

**PROJEKSIE**

**in**

**Pedodiagnose**

**S J du Toit  
L J Jacobs**

MANUALIA DIDACTICA 7



UNISA

PRO  
in

# PROJEKSIE in Pedodiagnose

S.J. Du Toit  
L.J. Jacobs

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA  
PRĒTORIA

© 1989 Universiteit van Suid-Afrika  
Herdruk 1996  
Alle regte voorbehou

**ISBN 0 86981 612 8**

Geset deur  
Pretoria Setters, Pretoria

Gedruk en uitgegee deur die  
Universiteit van Suid-Afrika  
Muckleneuk, Pretoria



# INHOUDSOPGAWE

Voorwoord .....	xi
-----------------	----

## HOOFSTUK EEN INLEIDENDE ORIËTERING

1. INLEIDING .....	1
2. EMPIRIESE OPVOEDKUNDE .....	7

## HOOFSTUK TWEE VERWYSINGSRAAMWERKVORMING

1. INLEIDING .....	9
2. VERWYSINGSRAAMWERK .....	10
2.1 'n Empiriese-opvoedkundige beskouing van verwysingsraamwerk .....	11
2.2 Vorming van die verwysingsraamwerk .....	13
2.2.1 Vormingsverloop .....	13
2.2.1.1 <i>Differensiasie</i> .....	13
2.2.1.2 <i>Assosiasie</i> .....	14
2.2.1.3 <i>Assimilasie</i> .....	15
2.2.1.4 <i>Akkommodasie</i> .....	16
2.2.2 Vormingsaktiwiteite .....	17
2.2.2.1 <i>Betekenisgewing</i> .....	17
2.2.2.2 <i>Betrokkenheid</i> .....	19
2.2.2.3 <i>Belewing</i> .....	20

2.2.2.4	<i>Identiteit en die selfkonsep</i>	22
2.2.2.5	<i>Selfaktualisering</i>	24
2.2.2.6	<i>Verwysingsraamwerkvorming ten opsigte van die self</i>	28
2.2.3	<i>Relasievorming</i>	28
2.2.3.1	<i>Relasies wat die kind vorm met mense en dinge</i>	30
2.2.3.2	<i>Die kind se relasie met homself</i>	31
2.3	<i>Interne en eksterne verwysingsraamwerk</i>	32
3.	<b>SAMEVATTING</b>	34

## HOOFSTUK DRIE      PROJEKSIE EN DIE TOEPASSING VAN DIE PROJEKSIEBEGINSEL

1.	<b>INLEIDING</b>	35
2.	<b>PSIGO-ANALITIESE AGTERGROND</b>	36
2.1	Die persoonlikheidsstruktuur	37
2.1.1	Die id ("es" of dit)	37
2.1.2	Die ego ("ich" of ek)	38
2.1.3	Die Super-ego ("über-ich")	40
2.2	Bewuste, onbewuste en voorbewuste	41
2.2.1	Die onbewuste	42
2.3	Simbole en simboliek	45
3.	<b>PROJEKSIE</b>	47
3.1	Enkele psigo-analitiese beskouinge oor projeksie	47
3.1.1	S. Freud	47
3.1.2	C.G. Jung	49
3.1.3	A. Adler	51
3.1.4	K. Horney	51
3.1.5	H.S. Sullivan	53
3.2	Projeksie as verdedigingsmeganisme	54
3.2.1	Kenmerke van projeksie as verdedigingsmeganisme	55
3.2.1.1	<i>Projeksie geskied onbewus</i>	55
3.2.1.2	<i>Projeksie is 'n verdedigingsmeganisme</i>	56
3.2.1.3	<i>Projeksie loop uit op die toedigting van subjektiewe inhoude aan die objektiewe wêreld</i>	57
3.2.1.4	<i>Projeksie verlig spanning en angs</i>	57
3.2.1.5	<i>Projeksie geskied vanuit 'n interne verwysingsraamwerk</i>	57
3.2.2	Verskillende vorme van projeksie as verdedigingsmeganisme	58
3.2.2.1	<i>Primitiewe projeksie</i>	58
3.2.2.2	<i>Primêre projeksie</i>	59
3.2.2.3	<i>Inversionele projeksie</i>	59
3.2.2.4	<i>Oordrag of verplasing</i>	60
3.3	Projeksie as persepsie	60
3.3.1	Projektiewe persepsie	62
3.3.2	Kenmerke van projektiewe persepsie	66
3.3.2.1	<i>Die projekterende persoon is onbewus van die invloed wat sy vorige ervaringe en belewinge op sy huidige persepsie het</i>	66
3.3.2.2	<i>Projektiewe persepsie loop uit op die toekenning van persoonlike of konnotatiewe betekenis</i>	66
3.3.2.3	<i>Projektiewe persepsie vind ooreenkomstig persoonlike gevoelens plaas</i>	67



3.3.2.4	<i>Projektiewe persepsie vind vanuit 'n interne verwysingsraamwerk plaas</i> .....	67
3.3.3	Vorme van projektiewe persepsie .....	68
3.3.3.1	<i>Persepsie van korrelate van eie affekte</i> .....	68
3.3.3.2	<i>Persepsie van eie affekte in die objektiewe wêreld</i> .....	68
3.4	Projeksie as die openbaring van persoonlikheid in gedrag .....	69
4.	DIE TOEPASSING VAN DIE PROJEKSIEBEGINSEL IN PEDODIAGNOSTIESE PRAKTYK .....	71
4.1	Pedodiagnostiese beskouinge oor projeksie .....	71
4.1.1	Projeksie as die openbaring van persoonlikheid in gedrag .....	71
4.1.2	Projeksie as toeskrywing .....	71
4.2	Projeksietoetse .....	73
4.2.1	Die projeksiestimulus .....	74
4.2.2	Die interpretasie van projeksieprotokolle .....	75
5.	SAMEVATTING .....	76

#### HOOFSTUK VIER 'N MODEL VIR PEDODIAGNOSE WAT MET BEHULP VAN PROJEKSietoetse GESKIED

1.	INLEIDING .....	78
2.	'N MODEL VIR PEDODIAGNOSE MET BEHULP VAN PROJEKSietoetse .....	80
2.1	Deurdringing tot die kind se verwysingsraamwerk .....	80
2.1.1	Deurdringing tot die konnotasies wat betekenis-, bewings- en betrokkenheidsinhoud wat in die protokolle vervat is, vir daardie kind sêlf het .....	80
2.1.1.1	<i>Betekenisgewing</i> .....	80
2.1.1.2	<i>Betrokkenheid</i> .....	82
2.1.1.3	<i>Belewings</i> .....	82
2.1.2	Deurdringing tot die selfgesprek .....	84
3.	METODE VAN ONDERSOEK NA DIE KONNOTASIES WAT VIR DIE KIND IN SY T.A.T.-PROTOKOLLE VERVAT IS .....	86
4.	SAMEVATTING .....	86

#### HOOFSTUK VYF VOORBEELDE VAN DIE TOEPASSING VAN DIE MODEL VIR PEDODIAGNOSE

1.	INLEIDING .....	87
2.	VOORBEELD A .....	87
2.1	Funksioneringsbeeld .....	87
2.2	Funksioneringsfenomeen .....	88
2.2.1	Gesprekke met ouers .....	88
2.2.2	Gesprekke met onderwyspersoneel .....	88
2.2.3	Gesprekke met A self .....	88
2.3	Inskakeling van die T.A.T. ....	89
2.3.1	Plaat 1 — Protokol .....	89
2.3.1.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 1</i> .....	89
2.3.1.2	<i>Gesprek met A oor Plaat 1</i> .....	89
2.3.1.3	<i>Ontleding van die gesprek met A oor Plaat 1</i> .....	91
2.3.2	Plaat 2 — Protokol .....	92
2.3.2.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 2</i> .....	93

2.3.2.2	<i>Gesprek met A oor Plaat 2</i> .....	93
2.3.2.3	<i>Ontleding van die gesprek met A oor Plaat 2</i> .....	94
2.3.3	Plaat 3BM — Protokol .....	95
2.3.3.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 3BM</i> .....	95
2.3.3.2	<i>Gesprek met A oor Plaat 3BM</i> .....	96
2.3.3.3	<i>Ontleding van die gesprek met A oor Plaat 3BM</i> .....	97
2.3.4	Plaat 3GF — Protokol .....	97
2.3.4.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 3GF</i> .....	98
2.3.4.2	<i>Gesprek met A oor Plaat 3GF</i> .....	98
2.3.4.3	<i>Ontleding van die gesprek met A oor Plaat 3GF</i> .....	99
2.3.5	Plaat 6GF — Protokol .....	99
2.3.5.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 6GF</i> .....	99
2.3.5.2	<i>Gesprek met A oor Plaat 6GF</i> .....	99
2.3.5.3	<i>Ontleding van die gesprek met A oor Plaat 6GF</i> .....	101
2.3.6	Plaat 7GF — Protokol .....	102
2.3.6.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 7GF</i> .....	102
2.3.6.2	<i>Gesprek met A oor Plaat 7GF</i> .....	103
2.3.6.3	<i>Ontleding van die gesprek met A oor Plaat 7GF</i> .....	103
2.4	Samevatting van die gesprekke met A .....	104
2.4.1	Betekenisgewing .....	104
2.4.2	Betrokkenheid .....	105
2.4.3	Belewing .....	105
2.4.4	Selfidentiteit en selfkonsep .....	105
2.4.5	Selfaktualisering .....	106
2.4.6	Relasies .....	106
3.	VOORBEELD B .....	106
3.1	Funksioneringsbeeld .....	106
3.2	Funksioneringsfenomeen .....	106
3.2.1	Gesprekke met ouers .....	106
3.2.2	Gesprekke met onderwyspersoneel .....	107
3.2.3	Gesprekke met B self .....	107
3.3	Inskakeling van die T.A.T. .....	107
3.3.1	Plaat 1 — Protokol .....	107
3.3.1.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 1</i> .....	108
3.3.1.2	<i>Gesprek met B oor Plaat 1</i> .....	108
3.3.1.3	<i>Ontleding van die gesprek met B oor Plaat 1</i> .....	110
3.3.2	Plaat 2 — Protokol .....	110
3.3.2.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 2</i> .....	111
3.3.2.2	<i>Gesprek met B oor Plaat 2</i> .....	111
3.3.2.3	<i>Ontleding van die gesprek met B oor Plaat 2</i> .....	114
3.3.3	Plaat 3BM — Protokol .....	114
3.3.3.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 3BM</i> .....	115
3.3.3.2	<i>Gesprek met B oor Plaat 3BM</i> .....	115
3.3.3.3	<i>Ontleding van die gesprek met B oor Plaat 3BM</i> .....	118
3.3.4	Plaat 3GF — Protokol .....	119
3.3.4.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 3GF</i> .....	119
3.3.4.2	<i>Gesprek met B oor Plaat 3GF</i> .....	120
3.3.4.3	<i>Ontleding van die gesprek met B oor Plaat 3GF</i> .....	121
3.3.5	Plaat 6GF — Protokol .....	121



3.3.5.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 6GF</i>	122
3.3.5.2	<i>Gesprek met B oor Plaat 6GF</i>	122
3.3.5.3	<i>Ontleding van die gesprek met B oor Plaat 6GF</i>	123
3.3.6	Plaat 7GF — Protokol	124
3.3.6.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 7GF</i>	125
3.3.6.2	<i>Gesprek met B oor Plaat 7GF</i>	125
3.3.6.3	<i>Ontleding van die gesprek met B oor Plaat 7GF</i>	126
3.4	Samevatting van die gesprekke met B	127
3.4.1	Betekenisgewing	127
3.4.2	Betrokkenheid	128
3.4.3	Belewing	128
3.4.4	Selfidentiteit en selfkonsep	128
3.4.5	Selfaktualisering	128
3.4.6	Relasies	129
4.	VOORBEELD C	129
4.1	Funksioneringsbeeld	129
4.2	Funksioneringsfenomeen	130
4.2.1	Gesprekke met ouers	130
4.2.2	Gesprekke met onderwyspersoneel	130
4.2.3	Gesprekke met C self	130
4.3	Inskakeling van die T.A.T.	131
4.3.1	Plaat 1 — Protokol	131
4.3.1.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 1</i>	131
4.3.1.2	<i>Gesprek met C oor Plaat 1</i>	132
4.3.1.3	<i>Ontleding van die gesprek met C oor Plaat 1</i>	133
4.3.2	Plaat 2 — Protokol	134
4.3.2.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 2</i>	134
4.3.2.2	<i>Gesprek met C oor Plaat 2</i>	135
4.3.2.3	<i>Ontleding van die gesprek met C oor Plaat 2</i>	137
4.3.3	Plaat 3GF — Protokol	138
4.3.3.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 3GF</i>	138
4.3.3.2	<i>Gesprek met C oor Plaat 3GF</i>	138
4.3.3.3	<i>Ontleding van die gesprek met C oor Plaat 3GF</i>	141
4.3.4	Plaat 6GF — Protokol	141
4.3.4.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 6GF</i>	142
4.3.4.2	<i>Gesprek met C oor Plaat 6GF</i>	142
4.3.4.3	<i>Ontleding van die gesprek met C oor Plaat 6GF</i>	144
4.3.5	Plaat 7GF — Protokol	144
4.3.5.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 7GF</i>	144
4.3.5.2	<i>Gesprek met C oor Plaat 7GF</i>	145
4.3.5.3	<i>Ontleding van die gesprek met C oor Plaat 7GF</i>	146
4.3.6	Plaat 8GF — Protokol	147
4.3.6.1	<i>Konvensionele interpretasie — Plaat 8GF</i>	147
4.3.6.2	<i>Gesprek met C oor Plaat 8GF</i>	147
4.3.6.3	<i>Ontleding van die gesprek met C oor Plaat 8GF</i>	149
4.4	Samevatting van die gesprekke met C	149
4.4.1	Betekenisgewing	149
4.4.2	Betrokkenheid	150
4.4.3	Belewing	150

4.4.4	Selfidentiteit en selfkonsep .....	150
4.4.5	Selfaktualisering .....	151
4.4.6	Relasies .....	151
5.	SAMEVATTING .....	151
	<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	153



# VOORWOORD

Gestruktureerde projeksietoetse soos die Rorschach-toets en halfgestruktureerde projeksietoetse soos die Tematiese Appersepsietoets is sielkundig-gefundeerde projeksie-media wat vanuit 'n sielkundige perspektief en met sielkundige doelstellings voor oë ontwerp en ontwikkel is. Sulke sielkundig-gefundeerde projeksietoetse word daaglik ook deur pedodiagnostici, wat as Opvoedkundige Sielkundiges geregistreer is, tydens diagnose van kinders toegepas. Hierdie situasie skep vir die pedodiagnostikus probleme aangesien hy diagnosemedia gebruik wat vanuit 'n ander, nie-pedagogiese perspektief ontwerp en ontwikkel is.

Teen hierdie agtergrond het Dr. Du Toit, tydens sy doktorsstudie aan die Departement Empiriese Opvoedkunde van die Universiteit van Suid-Afrika, projeksie soos dit gedurende pedodiagnose voorkom ondersoek. Die titel van sy proefskrif is: "'n Empiriese-opvoedkundige evaluering van projeksie soos dit in pedodiagnose voorkom". Hierdie boek is gedeeltelik op Dr. Du Toit se proefskrif gebaseer.

Uit Dr. Du Toit se ondersoek het dit duidelik geword dat 'n kind sedert sy geboorte deur betekenis-toekenning 'n eie betekeniswêreld skep. Sy betekeniswêreld het, afgesien van 'n universele dimensie, ook 'n unieke persoonlike dimensie. Dit is sy wêreld soos hy dit leer ken en verstaan het, en vir hom is dit die werklikheid, is dit sy verwysingsraamwerk waarvan uit aan die hand waarvan hy tot situasies toetree en homself gedra. Vanuit sy verwysingsraamwerk tree hy ook tot die diagnose-situasie toe. In die diagnose-situasie gedra hy homself, neem hy waar, interpreteer en evalueer hy ooreenkomstig sy verwysingsraamwerk. Om pedodiagnose te laat slaag behoort daar tot die kind se verwysingsraamwerk deurgedring te word sodat diagnose vanuit die kind se verwysingsraamwerk kan plaasvind.

Uit die ondersoek oor projeksie het dit geblyk dat met van die bestaande metodes van diagnosering met behulp van projeksietoetse daar nie by die kind se verwysingsraamwerk uitgekóm word nie.

'n Nuwe model vir die toepassing en interpretasie van projeksietoetse is vanuit die Empiries-opvoedkundige perspektief ontwerp. Met hierdie model kan daar wel tot die kind se verwysingsraamwerk deurgedring word sodat diagnose vanuit die kind se verwysingsraamwerk kan plaasvind. Hierdie model bied ook ander moontlikhede wat nog nie verken is nie. Dit het ook sekere beperkinge wat in die teks uiteengesit is.

By die lees van hierdie boek moet daar in gedagte gehou word dat die oorspronklike ondersoek wat gedoen is en hierdie werk wat daarop gebaseer is, sowel as die voorgestelde model vir diagnose, gebaseer is op die Empiries-opvoedkundige teorie soos dit in die Departement Empiriese Opvoedkunde by die Universiteit van Suid-Afrika aangebied word.

Met die bekenstelling van die inhoud van hierdie boek aan B.Ed-Voorligting- en M.Ed-Voorligtingstudente van die Departement Empiriese Opvoedkunde aan die Universiteit van Suid-Afrika, word gehoop om 'n bydrae tot die verryking van die studente te lewer. Sodoende word ook gehoop om by te dra tot die begryping van en hulpverlening aan kinders wie se paaië met dié van hierdie voornemende Opvoedkundige Sielkundiges mag kruis.



# EEN

## Inleidende oriëntering

### 1. Inleiding

Die pasgebore baba bevind homself in 'n reeds betekende wêreld van ander mense, God, objekte, norme, idees en waardes wat vir homself nog onbekend en vreemd is. Dit is sy wêreld wat hy moet leer ken en verstaan. Dit is sy wêreld waarin hy homself moet oriënteer, relasies moet ontdek en sêlf relasies moet stig terwyl hy sy potensiele selfheid verwerklik. Sonder die steun en begeleiding van opvoeders is dit vir die kind 'n onbegonne taak en is hy tot mislukking gedoem. Meeste van die kinders is suksesvol, terwyl daar ander is wat minder suksesvol is. Van die minder suksesvolle kinders is onderpresteerders op skool en/of openbaar afwykende gedrag soos stokkiesdraai, verwerping van gesag, of vertel leuens, toon selfmoordneigings, maak bed nat en kry gereeld nagmerries. Sulke kinders ken en verstaan nie hul wêreld van byvoorbeeld norme, idees, ander mense en hulself behoorlik nie as gevolg van skewe of onegte en/of selfs geen betekenis wat hulle aan komponente van hulle wêreld en aan hulself toegeken het.

Wanneer hulp deur ouers of onderwysers aan sulke minder suksesvolle kinders verskaf, nie vrugte afwerp nie, word die kinders meestal na kinderleidingklinieke van onderwysdepartemente, hospitale en universiteite of na privaatpraktiserende opvoedkundiges en sielkundiges verwys. Gespesialiseerde hulp wat deur sulke instansies en individue aan die kinders verskaf word, neem 'n

aanvang in diagnose en loop uit op ouerbegeleiding en terapie. Suksesvolle hulp aan die gedragseremde kind blyk by akkurate diagnose te begin.

Volgens Van Niekerk (1978:11) bestaan daar verskillende "soorte" diagnoses wat elkeen vanuit 'n eie teoretiese begroning en met eie diagnostiese beginsels en metodes aan die hand waarvan gediagnoseer word, ontwikkel is. Vir die psigodiagnostikus is diagnose volgens Kisker (1964:459) die ". . . specialized technique in which psychological methods and techniques are used to reveal the nature and extent of psychological damage." Die vertrekpunt van die psigodiagnostikus is dan die bestudering van waarneembare en onwaarneembare gedrag met die oog daarop om die aard en omvang van 'n afwyking of 'n abnormaliteit vas te stel. As hulpmiddels in hul diagnose is bepaalde toetse of media vir die psigodiagnostikus ontwikkel. Hierdie toetse of media is vanuit 'n bepaalde verwysingsraamwerk en met 'n bepaalde doel voor oë ontwerp en ontwikkel. Van hierdie selfde media soos die Tematiese Appersepsietoets, die Rorschach-toets en ander word ook tydens pedodiagnose gebruik.

Vanuit 'n opvoedkundige perspektief sê Van Niekerk (1978:20) dat die pedodiagnostikus ". . . eintlik op soek is na 'n betekenisbeeld van die besondere kind, as 'n ervaringsbeeld, wilsbeeld, kenbeeld en gedragingsbeeld . . ." met die oog daarop om die diskrepanse tussen die kind se bereikbare vlak en sy bereikte vlak van volwassewording te bepaal. Die pedodiagnostikus se vertrekpunt is die opvoedingsverskynsel en hy diagnoseer met die oog op die verkryging van 'n totaliteitsbeeld van ". . . die volwassewordingsgremde kind se versteurde ervar-, wil-, ken-, en gedra-in-opvoeding" (Van Niekerk, 1978:21). Die pedodiagnostikus se vertrekpunt, perspektief en doel wanneer hy sulke toetse soos die Tematiese Appersepsietoets en die Rorschach-toets gebruik is "anders" as die waarvan die toetse oorspronklik ontstaan het en ontwikkel is. Dit skep vir die pedodiagnostikus probleme.

Media wat vir diagnose gebruik word, word hoofsaaklik in twee kategorieë verdeel, naamlik:

- gestandaardiseerde toetse, en
- ongestandaardiseerde toetse.

Met gestandaardiseerde toetse word gewoonlik psigometriese toetse bedoel. Dit is toetse wat vir 'n bepaalde groep persone en met 'n bepaalde doel voor oë opgestel en gestandaardiseer is. Van hierdie toetse word met nasienmaskers nagesien, sodat die tellings wat verkry word as redelik objektief beskou kan word. Byvoorbeeld: Intelligensietoetse, Aanlegtoetse en Belangstellingsvraelyste.

Ongestandaardiseerde toetse is toetse wat nie met behulp van 'n nasienmasker nagesien word nie. Na hierdie toetse word gewoonlik verwys as *projeksietoetse*.

Sigmund Freud het in 1895 die term "projeksie" in 'n artikel oor angsneuro-



se ingelui (Freud, 1973:209) en die projeksiegedagte later as 'n verdedigingsmeganisme teen eie onaanvaarbare trekke, wense en so meer, verder uitgebou en meer volledig omskryf. In hierdie verband is projeksie dan beskou as "... a defensive process under sway of the pleasure principle whereby the Ego thrusts forth onto the external world unconscious wishes and ideas which, if allowed to penetrate into consciousness would be painful to the Ego" (Bell, 1948:2). Hierdie beskrywing van projeksie berus op die teorie van Freud (1949:128-129), naamlik dat eie wense, begeertes, fantasieë en idees wat vir 'n persoon self onaanvaarbaar en afkeurenswaardig is, deur die proses van verdringing van bewuswording geweer word. Verdronge inhoudes stu voortdurend aan tot bewuswording (en energieontlading) en is dan sodoende 'n bedreiging vir die ego. Die gevaar van bewuswording én die belewing van angs kan deur projeksie (wat 'n onbewuste proses is) verlig word deurdat daardie gevaarlike onbewuste inhoudes van die projekterende onteien word en aan 'n eksterne objek of persoon toegeken word. Byvoorbeeld: 'n Persoon se eie onbewuste begeerte tot 'n buite-egtelike verhouding word op iemand anders geprojekteer en die ander persoon word dan van so 'n buite-egtelike verhouding verdink.

Ten opsigte van fobies, maak Freud die volgende opmerking: "... phobias have the character of a projection in that they replace an internal instinctual danger by an external, perceptual danger" (Freud, 1961:40). Die gevaar wat die bewuswording van onaanvaarbare instinktuele impulse vir 'n persoon inhoud, kan deur projeksie op byvoorbeeld 'n hysbak, vir die projekterende persoon minder dreigend word omdat hy hysbakke kan vermy. Op 'n ander terrein as fobies, kan 'n persoon sy eie aggressiwiteit op iemand anders projekteer en die ander persoon as uitermate aggressief teenoor homself beskou. Die persoon wat projekteer bly tydens projeksie daarvan onbewus dat hy projekteer én hy bly onbewus van daardie eie (onbewuste) impulse en inhoudes wat angs by homself opwek. Halpern en Halpern (1983:24) sê: "Being overly concerned with other people's negative traits helps us remain unaware of our own". Freud (1957:233) som die projeksiehandeling soos volg op: "to transpose outwards what becomes troublesome ... from within ...".

Volgens Du Toit en Piek (1974:14) het bogenoemde beskouing oor projeksie gou veld gewen en het dit ook die teorie agter die ontwikkeling van die vroegste projeksietoetse, soos dié van Frank wat gedurende 1939 ontwikkel is, geword. Die praktiese implementering in die toetsingspraktyk van bogenoemde vroeë-psigo-analitiese beskouing van projeksie, word deur Murray (1971:1), wanneer hy oor die T.A.T. skryf, soos volg saamgevat: Tydens die toepassing van die toetse, is die toetspersoon so betrokke by die toets "... that he forgets his sensitive self and the necessity of defending it against the proings of the examiner, and, before he knows it, he has said things about an invented character that apply to himself, things he would have been reluctant to confess...". Volgens hierdie projeksiebeginsel het projeksie plaasgevind wanneer 'n kind, terwyl hy 'n projeksieprotokol op byvoorbeeld 'n T.A.T.-of Rorschach-plaat verskaf het, sy eie onbewuste onaanvaarbare trekke, wen-



se, en so meer, op inhoud van die plate geprojekteer het, terwyl hy self daarvan onbewus is dat hy dit gedoen het.

"Projective methods originated within a clinical setting and have remained predominantly a tool for the clinician. Some have evolved from therapeutic procedures (such as art therapy) employed with psychiatric patients. In their theoretical framework, *most projective techniques reflect the influence of psychoanalytic concepts*" (Anastasi, 1970:494 - eie kursivering). Ten opsigte van projeksie is aspekte soos verdringing, bewuste, onbewuste en verdedigingsme-ganisme die meer prominente, terwyl die hoofmotief agter die gebruik van die projeksietoetse die deurdringing van die toetsling se verdedigingskanse is.

Die vroeë-psigo-analitiese dualistiese beskouing ten opsigte van die psigiese prosesse het aanvanklik 'n goeie ontvangs geniet, maar dit is mettertyd vanuit verskillende oorde deur persone wat die eenheidskarakter van die mens raakgesien en beklemtoon het, gekritiseer. So het van die neo-psigo-analiste, soos byvoorbeeld Sullivan (1953) en Fromm (Arnt, 1974:337) beklemtoon dat die mens as totaliteit funksioneer en dat dit wat Freud die onbewuste genoem het, nie 'n afsonderlike komponent van die mens is nie. Whyte (1978:18) se beskouing kom ook met dié van Sullivan en Fromm ooreen wanneer hy die bewuste en onbewuste as 'n eenheidstroom van geestelike prosesse beskou. Ook vanuit opvoedkundige kringe word die dualistiese mensbeskouing deur onder andere Oberholzer (1968) en Langeveld (1969) verwerp, terwyl die eenheid van die mens, wat nie in afsonderlike komponente onderverdeel kan word nie, beklemtoon word. Ten opsigte van die deterministiese rol wat die onbewuste in die vroeë-psigo-analitiese teorie gespeel het, kan hier met 'n aanhaling uit Oberholzer (1968:160-161) volstaan word: "Met ontiese openheid as *fait primitif* en gerugsteun deur die bewussyn as intensionaliteit ken ons die mens as synde van die syn in 'n oergerelationeerdeheid. . . . Sy deelhebbing aan die syn is meteen ook sy deelname daaraan. En deelname daaraan beteken om handelend-as-verandering-teweeg-brengend gemoed te wees. Dit getuig van bewuste wil en opset".

Teen hierdie agtergrond is ook vasgestel dat projeksie meer is as blote onbewuste verdediging, maar dat dit ook, volgens Van Lennep (1949:251), waarneming of persepsie omvat. Carp se beskouing van projeksie is 'n goeie voorbeeld van die denkg rigting dat projeksie ook waarneming is: "In de waarneming steekt echter tevens een projectie van de eigen subjectiviteit in de buiten wereld: een ieder neemt op zyn eigen wyse de wereld der dingen waar" (Van Lennep, 1948:11). Tydens persepsie en interpretasie van sy wêreld van ander persone, God, objekte, norme, idees, ensovoorts, projekteer 'n persoon sy eie op dié wêreld en lees daarin wat nie werklik objektief daar is nie. Byvoorbeeld: 'n seun wat nie die vorige dag sy huiswerk gedoen het nie, sien in die onderwyser se manier van stap en hoor in sy stemtoon, dat die onderwyser die dag kwaai is, terwyl dit in der waarheid nie so is nie. "Die mens sien die werklikheid steeds deur 'n bril van sy kennende, maar veral sy waardierend-willend-vertrouende *toerusting*" (Oberholzer, 1968:161 - eie kursivering).

Die toerusting, waarvan Oberholzer praat, ". . . is be-leef-de, deur-leef-de,



be-teken-de dus 'n betekenis-gekleurde wêreld" (Oberholzer, 1968:161). Dit is 'n eiewêreld wat tydens ervaring deur singewing tot stand gebring is en wat die verwysingsbron is aan die hand waarvan nuwe betekenis toegeken word. Sonnekus en Ferreira (1979:72) noem dit die persoon se ervaringsbesit. 'n Persoon se ervaringsbesit (of persoonlike en unieke verwysingsraamwerk of sy interne verwysingsraamwerk) is die lens waardeur hy perspieer, interpreteer en evalueer. Die seun wat as voorbeeld in die vorige paragraaf genoem is, weet uit eie ervaring met sy onderwyser, dat sy onderwyser kwaad word wanneer die leerlinge nie hul huiswerk gedoen het nie. Die onderwyser weet nog nie dat die seun nie sy huiswerk gedoen het nie, maar die seun weet dit wel en daarom antisipeer hy, vanuit sy ervaring en kennis, dat sy onderwyser sal kwaad word en perspieer hy alreeds uit sy onderwyser se stemtoon, dat hy vir hom kwaad is. Hy "lees" dan in sy onderwyser wat in werklikheid nie daar is nie.

Uit wat tot dusver bespreek is, kom dit voor of projeksie nie net vanuit die onbewuste en in terme van verdediging teen eie onaanvaarbare onbewuste impulse verklaar kan en verklaar behoort te word nie. Projeksie kan ook beskou word as waarneming en interpretasie van gebeure en situasies aan die hand van reeds bestaande kennis wat sedert geboorte opgedoen is. Die vraag ontstaan of projeksie, wat 'n belangrike rol tydens pedodiagnose vervul, nie ook vanuit empiries-opvoedkundige perspektief en aan die hand van empiries-opvoedkundige essensies verklaar kan word nie? Byvoorbeeld: 'n Sewentienjarige seun wie se skoolwerk skielik verswak het, het die volgende protokol op plaat 1 van die T.A.T. verskaf:

---

Ek sien 'n klein seuntjie wat voor 'n viool sit. Sy ouers het die viool vir hom gegee, maar hy wil nie meer daarop speel nie. Hy lyk hartseer maar hy is ook kwaad vir sy pa en ma. Hy sal die viool gaan weggooi.

---

Hierdie seun het in 'n huis groot geword waar godsdiens 'n prominente rol in die opvoeding en die gesinsaktiwiteite gespeel het. Die seun se vader het onverwags die gesin verlaat en by 'n ander vrou in 'n woonstel in dieselfde omgewing as waar die res van die gesin gewoon het, ingetrek en by haar gewoon. Hierdie ander vrou se kinders het dieselfde skool as die seun besoek. Is dit nie dalk moontlik dat hierdie seun oorbetrokke is by sy probleem en onbetrokke is by sy selfaktualisering in skoolverband nie? Kan dit wees dat hy, na al die gebeure, verwarring ten opsigte van sy eie identiteit beleef? Is dit, na alles wat gebeur het, moontlik dat die viool vir hom simbolies van norme en waardes is wat deur sy vader se gedrag vir hom sinloos geword het? Beleef hy dalk ten opsigte van sy ouers teleurstelling en ten opsigte van sy por-

tuurs minderwaardigheid? Súlke en ander soortgelyke vrae rondom projeksie tydens pedodiagnose skep vir die pedodiagnostikus probleme.

“Projeksie” en “projekteer” is terme wat in diagnose by veral gedragsafwykende kinders gebruik word en wat ’n belangrike rol vervul. Hierdie terme, die konnotasies daaraan geheg, die teorie agter die projeksiegedagte én die dinamiek van projeksie, is van psigo-analitiese oorsprong en is op die psigo-analitiese teorie gegrond. Volgens veral die vroeë-psigo-analiste is projeksie ’n onbewuste proses wat deur onbewuste inhoudes (begeertes, wense, en so meer) geïnisiëer word sodat bepaalde onbewuste inhoudes onbewus bly. Deur projeksie bly die projekterende persoon self daarvan onbewus dat hy projekteer én bly hy onbewus van daardie onbewuste inhoudes wat hy deur projeksie van homself onteien. Só gesien, word die persoon wat projekteer dan, ten opsigte van sy projektiewe handeling, as’t ware deur sy onbewuste wense, begeertes, vrese, en so meer, (“vanuit sy onbewuste”) beheer.

Bogenoemde beskouing oor projeksie skep vir die pedodiagnostikus probleme wanneer Oberholzer (1968:52) vanuit die fundamentele pedagogiek opmerk dat die kind “. . . *bewustelik* selfbepalend in verhouding met die omringende . . .” tree én (Oberholzer, 1968:180) verder sê dat die kind nie aan onbewuste stuwinge en inhoudes oorgelewer is nie.

Die kind is, tydens sy betrokkenheid by sy wêreld, besig om singewend vir homself ’n eie leefwêreld te skep. Dit is sy leefwêreld ten opsigte waarvan hy homself georiënteer het en wat hy, tydens sy ervaringe, leer ken het en verstaan. Dit is ook aan die hand van dit wat hy reeds ken, sy ervaringsbesit (of verwysingsraamwerk) waarvan hy nuwe situasies waarneem en evalueer.

Die praktiese probleme waarmee die pedodiagnostikus te kampe het wanneer projeksietoetse hanteer en protokolle van sulke toetse geïnterpreteer word, is dat die teorie agter projeksie en die rasionaal van sommige van die toetse en die interpretasie daarvan, op die psigo-analitiese teorie berus. Dit bring mee dat hy sy interpretasies nie vanuit ’n opvoedkundige verwysingsraamwerk kan doen nie, maar dat hy daarop aangewese is om dit vanuit ’n psigo-analitiese verwysingsraamwerk te moet doen. Hierdie situasie skep wesenlike probleme rondom die essensies van die Opvoedkunde én die verantwoordbaarheid van die pedodiagnostiese werkwyse.

Teen die agtergrond van die probleme wat die opvoedkundige sielkundige en meer in besonder die pedodiagnostikus, rondom projeksie ondervind, is die taak wat die skrywers hulle ten doel gestel het om:

- die bestaande teorie agter projeksie te verken en projeksie te ontleed, en
- die praktiese toepassing van die empiries-opvoedkundige teorie by die interpretasie van projeksieprotokolle te ontleed.

Om die volgende hoofstukke in perspektief te plaas, is dit nodig dat Empiriese Opvoedkunde en die empiries-opvoedkundige teorie eers kortliks toegelig word.



## 2. Empiriese Opvoedkunde

Empiriese Opvoedkunde, Sielkundige Opvoedkunde, Opvoedkundige Sielkunde, en Psigopedagogiek is verskillende benaminge vir dieselfde deeldissipline van die Opvoedkunde. As deeldissipline van die Opvoedkunde vind Empiriese Opvoedkunde net soos die ander deeldissiplines van Opvoedkunde ook sy vertrekpunt in die opvoedingsverskynsel. Empiriese Opvoedkunde fokus op die deelnemers aan die opvoedingsgebeure en lê hom toe op die feitlike, waarneembare, proefondervindelike, meetbare en beskrywende met betrekking tot hoe die kind as opvoedeling 'n volwassene word en die rol van die volwassene as opvoeder in die volwasewording van die kind.

Die kind is nog nie volwasse nie, maar behoort volwasse te word. *Hy wil volwasse word*, hy wil self iemand wees en word (Langeveld). Hy kan egter nie 'n selfstandige verantwoordelike volwassene word sonder dat hy hulp van 'n volwassene wat die opvoedingsverantwoordelikheid vir hom aanvaar, ontvang nie. Die kind is dan van meet af intensioneel gerig op verandering tot (nooit voltooide) volwassenheid.

By geboorte bevind die kind homself in 'n betekenisdraende wêreld van ander mense, objekte, norme, God en idees. Dit is 'n wêreld wat hy nog nie ken nie en waarin hy nog nie kan nie, maar hy moet dit met die hulp van opvoeders *leer* ken en homself daarin oriënteer. Dit is met kindwees gegee om meer te *wil* weet en na die mate waarin hy *betekenis ontdek* en *self betekenis toeken*, *leer* hy sy wêreld ken, oriënteer hy homself daarin en kan hy homself in toenemende mate ooreenkomstig norme gedra en leef. Hy is voortdurend besig om te leer en wanneer hy leer, is hy besig met *selfstandigwording*, is hy besig om te word. Word en leer verloop interafhanklik en wisselwerkend van mekaar (Vrey 1979:7).

Om bewus te wees van iets impliseer om by daardie iets *betrokke* te wees. Terwyl die kind met die steun en begeleiding van die opvoeder by die pedagogies-bevorderlike *betrokke* is en egte, erkende *betekenis* aan homself en sy wêreld *toeken*, is hy besig met *selfaktualisering*, is hy besig om te word wat hy kan en behoort te word. Betekenisgewing is nie moontlik sonder betrokkenheid nie, maar betrokkenheid verseker nie dat egte, erkende betekenis toegeken word nie. Die aard van die kind se *belewinge* tydens sy betrokkenheid bepaal die kwaliteit van die betekenis wat hy toeken. *Belewinge* soos liefde, aanvaarding, begrip en erkenning van die kant van die opvoeder werk positief in op die toekenning van egte betekenis deur die kind, sowel as op die kind se betrokkenheid by sy wêreld.

In die kind se self *iemand* wil wees, is die wil en strewende tot verwerping van 'n eie- of selfidentiteit opgesluit. Selfidentiteitsvorming geskied deur die Self objek van eie bewussyn te maak, by die Self *betrokke* te raak en aan die Self betekenis toe te ken. Betekenis wat die kind aan homself toeken sluit evaluering van homself aan die hand van subjektiewe norme in. Die kind wat handelend sy wêreld eksplorieer se handeling lok reaksie van 'ander persone wat vir homself belangrik is uit. Positiewe reaksie of terugvoering van die kant van

opvoeders lei by die kind tot die aangename beleving van sukses in die bereiking van sy volwassewordingsdoel sowel as positiewe evaluering van en positiewe betekenisgewing aan homself. Die uitkoms of resultaat van positiewe evaluering is 'n *positiewe selfkonsep* waarby selfagting geïnkorporeer is.

Die geïntegreerde geheel van betekenis wat die kind onder invloed van sy belevinge tydens sy betrokkenheid by homself en sy wêreld aan homself en sy wêreld toegeken het, rig en medebepaal sy gedrag in sy wêreld. Soos hy sy wêreld met ander mense, God, objekte, norme en idees én homself *leer* ken het, rig en medebepaal sy gedrag waardeur sy *wording* vir homself en sy opvoeders sigbaar word. Vrey (1979:54) merk ook tereg op dat waar die essensies, te wete, betekenisgewing, betrokkenheid, beleving, selfaktualisering en selfkonsep verwerklik word, opvoeding plaasgevind het. Deur die verwerkliking van hierdie essensies vind volwassewording plaas.

Binne die raamwerk van die titel en inhoud van hierdie boek waar vrae soos "Hoe projekteer die kind? Wat projekteer die kind?" en "Waarom projekteer die kind?" relevant is, word meer ingefokus op die kind en hoe hy volwasse word.



# TWEE

## Verwysingsraamwerkvorming

### 1. Inleiding

In die Westerse kultuur is die man, volgens Jeanni re, (1966:83) meer aggressief geori nteerd as die vrou wat meer emosioneel en minder aggressief is, maar in die Tchambulistam van Nieu-Guinee is die vrou die meer aggressiewe en die man die meer saggearde en emosionele. Vir 'n Westerling wat by 'n Tchambuli-gesin inwoon sal sy Tchambuli-gasheer en gasvrou se gedrag, gewoontes, idees, en so meer vreemd wees, omdat sy Tchambuli-gasheer, vanuit sy Westerse perspektief, meer soos 'n vrou is en soos 'n vrou handel.

Die aard, omvang en kwaliteit van die beoordelende Westerling se verwysingsraamwerk, wat as agtergrond vir sy waarneming en interpretasie van sy Tchambuli-gasheer dien, word bepaal deur sy Westersgeori nteerde kulturele-, gesins-, sosiale-, ekonomiese-, akademiese- en opvoedingsmilieu. Net soos die Westerling sy Tchambuli-gasheer vanuit sy Westerse perspektief waarneem, interpreteer en evalueer, evalueer en interpreteer die Oosterling die Westerling vanuit sy Oosterse perspektief, die volwassene die kind vanuit sy volwassene-perspektief, die psigo-analis 'n kind vanuit sy psigo-analitiese perspektief, die behavioris die kind vanuit sy behavioristiese perspektief, en so meer.

Die leser hiervan lees, interpreteer en evalueer dit wat hier geskryf is vanuit sy perspektief. Die leser beskik oor 'n bepaalde struktuur van betekenis ten

opsigte van taalsimbole aan die hand waarvan hy lees, interpreteer en verstaan of nie verstaan wat die skrywer wil sê nie. In dié leesituasie is, soos in alle ander situasies, veel meer as net taal en die betekenisstruktuur ten opsigte van taal betrokke. Omdat 'n persoon altyd in totaliteit funksioneer, is die leser se totale ervaringsbesit, sy totale betekenisstruktuur van konnotatiewe (persoonlike) en denotatiewe (universele) betekenisbesit by die leeshandeling betrokke.

Om te kan verstaan wat die skrywer wil sê, behoort die skrywer en die leser dieselfde "taal" te gebruik. Hulle moet deur medium van denotatief betekende (egte, logiese, erkende betekenis) taalsimbole, wat deur albei op dieselfde wyse verstaan word, kommunikeer. Die skrywer en die leser maak gebruik van wat 'n mens 'n denotatiewe perspektief kan noem en vanuit so 'n universele verwysingsraamwerk, kan hulle mekaar verstaan.

"Bo en behalwe die logiese dimensie van betekenis wat gemeenskaplike kommunikasie moontlik maak, is daar altyd 'n gevoelsmatige of konnotatiewe betekenisdimensie wat soms sulke gevoelsmatige botone het dat dit hom moeilik tot kommunikasie leen. Sulke gevoelsmatige botone kan die logiese betekenis sodanig versluier dat die persoon nie verstaan nie, sodat angs ontwikkel" (Jacobs en Vrey, 1982:11). By die gedragseremde leerling wat vir hulp aangemeld word, skort daar iets aan sy struktuur van betekenis, sy totale ervaringsbesit wat as verwysingsraamwerk tydens sy kommunikasie met sy wêreld dien. So 'n kind verstaan nie altyd sy wêreld nie en hy word ook nie altyd deur sy opvoeders en portuurs verstaan nie.

Die pedodiagnostikus wat die gedragseremde kind wil begryp, sal eers daardie kind se "taal" moet verstaan. Dit hou in 'n verkenning van daardie kind se struktuur van betekenis; 'n deurdringing tot daardie kind se verwysingsraamwerk teen die agtergrond waarvan die besondere kind waarneem, interpreteer, evalueer en handel.

Volvoegens sal verwysingsraamwerk en verwysingsraamwerkvorming in oënskou geneem word.

## 2. Verwysingsraamwerk

Aan die hand van Funk (1956) kan *raamwerk* omskryf word as iets (konkreet of abstrak) wat uit dele saamgestel is of opgebou is en wat met mekaar verenig en bymekaar aangepas is om 'n eenheid of geheel te vorm. Raamwerkvorming veronderstel:

- kennis van die funksies en kenmerke van 'n verskeidenheid van moontlike onderdele, sodat
- gedifferensieer kan word tussen daardie dele wat met mekaar verenigbaar of aanpasbaar is en daardie dele wat nie met mekaar verenigbaar of aanpasbaar is nie;
- kategorisering;



- ordening en
- samestelling van 'n geheel of eenheid van al daardie dele wat met mekaar verenigbaar en aanpasbaar is.

*Verwysing* word deur Funk (1956) en Schoonees et al. (1965) omskryf as die handeling van heenwys na, of stuur na 'n ander plek of persoon vir meer inligting of 'n ander doel.

Teen hierdie agtergrond kan *verwysingsraamwerk* dan beskou word as 'n fisiese of psigiese geheel van dele waarheen verwys of gerefereer kan word vir inligting en/of vir die hantering of afhandeling van 'n saak. Byvoorbeeld: Die padtekens en verkeersreëls wat 'n motoris ken, dien vir hom as 'n verwysingsraamwerk wanneer hy sy motor bestuur en die landmeter verwys na sy "landmetingsverwysingsraamwerk" wanneer hy sy beroep beoefen.

Vanuit 'n psigologiese perspektief definieer Gouws, et al. 1979:323 verwysingsraamwerk soos volg: "'n Stelsel van opinies, houdings en waardes waarvolgens 'n individu gedrag, idees en resultate beoordeel en wat 'n rigtinggewende invloed op sy gedrag en denke kan hê". Uit die literatuur blyk dit dat "verwysingsraamwerk" vanuit psigologiese perspektief reeds ontleed, omskryf en gedefinieer is, maar dat dit egter nog nie vanuit pedagogiese perspektief gedoen is nie.

Uit die voorafgaande blyk dit dat "verwysingsraamwerk" 'n kernbegrip is wanneer projeksie ter sprake is. Daarom is dit noodsaaklik dat "verwysingsraamwerk" eers vanuit empiries-opvoedkundige perspektief ontleed en omskryf word.

## 2.1 'n Empiries-opvoedkundige beskouing van verwysingsraamwerk

By geboorte bevind die kind homself in 'n wêreld van ander mense, God, norme, waardes, idees en so meer. Dit is 'n reeds geordende wêreld van bestaande relasies tussen komponente van die wêreld en bestaande erkende logiese betekenisse. Die kind het die volwassewordingstaak om sy wêreld te leer ken en te verstaan, bestaande betekenisse en verbande te ontdek, terwyl hy self ook sy potensiële selfheid verwerklik. Sy volwassewording is slegs moontlik wanneer hy opvoedingshulp van volwassenes ontvang, *maar* niemand kan namens hom volwasse word nie. Hy moet *self* "... herken, ken, verstaan, weet en dinge kan doen" (Vrey, 1979:30).

Die kind moet dus self betrokke raak, self beleef en self beteken. Oberholzer (1968:161) sê: "Die mens beteken die dinge tot betekenis *vir hom*, hy belewe die omringende en soos hy belewe het hulle *vir hom* betekenis" (eie kursivering).

Gordon (1969:10) definieer volwassewording as "... the process by which a person, from the moment of birth on, progresses toward maximum organization and integration". En ten opsigte van die volwassewordingsgebeure self,

maak Gordon (1969:11) die volgende opmerking: "In moving toward this maximum organization, human beings *order their world in terms of meanings*" (eie kursivering). Van meet af orden die kind ook sy wêreld, ooreenkomstig betekenis wat hy toegeken het, in strukture (Piaget:skemas) soos dit vir hom sinvol is. Aan die hand van so 'n skema is 'n kind dan ten opsigte van daárdie aspek van sy werklikheid ten opsigte waarvan hy 'n skema gekonstrueer het, georiënteer. Byvoorbeeld: 'n Baba wat ten opsigte van sy bababed 'n struktuur gekonstrueer het, ken en verstaan sy bed, sy kussing, sy speelgoed wat bo hom hang, en so meer.

Funksioneel gesien, verwys die term *skema* na "... a mental structure that enables the intellect to adapt to its environment. Simply stated schemes are categories by which people organize and understand their world" (Engler, 1979:364). Dit sal dan beteken dat die kind elke nuwe situasie — met verwysing na sy bestaande skemas van betekenis — perspieer, evalueer en hanteer. Byvoorbeeld: 'n Kind wat deur 'n hond gebyt was, kan met verwysing na sy skema van betekenis wat hy tydens en na die aanval deur die hond toegeken het, 'n ander hond as gevaarlik perspieer en daarvan wegvlug.

"The intellectual structure as defined by Piaget, consists of an abstract set of behavior patterns and rules. Piaget called the cognitive component of these behavior patterns schemes" (Gross, 1985:30). Die kognitiewe struktuur bestaan egter nie uit 'n aantal waterdigte afsonderlike skemas nie, maar vorm 'n geïntegreerde geheel. Volgens Gordon (1969:7) is 'n persoon se gedrag op 'n gegewe tydstip, die produk van die geïntegreerde geheel van sy oorgeërfde eienskappe, die spesifieke situasie waarin hy verkeer en sy kennis. Terwyl een komponent (skema) van die totale kognitiewe struktuur op 'n spesifieke tydstip meer prominent funksioneer, beteken dit dan nie dat ander skemas glad nie bydra tot die handeling nie, of glad nie betrokke is nie. By die kind wat vir die hond bang is, kan skemas in verband met sy vader en sy moeder ook betrokke wees, sodat die kind vir veiligheid en vertroosting na sy huis vlug.

Volgens Oberholzer (1968:159) is die mens nooit afgerond of voltooid nie, maar bly hy voortdurend oop en word hy ook voortdurend. Die mens is dan ook voortdurend besig om nuwe betekenis toe te ken, nuwe skemas te organiseer en bestaande skemas te wysig en aan te pas. In aansluiting hierby merk Gordon (1969:6) die volgende op: "Organization is not static; the person is always in the process of organizing, a process that stops only at death". Deur die proses van assimilasie (Piaget) word betekenis aan nuwe objekte, idees en ervaringe in bestaande skemas — en skemas onderling bymekaar geïnkorporeer (Engler, 1979:364) en deur akkommodasie vind daar, gelyktydig met assimilasie, veranderinge in die skemas self plaas (Engler, 1979:364) sodat die kind self ook voortdurend (met opvoedingshulp) verander en volwasse word.

Alhoewel die kind, terwyl sy kognitiewe struktuur kwantitatief en kwalitatief toeneem, self ook voortdurend verander, kan hy nie van sy geskiedenis en sy betekenis wat hy in die verlede toegeken het, losgemaak word nie. Ten spyte daarvan dat 'n kind se gedrag, wat uit die verandering in sy beteke-



nisstruktuur spruit, ook verander, dui longitudinale studies volgens Gordon (1969:11) daarop dat sekere betekenisse wat 'n persoon op 'n vroeër stadium in sy lewe toegeken het, steeds geneig is om die wyse waarop 'n persoon met ander mense verkeer, te reguleer. Kontinuiteit in die persoonstruktuur kan ook waargeneem word in die kenmerkende eienskappe van 'n kind wat bly voortbestaan, totdat die kind volwasse is én daarna.

Opsommend kan 'n kind se verwysingsraamwerk beskou word as daardie geïntegreerde geheel van betekenisse, wat hy tot en met 'n spesifieke tydstip waarop hy tot 'n nuwe situasie toetree toegeken het en wat sy persepsie en handeling in 'n nuwe situasie rig en beïnvloed. Sonnekus en Ferreira (1973:72) noem so 'n verwysingsraamwerk ervaringsbesit en maak die volgende opmerking in verband met die kind se ervaringsbesit: "Eensyds is dit die uitkoms of die neerslag van die voltrekking van die psigiese lewe as totaliteit-in-funksie, dit wil sê na die besondere sinsamehange tussen die kind se ervaar, wil, belewe, ken en gedra gesien. Andersyds beïnvloed die kind se bestaande ervaringsbesit die verwerkliking van die psigiese lewe nou en in die toekoms. Kinderlike gedraginge as die uitkoms en bekroning van die voltrekking van die psigiese lewe word dus deur die kind se bestaande ervaringsbesit medebepaal, gestuur en gerig".

## 2.2 Vorming van die verwysingsraamwerk

### 2.2.1 Vormingsverloop

By geboorte beskik die normale kind oor die basiese toerusting (sintuie en refleksie) om sy volwassewording buite die baarmoeder te kan voortsit. Deur differensiasie, assosiasie, assimilasie en akkommodasie, oriënteer die kind homself toenemend in sy wêreld, terwyl hy gelyktydig met sy oriëntasie, self ook toenemend volwasse word.

#### 2.2.1.1 *Differensiasie*

Volgens Vrey (1979:18) is differensiasie van ervaringe waarskynlik die belangrikste aanvanklike taak van die kind. Aanvanklik differensieer hy tussen aangename (om gevoed te wees, om vertroetel te word) en onaangename ervaringe (om honger te wees) en mettertyd begin hy om homself van die res van sy wêreld te onderskei (byvoorbeeld: Ek en nie-ek, Ek en mamma). Differensiasie is 'n kontinue gebeure en namate die kind groter word, sy ervaringe in sy gedyende wêreld toeneem en sy kennis en kognitiewe vaardighede toeneem, onderskei hy tussen ander mense, verskillende objekte, idees, en so meer, op grond van *betekenisse* wat hy toegeken het, terwyl hy *betrokke* was en *beleef* het. Waar die kind vroeër op grond van fisiologiese ervaringe ge-

differensieer het, differensieer hy, namate hy meer volwasse word, al meer op grond van subjektiewe norme.

### 2.2.1.2 *Assosiasie*

“Betekenisgewing is met kindwees gegee. Die klein kindjie ken betekenis toe deur die vasstelling van relasies tussen homself en die objekte en mense in sy wêreld” (Vrey, 1979:32). Baie vroeg in die baba se lewe begin hy persone en/of objekte met fisiologiese ervaringe soos honger, pyn en om versadig te wees, te assosieer. Byvoorbeeld: Deurdag sy moeder hom kom voed wanneer hy honger is, assosieer die baba sy moeder met sy voeding en die aangename ervaring om gevoed te wees. Gelyktydig met sy voeding, verbind die kind ook sy moeder se stem, haar gesig, haar voetstappe en die warmte van haar liggaam met mekaar én met sy ervaring om gevoed te word. Hierdie verbande wat die kind gelê het, is vir hóm betekenisvol. Só het hy sy moeder leer ken en só verstaan hy haar. Met verwysing na hierdie betekenis van hom antisipeer en handel hy. Wanneer hy honger is, verwag hy dat sy moeder hom sal voed en wanneer hy sy moeder se voetstappe hoor, antisipeer hy dat sy ongemak opgehef sal word.

Assosiasie is, net soos differensiasie, 'n kontinue gebeure. Namate die kind groter word en sy wêreld na byvoorbeeld die skool uitkring, word nuwe betekenis aan onderwysers, portuurs, skoolwerk, en so meer, nodig. “Hy doen dit deur die proses van assosiasie en ooreenkomstig die kwaliteite van sy kommunikasie-inhoude, dit wil sê verwante betekenis stel hom in staat om nuwe betekenis aan ervarings te heg...” (Blignaut en Fourie, 1970:51). Namate die kind groter word, sy kennis en kognitiewe vaardighede toeneem, assosieer hy mettertyd betekenis met betekenis om meer komplekse (en abstrakte) betekenis toe te ken. Dit is dan ook belangrik dat die kind van meet af aan — met die nodige opvoedingshulp — duidelike logiese en egte betekenis toeken. Die kwaliteit van betekenis wat die kind toeken, word bepaal deur die aard van sy belewinge tydens sy betrokkenheid by dit wat hy beteken (Vrey, 1979:36).

“Van meet af aan blyk dit dat relasies bestaan vir 'n mens wat verstaan, wat betekenis gegee het” (Vrey, 1979:21). Betekenis bestaan in die gedagte van die mens wat tussen homself en sy wêreld, en tussen komponente van sy wêreld, tree om sin daaraan te gee. Wanneer die baba, wat deur sy moeder gevoed word, sy moeder ken en verstaan, is daar sprake van 'n relasie ('n verband) wat deur die baba ontdek is. Vrey (1979:22) sê “As die kind homself in sy wêreld wil oriënteer trouens soos hy moet, om te kan leef en groot te kan word, moet hy met die wêreld wat hom omring relasies vorm”. Betekenisgewing en relasievorming word in 'n latere afdeling meer volledig bespreek.

Die kind moet nie net sy wêreld van mense, God, objekte, idees, norme, en so meer leer ken en leer verstaan nie, maar hy moet ook sy psigies-fisieswordende self toenemend ken en verstaan. Om homself te kan ken en



verstaan, moet daardie self wat geken moet word, volgens Vrey (1974:62) objek van die eie bewussyn gemaak word. Objektivering en selfbetekening neem 'n aanvang by differensiasie van die self en die nie-self. Deur assosiasie kry die baba se voet, sy hand, sy stem, ensovoorts, vir hom bepaalde "myne"-betekenisse wat later uitgebrei word na my ma, my pa, my fiets, my skool, en so meer. Sulke objekte word volgens Vrey (1974:62) vir die kind ekstensies van homself. Afgesien van objekte, gedagtes, gevoelens, kennis, ervaringe, en so meer, wat vir die kind "myne"-betekenis kan kry, moet hy ook vasstel wie, wat en hoe hy self is. Gedurende sy ervaringe met sy wêreld ervaar die kind in die ek-self-verhouding volgens Vrey (1979:63) op 'n besondere wyse en leer hy homself in kategorie-terme (ek is 'n seun, 'n rugby-speler, ensovoorts) en in attributterme (ek is sterk, ek is slim, aantreklik, ensovoorts) ken.

### 2.2.1.3 Assimilasie

Namate die kind groter word, verskuif sy horison sodat hy ander mense, objekte en gebeure en situasies ten opsigte waarvan hy nog nie georiënteer is nie, moet leer ken en verstaan en die nuwe betekenisse in sy bestaande kognitiewe struktuur inkorporeer. Bee (1981:227) omskryf assimiliasie van nuwe betekenisse as: " 'Taking in' and adapting experience or objects to one's existing strategies or concepts, to 'construe reality' ".

Differensiasie en kategorisering sowel as assosiasie van nuwe betekenisse is by assimiliasie betrokke. Byvoorbeeld: Die baba se bestaande eenvoudige (of primitiewe) betekenis-skema (struktuur) van: "honger-mamma-voeding" word nã differensiasie, assosiasie en kategorisering met ander betekenisse (sy moeder se stem, haar voetstappe, die warmte van haar liggaam, en so meer) aangevul en in die bestaande skema geïnkorporeer om 'n meer onvattende en komplekse skema daar te stel. Hierdeur is hy beter georiënteer ten opsigte van sy moeder en sal hy wanneer hy honger is en sy vader se voetstappe en stem hoor, nie verwag dat sy moeder sal opdaag om hom te voed nie.

Tydens assimiliasie word nuwe ervaringe aan die hand van bestaande kennis beteken, geselekteer en gekategoriseer sodat dit by die bestaande kennisstruktuur kan inpas. Gross (1985:31) verduidelik assimiliasie soos volg: ". . . we take information about our experiential world, and distort it to fit our existing intellectual structure. We try to make sense of our world, to understand it given the set of rules and relationships that we have worked out about the nature of things around us". Teen hierdie agtergrond kan 'n kind wat deur 'n hond aangeval is, met verwysing na sy betekenisse tydens sy onaangename ervaring toegeken, 'n tweede hond op grond van sy voorkoms alleen met sy bestaande kennis assosieer, en dié tweede hond as gevaarlik en vreesaanjaend persipieer en sy betekenis aan die tweede hond toegeken, by sy bestaande struktuur inkorporeer. Aan die hand van sy eerste ervaring met 'n hond, het hy 'n hond leer ken en met verwysing na hierdie skema van kennis

in verband met 'n hond, sal hy geneig wees om alle ander honde só te perspieer dat dit by sy bestaande skema in verband met 'n hond sal inpas.

Tydens volwassewording ken die kind ook aan homself betekenis toe. Gordon (1969:87-88) maak die volgende opmerking in verband met die ontwikkeling van 'n skema of struktuur van self-betekenis: "The self becomes an object, an anchorage point, a configuration of meanings in precisely the same manner in which other people and objects develop meanings in the child's perceptual field". Namate die kind groter word en die eise wat aan hom gestel word ook kwalitatief en kwantitatief toeneem, word veranderinge in sy skema van betekenis aan homself toegeken ook noodsaaklik. Deur assimilasië word nuwe betekenis aan homself toegeken, by sy bestaande skema van betekenis van homself aangepas, sodat dit by die bestaande skema geïnkorporeer kan word.

Assimilasië alleen impliseer dat daar geen progressiewe verandering of wending by die kind self plaasvind nie. Progressiewe verandering in die kognitiewe struktuur (en by die persoon self) vind deur akkommodasië plaas.

#### **2.2.1.4 Akkommodasië**

"Accommodation refers to the ability to change one's schema in order to introduce new ideas, or experiences" (Engler, 1979:364). So 'n verandering in die kognitiewe struktuur van die kind word noodsaaklik deurdat hy, namate hy groter word, nie meer die eise van die werklikheid aan die hand van sy bestaande kennis deur assimilasië alleen kan hanteer nie. Wanneer 'n nuwe betekenis (of struktuur van betekenis) nie ten volle in die bestaande skema geassimileer kan word nie, ondergaan die bestaande skema só 'n verandering dat "... the scheme is capable of assimilating the situation completely" (Baldwin, 1967:177). Daar is dan ook 'n onderlinge verband tussen assimilasië en akkommodasië.

Baldwin (1967:176) maak die volgende opmerking ten opsigte van hierdie verband tussen assimilasië en akkommodasië: "One way in which the processes are interrelated is that the organism must to some degree assimilate a new situation before it can accommodate to it". Dit impliseer dat 'n nuwe betekenis geassimileer word, maar dat dit akkommodasië van die bestaande skema vereis om ten volle geassimileer te kan word. In die praktyk kan dit dan gebeur dat 'n stadsdogter wat die eerste keer in haar lewe by 'n plattelandse hoërskool ingeskryf word, se haarstyl, wat vanuit haar "stads"-verwysingsraamwerk vir hár aanvaarbaar is, vir prefekte en onderwysers van die plattelandse skool nie aanvaarbaar is nie. Na verloop van tyd kan sy haar verwysingsraamwerk só wysig dat die nuwe standaarde en norme geakkommodeer kan word en geassimileer word. Met verwysing na haar veranderde skema lyk dit vir haar verkeerd wanneer 'n ander leerling dieselfde haarstyl het as wat sy vroeër gehad het.

Deur akkommodasië het die dogter se verwysingsraamwerk, aan die hand



waarvan sy perspieer, evalueer en handel, verander. Die verandering wat in haar verwysingsraamwerk ten opsigte van haarstyl plaasgevind het, manifesteer in haar persepsie en evaluering van die ander dogter se haarstyl.

## 2.2.2 Vormingsaktiwiteite

Uit die vorige afdelings het geblyk dat 'n mens geneig is om ooreenkomstig sy verwysingsraamwerk (soos hy ken, verstaan, weet) homself te gedra en te dink. Die kind wil en behoort volwasse te word sodat hy homself soos 'n volwasse persoon kan gedra en dink. Die kind kan nie op sy weg na volwassenheid vorder nie, tensy hy met opvoedingshulp sêlf bevredigende *betekenis*se *toeken*, sodat hy sêlf kan ken en verstaan, en sêlf weet hoe om hom te gedra nie.

Die kind kan nie betekenis gee, ken en verstaan nie, sonder dat hy self intensioneel gerig is op, (aandag gee aan), of *betrokke is* by dit wat beteken word nie (Vrey, 1979:30-31). Tydens die kind se betrokkenheid by, en betekenisgewing aan sy wêreld, beleef hy sukses, mislukking, vreugde, hartseer, genot, en so meer. Die aard en intensiteit van die kind se *belewinge* tydens sy betrokkenheid by sy wêreld bepaal volgens Vrey (1979:45) die *kwaliteit* en die *bestendigheid* van die betekenis wat hy toeken.

"Die kind wil iemand wees" (Langeveld, 1969:104) maar hy wil nie maar net "'n iemand wees" nie. Hy wil homself wees, ". . . iemand wat hy volgens sy eie norme kan aanvaar en hoog ag" (Vrey, 1979:32). Met opvoedingshulp kan hy, deur eie inisiatief te neem, tot *selfaktualisering* oorgaan om daardeur sy potensiële selfheid, binne medemenslike verband, te realiseer en ook 'n eie kenmerkende persoonlikheid te ontwikkel. Die kind se eie aktiwiteite tydens die ontstaan van sy verwysingsraamwerk, is die volgende:

### 2.2.2.1 Betekenisgewing

By betekenisgewing is die grondwoord "teken". 'n Teken op sigself is betekenisloos of sinloos totdat 'n persoon dit geïnterpreteer het — betekenis daaraan toegeskryf het. Wanneer 'n teken deur 'n mens be-teken is, het dit sinvol of betekenisvol geword (Vrey, 1979:33; Blignaut en Fourie, 1970:26). 'n Teken kan dan ook alleen daardie betekenis dra wat 'n persoon of persone daaraan toegeskryf het. Betekenis is volgens Blignaut en Fourie (1970:85) ". . . nie dinge nie. Dit is eerder kwaliteite of essensies van ons begrip van sake, . . .".

By geboorte bevind die baba homself in 'n humaan betekende, dus betekenisvolle wêreld waarvan, volgens Vrey (1979:22), die komponente ". . . polêr op mekaar aangewese is". Die kind moet hierdie betekende en gerelasioneerde wêreld waarin hy homself bevind, met opvoedingshulp en binne gesins- en kultuurverband, leer ken en verstaan, terwyl hy self relasies met sy wêreld tot stand bring. Dit alles is alleen moontlik wanneer die kind logiese, erkende, egte of aanvaarde betekenis tydens sy volwassewording toeken.

Een van die moontlikheidsvoorwaardes vir die toeken van logiese, egte, erkende betekenis (kortweg denotatiewe betekenis genoem) is volgens Vrey (1979:34) 'n helder doeltreffende kognitiewe struktuur wat bestendig georganiseer is en wat oor geskikte koppelingsidees beskik. Denotatiewe betekenisgewing veronderstel dan 'n verwysingsraamwerk van relevante denotatiewe betekenis wat met die nuwe geassosieer kan word om nuwe denotatiewe betekenis toe te ken.

'n Persoon is altyd in totaliteit betrokke by dit wat vir hom belangrik en betekenisvol is. Daarom is die affektiewe komponent van betekenisgewing en die persoonlike aard van betekenisgewing wat daarmee verband hou, by alle betekenisgewing deur 'n persoon betrokke (Jacobs en Vrey, 1982:11-12). Piaget (1954:145), maak die volgende opmerking ten opsigte van die verband tussen die denotatiewe en die affektiewe dimensies van betekenisgewing: "Consciousness is essentially a system of meanings that may be cognitive (perceptual, conceptual, etc.) or affective (values with a conative factor being implied here). These two (cognitive and affective) aspects of meaning always go together, none is present without the other, although they may be examined separately".

Alle betekenis wat aan die wêreld en aan die self toegeken word het dan, afgesien van 'n denotatiewe (universele, logiese, egte) dimensie, ook 'n konnotatiewe (unieke, persoonlike) dimensie. Eersgenoemde vergemaklik kommunikasie, oriëntering en relasievorming terwyl laasgenoemde dit bemoeilik, omdat dit uniek-persoonlik van aard is. Dit is slegs deur kontinue oorwegend denotatiewe betekenisgewing dat die kind hom op adekwate wyse in sy wêreld kan oriënteer en tot volle selfaktualisering kan geraak.

Die konnotatiewe betekenis is van besondere belang vir die opvoedkundige-sielkundige omdat hy daarop gerig is om die gedragsgeremde leerling te help. Hamachek (1975:24) merk op: ". . . man is influenced and guided by the personal meanings he attaches to his experience". Soos vroeër aangedui, word betekenis, wat ook konnotatiewe betekenis insluit, deur 'n persoon self in strukture georganiseer, geïntegreer en nuwe betekenis deur assimilasië by die bestaande struktuur aangepas en geïnkorporeer. Sô het hy vir homself leefwêreld geskep ten opsigte waarvan hy georiënteer is. Dit is hierdie wêreld wat hy verstaan en waarin hy hom gedra soos hy hom gedra. "And unless we have some understanding of his world, his behaviour may seem queer, incomprehensible, perverse" (Krech, et al, 1962:17). Om die gedragsgeremde leerling ten beste te verstaan sal sy leefwêreld van konnotatiewe betekenis begryp moet word.

Die kwaliteit (of denotatiewe aard) van die betekenis wat deur 'n persoon toegeken word, word bepaal deur die aard en intensiteit van die persoon se belewing tydens sy betrokkenheid (Vrey, 1979:45; Gordon, 1969:12). Die intensiteit van die affektiewe belewing kan sô hoog word dat denotatiewe betekenisgewing daaronder ly (Jacobs en Vrey, 1982:11). Weens die teenwoordigheid van intense affektiewe botone tydens betrokkenheid, stagneer die wording van die kind op 'n meer patiese as gnostiese vlak sodat adekwate



distensiëring nie kan plaasvind nie (Pretorius, 1972:34) en denotatiewe betekenisgewing daarop. So word die logiese byvoorbeeld 'n kind wat stokkiesdraai, deur sy onlogiese, onegte konnotatiewe betekenis wat hy aan die skool, onderwysers, en so meer, toegeken het, totaal oorskadu.

"Vanweë die totale betrokkenheid by betekenisgewing, is die betekenis van enige objek of gebeurde die relasie wat dit het met die self van die perspieerder" (Vrey, 1979:34 — eie kursivering). Die self staan sentraal in al 'n persoon se verhoudinge. Tydens 'n persoon se betrokkenheid by homself en sy wêreld is die betekenis wat hy aan homself gee" . . . intensely personal, . . . in large part private, . . . heavily symbolic and often illogical, and is of vital importance to both private happiness and public behaviour" (McCandles, 1967:254). Die aard en kwaliteit van betekenis aan homself toegeken, is van kardinale belang aangesien dit volgens Gordon (1969:90) alle daaropvolgende betekenis wat toegeken word en die organisasie daarvan beïnvloed. *Die deurdring tot die struktuur van betekenis aan die self, die persoon se selfidentiteit (hoe hy homself ken en verstaan) is vir die diagnostikus (en die terapeut) van uiterste belang, want indien hy nie daarin slaag nie, sal hy dit moeilik vind om die persoon te verstaan en te help.*

### 2.2.2.2 Betrokkenheid

Die woord "betrokkenheid" kom van die stamwoord "trek" wat volgens Kritzinger et al. (1972) inspanning vereis en wat beteken om nader aan die subjek te bring of nader na die subjek te trek. Hierdie inspanning van "om nader te trek" is 'n handeling wat fisies — en/of psigies kan wees. 'n Kind kan sy wiskundeboek met sy hand nader trek en sy aandag op 'n spesifieke wiskunde-probleem in die boek rig. Aan die hand van bogenoemde word betrokkenheid beskou as fisiese- en/of psigiese inspanning en handeling waardeur 'n persoon aktief gemoeid raak met, aandag gee aan, of gewikkeld is in 'n saak.

Ons leef in 'n wêreld ". . . waarby en waarmee ons subjektief betrokke is, ons is ge-engageerdes met onself, die medemens, dinge en God" (Oberholzer, 1975:5,6). 'n Kind kan nie na behore volwasse word, sy wêreld leer ken en verstaan, homself in sy wêreld oriënteer en handhaaf nie, en vir homself leefwêreld konstitueer nie, sonder dat hy by relevante sake in sy wêreld betrokke is nie. Onbetrokkenheid by 'n wordingstaak lei tot verskraling van ervaringsbesit en benadeel die wording van die kind.

Om betrokke te wees, beteken 'n bewussynsgerigtheid van die persoon wat betrokke raak omdat hy wil betrokke raak. Die kind "wil volwasse word" (Langeveld, 1969) en elke kind wil 'n persoon wees (May, 1967:81). Sô gesien is die moontlikheid tot optimale betrokkenheid by die volwassewording van die kind, reeds by die kind teenwoordig. Om te wil, impliseer ook dat daar vir die willende persoon 'n waardevolle doel is wat nagestreef word, sowel as die antisipasie dat die doel bereik kan, en bereik sal word (Vrey, 1979:42).

Betekenisgewing, betrokkenheid en belewing is onderling van mekaar af-

hanklik en onderlinge beïnvloeding van mekaar vind ook plaas. Om by 'n saak, gebeure of situasie betrokke te raak impliseer volgens Vrey (1979:40) dat die doel alreeds betekenis het, en dus sinvol genoeg is om daarby betrokke te wil raak. Meer betrokkenheid bring beter ken, maar belewinge tydens betrokkenheid beïnvloed die kwaliteit van die betekenis wat toegeken word en die intensiteit van betrokkenheid. Die kleuter wat graag skool toe wil gaan, kan by sy aanvanklike toetreding tot die skool, intens betrokke wees by die leeraktiwiteite. As gevolg van herhaalde mislukkinge in die skool, kan daar "negatiewe polarisasie" (Vrey, 1979) in die kind se verhouding met die skool plaasvind. In die lig van sy onaangename belewinge tydens sy betrokkenheid by die skool, kan dit gebeur dat hy mettertyd nie meer by die skool betrokke wil wees nie, nie meer huiswerk wil doen nie en begin stokkies draai.

Alhoewel so 'n kind wat begin stokkiesdraai, betrokke is by 'n, vir homself belangrike doelstelling, naamlik: die verligting (en vermyding) van die onaangename belewing van mislukking en frustrasie, getuig sy betrokkenheid van oorbetrokkenheid by homself. Volgens Vrey (1979:48) is die selfaktualiseerder intens betrokke by 'n waardevolle doel *buite* homself. Die kind wat stokkiesdraai is dan, weens sy oorbetrokkenheid by homself en sy pedagogies onbevredigende aktiwiteit, nié met selfaktualisering besig nie.

### 2.2.2.3 *Belewing*

Uit die voorafgaande het geblyk dat die kind, tydens sy volwassewording, tydens sy betrokkenheid by en betekenisgewing aan sy wêreld en homself, bepaalde belewinge soos sukses, mislukking, vreugde, hartseer, en so meer, ervaar. Sulke belewinge kom nie in 'n vakuum voor nie, maar dit hou verband met die situasie waarin die kind homself bevind, en meer spesifiek die betekenis wat die kind aan die situasie (en homself) gee (Vrey, 1979:42).

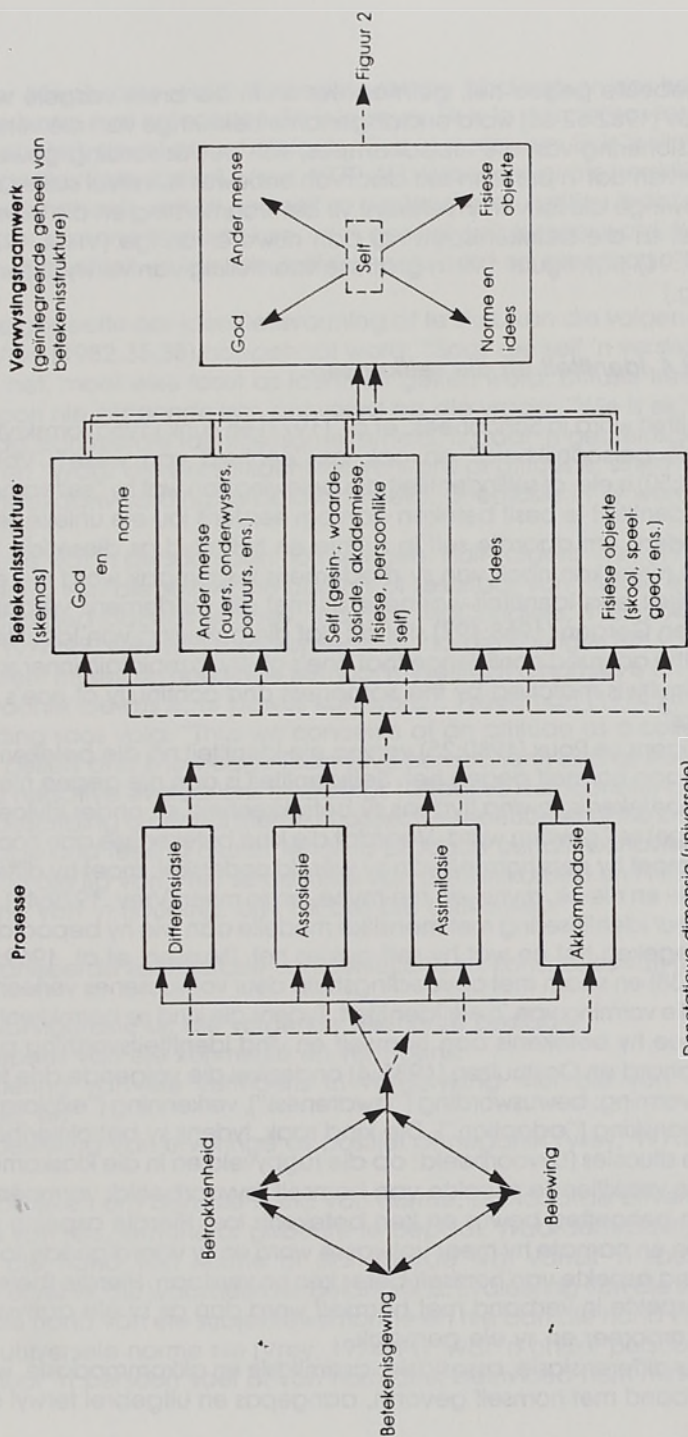
Belewinge is persoonlik van aard en dus ook persoonsgebonde (Pretorius, 1972:38). Die kind belewe die dinge rondom hom en soos hy dit belewe, het die dinge vir hom betekenis (Oberholzer, 1968:16). Waterink (1951:174) sê ook: "Het begrip word niet ontleent aan het object, maar is vrucht van uitdrukking van eigen innerlijke beleven". By elk van my belewinge is dit ek wat belewend beteken terwyl ek by 'n saak betrokke is. Wat en hoe ek dan voel, én die uitvloeisel van my gevoelens (betekenis), is tipies my eie en hoogs persoonlik van aard. Die aard van belewinge lei dan daartoe dat betekenis wat ek aan myself en aan my wêreld toeken persoonlik of konnotatief gekleur is, omdat volgens Vrey (1979:43) my belewinge met my betekenis geïntegreer is.

Belewing besit volgens Pretorius (1972:38) ". . . eenheidskarakter na inhoud en vorm en duur". Waterink (1951:172) sluit hierby aan wanneer hy sê dat 'n belewing van die verlede 'n huidige belewing 'n bepaalde "kleur" gee. Die navorsing van die neuro-chirurg Penfield (Vrey, 1979:43,44) het getoon dat belewinge en die betekenis wat die persoon aan die meegaande situasie



Figuur 1

Verwysingsraamwerkvorming



of gebeure gegee het, geïntegreer en in die brein vasgelê word. Volgens Janov (1982:52-56) word onaangename belewinge van die verlede, deur die funksionering van die hippokampus, van bewuswording geweier. Ten spyte daarvan dat 'n persoon self daarvan onbewus is, vervul sulke "afgeweerde" belewinge die rol van 'n referent vir die waarneming en die interpretasie van, sowel as die betekenisgewing aan nuwe ervarings (Vrey, 1979:44; Janov, 1982:91). (Kyk figuur 1 vir 'n grafiese voorstelling van verwysingsraamwerkvorming.)

#### **2.2.2.4 Identiteit en die selfkonsep**

Identiteit word in Schoonees, et al. (1977) en Funk (1956) omskryf as "kenmerkende persoonlikheid" en ook as "eenheid van wese". Volgens Erikson (1968:50) is eie- of selfidentiteit die belewing van wat hy "self-sameness" noem. Om identiteit te besit beteken dan om eerstens jou eie unieke self te wees en tweedens om daardie self in ruimte en tyd altyd as dieselfde te beleef.

Die mens kan nooit van sy medemens losgemaak word nie en daarom is identiteit eers identiteit wanneer dit met die medemens verband hou. Gordon en Gergen (1968:197) stel dit dat die belewing van identiteit geleë is in "... the accrued confidence that one's ability to maintain inner sameness and continuity is matched by the sameness and continuity of one's meaning for others".

Volgens Le Roux (1980:25) verwys eie-identiteit na die *betekenis* wat 'n persoon aan homself gegee het. Selfidentiteit is dan nie gegee nie, maar deur *betekenisgewing* (tydens sy betrokkenheid en onder invloed van sy belewing) self gevorm word. Voordat die kind betekenis aan homself kan toeken, moet hy eers homself van sy wêreld onderskei, moet hy differensieer tussen ek- en nie-ek, myne- en nie-myne, en so meer (Vrey, 1979:49). Daarna kan hy, deur identifisering met menslike modelle aan wie hy bepaalde betekenis toegeken het en wat hy self gekies het, (Mussen, et al. 1969:358; Winkel, 1972:38) en saam met opvoedingshulp deur volwassenes verleen, voortgaan met die vorming van 'n eie identiteit. Tydens die kind se betrokkenheid by homself gee hy betekenis aan homself en vind identiteitsvorming plaas.

Lindhard en Oosthuizen (1985:4) onderskei die volgende drie fases in identiteitsvorming: bewuswording ("awareness"), verkenning ("exploration") en verpersoonliking ("adoption"). Die kind raak, tydens sy betrokkenheid in verskillende situasies (byvoorbeeld: op die rugbyveld en in die klaskamer) van homself en verskillende aspekte van homself (byvoorbeeld: vermoëns, beperkinge en behoeftes) bewus en ken betekenis toe. Hierdie aspekte word verder verken en namate hy meer volwasse word en sy vaardighede toeneem, leer die kind aspekte van homself beter ken en verstaan. Hierdie (betekenisdraende) aspekte in verband met homself word dan as sy eie aanvaar. Dit word geïnkorporeer en sy eie gemaak.

Deur differensiasie, assosiasie, assimilasie en akkommodasie, word skemas in verband met homself gevorm, aangepas en uitgebrei terwyl die kind self



ook verander of volwasse word. Konsepte wat die kind van en oor homself vorm, hou verband met kategorieë (Ek is 'n seun. Ek is 'n stander-ses-leerling. Ek is 'n rugbyspeler), sowel as met attribute (Ek is 'n sterk seun. Ek is 'n slim leerling. Ek is 'n goeie rugbyspeler) (Vrey, 1979:49). Wanneer al die verskillende konsepsies van homself, wat vir homself so bestendig en kontinu is dat sowel hy self as ander persone hom kan ken, tot 'n geheel geïntegreer word, is daar sprake van selfidentiteit en kan die individu antwoord op die vraag: "Wie is ek?"

Om hierdie gedeelte oor identiteitsvorming af te sluit, kan die volgende uit Jacobs en Vrey (1982:35,38) aangehaal word: "Soos die self 'n verskeidenheid fasette het, moet elke faset as identiteit geken word. Diffusie tree dan in as 'n persoon nie afdoende kan antwoord op die vraag: "Wie is ek?" nie. Ten grondslag aan hierdie identiteitsonsekerheid, is daar 'n gebrekkige selfkennis, . . ." en "Waar die eie selfidentiteit verward of diffuus is, strem dit die persoon se taakaanvaarding, arbeidsaamheid, oriëntasie in sy wêreld en relasievorming".

Die betekenis wat 'n persoon aan homself gee, sluit volgens Vrey (1979:14) altyd evaluering van die self in. Die uitkoms of resultaat van hierdie evaluering is sy selfkonsep (Jacobs en Vrey, 1982:31; McCandless, 1967:254). Volgens (Vrey, 1974:95) verwys die *selfkonsep* ". . . na die konfigurasie van oortuigings omtrent myself en houdinge teenoor myself wat dinamies is en waarvan ek gewoonlik bewus is, of bewus kan word". Freedman (1974:247) beskryf 'n houding soos volg: "Thus we conceive of an attitude as a collection of *thoughts, beliefs and knowledge* (cognitive component) and as including positive and negative *evaluations of feelings* (affective component) all relating to and describing a central theme or object — the subject of the attitude. This *knowledge and feeling cluster* tends to produce certain *behavior*" (eie kursivering). In die lig van Vrey se definisie van die selfkonsep en Freedman se beskrywing van 'n houding, blyk dit dat die selfkonsep:

1. 'n Georganiseerde konfigurasie van persepsies en konsepsies van die self is en
2. dat die konfigurasie uit die volgende elemente bestaan:
  - (a) persepsies van eie kenmerke en vermoëns;
  - (b) evaluering van eie vermoëns in vergelyking met dié van ander mense; en
  - (c) die beleving van ervarings as positief of negatief (Vrey, 1974:82)

Evaluering beteken om aan die hand van norme, standaarde of vereistes, die waarde van iets, iemand of gebeure te bepaal. Waardebepaling vind plaas aan die hand van norme of standaarde wat vanuit 'n spesifieke perspektief- en/of vir die waardeerder belangrik is. Evaluering van die self geskied aan die hand van eie subjektiewe norme en nie aan die hand van objektiewe of universele norme nie (Vrey, 1974:91). Wat 'n ander persoon dan werklik teenoor 'n persoon voel of van hom dink beïnvloed hom minder as

sy persepsie van wat die ander persoon van hom dink of oor hom voel (Jersild, 1968:273).

Die kind is aktief (handelend) besig om sy wêreld te eksploreer terwyl hy self toenemend volwasse word. Sy handelinge lok reaksie uit van ander persone wat vir hóm belangrik is. Die reaksie of terugvoering kan positief (byvoorbeeld, goedkeuring en lof) of negatief (byvoorbeeld: afkeuring en kritiek) van aard wees. Positiewe terugvoering ten opsigte van byvoorbeeld skoolwerk, en die gepaardgaande aangename beleving van sukses daarin, lei tot positiewe evaluering van homself (en dus positiewe betekenisgewing aan sy self) ten opsigte van homself as leerling.

Positiewe terugvoerings, wat vir die kind beleving van sukses op sukses beteken, laat volgens Jacobs en Vrey (1982:33) sy selfsagting toeneem wat lei tot die opbou van ankerpunte waarop hy later kan terugval. Die kind met 'n hoë selfkonsep ten opsigte van sy akademiese self, kan dan, wanneer hy ten opsigte van 'n ander aspek van homself mislukking beleef, op hierdie sterk "akademiese-ankerpunte" terugval. Sodoende beleef hy nie homself as mislukking nie, maar kan hy homself, al is hy miskien 'n swak tennisspeler, as sulks aanvaar. "Dit is wanneer die persoon — weens 'n lae selfkonsep — min of geen ankerpunte besit nie, dat hy geneig sal wees om enige op- of aanmerking as negatiewe kritiek teen sy self te ervaar, wat daartoe aanleiding gee dat hy homself as mislukking beleef" (Jacobs en Vrey, 1982:33).

Volgens Vrey (1974:95) is die selfkonsep "... die kriterium aan die hand waarvan ervaringe geïnterpreteer, aan persepsies betekenis gegee, verwagtinge bepaal en handelinge bepaal en gerig word". Houdings en oortuigings verander moeilik en 'n tendens om konsekwent te perspieer en te handel ooreenkomstig die bestaande houdings en oortuigings is ook altyd teenwoordig. Hierdie handelingsgeneigdheid wat by houdings teenwoordig is, laat 'n persoon ook handelinge wat sy selfkonsep sal bestendig of bevestig verkies (Le Roux, 1980:29) en handelinge wat dit nie doen nie vermy (McCandles, 1967:257-258).

Die selfkonsep, wat die kriterium is aan die hand waarvan geperspieer, geïnterpreteer, gehandel en geëvalueer word, is hoogs persoonlik omdat dit die uitkoms van evaluering aan die hand van persoonlike norme is. Dit is ook die dimensie van 'n persoon se verwysingsraamwerk wat die uitkoms van sy projeksies medebepaal en hoogs persoonlik maak. (Kyk figuur 2 vir 'n grafiese voorstelling van verwysingsraamwerkvorming ten opsigte van die self.)

### **2.2.2.5 Selfaktualisering**

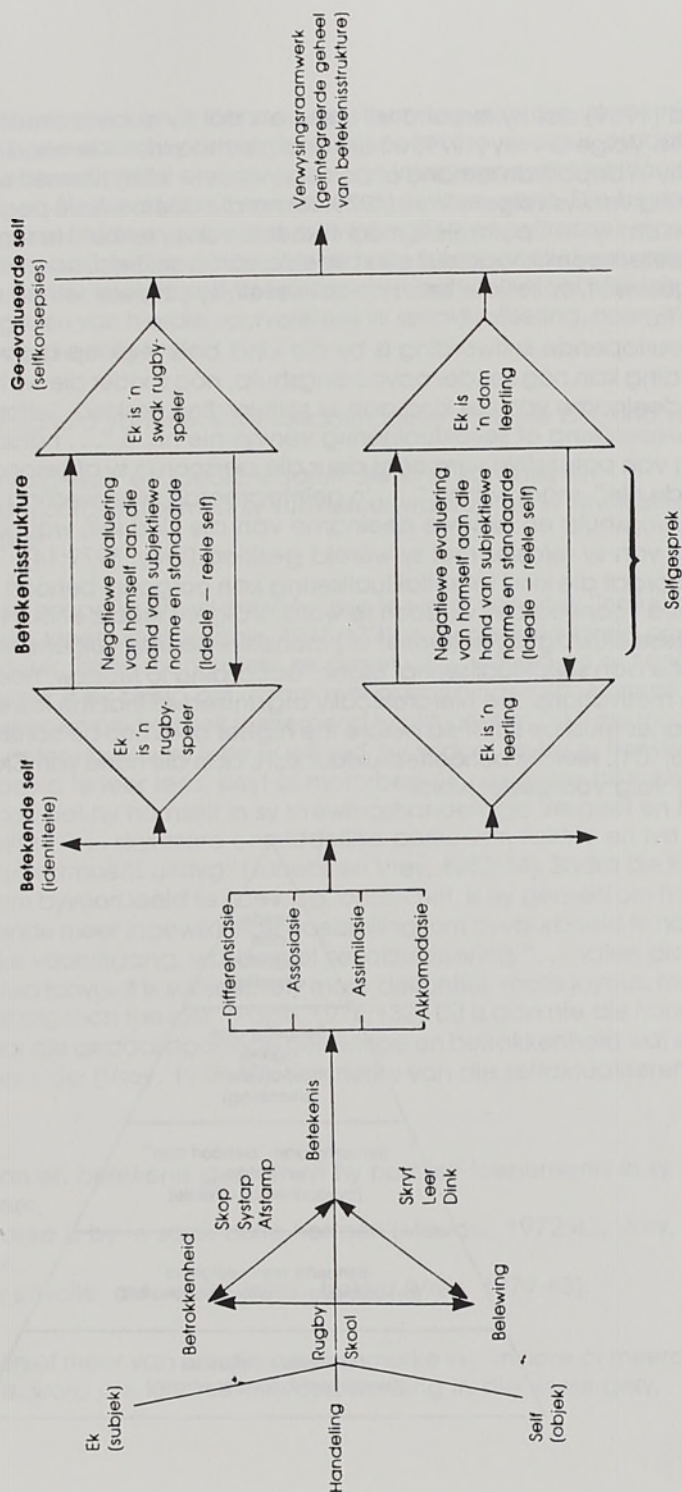
Selfaktualisering begin by die geneties bepaalde moontlikhede (Maslow, 1972:45-46) van 'n persoon. Maslow (Suinn, 1975:29) aanvaar ook dat die mens dinamies gemotiveerd is om daardie moontlikhede waaroor hy beskik te verwerklik.

Ook volgens Rogers (1981:487-480) is daar by die mens 'n inherente tendens om sy moontlikhede ten volle te ontwikkel. Ten opsigte van die kind sê Lange-



Figuur 2

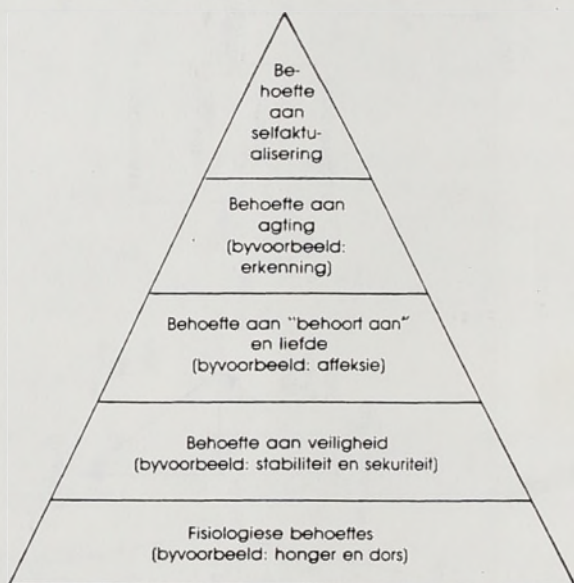
Verwysingsraamwerkvorming ten opsigte van die self



veld (1969) dat hy iemand wil wees en dat hy daarna streef om iemand te wees. Volgens Vrey (1979) wil die kind nie maar net 'n iemand wees nie, maar wil hy 'n bepaalde iemand of persoon wees — wil hy homself wees. Selfaktualisering verwys volgens Vrey (1979:46) na die doelbewuste pogings van 'n persoon om sy "... potensiele moontlikhede van sy selfheid te realiseer". Die potensiele moontlikhede sluit alle aspekte van sy selfheid, naamlik: sy fisieke self, sy gesinself, sy sosiale self, sy waardeself, sy psigiese self en sy akademiese self in.

Deurlopende selfwording is by die kind baie sterk op die voorgrond. Selfwording kan nóg sonder opvoedingshulp, nóg sonder die wil tot en die aktiewe deelname van die kind aan sy selfwording geskied. Selfontplooiing, selfverwesentliking of selfaktualisering verwys nie na 'n "... natuurlike verwerking van potensiele vermoëns deur die persoon in sy afgesonderdheid as individu nie", maar wel na "... 'n geïntegreerde wisselwerking ... " tussen opvoedingshulp en aktiewe deelname van die kind self, wat binne die raamwerk van sy relasies met sy wêreld geskied (Vrey, 1979:14).

Voordat die kind tot selfaktualisering kan oorgaan, behoort daar eers aan sekere voorwaardes voldoen te word. Volgens Krech, et al. (1969:498) is die basiese stukrag agter (motief vir) menslike gedrag volgens Maslow, die behoefte aan selfaktualisering. Maar "according to Maslow, needs, and therefore motivations, are hierarchically organized so that the lowest, or most basic, ones must be satisfied before the higher ones can be considered" (Craig, 1976:101). Hierdie behoeftestruktuur kan, aan die hand van Craig (1976:101), soos volg voorgestel word:





Volgens hierdie hiërargie kan 'n persoon eers aandag aan die versekering van sy veiligheid gee nadat sy fisiologiese behoeftes bevredig is. Nadat 'n basiese gevoel van veiligheid ervaar word, kan interpersoonlike verhoudinge waarin liefde en "behoort aan" ervaar word, gevorm word. Die bevredigende beleving van liefde maak die strewe tot agting en selfrespek moontlik. "Finally only when all the preceding levels have been successively achieved can the tendency toward self-actualization reach its height" (Krech, et al. 1969:498). Afgesien van hierdie voorvereistes vir selfaktualisering, noem Vrey (1979:47) ook nog die volgende:

- die teenwoordigheid van menslike ideaalmodelle met wie die kind kan identifiseer,
- 'n stelsel van beginsels en ideale waaruit die kind kan kies én
- 'n geordende waardesisteen in sy subkultuur waarop hy sy lewensfilosofie kan baseer.

Vanuit die kind se behoefte en wil om volwasse te word, vanuit sy "natuurlike weetgierigheid en kreatiwiteit" (Page, 1975:132), is hy gedurig besig om sy wêreld te eksplorieer, dit te manipuleer en genot uit sy wêreld én sy handeling te put. Hierdeur is hy besig om, saam met opvoedingshulp, homself en sy wêreld te beteken en om homself toenemend te aktualiseer. Dit is nie moontlik sonder dat hy intens betrokke is by sy wêreld, by sy doel en by sy handeling van byvoorbeeld te leer lees, skryf of motorbestuur nie. Sulke betrokkenheid impliseer ook dat hy homself in sy strewingshandelinge vergeet en bokant homself met sy "... skynbare onmiddellike perke van ruimte en tyd en fisieke en psigiese vermoëns uitstyg" (Jacobs en Vrey, 1982:14). Sodra die kind sy doelstelling, om byvoorbeeld te kan loop, bereik het, is hy gereed om homself op die volgende meer ingewikkelde doelstelling (om byvoorbeeld te hardloop) te rig. Sulke vooruitgang, wording of selfaktualisering "... takes place when the next step forward is subjectively more delightful, more joyous, more intrinsically satisfying than the last" (Page, 1975:132). Dit is dan nie die handeling self nie, maar die gepaardgaande belevinge en betrokkenheid wat selfaktualisering bevorder (Vrey, 1979:48). Kenmerke van die selfaktualiserende kind is dat hy:

- (i) kan verstaan en *betekenis gee* terwyl hy homself toenemend in sy wêreld oriënteer,
- (ii) intens *betrokke is* by 'n saak buite homself (Maslow, 1972:43; Vrey, 1979:48) én,
- (iii) sy, vir hom sinvolle, aktiwiteite *intens beleef* (Vrey, 1979:48).

Indien enige een of meer van hierdie drie kenmerke in mindere of meerdere mate afwesig is, word die kind se volwassewording in die wiele gery.

### 2.2.2.6 Verwysingsraamwerkvorming ten opsigte van die self

"Die essensies, te wete, betekenisgewing, beleving, betrokkenheid en selfaktualisering, saam met die vooronderstellings, te wete, die vorming van relasies, die leefwêreld en die opvoedingsklimaat, vorm die *basis* of die *fondament* waarop die intra-psigiese struktuur, te wete die ek, self, identiteit en self-konsep staan. Die intra-psigiese onderlinge wisselwerking van hierdie struktuurkomponente is verantwoordelik vir die persoon se uiteindelijke gedrag, wat lei tot selfaktualisering" (Jacobs en Vrey, 1982:24).

Volgens Annandale (1949) kom die woord *situasie* via Frans van die Latynse "situs" wat plek beteken en volgens Schoonees, et al. (1965) beteken situasie, ligging of posisie ten opsigte van fisiese omgewing en ". . . die geheel van omstandighede waarin 'n mens of iets verkeer". Sedert geboorte bevind die mens homself in verskillende verbandhoudende situasies van ander mense, God, objekte, idees, waardes, norme, en so meer, waarin hy sy plek moet vind en ten opsigte waarvan hy homself moet oriënteer. Die mens is bewus van objekte, persone, gesteldhede, en so meer, waardeur hy op 'n spesifieke tydstip omring word — hy is bewus van sy situasies (Vrey, 1979:22). Viljoen (1971:45) omskryf bewussyn as ". . . an intentional awareness of appearances in their *interrelatedness* against the background of reality, . . ." (eie kursivering). Bewus-wees van iets impliseer betrokke wees by daardie iets en in sy betrokke-wees, word die iets beteken en begryp. Hierdeur word die relasie of verband tussen die persoon wat betekenis toegeken het en daardie iets wat beteken is, verwerklik (Vrey, 1979:22).

Om homself, as 'n gesitueerde in sy wêreld, in sy wêreld te kan oriënteer, moet die kind met die wêreld wat hom omring relasies vorm (Vrey, 1979:22). Volgens Buitendijk (Oberholzer, 1968:71) is die kind ". . . 'n inisiatief van verhoudinge wat hy kies en waardeur hy gekies word". Relasievorming, die lê van verbande tussen homself en die res van sy wêreld deur betekenisgewing, is van meet af aan van primêre belang vir die kind, maar gelyktydig met die vorming van sy eie relasies met sy wêreld, moet hy ook deur denotatiewe betekenisgewing, onderlinge verbande tussen komponente van sy wêreld ontdek. (Byvoorbeeld: Vader-moeder-relasie; seun-dogter-relasie; onderwyser-leerling-relasie).

Relasievorming word dan beskou as daardie singewende aktiwiteit van die kind waardeur hy self verbande tussen homself en ander komponente van sy wêreld lê.

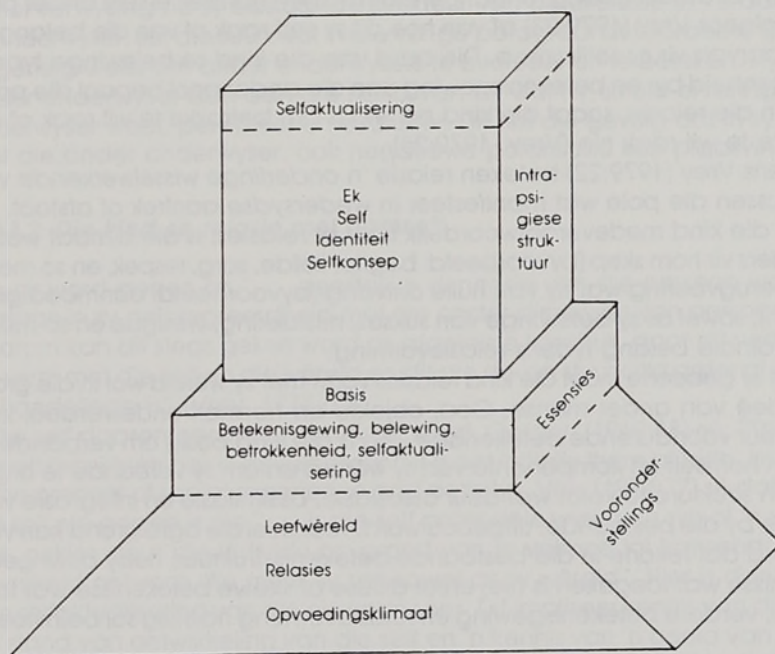
### 2.2.3 Relasievorming

"Relasie" dui op twee steunpunte of pole én 'n verband wat tussen hierdie twee pole of steunpunte bestaan (Heyns, 1974:79; Vrey, 1979:21). Die kind, as selfaktualiseerder en gevolglik ook konstitueerder van relasies, vorm die een pool en ander persone, God, objekte, norme, idees, en so meer, vorm



Figuur 3

Die intrapsigiese struktuur volgens  
die Empiriese Opvoedkunde



Na aanleiding van die model van Jacobs en Vrey (1982:25)

die ander pool in elke relasie wat die kind met enige van hierdie komponente van sy wêreld konstitueer. Om 'n relasie te kan vorm, moet die kind die ander pool ken, begryp of verstaan; moet hy deur betekenisgewing die verband tussen homself en die ander pool lê.

Inherent aan alle relasies is 'n polariteitseffek, 'n neiging tot aantrekking of afstoting, teenwoordig (Vrey, 1979:23). Hierdie polarisasie-effek omvat 'n kognitiewe en 'n affektiewe komponent wat ook onderskeidelik, die aard en die kwaliteit van die relasies aandui (Vrey, 1979:23). Die kwaliteit van betekenis wat aan die ander pool toegeken word, word deur die beleving tydens betrokkenheid by daardie pool bepaal.

In die kind se relasies wat hy vorm, staan hy self altyd sentraal, want dit is hy wat betrokke raak by, dit is hy wat beleef tydens sy betrokkenheid en dit is hy wat betekenis toeken aan die ander pool. Die aantrekkingskrag (aangenaam) of afstotingskrag (onaangenaam) tussen homself en die ander pool hang volgens Vrey (1979:23) af van hoe dit sy self raak of van die belangrikheid daarvan vir sy selfkonsep. Die aard van die kind se belevinge tydens betrokkenheid by- en betekenisgewing aan die ander pool bepaal die polarisasie in die relasie, sodat die kind geneig is om betrokke te wil raak of nie betrokke te wil raak nie (Vrey, 1979:25).

Volgens Vrey (1979:22) beteken relasie 'n *onderlinge wisselwerkende verband* tussen die pole wat manifesteer in *wedersydse aantrek* of *afstoot*. Alhoewel die kind medeverantwoordelik is vir sy relasies, is die klimaat wat sy opvoeders vir hom skep (byvoorbeeld: begrip, liefde, sorg, respek, en so meer) en die terugvoering wat hy van hulle ontvang (byvoorbeeld: aanmoediging en steun), sowel as sy belevinge van sukses, mislukking, vreugde en so meer, van kardinale belang tydens relasievorming.

Sedert sy geboorte moet die kind relasies vorm met sy wêreld wat in die groot kategorieë van ander mense, God, objekte en homself onderverdeel kan word. Deur voortdurende betekenisgewing is die kind besig om verbande te lê tussen homself en komponente van sy wêreld en om sy verbande te organiseer en strukture te vorm wat deur assosiasie, assimilasië en integrasie van die nuwe by die bestaande, uitgebou word. Teen hierdie agtergrond kan verwag word dat tekorte in die bestaande betekenisstruktuur, hetsy deur geen betekenis wat toegeken is nie, en/of diffuse of skewe betekenis wat toegeken is, verdere betekenisgewing en relasievorming nadelig sal beïnvloed.

### **2.2.3.1 Relasies wat die kind vorm met mense en dinge**

Uit empiriese ondersoeke (Juhász, 1973:6; Williams, 1974:132; Burk, 1961:64; Bennett, 1960:156) het geblyk dat wanneer 'n kind sonder een of albei sy ouers groot geword het, of wanneer die ouer-kind-verhouding gebreke toon, die kind se latere sosiale verhoudinge sowel as sy verhoudinge met objekte, norme en idees, daaronder l. By kinders wat met sulke opvoedingstekorte en probleme te kampe gehad het, het gedragsprobleme soos verwerping van



gesag van volwassenes en norme en swak skoolprestasies, as manifestasies van hulle verhoudinge, opgeval.

Alhoewel die ouer-kind-verhouding vir die kind as 'n verwysingsraamwerk vir sy verhoudinge wat hy later vorm, dien, bepaal sy belewinge tydens sy betrokkenheid by ander persone of sake of objekte in 'n groot mate die kwaliteit van sy verhouding met daardie persone, sake of objekte waarby hy betrokke is. 'n Seun kan byvoorbeeld, ten spyte van 'n uitstekende verhouding met sy vader, aan die hand van sy onaangename ervaring met 'n manlike onderwyser, negatiewe gevoelens (wat tot negatiewe polarisasie in sy verhouding met die onderwyser lei) ontwikkel. Die empiriese ondersoeke wat deur Burt en Howard (Williams, 1974:130) uitgevoer is, het getoon dat die kind-onderwyser-verhouding ook beïnvloed word deur die kind se eie ervaringe tydens die wedyryse betrokkenheid van die onderwyser en die kind.

Met verwysing na sy bestaande struktuur van betekenis in verband met sy onderwyser, sal die seun wat in die vorige paragraaf as voorbeeld genoem is, geneig wees om ander onderwysers te evalueer en te beteken. Hy kan 'n ander onderwyser dan aan die hand van dit wat hy uit eie ervaring van 'n onderwyser weet, perspieer en evalueer. Dit het die gevolg dat in sy relasie met die ander onderwyser, ook negatiewe polarisasie kan plaasvind.

### **2.2.3.2 Die kind se relasie met homself**

Die *ek* word gesien as "... geestelike dimensie van die persoon wat slegs bestaan in sy geïntegreerdheid met die ander dimensies van persoon wees. Daarom kan dit slegs geken word as afgeleide konstruk, daar dit verhoudinge vorm met die self en die wêreld en dit die stu- en stuurkrag agter al 'n mens se handeling is" (Vrey, 1974:60).

Die *self* daarenteen moet ontwikkel word. Gordon (1969:88) sê: "The self is something which has a development; it is not initially there at birth, but arises in the process of social experience and activity". Vrey (1974:77) sê dat omdat die self nie gegee is nie "... is die self potensiële wyse van syn of 'n synsmodus, gekies deur die individu op grond van sy vermoë tot transendensie. In sy vryheid ontwerp die mens sy self sowel as sy wêreld". Hier is dan sprake van selfaktualisering van die eie vermoëns. Dit impliseer kennis van die huidige stand van ontwikkeling van die self en 'n kennis van 'n beeld van die self soos hy behoort te wees en soos die persoon graag wil hê dat hy behoort te wees.

Deur die self objek van eie bewussyn te maak, kan die self, deur betekenisgewing aan die self, leer ken en verstaan word (Gordon, 1969:87). Deur differensiasie en organisasie word betekenis in verband met die self in strukture (skemas) georganiseer. Na aanleiding van die strukturele ontleding wat Vrey (1974) in verband met die selfkonsep gedoen het, kan die strukture van betekenis aan die self toegeken, onderskei word as die struktuur van die sosiale self, psigiese self, gesinsself, fisieke self en waardeself.

Deur assimilasie word die strukture uitgebrei en deur akkommodasie ondergaan die strukture self veranderinge, terwyl die kind self toenemend word. Gordon (1969:90) sê: "The child's sense of his 'I', the picture he holds of who he is affect the way he organizes and assigns meanings to all his future experiences. His perceptions will be orientated toward enhancing and maintaining the self he has already developed". 'n Mens sal dan geneig wees om sô te perspieer dat dit sal inpas by sy bestaande strukture van betekenis wat hy aan sy self toegeken het. Sy self is daardie self wat hy tydens sy ervaringe leer ken het as byvoorbeeld: 'n seun, 'n leerling, 'n rugbyspeler, en 'n maat vir sy vriend.

Die kind moet nie alleen relasies met komponente van sy wêreld vorm nie, maar hy moet ook relasies met homself vorm. Vrey (1979:23) sê "Dit is duidelik dat daar met betekenisgewing voortdurend 'n evaluering van die betekenis wat toegeken is en selfs van die betekenisgewingsakt of betrokkenheid plaasvind sodat die beleving as aangenaam of onaangenaam of êrens tussen hierdie uiterstes ervaar word". Tydens sy betrokkenheid by homself leer die kind homself in terme van attribute en in terme van kategorieë ken. Die aard van die kind se belevinge tydens sy betrokkenheid, beïnvloed die polariteit (en kwaliteit) van sy relasie met homself sodat hy van homself kan hou of nie van homself kan hou nie.

### 2.3 Interne en eksterne verwysingsraamwerk

Uit wat alreeds vroeër genoem is, het dit geblyk dat betekenis 'n denotatiewe en 'n konnotatiewe dimensie het. Dit het ook duidelik geword dat denotatiewe betekenisgewing begrip van die wêreld en kommunikasie met ander persone bevorder, omdat daar dan teen die agtergrond van 'n verwysingsraamwerk van algemeen erkende- of universele betekenis verstaan en gekommunikeer kan word. Persoonlike of konnotatiewe betekenisgewing daarenteen bemoeilik begrip en kommunikasie omdat die verwysingsraamwerk wat uit sulke betekenisgewing ontwikkel het, 'n unieke en hoogs persoonlike karakter het.

Volgens Rogers (1977:330) is die belangrikste struikelblok in kommunikasie geleë in die natuurlike (of eg-menslike)tendens om iemand anders (sy woorde, stemtoon, gebare, gesigsuitdrukkings, ensovoorts), altyd te evalueer, te beoordeel, en goed te keur of af te keur. Volgens Rogers (1977:331) vind evaluering en beoordeling van 'n ander persoon altyd vanuit die evalueerder (of beoordelende persoon) se perspektief of verwysingsraamwerk plaas. Dit, terwyl die handelende persoon teen die agtergrond van sy eie verwysingsraamwerk of perspektief handel. In hierdie verband kan, aan die hand van Rogers se beskouing, die beoordelende persoon se perspektief as die "Eksterne verwysingsraamwerk" en die beoordeelde se perspektief as die "interne verwysingsraamwerk" beskryf word.



Uit die bespreking van die empiries-opvoedkundige beskouing van verwysingsraamwerk (par. 2.1) het dit duidelik geword dat die term verwysingsraamwerk na die geïntegreerde geheel van denotatiewe- en konnotatiewe betekenis wat toegeken is, verwys. Ten opsigte van die diagnostiese en terapeutiese situasies, waarin die terapeut die beoordelende of evaluerende rol vervul, maak Rogers (1981:19) die volgende opmerking: ". . . it is the counselor's function to assume, in so far as he is able, the internal frame of reference of the client, to perceive the world as the client sees it, to perceive the client himself as he is seen by himself, to lay aside all perceptions from the external frame of reference while doing so, and to communicate something of this emphatic understanding" (eie kursivering). Vanuit pedagogiese perspektief gesien, bepleit Rogers dan dat die pedodiagnostikus (en pedoterapeut) tot die kind se unieke of persoonlike betekeniswêreld (sy interne verwysingsraamwerk — Rogers) wat hy tydens sy betrokkenheid, onder invloed van sy belevinge, vir homself deur betekenisgewing geskep het, moet toetree.

Die interne verwysingsraamwerk van die kind kan dan, volgens die empiries-opvoedkundige beskouing van verwysingsraamwerk (par. 2.1) beskryf word as daardie geïntegreerde geheel van betekenis, wat die kind wat beoordeel of geëvalueer word sedert sy geboorte tot op die tydstip van evaluering of beoordeling toegeken het. Dit is ook hiërdie verwysingsraamwerk van hom wat sy persepsie en handelinge tydens beoordeling of evaluering rig.

Stokkiesdraai, diefstal, leuens en ander gedragsafwykings by kinders, is die gedragsmanifestasies van 'n interne verwysingsraamwerk van oorwegend konnotatiewe (of skewe of onegte) betekenis wat die kind aan sy wêreld, maar in besonder aan homself toegeken het. Dit is juis kinders wat sulke probleme het wat by die pedodiagnostikus (en pedoterapeut) aangemeld word. Daarom is dit vir die pedodiagnostikus belangrik om te poog om, soos Rogers (1977:331-332) dit stel: ". . . to see the expressed idea and attitude from the other's point of view, to sense how it feels to him, to achieve his frame of reference in regard to the thing he is talking about" (eie kursivering).

'n Kind wat stokkiesdraai, leuens vertel, steel, en so meer, projekteer vanuit sy interne (oorwegend konnotatiefgekleurde) verwysingsraamwerk. Vanuit sy verwysingsraamwerk (soos hy ken, verstaan, voel en wat vir hóm belangrik/onbelangrik is, en so meer) gee hy dan ook betekenis aan projeksietoetse. Om sô 'n kind te kan verstaan en te kan help, behoort die diagnostikus dan vanaf daardie spesifieke kind se verwysingsraamwerk te werk, en moet hy tot daardie kind se interne verwysingsraamwerk deurdring. Pedodiagnose behoort dan vanaf die kind se verwysingsraamwerk te geskied. Wanneer projeksietoetse tydens pedodiagnose gebruik word, behoort gepoog te word om protokolle vanuit die interne verwysingsraamwerk van daardie kind wat die protokolle verskaf het, te interpreteer. Daar behoort dus gepoog te word om vas te stel watter betekenis vir die spesifieke kind verskuil is in sy protokolle. Byvoorbeeld: Is die viool op plaat 1 van die T.A.T. vir die besondere kind werklik 'n seksuele simbool, of 'n simbool van die eise van die eksterne wêreld, of is dit maar net 'n musiekinstrument?



### 3. Samevatting

In elke situasie waarin 'n persoon homself bevind, handel hy op sy kenmerkende manier deur te verwys na dit wat hy uit sy ervaring reeds weet, kan en verstaan: — handel hy ooreenkomstig sy stelsel van norme, houdings, opinies, idees en so meer, soos dit vir hom sinvol geword het. Vanuit empiries-opvoedkundige perspektief kan só 'n verwysingsraamwerk, wat 'n persoon se denke en handeling rig, beskou word as die geïntegreerde geheel van betekenis wat onder invloed van belewinge tydens betrokkenheid, sedert geboorte toegeken is.

Die kind se verwysingsraamwerk ontstaan deurdat hy, tydens sy betrokkenheid by sy wêreld, onder invloed van sy belewinge betekenisgewend, betekenisstrukture of skemas met betrekking tot homself en sy wêreld vorm. Namate die kind volwasse word en die eise kwalitatief en kwantitatief toeneem en sy ervaringswêreld verbreed en verdiep, word nuwe betekenis in bestaande skemas geassimileer en ondergaan bestaande skemas deur akkommodasie kwalitatiewe verandering. Die kind se verwysingsraamwerk op 'n gegewe tydstop, verwys na die geïntegreerde geheel van sulke skemas op daardie tydstop.

Die kind se betrokkenheid by 'n saak of objek bepaal die aard en sy belewinge tydens sy betrokkenheid bepaal die kwaliteit van betekenis wat hy aan die saak of objek toeken. Die aard en kwaliteit van die skema wat hy vorm word dan ook bepaal deur sy betrokkenheid by en belewinge in verband met daardie saak of objek.

Afgesien van skemas in verband met sy objektiewe wêreld, vorm die kind ook 'n skema in verband met homself, ken hy ook betekenis aan homself toe en vorm hy sy eie identiteit.

Om homself in sy wêreld te kan oriënteer en om volwasse te kan word, moet die kind met komponente van sy wêreld (wat homself insluit) relasies vorm (Vrey, 1979:22). Sodra die kind betekenis gee aan 'n persoon of objek is daar sprake van 'n relasie tussen die kind en daardie persoon of objek. Die kwaliteit van die relasie wat gevorm is, word bepaal deur die aard (aangenaam of onaangenaam) en intensiteit van belewinge tydens betrokkenheid. Een relasie (met byvoorbeeld sy ouers) of skema, dien as verwysingsraamwerk vir die vorming van ander relasies (met byvoorbeeld ander opvoeders). Die kind self staan sentraal in al sy relasies wat hy vorm, daarom is die skema wat hy in verband met homself gevorm het van kardinale belang omdat dit al sy ander betekenis wat hy toeken en ander relasies wat hy vorm beïnvloed en medebepaal.

Deurdat dit die kind sêlf is wat betrokke raak, beleef en betekenis gee, het sy verwysingsraamwerk ook 'n unieke of persoonlike dimensie. Om die kind tydens pedodiagnose beter te verstaan behoort die diagnostikus te poog om uit te reik na daardie besondere kind se betekeniswêreld en sodoende te poog om die kind vanuit sy interne verwysingsraamwerk te evalueer.