trek as hy slaap. Hy roep: "Mammie!" Pappie!, kom hier asseblief", maar mammie en pappie hoor hom nie skreeu nie. Hy begin dan huil. Hy word moeg en slaap.

Plaat 10

Die babahondjie wil uit die toilet water uit gaan drink. Hy weet hy mag nie. As mamma hom gevang het, gaan sy hom 'n hengse groot pak slag gee. Dan gan hy nooit op sy boudjies sit nie, dan is hy baie kwaad vir sy ma en loop hy weg. Loop weg na sy ouma toe. Sy ouma sal hom troos en lekker warm tee gee.

Interpretasie

Plaat 1

- moeder word ingetrek as 'n versorgende figuur
- identifiseer met kinders
- ongehoorsaamheid van kinders

Plaat 2

- toutrekkery word gesien as konflik in die huwelik
- skaar haar by die moeder
- moeder en kind beleef vreugde met oorwinning
- vader voel sleg, is kwaad, maar doen niks verder
- geen simpatie word teenoor die vader betoon nie

Plaat 3

- ontevredenheid en kwade gevoelens word weerspieël
- manlike figuur word as "Oupa" geïdentifiseer
- kind probeer weg beweeg van die vaderfiguur
- oortreding van terrein (muis steel kroon)
- kind antisipeer dat sy oorweldig sal word, gevoelens van ontoereikendheid
- negatiewe gedragsmanifestasie word weerspieël.
- angstigheid

Plaat 4

- kind identifiseer met die baba kangeroe
- spanning word nie raakgesien nie
- figure is oppad om lekkers en penne te gaan koop
- al die figure word nie as 'n gesinseenheid waargeneem nie. Elkeen gaan sy eie weg.
- ballon, bome, wolke, rook en huis word nie waargeneem nie.
- stel self in bevoorregte situasie.

Plaat 5

- identifiseer met baba beertjie
- albei ouerfigure word waargeneem
- ouerfigure word as rustig waargeneem
- emosies van kwaad, moontlike geirriteerdheid
- klein beertjie weerspieël gelate aanvaarding van omstandighede

Plaat 7

- negatiewe gedragsmanifestasie
- geen uitkomkans word weerspieël nie, gevoelens van ontoereikendheid
- geen hulpverlening word van buite geantisipeer nie.
- angstigheid

Plaat 8

- fokus aandag op volwasse figure
- negatiewe gedragsmanifestasies van volwassene en nie- volwassene
- gevoelens van kwaad-wees en ontevredenheid word weerspieël

Plaat 9

- gevoelens van bang wees, onsekerheid, angstigheid word weerspieël
- geen hulpverlening en ondersteuning word van buite geantisipeer nie
- negatiewe gedragsmanifestasie van volwassene word weerspieël (trek ore)

Plaat 10

- negatiewe gedragsmanifestasies en opsetlike ongehoorsaamheid
- word erg gestraf
- gevoelens van kwaad-wees, ontevredenheid en opstandigheid word weerspieël met dissiplinering
- ontvlug uit situasie

- soek hulp by ouma-figuur wat ingebring word. Skuil by ouma om by ma verby te kom.

Hipoteses:

- identifiseer met moeder (plaat 1,2)
- gevoelens van kwaad wees word weerspieël (plaat 2,3,5,7,8,10)
- negatiewe gedragsmanifestasies (plaat 1,3,7,8,9,10)
- gevoelens van ontoereikendheid (plaat 3,7,9)
- hulproep, maar geen hulpverlening word ontvang (plaat 7,9)
- ervaar beskerming en geborgenheid by ouma (plaat 10)
- angstigheid (3,7,9)

Drie wense:

- vir 'n katjie
- vir 'n perd
- om 'n feëtjie te wees (sal my boetie in 'n draak toor)

Hipoteses:

- behoefte aan ontvang van liefde, aanvaarding, erkenning, vertroeteling, koestering
- behoefte aan uitlewing van liefde
- behoefte aan verandering van omstandighede
- swak relasie met boetie
- behoefte om belangrik te wees en haarself as toereikend te beleef
- behoefte om in beheer te wees van situasies
- behoefte aan vergelding

Samevattende hipoteses:

- behoefte aan liefde, erkenning, geborgenheid (onderhoud met moeder, wense)
- swak relasie met skoolwerk (onderhoude, skooltekening, sinvoltooiing)
- gevoelens van onbekwaamheid, minderwaardigheid (skooltekening, onderhoud met self, sinvoltooiing, gesinstekening, CAT, onderhoud met moeder, wense)
- gevoelens van kwaad-wees (onderhoud met self, gesinstekening, onderhoude met moeder en onderwyser, CAT)
- hulproep, maar ervaar geen hulpverlening (skooltekening, onderhoud met self, CAT)
- angstigheid (skooltekening, onderhoud met self en onderwyseres, CAT)
- gevoelens van verwerping en isolasie (skooltekening, onderhoud met self, onderwyseres en moeder, wense)

- negatiewe gedragsmanifestasies (onderhoud onderwyseres en moeder, CAT, sinvoltooiing)
- depressiewe neiging (skooltekening, gesinstekening, onderhoud met moeder, onderwyseres, self)
- swak relasie met boetie (wense, gesinstekening, sinvoltooiing, onderhoud met self)
- behoefte aan vergelding (wense, sinvoltooiing, gesinstekening)
- swak relasie met vader (onderhoude, sinvoltooiing)
- manipulerende gedrag (CAT, onderhoude met moeder en onderwyseres)

Vier van die vyf hipoteses gestel op grond van die eerste algemene indruk van die skooltekening word hiermee bevestig.

Marie se relasiebeeld:

Relasie met ouers en grootmoeder

Marie blyk 'n baie goeie verhouding met haar Ouma te hê en beleef haar as 'n stabiele koesterende figuur. Sy toon 'n swak relasie met haar biologiese vader. Hoewel sy oor die algemeen 'n positiewe relasie met haar moeder konstitueer, blyk sy tog soms aan die moeder se gevoelens te twyfel. Dit blyk of sy telkens die relasie toets in 'n poging om haar behoeftes aan erkenning, geborgenheid en liefde te bevredig. Daar is egter aanduidings dat die relasie besig is om te verbeter, omdat die moeder voel dat sy besig is om haar egskeiding emosioneel te verwerk. Marie blyk goed oor die weg te kom met haar Ma se verloofde.

Relasie met broer

Die swak relasie met haar boetie kom baie sterk na vore. Hy bedreig, frusteer en irriteer haar in so mate dat sy hom wil wegtoor. Daar is ook tekens van minderwaardigheidsgevoelens teenoor hom en jaloesie. Dit blyk dat die twee kinders dieselfde gedragswyses as hulle ouers openbaar deur te beskuldig, te tart en te slaan.

Relasie met onderwyseres

Marie se relasie met haar klas onderwyseres blyk nie goed te wees nie. Sy beleef die onderwyseres as onsimpatiek, streng en iemand wat haar angstig, eerder as geborge laat voel. Die onderwyseres som haar weer op as iemand wat haar plig versuim en 'n negatiewe werkshouding openbaar.

Relasie met portuurgroep

Uit die gesprek met die onderwyseres, Marie self en die moeder lyk dit of daar aanduidinge van swak relasiestigting met maats is. Dit wil voorkom asof die swak relasie met skoolwerk en minderwaardigheidsgevoelens daartoe lei dat sy in haar sosialisering gestrem word.

Relasie met objekte en idees (leerstof)

Marie is 'n onder-gemiddelde presteerder. Sy beleef haarself ook as ontoereikend ten opsigte van haar skoolwerk en toon tekens van moedeloosheid.

Relasie met self

Marie beleef haarself oor 'n wye terrein as ontoereikend: sy kan nie vinnig hardloop nie, sy kan nie netbal speel nie, sy kan nie spel nie, en sy kan nie wiskunde verstaan nie. Daarby voel sy minderwaardig by die skool en by die huis. Sy voel angstig, onseker en soek voordurend erkenning en aanvaarding.

Irrasionele beeld:

Marie se selfkonsep is onrealisties laag. Sy heg irrasionele betekenisse en glo dat sy nie Wiskunde kan doen nie en glo dat die juffrou net op haar skree. Verder glo sy dat sy nie slim is nie en dat haar boetie 'n groot rede tot haar ongelukkigheid is. Marie persipieer haarself as "ek kan nie".

Die Betekenisgewing, betrokkenheid en belewing van Marie ten opsigte van skoolgaan:

Marie het 'n leefwêreld vir haarself gekonstitueer waarin sy betekenisse heg wat irrasioneel en onrealisties is. Op verskeie terreine beteken sy haarself met 'n swak identiteit en glo dat sy "nie kan nie".

Marie toon gebrekkige betrokkenheid deur swak akademiese prestasie te lewer, min deursettingsvermoë te openbaar, haarself te onttrek van sosialisering en manipulerende gedragswyses te openbaar om sodoende pligte te ontduik.

Marie beleef skoolgaan dikwels as onaangenaam. Sy beleef minderwaardigheidsgevoelens, gevoelens van onbekwaamheid, ongeborgenheid en verwerping in die klassituasie. Daarby beleef sy onsekerheid, frustrasie en aggressie tuis en in die skool. Hierdie belewing, kulmineer onder andere in negatiewe gedragsmanifestasies van ongehoorsaamheid en relasieprobleme.

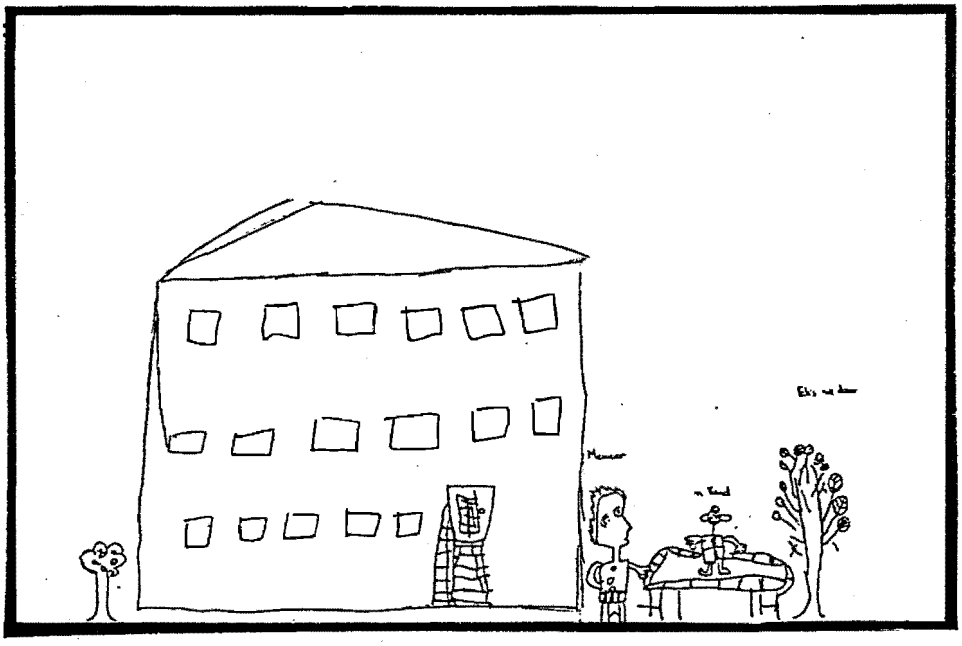
Omdat Marie 'n leefwêreld van negatiewe betekenisgewing, betrokkenheid en belewing gekonstitueer het, word sy in haar selfaktualisering gestrem en is terapeutiese ingryping nodig in terme van:

- gesinsverhoudinge
- Wiskunde, spelling en leesprobleme
- gebrek aan waagmoed
- minderwaardigheidsgevoelens
- depressie
- gevoelens van verwerping
- dissiplinering en gesagshandhawing

- stel van uitdagings
- hantering van konflik
- manipulerende gedrag

5.3.3 Idiografiese ondersoek van 'n standerd drie seun, Jannie

Jannie se skooltekening:



Hy skryf:

Die skool is lekker maar die werk is te moeilik. Dit is die groot-ste probleem in my lewe en dit is die moeilike werk

Die eerste, algemene indruk van die skooltekening: Weglating van die selffiguur.

Die volgende hipotese word gestel na aanleiding van aanduiders in die skooltekening:

- klein figuur onder bladsy } depressie?

- arm uitstrekkings }
- ligte gebroke lyne } gevoelens van onveiligheid?
- knope }

- self afwesig }
- weglating van maats } negatiewe relasiestigting en minderwaardigheidsgevoelens?
- figure klein geteken }

- nie akademiese aktiwiteit }
- buite-aktiwiteit } negatiewe relasie met skool?

- afgesny deur papier }
- groot kop } liggaamsbeeldsteuring?

Die volgende gesprek word met Jannie gevoer oor sy skooltekening:

(O : Ondersoeker; J: Jannie)

O: Vertel my van jou tekening, Jannie?
J: (Sug) Ag, dis die skool. Dis 'n meneer en daai's 'n kind. (Praat sag, stadig en sug dikwels)
O: Vertel van die kind .... wat doen hy?
J: Ag, dis net een van die kinders wat trampolien spring (sug).
O: Geniet hy dit om trampolien te spring?
J: (Sug) Ek weet nie.
O: Geniet jy dit om trampolien te spring?
J: (Kyk weg) Ek mag nie spring nie.
O: Hoe so?
J: (Sug) Ek kan blind word (stoot sy bril terug op sy neus)
O: Is dit as gevolg van jou oogtoestand?
J: Ja. Suster het 'n brief van die dokter.
O: Sou jy graag wou trampolien spring?
J: Stilte. Ja (Sug)
O: Hoe voel jy daaroor as ander mag spring en jy nie?
J: Ag ek weet nie .... ek voel niks.
O: Niks? Pla dit jou nie?
J: Hulle moet liewer die trampolien wegvat dat niemand kan spring nie. (Praat vinnig en kyk weg)
O: Jy voel dis onregverdig dat party mag spring en ander wat wil, nie mag nie?
J: Ja.
O: Spring jou maats?
J: (Sug) Ag, ek weet nie.
O: Hoe bedoel jy?
J: Ag, ... party spring ... maar hulle irriteer my eintlik net.
O: Vertel my wat doen hulle wat jou irriteer?
J: (Huil) Alles. Hulle pla my sommer, stamp my en sê allerhande goed .... (trane loop oor sy wange).
O: Soos wat sê hulle vir jou wat jou so laat sleg voel?
J: Hulle sê ek gaan weer dop... oor ek ... oor ek in my een toetsie sleg gedoen het en sê ek's 'n

Corgi.....

O: Jy hou nie daarvan om herinner te word dat jy jou standerd herhaal nie en jy hou nie daarvan om name genoem te word wat jou laat sleg voel nie, of hoe?

J: (Huil) My ma-hulle dink ook so.

O: Hoe bedoel jy? Hoe dink hulle?

J: Hulle dink ek's dom en vertraag, want my sussie kry net onderskeidings en ek ... ek weet nie... ek bly net sukkel .... is seker oor ek maar vertraag is.

O: Sê hulle so of dink jy so?

J: My sussie sê dit .. en die kinders sê dit.

O: En jou Ma en Pa?

J: Hulle sê hulle gee moed op en jok vir familie ..... (snik)

O: Waaroor jok hulle?

J: Hulle maak of ek deur is en sê gelukkig is ek in die koshuis, so niemand sal weet nie.... maar ek weet. Ek wil hê hulle moet my in die spesiale klas sit, waar ek sal deurkom en die werk maklik is, dat ek kan deurkom.

O: Dis vir jou belangrik om te weet jy sal deurkom en nie weer druip nie?

J: (Huil) Mm.... ek sou....(kyk weg)

O: Hoe sou jy graag wou hê moet dit by die skool wees?

J: Dat ek die werk maklik kan doen en toetsies maklik deurkom en my ma-hulle nie .... my ma-hulle nie oor my hoef te jok nie...

Onderhoud met ouers:

Uit die gesprekvoering met die ouers kom die volgende aan die lig:

- die moeder kry hom ooglopend jammer oor hy in die koshuis moet wees.
- duidelike tekens van oorbeskerming van moeder se kant.
- vergelyk die twee kinders en kan nie verstaan wat sukkel Jannie so nie. Die dogter presteer uitstekend en hulle is ooglopend baie trots daarop.
- blameer die skool vir Jannie se swak vordering - swak onderwysers, min toesig, traak-my-nie-agtigheid.
- ouers gee graag medikasie, vitamienpille en salf vir elke moontlike klagte.
- die gesin het 'n ernstige houding oor die lewe.
- Jannie moet elke naweek huis toe gaan - gun hom nie 'n naweek met 'n maat huis toe as ekstra geleentheid vir sosialisering en selfstandigheidswording.
- die vader is baie streng en voel Jannie moet vasgevat word, maar verwys terselfdertyd met aggressie na sekere onderwysers wat in die verlede aan sy kind geslaan het.

Onderhoud met onderwyseres:

Die volgende kom na vore:

- Jannie se oogkondisie: Nystagnus met degenerasie. Gesigskerpte: R6/24, L6/12, N6 op 15cm
- Jannie se Pa is baie kwaai - blameer die skool vir die feit dat hy gedruip het.
- Jannie voltooi nie sy werk nie.
- Hy skryf onverstaanbare sinne.
- Hy huil maklik.
- Hy sukkel om te konsentreer.
- Hy kom onseker en angstig voor.
- Vanaf standerd twee het sy prestasie aansienlik verswak en moes hy standerd drie herhaal.
- Volgens die SSAIS-R funksioneer Jannie op 'n kognitief gemiddelde verstandsvlak.
- Sy emosies is wisselvallig.
- Hy het dikwels 'n opgeblase houding en sal kort-af antwoord: "weet nie" of oor geringste ding huil.
- Psigosomatiese klagtes kom voortdurend voor en gebruik dit as verskoning vir onvoltooide werk, afgerammelde werk en so meer. Wil voortdurend 'n pilletjie hê of na die klinieksuster toe gaan.

Hipoteses:

- ouers het negatiewe houding teenoor die skool wat weer vir die kind negatief beïnvloed
- belangeloos, ongemotiveerd
- bekommerd, angstig, onseker
- verlang huis toe, voel onveilig
- regresserende gedrag
- kan nie groter verantwoordelikheid wat die senior primêre fase verg, hanteer nie
- manipulerende gedrag
- pligsontduiking
- min selfvertroue
- minderwaardigheidsgevoelens

Onderhoud met die koshuismoeder:

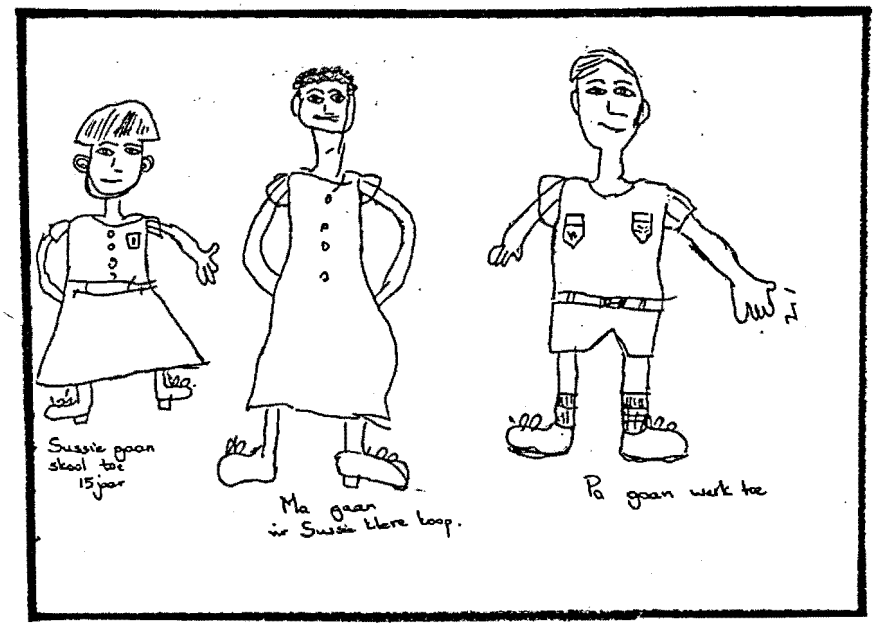
- Jannie se gemoedstoestand ry wipplank
- Hy wil nie praat en sê wat pla nie
- Hy lyk kwaad vir almal
- Hy trek sy familie se probleme vreeslik aan
- Hy voel moeg, maar sukkel om aan die slaap te raak en word vroeg wakker

- Pa is baie streng
- Hy weet nie wat is die doel van die lewe nie

Hipoteses:

- minderwaardigheidsgevoelens
- depressie
- voel verwerp
- voel angstig en onseker

Jannie se gesinstekening:



Jannie teken eerste die sussie, daarna die moeder en laaste die vader. Die selffiguur is weggelaat.

Hipotese:

- sussie blyk 'n probleem te wees, dié dat hy haar moontlik eerste teken.
- beleef homself nie as deel van die gesin nie.
- Pa se groot hand mag op aggressie dui.
- Sussie se groot hand mag ook op aggressie dui.
- teenwoordigheid van knope en sakke mag dui op afhanklikheid
- Sussie se opvallende groot ore hoor moontlik wat nie gehoor moet word nie.
- ligte gebroke lyne mag dui op angstigheid.

Uit die gesprek na aanleiding van sy tekening kom die volgende na vore:

- hy's nie daar nie, omdat hy by die koshuis is.
- sy pa sal hom maklik 'n dwarsklap gee en sê hy moet "bykom"

- sy ma kies gewoonlik Jannie se kant en sê partykeer vir die pa om nie so streng te wees nie. Sy gee ook skelmpies vir hom ekstra sakgeld.
- sy sussie klap dikwels na hom en maak beledigende aanmerkings. Sy gebruik graag die woord "vertraag" teenoor hom. Sy maak die beledigende aanmerkings meer dikwels as hulle kuiermense het of as haar maats daar kuier.
- Jannie voel sy ouers bederf sy suster omdat sy in die week alleen daar is. Hy voel hulle koop vir haar ekstra goed en ry haar oral heen, in plaas daarvan dat sy byvoorbeeld self na haar musiekklas toe stap.
- Jannie voel sy ouers is nie so lief vir hom nie. Hulle het hom maklik koshuis toe gestuur. Hy voel hulle kon keer dat hy na 'n skool vir gesiggestremdes gaan, want hy dink nie hy sien so sleg nie. Hy voel ook hulle doen nie moeite om 'n huis in die stad te soek, soos hulle belowe het nie.

Sinvoltooiing:

Die volgende sinne is beduidend:

2. Ek wil weet of ek gaan deurkom.
3. By die huis gaan ek houtwerk doen.
5. My grootste vrees is om met vreemde mense te wees.
6. Ek kan nie wag om by die huis te wees nie.
7. Ander kinders kan irriterend wees.
8. Ek het misluk met my vuurhoutjiehuisie en met my skoolwerk.
9. My gedagtes is dat ek bang is iemand in my familie sal doodgaan as ek by die koshuis is.
12. Ek haat dit as mense my irriteer.
13. Die enigste moeilikheid wat ek het is dat ek goed nodig het wat by die huis is.
18. My grootste bekommernis is as ek nie my huiswerk klaar gekry het nie.
20. Snags in my bed wonder ek of ek alles gedoen het wat ek moes gedoen het vir skool.
22. Ek is spyt omdat ek nie altyd wil doen wat ek moet doen nie, want ek dink dis te groot werk.
26. Mense wat nie van my hou nie kan baie aftakelend wees.
27. Ek geniet dit om by die huis met my honde te speel.
32. Daar is niks wat my so onstel as dat iemand in my familie siek is of dood is nie.
33. My grootste gebrek is dat ek nie goed kan regkry wat ek kan doen nie.

Hipoteses:

- bekommerd oor skoolwerk (2,18,20)
- beleef homself as ontoereikend (5,18,22,,33)
- verlang huis toe (3,6,13)

- relasie - probleme (7,12,26)
- beleef minderwaardigheidsgevoelens (8,26,33)
- beleef onsekerheid en angstigheid (9,12,32)
- liggeraak (7,12)
- vrees vir die dood (9,32)

Drie wense:

- wil 'n bergfiets hê soos Pieter
- Ma-hulle naby my skool kom bly
- op 'n plaas bly in die stad

Hipotese:

- minderwaardigheidsgevoelens
- verlang huis toe
- voel onveilig, angstig
- onrealistiese verwagtinge
- soek aanvaarding, voel verwerp

Eie leesboek

Die klein seuntjie

Lank, lank gelede het 'n seuntjie 'n baba handjie wat sy kersgeskenk gekry.
Die seuntjie se naam was Nico. Nico was in graad twee. Maar Nico moes in 'n skool wat ver kom weg van hulle huis af gaan. Nico se ma-hulle was baie arm. Nico roep sy handjie Jakkie. Maar sy ma sê "Vandag is die laaste dag by die huis voor jy skool toe gaan."

Daardie nag was hy baie hartseer, omdat hy skool toe moet gaan. Hy vra toe vir sy pa "Hoekom moet ek in Betel skoolgaan? Ek kan mos hier in Vryburg skoolgaan."

Toe sê sy pa, "Jy is daar waar goeie onderwysers is." Toe Nico by die skool kom, het hy alles in sy tasse gepak en weggeloop. Die Polisie het hom gekry en na sy mahulle huis toe gevat en sy ma-hulle het hom toe in die skool in Vryheid gesit en hy was bly.
Fluit fluit my storie is uit.

Hipoteses: (verhaal 1)

- regresserende gedrag
- ongelukkigheid oor sy skool
- beslistheid van ouer
- opstandigheid oor situasie
- gehegtheid aan sy hond
- neem standpunt in, neem aksie

Die klein dogtertjie

Lank gelede was daar 'n klein dogtertjie. Haar naam was Riena. Sy was eendag saam met haar Ouma en Oupa dieretuin toe. Toe sy hoe oulik is die apie: wou sy ook so 'n apie hê. Sy het toe vir haar oupa en ouma gevra of hulle vir haar 'n apie sal koop. Maar toe sê haar oupa vir haar "As jou ma en pa ja sê sal ek vir jou 'n apie koop."

Maar toe sê die dogtertjie se ouers nee. Maar toe was die dogtertjie baie kwaad. En toe sê sy vir haar ouma en oupa. Dit is nie reg dat sy vir haar ouma en oupa sê dat sy kwaad is en sy sal 'n apie kry by iemand.

Haar ma sê, "Ons sal Saterdag dieretuin toe gaan." Sy kan nie meer wag nie! Die Saterdag is hulle dieretuin toe. Sy vra toe vir haar ma en pa, maar toe gebeur daar 'n snaakse ding. Die ma sê ja en die pa sê nee. Maar die beslisde antwoord was toe nee.....

Fluit fluit, my storie is uit.

Hipoteses: (verhaal 2)

- regresserende gedrag
- gehegtheid aan diere
- konflik met ouers
- opstandigheid van kind
- konflik tussen ouers
- belewing van teleurstelling en frustrasie
- gelate aanvaarding

3 Die moedelose [illegible]

Lank, lank gelede was daar 'n ~~seuntjie~~ met die naam Anton. Anton was nie baie slim nie. Hy het altyd gesê hy wil 'n dokter word, boer en 'n ingenieurswerke. Maar hy was goed een en twee net, net drie maar in standerd een het hy gedruip.

Toe was hy moedeloos en hy het vir homself gesê ek is dom en vandag ek sal nooit 'n Boer kan word nie.

Hipoteses: (verhaal 3)

- regresserende gedrag
- gevoelens van ontoereikendheid, minderwaardigheid
- stel onrealistiese ideale
- onvoldoende skolastiese vordering
- gevoelens van moedeloosheid, tou opgooi, depressie
- negatiewe selfgesprek

Samevattende Hipoteses:

- depressie (skooltekening, onderhoud koshuismoeder, leesboek)
- gevoelens van onveiligheid (skooltekening, onderhoud onderwyseres, gesinstekening)
- negatiewe relasie met portuur (skooltekening, onderhoud met self)
- minderwaardigheidsgevoelens (skooltekening, onderhoud onderwyseres, sinvoltooiing, drie wense, gesinstekening)
- negatiewe relasie met skool (skooltekening, onderhoud onderwyseres, leesboek, sinvoltooiing)
- liggaamsbeeldversteuring (skooltekening, gesinstekening)
- regresserende gedrag (onderhoud onderwyseres, leesboek)
- negatiewe relasie met portuur (skooltekening, sinvoltooiing)
- onsekerheid en angstigheid (sinvoltooiing, drie wense)
- gevoelens van verwerping (drie wense, skooltekening, gesinstekening)

Die hipoteses gestel na aanleiding van die skooltekening kon bevestig word deur addisionele verkenningsmedia. Daar blyk dus diagnostiese waarde te wees in die skooltekening van Jannie.

Jannie se relasiebeeld:

Relasie met ouers:

Dit blyk dat die oorbeskermde houding van die moeder en die onsimpatieke houding van die vader veroorsaak dat Jannie moedeloos geword het wat 'n negatiewe polarisasie met sy ouers tot gevolg het. Hy beleef homself as onbekwaam om aan die eise te kan voldoen.

Relasie met suster:

Sy suster se akademiese prestasies en die feit dat sy van die huis af mag skoolgaan, veroorsaak gevoelens van jaloesie, ontoereikendheid, minderwaardigheidsgevoelens en frustrasie. Omdat sy ook verkleinerend teenoor hom optree, word die relasie as verwerpend beleef.

Relasie met onderwyseres en koshuispersoneel:

Dit blyk asof Jannie se kwaliteit van werk asook sy negatiewe gedragsmanifestasies die konstituering van positiewe relasies strem.

Relasie met portuurgroep:

Vanweë Jannie se wisselende gemoedstoestande van kwaad, geïrriteerdheid en huilerigheid mag dit wees dat hy nie deur sy portuurgroep aanvaar word nie. Daarby toon hy ook regresserende gedragsmanifestasies wat veroorsaak dat die portuurgroep hom verwerp. Hulle wys dit ook deur hom te spot.

Relasie met objekte en idees (leerstof):

Jannie beleef homself as akademies onbekwaam en ontoereikend. Min werktrots en deursettingsvermoë word openbaar.

Relasie met self:

Jannie beleef homself nie as deel van die gesin nie en ook nie as deel van die portuurgroep by die skool nie. Hy aanvaar homself nie.

Irrasionele beeld:

Ten spyte van Jannie se gemiddelde intellektuele vermoëns, glo hy dat hy vertraag is en slegs met spesiale skoolonderrig sal deurkom. 'n Onrealistiese negatiewe selfkonsep word geopenbaar wat gevolglik sy selfaktualisering strem.

Die betekenisgewing, betrokkenheid en belewing van Jannie ten opsigte van skoolgaan:

Jannie het 'n leefwêreld vir homself gekonstitueer waarin hy <u>betekenisse</u> heg wat irrasioneel en onrealisties is. Op verskeie terreine beteken hy homself as ontoereikend.

Jannie toon gebrekkige <u>betrokkenheid</u> deur min deursettingsvermoë te openbaar. Situasies wat inspanning verg, probeer hy vermy. Hy beskou homself as 'n waarnemer, eerder as 'n deelnemer.

Jannie <u>beleef</u> skoolgaan as onaangenaam. Hy beleef verwerping, gevoelens van angstigheid, depressie en onveiligheid.

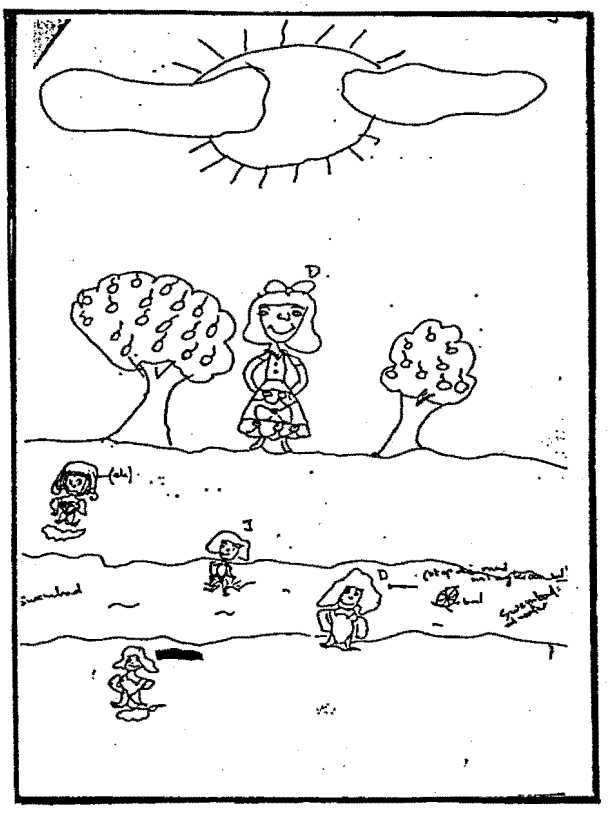
Omdat Jannie 'n leefwêreld van betekenisgewing, betrokkenheid en belewing gekonstitueer het, word hy in sy selfaktualisering gestrem en is terapeutiese ingryping nodig in terme van:

- gesinsverhoudinge

- didaktiese agterstande
- minderwaardigheidsgevoelens
- relasieprobleme
- hantering van konflik
- gebrek aan waagmoed
- manipulerende gedrag

5.3.4 Idiografiese ondersoek van 'n graad twee dogtertjie, Anel (leergestremd)

Anel se skooltekening:



Die eerste algemene indruk: 'n klein ongelukkige selffiguur (met 'n oorheersende D-figuur).

Die volgende hipoteses word gestel na aanleiding van die geïdentifiseerde emosionele aanduiders in die skooltekening:

- selffiguur links van die middelyn } impulsiwiteit?
- klein figuur }
- ligte golwende lyne } depressie?

- skakerings, inkleuring van self }
- figure op agterkant van bladsy }
- figure met baie detail } angs?
- herhaling van objekte }
- liggaamsdele (hande) weggelaat }
- krabbels }

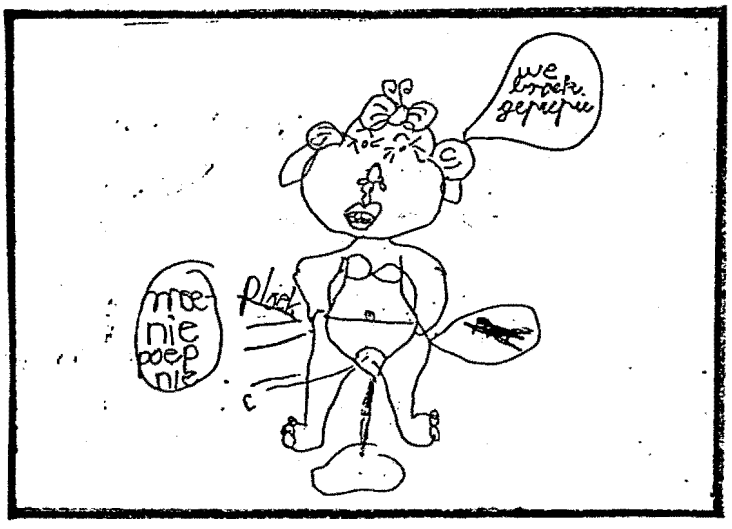
- onderstreping van figure }
- baie detail } gevoelens van onveiligheid?
- klein voete }
- knope }

- buite aktiwiteit }
- tekens van hartseer } negatiewe relasie met skool?
- self links van middellyn }

- inkleuring van liggaamsdeel }
- dele van figuur bedek } liggaamsbeeldversteuring?
- hande weggesteek }
- een figuur groter as die res }

(Die oorspronklike tekening het nie die drie onderste figure en die swembad gehad nie.)

Agterop is die volgende tekening:



Die volgende gesprek word met Anel gevoer:

O: Ondersoeker A: Anel

O: Anel, onthou jy die tekening van die skool wat julle moes maak?
(wys vir haar die tekening)

A: (knip haar kop)

O: Wil jy nie vir Tannie vertel wat jy hier geteken het nie?

A: Dis 'n meisie wat appels steel.... nie eintlik steel nie, vat.... Dan kom die son uit, dan kry sy warm, dan loop sy weg.

O: Waarheen loop sy weg?

A: Loop weg skool toe. Dis lekkerder by die skool.... dis Dina.. (wys na groot figuur).... (sy vat die tekening en kyk aandagtig daarna).

O: Jy sê dis Dina en sy loop weg skool toe, want dis lekkerder daar...?

A: Ja... en .... sy, Dina hou van grappies en van rooi en van varkies. Partykeer gaan sy dieretuin toe, dan gee sy die varkies kos. Hierdie is appels by haar skool (wys na die appels in die boom). Sy mag nie eintlik die appels eet nie. Dis vir die vrugteslaai. Een is eintlik 'n perskeboom en een is 'n appelboom. Die menere het gesê sy mag nie vat nie. Sy kruip weg as sy sien iemand kom, dan maak sy of sy sing, as iemand kom .... en.... partykeer weet sy mag sy nie die varkies kos gee nie, want hulle kry kos. Die mense is bang die vark byt haar vinger af. As hy haar gaan byt, gaan sy hom terugbyt. Tannie.....

O: Ja?

A: Tannie, my pa is 'n boer. Ek sien hom amper nooit. Hy het varke gehad en koeie en perde. Die perde poef die hele plek vol. Toe daar donderweer is, skrik die koeie en toe gee sy nie melk nie ..... maar ek hou nie van die koei nie. Ons spot die koei. Hulle grawe in hulle neusgate maar ek's nie bang vir die koei nie.

O: Waarvoor is jy bang?

A: Bobbejaanspinnekoppe. Ek's ook bang vir skelms. (Kyk weer na die skooltekening)

O: Wat wil jy my nog vertel van jou tekening?

A: As sy (Dina) iets verkeerd doen en my goed vat, dan gee ek haar pak en dan piepie sy. Sy is my maatjie. Partykeer baklei ons ..... (blaai die bladsy vinnig om en weer terug)

O: Waaroor baklei julle?

A: Sy sê goed vir my en sy ..... (kyk na tekening) vat al die appels. Ek wil ook appels hê. My ma se vriend is baie kwaai. Hy doen karate. Hy't 'n swart belt. As my broer nie huiswerk doen nie, sê hy gaan doen huiswerk nou! (Vat 'n potlood en teken verder aan die hooffiguuur se rokkie) Ek hou van Lion King. Ek hou van die vlakvark, waar hy sê: "He's going to eat me" (teken rok klaar) Eintlik wil ek 'n dammetjie hier teken - of 'n swembad. Eintlik is hierdie 'n swembad (maak ligte golfies vir die water en voeg nog maats by en identifiseer hulle) Ek hardloop en spring in ... J spring in die

swembad en D sit op die rand. Sy wil agteroor val.... hierdie is 'n ander maatjie (begin 'n naam skryf by onderste figuur, maar krap dit dood en draai die bladsy om. Kyk daarna).

O: Vertel my wie't jy daar geteken? (Tekening op agterkant)

A: Dis Oom Martin. Hy's 'n baba. Hy slaap met 'n pop en beertjie en eet met sy hande.

O: Wie is Oom Martin?

A: My ma se kwaai vriend. Ek hou nie van hom nie. Hy kom haal my in die middag. Hy's nie gaaf nie.

O: Hoe so?

A: Hy slaan my ma. Hy's lelik met my.

O: Hoe is hy lelik met jou?

A: Hy....hy sê ek moet ses uur gaan slaap en hy pla my.

O: Hoe so?

A: Hy trek my hare en .... vat my boeke en .... krap my hare deurmekaar dat ek ... nie kan huiswerk doen nie.... en so .....

O: Jy hou nie daarvan dat hy jou pla nie. Hoe pla hy jou nog?

A: Niks nog. (Kyk na prent). Dis al... (Stilte)

O: En hierdie wat jy geskryf het?

A: Party is, my maatjie, Dina. Sy't geskryf en party geteken.

O: Wat het jy geskryf?

A: Kan nie onthou nie (lê op haar arms bo-op die prent en loer vir ondersoeker) Dina, sê ek's 'n vark. Dina sê ek stink... ek stink na dit.... en dit (wys na woorde op prent). Sy sê vir almal.

O: Is dit waar?

A: Mm..... (lê op arms, maar kyk weg) Ek's nie 'n vark nie.

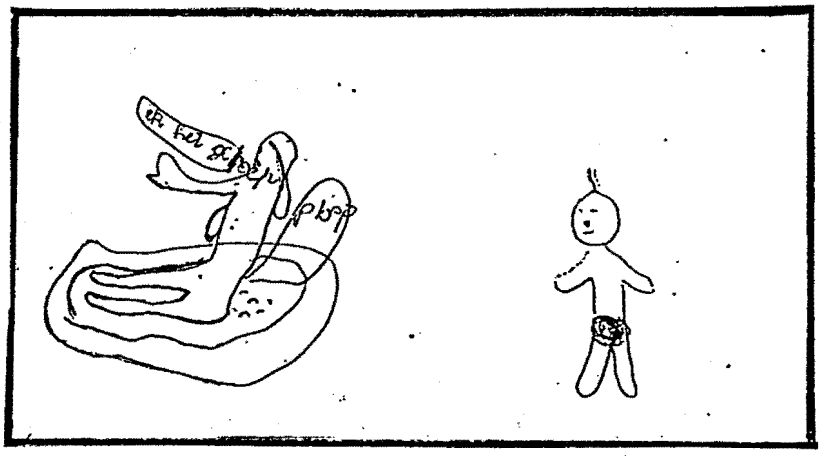
Hipoteses word gestel:

- enurese
- enkoprese
- molestering
- aandagstekort
- konsentrasieprobleme
- skuldgevoelens
- oortreding van reëls/ongehoorsaamheid
- angstigheid, onsekerheid
- gevoelens van ontoereikendheid
- minderwaardigheidsgevoelens

Onderhoud met die klasonderwyseres

Uit die gesprek kom die volgende aan die lig:

- Anel se skoolwerk is baie swak, sodanig dat sy 'n kans staan om te druip.
- word kwaad vir maats en klap/slaan na hulle.
- Sy kan soms baie huilerig wees.
- Konsentrasieprobleme. Aandag is baie afleibaar.
- Op die Ed-Labkaart is 'n aantekening van enurese gemaak.
- Kan soms spontaan gesels, ander kere stil en teruggetrokke
- Die ouers is geskei. Die moeder werk voldag.
- Soek graag toenadering by klasonderwyseres.
- Oueraande word nooit bygewoon nie. Daar's geen aanduiding van belangstelling van die huis se kant nie. Kom soms verwaarloos voor.
- Huiswerk word nie gekontrolleer nie.
- Die onderwyseres wys ook op die volgende tekening in haar boek:



Anel se gesinstekening:

Anel weier om haar gesin te teken en sê: "Ek weet nie hoe." Selfs na aanmoediging weier sy.

Hipoteses:

- voel minderwaardig
- swak relasie met gesinslede
- beleef haarself nie as deel van gesin nie
- gesin word bedreigend beleef
- belewing van ongeborgenheid en onveiligheid

Sinvoltooiing:

Die volgende sinne is beduidend

1. Ek hou van as juffrou vir my stuur en vir my 'n kol gee.
2. Ek wil weet wanneer gaan oom Martin na sy eie huis toe.
3. By die huis baklei my ma en haar vriend en slaan mekaar.
4. 'n Moeder moet hard werk.
6. Ek kan nie my werk alles regkry nie.
7. Ander kinders sê lelike goed van my (soos? dat ek hulle goed vat)
9. My gedagtes is by 'n hondjie wat my gelukkig maak.
11. Ek haat as kinders sê ek stink.
13. Die enigste moeilikheid is by ons huis.
14. Ek wens juffrou stuur my ook rond en die kinders speel mooi met my.
15. My vader weet ek nie waar's hy nie.
19. Die meeste meisies is lelik met my.
20. Snags in my bed slaap ek partykeer lekker, partykeer nie.
21. Ek wil baie graag 'n eie hondjie of katjie hê om vas te hou.
26. Mense wat nie van my hou nie soos my ma se vriend.
34. By die skool is dit lekker as die maatjies met my speel.

Hipoteses:

- behoefte aan erkenning van onderwyseres (1,14)
- swak relasie met oom Martin (2,26)
- swak relasie tuis (2,3,4,13,15)
- belewing van ongeborgenheid, onveiligheid (2,3,15,20)
- belewing van minderwaardigheid, ontoereikendheid (6,11)
- swak relasie met maats (7,11,19,34)
- moontlike gedragsprobleme (7)
- behoefte aan liefde en aanvaarding (9,21,34)
- angstigheid (2,3,6,13,20)

Drie wense:

- Ek wens ek het lekker maatjies.
- Ek wens juffrou vat my huis toe.
- Ek wens ek kry 'n eie hondjie.

Hipoteses:

- relasieprobleme met maats
- ralasieprobleme tuis
- behoefte aan positiewe relasie met onderwyseres
- behoefte aan betoning van liefde
- behoefte aan belewing van aanvaarding en erkenning

Samevattende hipoteses:

- impulsiwiteit (skooltekening, onderhoude)
- depressie (skooltekening, gesinstekening, onderhoude)
- angstigheid (skooltekening, gesinstekening, onvoltooide sinne)
- gevoelens van onveiligheid (skooltekening, onderhoud onderwyseres, onvoltooide sinne)
- liggaamsbeeldversteuring (skooltekening, onvoltooide sinne)
- swak relasie met portuur (onderhoud self en met onderwyseres, drie wense)
- enurese (onderhoud self, onderwyseres, skooltekening)
- swak relasie met moeder (onderhoud onderwyseres, gesinstekening)
- minderwaardigheidsgevoelens (gesinstekening, onderhoud onderwyser)
- swak relasie met moeder se vriend (onderhoud self, onvoltooide sinne)
- gedragsprobleme (onderhoud self, onderwyseres, onvoltooide sinne)
- behoefte aan liefde en aanvaarding (gesinstekening, onderhoud onderwyseres, onvoltooide sinne, drie wense)

Die hipoteses gestel na aanleiding van die skooltekening kon bevestig word deur addisionele verkenningsmedia. Daar blyk dus diagnostiese waarde te wees in die skooltekening van Anel.

Anel se relasiebeeld

Relasie met ouers/volwassenes:

Die wil voorkom of Anel baie min kontak met haar vader het. In haar gesprek is min inligting oor die moeder bekend. Dit wil lyk asok die moeder moontlik self so vasgevang voel in 'n konflikverhouding met haar vriend, dat sy nie kan (of wil) die spanning in haar dogter se lewe raaksien nie. Dit wil voorkom of Anel ongeborgenheid, gebrekkige sekuriteit en min aanvaarding tuis beleef. Sy sê reguit dat sy nie van haar ma se vriend hou nie, dat hy kwaai is, haar pla en wens dat hy na sy huis moet gaan. Dit wek spanning en angstigheid wat tot enurese mag lei.

Relasie met die onderwyseres:

Uit die gesprek met die onderwyseres blyk dit dat sy dikwels pogings aanwend om 'n positiewe relasie met

haar te stig. Sy blyk 'n behoefte aan aanvaarding, erkenning en liefde te beleef.

Relasie met die portuurgroep:

Uit die gesprek met die onderwyseres en met Anel self, wil dit lyk of haar relasie met die maats swak is. Dit blyk asof sy impulsief optree deur kinders te slaan- ook vir Dina, wat sy sê haar maat is. Dit wil lyk of sy minderwaardig voel, bespot word en geterg word en gevolglik met aggressiewe gedrag na vore kom. Sy blyk die voorbeeld van haar gesagsfigure tuis na te volg deur te slaan en te klap. Haar behoefte aan maats spreek duidelik uit haar wense.

Relasie met objekte en idees (leerstof):

Anel se skooltekening en die gesprekvoering wat daarop volg, handel glad nie oor die skool, behalwe dat sy opmerk skool lekkerder as huis is. Dit wil dus onder andere voorkom of sy die onderwerp van skool wil vermy. Uit die gesprek met die onderwyseres en gesprek met haarself kan afgelei word dat sy gebrekkige konsentrasievermoë het, maklik afdwaal van 'n onderwerp en nie haar volle aandag aan 'n saak wy nie en haarself as ontoereikend ervaar. Haar skoolwerk wat verswak dui daarop dat hierdie relasie defnitief negatief is en dat sy hulpverlening nodig het.

Relasie met die self:

Anel blyk konflik met betrekking tot haar liggaam te beleef en met haar ideale self. Sy voel minderwaardig omdat sy gespot word, sy voel verwerp, onseker, ongeborge. Daarby het sy 'n behoefte aan erkenning en aanvaarding.

Irrasionele beeld:

Anel se selfkonsep is onrealisties laas wat negatief deurwerk na haar relasies, realisering van ontwikkelingstake en strewe na hoër behoeftes. Haar selfaktualisering word gevolglik gestrem.

Omdat Anel 'n leefwêreld van negatiewe betekenisgewing, betrokkenheid en belewing ten opsigte van skoolgaan gekonstitueer het, wat haar selfaktualisering strem, is terapeutiese ingryping nodig in terme van:

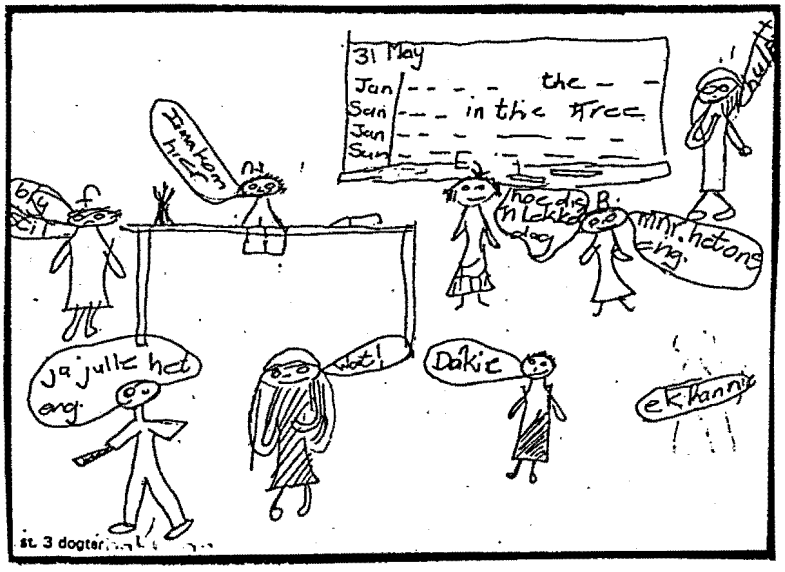
- behoeftebevrediging
- algehele onsekerheid
- gesinsverhoudinge
- minderwaardigheidsgevoelens
- leerprobleme en so meer.

5.3.6 Idiografiese ondersoek van 'n standerd drie dogter, Ingrid

Enkele dae na die skooltekening in groepsverband afgeneem is, kom dit onder die navorser se aandag dat hierdie dogter beweer dat haar Engelse onderwyser haar reeds geruime tyd molesteer.

Sy beweer dat hy haar, as die klas verdaag terugroep met die woorde: "Ingrid, kom hier." Wanneer hy by haar verbyloop, sal hy nader buig en glimlaggend vra: "Wat?" Hy sal ook op haar antwoorde in die klas vra: "Wa..at?" Sy beweer verder dat hy haar betas, soms in die klas deur oor haar te buk en voor te gee dat hy haar boek van nader wil beskou. Hy het haar ook gewaarsku om stil te bly.

Die volgende skooltekening is deur haar geteken:



Eerste algemene indruk: Hulproep van boonste figuur en skynbaar behoefte aan verbalisering.

Die volgende hipoteses word gestel na aanleiding van die aanduiders in die skooltekening:

- inkleuring van ander }
- uitwissing } angs?
- herhaling }
- liggaamsdele weggelaat }

- klein voete }
- self bokant middelyn } onveiligheid?

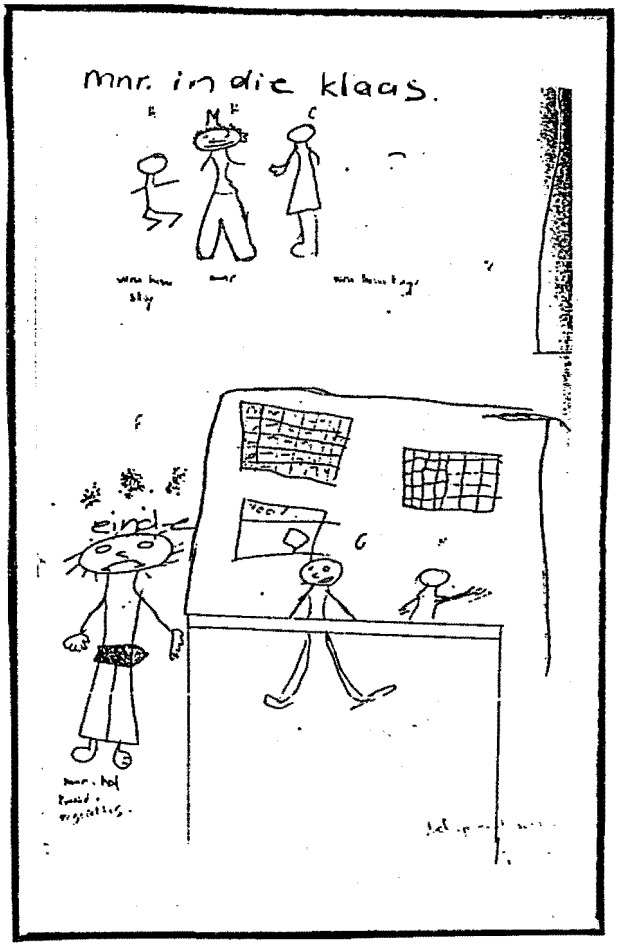
- perseverasie } impulsiwiteit?

- dele van figuur bedek } liggaamsbeeldversteuring?

Die volgende word opgemerk na aanleiding van haar tekening:

- spraakborrels mag dui op 'n behoefte om te praat
- sy kies om die Engelse klas te teken
- die woorde wat sy beweer die onderwyser teenoor haar uiter, word so in die tekening aangedui
- die figuur bo-regs roep uit: "Hulp" en die een onder-regs: "Ek kan nie"
- die onderwyserfiguur kyk weg
- die onderwyser hou 'n simbool van straf vas

As verifiëring van die eerste skooltekening word 'n tweede skooltekening afgeneem:

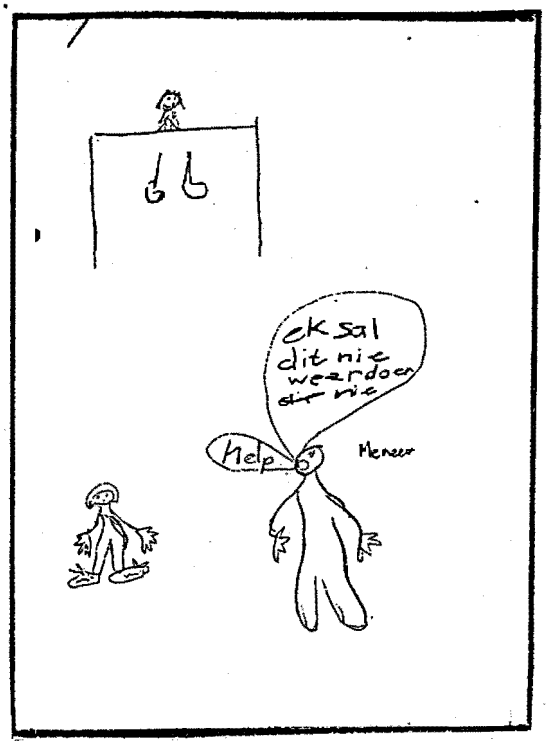


Dit val op dat:

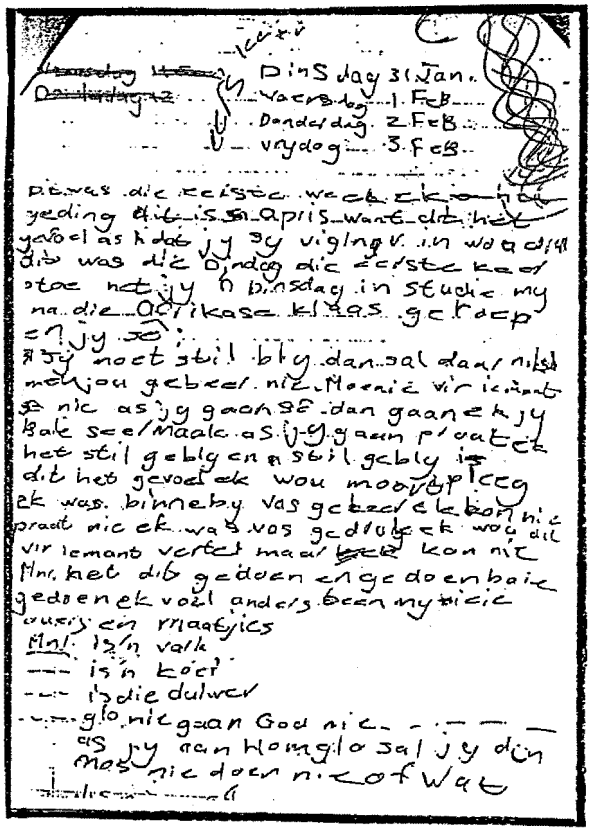
- Sy weer kies om dieselfde onderwyser te teken

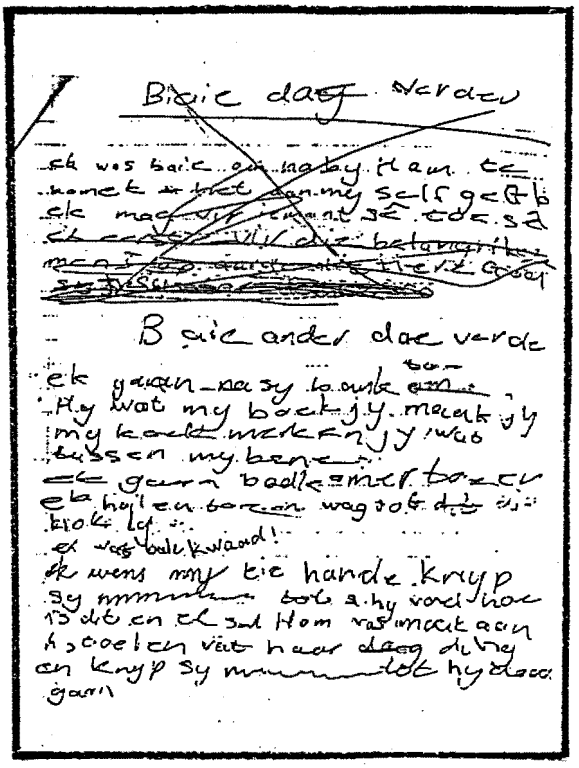
- Die onderwyser roep om hulp en beloof om dit nie weer te doen nie
- Opvallend is die groot hande

Sy teken ook die volgende:



Weens die aard van die aanklag, is die geval by die KBE aangemeld vir verdere ondersoek en kon 'n indiepte verkenning nie gedoen word nie. Die dogter skryf wel na aanleiding van die gebeure die volgende:





Dit blyk of die gestelde hipoteses van angstigheid, onveiligheid en rede tot liggaamsbeeldversteuring na aanleiding van haar skooltekening, deur bogenoemde skrywe bevestig word. Die skooltekening blyk dus van diagnostiese waarde te wees.

'n Behoefte om te praat en nie verder stil te bly nie, asook gevoelens van aggressie en kommer val verder op. Op grond van beskikbare inligting wil dit voorkom asof die dogter wel in nood verkeer en dat 'n volledige ondersoek geregverdig blyk te wees.

5.4 SAMEVATTING

Die nomotetiese en idiografiese navorsingsondersoek het bevestig dat skooltekeninge empiries nagevors kan word.

Die skooltekeninge is afgeneem volgens 'n teken-en verteltegniek. Die tekeninge kon volgens temas gekategoriseer word en uit die vertelling kon voor-en afkeure afgelei word asook behoeftes, wense, taalgebruik, denkwyse, handskrifkwaliteit en so meer. Die tekeninge kon ook beoordeel word in terme van aksies, style en simbole wat diagnostiese waarde inhou. Op grond van die eerste algemene indruk van die skooltekening kon verdere diagnostiese afleidinge gemaak word. Tekeninge van goedaangepaste kinders

waarin ondermeer 'n lewenslustigheid, toereikendheid, tevredenheid uitgestraal word, kon onderskei word van tekeninge wat 'n ongelukkigheid, kwelling, nood, ontoereikendheid en eensaamheid uitstraal. Die skooltekeninge verskaf ook inligting in verband met persepsies, houdings, en so meer wat diagnosties van waarde is.

Op grond van die eerste algemene indruk van die skooltekening is verskeie kinders geïdentifiseer wat moontlik terapeutiese ingryping benodig. Hipoteses is ooreenkomstig emosionele aanduiders in die skooltekening gestel en geverifieer met hipoteses verkry uit ander verkenningsmedia. 'n Persoonsbeeld van enkele individuele kinders wat op dié wyse geïdentifiseer is, kon saamgestel word. Hieruit is afgelei dat die skooltekening van klinies diagnostiese waarde vir die opvoedkundige sielkundige is.

Die doelstellings soos in paragraaf 1.6 uiteengesit, is gevolglik met hierdie navorsingsondersoek bereik. In hoofstuk ses sal aandag bestee word aan die samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings van die navorsing.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING VAN BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS, TEKORTKOMINGE, AANBEVELINGS EN BYDRAE VAN DIE STUDIE

6.1 INLEIDING

Hierdie navorsingsondersoek is onderneem om te bepaal of skooltekeninge as projeksiemedium van enige diagnostiese waarde vir die opvoedkundige sielkundige kan wees in terme van die identifisering van primêre skoolkinders wat die skool as onaangenaam beleef. Aan die hand van 'n literatuurstudie en daaropvolgende empiriese ondersoek is bepaal dat primêre skoolkinders op 'n wye terrein stremminge ervaar wat veroorsaak dat skool vir hulle onaangenaam is en dat hulle vanuit hulle eie leefwêreld konflikte, probleme, relasies, persepsies en so meer in hul skooltekeninge projekteer.

In hierdie hoofstuk word vervolgens 'n samevatting van die bevindings, gevolgtrekkings, tekortkominge, aanbevelings en bydrae van die studie gegee.

6.2 SAMEVATTINGS VAN BEVINDINGS UIT DIE LITERATUUR

Die skool voorsien om aan die hand van leerstof en deur middel van die onderwyser as opvoeder die skoolkind in alle opvoedingsfasette: fisies, emosioneel, sosiaal, kogtitief en normatief te begelei tot selfaktualisering. Die primêre skoolkind bevind hom in 'n fase wat by uitstek gekenmerk word as 'n ekplorasie en ontdekkingsfase. Ten opsigte van sy ontwikkelingskenmerke val hy op as 'n energieke, lewenslustige wese wat 'n vrolike opgewektheid weerspieël. Hy wil graag nuwe dinge ontdek, ondersoek en wil eksperimenteer. Verder verkies hy om sy wêreld om hom toenemend met maats saam te verken en met hulle te konformeer. Hy toon 'n nuuskierigheid en leef toekomsgerig en wil daarom graag groot word en sy moontlikhede waaroor hy beskik, ontplooi. Sy besondere eienskappe en ontwikkelingskenmerke impliseer gevolglik dat hy besondere behoeftes sal hê. Indien sy basiese behoeftes van aanvaarding en liefdevolle versorging bevredig word, sal hy streef na hoër behoeftes om sodoende uiteindelik die behoefte aan selfaktualisering te vervul. Indien basiese behoeftes egter nie bevredig word nie, word hy gestrem in sy selfaktualisering.

Bepaalde ontwikkelingstake moet teen die einde van sy primêre skooljare gerealiseer het as bewyse van sy vordering op die weg na selfaktualisering. Hiervoor het hy deurentyd die opvoedingshulp en steun van volwassenes soos ouers en onderwysers nodig. Hierdie ontwikkelingstake kan slegs deur relasiestigting geaktualiseer word, omdat die kind nie op sy eie in die wêreld is nie. Hy konstitueer relasies met homself,

sy ouers, maats, onderwysers en met objekte en idees. Weens die polarisasie-effek kan relasies negatief of positief wees.

Daar is afgelei dat stremminge op alle terreine van die kind se ontwikkeling- sosiaal, affektief, fisies, kognitief en normatief- ervaar kan word wat kan veroorsaak dat skoolgaan vir die kind onaangenaam kan wees. Hierdie onaangenaamheid kan in 'n verskeidenheid gedragsmanifestasies kulmineer soos aggressie, minderwaardigheidsgevoelens, eensaamheid, relasieprobleme, leerprobleme, en so meer.

Op grond van die literatuurstudie oor die primêre skoolkind is geantisipeer watter tipe skooltekening van 'n goedaangepaste kind verwag kan word, teenoor dié van 'n kind wat die skool as onaangenaam beleef. Hierdie antisipering is gedoen omdat skooltekeninge 'n nuwe terrein van navorsing is.

Kindertekeninge word deur verskeie sielkundiges as 'n waardevolle ekspressie en projeksiemedium beskou. Kinders blyk hul probleme, behoeftes ervaringe, konflikte en so meer in hul tekeninge te projekteer vanuit hulle persoonlike leefwêreld om sodoende hul innerlike gevoelens weer te gee.

Verskeie skrywers benadruk die feit dat kennis gedra moet word van die verskillende ontwikkelingsstadia in kindertekeninge en dat die vermoë om te teken op 'n ordelike wyse en volgens 'n universele patroon ontwikkel. Hiervoor bestaan verskeie verklarings.

Daar is vanuit verskeie perspektiewe na kindertekeninge gekyk. Die gebruik van kindertekeninge as 'n projeksiemedium spruit voort uit die psigoanalitiese benadering. Verskeie perspektiewe kan egter wel saam gebruik word by die interpretasie van tekeninge.

Die **verskeie tipes projeksietekeninge** wat bestaan is hoofsaaklik uit die psigoanalitiese perspektief nagevors en het in 'n bepaalde volgorde ontwikkel. Die individuele menstekening het gelei tot groepstekeninge soos die gesinstekening en daaruit het navorsing op die skooltekening voortgespruit. Navorsing op die skooltekening kon gevolglik nie in isolasie ondersoek word nie omdat hipoteses gebaseer is op navorsing van bestaande projeksietekeninge. Daar bestaan gevolglik eienskappe wat uniek is aan die interpretasie van die mens-,gesins- en skooltekeninge, maar wat ook universeel is. Verder is daar universele kenmerke wat net op die gesins- en skooltekeninge as groepstekeninge van toepassing is, maar nie op die individuele menstekening nie (FIGUUR 3.4). Die mens-, gesins- en skooltekening verken elk unieke relasievelde (FIGUUR 3.5). Die skooltekening verken die self in die skoolmilieu in relasie met onderwysers, maats en leerstof.

Hoewel die eerste navorsing op skooltekeninge in 1974 gedoen is, blyk die navorsing van Andrews en

Janzen in 1988 van meer waarde te wees, omdat dit so intensief gedoen is. In vergelyking met navorsing op die individuele menstekening en gesinstekening, is die skooltekening 'n nuwe navorsingsterrein wat betree word en wat nog braak lê. Verskeie voorstelle vir verdere navorsing op skooltekeninge word in die literatuur gevind - onder andere op 'n groter ouderdomsgroep kinders, op 'n wyer veld van kinders (soos gestremdes) en word daar ook aanbeveel dat die hipoteses getoets moet word aan die hand van ander verkenningsmedia.

6.3 SAMEVATTING VAN BEVINDINGS UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

6.3.1 Samevatting van bevindings uit die groepsondersoek

Skooltekeninge is volgens 'n teken- en verteltegniek afgeneem wat impliseer dat 'n tekening oor 'n aspek van die skool gemaak word en dat die kind agterop skriftelik vertel waarvan hy hou, of, nie van skool hou nie.

Vier verskillende groepe primêre skoolkinders is by die navorsing betrek, te wete, gesiggestremdes, gehoorgestremdes, leergestremdes en kinders met geen gestremdheid wat hoofstroomonderwys bywoon.

Die kinders se skooltekeninge kon in verskillende temas gekategoriseer word (TABEL 5.2 en 5.3). Al die groepe kinders kon op grond van die voorgeskrewe opdrag 'n skooltekening maak, behalwe in 'n enkele geval waar die opdrag geweier is. Daar is oor die algemeen bevind dat die skooltekeninge op gestremdes en nie-gestremdes toegepas kan word.

Die meerderheid junior primêre skoolkinders het gekies om hulself in 'n speelaktiwiteit te verbeeld waardeur hulle hul energieke lewenslustigheid verbeeld het.

Die gehoor- en leergestremde primêre skoolkinders het opgeval in hulle keuse om 'n aspek van die skool te teken waarin alle figure weggelaat word. Hulle het dus meer klem op struktuur gelê en die vermoede laat ontstaan dat hulle mag neig om interpersoonlike verhoudingsprobleme te ervaar. Die alleenfigure, op 'n sportveld, by veral nie-gestremde senior primêre skoolkinders, het weer die vermoede laat ontstaan dat 'n behoefte uitgespreek word om deel van die span te wees. Die onderwyser het, behalwe by die senior primêre gesiggestremde nie as 'n beduidende identifikasiefiguur gefigureer nie. Die bevinding is gemaak op grond van die primêre skoolkinders wat oor die algemeen 'n voorkeur gegee het aan 'n aktiwiteit wat nie-akademies van aard is en wat veral 'n sport of speelaktiwiteit met maats uitbeeld, sonder 'n onderwyser. Die senior primêre skoolkinders het geneig om die onderwyser as 'n spotfiguur of deur middel van simboliek te verbeeld.

Uit die kinders se skriftelike vertellinge kon afgelei word dat hulle baie ooreenstemmende voorkeure en afkeure het (TABEL 5.4 tot 5.7) en dat hulle van ontspanne, geborge situasies wat van aanvaarding spreek hou, eerder as van bedreiging, verwerping en onaangenaamhede. Die kind se vertelling het oor die algemeen sy skooltekening ondersteun in terme van behoeftes, wense en griewe. Daar is ook bevind dat verskeie diagnostiese afleidings soos swak taalgebruik, spellingtekorte, verkeerde sinskonstruksies, visueel motoriese köordinasie-probleme uit die skriftelike vertelling gemaak kan word.

Die skooltekeninge, volgens die teken- en verteltegniek afgeneem, kon beoordeel word aan die hand van aksies, style en simboliek.

Die **aktiwiteite** wat die graagste deur die kinders in die primêre fase geteken is, is 'n speelaktiwiteit. Die kinders in die senior primêre fase het ook voorkeur aan 'n speelaktiwiteit met maats gegee. Slegs die gesiggestremdes het hulself eerder in 'n klassituasie verbeeld, maar nie noodwendig in 'n akademiese aktiwiteit nie. Twintig aktiwiteite (TABEL 5.8) is in die junior primêre kinders en drie en dertig aktiwiteite is in die senior primêre kinders (TABEL 5.9) se skooltekeninge geïdentifiseer. Die onderskeie aksies van die onderwysers is in TABEL 5.10 en TABEL 5.11 weergegee. Terwyl die onderwyser deur die junior primêre kind hoofsaaklik in 'n hulp- en steungewende hoedanigheid verbeeld is, het die senior primêre kind die toedien van lyfstraf, betigting van leerlinge en bespreking van dissipline bygebring. Verskeie aksies wat op onderlinge kompetisie en konflik dui, is ook geïdentifiseer.

Die frekwensie van **style** is in TABEL 5.12 en 5.13 weergegee. Geen voorbeelde van gevoude kompartementalisering en kantaanduiding (by die senior primêre skoolkinders) is verkry nie. Die voorkoms van style dui op aanduidinge van verdedigingsmeganismes. Daar is bevind dat die skoolkinders van kompartementaliseringstegnieke gebruik maak om 'n verskeidenheid aktiwiteite te verbeeld wat die vraag laat ontstaan of dit regtig 'n subtiele reflektering van 'n verdedigingsmeganisme is. Die vraag het ook by die aanduiding van onderstreping opgeduik, naamlik of dit 'n subtiele reflektering is of bloot 'n realistiese weergawe.

Twintig **simbole** (TABEL 5.14) kon in ooreenstemming met vorige navorsing van Burns en Kaufman in die skooltekeninge geïdentifiseer word. Veertien simbole kon nie in hierdie skooltekeninge geïdentifiseer word nie (TABEL 5.15), tog kon die navorser is vyf- en veertig addisionele simbole in die junior primêre fase (TABEL 5.16) en sestig addisionele simbole in die senior primêre fase (TABEL 5.17) se skooltekeninge identifiseer.

Die **eerste algemene indruk** van die skooltekening blyk van diagnostiese waarde te wees in terme van die weerspieëling van geluk, vreugde, toereikendheid, aangenaamheid en so meer teenoor konflik, hartseer, aggressie, onaangenaamheid en so meer. Daar is bevind dat hierdie indrukke 'n weerspieëling is van

relasieprobleme, emosionele probleme, leerprobleme, en gedragsprobleme. Verder is inligting verkry in verband met die kinders se ontwikkelingsvlakke, houdings en persepsies van verskillende skoolverwante sake (paragraaf 5.2.2.4).

6.3.2 Samevatting van bevindings uit die idiografiese ondersoeke:

Daar is bevind dat die kind wat probleme in die skoolmilieu beleef, daarvan in sy skooltekening projekteer.

Hierdie projeksie is van diagnostiese waarde op grond van die eerste, algemene indruk wat vanuit die skooltekening verkry word. Konflik, ongelukkigheid, die weglating van alle figure of van die self, die weerspieëling van verwerping, 'n hulpkreet en so meer, val onder die kategorieë van eerste indrukke waarmee die kind hom in sy skooltekening opvallend gemaak het.

Aan die hand van die kind se skooltekeninge is sy ekspressiewe verbale vaardigheidstekorte tegemoet gekom deur hom uit te vra oor sy bedoeling met sy tekening. Daar is bevind dat daar 'n verband blyk te wees tussen dit wat die kind teken en dit wat vir hom belangrik is en wat hom pla. 'n Wens, 'n behoefte en 'n ernstige kwelling is bevind om in die skooltekening weerspieël te word. Hierdie weerspieëling is eg persoonlik en baie sensitief vir die kind. Dit is ook vir hom moeilik om dit direk in woorde uit te spreek, omdat die kind dit self nie heeltemal begryp nie.

Daar is verder bevind dat hipoteses wat deur vorige navorsers, Andrews en Janzen, asook Koppitz, saamgestel is (paragraaf 4.9.2.1) ooreenkomstig emosionele aanduiders in die skooltekening, gestel kan word. Ander verkenningsmedia soos ouer- en onderwyseronderhoude, CAT/TAT-projeksiekaarte, Sinvoltooiing, Drie Wense en so meer is geïmplimenteer om vanuit 'n multiraamwerk 'n totaliteitsbeeld van die kind se persoonlikheid te probeer kry. 'n Samevatting van geformuleerde hipoteses uit ander verkenningsmedia is saamgestel en met mekaar geverifieer. Daar is bevind dat die aanvanklike hipoteses, gestel ooreenkomstig die emosionele aanduiders in die skooltekening, uit ander verkenningsmedia bevestig kon word. Daaruit is afgelei dat die interpretasie van die skooltekeninge diagnostiese waarde het.

Daar is ook bevind dat 'n persoonsbeeld van die kind wat hom op negatiewe wyse deur sy skooltekening opvallend gemaak het, saamgestel kon word.

Dit wil voorkom of die kind onder andere die skool as negatief beleef as gevolg van eksterne faktore (soos gesinsverbrokkeling) wat die kind gesensitiseer het. Basiese behoeftes neig om onbevredig te wees as gevolg van swak ouer-kindrelasies. Daar is ook bevind dat kinders hulle ouers se negatiewe gedragsmanifestasies naboots in hul interpersoonlike relasies by die skool. Die portuurgroep het verder geblyk onverbiddelik te wees in hul optrede deur byname te gee, verkleinerende opmerkings te maak en

summier groepsdeelname te weier wat tot verdere minderwaardigheidsgevoelens en isolasie lei. Die relasie met die self word gevolglik geraak. Daar is ook bevind dat onderwysers soms neig om hul skuldig te maak aan etikettering en onsimpatieke optrede.

Ontwikkelingstake aan die kind gestel kan nie teen die einde van die primêre skooljare realiseer weens die negatiewe konstituering van relasies nie. Die kind word gevolglik in sy selfaktualisering gestrem. Hierdie stremming hou verband met negatiewe betekenisse wat geheg word, dinge wat as onaangenaam beleef word en die kind wat neig om onbetrokke te raak by aktiwiteite om hom. Daar is ook bevind dat die kind irrasionele betekenisse heg wat weer veroorsaak dat hy 'n irrasionele beeld van homself vorm wat met terapeutiese hulpverlening gerekonstrueer moet word.

6.4 GEVOLGTREKKINGS

6.4.1 Gevolgtrekkings uit die groepsondersoek

- Skooltekeninge kan empiries ondersoek word en het diagnostiese waarde.
- Wanneer skooltekeninge in groepsverband afgeneem word, kan dit as 'n siftingsmedium dien. Deur die skooltekening op grond van die eerste algemene indruk te beoordeel, kan 'n kind wat die skool as onaangenaam ervaar, moontlik geïdentifiseer word.
- Junior en senior primêre skoolkinders neig om hul relasies met onderwysers, maats, hulself, asook hulle houdings, belangstelling, persepsies en konflikte in hul skooltekening te projekteer vanuit hul eie ervaringswêreld.
- Die skooltekening, volgens die teken- en verteltegniek afgeneem, blyk van net soveel diagnostiese waarde te wees as die kinetiese skooltekening. In eersgenoemde geval is dit van diagnostiese waarde as die kind kies om homself, maats en onderwysers uit sy tekening te laat of as die kind kies om homself in 'n passiewe statiese houding te verbeeld. Die kinetiese skooltekening het as opdrag dat die kind homself, maats en onderwysers móét teken, terwyl hulle besig is om 'n aktiwiteit uit te voer.
- Elke skooltekening, hoe haastig of traak-my-nie-agtig of in noukeurige detail geteken, is 'n projeksie van die kind se kennis en ervaring gekleur met sy emosies, betekenisse, belewinge en betrokkenheid.
- Skooltekeninge kan van waarde wees om emosionele probleme te antisipeer en met tydige terapeutiese ingryping te keer dat die probleem nie oorweldigend word en 'n blywende stremming meebring nie.
- Skooltekeninge is 'n nie-verbale kommunikasiewyse. Deur die manier waarop iets of iemand geteken word, asook die manier waarop detail ingebring word, kommunikeer die kind gevoelens wat hy nie kan (of durf) in woorde sê nie.

6.4.2 Gevolgtrekkings uit die idiografiese ondersoek

- Verskillende faktore soos eksterne faktore dra daartoe by dat die kind gesensitiseer word en gevolglik skool as onaangenaam beleef. Sy wording word op alle terreine gerem. Sy ontwikkelingstake word nie bevredigend gerealiseer nie. Relasies, veral relasies met die portuurgroep word geraak. Hy beleef dinge as onaangenaam, hy raak onbetrokke by aktiwiteite en heg negatiewe betekenisse aan gebeure om hom. Sy selfaktualisering word gevolglik gestrem. Negatiewe gedragsmanifestasies word geïdentifiseer soos minderwaardigheidsgevoelens, isolasie, angstigheid, depressiewe neigings en so meer. Die kind neig om hierdie negatiewe relasies, emosies, houdinge en konflikte, in sy skooltekening te projekteer.
- Skooltekeninge kan in kombinasie met ander verkenningsmedia gebruik word om 'n totaliteitsbeeld van 'n kind te kry.
- Skooltekeninge blyk 'n belowende projeksiemedium te wees om die kind se persepsie van homself in die klas en tussen maats en sy persepsie van onderwysers te kry.
- Aan die hand van die kind se skooltekening word 'n gesprek met die kind gevoer wat meebring dat die verkenning vir die kind nie bedreigend is nie.
- Die skooltekening blyk 'n aanvullende diagnostiese verkenningsmedium te wees om probleemareas in die kind se leefwêreld te identifiseer sodat terapeutiese hulpverlening dienooreenkomstig verleen kan word.
- Elke skooltekening is uniek en weerspieël individualisme. Elke kind projekteer vanuit sy eie verwysingsraamwerk.

6.4.3 Riglyne vir die gebruik van skooltekeninge

Op grond van die gevolgtrekking wat uit die nomotetiese en idiografiese ondersoeke spruit, kan bepaalde riglyne vir die gebruik van skooltekeninge aan opvoedkundige sielkundiges gegee word.

Die kind word voor 'n uitdaging (of struikelblok) gestel met die opdrag om 'n skooltekening te maak. Hy moet 'n keuse maak oor watter aspek van die skool, wat 'n wye terrein dek, hy iets sal teken. Hierdie keuse word gebaseer op hoe hy dinge persipieer, evalueer, relasies vorm, betekenisse heg en dinge ken en begryp. Die keuse geskied gevolglik vanuit sy eie persoonlike verwysingsraamwerk. Vir die opvoedkundige sielkundige om 'n diagnose te maak wat van waarde is, moet deurgedring word na die persoonlike verwysingsraamwerk van die kind om vas te stel in watter raamwerk van betekenisgewing hy probleme beleef en hoe hy by dinge om hom betrokke is en hoedanig dit sy selfaktualisering strem.

Riglyne vir die interpretasie van skooltekeninge:

- Die skooltekening kan 'n bewys of 'n vermoede van 'n konflikarea verbeeld, maar kan nie die oorsprong of rede daarvoor verbeeld nie. Dit kan slegs die opvoedkundige sielkundige bewus maak van 'n behoefte aan hulpverlening en verdere verkenning noodsaak.

- Die skooltekening verbeeld nie die kind se negatiewe relasie met leerstof duidelik nie. Daar kan hoofsaaklik uit die kind se vertelling afgelei word dat hy van 'n spesifieke vak nie hou nie, sukkel met 'n vak of wens dat hy akademies beter kon doen.

- Kinders blyk dít te teken wat vir hulle op die oomblik van die opdrag die belangrikste is. Sommige teken probleemrelasies en konflikte terwyl ander se nood misgekyk kan word, omdat hulle ook teken volgens hul behoefte of ooreenkomstig 'n wens. In só geval kan die tekening waarskynlik na die van 'n goedaangepaste kind s'n lyk.

- Die skooltekening kan slegs as 'n aanvullende verkenningsmedium gebruik word. Die skooltekeninge verbeeld iets van die kind, maar nie alles nie. Slegs 'n baie klein aspek van 'n relasieveld kan in 'n enkele (of selfs in 'n tweede) tekening verbeeld word.

- Kinders mag as goedaangepas deur die klasonderwyser geïdentifiseer word, terwyl sy tekening moontlik niks beduidend wys nie. Net so mag kinders as nie-goedaangepas geïdentifiseer wees deur die onderwyser, terwyl sy tekening ook nie noodwendig 'n negatiewe beduidenheid sal uitwys nie.

- Skooltekeninge behoort ondersoek te word as 'n projektiewe terapeutiese medium waar die terapeut binne die raamwerk van die geprojekteerde inligting werk.

Riglyne vir die gebruik van skooltekeninge as 'n identifiseringsmedium:

- word in klassituasie of in groepsverband afgeneem
- opdrag is ooreenkomstig opdrag in paragraaf 4.8.1.1
- elke tekening word individueel beoordeel
- op grond van die eerste, algemene indruk word skooltekeninge geïdentifiseer wat 'n probleem, nood, konflik en ongelukkigheid projekteer
- hipoteses word gestel ooreenkomstig emosionele aanduiders in die skooltekening (paragraaf 4.9.2.1)
- die kind word genooi om te vertel wat sy bedoelinge met die tekening is in 'n vertroude geborge gespreksituasie
- aanvullende onderhoude word gevoer en verkenningsmedia word geïmplementeer om hipoteses

te verifieer

- na aanleiding van bevindinge word 'n persoonsbeeld van die kind saamgestel. 'n Relasiebeeld asook die kind se betekenisgewing, betrokkenheid en belewing in die skoolmilieu kan saamgestel word
- Terapeutiese ingryping volg, ooreenkomstig stremminge geïdentifiseer.

Riglyne vir die gebruik van skooltekeninge as 'n aanvullende verkenningsmedium:

- word individueel afgeneem in 'n vertroude, geborge situasie
- opdrag is ooreenkomstig opdrag in paragraaf 4.8.1.1
- op grond van die eerste, algemene indruk word die skooltekening geïdentifiseer as die van 'n gelukkige goedaangepaste kind of as dié van 'n ongelukkige kind wat probleme, konflik, onaangenaamheid ervaar.
- hipoteses word gestel, ooreenkomstig emosionele aanduiders in die skooltekening (paragraaf 4.9.2.1)
- die kind word genooi om aan die hand van sy skooltekening 'n gesprek te voer en te vertel wat sy bedoelinge met die tekening was
- ander verkenningsmedia word afgeneem
- hipoteses word geformuleer en geverifieer met aanvullende onderhoude en ander verkenningsmedia
- na aanleiding van die bevindinge word 'n persoonsbeeld van die kind saamgestel. 'n Relasiebeeld, asook die kind se betekenisgewing, betrokkenheid en belewing in die skoolmilieu word saamgestel.
- Terapeutiese ingryping volg, ooreenkomstig stremminge geïdentifiseer.

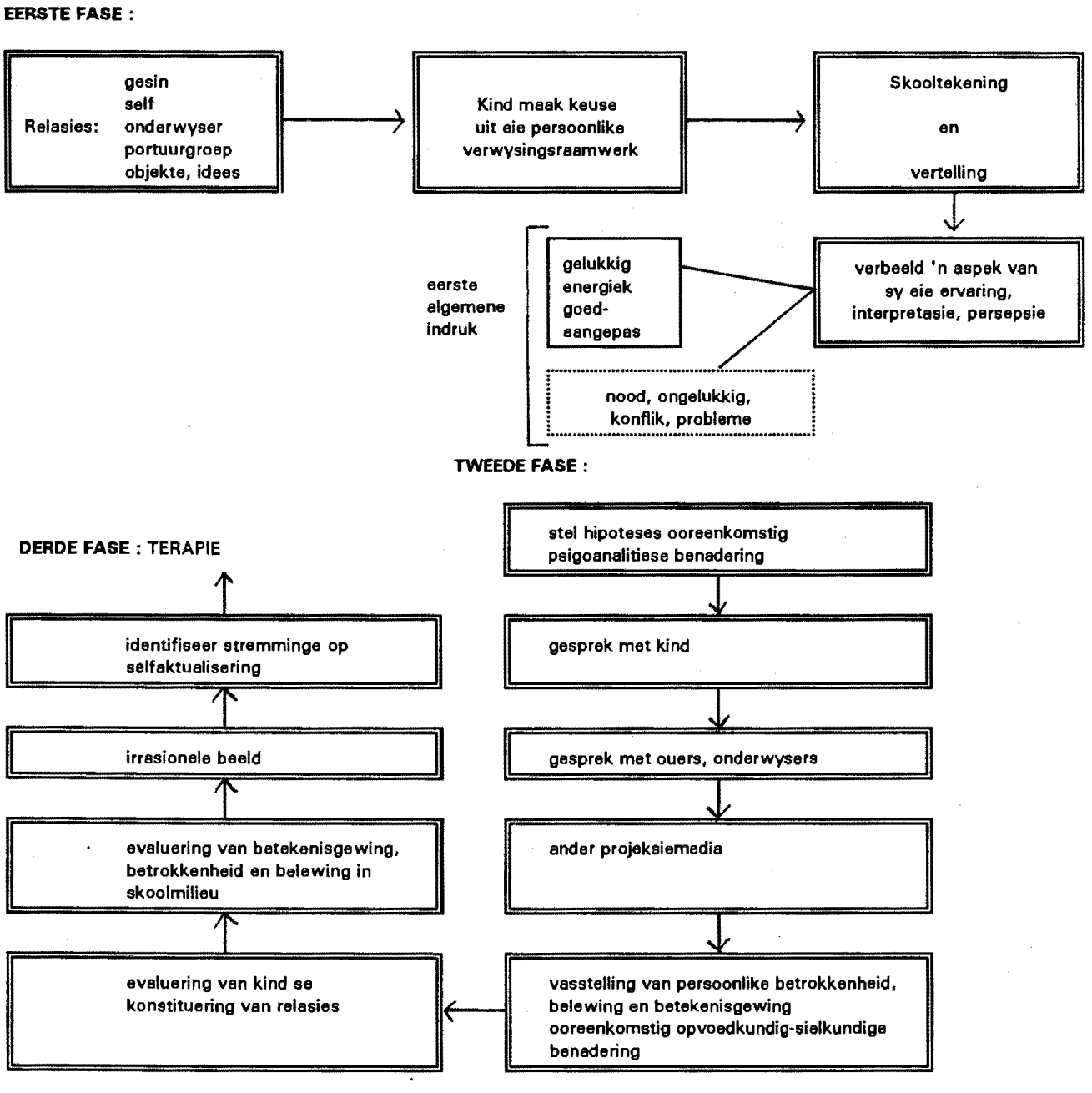
Moontlike riglyne vir die gebruik van skooltekeninge as terapie-medium:

- aansluiting word gevind by die kind se ervaringswêreld wat hy projekteer in sy skooltekeninge
- gesprekvoering oor geïdentifiseerde probleemareas vind plaas
- voorstelle word gegee vir verandering
- veranderinge word in die skooltekening aangebring sodra die kind gereed is daarvoor
- vorige skooltekeninge kan vergelyk word om verandering waar te neem

Hierdie riglyne spruit voort uit die gevolgtrekkings en is gebaseer op 'n kombinasie van die psigoanalitiese en opvoedkundig-sielkundige perspektiewe. Opsommenderwys word die riglyne diagrammaties in FIGUUR 6.1 weergegee om ook sodoende aan te toon dat die diagnose in twee fases geskied, met die terapie as derde fase:

FIGUUR 6.1

RIGLYNE VIR DIE GEBRUIK VAN SKOOLTEKENINGE



6.5 OOREENKOMSTE EN VERSKILLE TUSSEN LITERATUUR EN EMPIRIESE STUDIE

Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat primêre skoolkinders lewenslustig, energiek, vrolik en opgeruimd is en graag met maats saamspeel. Daar is gevolglik van die standpunt uitgegaan dat primêre skoolkinders hulself moontlik graag in 'n speelaktiwiteit met maats sal verbeeld. Die empiriese studie het bevestig dat die primêre skoolkind hulself eerder in 'n speelaktiwiteit as in die klas in 'n onderrig-leersituasie verbeeld. Hierdie bevinding is teenstrydig met oorsese navorsers, Prout en Phillips (1974:304) se standpunt.

Laasgenoemde sien die kind wat homself eerder in 'n nie-akademiese aktiwiteit teken as 'n aanduiding van 'n negatiewe relasie met skool. Indien dit so is, blyk dit uit hierdie studie dat die meerderheid primêre skoolkinders soos by hierdie studie betrek, neig om 'n negatiewe relasie met skool te hê. Die navorser is eerder van mening dat die Suid-Afrikaanse primêre skoolkind meer genot put in die skool-milieu deur met maats buite in die sonskyn op die speelgrond te speel as om in 'n klas met 'n aktiwiteit besig te wees. (Weens die weersomstandighede verkies die oorsese kind daarom moontlik eerder die onderrigsituasie). Deur 'n buite-aktiwiteit met maats te teken, gee die kind te kenne dat sy relasie met maats vir hom baie belangrik is (belangriker as akademiese betrokkenheid) en dat waar hy en maats in 'n sportaktiwiteit verbeeld word, 'n positiewe relasie gereflekteer word. Laasgenoemde siening is ooreenkomstig Prout en Phillips (1974) se siening. Die bevinding dat die relasie met maats baie belangrik is, is in ooreenstemming met Vrey (1984) en Ferreira (1994) se bevindinge.

Die onderwyser het, in teenstelling met literatuurbevindinge van Vrey (1984) en Hamachek (1985) nie as 'n beduidende identifikasiefiguur in hierdie navorsing uitgestaan nie. Die onderwyser is ook deur veral die senior primêre kind gekritiseer. Hierdie bevindinge stem ooreen met die van Armstrong (1995). Die senior primêre kind se neiging om maats, onderwysers en in geringer mate homself as spotfigure te teken, is in ooreenstemming met Klepsch en Logie (1982:146) se bevindinge.

Die gestremde primêre skoolkinders wat in hierdie navorsing betrek is, het geen opvallendheid in hul skooltekeninge getoon ten opsigte van hul area van gestremdheid nie. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met Klepsch en Logie (1982:27)se bevindinge. Die gesiggestremde het wel aanduidinge van 'n bril of donkerbril geteken en elektriese ligte in die klaskamer, wat 'n realistiese weergawe blyk te wees. Daarby het hulle opmerklik van meer spraakborrels as wyse van kommunikasie gebruik gemaak. Hierdie bevindinge is nie elders in die literatuur raakgeloop nie. Klepsch en Logie (1982:27) se bevinding dat leergestremdes meer emosionele aanduiders in hul tekeninge verbeeld en meer aandag aan oë gee wat op perseptuele uitvalle mag dui, kon nie deur hierdie navorsing bevestig word nie. Daar is wel opgemerk dat alle vorme van style (wat op verdedigingsmeganismes dui) by die leergestremde kinders geïdentifiseer kon word.

Hoewel die literatuur daarna verwys dat navorsers (Prout en Phillips, 1974) skooltekeninge in terme van aksies, style en simbole beoordeel en hierdie studie dit bevestig, word geen opsomming van aksies en simbole wat in skooltekeninge voorkom in die literatuur gevind nie. In daardie opsig lewer hierdie studie 'n bydrae. Addisionele simbole kon ook geïdentifiseer word wat nie deur Burns en Kaufman (1972) genoem word nie.

Burns en Kaufman (1972:16-34) wys daarop dat individuele eienskappe van figure in die gesinstekeninge die volgende insluit: armuitstrekkings, verhoogde ("elevated") figure, uitwissings, figure op agterkant van

bladsy, hangende figure en oorhellende figure, weglating van liggaamsdele, weglating van figure en geroteerde figure. Al die genoemde eienskappe kon in die skooltekeninge geïdentifiseer word. Die enigste eienskap wat deur Burns en Kaufman genoem word (1972:30) en wat nie geïdentifiseer kon word nie, is die Picasso-oog wat gewoonlik by kinders wat ernstige angstigheid ervaar, vookom.

Daar is bevind dat skooltekeninge op grond van die eerste algemene indruk beoordeel kon word wat in ooreenkoms met bevindinge van onder andere Di Leo (1983), Burridge (1990:58) Klepsch en Logie (1982:75), Koppitz (1968) en Andrews en Janzen (1988) is. Hierdie studie kon algemene indrukke identifiseer wat sover bekend nie deur ander navorsers genoem word nie. Indrukke wat as kommerwekkend opgeval het, was onder andere die gevoelens van mistroostigheid, seksuele kwellings, weglating van figure soos die self, maats en onderwysers. Hierdie bevindinge van kommer is in ooreenstemming met Manning (1987:15) wat noem: *"Inclement weather - rain, snow, hail or wind - depicted in children's drawings is often reflective of abusive home environments"*. Ten opsigte van die weglating van figure, stem Manning (1987:23), Klepsch en Logie (1982:86) saam dat dit verdere ondersoek regverdig omdat dit dui op 'n probleem in ooreenstemming met Koppitz (1966:468,1968:65) se bevinding. Sy beweer dit dui op *"serious psychopathology involving much implusivity and acute body anxiety"*. La Roche (1994:49) beskou die teken van genitalieë ook as 'n beduidende emosionele aanduider by seksueel gemolesteerde kinders.

Die skooltekeninge het tekens van wanaanpassing, relasieprobleme en negatiewe gevoelens verbeeld wat verskil in terme van die tipe probleem en die graad van die probleem. Hierdie bevinding stem ooreen met navorsing deur Burns en Kaufman (1972), Di Leo (1983) en Andrews en Janzen (1988).

Hierdie navorsingstudie het bewys dat die skooltekening 'n waardevolle projeksiemedium is wat betref die verkenning van portuurgroeprelasie, 'n klas se persepsie van 'n onderwyser en van 'n spesifieke maat, die kind se persepsie van homself in die klas en van homself tussen maats. Dit is in ooreenstemming met Prout en Phillips (1974) en Knoff en Prout (1985) se bevindinge. Die bevinding dat kinders hul gevoelens en houding oor skool in hul tekeninge projekteer, bevestig die bevindinge van Sarbaugh (1982) se navorsing.

In hierdie navorsingsondersoek is van Andrews en Janzen (1988) se formulering van hipoteses, ooreenkomstig gepaalde emosionele aanduiders in skooltekeninge gebruik gemaak. Die hipoteses is met hipoteses uit ander verkenningsmedia geverifieer en as betroubaar en van diagnostiese waarde bevind. Die idiografiese studies blyk 'n bydrae te lewer op die terrein van navorsing op skooltekeninge. Sodanige studies met skooltekeninge is nie in die literatuur gevind nie. Geïllustreerde voorbeelde word deurgaans in hierdie studie verskaf om aan die leek insig te gee in wat en hoé kinders belewinge, konflikte, persepsies, relasies en so meer verbeeld, wat in die literatuur as 'n leemte geïdentifiseer is.

6.6 TEKORTKOMINGE IN DIE ONDERSOEK

Enkele tekortkominge het in die ondersoek na vore gekom:

- Die groep proefpersone wat by die groepsondersoek betrek is, is van beperkte omvang wat impliseer dat die resultate nie veralgemeen kan word nie, maar slegs op 'n neiging dui.

- Omdat tekeninge in groepsverband afgeneem is, is elke kind se tekengedrag nie waargeneem nie. Die volgorde van figure geteken is ook nie aangeteken nie.

- Slegs enkele eerste algemene indrukke wat geïdentifiseer is, is deur middel van verdere verkenning ondersoek. Dit word as 'n leemte ervaar dat al die geïdentifiseerde indrukke wat probleme en negatiwiteit weerspieël nie met 'n idiografiese ondersoek opgevolg kon word nie.

- Die getekende figure is nie in al die gevalle deur die tekenaar geïdentifiseer nie, sodat die weglating van beduidende figure soos die self, nie in alle vasgestel kon word nie.

- Die skooltekeninge is in alle gevalle deur 'n persoon wat aan die kinders bekend is, afgeneem. Sekere faktore, soos die houding van die afnemer, bykomende kommentaar, suggesties, riglyne en so meer, kon die kinders se keuse van wat en hoe hulle iets in die skooltekening verbeeld, beïnvloed het.

- Geen idiografiese ondersoek is op 'n gehoorgestremde kind gedoen nie as gevolg van 'n kommunikasiegebrek.

6.7 AANBEVELINGS

Voortspruitend uit die ondersoek word die volgende aanbevelings vir verdere navorsing gemaak:

- Die totale afwesigheid van mensfigure in die skooltekeninge behoort verder ondersoek te word in terme van interpersoonlike relasieprobleme. Dit mag 'n weerspieëling van 'n behoefte wees om homself te isoleer van relasiestigting of 'n aanduiding wees om 'n skoolmilieu wat te bedreigend is, te vermy, of 'n projeksie wees van verwerping.

- 'n Ondersoek behoort geloods te word na hoe die akademiese presteerders se skooltekeninge verskil van die swak presteerders s'n.

- Idiografiese ondersoeke moet geloods word om 'n persoonsbeeld saam te stel van die kind wat:
  - 'n alleenfiguur op 'n sportveld teken
  - genitalieë teken
  - donderweer, reënwater teken
  - homself weglaat
  - 'n hulpkreet teken
  - net 'n asblik teken
  - swartwerkers teken
  - klem lê op struktuur soos die vlag, die skoolgebou, die rugbyveld en so meer.

- Skooltekeninge moet gebruik word om 'n longitudinale studie van dieselfde kind oor 'n tydperk te bestudeer in terme van relasie met homself, maats, onderwysers en skool oor die algemeen. Sodoende kan onder andere bepaal word watter faktore daartoe bydra dat die senior primêre kind die skool toenemend negatief beleef.

- Skooltekeninge as 'n verkenningsmedium te gebruik by seksueel gemolesteerde kinders.

- Skooltekeninge in terme van simboliek-waarde te ondersoek.

- Die grootte van figure en die afstand tussen figure in die skooltekening te ondersoek.

- Die weglating van figure mag dui op 'n verdedigingsmeganisme wat op 'n subtiele wyse sosiale verwerping en isolasie verbeeld. 'n Ondersoek word voorgestel of hierdie verskynsel nie toegevoeg kan word tot Burns en Kaufman se interpretasie van tekeninge, volgens style nie.

- 'n Uitbreiding van die verkenning van verskillende relasievelde in die skool deur middel van tekeninge. Die kind word byvoorbeeld gevra om 'n onderwyser te teken waarvan hy baie hou/ glad nie van hou nie; om 'n beste maat te teken asook 'n tipe maat waarvan hy glad nie hou nie; om homself in die skool te teken waar hy baie goed oor homself voel of 'n situasie wat hom glad nie goed laat voel nie, en so meer.

- Skooltekeninge te gebruik as 'n longitudinale studie waarin die kind wat skool as onaangenaam beleef, gevra word om 'n skooltekening te maak toe hy in graad een was, daarna deurlopend tot sy huidige standerd om sodoende te bepaal of probleemvlakke gediagnoseer kan word.

- Skooltekeninge met gesins- en menstekeninge te kombineer om sodoende die relasievelde van skool, gesin en self dieper te verken. Dit mag van diagnostiese waarde wees as die kind hom

opvallend anders in die gesinsmilieu as in die skoolmilieu voorstel.

- Verdere navorsing word aanbeveel om die temas en veral die weerspieëling van eerste, algemene indrukke van die skooltekening, uit te brei en te verfyn.

- Die hipoteses in verband met interpersoonlike relasieprobleme by gestremde kinders soos die gehoorgestremde, behoort verder ondersoek te word.

- Verdere navorsing word aanbeveel om die hipotese te bevestig of te verwerp dat kinders hulself buite die klas in 'n nie-akademiese aktiwiteit teken, omdat 'n negatiewe houding teenoor die skool oor die algemeen geprojekteer word en onderwysers weggelaat word om sodoende 'n negatiewe houding te projekteer.

- Daar word verder aanbeveel dat die vertelgedeelte van die skooltekening uitgebrei word met 'n verdere opdrag of moontlik met 'n vraelys vervang word sodat die verskillende relasies in die skoolmilieu in die vertelling- en tekeninggedeeltes fyner verken kan word.

6.8 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Op nasionale vlak blyk hierdie navorsingsondersoek op skooltekeninge die eerste te wees en lewer dit 'n bydrae deurdat 'n nuwe terrein van kindertekeninge as projeksiemedium bekend gestel word.

Op internasionale vlak lewer hierdie navorsing 'n bydrae ten opsigte van die gebruik van skooltekeninge as siftingsmedium om kinders te identifiseer op grond van die globale indruk van hul skooltekening. 'n Bydrae word ook gelewer in terme van 'n nuwe toepassingstegniek van skooltekeninge, naamlik 'n teken- en verteltegniek.

Die proefpersone betrek in hierdie studie dek 'n wyer veld as die navorsing tot dusver internasionaal gedoen. Gestremde en nie-gestremde primêre skoolkinders van graad een tot standerd vyf is by hierdie navorsingsondersoek betrek.

'n Verdere bydrae lê daarin dat die saamgestelde hipoteses van Andrews en Janzen in hierdie studie geverifieër is met hipoteses uit ander verkenningsmedia. Daar is bevind dat die hipoteses gestel ooreenkomstig emosionele aanduiders in die skooltekening, bevestig word deur hipoteses uit ander verkenningsmedia.

'n Bydrae is ook gelewer deurdat die navorsingsterreine oor kindertekeninge gesistematiseer is (TABEL 1.1), literatuurinligting van eienskappe en ooreenkomstige hipoteses met betrekking tot die individuele menstekening (TABEL 3.2), asook emosionele aanduiders en hipoteses met betrekking tot skooltekeninge getabuleer is (TABEL 4.1). Verder is die navorsing wat reeds op skooltekeninge gedoen is, samevattend getabuleer (TABEL 3.4). Afleidings in verband met die individuele menstekening, gesinstekening en skooltekening wat verband hou met die verkenning van relasies (FIGUUR 3.5) asook die unieke en universele eienskappe van die onderskeie tekeninge is ook diagrammaties (FIGUUR 3.4) saamgevat. Die riglyne vir die gebruik van skooltekeninge vir die opvoedkundige sielkundige sluit die navorsingsondersoek met 'n diagrammatiese voorstelling (FIGUUR 6.1) af.

Skooltekeninge is in hierdie navorsing vanuit twee perspektiewe, naamlik die psigoanalitiese asook die opvoedkundig-sielkundige perspektief ondersoek, terwyl skooltekeninge tot dusver slegs vanuit psigoanalitiese perspektief ondersoek is.

6.9 SLOTGEDAGTE

Die primêre skoolkind is in sy vormingsjare en daarom baie kwesbaar. Die goedaangepaste kind word gekenmerk vir sy lewenslustige en energieke optrede, hunkering na kennis en sosialisering met maats. Hy wil graag groot word en wil sy potensiële moontlikhede verwesenlik. Dit gebeur egter dat die kind in sy wording struikelblokke ervaar wat veroorsaak dat sy konstituering van relasies, sy vorming van 'n positiewe selfkonsep, sy gedrag, sy emosies, sy akademiese vordering op skool, sy sosialisering en so meer gestrem raak. Omdat die kind nie altyd hierdie stremming opvallend uitleef of uitspreek nie, het hierdie navorsing geblyk dat die skooltekening van diagnostiese waarde vir die opvoedkundige sielkundige kan wees in die identifisering van kinders wat stremminge op hulle weg na volwassewording beleef. Die kind neig om sy probleme in sy tekeninge te projekteer. Dit het verder geblyk dat die skooltekening tesame met addisionele projeksiemedia as 'n diagnostiseringsmedium geïmplimenteer kan word, sodat tydige terapeutiese ingryping kan geskied. Dit kom dus voor asof die skooltekening toegevoeg kan word tot bestaande projeksietekentegnieke.

Die hoop word uitgespreek dat hierdie projeksietekentegniek verdere navorsing op die gebied van kindertekeninge sal stimuleer sodat met verfyning die skooltekening, volgens die teken- en verteltegniek, as 'n voorbeeld kan dien van Emanuel Hammer (1958) se waarneming: "Read me what you write or show me what you draw and I'll tell you what you are".

BRONNELYS

Adler, R.T. 1970. Evaluation of the figure drawing technique: reliability, factorial structure, and diagnostic usefulness. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 35(1): 52-57.

Alberty,B. & Cogan,A.A. 1984. House and dwelling: common themes in children's art. **School arts**, 83(8): 28-31, April.

Andrews, J. & Janzen, H. 1988. A global approach for the interpretation of the Kinetic School Drawing (KSD): a quick scoring sheet, reference guide and rating scale. **Psychology in the Schools**, 25:217-237, July.

Arkell, R. 1976. Naive prediction of pathology from human figure drawings. **Journal of school Psychology**, 14(2): 114-117.

Armstrong,D. 1995. The use of kinetic school drawings to explore the educational preferences of gifted students. **Journal-for-the-Education-of-the-Gifted**, 18 (4):410-439,Summer.

Arnheim,R. 1973. **Art and visual perseption. A psychology of the creative eye. The new Version.** Los Angeles: University of California Press.

Barrett, M. 1983. The study of children's drawings: Piagetian and experimental approaches. **Early-Child-Development-and-Care**, 12(1): 19-28.

Bertoia, J. & Allan, J. 1988. Counseling seriously ill children: use of spontaneous drawings. **Elementary School Guidance and Counseling**, 22(3): 206-221.

Bester,G.1992. **OSV 404-S. Studiegids (Spesialisering in Skoolvoorligting)(Psigometrika)** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Bluestein, V. 1978. Loss of loved ones and the drawing of dead or broken branches on the H-T-P. **Psychology-in-the-schools**, 15(3):364-366, July.

Brandell, J.R. 1986. Autogenic stories and projective drawings: tools for the clinical assessment and treatment of severely disturbed and at-risk children. **Journal of Independent Social Work**, 1(2): 19-32.

Briggs C. & Lehmann L. 1989. Significance of children's drawings in case of sexual abuse. **Early Child**

development and Care, 47: 131-147.

Buck,J.N. 1948. The H-T-P Technique: a qualitative and quantitive scoring manual. **Journal of clinical Psychology**, 4: 317-396.

Burgess, A.W. & Hartman, C.R. 1993. Children's drawings. **Child Abuse and Neglect**, 17: 161-168.

Burns, R.C. & Kaufman, S.H. 1971. **Kinetic Family Drawings (KFD): an introduction to understanding children through kinetic drawings**. London: Constable.

Burns, R.C. & Kaufman, S.H. 1972. **Actions, style and symbols in Kinetic Family Drawings (KFD): An Interpretative manual**. New York: Brunner/Mazel Publishers.

Burns, R.C. 1982. **Self-growth in families. Kinetic Family Drawings (KFD) Research and Application**. New York: Brunner/Mazel Publishers.

Burns, R.C. 1987. **Kinetic-House-Tree-Person Drawings (K-H-T-P): an interpretative manual**. New York: Brunner/Mazel Publishers.

Burridge, P. 1990. Children's communications through drawings. **Journal of Educational Therapy**, 3(2): 57-62.

Cox, M. 1992. **Children's drawings**. London: Penguin Books.

Cristante, F. 1981. A Study of the relationship of the child's drawing activity to his personal growth: analysis of a model of interaction. **Archivio-di-Psicologia-Neurologia-e-Psichiatria**, 42(1): 79-97.

De Beer, N.A. 1989. **Lees-en Spellingprobleme. Diagnosering en Remediëring**. Johannesburg: Lex Patria.

De Jong, A.R. 1985. The Medical evaluation of sexual abuse in children. **Hospital and Community Psychiatry**, 36(5): 509-510, May.

De Jongh, J.M. 1985. **Riglyne vir die ontwerp van 'n skoolgereedmakingsprogram vir swart skoolbeginners**. M-Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Deren, S. 1975. An Empirical evaluation of the validity of the draw-a-family-test. **Journal of clinical psychology**, 31: 47-52.

Di Leo, J.H. 1973. **Children's drawings as diagnostic aids.** New York: Brunnel/Mazel Publishers.

Di Leo, J.H. 1970. **Young children and their drawings, 5th ed.** New York: Brunner.

Du Plooy, J.L., Griesel, G.A.J., Oberholzer, M.O. 1985. **Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente.** Johannesburg: Dieter Zimmermann (Edms) Bpk.

Du Toit, S.J. & Piek, J.P. 1974. **Die Tematiese Appersepsie Toets.** Pretoria: Academica.

Du Toit, S.J. & Jacobs, L.J. 1989. **Projeksie in pedodiagnose.** Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.

Duve, A.S. 1989. A therapeutic process elucidated and illustrated by drawings. **Journal of Educational Therapy,** 2(4): 27-49.

Eng, H. 1957. **The psychology of child and youth drawing.** London: Routledge and Kegan Paul.

Eng, H. 1970. **The psychology of children's drawings: From the first stroke to the coloured drawing.** London: Routledge and Kegan Paul.

Eno, L., Elliot, C. & Woehlke, P. 1981. Koppitz emotional indicators in the human figure drawings of children with learning problems. **The journal of special education,** 15(4): 459-470.

Ferreira, G. 1994. **Temas in die psigopedagogiek.** Kaapstad: Clyson Drukkers.

Flannery, K. & Watson, M. 1991. Perceived competence in drawing during the middel childhood years. **Visual-Arts-Research,** 17(34)(2): 66-71.

Fu, V. 1981. Analysis of children's self-drawings as related to self-concept. **Psychological reports,** 49(3): 941-942. December.

Fuller, G.B. & Preuss, M. 1970. The validity of the human figure drawings with disturbed and normal children. **Journal of school psychology,** 8 (1):54-56.

Furth, G.M. 1988. **The secret world of drawings.** Boston: SIGO.

Gaitskell, C.D. & Hurwitz, A. 1975. **Children and their art.** New York: Harcourt Brace Jonvanovich.

Gardner, H. 1980. **Artful Sribbles: the significance of children's drawings.** London: Jill Norman.

Geldenhuys, B.P. & Du Toit, S.I. 1971. **Psigopatologie.** Kaapstad: Academica.

Gillespie, A. 1986. 'Art Therapy' at the familymakers' project. **Adoption and Fostering,** 10(1): 19-23.

Golomb,C. 1974. **Young children's sculpture and drawing: A study in representational development.** Cambridge: Harvard University Press.

Gomes-Schwartz, B., Horowitz, J.M., Sauzier, M. 1985. Severity of emotional distress among sexually abused preschool, school-age, and adolescent children. **Hospital and Community Psychiatry,** 36(5): 503-508, May.

Goodnow, J.J. 1977. **Children's drawings.** London: Penguin Books.

Griesel, M.J. & Jacobs, L.J. 1991. **Gesinsterapie. 'n Opvoeding-sielkundige perspektief.** Pretoria: Academica.

Grove, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A. 1992. **Remediërende Onderwys in die Primêre Skool.** Pretoria: HAUM.

Hackbarth, S.G., Murphy, H.D. & McQuary, J.P.1991. Identifying sexually abused children by using kinetic family drawings. **Elementary School Guidance and Counseling,** 25: 255-260, April.

Hamachek, D. 1975. **Behaviour dynamics in teaching, learning and growth.** Boston: Alan and Bacon.

Hamachek, D. 1985. **Psychology in teaching, learning and growth.** Boston: Allyn and Bacon.

Hamachek, D. 1990. **Psychology in teaching, learning and growth.** Fourth Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Hammer, E.F. 1958. **The clinical application of projective drawings.** Springfield: Thomas Books.

Hammer, E.F. 1980. **The clinical application of projective drawings.** Springfield: Thomas Books.

Herberholz, B. & Hanson, L. 1990. **Early childhood art.** Dubuque: Wm C Brown.

Herron, R.E. & Sutton - Smith, B. 1971. **Child's Play**. New York: Wiley.

High, H. 1987. Integrating teaching and therapy: educational therapy as a projective method. **British Journal of Projective Psychology**, 32(1): 60-71, June.

Hjorth, C.W. & Harway, M. 1981. The body-image of physically abused and normal adolescents. **Journal of clinical psychology**, 37(4): 863-866, October.

Holmes, R.M. 1992. Children's atwork and nonverbal communication. **Child Study Journal**, 22(3): 157-167.

Hubbard, R. 1987. Transferring images: not just glued on the page. **Young children**, 42(2) : 60-67, January.

Hulse, W.C. 1951. The emotionally disturbed child draws his family. **Quarterly journal of child behavior**, 3: 152-174.

Hulse, W.C. 1952. Childhood conflict expressed through family drawings. **Journal of projective technique**, 16(1): 66-79, March.

Hurlock, E.B. 1959. **Development psychology**. New York:Mc Grow Hill.

Hurlock, E.B. 1972. **Child Development**. Tokio: Mc Graw-Hill Kogakusha Ltd.

Hurlock, E.B. 1975. **Development psychology**. New York, Mc Graw Hill.

Isaacs, M.B., Levin, I.R. 1984. Who's in my family? A longitudinal study of drawings of children of divorce. **Journal of divorce**, 4(2): 1-21, Summer.

Jacobs, L.J. 1980. **Die relasies van die junior - primêre skoolkind en die aanwending van spelterapie ten opsigte van die verhoudingsprobleme**. M.Ed-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Jacobs, L.J. & Vrey, J.D. 1982. **Selfkonsep, diagnose en terapie: 'n Opvoedkundig-sielkundige benadering**. Pretoria: Academica.

Jacobs, L.J., Petrick, H.C., Wiechers, E., van Rensburg, J.J.J., Oosthuizen, J.D. 1985. **Skoolvoorligting (B.Ed) studiegids vir OSV403-R**. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Johnston, F.A. & Johnston, S.A. 1986. Difference between human figure drawings of child molesters and control groups. **Journal of clinical psychology**, 42(4): 638-647, July.

Jolles, I. 1971. **A catalog for the qualitative interpretation of the House-Three Person (H-T-P)**. California: Western Psychological Services.

Jones,L.A. 1989. Hearts wish. **Early Child Development and Care**, 42: 175-182, January.

Kellogg, R. 1970. **Analizing children's art**. California: Mayfield.

Kelly, G, 1984. Children's drawings as a means of nonverbal communication: an introduction. **British Journal of Occupational Therapy** 47(8): 244-246, August.

Klepsch, M. & Logie, L. 1982. **Children draw and tell: an introduction to the projective uses of children's human figure drawings**. New York: Brunner/Mazel.

Klonsky, R.L. 1975. **Art Lessons that Mirror the Child's World**. New York: Parker Publishing Company Inc. West Nyack.

Knoff, H.M. & Prout, H.T. 1985. The Kinetic Drawing System: A review and integration of the kinetic family and school drawing techniques. **Psychology in the Schools**, 22: 50-59, January.

Knoff, H.M. 1993. The utility of human figure drawings in personality and intellentual assessment: Why ask why? **School Psychology Quaterly**, 8(3): 191-196.

Koppitz, E.M. 1966a. Emotional indicators on human figure drawings of children: a validity study. **Journal of clinical psychology**, 22(3): 313-315.

Koppitz, E.M. 1966b. Emotional indicators on human figure drawings of shy and aggressive children. **Journal of Clinical Psychology**, 22: 466-469.

Koppitz, E.M. 1968. **Psychological evaluation of children's human figure drawings**. New York: Grune and Stratton.

Koppitz, E.M. 1983. Projective drawings with children and adolescents. **School-psychology review**, 12(4): 421-427.

Krahn, G. 1985. The use of projective assessment techniques in pediatric settings. **Journal-of-Pediatric-Psychology**, 10 (2), June.

Kutnick, P. 1978. Children's drawings of their classrooms: development and social maturity. **Child Study Journal**, 8: 175-185.

La Roche, G. 1994. Emotional indicators identified in the drawings of sexually abused children. **American Journal of Art Therapy**, 33: 45-51, November.

Landman, W.A., Roos, S.G., Liebenberg, C.R. 1975. **Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir Beginners**. Stellenbosch Universiteitsuitgewers.

Landman, W.A. en Killian, C.J.G. 1973. **Leesboek vir die Opvoedkundige student en onderwyser**. Johannesburg, Juta & Kie.

Landman, W.A., Van der Merwe, I.J.M., Pitout, D.N., Smith, A.G., Windell, J.H.J. 1990. **Teacher's handbook for education**. Pretoria: J.L. van Schaik (Pty) Ltd.

Langeveld, M.J. 1967. **Scholen maken mensen**. Purmerend: Muusses.

Lark-Horovitz, B., Lewis, H. & Luca, M. 1967. **Understanding children's art for better teaching**. Columbus/Ohio: Charles E Merrill.

Le Roux, J. 1992. **Temas in die Sosiopedagogiek**. Pretoria: Van Schaik's.

Lessing, A.C. 1995. **Die gebruik van 'n eie leesboek as diagnostiese en terapeutiese tegniek deur die opvoedkundige sielkundige**. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Lewis, J. 1974. A pictorial attitude scale for elementary pupils. **Educational-and-Psychological Measurement**, 34(2): 461-462, Summer.

Lingren, R.H. 1971. An attempted replication of emotional indicators in human drawings by shy and aggressive children. **Psychological Reports**, 29: 35-38.

Louw, W.J. 1993. **Klaskamerpraktyk: 'n oriëntasie**. Pretoria: Academica.

Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. 1987. **Creative and mental growth**. 8th edition. New York: Macmillan.

Lowenfeld, V. 1987. Therapeutic aspects of art education. **American Journal of Art Therapy**, 25(4): 11-146, May.

Lowenstein, L. 1987. Are projective techniques dead? **British Journal of Projective Psychology**, 32(2): 2-21, December.

Machover, K. 1949. **Personality projection in the drawing of the human figure: a method of personality investigation**. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.

Manning, T.M. 1987. Aggression depicted in abused children's drawings. **The Arts in Psyhotherapy**, 14(1): 15-24.

Maslow, A.H. 1972. **The farther reaches of human nature**. New York: Viking Press.

Matthews, J. 1984. Children drawings: are young children really scribbling? **Early Child Development and Care**, 18: 1-39.

McEvilly, K.I. 1989. Listen with your eyes: promoting better understanding of children through their drawings. **Educamus**, 35(5): 21-23, May.

Meyer, A. 1992. Die Interpretasie van kindertekeninge. (Van der Merwe, S.E., Jacobs, L.J.: boekresensie). **Facets**, 11(1):51, December.

Moore, M.S. 1990. Understanding children's drawings: developmental and emotional indicators in children's human figure drawings. **Journal of Educational Therapy**, 3(2): 35-47.

Mulder, J.C. & Swanepoel, C.H. 1989. **Spesiale Empiriese Opvoedkunde (B.Ed.) Enigste studiegids vir OSE401-D**. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Mostkoff, D. & Lazarus, P. 1983. The Kinetic Family Drawing: the reliability of an objective scoring system. **Psychology in the Schools**, 20(1): 16-20, January.

Motta, R.W.; Little, S.G. & Tobin, M.I. 1993. A picture is worth less than a thousand words: response to reviewers. **School Psychology Quarterly**, 8(3): 197-199.

Naglier, J.A. 1993. Human figure drawings in perspective. **School Psychology in Perspective**, 8(3): 170-176.

Neale, E.L. & Rosal, M.L. 1993. What can art therapists learn from the research on projective drawing techniques for children? A review of the literature. **The Arts in Psycho-therapy**, 20(1): 37-49.

Neibauer, M. 1988. Aggressive children and their art: the aesthetic search for self. **Pratt Institute Creative Arts Therapy Review**, 9: 4-13.

Nel, B.F. & Esterhuysen, C.H. 1958. **Die tekening van die menslike figuur as 'n "Projeksie"-tegniek.** Opvoedkundige Studies. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Nelson, J.H., Welker, K.E. & Hobbs,C. 1982. Left-handedness and cross laterality in school children. **Military Medicine**, 147: 468-470, June.

Noah-Cooper, C.L. & Richards, R.G. 1983. Art therapy for an angry child: a case study. **Academic Therapy**, 18(5): 575-581.

Nuttall, E., Nuttall, R. & Chieh, L. 1988. Views of the family by Chinese and U.S.children: a comparative study of kinetic family drawings. **Journal of School Psychology**, 26(2): 191-194, Summer.

O'Brien, R.P. & Patton, W.F. 1974. Development of an objective scoring method for the Kinetic Family Drawing. **Journal of Personality Assessment**, 38(2): 156-164.

Oberholzer, M.O., Van Rensburg, C.J.J., Gerber, A.E., Barnard, F. & Möller,F.J.1990. **Fundamentele Pedogogiek (B.Ed): enigste studiegids vir OFP 401-M.** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Oosthuizen, J.D., Petrick., H.C. & Wiechers, E. 1990. **Skoolvoorligting (B.Ed): enigste studiegids vir OSV 401-P(spesialisering in skoolvoorligting).** Hersiene uitgawe Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Papalia, D.E. & Olds, S.W. 1993. **A child's world, infancy through adolescence**, 6th edition. New York: McGraw-Hill.

Pretorius, J.W.M. 1972. **Grondslae van die Pedoterapie.** Kaap: Nasionale Handelsdrukkery.

Pretorius, J.W.M. 1976. **Die problematiese opvoedingsituasie.** Johannesburg: Mc Graw-Hill.

Pretorius, J.W.M. 1990. **Opvoeding, samelewing, jeug: 'n sosiopedagogiekleerboek.** Pretoria: Sigma-Pers.

Prout, H.T. & Phillips, P.D. 1974. A clinical note: the kinetic school drawing. **Psychology in the Schools** 11(3): 303-306, July.

Prout, H.T. & Celmer, D.S. 1984. A validity study of the kinetic school drawing technique. **Psychology in the Schools**, 21: 176-180, April.

Prytula, R.E. & Hiland, D.N. 1975. Analysis of general anxiety scale for children and Draw-A-Person measures of general anxiety level of elementary school children. **Perceptual and Motor Skills**, 41: 995-1007.

Raskin, L.M. & Bloom, A.S. 1979 Kinetic family drawings by children with hearing disabilities. **Journal-of-Pediatric-Psycohology**, 4(3): 247-251, September.

Raskin, L.M. & Pitcher - Baker, G. 1977. Kinetic family drawings by children with perceptual-motor delays. **Journal of Learning Disabilities**, 10: 370-374.

Reynolds, C.R. 1978. A quick-scoring guide to interpretation of children's kinetic family drawings (KFD). **Psychology in the schools**, 15(4):489-492, October.

Riordan, R. & Verdel, A. 1991. Evidence of sexual abuse in children's art products. **School Counselor**, 39(2): 116-121, November.

Rodriques, S. 1984. **The special artist's handbook**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Roth, E.A. 1982. Children's self-images before, during, and after psychiatric hospitalization. **American Journal of Art Therapy**, 21(4): 125-131, July.

Rubinstein, J., Feldman, S.S., Rubin, C. & Noveck, I. 1987. A cross-cultural comparison of children's drawings of same- and mixed- sex. Peer Interaction. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 18(2): 234-250, June.

Schirrmacher, R. 1988. **Art and creative development for young children**. Albany, New York: Delmar.

Schornstein, H.M. & Derr, J.D. 1978. The many applications of kinetic family drawings in child abuse. **British journal of projective psychology and personality study**, 23(1): 33-35.

Silver, R. 1988. Screening children and adolescents for depression through Draw-a-story. **American**

Journal of Art Therapy, 26:119-124, May.

Silvern,S.B., Brooks, D.M., Griffin, A. & Lee,C. 1980. Classroom contextual drawings as preditors of pupils academic achievement. **Perceptual-and-Motor-skills**, 50(2): 403-406, April.

Sims, C. 1974. Kinetic family drawings and the family relations indicator. **Journal of Clinical-Psychology**, 30(1): 87-88.

Söhne, W.F. (red.).1991. **Educare**, 20(1) en 20(2). Van Staden: 72-81.

Sonnekus, M.C.H. & Ferreira.G.V.1986. **Die psigiese lewe van die kind in opvoeding.** Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers.

Sonnekus, M.C.H. (red). 1984. **Opvoeding en Opvoedingsprobleme tussen ouer en kind.** Pretoria: HAUM.

Stawar, T. & Stawar, D. 1987. Family kinetic drawings as a screening Instrument. **Perceptual and Motor Skills**, 65(3): 810.

Strommen, E. 1988. A century of children drawing: the evolution of theory and research concerning the drawings of children. **Visual-Arts-Research**, 14(2): 13-24.

Sturner, R.A. & Rothbaum, F. 1980. The effects of stress on children's human figure drawings. **Journal of Clinical Psychology**, 36(1): 324-331, January.

Swensen, C.H. 1955. Sexual differentiation on the Draw-A-Person-test. **Journal of clinical psychology**, 11: 37-40.

Swensen, C.H. 1957. Emperical evaluations of human figure drawings. **Psychological Bulletin**, 54(6): 431-466, November.

Swensen, C.H. 1968. Empirical evaluations of human figure drawings: 1957-1966. **Psychological evaluations of human figure drawings**, 70(1): 20-44.

Thompson, F. & Allan, J. 1985. Art counselling in the elementary schools: a method of active intervention. **Guidance and Counselling**, 1(2): 63-73.

Tolor, A. 1955. Teacher's judgements of the polularity of children from their human figure drawings. **Journal of clinical Psychology**, 11: 158-162.

Travers,J.F.1977. **The growing child. Introduction to child development.** New York: John Wiley & Sons.

Unruh, A., McGrath, P., Cunningham, S.J. & Humphreys, P. 1983. Children's drawings of their pain. **Pain**, 17(4): 385-392, December.

Van Arsdel, J. 1983. Children's drawings as an assessment of cognitive style. **Educational Research**, 25(1): 74-75, February.

Van Dahlen, D.B. 1979. **Understanding Educational Research: An Indroduction**. McGraw-Hill Publishing Company.

Van den Aardweg, E.M. & Van den Aardweg, E.D. 1988. **Dictionary of Empirical Education/ Educational Psychology**. Pretoria: E & E Enterprises.

Van der Stoep, F. & Louw, W.J. 1992. **Inleiding tot die didaktiese pedagogiek**.Kaap: Nasionale Boekdrukkery.

Van der Merwe, S.E. & Jacobs, L.J. 1992. **Die interpretasie van kindertekeninge**. Pretoria: Academica.

Van Gelder, I. & Van Praag, J.E. 1972. **Beeldende expressie. Het tekenen van het kind**. Vyfde druk. H.D.Tjeenk Willink bv Groningen.

Van Krevelen, D. 1974. Children's Drawings as a psyco-diagnostic test. **Acta-Paedopsychiatrica**, 40(3): 110-121.

Van Lennep, J.P. 1958. **Beleving en verbeelding in het tekenen: een klinisch-psychologiese studie van de driebomentest**. Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij.

Van Niekerk, P.A. 1976. **Die problematiese opvoedingsgebeure**. Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers.

Van Niekerk, P.A. 1982. **Die onderwyser en die kind met probleme**. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

Van Niekerk, P.A. (red.) 1986 **Die Opvoedkundige Sielkundige.** Stellenbosch/Grahamstad: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars (Edms) Beperk.

Van Niekerk, P.A.1988. **Die onderwyser en die kind met probleme.** Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

Van Niekerk, P.A. 1990. **Ortopedagogiese diagnostiek.** Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

Van Schalkwyk, O.J. 1986. **Die onderwysstelsel: teorie en praktyk.** Pretoria: Educo uitgewers.

Van Vuuren, J.C. (red). 1976. **Oriëntering in die pedagogiek.** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Van Zyl, P. 1973. **Opvoedkunde Deel 1. 'n Handleiding vir Beginnerstudente.** Johannesburg: Boekhandel De Jong.

Van Zyl, P. 1975. **Opvoedkunde Deel 2. Handleiding vir studente.** Johannesburg: Boekhandel de Jong.

Van Zyl, E. 1990. Die pedoterapeutiese aanwending van kindertekeninge. **Educare,** 19(1) : 113-120. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Vertue, F.E. 1993. **Duidings van seksuele molestering uit tekenmedia: 'n Opvoedkundig-sielkundige perspektief.** M.Ed.- verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Vorsatz, J.M.D. 1963. **Die aanwending van Beeldende Ekspressie en Beeldende Projeksie as Terapeutiese Hulpmiddels by kinders.** Opvoedkundige studies nr.37. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Vrey, J.D. 1984. **Die opvoeding in sy selfaktualisering.** Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers.

Yates, A., Beutler, L.E. & Crago, M. 1985. Drawings by child victims of incest. **Child Abuse and Neglect,** 9: 183-189.