

KONKRETISERINGSMOONTLIKHEDE
VAN DIE KLEUTERVERHAAL
AS TERAPEUTIESE MEDIUM

deur

RHETA VAN SCHALKWYK

voorgelê ter vervulling van 'n deel van die
vereistes vir die graad

Magister Educationis

(Opvoedkundige Sielkunde)

in die

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit van Pretoria

Studieleier: Prof. G. V. Ferreira

Desember 1997

Bedankings

My opregte dank word hiermee betuig aan elkeen van die volgende persone:

- Prof. G. V. Ferreira, my studieleier, vir sy inspirerende leiding, bemoediging en volgehoue belangstelling.
- My ouers, vir die innigheid in hul ondersteuning, hul motivering en ook omdat ek altyd asiel daar kon opeis en vind.
- Eugène, wat met liefde, empatie en entoesiasme bygedra het dat die kleinste al groter kon word om uiteindelik 'n geheel te wees.
- Aré, my broer, wat die suiwerheid van sy taalkennis aangewend het vir die taalversorging van hierdie studie, maar bo alles vir sy teenwoordigheid en begrip wat daagliks medisyne was.
- Esthea, my suster, en Murray, my jonger broer, vir hul vertrouwe wat my veral deur moeilike dae gebring het.
- Gilah, my papegaai, wie se begrip en insig seker baie skraal is, maar wie se geselskap my enigste troos in menige laat nag was.
- My grootste dank kom God, my Skepper toe, wat aan my die geleentheid en die krag gegee het om hierdie studie te kon voltooi. I. L. de Villiers se woorde is 'n opsomming van my dankbaarheidsgevoelens wat ek deur hierdie studie beleef het:

“Maar in die môre vroeg
sien ek die heerlikheid van my God,
manna wat wil lê oor die eindelose duine
En teen die aand kwartels wat laag vlieg
U sal vir hierdie dag sorg.”

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

| INLEIDING, KONSEPTUALISERING, PROBLEEMSTELLING | | BLADSY |
|---|---|--------|
| 1.1 | INLEIDING | 1 |
| 1.2 | AKTUALITEIT VAN DIE PROBLEEM | 2 |
| 1.3 | KONSEPTUALISERING EN BESKRYWING VAN ENKELE RELEVANTE ASPEKTE | 5 |
| 1.3.1 | Die kleuter | 5 |
| 1.3.2 | Die kleuterverhaal | 7 |
| 1.3.3 | Pedoterapie | 9 |
| 1.3.4 | Biblioterapie | 10 |
| 1.3.5 | Ontwikkeling | 11 |
| | 1.3.4.1 Affektiewe ontwikkeling | 11 |
| | 1.3.4.2 Kognitiewe ontwikkeling | 12 |
| | 1.3.4.3 Normatiewe ontwikkeling | 13 |
| | 1.3.4.4 Taalontwikkeling | 14 |
| 1.4 | NAVORSINGSPROBLEEM | 14 |
| 1.5 | NAVORSINGSTELLING | 15 |
| 1.6 | NAVORSINGSDOEL | 15 |
| 1.7 | NAVORSINGSMETODE | 15 |
| 1.8 | NAVORSINGSPLAN | 15 |

HOOFSTUK 2

| DIE ONTWIKKELING VAN DIE VOORSKOOSE KIND | BLADSY |
|--|--------|
| 2.1 INLEIDING | 17 |
| 2.1.1 Ontwikkeling | 18 |
| 2.1.2 Ryping | 19 |
| 2.1.3 Groei | 19 |
| 2.2 ONTWIKKELINGSFASES VAN DIE OPVOEDELING | 20 |
| 2.2.1 Die suigeling | 20 |
| 2.2.2 Die peuter | 21 |
| 2.2.3 Die kleuter | 22 |
| 2.3 DIE PERSEPTUEEL-MOTORIESE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER | 24 |
| 2.4 DIE AFFEKTIEWE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER | 25 |
| 2.5 DIE KOGNITIEWE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER | 28 |
| 2.6 DIE SEDELIK-NORMATIEWE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER | 29 |
| 2.7 DIE TAALONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER | 31 |
| 2.7.1 Taal en die kind se affektiewe lewe | 34 |
| 2.7.2 Taal en die kind se kognitiewe lewe | 35 |
| 2.7.3 Taal en die kind se normatiewe lewe | 35 |
| 2.8 DIE KLEUTER EN SPEL | 36 |
| 2.9 ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE KLEUTER | 37 |
| 2.10 GESINSTAKE IN DIE KLEUTERFASE | 38 |
| 2.10.1 Nie-pedagogiese gesinstake | 39 |

| | |
|-------------------------------|----|
| 2.10.2 Pedagogiese gesinstake | 39 |
| 2.11 SINTESE | 39 |

HOOFSTUK 3

| DIE KLEUTERVERHAAL: 'N PEDAGOGIESE EN OPVOEDKUNDIG-SIELKUNDIGE PERSPEKTIEF | | BLADSY |
|---|---|---------------|
| 3.1 | DIE AARD EN STRUKTUUR VAN DIE KLEUTERVERHAAL | 41 |
| 3.1.1 | Die prenteboek | 42 |
| 3.1.2 | Die fantasieverhaal | 42 |
| 3.1.3 | Die diereverhaal | 46 |
| 3.1.4 | Die avontuurverhaal | 48 |
| 3.1.5 | Die realistiese verhaal | 48 |
| 3.1.6 | Die sprokie | 49 |
| 3.2. | PEDAGOGIESE VEREISTES TEN OPSIGTE VAN DIE GOEIE KLEUTERVERHAAL | 51 |
| 3.2.1 | Inleiding | 51 |
| 3.2.2 | Die kleuterverhaal en die kind se gevoelslewe | 51 |
| 3.2.3 | Die kleuterverhaal en die kind se normatiewe lewe | 53 |
| 3.2.4 | Die kleuterverhaal en die kind se kognitiewe lewe | 53 |
| 3.2.5 | Letterkundige vereistes ten opsigte van die kleuterverhaal | 54 |
| 3.3 | RIGLYNE VIR DIE KEUSE VAN DIE KORREKTE KLEUTERVERHAAL | 57 |
| 3.4 | DIE PLEK VAN DIE KLEUTERVERHAAL IN DIE PEDOTERAPEUTIESE SITUASIE | 58 |
| 3.5 | SINTESE | 64 |

HOOFSTUK 4

| KONKRETISERINGSMOONTLIKHEDE VAN DIE KLEUTERVERHAAL VIR TERAPEUTIESE DOELEINDE | | BLADSY |
|--|---|--------|
| 4.1 | WAT IS PEDOTERAPIE? | 65 |
| 4.2 | DIE KOMBINERING VAN DIE KLEUTER- VERHAAL EN SPEL IN TERAPIE | 66 |
| 4.3 | DIE KLEUTERVERHAAL: DIE IMPLEMENTERING VAN VEELVULDIGE KONKRETISERINGSTEGNIEKE | 68 |
| 4.3.1 | Inleiding | 68 |
| 4.3.2 | Die gesamentlike storieverteltegniek | 68 |
| 4.3.3 | Dramaterapietegnik | 69 |
| 4.3.4 | Telefoonspeltegniek | 70 |
| 4.3.5 | Poppespeltegniek | 71 |
| 4.3.6 | Kunsterapietegnik | 74 |
| 4.3.6.1 | Flitskaarttegniek | 75 |
| 4.3.6.2 | Fotoalbumtegniek | 75 |
| 4.3.6.3 | Vloermattegniek | 75 |
| 4.3.6.4 | Swartbord-en-bordkryttegniek | 75 |
| 4.3.6.5 | Legkaarttegniek | 75 |
| 4.3.6.6 | Liedjietegnik | 76 |
| 4.3.6.7 | Strokiesprenttegniek | 76 |
| 4.3.6.8 | Kleispeltegniek | 76 |
| 4.3.6.9 | Mobiele verhaaltegniek | 76 |
| 4.3.7 | Die lewensboektegniek | 77 |
| 4.3.8 | Tydskrifprenttegniek | 78 |
| 4.3.9 | Die verbeeldingsreistegnik | 78 |

| | | |
|----------|---|----|
| 4.3.10 | Sensopatiëse speltegniek: die sandbak | 79 |
| 4.3.11 | Oudiovisuele tegnieke | 80 |
| 4.3.11.1 | Kassetspelertegniek | 80 |
| 4.3.11.2 | Televisieverhaaltegniek | 80 |
| 4.4 | DIE VERLOOP VAN DIE TERAPEUTIESE SITUASIE | 80 |
| 4.4.1 | Doel | 81 |
| 4.4.2 | Vorm | 82 |
| 4.4.3 | Inhoud | 82 |
| 4.4.4 | Tegniek | 82 |
| 4.5 | SINTESE | 84 |

HOOFTUK 5

| NAVORSINGSONTWERP: DIE EMPIRIESE ONDERSOEK | | BLADSY |
|---|---|---------------|
| 5.1 | INLEIDING | 85 |
| 5.2 | NAVORSINGSMETODES | 85 |
| 5.2.1 | Verkennende studie | 85 |
| 5.3 | DIE NAVORSINGSINSTRUMENT | 86 |
| 5.3.1 | Keuse van 'n instrument | 86 |
| 5.3.2 | Ontwikkeling van die vraelys | 86 |
| 5.3.3 | Ontwikkeling van die semi-gestruktureerde onderhoudvoeringskedule en die oopvraag-onderhoud. | 87 |
| 5.4 | EMPIRIESE ONDERSOEK | 88 |
| 5.4.1 | Die bereikbare populasie | 88 |
| 5.4.2 | Die onderboekgroep | 88 |
| 5.4.3 | Loodsondersoek | 88 |
| 5.5 | ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DIE DATA | 89 |
| 5.5.1 | Biografiese gegewens | 89 |
| 5.5.2 | Gegewens aangaande die waarde van en ruimte vir verskillende konkretiseringstegnieke in pedoterapie | 90 |
| 5.5.3 | Gegewens wat betrekking het op verskillende konkretiseringstegnieke | 91 |
| 5.5.4 | Konkretiseringstegnieke wat in die onderhawige ondersoek uitgelig is | 92 |
| 5.6 | SAMEVATTENDE BEELD | 93 |
| 5.7 | SINTESE | 93 |

HOOFSTUK 6

| SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS VAN DIE ONDERSOEK | BLADSY |
|--|---------------|
| 6.1 INLEIDING | 94 |
| 6.2 SAMEVATTING | 94 |
| 6.3 BEVINDINGS | 95 |
| 6.3.1 Aspekte rakende die literatuurstudie | 96 |
| 6.3.1.1 Taalontwikkelingsaspekte | 96 |
| 6.3.1.2 Spelaspekte | 96 |
| 6.3.1.3 Aspekte rakende die kleuterverhaal | 96 |
| 6.3.1.4 Aspekte rakende verskillende konkretiseringstegnieke | 97 |
| 6.3.2 Aspekte rakende die empiriese studie | 98 |
| 6.3.2.1 Bevindings ten opsigte van die konkretiserings- tegnieke van die kleuterverhaal | 98 |
| 6.4 GEVOLGTREKKING | 98 |
| 6.5 AANBEVELINGS | 98 |
| 6.5.1 Opleiding van pedoterapeute | 98 |
| 6.5.2 Die gebruik van die konkretiseringstegnieke deur ouers | 99 |
| 6.5.3 Verdere navorsing | 100 |
| 6.5.4 Algemeen | 100 |
| 6.6 LEEMTES VAN DIE ONDERSOEK | 100 |
| 6.7 SLOTOPMERKING | 100 |

SUMMARY

POSSIBILITIES OF CONCRETICISING THE PRESCHOOLER TALE AS THERAPEUTIC MEDIUM

Name : Rheta van Schalkwyk
Leader : Prof. G. V. Ferreira
Department : Orthopedagogics
Degree : M Ed (Educational Psychology)

The aim of this study was to investigate the possibilities of concreticising the preschooler tale, so that it can be used in the pedotherapeutic situation, thereby giving the preschooler the opportunity to experience the preschooler tale more concretely. This will result in the fact that the preschooler has sufficient understanding of the content of the tale, so that he can apply it in such a way that it has vital meaning in his everyday existence.

When working with a preschooler in therapy the pedotherapist often experiences problems in choosing the appropriate technique because the verbal abilities and general development of the young child hamper therapy. In this study the aim was to concreticise the preschooler tale by compiling and designing techniques which may be used successfully in pedotherapy.

The empirical study was executed with the aid of semi-structured interviews based on an interview schedule. The opinions of experienced academics and authorities in the field of pedotherapy were collected. It was ascertained that there is scope for techniques to concreticise the preschooler tale in pedotherapy.

It was found that there is use in concreticising the preschooler tale and that it will have a positive effect on the preschooler during pedotherapy.

HOOFSUK 1 INLEIDING, KONSEPTUALISERING, PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Een van C. J. Langenhoven se weldeurdagte spreuke lui: "Ek en jy wat bevoorreg was om te leer lees, om van boeke ons helpers en troosters en metgeselle te maak - wat sou ons nie desnoods opoffer om hulle te behou nie? Ons sou sê as dit nie anders kan nie, gee ons die skraalste kos en die grofste klere - gee ons strooi om op te slaap en korsies om te eet en rou velle om ons naaktheid te bedek, maar laat ons ons boeke" (vgl. Van Biljon s. j.: 14-15).

Alhoewel Langenhoven die fundamentele waarde van literatuur in bogenoemde spreuk saamgevat het, is dit opvallend dat meeste werke oor kinderliteratuur min klem lê op die werklike bruikbaarheid en waarde daarvan. Die rol van die kinderboek word in die kind se alledaagse lewe onderbeklemtoon en ouers onderbenut dikwels die kinderboek as hulpmiddel tot volwassewording. Ook wanneer ons te make het met die kind-in-krisis, dit wil sê die kind wat hulp tot herbetekenisgewing nodig, word kinderliteratuur te min gebruik om die kind te steun tot betekeniswysiging om hom sodoende te help om sy probleem suksesvol op te los.

Wanneer die bronne aangaande kinderliteratuur in oënskou geneem word, word veral aandag gegee aan die keuse van korrekte kinderverhale sodat dit die kleuter in sy taal, intellektuele, persoonlikheids-, kreatiwiteits-, sosiale en normatiewe ontwikkeling kan steun (Glazer 1981: iii). Die belangrikheid van die kleuterverhaal in die ontwikkeling van al bogenoemde aspekte kan nie misken of ontken word nie. Die vraag is of kinderliteratuur nie moonlik 'n groter rol kan speel in die lewe van 'n kind wat in wordingsnood verkeer as wat tans die geval is nie.

Volgens Rupert (vgl. Van Biljon s. j.: 117) voed verhale die verbeelding met die roumateriaal waaruit denke ontstaan, en die verbeelding, op sy beurt, bevry die gees van die mens van die dwang wat die onmiddellike op hom uit oefen, en stel hom in staat om vergesigte en drome van ander moontlikhede - wat op hulle beurt weer werklikhede kan word - te hê. Die mens het stories daarom nie net nodig as 'n tydverdryf nie, of om kennis mee oor te dra nie. Stories is 'n integrale deel van 'n mens se lewe omdat hy deur die wêreld van die storie sy eie wêreld, en homself, beter kan verstaan.

Omdat die kind, soos die volwassene, midde-in die lewe staan, word hy aan die lewe in sy geheel blootgestel - die lewe met 'n positiewe sowel as 'n negatiewe sy. Dat die kind dus ook geraak word deur die negatiewe lewensdimensies soos onregverdigheid, onenigheid veral tussen ouers, jaloesie, onderduimsheid, oneerlikheid, gebrek aan sekuriteit, liefdeloosheid, ensovoorts, moet aanvaar word. Daarby moet dit ook aanvaar word dat kinders hierdie dinge nog moeiliker vind om te verwerk as

volwassenes. Hulp is dus nodig. Daar is verskeie vorms van hulp beskikbaar waaronder hulp in die vorm van leesstof wat baie doeltreffend kan wees, juis omdat dit spontaan en sonder dwang aangewend kan word. Die kind kan selfs terapie ontvang sonder dat hy bewus is daarvan dat hy dit ontvang (vgl. Lohan in Van Biljon s. j.: 54)

Die onderhawige studie is daarop toegespits om eerstens die belangrikheid van die kleuterverhaal in die lewe van die jong kind bloot te lê. Daar sal verder gepoog word om metodes te beskryf hoe om hierdie verhaal so konkreet as moontlik aan veral die kind met probleme oor te dra sodat dit fundamentele terapeutiese waarde sal hê vir die ontremming van die kinderlike psigiese lewe.

1.2 AKTUALITEIT VAN DIE PROBLEEM

Dit is 'n algemene feit dat alle kinders deur emosionele en gedragsmoeilike periodes gaan (Schaefer & Howard 1983: vii). Dikwels is hierdie probleme van 'n alledaagse en verbygaande aard, maar mag ten spyte daarvan nie deur die ouer of opvoeder as onbelangrik afgemaak en vir selfoplossing gelaat word nie. Hierdie probleme moet dikwels aangespreek word en op die mees effektiewe wyse opgelos word omdat die verkeerde hantering van probleme of die negering daarvan dikwels tot ernstiger probleme kan lei.

Schaefer & Howard (1981: vii) stel die volgende as die mees algemene rasionaliserings aangaande probleme by kinders:

- Die probleem word oordryf en is in werklikheid veel kleiner as wat die persoon wat die ouers oorreed om hulp te soek, glo dit is.
- Die probleem sal met verloop van tyd self oplos en verdwyn.
- Om aksie te neem sal in sommige gevalle die kleuter se sensitiewe natuur skade berokken en die probleem vererger omdat "die kleuter meer daarvoor dink" en daarvan bewus gemaak word.
- Die kleuter is "van nature" bestem om probleme te ondervind en niks kan daaraan gedoen word nie.

Sommige kleuters gaan deur gedrags- en emosioneel moeilike periodes en dit beteken dat hulle soms probleme ondervind wat nie net geïgnoreer kan en mag word nie. Soms is die probleem van so 'n aard dat die kleuter dit deur sy ouers se ondersteuning suksesvol kan hanteer en oplos.

In die opvoedkundige sielkunde word van 'n wye verskeidenheid metodes gebruik gemaak om 'n kind se probleem aan te spreek met die oog op die opheffing daarvan. Een van hierdie tegnieke of metodes is **speel terapie** waar spel as hulpmiddel gebruik word om 'n appèl tot die kind te rig om betrokke te raak by die soeke na oplossings vir sy probleme. Die **verbeeldingsreis** is

nog 'n metode waar die pedoterapeut saam met die kind 'n reis met behulp van simbole en metafore deur sy verbeeldingswêreld onderneem (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 130-147).

Gedragswysiging wat berus op die feit dat herhaling tot gewoontevorming lei, is 'n ander metode wat aangewend word om die wordingsgeremde kind te help. Mensmodellering as 'n verdere metode word aangewend sodat die kind deur die skep van 'n "mens" (deur middel van kunsvlytmateriaal) met hierdie mens "identifiseer" om sodoende tot nuwe insig in sy eie lewe te kom (vgl. Coetzee in Van Niekerk (red.) 1986: 148).

Daar bestaan nog talle ander tegnieke wat gebruik word om die kind en ouer te help met die oplossing van 'n probleem. Alhoewel biblioterapie ook een van vele tegnieke is wat aangewend word, stel Van Niekerk dit eksplisiet dat dit geen selfstandige onafhanklike terapie is nie en alleenlik die betekenis van terapie aanneem wanneer dit deel vorm van 'n breër hulpverleningsprogram (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 157). Dit het tot gevolg dat biblioterapie as sekondêre tegniek vir probleemoplossing beskou word en as gevolg daarvan min prominensie in die terapeutiese situasie geniet.

Steenberg (1979: 2) beweer dat dit uiters belangrik is dat die mens met boeke omgang het. Deur literatuur verdiep hy sy begrip omtrent homself en ander mense en wêrelde en word hy onskatbaar verryk wat sy insig op verskillende gebiede betref. Sy bevestig ook dat ouers baie met literatuur kan vermag in die opvoeding van hulle kinders (Steenberg 1979: 2). Volgens Pienaar (1968: 20-21) staan ouers baie dikwels volkome onverskillig teenoor hulle kind se leesstof. Die invloed van boeke gedurende die ontvanklike kindertyd is groot, dikwels veel groter as wat die kind se kennis in die volgende straat op hom het. Die kind is geregtig om van sy ouers waaksaamheid, aandag en belangstelling met betrekking tot boeke te vra omdat die invloed daarvan op sy totale ontwikkeling van onskatbare waarde kan wees. Vele ouers is op grond van gebrekkige kennis en insig in die wese van ouerskap nie opgewasse vir hulle taak nie. So 'n ouer se kennisleemte kan binne 'n betreklik kort tyd aangesuiwer word deur die lees van relevante vakliteratuur (Van Niekerk 1986: 157).

Volgens Lohan (vgl. Van Biljon s. j.: 19) is letterkundeonderrig op 'n baie vroeë stadium in die kind se ontwikkeling noodsaaklik. 'n Aspek wat deur baie mense uit die oog verloor word, is dat letterkunde-ervaring inligtingsoordrag tot gevolg kan hê. In die algemeen word dit aanvaar dat feite (inligting) bekombaar is uit vaklektuur alleen en dat verhalende lektuur (waarvan letterkunde 'n deel vorm) slegs daar is vir die genot van die leser en vir ontspanning. Dit is egter so dat daar in goeie kinderletterkunde byvoorbeeld karakterbeelding voorkom waaruit die denke en emosies van die bepaalde karakter blyk. Die karakter word in 'n bepaalde situasie of 'n reeks situasies geplaas wat ooreenstem met situasies uit die werklike lewe en die handeling en reaksies van die karakter, met die gevolge wat dit meebring, is 'n kosbare ervaring vir die kind, nie net ten opsigte van die

begrip van die mens soos vergestalt word in die karakter nie, maar ook ten opsigte van die lewe (vgl. Lohan in Van Biljon s. j.: 27-28).

Deur sy medemens te leer verstaan, vorm daar by die kind ook selfbegrip. Die kind identifiseer graag met die karakter of karakters van wie hy lees. Hy projekteer hom dus ook in die situasies waarin die karakters hulle bevind. Sodoende toets hy sy eie sienings, gevoelens en handeling. Die inligting wat hy op hierdie wyse bekom, verwerk hy tot selfkennis, kennis van sy medemens en van die lewe. Geen vaklektuur op die gebied van die fisiologie, anatomie, psigologie of sosiologie kan aan die kind soveel inligting verskaf aangaande die mens as wat in kinderletterkunde gevind word nie, omdat daar in letterkunde 'n baie groter geheelbeeld weergegee word, terwyl dit op die afsonderlike vakterreine slegs om bepaalde fasette gaan (vgl. Lohan in Van Biljon s. j.: 30).

Uit bogenoemde is dit dus duidelik dat die waarde en trefkrag van kinderliteratuur nie net in die terapeutiese situasie ten volle benut word nie, maar ook deur die ouers misgekyk of selfs ontken word.

Wanneer die kleuterverhaal as medium gebruik word om die kind-in-nood met sy probleem te help, word hy direk met die inhoud van sy probleem gekonfronteer. Maar hoe dikwels is die konfrontasie van so 'n aard dat dit ná terapie so goed vasgelê word, dat die kleuter dit nog lank daarna in sy alledaagse leefwêreld kan gebruik?

Een van die kleuter se belangrikste aktiwiteite is spel. Uit navorsing blyk dit dat die spel van die kleuter van die allergrootste belang is vir sy verdere ontwikkeling. In sy spel leer hy op 'n vanselfsprekende, spontane en terloopse manier 'n hele aantal belangrike dinge. Spel oorheers die lewe van die kleuter. Van alles wat hy doen, word 'n speletjie gemaak; daar kom 'n oënskynlike erns in sy spel ('n werklike eksperimentering met die moontlikhede wat sy lewe bied) en hy gee blyke dat hy daarvan bewus is dat spel en werklikheid verskil, maar sy speelmoontlikhede brei baie uit deur sy groter emosionele ryphed en vaardigheid om te dink en sy verbeelding te gebruik (Engelbrecht, Kok & Van Biljon 1989: 49-52).

Die kleuter se denke is nog betreklik konkreet van aard en aan besondere objekte en situasies gebonde (Sonnekus & Ferreira 1987: 225). Indien hierdie stelling met bogenoemde inligting aangaande spel in verband gebring word, kan daar tot die volgende gevolgtrekking gekom word: hoe meer die kleuter 'n betrokke storie "speel", hoe meer konkreet gaan hy dit ervaar sodat dit aanklank sal vind by sy leefwêreld. Anders gestel: uit bogenoemde inligting is dit duidelik dat dit 'n kenmerk van die kleuter is om konkreet te dink en deur spel sin aan sy lewe te gee. Hoe meer konkreet daar met die storie in die terapeutiese situasie omgegaan word en hoe meer die kleuter geleentheid kry om in en deur die storie te "speel", hoe meer waarde kan dit vir hom hê.

Daar bestaan min literatuur oor die konkretiseringsmoontlikhede sowel as die konkretiseringsmetodes van kinderliteratuur in die terapeutiese situasie. Daar sal in hierdie studie gepoog word om deur te dring tot die wese van die konkretiseringsmoontlikhede van die kinderverhaal ten einde die betekenis daarvan vir die kind, ouer en pedoterapeut in hulle bemoeienis met die kind-in-nood te belig.

Voorts word die aandag gefokus op die beligting van begrippe wat in hierdie studie ter sake is.

1.3 KONSEPTUALISERING EN BESKRYWING VAN ENKELE RELEVANTE ASPEKTE

1.3.1 Die kleuter

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendaal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen 1988: 569) beskryf die kleuter as 'n kind bo die leeftyd van 'n suigeling en onder dié van 'n skoolkind. Die kleuter word verder ook as 'n klein kind beskryf.

Om die begrip kleuter beter te belig, word die term "kind" verder ondersoek. Odendaal *et al* beskou die kind as 'n jong, onvolwasse, menslike wese (Odendaal *et al* 1988: 553).

Bogenoemde twee omskrywings kan gekombineer word om 'n oorkoepelende definisie van die begrip kleuter te verskaf, naamlik: 'n kleuter is 'n jong, onvolwasse, menslike wese bo die leeftyd van 'n suigeling en onder dié van 'n skoolkind.

Ter wille van die begripsverheldering sal daar in die volgende paragrawe van die term "kind" gebruik gemaak word om na die kleuter te verwys. Volgens Sonnekus en Ferreira (1987: 32-33) kondig die kind hom vanaf sy eerste bestaansmomente in die wêreld aan as iemand wat deelneem aan die lewenswerklikheid (leefwêreld), 'n deelname wat voltrek word tot aan die einde van sy lewe. Vanweë sy openheid en gerigtheid op die wêreld is die kind van meet af aan aktief besig om sy gegewe moontlikhede te verwerklik, wat impliseer dat hy besig is om te verander. Die feit dat 'n kind verander, word sigbaar in sy optrede, handeling en gedraging, dit wil sê in sy wording. Wording as noodsaaklike verandering wat in die kind se lewe moet intree, is afgespits op behoorlike volwassewording. Die kind is, omdat hy 'n mens is, iemand wat self iemand wil wees en wil word - hy wil dus verander. Hy beskik oor die potensiaal om groot te word en hy is dan ook in staat om aktief 'n aandeel in sy wording te neem. Dit is egter ook 'n onomstootlike feit dat 'n kind vanweë sy wesensaard nood het aan die hulp en steun van 'n volwassene. Sonder opvoeding kan hy nie behoorlik grootword nie en daarom is opvoeding die noodwendige keerkant van sy wording (Sonnekus & Ferreira 1987: 32-33).

Volgens Sonnekus *et al* (1987: 231) geskied wording of ontwikkeling op 'n bepaalde manier en word die volgende wyses by die kleuter onderskei waardeur sy wording verwerklik word:

Eksploreer is 'n kenmerk van die kleuter as 'n wyse van volwassewording. Aldus is die kleuter voortdurend besig om ervarend die wêreld om hom te eksploreer, dit wil sê te ondersoek en te ontdek.

Emansipeer as wordingwyse toon dit eweneens duidelik in die psigiese lewensvoltrekking van die kleuter. Onder emansipasie word verstaan dat die kleuter iemand is wat self iemand wil wees en wil word.

Distansiëring by die kleuter dui in die besonder op 'n wordingswyse waar hy hom toenemend openbaar as iemand wat hom van die volwassene wil losmaak en dus op eie bene wil staan.

Differensieer beteken 'n verdere wyse van distansiëring, waarmee bedoel word 'n toenemende moontlikheid by die kind, veral namate taal gevestig raak, om te onderskei tussen verskillende aangeleenthede.

Objektiveer voltrek in noue samehang met al die voorgaande wordingswyses. Objektivering beteken die moontlikheid wat dit as inisiatief by die kleuter voordoen om ook buite homself te tree en objektief te staan, sonder om self te subjektief betrokke te wees (Sonnekus *et al* 1987: 231-236).

Engelbrecht *et al* (1989: 10) konstateer dat dit wenslik en behoorlik is dat die kind toenemend meer volwasse moet word. Om sinvol volwasse te kan word, is die kind op opvoeding aangewese. Om die kind op te voed sodat hy sinvol volwasse kan word, is dit nodig om die wese van die kind te verstaan. Engelbrecht *et al* (1989: 10-18) onderskei tussen die volgende wesenskenmerke van die kind:

Die kind wil graag self iemand wees. Hy ondergaan talle onwillekeurige maar ook opsetlike invloede, maar dit is in die laaste instansie tog die kind self wat kies. Hy is 'n persoon in eie reg en toon vroeg in sy lewe dat hy graag wil presteer om sodoende erken te word.

Die kind is hulpeloos, hulpbehoewend en afhanklik. Dieselfde kind (wat so graag self iemand wil wees) verkeer in eksistensiële nood aan 'n volwassene: hy kan nie daardie "iemand" word wat hy behoort te word nie, tensy hy deur 'n volwassene gesteun word.

Die kind is medemensbetrokke. Die kind leer in sy ontmoeting met die medemens wat dié van hom en sy voorkoms, optrede en maniere dink en leer homself daardeur ken.

Die kind is openheid. Hy word nie (soos die dier) geheel en al deur die voorwaardes en struktuur van die situasie beheers nie. Hy kan nuwe

waardes ontdek, nuwe betekenis gee en gebeurtenisse en dade in nuwe verband voltrek.

Die kind is 'n religieuse en sedelike wese. Die kind word in sy optrede gedra deur 'n gewete; deur 'n gehoorsaming aan die norm.

Die kind is 'n waardewese met menswaardigheid. Hy kan enersyds waardes as sodanig erken en andersyds kan hy dit ook verwesenlik of verwerklik.

Die kind is intensioneel gerig op sy wêreld. Hy is enersyds gerig op sy wêreld, sy medemense, die dinge in die wêreld en op homself en andersyds staan hy oop vir die wêreld en wat daarin is om daardeur beïnvloed te word.

Die kind voer dialoog met sy wêreld. Die wêreld spreek die kind aan en die kind moet daarop "antwoord".

Die kind is totaliteit. Die kind is 'n wese met liggaamlikheid, 'n psigiese lewe en geestelikheid.

Die kind is persoon. Hy is 'n "iemand" en nie 'n blote "dit" nie.

Die kind is uniek. Elke kind is 'n eie persoon, onherhaalbaar, onwisselbaar, uniek, net hyself, individu.

Die kind is historisiteit. Hy is 'n wese wat hom in die tyd ontwikkel. Hy het nie slegs 'n verlede nie, maar hy strek hom uit na die toekoms toe.

Die kind is toekomstigheid. Volwassenheid is die toekoms wat op hom wag.

Die kind is moontlikheid. Hy beskik oor die moontlikheid om byvoorbeeld 'n sukses of mislukking van sy lewe te maak (Engelbrecht *et al* 1989: 10-18).

Uit die voormelde blyk dit dat moeilik is om die begrip "kind" in 'n enkele omskrywing en definisie vas te vang. Die begrip "kleuter" is daarom ook moeilik definieerbaar vanweë die feit dat die kleuter 'n kind is, 'n komplekse persoon met baie moontlikhede wat verwerklik moet word.

1.3.2 Die kleuterverhaal

Odendal *et al* (1988: 1245) verklaar die term "verhaal" as 'n vertelling, geskiedenis of 'n sprokie.

The Penguin English Dictionary (1985: 823) definieer die woord "story" onder andere as "the plot of a literary work".

Dit is duidelik dat 'n verhaal deur taal as literatuur openbaar word. Volgens Odendal *et al* (1988: 649) is literatuur en letterkunde sinonieme en verduidelik hulle die begrip "letterkunde" as 'n boek waarin die skone lettere behandel

word. Die logiese afleiding kan nou gemaak word dat die kleuterverhaal 'n boek of verhaal is waarin die skone lettere vir die kleuter ontsluit word. Die kleuterverhaal kan op grond van bogenoemde definisies ook as kinderliteratuur beskou word. Die klem val hier nie net op "literatuur" nie, maar ook op die hoorder of die leser.

Snyman (1983: 12) beantwoord die vraag wat kinderliteratuur is as volg: "Normaalweg is die antwoord dat dit boeke is wat vir kinders geskik is. Maar geskik is hier so 'n vae begrip dat dit op baie verskillende maniere geïnterpreteer word - meestal volgens die betrokke persoon se gesindheid en belangstelling. Geskik beteken vir sommige 'n boek waarvan 'n bepaalde kind of 'n aantal kinders hou, of dit beteken literatuur wat die kind moreel of godsdienstig moet aanspreek. Sommige ouers en onderwysers meen geskikte boeke moet die jong kind se kennis verbreed. Sommige volwassenes sien die kinderboek bloot as 'n middel om leeslus aan te wakker sodat die kind eendag lus sal hê om literatuur te lees wat die moeite werd is. Die klem verskuif dus volgens elke persoon se eie perspektief."

Die term "literatuur" kan op sy beurt op verskillende maniere omskryf word, maar oor die algemeen word daaronder verstaan werke waarin die estetiese dimensie oorwegend is. In literatuur vind 'n mens nie 'n blote weergawe van die omgewing en lewe soos ons dit ken nie. Hoewel die inhoud op die werklikheid mag berus of daarby mag aansluit, is die "wêreld" in die verhaal of drama of gedig, 'n wêreld van verbeelding, maar dan ook 'n wêreld wat binne sy eie grense bestaan. Die romanskrywer byvoorbeeld, skep 'n omgewing en 'n tyd waarbinne sy karakters bestaan. Sodra hulle buite hierdie grense beweeg, ontstaan daar 'n breuk en is hulle as karakters nie meer geloofwaardig of oortuigend nie.

Wellek en Warren (vgl. Snyman 1983: 13) stel dit so: "The centre of literary art is obviously to be found in the traditional genres of the lyric, the epic, the drama. In all of them, the reference is to a world of fiction, of imagination". Hellinga en Scholtz (vgl. Snyman 1983: 13) sê: "Die woord in die literatuur verwys nie na die werklike wêreld nie, maar na die wêreld-in-die-werk - 'n kammawêreld met sy eie tydruimtelike grense wat deur 'n besondere integrasiewyse tot stand kom".

Dit lyk asof daar tot op hierdie punt nog geen rede is om kinderliteratuur van literatuur as geheel uit te sluit nie. Die verskil in die "geskiktheid" van die werk vir kinders moet gesoek word in die aard van die werk as sodanig, sodat 'n mens op grond hiervan 'n keuse uit die literatuur kan maak wat dan as kinderliteratuur beskryf kan word. Kinderliteratuur is dus 'n deel van die literatuur wat hom van die res onderskei deur bepaalde kenmerke.

Die kenmerk waardeur kinderliteratuur as 'n deel van literatuur afgesonder kan word, vind 'n mens inderdaad in die wêreld-in-die-werk self. Wanneer Kayser (vgl. Snyman 1983: 15) oor skryfstyl praat, sê hy onder andere dat 'n mens 'n breuk in die eenheid van 'n literêre werk kry wanneer die verteller 'n

kind is, maar die hele “wêreld” deur die oë van die volwassene gesien word. Wellek en Warren (vgl. Snyman 1983: 14) sê: “The stratum of the ‘world’ is seen from a particular viewpoint, which is not necessarily stated but is implied”. Hierdie gesigsunt kan natuurlik dié van ‘n volwassene wees, of dit kan dié van ‘n kind wees.

Dit blyk moontlik te wees om ‘n keuse uit die literatuur te maak op grond van hierdie perspektief. As die werk dan geskryf is uit die belewenisveld van die kind, as die perspektief dié van ‘n kind is, is dit kinderliteratuur aldus Snyman (1983: 12-15).

1.3.3 Pedoterapie

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal verklaar “terapie” as behandeling van siektes, kwale (fisiek of geestelik); as ‘n geneeswyse (Odendal *et al* 1988: 1141).

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat pedoterapie verwys na die behandeling van kinders met probleme. Waar die pediater gemoeid is met die fisieke probleme by kinders, sal psigies-geestelike probleme deur die pedoterapeut met behulp van pedoterapie aangespreek word.

Olivier (vgl. Van Niekerk (red.) 1986: 107) stel dit dat wanneer ‘n kind op sy weg na volwaardige volwassenheid ontspoor, wordingsnood ontstaan. Die kind word anders as wat van hom verwag word. Die meeste kinders verkeer op een of ander stadium in wordingsnood. Gewoonlik slaag die ouers of ander opvoeders daarin om die kind tot hulp te kom en sy nood op te hef. Gebeur dit egter dat die probleem van so ‘n aard is dat albei ouers en kind vasgevang sit en die toekoms vir hulle duister lyk, is hulle gesamentlik aangewese op terapie en begeleiding.

Wanneer daar eers ‘n betroubare beeld verkry is van die leefwêreld van die wordingsgeremde kind in sy problematiese opvoedingsgesitueerdheid, kan daar oorgegaan word tot doelgerigte, beplande steuning, om hom ortopedagogies tot optimale wordingsaktualisering te begelei totdat hy sy pedagogies bereikbare niveau bereik het. Die ortopedagogiese kan dan ook weer oorgegaan in pedagogiese begeleiding.

Ten einde hierdie hulp as *spesiale* hulp van die *gewone* opvoedingshulp te onderskei, word daarna verwys as *pedoterapie*. Wanneer daar verwys word na die term terapie wat gangbaar dui op die behandeling van siektes, of na ‘n geneeswyse wat saam met die voorvoegsel pedo- gebruik word, word daarmee geensins die behandeling van siektes bedoel nie, maar dat die kind gehelp word om ‘n stuk wording in te haal, of ‘n stuk wording of ontwikkeling wat verkeerd geloop het te herstel (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 107).

Ons het dus hier met *buitengewone* hulp te doen omdat hier sprake van buitengewone omstandighede is in die sin dat die kind op een of ander wyse ten aansien van sy volwassewording gerem is en hom op grond daarvan in 'n problematiese opvoedingsgesitueerdheid bevind. Om hierdie rede sal die opvoedingsbenadering tot 'n sodanige kind enigmate verskil van dié van 'n kind wat toereikend volwasse word.

Dit word ook gekwalifiseer as 'n *heropvoedingshandeling* omdat die wordingsgeremde kind in sy huidige pedagogiese gesitueerdheid nie daardie hoogste volwassenheidsvorm waartoe hy wel in staat is, sal bereik nie. Die doel is dus om die problematiese opvoedingsgesitueerdheid van die kind weer leefbaar te maak sodat die kind weer perspektief sal kry (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1992: 73).

Olivier (vgl. Van Niekerk (red.) 1986: 107-108) belig die volgende belangrike punte aangaande pedoterapie:

- Pedoterapie is spesifiek ontwerp vir hulpverlening aan kinders. Dit is nie maar 'n geval waar psigoterapeutiese metodes en werkswyses wat ontstaan het om volwassenes se psigiese nood op te hef net so op kinders toegepas word nie. Die kindheid van die kind word erken en hoog geag.
- Pedoterapie is antropologies gefundeer. Alvorens daar met verantwoordelikheid in die lewe van 'n medemens ingemeng kan word, moet die terapeut 'n duidelike beeld hê van wie hierdie mens is en hoe daar met hom te werk gegaan kan word ten einde sy menswaardigheid nie geweld aan te doen nie. In pedoterapie word die personale antropologie waarop dit gefundeer is eksplisiet in berekening gebring. Dit geld nie slegs ten aansien van hulpverlening aan die kind in wordingsnood nie, maar ook ten aansien van die volwassene wat saam met hom deel aan die disharmoniese opvoedingsdinamiek het.
- Hulp word verleen aan die ouers én die kind aangesien die kind altyd opvoedingsgesitueerd is en nie in isolasie ontspoor het nie. Hulp word aan individue - hetsy volwassenes of kinders - verleen, maar dan altyd op 'n gekoördineerde wyse (Van Niekerk 1986: 107-108).

1.3.4 Biblioterapie

Volgens Cilliers (1983: 196) is biblioterapie die aanwending van inligtingsmedia in boekformaat, film, klank en bandopnames, wat in verbeeldings- en realiteitsinligting verdeel word. Die doel is om spesifieke leemtes, ongeskikthede en siektes by mense te probeer vul en genees. Biblioterapie is geen selfstandige, onafhanklike terapie nie en neem alleenlik die betekenis van terapie aan wanneer dit deel vorm van 'n breër hulpverleningsprogram (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 156).

In gevalle waar die kind skewe betekenis heg aan inhoud op grond van die feit dat dit op 'n te lae niveau verloop, is direkte pedot terapie waar die problematiese inhoud direk en onverbloemd figureer soos dit in die alledaagse lewenswerklikheid voorkom (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 119), dikwels die aangewese weg. In so 'n geval verstaan die kind die inhoud nie verkeerd nie, maar benede dit wat aanvaarbaar is vir 'n kind op sy wordingsvlak - sy moontlikhede en kultuurgesitueerdheid in ag genome. Die ontoereikende gevoels- en kognitiewe betekenis van die kind kan gewysig word deur die gebruik van prente, leesboeke, films, skyfies en bande wat gekeur en georden word.

Ten einde betekenisoordrag te laat plaasvind vanaf die terapeutiese situasie na die lewenswerklikheid is dit nodig dat verbeedingslektuur met groot omsigtigheid gekies word. Die kind kies nie self die karkacters of simbole nie. Dit word vir hom geselekteer deur die terapeute. Deur gesprekvoering met die kind stel die terapeut vas met watter karakter die kind identifiseer. Dit beteken dat die kind nie net wens dat hy die bepaalde karakter is nie, maar dat hy die karakter se probleme, voortreflikhede en situasie vir hom toe-eien. Hy beskou eintlik die karakter as 'n simbool van homself. Omdat die kind hom so identifiseer met die karakter kan die terapeut nou in terme van die simbool (karakter) met die kind gesprek voer. Bepaalde begrippe kan verbreed of meer uitgebrei word, nuwe sinsamehange kan uitgewys word of vergelykings kan getref word (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 158-159).

1.3.5 Ontwikkeling

Die mens is 'n gekompliseerde wese en gaan deur 'n verskeidenheid ontwikkelingsfasies. Hierdie ontwikkelinge geskied op verskillende wyses, teen verskillende tempo's en ook op verskillende ouderdomme. Dit is egter belangrik dat die kind steeds holisties of in totaliteit beskou moet word. Daar is 'n verskeidenheid aspekte ten aansien waarvan die kind moet ontwikkel. De Witt & Booyesen (1995: 3) lig die volgende uit: die fisieke, kognitiewe, emosionele, sosiale en normatiewe aspekte asook die kind se persoonlikheidsontwikkeling. Sekere van hierdie aspekte wat relevant is vir die studie word vervolgens kortliks toegelig.

1.3.5.1 Affektiewe ontwikkeling

Emosies blyk kompleks van aard te wees. Die emosies wat die kind ervaar, bepaal die kwaliteit van die betekenis wat hy aan sy wêreld gee, die verhoudinge wat hy stig en die leefwêreld wat hy vir homself konstitueer (Du Toit & Kruger 1991: 5).

Tevredenheid, aggressie, hartseer, verbasing, skaamte, woede, jaloesie en vrees is emosies wat reeds vanaf 'n vroeë ouderdom by kinders sigbaar is. Hoe ouer die kind word, hoe meer is hy daartoe in staat om 'n meer

aanvaarbare wyse uiting aan sy emosies te gee. Hy raak ook meer selfversekerd en doelgerig.

Namate die kind ouer word, is hy steeds periodiek buierig en ongelukkig, maar toenemend in staat om in 'n meerdere mate beheer oor sy emosionele lewe uit te oefen. Die kind raak algaande meer onafhanklik en is geneig om homself te kritiseer. Daar kan nou tussen feite en fantasie onderskei word. Die kind ervaar nog probleme om sy energie te beheer, met die gevolg dat hy oormoeg en geïrriteerd raak.

1.3.5.2 Kognitiewe ontwikkeling

Die kognitiewe ontwikkeling van die kind behels dié aspekte en funksies wat met denke en idees verbind kan word. Dit sluit die motoriese, perseptuele, geheue- en linguistiese ontwikkeling, asook ontwikkeling van die intellek in (De Witt & Booysen 1995: 12).

Volgens Piaget ontstaan elke nuwe ontwikkelingsfase uit die voorafgaande fase wat dan ook as 'n voorwaarde vir die daaropvolgende fase dien. Die oorgang vanaf een stadium na die volgende vind geleidelik plaas en word deur individuele verskille by die kind beïnvloed. Daar word 'n onderskeid tussen die volgende hoof fases in die kind se kognitiewe ontwikkeling gemaak (vgl. Louw 1990: 140):

- Senso-motoriese fase (0 tot 2 jaar)
- Pre-operasionele fase (2 tot 7 jaar)
- Fase van konkrete denke (7 tot 11 jaar)
- Fase van formele operasionele denke (vanaf 11 jaar)

Aangesien hierdie studie onder andere op die taalbesit van die pre-primêre kind gerig is, sal daar kortliks aandag gegee word aan die senso-motoriese en pre-operasionele fase (vgl. De Witt & Booysen 1995: 19).

Die *sensomotoriese* fase beliggaam 'n verskeidenheid van ontwikkelings. As baba begin die kind belangstelling in sy omgewing toon en raak hy bewus van sy liggaam. As peuter raak hy nuuskierig en begin hy dinge in sy omgewing te ondersoek waardeur sy konsentrasievermoë algaande ontwikkel. Aanvanklik word daar bloot geluide gemaak wat later oorgaan in herkenbare klanke en nog later in woorde wat betekenis het. Die kind kan geleidelik ook bekende speletjies en rympies herken. Verder raak hy vertrouwd met roetines soos om tot siens te waai en sy voet op te lig wanneer sy sokkie aangetrek word. Die kind begin in boeke belangstel en hou daarvan wanneer voorwerpe aan hom uitgewys word.

Tydens die *pre-operasionele* fase vind nog groter differensiering in sy ontwikkeling plaas. Die kleuter raak nou weetgierig en is daartoe in staat om bekende voorwerpe te identifiseer en te beskryf. Kleure en rympies is ook nie meer vreemd nie en verbeeldingryke spel begin plaasvind. Die jong kind

luister graag na stories en kan vir langer periodes met een taak besig bly (De Witt & Booysen 1995: 19).

1.3.5.3 Normatiewe ontwikkeling

Die normatiewe ontwikkeling van die kind sluit die waardes en norme onderliggend aan die kind se opvoedingsmilieu in. Dit sluit verder die ontwikkeling van gehoorsaamheid aan norme in, asook dit wat reg, goed en verkeerd is.

Aanvanklik is daar 'n gebrek aan sedelike oordeel en beheer by die kind. Hy leer oorwegend deur middel van pyn en plesier om tussen reg en verkeerd te onderskei. Bybelverhale hou aanvanklik geen waarde vir die kind in nie en sy sedelike oordeel is suiwer volgens sy ouers se aanduidings. Kinders leer aanvanklik 'n kort gebedjie sonder om noodwendig te weet wat dit beteken en ook erediens hou dikwels min betekenis in. Morele optredes is grootliks daarop gerig om straf te vermy en die oordeel oor reg en verkeerd is hoofsaaklik die ouers s'n. Volgens De Witt & Booysen (1995: 35) kan die kind tydens die fase van konkrete denke begin onderskei tussen reg en verkeerd. Hierdie onderskeiding vind plaas op grond van die terugvoer op bepaalde aksies van die kind. Die kind onderskei ook tussen goed en sleg. Ander persone se behoeftes en begeertes word slegs uitgevoer op grond van die uitruil van gunste en gawes. Hy beoordeel homself en ander aan die hand van sy ouers se norme. 'n Sin vir verantwoordelikheid, onafhanklikheid en maniere ontwikkel ook mettertyd. Die ontwikkeling van 'n sin vir pligte, waardering en respek vir ander mense en die natuur vind ook geleidelik plaas. Skuldgevoelens ontwikkel en die kind leer om sy gedrag te beheer.

1.3.5.4 Taalontwikkeling

De Wit & Booysen (1995: 12) noem dat linguistiese ontwikkeling deel van die kind se kognitiewe ontwikkeling uitmaak. Omdat die ontwikkeling van taal 'n kardinale rol in hierdie studie speel, word dit as 'n aparte afdeling uitgelig en nie as deel van die kind se kognitiewe ontwikkeling bespreek nie. Slegs die belangrikste aspekte aangaande taalontwikkeling sal aangeraak word aangesien dit met groter omslagtigheid in hoofstuk twee behandel word.

Elke kind ontdek en verower taal op sy eie tyd, teen sy eie tempo en op sy eie manier en dit kan as 'n heenwysing na sy toekomstige taalontwikkeling beskou word. Alle normale kinders beskik oor die fisieke en psigiese kwaliteite om taal aan te leer. Dit gebeur min of meer spelend en spontaan en dit duur eintlik lewenslank. 'n Taal is nie oorerflik nie en die opvoeding in taalgebruik word deur verskeie vorme van dialoog voltrek (De Wit & Booysen 1995: 12).

Aanvanklik "speel" die baba met klanke en dit staan as lalgeluide bekend. Klanke word met mekaar verbind en dit word gemoduleer om 'n soort brabbeltaal te vorm. Wanneer die kind besef, meestal met behulp van die

gesinslede, dat 'n klank of 'n reeks klanke 'n teken van iets kan wees, het taalontdekking en taalontwikkeling begin. Klanke kry betekenis deurdat dit deur assosiasie met iets of iemand verbind word, sonder dat die klanke noodwendig self voortgebring hoef te word (Engelbrecht *et al* 1989: 131-135).

Daar word algemeen van die taalstadium tot op tweejarige ouderdom as die "ontdekkingstadium" gepraat. Dit word gekenmerk deur eenwoordsinne wat gewoonlik net deur die ouers en gesinslede verstaan word. Die tydperk so tussen twee en drie jaar word die "gebruikstadium" genoem waar die kind bewus word van die betekenis van woorde. Die woordeskat brei hier vinnig uit. Die kind praat nog meestal in enkelvoudige sinne en hy ontdek nog die struktuur van taal. Sy sinne word algaande langer, maar hy ondervind nog probleme met voornaamwoorde en woordorde. Op nagenoeg vierjarige leeftyd staan dit bekend as die "implementering- of ordeningstadium". Die taalgebruik van die kind word al meer gekompliseerd en verskillende tipes bysinne begin toenemend verskyn. Ingewikkelder werkwoordvorme word gebruik en oorsaaklike verbande, reg of verkeerd, verskyn meer en meer in die taalpatrone. Teen ses- of sewejarige leeftyd volg die "konstruktiewe stadium" wat bereik is wanneer die taal grammatikaal al baie korrek gebruik word. Die kind beheer taal al besonder goed en die toename in woordeskat dui op 'n groter differensiasie van denke en weerspieël eweneens die kind se ervarings. Die betekenis van woorde word nog sterk konkreet opgeneem, hoewel woorde en sinsnedes met oordragtlike betekenis al voorkom (Engelbrecht *et al* 1989: 131-135).

1.4 NAVORSINGSPROBLEEM

In 'n soeke na riglyne om tegnieke te ontwikkel waardeur die kleuterverhaal meer konkreet in pedoterapie aan die kind oorgedra kan word, moet daar veral aandag gegee word aan die aard van die kleuterverhaal sowel as verskillende tegnieke wat geskik sal wees vir kombinerings met die kleuterverhaal. Die **algemene probleem** waaroor dit in hierdie studie gaan, is of die kleuterverhaal groter segwaarde sal hê indien daar meer **konkreet** daarmee in die terapeutiese situasie omgegaan word. Uit hierdie **algemene probleemstelling** vloei daar ook die volgende **neweliggende probleemstellings** voort:

- Wat is die aard van die kleuterverhaal?
- Watter rol speel die kleuterverhaal in die emosionele en taalontwikkeling van die kleuter?
- Kan die kleuterverhaal meer konkreet aan die kleuter oorgedra word?
- Kan die kleuterverhaal en die konkretiseringsmoontlikhede wat dit bied vrugbaar in die pedoterapeutiese situasie aangewend word?

1.5 NAVORSINGSTELLING

Die kleuterverhaal het 'n wesenlike plek in die opvoeding en begeleiding van die kleuter. Die kleuterverhaal het opvoedings- en begeleidingsmoontlikhede. Op normatiewe vlak kan dit aangewend word om die kleuter te leer wat reg en verkeerd is; op affektiewe vlak verryk dit die kleuter se gevoelslewe deurdat hy 'n beter begrip vir homself en andere kry en die wonder van die alledaagse lewe ervaar; op kognitiewe vlak bied dit die kleuter geleentheid om sy taal, kennis en ervaring uit te brei.

Omdat hierdie 'n kwalitatiewe studie is, word daar nie gepoog om spesifieke hipoteses te verwerp of te bevestig nie. Gevolglik word geen hipotese geformuleer nie, maar wel die volgende navorsingstelling:

Wanneer die kleuterverhaal met behulp van bepaalde tegnieke gekonkretiseer word, beteken dit dat die kleuter deur middel van spel die verhaal in diepte leer ken wat tot gevolg kan hê dat hy 'n beter greep daarop kry sodat hierdie inhoud lewensbetekenis vir sy alledaagse bestaan verkry en sal bydra tot die hantering en moontlike oplossing van probleme wat hy in sy psigiese lewe ervaar.

1.6 NAVORSINGSDOEL

Wanneer die kleuterverhaal as terapeutiese medium gebruik word, word daar deur middel van taal inhoud aan die kleuter oorgedra en vind daar kommunikasie plaas. Die navorser sal in hierdie verhandeling poog om metodes te ondersoek hoe om die inhoud van die verhaal so konkreet as moontlik oor te dra sodat die kleuter dit by uitstek sal beleef as "storie-vir-my" wat beter probleemhantering en -oplossing tot gevolg kan hê.

1.7 NAVORSINGSMETODE

Eerstens sal 'n literatuurondersoek geloods word ten einde 'n verantwoorde teoretiese verwysingsraamwerk vir die studie daar te stel. Hierdie doel van die ondersoek berus op 'n kritiese analise van beskikbare literatuur.

Tweedens sal dit gevolg word deur 'n kleinskaalse empiriese ondersoek gebaseer op indiepte-onderhoude met ervare akademici en outoriteite op die gebied van pedoterapie (Mouton & Marais 1985: 155-175). Met die indiepte-onderhoude sal daar gepoog word om vas te stel of daar ruimte is vir konkretiseringstegnieke met betrekking tot die kleuterverhaal en of dit met vrug in pedoterapie gebruik kan word.

1.8 NAVORSINGSPLAN

Nadat daar in hoofstuk 1 kortliks op die probleemstelling, doel en metode van die ondersoek gewys is, is die verdere verloop van die navorsing soos volg:

In hoofstuk 2 word daar op die ontwikkeling van die voorskoolse kind gefokus. Daar sal voorts aandag gegee word aan die ontwikkeling van taal by die kleuter.

Hoofstuk 3 fokus op die kleuterverhaal in 'n pedagogiese respektiewelik opvoedkundig-sielkundige perspektief. Daar sal ook lig gewerp word op die plek van die kleuterverhaal in die terapeutiese situasie.

Hoofstuk 4 sal die konkretiseringsmoontlikhede van die kleuterverhaal vir terapeutiese doeleindes belig waar verskillende tegnieke vir die konkretisering van die kleuterverhaal bespreek sal word.

Hoofstuk 5 sal die empiriese ondersoek van die onderhawige studie beskryf. Ten slotte volg hoofstuk 6 wat 'n samevatting, die bevindings van en aanbevelings wat uit die studie voortspruit, bied.

HOOFSTUK 2

DIE ONTWIKKELING VAN DIE VOORSKOOOLSE KIND.

2.1 INLEIDING

Vanaf sy geboorte begeef die kind hom, met behulp van die versorging, steun en leiding van sy opvoeders, op 'n lang ontwikkelingsweg. In hierdie proses is hy in sy hulpeloosheid en afhanklikheid op die betekenisvolle volwassenes in sy lewe aangewese vir sy liggaamlike versorging, beskerming en veiligheid (vgl. Du Toit & Kruger in De Witt & Booysen 1995: 1). As mens verander elke kind voortdurend op grond van die feit dat hy fisiek groei; dat sy gevoelstruktuur nie staties bly nie; dat sy insigte verbreed en dat sy waardehiërargie ook verbreed (vgl. Van Niekerk in De Witt & Booysen 1995: 1).

Van ontwikkeling sê Rathus (vgl. De Witt & Booysen 1995: 1) die volgende: "Development is the orderly appearance over time, of physical structures, psychological traits, behaviours, and ways of adapting to the demands of life." Ontwikkeling impliseer dus onmiddellik verandering. Hierdie verandering is kumulatief en kom voor oor 'n tydperk sowel as in 'n sosiale konteks. Tydelike verandering in gedrag kan nie as ontwikkelingsverandering beskryf word nie. Wetenskaplikes vereis drie kriteria voordat hulle 'n gedragsverandering as ontwikkeling tipeer:

- Dit is reëlmatig en nie toevallig nie.
- Dit moet blywende gedragsmodifikasie tot gevolg hê.
- Dit moet 'n blywende vorm van gevorderde funksionering as uitkoms hê (Kopp & Krakow 1982: 5-6).

Gesell, Ilg & Ames (1973: 43) noem verder dat menslike ontwikkeling ononderbroke is. Alle groei is gebaseer op vorige groei. Die groeiproses is 'n paradoksale mengsel van die geskapene en van voortbestaan. Die kind is altyd besig om iets nuut te word, dog is hy die som van die essensie van sy verlede. Sy psigiese lewe op enige spesifieke ouderdom is die "ontgroeïing" van alles wat tot op daardie stadium met hom gebeur het. Die verlede was slegs 'n voorspel van baie wat nog sou kom (Gesell, Ilg & Ames 1973: 43).

Die ontwikkeling van die individu vanaf geboorte tot volwassenheid en die indeling van hierdie ontwikkelingsstyperk in ontwikkelingsfases is volgens Pretorius (vgl. Ferreira (red.) 1994: 66-67) nie 'n eenvoudige aangeleentheid nie en wel om die volgende redes:

- menslike (en kinderlike) ontwikkeling word nie op 'n gelykmatige wyse voltrek nie - dit is eerder te vergelyk met stroomversnellings in 'n rivier, met ander woorde daar is periodes van versnelde en geïntensiveerde ontwikkeling en daartussen kom periodes van 'n rustiger en gelykmatiger ontwikkeling voor; daarom is dit moontlik om tussen verskillende ontwikkelingsperiodes te onderskei;

- die oorgang vanaf een ontwikkelingsfase na 'n volgende geskied geleidelik;
- die mens is 'n ingewikkelde wese, ook wat sy ontwikkeling betref, en die oorgange tussen ontwikkelingsfases vind nie met betrekking tot alle ontwikkelingsaspekte op dieselfde tyd plaas nie;
- daar is dikwels groot individuele verskille wat betref die tempo en intensiteit van ontwikkeling;
- talle uitsonderings kom by individue voor wat betref ontwikkelingsaspekte, ontwikkelingstempo en ontwikkelingsintensiteit. Enersyds kan verskille en uitsonderings uit die individu voortvloei, andersyds kan dit die gevolg wees van milieu-faktore.

Faktore wat die ontwikkeling van die kind kan beïnvloed, is byvoorbeeld die volgende:

- die ras waaraan hy behoort;
- die klimaat waarin hy opgroei;
- die milieu waarin hy opgroei (stad of platteland - by eersgenoemde sal die kind na verwagting vinniger ontwikkel);
- of die kind 'n seun of 'n dogter is.

Om hierdie redes moet enige indeling in ontwikkelingsfases nie te eksak beskou en benut word nie (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 66-67).

Om duidelikheid te verkry oor begrippe wat algemeen gebruik word in besprekings oor die ontwikkeling van die kind, word kortliks na enkele van dié begrippe verwys.

2.1.1 Ontwikkeling

Die begrip ontwikkeling het nie eenduidige betekenis nie. In sy breedste sin impliseer die begrip ontwikkeling 'n reeks voortdurende veranderinge van 'n organisme wat by konsepsie begin en by die dood eindig. Dit gaan gepaard met ryping en groei en word beïnvloed deur die genetiese samestelling van die organisme, eksterne fisieke faktore (byvoorbeeld voeding) en sosiale faktore. Leer speel saam met die laasgenoemde faktore 'n groot rol (vgl. Gouws, Louw, Meyer & Plug in De Witt & Booysen 1995: 1).

Vir die doel van hierdie studie kan ontwikkeling gesien word as 'n geleidelike, waarneembare verandering of ontplooiing van die kind-in-totaliteit in die rigting van toereikende volwassenheid. Ontwikkeling word dus enersyds gesien as die uitkoms van die aktiewe deelname van 'n kind aan sy ontwikkeling en andersyds as 'n verandering vanweë die

voortdurende opvoedingsteun wat hy ontvang (Sonnekus & Ferreira 1987: 137-139).

2.1.2 Ryping

Ryping is 'n voortdurende proses wat dwarsdeur die lewe van die mens plaasvind en word as een van die vernaamste aspekte van die ontwikkelingsproses beskou. Gouws (vgl. De Witt & Booysen 1995: 2) definieer die begrip ryping as die proses van ontwikkeling wat veral aan die invloed van oorerwing toegeskryf word, dit wil sê die fisieke ontwikkeling van die "organisme" en die afsonderlike organe, asook hulle vermoë om te funksioneer. Soos alle lewende "organismes" volg die mens se ontwikkeling 'n geneties-bepaalde ontwikkelingsplan. Wanneer psigoloë na die "normale" geneties-bepaalde ontwikkeling van die liggaam verwys, praat hulle van ryping (vgl. Meyer in De Witt & Booysen 1995: 2).

Ryping vind voorts in 'n bepaalde rigting plaas. Dit bring mee dat die klein kind globale armbewegings kan uitvoer voordat hy sy vingers afsonderlik kan beweeg. Die orde waarvolgens ryping plaasvind, bring 'n bepaalde verloop in die rypingsproses mee, waar die een aspek die ander voorafgaan en 'n voorwaarde vir die volgende vorm (vgl. Meyer in De Witt & Booysen 1995: 2).

Ryping en leer is ineengestremel en dit is baie moeilik om die invloed van die een op die ander te bepaal (Stallings 1982: 15). Ryping is interafhanklik van leer, maar is ook 'n voorwaarde vir leer. Langeveld (1969: 101) beklemtoon die feit dat dit sinloos is om met die aanleer van bepaalde vaardighede te begin alvorens die kind nie daarvoor gereed is nie.

2.1.3 Groei

Die begrip groei kom algemeen voor in die bronne wat handel oor ontwikkeling. Gedurende die eerste jare van die mens se lewe is groei die oorheersende en opvallendste ontwikkelingsproses. Toename in grootte gaan in die reël gepaard met toename in kompleksiteit van die organe en verbetering in die koördinasie tussen organe (vgl. Meyer in De Witt & Booysen 1995: 2).

Hurlock (1980: 22) beweer dat groei na die kwantitatiewe veranderinge van die individu verwys, wat 'n toename in massa impliseer, asook in lengte, grootte en struktuur. Groei kan dus gesien word as die wyse waarop die biologiese en liggaamlike strukture in grootte en kompleksiteit verander terwyl die liggaamsfunksies terselfdertyd verander om daarmee tred te hou. Die rol van die omgewing en inoefening word in die proses van groei beklemtoon.

Soos in die geval van ontwikkeling vind groei in verskillende dimensies plaas. So kan daar na sowel fisieke groei as psigiese groei verwys word (Smart & Smart 1969: 692-634).

2.2 ONTWIKKELINGSFASES VAN DIE OPVOEDELING

2.2.1 Die suigeling

Die baba se sintuie is by geboorte gereed om te funksioneer en bring hom in kontak met 'n bonte mengelmoes van verwikkelde en verwarrende indrukke. Die pasgeborene se eerste handeling is om te skree. Hy bevind hom nou uiters hulpeloos en kwesbaar in die lewe. In hierdie tyd is sy grootste behoeftes dié aan rus, emosionele veiligheid en reëlmatige, liefdevolle versorging. Tydens die eerste drie lewensmaande is die baba nie baie aktief nie. Hy is slegs wakker wanneer hy gevoed en versorg word. Wanneer die moeder met haar baba lag en praat, reageer hy tydens die eerste weke reeds met 'n breë glimlag en met kenmerkende koergeluidjies. Hierdie eerste glimlag van die baba is 'n vorm van sosiale kontak. Die baba kan nie lewe sonder die persoonlike liefde wat hy in sy eerste ek-jy-verhouding (intieme koesterverhouding) met die moeder ervaar nie - daarsonder sal hy kwyn (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 68-73). Ook Nel (1970: 83) meen dat hoewel die kind as mens gebore word, sy menslikheid nog deur opvoeding geaktualiseer moet word.

Hoewel daar by die baba nog nie baie aktiwiteit waarneembaar is nie, sal hy byvoorbeeld met skrik op 'n harde geluid reageer, met sy oë bewegings om hom volg en sy arms en bene swaai. Die baba kan vroeg al sy handjie om die vinger van 'n ander persoon sluit - dit is dan nie 'n meganiese handeling nie, maar 'n refleksbeweging, net soos die toeknyp van die ooglede wanneer 'n voorwerp die oë vinnig nader. Later gryp of neem die baba 'n voorwerp en bring dit na sy mond toe. Die mond is dus die eksplorasiëgebied om die voorwerp te kan leer "ken". Wanneer die baba na die eerste halfjaar die gryphandeling bemeester, werk sy arms, hande en oë saam om 'n voorwerp goed te kan gryp - dus 'n saamfunksionering van motoriek (beweging) en sensoriek (waarneming). Dit dui op die senso-motoriese ontwikkeling van die baba.

Belangrike ontdekkings wat die baba tydens sy ontwikkeling doen, is die volgende:

- ontdekking van die wêreld om hom heen;
- ontdekking van sy liggaam;
- ontdekking van die gesigte van ander mense.

Die jong kind doen hierdie ontdekkings wanneer hy sy omringende wêreld eksplorieer, 'n gebeure wat toereikend sal verloop as hy genoegsame veiligheid beleef om sy hulpeloosheid te ondervang - dit is die veiligheid van

die moeder-kind-verhouding (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 68-73; Brazelton & Cramer 1990: 368-370; White 1988: 251-253).

2.2.2 Die peuter

Die peuter is 'n emosionele wese wat gereedelik op affeksie en goedkeuring reageer. Hy is emosioneel baie afhanklik van die ouers. Sy emosionaliteit ontwikkel van 'n diffuse gehuil na talle onderskeibare emosies, byvoorbeeld vrees, skrik, woede, verdriet, vreugde, nuuskierigheid, walging. Hy kom tot uitdrukking van hierdie emosies in sy gedrag: skree, lag, tong uitsteek, voete stamp en so meer (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 74-75).

Die interessante verskynsel van die inkennigheid doen hom hier voor, waar baie peuters tegelyk bang én nuuskierig is wanneer hulle 'n vreemde persoon ontmoet. Die veilige plek is dan agter die moeder, van waar die peuter na die "indringer" loer of staar. Soms word hy in so 'n situasie uit sy veilige plek getrek en gedwing om die vreemdeling die hand te gee (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 75; Charlesworth 1992: 160-165).

Dié enkele benaminge van die peuter bied 'n aanduiding van die opvallende kenmerke van hierdie fase (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 75-77):

Die eksploreerder: Hierdie is by uitstek 'n tydperk van veilige eksplorاسie. Die peuter het 'n "eksplorasiesug"; hy wil alles hanteer, ondersoek en leer ken. Dit is dus 'n tydperk van leer loop; leer praat (taalontdekking); aktiwiteit; eksplorاسie en spel.

Die waggelaar: Die kind kan regop staan en hy kan ook alleen loop. Hy is nou 'n rondstappende peuter.

Die babbelaar: Reeds met die suigeling se eerste skree het hy met die moeder begin kommunikeer. Die kind verwerf taal deur die klanke wat hy by die mense om hom hoor, na te boots. In wedersydse kommunikasie met ander ontdek die kind die taal. Taalontdekking beteken dat die kind inhoud en betekenis aan taalklanke (gesproke woorde) begin gee.

Die speler: Speel is 'n wyse waarop die kind hom met die werklikheid besig hou. Speel is by uitstek 'n wyse van kinderlike eksplorاسie van die wêreld, 'n middel vir die kind se selfaktualisering.

Die tekenaar: Teken is 'n besondere wyse waarop die kind tot uiting kom van sy belewings, en ons leer dus sy wêreld en die betekenis wat hy daaraan gee in die kindertekening ken. Aanvanklik is dit nie werklik teken nie - dit is eerder net speel met potlood en papier. Die peuter noem sy strepe en krabbels "skryf" of "teken"; dit word grafiese ekspressie genoem. Hierdie krabbels gaan wel geleidelik oor in "iets teken" (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 75-77).

2.2.3 Die kleuter

Volgens Pretorius (vgl. Ferreira (red.) 1994: 81) word hierdie fase as die kind se eersse koppigheids- of onrusperiode beskou. Betekenisvol is die feit dat daar 'n versnelling en verlewending van die kleuter se psigiese lewe plaasvind en dat die grondslag vir die vorming van die persoonlikheid in die kleuterjare gelê word:

- ontdekking van die eie-ek (in beperkte sin)
- intensivering van die gevoelslewe
- snelle uitbreiding van die taalontwikkeling
- toenemende soeke na oorsake en verklarings
- intensivering van die fantasielewe.

Die kleuterperiode is 'n tydperk waarin die kind se ontwikkeling intens beïnvloedbaar is. Hoe die kleuterperiode gaan verloop, is sterk afhanklik van faktore soos die temperament van die kleuter, asook die wyse waarop sy opvoeders hom hanteer. 'n Verkeerde opvoedingstyl kan hier byvoorbeeld lei tot 'n "klein tiran" of 'n "soet" (oormatig-volgsame) kind (vgl. Ferreira (red.) 1994: 81; Matheny, Wilson & Nuss 1984: 1200-1211).

Volgens Pretorius (vgl. Ferreira (red.) 1994: 82) is daar belangrike veranderinge in die gevoelslewe van die kleuter. Aanvanklik word dit deur labiliteit en totale affektiwiteit gekenmerk (die kleuter is met sy totale wese byvoorbeeld woedend of verdrietig). Dit gaan oor in 'n meer beheersde gevoelslewe waar gedrag meer deur die verstand en die wil beheer word.

Die kleuter het 'n egosentriese ingesteldheid. Hy beleef hom as die middelpunt van sy wêreld. Hy doen alles net vir homself. Almal moet aan sy wense voldoen en almal is daar ter wille van hom. Volgens Matheny *et al* (1984: 1201) is hierdie ook 'n tydperk van akute jaloesie. 'n Nuwe baba maak baie keer op hierdie ouderdom sy verskyning en dit kan tot intense jaloesie en onsekerheid lei. 'n Uitstaande kenmerk van die kleuter is koppigheid, wat die indruk wek dat hy opstandig is en die ander wil dwarsboom - dit is eerder die ontdekking van die eie wil (ontwikkeling van die ek-bewussyn) by die kleuter. Dit is egter 'n impulsiewe wil wat nog nie altyd weet wat hy wil hê nie en nog oefen moet word. In teenstelling hiermee meld Charlesworth (1992: 163) 'n volgende belangrike aspek, naamlik dat kleuters gaafheid en vriendelikheid teenoor mekaar kan openbaar. Hulle is baie bewus daarvan wanneer 'n ander ontsteld is en reageer dikwels op 'n hulpvaardige manier.

Phinney & Rotheram (1987: 204-205) meld dat die sosialisering van die kleuter veral in sy spelaktiwiteite waargeneem word. Waar die jonger kind aanvanklik op egosentriese wyse graag sy eie ding doen en alleen speel, begin die peuter in die teenwoordigheid van ander kinders speel, hoewel hy nog nie mét hulle speel nie. In die kleuterfase word oorgegaan tot saamspeel of koöperatiewe spel en 'n tipiese sosiale interaksie word in die groep spelende kleuters voltrek. Die kleuter se behoefte om deur middel van spel

aktief besig te wees, staan dikwels sentraal. Spel beteken by uitstek vir die kleuter ekspressiemiddel, ontspanningsmiddel en eksplorasiemiddel. Dit bied vir die kleuter ryke geleentheid tot selfaktualisering, ekspressie en persoonlikheidsontwikkeling.

Waar die kleuter nog met betrekking tot abstrakte denke probleme ervaar, word sy denke veral deur die volgende “denkwyses” gekenmerk (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 81-82):

Animistiese denke: Met sy sterk verbeelding ken die kleuter eienskappe van lewende dinge aan nie-lewende dinge toe.

Egosentriese denke: Die kleuter se denke word nog sterk deur sy eie behoeftes en gevoelens bepaal.

Simboliese denke en spel: Die kleuter dink aan voorwerpe en gebeure wat nie teenwoordig is nie, of hy speel byvoorbeeld met ‘n pop asof dit ‘n baba is.

Kousaliteitsdenke: Hy begin om talle “waarom”-vrae te vra omdat die werklikheid en die oorsake van dinge en gebeure vir hom so raaiselagtig is. Dit is betekenisvol dat die kleuter ook nou sy ervarings denkend begin verwerk (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 82).

Die kleuter se gesprekke is net soveel tot ander kinders as tot volwassenes gerig. Die kind praat nou mét - en nie net tot ander mense nie. Hy praat ook nog soms met homself. Aan volwassenes vertel hy wat hy doen, vra vrae en ook instemming (Ault 1983: 55). Pretorius (vgl. Ferreira (red.) 1994: 85) meld dat die kind hom vanaf ‘n uiters gevoelsmatige ingesteldheid teenoor die wêreld na ‘n meer saaklike, realistiese houding distansieer. Hy kom toenemend tot ‘n beskouing van mense en dinge in terme van hoe hulle werklik is. Die kleuter wil weet en begin die vermoë ontwikkel om te konsentreer op dit wat hy te wete wil kom. Hy kry die geleentheid om sy sterk, lewendige verbeelding in verhale uit te leef. Die sprokieswêreld verteenwoordig die wense en behoeftes van die kleuter, waar hy oor besondere (magiese) vermoëns beskik en die mooi klere en speelgoed besit wat hy so sterk begeer. Weens die sterk verbeeldingskrag van die kleuter kom die kinderleuen in hierdie tydperk voor. Daar word onderskei tussen die fantasieleuen en die angsteleuen wat hy vertel uit vrees vir die straf wat sal volg na bekendmaking van die waarheid.

Die kleutertydperk is die fase waarin die kind gereed gemaak moet word vir skooltoetrede. Hy moet ten opsigte van verskeie ontwikkelingsaspekte skoolgereed wees: motoriek, taalontwikkeling, ruimtelike oriëntasie, konsentrasievermoë, aanvaarding van gesag, emosionele stabiliteit, gereedheid met betrekking tot veiligheid en eksploratie, selfstandigheid, sosiale aanpassing, ensovoorts (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 82; Vibbert & Bornstein 1989: 163-184).

2.3 DIE PERSEPTUEEL-MOTORIESE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER

Die konsep “motoriese ontwikkeling” word deur verskeie outeurs gebruik om die komplekse veranderinge in die kind se liggaamlike aktiwiteite en bewegings te beskryf (Bee 1989: 132). Wat motoriese ontwikkeling betref, skryf Corbin (1980: 2): “... the most important principles of ... motor development is the Principle of Continuity.” Motoriese ontwikkeling is ‘n deurlopende proses wat reeds voor die kind se geboorte begin en lewenslank voortduur. In hierdie verband beweer Bee (1989: 132) dat alle basiese motoriese vaardighede reeds teen ses- tot sewejarige ouderdom ontwikkel is. Daarna is ‘n verandering in motoriese vaardighede slegs ‘n verbetering daarvan.

Die motoriese ontwikkeling van die kleuter hou verband met sy emosionele en sosiale ontwikkeling. Volgens Ausebel (1965: 509) is die doeltreffende motoriese vermoëns van die kleuter ‘n belangrike uitlaatklep vir sy emosies en dit is ook ‘n bron van satisfaksie en selfuitdrukking. Motoriese vaardighede het dus ‘n belangrike uitwerking op die kleuter se emosionele gedrag, omdat sy krag, spoed, koördinasie en vaardigheid dikwels bepaal of hy suksesvol sal wees of nie, of hy kwaad, bang of vol selfvertroue en gretig vir uitdagings sal wees (Barnard 1987: 251-252). Motoriese vaardighede speel ook ‘n belangrike rol in die kleuter se sosiale ontwikkeling (Espenschade & Eckert 1980: 136; Cratty 1970: 220). Sosiale interaksie tussen kleuters vind onderling plaas deur deelname aan fisieke aktiwiteite soos speletjies, spel en sport. Die kleuter se eerse kennismaking met ander kinders is deur spel wat motoriese aktiwiteite impliseer (Espenschade *et al* 1980: 136).

Motoriese vaardighede word in grootmotoriese en fynmotoriese vaardighede verdeel. Grootmotoriese vaardighede word deur die betrokkenheid van verskeie spiergroepe en deur die algemene vlakke van liggaamlike aktiwiteite gekenmerk (Drowatzky 1981: 10). Voorbeelde van grootmotoriese vaardighede is balansering, vang, gooi, ensovoorts. Fynmotoriese vaardighede vereis die gebruik van die kleinspiere van die ledemate en word volgens Drowatzky (1981: 10) in beperkte aktiwiteite gebruik.

Perseptuele ontwikkeling vind volgens Grové (1986: 81) reeds vanaf die ouderdomme van drie en ‘n half jaar tot sewe en ‘n half jaar plaas. Die perseptuele proses impliseer onder andere die vermoë van die mens om stimuli vanuit die omgewing te ontvang, te verwerk en met bestaande ervarings te integreer, asook om sensoriese en motoriese inligting te reaktiveer om maksimum begrip en die mees doeltreffende handeling te verseker (Super 1979: 11). Persepsie kan omskryf word as die direkte gewaarwording en waarneming van die omgewing waardeur inligting wat veral deur die sintuie (gesig-, gehoor-, smaak- en tassintuie) bekom word, geïnterpreteer word (Sonnekus & Ferreira 1979: 42).

Na aanleiding van bogenoemde inligting, kan die perseptueel-motoriese vermoë van die kleuter beskryf word as daardie geïntegreerde basiese vaardighede wat die kind in staat stel om op direkte wyse met die konkrete óf fisieke werklikhede van sy omgewing om te gaan. Die basiese vaardighede waarna verwys word, is manipuleringsaktiwiteite soos teken, inkleur, knip en balspele. Die belangrikheid van die perseptueel-motoriese vaardighede is daarin geleë dat dit die kind in staat stel om sy fisieke omgewing te beheer (Williams 1983: 9).

2.4 DIE AFFEKTIEWE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER

Volgens Engelbrecht, Kok & Van Biljon (1989: 174) heers daar 'n Babelse verwarring ten opsigte van die talle aspekte van die gemoedslewe. Wat die een skrywer "gevoel" noem, noem 'n ander moontlik "gemoed"; wat die een "emosie" noem, noem 'n volgende "affek" en wat die een moontlik "aandoening" noem, noem 'n ander moontlik "gevoel". Die spraakverwarring spruit voort uit die ingewikkeldheid van die gemoedslewe wat in verskillende vorme of modaliteite, soos die gevoelens, emosies, stemmings en sentimente, kan voorkom en ook in verskillende grade van intensiteit. 'n Navorser wat hierdie verskynsels wil verstaan, ontleed en verklaar, bevind hom gou in 'n ingewikkelde netwerk van dinamiese kragte. Die een insig wat by die analise van die aspekte van die gemoedslewe egter duidelik na vore tree, is dat hierdie aandoenings 'n weerspieëling is van die wyse waarop die mens hom in 'n bepaalde situasie bevind en hoe hy dit beleef. Volgens Engelbrecht *et al* (1989: 174-175) kan die mens hom op veral drie wyses in 'n situasie bevind:

- Eerstens kan die persoon passief wees en hom deur die konstellasie van gegewenhede in die situasie waarin hy hom bevind, laat aanspreek; die situasie verkry dus 'n bepaalde kwaliteit vir hom. Die objekte of die sameloop van gebeurtenisse kan byvoorbeeld eerbied en ontsag by hom wek.
- Tweedens kan die persoon hom oopstel vir die betekenis wat die objekte en gebeurtenisse in hom opwek. Hy kan selfs so sterk daarby betrokke raak dat dit hom ontroer en desnoods meevoer.
- Derdens kan die persoon hom doelbewus afsluit vir die appèl van die situasie (dikwels omdat hy hom tradisioneel van sulke situasies afsluit of selfs omdat hy dit as sy plig ag). Dan het die situasie weinig betekenis vir hom.

In alle gedrag en in alle situasies is 'n gemoedsaspek ('n gevoelsaspek of 'n belewingsaspek) aanwesig. Dikwels word hierna verwys as die affektiewe (of gevoelsmatige) onderbou van alle gedrag. Die gemoedsaandoenings is ook universeel in die sin dat hulle begeleidend is by alle gedrag. Indien enige gedragswyse geanaliseer word, sal 'n gemoedsaspek ('n belewingsaspek) daarin ontdek word (Engelbrecht *et al* 1989: 174-175; Charlesworth 1992: 169-172).

Van Niekerk (1986: 20) noem die belangrike feit dat die kind se affektiewe ontwikkeling in opvoedingsdinamiese verband geskied en nooit los daarvan verklaar kan word nie. Empiriese navorsing in dié verband het waardevolle insigte aan die lig gebring en wil daar veral aangesluit word by die werk van Erikson (vgl. Van Niekerk 1986: 21). Hy verdeel die kinderperiode in drie kategorieë: die eerste van geboorte tot agtien maande, wat hy die periode van vertroue en wantroue noem; die tweede van een en 'n half tot drie jaar, waarna hy verwys as die periode van selfstandigheid en skaamte en die derde, van drie tot ses jaar, die periode van inisiatief en skuldgevoelens. Die feit dat die opvoedings as sodanig pertinent in aanmerking geneem moet word by 'n verklaring van kinderlike ontwikkeling word onderstreep deur Erikson se beskouing aangaande ontwikkelingsperiodes.

Tydens die periode van vertroue en wantroue sal die kwaliteit van die liefde en versorging wat die kind van sy ouers ontvang in 'n ruim mate die graad van vertroue of wantroue wat by die baba ontplooi, bepaal. Gedurende die periode van selfstandigheid en skaamte is dit van groot belang om kinders toe te laat om vrylik hulle omgewing te verken, waarby ook ingesluit is hulle eie liggame, sonder om skuld- en skaamtegevoelens by hulle te wek.

Gevoelsbegeleiding deur die opvoeder vind sy neerslag in die stigting en handhawing van 'n vertrouensverhouding tussen die kind en die opvoeder vanaf sy geboorte tot volwassenheid. Die volwassene bied vertroue aan die kind deur onder meer die skep van 'n warm en intieme atmosfeer onderliggend aan die opvoedingsverhoudings. Deur die volwassene se liefdevolle en begripmatige versorging bied hy die kind 'n veilige ruimte waardeur die kind 'n gevoel van geborgenheid, veiligheid en sekuriteit kan beleef wat as basis dien vir sy ganse ontwikkeling (Van Niekerk (red.) 1986: 20-21).

Die kleuter beleef die emosies van liefde, vrees, angs, woede, jaloesie, smart, vreugde, genot, en so meer. Die intensiteit van hierdie emosies sal noodwendig op die relasievorming van die kind invloed uitoefen. Die emosionaliteit van die kleuter neem 'n kenmerkende patroon aan. Daarom word verskillende situasies waarby die kind betrokke is sterk affektief beleef. 'n Verskynsel soos woede-uitbarstings bereik 'n hoogtepunt tussen twee en vier jaar en volg daarna 'n ryper patroon van uitdrukking van woede. Die emosionaliteit van die kind bly egter op 'n hoë peil. Sy uiting van emosies soos woede, liefde, genot, frustrasie, angs, en so meer toon die intense beleving daarvan. Opvoedingshulp is onontbeerlik om die kind te steun in sy beheer van emosies (Vrey 1979: 75-76).

Dit is algemeen bekend dat hoe jonger die kleuter is, hoe meer labiel is sy emosies of die beleving daarvan. Die een oomblik is 'n bepaalde beleving in sy volle intensiteit aanwesig, die volgende oomblik het dit verander of die kleuter totaal ontglim. Hoe dikwels sien 'n mens nie dat kinders se uitbundige spel eensklaps omslaan in tranes nie. Die Hollanders praat van "Jantje lacht en Jantje huil" en Goethe van "hemelhoog juigend, tot die dood tot bedroef". Die labiliteit van gevoelens word ook weerspieël deur die

doelbewuste gerigwees op die eie gevoelens (en die poging om dit te verwoord). Dit het dikwels die neiging om die emosies te laat “omklap” of totaal te laat verdwyn (Engelbrecht *et al* 1989: 176).

Vrey (1979: 75-78) beklemtoon die volgende tipiese emosionele uitinge van die kleuter:

- Die kind se emosies is kortstondig en veranderlik. Dit is algemeen bekend hoe maklik die kind kan oorslaan van huil na lag, en omgekeerd, wat 'n uitingswyse van 'n groot verskeidenheid gevoelsbelewinge is.
- **Vrees:** Die kleuterperiode is die tydperk wat die hoogtepunt van spesifieke vrese kenmerk. Die kind is bang vir die donker, denkbeeldige gevare soos reuse en drake, maar dan ook vir mense en diere wat vir hom 'n bedreiging inhou. Die kind herken die potensiële gevaar en namate hy ouer word en dus beter kan verstaan, asook met genoegsame steun van sy opvoeders besef hy dat al die gevare hom nie persoonlik bedreig nie.
- **Angs:** Vrees is afkomstig van 'n objektiewe gevaar wat denkbeeldig kan wees, maar nogtans vir die kind werklik is. Angs daarenteen ontstaan vanweë 'n subjektiewe probleem wat hy nie kan oplos nie, soos die werklike of gewaande onvermoë om 'n taak te verrig. Daarom verskyn angsgewoonlik eers ongeveer met die aanvang van die skooljare en bly voortbestaan deur die mens se lewe.
- **Woede:** Woede word in situasies beleef waarin die kind gestrem of gedwarsboom voel. 'n Situatie wat maklik woede by 'n kind wek, kom voor wanneer ander kinders sy besittings, veral speelgoed, vat om mee te speel of wanneer ander kinders of volwassenes in sy spel inmeng of ander dinge op daardie moment van hom verwag. Woede-uitbarstings word verdeel in impulsiewe uitinge, genoem aggressie en geïnhibeerde uitdrukking wat geken kan word aan onttrekking, wegvlug en allerlei apatiese optredes. Die impulsiewe responsies soos skree, slaan, skop, byt, spoeg, en so meer word namate die kind ouer en meer taalvaardig word toenemend aangevul of vervang deur taaluitinge.
- **Liefde:** Liefdevolle uitinge word uitgeken aan vasdruk, streef, soen en 'n algemene toestand van tevredenheid en onspanning terwyl die kind sy gevoelens ook in woorde uitdruk. Affeksie vir ouers en ander mense is oorbekend. Die kind vertoon dikwels ook affeksie vir sy speelgoed. Soms sal 'n kind wat verwaarloos word liefdesuitinge toon teenoor 'n speelding wat dan 'n plaasvervanger vir die ouer is. Die fisieke kontakuitinge van liefde verminder namate die kind groter word, aangesien dit hom in verleentheid bring.
- **Vreugde:** Dit is vir die gesonde kind natuurlik om opgeruimd en gelukkig te wees. Die kleuter sal dikwels in uitbundige vreugde lag en

skree en tevrede wees en dit deur motoriese aktiwiteite van spring, rol, handegeklap, ensovoorts toon. Die kleuter se vreugde kom dikwels in situasies voor waarby veral sy maats betrokke is en by uitstek as sy prestasie dié van sy maats oortref. As die kind verneem dat hy sukses behaal en aanvaar word, voel hy gelukkig en opgeruimd. 'n Oorwig van die aangename emosies soos affeksie, liefde, vreugde en opgeruimdheid is noodsaaklik vir gesonder wording. Hierdie gevoelens is 'n aanduiding van en verhoog ook die belewing van veiligheid en geborgenheid by die kind (Vrey 1979: 75-78).

2.5 DIE KOGNITIEWE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER

Jean Piaget is een van die mees invloedryke sielkundiges van die twintigste eeu. Sy beskrywing van die kind se kognitiewe ontwikkeling word oor die hele wêreld bestudeer en vorm die teoretiese basis van vele navorsing - ook in Suid-Afrika. Piaget (vgl. Botha, Van Ede & Piek 1990: 256) beskou kognitiewe funksionering as die manier waarop die mens in interaksie met die omgewing rondom hom tree, wat belangrik is in die proses van oorlewing. Wanneer dit so beskou word, toon dit baie ooreenkomste met die mens se biologiese funksionering en kan dus soortgelyk beskryf word. Hy verdeel die menslike kognitiewe ontwikkeling in vier periodes:

Die senso-motoriese periode (van geboorte tot twee jaar): Die kind se funksionering verander van 'n refleksiewe vlak tot 'n vlak waar hy koherente, praktiese aksies wat van toepassing op sy onmiddellike omgewing is, uitvoer. Hierdie periode word gekarakteriseer deur die kind se motoriese en sensoriese veranderinge te bestudeer.

Die pre-operasionele periode (twee tot sewe jaar): Hierdie fase is 'n tradisionele fase tussen die senso-motoriese en die latere operasionele fase. Die kind se kognitiewe ontwikkeling is gekonsentreer op die ontwikkeling van die vermoë om dinge verstandelik en simbolies weer te gee.

Die konkreet-operasionele periode (sewe tot elf jaar): Hierdie periode word gekenmerk deur die kind se ontwikkeling en die gebruik van 'n koherente kognitiewe sisteem. Die kind ontwikkel die vermoë tot denkprosesse wat omkeerbaar is, maar slegs met betrekking tot konkrete dinge.

Die formeel operasionele periode (vanaf elf jaar): Die kind ontwikkel die vermoë om formele operasies uit te voer, byvoorbeeld om in 'n abstrakte of logiese manier te dink en om deduksies te maak. Formele operasionele denke is nie tot konkrete voorwerpe gebind nie, maar kan verder met abstrakte dinge, moontlikhede en hipoteses omgaan.

Vir die doel van die studie gaan slegs die pre-operasionele periode in meer detail omskryf word. Piaget (vgl. Botha *et al* 1990: 257) verdeel dit in pre-konseptuele sowel as intuïtiewe denke.

Pre-konseptuele denke (twee tot vier jaar): Die kind is nou in staat om simbole in taal, grafiese ekspressie, spel en probleemoplossing te gebruik. Sy pre-konseptuele denke is animisties en simbole het 'n egosentriese kwaliteit, byvoorbeeld: "Die son lewe omdat ek lewe". Die kind gebruik taal wat inpas in sy eie verwysingsraamwerk. Selfs wanneer hy dieselfde taal as die volwassene gebruik, is dit nie noodwendig so dat hy dieselfde betekenis as die volwassene aan die woorde heg nie. Sy denke is pre-konseptueel en hy ken die woord slegs soos hy dit beleef. Spel neem die grootste gedeelte van die kleuter se dag in beslag en dit is vir hom realiteit. Konsepte soos tyd en ruimte word geoordeel op die basis van die kleuter se persoonlike ervaring daarvan. Die realiteit is vir die kleuter logies binne sy eie verwysingsraamwerk. Tydens hierdie fase is die kleuter se ervaring van gebeure óf kwalitatief óf kwantitatief en nie 'n kombinasie van die twee nie.

Intuïtiewe denke (vier tot sewe jaar): Die kind se sosiale kontak verbreed en sy egosentrisiteit verminder. Hy gebruik woorde as deel van sy denkproses. Hy koördineer subjektiewe en egosentriese weergawes met die realiteit. Hy maak oormatig staat op perseptuele ervarings en vorm geskikte denkstrukture. Hy kan slegs aan een idee op 'n slag dink. Die kind het nog geen konsep van getalle nie, al weet hy hoe om te tel. Die kind mag die regte taal gebruik, maar heg steeds sy eie betekenis aan woorde.

2.6 DIE SEDELIK-NORMATIEWE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER

'n Kind word nie met 'n gewete - dit wil sê 'n wete van reg en verkeerd - gebore nie, maar wel met die potensiaal om te leer om sedelik, eties en godsdienstig te oordeel. Die inhoud van sy sedelikheid en godsdienstigheid sal vanselfsprekend eie aan sy opvoeding wees. Die sedelike en die godsdienstige ontwikkeling word dikwels deur kenners in dieselfde konteks beskou en behandel omdat daar so 'n noue verband tussen sedelikheid en godsdiens is. Die godsdiens gee gewoonlik inhoud (dikwels voorskriftelik) aan die mens se sedelike oordele. In die Afrikaanssprekende gemeenskap is dit veral so. Daar bestaan nie eintlik iets soos 'n sedelike kurrikulum nie (Engelbrecht *et al* 1989: 167-168).

Kinders verwerf sedelikheid in spontane omgang- en opvoedingsituasies. Op sedelike gebied is daar nie (inhoudelik) veel absoluutheids nie. Tog is 'n onderliggende gevoel of besef van sedelikheid kenmerkend van die mens. Sedelike opvoeding kom derhalwe deurentyd implisiet in alle verhoudings tussen ouers en kinders aan die orde. Ouers kan eenvoudig nie anders as om hulle opvattinge aan hulle kinders oor te dra deur hulle woorde en daede nie. Per slot van sake gaan dit in die opvoeding wesenlik om die kind se uiteindelijke sedelike outonomie, oftewel sy selfstandigwording ten opsigte van sedelike oordele (Engelbrecht *et al* 1989: 167-168; Brown 1977: 145-150).

Volgens Leemans & Bruisma (1990: 55) word die kind deur sy opvoeders bekend gestel aan die sosiale reëls van die samelewing waarin hy grootword.

Hierdeur maak hy kennis met persoonlike verhoudings en leer hy homself en ander as persone met eie gevoelens ken. Sy gewete word gevorm in die voortdurende wisselwerking tussen kind en opvoeder. Die wyse waarop die opvoeder met die kind omgaan, reguleer die verhouding van die kind met sy sosiale omgewing. Die positiewe betrokkenheid by die wel en wee van 'n ander, kan ontwikkel deur die kind verbondenheid met ander te laat ervaar. Hierdeur kan die kind hom inleef in die gevoelstoestand van ander. Dit kom tot stand deur die sorg wat sy opvoeders hom bied. By die baba word uitings van pyn of ongemak deur opvoeders beantwoord met gevoelens en handelings van liefde, sorg, opofferingsgesindheid en medelye. Deur hierdie ervarings word die kind self gevoelsmatig ingestel, leer hy gevoelens van ander uitken en word hy tot handeling gemotiveer.

Spiecker noem dan ook die vermoë van die opvoeder om hom in die versorgende handeling in te leef en die kind te benader asof hy reeds 'n eie persoon is met eie behoeftes en gevoelens. Hy noem dat dit noodsaaklik is vir die morele ontwikkeling van die kind (vgl. Leemans *et al* 1990: 55).

Dit is nie duidelik presies wanneer kinders 'n moraliteitsbegrip ontwikkel nie. Ondersoekers het wel in hulle navorsing bevind dat die gedagte aan 'n beloning vir positiewe gedrag beslis sterker oorweging by voorskoolse kinders geniet as byvoorbeeld die abstrakte morele beginsel "dit is beter om te gee as om te ontvang" (vgl. Botha in De Witt & Booysen 1995: 32). Meiring stel dit dat straf en beloning reeds gedurende die kind se tweede jaar 'n belangrike rol vervul in die vorming van 'n sedelike bewussyn. Wanneer die kind die onbehoorlike doen, voel hy ongeborge, want die berisping deur die ouers word 'n bedreiging van verbondenheid tussen hom en hulle. Wanneer die kind die behoorlike doen, word hy beloon met liefdevolle aanprysing (vgl. De Witt & Booysen 1995: 32).

Vanaf die derde lewensjaar is daar veral groot bewondering by die kleuter vir sy ouers. Hy identifiseer met hulle en sien hulle as alvermoënd. Sy ouers se houdings en ideale word spontaan tot sy betekenisgevoel en word 'n deel van sy gewete. Dit is van kardinale belang in die gemoedsvorming en persoonlikheidsontwikkeling van die kind.

Freudiaanse teorieë voer aan dat morele ontwikkeling gebaseer is op die internalisering van ouerlike norme en waardes. Die sosiale leerteorie plaas die klem op modellering en nabootsing. Behavioristiese teorieë beskou moraliteit as die soeke na plesier en die vermyding van pyn. Kognitiewe teorieë van morele ontwikkeling voer aan dat alle kinders, ongeag hulle individuele kulturele ervarings, deur dieselfde stadia van morele ontwikkeling beweeg ten einde tot 'n universele morele standpunt te kom (vgl. Munsinger in De Witt & Booysen 1995: 32).

Dit is noodsaaklik dat godsdienstige opvoeding aansluit by die kleuter se verstandelike vermoë. Omdat die klein kind se wêreld hoofsaaklik bestaan uit dit wat hy konkreet kan waarneem, kan hy nog nie genoegsaam tot

abstrahering oorgaan om 'n juiste Godsbegrip te vorm nie (vgl. Meiring in De Witt & Booysen 1995: 34). Windmiller (1980: 56-57) stel dit dat die kleutertydperk ook 'n periode van pre-okkupasie met die Godsbegrip kan wees. Groot verwarring kom dikwels in sy opvatting omtrent God voor. Hy word maklik met fiktiewe karakters soos kabouters en superwesens verwar. Geloof in God is dikwels heeltemal letterlik en spontaan. God kan gevolglik maklik as 'n bondgenoot geroep word om die kind te help om sy sin te kry, veral op sosiale gebied.

2.7 DIE TAALONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER

Wanneer 'n kind gebore word, betree hy die wêreld van taal, 'n wêreld wat ryk is aan betekenis wat deur taal verwoord en gedra word. As suigeling is hy as't ware taalloos, maar hy beskik wel oor die potensiaal om taal te ontdek en te verwerf. Hierdie gebeure word algaande en geleidelik in die opvoedingsmilieu voltrek - hierdie ontdekking hang in tempo en kwaliteit dikwels saam met die veiligheid en geborgenheid wat die kind ervaar (vgl. Ferreira in Ferreira (red.) 1992: 169).

'n Franse navorser, Tomatis (vgl. Ferreira (red.) 1992: 169) is die mening toegedaan dat die kind reeds "taal" begin aanleer voor sy geboorte. Hy maak die verstommende bewering dat pasgeborenes reeds hulle moeders se stemme ken. Hierdie uitspraak grond hy op die feit dat die fetus se gehoor reeds op vyf maande redelik goed ontwikkel is en dat hy dus vir vier maande voor sy geboorte aan sy moeder se stem blootgestel is.

Elke kind ontdek en verower taal op sy eie tyd, teen sy eie tempo en op sy eie manier en dit kan as 'n heenwysing na sy toekomstige taalontwikkeling beskou word. Alle normale kinders beskik oor die fisieke en psigiese kwaliteite om taal aan te leer. Dit gebeur min of meer spelend en spontaan en dit duur eintlik lewenslank. Volgens Ausebel (vgl. Engelbrecht *et al* 1989: 134) word taal in "sosiaal-koöperatiewe" situasies aangeleer en die moeder is die natuurlike "taalonderwyseres". Taal is nie oorerflik nie en die opvoeding in taalgebruik word deur verskeie vorme van dialoog voltrek (Engelbrecht *et al* 1989: 134).

Aanvanklik "speel" die baba met klanke en dit staan as lalgeluide bekend. Klanke word met mekaar verbind en dit word gemoduleer om 'n soort brabbeltaal te vorm. Wanneer die kind besef, meestal met behulp van die gesinslede, dat 'n klank of 'n reeks klanke 'n teken van iets kan wees, het die taalontdekking en taalontwikkeling begin. Die simboolwaarde van taal is dan ontdek. Meijers (1969: 38) praat van die kind se simboolbewussyn wat tot stand gekom het. Hy sê: "Dit simboolbewustzijn is de eerste manifestatie van het wonder der menselijke taal ...".

Die taalontwikkeling tydens die voorskoolse jare word deur kenners in verskillende stadia verdeel. So word daar algemeen van die taalstadium tot op tweejarige ouderdom as die "ontdekkingstadium" gepraat. Die tydperk

so tussen twee en drie jaar word die “gebruikstadium” genoem en op nagenoeg vierjarige leeftyd staan dit bekend as die “implementering- of ordeningstadium”. Teen ses- of sewejarige leeftyd volg die “konstruktiewe stadium” wat bereik is wanneer die taal grammatikaal al baie korrek gebruik word (Engelbrecht *et al* 1989: 135).

Ferreira noem dat dit belangrik is om daarop te let dat die kind lank voordat hy self kan *praat*, reeds die taal wat hy *hoor*, verstaan. Die kind beskik dus vroeg reeds oor *reseptiewe taal* of ‘n *passiewe woordeskat* (vgl. Ferreira (red.) 1992: 170). Ook Meijers (1969: 39) verwys na die kind se *passiewe woordeskat*. Later, wanneer die kind self die woorde aktief kan gebruik, word dit sy *aktiewe woordeskat* genoem. Ten opsigte van die kind se *passiewe woordeskat*, beweer Meijers (1969: 40) dat die kind reeds ‘n greep het op die woord en die objek wat dit simboliseer en dat hy die twee al denkend koppel, maar slegs wanneer dit deur iemand anders gebruik word. Slegs in sy konteks kan die kind dus die woord oproep in terme van memorisering van sy ervaringsreste, dus wat hy reeds in verband met daardie objek beleef het. Later, deur die herhaalde aktualisering van *hoor*, waarneem wat ander doen en sê, die *hoor* van die woord in konteks en die lê van verbande tussen objek en woord, word die kind se *kognitiewe greep* op die woord sodanig verstewig dat hy dit spontaan in sy eie taalgebruik kan inkorporeer - dit vorm dan deel van sy *aktiewe woordeskat*.

Volgens Logan & Logan (1974: 203) is taal die middel waarmee die kind sy gedagtes kan uitdruk en waarmee hy kan dink. Hulle stel dit so: “He sees relationships, makes classifications, draws inferences ... solves problems”. Verder is taalverwerwing nou verbonde aan selfkonsepvorming en gesindhede wat ontstaan omdat dit gedagtes, behoeftes en waardes uitdruk. Deur taal kan gedagtes uitgeruil word en word denke en ervarings sigbaar. Taal is die instrument waarmee waardes en norme, kennis en gevoel oorgedra word. Ouers behoort verbale interaksie met hulle kinders aan te moedig en moet sensitief wees vir wat hulle sê en hoe hulle praat.

Die eerste woorde by die kind word gevorm op die grondslag van wat bekend is as “nabootsing tot nasegging”. Baie diere of voorwerpe wat geluide maak, word aanvanklik ook eers deur klanknabootsing benoem volgens die klanke wat hulle voortbring (woef-woef, tjoef-tjoef, ens.). Die eerste woorde is gewoonlik ook duplikasies soos pa-pa, ma-ma, toe-toe. Taalleer geskied nie reëlmatig nie. Vordering is meestal spronggewys en soms is daar ook agteruitgang te bemerk (Engelbrecht *et al* 1989: 135).

Die beginstadium word gekenmerk deur eenwoordsinne wat gewoonlik net deur die ouers en gesinslede verstaan word. Deur middel van een woord word ‘n hele semantiese eenheid, gevoel, probleem of konteks oorgedra. Dit is gewoonlik die enigste woord in die betrokke verband wat die kind ken, of kan uitspreek. Dit is meestal die woord wat die hoogste gevoelswaarde in die gegewe konteks het (Engelbrecht *et al* 1989: 135).

Engelbrecht *et al* (1989: 136) onderskei 'n volgende tydperk in die taalontwikkeling nadat die kind, soos in die voorafgaande aangetoon is, bewus word van die betekenis van woorde. Die woordeskat brei vinnig uit en die kind het amper 'n soort naamhonger. Meijers (1969: 29) stel dit dat die kind nou ontdek dat alle dinge name het. Op die ontdekking van die naamgewende funksie van die woord, volg die sogenaamde "namenhonger". Na die "namenhonger" wil die kind gewoonlik weet wat daardie ding *doen*. Na die vraag: "Wat is dit?" volg dus "Wat doen hy?". Daar kom dus nou dinamiek in die kind se belangstelling. Waar die benoeming van 'n objek 'n meer statiese karakter het, word sy in-funksie-gaan deur aksie gekenmerk. Reeds hier word die kind se latere belangstelling in die verhaal in aanleg gevind - die belangstelling in handeling en aksies in die wêreld om hom. Tot op driejarige leeftyd praat die kind nog meestal in enkelvoudige sinne. Hy ontdek nog die struktuur van die taal. Sy sinne word algaande langer, maar hy ondervind nog probleme met voornaamwoorde en woordorde. Op nagenoeg die vierde lewensjaar word die taalgebruik van die kind al meer gekompliseer en verskillende tipes bysinne begin toenemend verskyn. Ingewikkelder werkwoordvorme word gebruik en oorsaaklike verbande, reg of verkeerd, verskyn meer en meer in die taalpatrone (Engelbrecht *et al* 1989: 136).

Volgens Ferreira gee die kind se taal uiting aan sy konkrete gebondenheid met die wêreld, maar dit bevat ook reeds die beginelemente van 'n distansiëring daarvan. Woorde en begrippe begin geleidelik in die plek van konkrete objekte staan - dit versimboliseer en abstraheer die konkrete (Ferreira (red.) 1990: 172). Teen vyf- tot sesjarige ouderdom beheer die kind die taal al besonder goed. Dit is naasteby die tyd wanneer formele onderrig 'n aanvang neem. Die toename in woordeskat dui op 'n groter differensiasie van denke en weerspieël eweneens die kind se ervarings. Die betekenis van woorde word nog sterk konkreet opgeneem, hoewel woorde en sinsnedes met abstrakte of oordragtelike betekenis al voorkom (Engelbrecht *et al* 1989: 136-137).

Die kleuter se taal word oor die algemeen veral gekenmerk deur onderveralgemenings, onkunde in verband met veronderstellings, en egosentrisiteit (vgl. Clarke-Steward *et al* in De Witt & Booysen 1995: 99). Op die basis van observasie van jong kinders se gesprekke het Piaget reeds in 1926 beweer dat daar twee spraaktipes by die kleuter bestaan as uiting van sy gedagteprosesse, naamlik:

Egosentriese spraak, wat daarop dui dat die kind nie met iemand anders nie, maar met homself gesels. Daar word drie tipes egosentriese spraak onderskei, naamlik blote herhaling, die monoloog en die kollektiewe monoloog. Hierdie spraaktipe vier hoogty vanaf twee jaar tot ongeveer vier of vyf jaar.

Gesosialiseerde spraak, wat 'n meer gevorderde of volwasse vorm van spraak is waar kinders werklik met mekaar gesels. Die aard daarvan is

oorwegend selfhandhawend, maar vrae word ook gestel en beantwoord. Vyf kategorieë word hier onderskei, naamlik die uitruil van inligting, kritiek, bevele, vrae en antwoorde. Gesosialiseerde spraak kom volgens Piaget (vgl. De Witt & Booysen 1995: 99) vanaf ongeveer ses of sewe jaar voor, terwyl Papalia en Olds (vgl. De Witt & Booysen 1995: 100) aanvoer dat nuwe navorsing toon dat kinders reeds vanaf geboorte veel meer sosiosentries is as wat voorheen gemeen is.

2.7.1 Taal en die kind se affektiewe lewe

Gevoelselemente is baie sterk in taal teenwoordig, want hoewel taal self nie gevoel is nie, dra dit gevoel uit of oor aan ander mense (Engelbrecht *et al* 1989: 139). Ferreira (Ferreira (red.) 1992: 166) meld dat die kind se gevoelens inderwaarheid “vertaal” word en dus so sigbaar word vir ander mense in sy omgewing. Vergelyk in hierdie opsig die taal waarmee die jong kind sy geliefde speelding, troeteldier of sy mamma beskryf. Volgens van der Stoep (vgl. Ferreira (red.) 1992: 166) beskik taal “oor die mag om emosies op te roep, maar ook uit te druk”. Deur taal kan emosie opgeroep word, maar dit kan ook daardeur onderdruk word. Met die woord kan daar geslaan en gestreel word. Deur taal vermaan, troos, koester en bemoedig ons mekaar. Met die woord kan ‘n veilige ruimte, dit wil sê geborgenheid, vir die ander geskep word (Engelbrecht *et al* 1989: 139).

‘n Besondere kenmerk van die jong kind is sy oorwegende gevoelsgestemdheid teenoor die wêreld. Hierdie primêre ingesteldheid hou in dat sy behoeftes, wense en begeertes voorop staan in sy alledaagse verhoudings met die wêreld. As hy honger is, wil hy eet; as hy vaak is, slaap; as hy moeg is, rus, ensovoorts. Dieselfde gevoelsgesteldheid kom tot uitdrukking in ‘n onbevange, bykans naïewe eerlikheid in sy verwysing na objekte, mense en verhoudings in die leefwêreld. Van der Stoep verklaar dat daar vir die kind geen sprake van tussenfases of stadia is nie. ‘n Ding is byvoorbeeld mooi of lelik, sleg of lekker, die oom is gaaf of kwaai, die tannie vet of maer, en so meer (vgl. Ferreira (red.) 1992: 166).

Op hierdie wyse gee die kind uitdrukking aan sy onmiddellike beleving van die wêreld rondom hom - ‘n beleving wat enersyds primêr sy gevoelens beliggaam en andersyds sy basisingesteldheid op hierdie ouderdom uitbeeld. Namate die kind egter groter en ouer word, “vervaag” hierdie oorwegend gevoelsmatige ingesteldheid teenoor die wêreld. Taal word dan veral die instrument waarmee hy die wêreld benoem en orden en waardeur hy dit leer ken. Taal bly egter steeds die medium waardeur hy as veranderende en ontwikkelende kind en later as volwassene sy gevoelens verwoord. Die verband tussen taal en die mens se gevoelsingesteldheid jeens die wêreld is blywend van aard. Al wat verander is dat daar ‘n meerdere kontrole, ‘n groter beheersdheid in die gevoelslewe intree wat ook in die gesproke en geskrewe woord weerklank vind (Ferreira (red.) 1992: 167).

2.7.2 Taal en die kind se kognitiewe lewe

Darwin het gepostuleer dat die menslike gees deur taal ontwikkel en dat denke deur taal tot stand kom (vgl. Engelbrecht *et al* 1989: 138). Taal is nie gelyk aan denke nie en net so is denke ook nie taal nie. Die noue verbintenis tussen die twee fasette is egter opvallend. Die grootste deel van ons denke geskied in en deur taal. Taal is die bedding waarin denke vloei (vgl. Langeveld in Engelbrecht *et al* 1989: 138).

Die verwerwing van taal stel die kind in staat om dit wat hy op 'n konkreet-sintuiglike vlak ervaar, om te stel tot 'n wêreld van die nie-aanskoulike, die abstrakte, oftewel die wêreld van die simbool. Taal stel ons in staat om afstand te kry van die konkreet aanskoulike wêreld, daaraan en daarvoor te dink (te abstraheer) en dit in woorde (simbole) te omskep. 'n Kind kan eers werklik die wêreld waarnemend verken indien hy oor taal beskik. Sien en hoor word in die waarneming omgestel tot kyk en luister. Deur te kyk en te luister word daar op iets spesifieks gefokus, maar dit maak alleen sin wanneer ons 'n taalgreep daarop verkry. Taal in al sy vorme gee toegang tot die kultuur, kennis, die verlede en daaglikse gebeurtenisse. Baie leermoeilikhede ontstaan weens 'n leerling se taalprobleme: hy word in taal onderrig, hy moet deur middel van taal verstaan, verwerk en memoriseer (Engelbrecht *et al* 1989: 139). Wat memoriseer in die besonder betref, kan die kind slegs dit onthou en herroep wat vir hom betekenis gekry het deur taal. Taal is veral ook 'n medium waar die kinderlike intelligensie verwerklik word, aangesien taal as middel tot beskikking van die intelligensie staan (Langeveld) om probleme op te los, verhoudings te ontleed, afleidings te maak en so meer (Ferreira (red.) 1992: 168).

Toereikende taalverwerwing kan die kleuter help om 'n positiewe selfbeeld te ontwikkel. Minderwaardigheidsgevoelens kan maklik ontstaan wanneer die kleuter hom nie in taal kan uitdruk nie, en so sy kognitiewe wording rem. Samuels (1977: 196) onderskryf dit met die volgende woorde: "Positive cognitive self-concept in early childhood is essential for children to achieve in reading, a skill that is essential for children to have future success and to reach their full potential". Toereikende begeleiding deur die ouer ondersteun die kleuter tot 'n meerdere taalverwerwing en tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep.

Samevattend kan gesê word dat taal 'n ordeningsmiddel is wat struktuur aan die kind se denke gee (Engelbrecht *et al* 1989: 139).

2.7.3 Taal en die kind se normatiewe lewe

Die geskiedenis van 'n volk, sy tradisies, die inhoude aan die hand waarvan in 'n bepaalde kultuurkonteks opgevoed en onderrig word, is op die een of ander wyse vasgevang, bewaar en geskryf in taal. Die taal wat die kind praat, gee aan hom 'n bepaalde identiteit - dit maak hom 'n Zoeloe, Xhosa, Afrikaner, Engelsman en so meer. Die opvoeding wat die kind direk of

indirek ontvang, geskied deur medium van hierdie moedertaal aangesien dit nie net aanklank by sy begripsvermoë vind nie, maar ook betekenisnuanses vervat wat nie vir die kind altyd in 'n ander taal so toeganklik is nie (Ferreira (red.) 1992: 169).

2.8 DIE KLEUTER EN SPEL

Wanneer daar oor kleuterspel gepraat word, kry mens 'n verdiepte perspektief op die wêreld van die kleuter. Die kind verstaan die wêreld van stories, dit wil sê die sprokie, die fantasieverhaal en baie ander verhale beter as gevolg van sy betrokkenheid by sy speelwêreld. Soos hy groei en toenemend volwasse word, slaag hy daarin om hom van die konkrete te distansieer en raak hy meer bewus van en betrokke by die abstrakte en simboliese. Sy spel vorder van gewone konstruksiespel en sensopatiese spel na fantasiespel. Dit stel hom dus in staat om stories met 'n dieper betekenis, met sterk fantasie-elemente, meer en meer sy eie te maak (Sonnekus & Ferreira 1987: 226-227).

Spel is by die kleuter 'n lewenswyse, 'n wyse van bestaan en daarom 'n saak van groot erns. Deur spel is hy besig om die volwasse wêreld na te boots. In hierdie verband sê Van der Stoep & Louw (1984: 63): "Vir die kind is spel lewensvervulling op sigself". Maxim (1989: 261) sluit hierby aan deur te sê: "Play is a need of every child ... play is an important childhood activity that helps children master all developmental needs".

Van der Stoep & Louw (1984: 67) noem verder dat spel 'n brug vorm tot eie skeppende aktiwiteit en prestasie, veral deur die vrye en gebonde spelvorme. Die werklikheid word deur spel eksploreer en dien as vertrekpunt om byvoorbeeld taal en fantasie te verwerklik. Isenberg & Jalongo (1993: 31) plaas veral klem op die simboliese en betekenisvolle rol van spel. Hulle toon aan dat spel die kind in staat stel om sy verledetydservaringe met die teenwoordige werklikheid in verband te bring.

Wasserman (1990: 27) konstateer dat spel dit vir die kind moontlik maak om sy wêreld op grond van sy ervaringe te verstaan. Die sterk invloed wat spel op alle aspekte van die kind se groei en ontwikkeling het, word prominent gestel. Spel verleen aan kinders die mag om dinge vir hulleself te doen, om in beheer te voel, om hulle vaardighede uit te toets en in te oefen, om selfvertroue daar te stel. Deur spel kry kinders geleentheid om hulle wêreld te verken en ontwikkel hulle sodoende 'n sosiale en kulturele besef. Deur spel kan die kind sy denke en gevoelens uitdruk. Dit gee aan die kind geleentheid om sy probleme te ontmoet en op te los (Isenberg *et al* 1993: 35).

Spel ondersteun emosionele ontwikkeling deurdat dit 'n metode vir die kind verskaf waardeur hy sy gevoelens kan uitdruk en dit skep terselfdertyd 'n konteks waarin hy hierdie probleme kan hanteer (Isenberg *et al* 1993: 37). Piaget (1962: 132) onderskei vier maniere waarop spel die kind help om sy gevoelens uit te druk:

- Gebeure word vereenvoudig deur 'n fiktiewe karakter, intrige of omgewing te skep wat ooreenstem met die kind se emosionele gesteldheid. 'n Kind wat byvoorbeeld vir die donker bang is, sal tydens spel enige vorm van "nag" of "donkerte" illumineer.
- Die kind kompenseer vir sy ongewenste situasies deur verbode handeling by sy spel te voeg. Hy mag dalk koekies en roomys vir ontbyt eet wat in die realiteit totaal verbode sou wees.
- Kinders vernietig of versag sekere ervarings deur 'n spesifieke insident herhaaldelik oor te speel. As 'n kind byvoorbeeld in 'n ongeluk was en sukkel om die negatiewe gedagtes te verminder, mag hy in sy spel die gebeurtenis meer as een keer "oor speel" waardeur hy dan die spanning in sy psigiese lewe in terme van sy gevoelens en gedagtes verlig.
- Deur spel antisipeer die kind gedrag en gebeurtenisse. Hy gee voor dat 'n ander karakter, fiktief of eg (byvoorbeeld sy maat), 'n handeling uitvoer sodat hy (die ander karakter) die gevolge kan dra.

Spel stel die kind in staat om nuwe idees uit te dink en sy verbeelding in 'n risikovrye omgewing te gebruik. Navorsing toon dat spel en kreatiwiteit korreleer, aangesien beide steun op die kind se vermoë om simbole te gebruik. Kreatiwiteit kan gesien word as 'n aspek van probleemoplossing waar die wortels in spel geleë is. Wanneer die jong kind sy verbeelding in spel gebruik, is hy meer kreatief, presteer hy beter in skoolverband en ontwikkel hy 'n probleemoplossingsbenadering ten opsigte van leer (Johnson, Christie & Yawkey 1987: 58).

2.9 ONTWIKKELINGSTAKE EN DIE OPVOEDING VAN DIE KLEUTER

Pretorius (vgl. Ferreira (red.) 1994: 80) beklemtoon dat dit betekenisvol is om op te let dat die kleuter as sosiale wese begin ontluik. Deur kommunikasie met volwassenes en ander kinders doen hy sosiale ervaring op, hy kan met ander deel en neem ook deel as lid van die gesin. Die tempo van sy fisiese groei neem af en talle liggaamlike aktiwiteite word vir hom roetine.

Die kleuter het die ontwikkelingsstaak om genoegsame **onafhanklikheid** te verwerf sodat hy gemaklik sonder sy ouers 'n verskeidenheid van situasies kan aandurf - hy moet in die gesin en daarbuite redelik selfversorgend word. Hy moet in hierdie tydperk skoolgereed gemaak word deur sy ervaring van stories, liedjies, prente, gesprekke ensovoorts (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 87).

Pretorius onderskei verdere ontwikkelingsstake (vgl. Ferreira (red.) 1994: 88):

- Die kleuter moet leer om geslagsverskille te ken en te eerbiedig. Hy leer gou dat daar anatomiese verskille tussen seuns en dogters bestaan (vgl. Havighurst in Ferreira (red.) 1994: 88).
- Die kleuter moet leer om leesgereed te word. Hy moet ook leer om tussen reg en verkeerd te onderskei, om dus 'n gewete te begin ontwikkel. Hy moet die konsepte *goed* en *sleg* leer ken en aan hierdie konsepte inhoud gee. Hier speel die opvoeding en opvoedingstyl van die ouers 'n belangrike rol (liefde toon, raas, waarsku, straf). Op dié wyse ontwikkel die gewetensbasis waarop 'n latere waardestruktuur en morele karakter gebou sal word (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 89).
- Die vestiging van 'n gesonde daaglikse roetine met betrekking tot rus en aktiwiteit is noodsaaklik. Hy moet goeie eetgewoontes aanleer en voedsel geniet sonder om kos te mors of om te peusel. Die kleuter moet die vermoë ontwikkel om toiletbehoefte aan te dui. Die ontwikkeling van fisieke vaardighede wat by die motoriese ontwikkelings stadium pas, is noodsaaklik. Hy moet leer klim, balanseer, hardloop, touspring, stoot, trek, gooi, vang sodat die grootspiere na behore kan ontwikkel. Die ontwikkeling van handvaardighede vir knope vasmaak, sny, teken, inkleur, ensovoorts is 'n verdere taak.
- Die kleuter moet begin om impulse te beheer en met ander se verwagtings te konformeer. Hy moet die impulsiewe uitbarstings van die babatyding ontgroei, leer om te deel, beurte te maak en die geselskap van ander kinders te geniet.
- Hy moet leer om te luister, in te neem, aanwysings te volg, die aandagspan te verleng en laastens om sy selfbewustheid en onbeholpenheid te oorkom.
- Die grondslag moet gelê word om die sin van die lewe te begryp. Die kleuter moet die oorsprong van lewe en die verskil tussen die geslagte begin verstaan. Hy moet bewus wees van sy eie geslag, hy moet die fisieke wêreld probeer verstaan - wat dinge is, hoe en hoekom dit werk.
- Laastens moet hy leer om sy ouers se geloof, asook die leer van die wese van God en van die geestelike aard van die lewe te aanvaar. (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 87-90).

2.10 GESINSTAKE IN DIE KLEUTERFASE

Pretorius (vgl. Ferreira (red.) 1994: 90) onderskei tussen pedagogiese en nie-pedagogiese gesinstake:

2.10.1 Nie-pedagogiese gesinstake

Die ouers het die verantwoordelikheid om 'n bevredigende huweliks-verhouding te vestig en te handhaaf te midde van die beperkinge wat kinders op ouers se vryheid en privaatheid plaas. Dit behels die daarstelling van intimiteit en stabiliteit in die huwelik. Huweliksverreiking en huweliksgeluk is dus begrippe wat hier sentraal staan. Ouers moet voorsien in die behoeftes van die gesin. Aspekte soos voeding, kleding, huisvesting, broodwinning, ensovoorts is hier van belang. 'n Gesonde gesinsroetine moet verder gevestig en gehandhaaf word, byvoorbeeld met betrekking tot voeding, rus en ontspanning (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 90-91).

2.10.2 Pedagogiese gesinstake

Die jong kind hongers na nuwe ervarings (nuwe voorwerpe, die eksplorieer van nuwe terreine). Sy ontwikkeling moet in die gesin gestimuleer word deur die voorsiening van speelgoed. Die ouer moet ook besef dat die kleuter 'n intense behoefte aan liefde (intense emosionele afhanklikheid), erkenning, goedkeuring en waardering het. In dié verband gee Pretorius (vgl. Ferreira (red.) 1994: 91) die volgende riglyne:

- Ouers moet waak daarteen om die kleuter in die ouer se eie kindbeeld (normbeeld van 'n kind) in te dwing. Ouers moet die minimum kritiek lewer sodat optimale aanmoediging eerder aandag geniet. Dit is belangrik om die unieke individualiteit van die kleuter te geniet en hom te help om sy vermoëns te ontwikkel.
- Ouers moet die kleuter se vrae oor seks beantwoord. As dit met openheid en gemak bespreek word, dra dit baie by tot die ontvouing van kommunikasie tussen ouer en kind (vgl. Duvall & Miller in Ferreira (red.) 1994: 90).
- Kinderopvoeding en gesinsbeplanning moet aandag geniet. In hierdie periode vorm die kleuter basiese houdings teenoor homself, sy gesin en sy wêreld, onder andere deur met sy ouers, wat vir hom as allerbelangrike voorbeelde dien, te identifiseer. Vanselfsprekend is dit belangrik om in dié verband 'n positiewe invloed op die kleuter uit te oefen (vgl. Pretorius in Ferreira (red.) 1994: 90-91).

2.11 SINTESE

Die ontwikkeling van die voorskoolse kind speel 'n kardinale rol in die keuse van verskillende kleuterverhale wat in pedoterapie aangewend kan word. Toereikende begeleiding deur die ouer ondersteun die kleuter tot 'n meerdere taalverwerwing en tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep. Genoegsame kennis aangaande die kind se gevoelsmatige, verstandelike en taalontwikkeling is onwegdinkbaar waneer daar met die klein kind in pedoterapie gewerk word. Inligting met betrekking tot die

klein kind se ondersteuningsisteme tuis moet ook ingewin word om te verseker dat die kind-in-totaliteit verstaan en gehelp kan word. Die noodsaaklikheid van kennis en begrip ten opsigte van die klein kind wie se lewe grootliks deur spel in beslag geneem word, kan nooit as onbelangrik geag word nie.

HOOFSUK 3

DIE KLEUTERVERHAAL: 'N PEDAGOGIESE EN OPVOEDKUNDIG- SIELKUNDIGE PERSPEKTIEF

3.1 DIE AARD EN STRUKTUUR VAN DIE KLEUTERVERHAAL

Die kinderboek is 'n besondere vorm van letterkunde. Besonder omdat dit in die behoeftes van 'n spesifieke groep, te wete kinders, voorsien. Dit is ook, soos enige ander vorm van letterkunde, kuns (Lohan 1972: 7).

Die struktuur van 'n verhaal dui op hoe die literêre werk saamgestel is. Volgens Anderson & Groff (1972: 6) het elke literêre werk 'n definitiewe struktuur wat nie verander kan word sonder dat die geheelbeeld van die werk verander word nie. Aristoteles (vgl. Bate 1952: 24) meld die volgende aangaande struktuur: "A whole is that which has a beginning, a middle and an end. A beginning is that which does not itself follow anything by causal necessity, but after which something naturally is or comes to be. An end, on the contrary, is that which itself naturally follows some other thing, either by necessity or as a rule, but has nothing following it. A middle is that which follows something as some other thing follows it. A well-constructed plot therefore must neither begin nor end at haphazard, but conform to these principles".

Volgens Anderson & Groff (1972: 9) word die konflikte wat in die middel en einde van die verhaal opgelos gaan word in die inleiding gestel.

In kleuterliteratuur word die intrige gewoonlik in chronologiese orde by wyse van eenvoudige vertelling uiteengesit omdat die kleuter nog nie baie terugflitse en subintriges kan volg nie. Die kleuter se denkvaardigheid is nog nie genoegsaam ontwikkel om gebeure in die tyd te manipuleer en sinvol 'n begripmatige voorstellingsbeeld daarvan te vorm nie. Ten opsigte van subintriges geld dieselfde. Die kleuter kan nog nie toereikend distansie neem en 'n objektiewe stelling inneem om twee intrigelyne wat gelyktydig verloop, sinvol met mekaar in verband te bring nie. Subintriges sal veroorsaak dat feite begin deurmekaarloop en die uiteindelijke beleving van die verhaal sal sinloos wees (Huck 1968: 10).

Behalwe die klassieke verhaalstruktuur van inleiding, opbouing tot 'n klimaks, klimaks en slot, is daar ook 'n ander struktuur wat veral vir kleuters geskik is. Daar is hier geen *crescendo* na 'n klimaks nie, die insidente volg mekaar net chronologies op ter uitbeelding van 'n tema. Hierdie "verhaaltjies" sluit gewoonlik baie nou aan by die kind se herhalende taalgebruik van "en toe ... en toe ..." (MacCann 1973 : 84).

Om 'n oorsig te gee oor die aard van die kinderboek is dit nodig om 'n bepaalde indeling te maak. Wanneer daar dan teruggeval word op "soorte" kinderboeke, is dit egter geen wetenskaplike indeling nie. Elke boek het sy eie "wêreld" en sodanige indeling is slegs 'n arbitrêre saamgroepering om die

stof in 'n mate te orden. Die wyse waarop na verskillende verhale in "groepe" verwys word, is ook arbitrêrer. Dit is logies dat die avontuurverhaal ook as 'n realistiese verhaal beskryf sou kon word, of dat die sogenaamd historiese verhaal ook avontuurelemente sou kon bevat (Snyman 1983: 116).

3.1.1 Die prenteboek

Die kind se eerste kennismaking met literatuur vind gewoonlik plaas op die vlak van die prenteboek. "Prenteboek" verwys na die boek wat opsigtelik meer prente as enige ander kinderboek bevat. 'n Geslaagde prenteboek sluit aan by die kind se belewenisveld (Snyman 1983: 117).

In die goeie prenteboek vertel die prente sowel as die teks die storie. Dit is vir die klein kind moontlik om die storie te volg deur slegs na die illustrasies te kyk. Dit beteken egter nie dat die teks in die prenteboek onbelangrik is nie. Teks en illustrasies vorm 'n eenheid en sonder 'n goeie teks, wat ook die verhaal daarstel, kan geen prenteboek slaag nie (Pienaar 1968: 79).

Die prenteboek word normaalweg aan die kind voorgelees - die verhaal word dus gehoor. Die struktuur van die prenteboekverhaal dra dikwels deel van die spanning. Sonder progressie is hierdie spanning nie moontlik nie. Progressie word in die goeie prenteboek dikwels deur herhaling bewerkstellig. Herhaling word ook gebruik om ritme en klank uit te bring (Snyman 1983: 119).

In die prenteboek is dit noodsaaklik dat illustrasies teenoor die teksgedeelte moet staan waarop dit betrekking het. Dit is ook baie belangrik dat dinge in die regte perspektief of verhouding geteken moet wees - 'n padda kan byvoorbeeld nie so groot soos 'n hond geteken word nie (Pienaar 1968: 81).

Boeke waarin prente gebruik word, kan volgens Arbuthnot (1964: 52) in drie groepe verdeel word, naamlik:

- Die outentieke prenteboek, waar daar min of geen ondersteunende teks vir die illustrasies is nie;
- die prenteverhaal, waar die prente so 'n integrale deel van die verhaal vorm, dat die kind na die eerste kennismaking met die verhaal die verloop van die verhaal van die prente kan aflees, en
- die geïllustreerde verhaal met minder prente, waar slegs sekere situasies in illustrasies uitgebeeld word.

3.1.2 Die fantasieverhaal

Wanneer 'n skrywer vir watter soort woordskepping ook al die primêre afspringplek neem, is hy afhanklik van die realiteit en is dit hierdie

werklikheid wat hy ten diepste wil beheer en verken. Met fantasie is dit anders. Heeltemal nuutskepper kan die fantasieskrywer ook nie wees nie, iets uit totaal niks kan hy nie maak nie. Die primêre wêreld bly sy verwysingsraamwerk en alles waarmee hy omgaan, het uiteindelik weer daarmee te doen. Maar binne hierdie raamwerk skep hy wél: wesens wat nog nooit bestaan het nie, gebeurtenisse wat nie kan gebeur nie, met kreature wat die skrywer self vir die eerste keer laat leef. Tolkien praat van 'n subskepping wat die skrywer as subskepper die lig laat sien: dis steeds afhanklik van die oorspronklike skepping maar daar is 'n eie kreatiewe krag daarin. Fantasie moet daarom beskou word as 'n sekondêre wêreld wat die een wat sigbaar is, aanvul en komplementeer (Steenberg 1987: 11-12).

Fantasie berus as't ware op die logika van die onlogiese: "To create an imaginative and imaginary world it is necessary to observe faithfully the rules of logic and inner consistency which, although they may differ from those operating in our own world, must nevertheless be ... true to themselves" (Swinfen 1984: 3).

Binne die sekondêre wêreld wat geskep word, moet daar dus wetmatighede wees wat dwarsdeur gehoorsaam word. Realiteite mag geskommel of opgehef word, solank dit konsekwent gebeur. En die andersheid moet binne die teks gemotiveer wees. As 'n leeu byvoorbeeld in die fantasiewêreld kraai in plaas van brul, moet hy dit nie net doen om snaaks te wees nie, maar omdat hy se leueaard verloor en haanagtig geword het. Dan moet hy konsekwent 'n kraaiende leeu wees. Die sekondêre wêreld moet so oortuigend voorgestel word dat 'n leser 'n sekondêre geloof daarin ontwikkel: dié soort geloof wat hom laat wens dat dit in die primêre wêreld ook waar was (Steenberg 1987: 12).

Fantasie is nie ontvlugting nie. Daar word egter na 'n ander dimensie oorgeslaan. Weselik word fantasie nie losgemaak van 'n bepaalde kultuur of die historiese verloop van 'n land se sake nie - dit kan skakel met politieke of religieuse sienings. 'n Bedekte filosofiese instelling mag uit die gegewe blyk wat kan terugverwys na 'n wysgerige stroming of na iets wat persoonlik deur die skrywer beleef is. Realiteite word dus steeds aangesny, maar anders - vry van die werklikheidsgrense wat die menslike gees aan bande lê en oorspronklike, opwindende perspektiewe verhinder. Omdat daar nuwe vryheid is, kan die beoefenaar van fantasie wegbeweeg van knellende omstandighede en probleme in sy werklike lewe en sodoende die nodige afstand kry. Dit beteken hoegenaamd nie weghardloop nie, maar lei juis tot groter begrip, op watter vlak ook al (Steenberg 1987: 13).

Die fantasieverhaal bevat dikwels humor. Dit op sigself is ook bevrydend: die mens met 'n sin vir humor kan geestelik en selfs fisiek meer verduur as die persoon wat die lewe met ontoegeeflike erns benader. Dit strek ook verder: soos humorsin ontwikkel, leer die mens om nie net vir omstandighede en sy naaste te lag nie, maar uitendelik ook vir homself. So kom hy los van serieuse selfgesentreerdheid en word hy nie net van sy

wêreld nie maar ook van sy realistiese self gedistansieer. Daardeur leer hy homself indirek juis beter ken - waardeur 'n sirkel voltooi word. In die laaste instansie gaan dit in fantasie altyd om die mens self (Steenberg 1987: 14).

Daar bestaan 'n wanopvatting by baie mense dat enige iets in die fantasieverhaal moontlik is. Dit kan onlogies wees, inkonsekwent, en die aard van die fantasiekarakters kan so beperk wees as wat die skrywer se verbeeldingsvlugte dit toelaat. Indien dit die geval was, sou die fantasieverhaal vir die leser geen betekenis gehad het nie (Lohan 1986: 64).

Geslaagde fantasie vereis van sy skepper oorspronklikheid, skeppende verbeeldingskrag, 'n sensitiewe aanvoeling vir atmosfeer en die woord en ook 'n skryfstyl wat literêre verdienste soos enige ander werk het. Fantasie vereis nog verder dat daar in wesens, simbole, begrippe en 'n wêreld wat glad nie bestaan nie, werklik *lewe* geblaas word. In hierdie fantasiewêreld wat geskep word, moet daar 'n baie besliste orde en logika heers en moet dit ook so konsekwent uitgewerk wees dat hierdie fantasie-atmosfeer nooit versteur word nie. Die fantasiewêreld is dus logies te midde van die onlogiese, moontlik te midde van die onmoontlike, aanvaarbaar te midde van die onaanvaarbare (Pienaar 1968: 91).

Die fantasieverhaal moet onderskei word van werke wat fantasie-elemente bevat. Hierdie wêreld is die fantasiewêreld wat weinig verband hou met enige vorm van historiese werklikheid wat aan die mens bekend is. Die fantasiewêreld het sy eie reëls en orde, sy eie logika en konsekwensies. Dit is tegelyk logies - in homself - en onlogies met betrekking tot die historiese werklikheid. Hierdie fantasiewêreld word bevolk met wesens wat in die historiese werklikheid glad nie bestaan nie. Hierdie karakters moet 'n eie persoonlikheid kry sodat hulle geloofwaardige karakters kan word. Hulle moet karakters wees wat net daar, in daardie wêreld kan bestaan (Snyman 1983: 142).

Die fantasie-element kan nie as 'n kruk gebruik word waarop 'n swak verhaal moet leun nie. Die kruk wat die meeste gebruik word, is die verhumanisering van diere. Daar word dikwels klere vir die diere aangetrek, waarna hulle dan soos mense dink, praat en optree. Dit is nog nie geslaagde fantasie nie. Die karakters moet as lewende wesens uitgebeeld word en in dié wêreld geïntegreer word soos in enige ander letterkundige werk. Daar moet 'n eenheid van skryfstyl, karakterbeelding, milieu, ensovoorts wees. Die verhumanisering moet dus sinvol wees: daar moet 'n betekenisvolle rede wees waarom die dier byvoorbeeld soos 'n mens praat en dink en waarom 'n mens nie self die karakter kon vertolk het nie. As die verhumaniseerde dierekarakters maklik met mensekarakters vervang kon word, as hulle nie in 'n wêreld inpas waardeur 'n nuwe perspektief op die mens gegee word wat andersins nie moontlik sou wees nie, is sodanige verhumanisering onoortuigend (Snyman 1983: 145-6).

In die fantasieverhaal is daar geen middeweg nie: die wêreld wat in fantasie geskep word, kan nie net half aanvaarbaar wees nie. Dit is óf aanvaarbaar, óf dit is geheel onaanvaarbaar (Pienaar 1968: 94). Die fantasie moet met die werklikheid ooreenstem, dit wil sê dit moet aanvaarbaar, logies, konsekwent en moontlik wees. Die skeidslyn tussen werklikheid en fantasie is baie dun. Die mens het geestelike vermoëns en elkeen se verbeeldingswêreld is vir homself 'n werklikheid - veral die klein kind s'n. Daar kan verwys word na die reële werklikheid en die fantasiewerklikheid. Vir die kind is daar dikwels 'n vaer onderskeid tussen werklikheid en fantasie as wat daar by die volwassene is (Lohan 1986: 64). MacCann (1973: 96) stel dit as volg: "A good fantasy achieves a delicate balance between invention and the restraints of logic".

Die fantasieverhaal handel oor die verbeeldingswêreld en kan nie aan stereotipes gebonde wees nie. Die fantasieverhaal moet oorspronklik wees. Dit beteken nie dat karakters soos hekse, kabouters en towenaars nie mag voorkom nie. Die aanbieding van die karakter moet op 'n vars manier hanteer word sodat die kind met nuwe oë na die karakter kyk (Lohan 1986: 64).

Daar is bewerings dat kinders nie na fantasieverhale behoort te luister nie, aangesien hierdie irreële wêreld nie deel van die jong kleuter se ervarings- en beleweniswêreld is nie en die kind dus moeilik tot identifikasie met 'n fantasiekarakter sal oorgaan. Daar word gevoel dat dit verwarrend vir die kind is wat nog nie 'n stewige greep op die reële werklikheid het nie. Die kind vind dubbele standaarde in die reële en die wêreld van fantasie en kan die twee nog nie sinvol skei nie. Andere, waaronder Langeveld, meen dat fantasieverhale goed is vir die kleuter omdat dit aan hom ryk voorstellings- en fantasiemoonlikhede bied. Aangesien alles in die fantasieverhaal moontlik is, gee hierdie verhale die kind 'n magsgevoel en steun dit sodoende sy strewe om self iemand te wees (Reilly 1975).

Kleuters besef nie altyd dat daar 'n verskil is tussen werklikheid en fantasie nie: beide word doodnatuurlik ervaar. Hoewel die twee wêrelde mekaar aanvul, hoef 'n rigoristiese balans nie nagestreef te word nie - dit is dus nie nodig dat 'n kleintjie ewe veel fantasie- en realistiese verhale moet aanhoor om reg te ontwikkel nie. Te veel fantasie is byna onmoontlik, omdat 'n jong kind soveel lewenswaarhede en dieper insigte moet baasraak wat hy deur die werklikheid skaars kan bykom (Steenberg 1987: 15).

As 'n kind dalk nie toegelaat word om fantasie uit te speel en dit in sy leesstof te leer ken nie, kan sy lewetjie uit die staanspoor so verstikkend eng raak dat hy heeltemal kan ontspoor. Hy sal self nie weet wat gebeur nie; die proses word onbewustelik aan die gang gesit en kan sigbaar word as afwykende gedrag. Dit gaan in kinderfantasie om die indirekte vestiging van morele waardes, veral die siening van die goeie wat oor die bose seëvier. Daarom eindig 'n fantasieverhaal vir jong kinders altyd oorwinnend. Wat ook dikwels aangesny word, is die mag van vernuf oor hulpeloosheid, 'n worsteling teen swakhede met, weer eens, 'n oorwinning van positiewe

morele krag. Daar is dus geen beter manier om die kind se kosbare verbeeldingsvermoë te stimuleer as deur fantasieverhale wat hy eerder lééf as lees nie (Steenberg 1987: 15-16).

Daar is dus voor- en nadele verbonde aan die vertel van fantasieverhale. Hoe ouer die kleuter, hoe stewiger is sy greep op die werklikheid en kan die verhaal makliker verstaan en geïnterpreteer word. Die ouer kleuter weet al deeglik dat daar 'n "regtig" en 'n "kamma" is en hy mag hom begin wegkeer van fantasie. Sommige kinders wil dit nog lank beleef, speel en lees. Die verstandige ouer sal enige jong kind steeds aanmoedig om dikwels na fantasieverhale te luister en dit mettertyd self te lees. Daar kan aan hom 'n uitleg gegee word oor 'n "binnewêreld" wat net soveel, of meer waarde het as die omstandighede waarin hy sintuiglik en konkreet leef (Steenberg 1987: 31).

Dit is van kardinale belang dat die fantasieverhaal van hoë kwaliteit moet wees, dus aan die literêre en pedagogiese vereistes van die goeie kleuterverhaal moet voldoen. Labiliserende vreesmomente moet vermy word, oortuigende orde en logika moet primêre aandag verdien sodat die kleuter nie anders kan as om daarby baat te vind nie (MacCann 1973: 80-86).

3.1.3 Die diereverhaal

Diereverhale word meestal tweeledig geskryf: die dier word gesien as deel van die mens se lewe en daar is dus 'n onvermydelike wisselwerking tussen mens en dier, of die dier word in sy eie wêreld gesien as deel van die natuur en daar word alleenlik uit die perspektief van die dier geskryf (Pienaar 1970: 122).

Die jong kind se denke is egosentries en daarom sien hy die dier dikwels in terme van homself. Die dier is daar om sý onthalwe, om met hom te speel en vir hom 'n maat te wees. Die dier moet reageer en optree soos hý wil hê, met ander woorde die dier mag geen eie wil of gevoelens hê nie. Die kind in hierdie fase het nie die vermoë om te onderskei tussen die verskillende eienskappe van mens en dier nie. Hy is min bewus daarvan dat die dier nie oor menslike taal beskik nie en daarom nie kan verstaan wat hy vir hom sê nie. Hy wil dus ten alle koste hê dat die dier aan hom gehoorsaam moet wees (Lohan 1986: 70).

Die kleuter se fantaseervermoë is baie sterk. Dit is vir hom nie nodig dat die dier realisties uitgebeeld hoef te word nie. In sy verbeelding kan fantasiediere ontstaan wat glad nie met die werklikheid verband hou nie. Die kind se behoefte om liefde te gee en te ontvang word sterk bevredig in sy omgaan met diere in die verhaal. Die verhaal moet noodwendig by die kind se siening aanpas, sodat dit sy behoeftes kan bevredig. Vanuit die perspektief van 'n kind gesien, kan diereverhale as volg ingedeel word (Lohan 1986: 71):

Verhale met diere as fantasiekaraktters

In hierdie tipe verhaal bestaan die diere nie in die werklikheid nie, maar slegs in die verbeelding van die skrywer en so ook van die leser. Die karaktters het sterk ooreenkomste met werklike diere en kan moontlik ook hare, skubbe, sterte en horings hê. Hierdie diere kan soms dinge doen wat gewone diere nie kan doen nie, soos om vuur deur hulle neusgate te blaas of om geweldige krag te hê en alles plat te vee wat voorkom (Lohan 1986: 71).

Verhale met vermenslikte diere

Bekende diersoorte figureer in hierdie verhale. Hulle word vermenslik deur eienskappe soos spraak, kleredrag en menslike handelings toe te ken. In hierdie tipe verhale moet daar 'n fyn balans tussen die dierlike en die menslike wees. Die karakter *is* 'n dier en moet 'n dier bly, al het hy menslike eienskappe. Die *mens*-heid mag nooit so ver gevoer word dat hy sy unieke eienskappe as dier verloor nie. Die kleuter beskik nog nie oor die vermoë om tussen die aard en eienskappe van die dier en dié van die mens te onderskei nie. Dit is vir hom normaal dat die dier soos 'n mens kan dink en optree. Die skrywer maak gebruik van die vermenslikte dier om aan die leser meer van sowel die mens as die dier te vertel. 'n Goeie diereverhaal met vermenslikte diere verbreed die kind se begrip aangaande die dier én die mens. As die vermensliking te ver gevoer word, verloor die karakter sy diere-aard en leer die kind weinig van die dier (Lohan 1986: 72).

Verhale met troeteldiere as karaktters

Kinders van enige ouderdom het 'n behoefte aan 'n troeteldier omdat hulle sodoende kan uiting gee aan hulle behoefte om iets met liefde te behandel. In hierdie tipe verhaal handel dit dikwels oor die samesyn van die kind en sy troeteldier, oor die kameraadskap tussen die twee en die gevoel wat hulle vir mekaar het. Die liefde vir mekaar is die band wat die twee so saamsnoer dat hulle 'n eenheid vorm. Daar is gewoonlik min sprake van 'n meerdere en 'n mindere, want die twee vul mekaar aan. Kinders in die moderne samelewing is nie altyd in die posisie om 'n troeteldier aan te hou nie, daarom kan verhale oor troeteldiere in 'n sekere sin plaasvervangend wees (Lohan 1986: 72).

Verhale oor diere in die natuur

In hierdie verhaal kan die uitbeelding van die dier óf objektief wees, dit wil sê hy kan bloot as objek beskryf word, óf dit kan subjektief wees, in welke geval die skrywer hom indink en invoel in die innerlike van die dier. Hy beskryf hier nie die dier slegs as natuurverskynsel nie, maar beeld sy bestaan uit. Dit is nodig om klem te plaas op die unieke verhouding tussen die kind en dier. Die dier is die kind se metgesel, sy vertroueling, held, dienskneg en beste maat. Die dier praat nooit teë nie, hy verwyf nie as hy sleg behandel

word nie en hy tree nooit selfsugtig op nie. Hierdie is een van die hoofredes waarom kinders van alle ouderdomme graag oor diere lees (Lohan 1986: 73).

3.1.4 Die avontuurverhaal

In die avontuurverhaal, waarby die speurverhaal ook aansluit, moet daar iets gebeur. Die leser word meegevoer deur die spanning en opwinding en dit is daarom nodig dat die verhaal stap-vir-stap moet opbou na 'n dramatiese klimaks, sonder dat die stygende spanningslyn versteur word deur 'n losheid van konstruksie. Dit is egter belangrik om die spanningslyn ter wille van afwisseling met ander elemente te verweef sodat die opwinding en spanning nie oordrewe sal wees nie (Pienaar 1970: 99). Hierdie verhaal word veral gekenmerk deur die aanwesigheid van 'n probleem wat opgelos moet word. Die probleem kan verskillende vorme aanneem: dit kan 'n hindernis wees wat uit die weg geruim of oorwin moet word; dit kan ook 'n mens wees wat oorwin of skadeloos gestel moet word. Die probleem kan ook die natuur self wees, waar weerstand teen koue of hitte gebied moet word, ensovoorts (Lohan 1986: 76).

Die avontuurverhaal is aksiebelaaie en gebeurtenisse geskied vinnig. Ook die karakters is baie aktief. Daar is dus 'n vinnige wisseling van ruimte, plek en tyd. In hierdie verhaaltipe kom teenstellende karakters voor. Dit beskryf goeie en slegte mense, helde en skurke. Sowel die hoof- as newekarakters word in twee kampe geskaar en uit hierdie twee kampe beveg goed en kwaad mekaar. Daar is normaalweg min geleentheid vir karakterontwikkeling en die avontuurlike gebeure staan voorop. Karakterontwikkeling mag afbreuk doen aan die snelle verloop van die verhaal en hierdie vertraging kan weer lei tot 'n vermindering van spanning (Lohan 1986: 76).

Die konstruksie van die avontuurverhaal is baie belangrik. Die gebeure laat spanning oplaai wat opbou tot 'n hoogtepunt. Kort na die klimaks volg 'n afgeronde ontknoping. In die ware avontuurverhaal faal die held nooit nie en die probleem bly nooit onopgelos nie. Die einde van die verhaal is altyd beslissend en die leser weet presies wat die uiteinde van die saak is (Lohan 1986: 77).

3.1.5 Die realistiese verhaal

Volgens Reilly (1975) is verhale wat handel oor belewenisse in werklike lewensituasies vir die kleuter baie waardevol. Voorbeelde van sulke verhale is byvoorbeeld dié wat oor die alledaagse gang van sake handel, soos daaglikse roetine. Verdere voorbeelde is verhale wat handel oor die gesinslewe of belewinge wat deel van die kinderlewe is, soos om klein te wees, om vreemd te voel in 'n onbekende situasie, ensovoorts. Stories oor die omgewing wat byvoorbeeld insluit die winkel, poskantoor of die diere-tuin, oor die samelewing en mense, resorteer ook onder realistiese verhale.

Die doel van hierdie verhale is volgens Reilly (1975) nie net die meedeling van kennis nie, maar ook die verryking van die gevoelslewe van die kind asook die verskaffing van plesier binne die verhaalsituasie. Die kind beleef dikwels in hierdie tipe verhaal dat ander mense ook dieselfde gevoelens, verlangens en probleme as hy beleef - dit gee hom 'n warm gevoel van solidariteit met sy medemens. Die kind identifiseer gevoelsmatig met die karakters in die verhaal. Indien hierdie karakters struikelblokke of moontlik bedreigende omstandighede (wat die kind ook beleef het) te bowe kom, voel die kind veiliger, gee dit hom 'n gevoel van tevredenheid en dra dit by tot sy gevoel van eiewaarde.

Pienaar (1970: 107) stel dit dat daar in die realistiese verhaal gewoonlik 'n universaliteit van karakters, gewoonlik kinders, is. Hierdie universaliteit is gewoonlik geleë in die verhoudinge tussen gesinslede en vriende, soms in gebeure soos byvoorbeeld die aanpassing by liggaamlike gebreke, of byvoorbeeld in die aanpassing na die afsterwe van 'n ouer of maat. Soms is die universaliteit geleë in die karakters self wat as mense universeel is.

Dit is volgens Pienaar (1970: 108) van kardinale belang dat karakters werklik mense moet wees, dat hulle opreg geteken en uitgebeeld moet word en dat hulle verhoudings met ander waar en eg uitgebeeld moet word.

3.1.6 Die sprokie

Kinders het sprokies nodig omdat dit hulle verbeelding prikkel, die intellek ontwikkel, deurmekeer emosies help opklaar, verhoudings uitlê en moontlike oplossings vir menslike probleme suggereer. 'n Kind se totale persoon word dus deur sprokies aangespreek, maar dan steeds indirek. Dit is die groot bekoring van hierdie genre: dit is vir die kind op bewuste vlak 'n mooi storie, maar dit spreek ook tot sy onbewuste op uiters verhelderende wyse (Steenberg 1982: 22-23).

Bruno Bettelheim (vgl. Steenberg 1982: 23) definieer die sprokie as volg: "Each fairy tale is a magic mirror which reflects some aspects of our inner world, and of the steps required by our evolution from immaturity to maturity." Lohan (1986: 56) konstateer dat die tradisionele sprokie wêreldwyd van die bekendste kinderlektuur is. Hy meld dat dit nie aan tyd of plek gebonde is nie en daarom universeel aanvaarbaar is. 'n Belangrike kenmerk van die tradisionele sprokie is die simboliek daarin. Die figure in die sprokie verpersoonlik goed en kwaad, sodat daar van simboliese betekenis sprake is. Die kind wat die sprokie hoor of lees, is gewoonlik nie bewus van enige dieper betekenis of simboliek nie. Dit mag hom moontlik later in sy lewe tot 'n dieper besef bring, maar as kind het dit nie vir hom betekenis nie. Steenberg (1982: 25-26) meld dat dit verkeerd sal wees om die betekenis van 'n sprokie aan 'n kind te probeer verduidelik, aangesien die jong kind nog nie ryp genoeg is daarvoor nie. Sy noem dat die kind ontstel sal wees en die plesier van die storie-ervaring vir hom bederf sou wees. Die kind se onderbewuste moet vertrou word om die nodige verwerking te doen.

Die vorm waarin 'n tradisionele sprokie gegiet is, is baie kompak. Deur geslagte heen is dit in die volksmond geslyp totdat net die essensiële oorgebly het. As gevolg van hierdie kompakte vorm laat die sprokie baie aan die verbeelding oor. Dit pas by die aard van die kind om te fantaseer en sy verbeelding te gebruik. Dit stimuleer hom om skeppend te dink en dit vorm 'n noodsaaklike komponent van sy ontwikkeling (Lohan 1986: 57). Die stryd tussen die goeie en die slegte word vergestalt in *uiterstes* in die sprokie - goed is goed en sleg is sleg. Dit geld vir karakters en hulle optrede. Hierdie kenmerk van die sprokie help die kind om oordele te vorm. Dit is 'n vereenvoudiging van die stryd tussen goed en kwaad. Dit help hom om die goeie te kies. Hy kry hier te doen met absolute waardes (Lohan 1986: 57).

Steenberg (1982: 26-27) sluit hierby aan deur te stipuleer dat kinders goeie én bese gedagtes en gevoelens beleef. Kinders ken wreedheid (wie is wreder as juis een kind teenoor 'n ander?) én medelye; hulle ervaar ontbering sowel as oorfloed. In die sprokie moet die kind dié elemente om en in hom waarmee hy daagliks worstel, leer ken. Juis daarom is hekse, reuse, stiefma's en selfs aaklige monsters nie figure wat sonder rede die sprokie bevolk nie. Hulle vind aansluiting by die skadusy van 'n kind se siening van mense om hom - en veral ook van homself. Dit is vir 'n kind skrikwekkend dat sy geliefde ma opgehou het om nét lief te wees en soms ook kwaai met hom is. As hy dié onaanvaarbare kant kan vereenselwig met 'n stiefma of heks in die sprokie, bly die ma nog onaangetas. As die stiefma in *Sneeuwitjie* moet dans tot sy dood neerval en die heks in *Hansie en Grietjie* in haar eie oond braai, hoef hy nie skuldig te voel dat hy sy eie ma soms doodwens nie. Hy word beskerm van die bewuste wete van vereenselwiging met die sprokiegebeure deur die afstand in ruimte en tyd wat die sprokie skep: daar is sprake van paleise, 'n bos (wat die onderbewuste voorstel) en daar word duidelik aangedui dat alles "lank gelede" gebeur het. Die sprokie is dus ver verwyder van sy alledaagse bestaan.

'n Kenmerk van die tradisionele sprokie is die element van wreedheid. Talle opvoeders meen dat hierdie aspek, sowel as die simboliek in meeste sprokies, dit minder geskik maak vir die klein kind om te hoor en te geniet. Hulle sien die simboliek as te gevorderd vir die kind om raak te sien of te verstaan en voel dat die aspek van wreedheid nadelig op die kind sal inwerk; hom mag aanmoedig om wreed op te tree of dan wreedheid goed te keur. Hierdie gevare bestaan volgens Lohan (1986: 58) nie werklik nie. In al die gevalle is die wreedheid geregverdig. Die wrede uiteinde van 'n karakter is die gevolg van sy dade. Die kind leer eerder 'n les: dat die slegte mense vir hulle slegte dade gestraf word.

Steenberg (1982: 31) sluit aan by Lohan se mening deur te sê dat dit nie net verspot sal wees om kinders teen sprokies te "beskerm" nie, of nare karakters daaruit weg te neem nie, maar dat dit ook gevaarlik kan wees. Wanneer 'n kind slegs in aanraking met die goeie en die mooie gebring word, mag hy dink dat dit net hý is wat lelike gedagte koester soos om 'n ander dood te wens, en dan begin hy glo dat hy 'n slegte mens is. Wanneer 'n

sprokie “onverdu” aan hom vertel of geles word, besef hy onbewustelik dat ander dieselfde bese gevoelens belewe. Deur die sekere ondergang van die slegte figure leer die kind om orde in sy wêreld te skep en om hoop op die toekoms te vestig sodat hy sy probleme eendag sál oorwin.

3.2 PEDAGOGIESE VEREISTES TEN OPSIGTE VAN DIE GOEIE KLEUTERVERHAAL

3.2.1 Inleiding

Die vasstelling van die leesbelangstelling van kinders op verskeie ouderdomme is ‘n komplekse aangeleentheid. Elke kind is ‘n individu. Faktore soos die sosio-ekonomiese en kulturele vlak van sy huislike lewe beïnvloed sy leessmaak. Die kind se maatskaplike agtergrond kan ook ‘n belangrike rol speel. Ken die kind geluk en sekerheid, maar ook vrees, pyn en onsekerheid, sal sy leessmaak deur hierdie emosies beïnvloed word. Ook die opvoeding speel ‘n besondere rol (Lohan 1972: 17).

‘n Goeie kinderboek gee aan die kind die gevoel dat daar nog baie is om te ontdek. Hierdie gewaarwording kan alleen opgeroep word as daar oorspronklikheid is. Oorspronklikheid hou nie net in dat oor dinge geskryf word wat vir die kind nuut is nie. Dit moet juis die kind in staat stel om met nuwe oë na ou en bekende dinge te kyk. Die kind se ervaringslewe is nog so beperk dat hy iemand nodig het om sy horison te verbreed, al gaan dit ook oor dinge wat hy ken (Lohan 1972: 21).

3.2.2 Die kleuterverhaal en die kind se gevoelslewe

‘n Baie belangrike vereiste vir ‘n geslaagde kinderboek is dat die positiewe beklemtoon moet word. Dit hou in dat die goeie en mooie in die lewe ‘n belangrike onderdeel van die verhaal moet vorm. Dapperheid, eerlikheid, regverdigheid, getrouheid, standvastigheid en beginselvastheid moet by voorkeur die sentrale tema wees en nie lafhartigheid, oneerlikheid, onregverdigheid, ontrouheid, ensovoorts nie. Dit wil natuurlik nie sê dat laasgenoemdes nie in die verhaal mag voorkom nie - intendeel, die lewe in al sy aspekte moet tot die kind gebring word in sy lektuur. Maar dan moet dit so wees dat die positiewe aspekte as goed of lofwaardig voorgelê word, en die negatiewe dimensies as afkeurenswaardig voorgelê word. Nooit mag die kind die indruk kry dat byvoorbeeld skelmstreke of onwaarhede deur die skrywer goedgepraat word nie. Die waarde van kinderlektuur lê nie in die eerste plek in die ontspanning wat dit verskaf nie, maar wel in die vorming tot ‘n gebalanseerde mens wat dit tot gevolg het. Daarom moet kinderboeke die regte waardes beklemtoon (Lohan 1972: 22). Lyndhurst (1959: 19), ‘n bekende kinderboekdeskundige, stel dit onomwonde: “A book with high ideals will naturally foster an appreciation of what is good and noble”.

’n Baie klein kind wat nog nie goed kan verstaan wat gesê word nie, is besonder gevoelig vir stemming. Selfs ’n groter kind voel ’n stemming aan en reageer daarop. Hierdie aanvoeling vir ’n bepaalde atmosfeer is ’n middel tot kontak met die buitewêreld. Elke goeie kinderboek het ’n bepaalde atmosfeer. Dit kan in intensiteit wissel, maar daar moet ’n eenheid van atmosfeer wees. In ’n spanningsverhaal moet dit deurgaans een van afwagting wees, in ’n komiese verhaal moet ’n vrolike, lighartige stemming heers (Lohan 1972: 22).

Boerlage (1964: 97) sê: “Bij alle lectuur ... wordt de geest geboeid ... de indrukken die wij ontvangen en innerlijk verwerken, dragen bij tot ons geestelijk bezit.” Nijkamp (1964: 28) stel dit dat as die skrywer ’n sensitiwiteit toon ten opsigte van die karakters in die verhaal, asook die kind vir wie hy skryf, die kind hom met die karakters kan identifiseer. Hy word as’t ware bo homself uitgelig en kry ’n “warm gevoel van binnen” (Boerlage 1964: 97). Sy gevoelslewe word verryk deurdat hy ’n beter begrip van homself en andere kry en die wonder van die alledaagse lewe hom aanspreek. Die kind sien die mense en dinge om hom met ander oë en meer begrip.

Paul Hazard (vgl. Huck 1968: 11) tipeer die gewenste boek of lektuur vir kinders soos volg: “books that awaken ... sensibility, that enable children to share in great human emotions: that give them respect for universal life ... books that set in action truths worthy of lasting forever, and inspiring one’s whole inner life ... In short ... books that have the integrity to perpetuate their own faith in truth and justice”.

’n Verdere belangrike aspek is dat die gevoelsmomente in die verhaal nie oordryf moet word nie. Soos reeds uiteengesit moet daar genoeg aanknopingspunte vir indentifikasie wees. Wanneer daar egter te veel emosiebelaaide aanknopingspunte is, kan die volwassene hom nog van die verhaal afsluit as die situasie vir hom bedreigend word en hom angstig laat voel. Die kind is egter weerloos en laat hom deur die beangstigende verhaal meesleur. Volgens Nijkamp (1964: 15) identifiseer die kind sterker as die volwassene met karakters in die verhaal omdat hy nie die rasonele, kritiese ingesteldheid van die volwassene het wat die spanning kan breek nie. “Door zijn kritikloze overgave is het kind dan ook zeer kwetsbaar: de lotgevallen van een of meer personen in het verhaal zijn lotgevallen.” Die kind se arm ervaringsreste, gepaard met sy oorwegend paties-affektiewe uitgang na die verhaal, verhinder hom om die reële van die irreële te skei.

Vreeswekkende momente, onveiligheid en verdriet in ’n verhaal, moet liefsvol in die kleuterjare vermy word. Ook moet die stemtoon en dramatisering nie onveiligheid en vrees in die hand werk nie. Waar daar wel verhale met ’n vreeselement in die tema vertel word, kan die stemtoon en verteltrant teweens daartoe bydra om die emosiebelaaide en oormatige spanning te verminder (Wertham 1953: 64).

3.2.3 Die kleuterverhaal en die kind se normatiewe lewe

Die kind se normatiewe ontwikkeling gaan hand aan hand met sy ontwikkeling as mens. Vir die opvoeder is dit baie belangrik om die regte godsdienstige lektuur aan die kind op die regte ouderdom te verskaf, want as die lektuur nie voldoen aan die eise wat deur die kind gestel word nie, kan dit 'n ongewenste uitwerking op sy godsdienstige ontwikkeling hê. Dit is ook in die terapeutiese situasie van kardinale belang dat die korrekte verhaal met betrekking tot die kind se ouderdom, ontwikkelingsvlak en die aard van sy probleem aan die kind voorgehou word.

Irene Hunt (1968: 17) beklemtoon verder 'n baie belangrike aspek: "Closely associated with respect for childhood is the ability to write without preaching. Children recognize the qualities in the characters of a story which command love or dislike, admiration or contempt. They suffer and exult with the characters; they perceive universal truths in the weaknesses and strengths of these characters. But they do not want these things pointed out to them by the author as an object lesson".

Kinderlektuur moet dus aandui wat reg en verkeerd is, sonder om dit eksplisiet te stel in die vorm van 'n sedelesie. Hierteenoor stel Blignault (Van Biljon s. j.: 7) dat die etiese waardes wat in die kinderboek as geldig aanvaar word, dié waardes moet wees waarop 'n beskaafde gemeenskap gebou is. Die morele waardes wat in die kinderboek geld, moet die kind leer om tussen goed en kwaad te onderskei (vgl. Blignault in Van Biljon s. j.: 8). Ook Pienaar (Van Biljon s. j.: 108) meld dat die geslaagde kinderboek gegrond is op 'n natuurlike sin vir waardes sonder doelbewuste onderrig soos in die 18de eeu. Met verwysing na die normatiewe steunpunte in die lewe van die kind, sê Nijkamp (1964: 93): "De kleintjes tonen zelf duidelijk dat zij te midden van de vele indrukken die zij dagelijks krijgen, zoeken naar steunpunten. Laten goede verhalen en boeken zulke rust- en steunpunten zijn, waarop zij herhaaldelijk kunnen terugvallen".

Dit is nie genoeg as die verhale net neutraal en onskadelik is nie - die kind het positiewe opvoedingsbemoediging, ook in die verhaalsituasie, nodig. Wertham (1953: 249) verklaar: "A child needs positive factors: he needs ethical principles to live by, he needs the concept and experience of loyalty and solidarity, of beauty, constructiveness and productiveness, creative expression, the spirit of the family and love".

3.2.4 Die kleuterverhaal en die kind se kognitiewe lewe

Geslaagde karaktertekening in lektuur is baie belangrik vir kinders van alle ouderdomme. Vir die kind is dit van belang omdat hy sy medemens nog leer ken. Sy mensekennis is nog baie beperk en hy leer mense ken deur onder andere boeke te lees. Die kind het ook die vermoë om homself met die een of ander karakter in 'n boek te vereenselwig. Hy ken homself nog minder as wat 'n volwassene homself ken. Sy reaksies kan hy self nie logies verklaar

nie, nog minder sy emosies en gevoelslewe. Daarom is hy soekende na duidelikheid omtrent homself en sy optrede. Hy let dus noukeurig op na hoe 'n karakter optree en hoe hy op sekere situasies reageer. Aan die ander kant het kinders 'n intuïtiewe aanvoeling wanneer 'n karakter vals optree. Hoewel dit nog gebrekkig is, het 'n kind tog reeds 'n bietjie mensekennis en pas hy dit op die karakters toe. As 'n kinderboek dan verder oor kinders handel, verwag die kind om in 'n sekere sin 'n weerspieëling van homself te kry (Lohan 1972: 23).

Irene Hunt (1968: 20) sê: "Excellence in literature means the creation of characters who themselves experience the anxieties and frustrations, the delights and exultation of childhood". Blignault meld ook dat die goeie kinderboek die leser boei deur die verhaal wat ontvou deur die voorstelling van die mense wat in die verhaal leef en met ander mense, klein en groot, goed en sleg, te doen kry; ook deur die stemming wat geskep word en die totaalindruk wat die boek maak (vgl. Blignault in Van Biljon s. j.: 8).

Ook Nijkamp (1964: 28) beklemtoon dit dat die geslaagde verhaal bevredigende identifikasiemoontlikhede aan die kind moet bied. Wanneer die kleuter na 'n goeie verhaal luister, behoort hy hom te kan losmaak van homself, hom laat meevoer deur die verteller, meeleeft met die karakters in die verhaal en deel in hulle emosies. Die kleuter eksisteer in die verhaal, hy depaseer die eie liggaam, die hier en nou. In die liggaamlikheid, die betekenisgewing, is hy dáár by die karakters van die boek. Hierdie vereenselwiging vind nie maklik plaas as die karakters en hulle ervarings geheel en al los van die kleuter se beleweniswêreld en ervaringsreste staan nie - dan spreek dit die kind nie aan nie en word hy nie daardeur geboei nie. Die verhaal wat toereikende identifikasiemoontlikhede bied, bevat in 'n mate inhoude wat by 'n aspek of moment van die kleuter se lewe aansluit (Nijkamp 1964: 28).

'n Baie belangrike aspek wat dikwels misgekyk word, is dat die kleuterverhaal oortuigend moet wees. Die skrywer moet nie slegs deeglik met die inhoud van sy verhaal en die karakters vertrou wees nie, maar ook met die gehoor waarvoor die verhaal bedoel is. Die suksesvolle skrywer van kinderboeke met oortuigingskrag skryf nie oor die kinderwêreld nie, maar uit die kinderlike beleweniswêreld (Pienaar 1968: 66).

3.2.5 Letterkundige vereistes ten opsigte van die kleuterverhaal

Daar bestaan ook in 'n geslaagde kinderboek, soos in ander boeke, 'n bepaalde verhouding tussen die hoofkarakter(s) en die newekarakters. Die hoofkarakter is die belangrikste persoon sonder wie die boek nie kan bestaan nie; die newekarakters is ook noodsaaklik en hulle dien om die verhaal te help opbou, die atmosfeer te help gee en die hoofkarakter met sy optrede en reaksies te belig (Lohan 1972: 23).

Alle geslaagde kinderboeke het 'n ondertoon van opregtheid, met ander woorde die skrywer moet eers self glo aan die karakters wat hy geskep het, aan hulle belewenisse, emosies en ontwikkeling voordat hy die leser aan hulle kan laat glo (vgl. Pienaar in Van Biljon s. j.: 107). In die goeie kinderboek is daar karakters, mens of dier, kabouter of ander sprokiesfigure met wie die kind hom kan vereenselwig. Die karakters moet werklik leef deur hul gedagtes wat verbeeld word, die taal wat hulle praat en die dinge wat hulle doen (vgl. Blignault in Van Biljon s. j.: 8).

'n Belangrike vereiste wat aan die kinderboek gestel moet word, is goeie verhaalkonstruksie. Daar moet 'n boeiende tema wees, want kinders lees nie in die eerste plek om 'n bepaalde atmosfeer te ervaar of om deur middel van karakteruitbeelding meer van die mens te wete te kom nie, maar wel omdat hulle van 'n goeie storie hou. Die gebeure moet boei. Die tema moet logies opgebou wees, die klimaks natuurlik en die afronding bevredigend (Lohan 1972: 25). Verder beteken dit nie noodwendig dat die tema iets nuuts moet wees nie, maar wel dat die behandeling van die tema op 'n oorspronklike en verbeeldingryke manier sal geskied (vgl. Pienaar in Van Biljon s. j.: 107).

Die tema moet nie net treffend wees nie, maar ook die wyse waarop dit aangebied word, moet spreek tot die leser as gevolg van die oorspronklikheid daarvan. Dit moet dus as werklikheid voorkom, gesterk deur 'n oortuigende agtergrond. Die tema moet verder by die kind se beleweniswêreld aansluit. Dit moet hom aanspreek en boei. Die verhaal moet die positiewe beklemtoon en uiterlike handeling moet nie ontaard in oppervlakkige sensasie nie. Die karakters moet lewensgetrou wees en indien diere of plante of ander nie-menslike figure die karakters is, moet elk sy eie identiteit behou (Lohan 1972: 66). Die goeie kinderboek moet 'n wêreld skep wat vir die kind 'n werklikheid is, 'n oortuigende werklikheid. Dit moet die kind se ervaringslewe verruim. Dié verruiming vind plaas wanneer die werklikheid wat die skrywer skep, só is dat die kind hom geheel en al daarmee kan vereenselwig (vgl. Blignault in Van Biljon s. j.: 8).

As kritici is kinders besonder streng. Die gegewens in kinderboeke moet dus ook aanneemlik wees, veral in die besondere verband waarin dit aangebied word. In kinderboeke kan wetenskaplike feite voorkom, maar ook besonderhede in verband met karakters, plekke en gebeurtenisse. Hoewel die aanvaarbaarheid hiervan nie deur een of ander metode bepaal kan word nie, moet dit as korrek, lewensgetrou en lewenswaar aanvaar kan word. 'n Persoon se optrede moet in ooreenstemming wees met sy karakter. Dit wat plaasvind moet as waarskynlik beskou kan word. Al is karakters, gebeure en plekke fiktief, moet dit eg wees (Lohan 1972: 24).

Die medium wat in die kinderboek gebruik word, is die woord en in die goeie kinderboek word die woord met sorg en presiesheid gebruik en met suggestie bekleed. In die goeie kinderboek, soos in die goeie literêre werk vir volwassenes, moet die taal leef (vgl. Blignault in Van Biljon s. j.: 8). Dit is 'n vereiste dat die taal grammatikaal korrek gebruik moet word, nie slegs

omdat die kind dalk in sy eie spreektaal foutiewe grammatika mag navolg nie, maar ook omdat kinders leer om, deur goeie kinderlektuur te lees, die skoonheid van suiwer en sensitiewe taal te waardeer. Die skryfstyl moet aansluit by die atmosfeer van die verhaal. Dit is belangrik dat die kind se taalgevoel en kennis verryk moet word deur wat hy lees. Ten opsigte van die taal moet die kind dus ook leer terwyl hy lees (Lohan 1972: 26-27). Taal wat in die kinderboek gebruik word, moet so eenvoudig wees dat die kind dit kan verstaan, maar nie só vereenvoudig dat dit sy begrip en kennis van die taal onontwikkeld laat nie. Die taalgebruik moet sodanig wees dat die boek literêre waarde het. Die taal moet beskaafd en onberispelik wees (Lohan 1972: 68).

'n Kinderboek bestaan gewoonlik uit teks en illustrasies. Sommige kinderboeke verg meer illustrasies, ander minder. Die kleiner kind bekom feite uit onder andere die illustrasies, want hy kan die teks nie lees nie. Die illustrasies help hom ook om gedagtebeelde te vorm. Sy ervaringslewe is nog so beperk, dat hy uit woorde alleen nie altyd in staat is om in sy gedagtewêreld beelde op te tower nie. Hier is gepaste illustrasies dus van groot waarde (Lohan 1972: 29).

Geslaagde kinderboekillustrasies bevredig esteties. Dit voldoen aan dieselfde kunsstandaarde as wat aan enige ander vorm van beeldende kunste gestel word. Deur goeie illustrasies word die kind onbewustelik ingelei tot die besef van die skoonheid van lyn en kleur, van nuanses en perspektief. Selfs in boeke vir kleuters moet die kunsgehalte van illustrasies hoog wees (Lohan 1972: 29). Pienaar (1967: 7) stel dit dat "in enige goeie prentboek is die illustrasies van so 'n gehalte dat die eerste steentjie van kunswaardering daarmee gelê kan word". Sy konstateer dat illustrasies nie alleen by die teks moet aanpas nie, maar ook dieselfde atmosfeer moet behou. Die illustrasies en teks moet altyd gekorreleer wees, met ander woorde die illustrasie moet nie 'n feit anders uitbeeld as wat dit in die teks gestel word nie (vgl. Pienaar in Van Biljon s. j.: 111).

Kinderboekillustrasies moet kunswerke wees. Dit moet nie losstaande van die inhoud van die verhaal wees nie, maar wel 'n noodsaaklike onderdeel van die boek vorm. Nie slegs kwaliteit nie, maar ook kwantiteit word hoog geag. Die kinderboek moet verder fisies mooi, sterk en doeltreffend wees (Lohan 1972: 69).

Wanneer al bogenoemde inhoud bondig saamgesnoer word, kan daar tereg met Trease (vgl. Fearn 1985: 97) saamgestem word oor wat 'n goeie kinderboek is: "A good children's book is one that uses language skilfully to entertain, to stimulate imagination, to represent reality and to communicate ideas."

3.3 RIGLYNE VIR DIE KEUSE VAN DIE KORREKTE KLEUTERVERHAAL

Wanneer die kleuterverhaal in pedoterapie gebruik word, is dit maklik om vas te staan teen die aard van die kind se probleem wanneer die keuse ten opsigte van die korrekte boek gemaak moet word. Dikwels val die klem so sterk op die kind se probleem dat sy ontwikkelingsvlak buite rekening gelaat word. Die gevolg is dat 'n boek waarvan die inhoud en onderwerp bo sy ontwikkelingsvlak is, gekies word ter wille van die onderwerp wat die probleem sal aanspreek. Sonder om slegs temas die korrekte boek te kies ter wille van oplossing van die kind se probleem, kan die regte boek ten opsigte van die volgende aspekte soos uiteengesit deur Penning (1993: 172-4), gekies word:

- Die jong kind ervaar die wêreld rondom hom op 'n konkrete wyse en benodig verskillende konkrete gebeure om te verstaan en te leer. Hoe jonger 'n kind is, hoe meer eenvoudig en konkreet moet die verhaal wees. Kleuters geniet dikwels boeke wat slegs oor hulle eie bekende wêreld handel.
- Kinders onder sewe jaar sukkel om iets te verstaan as dit uit te veel elemente bestaan, of as die inligting 'n paar aspekte omsluit. Vir die jonger kind is dit wenslik om 'n verhaal met 'n eenvoudige storielyn uit te kies. Daar moet ook nie meer as een hoofkarakter wees nie en die gebruik van terugflitse moet nie in die boek voorkom nie.
- Die jong kind is baie nuuskierig en het 'n lewendige verbeelding. Boeke met genoeg aksie en min langdradige beskrywings is veral geskik vir die jong kind.
- Kinders onder ses jaar sukkel om tussen fantasie en realiteit te onderskei. Dit is vir die baie jong kind 'n heerlike gebeurtenis om realiteit te ontdek. Fantasierhale wat vergesog is, hoort eerder by kinders ouer as vyf jaar.
- Die jong kind se tydsbegrip is beperk en hy het daarom 'n swak greep daarop. Boeke wat handel oor die hier en nou, is die meeste geskik. Historiese verhale is eerder geskik vir kinders ouer as sewe jaar.
- Die jong kind het 'n beperkte aandagspan. Die lengte van die verhaal moet dus nie die kind se luistervermoë oorskry nie.
- Die baie klein kind se persepsie is hoofsaaklik globaal - hy sien dinge as 'n geheel. Te veel detail in illustrasies moet vermy word. Net so sukkel die kleuter om vorm en grootte te interpreteer. Die illustrasies moet in die regte verhouding tot mekaar staan en moet veral duidelik wees.

- Die jong kind is baie meer geïnteresseerd in homself en die direkte wêreld om hom as in ander mense se sake. Hoe ouer hy word, hoe meer belangstelling toon hy in die dinge wat ander doen. Die tema by die jong kind moet hoofsaaklik oor sy eie wêreld handel. Namate die kind ouer word, is dit moontlik om 'n tema te kies wat effens van sy direkte wêreld afwyk.
- Sesjarige se gewete is tot so 'n mate ontwikkel dat hulle 'n verhaal kan aanhoor waarin aspekte wat reg en verkeerd is, bespreek word sonder dat moralisering ter sake is.
- Jong kinders het by uitstek 'n behoefte aan sekuriteit en het dit nodig om verhale te hoor waar die einde gelukkig en bevredigend is. Angs en vrees mag nie in die klein kind se verhaal oorbeklemtoon word nie. Ook die behoefte aan liefde staan sentraal in die jong kind se lewe. Verhale waar liefde tussen ouer en kind negatief geïnterpreteer kan word, moet vermy word.
- 'n Kind het dit nodig om geluk, tevredenheid en plesier te ervaar. Dit is nodig om die wêreld eers as 'n goeie en veilige plek te beleef wat dan 'n basis sal vorm vir ervaring van die werklike wêreld. Kinderliteratuur moet vol humor wees en 'n positiewe boodskap moet sentraal staan.
- Die jong kind is steeds besig om 'n positiewe selfbeeld op te bou. Die hoofkarakter in die verhaal moet sy probleme op 'n aanvaarbare en suksesvolle manier oplos (Penning 1993: 172-4).

3.4 DIE PLEK VAN DIE KLEUTERVERHAAL IN DIE PEDOTERAPEUTIESE SITUASIE

Wanneer die kleuterverhaal in pedoterapie aangewend word, het dit ten doel om as addisionele hulpmiddel die kind in sy probleemoplossing te rig en lei. Jacquelyn Sanders se siening van die kind is: "What most markedly differentiates them from adults is that they are not grown and they are growing. As the child grows, he strives to master both an outer world that is continually expanding and an inner world of emotions that are often tumultuous" (vgl. Lohan 1972: 9). Hierdie tegniek is geen selfstandige, onafhanklike terapie nie, maar sal deel vorm van 'n breër hulpverleningsprogram.

Daar bestaan nog by baie mense die wanopvatting dat die lees van boeke slegs genot vir die mens inhou. Weinig besef dat leesstof 'n geweldige invloed op die kind kan uitoefen, dat dit aangewend kan word om hom te help ontwikkel én sy probleme te help oplos. Dit gaan dus nie net oor die genot van lees nie, maar veral oor die waarde wat literatuur vir die mens, veral vir die kind, inhou (Lohan 1986: 112).

Om bogenoemde te verduidelik, is dit nodig om na die basiese behoeftes van die mens, wat ook by die kind teenwoordig is, te kyk. Elke mens het 'n behoefte aan sekuriteit. Daar is eerstens 'n behoefte aan **materiële sekuriteit**. Besittings kan laasgenoemde sekuriteit bied en die gebrek daaraan veroorsaak 'n gevoel van onsekerheid, veral by die kind. Die kind wat op hierdie wyse 'n behoefte ervaar, voel dikwels minderwaardig, behalwe as hy dit in die regte lig beskou. 'n Kind beskik vanweë sy beperkte kognitiewe vermoëns selde oor hierdie vermoë. Deur middel van leesstof wat die regte gesindheid kweek, kan die kind (hoewel onbewustelik) hierdie gebrek aanvaar en selfs daarvan iets positiefs maak (Lohan 1986: 113).

Tweedens ontbreek **emosionele sekuriteit** by sommige kinders wat moontlik uit gebroke huise kom, verwaarloos of ouerloos is, waar daar 'n gebrek aan kommunikasie is, ensovoorts. Dit is 'n verskynsel in ons samelewing waarmee die kind eenvoudig moet leer saamleef. Dit kan versag word om aan hom die regte leesstof te gee. Geestelike sekuriteit (waar dit direk verband hou met die geloofslewe) lewer vir die kind dikwels probleme veral in sekere stadia van sy ontwikkeling. Hier kan leesstof net so 'n belangrike rol speel om die gebrek te verlig (Lohan 1986: 113).

'n Basiese behoefte by alle mense is die behoefte aan **liefde**. Hier is beide die behoefte om te gee en te ontvang ter sprake. 'n Gebrek aan liefde het eensaamheid tot gevolg. Die behoefte om te presteer is by alle mense aanwesig, maar veral ook by kinders omdat hulle in die onderwys in groepe funksioneer. Dit is ook duidelik dat die "*gemiddelde kind*" nie werklik genoeg kan uitstyg om te presteer nie, of dit nou op intellektuele vlak, sosiale vlak of sportgebied is. Die grootste persentasie kinders is "*gemiddelde kinders*" wat *nié* in staat is om buitengewoon te presteer nie. Die moontlikheid bestaan beslis dat hulle 'n onbewuste behoefte het om iewers te presteer. Op hierdie vlak kan leesstof 'n betekenisvolle rol speel (Lohan 1986: 113).

Wanneer literatuur vir terapeutiese doeleindes gebruik word, vestig Lohan (1986: 114) veral die aandag op vier beginsels wat ter sake is:

- **Universalisasie**

Dit is die verskynsel van veralgemening. Dit wil sê dit is die proses waardeur die individu tot die besef gebring word dat hy deel van die geheel is, dat hy nie uitermate uniek is nie en dat sy probleem ook by ander mense aangetref word. Dit versag sy probleem dadelik as die leser in sy leesstof mense teëkom wat met dieselfde probleem te kampe het. Hy sien boonop hoe 'n karakter 'n probleem hanteer en dikwels oplos en dit help hom noodwendig met die hantering en oplossing van sy eie probleme (Lohan 1986: 114).

- **Identifikasie**

Gedurende terapie word die kliënt tot 'n besef gebring dat hy 'n probleem het. Dikwels is kinders ongelukkig sonder om te begryp waarom hulle werklik so voel. 'n Karakter in 'n boek laat hom aan homself dink en identifikasie met hierdie karakter vind onwillekeurig plaas. Hy kom sodoende tot die ware besef van sy probleem, wat die behandeling daarvan kan vergemaklik (Lohan 1986: 114).

- **Katarsis**

Suiwering word bereik wanneer die kind oor sy probleem dink, praat of redeneer. Hy identifiseer met een (of meer) karakters in die verhaal en in sy verbeeldingswêreld is dit hy wat die gebeure deurmaak en rekenskap moet gee. Daar is dan sprake van loutering deurdat hy uiting aan sy emosies gee (Lohan 1986: 114).

- **Insig**

Dit dui op die begin van herstel. Sonder ware insig in die probleem is herstel selde moontlik. Insig beteken hier dat die probleem aan die persoon bekend is en juis as gevolg van die bekendheid daarvan kan hy dit beveg en sy magteloosheid teenoor die onbekende afskud (Lohan 1986: 115).

Literatuur word dikwels as belangrike hulpmiddel in die pedoterapeutiese situasie gebruik. In Hoofstuk 1 is die definisie van biblioterapie bespreek en kan daar nou slegs gefokus word op die aard eerder as die betekenis daarvan. Biblioterapie speel in talle pedoterapeutiese gevalle 'n kardinale rol in die steungewing aan die kind. Kinderboeke kan dikwels as 'n brug tussen die volwassene en die kind gebruik word wanneer moeilike onderwerpe bespreek en opgelos moet word. Dit dien as 'n hulpmiddel waar die kind 'n band kan ervaar tussen hom en "ander" wat al in soortgelyke situasies was en ooreenstemmende probleme ervaar. Dit kan die kind help om met meer selfvertroue sy persoonlike krisis te hanteer (vgl. Sutherland & Arbuthnot in Jalongo 1983: 31).

Die beleweniswêreld van die kind sluit ook sy begrip van woorde in. Dit omsluit dus ook sy ervaring van die afsonderlike fasette sowel as die geheel van 'n besondere literêre werk. Hierdie belewenisveld - wêreld-van-die-kind-uitgangspunt - dui op die geestelike ontwikkeling van die kind op verskillende stadia in sy wydste geskakeerdheid. Saam met die wêreld van realiteit is daar vir die kind die wêreld van die verbeelding wat aktueel belewe word en 'n tweede werklikheidservaring word (vgl. Neethling in Van Biljon s. j.: 85).

Kinders is dikwels bewus van hulle openbare beeld wat na ander om hulle uitgedra word en wil nie graag "anders" as ander wees nie. Verskille in velkleur, haarkleur, lengte, gewig, kleredrag, ensovoorts is alles aspekte

van die kind se openbare beeld wat 'n bron van vernedering kan wees. Boeke waar die karakter besorg is oor sy uiterlike voorkoms kan vertroostend wees en mag oplossings aan die kind met 'n soortgelyke probleem bied (Murphy 1972: 150).

Probleme aangaande persoonlikheids- en karakterontploffing kom voor in die lewens van baie kinders - veral in tye wanneer niks reg "lyk" nie en alles verkeerd "voel". Hierdie probleme is baie alledaags, maar tog voel die kind vasgevang in hierdie kern van (soos hy glo) sy eie "onoplosbare" probleem. Aspekte soos mislukking by die (kleuter)skool, verwerping deur vriende, jaloesie, gulsigheid, baasspelerigheid, vergeetagtigheid, arrogansie, oneerlikheid, ensovoorts spook by die kind. Met behulp van bekwame leiding kan boeke help dat die kind sy persoonlike moeilikhede uitsorteer (Murphy 1972: 151).

Boeke wat gerig is daarop om kinders te help om hulle probleme te identifiseer en op te los, het die volgende belangrike waarde vir die terapeut:

- Dit verskaf inligting oor die spesifieke probleem.
- Dit voorsien die kind van insig in sy probleem.
- Dit stimuleer bespreking van die probleem.
- Dit kommunikeer nuwe waardes en gesindhede.
- Die skep 'n bewustheid dat ander mense dieselfde probleme het.
- Dit verskaf oplossings vir die probleem (Pardeck 1995: 83).

Daar is veral drie belangrike dimensies in literatuur wat spesifieke probleme by kinders aansny en van besondere waarde is, te wete (Jalongo 1983: 31):

- **Inligting**

Dit stimuleer die idees tussen die volwassene en die kind oor onderwerpe wat van toepassing is op die kind se spesifieke situasie.

- **Relevansie**

Dit motiveer die kind om betekenisvolle vergelykings tussen (kleuter)skoolervarings en situasies in die alledaagse lewe te maak.

- **Aanvaarding**

Deur van gerigte kleuterverhale (dit wil sê verhale wat geskik is vir kinders met spesifieke probleme) gebruik te maak, verminder dit die kind se emosionele reaksie op toekomstige situasies in die alledaagse werklikheid.

Boeke wat geselekteer word om die kind se emosionele gesondheid te fasiliteer, moet net soveel met die kind gedeel word as wat dit sorgvuldig vir hom uitgekies is (Jalongo 1983: 31).

Wanneer 'n kind 'n verhaal aanhoor, gebruik hy dit as't ware as 'n skerm waarop hy sy innerlike projekteer - hy verdubbel hom affektief in die "ander" in die verhaal (Van Lennep 1949: 32). Allan (vgl. Lubbers 1971: 19) sê: "... through projection a child is able to objectify a part of himself in another. While in therapy the part that is projected frequently represents the unacceptable aspects of the child self". Volgens Van Lennep (1949: 43) is die "ander" in die projeksie nie 'n ander mens nie, maar 'n simbool - dit is dit waarvoor hy die mens aansien en wat kommunikasie en sinvolle medemenslike verhoudinge belemmer. Die kind projekteer die nie-verwerkte ervarings, dit wil sê ervarings waarmee hy "geen vrede mee heeft"; wat hy nie sinvol beleef nie; wat 'n "diffuuse drukkende last" word "waar geen ontkomen aan is, een last die zich in gevoelens van onbehagen aandient, doch die zich inhoudelijk nauwelijks laat bepalen" (Lubbers 1971: 55).

Die onverwerkte ervarings veroorsaak angs en die kind leef slegs in die konteks van die angswekkende gedagtes. Sy hele bestaan verskraal volgens Lubbers (1971: 56). Heidegger (vgl. Lubbers 1971: 56) noem dit die "verfallen des Daseins", waar die kind nie toereikend eksisteer en na buite tree nie - hy vlug die hele tyd, hy weer af, "hij waagt zich niet aan het nieuwe".

Projeksie is dus 'n poging tot *afvering* van die onveilige self. Die kind projekteer enersyds om die dreigende so ver moontlik van hom af te hou, deur dit aan die "ander" toe te skryf, en andersyds om sy afgeweerde wêreld met die terapeut te deel (Lubbers 1971: 77-79 & 43). Die wêreld van die afgeweerde is dus die weerkaatsing van die kind se gevoelens ten aansien van die wêreld. Angs manifesteer ten opsigte van iets wat vaag is - die kind weet nie waaroor hy angstig is nie. As die ang egter gekonkretiseer word, is dit volgens Lubbers (1971: 80) minder "griezellig" omdat die kind dan ten minste weet waarvoor hy bang is en maatreëls daarteen kan neem. "Fear of a concrete danger is less unbearable than vague anxiety", aldus Tournier (1974: 53). Straus (vgl. Lubbers 1971: 63) wys ook op die behoefte by die kind om "de onaanvaardbare betekenissen te concretiseren".

Die kind is as totaliteit-in-kommunikasie met die werklikheid en die pedoterapeut moet hom daarvan vergewis hoe hierdie kommunikasie met die werklikheid daar uitsien, hoe die kind dialoog met die wêreld voer. Die woord of *taal* stel die mens nie net daartoe in staat om sy ervarings te orden nie, dus om 'n kognitiewe greep daarop te kry nie, dit bied hom ook die geleentheid om sy ervarings en belewings te kommunikeer, aldus Ritchie (1994: 61). Juis omdat die *gesprek* die belangrikste kommunikasie- en ontmoetingsmiddel is, is dit van kardinale belang dat die pedoterapeut hom deeglik van die ontwikkelingstand van die kind se taal vergewis. Die feit dat die kind altyd as totaliteit-in-kommunikasie met die werklikheid is, impliseer dat hy ook in die aanhoor van 'n verhaal as totaliteit aanwesig is. Verder word intensionaliteit gesien as die onverbreekbare verbondenheid van mens en wêreld (Linschoten 1956: 247). Dit is dan moontlik om te konstateer dat die kind en sy verhaal ten nouste verbonde is met sy wêreld.

Elke kinderverhaal ontstaan tot 'n sekere mate uit die lewenswerklikheid. Die irreële wêreld van die verhaal ontspring en word gemotiveer uit die reële werklikheid soos die kind betekenis daaraan uit sy ervaringsreste gee (Faure 1966: 23).

Omdat die verhaal effens van realiteit gedistansieer is, is daar 'n groter beweeglikheid as in die realiteit moontlik. Dit maak die projeksie van die probleem sowel as die vind van 'n oplossing vir die probleem onder begeleiding van die volwassene moontlik (Faure 1966: 30). Aangesien die kind as totaliteit by die verhaal betrokke is, dit wil sê met al sy angs, aggressie en ongeborgenheid, kan die volwassene uit die verhaal wat hy konstrueer en vertel afleidings maak ten opsigte van sy probleme (Faure 1966: 103). Reeds in die kind se keuse van 'n onderwerp of tema kan hy al vir die pedoterapeut sy probleem uitwys. Verder kan die pedoterapeut ook waardevolle diagnostiese afleidings maak ten opsigte van die intrige wat die kind skep. Beskryf die kind net 'n statiese toneel of kan hy in sy verhaal tot aksie oorgaan? Deins hy moontlik terug vir die bedreiging wat die wêreld van die beeld vir hom inhou? Vermeer (vgl. Faure 1966: 104) beweer dat die kind met probleme hom so dig moontlik by die werklikheid hou, uit vrees vir die beelde (voortspruitend uit sy vertroebelde alledaagse leefwêreld) wat in die verbeeldingsverhaal opdoem.

Vermeer (vgl. Lubbers 1971: 17) beweer dat die "probleemkind so dig of naby moontlik by die werklikheid bly" omdat sy probleme van die alledaagse leefwêreld in die beelde van die verbeeldingswêreld van die verhaal opdoem. Die angstige kind probeer hom dus van sy moeilikhede van die alledaagse leefwêreld beveilig deur hulle af te weer. As daar nou gesê word dat die angstige kind aan die werklike wêreld vasklou en dit nie waag om die verbeeldingswêreld te betree nie, kan daar met reg gevra word hoe dit dan moontlik is dat die kind in die pedoterapeutiese situasie tot projeksie kan oorgaan. Lubbers (1971: 18) meen dat die rede hiervoor is dat die invloede van buite 'n kommunikasiebreuk tussen die kind en sy medemens veroorsaak en dat invloede van buite dit weer in die pedoterapeutiese situasie deels herstel. Die outentieke pedoterapeutiese situasie is 'n opvoedingsituasie en is gebaseer op 'n vertrouensverhouding binne 'n veilige opvoedingsmilieu. Die hand van vriendskap wat die pedoterapeut uitreik, rig 'n appèl tot die kind. As die kind affektief antwoord op die appèl van die simpatieke volwassene, deur 'n bereidheid om konstruktief aan die gebeure deel te neem en dus binne die veilige milieu medeverantwoordelikheid vir die uitkoms van die gebeure te aanvaar, het hy alreeds in 'n mate die kommunikasieversperring tussen hom en die volwassene deurbreek. Hy is dan moontlik affektief dermate gestabiliseer dat verbeelding moontlik is en dat hy tot *projeksie* kan oorgaan (Lubbers 1971: 18).

Vorsatz (1963: 7) beweer dat die kind deur middel van ekspressie direk met die pedoterapeut kommunikeer, maar dat hy deur projeksie indirek met homself kommunikeer. Outentieke verhale waarin projektiewe momente terug te vind is, hou waardevolle moontlikhede in. Die pedoterapeut kan uit

die inhoudelike sowel as uit die affektiewe klimaat van die verhaal heelwat in verband met die kind se personale stellingname ten opsigte van sy opvoedingsgesitueerdheid aflei (Denham 1990: 173).

Samevattend kan gesê word dat die versteurde kind óf naorstiglik hou by die reële werklikheid in die verhale wat hy hoor, óf as alternatief in die intimiteit van die veilige diagnostiese situasie tog verhalend tot projeksie oorgaan. 'n Verdere moontlikheid is dat die projektiewe verhaal op 'n spanningsbelaaide oomblik afgebreek kan word. Dit is dan 'n oomblik wanneer die kind plotseling met sy afgeweerde self gekonfronteer word. Hy vermy dan die beangstigende wêreld van die fantasie (waarin sy probleme van die alledaagse lewe na vore kom) deur op 'n laer niveau die verhaal met 'n vinnige, geforseerde, gelukkige einde tot stilstand te bring (Van Wyk 1974: 62-63).

3.7 SINTESE

Uit die literatuurstudie blyk dit dat:

Kleuterliteratuur verskillende strukture aanneem, waaronder prenteboeke, fantasieverhale, diereverhale, avontuurverhale, realistiese verhale, sprokies, ensovoorts (Snyman 1983: 117-146; Pienaar 1986: 79-108; Steenberg 1987: 12-27 & Lohan 1986: 50-75).

Sekere vereistes bestaan waarvolgens die kwaliteit van verskillende kleuterverhale beoordeel kan word (Lohan 1972: 17-27 & 69; Boerlage 1964: 97; Van Biljon s. j.: 8 & 108; Pienaar 1968: 66 & Fearn 1985: 97).

Bepaalde riglyne gevolg kan word om behulpsaam te wees by die keuse van die korrekte kleuterverhaal (Penning 1993: 172-4)

Kinderliteratuur nie slegs daar is ter wille van die genot van die kind nie, maar 'n bepalende invloed op die kind kan uitoefen.

Die aanwendingsmoontlikhede van kinderliteratuur in terapie legio is (Lohan 1986: 112-114; Lubbers 1971: 55-63; Murphy 1972: 151-152; Jalongo 1983: 31; Pardeck 1995: 83; Faure 1966: 103 & Van Wyk 1974: 62-63).

Dit dus nodig is om genoegsame kennis van kinderliteratuur asook van die kind en sy ontwikkeling te hê om sodoende die korrekte keuse te maak ten opsigte van die tipe verhaal wat as hulpmiddel in pedoterapie aangewend gaan word.

HOOFSTUK 4

KONKRETISERINGSMOONTLIKHEDE VAN DIE KLEUTERVERHAAL VIR TERAPEUTIESE DOELEINDES

4.1 WAT IS PEDOTERAPIE?

Soos gemeld in Hoofstuk 1 beweer Schaefer & Millman (1983: vii) dat dit 'n algemene verskynsel is dat alle kinders deur stadia beweeg waar hulle emosionele en gedragsprobleme ervaar. Dikwels is hierdie probleme van 'n alledaagse en verbygaande aard, maar mag ten spyte daarvan nie deur die ouer of opvoeder as onbelangrik afgemaak en vir selfoplossing gelaat word nie. Hierdie probleme moet aangespreek word en op die mees effektiewe wyse opgelos word omdat die verkeerde hantering van probleme of die negering daarvan dikwels tot ernstiger probleme kan lei.

Die begrip "terapie" is afkomstig van die mediese term "terapeutiek" wat dui op die behandeling van 'n fisieke toestand met die oog op verligting, genesing of voorkoming van 'n siekte. Die term terapie is oorgeneem deur die psigiatrie en aanverwante wetenskappe en het intussen 'n betekenisuitbreiding ondergaan wat verwys na "behandeling" en alle maatreëls wat getref word om 'n wantoestand op te hef (Olivier 1980: 41-43).

Daar bestaan verskeie definisies wat aangepas is om terapie te beskryf en terapeutiese handelings te beklemtoon. So word terapie onder andere beskryf as enige behandeling van 'n siekte of geestesgebrek, hetsy deur middel van psigoterapie of mediese tegnieke (Gouws, Louw, Meyer & Plug 1979: 305). Vanuit 'n opvoedkundige sielkundige perspektief noem Olivier (1980: 113) dat terapie 'n kind onder andere help met sy opvoeding en dat terapie ook bestempel kan word as opvoedingsverryking en/of verstellende opvoeding. Ten einde terapie te onderskei van toevallige hulp aan 'n persoon lê Harriman (1980: 202) klem daarop dat terapie 'n handeling is wat deur 'n professioneel gekwalifiseerde kundige toegepas word. Therapie is gespesialiseerde hulp.

Pedoterapie verwys na terapie aan die kind. Wanneer 'n kind op sy weg na volwaardige volwassenheid ontspoor, ontstaan wordingsnood en die kind word "anders" as wat van hom verwag word. Wanneer 'n kind afwyk van die aanvaarde sodat hy nie meer vanuit sy alledaagse gesitueerdheid gehelp kan word om te herstel nie, is hy aangewese op gespesialiseerde hulp. Hierdie gespesialiseerde hulp wat op geordende, doelbewuste wyse verleen word, met die oog op opheffing van die afwyking by die kind, staan bekend as pedoterapie (Olivier 1980: 45).

Van Niekerk ((red.) 1986: 107) beweer verder dat die meeste kinders op een of ander stadium in wordingsnood verkeer. Gewoonlik slaag dié ouers of opvoeders daarin om die kind tot hulp te kom en sy nood op te hef. Gebeur dit egter dat die probleem van so 'n aard is dat beide die ouers en die kind vasgevang is, is hulle gesamentlik op pedoterapie en ouerbegeleiding

aangewese. Olivier definieer pedoterapie as “hulp met opvoeding aan die volwassene (ouerbegeleiding) (my invoeging) tesame met hulp van ‘n opvoedingsaard aan die kind, sodat die kind se wording weer optimaal sal voltrek. Dit is hier waar die kind se ongunstige betekenis gewysig word; sy wording versnel verloop sodat die agterstand opgehef kan word en die kind weer deel kan hê aan harmoniese opvoedingsdinamiek en dan op steeds hoër wordende vlak die toekoms tegemoet kan gaan” (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 108-109).

Pedoterapie verskil volgens Olivier in die volgende opsigte van konvensionele psigoterapie met kinders (vgl. Van Niekerk (red.) 1986: 107-108):

- pedoterapie is spesifiek ontwerp vir hulpverlening aan kinders;
- pedoterapie is antropologies gefundeer;
- hulp word verleen aan sowel die ouers as die kind, aangesien die kind altyd opvoedingsgesitueerd is en nie in isolasie ontspoor nie (die hulp aan die ouers is nie terapie op sigself nie, maar ouerleiding);
- pedoterapie is hoogs gestruktureerd en
- pedoterapie is doelgerig.

4.2 DIE KOMBINERING VAN DIE KLEUTERVERHAAL EN SPEL IN TERAPIE

Kinders geniet beide die vertel van stories asook die aanhoor van verhale. Omdat storievertelling een van die kind se geliefkoosde maniere van kommunikasie is, is dit volgens Gardner (1969: 163) uiters bruikbaar om in terapie in dieselfde “taal” met die kind in kommunikasie te tree. Wanneer biblioterapie in pedoterapie aangewend word, luister die kind slegs eenmalig na ‘n verhaal. As die kleuterverhaal gekonkretiseer word, het dit tot gevolg dat die kind deur middel van spel die verhaal in diepte leer ken. Hy gaan as’t ware die verhaal herhaaldelik, dog op verskillende maniere, “uitspeel”. Dit kan tot gevolg hê dat die kind ‘n beter greep daarop kry sodat hierdie inhoud lewensbetekenis vir die kind se alledaagse bestaan verkry.

Die konkretisering van die kleuterverhaal impliseer spel. Speltegnieke is noodsaaklik wanneer die jong kind in die terapeutiese situasie betrokke is. Die jong kind het dikwels nog nie ‘n uitgebreide woordeskat nie. Hulle vlak van kognitiewe ontwikkeling verhinder hulle om hulleself effektief deur middel van taal uit te druk. Die “taal” van spel skep ‘n geleentheid waardeur hulle hulleself met gemak kan uitdruk (Hoffman 1991: 57). Ginot (1961: 113) stel dit dat kinderspel die kind se “praat” en kinderspeelgoed die kind se “woorde” is. Spel is ‘n medium waardeur kinders hulle gevoel uitdruk,

hulleself en hulle verhoudings ondersoek en waardeur hulle kan poog om hulle ervaringe te organiseer (Barlow, Strother & Landreth 1985: 67).

Spel is 'n natuurlike aktiwiteit vir alle kinders. Wanneer spel in pedoterapie gebruik word, help dit die kind om minder angstig en meer op sy gemak te voel. Hierdie gevoelens van gemak en ontspannenheid vergemaklik die daarstel van 'n goeie verhouding tussen terapeut en kind. 'n Verdere voordeel is dat soos die kind by spel betrokke raak hy ook betrokke raak by die terapeutiese proses (Hoffman 1991: 340).

As die kind deur spel kommunikeer, stel dit die terapeut in staat om insig met betrekking tot die kind se gevoelens, verhoudings, gedrag en ervarings te ontwikkel. Landreth (vgl. Barlow *et al* 1985: 348) stel dit dat spel dit vir die terapeut moontlik maak om die kind se wêreld binne te dring. Volgens hom is "... the child not restricted to discuss what happened; rather, he or she lives out at the moment of play the past experience and associated feelings". Gumaer (1984: 76) konstateer dat wanneer die kind sy gevoelens en gedrag in spel uitdruk hy terselfdertyd ook sy selfvertroue en gevoel van sekuriteit verhoog. Hy verstaan homself beter, wat tot gevolg het dat hy sy probleme beter hanteer en oplos. Deur spel kry die kind geleentheid om sy gevoelens van ang, frustrasie en woede op 'n veilige, konstruktiewe manier uit te speel en in die gesig te staar. Axline (1969: 59) voer aan dat spel die kind die geleentheid bied om sy gevoelens objektief te verstaan sonder bykomende skuldgevoelens, vrees of ang. Selfs die baie jong kind het die potensiaal om deur spel effektief te groei.

Net soos die taal van spel besondere uitdrukkingsmoontlikhede aan die kind bied, bied die wêreld van stories addisionele geleenthede. Kinderverhale is 'n uitsonderlik ryke vorm van kommunikasie omdat dit die kind se onderbewuste duidelik aanspreek en dikwels oplossings bied vir sielkundig moeilike aangeleenthede (Bettelheim 1977: 155; Cooper 1983:34; Von Franz 1978: 23). Die kinderverhaal bied afstand en het ook ooreenkomste met die kind se eie situasie. Die karakters in die verhaal verskaf 'n sielkundig relevante, dog indirekte en onbedreigende situasie vir die kind (Cooper 1983: 35; Gardner 1976: 101; Peake 1987: 34).

Talle getraumatiseerde kinders het hulle vertroue in volwassenes verloor. Die kinderverhaal bied karakters wat die kind nooit sal teleurstel nie. Hierdie karakters (wyse voëls, hulpvaardige dwergies, ensovoorts) help die held of heldin om hekse of wrede drake te oorwin. Meeste kinders ervaar hoop met die aanhoor van verhale (Storr 1986: 55).

Wanneer die kleuterverhaal dus met spel gekombineer word, bied dit enersyds geleentheid vir die kind om spelend met die problematiese inhoud om te gaan en andersyds is hierdie inhoud onbedreigend omdat dit in simboolvorm aan die kind voorgehou word.

4.3 DIE KLEUTERVERHAAL: DIE IMPLEMENTERING VAN VEELVULDIGE KONKRETISERINGSTEGNIEKE IN TERAPIE

4.3.1 Inleiding

Die gebruik van die kleuterverhaal in terapie leen dit tot verskeie metodes van konkretisering. Hierdie konkretiseringstegnieke is uiters buigsaam en het bykans geen grense nie. Faktore soos die ouderdom van die kind, die aard van sy probleem, sy emosionele ingesteldheid en rypheid, ensovoorts gaan bepaal hoe die tegniek uitgebrei of aangepas gaan word. Die volgende tegnieke is slegs riglyne hoe om die kleuterverhaal meer konkreet tydens terapie aan die kind oor te dra.

4.3.2 Die gesamentlike storieverteltegniek

Hierdie tegniek is deur Gardner (1976: 57) ontwikkel en staan bekend as The Mutual Storytelling Technique (MSTT). Die kind word versoek om eerste 'n verhaal te vertel. Die terapeut analiseer dan die psigodinamiese betekenis van die verhaal en vertel daarna sy eie verhaal. Die terapeut se verhaal bestaan uit dieselfde karakters in soortgelyke omstandighede, maar hy maak gebruik van aanpassings en oplossings vir die konflikte wat in die kind se verhaal na vore gekom het. Siende dat die terapeut in die kind se "taal" praat, het hy 'n groter kans om deur die kind verstaan en "gehoor" te word. Die kind word nie opgesaal met interpretasies wat hy nie verstaan nie (Friedberg 1994: 210).

Indien die kind skaam is om eerste te begin praat, kan hy gemotiveer word deur hom as gas op 'n kamma-televisieprogram te laat optree. ('n Kamma-televisie-apparaat kan uit 'n appeldoos gemaak word om dit meer werklik vir die kind te maak). Die gaste wat in hierdie program optree, vertel interessante stories waarna 'n groot gehoor mense luister. Die enigste reël is dat die storie nie mag handel oor dinge wat die kind al op televisie gesien het of al voorheen gelees het nie. Dit moet 'n storie wees van iets wat werklik gebeur het. Die terapeut funksioneer as die aanbieder van die program. Hy begin die verbeeldingsprogram deur 'n paar algemene vrae te stel om die kind op sy gemak te stel (Gardner 1976: 57-62).

Hierdie tegniek kan met die gewone kleuterverhaal verbind word deurdat die terapeut eers 'n geskikte verhaal (wat betrekking op die kind se probleem het) aan die kind voorlees of vertel. Dit behoort die kind se gedagtes te rig sodat die verhaal wat hy daarna gaan vertel baie moontlikhede vir die terapeut kan bied.

Hierdie tegniek kan baie tyd vereis en sal oor 'n aantal sessies plaasvind. Dit is meer geskik vir die ouer kleuter (5 - 6 jaar) wat oor goeie verbale vaardighede beskik.

4.3.3 Dramaterapietegniek

Vanaf geboorte beskik die mens oor die vermoë om toneel te speel, om mense en die omringende wêreld na te boots. "The infant is seen to possess 'potentials' or an infinite 'repertoire of roles', or as being in a state of 'anlagen - that which will become'" (vgl. Landy, Mahrer & Estés in Mitchell 1996: 53). Volgens Landy (1993: 39) ontstaan hierdie vermoë omdat elke mens dit nodig vind om hom in die wêreld te laat geld, om hom te handhaaf.

Dramatisering is een van die tegnieke waarmee die jong kind hom met gemak tot ekspressie kan bring (kommunikasie is moontlik). Die jong kind het nie nodig om hom in terapie net deur medium van taal uit te druk nie, maar kan gebruik maak van beweging, gebare, mimiek, klanke en woorde (Jennings 1979: 2). Dramatisering kan as middel gebruik word om nuwe betekenis te ervaar en te ondersoek. Insig kan in die bekende verkry word en die onbekende kan ondersoek word (Jennings 1979: 4). Die terapeut en die kind vind saam oplossings, stig saam 'n nuwe wêreld deur dramaterapie en transendering tot nuwe betekenis.

Dramatisering kan individueel of in groepsverband as tegniek geïmplementeer word (Jennings 1979: 8-9). Die geselekteerde inhoud (kleuterverhaal) word as probleem aan die kind of groep gestel en met behulp van dramategnieke benader. Die geselekteerde inhoud kan in die vorm van 'n simbool (indirektief) of direk aangebied word. Voorbeelde van dramategnieke sluit die volgende in:

- Rollespel

Die kind kry die geleentheid om hom uit te beeld sodat die terapeut meer insig in hom kan kry (Jennings 1979: 82).

- Rolleomruil

Die kind speel die rol van 'n persoon wat deel uitmaak van sy problematiese opvoedingsituasie. Sodoende kan hy begrip kry vir die ander persoon se gedrag (Jennings 1979: 82). (Hierdie manier van doen is slegs gerig op die kind met hoë kognitiewe vaardighede.)

- Kopiëring of nabootsing

'n Ander kind in die groep of die terapeut praat namens die kind wat sukkel om hom uit te druk (Jennings 1979: 82).

- Leë stoel

Die kind tree in kommunikasie met 'n denkbeeldige persoon op 'n leë stoel (Jennings 1979: 82). (Hierdie tegniek is net geskik vir die ouer kleuter met hoë kognitiewe vaardighede).

- **Mimiek**

Die kind maak gebruik van mimiek om 'n situasie uit te beeld. Dit is weer eens slegs van toepassing op die ouer kind met voldoende kognitiewe vaardighede.

Die kleuterverhaal kan sterk gekonkretiseer word deurdat die kind in terapie die geleentheid kry om die verhaal (wat spesifiek vir sy behoeftes gekies en aan hom voorgehou is) te dramatiseer. Die terapeut kan een van die rolle vertolk en die kind die ander. Indien ander belangrike karakters in die verhaal figureer, kan die terapeut en kind elk twee rolle vertolk, of die ander karakters kan deur handpoppe of marionette vervang word.

Indien 'n kind byvoorbeeld uit 'n egskedingsituasie kom en 'n verhaal oor egskeding in terapie aanhoor, kan die terapeut van hom verwag om die "ma" of "pa" in die verhaal te speel sodat hy insig in sy ouers se situasie kan bekom. Die kind wat moontlik bang is vir "bedtyd" omdat hy onbewustelik bang is vir die donker kan 'n verhaal aanhoor waar "donker" gepersonifieer word en as (positiewe) karakter in die verhaal optree. Daar kan nou vir die kind gevra word om "donker" self te dramatiseer. Sodoende kan hy agterkom dat "donker" nie so bedreigend is as wat hy gedink het nie.

Dramaterapie is baie geslaagd by die jong kind weens die vereenvoudigde taal, individualisering, konkretisering, identifisering en transendering wat moontlik is deur die tegniek. Die kind kan identifiseer met die rol wat gespeel word en namate skewe of negatiewe betekenis van die kind aangespreek word, kan transendering plaasvind deur betekeniswysiging en -uitbreiding. Die kind kan ook transendeer deur nuwe lewensvaardighede aan te leer.

4.3.4 Telefoonspeltegniek

Die gebruik van 'n speelgoedtelefoon het verskeie voordele vir terapie (Spero 1980: 58):

- Dit is 'n aanvaarbare wyse van kommunikasie.
- Dit het potensieel simboliese waarde deurdat dit "praat" en "luister" kombineer.
- Die gebruik van 'n telefoon gee aan die kind 'n magsgevoel: hy voel soos 'n volwassene wanneer hy 'n nommer kan skakel en met iemand in verbinding kan tree. Dit verskaf 'n gevoel van trots en kontrole.
- Telefoniese kontak kan dadelik verbreek word indien enige van die twee partye bedreig voel.

- Die telefoon stimuleer fantasie wanneer die kind in dialoog is met 'n persoon wat hy self gekies het.
- Die kind kan voorgee dat hy kontak maak met iemand met wie hy in realiteit geen kontak het nie (byvoorbeeld in egskeiding of dood). Dit kan hom help om deur onopgeloste gevoelens te werk.
- Indien die kind die "ander" persoon van iets probeer oortuig waarvan hy nie seker is nie, mag dit hom help om insig te ontwikkel in die spesifieke aangeleentheid.
- Indien die kind angstig voel in die terapeutiese situasie, kan hy iemand anders skakel en rapport lewer van sy doen en late. Die terapeut kan hierdeur insig kry in die kind se persepsie en verwagtinge van terapie. Hierdie telefoonoproep kan ook die kind op sy gemak stel.
- Dit is die kind se keuse wie hy wil bel en waaroor hy wil praat. Dit kan waardevolle inligting aan die terapeut verskaf (Spero 1980: 58).

Die kind mag die telefoon gebruik soos hy verlang. Hy mag ook voorgee om te luister en kamstig terugantwoord sonder om vir die terapeut 'n aanduiding te gee wat die ander persoon gesê het. Die kind mag die terapeut versoek om haarself te "speel" of om "iemand anders" aan die ander kant van die telefoon te wees. Om die gesprek meer realisties te maak, kan die terapeut na 'n ander kantoor beweeg en van daar af kommunikeer. Elke kind se unieke funksionering gaan bepaal hoe die telefoon in terapie gebruik gaan word (Van der Merwe 1991: 198).

Hierdie tegniek word weer eens voorafgegaan deur en gekombineer met 'n gekose verhaal wat betrekking het op die kind en sy probleem. Gesprekke kan oor verskillende aspekte van die verhaal, met verskillende mense en vanuit variërende perspektiewe gevoer word.

4.3.5 Poppespeltegniek

Handpoppe is besonder bruikbaar omdat dit belangrike idees en gevoelens kommunikeer. Deurdat die kind byna onmiddellik met die handpop identifiseer, is projeksie gewoonlik baie geslaagd (Shepherd & Koberstein 1989: 312). Die natuurlike liefde wat kinders vir boeke sowel as handpoppe het, maak dit baie moontlik om die twee tegnieke met mekaar te kombineer ten einde in die rigting van die teikengedrag te beweeg. Die kind se sosiale vaardighede ontwikkel veral vinnig as daar met hierdie twee tegnieke gewerk word.

Kruger (1990: 8) onderskei tussen gewone poppe en handpoppe. Poppe is volgens hom nie so beweeglik soos handpoppe nie. Die kind praat gewoonlik **met** die pop, maar **deur** die handpop. Beide die pop sowel as die handpop het belangrike en verskillende funksies in terapie. Wanneer kinders

met poppe speel, gee hulle gewoonlik verslag van wat hulle doen (Van der Merwe 1991: 269).

Kruger (1990: 8) skets spesifieke karaktereenskappe by die handpop. Hulle is lewelose objekte wat in die lewe geroep word deur 'n poppespeler met behulp van beweging en spraak. Die handpop is 'n uitdrukking van fantasie; 'n uitdrukking van die verbeelding; 'n simbool en nie 'n nabootsing van die realiteit nie. James & Meyer (1987: 295-298) sê verskillende funksies van handpoppe in terapie:

- Handpoppe kan daartoe bydra om besprekings en gesprek in terapie aan te moedig. Aan die begin sal die terapeut hoofsaaklik refleksiewe tegnieke gebruik. Wanneer die kind begin om sy gevoelens te herken, kan meer direkte vrae deur die handpop gestel word.
- Deur die gebruik van handpoppe kan die terapeut die wêreld van die kind op 'n natuurlike en onbedreigde manier binnedring.
- Veelvuldige dialoog is moontlik tussen verskeie handpoppe, die kind en die terapeut.
- As die kind dit moeilik vind om maniere van probleemoplossing te bespreek, kan die handpop gebruik word om alternatiewe maniere voor te stel. 'n Handpop kan ook sy gevoelens in 'n soortgelyke situasie as die kind s'n bespreek.
- Handpoppe kan gebruik word om fantasie en realiteit te kombineer, solank die terapeut die simboliese betekenis van die kind se poppespel verstaan. Die terapeut moet aandagtig luister sodat hy die emosies wat die kind projekteer korrek kan verstaan. Die terapeut moet vaardig genoeg wees om te weet wanneer om met die kind of die handpop te praat.
- Wanneer die kind gereed is, moet die dialoog weg van die fantasie gefokus word en die handpoppe sowel as die kind moet direk aangespreek word. Probleemoplossing sal dan direk op die probleem fokus.
- Aan die einde van die poppespel moet die kind weer na die realiteit teruggelei word. Hy moet in staat wees om homself duidelik van die handpopkarakter te onderskei. Hy moet in staat wees om vas te stel wat gedoen moet word ten opsigte van sy probleem (James *et al* 1987: 292-293).

Dit is duidelik dat die terapeut nie handpoppe kan gebruik sonder genoegsame voorbereiding en oefening nie. Beweging tussen fantasie en realiteit is 'n fyn kuns.

Kruger (1987: 53-60) onderskei tussen verskillende soorte handpoppe:

Vingerpoppe wat op die vingers pas. Dit moet styf pas en kan met 'n rekkie om die vinger gedraai word om dit vas te hou. Die kind kan dit self baie maklik maak. Klein foto's van familieleden kan as gesigte vir die vingerpoppe gebruik word, alhoewel die simboliese element van poppespel verlore mag gaan. Meer realistiese handpoppe sal veral geskik wees vir die laaste deel van terapie wanneer die kind van fantasie na realiteit beweeg en probleme direk aangespreek word.

Marionette is figure met los ledemate wat aan die lyf vasgemaak word met penne of garing. Dit kan slegs gebruik word as die terapeut die manipulasie van die figuur bemeester het. Marionette kan veral die genotselement in terapie versterk waardeur die regte boodskappe na die kind gekommunikeer word. Dit kan ook bydra tot goeie verhoudingstigting wanneer die kind die terapeut se vaardigheid bewonder en respek vir hom daardeur ontwikkel.

Skadupoppe is tradisioneel tweedimensionele figure wat uit hout of leer gemaak word. Harde karton kan ook gebruik word. Skadupoppe moet duidelike buitelyne hê sonder te veel detail. Oordrewe beklemtoning van die figuur en sy kenmerke word vereis.

Papierpoppe kan deur die kind gemaak word met die hulp van die terapeut. Verskeie situasies en stories kan hierdeur weergegee word. Die kind kan familieleden teken, uitknip en stories rondom hulle bou. Die kind kan selfs sy huis teken en in die storie gebruik (Kruger 1987: 53-60).

Kouspoppe bestaan uit 'n kop met arms en 'n "lyf" wat deur die kous verteenwoordig word. Van der Merwe (1991: 195) beskou poppe wat uit bruin papiersakke of kouse gemaak word ook as handpoppe.

Mills & Crowley (1986: 199-203) het die "Magic Puppet Theatre" ontwikkel. Dit is 'n tegniek waardeur die kind aangemoedig word om papier te gebruik om 'n poppeteater, dekor en poppe van papier te maak. Wanneer dit voltooi is, word die kind gevra om spesifieke tonele te speel. Hierdie poppe funksioneer as metafore vir sy onmiddellike omgewing en persepsies, maar is ook 'n meganisme waardeur die terapeut direkte boodskappe ontvang, dit wil sê byna 'n metafoor in 'n metafoor. Die poppe tree op as simbole van die kind se innerlike wêreld.

Poppespel met al die bogenoemde poppe kan met enige kleuterverhaal gekombineer word. Weer eens hang dit af van die kind se spesifieke probleem, sy ouderdom en affektiewe ryphed wanneer 'n spesifieke tegniek met 'n betrokke storie gekombineer gaan word. Die terapeut kan die tegniek afwissel deur eerstens die storie aan die kind deur middel van die handpoppe te vertel en tweedens van die kind te vereis om sy storie ook deur middel van die handpoppe te vertel. Die kind kan ook variante van die storie

wat hy gehoor het deur middel van die poppe opvoer. Die terapeut moet sy kreatiwiteit en beskikbare materiaal gebruik om enige van bogenoemde handpoppe te skep.

4.3.6 Kunsterapietegniek

Die benaming “kreatiewe spel” word deur Porter (1983: 242-271) gebruik. Hy meld dat kreatiewe spel vindingrykheid omsluit; dat dit manifesteer in verskeie vorme van kuns en handwerk. Dit het dus ‘n wyer betekenis as suiwer kunst terapie.

Voordele van kreatiewe spel:

- Teken en verf is ontspannend en kan daarom die regte atmosfeer vir verdere terapie skep.
- Dit is funksioneel in die daarstelling van rapport tussen die kind en terapeut en bevorder kommunikasie (Roosa 1981: 169; Rubin 1988: 185).
- Dit is ‘n manier om inligting aangaande die kind se wêreld in te samel. Dit mag inligting wees wat die kind nie kan verbaliseer nie of wat dalk in sy onderbewuste lê (Roosa 1981: 269; Klepsch & Logie 1982: 6).
- Kreatiewe spel kan vir die ondersoek asook vir direkte terapie gebruik word (Allan & Clark 1984: 116).
- Dit bied aan die kind die geleentheid om sy gevoelens te ondersoek, wat dikwels gevolg word deur persoonlike groei omdat dit insig bewerkstellig (Gillespie 1986: 19; Rose 1988: 48).
- Wanneer die kind vir sy kunswerk geprys word, bevorder dit sy selfbeeld en ervaar hy ‘n gevoel van sukses (Porter 1983: 242).
- Deur die gebruik van kreatiewe spel kan die terapeut kinders wat emosioneel geblokkeer is, bereik (Gillespie 1986: 19).

Nadat ‘n spesifieke verhaal, wat betrekking het op die kind se unieke probleem en persoonlikheid, aan die kind voorgehou is, kan daar vir hom gevra word om ‘n prent van die verhaal te maak (verskillende media moet aan die kind beskikbaar gestel word, byvoorbeeld verf, filtpenne, kryt, inkleurpotlode, ensovoorts). Die kind kry dus geleentheid om die verhaal meer intensief te ervaar deurdat hy verskillende tekeninge maak. Dit bied ook aan die terapeut geleentheid om belangrike inligting van onder andere die kind se betekenisgewing af te lei.

Ander vorme van kreatiewe spel:

4.3.6.1 Flitskaarttegniek

Die terapeut en die kind kan belangrike dele van die verhaal wat in terapie gebruik is, selekteer en verskillende flitskaarte daarvan maak. Die kind moet gelei word om te besluit watter dele van die verhaal belangrik was. Nadat die flitskaarte voltooi is, kan die kind die verhaal met behulp van die kaarte aan die terapeut terugvertel. Addisionele kaarte kan gemaak word soos die kind besluit om die verhaal te verander.

4.3.6.2 Fotoalbumtegniek

Nadat 'n geskikte storie vir die kind vertel is, kan foto's van sy gesin gebruik word om 'n soortgelyke verhaal te konstrueer. Daarna kry hy geleentheid om sy verhaal te vertel. Dit is veral bruikbaar vir kinders wie se ouers besig is om te skei. Die kind kan van foto's gebruik waar die hele gesin nog saam is en die storie kan uitbrei deur nou foto's te gebruik waar die kinders om die beurt by die verskillende ouers kuier.

4.3.6.3 Vloermattegniek

Nadat die gekose verhaal aan die kind voorgehou is, kan 'n A 1-grootte vloermat van papier of materiaal gemaak word. Bakens wat belangrik in die kind se lewe is (byvoorbeeld sy huis, sy skool, die winkel, ensovoorts) kan daarop geverf word. Die kind kry nou geleentheid om met die paaie op die mat na die verskillende "plekke" te loop en sy storie te vertel. Dit kan ook veral bruikbaar wees by kinders wat uit 'n egskeidingsituasie kom. Die ouers se verskillende huise kan geverf word en die kind kry nou geleentheid om by beide te gaan kuier en te vertel hoe hy voel: waarvan hy hou en wat hom ontstel.

4.3.6.4 Swartbord-en-bordkryttegniek

Die kind kan na gelang van die verhaal wat hy aangehoor het 'n nuwe of veranderde verhaal op die swartbord teken. Die kind kan gelei word deur vrae soos: As jy 'n ander einde vir die verhaal kon kies, hoe sou jy dit laat eindig het? Wat sou jy nog wou doen wat die dogtertjie in die verhaal nie gedoen het nie? Wie sou jy nog in die storie wou gehad het of wie sou jy nie daar wou gehad het nie? ensovoorts. Soos die kind se verhaal deur middel van hierdie vrae verander, kan prentjies op die swartbord uitgevee en ingeteken word totdat die ideale storie geskep is.

4.3.6.5 Legkaarttegniek

Die kind kry die geleentheid om die verhaal wat hy gehoor het, te teken. Die prent word nou op karton geplak. Die terapeut teken legkaartpatrone bo-oor die prent. Die kind knip dit uit. Soos hy die legkaart weer aanmeekaarsit, vertel hy die verhaal weer aan die terapeut. Hy kan nou ook sy eie verhaal

maak, dit in 'n legkaart verander en die storie aan die terapeut vertel soos hy die legkaart bou.

4.3.6.6 Liedjietegniek

Die terapeut en kind kan saam 'n liedjie (op 'n bekende wysie) met die inhoud van die storie maak. Hierdie liedjie kan op kasset opgeneem word sodat die kind dit by die huis kan oefen. Wanneer hy dan vir die volgende terapeutiese sessie opdaag, kan die liedjie eers gesing word voordat daar met terapie voortgegaan word.

4.3.6.7 Strokiesprentegniek

Volgens Smith (1982: 230) bied strokiesprente geleentheid vir fantasie en identifikasie by die kind. Prente moet intensioneel gekies word en in die vorm van 'n strokiesprent geplaas word om 'n storie te vorm. Bo elke karakter word 'n sirkel geteken. Die kind kry nou geleentheid om te sê wat elke karakter dink of sê. Die terapeut skryf dit in die sirkel. Nadat die verhaal voltooi is, lees die terapeut dit aan die kind voor. Verskillende situasies kan deur verskillende strokiesprente geskep word. Mills & Crowley (1986: 209-230) beskryf strokiesprentkarakters as kragtige simbole. Hulle kan as lewende metafore gebruik word sodat die kind deur verskillende gevoelens kan werk. Die kind word eerstens gevra om sy geliefkoosde karakter te identifiseer en te teken. Die terapeut bou dan 'n storie rondom die karakter.

Terapeute kan stories rondom strokieskarakters improviseer. Popeye se gebruik van spinasie om probleme op te los, bied 'n goue geleentheid aan die terapeut om aan die kind te vra watter oplossings hy vir sy spesifieke probleme het. Stories van Liewe Heksie en Bollie bied ook waardevolle identifikasiemoontlikhede (Van der Merwe 1991: 182). Die terapeut kan 'n strokiesverhaal neem en dit herskep deur sy eie teks in te voeg. Dit kan aan die kind voorgehou word waarna daar aan hom gevra word om weer sy storie te maak.

4.3.6.8 Kleispieltegniek

Die terapeut vertel 'n geskikte verhaal aan die kind waarna die kind die geleentheid kry om die karakters in die verhaal uit klei te maak. Daar word nou aan hom gevra om sy storie met behulp van die kleikarakters aan die terapeut te vertel.

4.3.6.9 Mobiele verhaaltegniek

Pardeck (1995: 85) stel dit dat 'n mobiele storie 'n kunsaktiwiteit is wat na die aanwending van biblioterapie gebruik kan word.

Nadat 'n geskikte verhaal vir die kind vertel is, kan die belangrikste dele van die verhaal geteken word. Prente uit tydskrifte wat die karakters en gebeure in die verhaal verteenwoordig, kan ook gebruik word. Die prente word nou uitgeknipt en elkeen afsonderlik op karton geplak. Die terapeut help die kind om 'n klein gaatjie in elkeen van die figuurtjies te maak. 'n Garingdraad word deur elke gaatjie gedruk en in verskillende lengtes afgeknipt. Die verskillende figure word nou aan 'n stokkie vasgeknoop. Die kind kan dit huis toe neem en aan sy lig in sy kamer vasbind sodat hy daaglik daarna kan kyk.

4.3.7 Die lewensboektegniek

'n Geskikte verhaal (byvoorbeeld oor die lewe van 'n karakter) kan aan die kind voorgelees word. Dit gee aanleiding tot 'n bespreking van die kind se lewe. Die terapeut vra vrae oor die kind se geboorte, oor sy verjaarsdag, in watter kleuterskool hy is, oor sy boeties en sussies se geboortes, ensovoorts. Die kind teken prentjies oor alles wat die terapeut hom uitvra. 'n Lewensboek word nou saamgestel wat waardevolle geleentheid bied om met die kind oor sy lewe te praat. Die lewensboek het talle voordele (Crompton 1980: 136-140; Porter 1983: 291-292; Harrison 1988: 378):

- Dit verhoog die kind se selfbeeld.
- Die tegniek breek die kind se verdedigingsmeganismes af, die kind kry insig in sy siening van homself en sy omgewing, wat tot gevolg het dat die situasie meer realisties en aanvaarbaar vir hom word.
- Die lewensboek help die kind om 'n beter begrip van die verlede en 'n skerper fokus op die toekoms te ontwikkel.
- Dit bied geleentheid om die verlede te rekonstrueer en 'n identiteit te ontwikkel.
- Die kind kry geleentheid om deur gelukkige sowel as ongelukkige gebeurtenisse te werk. Hy ontwikkel 'n realistiese begrip van die hede en kan nuwe verhoudinge bou. Hy kan ook vir 'n positiewe toekoms beplan.
- Dit is voordelig vir die terapeutiese verhouding en stimuleer kommunikasie tussen terapeut en kind.
- Tussen die verskillende terapeutiese sessies en selfs nadat terapie getermineer is, kan die kind die lewensboek by hom hou om hom te herinner aan die dinge wat vir hom belangrik is.
- Die ouers kan betrek word deur inligting vir die lewensboek te verskaf.

4.3.8 Tydskrifprentetegniek

Die terapeut vertel 'n geskikte verhaal aan die kind. Hy stel voor dat hulle 'n soortgelyke verhaal moet maak deur prente uit 'n tydskrif te sny. Daar word saam na prente gesoek waarna die kind die prente op verskillende papiere plak om sy verhaal te skep. Soos die kind die prente plak, vertel hy die storie aan die terapeut.

Wanneer die terapeut en die kind saam deur die tydskrif blaai, skep dit 'n ontspannende atmosfeer en ook 'n vertrouensverhouding. Dit bied aan die kind die geleentheid om sy gevoelens en vrese te openbaar.

Tydskrifprente kan volgens Porter (1983: 308-309) gebruik word om:

- die kind se familie te rekonstrueer;
- die kind bewus te maak van ander se gevoelens, om sy gevoelens in verskillende situasies te ondersoek, sowel as om die kind te leer hoe om sy emosies in verskillende situasies te hanteer;
- die lewensboek te illustreer;
- strokiesverhale te maak;
- 'n kladboek oor 'n spesifieke onderwerp te maak (byvoorbeeld rugby) om die kind se selfbeeld te versterk.

4.3.9 Die verbeeldingsreistegniek

Volgens Olivier (vgl. Van Niekerk (red.) 1986: 138) neem die kind tydens die verhaal in 'n gemaklike posisie plaas, verkieslik in 'n gemakstoel of op die mat. Dit is belangrik dat die terapeut fisiek naby die kind sit en dat hulle oogkontak maak. Dit is egter nie raadsaam om aan weerskante van die lessenaar te sit nie. Die kind moet vir die terapeut kan kyk, maar moet ook kan wegkyk.

Tydens die eerste sessie word die kind gevra om 'n stuk veld in die natuur te beskryf. Dit kan enige stuk veld wees. Die terapeut vra uit oor die plantegroei en of daar enige geboue of mense in sig is. Hierna word daar vanuit die "bekende" veld vertrek waar 'n berg geklim kan word, 'n riviertjie stroomop of stroomaf gevolg word, met die pad wat daar verbygaan langs geloop word of die treinspoor gevolg of na die vliegveld toe beweeg word.

Volgens Olivier (vgl. Van Niekerk (red.) 1986: 138) is dit nie altyd nodig om vanuit hierdie neutrale veld te vertrek nie. As die kind maklik fantaseer en

soepel in sy verbeelding is, kan die terapeut die volgende vertreksituasie ter oriëntasie daarstel:

- op 'n towermat;
- 'n gemakstoel wat vlerke kry;
- 'n sleutel wat enige deur kan oopsluit;
- 'n motor waarvan die brandstof nie opraak nie;
- 'n ruimtetuig, ballon, sweefspoor;
- 'n duikboot, skip of 'n boot.

Die terapeut moet so min moontlik tussenin praat en die kind duidelik laat verstaan dat hy die een is wat moet fantaseer, wat moet dink, wat moet planne maak. Die verbale tussenkoms van die terapeut is hoofsaaklik om telkens uit te vra na gevoelens en om aanvullende detail te verskaf. Die terapeut beheer die balans tussen draende en verhalende beelde en bevra die kind telkens opnuut deur byvoorbeeld te sê: "Kyk in sy oë. Hoe lyk hy? Hoe lyk sy klere?" of "Wat gaan nou gebeur? Wat kan ons doen? Kyk wie kom hier aan!", ensovoorts (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 139).

Wanneer die kind in die loop van sy reis voor probleme te staan kom, is dit nodig dat die terapeut deur woord, blik of gebaar te kenne gee dat hy hom ondersteun, dat hy dáár is en dat hy verstaan. Daar moet gewaak word daarteen om te vinnig in te gryp en die kind se probleme vir hom op te los. Die waarde van hierdie tegniek is juis geleë in die geleentheid wat dit die kind bied om te worstel met 'n probleem (vanuit die gerusstellende borgsituasie met die terapeut). Die kind moet aangemoedig word om nie bloot te "veg" of te "vlug" nie, maar om meer genuanseerd te dink en alternatiewe te verken. Dit is baie belangrik dat elke sessie sal eindig op 'n positiewe noot waar 'n struikelblok oorwin is en die kind tot emosionele rus gekom het. Daar hoef nie noodwendig na elke sessie huiswaarts gekeer te word nie. Die tevrede reisigers (terapeut en kind) kan op 'n eiland gaan rus of met hulle ruimtetuig op 'n ster land om te oornag. Hierdie eindsituasie dien dan as oriënteringsituasie by die volgende sessie wanneer die reis hervat word (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 139-140).

Tydens 'n verbeeldingsreis kry die kind die geleentheid om te distansieer, te eksplloreer en te objektiveer. Dit is vir hom 'n emansiperingsgeleentheid deurdat hy ervaar dat hy iemand is wat probleme te bowe kan kom en verantwoordelikheid vir eie doen en late kan aanvaar. Dit is 'n gekonsentreerde wordingsgeleentheid vir die kind en 'n avontuur waaraan terapeut en kind albei met vreugde en verwondering kan deel (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 138).

4.3.10 Sensopatiëse speltegniek: die sandbak

Miller & Boe (1990: 248-255) het 'n tegniek ontwerp waar sandspel ('n skinkbord met nat of droë sand en verskeie miniatuurfigure) met storievertelling gekombineer word. Sandspel en stories maak beide gebruik

van metafore. Vir die doel van hierdie tegniek word 'n metafoor gesien as: "... something known and of our making, or at least of our choosing, that we put to stand for, and so to help us understand something unknown and not of our making" (vgl. Olney in Miller & Boe 1990: 249).

Hierdie tegniek maak gebruik van 'n geskikte verhaal wat aan die kind vertel word. 'n Houer met verskeie miniatuurfigure word vir die kind gegee. Hy kies nou waarmee hy wil speel en bou sy verhaal in die skinkbord met sand wat vir hom gegee is. Soos die kind speel kan hy self met die figure kommunikeer of kan hy deurlopend met die terapeut kommunikeer. Hy mag ook klaarspeel en dan aan die terapeut vertel wat hy gedoen het. Hierdie tegniek gee eerstens aan die kind die geleentheid om konkreet met die verhaalinhoud om te gaan en tweedens bied dit waardevolle inligting aan die terapeut ten opsigte van die kind se ongunstige betekenisgewing.

4.3.11 Oudiovisuele tegnieke

4.3.11.1 Kassetspelertegniek

Kassetspelers is volgens Penning (1993: 215) baie bruikbaar in die aanwending van die kleuterverhaal. 'n Geskikte verhaal kan deur middel van 'n kassetspeler aan die kind vertel word. Die kind kan dan deur die boek blaai terwyl hy na die verhaal luister. Die kind kan nou sy verhaal vertel terwyl dit op band opgeneem word. Die band kan teruggeluister word en die terapeut kan daarna die storie met die kind bespreek. Die terapeut vra gerigte vrae sodat die kind die verhaal kan verander om sodoende meer positiewe aspekte te akkommodeer. Nadat die verhaal na wense verander is, vertel die kind dit vir die laaste keer terwyl dit weer op kasset opgeneem word. Die kasset kan saam met die kind huis toe gestuur word sodat hy weer daarna kan luister en dit met sy ouers kan deel.

4.3.11.2 Televisieverhaaltegniek

Die kind maak op grond van 'n verhaal wat hy in terapie gehoor het sy verhaal. Hy teken die verhaal op verskillende groot velle papier. 'n Appelboks word nou gesny sodat dit soos 'n televisie lyk. Die kind plak nou sy storie binne-in die doos en vertel die storie aan die terapeut asof dit gebeeldsaai word.

4.4 DIE VERLOOP VAN DIE TERAPEUTIESE SITUASIE

Nadat daar op 'n geskikte verhaal vir die kind besluit is, word die verhaal aan die kind in terapie vertel. Dit is verkieslik dat die verhaal vertel word om sodoende beter kontak met die kind te hê. Wanneer die verhaal voorgelees word, gaan waardevolle oogkontak verlore wat die vertrouensverhouding tussen die terapeut en die kind kan versterk. Die terapeut sit naby aan die kind op die mat terwyl die verhaal vertel word. Nadat die verhaal vertel is, kan die terapeut algemene vrae oor die verhaal

stel sodat die kind 'n bevredigende greep op die verhaalinhoud kan kry. Sodra die terapeut voel dat die kind vertrouwd met alle aspekte in die verhaal is, kan die mees geskikte tegniek geïmplementeer word. Indien dit nodig is, kan meer as een sessie aan die blote vertel van die verhaal gewy word.

Die terapeutiese situasie waarin hierdie tegniek gevolg word, voldoen aan al die vereistes van 'n outentieke pedoterapeutiese situasie. Pedoterapie is hoogs gestruktureer, doelbewus beplan en georden. Die hulpverleningsaksie in sy geheel sowel as elke afsonderlike sessie word beplan en voorberei (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 112). Ten einde die afwykende kind pedoterapeuties verantwoordbaar te begelei, moet in die beplanning aandag geskenk word aan doel, vorm, inhoud en metode (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 113).

4.4.1 Doel

Ten aansien van doelstelling is vier aangeleenthede volgens Olivier (vgl. Van Niekerk (red.) 1986: 113) ter sprake, naamlik:

- Inventarisering

'n Lys van alle moontlike doelwitte wat ter sprake is ten opsigte van die disharmoniese situasie waarin die kind hom bevind, moet opgestel word. Hier word spesifiek verwys na die unieke moontlikhede van die kind; kulturele en sosiale eise; wordingsessensies; die ophef van wordingsremmingsmomente; die herstel van toekomspektief en die vervangingsbetekenis.

- Formulering

Dit verwys na die noukeurige omskrywing van doelwitte deur dit af te grens en ondubbelsinnig te verwoord.

- Evaluering

Daar moet bepaal word of 'n spesifieke doelwit relevant en realisties is ten aansien van 'n spesifieke kind. Die terapeut se pedagogiese kennis van kinderlike wording, van die kind se unieke moontlikhede en sy kennis van die verwagtings wat vanuit die kind se kultuurverband spreek, word geëvalueer.

- Klassifisering

Dit behels die ordening van doelwitte in 'n planmatige sisteem ten einde ewewigtigheid te verseker. Dit stel die terapeut in staat om te bepaal of doelwitte ten aansien van die kind se verstandsmoontlikhede byvoorbeeld oorheersend is en sy gevoelslewe dalk tersyde gestel is.

4.4.2 Vorm

Volgens Olivier (vgl. Van Niekerk (red.) 1986: 118) word twee vorme in pedoterapie onderskei, naamlik:

- direkte pedoterapie; en
- indirekte pedoterapie

Die indirekte vorm van pedoterapie behels 'n indirekte wyse van omgaan met daardie inhoud wat problematies is. Dit beteken dat die inhoud nie in sy oorspronklike verskyningsvorm figureer nie, maar wel simbolies.

Direkte pedoterapie verwys na die direkte, onverbloemde vorm waarin die problematiese inhoud figureer. Hierdie inhoud kom in dieselfde vorm as wat dit in die alledaagse lewenswerklikheid voorkom (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 120; Lewis 1985: 230 & Patterson 1986: 144-150).

4.4.3 Inhoud

Die terapeutiese inhoud word bepaal deur die probleem in terme van ongunstige betekenis. Die kind moet tot 'n herkonfrontasie kom met dit wat vir hom problematies is. Juis daardie lewensinhoud wat aanvanklik vir die kind ontredend was, moet weer aan hom voorgehou word, maar nou op 'n gekontroleerde wyse onder begeleiding van die terapeut. Dit is uiters noodsaaklik dat die kind besef dat die terapeut hom borg, dat hy nie alleen staan of uitgelewer is nie (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 122; Benjamin 1987: 56 & Myrick 1987: 115).

4.4.4 Tegniek

Daar bestaan geen eksklusiewe metode wat uitsluitlik eie is aan pedoterapie nie. As opvoedkundige sielkundige bedien die pedoterapeut hom van al daardie psigoterapeutiese tegnieke wat hy pedagogies kan verantwoord (vgl. Olivier in Van Niekerk (red.) 1986: 123).

Wanneer die kleuterverhaal as hulpmiddel in pedoterapie aangewend word, is dit nie 'n selfstandige tegniek nie. Soos biblioterapie, vorm dit deel van 'n breë hulpverleningsprogram. Nadat diagnostisering afgehandel is en rapport tussen terapeut en kind bewerkstellig is, kan hierdie tegniek in die terapeutiese sessie geïnkorporeer word. Faktore soos die aard van die probleem, hoe verhoudingstiging tussen die terapeut en kind verloop, wat die kind openbaar, ensovoorts gaan bepaal wanneer hierdie tegniek in die terapeutiese plan gaan figureer.

Wanneer die kleuterverhaal in terapie aangewend word, beklemtoon Jalongo (1983: 32) die volgende:

- Eerstens moet die boek gekies word met die oog op die kind se spesifieke probleem, sy ouderdom, sy affektiewe ontwikkelingsniveau, sy taalkennis en sy waaghouding. Daar moet besluit word of die kind met die dialoog, karakters en knoop van die verhaal kan identifiseer.
- Tweedens moet die terapeut haarself afvra of die boek korrekte terminologie gebruik en of die gebeure akkuraat weergegee word.
- Derdens moet bepaal word of die oorsprong van die karakters se emosionele reaksies bevredigend ontbloot word.
- Vierdens is dit nodig dat die verhaal aanvaarding vir individuele verskille reflekteer.
- Vyfdens moet die verhaal goeie probleemoplossingstrategieë aan die kind openbaar.
- Laastens moet die verhaal enige krisis wat die karakter(s) beleef in 'n optimistiese en positiewe manier aan die kind openbaar.

Om bogenoemde inligting ten opsigte van die verhaal te versamel, is dit nodig dat die terapeut goed bekend moet wees met die inhoud van die verhaal. Die terapeut se volgende taak is om 'n aanvaarbare motivering vir die aanbieding van die boek voor te berei. Dit moet kort en kragtig beplan word sodat die kind dadelik geïnteresseer is. 'n Volgende uiters belangrike punt is die voorbereiding van spesifieke vrae wat die kind sal lei om op belangrike inhoud te fokus. Die vrae moet die kind aanmoedig om byvoorbeeld die gedrag van die karakter(s) te analiseer, om gevolgtrekkings te maak ten opsigte van emosionele reaksies en om die inligting op sy probleemsituasie toe te pas. Die terapeut se finale stap is om die verhaal op te som en samevattende gevolgtrekkings vir die kind te maak. Deur basiese konsepte in die verhaal te herrangskik, asook om op die kind se vrae te reageer, word idees en inligting verhelder en versterk (Jalongo 1983: 33-34).

Die terapeut moet vooraf besluit watter konkretiseringstegniek hy gaan gebruik. Wanneer die verhaal volgens bogenoemde proses aan die kind voorgehou is, gaan die res van die terapeutiese sessie aan die konkretisering van die verhaal afgestaan word. Indien die kind spoedig tot betekeniswysiging kom, hoef daar nie aandag aan verdere konkretisering geskenk te word nie. Indien dit nodig blyk om die kind tot dieper insig te lei, kan konkretiseringstegnieke in daaropvolgende sessies gebruik word.

5. SINTESE

Omdat storievertelling een van die kind se geliefkoosde maniere van kommunikasie is, is dit uiters bruikbaar om in terapie in dieselfde "taal" met die kind in kommunikasie te tree. Dit is 'n algemene feit dat die klein kind daaglik 'n greep op sy wêreld kry deur middel van spel. Wanneer die kinderverhaal met spel in terapie gekombineer word, word daar eerstens op die kind se vlak met hom in kommunikasie getree deurdat daar in sy "taal" gepraat word. Tweedens kry die kind 'n vaste greep op die inhoud omdat hy spelenderwys met hierdie inhoud omgaan. Die "taal" van spel skep die geleentheid vir die kind om hom met gemak in terapie uit te druk.

Die konkretisering van die kleuterverhaal behels dus die kombinering van die kleuterverhaal met spel. Die kind se probleem word eerstens deur middel van 'n kleuterverhaal aangespreek, dit wil sê hy word met sy situasie in sy "taal" gekonfronteer. Die kind kry verder die geleentheid om deur die "taal" van spel met die inhoud om te gaan en dit beter te verstaan. Die abstrakte inhoud van die kleuterverhaal word met die hulp van die terapeut vir die kind gekonkretiseer sodat hierdie inhoud lewensbetekenis vir die kind se alledaagse bestaan verkry.

HOOFTUK 5

NAVORSINGSONTWERP: DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 is verwys na die probleem wat tot hierdie studie aanleiding gegee het. Die feit dat die kleuterverhaal moontlik groter segwaarde kan hê indien daar meer konkreet daarmee in die pedoterapeutiese situasie omgegaan word, laat die vraag ontstaan of daar werklik 'n behoefte aan verskillende konkretiseringstegnieke bestaan wat die bruikbaarheid daarvan in pedoterapie sal verhoog.

In hoofstuk 2 en 3 is die ontwikkeling van die voorskoolse kind, die rol wat die kleuterverhaal in sy ontwikkeling speel, asook die besondere aard en struktuur van die kleuterverhaal bespreek. Hieruit blyk dat die kleuterverhaal 'n onwegdinkbare rol in die ontwikkelingsjare van die kleuter speel en dat hierdie literatuurvorm 'n besonder belangrike invloed op die kleuter se gevoels-, verstandelike en sedelik-normatiewe wording het.

Die onderhawige hoofstuk beskryf die empiriese navorsingsweg wat gevolg is om vas te stel of daar 'n behoefte aan konkretiseringstegnieke is waardeur die kleuterverhaal in pedoterapie se gebruikswaarde moontlik verhoog kan word. Vervolgens word die ontwerp en uitvoering van die empiriese ondersoek uiteengesit.

5.2 NAVORSINGSMETODES

Wetenskaplike navorsing behels die gebruik van een of meer navorsingsmetodes. Navorsingsmetodes kan beskou word as die verskillende wyses waarop navorsing op 'n bepaalde ondersoekgebied onderneem word. Die vraag na 'n effektiewe metode is 'n vraag na hoe verteenwoordigende feite korrek en betroubaar versamel en gesistematiseer kan word. Alle wetenskaplike arbeid vereis derhalwe metodiese ondersoek en deeglike bewysvoering (Mouton & Marais 1988: 44).

5.2.1 Verkenning

Soos die naam aandui poog die ondersoeker om 'n verkenning van 'n relatief onbekende terrein te maak. Hierdie soort navorsing berus dikwels op 'n oorsig van bestaande, toepaslike literatuur sowel as 'n opname onder mense wat praktiese ervaring van die probleem het (Smit (red.) 1987: 1).

Die navorser het op grond van bestaande relevante literatuur 'n semi-gestruktureerde vraelys opgestel. Data is deur middel van individuele onderhoude bekom waarna 'n kwalitatiewe analise van die data gemaak is.

Kwalitatiewe navorsing het sedert die tagtigerjare 'n meer identifiseerbare en sigbare metodologie geword (Fetterman 1991: 239). Die term kwalitatief gee

reeds 'n aanduiding dat die benadering op die kwalitatiewe aspek van menslike handeling konsentreer. Die belangrikste oogmerk is daarom nie om ten opsigte van 'n spesifieke verskynsel te veralgemeen na die groot populasie nie, maar wel om 'n kleiner aantal gevalle in diepte te bestudeer (Mouton 1988: 1). Volgens Mouton & Marais (1988: 11) word alle kwalitatiewe studies in 'n meerdere of mindere mate deur die volgende gekenmerk:

- Die bevindinge word toegepas binne 'n sosiale, kulturele en geskiedkundige raamwerk, hoewel die studie op die huidige gerig is.
- Die studie word binne 'n teoretiese raamwerk gedoen. Verdere vrae mag tydens die ondersoek na vore kom.
- Die ondersoek bestaan uit fyn, intensiewe en gedetailleerde werk, terwyl die navorser deel is van die sosiale situasie wat bestudeer word.
- Die navorser vorm die hoofondersoekinstrument wat poog om die deelnemer se siening van 'n sekere sosiale opset te verkry.
- Die waarnemings kan aangevul word deur ongestruktureerde onderhoude.
- Verskillende ondersoekmetodes kan gebruik word om die veldmetodes te komplementeer.
- Besluite rakende die insamel en analise van data word in die veld geneem en word bepaal deur die aard van die navraag.
- Die prosesse van die sosiale lewe moet so min as moontlik deur die navorsing gesteur word.
- Navorsingsverslae gee die kennis wat verskaf is sonder om die informante te benadeel en met inagneming van moontlike etniese probleme.

5.3 DIE NAVORSINGSINSTRUMENT

5.3.1 Keuse van 'n instrument

In hierdie ondersoek is daar van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule gebruik gemaak, asook van die oopvraag-onderhoud (Schurink soos aangehaal in Ferreira 1988: 139).

5.3.2 Ontwikkeling van die vraelys

Aangesien die onderhawige ondersoek betrekking het op die konkretisering van die kleuterverhaal was dit eerstens belangrik om vrae in die vraelys in te

sluit wat dit moontlik maak om die respondente se ervaring van die gebruik van die kleuterverhaal in pedoterapie vas te stel. Tweedens was dit belangrik om vrae wat betrekking het op hulle mening van verskillende konkretiseringstegnieke in die vraelys op te neem. Relevante vrae (geoperasionaliseerde vermoedens) is onder die volgende kriteria georden:

- die gebruik van die kleuterverhaal in pedoterapie;
- konkretiseringsmoontlikhede van die kleuterverhaal;
- ruimte vir konkretiseringstegnieke in pedoterapie.

Vervolgens wat die vraagkonstruksie, vraagformate en vraagsoorte van die vraelys (Schnetler 1989: 41) betref, is daar hoofsaaklik van drie tipes vrae gebruik gemaak. Eerstens is feitelike vrae gebruik om persoonlike besonderhede van die respondente in te samel. Aan die hand van feitelike vrae is biografiese gegewens en gegewens ten opsigte van die konkretisering van die kleuterverhaal verkry. Tweedens is opinie- en houdingsvrae gebruik om 'n beeld van die respondente se gevoelens, oortuigings, idees en voorveronderstellings ten opsigte van konkretiseringstegnieke te identifiseer, te verkry. Derdens is van inligtingsvrae gebruik gemaak ten einde vas te stel of daar ruimte vir veelvuldige konkretiseringstegnieke in pedoterapie is.

Beide die basiese vraagformate, naamlik die oop vraag (ongestruktureerde vraag) en die geslote vraag (gestruktureerde vraag) is gebruik. Die oop vraag word gevra om redes te verkry vir die bepaalde menings wat die respondent mag huldig. Verder is hierdie vraagtipe gebruik indien 'n respondent negatief sou antwoord.

Die ondersoeker was tydens die onderhoudvoering teenwoordig en het die verskillende onderhoude persoonlik gevoer.

5.3.3 Ontwikkeling van die semi-gestruktureerde onderhoudvoeringskedule en die oopvraag-onderhoud

Volgens Schurink (vgl. Ferreira 1988: 139) moet *semi-gestruktureerde onderhoudvoering* met behulp van 'n navorsingskedule uitgevoer word. Hierdie skedule impliseer dat die navorser meestal vrae of temas wat in die bestaande literatuur belangrik skyn te wees as riglyn in onderhoudvoering gebruik. Hierdie vrae hoef normaalweg nie in 'n besondere volgorde beantwoord te word nie, maar dien eintlik as 'n tipe kontrole om relevante onderwerpe te dek. Die voordeel van hierdie skedule is om subjekte tot gesprekvoering te stimuleer asook om data op 'n sistematiese wyse te verkry en terselfdertyd te verseker dat onvoorsiene data nie uitgesluit word nie.

Die *oopvraag-onderhoud* kan streng gesproke nie as 'n suiwer vorm van kwalitatiewe onderhoudvoering beskou word nie omdat slegs die antwoorde

ruimte laat vir die respondente-persepsie en interpretasie. Die tipe onderhoud bestaan gewoonlik uit 'n stel vooraf geformuleerde en versigtig gerangskikte oop vrae wat in 'n bepaalde volgorde (as deel van 'n vraelys) aan alle respondente gevra word. Volgens Schurink (vgl. Ferreira 1988: 140) is die doel hiervan dat data op 'n sistematiese wyse verkry word en makliker vergelykbaar is.

Twee sake is van belang by die inskakeling van die gestruktureerde vraelys:

- Eerstens word daar gepoog om onduidelikhede wat in die vraelys mag voorkom, te identifiseer.
- Tweedens word daar gelet op die houding van die respondente om te bepaal of hulle konsentrasie of belangstelling verloor.

5.4 EMPIRIESE ONDERSOEK

5.4.1 Die bereikbare populasie

Vir die doeleindes van die ondersoek is die ondersoekgroep soos volg gedefinieer: ervare akademië en outoriteite op die gebied van pedoterapie, met die fokus op hulle betrokkenheid by kleuters en die kleuterverhaal in pedoterapie.

5.4.2 Die ondersoekgroep

Die ondersoekgroep is doelbewus gekies aangesien hulle as gekose terapeute oor akademiese ervaring sowel as praktykervaring in pedoterapie moes beskik ten einde 'n oordeel te kan fel of die kleuterverhaal dit leen tot konkretisering en aldus moontlik meer effektief in pedoterapie aangewend kan word.

Inligting is deur middel van semi-gestruktureerde onderhoudvoering aan die hand van 'n skedule asook oopvraag-onderhoude met vier pedoterapeute ingewin.

5.4.3 Loodsondersoek

Nadat die onderhoudskedule opgestel is, het die ondersoeker ervare akademië en outoriteite op die gebied van pedoterapie betrek ten einde die bruikbaarheid van die vraelys te peil. Die fokus het geval op onduidelikhede wat in die vraelys mag voorkom, of respondente moontlik konsentrasie of belangstelling sal verloor en wat die tydsduur van die onderhoud sal wees. Enkele onduidelikhede rakende sekere vrae is opgeklaar en die onderhoudskedule is dienoreenkomstig aangepas.

5.5 ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DIE DATA

Soos reeds gemeld is vier pedoterapeute tydens hierdie ondersoek geïdentifiseer. Vervolgens is die inligting wat tydens die onderhoude ingewin is, kwalitatief ontleed. Kwalitatiewe navorsing stel die ondersoeker in staat om die situasie wat bestudeer word in konteks te probeer verstaan (Mouton, Marais, Prinsloo & Rhodie 1989: 70).

Onderhoude is afsonderlik met die pedoterapeute gevoer. Hierdie onderhoude is hoofsaaklik gebaseer op inligting wat in hoofstuk twee, drie en vier ingewin is. Die onderhoude is met die spesifieke pedoterapeute gevoer aangesien hulle geredelik beskikbaar was en genoegsame kennis van pedoterapie met kleuters het. Die kwalitatiewe ontleding is eers afsonderlik deur die ondersoeker en daarna met die hulp van 'n interkodeerder gedoen, waarna daar op 'n konsensusbasis tot 'n gesamentlike interpretasie van die data gekom is. Hierdie weg is gevolg om sover moontlik die grootste mate van objektiwiteit te verseker. Die interkodeerder is 'n geregistreerde opvoedkundige sielkundige wat reeds vyf jaar as opvoedkundige sielkundige geregistreer is en oor bewese ervaring op die gebied van pedoterapie beskik.

Vervolgens word 'n beskrywing en ontleding van die gegewens wat deur middel van die onderhoud ingewin is, aangebied. Die fokus sal primêr val op:

- biografiese gegewens;
- gegewens aangaande die waarde van en ruimte vir verskillende konkretiseringstegnieke in pedoterapie;
- gegewens wat betrekking het op verskillende konkretiseringstegnieke en
- konkretiseringstegnieke wat in die onderhawige ondersoek uitgelig is.

5.5.1 Biografiese gegewens

| | RESPONDENT 1 | RESPONDENT 2 | RESPONDENT 3 | RESPONDENT 4 |
|----------------------------------|--|---------------------------|------------------------------|------------------------------|
| GESLAG | Vroulik | Manlik | Vroulik | Vroulik |
| OUDERDOM | 53 | 49 | 55 | 51 |
| HUIDIGE BEROEP | Opvoedkundige Sielkundige | Dosent | Opvoedkundige Sielkundige | Opvoedkundige Sielkundige |
| ERVARING AS PEDO-TERAPEUT | 20 jaar Privaatpraktyk | 14 jaar Privaatpraktyk | 23 jaar Privaatpraktyk | 18 jaar Privaatpraktyk |
| AKADEMIESE KWALIFIKASIE | D Ed (Opv. Siel.) M Ed (Voorl. Siel.) | D Ed (Opv. Siel.) | D Ed (Opv. Siel.) | D Ed (Opv. Siel.) |

Interpretasie

Uit bogenoemde tabel blyk dit dat al die pedoterapeute opvoedkundige sielkundiges is wat gesamentlik oor 75 jaar ervaring in pedoterapie beskik. Al die voorgenoemde persone beskik ook oor uitgebreide akademiese ervaring in die opvoedkundige sielkunde en ortopedagogiek.

5.5.2 Gegewens aangaande die waarde van en ruimte vir verskillende konkretiseringstegnieke in pedoterapie

| | RESPONDENT 1 | RESPONDENT 2 | RESPONDENT 3 | RESPONDENT 4 |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|
| IS KLEUTERVERHAAL VOORHEEN IN TERAPIE GEBRUIK? | Ja | Nee | Ja | Ja |
| HET KLEUTERVERHAAL KONKRETISERINGSPOTENSIAAL? | Ja | Ja | Ja | Ja |
| HET TEGNIEK POSITIEWE BETEKENIS VIR TERAPIE? | Ja | Ja | Ja | Ja |
| IS DAAR RUIMTE VIR HIERDIE TEGNIEK IN TERAPIE? | Ja | Ja | Ja | Ja |
| KAN DIE TEGNIEK MOONTLIK LEI TOT BETER PROBLEEMOPLOSSING? | Ja | Ja | Ja | Ja |

Interpretasie

Uit bogenoemde tabel kan die volgende afleidings gemaak word:

- Drie van die respondente het al voorheen die kleuterverhaal in pedoterapie gebruik.

- Al vier die respondente is dit eens dat die kleuterverhaal konkretiseringspotensiaal het.
- Al die respondente bevestig dit dat die konkretisering van die kleuterverhaal positiewe waarde vir pedoterapie het of kan hê.
- Al die respondente glo dat daar ruimte is vir konkretiseringstegnieke in pedoterapie.
- Die respondente glo almal dat hierdie konkretiseringstegnieke die kind moontlik kan lei tot beter probleemoplossing en -hantering.

5.5.3 Gegewens wat betrekking het op verskillende konkretiseringstegnieke

| | RESPONDENT 1 | RESPONDENT 2 | RESPONDENT 3 | RESPONDENT 4 |
|--|--|------------------------------------|--|---|
| VERSKILLEN- DE KONKRETISE- RINGSTEG- NIEKE | Tonele uitspeel Kleispiel Mensmodellering Begeleide dagdroom | Kunsterapie Poppespel Mimiek | Von Staabs Fantasiespel Metafore | Poppespel Tonele opvoer Von Staabs Kunsterapie |

Interpretasie

Uit bogenoemde tabel kan die volgende afgelei word:

Die respondente is gevra hoe hulle die kleuterverhaal sal konkretiseer. Hierdie vraag is aan hulle gestel voordat die ondersoeker se konkretiseringstegnieke aan hulle voorgedra is, om vas te stel of hulle verstaan wat die ondersoeker met die begrip "konkretisering van die kleuterverhaal" bedoel, sowel as om moontlike addisionele konkretiseringstegnieke in te win wat waardevol vir die studie sou wees.

Volgens die respondente kan die kleuterverhaal met enige van die volgende tegnieke gekombineer word om dit sodoende meer konkreet aan die kind in pedoterapie oor te dra:

- Die kind kan tonele wat betrekking op die kleuterverhaal het, opvoer.
- Die kind kan die kleuterverhaal met behulp van klei "uitspeel".
- Die begeleide dagdroom kan met die kleuterverhaal gekombineer word.
- Mensmodellering kan na aanleiding van 'n karakter in die verhaal geïmplementeer word.

- Die kleuterverhaal kan met behulp van kunst terapie meer konkreet ervaar word.
- Die kleuterverhaal kan met behulp van mimiek uitgebeeld word.
- Poppespeel kan gebruik word om die verhaal verder uit te beeld.
- Die Von Staab-medium kan gebruik word om die verhaal uit te speel.
- Fantasiespeel kan met die kleuterverhaal gekombineer word.
- Die pedoterapeut kan van metafore gebruik maak om die kleuterverhaal vir die kind te konkretiseer.

5.5.4 Konkretiseringstegnieke wat in die onderhawige ondersoek uitgelig is.

| REAKSIE OP KONKRETISERINGSTEGNIEKE WAT UITGELIG IS | RESPONDENT 1 | RESPONDENT 2 | RESPONDENT 3 | RESPONDENT 4 |
|--|--|--|---|---|
| Gesamentlike storievertel-tegniek Dramaterapie-tegniek Mobiele verhaal-tegniek Legkaarttegniek Telefoonspel-tegniek Liedjietegniek Kassetspeler-tegniek Sensopatiese speltegniek Foto-album storietegniek | Dit het opvoedings- en heropvoedings-betekenis. Die kind se angs word gekonkretiseer deur komplementêre projeksie en hy kan sodoende beter met sy probleem omgaan. | Daar word aan die verhaal geskaaf totdat daar 'n nuwe verhaal gebou is waardeur die kind sy probleem kan hanteer. Verskillende media word gebruik om die probleem meer hanteerbaar vir die kind te maak. | Inhoude wat die kind direk aanspreek word uitgebrei om 'n hulpmiddel te wees waardeur hy sy probleme kan verstaan. Die terapeutiese situasie brei uit om 'n speelkamer te wees waarin die kind sy probleme regstreeks uitspeel. | Dit bied 'n baie goeie alternatief waardeur daar met die jong kind gewerk kan word. Die kind kry geleentheid om op 'n onbedreigde manier met die problematiese inhoud (in simboolvorm) om te gaan sonder dat hy daarvan bewus is. |

Interpretasie

Uit bogenoemde tabel kan die volgende afgelei word:

Die respondente is positief ingestel ten opsigte van die verskillende konkretiseringstegnieke wat in die studie bespreek is. Hulle is dit almal eens dat dit positiewe betekenis vir terapie sowel as waarde vir die kind het.

Die respondente se onderskeie menings kan as volg saamgevat word:

- Die konkretiseringstegnieke het opvoedings- en heropvoedingsbetekenis vir die kind in die pedoterapeutiese situasie. Die kind se ang word gekonkretiseer deur komplementêre projeksie en hy kan sodoende beter met sy probleem omgaan.
- Daar word aan die verhaal geskaaf totdat daar 'n nuwe verhaal gebou is waardeur die kind sy probleem kan hanteer. Verskillende media word gebruik om die probleem meer hanteerbaar vir die kind te maak.
- Inhoude wat die kind direk aanspreek, word uitgebrei om 'n hulpmiddel te wees waardeur hy sy probleme kan verstaan. Die terapeutiese situasie brei uit om 'n speelkamer te wees waarin die kind sy probleme regstreeks uitspeel.
- Dit bied 'n baie goeie alternatief waardeur daar met die jong kind gewerk kan word. Die kind kry die geleentheid om met die problematiese inhoud (in simboolvorm) om te gaan sonder dat hy daarvan bewus is.

5.6 SAMEVATTENDE BEELD

Uit die verskillende onderhoude blyk dit dat die pedoterapeute ervare is in die gebruik van die kleuterverhaal in terapie. Die afleiding kan gemaak word dat daar waarde in die konkretisering van die kleuterverhaal is en dat dit positiewe betekenis vir pedoterapie sal hê. Dit het na vore gekom dat daar ruimte in pedoterapie is vir verskillende konkretiseringstegnieke en dat dit aan die kind groter uitdrukkingsgeleentheid gee om tot probleemoplossing te kom. Die respondente se begrip van die inhoud van die studie was voldoende. Hulle het metodes van konkretisering genoem wat reeds in die studie bespreek is, sowel as 'n paar ander tegnieke wat ook as metodes van konkretisering kan dien.

5.7 SINTESE

In hierdie hoofstuk is 'n uiteensetting van die ontwerp en uitvoering van die ondersoek gebied. Gegewens wat uit vraelyste en onderhoude verkry is, is kwalitatief ontleed en geïnterpreteer met die doel om te kyk na die waarde van konkretiseringstegnieke vir pedoterapie. Die bevindinge in hierdie verband word kortliks in hoofstuk 6 saamgevat. Enkele gevolgtrekkings sal na aanleiding van die ondersoek gemaak word.

HOOFSUK 6

SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS VAN DIE ONDERSOEK

6.1 INLEIDING

Arbuthnot (vgl. Murphy 1972: 143-145) noem dit dat kinderboeke in die verlede slegs as 'n bron van inligting, as 'n ontspanningsmiddel en as genotvol beskou is. Dit is eers heelwat later dat die terapeutiese waarde van boeke ontdek is - dat boeke as "medisyne" gebruik is.

Volgens Genisio & Soundy (1994: 25-27) floreer die kleuter in die pedoterapeutiese situasie waar daar 'n risikovrye, ondersteunende omgewing is waarin die terapeut 'n kleuterverhaal met die kind deel. Hier kan die kind oor die bepaalde verhaal praat, idees ontdek wat die moeite werd is om met iemand te deel en op 'n kreatiewe wyse denkvoorstellings van 'n sekere gebeurtenis met die pedoterapeut deel.

Deur die loop van die studie is die besondere waarde en belangrikheid van die kleuterverhaal in die lewe van die kind telkens beklemtoon. Die rol wat die kleuterverhaal in die affektiewe, kognitiewe, normatiewe en taalontwikkeling van die kleuter speel, is onwegdinkbaar. Net so het die rol wat die kinderboek in pedoterapie speel uitsonderlike betekenis vir die kind in nood en besondere waarde vir die pedoterapeut.

Dit is byna ondenkbaar dat boeke ooit heeltemal kan uitsterf en deur media van 'n heeltemal ander kleur vervang word. Selfs digters het al hieroor gespekuleer en dit daarom in poëtiese taal verwoord (vgl. MacNeice in Fearn 1985: 102):

*"When books have all seized up like the books in graveyards
And reading and even speaking have been replaced
By other, less difficult, media, we wonder if you
Will find in flowers and fruit the same colour and taste
They held for those for whom they were framed in words.
And will your grass be green, your sky be blue,
Or will your birds be always wingless birds."*

6.2 SAMEVATTING

Die belangrikheid van die onderhawige studie is daarin geleë om konkretiseringstegnieke te ondersoek wat waardevol is vir die gebruik in pedoterapie.

Die doel van die studie was om vas te stel of die kleuterverhaal konkretiseringsmoontlikhede het en of dit waarde vir pedoterapie en vir die

kind sal hê indien die verhaal meer konkreet oorgedra en terapieë ingespan word.

In hoofstuk 1 is daar gekonsentreer op die aktualiteit van die probleem, konseptualisering en probleemstelling. Daar is aangetoon dat die konkretisering van die kleuterverhaal daartoe kan lei dat die kind die verhaal in diepte leer ken. Dit kan moontlik tot gevolg hê dat die kind 'n beter greep op die verhaal kry sodat hierdie inhoud lewensbetekenis vir die kind se alledaagse bestaan verkry en sal bydra tot beter probleemhantering en -oplossing.

Hoofstuk 2, 'n literatuurstudie wat oor die ontwikkeling van die voorskoolse kind handel het, se klem val op die taalontwikkeling van die kind sowel as die rol en betekenis wat spel in die kind se alledaagse lewe het. Uit bogenoemde blyk dit dat die kind se taalontwikkelingsvlak sowel as die vlak van sy spel 'n invloed gaan hê op die keuse van die tipe kleuterverhaal sowel as die konkretiseringstegniek(e) wat in pedoterapie gebruik sal word.

Hoofstuk 3 bied 'n pedagogiese respektiewelik opvoedkundig-sielkundige perspektief op verskillende tipes kleuterverhale. Die rol wat die kleuterverhaal in die kind se affektiewe, kognitiewe en normatiewe ontwikkeling speel, is beklemtoon. Aandag is ook geskenk aan die plek en rol wat die kleuterverhaal in die pedoterapeutiese situasie vervul.

Hoofstuk 4 bespreek die konkretiseringsmoontlikhede van die kleuterverhaal vir pedoterapeutiese doeleindes. Aandag is geskenk aan die kombinerings van die kleuterverhaal met spel in pedoterapie waarna die implementering van veelvuldige konkretiseringstegnieke in diepte bespreek is. Die verloop van die terapeutiese situasie is uiteengesit.

In hoofstuk 5 is daar deur middel van 'n kleinskaalse empiriese ondersoek gekyk of daar waarde is in die konkretisering van die kleuterverhaal en of daar ruimte in pedoterapie is vir hierdie tegnieke. Dit het duidelik geblyk dat die kleuterverhaal potensiaal het om gekonkretiseer te word en dat hierdie tegnieke met vrug in pedoterapie gebruik kan word.

Vervolgens word daar 'n kort opsomming van die bevindings wat verkry is, gegee, waarna bepaalde gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word. Laastens word 'n paar riglyne gebied wat kan meehelp dat hierdie tegniek moontlik in 'n wyer konteks vrugbaar in pedoterapie aangewend kan word.

6.3 BEVINDINGS

Dit is belangrik om daarop te let dat die bevindings van die onderhawige studie beperk is. Die interpretasies en gevolgtrekkings het slegs op die ondersoekgroep betrekking en daar kan dus nie veralgemeen word nie.

Die belangrikste bevindings word vervolgens bespreek soos wat dit enersyds uit die literatuurondersoek blyk, waarna bevindings soos wat dit andersyds uit die empiriese ondersoek voortvloei aan die orde gestel word.

6.3.1 Aspekte rakende die literatuurstudie

6.3.1.1 Taalontwikkelingsaspekte

Gevoelselemente is baie sterk in taal teenwoordig, want hoewel taal self nie gevoel is nie, dra dit gevoel uit of oor aan ander mense (Engelbrecht *et al* 1989: 139). Taal bly altyd die medium waardeur die kind as veranderende mens en later as volwassene sy gevoelens verwoord. Die verband tussen taal en die mens se gevoelsingesteldheid jeens die wêreld is blywend van aard. Al wat verander, is dat daar 'n meerdere kontrole, 'n groter beheersdheid in die gevoelslewe intree wat ook in die gesproke en geskrewe woord weerklank vind (vgl. Ferreira (red.) 1992: 167).

Wanneer daar met die kleuter in pedoterapie gewerk word, is dit van uiterste belang om bewus te wees van sy taalontwikkelingsvlak. Indien die kleuter sukkel om hom verbaal uit te druk, is dit veral nodig om op 'n konkretiseringstegniek te besluit wat meer op nie-verbale handeling konsentreer om te voorkom dat die kleuter mislukking en frustrasie ervaar. Samuels (1977: 196) stel dit tereg wanneer hy noem dat toereikende taalwerwing die kleuter kan help om 'n positiewe selfbeeld te ontwikkel. Minderwaardigheidsgevoelens kan volgens hom maklik ontstaan wanneer die kleuter hom nie in taal kan uitdruk nie.

6.3.1.2 Spelaspekte

Deur spel kry die kind die geleentheid om sy denke en gevoelens uit te druk. Dit gee aan die kind die geleentheid om sy probleme te ontmoet en op te los. Spel ondersteun verder die kind se emosionele ontwikkeling deurdat dit 'n metode verskaf waardeur hy sy gevoelens kan uitdruk en dit skep terselfdertyd 'n konteks waarin hy hierdie probleme kan hanteer (Isenberg & Jalongo 1993: 35).

Dit is dus ook hier van kardinale belang dat die pedoterapeut bewus moet wees van die kind se spelniveau sodat die tipe konkretiseringstegniek nie uit spel bestaan wat op 'n te hoë vlak vir die kleuter is nie. Indien dit die geval is, is daar min geleentheid vir die kind om sy gevoelens uit te druk waardeur hy vir hom 'n konteks kan skep waarin hy sy probleme kan hanteer.

6.3.1.3 Aspekte rakende die kleuterverhaal

Boerlage (1964: 97) meld dat "bij alle lectuur wordt de geest geboeid ... de indrukken die wij ontvangen en innerlijk verwerken, dragen bij tot ons geestelijk bezit". Paul Hazard (vgl. Huck 1968: 11) tipeer verder die kinderboek as "books that awaken sensibility, that enable children to share

in great human emotions: that give them respect for universal life ... books that set in action truths worthy of lasting forever, and inspiring one's whole inner life ... In short ... books that have the integrity to perpetuate their own faith in truth and justice".

Estés (1992: 15-20) stel dit kort en kragtig: "Stories are medicine. Stories engender excitement, sadness, questions, longings and understandings. Stories are embedded with instructions which guide us about the complexities of life. Stories can be used as soul vitamins".

As die kleuterverhaal in pedoterapie aangewend word, is daar dikwels sprake van universalisasie oftewel veralgemening (Lohan 1986: 114). Die kind besef dat sy probleem nie uitermate uniek is nie en ook by ander mense aangetref kan word. Hy sien boonop hoe 'n karakter 'n probleem hanteer en dikwels oplos en dit help hom noodwendig met die hantering en oplossing van sy probleme. Identifikasie is ook ter sprake deurdat 'n karakter in 'n boek die kind aan homself laat dink en hom sodoende tot die ware besef van sy probleem bring. Katarsis, oftewel suiwering, word bereik wanneer die kind oor sy probleem dink, praat of redeneer. Daar is sprake van loutering deurdat hy uiting aan sy emosies gee. Uiteindelik is insig daar wat dui op die begin van herstel. Insig beteken hier dat die probleem aan die kind bekend is en juis as gevolg van die bekendheid daarvan kan hy dit beveg en sy magteloosheid teenoor die onbekende afskud (Lohan 1986: 114).

Wanneer die kleuterverhaal met spel gekombineer word om bepaalde tegnieke vir pedoterapie tot stand te bring, kan dit nie anders as om 'n positiewe impak op die kind te hê nie, siende dat spel en stories twee van die belangrikste elemente in die kleuter se lewe is waarmee hy daaglik omgaan. Daar sal soveel te meer sprake kan wees van universalisasie, identifikasie, katarsis en insig as die kind deur spel (waardeur hy daaglik die lewe beheer en verstaan) beter kontak met die verhaalinhoud kan hê wat hom die weg na herstel kan aandui.

6.3.1.4 Aspekte rakende verskillende konkretiseringstegnieke

Wanneer die kleuterverhaal met spel gekombineer word, bied dit enersyds geleentheid vir die kind om spelend met die problematiese inhoud om te gaan en andersyds is hierdie inhoud onbedreigend omdat dit in simboolvorm aan die kind voorgehou word.

Die kleuterverhaal kan met enige moontlike tegniek gekombineer word om dit meer konkreet te maak sodat die kind die verhaalinhoud beter beheer en daardeur 'n sterker greep op sy probleme kry. Die pedoterapeut moet in hierdie verband sy kreatiwiteit inspan en metodes van konkretisering kies wat nie bo die kind se taalontwikkelingsvlak, vlak van spel, gevoelsmatige, kognitiewe en normatiewe ontwikkelingsvlak lê nie.

6.3.2 Aspekte rakende die empiriese studie

6.3.2.1 Bevindings ten opsigte van die konkretiseringstegnieke van die kleuterverhaal

Uit die verskillende onderhoude wat gevoer is, blyk dit dat al die pedoterapeute opvoedkundige sielkundiges is wat jarelange ervaring het in die privaatpraktyk en ervare is in die gebruik van die kleuterverhaal in pedoterapie.

Die respondente is dit eens dat die kleuterverhaal konkretiseringspotensiaal het, dat daar ruimte daarvoor in pedoterapie is en dat hierdie konkretiseringstegnieke positiewe waarde vir pedoterapie sowel as vir die kleuter sal hê. Die oorwoë mening is dat hierdie tegnieke geleentheid vir die kind bied om beter kontak met die kleuterverhaal te hê, wat die kleuter moontlik kan help om sy probleme te verstaan en tot beter probleemoplossing en -hantering kan lei.

6.4 GEVOLGTREKKING

Deur die literatuurondersoek is dit duidelik dat die kleuterverhaal 'n belangrike rol in die algehele ontwikkeling van die die kleuter speel. Dit het ook na vore gekom dat spel die wyse is waarop die kleuter sy lewe organiseer en sodoende 'n greep op lewensinhoud kry. Die kleuterverhaal kommunikeer inhoude aan die kind wat uit sy leefwêreld kom en spreek hom gevolglik dadelik aan. Spel is die wyse waarop die kind sy emosies en denke aan die wêreld kommunikeer. Wanneer hierdie twee elemente in pedoterapie gekombineer word, is die kanse vir die kind soveel groter om insig in sy probleem te kry,

Die empiriese ondersoek baseer op inligting wat uit die literatuurondersoek verkry is. Hierdie inligting is geoperasionaliseer en in 'n onderhoudskedule opgeneem waarna dit getoets is aan ervare akademici en outoriteite op die gebied van pedoterapie se ervaring. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat al die pedoterapeute dit eens is dat die kleuterverhaal konkretiseerbaar is en dat daar waarde en ruimte vir hierdie tegnieke in pedoterapie is.

6.5 AANBEVELINGS

6.5.1 Opleiding van pedoterapeute

Wat die onderhawige studie se bevindings betref kan pedoterapeute opleiding ontvang

- hoe om die konkretiseringstegnieke in pedoterapie aan te wend;
- hoe om die tegnieke met sukses in pedoterapie aan te wend en

- hoe die kleuterverhaal met behulp van ander tegnieke wat nie in die studie bespreek is nie, gekonkretiseer kan word.

6.5.2 Die gebruik van die konkretiseringstegnieke deur ouers

Vanweë die onbekendheid van die konkretisering van die kleuterverhaal as tegniek is dit nodig om ouers se kennis ten opsigte hiervan uit te brei. Vervolgens word 'n aantal riglyne gegee wat in die begeleiding van ouers gebied kan word om die kleuter wat in nood verkeer by die huis te ondersteun wanneer 'n storie voorgehou word. Die gedagte is dat ouers die tegnieke tuis kan inspan, gelyklopend met die terapie wat die kind by 'n kliniek of hulpsentrum ontvang.

'n Sodanige ouerbegeleidingsprogram kan deur kundiges soos opvoedkundiges en opvoedkundige sielkundiges aan ouers gebied word waarin beklemtoon kan word dat:

- boeke by die biblioteek uitgeneem kan word wat betrekking het op die kind se probleem of wat die kleuter kan ondersteun tot beter insig in sy probleem;
- stories gereeld aan die kind vertel en gelees moet word;
- vrae oor die stories aan die kleuter gevra moet word;
- spel by die storie geïnkorporeer moet word, byvoorbeeld deurdat die kleuter die verhaal opvoer deur self as karakter in die verhaal op te tree;
- die kleuter geleentheid moet kry om sy eie verhaal te vertel, byvoorbeeld deur die gebruik van handpoppe;
- die storie herhaal moet word sodat dit in die kleuter se geheue kan vassteek;
- daar daaglik voorsiening gemaak word vir spesiale geselstydjies met die kleuter, waar die ouer dalk 'n storie saam met die kind kan opvoer of kyk na die kind se popspel en kommentaar lewer;
- die kleuter se opvoedingsmilieu ryklik ingerig moet word met boeke en speelgoed waarmee die kleuter daaglik sy stories kan "uitspeel".

'n Afskrif van verskillende konkretiseringstegnieke kan aan ouers gegee word sodat hulle 'n omvattende beeld van die verskillende tegnieke kan hê.

6.5.3 Verdere navorsing

Verdere en uitgebreide empiriese navorsing oor die konkretisering van die kleuterverhaal behoort onderneem te word en moet geskied in samewerking met ouers en kinders ten einde tegnieke te ontwerp wat beide se behoeftes kan akkommodeer.

Hipotesetoetsing kan meer lig op die onderwerp werp om te bepaal of die gekonkretiseerde verhaal meerdere betekenis vir die kleuter in terme van betekeniswysiging het as die gewone kleuterverhaal wat in biblioterapie aan die kind voorgehou word.

6.5.4 Algemeen

’n Verdere vraagstuk wat ondersoek kan word is of die verskillende konkretiseringstegnieke almal dieselfde waarde vir die implementering in pedoterapie sal hê.

6.6 LEEMTES VAN DIE ONDERSOEK

Die onderhawige ondersoek openbaar die volgende leemtes:

- Slegs ’n klein aantal pedoterapeute is by die ondersoek betrek deur middel van ’n selfontwerpte vraelys wat uiteraard nie gestandaardiseer is nie.
- Die resultate wat verkry is, kan nie veralgemeen word nie en het slegs betrekking op die unieke individuele gevallestudies.
- Die vraag na die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys staan voorop. Daar is gebruik gemaak van ’n selfontwerpte instrument (vraelys) wat alleen voldoen aan die kriterium van inhoudsgeldigheid. Die vraelys is slegs ontwerp op grond van ’n deeglike literatuurondersoek en die hulp van kundiges en bevoegde persone op hierdie terrein (Mulder 1981: 219).

Ten spyte van die beperkinge van die ondersoek is daar tog betekenisvolle inligting aangaande die waarde van en ruimte vir konkretiseringstegnieke in pedoterapie asook die betekenis wat hierdie tegnieke vir die kleuter mag hê, ingewin.

6.7 SLOTOPMERKING

In die lig van die voorafgaande bevindings en aanbevelings staan dit voorop dat die konkretisering van die kleuterverhaal vir pedoterapeutiese doeleindes van onskatbare waarde vir sowel die kind as die pedoterapeut kan wees. Waar die klein kind dikwels nie verbaal toegerus is om sy probleme te verwoord of te hanteer nie, is dit noodsaaklik dat daadwerklike pogings

aangewend moet word om metodes vir die kind en pedoterapeut te vind waardeur 'n oplossing vir die kind se noodsituasie gesoek kan word.

Deur die kleuterverhaal en sy konkretiseringspotensiaal ook vir ouers toeganklik te maak, word hulle 'n weg gebied waardeur hulle daaglik op 'n genotvolle wyse hulp aan hulle kinders kan bied ten einde probleme te oorkom en hulle kleuters tot optimale verwerking van hulle persoonsmoontlikhede te steun.

BYLAAG 1

Oderhoudskedule: outoriteite op die gebied van pedoterapie

1. Identifiserende besonderhede

| | | |
|--------------------------|---|--|
| Naam | : | Anoniem |
| Geslag | : | Vroulik |
| Ouderdom | : | 53 |
| Huidige beroep | : | Opvoedkundige Sielkundige |
| Ervaring as pedoterapeut | : | 20 jaar in die privaatpraktyk |
| Akademiese ervaring | : | D. Ed (Opv. Seilkunde) M. Ed (Voorligtingsielkunde) |

2. Inleidende oriëntering

Hierdie studie handel oor die konkretiseringsmoontlikhede van die kleuterverhaal as terapeutiese medium. Metodes is ondersoek waardeur die kleuterverhaal, wanneer dit in terapie gebruik word, meer konkreet oorgedra kan word om sodoende die kind te lei om beter insig in sy eie leefwêreld te kry.

Na 'n in-diepte literatuurondersoek, is verskillende metodes van konkretisering van die kleuterverhaal in die studie aan die orde gestel. Daar is besluit om na aanleiding hiervan ervare akdademici en outoriteite op die gebied van pedoterapie se mening in te win.

Die volgende ongestruktureerde vrae is aan die voorgenoemde deskundiges gestel:

1. Het u al voorheen die kleuterverhaal in pedoterapie gebruik?

Ja.

2. Indien wel, hoe het u die verhaal aangewend (bv. voorgelees, vertel, ensovoorts)?

Ek het my meestersgraad gedoen oor die opvoedings- en terapeutiese waarde van verhalende literatuur. Die opvoedingswaarde van verhalende literatuur is spesifiek opgesluit in die estetiese waarde wat die ouer en die kind saam deel. Die ouer en die kind se fokus is gerig

op dieselfde: die verhaal wat bestudeer word. Die kwaliteit tyd wat spandeer word asook die kwantiteit tyd is van besondere opvoedkundige waarde. Die skep van 'n samehorigheidsatmosfeer het ook opvoedkundige en terapeutiese waarde. In ouerbegeleiding met ouers van spesifieke kinders wat in die pedoterapeutiese situasie betrokke was, is al bogenoemde momente uitgespel.

Wanneer die kleuter na 'n verhaal luister, leer hy om te fokus. Sy konsentrasie en aandag is op die verhaal toegespits en die kind leer om vir langer periodes te konsentreer. Die kind se woordeskat brei uit en dit word deurentyd idiomaties herhaal. Antisipasie is ook ter sprake omdat die kind 'n relaas in sy gedagtes het wat aanleiding gee tot die opbou van beplanning.

3. Het die gebruik van die verhaal 'n positiewe pedoterapeutiese effek gehad?

Ja.

4. Motiveer asseblief u vorige antwoord.

Op normatiewe vlak kry die kind te doen met waardes in die verhaal. Daar is sprake van komplementêre projeksie en ang word gekonkretiseer.

5. Dink u die kleuterverhaal het die potensiaal om gekonkretiseer te word?

Ja.

6. Indien wel, motiveer asseblief waarom u so dink.

Enige verhaal is soos 'n driehoek en kan by wyse van "imagery" voorgestel word. Die klein kind sien eers die prentjie en verstaan dan die storie. By die groter kind word die storie vertel en die terapeut hoop dan dat die kind reeds 'n prentjie in sy gedagtes het wat hy gaan uitspeel.

7. Hoe sou u die verhaal in pedoterapie konkretiseer?

Die rekenaar kan gebruik word. Die kind skep sy eie storie op die rekenaar. Hierdie is veral van ortodidaktiese belang. Die terapeut manipuleer tussendeur en terapeutiese inhoude kom tussenbeide.

Die verhaal kan uitgespeel word: die kind kan tonele opvoer. Die verhaal kan ook deur middel van klei uitgespeel word.

Die verhaal kan met mensmodellering gekombineer word. Die kind bou die mens in die verhaal, en gee in hierdie boetsering iets van homself weer.

Die kind kan 'n biografiese verhaal van homself maak.

Groep terapie kan gedoen word waar 'n kombinasie van toneel en die verhaal figureer. Twee kinders kan 'n gesamentlike verhaal "act". Die een kind vertel die verhaal en die ander een act. Verinnerliking is hier hoog. Terwyl die verhaal vertel word is die kind besig om met sy lyf te speel.

Die kleuterverhaal kan ook gekombineer word met Rêve évillé, oftewel die begeleide dagdroom. Die kind word op 'n reis geneem om sy man te kan staan. Die pedoterapeut kan deurlopend met voorstelle kom.

'n Paar konkretiseringstegnieke wat in die studie bespreek is, is aan die deskundiges voorgehou. In elk van die volgende tegnieke word 'n verhaal (wat spesifiek op die kind en sy probleem betrekking het) aan die kind geles of vertel sodat die kind se denke en gevoel daardeur gerig word. Daarna kombineer die pedoterapeut enige van die volgende tegnieke met die verhaal in die terapeutiese situasie.

- **Die gesamentlike storievertel tegniek**

Die terapeut en die kind konstrueer saam 'n storie. Elkeen maak om die beurt 'n sin totdat die storie voltooi is. Die terapeut rig die kind se denke en montiveer hom deur positiewe insette te lewer.

- **Dramaterapie tegniek**

Die kind kry geleentheid om die verhaal te dramatiseer. Rollespel, rolle omruil, nabootsing en die leë stoel-tegniek kan hier gebruik word.

- **Telefoonspel tegniek**

Die kind voer 'n kamma gesprek met iemand anders.

- **Poppespel tegniek**

Die kind vertel die verhaal saam met die terapeut, of luister na die terapeut se verhaal, of vertel sy eie verhaal met behulp van handpoppe.

- **Kunsterapie tegniek**

Die kind kry geleentheid om die spesifieke verhaal te teken of sy eie verhaal daarna te verf. Klei, potlode en baie ander kunsmedia kan gebruik word.

- **Liedjietegniek**

'n Liedjie kan gemaak word en op band geneem word sodat hy herhaaldelik tuis daarna kan luister.

- **Mobiele storietegniek**

Die kind kan 'n "mobiele storie" maak en dit uiteindelik in sy kamer by die huis ophang.

- **Legkaartstorietegniek**

Legkaartstories of strokiesprentverhale kan gemaak word.

- **Foto-album storietegniek**

'n Foto-album-storie kan met behulp van regte foto's of tydskrifprente gemaak word.

- **Sensopatiëse speltegniek**

Die kind kan met behulp van miniatuurfigure die verhaal in 'n sandbak uitspeel.

- **Die Von Staabtegniek**

Die Von Staab medium kan gebruik word om beter kontak met die verhaal te hê.

- **Kassetspelertegniek**

Kassetspelers en "kamma"-televisies kan gebruik word.

8. Dink u hierdie tegnieke waardeur die kleuterverhaal gekonkretiseer kan word, het enige positiewe betekenis vir pedoterapie?

Ja. Dit het definitiewe opvoedings- en heropvoedingsbetekenis.

9. Wat dink u is die betekenis van die gekonkretiseerde verhaal vir die kind?

Die kind kry geleentheid om die verhaal baie goed te leer ken. Sy angste word gekonkretiseer deur komplementêre projeksie en hy kan sodoende beter met sy probleem omgaan, mits daar deurlopende goeie ondersteuning en begeleiding van die pedoterapeut is.

10. Is daar volgens u ruimte vir so 'n tegniek in pedoterapie?

Ja, want dit kan vir ander terapeute addisionele media in die hand stop.

11. Dink u dat 'n verhaal wat op hierdie wyse gekonkretiseer word, sal bydra dat die kind 'n beter insig in die probleem kry en dit moontlik kan lei tot probleemoplossing?

Dit hang af van as die kind die verhaal gehoor het, kon hy dit na sy onderbewuste oorgedra het of dalk nie. Hierdie konkretiseringstegnieke kan gesien word as 'n verdere poging om hierdie oordrag na die onderbewuste te bewerkstellig.

12. Dink u dat hierdie tegniek aan die kind meer uitdrukkingsgeleentheid bied om tot probleemoplossing te kom?

Ja, mits die begeleiding in die verhale van so 'n aard is dat die kind voor 'n probleem geplaas word waar die terapeut se begeleiding sal help om probleemhantering en -oplossing te bewerkstellig.

13. Is daar enige iets anders wat u dink die terapeut mee rekening moet hou as hy hierdie "tegniek" implementeer?

Wanneer die verhaal vir die eerste keer aan die kind voorgehou word, moet die pedoterapeut dit nie lees nie, maar vertel. Die kind fokus sy aandag meer as daar vir hom gekyk word. Daarna kan dit gelees word sodat dit ouditief betekenis het sowel as visueel terwyl die kind na die prente kyk.

14. Enige ander kommentaar wat u van belang mag ag?

Hierdie tegniek kan baie geslaagd wees mits dit ook met ouers in ouerbegeleiding bespreek word. Indien die ouers nie genoegsame kennis het van wat in terapie met hul kind gebeur nie, sal dit van min waarde wees om enige terapie met die kind te doen.

Baie dankie vir u gewaardeerde bydrae.

BYLAAG 2

Onderhoudskedule: Outoriteite op die gebied van pedoterapie

1. Identifiserende besonderhede

| | | |
|--------------------------|---|---|
| Naam | : | Anoniem |
| Geslag | : | Manlik |
| Ouderdom | : | 49 |
| Huidige beroep | : | Dosent |
| Ervaring as pedoterapeut | : | 14 jaar in die privaatpraktyk 13 Jaar hoof van 'n kinderleidingkliniek |
| Akademiese ervaring | : | D. Ed (Opv. Sielkunde) |

2. Inleidende oriëntering

Hierdie studie handel oor die konkretiseringsmoontlikhede van die kleuterverhaal as terapeutiese medium. Metodes is ondersoek waardeur die kleuterverhaal, wanneer dit in terapie gebruik word, meer konkreet oorgedra kan word om sodoende die kind te lei om beter insig in sy eie leefwêreld te kry.

Na 'n in-diepte literatuurondersoek, is verskillende metodes van konkretisering van die kleuterverhaal in die studie aan die orde gestel. Daar is besluit om na aanleiding hiervan ervare akdademici en outoriteite op die gebied van pedoterapie se mening in te win.

Die volgende ongestruktureerde vrae is aan die voorgenoemde deskundiges gestel:

1. Het u al voorheen die kleuterverhaal in pedoterapie gebruik?

Nee, ek het wel die reisdroom al baie met kinders gebruik,

2. Indien wel, hoe het u die verhaal aangewend (bv. voorgelees, vertel, ensovoorts)?

N. v. t.

3. **Het die gebruik van die verhaal 'n positiewe pedoterapeutiese effek gehad?**

N. v. t.

4. **Motiveer asseblief u vorige antwoord.**

5. **Dink u die kleuterverhaal het die potensiaal om gekonkretiseer te word?**

Ja.

6. **Indien wel, motiveer asseblief waarom u so dink.**

Respondent wil weet wat die ondersoeker met die begrip "konkretiseer" bedoel. Respondent sê dat hy die begrip konkretisering gebruik in terme van die wyse waarop angs gekonkretiseer word. Op emosionele gebied het die kind in pedoterapie dikwels angs wat vaag is. Hierdie angs kan konkreet gemaak word deur byvoorbeeld die kleuterverhaal te gebruik. Die kind kry dus geleentheid om konkreet uitdrukking aan sy angs te gee. Die kleuterverhaal word dus as projeksiemedium gebruik sodat die kind sy angs in die verhaal in projekteer. Dit kan veral van groot waarde by die klein kind wees.

Respondent sien die waarde in die gekonkretiseerde verhaal in die feit dat die kind groter geleentheid kry om te projekteer en dat dit van diagnostiese waarde vir die pedoterapeut kan wees. Daar is ook sprake van ekspressie by die kind omdat hy byvoorbeeld besig is om te teken.

7. **Hoe sou u die verhaal in pedoterapie konkretiseer?**

Die kind kan 'n tekening van die verhaal maak.

'n Poppespeel kan gedoen word.

Mimiek kan gebruik word.

'n Paar konkretiseringstegnieke wat in die studie bespreek is, is aan die deskundiges voorgedra. In elk van die volgende tegnieke word 'n verhaal (wat spesifiek op die kind en sy probleem betrekking het) aan die kind gelees of vertel sodat die kind se denke en gevoel daardeur gerig word. Daarna kombineer die pedoterapeut enige van die volgende tegnieke met die verhaal in die terapeutiese situasie.

- **Die gesamentlike storieverteltegniek**

Die terapeut en die kind konstrueer saam 'n storie. Elkeen maak om die beurt 'n sin totdat die storie voltooi is. Die terapeut rig die kind se denke en motiveer hom deur positiewe insette te lewer.

- **Dramaterapietegnik**

Die kind kry geleentheid om die verhaal te dramatiseer. Rollespel, rolle omruil, nabootsing en die leë stoel-tegniek kan hier gebruik word.

- **Telefoonspeltegniek**

Die kind voer 'n kamma gesprek met iemand anders.

- **Poppespeltegniek**

Die kind vertel die verhaal saam met die terapeut, of luister na die terapeut se verhaal, of vertel sy eie verhaal met behulp van handpoppe.

- **Kunsterapietegnik**

Die kind kry geleentheid om die spesifieke verhaal te teken of sy eie verhaal daarna te verf. Klei, potlode en baie ander kunsmedia kan gebruik word.

- **Liedjietegnik**

'n Liedjie kan gemaak word en op band geneem word sodat hy herhaaldelik tuis daarna kan luister.

- **Mobiele storietegnik**

Die kind kan 'n "mobiele storie" maak en dit uiteindelik in sy kamer by die huis ophang.

- **Legkaartstorietegnik**

Legkaartstories of strokiesprentverhale kan gemaak word.

- **Foto-album storietegnik**

'n Foto-album-storie kan met behulp van regte foto's of tydskrifprente gemaak word.

- **Sensopatiëse speltegniek**

Die kind kan met behulp van miniatuurfigure die verhaal in 'n sandbak uitspeel.

- **Die Von Staabtegniek**

Die Von Staab medium kan gebruik word om beter kontak met die verhaal te hê.

- **Kassetspelertegniek**

Kassetspelers en "kamma"-televisies kan gebruik word.

8. **Dink u hierdie tegnieke waardeur die kleuterverhaal gekonkretiseer kan word, het enige positiewe betekenis vir pedoterapie?**

Ja. Dit kan veral werk as mens byvoorbeeld begin met die gesamentlike storieverteltegniek en dan oorgaan in beeldterapie (d. w. s. daar word van kuns gebruik gemaak). Eers kan die pedoterapeut 'n storie aan die kind vertel en dan aan die verhaal bou deur dit te verf of te teken, ensovoorts. Dit word 'n nuwe verhaal en hierdie nuwe verhaal kan dan verder gekonkretiseer word deur byvoorbeeld gebruik te maak van poppespel waarna dit weer uitgeteken kan word. So word daar deurlopend aan die verhaal geskaaf totdat daar 'n totaal nuwe verhaal gebou is waardeur die kind dan nou sy probleem kan hanteer. Verskillende media word dus gebruik om die probleem meer hanteerbaar vir die kind te maak. Dieselfde tema word dus deur verskillende media uitgebeeld om dit meer konkreet te maak.

9. **Wat dink u is die betekenis van die gekonkretiseerde verhaal vir die kind?**

Soos enige vorm van terapie gaan dit vir die kind insig gee in sy situasie en hom help om sy probleme op te los. As die verhaal slegs aan die kind gelees is sonder hierdie tegnieke, is dit bloot 'n storie. Hierdie tegnieke gee aan die kind projeksiegeleentheid. Hy kry geleentheid om sy gedagtes en gevoelens in die verhaal te projekteer en dit vir homself verstaanbaar te maak.

10. **Is daar volgens u ruimte vir so 'n tegniek in pedoterapie?**

Ja, definitief.

11. **Dink u dat 'n verhaal wat op hierdie wyse gekonkretiseer word, sal bydra dat die kind 'n beter insig in die probleem kry en dit moontlik kan lei tot probleemoplossing?**

Ja. Hierdie is 'n interessante tegniek wat te make het met die wêreld van die kind en wat aanklank by die kind kan vind. Die kind kan identifiseer met die kleuterverhaal. Hierdie tegniek sal soos baie ander geslaagde pedoterapeutiese tegnieke ook die kind kan help om tot probleemoplossing te kom.

12. **Dink u dat hierdie tegniek aan die kind meer uitdrukkingsgeleentheid bied om tot probleemoplossing te kom?**

Wat vir ander pedoterapeutiese tegnieke geld, geld ook vir hierdie tegniek. Die feit dat die kind konkreet met die verhaalinhoud omgaan, kan definitief daartoe lei dat hy groter uitdrukkingsgeleentheid het, omdat sy projeksiegeleentheid soveel groter is.

13. **Is daar enige iets anders wat u dink die terapeut mee rekening moet hou as hy hierdie "tegniek" implementeer?**

Die enigste ding is dat die pedoterapeut 'n verhaal moet kies wat werklik geskik is vir die spesifieke kind en sy probleem, sodat dit 'n verhaal kan wees waarin hy wel kan projekteer. Die terapeut moet versigtig wees om nie die verhaal as sodanig voorop te stel nie, maar wel die kind se betekenis. Dit moet slegs 'n medium wees aan die hand waarvan daar met die kind gewerk word.

14. **Enige ander kommentaar wat u van belang mag ag?**

Hierdie tegniek kan veral by kleuterskole gepropageer word sodat daar in die kind se daaglikse lewe ook geleentheid kan wees om so te projekteer. Hierdie tegniek het nie slegs projeksiewaarde nie, maar ook diagnostiese waarde.

Baie dankie vir u gewaardeerde bydrae.

BYLAAG 3

Onderhoudskedule: Outoriteite op die gebied van pedoterapie

1. Identifiserende besonderhede

| | | |
|--------------------------|---|-------------------------------|
| Naam | : | Anoniem |
| Geslag | : | Vroulik |
| Ouderdom | : | 55 |
| Huidige beroep | : | Opvoedkundige Sielkundige |
| Ervaring as pedoterapeut | : | 23 jaar in die privaatpraktyk |
| Akademiese ervaring | : | D. Ed (Opv. Seilkunde) |

2. Inleidende oriëntering

Hierdie studie handel oor die konkretiseringsmoontlikhede van die kleuterverhaal as terapeutiese medium. Metodes is ondersoek waardeur die kleuterverhaal, wanneer dit in terapie gebruik word, meer konkreet oorgedra kan word om sodoende die kind te lei om beter insig in sy eie leefwêreld te kry.

Na 'n in-diepte literatuurondersoek, is verskillende metodes van konkretisering van die kleuterverhaal in die studie aan die orde gestel. Daar is besluit om na aanleiding hiervan ervare akdademici en outoriteite op die gebied van pedoterapie se mening in te win.

Die volgende ongestruktureerde vrae is aan die voorgenoemde deskundiges gestel:

1. Het u al voorheen die kleuterverhaal in pedoterapie gebruik?

Ja.

2. Indien wel, hoe het u die verhaal aangewend (bv. voorgelees, vertel, ensovoorts)?

Ek het dit gewoonlik aan die kind vertel waarna ons dan oor die verhaal gesels het en spesifieke, gerigte vrae oor die verhaal gestel is wat die kind moes beantwoord.

3. **Het die gebruik van die verhaal 'n positiewe pedoterapeutiese effek gehad?**

Ja.

4. **Motiveer asseblief u vorige antwoord.**

Die kind het te doene gehad met inhoud wat regstreeks verband hou met die tipe probleme wat hy daagliks ervaar. Hy het besef dat daar dalk "ander mense" is wat ook sulke probleme het en dat hy nie alleen staan nie. Hy het ook gesien hoe hierdie ander mense hulle situasie hanteer en dit het as voorbeeld vir hom gedien.

5. **Dink u die kleuterverhaal het die potensiaal om gekonkretiseer te word?**

Ja.

6. **Indien wel, motiveer asseblief waarom u so dink.**

Daar is so baie inhoud in 'n kleuterverhaal dat dit nie anders kan as om konkreet uitgebeeld te word nie. Die kleuterverhaal handel ook oor die dinge van 'n klein kind en dit impliseer onmiddelik speel, verf, teken, poppe, ensovoorts.

7. **Hoe sou u die verhaal in pedoterapie konkretiseer?**

Ek sal van fantasiespel gebruik maak.

Die Von Staab-medium kan met die verhaal gekombineer word.

Metafore kan gebruik word om 'n nuwe verhaal te skep.

'n Paar konkretiseringstegnieke wat in die studie bespreek is, is aan die deskundiges voorgehou. In elk van die volgende tegnieke word 'n verhaal (wat spesifiek op die kind en sy probleem betrekking het) aan die kind gelees of vertel sodat die kind se denke en gevoel daardeur gerig word. Daarna kombineer die pedoterapeut enige van die volgende tegnieke met die verhaal in die terapeutiese situasie.

- **Die gesamentlike storieverteltegniek**

Die terapeut en die kind konstrueer saam 'n storie. Elkeen maak om die beurt 'n sin totdat die storie voltooi is. Die terapeut rig die kind se denke en motiveer hom deur positiewe insette te lewer.

- **Dramaterapietegniek**

Die kind kry geleentheid om die verhaal te dramatiseer. Rollespel, rolle omruil, nabootsing en die leë stoel-tegniek kan hier gebruik word.

- **Telefoonspeltegniek**

Die kind voer 'n kamma gesprek met iemand anders.

- **Poppespeltegniek**

Die kind vertel die verhaal saam met die terapeut, of luister na die terapeut se verhaal, of vertel sy eie verhaal met behulp van handpoppe.

- **Kunsterapietegniek**

Die kind kry geleentheid om die spesifieke verhaal te teken of sy eie verhaal daarna te verf. Klei, potlode en baie ander kunsmedia kan gebruik word.

- **Liedjietegniek**

'n Liedjie kan gemaak word en op band geneem word sodat hy herhaaldelik tuis daarna kan luister.

- **Mobiele storietegniek**

Die kind kan 'n "mobiele storie" maak en dit uiteindelik in sy kamer by die huis ophang.

- **Legkaartstorietegniek**

Legkaartstories of strokiesprentverhale kan gemaak word.

- **Foto-album storietegniek**

'n Foto-album-storie kan met behulp van regte foto's of tydskrifprente gemaak word.

- **Sensopatiëse speltegniek**

Die kind kan met behulp van miniatuurfigure die verhaal in 'n sandbak uitspeel.

- **Die Von Staabtegniek**

Die Von Staab medium kan gebruik word om beter kontak met die verhaal te hê.

- **Kassetspelertegniek**

Kassetspelers en “kamma”-televisies kan gebruik word.

8. **Dink u hierdie tegnieke waardeur die kleuterverhaal gekonkretiseer kan word, het enige positiewe betekenis vir pedoterapie?**

Ja, sekerlik. Daar word op die kind se vlak met hom gewerk en inhoude wat hom direk aanspreek word uitgebrei om sodoende as hulpmiddel vir hom te wees om sy probleme te verstaan en te hanteer. Die terapeutiese situasie brei hier uit om 'n speelkamer te wees waarin die kind sy probleme regstreeks uitspeel.

9. **Wat dink u is die betekenis van die gekonkretiseerde verhaal vir die kind?**

Die kind kry geleentheid om sy probleme vanuit sy eie gesigspunt en perspektief te verstaan. Hy word die geleentheid gebied om met hierdie probleme te werk soos wat hy elke dag by die huis speel. Die bekende omgewing sal hom op sy gemak stel sodat hy met die probleem kan omgaan sonder dat hy eers daarvan bewus is.

10. **Is daar volgens u ruimte vir so 'n tegniek in pedoterapie?**

Beslis. Omdat die klein kind nog so konkreet gebonde is, kan hierdie tegniek goed geïmplementeer word as gevolg van die konkreetheid daarvan.

11. **Dink u dat 'n verhaal wat op hierdie wyse gekonkretiseer word, sal bydra dat die kind 'n beter insig in die probleem kry en dit moontlik kan lei tot probleemoplossing?**

As die kind die verhaal herhaal en verskillende konkretiseringstegnieke gebruik, het dit tot gevolg dat hy op verskillende maniere herhaaldelik op 'n konkrete vlak met die inhoud omgaan. Dit kan heel moontlik tot gevolg hê dat hy op 'n stadium tot insig in sy probleem gaan kom.

12. **Dink u dat hierdie tegniek aan die kind meer uitdrukkingsgeleentheid bied om tot probleemoplossing te kom?**

Ja, soos ek gesê het kan die konkreetheid van die tegniek geleentheid vir die kind bied om homself te laat geld en te sê wat hy dink en voel. Dit bied dus ekspressie sowel as projeksiegeleentheid vir die kind.

13. Is daar enige iets anders wat u dink die terapeut mee rekening moet hou as hy hierdie “tegniek” implementeer?

Die verhaal wat aanvanklik gekies word, moet op die kind se vlak wees. Die tegniek moet verder ook aansluit by die kind se vermoë sodat hy nie gelabiliseer word deur iets wat te moeilik vir hom is om uit te voer nie.

14. Enige ander kommentaar wat u van belang mag ag?

Die ouers van die kind kan betrek word by die terapie en moontlik die sessie deur glas dophou. Daar kan ook in een van die sessies vir die ouer gevra word om saam te speel en byvoorbeeld ‘n toneel saam met die kind te dramatiseer. Sodoende kry die ouer geleentheid om presies te sien wat gebeur sodat dit by die huis ook toegepas kan word.

Baie dankie vir u gewaardeerde bydrae.

BYLAAG 4

Onderhoudskedule: Outoriteite op die gebied van pedoterapie

1. Identifiserende besonderhede

| | | |
|--------------------------|---|-------------------------------|
| Naam | : | Anoniem |
| Geslag | : | Vroulik |
| Ouderdom | : | 51 |
| Huidige beroep | : | Opvoedkundige Sielkundige |
| Ervaring as pedoterapeut | : | 20 jaar in die privaatpraktyk |
| Akademie ervaring | : | D. Ed (Opv. Seilkunde) |

2. Inleidende oriëntering

Hierdie studie handel oor die konkretiseringsmoontlikhede van die kleuterverhaal as terapeutiese medium. Metodes is ondersoek waardeur die kleuterverhaal, wanneer dit in terapie gebruik word, meer konkreet oorgedra kan word om sodoende die kind te lei om beter insig in sy eie leefwêreld te kry.

Na 'n in-diepte literatuurondersoek, is verskillende metodes van konkretisering van die kleuterverhaal in die studie aan die orde gestel. Daar is besluit om na aanleiding hiervan ervare akdademici en outoriteite op die gebied van pedoterapie se mening in te win.

Die volgende ongestruktureerde vrae is aan die voorgenoemde deskundiges gestel:

1. Het u al voorheen die kleuterverhaal in pedoterapie gebruik?

Ja.

2. Indien wel, hoe het u die verhaal aangewend (bv. voorgelees, vertel, ensovoorts)?

Die verhaal is voorgelees of vertel en dan is die kind gewoonlik gevra om dele in die verhaal te verander of byvoorbeeld 'n ander slot uit te dink. Hy kan ook kies of hy ander karakters in die verhaal wil plaas om deel aan die storie te hê.

3. Het die gebruik van die verhaal 'n positiewe pedoterapeutiese effek gehad?

Ja.

4. Motiveer asseblief u vorige antwoord.

Die kind het geleentheid gekry om 'n verhaal te rekonstrueer sodat dit kan inpas by sy eie verwysingsraamwerk. Hy kon kies wat hy anders in die verhaal kon laat gebeur het en wie nog daar moes wees. Dit op sigself het aan hom die geleentheid gegee om met dinge en persone wat dalk aanleiding tot probleme in sy alledaagse lewe gee, te werk en te kommunikeer.

5. Dink u die kleuterverhaal het die potensiaal om gekonkretiseer te word?

Ja.

6. Indien wel, motiveer asseblief waarom u so dink.

Wanneer daar van die kleuterverhaal gebruik gemaak word, kan 'n mens onmiddellik spel daarby betrek. Enige tipe verhaal het die moontlikheid om deur spel meer konkreet gemaak te word. Spel is net soveel deel van die kleuter se lewe as wat stories is en spreek baie van dieselfde aspekte in die kind se bestaan aan.

7. Hoe sou u die verhaal in pedoterapie konkretiseer?

Dramaterapie kan gebruik word, die kind kan dus tonele uit die verhaal opvoer en dramatiseer.

Die Von Staab-medium kan met die verhaal gekombineer word.

Poppespel kan geïnkorporeer word.

Kunsterapie is nog 'n metode.

'n Paar konkretiseringstegnieke wat in die studie bespreek is, is aan die deskundiges voorgehou. In elk van die volgende tegnieke word 'n verhaal (wat spesifiek op die kind en sy probleem betrekking het) aan die kind gelees of vertel sodat die kind se denke en gevoel daardeur gerig word. Daarna kombineer die pedoterapeut enige van die volgende tegnieke met die verhaal in die terapeutiese situasie.

- **Die gesamentlike storieverteltegniek**

Die terapeut en die kind konstrueer saam 'n storie. Elkeen maak om die beurt 'n sin totdat die storie voltooi is. Die terapeut rig die kind se denke en motiveer hom deur positiewe insette te lewer.

- **Dramaterapietegniek**

Die kind kry geleentheid om die verhaal te dramatiseer. Rollespel, rolle omruil, nabootsing en die leë stoel-tegniek kan hier gebruik word.

- **Telefoonspeltegniek**

Die kind voer 'n kamma gesprek met iemand anders.

- **Poppespeltegniek**

Die kind vertel die verhaal saam met die terapeut, of luister na die terapeut se verhaal, of vertel sy eie verhaal met behulp van handpoppe.

- **Kunsterapietegniek**

Die kind kry geleentheid om die spesifieke verhaal te teken of sy eie verhaal daarna te verf. Klei, potlode en baie ander kunsmedia kan gebruik word.

- **Liedjietegniek**

'n Liedjie kan gemaak word en op band geneem word sodat hy herhaaldelik tuis daarna kan luister.

- **Mobiele storietegniek**

Die kind kan 'n "mobiele storie" maak en dit uiteindelik in sy kamer by die huis ophang.

- **Legkaartstorietegniek**

Legkaartstories of strokiesprentverhale kan gemaak word.

- **Foto-album storietegniek**

'n Foto-album-storie kan met behulp van regte foto's of tydskrifprente gemaak word.

- **Sensopatiëse speltegniek**

Die kind kan met behulp van miniatuurfigure die verhaal in 'n sandbak uitspeel.

- **Die Von Staabtegniek**

Die Von Staab medium kan gebruik word om beter kontak met die verhaal te hê.

- **Kassetspelertegniek**

Kassetspelers en "kamma"-televisies kan gebruik word.

8. **Dink u hierdie tegnieke waardeur die kleuterverhaal gekonkretiseer kan word, het enige positiewe betekenis vir pedoterapie?**

Ja, dit bied addisionele maniere waarop die terapeut met die kind kan omgaan. Dit kan as nog een van die pedoterapeutiese tegnieke gebruik word om die kind met sy probleme te help. Dit bied veral nog 'n baie goeie alternatief waarmee daar met die jong kind gewerk kan word, siende dat daar nie ontelbaar baie tegnieke is soos in die geval van die ouer kind met meer vaardighede nie.

9. **Wat dink u is die betekenis van die gekonkretiseerde verhaal vir die kind?**

Die kind kry geleentheid om op 'n gemaklike en onbedreigde manier met sy problematiese inhoud om te gaan sonder dat hy dalk eers daarvan bewus is. Hy kry geleentheid om presies te sê hoe hy dink en voel sonder dat hy dit eens weet. Omdat hierdie inhoud in simboolvorm vir hom aangebied word, kan hy soveel makliker daarmee identifiseer.

10. **Is daar volgens u ruimte vir so 'n tegniek in pedoterapie?**

Ja, want soos ek vroeër genoem het is die metodes om met die kleuter te werk meer beperk as met die ouer kind vanweë die klein kind se beperkte vaardighede. Enige nuwe tegniek wat geslaagd is, kan in elk geval met vrug in pedoterapie gebruik word.

11. **Dink u dat 'n verhaal wat op hierdie wyse gekonkretiseer word, sal bydra dat die kind 'n beter insig in die probleem kry en dit moontlik kan lei tot probleemoplossing?**

Ja, ek kom weer eens terug na wat ek gesê het van die simboolvorm. Die inhoud is nie bedreigend vir die kind nie omdat dit uit sy alledaagse speel en fantasiewêreld gehaal is. Vir hom is dit die kans

om speels te sê wat hy dink en voel en dit op hierdie wyse dan beter te probeer verstaan. Die kind kry dus die geleentheid om te projekteer. As gevolg van baie herhaling gaan dit hom later wel tot dieper insig in sy probleemsituasie lei.

12. **Dink u dat hierdie tegniek aan die kind meer uitdrukkingsgeleentheid bied om tot probleemoplossing te kom?**

Ja, omdat die kind so maklik deur spel kommunikeer en dit gewoonlik sy geliefkoosde manier van doen is, gee hierdie tegniek vir die kind geleentheid om deur spel uit te druk wat werklik in sy binneste gebeur. Die kind kan dramatiseer, hy kan verf en teken, hy kan legkaarte maak, hy kan sy eie storie maak soos dit hom pas. Dit opsigself bied legio uitdrukkingsmoontlikhede vir die kind.

13. **Is daar enige iets anders wat u dink die terapeut mee rekening moet hou as hy hierdie "tegniek" implementeer?**

Ouerbegeleiding is noodsaaklik. Dit is so 'n maklike manier van doen, dat die ouers sonder veel probleme dit by die huis kan toepas. Daar sal net in diepte met hulle gepraat moet word sodat hulle presies kan verstaan waaroor dit handel.

14. **Enige ander kommentaar wat u van belang mag ag?**

Dit is 'n baie mooi bydrae tot die opvoedkundige sielkunde wat talle kleuters nog met baie genot gaan lei om weer heel te word.

Baie dankie vir u gewaardeerde bydrae.

Bronnelys

- Allan, J. & Clark, M. 1984 Directed art counselling. Elementary School Guidance and Counselling. Vol. 19, no. 2: 116 - 124.
- Anderson, W. & Groff, P. 1972 A new look at children's literature. Wadworth: Robinson.
- Arbuthnot, M. H. 1964 Children and books. Third edition. Glenview: Scott-Foresman.
- Ault, R. 1983 Children's cognitive development. Second edition. New York: Oxford University Press.
- Ausebel, D. P. 1965 Theory and problems of child development. New York: Grune & Stratton.
- Axline, V. M. 1969 Play Therapy. Ballantine Books: New York.
- Barlow, K; Strother, J & Landreth, G. 1985 Child-centered play therapy: Nancy from baldness to curls. The School Councillor. Vol. 32: 347-356.
- Barnard, J. S. (red.) 1987 Opvoedkundige-sielkundige beginsels vir onderwysstudente. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- Bee, H. 1989 The Developing Child. New York: Harper Row Publishers.
- Benjamin, A. 1987 The helping interview. (3rd ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- Bettelheim, B. 1977 The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales. New York: Vintage books.
- Boerlage, L. M. 1964 Jeugdboeken lezen en kiezen. Groningen: Wolters.

- Botha, A.; Van Ede, D. M. & Piek, J. P. 1990 *Die kleutertydperk*. In D. A. Louw (red.) Menslike ontwikkeling. Tweede uitgawe. Pretoria: HAUM-Tersiêr.
- Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. 1990 The earliest relationship: Parents, infants and the drama of early attachment. Addison-Wesley Publishers.
- Brown, G. 1977 Child development. London: Open Books.
- Charlesworth, R. 1992 Understanding Child Development. Third edition. Delmar Publishers Inc.
- Cilliers, I. (red.) 1988 Towards Understanding. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Cooper, J. C. 1983 Fairy tales - Allegories of the inner life. Wellingborough: Northhampronshire: Aquarian Press.
- Corbin, C. B. 1980 A textbook of motor development. USA: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Craig, G. J. 1983 Human Development. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Cratty, B. J. 1970 Perceptual and Motor development in infants and children. London: Macmillan Company.
- Crompton, M. 1980 Respecting children: Social work with young people. London: Edward Arnold.
- Denham, S. A. & Couchoud, E. A. 1990 *Young Preschoolers' Understanding of Emotions*. Child Study Journal. Vol. 20, No. 3: 171 - 92.
- De Witt, M. W. & Booyesen, M. I. 1995 Focusing om the small child. Goodwood: National Book Printers.

- Drowatzky, J. N. 1981 Motor Learning Principles and Practices. USA: Burgess Publishing Company Minneapolis, Minnesota.
- Du Toit, S. J. & Kruger, N. 1991 Die kind: 'n opvoedkundige perspektief. Durban: Butterworths.
- Engelbrecht, C. S.; Kok, J. C. & Van Biljon, S. S. 1989 Volwassewording. Durban: Butterworth.
- Espenschade, A. S. & Eckert, H. M. 1980 Motor Development. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Estés, C. P. 1992 Women who run with the wolves. Great Britain: W. W. Norton & Company, Inc.
- Faure, J. S. M. 1966 Die pedagogiese diagnostisering en behandeling van gedragsmoeilike kinders deur middel van spel, met verwysing na bepaalde pedagogiese kriteria. Pretoria: HAUM.
- Fearn, M. 1985 Only the best is good enough. The Woodfield Lectures on children's literature, 1978. Rossendale & contributors: London.
- Ferreira, G. V. (red.). 1992 Temas in die Psigopedagogiek. Pretoria: J. L. van Schaik (Edms) Bpk.
- Ferreira, G. V. (red.); Pretorius, J. W. M. & Bender, C. J. G 1994 Temas in die Psigopedagogiek: Deel 1. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
- Ferreira, M.; Mouton, J.; Puth, G.; Schurink, E. & Schurink, W. 1988 Inleiding tot kwalitatiewe metodes. Module 3. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

- Friedberg, R. D. 1994 *Storytelling and cognitive therapy with children.* Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly. Vol. 8, Number 3, 1994. Springer Publishing Company.
- Gardner, R. A. 1969 *Mutual Storytelling as a Technique in Child Psychotherapy and Psychoanalysis.* Science and Psychoanalysis. Vol. 14. Masserman, J. Ed. Grune & Stratton: New York.
- Gardner, R. A. 1976 Psychotherapy with children of divorce. New York: Jason Aronson.
- Genisio, M. H. & Soundy, C. S. 1994 *Tell me a story: Interweaving Cultural and Restorative Strands into Early Storytelling Experiences.* Day Care & Early Education. Vol. 22, no. 1, pp. 24-31.
- Gesell, A.; Ilg, F. L. Ames, L. B. 1973 The Child from five to ten. Great Britain: Lowe & Brydone.
- Gillespie, A. 1986 *'Art therapy' at the familymakers project.* Adoption and Fostering. Vol. 10, no. 1: 19 - 23.
- Ginott, H. M. 1961 Group psychotherapy with children. New York, McGraw-Hill.
- Glazer, J. I. 1981 Literature for Young Children. Ohio: Charles E Merrill Publishing Company.
- Gouws, L. A.; Louw, D. A.; F. W. & Plug, C. 1979 Psigologie woordeboek. Johannesburg: McGraw-Hill Meyer, Boekmaatskappy.
- Grové, M. C. 1986 Volgende jaar skool toe. Pretoria/Kaapstad: HAUM.

- Harriman, P. L. 1980 Handbook of psychological terms. New Jersey: Littelfield, Adams & Co.
- Heidegger, M. 1949 Existence and being. London: Vision.
- Hoffman, L. R. 1991 *Developmental counselling for pre-kindergarten children: a preventative approach*. Elementary school guidance & counselling. Vol. 26, October 1991.
- Huck, C. S. & Kuhn, D. Y. 1968 Children's literature in the elementary school. Second edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hurlock, E. B. 1980 Developmental psychology: A life-span approach. Fifth edition. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Isenberg, J. P. & Jalongo, M. R. 1993 Creative expression and play in the early childhood curriculum. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jalongo, M. R. 1983 *Using Crisis-Oriented Books with Young Children*. Young Children. Vol. 38, No. 5: 29-36. NAEYC: Washington.
- James, R. K. & 1987 *Puppets: The elementary school counsellor's right or left arm*. Elementary School Guidance and Counselling. Vol. 21, No. 4: 292 - 299.
- Jennings, S. 1979 Remedial drama. Third edition. London: Pitman Publishing Limited.
- Johnson, J. E.; Christie, J. F. & Yawkey, T. D. 1987 Play and early childhood development. Glenview, IL: Scott Foresman.

- Kachelhoffer, E. S. 1988 'n Motoriese begeleidingsplan vir kinders in die pre-primêre skoolfase. 'n Ongepubliseerde M. Ed-verhandeling. Johannesburg: RAU.
- Klepsch, M. & Logie, L. 1982 Children draw and tell. New York: Brunner Mazel.
- Kok, J. C. 1975 Leerprobleme en perseptueel-motoriese ordening. Johannesburg: Perskor-Uitgewery.
- Kopp, C. B. and Krakow, J. B. 1982 The Child: Development in a Social Context. Canada: Addison-Wesley Publishing Company.
- Kruger, M. S. 1990 Poppespel: 'n gids vir beginners. Kaapstad: Delos.
- Landy, R. J. 1993 Persona and Performance. The Meaning of Role in Drama, Therapy, and Everyday Life. Jessica Kingsley Publishers: Pennsylvania.
- Langeveld, M. J. 1969 Beknopte theoretiese pedagogiek. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leemans, E. & Bruinsma, M. 1990 Omgaan met kinderen van 1½ tot 4. Nederland: Wolters-Noordhof.
- Lewis, C. 1985 Listening to children. Northvale, NJ: Aronson.
- Linschoten, J. 1956 Persoon en wêreld. Tweede druk. Utrecht: Bijleveld.
- Logan, L. M. & Logan, V. G. 1974 Educating young children. Toronto/Montreal: McGraw-hill Ryerson.
- Longman New Universal Dictionary. 1985 The Penguin English Dictionary. Merriam-Webster Inc.

- Lohan, C. A. 1972 Die bekroonde kinderboek en die aanvaarding daarvan deur die kind met spesiale verwysing na Suid-Afrika. D. Phil.-verhandeling, P U vir CHO.
- Lohan, C. A. 1986 Kinderlektuur. H.A.U.M. Opvoedkundige Uitgewery: Pretoria.
- Louw, D. A. & Louw, A. E. 1990 *Die neonatale fase en babajare.* In D. A. Louw (red.) Menslike ontwikkeling. Tweede uitgawe. Pretoria: HAUM-Tersiêr.
- Lubbers, R. 1971 Voortgang en nieuw begin in de opvoeding. Gent: Gorcum.
- MacCann, D. & Richard, O. 1973 The child's first books. New York: Wilson.
- Matheny, A. P. Jr.; Wilson, R. S. & Nuss, S. M. 1984 *Toddler temperament: Stability across settings and over ages.* Child Development. New York: The Free Press.
- Maxim, G. 1993 The very young: Guiding children from infancy through the early years. Fourth edition. Columbus, OH: Merrill/Macmillan.
- Meijers, J. A. 1969 De taal van het kind. Utrecht: Spectrum.
- Miller, C. & Boe, J. 1990 *Tears into diamonds: Transformation of child psychic trauma through sandplay and storytelling.* The Arts in Psychotherapy. Vol. 17: 247-257.
- Mills, J. C. & Crowley, R. J. 1986 Therapeutic metaphors for children and the child within. New York: Brunner Mazel.
- Mitchell, S. (ed.) 1996 Dramatherapy: Clinical Studies. Jessica Kingsley Publishers: London.

- Mouton, J. & Marais, H. C. 1985 Metodologie van die geesteswetenskappe. Basiese begrippe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Mouton, J. & Marais, H. C. 1988 Metodologie van die geesteswetenskappe. Basiese begrippe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Mouton, J.; Marais, H. C.; Prinsloo, K. P. & Rhodie, N. J. 1989 Metodologie van die geesteswetenskappe. Basiese begrippe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Mulder, J. C. 1981 Statistiese tegnieke in Opvoedkunde. Pretoria: HAUM.
- Murphy, D. C. 1972 *The Therapeutic Value of Children's Literature.* Nursing Forum. Vol. XI, No. 2.
- Myrick, R. 1987 Developmental guidance and counselling: A practical approach. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Nel, B. F. (red.) 1970 *Die aard en betekenis van die affektiewe in die persoonswording van die kind.* Psychologia pedagogica sursum. Stellenbosch: U. U. B.
- Nijkamp, W. M. 1964 Het boek in kleuterland. Assen: Van Gorcum.
- Odendal, F. F. (red.); Schoonees, P. C.; Swanepoel, C. J.; Du Toit, S. J. & Booyesen, C. M. 1988 Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Tweede uitgawe. Johannesburg: Perskor-Boekdrukkery.
- Olivier, S. E. 1986 Die ontwerp van 'n pedoterapeutiese praktyk. 'n Ongepubliseerde D. Ed-proefskrif. Universiteit van Pretoria.

- Pardeck, J. T. 1995 *Bibliotherapy: An Innovative Approach for helping children.* Early Child Development and Care. Vol. 110, pp. 83-88, 6 February 1995. Gordon & Breach Science Publishers SA.
- Patterson, C. 1986 Theories of counselling and psychotherapy. (4th ed.) New York: Harper & Row.
- Peake, B. 1987 *A child's odyssey toward wholeness through art therapy.* The Arts in Psychotherapy. Vol. 14, No. 1. 41 - 85.
- Penning, R. J. 1993 Didactics and Literature for pre-school children. Only study guide for DIDLIT-Q. Printed and published by the University of South Africa: Muckleneuk: Pretoria.
- Piaget, J. 1962 Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton.
- Pienaar, L. 1970 Die kind en sy literatuur. Kaapstad: HAUM.
- Porter, C. 1983 Spel terapie met die sorgbehoewende kind. 'n Ongepubliseerde D.Phil-thesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Reilly, P. E. 1975 Lesing gehou te Pretoria op 23 Junie 1975.
- Ritchie, M. H. 1994 *Counselling Difficult Children.* Canadian Journal of Counselling. Vol. 28:1, pp. 58 - 68.
- Roosa, L. W. 1981 *The family drawing / storytelling technique: An approach to assessment of family dynamics.* Elementary School Guidance and Counselling. Vol. 15, no. 3: 269 - 272.

- Rose, E. 1988 *Art therapy - a brief guide. Adoption and Fostering. Vol. 12, no. 1: 48 - 50.*
- Rubin, J. A. 1988 *Art counselling: an alternative. Elementary School Guidance and Counselling. Vol. 22, no. 3: 180 - 185.*
- Samuels, S. C. 1977 *Enchancing self-concept in early childhood. Theory and practice. New York: Human Sciences Press.*
- Schaefer, C. E. and Millman, H. L. 1981 *How To Help Children with Common Problems. New York: Penguin Group.*
- Schnetler, J.; Stoker, D. J.; Dixon, B. J; Herbst, D. & Geldenhuys, E. 1989 *Opnamemetodes en -praktyk. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.*
- Shepherd, T. R. & 1989 *Books, puppets, and sharing: teaching preschool children to share. Psychology in the schools. Volume 26, July 1989. Southern Illinois University at Carbondale.*
- Smart, M. S. & Smart, R. C. 1969 *Children, development and relationships. Third edition. London: Collier-Macmillan.*
- Smit, P. C. 1987 *Opnamemetodes en -praktyk. Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.*
- Smith, C. M. 1982 *Die gebruik van die kinderverhaal as biblioterapeutiese tegniek. Maatskaplike werk / Social Work. Vol. 18, nr. 4: 229 - 236.*
- Snyman, L. 1983 *Die Kind se Literatuur. Durbanville: Die Kinderpers.*
- Sonnekus, M. C. H. & Ferreira, G. V. 1987 *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. Stellenbosch: Universiteits-uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk.*

- Spero, M. H. 1980 Use of the telephone in child play therapy. Social Work. Vol. 25, no. 1: 57 - 60.
- Stallings, L. M. 1982 Motor learning: From theory to practice. St. Louis: C. V. Mosby Company.
- Steenberg, E. 1979 My Kind en Sy Boek. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.
- Steenberg, E. 1987 Fantasie en die kinderboek - 'n kernhandleiding. HAUM-Literêr: Pretoria.
- Storr, C. 1986 Folk and fairy tales. Children's Literature in Education. Volume 17, No. 1: 63 - 70.
- Super, S. 1979 An evaluation of the influence of a learning readiness program on the perceptual development of the grade 1 child. M Ed Thesis. RAU.
- Tournier, P. 1974 The meaning of persons. Eighth impression. Norwich: S.C.M.
- Van Biljon, J. s. j. Kinder- en Jeuglektuur . Geen uitgewer.
- Van der Merwe, M. 1991 Maatskaplikewerk-beraad met jong kinders in egskeidingsituasies met fokus op speeltegnieke. 'n Ongepubliseerde M-tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Van der Stoep, F. & Louw, W. J. 1984 Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Pretoria/Kaapstad: Academica.
- Van Lennep, D. J. 1949 Psychologie van projectieverschijselen. Utrecht: Nedl. Stichting voor Psychotechniek.

- Van Niekerk, P. A. (red.) 1986 Die Opvoedkundige-sielkundige: 'n Handleiding in die Opvoedkundige-Sielkunde. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk.
- Van Niekerk, P. A. 1992 Die Onderwyser en Die Kind Met Probleme. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk.
- Van Wyk, S. 1974 Die opvoedingsbetekenis van kinderspel. Durban: Butterworths.
- Vibbert, M. & Bornstein, M. H. 1989 *Specific associations between domains of mother-child interaction and toddler referential language and pretense play.* Infant Behaviour and Development 12: 163 - 184.
- Von Franz, M. L. 1987 Interpretation of fairy tales. Irving: TX: Spring Publications.
- Vrey, J. D. 1991 Die Opvoedeling in sy self-aktualisering. UNISA: Pretoria: Guttenberg Boekdrukkers.
- Wasserman, S. 1990 Serious players in the primary classroom. New York: Teachers College Press.
- Wertham, F. 1953 Seduction of the innocent. New York: Rinehart.
- White, B. 1988 Educating the infant and toddler. Lexington, MA: Heath.
- Williams, H. S. 1983 Perceptual and Motor Development. New Jersey: Prentice-Hall.
- Windmiller, M.; Lambert, N. & Turiel, E. 1980 Moral development and socialization. Boston: Allyn & Bacon.

Wood, B. S.

1976 Children And Communication:
Verbal And Non-verbal Language
Development. New Jersey:
Prentice-Hall.