HOOFSTUK vyf

I A COETZER

Begaafdekindonderwys in die VSA: 1867 – 1987

1 Enkele kernaangeleenthede rondom begaafdheid/ begaafdekindonderwys

Alvorens die ontwikkelingsgang van begaafdekindonderwys in die VSA sinvol histories-pedagogies deurskou kan word, moet sekere aangeleenthede wat aan die basis daarvan lê en wat telkens ter sprake kom, eers toegelig word — dit sal voorkom dat die ontplooiing daarvan in die tyd telkens deur sekere toeligtings versteur word.

Daar sal dus vervolgens opeenvolgend aandag geskenk word aan:

- die omskrywing, definiëring en kategorisering van begaafdheid
- die disharmonie-hipotese
- begaafde onderprestering en milieugestremde en kultuurgeremde begaafdes
- die 'nature-nurture' debat en die dispuut rondom die anti-elitistiese ideaal.

1.1 Omskrywing, definiëring en kategorisering van begaafdheid

Hoewel heelwat uiteenlopende menings nog altyd oor die bogenoemde aangeleentheid gehuldig is, kan twee denkstrome oor die begrip begaafdheid

en wat daarmee saamhang nogtans onderskei word. Die een groep het die begrip hoofsaaklik aan *verstandsvermoë* gekoppel en daardeur beslag gegee aan die sogenaamde *een-dimensionele* konsep van *intellektuele* begaafdheid. Soos wat navorsing op die terrein van begaafdekindonderwys gevorder het, is 'n breër *multi-dimensionele* karakter waarby 'n verskeidenheid *persoonskwaliteite* betrokke is, daaraan toegeken.

1.1.1 Begaafdheid as een-dimensionele konsep

Die fase waarvolgens die vasstelling van indiwiduele verskille deur intelligensiemeting die botoon gevoer en die fokus skerp op die een-faktor konsep van intellektuele begaafdheid geval het, het sy ontstaan by die Engelse psigoloog en erflikheidskenner Sir Francis Galton (1822 – 1911) gehad. Die verskyning van sy epogmakende publikasies, *Hereditary Genius* in 1869 en *Inquiries into Human Faculty* in 1883, het nie alleenlik die belangstelling in die behoeftes van begaafde en talentvolle kinders gaande gemaak nie, maar ook bewys gelewer dat die mens oor gedifferensieerde (intellektuele) vermoëns beskik wat gemeet kan word. Galton, wat self as 'wonderkind' ("child prodigy") bestempel is, se idee om inter-indiwiduele verskille deur intelligensiemeting vas te stel, is deur die Franse psigoloog-wetenskaplikes Alfred Binet en Theodore Simon volvoer: In 1905 verskyn die Binet-Simon toets, die eerste toets waardeur verstandsvermoë wetenskaplik gemeet kon word. Die Noord-Amerikaanse intelligensie-navorser, Lewis Terman (1877 – 1956), publiseer in 1916 die sogenaamde *Stanford-Binet Indiwiduele Toets van Intelligensie*, 'n verwerking van die reeds genoemde Binet-Simon toets om by die Noord-Amerikaanse omstandighede aan te pas. Dié toets is huidiglik nog een van die mees populêre en gesaghebbende meetinstrumente waardeur verstandelike potensiaal vasgestel kan word.

1.1.2 Begaafdheid as multi-dimensionele konsep

Soos wat navorsing op die terrein van begaafdekindonderwys gevorder het, is daar geleidelik aan die begrip *begaafdheid* 'n breër multi-dimensionele karakter toegeken. Die welbekende Amerikaanse opvoedkundige, Harold Rugg, wys reeds in 1924 daarop dat dit die skool se pedagogiese opgaaf is om al die kind se moontlikhede te ontwikkel. Wat die begaafde leerlinge betref moet die kurrikulum volgens hom voorsiening maak vir die "four chief divisions of our army of gifted youth ...: the verbally intelligent, the socially intelligent, the mechanically intelligent, the esthetically intelligent" (Rugg 1924:93). Die Amerikaners J W Getzels en P W Jackson het in 'n artikel wat in 1958 onder die veelseggende titel *The Meaning of Giftedness: An Examination of an Expanding Concept* verskyn het, 'n differensiasie tussen intellektuele begaafdheid en kreatiwiteit getref. Aan die hand van J P

Guilford se multi-dimensionele model soos uiteengesit in sy *The structure of intellect* (1956) en wat vir 'n aantal aanlegte, waaronder divergente denke (kreatiwiteit) voorsiening maak, het hulle probeer vasstel of daar 'n verband bestaan tussen die intelligensiekwosiënt (IK-syfer) en kreatiwiteit. In dieselfde jaar (1958) het Whitty, soos aangehaal deur Passow, ook aanbeveel dat die gangbare uitgangspunt van vroeër om by uitstek na die superieure verstandsmoontlikhede van 'n begaafde kind te verwys, die nek ingeslaan moet word. Dit blyk uit die volgende:

> For the 1957 Yearbook of the National Society for the Study of Education, Whitty (1958) recommended that the definition of giftedness be expanded and that we consider anyone gifted whose peformance, in a potentially valuable line of human activity, is consistently remarkable (Passow 1981:5 – 9).

Dit dien vermeld te word dat behalwe vir akademiese prestasies binne die skoolprogram daar veral sedert die Tweede Wêreldoorlog sterk klem gelê is op die veelgeskakeerdheid van begaafdheid. J S Renzulli omskryf begaafdheid in 1978 as 'n interaksie tussen bogemiddelde vermoëns, 'n hoë vlak van toegewydheid en 'n hoë vlak van kreatiwiteit wat die leerling in staat stel om op *enige lewensterrein uitsonderlik goed te presteer.* (Renzulli 1978:180 – 184). Nog 'n Amerikaner, I S Sato, direkteur van die *National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented* in Los Angeles beskou die begaafde as iemand wat konstant uitblink in akademiese, psigo-sosiale, kreatiewe en/of kinestetiese aangeleenthede. Die psigo-sosiale slaan op leerlinge (leiers) wat die gevoelens en behoeftes van andere goed kan hanteer, terwyl die kinestetiese na liggaamlike begaafdes, naamlik atlete, dansers en handvaardiges verwys (Sato 1984:2).

In 1972 publiseer die *U.S. Office of Education*, die hoogste opvoedkundige instansie in die VSA, die sogenaamde federale staatsdefinisie waardeur die een-faktor konsep van vroeër finaal verdring is. Hierdie breë definisie wat huidiglik nog wêreldwyd inslag vind, is soos volg geformuleer:

> Gifted and talented children are those, identified by professionally qualified persons, who by virtue of outstanding abilities are capable of high performance. These are children who require differentiated educational programs and/or services beyond those normally provided by the regular school program in order to realize their contribution to self and society. Children capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas, singly or in combination . . .

Daar word dan ses begaafdheidsvermoëns of -terreine aangedui, naamlik 'n algemeen oorkoepelende intellektuele vermoë, 'n spesifieke akademiese vermoë, begaafdheid op die terrein van kreatiewe of produktiewe denke, leierskap, die visuele en vermaaklikheidskunste en 'n psigo-motoriese vermoë (Marland 1972:2).

Dit is gepas om naas die omskrywings ook na die *modi* te verwys wat oor die algemeen onderskei word wanneer die kategorisering en identifisering van begaafde kinders ter sprake kom. Sodanige kinders:

- maak wat IK-syfer betref gewoonlik deel uit van die boonste 3 – 5% van die skoolpopulasie;
- presteer goed in een of meer skool- of buitekurrikulêre vakke soos sterrekunde, rekenaarwetenskap, meganika, ens.;
- is uiters weetgierig;
- kan deur hoëdenkvlak-aktiwiteite probleemoplossend te werk gaan en abstraheer maklik;
- kan vinnig memoriseer;
- leer maklik en vinnig;
- leer vinnig lees, lees baie en geniet dit;
- beskik oor 'n groot woordeskat en kan vir lang tye konsentreer;
- is gewoonlik vroegryp deurdat hulle prestasies lewer wat hulle chronologiese ouderdom ver oortref;
- kan verbande raaksien en daarvolgens veralgemeen;
- los probleme op deur van divergente (kreatiewe) denke gebruik te maak en is verbeeldingryk;
- is oorspronklik en kom met unieke, nuwe gedagtes na vore;
- tree dikwels teen die tradisie op en bevraagteken die status quo;
- doen die onverwagte en tree dikwels "snaaks" op;
- openbaar leierskap en besit die vermoë om goeie menseverhoudings te stig;
- openbaar talente in kuns, musiek, skryfkuns, drama en dans;
- openbaar 'n besondere redenaarsvermoë;
- presteer goed in sport;
- stel hoë eise en doelwitte;
- is selfkrities en selfanalities;
- vra na die dieper sin en betekenis van dinge;
- is dikwels sensitief en beskik oor 'n goeie humorsin;
- hou van ouer kinders;
- slaap min;
- beoefen verskeie stokperdjies, geniet ingewikkelde speletjies en stel belang in wêreldprobleme.

Die bovermelde "tekens" van begaafdheid, indiwidueel of 'n kombinasie daarvan, moet egter bloot as moontlike manifestasies van uitsonderlikheid bejeën word.

Definisies en kategoriserings wat begaafdheid aan 'n verskeidenheid persoonskwaliteite koppel, blyk so uiteenlopend te wees, dat dit problematies is om begaafdheid finaal af te grens. Bowendien word daar in die literatuur 'n magdom onderskeidinge getref tussen algemene en spesifieke begaafdheid, hoogbegaafdheid, kreatiwiteit, talentvolheid, wonderkinders en

nog vele meer. Soos in die uiteensetting tot hiertoe sal die term *begaafdheid* om klaarblyklike redes voortaan oorwegend gebruik word. Dié term is bowendien 'n oorkoepelende begrip wat alle vorme van uitsonderlike potensiaal of persoonskwaliteite en prestasie insluit. Met begaafdheid word dan bedoel 'n uitsonderlike hoë vlak van bekwaamheid wat 'n persoon as gawe (talent) ontvang het en wat hom in staat stel om konstant op verskeie of enkele terreine hoog te presteer. Sodanige leerlinge openbaar dus kenmerke wat normaalweg nie by die grootste groep of hoofstroomleerlinge waarneembaar is of voorkom nie.

1.2 Die disharmonie-hipotese

Reeds vanaf die vroegste tye is diegene wat besonderlik begaafd was in sekere kringe as besete deur bonatuurlike magte, boos, eksentriek en gedisoriënteerd beskou. Plato het volgens Freehill (1961:83) beweer dat 'n genie die resultaat is wanneer gode of bose geeste ("demons") deur die mens as medium optree, terwyl Sokrates gekonstateer het dat die werke van genieë bonatuurlike mededelings van die gees(te) verteenwoordig.

Die Italiaanse wetenskaplike Cesare Lombroso, publiseer in 1891 *The man of genius* waarin hy gevallestudies aanwend in sy ondersoek na die algemeen aanvaarde hipotese van daardie tyd dat genialiteit 'n noue relasie met kranksinnigheid vertoon. In dieselfde jaar het J F Nisbet op psigologiese gronde ondersteuning daaraan verleen in sy *The Insanity of Genius and the General Inequality of Human Faculty*, terwyl die bekende psigo-analis, C G Jung, prontuit praat van die "narrow margin between a gift and its pathological variant" (Jung 1964:141). Daar is selfs beweer dat geniale mense 'n ander soort of spesie uitmaak. N D Hirsch het so onlangs as 1931 in sy *Genius and Creative Intelligence* verklaar:

> Genius can be defined only in terms of its own unique mental and temperamental processes, as man differs from the ape — a psychical mutation (Hirsch 1931:298).

Die onderhawige aanname deur andere voor hom gehuldig, is egter vir die eerste keer deur die Duise psigiater Lange-Eichbaum (1875 – 1950) as die *disharmonie-hipotese* gekategoriseer. In sy boek getiteld *Genie, Irrsinn und Ruhm* (1931) waarin hy ook op die haas onvermydelike samehang tussen genialiteit en waansin wys, word dié term konsekwent aangewend. Dit is enigsins verrassend dat selfs dr Alfred Binet in sy vroeëre publikasies waarin hy sterk op begaafdes konsentreer — onder meer briljante wiskundiges, skaakspelers en jeugskrywers — die stellinginname kondoneer dat diesulkes fratse, of dan 'abnormale' indiwidue sou wees. Heelwat klinici, dokters en ander psigoloë uit daardie era huldig insgelyks die aanname dat

die normale ontwikkeling van begaafdes eerder die uitsondering as die reël is.

Teenoor Lombroso, Nisbet, Lange-Eichbaum en hulle geesgenote, bevraagteken Lewis Terman die veronderstelling dat intellektuele vroegrypheid ("precocity") en genialiteit noodwendig met snelle liggaamlike slytasie en soms selfs met waansin 'n relasie vertoon. Hy bewys wetenskaplik dat begaafdes liggaamlik en geestelik gesond is en dat hulle persoonskwaliteite met mekaar harmonieer. Bowendien vertoon hulle gewoonlik 'n bogemiddelde sosiale belangstelling, 'n belangstelling in spel en is die superieures emosioneel en moreel-eties gesond. Opvolgstudies voortvloeiend uit Terman se longitudinale (langtermyn) ondersoek wat in 1921 geloods is, bewys dat die oorspronklike groep begaafde kinders hulle superioriteite volgehou het in hulle latere lewe. In 1954 toe die groep middeljarig was, merk Terman op veelseggende wyse op: "So far no one has developed post-adolescent stupidity" (Terman 1954:230).

Die Engelse ondersoeker, Joan Freeman, het uiteindelik in 1979 die bevindings van haar ondersoek gepubliseer waarin sy soos Terman van die sogenaamde disharmonie-hipotese uitgegaan het. Wysende op hulle ooreenstemmende konklusie in dié verband verklaar Freeman (1979:243):

> Both Terman (1925) and myself, separated by 6 000 miles and 50 years have found gifted children to be emotionally and physically at least as sound as other children. We also agree that their development and future success in life is very dependant on their social environment.

'n Ander verskynsel wat ook soms aan sekere disharmoniese gedragsuitinge kenbaar word, word gekoppel aan die uiters problematiese kategorie kinders wat as *begaafde onderpresteerders* bekend staan.

1.3 Begaafde onderprestering

Begaafde onderprestering dui op die wanverhouding tussen aangebore potensialiteite en gelewerde prestasies. Hierdie begaafde kinders gaan oënskynlik gebuk onder die las van 'n gebrek aan korrelasie tussen hul chronologiese en verstandsouderdom omdat hul geesgenote heelwat ouer as hulself is en daar uiters moeilik in die gewone skoolsituasie in hul besondere onderwysbehoeftes voorsien kan word. Volgens Raph verwys die begrip onderpresteerders "to all those individuals who demonstrate well above average intellectual or academic ability on intelligence and aptitude tests but fail to develop their abilities" (Raph 1966:3). Le Roux wys daarop dat begaafde onderpresteerders in twee subgroepe uiteenval, naamlik dié met 'n hoë IK maar hulle presteer swak op gestandaardiseerde prestasietoetse en hulle verskyn laag op beoordelingskale van hul onderwysers; die ander

groep presteer goed in intelligensietoetse en gestandaardiseerde prestasietoetse maar hulle presteer swak op skool (Le Roux 1986:57).

As daar 'n *algemene beeld* van begaafde onderpresteerders saamgestel moet word, word die volgende manifestasies oor die algemeen by diesulkes waargeneem:

- hulle is gedragsmoeilike leerlinge omdat die onvergenoegdheid wat hulle in die onderrig- en leersituasie beleef, gedrags- en aanpassingsprobleme tot gevolg het wat die aktualisering van hulle vermoëns strem;
- hulle gaan gewoonlik gebuk onder die las van gevoelsmatige onstabiliteit; sinisme; opstandigheid; 'n verduisterde toekomsperspektief; ontoereikende selfbeeld en -trots, selfvertroue, sosialisering en leerintensie; en hulle beleef hul onderrig- en leersituasie as negatief en selfbedreigend;
- hulle het volgens Gallagher (1979:10) "greater feelings of insecurity than the gifted achiever, less self-confidence, less perseverance, and lacks definable life goals. Boy underachievers often have stressful relationships with their fathers, while girls seem more troubled by choosing their societal role . . .".
- hulle is vroeë skoolverlaters of druipelinge omdat hulle prestasies benede die minimum slaagpunt gedaal het.

Die *oorsake vir onderprestering* kan moontlik aan van die volgende faktore gekoppel word:

- hulle handhaaf *swak familie relasies* — met hulle ouers en ander gesinslede — en reken dat hulle nie onvoorwaardelik aanvaar word nie. Dit kan die konsentrasie- en leervermoë beïnvloed en tot emosionele ontwrigting lei;
- hulle heg gewoonlik nie veel waarde aan *eerlikheid* en *getrouheid* nie en sal dus ook nie sodanig ingestel wees ten opsigte van huiswerk of eksamenvoorbereiding nie; dit kan tot swak akademiese resultate lei;
- hulle het nie goeie *studiegewoontes* en *-houdings* nie. Diesulkes sukkel daarom om met hulle onderwysers oor die weg te kom en werkopdragte te voltooi;
- hulle word groot in een-ouer-gesinne waar hulle emosionele en selfs materiële ongeborgenheid ervaar en waardeur hul prestasies negatief beïnvloed word; werklose ouers oefen uit die aard van die saak 'n ooreenstemmende invloed uit (Le Roux 1985:63 – 64).

Die Amerikaanse wetenskapper J E Bentley publiseer reeds in 1937 sy werk *Superior Children* waarin hy aantoon dat sommige uitsonderlik begaafdes slegs in hulle kinderjare onderpresteer. Hy verwys in dié verband na Isaac Newton, Charles Darwin en Thomas Edison wat, hoewel hulle nie op skool uitgeblink het nie, nogtans in hulle latere lewe beroemd geraak het. Dié

verskynsel word deur Bentley as *verborge potensiaal* ("concealed ability") gekategoriseer (Bentley 1937:71). Dit dien vermeld te word dat heelwat ander historiese eksemplare die aanname van Bentley ondersteun. So was Einstein vier jaar oud voor hy kon praat en op sewejarige ouderdom kon hy eers lees; Newton het swak presteer op skool; Walt Disney het by 'n koerant misluk omdat hy nie oor oorspronklike idees beskik het nie; Winston Churchill het as elfjarige die sesde jaarklas gedruip; Leo Tolstoy het op kollege gedruip. Die verbasendste is dat die vader van die Amerikaanse ruimteprogram, Werner von Braun, as veertienjarige die negende jaarklas Algebra gedruip het.

Daarteenoor verwys Bentley ook na diegene wat op jeugdige ouderdom uitmuntend presteer het. Mozart wat oor 'n beraamde IK van 150 beskik het se vader het hom tussen drie- en vierjarige ouderdom leer klavier speel, as vyfjarige het hy begin komponeer en voordat hy ses jaar oud was het hy 'n Minuet en Trio vir klavier asook 'n Allegro gekomponeer. Bentley wys daarop dat Mozart se eerste gekomponeerde werk waaronder vier Sonatas vir klavier en viool, verskyn het toe hy sewe jaar oud was (Bentley 1937:75).

Verbandhoudend met die algemene verskynsel van begaafde onderpresteering word daar ook 'n groep superieure kinders geïdentifiseer wat op grond van ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede en vanweë hul besondere kultuurmilieu verhinder word om hul moontlikhede te openbaar en verwerklik.

1.4 *Milieugestremde en kultuurgeremde begaafdes*

Die nie-verwesenliking van begaafdheid in lande wat as gevolg van swak sosio-ekonomiese omstandighede in 'n armoedspiraal vasgevang sit, manifesteer onder meer in die probleem van *milieugestremde begaafdes*. Hierdie benadeelde kinders wat oor superieure moontlikhede beskik kan daarom ook as 'minderbevoorregte' begaafdes bestempel word. Die sogenaamde *kultuurgeremde begaafdes* wat gewoonlik tot 'n minderheidsgroep behoort en dikwels ook milieugestremd is, word gewoonlik in lande soos ons eie aangetref waar die samelewingsopset deur 'n uiteenlopende etniese en kulturele verskeidenheid gekenmerk word. Hierdie kategorie begaafdes wat op grond van hul kulturele herkoms verhinder word om hul moontlikhede binne 'n hoogs gekultiveerde samelewing te verwerklik, word soos volg deur Safter en Bruch (1981:169) gedefinieer:

> Culturally diverse gifted are those whose background, experiences, and culture are significantly different from the dominant culture of society.

Albei 'probleemgroepe' het reeds jare gelede die belangstelling gaande gemaak. J E Anderson (1957:9 – 31) beweer reeds in die vyftigerjare dat be-

gaafdheid baie minder onder ekonomies benadeeldes as onder welgesteldes en meer gegoede groepe voorkom, terwyl R J Kirschenbaum (1983:59) eweneens wys op die sterk aanduiding van 'n korrelasie wat tussen sosio-ekonomiese status en toetsprestasie bestaan.

Tot in 1958 was die vooraanstaande Amerikaanse denker oor veral kreatiwiteit, E P Torrace dit nog met Anderson eens oor sy bogenoemde postulaat. Terwyl hy egter vanaf 1966 met ekonomies-benadeelde kinders — veral Negers en ander gekleurdes — aan die Universiteit van Georgia begin werk het, het Torrance begin agterkom dat daar net soveel begaafdes in dié groep as onder die ekonomies welvarendes te bespeur is. Hy verset hom teen die identifisering van 'n *universele* tipe van begaafdheid en propageer eerder die skou daarop soos dit in die verskillende subkulture manifesteer. Torrance bevind volgens Stanley (1977:175) dat "different kinds of giftedness are required for survival and success in different cultures. Their giftedness was simply of a different type".

Verwysend na die soeke na begaafdheid in kulturele subgroepe, verklaar Gallagher in 1979 dat die "nature and extent of giftedness in any group appear to be tied to the cultural values of the members"; spesiale (eiesoortige) onderwysprogramme waarby kurrikulumbeplanning ingeslote is, moet volgens hom daarmee rekening hou (Gallagher 1979:8 – 9).

In 'n uiters belangwekkende artikel wat in 1986 verskyn en waarin sy bevindings uiteengesit word, naamlik *Gifted minority students: What the research suggests*, skets W G Masten die huidige stand van sake. Masten konstateer onder meer dat

- geen navorsing tot op hede onderneem is waarin suksesvolle, produktiewe, artistiese, hoogs intelligente en psigo-motoriese begaafdes wat tot minderheidsgroepe behoort, betrek is nie; longitudinale studies waarin dié groep bestudeer word, is insgelyks nog nie afgehandel nie;
- 'n geïmpliseerde aanname in die literatuur bestaan dat 'n begrip en bewustheid van kulturele diversiteit as ondersteuning kan dien in die identifisering van dié kategorie indiwidue en/of groepe;
- intelligensie- en kreatiwiteitstoetse ontwerp moet word wat ook vir kulturele en groepverskille voorsiening maak (Masten 1986:52 – 53).

Uit al die genoemde en talle ander uitsprake en navorsingsverslae wat in toenemende mate verskyn, blyk dit dat begaafdheid 'n kultuurgebonde fenomeen is. In alle multi-kulturele samelewings sal die verskille inherent aan en ingebed in uiteenlopende kultuurgroepe, 'n verskeidenheid benaderings, sosio-ekonomiese toestande, godsdiensoortuigings, tale, tradisies en selfs politieke ideologieë, deeglike oorweging moet geniet waar die begeleiding en onderwysvoorsiening vir begaafdes ondersoek word. Die bewysvoerings tot hiertoe dui daarop dat die klem eerder op gelykwaardige maar eiesoortige onderwysvoorsiening vir begaafdes moet val.

1.5 *Twee kontroversiële debatte rondom begaafdekind-onderwys*

1.5.1 Die 'nature-nurture' debat

Die bogenoemde debat wentel rondom die vraag of talente en begaafdhede hoofsaaklik in die natuurlike aanleg ("nature") gesetel is, en indien wel, of dit primêr die omgewing is wat die ontwikkeling ("nurture") daarvan bemoontlik of blokkeer. Verskillende standpunte word deur deelnemers aan die debat omtrent die verhouding tussen aanleg en die omgewingsinvloede as determinante waardeur die oorgeërfde potensiaal optimaal ontwikkel word, gehuldig.

Plato postuleer volgens Gallagher (1979:10 – 11) in sy *Republiek* wat meer as 300 jaar v.C. verskyn het dat dit die taak van die owerhede is "to compel the best natures" om die oorlewing van die Griekse samelewing te waarborg; die beste breinkrag moes deur die beskikbaarstelling van optimale onderwysgeleenthede daartoe in staat gestel word om die leierskapsposisies in die Griekse demokrasie te beklee. Alfred Binet het aan die begin van die huidige eeu van die hipotese uitgegaan dat elke kind oor 'n definitiewe 'basis' natuurlike aanleg of intelligensie beskik wat hom daartoe in staat stel om ongeag die omgewing waarin hy hom bevind nogtans tot op 'n sekere hoogte te kan vorder. Terman verklaar in die voorwoord van sy monumentale *Genetic Studies of Genius* (1925) dat die vraag na die oorsprong van genialiteit, die natuurlike patrone ("natural laws") waarlangs dit ontplooi, en die omgewingsinvloede waardeur dit òf gerem òf gestu word, wetenskaplike vraagstukke verteenwoordig wat van oorheersende belang is vir die menslike welstand in die algemeen (Terman 1925:vii).

Hoewel die bogenoemde woordvoerders en vele ander hulle telkens oor die 'nature-nurture' vraagstuk uitgespreek het, kan bykans al die standpunte hieromtrent na twee uiteenlopende denkskole teruggevoer word. Aanhangers van Francis Galton na wie daar vroeër verwys is, het teen die einde van die vorige eeu gepostuleer dat natuurlike aanleg (aangebore potensiaal) die sterkste determinant in die gedying van die kind is. Hierdie denkskool het op sterkte van tweelingstudies wat Galton onderneem het, en wat daarop gedui het dat die kind as't ware by geboorte geneties reeds "bepaal" is, die natuurlike aanleg as alleenbepaler van intellektuele superioriteit beskou. Hulle standpunt word gebaseer daarop dat "twins behaved throughout their lives as if they were clockwork automata turned out by the same factory and wound up at the same moment" (Nunn 1923:104).

Die ander denkskool wat gerieflikheidshalwe as die neo-Herbartiane getipeer kan word aangesien hulle tot 'n groot mate navolgers van sekere uitsprake van J F Herbart (1776 – 1841) was, huldig die standpunt dat "nurture" die hoofbepaler van intellektuele ontplooiing is. Hulle aanvaar wel dat dit nie steekhoudend is om die suiwer Herbartiaanse standpunt te hand-

haaf dat die gees slegs uit verworwe idees bestaan en ontwikkel nie; dit vertoon wel die spore van aangebore neigings as medebepaler daarvan:

> (b)ut these tendencies are so plastic that "nurture" can make almost anything of them. . . . from the most unpromising stock, when it is properly manipulated, human material as sound and good as any other may be fashioned (Nunn 1923:105).

Die verskil in benadering kom daarop neer dat die Galtoniane die voorgeboortelik bepaalde genetiese determinant van oorerwing beklemtoon het, terwyl die neo-Herbartiane die post-natale invloede van die gesin en die skool as hoofbepalers van die ontplooiing van verstandelike uitnemendheid veronderstel het.

Gallagher verwoord in 1979 op wetenskaplik bewese gronde die "moderne" standpunt ten opsigte van die 'nature-nurture' debat. Daarvolgens word die genetiese natuur van intelligensie as aksiomaties aanvaar, hoewel die invloed van die milieu waarin die superieure kind opgroei as ewe belangrik beskou word. Gallagher (1979:30,32) verwoord op grond hiervan die kontemporêre standpunt rondom die optimale ontplooiing van begaafdheid onomwonde:

> . . . ability in young children is the product of both environment and native ability . . . giftedness is not only genetics, but genetics married to opportunity.

1.5.2 Die anti-elitistiese debat

Die anti-elitistiese debat word lank reeds gevoer rondom die vraag of spesiale onderwysvoorsiening aan veral intellektuele begaafdes nie diskriminasie teen die 'ander' kinders sal beteken nie. Woordvoerders bekommer hulle daaroor dat 'n sogenaamde aristokratiese elite-groepie soms selfs genoem 'n 'aristokrasie van breinkrag', daargestel sal word. Sodanige woordvoerders het eerder vanuit polities-ideologiese voorbehoude voorrang verleen aan die egalitêre ideaal van nivellering: sosiale regverdigheid, gelykstelling, vryheid en die erkenning van menseregte het hul credo geword.

Die hooggeregshofbesluit van 1954 om die publieke skole in die VSA te desegregeer het begaafdekindonderwys in Amerika groot skade berokken. Opvoedkundiges asook gedragswetenskaplikes het die klem nou sterk op die sosiaal en ekonomies benadeeldes en ten koste van die begaafdes laat val. Dit het Tannenbaum in 1956 volgens Passow (1979:15) laat opmerk:

> We are now more concerned with bolstering freedom and equality within our borders than with playing the lead on the world stage . . .

En onder die veelseggende titel, *Excellence: Can we be Equal and Excellent too?* konstateer Gardner in 1961 dat "the critical lines of tension in our so-

ciety are between emphasis on individual performance and restraints on individual performance" (Gardner 1961:33).

Sommige van die ouer Europese skoolstelsels waaronder Wes-Duitsland, Frankryk en Nederland, sit tans (1988) met dieselfde polities-ideologiese egalitêre vraagstuk opgesaal waardeur die meritokratiese ideaal vroeër in sekere kringe in die VSA versmoor is. 'n Sosialisties-geïnspireerde opvatting is huidig by 'n groot deel van die kieserskorps en die onderwysvakbonde van die betrokke lande vaardig, as sou spesiale onderwysprogramme vir begaafdes diskriminasie teenoor die 'ander' kinders impliseer en die ontstaan van 'n elite-groep propageer. Tydens die Wêreldkonferensie vir begaafde en talentvolle kinders vanaf 5 – 9 Augustus 1985 in Hamburg, Wes-Duitsland, is daar deur verskeie instansies teen die werksaamhede aldaar betoog; die Hamburgse "*Arbeitsgemeinschaft für Revolutionäre Hochschulpolitik*" het selfs 'n skrywe getiteld "*Weg mit dem Elite-dreck!*" onder die bykans 900 afgevaardigdes versprei waarin hulle polities gekleurde besware teen begaafdekindonderwys geopper is.

Dit dien vermeld te word dat die sogenaamde demokratiese ideaal van nivellering (gelykmaking) waardeur die breë massa geakkommodeer moet word terwyl geen spesiale aandag aan die 'bevoorregte' minderheid — die intellektueel begaafdes — verleen mag word nie, juis in sy kern ondemokraties is aangesien demokraties-geskoeide onderwys gelyke geleenthede vir *almal* veronderstel, *ook volgens hulle vermoëns*; elkeen het die reg op geleenthede waardeur sy eie potensiaal tot maksimale wasdom gebring kan word. Die aanname dat spesiale onderwysvoorsiening aan buitengewone leerlinge onregverdig sou wees teenoor diegene wat nie daarby ingesluit word nie, behoort juis vanweë ondemokratiese oorwegings in die ban gedoen te word; uniformiteit sal die meerderheid jeugdiges skaad deurdat hulle nie volgens hul talente toereikende onderrig ontvang nie. Dit is verder opvallend dat dieselfde ingesteldheid nie uitgebrei is/word om kinders wat oor spesifieke talente in musiek, kuns, ballet, skaak, atletiek en die teater beskik in te sluit nie. Daar is/word ook nie geredekawel oor die breë voorsiening wat daar vir die fisies gestremde en geestelik geremde kinders gemaak word nie.

Diegene wat die optimale benutting van produktiewe intellektuele vermoëns vanuit sogenaamde regverdigheids- en ander politieke oorwegings probeer beveg, behoort kennis te neem van W W Brickman se nugter standpunt hieromtrent. Hy poneer volgens Passow (1979:329):

> The dogma that democracy is at the opposite pole from meritocracy based on individual talent, skill, aptitude, ambition, and ability is at least open to serious difference of opinion. It is all too easy to dismiss the ideas of the world's greatest thinkers from ancient times to the present. A democratic society can pursue an egalitarian policy if it provides the fullest possible education for each person without regard to background and status, social, economic, political, religious, racial, sexual, physical, and mental. Under such a policy,

all individuals will receive their democratic due, including those who are gifted and talented.

As die hele aangeleentheid in oënskou geneem word, is dit ironies dat hoewel die produkte deur die sogenaamde 'aristokrasie van breinkrag' daargestel hoog waardeer en deur almal benut en geniet word, dié kategorie begaafdes in sekere kringe met suspisie bejeën word. Daar word tot die slotsom gekom dat op grond van *ongelykhede in vermoëns* die verstandelik begaafde nood het aan 'n andersoortige hantering wat nie as bevoorregting toegereken behoort te word nie; hy maak juis vanweë 'n *gedifferensieerde aanlegpatroon* aanspraak op regmatige akkommodering binne die bestaande *gedifferensieerde onderwysopset*.

Teen die agtergrond van al die kernaangeleenthede wat tot hiertoe toegelig is, kan die eerste epog (1867 – 1899) in die geskiedenis van begaafdekindonderwys in die VSA vervolgens bespreek word.

2 Begaafdekindonderwys in die VSA vanaf 1867 – 1900

2.1 Inleiding

'n Terugskou op begaafdheid in die VSA gedurende die 19de eeu bring 'n aantal belangwekkende tendense na vore. Die eerste is dat diesulkes veral sedert 1850 soms, in ooreenstemming met die disharmonie-hipotese wat toe in sekere kringe gehuldig is, as buitengewone kinders ("exceptional children") beskou is: hulle is volgens Abraham (1976:331) saam met die gestremde kinders — onder meer verstandelik vertraagdes, idiote, domnormales en blindes — geklassifiseer. Hierdie onaanvaarbare beskouing sou egter nie vir altyd geduld word nie.

'n Tweede faktor waardeur begaafdekindonderwys aanvanklik in die VSA en elders gerem is, is die oordrewe nadruk op die *gelykheid* van alle mense en die gepaardgaande aanname dat alle kinders *identiese onderwys* moes ontvang. Hierdie aanname spruit voort uit die sterk demokratiese filosofie wat veral in die 18de en 19de eeu populêr was. Die beginsel dat alle kinders gelyke onderwysgeleenthede moes kry, is veral ná 1785 deur die Federale Regering in Amerika toegepas. Die streng toepassing van die egalitêre beginsel het die skepping van spesiale onderwysprogramme vir begaafdes aanvanklik kwaai gekortwiek.

'n Derde tendens, naamlik dat begaafdes teen onnodige intellektuele stimulasie beskerm moes word, dat enige teken van vroegrypheid ("precocity") ten alle koste teëgewerk moes word en dat uitsonderlike gawes nie ontwikkel moes word nie, is mettertyd uit die weg geruim. Hierdie taboes is veral ná 1867 vervang met die siening dat die identifisering en die onderwysvoorsiening van die begaafde kind twee aspekte is wat indringend aandag moes ontvang.

2.2 *Die belangrikste verwikkelinge vanaf 1867 – 1900*

Die eerste sistematiese benadering om vir die begaafdes in Amerika voorsiening te maak is in 1867 deur die destydse Superintendent van Skole in St. Louis, William T Harris, geloods. In sy verslae vir 1868 – 69 en vir 1871 – 73 het hy reeds die wenslikheid van versnelling van hierdie leerlinge deur die verskillende jaarklasse ("grades") gepropageer. Dit sou die begaafdes uitdaag en voorkom dat hulle gewoontes van luiheid aankweek, want Harris "noted the hopeless inflexibility of the grade system with its emphasis on a rigid uniformity and mass instruction, which tended to produce sameness, subservience, and mediocrity" (Bentley 1937:192).

Hierdie idee van Harris waarby nie net begaafde kinders nie maar ook leerlinge wat oor 'n subnormale intelligensie beskik het baat sou vind, word in 1891 gerealiseer deurdat die sogenaamde Cambridge-plan in Massachusetts beslag kry. Daarvolgens is die leerlinge op grond van hulle intellek gegroepeer en toegelaat om teen verskillende tempo's te vorder. Dié plan is vanaf jaarklasse 4 – 9 ingestel en die leerlinge kon die 6 jaarklasse in 4, 5 of 6 jaar voltooi. Die Cambridge-plan met sy "equality of course and variability of progress" het dus net vir versnelling en nie vir die verryking van die kurrikulum nie, voorsiening gemaak. Bentley spreek hom ten duidelikste uit oor hierdie eerste grootse poging om begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid in die VSA te vestig. Hy wys op die drie kernaangeleenthede waardeur die Cambridge-plan kenbaar word:

- The same amount of work is provided to all pupils but the speed of progress for the individual child is the dominant factor in his education;
- The pupil was called upon to work at his own rate and make his normal and natural achievement;
- The merits of the plan are that the pupil works at his own speed and covers his study as an individual (Bentley 1937:194 – 195).

'n Weerstand teen die bogenoemde idee van versnelling het egter geleidelik begin posvat. Dit kan veral gewyt word aan die feit dat opvoeders en onderwyskundiges in die VSA begin besef het dat begaafde kinders weens herhaalde versnelling later uit voeling met hul eie ouderdomsgroep geraak het. Dié praktyk is gevolglik geleidelik ten gunste van die verryking van kurrikula waardeur begaafdes van onderwysuitdagings en -geleenthede voorsien is, laat vaar.

'n Nuwe benadering wat toegespits was op verryking, sonder om die aantal skooljare deur versnelling te beïnvloed — die sogenaamde Santa Barbara-plan — het in 1898 in skole in Santa Barbara, Kalifornië 'n aanvang geneem. Hiervolgens is daar drie studierigtings daargestel wat vir drie groepe leerlinge volgens hul intelligensie voorsiening gemaak het, naamlik

- 'n basiese studierigting ("the bare essentials") wat alle leerlinge kon baasraak;
- die gewone studierigting ("a regular course") wat die gemiddelde leerlinge kon behartig;
- 'n verrykte studierigting ("an intensive program") slegs vir begaafde leerlinge (Freehill 1961:190).

Lategan vermeld ook die besonder uitstaande bydrae wat Denver se toenmalige superintendent van onderwys, ene Van Sickle in 1895 ten opsigte van spesiale aandag aan begaafde kinders by die North Side Schools te Denver (Colorado) gelewer het. Vanaf dié jaar is 'n *verrykte onderrig* aangebied vir kinders wat blyke van superieure verstandskwaliteite gegee het; die gemiddelde leerlinge het die gewone onderrig ontvang. Die verryking van die kurrikulum het op tweërlei wyse geskied:

- "*Horisontale verryking* is deur middel van 'n uitbreiding van die kurrikulum bewerkstellig, om aldus op 'n wyer vlak onderwysgeleenthede vir begaafde leerlinge te voorsien. Hulle kon meer vakke neem en/of aan meer aktiwiteite deelneem as waarvoor die normale kurrikulum voorsiening gemaak het;
- "*Vertikale verryking*, wat die verdieping van spesifieke vaksillabusse behels het, het terselfdertyd aan begaafde leerlinge die geleentheid gebied om as't ware 'dieper te delf' op 'n spesifieke vakgebied" (Lategan 1986:195 – 196).

3 Begaafdekindonderwys in die VSA vanaf 1900 – 1956

3.1 Inleiding

Soos dit in die voorafgaande uiteensetting blyk, is daar reeds gedurende die eerste fase van begaafdekindonderwys in Amerika (1867 – 1900) begin om spesiale onderwysgeleenthede aan begaafde leerlinge te voorsien. Die vroeë dekades van die twintigste eeu is hoofsaaklik gekenmerk deur die sogenaamde kindsentriese (pedosentriese) benadering waardeur die kind as lerende indiwidu, asook "individual instruction", sentraal gestel is. Daar is gepoog om deur middel van spesiale onderwysprogramme en -prosedures voorsiening te maak vir individuele intelligensie- en belangstellingsverskille. Freehill som dus die aanbreek van die tweede fase in die geskiedenis van begaafdekindonderwys in Amerika raak op as hy verklaar dat die "second period beginning at the turn of the century received considerable impetus from the introduction of intelligence tests" (Freehill 1961:190). Daar is tewens vroeg in die hoofstuk gewys op die pogings van Binet, Simon en Terman ná 1900 om verskillende niveaus van intellektuele begaafdheid te 'meet'.

Teen hierdie agtergrond sal verskeie onderwysvoorsieningswyses en spesiale onderrigtegnieke wat vanaf die eeuwenteling tot omtrent die middel vyftigerjare ten behoewe van begaafdes in Amerika beproef is, nou bespreek word.

3.2 Die belangrikste verwikkelinge vanaf 1900 – 1956

3.2.1 Spesiale klasse en onderrig

In 1900 is daar in Batavia (New York) spesiale indiwiduele onderrig aan begaafde leerlinge verskaf. Hierdie voorsieningswyse wat as die Bataviaplan bekend gestaan het, het daarop neergekom dat spesiale onderrig deur 'n spesiale onderwyser wat saam met die gewone onderwyser in die klaskamer teenwoordig was, aan begaafde seuns voorsien is. In dieselfde jaar is daar spesiale klasse vir geselekteerde laerskoolleerlinge in Worcester (Massachusetts) gereël. Freehill (1961:190) vermeld dat daar gedurende September 1901 selfs 'n spesiale sentrum ("a preparatory school") in Worcester gestig is waar verbaal-intellektueel begaafde kinders deur middel van buitekurrikulêre onderrig vir die hoërskool voorberei is. Hulle het addisionele onderrig in vakke soos Latyn, Engels, Frans en Duits ontvang. Na twee jaar in die voorbereidingsentrum kon die leerlinge na die hoërskool gaan met 'n volle jaar se krediete en direk in 'n hoër standerd as hulle ouderdomsgroep geplaas word. Die belangrikste doelstelling was dus versnelling met die oog daarop om die bestaande kurrikulum teen 'n vinniger tempo af te handel.

Sedert 1910 tot 1925 was daar 'n aansienlike toename ten opsigte van spesiale klasse in die VSA te bespeur. Die *Cleveland Major Work Classes* in Cleveland, Ohio, waardeur begaafde laerskoolleerlinge sedert 1921 spesiale onderriggeleenthede ontvang het, verdien spesiale vermelding aangesien dit op akademiese én buite-akademiese aangeleenthede toegespits was. Hierdie projek wat volgens Gallagher (1979:12 – 13) teen die laat sewentigerjare nog steeds aan die gang was, het op gevorderde (verrykte) akademiese kursusse én kreatiwiteit gekonsentreer. In lyn hiermee en rondom dieselfde tydperk het die *School Art League* wat sedert 1924 op Saterdae spesiale kunsklasse vir begaafde kinders in New York (stad) aangebied het, gevind dat intellektueel superieure kinders gewoonlik ook daartoe in staat is om kreatiewe werk te lewer: hulle beskik gewoonlik oor 'n "vivid imagination, great sensitivity to aesthetic expression, an absorbing interest in their creative work and in general both tenacity and superior performance" (Freehill 1961:269).

'n Ondersoek wat in 1950 geloods is dui volgens Freehill (1961:191) daarop dat omtrent 2% van die skole in die staat Ohio spesiale klasse vir begaafdes gereël het, 9% het vir 'n vorm van verryking voorsiening gemaak en 18% het geen voorsiening gemaak nie. Die oorblywende 71% het te kenne

gegee dat hulle in spesiale onderwysvoorsiening vir begaafdes belang stel ("professed interest"). Afgesien van die spesiale klasse is daar kort na 1900 ook reeds spesiale skole vir veral intellektueel begaafde leerlinge in verskeie Amerikaanse stede gestig.

3.2.2 Spesiale skole

Aangesien die onderwysvoorsiening aan begaafde leerlinge in die VSA teen 1900 nog in sy kinderskoene was, is daar met verskeie voorsieningswyses geëksperimenteer. So is daar in 1901 selfs 'n spesiale skool vir hierdie kategorie leerlinge in Worcester (Massachusetts) gestig. In dieselfde periode is daar ook drie spesiale skole, naamlik die *Lincoln School*, die *Horace Mann School* en die *Stuyvesant High School* in New York (stad) ten behoewe van verstandelik begaafde seuns gestig. En nadat die eerste spesiale skool vir begaafdes teen die einde van 1910 in Harrisburg (Pennsylvanië) sy deure geopen het, is daar teen 1911 reeds in vyf skole in dié stad verrykte onderrig aan sowat 30 uitsonderlike leerlinge verskaf. Dat dit nie 'n groot sukses was nie blyk uit die feit dat al vyf hierdie skole in Harrisburg teen 1917 hul deure gesluit het.

Dit dien vermeld te word dat die spesiale skole wat in die eerste kwart van die twintigste eeu in Amerika gestig is, feitlik uitsluitlik vir intellektueel begaafdes voorsiening gemaak het. Dit is in ooreenstemming met die gebruik dat daar wat die omskrywing van begaafdheid betref tot minstens 1925 slegs op die een-dimensionele konsep, naamlik die verstandskwaliteite van kinders gekonsentreer is. In hierdie skole is onderrig in geselekteerde vakke aan begaafde leerlinge bowendien hoofsaaklik slegs aan seuns verskaf. Die stand van spesiale skole en klasse vir begaafdes in die VSA tot net na die eerste kwart van die twintigste eeu word deur Freehill weergegee. Hy verklaar "(i)n 1930, there were special schools or classes in forty cities in twenty-three states. Nevertheless, they served less than 1 per cent of the 1,500,000 children with IQ's over 120" (Freehill 1961:190).

In 1938 is *The Bronx High School of Science* vir seuns met 'n besondere belangstelling en spesifieke begaafdheid in Natuurwetenskap en Wiskunde in New York gestig, hoewel een-derde van die leerlinge sedert 1946 meisies kon wees. Om tot die Bronx-skool toegelaat te word moes die leerlinge oor 'n IK van 140+ beskik en in 'n toelatingseksamen toon dat hulle oor die nodige verbale en wiskundige aanleg beskik. Lategan wys daarop dat opvolgstudies "getoon (het) dat die Bronx-skool se oud-leerlinge oor die algemeen uitmuntende prestasies in veral die Wiskundige en Natuurwetenskaplike rigtings behaal het en nog steeds behaal" (Lategan 1986:201).

3.2.3 Spesiale onderrigtegnieke

Daar is veral sedert die eeuwenteling in Amerika aandag gegee aan onderrigtegnieke en -metodes waardeur die hoëdenkvlak-aktiwiteite van verstan-

delik superieure kinders gestimuleer is. Hierdie tendens kan veral toegeskryf word aan die opbloei van die pedosentriese benaderingswyse tot en met 1957 en waarvolgens daar vir elke indiwiduele leerder in die sogenaamde progressiewe skole wat oral in Amerika gestig is, voorsiening gemaak is: Daar is geëksperimenteer met spesiale onderrigtegnieke wat op *indirekte wyse* vir begaafdes voorsiening gemaak het. Die klaskamers van dié skole is in onderwyslaboratoria omskep waarin die kinders aktief en probleemoplossend kon leer en werk, terwyl hul kreatiewe selfekspressie ook ontwikkel is. John Dewey (1859 – 1952) met sy probleemoplossingsmetode[1], W H Kilpatrick (1871 – 1965) met sy projekmetode en Helen Parkhurst wat vanaf 1918 met haar Daltonplan geëksperimenteer het, het met bykans identiese onderrigtegnieke (-metodes) waarby begaafdes groot baat kon vind, na vore gekom. Elke indiwiduele leerder is daartoe in staat gestel om volgens sy eie vermoëns, belangstelling en tempo te vorder.

Daar is behalwe vir die onderrigwyses wat indirek vir die uitsonderlike vermoëns van begaafdes voorsiening gemaak het ook 'n verskeidenheid spesiale onderrigtegnieke en -programme daargestel waarby die indiwiduele leerder — veral die verstandelik begaafde — baat kon vind. In 1912 het dr Frederick Burke wat vir baie jare president van die *San Francisco State Normal School* was, met die hulp van sy assistente begin om sekere "self-instruction books which sought to permit (gifted) children to make individual progress in their education", saam te stel (Bentley 1937:193). Soortgelyke geïndividualiseerde selfonderrigprogramme is ook gedurende dieselfde jare in die state Detroit, Illinois, Iowa en Kalifornië ten behoewe van begaafdes uitgewerk.

In die spesiale klasse in Cleveland (Ohio), bekend as die *Major Work Classes* waarna daar vroeër verwys is, is daar vanaf die twintigerjare 'n interessante werkwyse ten behoewe van begaafdes gevolg. Spesiaal geselekteerde onderwysers wat 'n spesiale opleiding deurloop het, is aangestel om verrykte leerprogramme vir die begaafde laerskoolleerlinge van Cleveland te ontwerp. 'n Soort informasiebank waar talle naslaanwerke, tydskrifte, ensiklopedieë, oudiovisuele hulpmiddels en apparaat tot die leerlinge se beskikking gestel is, het 'n uiters stimulerende werksomgewing verseker waardeur die hoëdenkvlakke aangespreek is.

3.2.4 Sekere organisasies lewer 'n bydrae tot die bewuswording en erkenning van begaafdheid

Lategan wys daarop dat daar gedurende die laaste helfte van die 19de eeu en die eerste paar dekades van die 20ste eeu heelwat organisasies in die VSA gestig is wat, hoewel hulle nie altyd spesifiek ten behoewe van begaafdekindonderwys gestig is nie, tog "deur hulle werksaamhede 'n belangrike bydrae tot die bewuswording en erkenning van begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid gelewer (het)" (Lategan 1986:155). Die belangrikste hiervan is die *National Education Association* (NEA), die *National Society*

for the Study of Education (NSSE), die *Council for Exceptional Children* (CEC) en *The Association for the Gifted* (TAG). Sekere van hierdie organisasies asook andere is tans (1987) nog verantwoordelik vir die behartiging van die belange van begaafde kinders in Amerika.[2]

As die somtotaal van werksaamhede ten behoewe van begaafdes deur die genoemde verenigings tot vóór 1957 ontleed word, blyk dit dat hulle bydraes besonder groot was:

- 'n Hele aantal jaarboeke wat spesifiek oor die begaafde en sy onderwysvoorsiening handel, is reeds vóór 1957 gepubliseer.
- Die voor- en nadele van spesiale skole vir begaafde leerlinge is ondersoek.
- Intelligensietoetse en die gebruik daarvan het gereelde aandag ontvang; daar is ook verskeie pogings aangewend om te probeer vasstel of intelligensie oorwegend deur genetiese oorerwing bepaal word, en of dit deur omgewingsinvloede tot optimale ontplooiing gebring kan word.

Heelwat insiggewende bevindings rondom begaafde kinders en hul onderwys is danksy die werksaamhede en navorsing van sekere van die verenigings op die voorgrond gestoot. Die NSSE het byvoorbeeld reeds in 1939 na 'n diepgaande ondersoek bevind dat

- die normale kurrikulum nie geskik is om begaafde kinders voldoende uit te daag en te motiveer vir effektiewe en voortgesette ontplooiing van hul gawes nie;
- hulle floreer in 'n omgewing "where excellence is expected of them, where critical thinking, problem-solving and creative expression are part of the everyday routine".
- matige versnelling en verrykte onderrig in sowel die gewone klassituasie as in spesiale klasse aan te beveel is (Lategan 1986:160).

Die begaafdekindbeweging in Amerika is egter nie slegs deur sekere organisasies uitgebou nie. Dit het ook momentum gekry as gevolg van die baanbrekerswerk wat die Noord-Amerikaner Lewis Terman (1877 – 1956) op die gebied van intelligensiemeting en ten opsigte van langtermyn navorsing oor begaafdheid/begaafdes verrig het. Aangesien Terman wie sy hele lewe tot met sy dood in 1956 aan sodanige navorsing gewy het, wêreldwyd as die beduidendste navorser oor begaafdheid in die fase wat die lansering van Sputnik in 1957 voorafgegaan het gereken is, word sy monumentale bydrae vervolgens kursories toegelig.

3.2.5 Lewis Terman se bydrae ten opsigte van begaafdekindonderwys

Lewis Terman wat in sekere kringe as die 'vader' van die begaafdekindbeweging in die VSA beskou word, het sy doktorale proefskrif waarin die

leervermoë van sewe begaafde seuns met dié van sewe gemiddelde leerlinge vergelyk is in 1907 voltooi. Hy het dit in 1913 opgevolg met 'n ondersoek in San Francisco waarin hy bevind dat begaafdes nie sieklik, eksentriek en anti-sosiaal is nie. Soos ook in sy latere ondersoeke het Terman hiermee reeds die aanhangers van die disharmonie-hipotese verkeerd bewys.

Soos vroeg in die hoofstuk aangedui het Terman sy eerste groot bydrae egter op die gebied van intelligensiemeting gelewer. Hy het reeds in 1910 terwyl hy aan die Universiteit van Stanford in Kalifornië verbonde was, 'n diepgaande studie van die Binet-Simon toets wat in 1905 verskyn het, onderneem. 'n Navorsingspan onder sy leiding het daarin geslaag om hierdie toets van intelligensie sodanig te verfyn dat dit grade van superioriteit kon meet en by plaaslike omstandighede aangepas is. Die hersiene en aangepaste toets is in 1916 gepubliseer en het voortaan as die *Stanford-Binet Indiwiduele Toets van Intelligensie* bekend gestaan. Die laasgenoemde toets sou as seleksie-instrument 'n sentrale rol speel in die omvangryke longitudinale begaafde-ondersoek wat die Termanspan in 1921 aan die Universiteit van Stanford geloods het: die *Genetic Studies of Genius*. Dit was die begin van spannavorsing wat eers in 1972, lank na Terman se dood, deur ander navorsers voltooi is.

Die Terman-navorsingsprojek het reeds vroeg in 1921 'n aanvang geneem toe Terman 'n navorsingspan gelei het wat aanvanklik bestem was om die spesiale kenmerke van begaafdes en in watter opsigte hulle van tipies normale kinders verskil, te bepaal. Daar is uit die aanvanklike 250 000 Kaliforniese leerlinge waarvan die ouderdomme van 6 – 14 jaar gewissel het uiteindelik 1528 seuns en meisies deur hul onderwysers vir die ondersoek geïdentifiseer. Die seleksie moes op grond van die volgende twee vrae geskied:

- Vraag 1: "Wie is die mees briljante of intelligente leerlinge in die klas?"
- Vraag 2: "Wie is die jongste leerlinge in die klas?"

Uit hierdie groep is ongeveer 650 leerlinge wat volgens die Stanford-Binet toets oor 'n IK van 140+ beskik het, geselekteer. Die leerlinge se fisiese, intellektuele en personaal-sosiale kwaliteite is in aanmerking geneem by die seleksie en met dié van 'n geselekteerde groep vergelyk. Afhangende van die ondersoekdoelstelling het daar voortdurend skommelinge plaasgevind ten opsigte van die grootte van groepe wat by die spesifieke ondersoek(e) betrek is. Wat wel konstant gebly het is dat die oorspronklike groep van 1528 persone altyd vir ondersoek en toetsing beskikbaar was sodat hul lewensloop uiteindelik oor 'n lang tydperk gevolg kon word.

Die navorsingsresultate van die *Genetic Studies of Genius* is vanaf 1925 tot 1959 in vyf volumes gepubliseer. In die eerste volume wat in 1925 verskyn het word die gedragsuitinge en die fisiese kenmerke van die groep begaafde leerlinge onder die loep geneem, terwyl die vyfde en laaste volu-

me wat in 1959 verskyn het die ondersoekresultate van *The Gifted group at mid-life* bevat.

Aangesien die bevindings deur die Stanford-studies onder leiding van Terman na vore gebring so omvangryk is, sal daar slegs op enkele interessanthede gewys word. Die *Genetic Studies of Genius* waarby Terman se begaafde groep betrek is, het onder andere die volgende bevind:

- *Versnelling* eerder as verryking is as effektief bewys vir natuurwetenskaplike (veral wiskundige) begaafdes. Talle voorbeelde word genoem waaronder 'n leerling wat jaarklasse 7, 9, 10, 12 en 13 'gespring' ("skipped") het en wat sy baccalaureus-graad 'n paar dae na sy sewentiende verjaarsdag aan die Johns Hopkins Universiteit verwerf het. Op dieselfde ouderdom het hy reeds aan sy MBA en Ph.D. begin werk. 'n Ander student, Merill Wolf, het aan die bekende Yale Universiteit gegradueer kort nadat sy veertien jaar oud geword het. Slegs een geval het nadat hy versnel is, kwaai uitgesak.

Versnelling hou volgens die longitudinale ondersoek die voordele in dat

— leergierigheid aangewakker word en verveeldheid in die ban gedoen word;
— die gevoel van prestasie en selfwaarde versterk word;
— die begaafde leerling veral in Wiskunde, wat die basisvak van baie ander dissiplines is, beter onderlê word as andersins;
— begaafdes vroeër tot die universiteit (kollege) toegelaat word, vinniger tot die beroepswêreld kan toetree en daarom meer tyd tot hul beskikking het om kreatiewe ontdekkings en bydraes te maak;
— hy/sy meer tyd het om verskeie beroepsmoontlikhede te ondersoek en 'n groter en langer bydrae tot die samelewing kan lewer.

- Die Terman-navorsingsprojek kan ook as die eerste werklik wetenskaplike navorsingspoging insake die *identifisering* van begaafde kinders beskou word. Die navorsing dui daarop dat enige identifiseringsprosedure 'n kombinasie van die volgende moet insluit:

— Groep- en indiwiduele intelligensiemeting;
— Skolastiese prestasie(s);
— Familiegeskiedenis;
— Observasie van fisiese, persoonlikheids- en sosiale karaktertrekke.

- Die meeste kinders kan ook op grond van 'n intense belangstelling in lees as begaafd geïdentifiseer word. Hierdie interessante afleiding word gemaak aangesien die Stanford-studies daarop dui dat nie een van die superieures minder as die gemiddelde kind gelees het nie, terwyl 88% van hulle meer gelees het. Bevindings dui daarop dat die 7-jarige begaafde

meer lees as die gemiddelde 15-jarige en dat die 8- of 9-jarige begaafde omtrent drie keer meer as die gewone kinders van dieselfde ouderdom lees. Hulle lees 'n wye spektrum temas: wetenskap, geskiedenis, digkuns, drama, reis en biografieë. 'n Uiters interessante bevinding is dat die superieure egter proporsioneel minder boeke oor avontuur en fiktiewe misteries en baie minder emosionele fiksieboeke lees.

- Soos tewens reeds in sy ondersoek van 1913 wat die longitudinale ondersoek vooraf gegaan het, het Terman en sy span ook in die laasgenoemde ondersoek bevind dat die disharmonie-hipotese nie steekhoudend is ten opsigte van begaafdheid nie. Daar bestaan eerder 'n groot mate van samehang tussen intellektuele begaafdheid enersyds en geestelike en liggaamlike gesondheid en sosiale stabiliteit andersyds. 'n Bestudering van die meer as 1 500 kinders wat oor superieure vermoëns beskik, het daarop gedui dat "such individuals were not, as a group, physically inadequate, social misfits, or prone to insanity, and that early ripening of their talents did not lead to the early rotting of their psyches" (Neethling 1981:3).

Hoewel die laaste volume van die *Genetic Studies of Genius* (volume 5) asook ander projekte as voortsettingstudies ná Terman se afsterwe in 1956 voltooi is,is dit gepas om dit ook by die tydperk vóór 1957 in te sluit sodat die chronologie en die tematiese geheel nie versteur word nie.

In 1968 het Melita Oden die resultate van haar opvolgstudie waarin twee groepe mans ten opsigte van hul maatskaplike prestasies geëvalueer is, as *The fulfillment of promise: 40 year follow-up of the Terman gifted group*, laat verskyn. Een van die belangrikste gevolgtrekkings waartoe Oden kom is dat 'n hoë intelligensie, hoewel noodsaaklik, nie die enigste voorwaarde vir topprestasie is nie. 'n Stimulerende sosiale omgewing en veral die persoonlike inset en die motivering om te wil presteer, is ook van deurslaggewende belang. In 1972 is met nog 'n opvolgondersoek veral aandag aan die mate van werks- en lewensbevrediging wat die proefpersone ervaar het, geskenk. R R Sears (1977:119 – 128) het sy bevindinge in hierdie verband as "Sources of life satisfactions of Terman gifted men" in the *American Psychologist* (vol. 32, nr. 2) gepubliseer.

3.2.6 Samevatting

Gedurende die pre-Sputnik era wat rofweg vanaf 1867 tot 1957 strek het onderwysvoorsiening waarby begaafdes baat kon vind oënskynlik heelwat aandag ontvang. Dit moet egter beklemtoon word dat slegs 'n baie klein persentasie van die superieures in die meeste state van Amerika daarby betrek is. Tydens die Depressie van die dertigerjare en ook tydens die Tweede Wêreldoorlog en kort daarna het begaafdekindonderwys 'n uiterste laagtepunt bereik. Die prentjie tot hiertoe dui daarom daarop dat op enkele uit-

sonderings na daar in die verskillende stede en state van Amerika tot met die lansering van Sputnik geen werklik beduidende en breë belangstelling in begaafdes en hul onderwys getoon is nie. Die Terman-studies kan dalk as die hoogtepunt van hierdie era uitgesonder word. Kort na 1957 het daar egter as gevolg van sekere verwikkelinge 'n nuwe era ten opsigte van vordering op die gebied van begaafdekindonderwys in die VSA aangebreek. Die verwikkelinge was so omvattend dat 'n gedetailleerde bespreking onmoontlik is. In die histories-pedagogiese deurskouing van begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid in die Verenigde State van Amerika vanaf 1957 tot in die tagtigerjare wat vervolgens toegelig word, sal net sekere hoogtepunte en tendense bespreek word.

4 Begaafdekindonderwys in die VSA vanaf 1957 tot in die tagtigerjare

4.1 Die uitwerking van die lansering van Sputnik op begaafdekindonderwys

Die dramatiese lansering van die Russiese Sputnik I op 4 Oktober 1957 het die Westerse wêreld en veral die VSA as leier van die Weste, geskud. Hierdie ingrypende verwikkeling het daartoe gelei dat daar 'n skielike herontwaking van belangstelling in begaafdheid/begaafdes plaasgevind het: die owerhede en algemene publiek in Amerika is deur hierdie Sputnik-skok tot die besef gebring dat die land se beste breinkrag tot op daardie stadium skromelik verwaarloos is. Die onderwysowerhede in die VSA het gevolglik in die tweede helfte van die 20ste eeu, en veral sedert die laat vyftigerjare, in die sogenaamde post-Sputnik era, met gekonsentreerde aandag na begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid begin kyk. Die vrees vir voortgesette tegnologiese dominasie deur die Russe het 'n sterk nasionale aandrang op nuwe kurrikulumprogramme waarby die "kinders van goud" baat kon vind, gegenereer. Verskeie ondersoeke is onderneem ten einde weë en metodes te vind om hierdie asook ander geïdentifiseerde leemtes in die Amerikaanse onderwysstelsel te identifiseer.

'n Onderwyssending is afgevaardig om die Russiese onderwysstelsel aldaar te gaan bestudeer om sodoende vas te stel waarom die Russe die "race in space" (ruimtewedloop) gewen het. Die ondersoekspan het hul bevindings hieromtrent reeds in 1959 in 'n verslag getiteld *Soviet Commitment to Education, Report of the First Official U.S. Education Mission to the USSR*, die lig laat sien. Uit hierdie verslag blyk dit dat die Russiese onderwys veel meer klem op die intellektuele vorming van leerlinge geplaas het as wat die geval in die VSA tot en met 1957 was. Voordat 'n leerling sy skoolloopbaan aan 'n Russiese hoërskool deurloop het, moes hy vir vyf jaar lank Fisika, Biologie en 'n vreemde taal neem, vir 'n jaar lank sy aan-

dag aan Sterrekunde wy en vir soveel as tien jaar in Wiskunde onderlê word. Alles het daarop gedui dat die kurrikula wat in die sekondêre skole van Amerika gevolg is, veral wat die onderrig in Wiskunde en die natuurwetenskappe betref, veel te wense oorgelaat het. Om sake te vererger is bevind dat die getal Amerikaners wat 'n graad in die natuurwetenskappe voltooi of hul talente in verdedigings-georiënteerde beroepe "belê" het, swak met die siutasie in Rusland vergelyk het.

Verskeie ondersoeke in die VSA self, het insgelyks daarop gedui dat die Amerikaanse onderwysstelsel tot op daardie stadium nie genoegsaam voorsiening gemaak het vir diegene wat oor uitnemende intellektuele vermoëns beskik het nie. J B Conant verwoord in die laat vyftigerjare die sentiment van die post-Sputnik skok in 'n verslag, *The American High School Today*, wat ook in 1959 die lig sien. Daarin bied Conant 'n 21-punt plan aan waarin hy 'n nuwe benadering in die sekondêre skole van sy land propageer. Die kern van sy pleidooi is dat uitdagende intellektuele inhoude in die kurrikula van sodanige skole moet figureer. Sy voorstelle sentreer sterk in die akademies begaafdes (die boonste 15%) en die hoogbegaafdes (die boonste 3%) wat daarby baat moes vind.

Hierdie ondersoeke asook vele ander het 'n skielike herontwaking ten opsigte van begaafdekindonderwys teweeggebring. Daar is in die drie jaar tot in 1959 meer artikels hieroor in die VSA gepubliseer as oor die vorige 30 jaar altesaam. Talle publikasies het ook op die verwaarlosing van begaafde kinders en hul onderwys gefikseer. Gedurende die laat 1950s asook in die 1960s het navorsing oor verskeie aspekte van begaafdheid sterk toegeneem: groepering op grond van aanleg asook verrykingsprogramme in gewone klasse en verskillende versnellingswyses is nagevors; die sosiale status van begaafdes en die uitwerking daarvan op leergemotiveerdheid is ondersoek; die moontlike oorsake van en terapie vir skolastiese onderprestering by leerlinge met hoë potensiaal het aandag ontvang; die psigososiale vermoëns van hierdie kategorie leerlinge asook die moontlike korrelasie van die konvergente (intellektuele) en die divergente (kreatiewe) denkprosesse is bestudeer.

'n Verdere bewys dat die lansering van Sputnik die Amerikaners geskud het, tree met John F Kennedy se vekiesing tot Amerikaanse president na vore. In sy eerste toesprake het Kennedy die benutting van breinkrag en lojaliteit aan die vlag as die belangrikste bates van die Amerikaanse nasie geaksentueer. Hy verklaar Amerika se voorneme om teen 1970 'n man op die maan te laat land. Dit moes deur briljante wetenskaplikes moontlik gemaak word: die bes moontlike breinkrag moes in wetenskapsprogramme betrek word en die bes moontlike spesiale onderwysvoorsiening moes aan diesulkes gebied word. Die Kennedy-era is dan ook gekenmerk deur sosiale en ekonomiese belonings vir dié wat hul superieure skolastiese begaafdhede optimaal laat realiseer het. Dit is opvallend dat die loopbaankeuses van begaafdes gedurende die laat 1950s en vroeg 1960s daarop dui dat hierdie groep leerlinge hulle in toenemende mate in die natuurwetenskappe

wou bekwaam en voorkeur begin verleen het aan beroepe in die tegnologiese veld waarin die verdedigingsaspek dikwels sterk meegespreek het.

Hoewel die prentjie betreffende genoegsame en effektiewe onderwysvoorsiening aan begaafdes ná Sputnik uiters rooskleurig voorgekom het, is daar nogtans, soos oor die jare heen, in sekere kringe 'n saak uitgemaak téén spesiale onderwysvoorsiening aan diesulkes en ten gunste van die anti-elitistiese ideaal wat aan die begin van hierdie hoofstuk in diepte toegelig is. Tannenbaum som die tweespalt rondom begaafdekindonderwys in Amerika raak op en doen tegelykertyd 'n oplossing aan die hand waarvolgens die dilemma uit die weg geruim kan word. Hy verklaar:

> By leaning too far in the direction of excellence, the country is in danger of creating a special kind of elitism out of meritocracy; by leaning heavily in the direction of equality, it easily loses sight of real human differences and ignores outstanding potential rather than offering special privileges for its cultivation. At this point in history, any neglect of the principle of equality can tear the nation apart from within; neglect of our need to build the largest possible reservoir of excellent human resources can make us vulnerable to attack from without. There is always the danger that the pursuit of excellence can only be accomplished by a retreat from equality and vice versa ... The most serious task facing us today is to place both goals in the same direction so that they can be pursued with equal vigor at the same time (Tannenbaum 1972:18 – 19).

4.2 *Betekenisvolle federale wetgewing en belangstelling in begaafdekindonderwys ná 1957 tot in die sestigerjare*

Sedert die lansering van Sputnik in 1957 het die federale owerhede begin om die Amerikaanse onderwysstelsel deur middel van toepaslike wetgewing te verbeter. Danksy spesiale fondse deur die owerhede bewillig, is heelwat spesiale projekte ter bevordering van die onderwys van begaafdes deur verskeie instansies van stapel gestuur. Dit het daartoe bygedra dat daar in die post-Sputnik-era 'n renaissance ten opsigte van begaafdes en die algemene bevordering van begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid in Amerika ontketen is.

Die erns waarmee die owerhede die 'agterstand' van die Amerikaanse onderwys bejeën het spreek daaruit dat die eerste noemenswaardige wetgewing om die toestand te verbeter reeds in 1958 deurgevoer is. Die *National Defence Education Act* van 1958 het onder andere fondse vir toetsprogramme ten opsigte van die *identifisering* van begaafde kinders aan die individuele state beskikbaar gestel. Sekere bepalings van die Wet het die befondsing van onderrig van die natuurwetenskappe, Wiskunde en vreemde

tale behels. Hierdie Wet het ook vir studiebeurse voorsiening gemaak wat veral bedoel was vir tersiêre studie "to initiate and maintain guidance, counselling, and testing programs geared to the identification and encouragement of 'able' students" (Gold 1972:95). Dié Wet van 1958 het noodwendig 'n groot bydrae ter bevordering en verbetering van begaafdekindonderwys en die stimulering van belangstelling in begaafdes gelewer.

Betekenisvolle federale wetgewing met die oog op die uitbouing van begaafdekindonderwys is ook in die sestigerjare aanvaar. Die 89ste Kongres van die Federale Regering het in 1965 die sogenaamde *Higher Education Act* (Afdeling V) aanvaar, wat sekere bepalings aangaande fondse vir die indiensopleiding van onderwyspersoneel met die oog op begaafdekindonderwys bevat. Dit spreek vanself dat die staatsondersteuning vir indiensopleidingsprogramme vir begaafdekindonderwysers — dit sou in die sewentigerjare meer aandag ontvang — wat as nuwe aksent na vore getree het, 'n groot leemte gevul het.

Die wetgewing wat tot hiertoe aanvaar is het as stimulus gedien vir heelwat spesiale projekte deur verskillende instansies ter bevordering van begaafdekindonderwys. Vervolgens word 'n paar daarvan, in chronologiese volgorde volgens die aanvangsdatums, oorsigtelik toegelig.

4.3 *Enkele spesiale projekte ter bevordering van begaafdekindonderwys ná 1957*

Die *National Education Association* (NEA) se *Invitational Conference on the Academically Talented Pupil* is van 6 tot 8 Februarie 1958 onder voorsitterskap van die President van Harvard Universiteit, J B Conant, gehou. Tydens hierdie geleentheid het navorsers, skrywers en leiers op die gebied van begaafdheid saam met diegene wat uit hoofde van hul amptelike hoedanigheid by begaafdekindonderwys betrokke was vergader. Binne slegs drie maande is meer as 8 000 kopieë van die konferensieverslag verkoop. Die *Carnegie Corporation* het op sterkte van die nasionale belangstelling in begaafdes besluit om 'n finansiële toesegging aan die NEA te maak. Aldus het die *National Association's Carnegie Academically Talented Project* wat oor 'n tydperk van 11 jaar onder die direkteurskap van Charles E Bish gefunksioneer het, in September 1958 'n aanvang geneem.

Lategan (1986:260 - 261) rapporteer dat die Projek onder meer:

- bystand verleen het aan skole in verband met verryking van kurrikula vir akademies begaafde leerlinge deurdat projekleiers besoeke by skole afgelê het; die noodsaak van verrykte onderwysprogramme vir die volledige ontplooiing van begaafdes se potensialiteite is ook onder die aandag van die publiek en die onderwysowerhede gebring;

- publikasies oor die verryking van vakinhoude, die sogenaamde Klein Groen Boekies waarvan daar teen 1961 toe die laaste volume verskyn het reeds 350 999 in die VSA versprei is, die lig laat sien het. Hierin is onder meer aandag gegee aan navorsing, klaskameradministrasie en voorligting rondom elke vak se leerinhoud;
- deur middel van gereelde en gratis nuusbriewe aan skole, staatsonderwysowerhede en ander belanghebbendes, voorligting aangaande die *gebruik* en *toepassing* van verrykte onderwysprogramme verskaf het.

In die jare vanaf 1964 tot 1968 toe die Projek ten einde geloop het, is nog 13 soortgelyke konferensies oor begaafdheid, kreatiwiteit, kurrikulumbeplanning, onderwysadministrasie en voorligting gereël. Die grootste waarde van die Projek was daarin geleë dat dit die noodsaaklike kontak tussen skoliere, die publiek, navorsers, opvoedkundiges en onderwysowerhede bewerkstellig het en dat dit 'n besonder groot invloed op veral kurrikulumontwikkeling in die VSA gehad het.

Die sogenaamde *California Talent Project* waarmee die *California State Department of Education* in 1963 begin het en wat vir net langer as drie jaar onder leiding van P D Plowman en J P Rice gefunksioneer het, verdien ook spesiale vermelding. Tydens die demonstrasie- of toepassingsessies is verryking, versnelling, raadgewing, voorligting en onderrig in spesiale klasse vir begaafdes, sterk beklemtoon. Verskillende onderrig- en beraadslagingsmetodes het ook spesiale aandag geniet.

Nog 'n Projek wat kortliks vermeld kan word en wat op begaafde dog behoeftige milieugestremde Negerkinders toegespits was, is in 1969 deur die *Office of Education* in Amerika gefinansier en van stapel gestuur. Dit het as die *College Education Achievement Project* (CEAP) bekend gestaan. Die prosedure vir die keuring van die leerlinge — dit is met behulp van gestandaardiseerde toetse, vorige akademiese rekords en onderwysers se aanbevelings gedoen — asook vir programmateriaal en onderrigtegnieke wat gebruik is, is op grond van 'n multidimensionele siening van begaafdheid bepaal.

Die kort bespreking van enkele spesiale projekte wat in die laat vyftiger- en die sestigerjare deur die privaatsektor, akademiese instellings en staats- en federale owerhede ten behoewe van die onderwys van begaafde kinders in die VSA geloods is, kan as verteenwoordigend van die algemene vordering of vooruitgang van begaafdekindonderwys in daarfdie tydperk beskou word.

'n Uiters belangrike ontwikkeling "in the 1970's has been the growing federal commitment to encourage an awareness of the need and to assist the development and implementation of programs at the local, regional, and state levels" (Passow 1979:444). Die voortgesette federale wetgewing in die sewentigerjare waarby begaafdekindonderwys in die breë baat kon vind, word vervolgens toegelig.

4.4 *Betekenisvolle federale wetgewing en belangstelling in begaafdekindonderwys ná 1970*

4.4.1 Die aanloop tot die Marland-ondersoek

Hoewel Gallagher (1979:16) daarop wys dat die "emphasis on egalitarian and on equal opportunities for all" gedurende die sewentigerjare in sommige kringe as credo aanvaar is, het die federale owerheid ná 1970 'n intensiewe ondersoek na begaafdekindonderwys in die VSA as geheel en onder leiding van die Kommissaris van Onderwys, S P Marland, deur wetgewing gemagtig. Dit is gedoen nadat daar in 1969 getuienis van verskillende persone en instansies aangehoor en ondersoek na die onderwys van begaafde kinders in Amerika ingestel is. 'n Uitvloeisel hiervan was dat *Section 806 of Public Law 91-230* van 13 April 1970 kort hierna deurgevoer is. Dié Wet het bepaal dat Kommissaris Marland 'n indringende ondersoek na begaafdekindonderwys in Amerika moet loods en binne 'n jaar 'n verslag oor sy bevindinge aan die Kongres moet voorlê.

4.4.2 Die Marland-verslag van 1971 en die uitwerking daarvan op latere wetgewing

Soos in die vooruitsig gestel het Marland se indringende *Education of the Gifted and Talented Report*, wat voortaan as die Marland-verslag bekend sou staan, in 1971 voor die Amerikaanse Kongres gedien. Die Marland-ondersoek en -verslag sou in die daaropvolgende jare 'n groot invloed op die federale en die verskillende staatsowerhede en ook die algemene publiek se benadering tot begaafdekindonderwys in Amerika uitoefen. In die voorlegging van sy verslag aan die Kongres het Sidney P Marland, (1972:ix) opgemerk dat die ondersoek "had confirmed our impression of inadequate provisions for these students and widespread misunderstanding about their needs". Die *U.S. Office of Education* het dan ook die verslag in 1972 gepubliseer. Die federale owerhede het dadelik begin om fondse vir begaafdes beskikbaar te stel en om die aanbevelings wat in die verslag vervat is, daadwerklik ten uitvoer te bring.

Lategan (1986:279) wys daarop dat die aanbevelings en doelwitte van die Marland-verslag binne die bestek van drie jaar reeds tot 'n groot mate gerealiseer is deur die daarstelling van:

- die *United States Office of Education for the Gifted and Talented* in Februarie 1972 wat steeds as die "beheersentrum" van begaafdekindonderwys aldaar dien;
- tien streekskantore, elk onder die beheer van 'n deeltydse *Educational Regional Director*;

- die *Educational Resource Information Centre Clearinghouse* (ERIC Clearinghouse) *on the Gifted and Talented*;
- nasionale opleidingsentra waar leierskapkursusse aangebied word;
- 'n *Gifted Students Symposium* en talle ander staats- en inter-staatsprojekte vir begaafdes en talentvolles.

Die Marland-verslag het ook die impetus verskaf vir bykomstige en aanvullende wetgewing wat later sou volg. In Oktober 1975 het die Kommissaris van Onderwys 'n beleidsverklaring uitgereik waarin hy konstateer dat die Amerikaanse *Office of Education* begaafdekindonderwys as 'n integrale deel van die onderwysstelsel aanvaar en dat alle ondernemings van belanghebbendes om in toenemende mate onderwysgeleenthede aan begaafdes en talentvolles te voorsien, ondersteun sal word. Dit het gelei tot *Section 404 of Public Law 93-390* wat in 1975 deurgevoer is en wat voorsiening gemaak het vir "grants and contracts to State and local agencies, institutions of higher education, and other agencies and organizations for exemplary programs and projects to meet the educational needs of gifted and talented children and youth" (Passow 1979:443). In 1978 het albei huise van die Amerikaanse kongres wetgewing oorweeg wat die federale betrokkenheid by begaafdekindonderwys dramaties sou uitbrei. Die *Gifted and Talented Children's Act* van 1978 het die Kommissaris van Onderwys in die geleentheid gestel om geldelike toelaes aan staatsonderwysinstellings beskikbaar te stel wat hulle daartoe in staat sou stel om onderrigprogramme te beplan, te ontwikkel, te operasionaliseer en te verbeter om in die onderwysbehoeftes van begaafde en talentvolle kinders op die voorskoolse, primêre en sekondêre vlakke te voorsien; die indiensopleiding van onderwyspersoneel was ook hierby inbegrepe.

Die reuse-bydrae wat die Marland-verslag en aanverwante wetgewing gelewer het om omvattende programme daar te stel waardeur onderwysomgewings geskep kon word om in al die onderwysbehoeftes van begaafdes en talentvolles te voorsien, is deur Sandra N. Kaplan geëvalueer. Sy kom tot die gevolgtrekking dat sodanige programme uiters suksesvol was aangesien dit voorsiening maak vir "multidimensional and appropriate learning experiences and environments which incorporate the academic, psychological, and social needs of these students" (Kaplan 1974:8).

Die Marland-ondersoek het juis, soos vroeër in die hoofstuk aangedui, 'n omvattende multidimensionele definisie, die sogenaamde federale staatsdefinisie, na vore gebring waardeur begaafdheid in die breë omskryf is. In die Verslag word dit eksplisiet genoem dat die ontplooiing van begaafdheid en talentvolheid selde 'n lineêre patroon volg. Daar is volgens Passow bevind dat sekere kinders ("morning glories") se begaafdhede soms op 'n vroeë leeftyd kenbaar word maar dat dit ook vroeg taan. Andere, die sogenaamde "late bloomers", se begaafdheid tree eers heelwat later na vore. Daar is egter ook die "underachievers" wat nie volgens hul begaafdheid en talentvolheid presteer nie. Op grond van al hierdie gegewens word dit

deur Passow gestel dat enige identifikasieprosedure asook onderrigprogramme vir begaafdes:

- die multidimensionaliteit van begaafdheid soos in die staatsdefinisie verwoord, as uitgangspunt moet aanvaar.
- rekening moet hou met die nie-liniêre patroon wat in die ontwikkelingstadia en -verskille van begaafdekinders waarneembaar is.
- die beginsels van differensiasie en indiwidualisering wat in die "special characteristics ... and the special individual differences existing within a gifted group" manifesteer, moet toepas.
- die diverse populasie begaafdes en talentvolles waaronder die ekonomies minderbevoorregtes wat met weinig geleenthede grootword — die milieugestremdes en kultuurgeremdes — asook diegene wat aan kulturele subgroepe behoort, in ag moet neem: 'n universele begaafdheid bestaan nie (Passow 1979:446 - 448).

Die Marland-verslag het hiermee riglyne neergelê waarmee langtermyn beplanning met betrekking tot die onderwys van begaafdes op federale, staats- en plaaslike vlak rekening moet hou. Daar is besef dat die optimale ontplooiing van begaafde en talentvolle kinders se potensiaal uiteindelik van groot belang vir die oplossing van die landsprobleme en vir kultuurontwikkeling is. Tensy hul uitsonderlike potensiaal gedurende hulle skooljare ontplooi word, mag dit verlore gaan.

Aangesien die indiensplasing van begaafdekindonderwysers in die ware sin van die woord onontbeerlik is vir die ontginning van begaafdheid, word vervolgens baie kortliks na 'n moontlike persoonsbeeld van sodanige leerkragte gekyk.

4.4.3 Begaafdekindonderwysers word opgelei

Die opleiding van onderwyspersoneel met die oog op begaafdekindonderwys het tot hiertoe reeds telkens ter sprake gekom: in die *National Defence Education Act* van 1958, in die *Higher Education Act* (Afdeling V) van 1965, in die Marland-verslag wat in 1972 gepubliseer is, en in die *Gifted and Talented Children's Act* van 1978. Hierdie aangeleentheid word ook in die sogenaamde Torrance navorsing (wat hierna in punt 4.5 toegelig sal word), geopper. Dit is genoegsame bewys dat onderwysers vir begaafde kinders nie agterweë gelaat is nie. Daar sal daarom volstaan word by die persoonskwaliteite en eienskappe waaroor 'n begaafdekindonderwyser behoort te beskik.

Navorsing wat in Amerika afgehandel is dui vir Lategan daarop dat sodanige leerkragte nie slegs aan sekere akademiese vereistes moet voldoen nie; sekere noodsaaklike persoonskenmerke word ook algemeen as keuringskriteria aanvaar: "Kandidate met 'n spesiale belangstelling in en wat oor

die vermoë beskik om met begaafde kinders te werk kwalifiseer vir opleiding as onderwysers vir begaafde leerlinge. Hoewel 'n kandidaat wat self begaafd is uiteraard as besonder geskik vir opleiding beskou word, is 'eie' begaafdheid nie 'n noodsaaklike voorvereiste vir keuring nie. 'n Redelike hoë intelligensie, belangstelling in studie en navorsing, 'n wye belangstellingsveld, humorsin, werkywer en -toewyding en entoesiasme is egter belangrike keuringskriteria. Origens is selfvertroue en gebalanseerdheid — twee eienskappe wat nodig is om te verseker dat die onderwyser nie bedreig sal voel deur leerlinge wat moontlik intelligenter as hyself mag wees nie — belangrike persoonskwaliteite waarop gelet word" (Lategan 1979:283).

Daar is sedert die vyftigerjare ook baie navorsing oor kreatiwiteit — die divergente denke — gedoen. Vanweë die wye omvang van navorsing waarby die kreatief begaafde baat kon vind, word hier slegs by die monumentale bydrae van E P Torrance stilgestaan.

4.5 Torrance se bydrae ten opsigte van kreatiwiteit en die kreatief begaafdes: 1959 – 1987

4.5.1 Inleidende opmerkings

Na die Sputnik-fiasko het daar in Amerika sedert die laat vyftigerjare 'n aansienlike klemverskuiwing rondom die verdere uitbouing van begaafdheid plaasgevind. Die klem het nou sterk op die kreatief begaafdes wat gekenmerk word deur hul vlot, soepel, oorspronklike en uitvoerige denkwyses, ongewone betekenisgewing en die voortbring van nuwighede, as uitkoms van probleemoplossings, skeppingskrag en vindingrykheid, begin val. J P Guilford het in 1956 met die daarstelling van sy multi-faktor model soos uiteengesit in sy *The structure of intellect* probeer vasstel of daar 'n verband bestaan tussen die meetbare intelligensiekwosiënt en kreatiwiteit. Hy het ook in die daaropvolgende jare intensiewe navorsing omtrent die faktore van intelligensie (onder andere ook divergente produksie, dit wil sê kreatiwiteit) gedoen. J W Getzels en P W Jackson het in hul publikasies, *The Meaning of Giftedness: An Examination of an Expanding Concept* asook in *Creativity and intelligence* wat onderskeidelik in 1958 en 1962 verskyn het, ook die moontlike korrelasie tussen intelligensie en kreatiwiteit ondersoek. Die bogenoemde baanbrekerswerk deur Guilford en andere het die impetus verskaf vir die Torrance navorsing wat nou reeds oor 'n tydperk van bykans 30 jaar strek.

4.5.2 Torrance eksperimenteer met die toetsing van kreatiwiteit

Na die bovermelde aanvoorwerk het die Buro vir Opvoedkundige Navorsing aan die Universiteit van Minnesota, onder leiding van Torrance, in

1959 met die toetsing van kreatiwiteit begin eksperimenteer. Dit is gedoen nadat daar in 1958 tydens die jaarvergadering van die *National Association for Gifted Children* (NAGC) 'n voorstel aanvaar is dat die kreatief begaafde voortaan as 'n nuwe kategorie tot die veld van buitengewone (spesiale) onderwys toegevoeg en erken sou word: toetse sou ontwerp word om as instrument te dien vir die identifisering van kreatief begaafde leerlinge en spesiale programme sou later uitgewerk word waardeur die optimale gedying van hul kreatiewe vermoëns verseker sou word.

Torrance se langtermynstudies waardeur die divergente denkprosesse van sodanige begaafdes intensief ondersoek is, het in 1959 'n aanvang geneem. In September van daardie jaar is alle leerlinge vanaf jaarklasse sewe tot twaalf van 'n hoërskool wat aan die Universiteit van Minnesota verbonde was, vir die eerste keer aan die hand van die sogenaamde *Minnesota Tests of Creative Thinking*, aan toetsing onderwerp. Na sewe jaar (1966) toe die oorspronklike toetsgroep weer aan toetsing onderwerp is, is dit gedoen deur gebruik te maak van die *Georgia Studies of Creative Behavior*, 'n verwerking en verfyning van die oorspronklike Minnesota-toetse. Soos uit die benaming afgelei kan word het die Torrance navorsing omtrent die meetbaarheid van kreatiwiteit intussen na die Universiteit van Georgia wat voortaan as die hoofsentrum vir navorsing sou dien, verskuif.

Na twaalf jaar (1971) is die oorspronklike toetsgroep van Minnesota nog eens aan toetsing onderwerp nadat die Georgia-toets van 1966 finaal aangepas en verfyn is en dit as die *Torrance Tests for Creative Thinking* (TTCT) gekategoriseer is. Die TTCT wat vandag (1987) nog as een van die betroubaarste meetinstrumente vir kreatiwiteit beskou word, is oor die jare heen in Amerika asook in ander lande — daar is verskeie vertalings beskikbaar — met groot sukses benut.

Aangesien die magdom bevindings voortspruitend uit die TTCT uiters omvangryk is, sal daar net na enkele interessanthede soos Stanley dit weergee verwys word:

- Kreatiewe prestasies in die skryfkuns, die medisyne en in leierskap, so is bevind, is makliker voorspelbaar as wat die geval met kreatiewe prestasies in musiek, die visuele kunste, die besigheidswese en die industrie is;
- Die resultate dui ook daarop dat kreatiewe kinders wat gedurende hul hoërskooljare as sulks geïdentifiseer is oor die algemeen ook in hul latere lewe produktiewe en kreatiewe prestasies gelewer het. Sommige kinders was nadat hulle as besonder kreatief/begaafd geïdentifiseer is daartoe in staat om hoëvlak prestasies te lewer. Hierdie interessante verskynsel staan as die sogenaamde *Pygmalion Effect* bekend;
- Aangesien die toetsgroep voortdurend van spesiale verrykte onderrigprogramme en -materiaal voorsien is waardeur hul kreatiewe moontlikhede gestimuleer is, sou dit volgens Torrance nie redelik wees om dieselfde positiewe resultate van 'n kans-arm populasie kreatiewe kinders (wat aan die minimum geleenthede en verrykingsprogramme blootgestel

sou word) te verwag nie. Hy wys ook daarop dat studies vorentoe onderneem sal moet word waar "disadvantaged and culturally different groups" eweneens aan indringende eksperimentering en toetsing onderwerp sal kan word (Stanley 1977:182 – 184).

Torrance se navorsing tot in 1971 het hom ook tot die slotsom laat kom dat dit moeilik is om tussen intelligensie en kreatiwiteit te onderskei aangesien om kreatief te wees 'n mate van intelligensie veronderstel, en ándersom. Een van sy kritici, M A Wallach, postuleer in 1968 dat die TTCT nie maklik van intelligensietoetse onderskei kan word nie, waarop Torrance (1979:362) antwoord:

> I have never tried to make a clear-cut distinction between intelligence and creativity as separate variables. Rather, I have insisted that they are interacting variables and that trying to force clear distinctions would create false distinctions . . . . Almost every description of the creative problem-solving process emphasises the necessity for both kinds of thinking processes.

Torrance se navorsing tot hiertoe het hom ook daartoe in staat gestel om kreatiwiteit en probleemoplossing duidelik te omskryf. Fortna en Boston (1967:21) haal hom aan as hy kreatiwiteit omskryf "as a process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies, and so on; identifying the difficulty; searching for solutions, making guesses, or formulating hypotheses about the deficiencies; testing and retesting these hypotheses and possibly modifying and retesting them; and finally communicating the results."

Torrance het ook begin besef dat die oplossing van toekomsvraagstukke van dringende belang vir Amerika is. Sy program om hieraan aandag te gee word vervolgens toegelig.

4.5.3 Die "Future Problem Solving Program" (FPSP) word in Georgia geloods

Die FPSP is in 1974 deur Torrance geïnisieer as 'n kurrikulumprojek wat aan die *Central High School* in Athene, Georgia, verbonde sou wees. Die administrateurs verbonde aan hierdie Hoërskool het naamlik vir Torrance in daardie jaar (1974) uitgenooi om met hul begaafde leerlinge te werk. Torrance het die geleentheid benut om spesiale aandag te gee aan wat hy as die twee kommerwekkendste tendense in Amerika geïdentifiseer het: die gebrek aan kreatiwiteit asook 'n gebrek aan belangstelling in die toekoms. Sy primêre doel was daarop gerig om begaafde/kreatiewe leerlinge van die nodige materiaal en leiding te voorsien wat hulle daartoe in staat sou stel om deur hul kreatiewe talente die probleme van die toekoms sinvol te kan aanspreek. Dr Mary Frasier rapporteer dat die Georgia FPSP in werking gestel is as 'n program "for grounding students (primary through high

school) in the study of the future by developing creative problem solving skills, cultivating teamwork, and promoting constructive competition among gifted students" (Frasier 1985:1).

Hoe suksesvol die FPSP was, blyk daaruit dat die getal leerlinge wat daarby baat kon vind dramaties toegeneem het. Gedurende die 1978 – 79 skooljaar is meer as 30 000 leerlinge van 42 state van Amerika en een Kanadese provinsie daarby betrek. Teen 1979 – 80 het meer as 60 000 leerlinge afkomstig van elke staat in die VSA asook van Engeland, Wes-Australië, Guam, Japan, Kanada en Suid-Afrika òf op formele wyse aan die Program deelgeneem òf op informele wyse van die programmateriaal, voorsien deur die FPSP, gebruik. Teen 1985 het die deelnemende leerlinge tot meer as 100 000 aangegroei. Die beskikbaarstelling van 'n nuusbrief, *Footnotes*, het voortdurende terugvoering aan en skakeling met alle belangstellendes en belanghebbendes verseker.

'n Ontleding van die werksaamhede en sukses rondom die FPSP dui volgens Frasier daarop dat 'n groot aantal leerlinge wêreldwyd daardeur in staat gestel is/word om:

- meer kreatief in hul denke te wees;
- beide hul mondelinge en skriftelike kommunikasievermoë te verbeter;
- hul vermoë om navorsing te doen en sinvolle spanwerk te verrig te verbeter;
- probleemoplossend te kan dink en werk;
- die toekoms en die probleme wat hul vorentoe kan voordoen, beter te kan hanteer (Frasier 1985:5).

Dit dien terloops vermeld te word dat die hoofkwartier van die FPSP vanaf 1978 tot 1981 na Lincoln, Nebraska verskuif het. Vanaf 1 September 1981 is dit na die kampus van Coe College in Iowa oorgeplaas waar dit tans onder die direkteurskap van dr Anne B Crabbe, met Torrance as adviseur, gehuisves word.

Die werksaamhede van die FPSP het by Torrance die besef laat posvat dat groter internasionale skakeling gebiedend noodsaaklik geword het.

4.5.4 'n Internasionale netwerk word gevestig

Nadat uitnodigings om aan 'n internasionale netwerk deel te neem in 1982 – 83 so wyd moontlik gesirkuleer is, het Torrance aan die einde van 1983 'n sodanige netwerk op die been gebring wat as wêreld-kommunikasiekanaal moes dien vir begaafde/kreatiewe kinders, hul onderwysers asook vir opvoedkundiges wat belang het by begaafdekindonderwys. Ongeveer 6 000 leerlinge en meer as 400 onderwysers en opvoedkundiges, verteenwoordigend van 14 lande en 30 state binne die VSA het op die uitnodiging gereageer.

Die internasionale netwerk wat tans nog effektief funksioneer is veral daarop afgestem om:

- deur interpersoonlike en internasionale kommunikasie 'n algemene bewuswording in begaafdekindonderwys aan te wakker;
- 'n kommunikasiekanaal vir ouers, onderwysers en opvoedkundiges wat by sodanige onderwys belang het, daar te stel;
- deur die uitruil van informasie en idees nuwe horisonne vir eksplorasie te identifiseer; en
- 'n onderlinge waardering en 'n beter begrip van uiteenlopende kultuurgroepe te verseker en om as instrument te dien vir onderlinge vertroue, vriendskap en gesamentlike aksies (Frasier 1985:6).

'n Jaar nadat die internasionale netwerk gevestig is, is daar 'n studiesentrum op die been gebring wat as sambreelliggaam vir die koördinering van alle aktiwiteite ten opsigte van die Torrance navorsing moes dien.

4.5.5 Die "Torrance Studies for Gifted, Creative and Future Behaviors"

Die bovermelde studiesentrum is vanaf 1984 onder die direkteurskap van dr Mary M Frasier op die kampus van die Universiteit van Georgia gevestig. Die werksaamhede van die *Torrance Studies* is daarop toegespits om aanvullend, en oor die breë terrein van begaafdheid/kreatiwiteit en die onderwysvoorsiening wat daarby betrokke is, sekere aktiwiteite te onderneem. In die bekendstellingsbrief van die *Torrance Studies for Gifted, Creative and Future Behaviors* word die studiesentrum beskryf as 'n "organizational vehicle designed to discover and nurture gifted/creative potential in people of all ages. Dedicated to the principle of learning and thinking in the future tense, it embodies past, present, and future images of academic excellence. The Torrance Studies interprets past research and knowledge and analyzes present trends in order to create educational excellence as it can and should be in the twenty-first century" (Frasier 1985:1).

Die *Torrance Studies* bestaan uit 'n navorsings-, 'n onderrig-, en 'n inligtingsentrum waarby alle belanghebbendes — navorsers, onderwysers, belangstellendes, die leerlinge en hul ouers — baat kan vind. Navorsing word nie alleen deur die akademici en personeel daaraan verbonde onderneem nie, daar word ook nasionaal en internasionaal geleenthede geskep vir MA, MEd, DEd en PhD studie in Opvoedkundige Sielkunde waarby begaafdekindonderwys in die breë betrek word. Wat onderrig betref word die begaafdes/kreatiewes vanaf die pre-primêre tot op sekondêre vlak by spesiale onderrigprogramme betrek deur die bywoning van laboratoriumskole op Saterdae en gedurende die somervakansies. Daar word by dié twee geleenthede werkswinkels aangebied waarby veral die ouers groot baat kan

vind. Die administrasie en operasionalisering van die TTCT word ook deur deskundiges toegelig. Die inligtingsentrum bestaan veral daarin dat almal toegang het tot die Torrance Biblioteek wat aan die Universiteit van Georgia gehuisves word. Daarin word die wêreld se grootste versameling materiaal ten opsigte van alle fasette van begaafdheid/kreatiwiteit en begaafdekindonderwys gehuisves. Die meer as 1 500 publikasies wat Torrance self tot in 1987 die lig laat sien het, word ook daar aangetref.

4.5.6 Samevatting

As die periode ná die lansering van Sputnik in 1957 in oënskou geneem word, blyk dit dat daar net na dié ingrypende gebeurtenis werklik 'n renaissance ten opsigte van begaafdekindonderwys in die Verenigde State van Amerika waargeneem kan word: daar is veral baie aandag aan begaafdes en spesiale onderwysreëlings vir hulle geskenk. Dit is egter hoofsaaklik sedert die sewentigerjare, veral danksy die Marland-verslag en wetgewing wat daaruit voortgespruit het, dat daar via federale wetgewing groot stukrag aan begaafdekindonderwys in Amerika as leiers op internasionale vlak op hierdie gebied, verleen is. Aandag is ook aan die opleiding van begaafdekindonderwysers geskenk. Intensiewe navorsing oor die teorie en praktyk onderliggend aan die onderwys van begaafdes wat in hierdie tydperk deurentyd onderneem is en steeds onderneem word — ook op die terrein van die kreatief begaafde deur Torrance en andere — het daartoe gelei dat die VSA tans oor 'n rykdom van kennis, ervaring en deskundigheid op dié gebied beskik waarby ook die RSA oor die jare heen groot baat kon vind. Al hierdie aangeleenthede het die VSA uiteindelik in die posisie gestel om 'n deeglik pedagogies-gefundeerde benadering tot die onderwys van begaafde leerlinge te kon ontwikkel.

Notas

1. Die hoofstuk waarin Dewey se pedagogiese bydrae bespreek word kan om meer besonderhede geraadpleeg word.
2. Lategan (1986:155 – 163, 245 – 252) kan geraadpleeg word vir 'n volledige uiteensetting van die werksaamhede van sodanige organisasies tot in die 1980s.

Bibliografie

Abraham, W. 1976. "The Early Years: prologue to tomorrow". *Exceptional Children*, vol. 42, nr. 6, Maart.

Anderson, J.E. 1957. "The nature of abilities", in: E P Torrance (red.), *Talent and education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bentley, J.E. 1937. *Superior Children*. New York: W.W. Norton & Co.

Fortna, R.O. & Boston, B.O. 1976. *Testing the gifted child: An interpretation in lay language*. Virginia: Council for exceptional children.

Frasier, M.M. 1985. *Torrance Studies for Gifted, Creative, and Future Behaviors; Continuing a Tradition of Excellence*. Georgia: The University of Georgia Press.

Freehill, M.F. 1961. *Gifted Children; Their Psychology and Education*. New York: The Macmillan Company.

Freeman, J. 1979. *Gifted children: Their identification and development in a social context*. Baltimore: MTP Press.

Gallagher, J.J. 1979. *The education of gifted and talented students: A history and prospectus*. Washington DC: Chapel Hill.

Gardner, J. 1961. *Excellence: Can we be Equal and Excellent Too?* New York: Harper & Row.

Gold, M. 1972. "National Programs" in: R.H. Frederickson & J.W.M. Rothney *Recognizing and Assisting Multipotential Youth*. Ohio: Charles E Merril.

Hirsch, N.D. 1931. Genius and Creative Intelligence. Massachusetts: Sci-Art Publishers.

Jung, C.G. 1964. *The Collective Works of C.G. Jung*, vol. 17. New York: Pantheon.

Kaplan, S.N. 1974. *Providing Programs for the Gifted and Talented: A Handbook*. California: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Kirschenbaum, R.J. 1983. "Flexible Methods for Identifying the Gifted". *The Education Digest*, Desember.

Lategan, M.M. 1986. *Onderwys vir die begaafde kind — 'n Histories-pedagogiese deurskouing*. Ongepubliseerde proefskrif. Pretoria: Unisa.

Le Roux, J.G. 1985. "'n Ondersoek na moontlike oorsake vir skolastiese onderpresteering". *Educare*, Jg. 15.1, vol. 15.1.

Marland, S.P. 1971. *Education of the Gifted and Talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: Government Printing Office.

Masten, W.G. 1986. "Gifted minority students: What the research suggests". *The Education Digest*, November.

Neethling, J.S. 1981. *Onderwys vir die begaafde kind; 'n Wetenskaplike ondersoek na die Onderwys van Begaafde Leerlinge in die V.S.A. en Brittanje. Verslag en Aanbevelings*. Die Kaapse Onderwysdepartement.

Nunn, T.P. 1923. *Education: Its data and first principles*. London: Edward Arnold & Co.

Passow, A.H. 1979. *The Gifted and Talented: Their education and development*. Chicago: The University of Chicago Press.

Passow, A.H. 1981. "The nature of giftedness and talent". *The Gifted Child Quarterly*, vol. 25, nr. 1.

Raph, J.B. 1966. *Bright underachievers*. New York: Teachers College Press.

Renzulli, J.S. 1978. "What makes giftedness? Re-examining a definition." *Phi Delta Kappan*, November.

Rugg, H. 1924. "The Curriculum for Gifted Children", in: G.M. Whipple (red.), *The Education of Gifted Children*. Twenty-third Yearbook on the National Society for the Study of Education, vol. I. Illinois: Public School Publishing Co.

Safter, H.T. & Bruch, C.B. 1981. "Use of the differential guidance for gifted model, for differential guidance for the gifted". *The Gifted Child Quarterly*, vol. 25, nr. 4.

Sato, I.S. 1984. "Wetenschap & Onderwys", in: *N.R.C. Handelsblad*, 24 Mei 1984.

Stanley, J.C., George, W.C. & Solans, C.H. 1977. *The gifted and the creative: a 50 year perspective*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Tannenbaum, A.J. 1972. "A Backward and Forward Glance at the Gifted". *National Elementary Principal*, vol. 51.

Torrance, E.P. 1979. "Unique Needs of the Creative Child and Adult" in: A.H. Passow *The Gifted and Talented: Their Education and development*. Chicago: The University of Chicago Press.

Terman, L.M. 1925. *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children: Genetic Studies of Genius*, vol. 1. California: Stanford University Press.

Terman, L.M. 1954. "The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent". *American Psychologist*, vol. 9, nr. 3.