

**FANTASIE EN VERBEELDING AS MOONTLIKHEIDSVOORWAARDES
VIR KREATIEWE DENKE GEDURENDE AANVANGSONDERWYS**

deur

GERTRUIDA CORNELIA VAN ANTWERP

Voorgelê ter vervulling van die
vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

SELKUNDIGE OPVOEDKUNDE

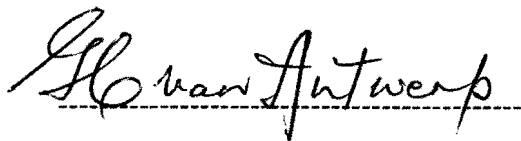
aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID – AFRIKA

STUDIELEIER : PROF J G LE ROUX

OKTOBER 2000

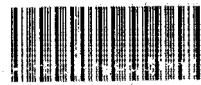
"Ek verklaar hiermee dat **'Fantasie en Verbeelding as Moontlikheidsvoorwaardes vir Kreatiewe Denke gedurende Aanvangsonderwys'** my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het."

A handwritten signature in black ink, reading "G C van Antwerp", written over a horizontal dashed line.

G C van Antwerp

372.5042 VANA

372.5042 VANA



0001782740

Opedra aan my kinders - Tania, Senta, Evan en Andro - wat aanvanklik vir my die deur tot begrip van die ryke verbeeldingswêreld van *alle* jong kinders geopen het.

DANKBETUIGINGS

By die voltooiing van hierdie navorsingsverslag wil ek my opregte dank betuig teenoor:

- Prof J G le Roux wat as my studieleier opgetree het, nie net vir sy professionele afronding van die navorsingsprojek nie, maar ook vir sy rigtinggewende leiding ten opsigte van denkprosesse en ordening van idees.
- Me Karlien de Beer wat onskatbaar waardevolle hulp met die literatuursoektog verleen het.
- Dr Jacques van Zyl, tans praktiserende sielkundige en voorheen hoof van Flambojant Skool vir Remediërende Onderrig te Witrivier, vir opregte belangstelling en vertroue in die opvoedkundige waarde van die navorsingsprojek.
- My seun, Andro, wat met uitmuntende rekenaarvaardigheid konstruktiewe en onbaatsugtige ondersteuning gebied het om die eindresultaat die lig te laat sien.
- Die onderwysers en Graad 1-3 leerders (aanvangsonderwys) van sewe skole (Nelspruit tot Mkuhlu) in Mpumalanga, vir betekenisvolle en onontbeerlike betrokkenheid by die navorsingsprojek.

G C VAN ANTWERP

Witrivier

Oktober 2000

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1 – Oriënterende Inleiding, Probleemanalise, Doelwitstelling en Begripsverklaring

1. Oriënterende Inleiding	1
2. Probleemanalise	2
2.1 Bewuswording van die Probleem	2
2.2 Formulering van die Probleem	5
2.3 Afbakening van die Probleem	5
3. Doel van die Onderzoek	6
3.1 Fantasie en Verbeelding	6
3.2 Die Kreatiewe Omgewing	7
3.3 Die Kreatiewe Onderwyser	7
4. Definisies en Begripsverklarings	8
4.1 Kreatiwiteit	8
4.2 Denke	10
4.3 Fantasie (Drome/Dagdrome) en Verbeelding	12
5. Navorsingsmetodes	14
5.1 Literatuurstudie	14
5.2 Empiriese Onderzoek ('n Kwalitatiewe Benadering)	14
6. Program van Studie	14

Hoofstuk 2 – Die Kreatiewe Gebeure: Proses, Produk, Persoon en Plek

1. Die Kreatiewe Gebeure	16
1.1 Proses of Produk	16
1.1.1 Oorspronklikheid	17
1.1.2 Verandering	17
1.2 Analise of sintese	18
1.3 Die Faseproses van Kreatiewe Denke	19
1.3.1 Voorbereiding	20
1.3.2 Inkubasie	21
1.3.2.1 Inspirasie	22
1.3.3 Illuminasie	23
1.3.3.1 Intuisie	24
1.3.4 Verifikasie	25
2. Die Kreatiewe Persoon	26
2.1 Persoonlikheidseienskappe	26
2.1.1 Motivering tot Ideegenerering	28
2.1.2 Die Kreatiewe Persoonlikheid as die Eksperimentele "Self"	29
2.2 Selfaktualisering	29
3. Die Kreatiewe Omgewing	31
3.1 Die Kind se Leefwêreld	32
3.2 Die Gemeenskaplike Kultuurwêreld	32
3.2.1 Die Ouers	34
3.2.2 Die Skool	35
3.2.3 Die Rol van die Onderwyser	37
3.2.3.1 Die Onderwyser-Kind Interaksie	38
3.2.3.2 Die Moed om Kreatief te Dink	39

3.2.4	Reflektiewe Onderwys: Professionele Ontwikkeling	39
-------	--	----

Hoofstuk 3 – Teoretiese Begroning van Fantasia en Verbeeldingspel

1.	Historiese Agtergrond van Fantasia en Verbeelding	42
1.1	Fantasia: Die Innerlike Ervaring	43
1.2	Definisie van Spel	
2.	Teorieë van Spel	43
2.1	Die Surplus Energie – Teorie	44
2.2	Die Instink – Teorie	45
2.3	Die Kulturele Teorie	45
2.4	Die Kognitiewe Teorieë	45
2.5	Die Psigoanalitiese Teorieë	46
2.5.1	Die Realiteit	47
2.6	Affektiewe Teorieë	49
3.	Fantasia en Verbeeldingspel	50
3.1	Fantasia en Verbeelding as Aspekte van Kreatiwiteit	51
3.2	Bespreking en Begripsverklarings	51
3.2.1	Negatiewe Konnotasies	51
3.2.2	'n Vergelyking	52
3.2.3	Begripsverklarings	54
4.	Teorieë van Fantasia: Struktuur en Funksie	55
4.1	'n Aanvanklike Benadering	55
4.1.1	Definisie van Fantasia	56
4.2	'n Resente Benadering	57
4.2.1	Die Rol van Fantasia	57
5.	Fantasia: Drome en Dagdrome	58
5.1	Drome	58
5.2	Dagdrome	59
5.2.1	Die Funksies van Dagdrome	59
5.2.2	Dagdrome en Kreatiwiteit	60
6.	Fantasia – Fiksie	60
6.1	Verhale (Stories en Sprokies)	60
6.2	Die Opvoedkundige Waarde van Stories	61
6.3	Stories en Sielkundige-, Affektiewe- en Kulturele Oordrag	61
6.4	Verhaalstrukture	64
6.4.1	Volksverhale en Legendes	64
6.4.2	Die Fabel	64
6.4.3	Die Mite	65
6.4.4	Die Literêre Waarde van Stories/Verhale	66
6.5	Wat is 'n Feëverhaal?	67
6.5.1	Die Belangrikheid van Feëverhale in die Opvoeding van die Kind	68
6.5.2	Feëverhale en die Realiteit	69
6.6	Feëverhale en Kreatiewe Denke	70

Hoofstuk 4 – Teoretiese Ondersoek van Kreatiewe Denke

1.	Historiese Oorsig van Kreatiwiteit	72
1.1	Kreatiwiteit en Intelligensie	72

2.	Die Psigiese Struktuur en Kreatiewe Denke	73
2.1	Kognitiewe Intelligensie	73
2.2	Affektiewe Emosies	74
3.	Die Innerlike Voorwaardes vir Kreatiewe Denke	75
3.1	Die Innerlike Ervaring	75
3.2	Die Bewuste en Onbewuste Innerlike	76
3.3	Innerlike Noodsaak	78
3.4	Innerlike Sekuriteit	79
4.	Ontwikkelingsteorieë van Denke	80
4.1	Jean Jacques Rousseau (1712-1778)	81
4.2	Arnold Gesell (1880-1961)	82
4.3	Maria Montessori (1870-1952)	82
4.4	Heinz Werner (1890-1964)	84
4.4.1	Theodore Roszak (1933-)	85
4.5	Jean Piaget (1896-1980)	86
5.	Die Rol van Fantasie en Verbeelding in die Tradisionele, Progressiewe en Humanistiese Opvoedkundige Denkrytings.	89
5.1	Tradisionalisme	89
5.2	Progressiwisme	89
5.2.1	John Dewey (1895-1952)	89
5.3	Humanisme	90
5.3.1	Abraham Maslow (1908-1970)	90
6.	Die Natuurlike Denkwyses van Kreatiwiteit	92
6.1	Metaforiese Denke	92
6.2	Simboliese Denke	93
6.2.1	Die Aard van Simbole	94
6.2.2	Beeldvorming	94
6.2.3	Die Intersubjektiewe Aard van Waarneming	95
7.	Wat is Kreatiewe Denke?	96
7.1	Kritiese Denke en Kreatiwiteit	96
7.2	Laterale Denke	97
7.2.1	Patroonvormende Denke	98
7.3	Die Kreatiewe Denkhandeling	
7.3.1	Die Misterie van Intuïtiewe Denke	99
8.	Samevatting: Fantasie en Verbeelding as Moontlikheidsvoorwaardes vir Kreatiewe Denke	100
8.1	Die Bewuste en Onbewuste Denkprosesse	101
9.	Die Brein	102
9.1	Die Brein en Intelligensie	103
9.2	Die Twee Breinhemisfere	104
9.2.1	Die Linkerbreinhemisfeer	106
9.2.2	Die Regterbreinhemisfeer	106
9.2.2.1	Die Regterhemisfeer en Kreatiewe Denke	107
10.	Die Heelbrein	108
10.1	Die Kwadrantkonsep	109
11.	Die Brein en Fantasie en Verbeelding	110

Hoofstuk 5 – Die Empiriese Onderzoek

1. Inleiding	113
2. <u>Die Beplanning van die Onderzoek</u>	113
2.1 Navorsingsmetodes en Meetinstrumente	113
2.1.1 Die Kwalitatiewe Benadering	114
2.1.1.1 Die Kwalitatiewe Prosedure	114
2.1.2 Die Persoonlike Onderhoud	114
2.1.3 Observasie	115
2.2 Proefpersone	116
2.2.1 Onderwysers as Proefpersone	116
2.2.2 Kinders as Proefpersone (Aanvangsonderwys)	117
2.3 Meetinstrumente om die Kreatiewe Denkwyses van Onderwysers en Kinders te bepaal	117
2.3.1 'n Vraelys om die Denkwyses van <u>Onderwysers</u> te bepaal	117
2.3.1.1 Bespreking van die vraelys as meetinstrument	118
2.3.2 Die Meting van die Kreatiewe Denkwyses van Aanvangsonderwys-leerders	120
2.3.2.1 'n Meetinstrument om die Kreatiewe Denkwyses van <u>Kinders</u> te bepaal	121
2.3.2.2 Bespreking van Instrumente (a): "Wees Kreatief" en (b): Die Sensasionele Denke-Model	121
3. <u>Die Uitvoering van die Onderzoek</u>	124
3.1 Onderwysers	124
3.1.1 Resultate van Breinkwadrant-Voorkeure volgens die HBDI-Vraelys	127
3.1.2 Bespreking van Resultate	128
3.2 Kinders	129
3.2.1 Die (Informele) Onderhoud of Gesprek	129
3.2.2 Toepassingswyse van Meetinstrumente	130
3.3 Resultate van Onderzoek	132

Hoofstuk 6 – Resultate en Interpretasies van die Onderzoek

1. Interpretering en Bespreking van Data	134
1.1 Die Kwalitatiewe Benadering	134
1.1.1 Verskillende Navorsingsbenaderings	134
1.2. Sistematiese Indeling van die Onderzoek	136

Afdeling A

2. Fantasie (Drome/Dagdrome)	137
2.1 Droomtekeninge	137
2.2 Resultate van Observasies/Interpretasies van Drome/Dagdrome	142
3. Probleemstelling (Graad 2): "If Dinosaurs were Cats and Dogs".	142
3.1 Die "Eierprobleem"	144
3.1.1 Bespreking van Resultate van Eierplan	145

Afdeling B

4. Kreatiewe Probleemoplossing	145
4.1 Tekeninge as Dinkmedium	146

4.2	Probleemstelling (Graad 3): Hoe om 'n Kat en Hond se bakleierey te staak.	146
4.2.1	Tekeninge van Probleemoplossingsidees	146
4.3	Bespreking van die Probleemoplossings	156
4.3.1	Die Verskeidenheid van Benaderingswyses	156
4.3.2	Die Direkte Benadering	156
4.3.3	Die Sielkundige Benadering	157
5.	Kreatiewe Ontwerp	158
5.1	Probleemstelling (Graad 3): Ontwerp 'n Pretmasjien.	158
5.2	Resultate van die Pretmasjienontwerpe	165
5.3	Bespreking van die Pretmasjienontwerpe	166
6.	Artistiese Kreatiwiteit	167
6.1	Resultate van Artistiese Kuns	168
6.1.1	'n Opvolgbesoek	174
6.2	Bespreking van die Resultate van Artistiese Kreatiwiteit	176
<u>Afdeling C</u>		
7.	Skeppende Skryfwerk	177
7.1	Die Proses	178
7.2	Resultate van die Proses (van die Stimulering van Kreatiewe Denke)	178
7.1	Die Gesproke Woord	178
7.2	Dramatiese Spel	180
7.3	Patroonvorming, Herhaling en Ritme	182
7.4	Spelerige "Onsin"	183
7.5	Teken en Skryf	184
7.6	Sensitiewe Waarneming	186
7.7	Fantasie	187
7.8	Feit en Fiksie	188
7.9	Simboliese Verteenwoordiging	189
7.10	Metaforiese – Vergelykings	192
7.11	Beweging na die Werklikheid	193
7.12	Blootstelling aan Boeke	194
7.3	Bespreking van Resultate van Skeppende Skryfwerk	197
• <u>Hoofstuk 7 - Samevatting en Aanbevelings</u>		
1.	Samevatting	199
1.1	Die Teoretiese Onderzoek	199
1.1.1	Die Proses van Kreatiewe Denke	199
1.1.2	Die Emosionele (Affektiewe) Ervaring	200
1.1.3	Die Kenmerke van Kreatiewe Denke	200
1.1.4	Teorieë van Kreatiewe Denke	201
1.1.5	Interaksie	201
1.1.5.1	Kreatiewe Denke in terme van die "Persoonlikheid"	201
1.1.5.2	Kognitiewe Denkwyses	202
1.1.5.3	Die Omgewing	202
1.1.6	Transformasie	202
1.2	Die Empiriese Onderzoek	203
2.	Samevatting: Fantasie en verbeelding as moontlikheidsvoorwaardes vir kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys	205
2.1	Verbeelding as Kreatiewe Denke	205
2.2	Fantasie as Kreatiewe Denke	206

2.3 Voorwaardes vir Kreatiewe Denke	207
3. Aanbevelings	208
3.1 Kan Kreatiwiteit “aangekweek” word?	208
3.2 Ideegenerering	208
3.2.1 “Dinkskrums”	209
3.3 Die Ontwerp van Kreatiwiteitsprogramme	210
3.3.1 Die Ontwikkeling van Kreatiewe Denkvaardighede	211
3.3.1.1 Ideevlotheid	211
3.3.1.2 Buigsaamheid van Denke	212
3.3.1.3 Oorspronklikheid van Denke	212
3.3.1.4 Uitbreiding van Denke	213
3.4 Metodes, Tegnieke en Strategieë	215
3.4.1 Kreatiewe Denkontwikkeling deur middel van die Verbeelding	215
3.4.2 Kreatiewe Denkontwikkeling deur middel van Fantasie en Feëverhale	218
3.4.2.1 Feëverhale en die Ontwikkeling van Kritiese Denke	220
3.5 Kreatiwiteitsontwikkeling gedurende Aanvangsonderwys	222
3.6 Kreatiewe Denkontwikkeling en Die Rol van die Onderwyser	223
Slotwoord	225
BYLAE A	226-228
BYLAE B	229
BIBLIOGRAFIE	230-234

Figure:

Figuur 1: 'n Voorstelling van die Kreatiewe Denkhandeling	99
Figuur 2: Verwantskap van twee denkprosesse	101
Figuur 3: Toename van skedelomtrek	103
Figuur 4: Breinfunksies	104
Figuur 5: Vooraansig van die twee kante van die brein en hul funksies	106
Figuur 6: Die Heelbrein-model	110
Figuur 7: Die Fundamentele konstrukte van breindominansie	118
Figuur 8: Die Vyf fases van die Sensasionele Denke-model	123
Figuur 9: Voorstelling van nege individuele breinprofile	127
Figuur 10(a),(b),(c): Goeie Drome	138
Figuur 11(a),(b),(c): Slegte Drome	139
Figuur 12: Sensoriese Waarneming	141
Figure 13-16: “If Dinosaurs were cat and dogs”	143
Figure 17-19: Die Eierprobleem	144

Figure 20,21: Gebrek aan ideegenerering	148
Figure 22,23: Aanvang van ideegenerering	149
Figure 24-28: Probleemoplossings - Hoe om die kat en hond se bakleiery te staak	151-154
Figure 29-38: Probleemoplossings - Hoe om 'n pretmasjien te ontwerp	159-165
Figure 39-42: Artistiese Kuns – Die Wildtuin	169-173
Figuur 43(a),(b),(c): 'n Opvolgbesoek	174
Figuur 44(a) en (b): Eie Keuse	175
Figuur 45: Mpumalanga se Tarentaal-Kompetisie	176
Figuur 46: Tien maniere om 'n koffiebeker te verbeter	212
Figuur 47: Uitbreiding van denke	213
Figuur 48: Verskillende tekeninge gebaseer op dieselfde sirkel	214
Figuur 49: 'n Voorstelling van die “betekenis van woorde”	215
Figuur 50: Die Ses leervlakke van Bloom se Taksonomie	220

Tabelle:

Tabel 1: Resultate van Breinkwadrant-voorkeure volgens die HBDI-vraelys	127
Tabel 2: Opsomming van Resultate (Breinkwadrant-voorkeure)	128
Tabel 3: Kontrolelys van kreatiewe idees	216
Tabel 4: Die Kategorieë betrokke in Bloom se ses denkvlakke	221

HOOFSTUK 1

ORIËNTERENDE INLEIDING, PROBLEEMANALISE, DOELWITSTELLING EN
BEGRIPSVERKLARINGE1. Oriënterende Inleiding

Die konsep kreatiwiteit word gereeld wangebruik. Die volgende redes kan hiervoor aangegee word: Eerstens word die algemene publiek se verbeelding aangegryp deur die mistieke wat die konsep omhul. Tweedens het daar 'n snelgroeiende groep persone in die opvoedkunde, sielkunde en in die bedryfswêreld ontstaan wat die ontwikkeling en bevordering van kreatiwiteit as van primêre belang begin beskou het (Visser, 1992:1). Reeds sedert 1950 het die laasgenoemde beskouing aanleiding gegee tot 'n magdom van navorsing, elk met 'n eie wegspringplek wat tot 'n groot verskeidenheid van resultate gelei het.

Baie mense beskou kreatiwiteit steeds verkeerdelik as die talent waaroor mense in die verskillende kunsrigtings beskik. Terwyl daar tans ook nog geen sistematiese, omvattende en werklik oortuigende teoretiese raamwerk vir kreatiwiteit bestaan nie, en navorsers nog steeds verstrik raak in teenstrydige teoretiese aannames, word jong kinders (5-9 jaar) se unieke bydrae as die "oorsprong" van toekomstige kreatiewe denkers, nie eers as ernstige oorweging beskou nie.

Die poging om 'n meer eenvoudige en paslike beskouing van die kreatiewe denke van jong kinders (aanvangsonderwys) te vind, word voorlopig bevredigend weergegee in die volgende enkele sinsnede: *Kreatiwiteit is die vermoë om met "vars" oë na die wêreld te kyk* (Neethling, 1994:29).

Alle menslike skeppinge is daar as gevolg van die werk van een of ander skeppende mens. In werklikheid kyk jy nie na "dinge" nie, maar na gedagtes (die proses van denke) wat in fisieke vorm geopenbaar word. Alles was aan die begin net 'n idee. Dit is daarom mense met **idees**, **drome** (dagdrome) en **verbeelding** wat skep. Alles wat waargeneem word het uit innerlike denke voortgespruit (Staples, 1992:173). Albert Einstein (Muller,

1994:7) het eenmaal gesê: "Om nuwe vrae te stel, nuwe moontlikhede raak te sien en om probleme vanuit 'n vars hoek te beskou, verg kreatiewe **verbeelding**".

Van al die aspekte van kreatiewe denke wat universele erkenning geniet, is daar geeneen wat so min in 'n wetenskaplike sin begryp word as die van **fantasie** en **verbeelding** nie. Uit 'n lank reeds bevestigde siening (Griffiths, 1970:6) blyk hierdie grootliks verwaarloosde aspekte van kinderlike denke van uitstaande belang te wees, nie alleen vir die emosionele en verstandelike welsyn van die kind nie, maar ook as 'n beduidende faktor vir die ontwikkeling van intelligensie.

2. Probleemanalise

2.1 Bewuswording van die Probleem

Volgens Visser (1979:16) het navorsing oor kreatiwiteit weinig aandag in Suid-Afrika geniet, terwyl die eng opvatting van *begaafdheid* (wat in werklikheid 'n onbeduidende rol gedurende aanvangsonderwys speel) as 'n *spesiale vorm van kreatiwiteit* beskou is. Tans reflekteer die algemene praktyk steeds onkundigheid en gefragmenteerdheid ten opsigte van 'n totaliteitsbeskouing van kreatiewe denke as fenomeen.

Verskeie algemene wanopvattinge ten opsigte van kreatiewe **denke** word soos volg deur Fisher (1993:33,34) beklemtoon:

- Dat kreatiewe denke en kritiese denke nie 'n verwantskap toon nie. Kreatiwiteit behels nie slegs "nuwe" oplossings tot probleme nie, maar ook die skepping van "beter" oplossings en daarvoor word kritiese beoordeling benodig. 'n Onderwysopvoeding wat slegs op een tipe van denke fokus is onvolledig en ongebalanseerd.
- Dat kreatiwiteit slegs in sekere skoolvakke (aanvangsonderwys ingesluit) van toepassing is en nie in ander nie. Die benadering van kreatiewe denke as uitsluitlik 'n artistiese of estetiese funksie en gevolglik nie van toepassing op, byvoorbeeld, wiskunde of wetenskap nie, verontagsaam die feit dat enige dinkaktiwiteit wat **verbeelding** insluit as kreatief beskou kan word. In die verband sê Fisher (1993:33) die volgende: "Works of art and scientific inquiry are both explorations,

looking at different aspects of nature, both require **imagination** and emotional involvement”.

- Dat kreatiwiteit 'n hoë IK vereis. Kreatiwiteitsvlakke toon weinig korrelasie met die prestasie van IK-toetsing. Thurstone (Fisher, 1993:34) is van oortuiging dat die verwarring van intelligensie met kreatiwiteit 'n algemene verskynsel is in die onderwyspraktik en bied die volgende rede daarvoor aan: “Quiz kids are often referred to as geniuses. They would undoubtedly score high in memory functions....but it is doubtful whether they are also fluent in producing original ideas”.

Omrede die toenemende aanvraag om meer kreatiewe denkers vir die toekoms, word kreatiwiteitsontwikkeling as 'n integrale deel van enige samelewing hoog aangeslaan. Vanuit hierdie voorafgaande stelling wil dit voorkom asof die behoorlike aanbieding van, en omgewingskepping vir kreatiwiteitsgebeure ('n samelewing in die klein), 'n beduidende rol kan speel in die oorbrugging van die leefwêreld van die kind en die vereistes van formele onderrigssituasies. Dit, ongelukkig, is nie die geval nie.

Met verwysing na formele onderrigssituasies blyk dit in die huidige ondersoek dat hoofstroomonderwys oormatig gemoeid is met die onmiddellike behoeftebevrediging van 'n wetenskaplik-tegnologiese samelewing. Gevolglik ontken onderwysstelsels die *natuurlike* ontwikkeling van jong kinders se “eie” denkwyses (fantasie en verbeelding) en “dwing” denkontwikkeling in eng rigtings wat sodoende die noodsaaklike geleentheid tot selfaktualisering merkwaardig beperk. Die sterk oorwoë moontlikheid dat die jong kind se selfaktualisering deur behoeftebevrediging voorafgegaan word, sal in 'n latere bespreking van hierdie ondersoek volg.

Die gevaar bestaan dat, as onderwysers die kinderlike denkwyses, voortspruitend uit fantasie(dagdromery) en verbeelding, as die braakland vir kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys misken, of nie in die regte kanale lei nie, daar nie bevredigend in die kind se behoeftes voorsien gaan word nie.

Alhoewel die leerprogramme van Graad 1-3 klasse, breë kategorieë van kreatiwiteits-aktiwiteite aanbeveel vir praktyktoepassing, bestaan die probleme steeds dat 'n onbuig-

same kurrikulum, wat nie voorsien in die uiteenlopende behoeftes (en individuele denkwyses) van al die leerders in die klas nie, daartoe kan lei dat ontoereikend opgeleide onderwysers onderrigstyle gebruik wat die inisiatief en betrokkenheid van die leerders kortwiek (Landsberg & Burden, 1998:6).

Algemene probleme ten opsigte van die inhibering van kreatiwiteitsontwikkeling gedurende aanvangsonderwys word in ooreenstemming met 'n ondersoek van de Alencar (Mellou, 1996:125) waargeneem. Die probleme word toegeskryf aan die volgende faktore: die (onbevraagde) aanvaarding van voorafbepaalde onderrigmodelle (of –metodes) wat hoofsaaklik die geheue en reproduksie van kennis beklemtoon; onderwysers se lae verwagtinge van jong kinders se kreatiewe potensiaal; te min tydsvergunning vir die betrokkenheid by aktiwiteite wat kreatiwiteit kan bevorder; en ondoeltreffende inhoud en uitbreiding van kurrikulumprogramme.

Hoewel alle mense met die vermoë tot kreatiewe denke (in 'n mindere of meerdere mate) gebore word, is opvoeding en onderwys op skool in die meeste gevalle daarvoor verantwoordelik dat hierdie vermoë geleidelik afstomp. Kinders van vyfjarige ouderdom is waarskynlik op hul heel kreatiefste maar geniet nie voldoende aandag nie (Muller, 1994:22). Tydens die oordrag van kennis is onderwysers deeglik bewus daarvan dat die enigste geldige kriteria van sukses die kind se terugvoering ("outcome") van die onderwyser se insette ("input") is (De Bono, 1973:9). Die klem wat nog steeds val op dinge doen "soos dit gedoen behoort te word" is feitlik gewaarborg om 'n kind in sy latere lewe te laat twyfel aan sy/haar vermoëns.

Na aanleiding van die voorafgaande "voorskriftelike" klaskamersituasie word probleme, as gevolg van die onderwyser se onvoldoende geleentheidskepping van 'n kreatiwiteits-omgewing, duidelik omvat in die woorde van Iverson (Mellou, 1996:124): "... most teachers *post admonitions* urging children to be neat, be quiet, work at their desks, be good listeners and, therefore, children's flexibility of thought and action is severely limited and little creativity exists". Verder, word weinig pogings aangewend om kinders aan te moedig tot dagdromery (fantasering), verbeeldingspel, of bloot algemene spelerigheid.

Met betrekking tot jong kinders se “spelerigheid”, voeg Iverson (Ellermeyer, 1993:62) die volgende by: “...the ability to take a playful outlook is, indeed, an important part of creative thought, but too often classrooms discourage playfulness”. Bruner (Ellermeyer, 1993:62) beveel ook spel aan as die oplossing vir menige klaskamerprobleme: “...play is an effective way to decrease the amount of rigidity and boredom which characterizes many of today’s classrooms”.

2.2 Formulering van die Probleem

Volgens die voorafgaande en op grond van die ondersoeker se eie belewenis van die tekortkominge in die aanvangsonderwyspraktyk ten opsigte van ‘n gebrekkige interaktiewe onderwysbestuur en –opleiding en die gebrekkige aanbieding van kreatiwiteitsmoontlikhede van fantasie en verbeelding gedurende aanvangsonderwys, stel sy die navorsingsprobleem van hierdie ondersoek as vraag:

Wat is die rol van die onderwyser ten opsigte van die stimulering van fantasie en verbeelding as voorwaardelike eienskappe van kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys?

2.3 Afbakening van die Probleem

Aangesien *aanvangsonderwys* die essensiële en doeltreffende “aanvang” van onderwys en onderrig impliseer, word die probleem: die miskenning of gebrek aan stimulering van die “aanvanklike” en *natuurlike* kreatiewe denkwyses(fantasie en verbeelding) van jong kinders, afgebaken.

Terwyl skole (onderwysers) oor die algemeen, en aanvangsonderwys in die besonder, daarop ingestel is om die kind doeltreffend te laat inpas by die omgewing se manier van doen, deur die regte en die verkeerde manier van doen te benadruk, impliseer kreatiewe denke, daarteenoor, dat dit deur **fantasering** is dat die kind geïnspireer word tot ‘n verskeidenheid van moontlike oplossings tot ‘n probleem, en die denke juis nie beperk is tot een “regte” antwoord nie. Gevolglik word daar selde deur onderwysers in gedagte

gehou dat die kind se **verbeelding** vrylik dwaal en nie soos dié van 'n volwassene beperk is tot intellek, kennis of feite nie.

Weens bestaande paradigmas en diepgewortelde idees word daar nie maklik van gewoontes en rigiede voorskriftelikheid ontslae geraak nie. Alle bekende gewoontes is nie ongewens nie, maar 'n mens (veral die onderwyser van jong kinders), moet versigtig wees om nie sulke vaste denk- en gedragspatrone te ontwikkel dat innovering (verandering of aanpassing by "nuwe" idees of ongewone denkwyses) ongemaklik word en gevolglik die generering van kreatiewe denke inhibeer nie.

3. Doel van die Onderzoek

Alvorens 'n omvattende doelwit met betrekking tot die huidige ondersoek van kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys bepaal word, word die volgende drie individuele, maar onskeibare, voorwaardes vir kreatiewe denke soos volg gemotiveer:

3.1 Fantasie en Verbeelding

Kreatiewe denke is belangrik vir baie studieveldde, insluitende wetenskap, tegnologie, akkerbou, politiek en argitektuur. Sonder die blootstelling aan **fantasie en verbeelding** as voorwaardelike eienskappe van kreatiewe denke, sal die wetenskaplike byvoorbeeld onbevoeg wees om nuwe hipoteses te formuleer of om nuwe navorsingsmetodes te ontdek. Chukovsky (Savva, 1988:4,12) benadruk die feit dat, indien kinders nie "gevoed" word met verbeeldingryke fantasering nie, "...there would be complete stagnation in both physics and chemistry...", alles produkte van verbeelding en fantasie. Broadley (1945:69) het *jare gelede* reeds die volgende van die "voeding" van die kind se kreatiewe verbeelding gesê: "Unless it is used and directed into the right channels, it is like a wild colt roaming the prairies, picturesque, perhaps, but little else. Well-directed and developed, it (kreatiewe verbeelding) can lead into deeply satisfying creative work".

Na aanleiding van die konstatering van bogenoemde feite word afgelei dat kreatiewe denke afhanklik is van fantasie en verbeelding as voorwaardelike faktore om kreatiwiteitmoontlikhede te stimuleer.

3.2 Die Kreatiewe Omgewing

Aangesien dit dikwels moeilik is om te bepaal of kreatiwiteitseienskappe aangebore, of deur die omgewing gestimuleer word, het dit noodsaaklik geword om op die **omgewing** waaroor ons groter beheer het, te fokus (Neethling, 1994:12).

Met die algemene doelstelling van onderwys word beoog om alle leerders se volle potensiaal te verwerklik en tot selfaktualisering te lei. Volgens Maslow (Crain, 1992:320) se hiërargiese volgorde van behoeftes, verteenwoordig selfaktualisering die hoogste vlak van alle menslike behoeftes. Selfaktualisering impliseer dus 'n persoon se pogings om al die potensiele moontlikhede van sy selfheid te realiseer. Die "self" is die persoon se totale subjektiewe omgewing, die sentrum van ervaring en betekenis (Vrey, 1984:14,46). Die omgewing sal al die terreine van fisiese vaardighede, verstandelike vermoëns, gevoelsbeleving en sedelike bewussyn, insluit.

Met die doelwit voor oë om die kind se fisiese omgewing ten opsigte van kreatiewe denke te bevorder, word aangesluit by die volgende voorstel van Lytton (Mellou, 1996: 122): "...surround the child with stimuli that were to facilitate the development of his sense perception, of his cognitive structures and of his social interaction...It encourages the expression of feelings, impulses and fantasies...".

Met betrekking tot die emosionele klimaat van die omgewing word die doelwit ten opsigte van kreatiwiteitsontwikkeling soos volg geïllustreer (Flack, 1997: xix): "Laughter is heard frequently where creative minds are at work. It is the music of joyous shared experiences".

Torrance (Neethling, 1994:12) het in sy opvolgnavorsing, wat oor 'n tydperk van 32 jaar gestrek het, bevind dat die kind meer deur positiewe omgewingsbeïnvloeding ten opsigte van kreatiwiteit gestimuleer word as deur enige ander faktor.

3.3 Die Kreatiewe Onderwyser

Dat die omgewingskeppende rol van die onderwyser (as fasiliteerder) deurslaggewend is vir die doel van kreatiewe groei, word deur Carl Rogers (Neethling, 1994:20) soos volg uitgespreek: "The facilitation of learning to free curiosity; to permit to go off in new

directions; to unleash the sense of inquiry; to open everything to question and exploration...". Vanuit sodanige konteks kom ware kreatiewe denkers tevoorskyn.

In aansluiting by die voorafgaande voorwaardes vir kreatiewe denke, word die primêre doelwit van hierdie ondersoek soos volg gestel: **Om vas te stel watter rol fantasie en verbeelding in die kreatiewe denkontwikkeling van die jong kind speel en om die essensiële rol van die onderwyser in hierdie verband uit te lig.**

4. Definisies en Begripsverklarings

Die begrip "kreatiewe denke" is 'n eenheidsbegrip. Alhoewel die twee komponente, naamlik "kreatiwiteit" en "denke", onlosmaakbaar van mekaar funksioneer, word hul ook as afsonderlike begrippe beskou en as sodanig benader.

4.1 Kreatiwiteit

Dat konsepte soos verbeelding, vindingrykheid, nuwigheid, intuïsie, ontdekking, uitvinding en oorspronklikheid as sinonieme vir kreatiwiteit gebruik word, word weerspieël in die volgende definisie (Olivier, 1984:23): Kreatiwiteit is 'n skeppingskrag waaruit 'n oorspronklike en nuwe produk as prestasie gelewer word. Hierdie prestasie is die gevolg van 'n spontane, oorspronklike en verbeeldingryke vindingrykheid van die hoogs kreatiewe mens.

Die voorafgaande definisie se laaste sinsnede, "die hoogs kreatiewe mens", sluit aan by Renzulli se siening dat kreatiwiteit gewoonlik 'n komponent van "begaafdheid" is. Renzulli verdeel definisies van kreatiwiteit in twee groepe, naamlik **proses-** en **produk**definisies (Schwalb, 1987:22):

- Prosesdefinisies dui op die proses van kreatiwiteit as 'n geestesaktiwiteit.
- Produkdefinisies dui op die "nuwe" of unieke produk.

Wanneer kreatiwiteit gedefinieer word as **produk**, is die resultate van die proses omvat in 'n uitvinding, 'n wetenskaplike teorie, 'n literêre hoogaangeskrewe werk, 'n musiekkomposisie, en dies meer (Torrance, 1994:8). Dat daar wel tegemoetkoming vir die

jonger kind waarneembaar is, blyk uit die stelling dat die **produk**, onder andere, 'n liedjie, 'n gediggie, 'n storie of 'n ongewone toestelletjie (ten minste nuut vir die kind) sal wees. Opmerklik is die klem egter nog steeds op die "produk".

Terwyl die hoogste vlak van die "U.S. Patent Office" se vereistes van standarde waaraan produkte moet voldoen, "bruikbaarheid" en "nuutheid" is (Torrance, 1994:8), gebruik Bishop and Chace (Olivier, 1984:20) terselfdertyd die terme "novelty" en "utility" om die kreatiewe gebeure te beskryf.

Die wesenlikheid van die voorafgaande definisies kan as volg saamgevat word: Die kreatiewe produk moet dus nie alleen nuut wees nie, maar ook bruikbaar en van nut wees. Dit is juis hierdie eienskap van "bruikbaarheid" wat die kreatiewe handeling van 'n "gespesialiseerde" kennis of vaardigheid afhanklik maak (Olivier, 1984:20).

Na aanleiding van die voorafgaande vereistes van die "bruikbaarheid" van 'n kreatiewe produk, word onmiddellik gewonder: Hoe "bruikbaar" kan 'n 5-6 jarige kind se kreatiewe produk nou werklik wees?

In 'n poging om 'n meer aanvaarbare omskrywing van kreatiwiteit "eie" aan die aanvangsfase van onderwys, daar te stel, word die kreatiewe gebeure as "proses", as die belangrike uitgangspunt geneem. In die lig van Rollo May (Olivier, 1984:20) se omskrywing: "...the *process* of bringing something *new* into birth", kan reeds bepaal word hoe oorspronklik en kreatief die jong kind in die besonder is. Hoeveel ontdekkings maak hy/sy nie en hoeveel kreatiewe prestasies (wat vir hom/haar nuut is), word nie gelewer nie?

Die "aard" van die skeppende **proses** ten opsigte van die jong kind se pogings tot byvoorbeeld skeppende skryfwerk, word dan ook as volg aanvaar (Lewis, 1979:6): "Whatever the form, whatever the product, it is the underlying process that is important for the child and determine whether he is thinking and writing creatively or not".

Visser (1992:154) toon verder aan dat die "soeke" na kreatiwiteit vir die mens meer is as bloot die "produk" van kreatiwiteit. Dit open nuwe wêreld in terme van die besef dat

selfverwesenliking daaruit spruit. Aansluitend hierby sê Lewis (1979:21) die volgende: "The self-expressing process is, of course, as important for the "self" as learning concepts and integrating new knowledge".

Die ekspressie van individualiteit, as een van die kenmerke van die kreatiewe **proses**, lei tot die uiteindelijke gevolgtrekking ten opsigte van 'n paslike omskrywing van kreatiwiteit vir die aanvangsfase van onderwys, soos voorgestel deur Lewis (1979:28): "We are interested in 'the individual' who is using himself in whatever ways he can to become an inventive, searching, daring, self-expressing creature. The creations of young children are often impressive just because they carry the stamp of *individuality* – that is, they reveal a child's fresh, unique, honest way of seeing". Om, met ander woorde, met "vars" oë na die wêreld te kyk.

Om saam te vat: Vir die doeleindes van hierdie ondersoek is die **proses** van ideegenerering meer belangrik om kreatiewe denke aan te moedig as die resultate van die eindproduk. Die produk mag heel moontlik 'n kort lewensduurte hê, terwyl die *belewing* van die proses van kreatiewe denke lewenslange waarde mag hê.

4.2 Denke

Alle menslike aktiwiteite is gesetel in "denke" (bewuste en/of onbewuste denke) as die primêre proses van menslike lewe. Die denke is aktief betrokke by enige verstandelike aktiwiteit ten opsigte van die formulering of oplossings van probleme, besluitneming, begrip en betekenisgewing. Denke kan bewustelik, of in die onderbewussyn op nie-rationele vlak, funksioneer en word grotendeels gevorm en beïnvloed deur die **omgewing** (Fisher, 1993:ix,4).

In The Collins Thesaurus (McLeod, 1986:512) word die begrip "think over" deur die volgende sinonieme beskryf: "come up with, create, devise, dream up, imagine, improvise, invent, visualize."

Dit is veral opmerklik dat bogenoemde werkwoorde, soos skep, verbeel, uitvind, droom, visualiseer, en so meer, terselfdertyd kenmerkend is van die kreatiwiteitsgebeure as die proses van denke.

Tydens hierdie poging tot verheldering van die begrip "denke", blyk 'n duidelike onderskeid tussen **konvergente** denke en **divergente** denke, ook noodsaaklik te wees (Jordaan & Jordaan, 1984:466):

KONVERGENTE DENKE is dié soort denke wat konvensionele en "korrekte" antwoorde of oplossings vir vrae en probleme oplewer. Probleme waarvan die oplossing daarin bestaan dat 'n bepaalde antwoord deur *logiese* afleiding op grond van die beskikbare inligting verskaf word, vereis konvergente denke.

DIVERGENTE DENKE, daarenteen, word gekenmerk deur die voortbring van talryke ongewone, vreemde, onkonvensionele antwoorde of oplossings vir vrae of probleme. Divergente denke kom voor in situasies waar daar verskeie oplossings moontlik is, maar nie 'n voor-die-hand-liggende-oplossing nie. Hierdie manier van dink word beskou as 'n noodsaaklike bestanddeel van skeppendheid (kreatiwiteit).

Een van die basiese kenmerke van 'n mens se kreatiewe "denke" is die vermoë om baie en nuwe idees te skep wanneer hy/sy met 'n probleem gekonfronteer word. Fisher (1993:ii) stel dit soos volg: "Thinking is what happens when a person solves a problem".

Jordaan & Jordaan (1984:176) beskou kreatiwiteit as 'n "dinkoefening" - 'n aangeleerde verstandelike vaardigheid wat daarop gemik is om nuwe idees voort te bring wat beter as die oues kan wees. 'n Nuwe idee is gewoonlik net 'n kombinasie van ou idees wat vanuit 'n ander hoek benader word. Nuwe idees kan ook makliker voortgebring word deur die gebruik van "vrye assosiasie" – die koppeling van twee of meer idees om 'n nuwe idee te vorm. Volgens Holmes (Neethling, 1994:61) die volgende: "The human mind, once stretched to a new idea, never goes back to its original dimensions". Daarom "speel" 'n wetenskaplike met idees alvorens hy sistematies eksperimenteer en om dit te kan doen moet hy in staat wees om kreatief te **dink** (Savva, 1988:11). Gevolglik word twee kenmerkende denkvaardighede ingesluit, naamlik **ideevlotheid** en **oorspronklikheid**:

Ideevlotheid is die vermoë om baie idees of oplossings te kan “uitdink” – om verby die gewone te reik en die ongewone te oorweeg (“think over”), terwyl

Oorspronklikheid die vermoë is om nuut en “anders” te dink. Volgens Muller (1994:174) se siening: “Wanneer almal eenders dink, dink niemand hoegenaamd nie”.

Na die afsonderlike begripsverklaringe van “kreatiwiteit” en “denke”, word dit moontlik om die eenheidsbegrip, naamlik **kreatiewe denke**, soos volg saam te vat:

Die aanleer van *logiese* (konvergente) denkvaardighede lei tot die aanleer van ‘n liniêre gedagtepatroon, waarin die een gedagte na aanleiding van die ander op ‘n logiese manier ontstaan. **Kreatiewe denke**, daarenteen, is eerder lateraal as liniêr. Dit ontstaan nie op ‘n logiese manier nie, maar is eerder die resultaat van die “onderbewussyn” wat lank met ‘n probleem “gestoei”, of inligting oor ‘n onderwerp versamel het en dan skielik met die oplossing na vore kom. Gevolglik wil dit voorkom of kreatiewe denke (idees) hul ontstaan in die onderbewussyn het. Kreatiwiteit verteenwoordig dus die aktualisering van menslike potensiaal van die kreatiewe energie (denke) van die onderbewussyn (Muller, 1994:22,26).

4.3 Fantasie (Drome/Dagdrome) en Verbeelding

Oor die algemeen is die 5-6 jarige kind nie in staat om die toestand van gekonsentreerde aandag vir meer as ‘n paar minute te behou nie, maar eerder geneig om “weg te dryf” van die probleem voorhande, na die minder vermoeiende “werk” van **fantasering**. Dit is telkens hierdie tipe van denke, ook bekend as **verbeelding**, waarna hy/sy gereedelik terugkeer en wat inderdaad sy/haar modus van denke blyk te wees en word soos volg beskryf (Griffiths, 1970:11,12,173): “Phantasy seems to be the very essence of ‘thinking’. It is the child’s method *par excellence*”.

Om die term “fantasie” te definieer: “...as being indirect, often disguised by symbolism, incommunicable by means of language, and out of relation with reality”, beteken nie dat hierdie tipe denkwyse sonder waarde is nie (Griffiths, 1970:9). Volgens Jordaan & Jordaan (1984:415) is fantasie as **ongerigte denke** (onsistematiese en ongeordende denke) juis nie werklikheidsgebonde nie, omrede die persoon se innerlike begeertes,

wense en behoeftes oorheersend kan wees. Ongerigte denke neem dan die vorm aan van dagdromery en fantasering.

In sy poging om die intellektuele sowel as fisiese behoeftes te bevredig, neem die kind aanvanklik 'n objektiewe houding in om sodoende 'n mate van kontak met die omgewing te maak, wat dan onmiddellik gevolg word deur 'n subjektiewe terugtrekking tot fantasie (Griffiths, 1970:174). Professor Maree, skrywer en skoolvoorigter aan die Universiteit van Pretoria (Van der Merwe, 1995:44), noem hierdie poging om deur middel van fantasie 'n beter greep op die wêreld te verkry, 'n "normale hanteringsmeganisme van die lewe se eise".

Die bioloog en filosoof, Sinnott (Muller, 1994:27), beskryf die kreatiewe proses en die toestand van mymering waaruit dit voortkom, soos volg: "In drome en halfdrome is die mens se gees vervul met 'n horde beelde en fantasieë... Hieruit verwerp die onderbewussyn sekere kombinasies, maar sien ook die belangrikheid van ander kombinasies in. Sodoende selekteer, rangskik en korreleer die onderbewussyn idees en beelde tot 'n *patroon*". Jung (Cherry, 1986:115) noem hierdie onderbewuste die "collective unconscious" en voeg daarby: "...from it arises the symbols that form the very fabric of myths, legends and fairy tales".

Boonop lê daar in die onbewuste 'n sentrum van oneindige wysheid, kreatiwiteit en persoonlike groei opgesluit. Jung (Muller, 1994:82) het hierdie sentrum die "self" genoem. Direkte toegang tot die inligting wat vir kreatiewe groei en selfverwesenliking nodig is, word verkry. 'n Mens word van hierdie deel wat op sy eie funksioneer bewus deur gevoelens, intuïsie en baie sterk spontane reseptiewe visualiseringe (Muller, 1994:83). Van laasgenoemde visualiseringe sê Warnock (Cohen & MacKeith, 1990:4) die volgende: "Imagination is the 'image-making' facility". Hy beskryf dan ook die verbeelding wat nodig is vir beeldvorming soos volg: "It goes beyond the sense data of perception though not necessarily in any coherent way". Navorsing deur Van der Merwe (1995:45) het ook getoon dat dagdromers (fantaseerders) meer kreatief kan wees en makliker beelde kan vorm van strukture wat nie bestaan nie.

Samevattend kan gesê word: **Fantasie** moedig die kind aan om sy/haar **verbeelding** te gebruik, meer kreatief te dink en sodoende sy/haar denkaktiwiteite te verbreed. Moyles (Cohen & MacKeith, 1990:17) voeg hierby: "Being creative requires only time and imagination both of which most children have available to them".

5. Navorsingsmetodes

5.1 Literatuurstudie

'n Goed deurdagte literatuurstudie word uitgevoer om sodoende die aspekte wat met kreatiewe denke verband hou te bepaal. Spesiale aandag sal aan fantasie en verbeelding, as moontlikheidsvoorwaardes vir die ontwikkeling van kreatiewe denke, gegee word. Die doel van die literatuurstudie is soos volg: Eerstens, om 'n deeglike oriëntering ten opsigte van bestaande inligting en navorsing wat verband hou met die studie, te bekom. Tweedens, om in staat te wees om 'n sistematiese, kritiese analise en beskrywing van relevante literatuurinhoudes met betrekking tot die huidige onderzoekveld, te maak.

5.2 Empiriese Onderzoek ('n Kwalitatiewe Benadering)

In aansluiting by die literatuurstudie word 'n empiriese ondersoek deur middel van 'n kwalitatiewe benadering uitgevoer met die doel om die rol van fantasie en verbeelding in die kreatiewe denkwyses van jong kinders te bepaal. Verder word die rol van die onderwyser as fasiliteerder ("omgewingskepper") in die totale proses van kreatiewe denke bepaal. *(Die beplanning en uitvoering van die empiriese ondersoek word volledig in Hoofstuk 5 bespreek).*

6. Program van Studie

Die program van die onderhawige studie word soos volg uiteengesit:

Hoofstuk 1 voorsien die essensiële oriëntering van die rigting van die voorgenome ondersoek. Sodoende word gepoog om 'n holistiese perspektief op die inhoudelike (fantasie, verbeelding en kreatiewe denke) van die studieveld moontlik te maak.

In Hoofstuk 2 sal aangetoon word dat die proses van kreatiewe denke ten grondslag lê van die kreatiewe gebeure, waartydens die ontwikkeling van die kreatiewe persoonlikheid interafhanklik is van die invloed van die kreatiewe omgewing.

In Hoofstukke 3 en 4 sal die onderskeie ontwikkelingsteorieë van spel en denke, as die fundamentele begroning van beide affektiewe- en kognitiewe ontwikkeling, deurskou word. Die bespreking van fantasie- en verbeeldingsspel (Hoofstuk 3) sal aansluiting vind by die teoretiese ondersoek van kreatiewe **denke** en die wyses van inligtingprosessering van die brein (Hoofstuk 4).

In Hoofstuk 5 sal die beplanning en uitvoering van 'n empiriese ondersoek onderneem word. Die resultate, interpretasies en gevolgtrekkings wat van die empiriese ondersoek verkry word sal volledig in Hoofstuk 6 beskryf word.

Die ondersoek sal in Hoofstuk 7 afgesluit word met die samevatting van, en die aanbevelings vir, die interaktiewe en transformerende denkwyses van fantasie en verbeelding as voorwaardelik vir kreatiewe denkontwikkeling.

HOOFSTUK 2

DIE KREATIEWE GEBEURE: PROSES, PRODUK, PERSOON EN PLEK

1. Die Kreatiewe Gebeure1.1 Proses of Produk

In die literatuur oor kreatiewe denke word daar dikwels op die proses van kreatiwiteit gekonsentreer. Wallas (Gilhooly, 1988:173) is veral geïnteresseerd in die effektiwiteit van *die natuurlike gang van denke* gedurende die kreatiewe proses. Aansluitend by Wallas se siening, beskou Fisher (1993:38) kreatiewe denke ook as 'n spontane en *natuurlike proses van ideegenerering* ten opsigte van probleemoplossing.

Vir navorsingsdoeleindes het Torrance (1994:48) ten minste vyftig moontlike definisies vir kreatiwiteit oorweeg, waarvan almal gesentreer het om die volgende terme: "process, product, person and press". Sy mening dat, indien die term "proses" as fokus dien, daar gevra kan word na watter tipe persoon suksesvol betrokke sal wees in die proses; watter tipe omgewing die proses suksesvol sal fasiliteer; en watter tipe produk die suksesvolle resultaat van die kreatiewe proses sal wees.

Rogers (Vernon, 1970:138,139), kontrasterend met voorafgaande mening, het op die **eindproduk** as 'n "sigbare" en uitsluitlik "nuwe" konstruk, gefokus. Sy uitgangspunt dat oorspronklikheid en effektiewe vaardighede die selfvertroue ten opsigte van die kreatiewe potensiaal van alle individue beïnvloed, blyk as volg te wees: "My definition then of the creative process is, that it is the emergence in action of a novel relational product, growing out of the uniqueness of the individual on the one hand, and the materials, events, people, or circumstances of his life on the other". Die melding van "emergence in action" ten opsigte van 'n uiteindelijke nuwe of ongewone **produk**, word deur Torrance (1994:48) weerspreek en eerder beskou as die "dringendheid van natuurlike, sterk menslike behoeftes" wat die kreatiewe **proses** ten grondslag lê.

Rogers (Vernon, 1970:140) het bygevoeg dat sy (persoonlike) definisie geen onderskeid maak betreffende die graad van kreatiwiteit nie, aangesien 'n waardebeplanning van die (nuwe) kreatiewe eindproduk uiters veranderlik van natuur is: Die kind se ontdekking van 'n nuwe speletjie; Einstein se formulering van 'n relativiteitsteorie; 'n huisvrou se bedinking van 'n nuwe gereg; 'n jong skrywer se eerste poging – alles hiervan, in terme van die definisie, is "kreatief" en daarom geen poging om dit in 'n volgorde van *meer of minder* kreatief te plaas nie. 'n Paslike en steeds geldende voorbeeld van die vraag om kreatiewe beduidenis te bepaal, is lank gelede reeds deur Simpson (1922:239) soos volg gestel: "How are we to differentiate between the creative abilities or creative capacities of a Goethe or a Schiller? Who is the greater genius – Plato or Bach? We are not testing the product, but the capacity to produce original ideas".

1.1.1 Oorspronklikheid

Terwyl "oorspronklikheid" en "nuutheid" as kriteria vir die kreatiewe produk beskou word deur Rogers (Vernon, 1970, 138), konstateer Phillips (Osborn, 1957:242) die volgende onweerlegbare feit: "In every matter that relates to invention, to use, or beauty or form, we are *borrowers*". As enkele voorbeelde hiervan: musiekkomposisies is merendeels die fisiese "oorplanting" van 'n ou melodie in ander woorde; die skatkis van antieke kuns voorsien die moderne ontwerper van ander of "nuwe"idees (*die kombinerings van idees is 'n kenmerk van kreatiewe denke*). Thomas Edison (Osborn, 1957:242) kan ook nie van "letterdiewery" ("piracy") beskuldig word nie en beveel self die volgende wyse raad aan: "Make it a habit to keep on the lookout for novel and interesting ideas that others have used successfully. Your idea needs to be original only in its adaptation to the problem you are working on".

1.1.2 Verandering

Die verwerking, aanpassing en verandering van idees om uiteindelik in individuele menslike behoeftes te voorsien, blyk duidelik ten grondslag van die kreatiewe proses te lê. Torrance (1994:48,192) meen dat, indien die proses ontleed sou word, die volgende

dringende motivering gevind sou word: "Curiosity and wanting to know in the face of wonder, incompleteness, disharmony or change".

Gleick (O'Neill & Shallcross, 1994:75) erken ook "dinamiese verandering" as 'n kreatiewe proses: beweging van een toestand na 'n ander op wyses wat chaoties, nie-liniêr en onvoorspelbaar blyk te wees, maar steeds die natuurlike verloop van die kreatiewe proses in fisiese, biologiese en sosiale sisteme beklemtoon.

Die skakel tussen verandering en kreatiwiteit was aangeteken deur Ghiselin (O'Neill & Shallcross, 1994:75) as inleiding tot die boek The Creative Process, waarin die volgende aangehaal word: "The Creative Process is the process of change, of development, of evolution, in the organizing of subjective life".

Vir 'n duidelike teoretiese begroning ten opsigte van die noodsaaklikheid van die proses van kreatiewe denke, word die volgende omvattende benadering van Fisher (1993:38) aanvaar: Die proses van ideegenerering is meer belangrik om kreatiewe denke aan te moedig as die oplossing of eindproduk self. Produkte mag 'n kort lewensduurte hê, maar die ondervinding en veral beleving van die proses kan lewenslange waarde hê. Neisser (1963:2) bekragtig die voorafgaande benadering deur die volgende te sê: "The defining psychological characteristic of creative activity is not the quality of the product nor its uniqueness in history, but a certain freedom from constraint in the process itself".

1.2 Analise of Sintese

Kettering (Osborn, 1957:90) se verduideliking van probleemoplossing deur middel van analise is as volg: ".....to pull the problem apart into its different elements and to work on the things you don't know about". Alvorens die analise plaasvind sal suksesvolle "kreativiste" hulself eers "versadig" met feite. Volgens Ivan Pavlov (Osborn, 1957:90) is die mening veral waar ten opsigte van die wetenskap, en as volg benadruk: "Perfect as the wing of a bird, it (idees) never could raise the bird up without resting on facts. Facts are the air of a scientist. Without them you never can fly"

Lowess (Osborn, 1957:102), daarenteen, wys daarop dat: "Facts may swamp imagination". Neethling (1994:9) se voorstel "om 'n idee 'vlerke' te gee, word op metaforiese wyse vergelyk met die gediggie van Appolinaire (Neethling, 1995:Seminaar):

The Beginning

"Come to the edge", he said
They said: "We are afraid".
"Come to the edge", he said
They came.
He pushed them
And they flew

Dat kreatiewe probleemoplossing nie noodwendig op feitlikheid en analise berus nie, maar merendeels op kreatiewe **verbeelding**, word deur Khatena (Mellou, 1995:103) as volg gestel: "Synthesis is a strategy which requires the organization of bits of information and various objects into something with the aid of creative imagination". Die oplossing van 'n probleem deur middel van sintese laat veel meer vryheid toe vir manipulasie en ekspressie. Gevolglik word **sintese** beskou as die mees vrugbare handeling van die kreatiewe proses (Osborn, 1957:342).

1.3 Die Faseproseses van Kreatiewe Denke

(As gevolg van die feit dat weinig resente literatuurinligting sedert die baanbrekerstydperk van Osborn (1957) en die latere werke van Torrance en Neethling (1994) met betrekking tot die faseprosesse van kreatiewe denke (of "natuurlike" kreatiewe denkprosesse) beskikbaar is, word voortaan na essensiële "verouderde bronverwysings" as "steeds relevante literatuurinhoud" verwys).

Volgens die literatuurstudies het Wallas, die eerste kreatiwiteitsnavorsers, gedurende 1926 'n fase-indeling, te wete, voorbereiding, inkubasie, "inspirasie" en verifikasie ten opsigte van die kreatiewe proses voorgestel (Olivier, 1984:35). Helmholtz het die eerste drie fases - voorbereiding, inkubasie en "illuminasie" onderskei, terwyl Poincaré, verifikasie as 'n vierde fase onderskei het en Maarschalk, *wonder, soek en vind* as korrelerend met die fases aangegee het (Schmidt, 1985:36).

Vyf fases, naamlik, stimulus, eksplorاسie, beplanning, aktiwiteit en beoordeling as die funksionele werking van die kreatiewe proses, is deur Fisher (1993:38) geïdentifiseer. Die term "kreatiewe gebeure" word deur MacKinnon (Olivier, 1984:35) gesien as: "...a complex set of cognitive and motivational processes, and emotional processes too, that are involved in *perceiving, imagining, appreciating, thinking, planning* and the like".

Alhoewel sommige van die sielkundige navorsingsliteratuur kreatiewe *verbeelding* ignoreer, word die duidelike verband tussen kreatiewe **denke** en kreatiewe **verbeelding** in die boek The fundamentals of Human Adjustment deur Munn (Osborn, 1957:315) benadruk en as volg opgesom: "Analysis on creative thinking has led to the conclusion that four stages are more or less clearly evident". Die fases word soos volg deur Singer & Singer (1990:268) geïdentifiseer: **Voorbereiding, inkubاسie, illuminاسie en verifikاسie**.

1.3.1 Voorbereiding

Kreatiewe denke vind nie in 'n vakuum plaas nie, maar benodig 'n stimulus en inhoud om op te werk. Die proses begin gewoonlik met 'n idee of 'n aantal idees. Die kind se brein is soos 'n kaleidoskoop. Hoe meer sensoriese indrukke hoe meer verander die *patroonvorming* van idees (Fisher, 1993:39). Die Nobelpryswenner, Linus Pauling, het op 'n keer gesê: "The best way to have a good idea is to have many ideas" en Neethling (1994:29) het die volgende bygevoeg: "Twee honderd idees pleks van twee". Die kwantiteit van idees behoort dus bo die kwaliteit daarvan gestel te word. Navorsing toon ook dat tot 15 persent van idees wat gegenereer word, doeltreffend aangewend word (Neethling, 1994:29).

Van die soms skielike en onverwagse; of die lang sluimerende idees wat vanuit die onderbewuste dryf, haal Fisher (1993:39) die volgende aan: "...the unconscious, though one cannot force it will not produce new ideas unless it has been painstakingly stuffed full of impressions, concepts and an endless series of conscious ruminations (bewuste nadenke) and attempted solutions". Gevolglik bestaan kreatiewe denke grootliks uit die herrangskikking van wat 'n mens weet met die doel om uit te vind wat die mens nie weet

nie. Om kreatief te dink is dus nodig om “opnuut te kyk” na wat gewoonlik as vanselfsprekend aangeneem word (Fisher, 1993:38).

Die voorbereiding van die kreatiewe proses impliseer die versameling van relevante inligting en die pogings om die inligting te organiseer en te sistematiseer (Osborn, 1957:315). Hierdie voorbereidingsfase is dus geen passiewe fase nie. Dié poging om die aanvanklike wilde, lompe, vae en chaotiese idees te orden, verg **bewuste** konsentrasie en inspanning (Olivier, 1984:36,37). Die noodsaaklike oriënteringsfase word ook deur Gilhooly (1988:173) as inspannend, sistematies en **bewustelik** (dikwels vrugteloos) beskou.

Alhoewel die voorbereidingsfase nie die oplossing van 'n probleem voorsien nie, speel dit 'n uiters belangrike rol ten opsigte van die opwekking van **inspirasie** vir die daaropvolgende fases van die kreatiewe proses. Soos Edison (Gilhooly, 1988:173) aangehaal word: “No inspiration without perspiration”.

1.3.2 Inkubasie

Die fase van bewuste voorbereiding word opgevolg deur 'n tyd van **onbewuste** aktiwiteite – aktiwiteite in die onderbewussyn. Dit is in hierdie vryreikende onbewuste waar die grondslag vir kreatiewe denke gelê word (Olivier, 1984:37). James (Osborn, 1957:314) het die periode van inkubasie as 'n diep en onuitputlike bron van onbewuste breinaktiwiteite beskou. Wallas (Vernon, 1970:94) het ook in sy geskrif, The Art of Thought, die feit gekonstateer dat 'n hele reeks onbewuste en onwillekeurige breinaktiwiteite gedurende inkubasie plaasvind. Masefield (Osborn, 1957:314) het op poëtiese wyse na die onbewuste breinaktiwiteite verwys as: “...stray ideas as butterflies fluttering in through our mental windows”.

Die inkubasiefase is 'n tydperk waarin die kreatiewe denker nie bewustelik probeer om die oplossing tot 'n probleem te vind nie, maar volgens Poincaré en andere, die probleem oorgee aan die onderbewussyn om aktief daaraan te werk (Gilhooly, 1988:173).

Dat **verbeelding** 'n belangrike rol speel in die aktiewe werking van die onderbewussyn blyk uit Shakespeare (Osborn, 1957:314) se beskrywing van inkubasie as: "...the spell in which imagination bodies forth the forms of things unknown". Maugham (Osborn, 1957:314) onderstreep dieselfde gedagte wanneer hy sê: "Reverie is the groundwork of creative imagination".

Sonder die werking van die onderbewussyn kan inspirasie ook nie posvat nie (Olivier, 1984:38). Inkubasie lok in werklikheid die inspirasie vir die volgende fase, naamlik illuminasie, uit. Thomas (Osborn, 1975:318,320) stel 'n periode van "doelbewuste en volgehoue stilte" voor, omrede: "...during time-out the untiring *subconscious* is more likely to scurry around in the hidden corners of our minds and pick up the mysterious ingredients which combine into ideas".

In verskeie navorsingsverslae oor inkubasie en inspirasie met betrekking tot die kreatiewe denkproses, word dieselfde idees as die voorafgaande gehuldig (Gilhooly, 1988:202). Mark Twain (Osborn, 1957:320) het daarin geglo om sy inspirasie *self* en soos volg te skep: "I use the meridians of longitude and parallels of latitude for a seine, and drag the Atlantic Ocean for whales. I scratch my head with the lightning and purr myself to sleep with the thunder".

1.3.2.1 Inspirasie

Die term "inspirasie" word dikwels wyd gebruik om die helder bronne ("illuminative sources") van insig te illustreer, maar streng gesproke gesien, impliseer inspirasie 'n meer "toevallige" faktor. Volgens Easton (Osborn, 1957:329) is die onderskeiding tussen illuminasie en inspirasie as volg: "Illumination wells up from obscure sources, whereas 'inspiration' usually comes from 'an accidental stimulus', which can clearly be traced".

Volgens Osborn (1957:329), het die komponis Wagner se inspirerende verbeeldingsvlugte hom voortdurend voorsien van nuwe idees vir sy operas. Op dieselfde wyse het die intense belewing van 'n storm op see, die "toevallige stimulus" vir die latere produksie van die bekende opera, "Die Vlieënde Hollander" geïnspireer. Aansluitend hierby, is die woorde van die digter Spender (Vernon, 1970:68) soos volg: "My own experience of

inspiration is certainly that of a line or a phrase or a word or sometimes something vague - a dim cloud of an idea which I feel must be condensed into a shower of words". Vir Spender is inspirasie nie net die begin van 'n gedig nie, maar ook die finale doelwit daarvan (Vernon, 1970:68).

Alhoewel inspirasie selde 'n volkome oplossing tot 'n probleem bied, word gewoonlik 'n duidelike rigting aangedui waar die oplossing gevind mag word (Gilhooly, 1988:173). Dat inspirasie dus 'n belangrike aspek in die hele proses van kreatiewe denke is, kan nie weggeredeneer word nie (Olivier, 1984:24).

1.3.3 Illuminasie

Die plotselinge deurbraak van insig wat intree sodra die kreatiewe denker ervaar dat al sy idees in 'n oplossing tot 'n geheel saamvloei, staan bekend as "illuminasie" (Olivier, 1984:38).

Van Pythagoras, wat rekenkunde en meetkunde gekombineer het, tot Newton wat Galileo se studies van die beweging van projektele met Kepler se vergelyking van planetêre bane, gekombineer het, is die patroon altyd dieselfde: Die kreatiewe handeling kombineer, herskommel en verbind alreeds bestaande, maar tot nou toe afsonderlike idees, feite of raamwerke van persepsies. Die proses van "kruisbestuiwing" (of "selfbevrugting") binne 'n enkele brein blyk die essensie van kreatiewe denke te wees. Die Gestalt sielkundiges het 'n term geskep vir hierdie "oomblik van waarheid", of die flits ("flash") van illuminasie, en noem dit die "Aha" – ervaring (Bruner, Jolly en Sylva, 1976: 645).

Torrance (1994:195) noem hierdie ontlading van opgewondenheid na 'n kreatiewe ontdekking, die "Eureka" - belewenis. 'n Klassieke voorbeeld hiervan is die geleentheid waar Archimedes, "Eureka!" "Eureka!" uitgeroep het nadat hy tydens 'n badsessie 'n manier ontdek het om die hoeveelheid goud van die koning se kroon te bepaal. Landau (Schmidt, 1985:37) huldig dieselfde voorafgaande benadering en verduidelik die belangrike rol van illuminasie soos volg: In die kreatiewe proses van beide die linkerbrein- en die regterbreinhemisfeer vorm die holistiese **idee** en die introversie **intuisie** 'n spilas. Dit is dan ook die ontstaan van die idee wat as "illuminasie" in die kreatiewe proses

bekend staan en ook as die “Aha”- of “Eureka”- belewenis bekend is. Die belangrike rol van illuminasie, deur middel van die holistiese idee, verklaar waarom kreatiwiteit dikwels gekoppel word aan die **regterbreinhemisfeer** en introverse **intuïsie** (Schmidt, 1985:38).

1.3.3.1 Intuïsie

Kreatiwiteit beteken ook 'n versameling van gesindhede en vermoëns wat 'n persoon “lei” tot die voortbrenging van kreatiewe gedagtes, idees of beelde. 'n Groot deel van die kreatiewe proses is geleë in die gebruik van **intuïsie**. Intuïsie (of instinktiewe insig) is die vermoë om oorspronklike gevolgtrekkings te maak ten opsigte van minimale inligting of bewyse (Fisher, 1993:31). Torrance (1994:195) het hierdie verskynsel herhaaldelik waargeneem by kinders en volwassenes, wanneer kreatiewe “verstandelike spronge” (“mental leaps”) gemaak word. Albert Einstein (Fisher, 1993:31) het die waarde van sulke verstandelike spronge besef tydens die formulering van hipoteses en skryf as volg: “I believe in intuition ... At times I feel certain that I am right while not knowing the reason”.

In 'n poging om die onverklaarbaarheid van illuminasie te belig, skryf Cannon, na 40 jaar se navorsing, in sy boek getiteld The Role of Hunches (Osborn, 1957:316), die volgende: “From the years of my youth, the unearned assistance of sudden and unpredicted insight has been common”. Sy ondersoek na die kreatiewe verbeelding van 232 hoogstaande wetenskaplikes het die feit ontbloot dat meer as 'n derde van die wetenskaplikes suksesvolle resultate toegeskryf het aan hul intuïsie.

Gedurende die literatuurstudie is opgemerk dat dieselfde fenomeen (intuïsie), verwondering teweeggebring het by Goethe, Coleridge en vele ander. Stevenson (Singer & Singer, 1990:111) byvoorbeeld, het van hierdie verstandelike “helpers” gepraat as sy “Brownies”(feëttjies) en Von Newman het getuig van sy geloof in die hulp van die onderbewussyn (Osborn, 1957:317).

Simpkins (1990:48) wys op die noue verwantskap tussen **verbeelding** en intuïsie soos volg: “Imagination ... is seen as a personal avenue of understanding which draws on insight and intuition - a particular and personal blend of intelligence, feeling and character. It may be seen as creative, inspirational and inventive, idealistic and visionary, fictional

and illusory.....". Verder word intuïsie en die kreatiewe proses deur Tauber en Green (Neisser, 1963:3) as eenheid gesien, en soos volg beskryf: "...consider them essentially identical and group them together with dreams and subliminal perception as 'prelogical' experience opposed to the 'logical' processes of reason".

Ter aansluiting van die voorafgaande beskrywing by die hieropvolgende fase van die kreatiewe proses, is dit belangrik om daarop te let dat die kongruensie tussen die linker- en regterbreinhemisfere essensieel is vir kommunisering en uiteindelijke formalisering van die kreatiewe resultaat. Landau (Schmidt, 1985:38) plaas dan ook klem daarop dat die aanvanklike objektiewe gegewens moet opgaan in 'n subjektiewe insig; en dat die subjektiewe insig objektiewe vorm moet kry.

1.3.4 Verifikasie

Verifikasie of hersiening as die laaste fase van die kreatiewe gebeure, vertoon 'n groot ooreenkoms met die eerste fase van voorbereiding. Poincaré (Vernon, 1970:94) beklemtoon die volle **bewustelike** denkkatiewe van die kreatiewe proses, terwyl Olivier (1984:39) van mening is dat intellektuele vaardighede en oordeel moet sorg dat die werk wat deur die **verbeelding** begin is, nou afgerond word.

Sodra 'n idee gerealiseer het, 'n probleem opgelos is, 'n ondersoek afgehandel is, vind evaluering en beoordeling plaas (Fisher, 1993:38). Selfanalise, kritiese evaluering, herformulering en selfondersoek moet die geldige van die ongeldige skei. Elke kreatiewe persoon het egter 'n "persoonlike norme" waaraan prestasies getoets word en 'n algemeen geldende norm kan dus nie neergelê word nie (Olivier, 1984:39). Selfs die jong kind is in staat om eie resultate te beoordeel (Fisher, 1993:38).

Samevatting

In die literatuur word vier breë fases in die kreatiewe proses aangedui: Voorbereiding: die versameling van relevante inligting en bewuste pogings om inkomende inligting te organiseer; inkubasie: 'n periode van relatiewe onaktiwiteit, soms met terugkeer van idees in verband met die probleem, maar klaarblyklik geen ooglopende vordering nie; illuminasie (inspirasie); 'n plotselinge deurbraak van insig en die "Aha"-belewenis; en

verifikasie (hersiening): die uittoets en evaluering van 'n idee, gevolgtrekking of hipotese (Osborn, 1957:315).

In die daaglikse gedagtestroom mag verskillende probleme ontdek en ondersoek word en gevolglik vind 'n konstante oorvleueling van die vier fases plaas. Byvoorbeeld, tydens die "inkubasie" van 'n probleem wat reeds 'n paar dae gelede voorgestel is, voorsien die akkumulering van kennis en inligting ten opsigte van die "voorbereiding" vir 'n tweede probleem, reeds moontlike "verifikasie"-gevolgtrekkings ten opsigte van 'n derde probleem. Gedurende die ondersoek van een enkele probleem, mag die verstand **onbewustelik** betrokke wees met die inkubasie van een aspek en terselfdertyd **bewustelik** betrokke wees met die voorbereiding of verifikasie van 'n ander aspek van die probleem (Gilhooly, 1988:175).

Patrick (Gilhooly, 1988:194) se laboratoriumstudies toon 'n duidelike mate van ondersteuning van die **bewuste** fases van voorbereiding en verifikasie. Die resultate ten opsigte van inkubasie is egter vaag en onvoldoende. Die onderwerp van inkubasie is duidelik van belang vir teorieë van kreatiewe denke, maar ongelukkig blyk dit dat die fenomeen moeilik "vasgevang" kan word in 'n laboratorium. Gevolglik blyk die bestaan, sowel as 'n verduideliking van die fenomeen (inkubasie), onseker te wees (Gilhooly, 1988:202).

2. Die Kreatiewe Persoon

2.1 Persoonlikheidseienskappe

Alvorens die *algemene* persoonlikheidseienskappe van jong kreatiewe kinders bepaal kan word, word allereers in aanmerking geneem dat *elke kind 'n unieke individu* is. Lefrancois (1973:13) beklemtoon die feit dat elke kind verskil van 'n "gemiddelde" voorafbepaling en dat daar nie bloot 'n "gemiddelde kind" is nie. Lefrancois bevestig sy persoonlike siening soos volg: "A human child is incredibly more complex than even the most extensive theoretical description of him". 'n Teorie is slegs gemoed met die objektiewe besonderhede van menslike gedrag en nie met die *essensie* daarvan nie.. Die prentjies wat, byvoorbeeld, deur Piaget en Freud van die kind geteken word, is grootliks beperk en

staties en ontbreek in 'n ruim mate aan die dinamiek van die lewende, groeiende en *skeppende* kind (Lefrancois, 1973:135).

Die kreatiewe kind is gewoonlik baie sensitief vir eie gevoelens, emosies, **verbeelding** en vele ander aspekte van persoonlikheid waarvan die buitestaander dikwels onbewus bly. Sensitiwiteit gebore uit die ervaring van *innerlike* konflik is dikwels bevorderlik vir kreatiwiteit (Olivier, 1984:54). Storr (Torrance, 1994:195) verduidelik dat die kreatiewe persoon gewoonlik 'n vernamer plek toeken aan die belangrikheid van die *innerlike* realiteit as aan die eksterne wêreld; dat die *bevrediging* van kreatiewe prestasies afhang van die *gevoel* dat 'n deel van sy innerlike lewe aanvaarbaar is vir ander. Samehangend met die kind se innerlike ervaring, en as 'n kenmerkende kreatiewe persoonlikheids-eienskap, voeg Person (1995:1) die volgende by: "...to show that spinning fantasies is no idle pursuit, but rather, that these products of the mind's alchemy are critical in shaping our behaviour and personality, and ultimately the path we travel through life". Dié spesiale tipe van kreatiwiteit as die ekspressie van 'n "gesonde" persoonlikheid word op die wêreld geprojekteer en raak alle aktiwiteite aan waarin die kind betrokke mag wees (Maslow, 1970:171).

Met betrekking tot die intellektuele funksionering is die denkwyses van die kreatiewe denker buigsaam en aanpasbaar. Gevolglik is hy/sy nie gebonde tot die instandhouding van 'n bestaande *status quo* nie en is voorbereid op die moontlike herrangskikking van denkwyses (Vernon, 1970:124). Die sterk kreatiewe persoonlikheid vind dit moeilik om idees en voorstelle te aanvaar bloot omdat dit aanvaarbaar is en gevolglik lei die kenmerkende kreatiewe persoonlikheid enersyds tot ontevredenheid en, andersyds, tot die bevraagtekening van die wyse waarop dinge gedoen moet word. Die tipe persoonlikheid is geneig om verby ooglopend-toereikende antwoorde te kyk om sodoende 'n "beter" of 'n "ander" antwoord of oplossing te vind. Die kreatiewe persoon is besonderlik gesteld op 'n eie individualiteit, uniekheid en identiteit (De Bono, 1971:205). Jung (Schmidt, 1985:42) praat van "individuasie" in die verband: "...it is the development of the psychological 'individual' as being distinct from the general collective psychology...having for its goal the development of individual personality".

2.1.1 Motivering tot Ideegenerering

Die kreatiewe persoon is veel meer geïnteresseerd in die *natuur* van die idee self, met ander woorde, in die “bruikbaarheid” daarvan om ‘n “ander” moontlike idee te ontdek. Die waarde van ‘n idee word dikwels bepaal volgens die oorspronklikheid of vindingrykheid, eerder as die nuttigheidswaarde daarvan. Slegs die intense belangstelling in ‘n idee bied voldoende aansporing om die idee met mening op te volg en uit te brei, dikwels ten koste van persoonlike gerief. Verder is die kreatiewe persoon geneig om met ‘n spesifieke idee te begin en dan oor te skakel na ‘n heel ander idee. Die neiging lok dikwels die volgende reaksie uit: “...being labeled a ‘butterfly mind’ (De Bono, 1971:207)”. In die verband is dit nie soseer dat toewyding ontbreek nie, maar eerder as gevolg van die “versoeking” om ‘n volgende idee te ontdek of te ondersoek (De Bono, 1971:207).

Die sielkundige Carl Rogers (Fisher, 1993:35) meen dat twee voorwaardes vereis word om kreatief te funksioneer – sielkundige “beskerming” en “vryheid”:

Sielkundige Beskerming

Die kind se behoefte aan sielkundige beskerming mag ontstaan vanweë drie verwante prosesse:

- Die aanvaarding van die kind as ‘n individu met onvoorwaarwaardelike menslike waarde.
- Die vermyding van eksterne evaluering en die aanmoediging van die kind se “eie” waardebeoordeling.
- Die poging om die wêreld te sien vanuit die kind se oogpunt.

Sielkundige Vryheid

Sielkundige vryheid “kweek” kreatiwiteit deur middel van die toelaatbaarheid tot vryheid van ekspressie. Kinders se gedrag word vanselfsprekend gevorm volgens die vereistes en behoeftes van die samelewing, maar die onnodige begrensing van simboliese ekspressie behoort vermy te word. Kinders behoort oor die nodige vryheid te beskik om nuwe “dinge” (en idees) uit te probeer sonder ‘n begrensing van hul vryheid tot ekspressie,

aangesien die kreatiewe persoonlikheid: "...value originality rather than conformity, not the sameness but the difference of ideas (Fisher, 1993:35)".

2.1.2 Die Kreatiewe Persoonlikheid as die Eksperimentele "Self".

Die ondersteuning van die eksperimentele "self" (kenmerkend van die kreatiewe persoonlikheid) eerder as die beskermende "self", word soos volg voorgestel (Fisher, 1993:36):

<u>Die Beskermende Self</u>	<u>Die Eksperimentele Self</u>
suspisies oor die nuwe	oop vir ondervinding
versigtig	nuuskierig
verkies bekende maniere	spekuleer
volg graag reëls	is intuïtief
konvensioneel	onkonvensioneel
afhanklik	onafhanklik
vermy risiko	neem risiko
bang vir gevolge	spontane spel
ernstig	humoristies
soek versekering	gebruik eie verbeelding
private gevoelens	deel drome (fantasieë)

2.2 Selfaktualisering

Volgens Maslow (1970:320) se voorstelling van 'n hiërargiese volgorde van menslike behoeftes, word die behoefte aan selfaktualisering as die hoogste vlak van alle menslike behoeftes beskou. Die konsep van "selfaktualisering" is ontleen aan Goldstein (1939) se verwysing na die aktualisering (verwesenliking) van die individu se potensiële kapasiteite en talente.

Rogers (Olivier, 1984:29) beskryf die mens se behoefte aan selfverwesenliking soos volg: "...the tendency to express and activate all the capacities of the organism to the extent that such activation enhances the organism or the self". Murphy (Janse van Rensburg,

1984:3) interpreteer ook selfaktualisering as die verenigbaarheid van die persoon se handeling en belewenisse met die "self". Vernon (1970:140-141) reken dat die "wording" (selfaktualisering) van die kind, die primêre motivering is van die kreatiewe persoon se behoefte om "self te word".

Maslow (1970:320) se sleutelbevinding is dat selfaktualiseerders, vergeleke met die meeste ander mense, 'n sekere onafhanklike denkwysse van dié van die samelewing handhaaf. Die meeste mense word gewoonlik gemotiveer deur behoeftes aan "behorendheid" (om te behoort), liefde en respek, gepaardgaande met die vrees dat hul eie opinies en idees afgekeur mag word. Selfaktualiseerders, daarenteen, is veel minder konformerend en hul gedrags- en denkwyses blyk meer spontaan, vry en natuurlik te wees. "They are not confined to conventional abstract, or stereotyped modes of perception" (Maslow, 1970:320.321).

Met betrekking tot die spontane en *natuurlike* denkwyses van jong kinders sê Maslow (1970:157) die volgende: "Self-actualizing people can all be described as relatively spontaneous in behaviour and far more spontaneous than that in their *inner* life...". Bachelard en Chateau (Singer, 1973:37) benadruk die "innerlike" vermoë van die selfaktualiseerder soos volg: "The ability to deal with the unreality and to generate complex sensitivity to what is fantasy and unreal may have its own ultimately rewarding value in helping to enrich the overall awareness of discovering reality and "human possibilities". Die kerngedagte van selfaktualisering as die inherente neiging tot die "wording" van menslike moontlikhede, word deur Rogers (Vernon, 1970:140-141) soos volg beskryf: "...the tendency to actualize himself, to "become" his potentialities".

Die gevolgtrekking, met betrekking tot jong kinders se pogings tot selfaktualisering, word gemaak op grond van die feit dat die eintlike essensie van kreatiwiteit hoofsaaklik geleë is in die "nuutheid" (of oorspronklikheid) van kreatiewe pogings en gevolglik bestaan daar geen bepaalde standaard waarop beoordeling kan plaasvind nie. Verder dien dit geen doel om die "motiveringsdryfkrag" van die individu se betrokkenheid in die kreatiewe proses te ondersoek of te evalueer en as kreatiewe "produktiwiteit" te bepaal nie. Moontlik het die meeste van die kreatiewe skeppinge en ontdekkings van *volwassenes* se

selfaktualisering ook veel meer te doen met persoonlike belangstelling en genot as met die sosiale waarde van “bruikbaarheid”. Die voorafgaande bespreking word sterk gestel deur Vernon (1970:141): “...history records a somewhat sorry outcome for many of those creations...which had as the avowed purpose the achievement of the social good”. Die feit moet aanvaar word dat die individu hoofsaaklik skep omrede die **proses** bevredigend is en die uitkoms gewoonlik “selfaktualiserend” is. Vernon (p141) se omvattende gevolgtrekking met betrekking tot die selfaktualisering van jong kinders word soos volg beklemtoon: “...we get nowhere by trying to differentiate “good” and “bad” purposes in the creative process”.

3. Die Kreatiewe Omgewing

Volgens Terman (Vernon, 1970:27) het die oorspronklike dispuut oor òf genetiese- òf omgewingsfaktore (“nature/nurture controversy”), as die hoofbepaler van verstandelike begaafdheid, reeds tussen 1869-1889 ontstaan as gevolg van Francis Galton se ondersoek na genialiteit. Visser (1992:152) reken dat ‘n soortgelyke meningsverskil voortgevloei het uit die polemieë onder navorsers of “kreatiwiteit” ‘n inherente vermoë is en as ‘n estetiese eienskap beskou kan word. Indien die voorafgaande siening ongeldig is kan kreatiwiteit beskou word as ‘n intrinsieke deel van algemene menslike potensiaal wat deur die omgewing gestimuleer en bevorder kan word.

Osborn (1957:58) was van oortuiging dat die durf en dryfkrag wat ons voorgeslagte gelei het om die meeste van hul **verbeelding** te maak, gedeeltelik toegeskryf kan word aan oorerflikheidseienskappe en gedeeltelik aan omgewingsbeïnvloeding. Volgens Lonigan (Osborn, 1957:58) was die oorspronklike inisiatief afkomstig van die Engelse seevaarders se waaghalsige pogings om hul sonlose eiland te verlaat op soek na ‘n beter lewensbestaan. Hoffman (Osborn, p58) beskryf die waagstuk soos volg: “...the discontented youthful and pioneering spirit which forever quests for that which is better”. Die resultaat was ‘n *klimaat* wat kreatiewe **verbeelding** bevorder het soos nog nooit tevore nie.

Lefrancois (1973:55) het voorgestel dat dit belangrik is om die invloed van erflikheidsfaktore te verstaan en in aanmerking te neem, maar dat dit meer belangrik is om te konsentreer op die rol wat die **omgewing** speel met betrekking tot kreatiwiteitsontwikkeling: "We can control the environment to some extent, but genetics still remain beyond our control".

3.1 Die Kind se Leefwêreld

Die wêreld van die kind is 'n netwerk van relasies (verhoudinge) met mense, idees, objekte en homself, wat mekaar wedersyds beïnvloed. Aangesien dié onderling-afhanklike relasies dinamies van aard is, is die horison daarvan nooit staties nie. Die Gestalt van al die betekenisvolle relasies wat die kind konstitueer, vorm gevolglik sy "leefwêreld". Frank (Vrey, 1984:15,16) opper die volgende omvattende gedagte: *"Die idee van suiwer objektiwiteit van data met betrekking tot die kind is betekenisloos as dit nie binne die konteks van die kind se leefwêreld georden word nie"*.

Die kind konstitueer sy leefwêreld in 'n besondere kultuurwêreld en in die rigting van sy ideale en verwagtinge as een dinamiese wisselwerkende totaliteit waarby hy/sy betrokke is en waaraan hy/sy betekenis gee (Vrey, 1984:15,16).

3.2 Die Gemeenskaplike Kultuurwêreld

Die kultuur waarin die kind homself bevind – die huisgesin, maats, objekte en aktiwiteite soos speel, televisie kyk, storieboeke lees en skoolbywoning – beïnvloed die kind se daaglikse lewe op 'n kragtige wyse (Lefrancois, 1973:63).

Stein (Mellou, 1996:121) is van mening dat die kultuur die kind se betekenisvolle beleving van al die verskillende fasette van 'n kulturele samelewing bevorder. 'n Kultuur wat die kind se vryheid tot ervaring beperk, weerhou die kind van geleenthede om bewus te word van tekortkominge in 'n spesifieke kultuur, asook van geleenthede om gevoelens en idees te kommunikeer. Anderson (Mellou, 1996:121) dring veral aan op die volgende: *"...that the creative environment is the one which provides freedom for one to respond truthfully, with one's whole person"*.

Seidel (Schmidt, 1985:41) meen dat kreatiewe denke gegenerer word deur die gemeenskap se beskikbaarstelling van geleenthede tot kreatiewe ontwikkeling. Torrance (Schmidt, 1985:41) praat van die gemeenskap as 'n "veilige hawe" vir die generering van die proses van kreatiewe denke omdat: "...society is downright savage towards creative thinkers, especially when they are young".

Om die bevordering van kreatiewe denke te fasiliteer behoort die omgewing die kommunikasie van kreatiewe idees aan te moedig. Torrance (1994:196) stel dit soos volg: "While a stimulating environment may be important, a responsive one is equally or more important". Dit is veral die *innerlike* realiteite en ervaringe wat 'n belangrike rol speel in kreatiwiteit. Torrance (1994:196) beklemtoon die respekvolle aanvaarding van ongewone vrae en verbeeldingryke idees van kinders as waardevol.

Singer (Ellermeyer, 1993:60) sowel as 'n groot aantal ander navorsers beklemtoon die belangrike rol van omgewingsinvloede ten opsigte van die ontwikkeling van verbeeldingryke en kreatiewe spel. Greenacre en Lieberman (Ellermeyer, 1993:60) gaan van die veronderstelling uit dat die *wesenskap* van die spelomgewing in werklikheid die kreatiewe potensiaal van kinders verhoog of verlaag.

Fantasie is een van die mees kragtige *voorwaardes* van 'n gemeenskap se besieling en begeestering om toekomsplanne te beraam. Fantasieë, soos beliggaam in die werke van digters, skrywers en kunstenaars is in werklikheid die "smeltkroes" waarin mites en stories van 'n kultuur gesmee word en is derhalwe 'n sleutelement in kulturele evolusie en verandering (Person, 1995:1).

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat 'n samelewingskultuur wat vryheid en onbeperkte geleenthede bied tot spontane verbeeldingspel, bevorderlik is vir 'n wye verskeidenheid van kreatiewe aktiwiteite en vindingryke denkwyses. Opie en Opie (Singer, 1973:20) dring sterk daarop aan dat kinders 'n omgewing benodig wat nie te streng gestruktureer is nie, sodat die ontwikkeling van buigsame denke deur middel van spelaktiwiteite bevorder kan word.

3.2.1 Die Ouers

Aangesien die ouers as die primêre bron van jong kinders se kreatiwiteitsontwikkeling beskou word, sê Singer (1975:148) die volgende: "... the adult can help the child sustain his natural tendencies toward imaginative play and foster it into avenues that ultimately lead to a rich and enjoyable cognitive growth". Singer & Singer (1990:4) sien die ouers as: "...the *key persons* in a child's life who inspires and sanctions imaginative play and accepts the child's inventions with respect and delight".

Deur middel van toenemende aanmoediging tot die beoefening van die kind se natuurlike vermoë om verskeie volwasse rolle op verbeeldingryke wyse te vertolk, word die kind terselfdertyd voorberei op die vereistes en verpligtinge van toekomstige volwasse situasies. Gevolglik word die kind voorberei om oor 'n repertoire van beelde en voorstellinge te beskik waarop hy/sy kan terugval sonder om geïntimideerd te voel tydens die konfrontasie met nuwe ervarings. Ellermeyer (1993:59) meen dat die ouers van kreatiewe kinders gewoonlik die tyd inruim om direk betrokke te wees in hul kinders se spelaktiwiteite. Die ouers moedig veral fantasiespel aan en tree gewoonlik op as die nodige rolmodelle. Ellermeyer (1993:59) is ook van die volgende oortuig: "In many respects, parents of creative children are 'child-like' themselves", en beïnvloed hulle kinders se kreatiwiteitsontwikkeling op direkte wyse deur middel van die bevordering van fantasering en die bevrediging van weetgierigheid (Ellermeyer, 1993:61).

Die vraag word dikwels geopper: Watter ouerlike bydraes as omgewingsfaktore dra grootliks by tot die effektiewe ontwikkeling en bevordering van die kreatiewe denkwyses van jong kinders? Volgens die mening van verskeie navorsers word die ouer se belangrike rol ten opsigte van kreatiewe denkontwikkeling (en die "voeding" en "versorging" van kreatiwiteitsmoontlikhede) soos volg beklemtoon (Ellermeyer, 1993:59):

Ouers van kreatiewe kinders is geneig tot:

- meer konseptueel-abstrakte denke (Bishop en Chace),
- die bevordering van fantasie en weetgierigheid (Torrance). In die verband sê Linus Pauling (Cameron, 1992:128) die volgende: "Satisfaction of one's curiosity is one of the greatest sources of happiness in life".

- die voorsiening van konteks en rolmodelle ten opsigte van verbeelding en fantasie (Johnson),
- geduldigheid met betrekking tot kommunikasie; gewilligheid om met hulle kinders te speel; stories te vertel; en boweal self genot te put uit verbeelding- en fantasiespel (Freyburg),
- buigsaamheid van denke en openheid ten opsigte van die aanvaarding van alternatiewe en ongewone gebruike en prosedure van speletjies en speelgoed (Bishop en Chace),
- aanpassing van daaglikse huislike roetine met die doel om die spontaniteit, kenmerkend van spelerigheid, te akkommodeer. Iverson (Ellermeyer, p43) sê die volgende: "...the ability to take a 'playful outlook' is an important part of creative thinking".
- 'n hoë verdraagsaamheid ten opsigte van regressie en 'n hoë verdraagsaamheid ten opsigte van onafhanklike denke (Dweyer en Wells),
- die vermoë om "dinge" te sien vanuit die kind se perspektief en terselfdertyd die kind se behoeftes te interpreteer (Bishop en Chace),
- hulpverlening ten opsigte van vindingryke wyses om die kind se vermoë tot vrye assosiasievorming met betrekking tot verskillende spel- en probleemoplossende prosedures te bevorder (Bishop en Chace).

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat die ouers van kreatiewe kinders oor die algemeen konseptueel-abstrakte denkers is; buigsaam en onbevooroordeeld is; oor intuïtiewe begrip beskik en 'n hoë mate van onafhanklikheid aanmoedig. Aldus affekteer ouers die ontwikkeling van kreatiwiteit as gevolg van die skepping van 'n geskikte en doeltreffende omgewing waarin kreatiewe denkwyses mag gedy (Ellermeyer, 1993:61).

3.2.2 Die Skool

Geen mens is kreatief binne 'n vakuum nie – hy/sy is "êrens" kreatief. Die skool as milieu (omgewing of "leefwêreld van die kind") van hierdie "êrens" kan tot 'n groot mate die graad van kreatiwiteit beïnvloed. Kreatiwiteit is immers 'n funksie van die wisselwerking tussen die mens en sy milieu. Die kreatiewe kind se milieu is medebepaler van die kreatiewe kind se denke- en uitinge. Die skoolsituasie is die interpreteerder en die vormer van die milieu en self ook milieu in die klein. Die "waardevolste" leerder is nie meer die een wat net kennis absorbeer nie, maar die een wat kreatief, oorspronklik en vindingryk kan **dink**. Om onderwys/onderrig as 'n blote opvoeding van die intellek te beskou, is kortsigtig (Olivier, 1884:7).

'n Besondere groot aantal navorsers het bevind dat skole die kreatiewe denkwyses van leerders noemenswaardig kan bevorder. Leff en Nevin (Mellou, 1996:119), byvoorbeeld, benadruk die feit dat hul navorsing en ondervinding met honderde leerders bewys gelewer het van die feit dat kreatiewe denkwyses inderdaad gefasiliteer en "gevoed" kan word. De Bono (Mellou,1996:120) benadruk die "aanleer" van kreatiewe denke as essensieel en skryf soos volg: *Thinking is a skill like reading and writing. However, creative thinking skills require the right creative environment*".

Mellou (1996:119) reken dat 'n doeltreffende skoolomgewing vir kreatiewe denk-ontwikkeling soos volg daargestel kan word:

- (a) die deurlopende en volgehoue verryking van die skoolomgewing,
- (b) kreatiewe programme vir die ontwikkeling van kreatiewe denke, en
- (c) kreatiewe onderwysers en kreatiewe wyses van onderwys en onderrig.

Die omvattende oortuiging van Mellou (1996:114) beskryf die kreatiewe skoolomgewing soos volg: *"...that the interaction with the everyday creative environment is *the most powerful possibility of nurturing creativity in young children*"*.

Die vraag na die uitskakeling van inhiberende eksterne faktore met betrekking tot kreatiewe denkontwikkeling in skole word voortdurend geopper. Kubie (Schmidt, 1985:42) vra byvoorbeeld vir die uitskakeling van die nadelige faktore wat ingesluit is in die geformaliseerde skoolsisteem en die geformaliseerde eise van die akademiese navorsing. Hierby sluit Mead (Schmidt, 1985:42) aan met die volgende vraag: *"How can we keep creativity alive in children – schools and teachers being what they are...? It is a problem which confronts the entire modern world"*. Moustakes (Schmidt, 1985:42) laat selfs die literêre karakter "Teddy" in 'n verhaal van J.S. Salinger, die volgende pleidooi rig vir die uitskakeling van nadelige faktore met betrekking tot die kreatiewe onderwys en opvoeding van jong kinders: *"I know that I'm pretty sure I would start with the things schools usually start with...I think I'd first just assemble all the children (en onderwysers) together and show them *how* to meditate (reflekteer/na te dink)..."*. Cameron (1992:14) reken ook ernstige nadenke, *"...is the ability to transform our outer world...it gives us not only the*

light of insight but also the power for expansive change". Die voorafgaande aanhaling met betrekking tot meditasie (reflektiewe onderwys) hou enersyds verband met die skoolsisteem as eksterne faktor in die generering of inhibering van kreatiewe denke; en suggereer andersyds die belangrikheid van interne genereringsfaktore (Schmidt, 1985:42).

3.2.3 Die Rol van die Onderwyser

Sodra die kind begin skoolgaan verskuif die primêre verantwoordelikheid van die kreatiwiteitsbevordering na die onderwyser (Ellermeyer, 1993:62). Deesdae bestaan daar 'n steeds groeiende erkenning van die rol van die onderwyser met betrekking tot die ontwikkeling van kinders se kreatiewe vermoëns. Die onderwyser speel die mees belangrike rol in die bevordering of inhibering van die kind se kreatiwiteitsmoontlikhede (Mellou, 1996:121,122). Neethling (1994:18,19) onderstreep die voorafgaande gedagtes soos volg: "Die klaskameromgewing waarbinne die onderwyser die oorheersende rol speel, is 'n rigtinggewende faktor in die kreatiewe vorming of stroping van kreatiwiteit".

Navorsing dui daarop dat dit vir 'n kreatiewe onderwyser relatief maklik is om haarself in die klaskamer te handhaaf ten spyte van 'n versterkte skoolomgewing (Neethling, 1994:21). Onderwysers wat bloot verskonings maak omdat die stelsel hulle nie toelaat om kreatief te wees nie, begryp heel moontlik nie werklik waf kreatiwiteit beteken nie (Neethling, 1994:19).

Met betrekking tot die onderwyser se onderwysopleiding beklemtoon Russel (Korthagen, 1993:322) die volgende twee belangrike punte: (1) professionele kennis bestaan uit meer as wat op papier geskryf of vertel kan word, en (2) professionele kennis is heelwat meer as bloot die toepassing van "reëls" oor hoe besluite geneem word in 'n klaskamersituasie".

Ten spyte van alles wat geleer is tydens onderwysopleiding en/of navorsing is die individuele onderwyser se wyse van onderrig steeds 'n eie, unieke ontdekking. Slegs deur middel van die sukses of mislukking met die bereiking van 'n persoonlike doelwit, word die onderwyser bewus van eie tekortkominge, foute in tegnieke en strategieë en gapings in kennis. Met behulp van die toenemende soeke na doeltreffende leidrade en deur middel

van toenemende vermeerdering van ervaringe, poog onderwysers om die aangeleerde beginsels van hulle professionele opleiding uit te brei en kreatief toe te pas. Hulle word bewus van situasies en omstandighede waarvan hulle tot hier toe nog onbewus was. Veranderinge en aanpassings word noodsaaklik. As gevolg van die lyding en/of genot wat die aanpassingsproses vergesel, draai die spil van die onderwyser se persoonlike ontdekking uiteindelik om 'n "eie" unieke onderrigwyse (Torrance, 1994:26).

Ten einde kreatiwiteit in die klaskamer te bevorder, behoort onderwysers te waak teen die voortdurende druk (van 'n verstarde skoolsisteem) wat mag lei tot die oormatige konsentrering op, en oorbeklemtoning van, formele onderrig en die bereiking van spesifieke voorafbepaalde oogmerke. Verandering ten opsigte van die stimulering van kreatiewe denke "begin" nie soseer met die verandering van metodes nie, maar eerder met die verandering van die "persoon" (onderwyser) se gesindheid ten opsigte van kreatiwiteit (Mellou, 1996:125). In dié verband is die volgende woorde van Neethling (1994:18,19) van besondere waarde: "Eerlikheid, sonder die front van tekortkominge, en vertrouwe en aanmoediging, skeep tesame met entoesiasme en passie by uitstek die kwaliteite waarbinne 'n kreatiewe gees hom/haar dinamies kan uitleef".

3.2.3.1 Die Onderwyser-Kind Interaksie

Die onderwyser as die "geleentheidskepper" van betekenisvolle interaksie behoort voortdurend die volgende woorde van Cameron (1992:205) in gedagte te hou: "When we deal with children we are dealing not merely with human personalities but also with the unseen but ever-present throng of ideas, visions, stories, poems, songs, art-as-facts...waiting their turn to be born". Die genoemde aktiwiteite bied aan die kind die geleentheid om te skeep – om uiting te gee aan idees en gedagtes; "...to create something for which no blueprint has been laid down, in other words, 'to be creative' (Mellou, 1996:122)".

In aansluiting by bogenoemde skeppingspogings van jong kinders en die volgende woorde van Torrance (Mellou, 1996:119): "...the truly creative is always that which cannot be taught", sien Rogers (Vernon, 1970:148) die onderwyser as die geleentheidskepper en fasiliteerder wat aan die kind die volkome vryheid van simboliese ekspressie op die

volgende wyse gun: "This permissiveness gives the individual complete freedom to *think*, to *feel*, to *be*, whatever is most *inward within* himself". Gevolglik moedig die onderwyser die uiting van gevoelens, impulse en **fantasieë** aan en sodoende word kreatiewe denkwyses bevorder (Mellou, 1996:122).

3.2.3.2 Die Moed om Kreatief te Dink

Die onderwyser wat graag "nuwe" of "ander" idees in werking wil stel bevind haar/homself dikwels in onderwyssituasies waar die volgende woorde van Fisher (1993:37) geld: "It is important to remember that 'creative thinking' involves risk-taking". Torrance (Fisher, p37) herinner terselfdertyd daaraan dat van beide die onderwyser en kind "moed" geverg word om kreatiewe idees in werking te stel: "It takes courage to be creative. Just as soon as you have a new idea, you are a minority of one". Dit verg, met ander woorde, 'n spesiale soort moed om tot aksie oor te gaan en om jou idees of visie in suksesvolle resultate te omskep (Neethling, 1994:37). Om die hoogste vlak van selfverwesenliking te mag bereik verg heelwat selfvertroue en moed van die onderwyser. Die onderwyser as kreatiewe denker moet oor genoeg moed van oortuiging te beskik om die alledaagse en algemeen aanvaarde te betwyfel. Deur sodanige betwyfeling (en nadenke) word dikwels tot nuwe idees en oplossings gekom. Dit kan veral nodig wees om **intuisie** te volg eerder as **logika** (Olivier, 1984:55).

3.2.4 Reflektiewe Onderwys: Professionele Ontwikkeling

Alhoewel die konseptualisering van reflektiewe (nadenke oor) onderwys en onderrig, gebaseer op logiese en analitiese wyses van inligtingprosessering, belangrik is, is daar nog veel ander effektiewe maniere waarop die verstand funksioneer (Korthagen, 1993:317).

Schön (Korthagen, 1993:318) kritiseer die bestaande "model van tegniese rasionaliteit", waarin hy professionele aktiwiteite sien as "nougeseette" instrumentele probleem-oplossingsmetodes, as die gevolg van die aanwending van wetenskaplike teorieë en tegnieke.

Gedurende 'n resente hersiening van navorsing oor onderwyskennis, het Carter (Korthagen, 1993:318) besluit dat onderwysers se onderrighandelinge grotendeels gelei word deur beperkende reëls en roetine, en dat noodsaaklike persoonlike besluitneming gevolglik 'n ondergeskikte rol speel in interaktiewe denke. Clark en Lampert (Korthagen, 1993:318) reken dat: "...we are beginning to appreciate that strictly logical thinking is often not the most appropriate tool for solving the problems that teachers confront in classrooms". Sternberg en Caruso (Korthagen, 1993:318) beskou selfs die "vanselfsprekende" aanname van kennis ("tacit knowledge") as 'n sleutelfaktor in die bepaling van sukses of mislukking as onderwyser.

Die vraag mag nou ontstaan waarom die nie-rasionele aspek van 'n onderwyser se onderrigaktiwiteite so min aandag in opvoedkundige literatuur weerspieël. Drie redes kan vir hierdie gebrek aan nie-rasionele inligtingprosessering aangevoer word:

Eerstens, word die filosofiese uitgangspunt toegeskryf aan die invloed van Plato op die westerse kultuur. Plato was oortuig van die bestaan van "die Goeie", wat slegs bekombaar was deur intellektuele analise. Die invloed van sodanige standpunt ten opsigte van wetenskaplike tradisie, en meer spesifiek, die wyse waarop "goeie onderwys" gewoonlik geobjektiveer word, mag hoegenaamd nie gering geskat word nie.

Tweedens, kan in vergelyking met die standpunt van Thrasymachus, 'n Sofis en tydgenoot van Plato, gesien word hoedanig Thrasymachus se sienswyse meer op subjektiewe en estetiese waardering, as op objektiewe analise, gerig was.

'n Derde rede vir die onderskatting van die invloed van nie-rasionele inligtingprosessering is psigologies van aard, en kom daarop neer dat die nie-rasionele aspekte geassosieer word met instinkte en dryfvere. In dié geval het die werk van Freud steeds aansienlike invloed.

Die oorbeklemtoning van rasionele denke in onderwysersopvoeding het ook ander nadele: In die eerste plek verleen dit aan studentonderwysers slegs 'n eensydige gesigspunt op onderrig. Gevolglik word die indruk geskep dat "goeie onderwys/onderrig" alleenlik deur rasionele denke en aktiwiteite verkry word.

Verder, is dit nie soseer tydsbeperking wat veroorsaak dat onderwysers nie altyd hul eie of persoonlike wyse van onderrig, kan, of mag analiseer nie, maar eerder soos Maslow (Korthagen, 1993:321) aandui, kan rasionaliteit nadelig inmeng met **spontaniteit** en **kreatiwiteit**. Om uit te brei op die aspekte van spontaniteit en kreatiwiteit, mag daar tot die gevolgtrekking gekom word dat verabsoluttering van rasonele en analitiese bevraagtekening deur die onderwyser ten opsigte van haar eie wyse van onderrig, 'n gaping veroorsaak tussen die onderwyser self en die werklikheid (die hier-en-nou).

Nie-rasonele prosesse van denke speel dus 'n belangrike en positiewe rol in onderrig, en meer nog, **nadenke** oor hierdie prosesse maak nie slegs die onderwyser bewus daarvan nie, maar mag help om 'n beduidende verandering teweeg te bring in die wyse waarop inligting deur die **regterhemisfeer van die brein** geprosesseer word (Korthagen, 1993:317-321).

'n Samevatting van die essensiele "omgewingsklimaat" ten opsigte van kreatiewe denke word paslik omvat in die volgende woorde van Fisher (1993:38): *"Once you have the right soil and a creative climate you need the "seed" of stimulus before the creative process can begin"*.

Freeman (1985:100) beklemtoon die belangrikheid van ouer-kind interaksie as die basis van die kind se kreatiwiteitsontwikkeling. Verder word kreatiwiteit bevorder in 'n omgewing (kultuur en skool) waarin die kind emosionele sekuriteit en die vryheid van ekspressie geniet, en die risiko mag neem met nuwe, onbekende en ongewone idees. Die rol van die onderwyser word vervul ten opsigte van die skepping van geleenthede tot kreatiewe ontwikkeling en die aanmoediging van die kind se bevraagtekening. Kreatiewe denke vereis selfvertroue en moed; 'n omgewing waar vrye denke (en die *natuurlike* denkwyses van fantasie en verbeelding) gedy; en "nuwe" idees aanvaar word.

HOOFSTUK 3

TEORETIESE BEGRONDING VAN FANTASIE- EN VERBEELDINGSPEL

1. Historiese Agtergrond van Fantasia en Verbeelding

1.1 Fantasia: Die Innerlike Ervaring

Die relatiewe onkunde van fantasia as 'n algemene verskynsel het voortgespruit vanuit 'n historiese *moratorium* op ondersoek na die menslike innerlike ervarings, veral in die Verenigde State vanaf ongeveer 1920 tot 1960. Die behavioristiese en neobehavioristiese gety het akademiese departemente van die sielkundige wetenskappe gedurende 'n tydperk van 40 jaar oorstroom en getransformeer, ten koste van 'n deeglike ondersoek en beskrywing van die belangrike aspek van die mens se innerlike ervaringe (Klinger, 1971:10).

Hobbes (Klinger, 1971:11) het die drade van 'n embrionale sielkundige benadering ten opsigte van innerlike ervaring saamgeveg in 'n sistematiese weergawe van individuele ervaringe en sosiale gedrag. Hobbes (Klinger, 1971:11) het sodoende die sielkunde in 'n empiriese tradisie geplaas wat momentum opgebou het in die natuurwetenskappe van die sewentiende eeu. Uit die Leviathan (1651) word die volgende aangehaal: "Whosoever looks into himself and considers what he does when he does *think, opine, reason, hope, fear,*and upon what grounds, he shall thereby know what are the thoughts and passions of all other men upon the like occasions" (Klinger, 1971:11).

Die Britse Sielkunde het deur middel van die werke van Locke, Hume, Hartley, Mills en Brown (Klinger, 1971:11) gelei tot 'n sielkunde wat laat in die negentiende eeu gesofistikeerde "introspektiewe" (selfondersoekende) observasietegnieke toegepas het en gevolglik aanleiding gegee het tot die sielkundige studie van **innerlike ervaring**.

Die Amerikaanse sielkunde het mettertyd geduld verloor met die strukturalistiese benaderings van, onder andere, Wundt en Tichener en gevolglik het die interne vereistes van introspektiewe navorsing toenemend veld gewen. Varendonck (Klinger, 1971:12) het

'n merkwaardige aantal introspektiewe metodes uit vroeëre sielkundige teorieë en persoonlike fantasie-ervarings, saamgestel en toegepas in sy Psychology of Daydreams. Die resultaat was 'n veelomvattende opbrengs van ryke data van insigte en gevolgtrekkings.

Sedert die insiggewende bydrae van Varendonck, was Singer (Klinger, 1971:12) se publikasie van Daydreaming gedurende 1966, die eerste Amerikaanse werk wat eksklusief gewy is aan die sielkundige navorsing na die innerlike ervaring van **fantasie**.

1.2 Definisie van Spel

Klinger (Singer & Singer, 1990:39) het die volgende bruikbare definisie van spel voorgestel: Spel is "gedrag" **anders** as: (a) aangeleerde gedrag, (b) instrumentele gedrag wat lei tot bespeurbare "aangeleerde" gedrag, (c) die standaardvereistes vir voortreflike gedrag, (d) sosiaal-voorskriftelike gedrag, en (e) gedwonge en aanvaarbare sosiale interaksie.

2. Teorieë van Spel

Die identifisering van die werklike samestelling van spel blyk dwarsdeur die jare problematies te wees. Die rede hiervoor kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die feit dat kinderspel tot onlangs nog nie as nuttige of ernstige gedrag beskou is nie en gevolglik nie as 'n navorsingswaardige studieveld oorweeg is nie. Mansell (Ellermeyer, 1993:58) vind dit egter interessant om waar te neem dat vermaarde filosowe soos Heraklites, Plato, Neitzche en Sartre, spel hoog aangeslaan het en deur waarneming vasgestel het dat individue meer kreatief, vry, en in staat is om menslike potensiaal te verwesenlik deur middel van spel. Schiller (Schmidt, 1985:44) het teen die einde van die agtiende eeu kreatiwiteit dan ook pertinent aan die spelimpuls van die mens toegeskryf. Singer & Singer (1990:98) bevestig ook die volgende: "... research evidence suggests that the belief in imaginary play is linked with creative and intellectual growth".

Soos met kreatiwiteit het menige teorieë van spel deur die jare ontwikkel. Mansell (Ellermeyer, 1993:58) onderskei drie breë en algemeen aanvaarde teorieë as volg: 1. Die

klassieke teorieë benadruk die feit dat spel die essensiële voorbereiding is vir die praktyk van volwassenheid. 2. Die kontemporêre teorieë se fokus is op die funksie van spel en die verwantskap tussen die aanpassingsgedrag en die ingebore menslike vermoë tot verandering. 3. Die psigoanalitiese teorieë, ingeworteld in die teorie van katarsis (suiwering), meen dat spel 'n effektiewe ontlading van frustrasie is as gevolg van onderdrukte behoeftes en begeertes.

Met betrekking tot die studie van fantasie- en verbeeldingspel word enkele teoretiese uitgangspunte vervolgens kortliks bespreek:

2.1 Die Surplus Energie – Teorie.

Schiller en Spencer (Singer, 1973:8) se teoretiese aanname vir spel, bekend as die "surplus" (oortollige) energie-teorie, het op die volgende argument berus: "...for children who do not have the necessity of day-to-day survival, the necessary preparatory energies for such actions (om te speel) finds an outlet in play with a 'fanciful quality and elements of unreality'".

Volgens Griffiths (1970:321) blyk dit dat die kind se energie meer verspreid voorkom en minder georganiseerd of gerig is. Wanneer die kind iets vind om te doen wat sy huidige behoeftes bevredig en aldus sy fantaseringsvermoë ontwikkel, word ook sy begeertes om te eksperimenteer bevredig, konsentrasie word meer intens en geen surplus energie word oorgelaat nie. Griffiths (1970:322) se teoretiese aanname word soos volg uitgedruk: "Play, fantasy, daydreaming, these are his instruments and into these channels his energy flows". Aangesien spel 'n besondere noue verwantskap met fantasie toon, sal enige onderwyssisteem wat die natuurlike rigting van energieverbruik belemmer die verstandelike en fisiese gesondheid van die kind benadeel. Griffiths (1970:322) beklemtoon sy teoretiese siening telkens met die volgende uitspraak: "Fantasies come to light in relation to creative play".

2.2 Die Instink – Teorie.

Groos (Singer, 1973:9) se omvangryke ondersoek van verbeeldingspel het aansienlike verdienste. Volgens die “instink-teorie” sal verbeeldingspel wat die vaardighede en leer van belangrike aspekte van sosiale interaksie insluit, aan die kind hulp verleen met betrekking tot die ontwikkeling van beeldvorming (“imagery”) of simboliese inhoud.

Aansluitend by teorieë en perspektiewe van spel, blyk Singer (1973:4) se betrokkenheid primêr toegespits te wees op spel as die instinktiewe generering van simboliese beeldvorming en sluit verbeeldingselemente (“pretend elements”) as veranderinge in tyd en ruimte in. Skrywers soos Gilmore en Klinger (Singer, 1973:4) het inderdaad hul siening van spel beperk tot slegs die simboliese karaktereenskappe daarvan. Gilmore identifiseer die prototipe van instinktiewe spel as: “.....a child putting a blanket to sleep”.

2.3 Die Kulturele Teorie.

Wundt (Singer, 1973:10), die grondlegger van moderne eksperimentele sielkunde, het die laaste 30 jaar van sy lewe gewy aan ‘n breedvoerige sosiaal-sielkundige teorie, met besondere klem op die verwantskap tussen magiese toorkrag en rituele. Volgens Huizinga (Singer, 1973:10) kan veel van menslike gedrag toegeskryf word aan die oorlewering van velerlei mistieke vorms van die vroeëre beskawings. Klinger (Singer, 1973:11) het ook die simbolies-denkbeeldige ondertone van kinderspel aan kulturele oorlewering toegeskryf.

Die gevolgtrekking waartoe gekom mag word is dat alle teorieë van “voorgee spel” (“pretence play”), kinders toelaat om bekend te raak met die sosiale reëls van hul kultuur; en belangrike insigte voorsien in die skakeling van die self en die groter gemeenskap (Berk, 1994:34).

2.4 Die Kognitiewe Teorieë

‘n Deeglik-uitgewerkte teorie ten opsigte van die oorsprong van spel het binne ‘n raamwerk van die kognitiewe prosesseringstelsel van Jean Piaget ontwikkel (Singer, 1973:13).

Vir Piaget (Singer, 1973:13) word spel ontleen aan die volgende twee fundamentele karaktereenskappe van die kind se kognitiewe ervaring en ontwikkeling: Akkommodasie – die poging tot nabootsing en fisiese interaksie met die omgewing; en assimilasie – die poging tot integrering van eksterne persepte en aksies in 'n beperkte hoeveelheid "schemata" (die reeds bestaande verstandelike struktuur van beskikbare kognitiewe vaardighede op 'n sekere ouderdomsvlak).

Piaget erken ook dat spraak en denke geïnternaliseer word in die vorm van fantasieë, maar as gevolg van voldoende skemata, op die ouderdom van ongeveer 7 jaar verdwyn. Luria, Singer en Klinger (Singer, 1973:15) weerspreek die stelling as gevolg van voldoende aanduidings dat fantasiespel tot veel later voortbestaan en selfs floreer tydens adolessensie. Opie (Singer, 1973:19) lewer ook verslag van die aansienlike hoeveelheid fantasiespel van Britse kinders tussen die ouderdom van 5 tot 12 jaar.

Vygotsky (Berk, 1994:31) se teorie van spel word gesien as uitdagend, innoverend en ver voor sy tyd. In samehang met Vygotsky se beklemtoning van sosiale ervaring en taal as lewenskragtige dryfvere tot kognitiewe ontwikkeling, word "verteenwoordigende" spel as volg beklemtoon (Berk, 1994:31): "...make-believe blossoms during the preschool years and dominates middle childhood".

Die prominente plasing van fantasie in Vygotsky se teorie van spel verleen daaraan die status van "die leidende faktor in kognitiewe ontwikkeling". Berk (1994:31) verduidelik as volg: "...it (fantasiespel) creates a zone of proximal development ... the child always behaves beyond his average age, above his daily behaviour ... as though he were a head taller than himself...". Gevolglik skep alle verteenwoordigende spel 'n denkbeeldige situasie – 'n unieke, invloedryke en onmiddellik-bereikbare ontwikkelingsituasie – waarbinne kinders vanself uitstyg tot hoër vlakke van sielkundige funksionering (Berk, 1994:31).

2.5 Psigoanalitiese Teorieë.

Gilmore (Singer, 1973:11) vestig die aandag daarop dat 'n besonder groot aantal teoretici fantasiespel as essensiële "suiweringsgedrag" ("cathartic behaviour") beskou. In dié

verband verteenwoordig spel die kind se aanvanklike pogings om oorweldigende of moeilike situasies te bemeester.

Freud (Singer, 1990:201), die grondlegger van psigoanalise, het die "oorsprong" van fantasie en die kreatiewe prosesse van volwassenes ondersoek. Die gevolglike hipotese veronderstel dat die kind se denke en gedrag ontstaan en ontwikkel gedurende omstandighede waartydens weerhouding van behoeftebevrediging, fantasie stimuleer.

Berlyne (Singer, 1973:20) argumenteer dat sommige teorieë van spel slegs beperk is tot sekere gedragswyses, in stede daarvan om spel in die konteks van 'n "leerteorie" te plaas. Met sodanige siening verbreed Berlyne die psigoanalitiese persoonlikheidsteorie tot die graad waartoe gedrag ontwikkel as gevolg van "aanpassing", in plaas van gedragsontwikkeling as gevolg van konflik tussen dryfvere en die **realiteit**.

2.5.1 Die Realiteit.

Lefrancois (1973:252) het die volgende insiggewende gedagte geopper: "For the child the world of make-believe is 'very real' ". So 'n verbeeldingswêreld is maklik bereikbaar en altyd toeganklik. Alle vorms van spel waarin beide die aktiwiteite en karakters "iemand" of "iets" anders as die werklikheid "voorgee", word inderdaad as verbeelding- of fantasiespel geklassifiseer.

Fantasie en verbeelding is in werklikheid die uitsluitlike wyses waarop jong kinders die natuur van realiteit rangskik, begryp en moontlik- en onmoontlikhede van situasies ondersoek (Mellou, 1995:98).

Aansluitend by die voorafgaande gedagtes het Singer (Mellou, 1995:101) op grond van kliniese observasies en teoretiese spekulasie poneer dat die ondervinding wat opgedoen word gedurende die betrokkenheid in fantasiespel, die kind gewoonlik help om tussen fantasie en realiteit te diskrimineer. Vervolgens voeg Vygotsky (Mellou, 1995:101) by dat fantasiespel as volg uit die realiteit voortspruit: "The child likes to link imagined objects and situations to the tangible and visible things of the real world".

Fantasering is 'n verstandelike proses waartydens die fantaseerder deurgaans bewus is van die denkbeeldige of self-gegenereerde onwerklikheid. Die kenmerkende proses van fantasiegenerering en –manipulering impliseer dus beide die skepping en regstreekse aandrywing van die **verbeelding** (Person, 1995:34). Wellman en Estes (DiLalla & Watson, 1988:287) het bevind dat kinders so jonk as 3 jaar reeds oor die verbale vermoë beskik om denkbeeldige van werklike gebeure te differensieër.

Volgens DiLalla et al (1988:287) leer kinders spoedig om kontrole uit te oefen oor die “terreine” van fantasie en realiteit. Sodanige kontrole sluit nie net 'n duidelike differensiering in nie, maar ook 'n integrering van die “gebiede” van werklikheid en fantasie. Die gelyktydige waarneming van fantasie- en realiteitselemente stel die kind in staat om betrokke te wees in fantasering en terselfdertyd tred te hou met die werklikheid. Die navorsing van Sully (Bruner et al, 1976:541) se vindingryke eksperimente en observasies het verbeeldingspel as volg beskryf: “...remarkable in that children could make the imaginative play situation and reality coincide”.

Scarlet en Wolf (DiLalla, 1988:287) het voorgestel dat kinders die konsep van 'n “grenslyn” tussen die terreine van fantasie en realiteit ontwikkel en verduidelik as volg: “A boundary is an appealing metaphor for the child’s understanding of fantasy and reality, because it is analogous to information processing in other domains”.

Dit blyk dat kinders se stewigste konseptuele greep op die werklikheid begin deur die uiterste verskuiwing van die grense daarvan. Kieran (1983:369) beklemtoon die moontlikheid dat die konseptuele betrokkenheid met realiteit nie noodwendig “begin” met die werklike en alledaagse invoere nie, maar dikwels met die eksotiese en uiters ongewone, as gevolg van hul: “...delights in the exotic and distant from their experience”. Maslow (1970:158) het die volgende bygevoeg: “Die spontane gemak waarmee die realiteit binnegedring (en oorskry) word impliseer 'n superieure bewustheid van eie begeertes, behoeftes en subjektiewe reaksies”.

2.6 Affektiewe Teorieë.

Vir meer as 'n halfeeu was die primêre teoretiese posisie van die affektiewe natuur van dagdromery en fantasering gesentreerd in die basiese psigoanalitiese teorie van Rapaport (Singer, 1975:102). Gedurende 1960 het Rapaport (Singer, 1973:21) 'n fundamentele affektiewe teorie ten opsigte van verbeeldingspel voorgestel wat later deur Schacter uitgebrei, ontwikkel en uiteindelik gebaseer is op die affektief-kognitiewe struktuur van die kind. Miller (Althouse, 1981:46) het ook fantasering (van kinders en volwassenes) toegeskryf aan 'n gelyktydige kognitiewe en affektiewe beleving.

Die sentraliteit van (affektiewe) fantasie tot kognitiewe ontwikkeling word algemeen erken deur alle kontemporêre skole van psigoanalitiese denke. Die affektiewe (emosies en gevoelens) impak van fantasie beïnvloed dus alle aspekte van die verstandelike lewe (Person, 1995:65).

Die affektief-kognitiewe teorie van Tomkins (Singer, 1973:xii) blyk die mees algemeen-spesifieke en gedetailleerde beskrywing van verbeeldingspel te wees. Hierdie teorie neem motivering (gebaseer op affek); die struktuur van inligtingprosessering en vermoëns van die kind; interpersoonlike interaksie; en die ontwikkeling van fantasie en verbeelding ("make-believe"), in ag. Volgens The Collins Thesaurus (McLeod,1986:314) word die begrip "make-believe" as volg weergegee: "dream, fantasy, imagination, play-acting, pretence, unreality".

Vygotsky (Bruner et al, 1976:552) beskou fantasiespel as die oorheersende nie-logiese en affektiewe "beweging" in die betekeniswêreld van die kind. In ooreenstemming met Vygotsky se siening van die betekeniswêreld van die kind, word die volgende woorde van Kieran (1983:365) aangehaal: "... The most prominent tools children have for making sense of things are rather less logical and rational and rather more moral and affective". In die verband word affek hoofsaaklik bepaal deur die subjektiewe faktore wat die objektiewe faktore devalueer (Schmidt, 1985:17).

Etlike diverse teoretici benadruk die onderlinge verhouding van inligting-prosessering en 'n gedifferensieerde affektiewe sisteem as die sleutelfaktor van die emosionele hantering

van inkomende inligting (Singer, 1973:23). Bagley (Hershey, 1979:72) meen ook dat fantasie die emosionele hantering van inligting as volg vergemaklik: "...to relax the "affective gatekeeper" to the unconscious reservoir of information and creativity".

3. Fantasie- en Verbeeldingspel

Ter aansluiting by die voorafgaande besprekings van verskillende teoretiese benadering ten opsigte van spel, behoort steeds in aanmerking geneem te word dat daar weinig effektiewe beskrywings van fantasie- en verbeeldingspel in die literatuur beskikbaar was tot laat in die negentiende eeu.

Outobiografiese verwysings na verbeeldingspel word ook gevind in die diverse werke van negentiende-eeuse skrywers soos Johan Wolfgang von Goethe, Leo Tolstoy en Mark Twain (Singer & Singer, 1990:96).

Tolstoy (Singer, 1990:25) se lewendige beskrywings van sy uitgebreide fantasieë het verrassende kenmerke van die verstandelike denkwyses van jong kinders ontbloot. Verder, het Stevenson (Singer, 1973:7), moontlik meer as enige ander skrywer van sy tyd, sy kindertydse verbeeldingspel verheerlik in sy poësie en essays.

Die vroegste en mees realistiese verslae van verbeeldingspel is sekerlik die boeke en stories van Mark Twain (Singer, 1973:7). Sommige van die stories is deur Erikson (Singer, 1973:7) geanaliseer en as uitstaande voorbeelde van die selfaktualiserende effek van fantasiespel bevind.

Desondanks die eksplisiete bydraes van Mark Twain en andere, is die noodsaaklikheid van fantasie- of verbeeldingspel grootliks verwaarloos deur menige invloedryke skrywers en sielkundiges gedurende die twintigste eeu (Singer, 1973:7). Die verteenwoordiging van verbeeldingspel word egter tans wydverspreid aangebied in die verskeie populêre media van televisie, rolprente en literatuur.

3.1 Fantasie en Verbeelding as aspekte van Kreatiwiteit

Met betrekking tot aanvangsonderwys bestaan daar slegs enkele literatuurstudies wat fantasie (verbeelding), as 'n moontlike ontginningsproses van verworwe sensoriese of perseptuele inligtingsbronne, ondersoek met die doel om kreatiewe denke in 'n opvoedkundige opset te bevorder. Die studies van Khatena (Hershey, 1979:72) het die gebruik van **verbeelding** vir die produksie van oorspronklike verbale beeldvorming ondersoek, terwyl Leonard en Lindauer (Hershey, 1979:72) meer gemoeid was met die verwantskap van verbeelding met estetiese aktiwiteite van beeldvorming en soortgelyke kreatiewe korrelate.

'n Aanvanklike studie van Torrance (Hershey, 1979:72) het die frekwensie van beelding en ongewone visuele perseptiwiteit deur middel van 'n sogenaamde "Repeated Figures Activity", as 'n voorspeller van kreatiewe prestasie van adolessente en jong volwassenes, ondersoek.

Die eerste daadwerklike poging, om die belangrike verwantskap tussen gestruktureerde fantasie en kreatiewe probleemoplossing te ondersoek, is deur Baglet (Hershey, 1979:72) voltrek. Na aanleiding van Baglet (Hershey, p72) se benadering dat **fantasie** beskou word as die "hekwagter" tot die onbewuste bron van **kreatiwiteit**, blyk dit duidelik dat Baglet fantasie as 'n voorwaardelike aspek van kreatiewe denke oorweeg het. (*Vergelyk ook par. 8, Hoofstuk 4*).

3.2 Bespreking en Begripsverklaringe

As gevolg van teenstrydighede in die literatuur ten opsigte van fantasie (dagdrome) en/of verbeelding, is die volgende bespreking van belang:

3.2.1 Negatiewe Konnotasies

Volgens Jackson (Osborn, 1957:28) impliseer die gebruik van "verbeelding" bloot 'n manier van "ontvlugting" van die realiteit. Verder beweer Jackson die volgende: "...daydreaming is the most common use of non-creative imagination". Jackson (Osborn, p29) waarsku

ook dat dagdromery “ongesond” mag wees indien, “...this negative variety refuses even to look with the naked eye”.

In Wagner (Osborn, 1957:29) se uitgesprokenheid word dagdrome soos volg genoem: “...the rat-holes of the workaday world”. Wagner voeg verder die volgende verdoemende woorde by: “When this habit carries on into later life such reverie is almost certain to grow into vicious phantasy”.

3.2.2 'n Vergelyking

Mellou (1995:97) is van mening dat daar 'n verwantskap bestaan tussen “verbeelding” en kreatiwiteit, maar nié tussen “fantasie” en kreatiwiteit nie en dat verbeelding gevolglik van fantasie verskil. Die basiese onderskeid tussen verbeelding en fantasie berus op die feit dat verbeelding verband hou met die realiteit, terwyl fantasie verbind word aan die nie-reëliteit of onrealistiese werklikheid. Mellou (p101) se eie woorde lui soos volg: “The basic distinction between imagination and fantasy lies in the reality-unreality dimension. Fantasy has its object unreality; imagination relates to reality and hence to creativity”.

Vir Mellou (1995:97) is die sleutelfaktor tussen verbeelding en kreatiwiteit geleë in die geleentheid dat verbeelding voorsiening maak vir innovasie en **verandering**. As gevolg van die voorafgaande veronderstelling dat “fantasie” nié voorsiening maak vir innovasie en verandering nie, sê Person (1995:6) onomwonde die volgende: “At the heart of every fantasy is a desire for change”. As gevolg van die feit dat fantasie ook 'n element van die “fantastiese” bevat, mag die onwaarskynlike of selfs onmoontlike verwesenliking van sodanige verandering geïmpliseer word en gevolglik beklemtoon Person (1995:6) die belangrike kenmerk van fantasieë soos volg: “Fantasies by definition subvert the *status quo* and, therefore, always have a potential impact on the future, sometimes even in the direction of radical change”.

Die feit dat daar steeds betekenisvolle verskille tussen “verbeelding” en “fantasie” bestaan, selfs al proponeer sommige teoretici dat sekere vorms van fantasie met alle denke gepaardgaan, word as volg weergegee:

Verbeelding: Die toekoms self is die definiëring van 'n verbeeldingskonstruk. Sonder verbeelding word bewustheid weggesluit in die sensoriese teenswoordigheid, of die verlede-geheue ontsê die oorweging van oneindige alternatiewe en moontlikhede. Gevolglik word dikwels na verbeelding verwys as die unieke menslike gawe wat die menslike wese apart plaas van ander spesies (Person, 1995:32).

Verbeelding is "menswees" se belangrikste aanpassingsgereedskap. Sonder verbeelding sal daar geen beeld- of prentvorming van verstandelike alternatiewe tot ongerief of deprivasie wees nie; geen beplanning van toekomsgerigte aksie nie; geen kreatiewe herdenking van die verlede nie. "Imagination allows us to contemplate alternatives to the real world of people, places, and things; to the time bound events of the past and the present (Person, 1995:32)".

Fantasie: Om die vermoë of kapasiteit tot fantasering te verwerf is 'n besondere ontwikkelingsprestasie, "without which one's life is bloodless, passionless and sometimes lacking in hope and forward momentum as well (Person, 1995:31)".

Fantasie dra grootliks by tot die mens se innerlike "gevoelsklimaat", met ander woorde, die verstandelike handeling of aktiwiteite van menswees in die algemeen en die eie "persoon"-wees, in die besonder. Gevolglik is fantasie veel meer as bloot 'n meganiese denkverskynsel, maar eerder die onontbeerlike deel van die menslike sisteem se vermoë om groot hoeveelhede inligting te hanteer. Aldus is fantasie sentraal tot menslike funksionering (Klinger, 1971:viii).

Volgens Person (1995:1) is fantasering so essensieel soos die lug wat ingeasem word. Fantasie speel terselfdertyd die bemiddelende rol in alle verstands-aktiwiteite en het, insgelyks, impak op die wêreld "buite" die verstand.

Samevattend, blyk "fantasie" gesitueerd te wees binne die konteks van "verbeelding". Person (1995:32) verduidelik soos volg: "Using the imagination to scan trial actions and conjure up a range of responses, and thus to predict the immediate and long term future, is essential to both scientific thinking and fantasy thinking, and one of their common characteristics". Singer (Bowes, 1990:12), daarenteen, tref 'n onderskeid tussen

dagdrome wat passief ervaar word, en fantasie wat 'n aktiewe kreatiewe proses verteenwoordig. Bowes (p12) se navorsing het aangetoon dat dagdromery, alhoewel passief, as voorbereiding dien vir toekomstige handeling wat behulpsaam mag wees met die ontwikkeling van persoonlike outonomie.

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat fantasering 'n unieke soort verbeeldingsdenke is wat 'n psigologiese of emosionele rol, eerder as 'n hoofsaaklik-pragmatiese rol, vervul. Die voorafgaande bespreking van "fantasie" en "verbeelding" stel 'n mens egter in staat om tot 'n redelike mate tussen fantasiedenke en verbeeldingsdenke te onderskei. Die skeidingslyn blyk egter taamlik vaag te wees.

Die voorafgaande stelling van 'n "vae" skeidingslyn tussen verbeelding en fantasie word deur die volgende begripsverklaringe ondersteun:

3.2.3. Begripsverklaringe

Volgens die H.A.T.- Verklarende Woordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendaal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit en Booyesen, 1985:1232) word die woord "verbeelding" gelykgestel aan die woord "fantasie". Die Worldbook Dictionary (Barnhart & Barnhart, 1981:1054) verskaf egter die volgende uitgebreide verklaring:

Imagination: the power of forming pictures in the mind of things not present to the senses; the ability to create new ideas or to combine old ones in new forms; mental image; also *fancy* (fantasie). Dit is veral opmerklik dat woorde soos "image" (beeld), "imagery" (beeldvorming/ beeldspraak) en "imagine" (om te verbeel) telkens verklaar word as "a picture in the mind".

Die H.A.T.-Woordeboek (1985:215) verklaar die begrip "fantasie" slegs met die volgende twee vervangende begrippe: verbeelding en droombeeld, terwyl The Worldbook Dictionary (Barnhart & Barnhart, 1981:771) die volgende omvattende verklaring verskaf:

Fantasy: a product of the imagination; a picture existing in the mind; any mental image.

Die voorbeeldsin is soos volg: "A *daydream* is a *fantasy*". Die woorde "image" en "imagination" word van die Griekse woord *phantasia* (fantasie) afgelei. Verder, word die

betekenisvolle verklaring van “fantasie” as ‘n produk van die “verbeelding” weereens omskryf as “a picture of the mind”.

Na aanleiding van die ooglopende “vae” skeidslyn tussen bogenoemde begripsverklarings en as gevolg van die beklemtoning van idees as “prentjies in die kop”, word aangesluit by die volgende siening van Sinnot (Vernon, 1970:107,108): “...they (idees) were all novelties that could not have appeared unless there had been someone who could imagine (fantaseer) a situation never yet experienced, who could picture in his mind something he had not seen”.

4. Teorieë van Fantasie: Struktuur en Funksie

4.1 ‘n Aanvanklike Benadering

Teorieë van fantasie het met weinige uitsondering geïsoleer gebly van die algemene sielkunde, terwyl vele algemene sielkundige teorieë die belangrike implikasies vir ‘n teorie van fantasie staaf. ‘n Redelike mate van inligting is verhaal uit, byvoorbeeld, spel en drome. Laasgenoemde voorbeelde word gewoonlik as verwante eienskappe van fantasie beskou (Klinger, 1971:vii).

Volgens Klinger (1971:5) word ‘n teorie van fantasie beskou as ‘n proses wat sentraal geleë is tot normale menslike funksionering. Die teorie is gevolglik gemoeid met die volgende vereistes van fantasie as ‘n proses: 1. Die inhoud; 2. Die ervaringsomstandighede; 3. Die ontvouing in tyd; 4. Die verwantskap met ander organismiese prosesse; 5. Die bron van energie en rigting; 6. Die funksionele aanpassingsrol.

Verder verloop die aanbiedingsvorm van die teorie op ‘n verbale en besprekende wyse en gevolglik bestaan daar geen algemeen aanvaarbare kriteria om die grenslyne, of aangrensende prosesse van fantasie, te bepaal nie.

Sommige navorsers het ‘n ander terminologie vir fantasie oorweeg, maar die meerderheid het hulself beperk tot die term “dagdrome”. Alhoewel “dagdrome” effens duideliker begrens word as “fantasie”, is die grenslyne steeds vaag.

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat menige studies met betrekking tot fantasie en dagdrome plaasgevind het, maar dat die verskeie studies uiteenlopende en verskillende fenomeenbeskouings gehuldig het.

4.1.1 Definisie van Fantasie

Een opmerklike definiëringseienskap is die feit dat fantasie primêr 'n verstandelike, maar ontwykende en verborge, aktiwiteit is. Die bestaande begripvormende navorsingsmetodes is egter kompleks en gevolglik berus die studies van fantasie hoofsaaklik op die uiterlik-waarneembare gedrag en die verbale verslae van kinders ten opsigte van innerlike ervarings (Klinger, 1971:6).

Vanuit die standpunt van 'n operasionele definisie ten opsigte van fantasie was die volgende geesteswetenskaplike definisie van English & English (Klinger, 1971:7) van weinig waarde: "Imagining a complex object or event in concrete symbols as images, whether or not the object or event exists; or the symbols or images themselves: for example, a daydream".

Die poging van Singer (Klinger, 1971:7) om "dagdrome" te definieër was aansienlik meer geskik: "Fantasy is used to mean a shift of attention away from an ongoing physical or mental task or from a perceptual response to external stimulation towards a response to some internal stimulus".

Opsommend gesien is "fantasie" 'n verborge en ontwykende fenomeen en kan slegs ondersoek word deur gebruik te maak van kinders se verbale verslaggewing van ideevorming. Buitendien is wetenskaplike taksonomieë slegs afhanklik van relevante kennis en die besondere gedragsdomein van fantasie is eenvoudig onvoldoende afgebaken om die dinamiese en positiewe grensbepalings met betrekking tot die konsep "fantasie" te ondersteun.

4.2 'n Resente Benadering

Volgens Person (1995:1) die volgende teoretiese benadering ten opsigte van "fantasie": "Fantasy – daydreams, castles in the air, mental scripts and scenarios – filter our experience of the inner and outer worlds to a surprisingly large extent".

Alhoewel ons intuïtief weet hoe betekenisvol fantasering is vir die menslike persoonlikheid, is die onderwerp van fantasie steeds nie 'n hooftema van enige intellektuele bespreking nie. Daarenteen word artistiese kreatiwiteit en ander vorms van **verbeelding** en wetenskaplike vindingrykheid hoog aangeprys in ons kultuur. Fantasie, as oënskynlike ondergeskikte- of onderafdeling van die verbeelding, lok dikwels negatiewe reaksies uit en word gevolglik afgewys as blote "dagdromery" en verwerp as 'n moontlike betekenisvolle aktiwiteit (Person, 1995:1,2).

Fantasieë word soms ontleen aan die kulturele oorlewering van mitiese stories; soms slegs relatief tot die "self", maar nooit ver verwyderd van die "diepste innerlike self" nie. Ons fantasieë vertel ons "wie ons is". Gevolglik is die proses van fantasering sentraal tot, en onmisbaar in die mens se lewe. Fantasie inspireer alle keuses en gedragsuitinge, die hantering van emosies en wyses van aanpassing en is derhalwe ook karaktervormend. As maatstaf tot lewenskeuses verteenwoordig fantasie die "teater" waarin alle *scenarios* van toekomstige lewensbeplanning waargeneem word (Person, 1995:3-6).

4.2.1 Die Rol van Fantasie

Bewuste fantasieë kan geklassifiseer word volgens drie verskillende, maar oorvleuelende parameters. Sodanige kategorisering help grootliks om die verskeie rolle van fantasering te verstaan: Eerstens, kan fantasie gekategoriseer word volgens die *emosionele* ervaring daarvan en tweedens, kan tussen verbygaande en herhalende fantasieë onderskei word. Na verbygaande fantasieë word dikwels verwys as kortstondige dagdrome ("fleeting fantasies"). Herhalende fantasieë kom meer gereeld voor en is sentraal tot die persoonlikheid self. Derdens, mag fantasieë *plaasvervangend* of *verteenvoordingend* van die *realiteit* plaasvind. Soms voorsien fantasieë 'n terugtrekking van die realiteit en soms word aangedring op een of ander vorm van aktualisering van die realiteit.

Samevattend speel fantasie 'n merkwaardige rol (of verskeie rolle) in menslike lewens. Op die eenvoudigste vlak voorsien fantasie inderdaad die plaasvervangende bevrediging van leemtes, gebreke en tekortkominge in die daaglikse menslike bestaan. "Dagdrome" bevry die mens van "verstomping van denke" van die daaglikse beperking van ruimte en tyd (Person, 1995:36).

5. Fantasie: Drome en Dagdrome

5.1 Drome

Wanneer 'n mens slaap is die bewuste deel van die brein as't ware "afgeskakel". Nou verwerk die onbewuste die nuwe en ou ervarings, onopgeloste konflikte en stres. Die onbewuste delf terselfdertyd in die diepste lae van die persoonlikheid, waar instinkte, intuïsie en emosies ontstaan. Die mees onlangse ervaringe word dan verbind of omskep in 'n visuele beeld: die droom (Van der Merwe, 1998:37,38).

Die "slaapproses" wemel van droombeelde en –simbole. Selfs die eenvoudigste "storie" is meestal simbolies. Wat soos 'n betekenislose warboel lyk is in werklikheid klein toneeltjies vol wenke wat insig in sake of dieper sin aan die lewe gee. Die sielkundige Carl Jung (Van der Merwe, 1998:37) het talle gevalle van prekognisie in drome aangemeld. Prekognisie, oftewel die vermoë om vooruit te sien wat gebeur, is iets waarvoor alle mense in 'n mindere of meerdere mate beskik. Op elke lewensterrein moet sekere faktore in berekening gebring word om sodoende 'n voorspelling te waag oor die suksesvolle verloop van die lewe op 'n bepaalde gebied.

Die volgende vraag mag ontstaan? Kan die mens kreatiewe inspirasie uit drome put?

Deur middel van drome het daar al vele oplossings vir groot probleme, vindingryke uitvindings en temas vir verhale en musiek tevoorskyn gekom. Die bekendste voorbeeld is seker die Duitse wetenskaplike, Kekule, se droom van 'n slang wat sy eie stert insluk. So is die presiese vorm van die "bensienring", oftewel die atomiese struktuur van die bensienmolekule, ontdek. Later het Kekule aan 'n uitgelese gehoor gesê: "Laat ons leer om te droom. Op dié manier ontdek ons straks die waarheid (Van der Merwe, 1998:37)".

5.2 Dagdrome

Ten spyte van die feit dat fantasie-gebaseerde denke redelik ontoeganklik is, getuig 'n groot aantal navorsers van die Verenigde State van Amerika dat 96 persent van individue verslag gelewer het van daaglikse dagdromery (Person, 1995:31). Die sielkundige, Tomkins (Person, 1995:31) se reaksie tot sodanige bevinding het die volgende belangrike punt benadruk: "If daydreaming is a *trivial activity*, then most Americans are wasting some part of every day. If it is a *pathological activity*, then most Americans are sick".

5.2.1 Die Funksies van Dagdrome

Dagdrome is so kompleks soos 'n mens se persoonlikheid. Deur middel van dagdrome projekteer die mens sy geheime versugtinge, vrese en skuldgevoelens en sodoende "vertel" die dagdrome watter leemtes daar in die persoonlike lewe bestaan, asook watter doelwitte daar behoort te wees (Van der Merwe, 1995:44).

Professor Maree (Van der Merwe, 1995:44), skrywer en skoolvoorigter aan die Universiteit van Pretoria, beskou dagdromery as 'n "intuïtiewe vlak van kommunikasie" en Brodsky et al (1991:359) noem dit "aktiewe verbeelding". Die mens is wakker en die bewuste denke is aktief betrokke by die "onderdrukte" deel van die persoonlikheid – idees, gedagtes en gevoelens (Van der Merwe, 1995:44). La Berge (Brodsky et al, 1991:354) verklaar die tipe "wakker"- of halfdrome" soos volg: "...the fantastic and heretofore unruly creativity of the dream state might be brought within our conscious control". Gevolglik verleen die droombewustheid ("dream consciousness") doelbewuste toegang tot die "onbeperkte verbeelding" van droomdenke.

Soms is dagdrome vergesog, maar kan steeds 'n gedagte laat ontstaan wat dalk ongekende moontlikhede inhou. Veral mense in skeppende beroepe kan deur dagdromery op briljante idees afkom wat 'n kettingreaksie aan die gang kan sit. Die dagdrome delf gewoonlik in die onderbewuste rond en gaan maak 'n draai waar die nugtere denke nooit sou uitkom nie. Van die wêreld se grootste intellektuele denkers was ook dagdromers. Volgens oorlewering het die Griekse wiskundige, Archimedes, een van sy briljantste wiskundige oplossings gevind terwyl hy in die bad gelê en dagdroom het. Einstein het sy

relatiwiteitsteorie bedink terwyl hy hom "verbeel" het dat hy self kan vlieg teen die snelheid van lig (Van der Merwe, 1995, 45).

5.2.2 Dagdrome en Kreatiwiteit

Donau (Van der Merwe, 1995:45) beskryf dagdrome as 'n belangrike skakel in die ketting van kreatiewe denke en 'n waardevolle bron vir die generering van idees. Vele ander navorsers het ook aangetoon dat dagdromers (fantaseerders) meer kreatief dink en makliker beelde ("prentjies in die kop") vorm van strukture wat nie bestaan nie.

Volgens Singer (Van der Merwe, 1995:44) is die mens se **verbeelding**, met ander woorde jou vermoë om te dagdroom of te **fantaseer**; om die verlede te beleef of die toekoms deur middel van beelde in jou "geestes oog" te bekyk, van "die grootste bronne van innerlike (kreatiewe) krag waaroor die mens beskik". Volgens Maree (Van der Merwe, p45) word 'n persoon se basiese behoeftes en smagting na selfverwesenliking grootliks bevredig.

6. Fantasie - Fiksie

6.1 Verhale (Stories en Sprokies)

Op dieselfde wyse wat jong kinders se verbeelding- en fantaseringsvermoë ontwikkel deur middel van spel, ontstaan en ontwikkel "stories" ook deur middel van spel. Hugo (Aiken, 1984:740) het sover gegaan om 'n hele hoofstuk van sy werk, Les Miserables, te wy aan 'n beskrywing van die volledige ontkiemingsproses van spel as die gelyktydige begin of oorsprong van die literêre storie.

Verder reken Aiken (1984:741) dat verbeelding nie noodwendig met die bonatuurlike te doen het nie, maar dat die verbeeldingryke gebruik van alledaagse inligting en gebeure waardevolle storiemateriaal mag voorsien. Kieran (1983:365) verduidelik soos volg: "The world of the story, like the world of play – reduces reality – to a scale which imitate it on the one hand and allows a certain comfort in dealing with it on the other". Op dieselfde wyse wat stories belangrik is vir die ontwikkeling van die kind se verbeelding, is stories belangrik vir die kind se intellektuele ontwikkeling.

Reeds so vroeg soos 1725 het Giambattista Vico (Villega, 1997:284) aanspraak gemaak op die feit dat stories (mites, legendes, en so meer) beskawingsgeskiedenis in poëtiese vorm verhaal. Sedert Freud (1906) was daar 'n toenemende mate van soortgelyke aansprake.

Stories verteenwoordig 'n tydgebonde opeenvolging van gebeure (oorsake en gevolge). Propp (Villega,1997:287) meen dat daar weinig strukturele verskille bestaan tussen Russiese feëverhale en mites of legendes, "...in which the hero must avert some danger, unmask villains, or somehow neutralize enemies".

6.2 Die Opvoedkundige Waarde van Stories.

Storie-"vertelling" as 'n pedagogiese tegniek was nog altyd 'n voor-die-hand-liggende gebruik van die wêreld se grootste onderwysers. Jesus het stories (paraboliese gelykenisse) gebruik en Plato, Confucius en vele ander groot filosowe en onderwysers het stories as onderrig/onderwystegnieke gebruik (Pederson,1995:5). Met betrekking tot die allerbelangrikste storietegniek sê Chambers (Pederson, 1995:5) die volgende: "The modern teacher who employs this technique as a teaching tool is using a technique of teaching that has stood the test of time".

Afgesien van die gebruik van stories as waardevolle onderwystegnieke, beklemtoon Pederson (1995:5) die feit dat die storie opvoed, illustreer, belig, inspireer, verligting bied van roetine en boweal die verstand stimuleer. Volgens Pederson (1995:5) benodig die storie slegs die volgende hulpverlening: "The tools are the voice, face and hands. The product is the creation of a shared experience based on words and imagination".

6.3 Stories en Sielkundige-, Affektiewe- en Kulturele Oordrag.

Deur middel van tradisionele verhale gee die mens uiting aan waardes, vrese, hoop en drome. Storievertelling is 'n direkte uiting van 'n literêre en kulturele erfnis en deur middel van mondelinge oordrag of literêre beskrywing word dié waardevolle nalatenskap waardeer, verstaan en aan die "lewe" gehou (Pederson, 1995:2).

Verder lei Kieran (1983:364) se belangstelling in die affektiewe betekenisvolheid van stories tot die volgende vraag: Waarom het stories oor die algemeen so 'n groot aantrekkingskrag vir kinders; of waarom fassineer stories die kind so besonderlik?

Volgens Kieran (p365) is die storie die linguistieke eenheid wat die fundamentele beginsels van affektiewe betekenis van gebeure, waaruit die storie saamgestel is, oriënteer. Die aantrekkingskrag van stories is aldus geleë in die bevrediging van die behoefte aan "die sekerheid van *hoe* om te "voel" ten opsigte van karakters en gebeure".

Menige storieverteller stem saam dat *kognitiewe* verryking nié die primêre doelstelling van die storie is nie. Stories beskik oor talryke affektiewe voordele ten opsigte van sosiale- en *emosionele* ontwikkeling. Stories help kinders om hulself en ander te leer ken en stel hulle sodoende in staat om die sielkundige probleme van die grootwordproses te hanteer. Baker en Greene (Pederson, 1995:2) omskryf die voorafgaande stelling soos volg: "Storytelling bring to the listeners heightened awareness – a sense of wonder, of mystery, of reverence for life. This nurturing of the spirit-self comes first, and all other uses and effects are secondary".

Indien in aanmerking geneem word dat die skoolbeginner tot 'n groot mate reeds bekend is met sekere abstrakte konsepte - mag en swakheid, oorheersing en onderdrukking, moed en vrees - as die beginsels van "ontwikkeling en uitbreiding van samelewings", word beseft dat kinders reeds 'n direkte toegang het tot die inhoudelike betekenis van stories. Die kind se kennis van fundamentele abstrakte begrippe word geleer deur middel van sy daaglikse ervarings (Kieran, 1983:365).

Tydens die daaglikse ervaring van die opgroeiproses van elke mens word "helde" (die ware- of denkbeeldige uitbeelding in stories) as figure om te idealiseer en/of na te boots, deur middel van fantasiepatrone opgeroep. Soveel te meer nog, die kind se oordrywende voorstelling of visioen van die "magtige" volwassene wat hy/sy eendag mag word (Person, 1995:175). Die storie stimuleer dikwels 'n nimmereindigende vloei van gedagtes en toekomsdrome en word soos volg uitgebeeld (Person, 1995:174): "...the flow of

information and sensation shuttling ceaselessly back and forth between the internal and external worlds we inhabit”.

Person (1995:150) is van mening dat die samelewing waarin kinders grootword omhul is met fantasieë. Die daaglikse blootstelling aan fantasie vind nie slegs deur middel van die kontak met die huisgesin of maats en tydgenote plaas nie, maar ook as gevolg van blootstelling aan films (rolprente), televisie en ander kulturele bronne. Aldus word kinders van kleinsaf blootgestel aan, en vorm deel van, dieselfde bewuste en voorbewuste fantasieë van alle andere in hul omringende kulturele samelewing.

Met betrekking tot die kind se kulturele beïnvloeding deur middel van televisie en rolprente, veronderstel Villela (1997:284) dat die projeksieskerm die bewuste en onbewuste begeertes van mense reflekteer. Rolprent- of televisiestories is die “mites” van ons tyd. Dié mites is oor die algemeen metaforiese wyses om die waargenome realiteite van ons “eie-self”, ons oorsprong, ons toekoms, ons wêreld, te verstaan en te verklaar.

Volgens beide Lévi-Strauss en Lacan (Villela,1997:284) kan die inherente teenstrydighede in verhoudinge tussen die toevallige en die universele slegs in 'n mitiese vorm uiting vind. In die verband opper Villela (1997:284) die volgende rede: “It is in this sense that movies are myths and provide clues to the shared values of our society, defining values as the conscious and unconscious wishes, conflicts and fears that ‘move’ us”.

Na aanleiding van die bogemelde kultuurbeïnvloeding blyk dit duidelik dat die mens akkultureer deur middel van die “geleende” mites en fantasieë wat hom omring. Op presies dieselfde wyse word kultuurveranderinge en –ontwikkeling teweeggebring deur middel van die beïnvloeding van sekere *kreatiewe* individue (Person, 1995:216). Geleende fantasieë (stories) van verskeie kulturele oorleweringe voorsien dikwels die verwesenliking van drome ten opsigte van kreatiewe verandering en ontwikkeling en dien terselfdertyd, “...as an umbrella for many different wishes and needs (Person p216)”.

Volgens Person (1995:173) behels die proses van kultuuroorlewering (stories) die kennis van die *ware self* en die fantasering van die *moontlike self* en gevolglik, “...we gauge the

cultures range of our alternatives and select those that suit us, which we then modify through our own creative synthesis”.

6.4 Verhaalstrukture

6.4.1 Volkverhale en Legendes

Kinders was nog altyd deel van die “geselskap om die vuur” en alhoewel ‘n onopvallende deel van die groep, altyd binne trefafstand van die storieverteller se stem. Die volksverhaal (“folk lore”) en die legende het (soos alle ander verhale) oorsprong gevind in die mondelinge tradisies van volke- en kultuurgroepe (Hedges, 1977:5).

Volgens die H.A.T.-Woordeboek (p1303) is ‘n “volksverhaal” ‘n mondelinge oorgelewerde verhaal en ‘n “legende” (H.A.T. p644) ‘n verhaal wat nie op die werklikheid berus nie, maar op volksoorlewing.

Wanneer moderne skrywers literêre werke vir kinders skep poog hulle ongetwyfeld om kinders te behaag. Gevolglik verkies skrywers die beskikbare literêre verhaalvorms (volksverhaal, legende, fabel, mite, en so meer) as die essensiële strukture van ‘n suksesvolle verhaal (Hedges, 1977:23).

6.4.2 Die Fabel

Die fabel – ‘n spesifieke “soort” storie – vorm deel van die tradisionele literatuur van bykans elke geletterde samelewing en het ongetwyfeld ontstaan in die “voor-literatuur” geskiedenis van die meeste beskawings (Hedges, 1977:18).

‘n Fabel is gewoonlik ‘n kort vertelling (of beskrywing) tiperend van die gebruikmaking van dierekaraktens (met menslike eienskappe) in ‘n voorspelbare patroonvorming van die vertelkuns. In werklikheid het die personifikasie van diere in fabels so ferm posgevat in ons kultuur dat, byvoorbeeld, die skelmstreke van ‘n jakkals; die fluksheid van ‘n mier of ‘n by; en die sagmoedigheid van ‘n lam, onmiddellik met die eienskappe van sekere menslike persoonlikhede geassosieer word. Dié assosiasies bewys weereens die deurdringende mag van die fabel as vertelkuns (Hedges, 1977:29).

Na aanleiding van die betekenis van die woord “fabel” (H.A.T 1985:213) as ‘n verdigte vertelling met ‘n opvoedkundige doel, word die volgende gedig van Jean de la Fontaine met betrekking tot moraliteitsopvoeding, paslik bevind:

Fables are not what they appear;
 The moralists are mice and such small deer.
 We yawn at sermons but gladly turn
 To moral tales, and amused, we learn.

Daar word deur Hedges (1977:32) voorgestel dat die fabel volgens die allegoriese of simboliese verteenwoordiging verstaan word en volgens ‘n “bo die gewone” letterlike beskouing (“extra literal”) geïnterpreteer word, omrede: “...the characters in fable are *fabulous*. They are symbols, or emblems not actual animals...they speak, they are guided by human reasons or passions – and are consequently *fabulous*”.

Die fabelagtige (“fabulous”) kwaliteit van die fabel ontken nie “waarheid” of “realiteit” nie, maar bewoon wat Tolkien (Hedges, 1977:33) die Sekondêre Wêreld van illusie noem, eerder as die Primêre Wêreld van aktualiteit. Van die onwaarhede (verdigsels) as ‘n tiperende eienskap van die fabel sê Hedges (1977:33) die volgende: “...it (die fabel) is intended to ‘create the illusion of reality’, the fabulous is intended to ‘invite the willing suspension of disbelief’ “.

As gevolg van die hantering van die waarheid op ‘n vertolkings- of interpreteringsvlak eerder as op ‘n letterlike vlak, impliseer die realiteit van die fabel in werklikheid die “realiteit” van kreatiewe verbeelding (Hedges, 1977:33).

6.4.3 Die Mite

Volgens Hedges (1977:34) het elke samelewing bekend aan moderne antropologie een of ander vorm of sisteem van mitologie. Vandenberg (Singer, 1990:22) beklemtoon dan ook “...the intrinsic mythmaking, reality-constructing nature of human beings”. Moontlik het elke samelewing die behoefte ervaar om te verduidelik wat waargeneem word in die

natuurlike wêreld en wat “gevoel” word in die bonatuurlike wêreld. Die “verduideliking” wat die twee wêrelde (natuurlike en bonatuurlike) saamvoeg word ‘n “mite” genoem.

In verskeie literatuurbesprekinge gaan die woordgebruik “fabel” hand-aan-hand met die woord “mite”. Die verskil tussen ‘n fabel en ‘n mite is egter geleë in die feit dat fabels te doene het met die “menslike” wêreld, terwyl mites betrokke is by die “nie-menslike” wêreld.

‘n Mite is ‘n kort verhaal of vertelling wat die verhouding tussen die “mens” en die “supermens” (“supra-man”) beskryf. Met ander woorde, ‘n beskrywing van die verhouding tussen die natuurlike mens en die bonatuurlike wesens of kreature wat beide die natuurlike- of bonatuurlike sfeer bewandel.

Oor die algemeen word die karakters in fabels vereer of gestraf volgens hul wysheid of dwaasheid in terme van “menslike” verhoudings. Daarenteen, word die karakters in mites vereer of gestraf volgens hul wyse of dwase gedrag in hul verhoudinge met die “gode”.

Volgens die H.A.T.-Woordeboek (1985:37) illustreer ‘n fabel ‘n onwaar (“opgemaakte”) storie, terwyl ‘n mite deur sommige persone as ‘n “waarskynlike waarheid” beskou mag word. Die H.A.T. (p705) verskaf ook ‘n gesamenlike omskrywing van beide begrippe soos volg: Mite: ‘n Oorlewering omtrent gode; ‘n godeverhaal; en Fabel: ‘n Storie sonder grond.

6.4.4 Die Literêre Waarde van Stories/Verhale

Die mees dominante “soort” kinderstories, en oor die algemeen as die mees superieure vorm van verhaalkuns geklassifiseer, word as “fantasie” geïdentifiseer. Eyre (Hedges, 1977:5) het tydens ‘n opname van hoogaangeskrewe kinderleesstof bevind dat ‘n betekenisvolle ontwikkeling van kinderverhale gedurende die twintigste eeu gekenmerk word aan die herlewing van belangstelling in feë en ‘n “nuwe” beklemtoning van **fantasie**. Eyre (Hedges, 1977:26) het verder bygevoeg: “The majority of genuine writers when writing for children turn instinctly to fantasy, leaving the story of everyday life with rare exceptions, to the second raters”.

6.5 Wat is 'n Feëverhaal?

Dit is moeilik om 'n geskikte definisie vir die term "feëverhaal" vas te stel aangesien vele skrywers en kritici die term afwisselend met "feëstorie" en "volksverhaal" gebruik. Die term "feëverhaal" is verder misleidend aangesien die indruk geskep word dat feë vanselfsprekend betrokke is in die verhale, wat nie noodwendig waar is nie. Na byvoorbeeld die verhaal van Hansie en Grietjie ("Hansel and Gretel") word oor die algemeen verwys as 'n feëverhaal, terwyl daar hoegenaamd geen feë betrokke is in die verhaal nie. Met verwysing na Flack (1997:xv) is feëverhale slegs verhale vol verwondering en betowering en sluit nie noodwendig feë in nie. Sommige verhale sluit selfs geen menslike karakters in nie.

Volgens Waggoner (Savva, 1988:6) vertolk die term "feëverhaal" eintlik 'n volksverhaal. Na aanleiding van verhale geskryf deur die Grimm Broers (Aspoestertjie, Sneeuwitjie, en dies meer), word dikwels verwys na "volksverhale" omrede die verhale op tradisionele oorlewering ("folk lore") gebaseer is. Daarteenoor, word verhale geskryf deur byvoorbeeld Hans Christian Andersen (Die Lelike Eendjie, Klein Duimpie, en so meer), feëverhale genoem. Volgens Schudder (Savva, 1988:6) word na 'n feëverhaal soos volg verwys: "...we have before our minds the existence ... of a spiritual world peopled with beings that exercise themselves in human affairs, and are endowed with human attributes, though possessed of ethereal advantages, and generally under orders from some superior power...".

Na aanleiding van bogenoemde sieninge blyk dit dat sommige skrywers wel 'n onderskeid tref tussen tradisionele volksverhale/legendes en feëverhale. Volgens Tolkien (Savva,1988:6), egter, is die feëverhaal 'n spesiale *genre* van fantasie wat op die volgende dui: "...the sophisticated modern re-creation of the naïve folktale...". Tolkien beklemtoon herhaaldelik dat die feëverhaal (volksverhaal) nie dieselfde is as 'n feëstorie nie. Tolkien gebruik die term "feëstorie" om verhale aan te dui omtrent *Faerie* ("Die Wêreld van Betowering") as die bron van simbole waaruit verhale voorvloei. Die term "feëstorie" veronderstel aldus volksverhale, legendes, ballades, middeleeuse romans en fabels. Die "feëverhaal", daarenteen, maak gebruik van stereotipe karakters en eenvoudige motiewe.

Sale (Savva, 1988:6) maak aanspraak op die volgende benadering: "...that even though it is difficult to establish an exact definition for a fairy tale, everyone knows instinctively what it is...".

6.5.1 Die Belangrikheid van Feëverhale in die Opvoeding van die Kind

Met betrekking tot die belangrikheid van feëverhale in die opvoeding van die kind sê Chukovsky (Flack, 1997:xv) onomwonde: "Fantasy is the most valuable attribute of the human mind and should be diligently nurtured from the earliest childhood".

Feëverhale beskik oor "magiese" eienskappe. 'n Wyse persoon het eenkeer aan Albert Einstein gevra watter tipe leesstof aan kinders verskaf moet word indien hulle sou belangstel in wetenskaplike beroepe. Die strekking van Einstein (Flack, 1997:xv) se antwoord was soos volg: "Why, fairy tales, of course".

Menige moderne ouer weier om te erken dat feëverhale 'n baie belangrike rol in die opvoeding van die kind speel. Feëverhale raak egter die kind se opvoeding op verskillende wyses en die kind wat nie aan feëverhale blootgestel word nie, se opvoeding ly in 'n groot mate skade (Savva, 1988:4).

Verder het die kind 'n gesonde morele opvoeding nodig om sy *innerlike* konflikte en die druk van die samelewing te kan hanteer. Die feëverhaal dra by implikasie die voordele van goeie morele waardes aan die kind oor. Lochhead (Savva, 1988:9) stel die volgende voor: Die kind moet nooit geforseer word om sekere morele waardes summier te aanvaar nie, maar eerder begelei word tot die begrip waarom sekere morele waardes, meer as ander, aanvaarbaar is in 'n gemeenskap. Verder reken Lochhead (Savva, p9) dat dit vir die kind belangrik is: "... to be free to consider characters, their actions, their decisions and their values as opposed to his".

Cook (Savva, 1988:9) het bevind dat kinders nie werklik geïnteresseerd is in abstrakte morele lesse of filosofiese argumente nie. Feëverhale maak nie slegs die kind bewus van die verskille tussen "goed en kwaad" nie, maar ontbloot ook die feit dat daar 'n aanhoudende worsteling bestaan tussen deug en ondeug ("virtue and vice"). Meraklis

(Savva, 1988:9) bevestig ook die voorafgaande stelling soos volg: "It (feëverhale) brings home to the child that the law of contrast is a fundamental reality and that morality in the fairy tale 'identifies itself in a unique and fascinating way with the aesthetic' ".

Bettelheim (Savva, 1988:4), 'n opvoeder en terapeut, het beweer dat indien kinders so opgevoed word dat hulle betekenis in hulle lewe kan vind, hulle selde spesiale opvoedingshulp benodig. Deur van feëverhale gebruik te maak behoort daarin geslaag te word om nie net kinders se lewens meer betekenisvol te maak nie, maar ook help om hulle vrese en innerlike verwarring te verwerk.

Na aanleiding van die voorafgaande belangrikheid van feëverhale in die kind se opvoeding word tot die gevolgtrekking gekom dat die feëverhaal ooglopend op meer as een vlak funksioneer en daarom 'n besondere belangrike deel is van enige kind se opvoeding.

6.5.2 Feëverhale en die Realiteit

Beide Tolkien en Waggoner (Savva, 1988:8) huldig die volgende standpunt: "A child can easily pass from the world of fantasy to the real world without confusing the two. He knows that the world of the fairy tale is a "time out of time". Aansluitend by bogenoemde sê Bettelheim (1976:17) dat feëverhale nie poog om 'n realistiese indruk van die eksterne wêreld te skep nie aangesien geen normale kind glo dat die verhale die wêreld realisties beskryf nie. Die aanhef van 'n tipiese feëverhaal; "Lank, lank gelede ...", plaas die kind reeds in 'n "ander wêreld en tyd" (Savva, p8). Swinfin (Savva, 1988:8), daarenteen, glo nie dat feëverhale werklik so ver verwyderd is van die realiteit nie, en beklemtoon sy teenargument soos volg: "... the writing of fantasy appears to be closely linked with a man's rational being and perception of the natural world".

Sutherland (Savva, 1988:8) slaag daarin om die volgende verduideliking ten opsigte van die voorafgaande teenstrydighede standpunte te gee: "A fairy tale deals with things that do not exist in reality, yet it has its own internal logic, a 'wholeness of conception that has its own reality' ". In volkome ooreenstemming met die voorafgaande verduideliking volg Wilson (Savva, 1988:8) se woorde: "Die 'onsin' wat kinders so geniet blyk onsin te wees vir slegs 'n gedeelte van die verstand – die verhaal self word egter as betekenisvol ervaar.

Dié betekenisvolheid blyk slegs moontlik te wees indien daar geen onnodige pogings aangewend word om die verhaal in diepte te "verduidelik" of 'n logiese verklaring daaraan te verleen nie, want: "A fairytale has its own unique system of logic, which differs from everyday logic".

Die gevolgtrekking waartoe gekom word is dat 'n suksesvolle feëverhaal "nie afhanklik van die realiteit hoef te wees om oortuigend *realisties* te wees nie", en vind ooreenstemming met Flack (1997:xv) se volgende siening: "Fairy tales speak to us of eternal truths and verities ("waarhede") that still have relevance".

6.6 Feëverhale en Kreatiewe Denke

Feëverhale vervul die belangrike funksie om kinders se **verbeelding** tot kreatiewe denkvaardighede te stimuleer. Vele groot skrywers het ruimhartig erken dat feëverhale 'n groot impak op hul kreatiwiteitsprestasies uitoefen. Chesterton (Savva, 1988:5) het 'n herinnering aan sy kinderdae soos volg uitgespreek: "I have left the fairy tales lying on the nursery floor and I have not found any book so sensible since".

Met betrekking tot artistiese kreatiwiteit of skeppende skryfwerk verwag onderwysers van kinders om hulle "eie" prente te teken of "eie" stories te skryf, maar indien die kind nie voldoende blootgestel word aan fantasering nie sal hy dit moeilik vind om uiting te gee aan oorspronklike idees. Verder beklemtoon Bettelheim (1976:122) die noodsaaklike stimulering van kreatiewe denke soos volg: "A child needs to be stimulated to think creatively... He needs to be inspired and encouraged to be creative and fairy tales are able to do this". Deur middel van feëverhale word die kind se **verbeelding** "vrygelaat" om belangrike fantasiemateriaal te gebruik soos hy wil; "...and through their images it becomes easy for him to comprehend essential meanings (Bettelheim, 1976:122)". Higgens (Savva, 1988:10) sluit soos volg hierby aan: Kreatiewe denke impliseer dat fantasering die kind inspireer om uiting te gee aan "eie" denkwyses ten opsigte van probleme en benaderings.

'n Samevatting van die verskeie voorafgaande ooreenstemmende of teenstrydige argumente ten opsigte van feëverhale maak 'n soortgelyke gevolgtrekking as die van

Hague (Flack, 1997:xvi) moontlik: "Everything you need to know about life you can learn from a fairy tale". Die voortydige aanmoediging van rasonale denke werk verwarring en begrensing van denke in die hand, terwyl feëverhale 'n besonder wye keuse van moontlike antwoorde en oplossings bied, asook 'n oorvloed van ideemateriaal (verbeeldingryke idees) om mee te werk.

Volgens Bettelheim (Crain, 1992:74) verstaan kinders intuïtief dat die feëverhaal nie spreek tot die werklike eksterne wêreld en gebeure nie, maar tot die "ryk van verbeelding". Aldus toon feëverhale die weg aan tot die oplossing van probleme en moedig kinders indirek aan tot onafhanklike denke deur middel van hul "eie" intelligente denke. Insgelyks, moedig feëverhale die kind aan om sy **verbeelding** te gebruik, meer **kreatief** te dink en sodoende sy verstandelike vermoëns te verbreed (Savva, 1988:11).

Die belangrikheid van feëverhale is nie net geleë in die feit dat 'n geleentheid tot die "vrye teuels" van die verbeelding verskaf word nie, maar ook dat die geleentheid "om 'n droom te droom" verskaf word. Volgens Lindstrom (Savva, 1988:11) word dié droom vergesel met: "...a legacy of rainbows who are capable of carrying us to greater heights than we have ever been".

HOOFSTUK 4

TEORETIESE ONDERSOEK VAN KREATIEWE DENKE

1. Historiese Oorsig van Kreatiwiteit

Sedert 1950 het die navorsing oor kreatiwiteit, as "‘n aspek van begaafdheid", die lig gesien. Guilford (Olivier, 1984:5) het in sy voorsittersrede voor die American Psychological Association gevra dat 'n groter belangstelling in kreatiwiteit getoon moet word. Hierna is 'n groot aantal navorsingsprojekte deur die Verenigde State van Amerika aangepak, wat spoedig opgevolg is deur Israel en Japan. Gedurende 1979 is 'n konvensie oor die *begaafde* en talentvolle kind deur die Universiteit van Stellenbosch aangebied, wat 'n bewuswording oor *kreatief-begaafde* kinders in Suid-Afrika tot gevolg gehad het (Olivier, 1984:5).

1.1 Kreatiwiteit en Intelligensie

Kreatiwiteit is al die lelike stiefsuster van intelligensie genoem. Die benaming spruit voort uit die feit dat ons samelewing nie dieselfde waarde daaraan heg as aan intelligensie nie, met die gevolg dat kreatiwiteit dan ook minder aan psigologiese navorsing onderwerp is as intelligensie. Daarby is dit so dat eensgesindheid oor die presiese *aard* van kreatiwiteit ook nog nie bereik is nie. Sommige psigoloë beskou kreatiwiteit as 'n integrale deel van intelligensie, terwyl ander kreatiwiteit sien as 'n geïsoleerde en nie-verwante vermoë.

Guilford (Louw, 1983:142) beskou kreatiwiteit as 'n komponent van intelligensie en het gevolglik 'n aantal spesiale vermoëns *geïsoleer* wat verband hou met die kreatiewe proses. Die meeste van hierdie vermoëns, soos *buigsaamheid*, *oorspronklikheid*, *woordvlotheid* en unieke idees, word geassosieer met divergente denke wat een van die handeling in Guilford se driedimensionele model is.

Navorsing kan tot op hierdie stadium egter nog geen duidelike antwoorde verskaf op die vraag of kreatiwiteit 'n vermoë verskillend van intelligensie is nie, of, soos Thurstone (Vernon, 1970:12) dit omvat, 'n aantal verskillende primêre verstandelike vermoëns of

faktore, is nie. Ook kon nog nie vasgestel word watter tipe toetse, of wyse(s) van toetsing, die beste voorspellers van die kreatiewe vermoëns van toekomstige *volwasse* werkers sou wees nie (Vernon, 1970:12).

In 'n poging om vas te stel of kreatiwiteit wel 'n komponent van intelligensie is of nie, het Getzels en Jackson (Louw, 1983:142,143) 'n aantal intelligensie- en kreatiwiteitstoetse op hoërskoolleerders toegepas. In 'n daaropvolgende vergelyking tussen die resultate van diegene wat hoë tellings in die kreatiwiteitstoetse sowel as in die intelligensietoetse behaal het, is daar slegs 'n geringe verband aangeteken. Soortgelyke bevindinge is ook gemaak deur ondersoekers soos, onder andere, Wallach, Kagan en Torrance, met die gevolgtrekking dat kreatiwiteit duidelik van intelligensie onderskei kan word (Louw, 1983:143).

2. Die Psigiese Struktuur en Kreatiewe Denke

In die literatuur oor kreatiwiteit word pogings gevind om funksies van die mens se psigiese struktuur te onderskei en om dan kreatiewe denke aan spesifieke funksies toe te skryf. Hierdie pogings word gekenmerk aan die isolering van "domeine" (kognitiewe, affektiewe, psigo-motoriese) en die oor- en onderbeklemtoning van een of meer daarvan met betrekking tot kreatiwiteit. Enkele benaderings word as volg weergegee:

2.1 Kognitiewe Intelligensie

Getzels en Jackson (Schmidt, 1985:16) skei "intelligensie" en "kreatiwiteit". Op grond van hul empiriese navorsing kan daar tussen twee groepe *adolescente* gedifferensieer word deur middel van *toetsing*. Die toetse word gekenmerk aan 'n sterk konsentrasie op die kognitiewe vermoë as "kognisie". Volgens The Concise Oxford Dictionary (Sykes, 1982:229) is die betekenis van "cognition" soos volg: "The action or faculty of knowing, perceiving, conceiving, as opposes to emotion and volition".

Die afleiding kan gemaak word dat kognisie te make het met die mens se vermoë tot verstandelike begripvorming oor dit wat waargeneem word. Sodanige kognitiewe vermoëns word dus aan intelligensie gekoppel en nie aan kreatiwiteit nie (Schmidt, 1985:16).

2.2 Affektiewe Emosies.

Duminy, Dreyer en Steyn (1990 :73) verwys na die affektiewe aspekte van ontwikkeling as die beleving van **gevoelens** en **emosies**. Volgens die H.A.T.–Woordeboek (1985:21) het die woord “affektief” betrekking op die “gevoel” of druk “gevoelswaarde” uit.

Terwyl Getzels en Jackson, asook Guilford en Bloom (Schmidt, 1985:16) die affektiewe domein van denkontwikkeling onderbeklemtoon, neem dit die sentrale plek in, in die Taxonomy of Educational Objectives van Kratwohl. Bekker (Schmidt, p16) skryf soos volg: Die affektiewe domein neem die ontwikkeling van die leerder, op die gebied van gevoel en emosies en 'n verskeidenheid grade van aanvaarding en verwerping, in ag. Die affektiewe domein word gekoppel aan kreatiwiteit. Easton (Osborn, 1957:293) bevestig ook die laasgenoemde stelling soos volg: “...feelings are the stronger and more common source of creative energy”. Schactel en White (Singer, 1973:22) het die aandag daarop gevestig dat meer ontdekkings en kreatiewe gedrag manifesteer as gevolg van die aansporing van affektiewe dryfvere.

Die emosionele karakter van affektiewe dryfvere blyk 'n verdere bespreking waardig te wees, veral met betrekking tot die effek van die dinamiese werking van die **verbeelding**.

Die bevindinge van belangrike en vindingryke navorsing ten opsigte van kinders se verbeeldingsvermoë het 'n sentrale plek toegeken aan die ontwikkeling van sosiaal – konstruktiewe emosionaliteit. Eerstens, het kinders nie nodig om wense en begeertes te “postuleer” nie, maar kan die inhoudelike van wense en begeertes oordra. Tweedens, is kinders in staat om ander se reaksies te voorspel sonder vooropgestelde veralgemenings wat wense, begeertes en emosies aaneenskakel. As gevolg van die vermoë tot verbeelding word denkbeeldige premisse voortdurend gebruik om nuwe gevolgtrekkings te maak (Harris, 1989:3). Die kind se vermoë tot emosionele behoeftebevrediging ontstaan dus as gevolg van 'n wye verspreiding van inherente gevoelens wat terselfdertyd die “basis” vorm van uitgebreide fantasieë (Singer, 1973:12).

Samevatting: Die Psigiese Eenheid van Intelligensie en Emosies.

Terwyl die psigoanalitiese teorieë van spel die belangrikheid van emosionele ontwikkeling benadruk, is die kognitiewe teorieë meer gemoeid met die skakeling van spel en intellektuele ontwikkeling (Chazan, Laing en Harper, 1987:56).

Vygotsky (Bruner et al, 1976:537) was van oortuiging dat die onwilligheid of weiering om spel te benader vanuit die standpunt van verwesenliking van behoeftes en aansporing tot affektiewe aspirasies, op 'n gevaarlike intellektualisme sou afloop. Selfs Vygotsky se teoretiese aanname van kognitiewe ontwikkeling het affektiewe behoeftebevrediging as die algehele dryfkrag van spel bevind. 'n Ooreenstemmende gevolgtrekking ten opsigte van denkontwikkeling word deur Charles Darwin (Herrmann, 1995:11) soos volg uitgespreek: "The loss of these tastes is a loss of happiness, and may possibly be injurious to the intellect, and more probably to the moral character, by enfeebling the emotional part of our nature".

Die oor- of onderbeklemtoning van die een of ander domein van die mens se psigiese struktuur met betrekking tot kreatiewe denke, word deur Block (Schmidt, 1985:17) soos volg bevraagteken: of die normale mens ooit **dink** sonder om te **voel**, of **handel** sonder om te **dink**?

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat die mens in sy kreatiwiteit as psigiese eenheid funksioneer – 'n eenheid waarop die totale biologiese, verstandelike en geestelike ontwikkeling inspeel. Gevolglik berus kreatiwiteit op die unieke groepering van die strukturele komponente van die psigiese eenheid (Schmidt, 1985:17).

3. Die Innerlike Voorwaardes van Kreatiewe Denke

3.1 Die Innerlike Ervaring.

Studies van menslike innerlike ervarings het gepoog om te demonstreer dat die kind se innerlike perseptuele prosesse, op 'n natuurlike en dinamiese wyse, die innerlike bron van kreatiewe potensiaal verteenwoordig. Gevolglik word die feit beklemtoon dat die voorwaardelike proses waardeur die persoon kreatiwiteit en verandering ervaar en

internaliseer deur persepsies teweeggebring word (O'Neill, 1994:76). Volgens Jordaan (1984:305) is "persepsie" die "waarneming" van inligting wat deur die sintuiglike stelsels ontvang, verwerk en vertolk word om betekenis daaraan te gee. Waarneming as proses het dus veel te make met die wyse waarop persepte "binne" die persoon tot stand kom. Ten opsigte van kreatiwiteit as betekenisgewende skakeling met die "binne" van 'n persoon, sluit Seidel (Schmidt, 1985:42) soos volg hierby aan: "Creativity is the inner life of man himself, a life within a life".

Na aanleiding van die voorafgaande innerlike ervaring van kreatiwiteit word spel beskou as die noodsaaklike perseptuele proses wat lei tot die "internalisering" van fantasie en verbeelding. Selfs Piaget (Klinger, 1971:21) het op grond van naturalistiese observasies geargumenteer dat: "...all imaginative thought is interiorized play".

3.2 Die Bewuste en Onbewuste Innerlike.

Net soos mense verskil in talente vir skryf, skilder of komponeer, so ook is hulle verskillend toebedeel met die vermoë tot **bewuste** fantasie of die vermoë om diep te reik na die innerlike wêreld van die **onbewuste**. Vir sommige verleen die kanaal na die onbewuste (soms genoem onderbewuste) wyer toegang as vir ander. Person (1995:27) is van mening dat: "The degree of access to the internal world and to fantasy depends on the way a particular mind is organized and its innate dispositions". Fantasie is veelsydig en gevolglik reflekteer die verstand self die verdeling daarvan in bewuste en onbewuste elemente van wense, toelaatbaarhede en beskerming (Person, 1995:27).

Waar Freud se voorgangers die onbewuste as ondergeskik beskou het ten opsigte van die bewuste, het Freud (Person, 1995:27) presies die teenoorgestelde, naamlik dat die mees belangrike kreatiewe prosesse in die onbewuste plaasvind, soos volg gestel: "The unconscious is the storehouse of motivation which feeds into dreams and daydreams, slips of the tongues and creative productions". Terselfdertyd was Freud ook van oortuiging dat bewuste- en onbewuste fantasieë op presies dieselfde wyse ontstaan. Garnet (Simpson, 1922 ; 236) het verder bygevoeg dat die bewuste en onbewuste selfs as volg "kombineer": "...these sudden (bewuste) inspirations often follow an unconscious

process that has revealed a 'connection'." Poincaré (Simpson, p236) het ook melding gemaak van: "...a 'combination' with the preceding period of conscious work".

Met betrekking tot die voorwaardelike eienskappe van die "vrugbare" (kreatiewe) werk van die onderbewussyn (Vernon, 1970:83), ontstaan die volgende vraag: of daar moontlik 'n "verhewe" ("subliminal") onderbewuste bestaan wat as superieur tot die bewuste beskou kan word; en of die denkprosesse wat na inspirasie lei selfs as "bo" – bewustelik ("super conscious") beskou kan word (Simpson, 1922 : 236)?

Die onderbewussyn word "the subliminal self" genoem en speel selfs 'n belangrike rol in wiskundige kreatiwiteit (Vernon, 1970:83). Die rekenaar byvoorbeeld, hoe perfek ookal as tegnologiese wonderwerk, se fenomenale funksionering kan nie toegeskryf word aan die blote toepassing van reëls of die vorming van kombinasies volgens sekere vasgestelde reëls ("fixed laws") nie. Die ware kreatiewe "werk" van die uitvinder bestaan uit die eie keuses tussen nuttige of nuttelose kombinasies. Aangesien wiskundige dinkwerk nie bloot meganies is nie, word die volgende hipotese vanselfsprekend gestel (Vernon, 1970:84): "...the subliminal self ...is *not purely automatic*; it is capable of discernment; it has tact, delicacy; it knows *how* to choose,".

Na aanleiding van die voorafgaande stellings blyk dit duidelik dat kreatiewe verbeelding besonder aktief betrokke is met die vorming van "denkpatrone". Sinnott (Vernon, 1970:112) skryf soos volg: "Just as the organism pulls together random, formless stuff into the patterned system of structure and function, so the unconscious mind seems to select and arrange and correlate these ideas and images in a pattern. In ooreenstemming hiermee is die Gestalt Psigologie se beskouing van die onbewuste verbeelding as die "organiserende krag" van die verstand as volg: "...the truly creative element...when confronted with the throng of unassociated stimuli pouring into it from the organs of sense, is able to organize them largely *without conscious effort*, into patterns or Gestalten".

Die twee verstandelike prosesse (bewuste en onbewuste) blyk moeilik skeibaar te wees, aangesien die onveranderlike onbewuste kreatiewe denke in werklikheid 'n suksesvolle en bewuste uitkoms begeer – die oplossing van 'n probleem, of 'n kunswerk of komposisie,

terwyl daar slegs 'n beduidenis of vae buitelyne in die verstand teenwoordig is. Die ontwikkeling van **kreatiewe verbeelding** gaan dus hand-aan-hand met dié van rasionaliteit. In die verband voer Vygotsky (Bruner et al, 1976:550) die volgende aan: "...the child in *wishing* carries out his wishes; and in *thinking* he acts. Internal and external action are inseparable: imagination and interpretation are internal processes in external action".

'n Samevattende afleiding ten opsigte van die belangrike rol van beide die bewuste en onbewuste aspekte van kreatiewe denke, kan as volg gemaak word: Deur middel van dagdrome, fantasie en verbeelding, is die kreatiewe onbewuste voortdurend en direk betrokke by die (bewuste) "lewe" self. Sinnot (Vernon, 1970:111,112) se samevatting is soos volg: "Here is the place where matter, life and mind are most inextricably mixed the natural tendencies and preferences of living stuff come to expression – creativity thus becomes an attribute of life".

3.3 Innerlike Noodsaak.

Met betrekking tot die interne genereringsfaktore van spel en kreatiewe denke, herinner Read (Schmidt, 1985:42) 'n mens aan die volgende: Schiller het lank gelede reeds tot die gevolgtrekking gekom dat die skepping van "iets" nuuts tot stand gebring word as gevolg van **innerlike noodsaak**.

Sentraal aan die argumente in die literatuur bestaan vele menings oor *hoe* die innerlike noodsaak tot kreatiwiteit ontstaan. 'n Algemene gevolgtrekking is dat die innerlike noodsaak ontstaan vanweë die mens se kontak met sy onderbewuste (Schmidt, 1985:42). Jung (Herrmann, 1989:19) het soos volg tot 'n soortgelyke gevolgtrekking gekom: "The creation of something new is not accomplished by the intellect but by the play instinct acting from inner necessity".

Die bogenoemde uitspraak van Jung laat 'n mens dink aan Carrol (1992:3,4) se onsterflike Alice in Wonderland waarin "innerlike noodsaak" soos volg geïllustreer word: "...burning with curiosity, she (Alice) ran across the field after the rabbit, and was just in time to see it pop down a large rabbit-hole under the hedge. In another moment down went Alice after it, never once considering how in the world she was going to get out again".

3.4 Innerlike Sekuriteit.

Die realisering van die voorafgaande noodsaak tot kreatiwiteit is afhanklik van innerlike voorwaardes. In die verband word veral gepraat van **innerlike openheid** ten opsigte van ervaring. Die innerlike voorwaardes vra vir 'n **innerlike sekuriteit** (Schmidt, 1985:43).

Volgens Alamshah (Smith, 1973:165) se The Conditions for Creativity is "motivering" en "ontvanklikheid" (openheid) onder andere, essensiële voorwaardes vir kreatiewe denke en word soos volg gespesifiseer: "Motivation includes 'inherent needs' which provides the 'push' and acquired traits and attitudes which provide the 'pull' ; receptivity (or openness) makes it possible to take in new ideas, experience new feelings and attitudes". Die Spesiale Teorie van Kreatiwiteit van Smith (1973:166) gaan ook van die veronderstelling uit dat, indien die individu gemotiveerd en ontvanklik is gedurende kreatiwiteitsbetrokkenheid, kreatiewe gedrag tot so 'n mate betekenisvol en sinvol sal wees dat die inherente behoeftes (innerlike noodsaak) bevredig word (innerlike sekuriteit) en sodoende die individu se ontvanklikheid sal ontbloot.

Beide Singer (1990:153) en Rogers (Vernon, 1970:143,144) stel die voorwaardes vir innerlike sekuriteit soos volg:

Openheid tot ervaring.

Die openheid tot ervaring as gevolg van innerlike sekuriteit beteken dat, in stede van waarneming in voorafbepaalde kategorieë (byvoorbeeld, bome is groen), behoort aanvaar te word dat: "... the individual is aware of an existential moment as "it" is...", en daarom "oop" tot vele ervarings wat buite die gewone kategorieë val (Vernon, 1970:143). Innerlike sekuriteit stel ook dieselfde voorwaardes as Maslow (Schmidt, 1985: 43): "...a kind of 'innocence' of perceiving and behavingwithout 'shoulds', or 'oughts', without fashions, fads, dogmas, habits or other pictures-in-the-head of what is proper, normal, 'right'...".

Die kind se wyse van waarneming is ook volgens Herrmann (1995:71): "...the faculty of perceiving in an unhabitual way". Gevolglik beteken openheid die totale gebrek aan

onbuigszaamheid en ondeurdringbaarheid van grense ten opsigte van persepsies en veronderstellings (Vernon, 1970 :143,144).

Die vermoë om met idees te speel.

'n Verdere voorwaarde van kreatiewe denke word deur Rogers (Vernon, 1970:144) soos volg gestel: "It is from the spontaneous playing and exploration that there arises the hunch, the 'seeing' in a 'new' and significant way – to juggle elements into impossible juxtapositions, to shape wild hypothesis, to express the ridiculous...."

Die gevolgtrekking waartoe De Bono (Herrmann, 1995:193) kom is soos volg: Kreatiewe denke impliseer die wegbreek van vooropgestelde patrone en om sodoende opnuut, of op 'n ander wyse te "kyk", verg die voorwaarde van innerlike sekuriteit. Cameron (1992:42) stel 'n soortgelyke voorwaarde: "Creativity flourishes when we have a sense of safety and self acceptance".

4. Ontwikkelingsteorieë van Denke

Die ontwikkelingsteorieë van, onder andere, Rousseau, Montessori, Gesell, Werner en Piaget het, as gevolg van die bestudering van verskillende aspekte van denkontwikkeling, in meer of minder mate verskil en tegelyk 'n fundamentele oriëntasie van belangstelling in die "innerlike" ontwikkeling van denke gedeel (Crain, 1992:xvi).

4.1 JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712 – 1778).

Rousseau se onwrikbare pogings om aan te toon dat die verstandelike ontwikkeling van die kind hoofsaaklik van die natuur afhanklik is en nie van sosiale invloede nie, het aan hom die bekendheid verwerf as "die vader van ontwikkeling-sielkunde" (Crain, 1992:8,9).

Die ooglopende afkeur aan "sosiale denke" deur Rousseau kan toegeskryf word aan sy persoonlike ervaring van "goed-gesosialiseerde" volwassenes wat slegs ingestel was op die oordeel en goeiddunke van ander. Die volgende stelling benadruk Rousseau (Crain,1992:8) se uitgesprokenheid in hierdie verband soos volg: "They have forgotten to

'see' with their own eyes or to 'think' with their own minds, they only see and think what society expects them to see....."

Rousseau (Crain, 1992:14,15) het verskeie sleutelbegrippe in sy teorie voorgestel: Eerstens beweer hy dat denkvermoëns ontwikkel volgens 'n "innerlike" ontplooiing en merendeels onafhanklik is van omgewingsinvloede. Tweedens vind denkontwikkeling plaas in 'n reeks opeenvolgende fases waartydens kinders die wêreld op verskillende wyses ervaar. Gevolglik verskil kinderlike denkwyses van volwasse denkwyses: "...not because they are blank slates that will gradually take on adult teachings; rather, at each stage, the child's patterns of thought have their own characteristics". Derdens behoort "kind-gesentreerde" opvoeding die kind in staat te stel tot "eie" denkwyses volgens eie betekenisgewing en begrip.

Volgens Rousseau (Crain, 1992:10) vul die kinderjare 'n besondere "skakel in die ketting" van menslike bestaan en hy benadruk dan ook telkens die volgende feit: "Childhood has its own ways of seeing, thinking and feeling".

Evaluering van Rousseau se Siening

Die algemene afleiding wat gemaak word met betrekking tot Rousseau se opvoedingsverwaarlosing en verwerping van sy eie kinders, het twyfelagtige aanvaarding van sy teoretiese aannames tot gevolg gehad (Crain,1992:9).

Die gevolgtrekking word gemaak dat die mens van nature goed is, maar deur sosiale denke "verslaaf" word. Dit blyk dus moontlik dat Rousseau, wat homself "buite" die konvensionele sosiale orde bevind het, 'n radikale visie sou skep. Die moontlikheid dat *innerlike* groei en *gevoelsbelewing* (as aspekte van kreatiewe denke) deur sosiale konformiteit onderdruk mag word, word weergegee in Rousseau (Crain, p15) se vraag: "Can inner growth lead to ways of experiencing and feeling that can stand up to the crushing pressure of social conformity?"

4.2 ARNOLD GESELL (1880 – 1961)

Alhoewel Gesell se uitgangspunt, as die teenoorgestelde van Rousseau se siening van denke die kind se beoefening van kontrole oor impulse en die gevolglike aanpassing by die vereistes van die kulturele samelewing veronderstel, het Gesell ook van onderwysers/opvoeders verwag om 'n billike balans te handhaaf tussen "rypwordingskragte" ("maturational forces") en enkulturasie. Verder blyk dit ook dat Gesell van die kulturele omgewing verwag het om die nodige aanpassings te maak terwyl die individualiteit van die kind tergelykertyd in aanmerking geneem word (Crain, 1992:124).

Afgesien van die skool se essensiële taak om kinders die vereiste standaard van kulturele denkvaardighede aan te leer, is die belangrikste taak van die skool steeds om kinders te help om hul volle potensialiteite te ontwikkel. Gesell (Crain, p25) se voorstel lui as volg: "To do this, they must let children guide them....."

4.3 MARIA MONTESSORI (1870 – 1952)

Volgens Lillard en Kramer (Crain, 1992:58) was Montessori se aanvanklike teorie van denke as te radikaal afgemaak deur die opvoedkundige hoofstroom van 1907–1913. Eers teen 1960 het haar werk opnuut die aandag van sielkundiges en opvoeders getrek en wel in sodanige mate dat 'n algehele opvoedkundige koersverandering dwarsdeur die wêreld plaasgevind het.

Alhoewel Montessori (Crain, 1992:59) se benadering meer prakties as teoreties ingestel was, was haar argument steeds soos volg: "We are wrong to assume that children are whatever we make them, for children also learn on their own from their own maturational promptings". 'n Sentrale komponent van Montessori (Crain, p60) se teorie was die konsep van *sensitiewe periodes*. Die sensitiewe periode vir taal verwys soos volg na die besondere "onbewuste" wyses van denke ("dryfvere tot maturasie"): "...a special kind of language receptivity or 'mechanism' that absorbs language *unconsciously*".

In ooreenstemming met Rousseau se siening het Montessori (Crain, 1992:65,66) bevind dat eksterne evaluering kinders tot so 'n mate van onafhanklike denke beroof dat hulle die

vermoë om onafhanklik te dink, of om die konvensionele sosiale orde te bevraagteken, verloor.

Evaluering van Montessori se Teorie

Volgens Evans, Miller en Dyer (Crain, 1992:73) is empiriese navorsing met betrekking tot die effektiwiteit van Montessori-onderwys nie besonder oortuigend nie, maar dui wel oor die algemeen aan dat die Montessoriskole kinders se *toetsuitslae* merkwaardig verhoog. Verder het die suksesvolle ontwikkeling van sekere vermoëns soos konsentrasie, selfvertroue, deursettingsvermoë en onafhanklike denke by kinders sielkundige navorsers besonder beïndruk.

Kramer (Crain, 1992:73) stem saam dat die Montessorimetode wel onafhanklike denke bevorder, maar opponeer Montessori se uitgangspunt dat “dinge” (opvoedkundige hulpmiddels) en nie mense nie, die beste leermeesters is, want: “...it (dinge) seems to leave out a sole dimension of human beings – the emotional”.

Verder word Montessori se teorie gekenmerk aan 'n kritiese ingesteldheid ten opsigte van pogings om **fantasie** en **verbeelding** te stimuleer. Fantasie word gesien as die produk van 'n verstand wat 'n houvas verloor het op die werklikheid, terwyl kreatiewe verbeelding slegs 'n rol speel in artistiese kunswerke. Dit wil voorkom asof Montessori se teenkating van fantasie en verbeelding een van haar eie belangrike basiese beginsels, naamlik om kinders se *natuurlike* neigings en belangstellings te volg, geheel en al weerspreek (Crain, p71).

Met betrekking tot die huidige ondersoek na kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys word slegs 'n kort opsomming van die Montessori-teorie in ooreenstemming met die volgende uitsprake weergegee: Dewey (Crain, 1992, 73) was van mening dat die Montessori-onderwyser die kind se vryheid tot kreatiwiteit en innovasie beperk. Vele persone het ook Montessori se opvoedkundige benadering afgemaak as te “onpersoonlik” en vele ander was van oortuiging dat Montessori se negatiewe gesindheid teenoor fantasie en feëverhale 'n uiters skadelike invloed op die kind se emosionele lewe uitoefen (Crain, p73).

4.4 HEINZ WERNER (1890 – 1964)

Werner (Crain, 1992:79) het die kind se denkontwikkeling as teleologies beskou, wat beteken dat denke vanself, sonder volwasse inmenging of bemoeiing, op 'n volwasse eindpunt afstuur. Gevolglik ontwikkel die kind se denke (soos Rousseau ook voorgestel het) op 'n geleidelike en *natuurlike* wyse tot 'n (verlangde) abstrakte konseptuele vlak van denke. Om alleenlik staat te maak op die uiteindelijke intellektueel-operasionele eindpunt sou, volgens Werner (Crain, p79), tot gevolg hê dat: "...our lives would become empty, abstract and barren. The world would long for the kind of thinking that characterized earlier levels, in which images were tied to feelings, sensations and actions".

In Werner (Crain, 1992:80) se teorie oor verstandelike ontwikkelings word die volgende vraag vooropgestel: Bestaan daar steeds toegang tot 'n ware "primitiewe" wyse van denke voordat differensiasie en hiërargiese integrasie plaasvind? Volgens vroeëre geskifte (1948) het Werner reeds waargeneem dat die terugkering tot primitiewe denkvlakke tydens drome/dagdrome voorkom. Dubos (Crain, p80) het ook bevind dat 'n groot aantal kreatiewe wetenskaplikes op 'n "voor"-konseptuele vlak "begin" dink. Primitiewe denke veronderstel dus bloot denke wat slegs uit vae *intuïtiewe* voorgevoelens en *droomagtige beelde* bestaan. Werner se gebruik van die term "primitiewe denke", *anders* as Rousseau se "natuurlike denke", verwys na die ontwikkelingstatus van denke in terme van 'n eiesoortige teoretiese model. Volgens Werner (Crain, p82) het selfs volwassenes nodig om op kreatiewe wyses terug te keer na primitiewe denkvlakke. Gevolglik omvat die woord "primitiewe" geen negatiewe konnotasies nie.

Verder het Werner (Crain, 1992:83) se vergelykende studies denke vanuit 'n sinkretiese hoek benader. Die sinkretiese funksionering van denke veronderstel 'n samewerkende eenheid waarin afsonderlike denkprosesse saamsmelt tot 'n geheel. Gevolglik verenig eksterne invoere (op sinkretiese wyse) met innerlike persepsies.

Aansluitend by die voorafgaande sinkretiese denkprosesse, maak Werner (Crain, 1992:81) ook melding van 'n "organismiese oriëntasie". Die essensiële organismiese posisie handhaaf die benadering dat denkprosesse "binne" die *hele, handelende, voelende* en

strewende organisme as volg bestudeer word: "We should not study perceptual activities in isolation, but as they emerge from the more primitive matrices of action and feeling in which they are embedded".

Werner het nie 'n voorskriftelike standpunt ingeneem nie en gevolglik word sy teorie nie verbind aan 'n enkele versameling van ontwikkelingsvlakke of -fases nie. Werner het geglo dat 'n mate van teoretiese losheid van tentatiewe konsepte ander teoretici in staat sou stel om in eie fynere besonderhede die persoonlike areas van studies en ondersoeke te spesifiseer (Crain, 1992:98).

'n Evaluering van Werner se teoretiese bydrae vind weerklank in die volgende teoretiese benadering:

4.4.1 THEODORE ROSZAK (1933 -)

Volgens Roszak (Crain, 1992:98) blyk aanklagtes teen Werner se teoretiese vaagheid onregverdig te wees. Indien Werner duidelike afsnyppunte van denkontwikkelingsfases (soos byvoorbeeld, Piaget) voorgestel het, sou navorsers moontlik in staat gestel word om deur middel van *toetsing* te bewys in hoeverre sodanige benadering *reg* of *verkeerd* is. Roszak (Crain, p88) se kritiese benadering vind egter meer byval ten opsigte van 'n ondersoek na die kind se "natuurlike" denkontwikkeling.

Roszak is van oortuiging dat die kulturele/sosiale samelewing tot so 'n mate deur die wetenskap en tegnologie oorheers word dat menslike denke eksklusief gesien word as die verstandelike kategorieë van logika en syfers. In die verband sê Roszak (Crain, 1992:98) die volgende: "...we have translated mental *thought* into flow charts and decision trees, and we have made precision, objectivity, and rationality our ultimate goals". As gevolg van die ophemeling van intellektuele (en sosiale) doelwitte word voeling verloor met die natuurlike nie-rationele wyses van denke en gevolglik, "...we have cut ourselves off from the fluid world of dreams, emotions and intuitions".

'n Gevolgtrekking met betrekking tot 'n voorafgaande bespreking van Werner se essensiële teoretiese bydraes ten opsigte van denkontwikkeling, benadruk die

insiggewende wyse waarop rasioneel-denkende volwassenes die ryke vitaliteit van die vroeëre vlakke van denke kan behou. Werner (Crain, 1992:80) stel ook 'n moontlike voorwaarde van kreatiewe denke soos volg: "Above all, this ability to regress characterizes the creative person".

Alhoewel Werner die waarde van gevorderde wetenskaplike denke terdeë erken het, het hy ook die onderskeidende bydraes van primitiewe vorms (drome, emosies, intuïsie) as die dinamiese dryfvere van denke oortuigend erken en daarom gepoog om aan te toon *hoe* die betrokkenheid van primitiewe modaliteite die vroeëre fase van alle kreatiewe denke beïnvloed.

4.5 JEAN PIAGET (1896 – 1980)

Piaget (Duminy et al, 1990:101) se bepaling van verskillende intellektuele denk-ontwikkelingsvlakke, as die aangewese wyse waarop kinders tot 'n verstandelike begrip van die wêreld kom, het 'n fundamentele bydrae gemaak tot sielkundige navorsing. Die verloop van die kind se kognitiewe ontwikkeling volgens ouderdomsfases word soos volg onderskei:

1. Sensomotoriese denke (van geboorte tot 2 jaar)
2. Voor-konseptuele denke (2 tot 4 jaar)
3. Intuïtiewe denke (4 tot 7 jaar)
4. Konkrete operasionele denke (7 tot 11 jaar)
5. Formele operasionele denke (12 tot 15 jaar)

Piaget (Crain, 1992:115) het 'n noukeurige faseteorie van kognitiewe denke bevorder wat beteken dat die voorgeskrewe fases; (a) volgens 'n onveranderlike opeenvolging ontvou; (b) verskillende kwalitatiewe denkpatrone beskryf; (c) verwys na die *algemene* eienskappe van denke; (d) hiërargiese integrasie verteenwoordig; en (e) kulturele universaliteit weerspieël.

Volgens Piaget (Crain, 1992:122) word nuwe kennis deur die kind self geassimileer en teenstrydighede waargeneem om sodoende nuwe kognitiewe strukture te vorm. Piaget het dan ook gepoog om aan te dui dat teenstrydighede (of meer gevorderde) gedeeltes van inligting kinders "lei" tot die ontwikkeling van nuwe kognitiewe strukture. Piaget het

besonder baie aandag gewy aan die struktuurvorming van elk van die afgebakende ontwikkelingsfases, maar veel minder aandag geskenk aan die belangrike "beweging" (buigsaamheid) van die fases.

Piaget se globale opvoedkundige filosofie was essensieel dieselfde as die van Rousseau en Montessori. Ook vir Piaget was leer (en denke) 'n proses van spontane ontdekking en uitvinding. Gevolglik word die kind toegelaat om probleme self op te los (Crain, 1992:127). Alhoewel Piaget en Werner 'n aantal soortgelyke sienswyses ten opsigte van jong kinders se denkontwikkeling gehuldig het, het die bestudering daarvan grootliks verskil. Waar Werner meer gemoeid was met die perseptuele denke, was Piaget veel meer geïnteresseerd in die vroeëtydige konseptualisering en definiëring van denke (Crain, 1992:116).

Volgens Piaget "oorkom" jong kinders eenvoudig die neiging tot "animisme" (die uiterlike waarneming van dinge – insluitende fisiese objekte – as vol lewe of gevoel). Die spoedige verdwyning van animisme in Piaget se teorie, verskil egter van die fisionomiese (uiterlike) persepsie van Werner se teorie. Volgens Werner is fisionomiese persepsie (animisme), alhoewel minder dominant by volwassenes as by kinders, in die besonder teenwoordig by artistiese en poëtiese pogings en by uitstek bevorderlik vir algemene kreatiewe denke (Crain, 1992:116).

Kritiese evaluering van Piaget se Teorie

Alhoewel Piaget verskeie aanbevelings gemaak het ten opsigte van denkontwikkeling het hy geen omvangryke beskrywings met betrekking tot onderwysopvoeding aangebied nie. Verder het Piaget se navorsingsresultate kritiek uitgelok as gevolg van wetenskaplike tekortkominge; asook die feit dat die fundering van sy teoretiese standpunt slegs berus het op die observasies van sy eie drie kinders – nouliks 'n wesenlik-verteenvoerdigende voorbeeld (Crain, 1992:124,127).

Volgens Flavell (Crain, p127) se navorsingsbevindinge het Piaget se voorstel van opeenvolgende denkfases wye ondersteuning geniet, maar die standpunt dat die fases 'n *algemene modus van denke* veronderstel, was minder aanvaarbaar. Verskeie ander

kontemporêre sielkundiges het ook bevind dat kinders nie noodwendig deur bepaalde *algemene* denkperiodes gaan waartydens breë verstandelike strukture gereflekteer word nie, maar in stede daarvan: "...they simply learn a variety of tasks, specific skills and strategies" (Crain, p127).

Piaget se beskrywing van voor-operasionele denke fokus slegs op die tekortkominge daarvan: die jong kind is nie in staat tot konservasie (omkeerbaarheid van denkhandelinge) nie; nie in staat tot die klassifikasie van objekte nie; denke is steeds egosentries, en so meer. Borke (Crain, 1992:130,131), onder andere, het egter vasgestel dat jong kinders se denke geensins egosentries is tot die mate wat deur Piaget beweer word nie, maar eerder beïnvloed word deur perseptuele (beeld)vorming as deur logika of syfers. As gevolg van die hoofsaaklik negatiewe en pessimistiese bevindinge het 'n groot aantal kontemporêre sielkundiges aanbeveel dat daar afstand gedoen behoort te word van Piaget se beperkende fasebenadering (Crain, p127).

Met betrekking tot Piaget se kognitiewe denkontwikkelingsteorie as 'n onbevredigende teoretiese begroning vir 'n ondersoek van kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys, word aansluiting gevind by die volgende gevolgtrekking: Die navorsings-resultate van Sheldon, White en Kegan (Crain, 1992:128) het 'n rykdom van bewysbare aanduidings opgelewer dat kinders belangrike sielkundige veranderinge ondergaan gedurende die periode van 5 tot 7 jaar en verduidelik soos volg: "The changes involved in this *five-to-seven-transition* go far beyond responses to Piagetian tasks.....they (kinders) are generally full of fantasy".

Die belangrike potensiële waarde van Piaget se konkrete operasionele denkfase word nie betwyfel nie, maar wel die bewering dat denke slegs "goed" is in soverre dit afstuur op die ontwikkeling van rasionele en logiese denke van volwassenes, met hoegenaamd geen ernstige oorweging van die moontlikheid dat die kind se denkwyses *kwalitatief verskillend* mag wees nie. Ook met betrekking tot Piaget se voor-operasionele denkfase, blyk die kind se perseptuele denkwyse nie noodwendig minderwaardig of ondergeskik te wees aan volwasse logika nie, maar eerder soos volg beskou word: "...as a *qualitatively different way of viewing the world* (Crain, 1992:132)".

5. Die Rol van Fantasia en Verbeelding in die Tradisionele, Progressiewe en Humanistiese Opvoedkundige Denkrigtings

5.1 Tradisionalisme

Tradisionele teorieë van denke toon gewoonlik 'n misnoë ten opsigte van kinders se gemaklike betrokkenheid in **fantasia**. Gevolglik word fantasering beskou as afwykende gedrag wat so spoedig as moontlik voorkom moet word en tot gedissiplineerde vorms van denke herstel word. Plato (Kieran, 1983:358) se argument: "...barring from his state the makers of 'phantoms far removed from reality', blyk 'n paslike voorbeeld te wees van die aanvanklike tradisionele benadering van denke. Verder, het Bantock (Kieran, 1983:359) sy openlike afkeur in kinders se aangetrokkenheid tot die buitengewone (of fantastiese) soos volg uitgespreek: "...to explore the pathological or the odd or the distant, the remote and the fantastic".

Wanneer die tradisionaliste hoegenaamd aandag geskenk het aan kinders se "belangstellings" was die aandag gewoonlik toegespits op die tekortkominge van die sogenaamde "progressiewe" doelwitte (Kieran, p358): "The interests of children will never, in many cases, produce the educational objectives we want...it is surely a basic function of education to create "interests" in what is worthwhile". Kieran (p358) dui duidelik aan dat die tradisionele benadering se besorgdheid met die inisiëring van kinders in verdienstelike vorms van kennis tot die verwaarlosing of selfs miskenning van jong kinders se **natuurlike denke** lei.

5.2 Progressiwisme

5.2.1 John Dewey (1895 – 1952)

Terwyl Dewey (Kieran, 1983:359) 'n besondere sensitiwiteit ten opsigte van kinders se denkontwikkeling geopenbaar het, het hy terselfdertyd (soos die meeste van die sogenaamde progressiwiste en nie veel minder as die tradisionaliste nie), **fantasia** en **verbeelding** as die *natuurlike denkwys*e van die jong kind, gering geskat. Gevolglik is navorsingsprogramme slegs vir die ontwikkeling van praktiese kennis ontwerp, asof die mees prominente kenmerk van kinders se denke nie bestaan nie.

Ten spyte van 'n onskatbare teoretiese bydrae en observasies met betrekking tot denkontwikkeling, het Dewey (Kieran, 1983:359) se diepliggende wantroue ten opsigte van denke wat nie in sosiale ervaring en praktiese nuttigheidswaarde geanker was nie, in werklikheid verseg om die kind se leefwêreld te sien "soos die kind dit sien" en die volgende aanbeveling gemaak: "...That children should not deal with heroes and heroines, but rather focus on economic history, because it is 'more human, more democratic and hence more liberating".

As gevolg van die geringskatting van feëverhale, mites en **fantasie**, aan die een kant, en die konstante beklemtoning van die praktiese- en sosiale ervaring van denke, aan die ander kant, behoort volgens Dewey (Kieran, 1983:359,360), "...the tendency of the imagination to run loose", onderdruk of voorkom te word deur middel van heilsame, realistiese en praktiese denke.

Samevattend blyk dit dat die dominante teoretiese benaderings en opvoedkundige navorsingsprogramme, hetsy tradisioneel, progressief of radikaal, die mees prominente wesenskenmerke (fantasie en verbeelding) van die jong kind se denkwyses geheel en al ignoreer. Dewey (Kieran, p362) se stelling is soos volg: "The knowledge which comes first and that remains most deeply ingrained, is knowledge 'how to do'...fokus slegs op die aardse en praktiese wêreld en faal volkome in die essensiële siening van die kind se wêreld as: "...transfigured by fantasy".

5.3 Humanisme

5.3.1 Abraham Maslow (1908 – 1970)

Met betrekking tot die kind se denkontwikkeling het Maslow en die moderne humaniste sedert Rousseau en developmentalisme, met dieselfde probleme te kampe gehad. Maslow (Crain, 1992:322) stel die probleem soos volg: "Children, as they become socialized quit relying on their own (thinking) experience and judgment; they become too dependent on conventions and the opinions of others". Dit blyk dus dat beide die developmentaliste en die humaniste gepoog het om aan te toon dat "innerlike dryfvere" die kind sou lei tot onafhanklike denke.

Die belangrikste komponente van Maslow se teoretiese benadering word soos volg weergegee (Crain, 1992:321).

1. Die mens besit 'n essensiële innerlike natuur wat al die basiese behoeftes tot groei en selfaktualisering insluit.
2. Die innerlike "kern" van die mens speel die leidende rol tot gekose denkwyses. Van die invloed van die omgewing sê Maslow die volgende: "The environment is like sun, food and water; *it nourishes growth, but is not the seed*".
3. Die innerlike natuur is subtiel en delikaat en is volgens Maslow, "...easily drowned out by learning, by cultural expectation, by fear, by disapproval".
4. Die onderdrukking van die innerlike natuur vind gewoonlik plaas gedurende die kinderjare. Sosialiseringsoortrukkings ontbreek dikwels aan respek vir kinders se keuses (en denkwyses) en gevolglik wantrou kinders hulle eie denke en gedagtes en verlaat hulle op die opinie en goeddunke van andere.

Maslow (Crain, 1992:321) se primêre teoretiese uitgangspunt word soos volg saamgevat: "Instead of fitting people into theoretical categories and performing experiments on them, psychologists should simply 'watch and listen' with a naïve openness...".

Samevatting

Alhoewel die enorme impak van die kognitiewe evolusie met betrekking tot denkontwikkeling nie vooruitgesien kon word nie, het daar weldra 'n sterk teenreaksie van kontemporêre humaniste gevolg. Ron Miller en andere (Crain, 1992:329), het die eerste daadwerklike en humanisties-opvoedkundige pogings aangewend om die moontlike ramspoedige gevolge van 'n algehele wetenskaplik-tegnologiese werêldbeskouing af te weer. Deur middel van duidelike uitsprake tot die bevordering van 'n *holistiese* paradigma – 'n paradigma wat die volle trefwydte van menslike potensiaal erken, konstateer Miller (Crain, p392) die volgende feit: "Children do not simply learn through their minds, but through their *feelings* and concerns, their *imagination* and their bodies". Sodra opvoeders/onderwysers slegs op één aspek van denkerfaring fokus – die rasionele, berekende intellek – word kinders 'n groot onreg aangedoen, omrede: ".....they deny children opportunities to develop the organic, subjective, imaginative, spiritual dimensions of their lives" (Crain, 1992:329).

Met die doel om sy holistiese paradigma te ontwikkel, het Miller (Crain, 1992:329) eksplisiet geput uit die ryke historiese bronne van die developmentalistiese tradisies. In die verband word Rousseau beskou as die eerste teoretikus wat daarop gewys het dat die kind se “volledige” ontwikkeling hoofsaaklik deur ‘n “innerlike energie” beheer word. Sodanige selfaandrywende innerlike krag was ook sentraal teenwoordig by ‘n wye verskeidenheid van denkers, insluitende Peztaozzi, Emerson, Thoreau, Steiner en sommige van die navolgers van Dewey, sowel as by kontemporêre skrywers soos John Holt en Theodore Roszak.

Die algemene siening van die voorafgaande skrywers word aldus soos volg aangehaal: “If we want to help children develop, we need to take our cues from the children themselves. We need to pay special attention to their spontaneous interests (onder andere, fantasie en verbeelding) and creative energies, for these are expressions of the inner experience that guide their full and healthy development (Crain, 1992:330).

6. Die Natuurlike Denkwyses van Kreatiwiteit

Aangesien die kind se spontane belangstelling in verbeelding- en fantasespel dikwels gekenmerk word aan die gemaklike gebruik van **metafore** en **simbole**, word die volgende *natuurlike denkwyses* kortliks bespreek.

6.1 Metaforiese Denke

Met betrekking tot die metaforiese denkwyses van jong kinders het Gordon (Hershey, 1979:71) bevind dat fantasering kreatiewe denkwyses opwek en stimuleer en die navorsingsbevindinge soos volg bevestig: “*The ability to daydream ‘to make the strange familiar and to make the familiar strange’ has been linked to creativity in many fields...*” . Volgens Gowan (Hershey, 1979:22) is die kenmerkende funksionering van metaforiese en intuitiewe denkwyses die vermenging van beelde, prente, emosies en ervarings wat vindingryke denke grootliks aanmoedig. Ainsworth-Land (Mellou, 1995:104) ondersteun ook die voorafgaande gedagte dat die kombinerings (“vermenging”) van skynbaar onverwante idees (beelde en begrippe), as *voorwaardelike* eienskappe van kreatiewe denke, aanmoediging vereis.

Volgens die H.A.T.-Woordeboek (1985:695) is 'n *metafoor* 'n uitdrukking wat op 'n vergelyking berus; die *beeld* in die plek van die eintlike voorstelling plaas. Herrmann (1993:431) reken dat die vermoë om metafories te dink, die begrip van visuele- en verbale beeldspraak, veronderstel. Met ander woorde, om 'n vergelyking of 'n analogie in die plek van 'n letterlike "voorstelling" te gebruik. Met betrekking tot die voorafgaande begripsoms krywing het Person (1995:30) beweer dat persone wat hoofsaaklik in terme van metafore **dink** oor die algemeen meer vindingryk fantasieer as konkrete denkers. Die neiging van jong kinders om op metaforiese wyse te dink blyk ook die "vroë" tekens van kreatiewe denkvermoëns te wees.

Terwyl Bruner (Klinger, 1971:41) die belangrike rol van metaforiese denke met betrekking tot kognisie beklemtoon, het Einstein (Hershey, 1979:72) die volgende oortuiging gehuldig: "When I examine my methods of thought, I come to the conclusion that the gift of fantasy has meant more to me than my talent for absorbing positive knowledge".

6.2 Simboliese Denke

Die wesenswaard van simboliese denke word goed weergegee in die alledaagse uitdrukking: "Om iets in die 'geestesoog' te "sien". Wat belangrik is, is dat die visuele voorstelling *in die aanwesigheid* van fisiese(konkrete) sake gedoen kan word, maar ook *in die afwesigheid* (abstrakte) daarvan. So gesien, verteenwoordig simbole slegs sekere arbitrêr gekose aspekte van die werklikheid (Jordaan, 1984:387,390).

'n Volgende belangrike eienskap van simboliese denke is dat simbole *kultureel* deurgegee word. Simbole word vrylik in 'n bepaalde kultuur geskep, in stand gehou en verander na gelang van omstandighede. Die kind se denkontwikkeling word deel van 'n "simboolmakende" gemeenskap. Op intersubjektiewe wyse verwerk die kind *simboliese skemata* aan die hand waarvan daar oor die werklikheid gedink en opgetree word. In die verband sê Jordaan (1984:390) die volgende: "...intersubjektiviteit en die sikliese aard van waarneming geld as die simboliese voorstelling van denke".

Vernon (1970:148) beskou simboliese denke as 'n soort van "sielkundige vryheid". Sodra die individu in staat gestel word tot volkome vryheid van simboliese uitdrukkinge word

kreatiewe denke bevorder. Die vergunning tot "eie" denkwyses word soos volg geïllustreer (Vernon,p148): "This permissiveness gives the individual complete freedom to think, to feel, to be, whatever is most *inward within* himself". Dié sogenaamde psigologiese vryheid bemoedig openheid en die spelerige en spontane skommeling van persepte, konsepte en betekenis.

In menslike denke is drie simbolestelsels ter sprake, naamlik, **beelde**, **begrippe** en **taal**. Die komponente van simboliese voorstelling van beelde, begrippe en taal is in werklikheid die mens se simboliese "dinktoerusting" (Jordaan, 1984:390).

6.2.1 Die Aard van Simbole

In Werner (Crain, 1992:84-89) se boek Symbol Formation word die term "simbool" beskryf as 'n beeld(prent) of 'n aksie wat "iets" (objek, konsep of gebeure) verteenwoordig. Byvoorbeeld, die woord "boom" simboliseer die fisiese objek "boom". Deur die gebruik van die simbool word implisiet erken dat die simbool verskillend is van die referent (boom) self. Op soortgelyke wyse sal die simbool "wfff" die mees kenmerkende eienskap van 'n hond oordra (simboliseer). In die verband herinner Urban (Jordaan, 1984:389) ons aan die volgende: "A symbol's very character demands that it shall not be the thing itself". Gedurende studies van die verstandelike ontwikkeling van kinders het Werner (Crain, 1992:84,89) bevind dat selfs *volwassenes* steeds op woorde reageer as "fisionomiese" (uiterlike) vorms wat direk korrespondeer met die "betekenis" van woorde.

6.2.2 Beeldvorming ("Pictorial Imagery")

Simboliese denke en "prentvormende" denke vertoon 'n noue verwantskap en gevolglik is kinders se konseptuele denke selde gevrywaar van spesifieke perseptuele beeldvorming. Werner (Crain, 1992:84,85) het na aanleiding van observasies van kinders se natuurlike denkwyses vasgestel dat "beeldvorming" 'n dominante verskynsel is en meld soos volg: Eksterne stimuli word waargeneem "soos dit voorkom" en kinders reageer volgens die dinamiese emosionele en ekspressiewe kwaliteite daarvan.

Opsommend word simboliese denke beskryf as die innerlike denkproses wat gekenmerk word aan die **waarneming** van woorde (beelde en begrippe) as die ekspressiewe vorms wat weerklank vind in gevoel en emosies. Werner (Crain, 1992:89) beskryf die innerlike denkproses soos volg: "An *inner*, organismic tie between symbol and referent is maintained".

Aangesien (perseptuele) waarneming 'n belangrike rol speel tydens die verloop van die huidige studie van kreatiewe denke, word die aard van waarneming kortliks bespreek:

6.2.3 Die Intersubjektiewe Aard van Waarneming

Met subjektiwiteit van waarneming word bedoel dat die ervarende persoon 'n *rekonstruksie van die werklikheid* maak en dat hierdie rekonstruksie 'n funksie is van sowel die eienskappe van die waargenome situasie, as die sielkundige gesteldheid van die ervarende persoon. Die basiese uitgangspunt van subjektiewe waarneming word goed saamgevat in die volgende uitdrukking: *Daar is geen werklikheid sonder interpretasie nie* (Jordaan, 1984:378).

Met inherente subjektiwiteit word bedoel dat 'n mens se belewenisse *privaat* is in die sin dat slegs die ervarende persoon direkte toegang daartoe het. Die begrip intersubjektiwiteit verwys aldus na 'n *bepaalde manier waarop na die werklikheid "gekyk" word*; dat daar op 'n bepaalde manier 'n *rekonstruksie van die werklikheid* gemaak word; dat die werklikheid op 'n bepaalde manier *geïnterpreteer* word en dat daar op bepaalde maniere *gedink en gehandel* word in hierdie werklikheid (Jordaan, 1984:378).

Neisser (Jordaan, 1984:381,382) meen dat 'n mens kan *leer* om waar te neem en dat waarneming 'n (denk)*vaardigheid* is ten opsigte waarvan mense verskil. Insgelyks, is waarneming 'n basiese kognitiewe aktiwiteit waarop alle kognitiewe aktiwiteite, onder andere kreatiewe **denke** gebaseer is. Dat waarneming 'n denkvaardigheid is word ook soos volg deur De Balzac (Jordaan, 1984:382) beklemtoon: "To think is to see".

7. Wat is Kreatiewe Denke?

Vele skrywers kontrasteer die volgende twee tipes van denke. Die onderskeiding reflekteer 'n verdeling tussen kreatiewe of vindingryke denke en kritiese of logies-analitiese denke (Fisher, 1993:32).

<u>Logies – analitiese Denke</u>	<u>Kreatiewe Denke</u>
Krities	Kreatief
Analities	Vindingryk
Deduktief	Induktief
Hipotese toetsing	Hipotese vorming
Formele denke	Informele denke
Geslote denke	Avontuurlike denke (Bartlett)
Regs-handige denke	Links-handige denke (Bruner)
Konvergente denke	Divergente denke (Guilford)
Vertikale denke	Laterale denke (De Bono)

Daar bestaan die gevaar van 'n "verharding" van die kategorieë as gevolg van etikettering, afbakening van konsepte en beperking van grenslyne. Gevolglik mag die wanopvatting ontstaan dat kreatiewe denke totaal onafhanklik funksioneer van kritiese denke (Fisher, 1993:32).

7.1 Kritiese Denke en Kreatiwiteit

Die verdeling van denke in twee afsonderlike tipes blyk 'n oorvereenvoudiging te wees. Die fisiese verdeling van funksies tussen die twee breinhemisfere word gereflekteer. Die konseptuele verskil tussen analisering van die elemente van 'n probleem op 'n logiese wyse (die kritiese benadering) en die byvoeging of herrangskikking van die element om sodoende uit 'n vars hoek beskou te word (die kreatiewe benadering) word ook gereflekteer. Om die twee benaderings tot denke as radikaal verskillend of onverwant te beskou is verkeerd. Die meeste probleme vereis beide tipes van denke. Kreatiewe denke vereis nie slegs nuwe oplossings tot probleme nie, maar ook beter oplossings en daarvoor word kritiese beoordeling vereis (Fisher, 1993:33).

7.2 Laterale Denke

Volgens De Bono (1971:1) is kreatiewe denke 'n "laterale" tipe van denke en aldus die teenoorgestelde van vertikale denke. Die begrip "vertikale denke" word gesien as 'n logiese, opeenvolgende en voorspelbare tipe denke, terwyl "laterale denke" gekenmerk word aan die presies die teenoorgestelde ingesteldhede. Byvoorbeeld: Tydens vertikale denk-aktiwiteite is dit noodsaaklik om "korrek te dink" (logies en volgens opeenvolgende stappe) terwyl korrekte denkwyses onbelangrik is vir laterale denkaktiwiteite.

Aktiewe kreatiewe denke impliseer die volgende: Eerstens, 'n begrip van die denkprosesse betrokke in kreatiwiteit, en tweedens, die ontsnapping van gesindhede wat sodanige prosesse inhibeer. Vervolgens 'n vergelyking tussen vertikale- en kreatiewe denke (De Bono, 1971:6-11):

<u>Vertikale Denke</u>	<u>Laterale Denke</u>
is selektief; ingestel op beoordeling; gemoeid met stabiliteit; soek na een bevredigende (en bewysbare) antwoord waarby gebly kan word.	is genererend (voortbrengend); "beweeg" van één konsep na 'n ander – van één manier van "kyk" tot 'n ander; geen poging om te "bewys" nie, maar slegs om te ontdek of te ondersoek.
soek na antwoorde.	soek na vrae.
word nie toegelaat om verkeerd te wees nie.	die enigste verkeerde optrede is die moontlike arrogansie waarmee aan 'n idee "vasgeklou" word.
is analities	is uitdagend
is geïnteresseerd in "waarvandaan" 'n idee kom	is geïnteresseerd in "waarheen" 'n idee lei
een stap (van denke) volg direk op voorafgaande stap – in logiese volgorde.	'n volkome onverdedigbare sprong mag geneem word.
is ongemaklik as daar 'n gaping voorkom.	skep doelbewus gapings om van ou idees te ontsnap.
konsentreer op die toepaslike (relevante).	beskou niks as ontoepaslik nie – nuwe idees mag steeds opgewek word.
verloop volgens 'n goed-gevestigde patroon; lewer bewyse; vermy nie die vanselfsprekende nie.	maak gewoonte daarvan om "anderkant" die vanselfsprekende te ondersoek.
is 'n geslote prosedure en "beloof" ten minste minimale resultate.	is oop-eindigend en vermeerder dus die kans om 'n maksimale resultaat te bereik (maak geen beloftes nie).

In die praktyk (onderwys/onderrig) is beide vertikale- en laterale denke noodsaaklike denkwyses en vul mekaar om die beurt aan: Laterale denke genereer die idees en vertikale denke ontwikkel of verbeter die idees; wanneer vertikale denke in 'n "doodloopstraat" beland verander laterale denke die benadering sodat vertikale denke kan voortgaan. In werklikheid voorsien laterale denke selde self die oplossing van 'n probleem, maar voorsien wel 'n ander benadering om die denke te "red" van blokkering. De Bono (1971:12) voeg die volgende by: "Once one has acquired the habit of lateral thinking, the actual use of it is not confined to formal occasions or techniques but mingles naturally with the use of vertical thinking". Met betrekking tot kreatiwiteit blyk dit gevolglik duidelik dat vertikale denke deur laterale denke voorafgegaan word.

7.2.1 Patroonvormende Denke

Aangesien die menslike verstand 'n selforganiserende inligtingsstelsel is, is dit onvermydelik ook 'n patroonvormende stelsel. Dié breë kategorie inligtingsstelsel vertoon definitiewe karakteristieke wat dui op die (kreatiewe) wyse waarop die verstand inkomende inligting hanteer. De Bono (1971:14) stel dit soos volg: "The mind does not organize information but provides an 'environment' for incoming information to organize *itself* into patterns". In werklikheid voorsien die "denkpatroon" 'n kanaal waardeur "verandering" (beweging van die een toestand (van denke) na 'n ander) plaasvind.

Sodra die menslike verstand omring of oorweldig word deur 'n massa inkomende inligting, word slegs die relevante data – die mees betekenisvolle patrone – uitgekies. Sodanige patroonvorming kan as volg waargeneem word:

- Kommunikasiekodering: "Taal" is vanselfsprekend die beste voorbeeld van 'n koderingsstelsel. Woorde of leidrade is slegs die *begin* van 'n volledige stel denkpatrone wat deur die verstand self voltooi word.
- Verwagting: 'n Denkpatroon laat die denker toe om te reageer voordat 'n gebeurtenis plaasgevind het. Deur middel van die uitbreiding van 'n patroon word die denker aldus in staat gestel om gebeure of voorvalle "vooruit te loop" en daarvolgens te handel.
- Etiketering: 'n Etiket (of 'n naam) is die kode van 'n besondere patroon. Gewoonlik word slegs die kodewoord gebruik om die volledige denkpatroon op te roep.

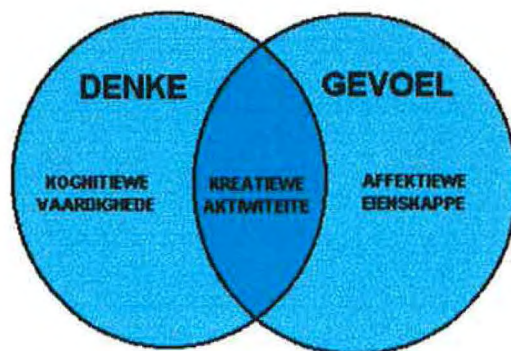
In aansluiting by De Bono (1971:22) se siening: "We live inside a patterning system and cannot look at it objectively", word afgelei dat beide die behoefte tot, en die prosesse van kreatiwiteit, voortspruit vanuit die *aard* van die verstand as 'n inligtinghanteringsstelsel. In De Bono (1971:14) se woorde: waar kreatiwiteit verander van misterieuse betowering tot voorspelbare prosesse.

Samevattend kan die volgende gesê word: Die begrip van die beginsels van laterale denke, as logies-noodsaaklike denkprosesse, is verduidelikend van: "...why it is logical to be illogical (De Bono, 1971:14)".

7.3 Die Kreatiewe Denkhandeling

Volgens Fisher (1993:44) verg kreatiewe denkhandelinge in die praktyk (aanvangs-onderwys ingesluit) beide affektiewe gevoelsaspekte en kognitiewe vaardighede. Die kreatiewe affektiewe ingesteldhede sal die kind aanmoedig om vindingryk te wees, risikos te neem en **verbeelding** te gebruik. Die kreatiewe kognitiewe vaardighede sal die kind in staat stel om gegenereerde idees te prosesseer. Die kreatiewe denkhandeling word soos volg voorgestel:

Fig. 1 'n Voorstelling van die Kreatiewe Denkhandeling (Fisher, 1993:44)



Dit blyk duidelik dat beide tipes van denke (kognitiewe en affektiewe) **verbeelding**, **rede** en **emosionele** betrokkenheid benodig en dat beide, volgens Fisher (1993:33): ".....ultimately have roots in the 'intuitive' faculty".

7.3.1 Die Misterie van Intuïtiewe Denke

Kreatiwiteit word oor die algemeen beskou as 'n besondere en taamlik misterieuse hoedanigheid. Kreatiwiteit word ook verbind aan 'n aantal denkwyses en vermoëns wat 'n leidende rol speel in die voortbrenging van kreatiewe gedagtes, idees en voorstellinge. Dié kreatiewe *proses van denke* is grotendeels afhanklik van die toevallige skakeling met intuïsie as die vrugbare bron van kreatiewe denke (Fisher, 1993:31). Van die intuïsie het Einstein (Fisher, 1993:33) die volgende gesê: "The most beautiful thing we can experience is the mysterious. It is the source of all true art and science".

Die rede waarom kreatiwiteit so dikwels deur misterie omhul word, word toegeskryf aan die feit dat intuïtiewe denke hoofsaaklik in die onderbewussyn tot stand kom. Fisher (1993:31) vergelyk die menslike verstand met 'n ysberg soos volg: ".....we are aware only of the visible, conscious part while submerged lie great areas of unconscious activity, hidden *patterns* and forgotten knowledge".

8. Samevatting: Fantasie en Verbeelding as Moontlikheidsvoorwaardes vir Kreatiewe Denke

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat kreatiewe denkers dikwels die bewuste kontrole van hul gedagtegang oorlaat aan die onbewuste denkprosesse om sodoende 'n "goeie" invloed daarop uit te oefen. Die vertroue bestaan dat **fantasie**, ongekontroleerd deur analitiese prosesse, meer ontvanklik sal wees vir die aard van 'n spesifieke probleem. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die fantaseringsproses relatief dominant is gedurende die ervaring van **dagdrome** en **kreatiewe** handeling (Bowers, 1983:5). In die verband konstateer Getzels (Bowers, 1983:4) die volgende feit: "Despite the self-evident need for strenuous effort and rationality in problemsolving, creative thinking entails freely rising playfulness, impulse and a-rationality".

Singer (1975:261) is van mening dat die effektiwiteit van **dagdrome** geleë is in die denkvermoë om gladweg te beweeg tussen eksterne bewustheid en innerlike konsentrasie. In die verband praat Johnson (Brodsky, 1991:359) van "droombewustheid" ("dream-consciousness") en voeg die volgende by: "...the unconscious has two pathways

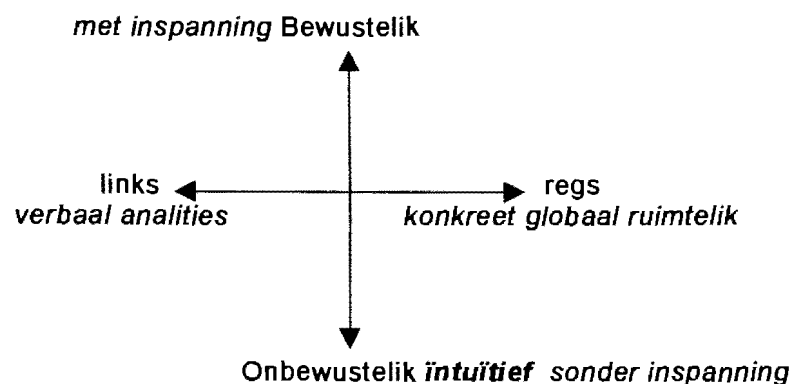
of creativity making itself known to awareness: through dreams and through imagination". Vanuit sodanige verwysingsraamwerk verleen droombewustheid toegang tot die twee "deurgange" (drome en verbeelding) van kreatiwiteit. Sodoende mag verbeeldingryke idees kognitiewe vryheid, as die essensie van droombewustheid, bevorder.

Person (1995:27) beskryf die bewuste gedagtestroom van droombewustheid soos volg: ".....that mysterious, ambient medium in which all our fantasies emerge and float". Vir sommige mag die gedagtestroom uitgebreide persepsies, beelde, emosies en fantasieë opstoot; vir ander vloei die gedagtegang *na* die kulminasie van 'n gerigte vorm van denke wat beplanning, observasie en abstrakte denke insluit. Vir Person (1995:27) is dit veral interessant om die volgende waar te neem van diegene wie se gedagtes dikwels "wegdryf": "...their most creative thoughts bubble to the surface during the floating time – good evidence for the creative thinking ...including fantasizing ... that goes on just below consciousness".

8.1 Die Bewuste en Onbewuste Denkprosesse

Daar blyk twee soorte menslike denkprosesse te wees. Die een gedwonge (of met inspanning) en bewustelik; die ander ongedwonge (of sonder inspanning) en onbewustelik. Die verwantskap van die twee denkprosesse met die linker- en regterbreinhemisfere van denke word soos volg aangetoon (Fisher, 1993:31):

Fig. 2 Verwantskap van twee denkprosesse



Suler (Bowers, 1983:4) het 'n stimulerende oorsig van die bewuste en onbewuste proses van kreatiewe denke voorsien en verwys daarna soos volg:

Die intensionele denkproses wat met inspanning gepaard gaan verwys na die denke wat hoofsaaklik realisties, logies en volgens opeenvolgende assosiasies verloop. Die denkproses wat ongedwonge en sonder inspanning verloop word beskryf as reagerende, reseptiewe denke en is kenmerkend van die (kreatiewe) regterhemisferiese styl van denke.

9. Die Brein

Wanneer aan die brein gedink word, word dalk ook gedink aan die Franse filosoof, René Descartes, wat mense al in 1637 aan die dink gesit het met die slagspreuk *Cogito ergo sum* wat beteken "Ek dink, daarom is ek (Swart, 1995:19).

Die nuustydskrifte Time en National Geographic het vir weke lank artikels gepubliseer oor die brein, omdat dit 'n onderwerp is wat die afgelope tyd al hoe belangriker word namate mense tot die besef kom hoe min hulle eintlik daarvan weet. Die brein laat 'n mens byna dink aan die heelal met sy miljoene sterre en planete, omdat die brein – wat maar so groot soos 'n vuus is, en waarin triljoene komplekse verbindings tussen neurone bestaan wat die mens se doen, werk en wandel bepaal – byna net so onverstaanbaar is.

Die vraag ontstaan: Wat is die verband tussen die brein, die intellek, die verstand en die **denke** – of is alles maar net verskillende woorde vir dieselfde begrip?

'n Ander vraag wat dikwels opkom is: Wie is ek nou eintlik? Of wat onderskei my van ander mense buiten my fisieke voorkoms?

Die HAT (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal) beskryf die woord "gees" as volg: Lewegewende beginsel in die mens; onstofflike element in die mens wat hom 'n **dinkende, voelende, en willende wese maak** (Swart, 1995:19).

Daar bestaan die opvatting dat iemand met 'n sogenaamde hoë IK "slim" is en dus nie soveel hoef te leer as ander wat nie so goed bedeed is met hierdie misterieuse (IK) eienskap nie. Wat presies is hierdie ontwykende entiteit waar *intelligensie*, besluitneming, waarneming (denke), bewustheid en die sin van "self" gesetel is? Met ander woorde: Hoe werk (dink) die brein? (Swart, 1995:29).

9.1 Die Brein en Intelligensie

Met betrekking tot die kritieke vormingsjare van die brein word die eerste ses jaar van die kind se lewe as uiters belangrik beskou. Volgens Doman (1996:38) vind ongeveer 50 persent van intellektuele ontwikkeling in die tydperk tussen verwekking en die vierde verjaardag plaas. Tussen vier en agtjarige ouderdom (wat ook aanvangsonderwys insluit) vind 30 persent van die intellektuele ontwikkeling plaas en die oorblywende 20 persent tussen agt en sewentien jaar. Die afleiding word nou gemaak dat hoe meer die brein gestimuleer word, hoe meer verbindings word gevorm. En hoe meer verbindings daar is, hoe beter kan die brein funksioneer en hoe intelligenter is die kind.

Die volgende voorstelling (Fig. 3) van die snelheid waarmee 'n baba se skedelomtrek toeneem in die eerste maande, benadruk die geweldige breingroei wat in hierdie tyd plaasneem:

Fig. 3 Toename van Skedelomtrek



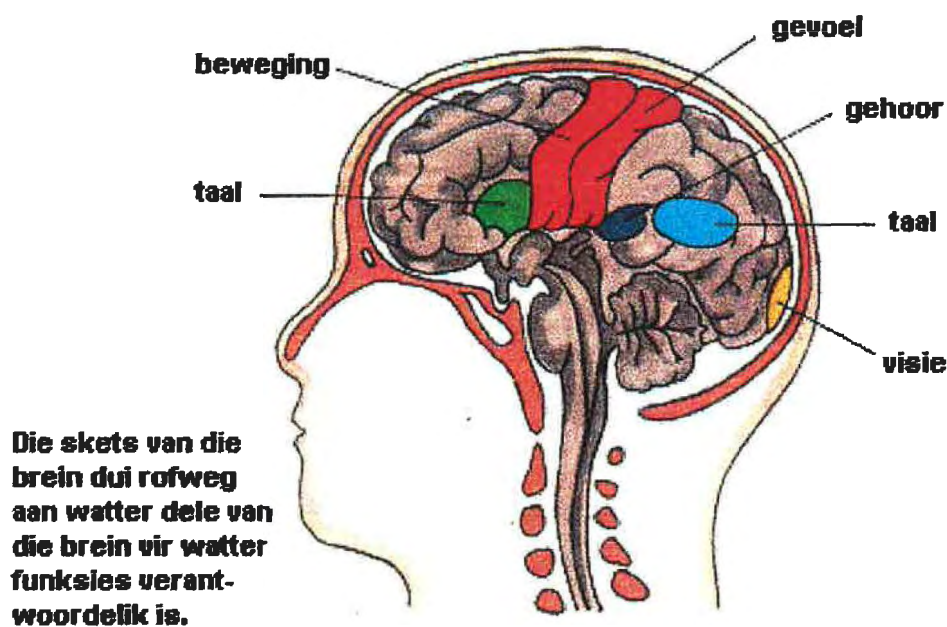
Buzan (1983:22) beklemtoon ook die voortreflike funksionering en ontwikkeling van die baba se brein op die volgende wyse: "...even in its early stages it surpasses the performance of the most sophisticated computers".

In 'n prestasie-georiënteerde wêreld is die woord intelligensie en verwysing na die intellektuele begaafdheid van mense in 'n verskeidenheid situasies byna huishoudelik. Vervolgens word intelligensie beskou as 'n begrip wat gebruik word om handeling

volgens twee maatstawwe te beskryf: hoe *vinnig* 'n persoon 'n bepaalde denктаak uitvoer, en *krag*, dit wil sê die *moeilikhedsgraad* van die denktake wat 'n persoon kan uitvoer (Jordaan & Jordaan, 1984:448).

Daar bestaan ook die mening dat 'n mens in werklikheid net 10 persent van die brein se vermoë gebruik. Verder, is dit ook interessant om te weet dat breine meer verskil as vingerafdrukke.

Fig. 4 Breinfunksies



Die groter meerderheid mense weet dat verskillende dele van die brein verskillende funksies hanteer (Fig. 4) maar dat die mens 'n regterkantse- of linkerkantse breinvoorkeurmens is, is minder bekend.

9.2 Die Twee Breinhemisfere

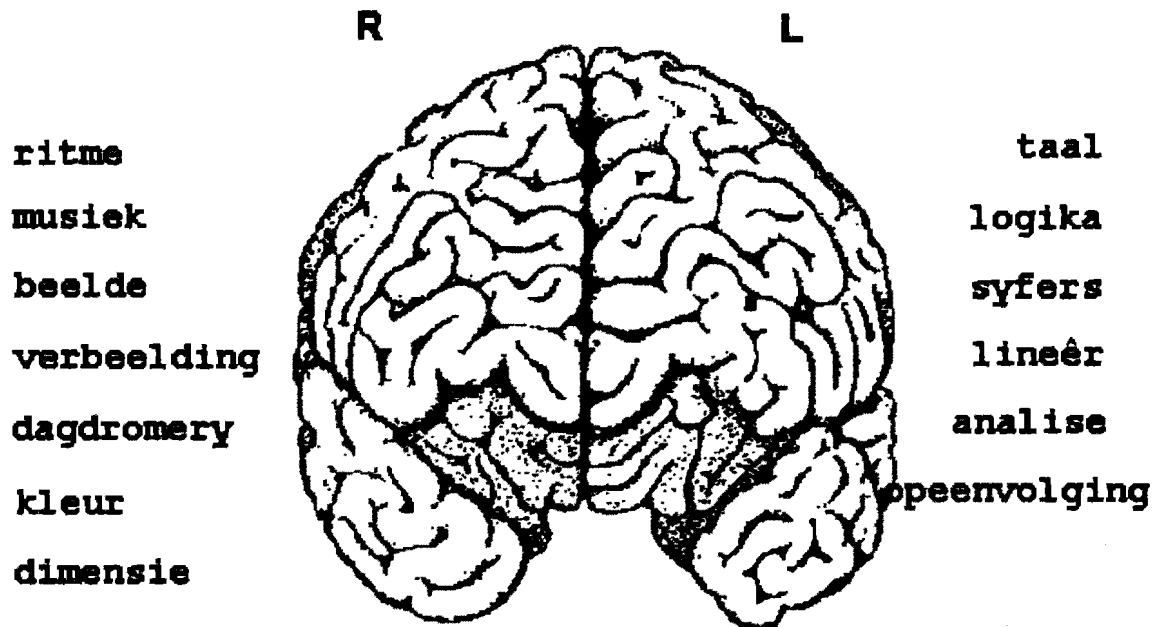
Die ou Egiptenare het reeds vroeg beseft dat die linkerbreinhemisfeer die regterkantse deel van die liggaam beheer; en dat die regterbreinhemisfeer die linkerkantse deel van die liggaam beheer. Die verhouding tussen links en regs kom dan ook deur die eeue voor in

die mitologie, religie en filosofie en word soos volg voorgestel deur Neethling (Swart, 1995:30):

<u>Linkerbrein</u>	<u>Regterbrein</u>
Analities	Intuïtief
Logies	Nie-logies
Lineêr	Nie-lineêr
Detail	Holisties
Verbaal	Nie-verbaal
Gestruktureerd	Ruimtelik
Konkreet	Emosioneel
Organisering	Kuns
Beplanning	Musiek
(Beheer die regterkant van die liggaam)	(Beheer die linkerkant van die liggaam).

Gedurende die afgelope dekades is intensiewe navorsing deur neuropsigoloë, neurofisioloë en neurochirurge gedoen oor die twee breinhemisfere. In hierdie verband het Nobelpryswenner Roger Sperry (Schmidt, 1985:32) pionierswerk gedoen. Eksperimente met epileptiese pasiënte, waarvan die *corpus callosum* (die verbinding tussen die twee breinhemisfere) deurgesny is het bevindinge gestaaf dat die mens se taalvermoëns, onder andere, in die linkerbreinhemisfeer gelokaliseer is en beeldende vermoëns, onder andere, in die regterbreinhemisfeer manifesteer. Hierdie aanname het daartoe gelei dat wetenskaplikes uit 'n veelvoud van dissiplines al hoe meer begin belangstel het in die funksies van die onderskeie breinhemisfere en gepoog het om allerlei vermoëns van die mens aan òf die linker òf die regterbreinhemisferiese funksies toe te skryf (Schmidt, 1985:33). Sodanige "voorkeurhelftes" beïnvloed die individu se verstandelike vermoë, persoonlikheid, en die manier waarop met mense omgegaan word.

Die twee breinhemisfere word soos volg geïllustreer:

Fig. 5 Vooraansig van die twee kante van die brein en hul funksies (Buzan (1983:14))

9.2.1 Die Linkerbreinhemisfeer

Russell (Schmidt, 1985:34) dui op die algemene aanvaarding dat die intellek met die linkerbreinhemisfeer geassosieer word soos volg: "We tend to lay greater emphasis on the ability to express oneself verbally, read well and generally excel in analytic thinking". Hunter (Schmidt, 1985:34) bevestig die voorafgaande algemene aanvaarding soos volg: "...schools have been beaming most of their instruction through a leftbrained input (lees en luister) and output (praat en skryf) system...". Volgens Buzan (1983:14) is "linkerbrein"-mense verkieslik betrokke by denkaktiwiteite wat logika, taal, rede, syfers en analise, met ander woorde, "akademiese denke" vereis, terwyl die "regterbrein", terselfdertyd in 'n "rustende" (alfagolf of "droom"-) toestand verkeer.

9.2.2 Die Regterhemisfeer

Die regterkant van die brein is hoofsaaklik betrokke by beeldvorming, verbeelding, laterale prosessering, dagdromery, patroonherkenning en kleur. Gevolglik sê Luttig (1992:4) pertinent: Kreatiewe denke is in die regterhelfte van die brein gesetel. Aangesien die linkerbrein die intellektuele, beplande en gestruktureerde benadering huldig, het die

regterbrein, daarenteen, te doen met die intuïtiewe, die spontane, die gevoelvolle belewenis van die wêreld”.

Kortliks is die verskil tussen die “voorkeur”-benaderings soos volg: Waar 'n persoon wat die linkerbreinfunksionering verkies logies en planmatig te werk gaan; probleme eers goed deurdink en altyd reëls en regulasies in aanmerking neem, het die persoon met 'n regterbreinvoorkeur gewoonlik verbeeldingryke idees, maar kan die idees nie noodwendig uitvoer nie; ignoreer dikwels feite en maak eerder op intuïsie staat om besluite te neem. Regterbreine kom ook dikwels vorendag met “nuwe” en ander soort oplossings vir probleme (Swart, 1995:30).

9.2.2.1 Die Regterbreinhemisfeer en Kreatiewe Denke

Arthur Koestler (Peters & Waterman, 1982:59) is van oortuiging dat die regterbrein die meer dominante rol vertolk ten opsigte van kreatiewe denke. In die boek Ghost in the Machine word die mens se basiese emosionaliteit toegeskryf aan die onderontwikkelde (*primitiewe*) regterhelfte van die brein. Koestler (Peters, 1982:59) skryf die volgende: “...it (die regterhemisfeer) leads us urgently to ‘seek transcendence’ and above all ‘fear helplessness’”. Aansluitend hierby beklemtoon Mintzberg (Peters, 1982:60) die werking van die regterbreinhelfte soos volg: “...all processes are enormously complex and mysterious...more relational and holistic than ordered and sequential, and more intuitive than intellectual”. Peters (1982:61) reken dat die mens intuïwe denke net so dikwels, indien nie meer nie, benodig as logiese denke. Intuïsie, wat ook bekend is as “verteenwoordigende denke” word meer beïnvloed deur *stories* (wat op sigself sin maak) as deur abstrakte data.

Claxton (1998:62,63) gebruik die analogie in Die Fabels van Esopus waarin die fabel van Die Haas en die Skilpad 'n uitmuntende voorstelling van die twee breinhelftes uitbeeld. Om die unieke denkwyses en -vermoëns van jong kinders te illustreer word die “haasbrein” (die volwasse- of linkerbrein) en die “skilpadbrein” (die *primitiewe* regterhelfte) as 'n voorbeeld gebruik met betrekking tot die oplossing van die *Rubik Kubus-probleem wat mense vir 'n aantal jare betower het.

Die meerderheid van volwassenes wat die probleem (of raaisel) nie kon oplos nie, het die "speletjie" afgemaak as "kids' stuff". Jong kinders, daarenteen, het die suksesvolle resultaat vinnig en effektief bereik. Claxton (1998:62) se kommentaar is soos volg: "The reason why children found the cube easier than adults was that they had not yet lost the use of their 'tortoise mind', while adults had become addicted to the 'hare' way of thinking and learning. Die 'haasbrein' se denkwyses word maklik geblokkeer as gevolg van die feit dat daar nie met idees "gespeel" word nie. Claxton (1998:63) voeg die volgende feit met betrekking tot kreatiewe denkwyses by: "...it (volwasse of linkerbrein-denkwyses) does not see the value of daydreaming and wool-gathering... People who let their *subconscious* do the thinking are the real winners".

*(Die *Rubik-kubus is 'n klein kubus-vormige toestelletjie met nege verskillend-gekleurde blokkies aan elke kant. Die sykante van die blok (of kubus) kan op verskillende wyses gedraai of gewikkel word sodat elke sykant deur dieselfde (of herhaling van kleur) vierkante saamgestel is).*

10. Die "Heelbrein"

Die strukturele vermoëns van die mens - soos gelokaliseer in die twee breinhemisphere - veroorsaak dikwels verwarring met betrekking tot die komplekse produkte wat prosesmatig ontstaan as gevolg van 'n wisselwerking tussen die strukturele vermoëns van die brein as geheel. Hierdie soort verwarring plaas kreatiewe denke onder die beeldende regterhemisfeer, asof taal, wiskunde, wetenskap en logika (wat onder die linkerhemisfeer sorteer) niks of weinig met kreatiewe denke te make het nie. Wiskunde, byvoorbeeld, word meestal met die linkerbreinhemisfeer geassosieer, terwyl die funksie van die regterbreinhemisfeer met betrekking tot beeldende diagramme, grafieke en modelle dikwels uit die oog verloor word (Schmidt, 1985:34). Verder beweer Fowles (Schmidt, 1985:34) die volgende: "Literature, in particular poetry, is the most essential and the most valuable "art". The Languages of the other arts are all languages of the mind minus words....Visual art can convey appearance... but as soon as it tries to convey what lies behind visual appearance, words are of more use and value". Maarschalk (Schmidt, 1985:35) het ook ernstige teenstand teen die onder- of oorbeklemtoning van

breinhemisfere soos volg uitgespreek: "Creativity is not only associated with the right lobe of the brain, but with both sides". Buzan en Lozanov (Schmidt, 1985:35) se werk is ook gebaseer op die aanname dat beide hemisfere van die brein gestimuleer behoort te word en Bruner (Singer, 1990:22) bevestig die voorafgaande siening soos volg: "...efforts to reduce one mode to the other or to ignore one at the expense of the other inevitably fail to capture the rich diversity of thought".

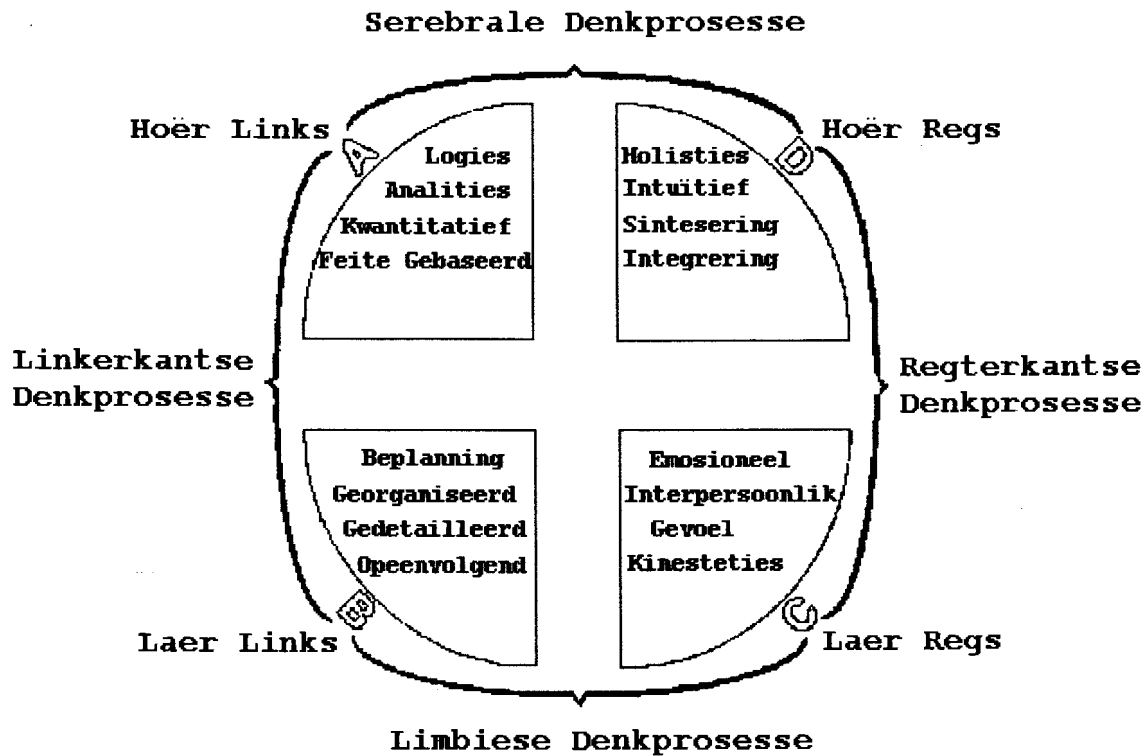
Volgens Swart (1995:30) is geen mens 'n algehele linkerbrein- of regterbreinmens nie. Die komplekse samestelling van 'n taal aktiveer gewoonlik die hele brein. Selfstandige naamwoorde word deur die een helfte van die brein geprosesseer en werkwoorde deur die ander deel. Nog belangriker is die noodsaaklikheid dat dié deel van die brein wat nie 'n voorkeur is nie, ontwikkel moet word om sukses te behaal in 'n wêreld waar 'n mens ander se voorkeure moet verstaan. Elliot (Schmidt, 1985:35) maak die volgende paslike opmerking: "Teachers should allow students every opportunity to use both hemispheres of their brains for integrated or 'synergistic' thinking to be possible. Sinergistiese denke impliseer dat die geheeleeffek (van die denke) groter is as die som van die twee afsonderlike dele (van die brein).

10.1 Die Kwadrant Konsep

Sperry (Herrmann,1995:61) se werk met betrekking tot die spesialisering van die brein het tussen die substrukture (limbiese en serebrale breinhemisfere) gedifferensieer. Die fokus was eksklusief op die twee helftes van die serebrum (die boonste en voorste deel van die brein, bestaande uit twee hemisferiese massas) gerig. Herrmann (1995:61) het egter, vanuit 'n onkonvensionele perspektief bevind dat die limbiese sisteem ook verdeel kan word in twee afsonderlike helftes, en ook bedeel is met 'n korteks in staat tot denke. Op presies dieselfde wyse kan die serebrale hemisfeer verdeel word. Insteede van twee hemisferiese (fisiologiese) dele ten opsigte van die gespesialiseerde brein, is daar in werklikheid vier kwadrante in die "metaforiese" breinmodel. Die sirkelvormige voorstelling (Fig. 6) verteenwoordig die *hele denkende* brein – elke kwadrant met "eie" geassosieerde gedrags- en denkwyses. Om die verwantskap tussen die fisiologie van die brein en die metaforiese voorstelling te verduidelik, maak Herrmann (p63) gebruik van die letters A,B,C

en D, beginnende met die hoër linkerkant en beweeg dan kloksgewys na die hoër regterkant van die brein. Heelbreindenke volgens die kwadrantkonsep word soos volg geïllustreer:

Fig. 6 Die Heelbrein-model (Herrmann, 1995:410)



Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat, hetsy die verdeling van die brein in twee helftes of in vier (meer spesifieke of gespesialiseerde) kwadrante, breindominansie steeds verteenwoordig word. Herrmann (1995:13) herinner ons aan die volgende feit: "...dominance is part and parcel of the normal human condition. As a result of this dominance we are handed, footed, eyed, and – in a general sense – ‘brained’".

11. Die Brein en Fantasia en Verbeelding

Blakeslee (Bowes, 1990:13) stel sy mening onomwonde soos volg: "The two sides of the brain think in fundamentally different ways – the left brain governs verbal, logical and analytical thinking, whereas the right brain governs non-verbal, intuitive processes, spatial and visual thinking – fantasy, imagination and emotional matters". Die gesplete brein hipotese is gebaseer op konflikterende navorsingsbewyse, maar voorsien 'n aanvaarbare verduideliking waarom **fantasia** dikwels vergesel word deur sterk emosies. Met betrekking

tot kuns en regterbreindenke sê Bowes (1990:13) die volgende: "...there is often strong involvement and silence, as if the verbal left-brain processes have been bypassed". Met erkenning van die voorafgaande siening, voeg Edwards (Bowes, 1990:13) die volgende rede by: "... to develop techniques which depend on a shift from the verbal processing L-mode to the intuitive, (**imaginative**), spatial R-mode". Denktake wat slegs deur die regterkant van die brein uitgevoer kan word, stel die denker in staat om: "...to look at things in a certain way - tuning into the *creative side* of the brain (Bowes, 1990:13)". Aansluitend by die voorafgaande gedagte, beklemtoon Edwards (1993:35) die volgende: "We 'see' things in this mode that may be imaginary – existing only in the mind's eye – or recall things that may be real". Deur die gebruik van die regterhemisfeer word metafore verstaan, **drome** gedroom en die **verbeelding** gebruik om *nuwe* kombinasies van idees te skep.

Samevatting van Heelbreinkonsep

Vele skrywers het in taamlik verskillende rigtings gewerk en 'n onderskeid getref tussen een tipe of wyse van inligtingprosessering van die brein, en 'n ander. Gevolglik het 'n aantal verskillende konsepte en terme met betrekking tot die "dualiteit van denke" ontstaan.

Volgens Korthagen (1993:318) gebruik Ornstein (1972) die terme 'analities' en 'holisties' en praat van die "verdeling" tussen die 'rasionele' en die 'nie-rasionele', terwyl Levi-Agnesti (1968) verwys na 'analities' en 'gestalt'. Polanyi (1961) (Korthagen, p318) onderskei tussen 'eksplisiete kennis' en 'toevallige kennis', waarvan laasgenoemde 'nie-kritiese' denke impliseer. Bateson en Jackson (1964) (Korthagen, p318) tref 'n duidelike onderskeid tussen die vermoë om met 'getalle' (of syfers) te werk en 'n 'analogiese' ingesteldheid, en Milner (1973) tussen 'verbale' en 'perseptuele' denke, wat herinner aan Spearman se verbale- en ruimtelike faktore van intelligensie. Hindoe- en verwante sielkundiges verwys na die brein as "a potpourri of dichotomies" en skryf die "verdeling" van denkwyses toe aan die 'lateralisasie van die brein'.

Korthagen (1993:318) vervolg: Zangwill (1961) se oorsigtelike beskrywing van breinnavorsing was die eerste poging om die denkwyses van die linker- en regterhemisfere tentatief te karakteriseer as 'simbolies'. Sperry (1968) het op daadwerklike wyse aangesluit met die volgende aanname: "...the mute, minor hemisphere is specialized for gestalt perception, being primarily a *synthesis* in dealing with information input. The speaking, major hemisphere, in contrast, seems to operate in a more analytic fashion (Korthagen, 1993:318)". Levy (Edwards, 1993:35) bekragtig die voorafgaande siening soos volg: "The left hemisphere *analyses* over time, whereas the right hemisphere *synthesizes* over space".

Die gevolgtrekking waartoe gekom word is dat die brein op sy *kreatiefste* funksioneer wanneer die linker- en die regterlob (of sogenaamde vier kwadrante) van die brein volkome sinkroniseer. Gevolglik beteken *kreatiewe denke* nie dat 'n mens die logiese linkerbrein moet uitskakel of opskort nie. Inteendeel, logiese linkerbreinontleding is uiters noodsaaklik vir die beoordeling van enige idee. Die meeste linkerbreine, in vergelyking met regterbreine, is egter so oorontwikkel dat dit geneig is om as 'n soort "regter" op te tree vir enige kreatiewe gedagte wat sy ontstaan in die regterbrein het. Op dié manier word 'n kreatiewe idee dikwels dood-"geboelie" nog voordat dit behoorlik uitgepluis en beoordeel kan word (Muller, 1994:91,92). 'n Soortgelyke siening van die huidige skoolstelsel word deur Edwards (1993:27) gehuldig: The right brain – the dreamer...is lost in our school system and goes largely untaught. We might find a few art classes, something called 'creative writing'but it's unlikely that we would find courses in imagination, in visualization, in perceptual skills, in creative thinking as a subject, in intuition, in inventiveness".

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEK

1. Inleiding

As gevolg van die feit dat fantasering(dagdromery) in die teorie dikwels met ledigheid en onoplettendheid (in die klaskamersituasie) geassosieer word, word die algemene vrugbare funksie (kreatiewe denke) van fantasie en/of verbeelding deur middel van die empiriese ondersoek belig.

Verder kan die empiriese ondersoek georganiseer word in die eksplorasië van kenmerkende eienskappe (fantasie en verbeelding) van die fenomeen (kreatiewe denke); die ontdekking van reëlmatighede; die soeke na betekenisvolle samehang van teks en handeling; en die bevordering van reflektiewe onderwys. Sodoende word die ondersoeker in staat gestel om die empiriese ondersoek in 'n verklarende, bewysbare, probleemoplossende en sistematiese benadering te kategoriseer.

2. Beplanning van die Onderzoek2.1 Navorsingsmetodes.

Die navorsingsmetodes en/of tegnieke wat in die empiriese ondersoek uitgevoer gaan word berus grotendeels op:

1. 'n Kwalitatiewe benadering
2. Persoonlike onderhoude (informele gesprekke)
3. Observasie en/of interpretasie van deelname

Verder word die empiriese ondersoek gekenmerk aan die meting van die kreatiewe denkwyses van beide onderwysers en kinders deur middel van:

1. 'n Vraelys wat deur onderwysers voltooi gaan word.
2. Eksperimente (meetinstrumente) waaraan kinders gaan deelneem.

2.1.1 Die Kwalitatiewe Benadering

Alvorens 'n empiriese ondersoek onderneem kan word behoort die volgende stipulering van Creswell (1994:1) in deeglike oënskou geneem te word: *Vir die kwalitatiewe navorser is die enigste realiteit die realiteit wat deur die individue betrokke in die navorsingsituasie saamgestel word.* Die kwalitatiewe standpunt veronderstel dat voortdurende interaksie sal plaasvind tussen navorser en individue (in die onderhawige navorsing onderwysers en kinders gedurende aanvangsonderwys, verbonde aan sewe skole in Mpumalanga – Nelspruit tot Mkuhiu) in die vorm van "leef met" of **observasie** van informante. Sodoende word die afstand tussen navorser en individue deurentyd tot die minimum beperk.

2.1.1.1 Die Kwalitatiewe Prosedure

Merriam (Creswell, 1994:12) se voorstel van die kwalitatiewe prosedure word as volg aanvaar:

1. Kwalitatiewe navorsers is allereers gemoeid met die **proses** (byvoorbeeld die proses van kreatiewe denke) eerder as met uitkomste of produkte.
2. Die navorser (in die onderhawige navorsing) is die primêre "instrument" ten opsigte van dataversameling en analise.
3. Die navorser is hoofsaaklik geïnteresseerd in **betekenis** – hoé mense sin maak van hul lewenservaringe en strukture van die wêreld.
4. Die navorsing sluit gewoonlik "veldwerk" in waartydens die navorser fisies betrokke is by **observasie** van menslike gedrag en denke (kreatiewe denkwyses) in die *natuurlike* omgewing van aanvangsonderwys. (*Observasie/interpretasie word volledig in Hoofstuk 6 toegepas en bespreek*).

2.1.2 Die Persoonlike Onderhoud

Aangesien aanvangsonderwys-leerders te jonk en onbekwaam is om self vraelyste te voltooi, vervul die onderhoud die aangewese dataversamelingstegniek om die noue verwantskap tussen fantasie/verbeelding en kreatiewe denke te bepaal.

Die onderhoud as "mondellinge vraelys" behoort aan die volgende vereistes te voldoen:

- dat die vrae relatief ongekompliseerd sal wees,

- dat die onderhoudvoerder oor die nodige sensitiewe ingesteldheid en onderhoudsvaardighede beskik,
- dat verslae van respondente se beantwoording van vrae 'n waarlik "eie" en persoonlike weergawe sal wees.

2.1.3 Observasie

Beide Wallach en Singer (Singer, 1977:244) beklemtoon die feit dat die natuurlike menslike ingesteldheid ten opsigte van dagdromery (fantasering) waarneembaar is deur middel van 'n duidelike reeks gedrags- en denkpatrone wat redelik ontvanklik is vir sistematiese **observasie**. Die gelyktydige reeks persoonlike ervaringe in die vorm van *innerlike* monoloë en visuele beelde rig 'n uitdaging tot die direkte bestudering (en interpretering) van dagdromery.

Met betrekking tot die voorafgaande (onderhoud en observasie) ontstaan ook die volgende vrae:

Hoe kan geldige, gegronde betekenis van kwalitatiewe data verkry word?

Watter metodes van analise kan aangewend word om prakties, kommunikeerbaar en terselfdertyd "wetenskaplik" in die ware sin van die woord te wees?

Miles en Huberman (1989:15) beantwoord die bogenoemde vrae soos volg: Eerstens is kwalitatiewe data 'n bron van **grondige ryk beskrywings** en verduidelikings van prosesse: (a) wat in plaaslike konteks plaasvind; (b) waarvan die kronologiese vloei bewaar bly; (c) waarvan die oorsaaklike verbande bepaal word; en (d) waarvan vrugbare verduidelikings en verklarings afgelei word. Tweedens lei kwalitatiewe bevindinge tot teoretiese integrasie wat die navorser daadwerklik help om buite, of verby, vooropgesette raamwerke te beweeg. Laastens besit die bevindinge van kwalitatiewe studies 'n kwaliteit van "onweerlegbaarheid".

*(Resultate verkry deur middel van **observasie** word geïllustreer en volledig geïnterpreteer in Hoofstuk 6).*

2.2 Proefpersone

In 'n ondersoek na die kreatiewe denkwyses gedurende aanvangsonderwys (onderwysers en leerders ingesluit) word die volgende veronderstellings gepostuleer:

- Die meting van kreatiewe denke berus op die aanname dat elke taak *binne* die kreatiewe proses, 'n eiesoortige denkproses vereis.
- Die onderwyser as persoon beïnvloed die kind se kreatiewe denke.
- Die omgewing waarin die kind opgroei beïnvloed sy/haar kreatiewe denke.

Die voorafgaande vooronderstellinge verskaf die riglyne waarvolgens die ondersoek beplan en uitgevoer moet word. Gevolglik sal soos volg te werk gegaan word:

- Geskikte proefpersone (onderwysers en/of kinders) waarop die ondersoek toegepas kan word, moet gevind word.
- Geskikte meetinstrumente moet gebruik word om die kreatiewe denkwyses van die proefpersone te bepaal.
- Verskillende wyses van kreatiwiteitsmeting moet op voorafbepaalde tye plaasvind.
- Ondersoek moet ingestel word na die invloed van die skool op die kreatiewe denkwyses van die kind.
- Ondersoek moet ingestel word om te bepaal of die persoonlikheid en onderrigstyle van die onderwyser enige betekenisvolle invloed uitoefen op die kind se kreatiewe denkwyses.
- Ondersoek moet ingestel word om te bepaal tot watter mate die omgewing die kind se kreatiewe denkontwikkeling beïnvloed.

2.2.1 Onderwysers as Proefpersone

Daar is besluit om van nege onderwysers betrokke by aanvangsonderwys (sewe skole in Mpumalanga) gebruik te maak om die volgende redes:

- Om die rol van die onderwyser ten opsigte van die ontwikkeling en stimulering van kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys te bepaal.
- Inligting met betrekking tot breindominante voorkeure van onderwysers kan ingewin word om sodoende 'n profiel-identifisering en beskrywing moontlik te maak.
- Om te bepaal of onderwysers met spesifieke breindominante voorkeure/afkeure die kreatiewe denkwyses (fantasie en verbeelding) van kinders bevorder/nie bevorder nie.

2.2.2 Kinders as Proefpersone

Daar is ook besluit om van 175 aanvangsonderwys-leerders (Graad 1-3) van sewe skole in Mpumalanga (Nelspruit tot Mkuhlu) gebruik te maak om die volgende redes:

- Die jong kind is in 'n mindere mate blootgestel aan formele denke- en onderwyssituasies wat kreatiewe denkontwikkeling kan strem.
- Die tekeninge, ontwerpe, probleemoplossings en skryfpogings van jong kinders het 'n besondere bekoring omdat dit so oop en vry en sonder (volwasse) *clichés* voorkom, terwyl kinders in die intermediêre fase van onderwys se skeppende pogings later 'n neiging tot verstarring toon.
- Graad 1-3 leerders is minder geïnhibeerd as ouer kinders en verleen gewoonlik spontane samewerking.

2.3 Meetinstrumente om die Kreatiewe Denkwyses van Onderwysers en Kinders te bepaal

2.3.1 'n Vraelys om die Denkwyses van Onderwysers te bepaal

'n Vraelys, opgestel volgens die HBDI – (HERRMANN BRAIN DOMINANT INSTRUMENT) – ontwerp (Herrmann, 1995:65-69) het as meetinstrument gedien om die invloed van breindominante-voorkeure van onderwysers ten opsigte van die stimulering van kreatiewe denkontwikkeling by kinders te bepaal (Sien Bylae A). Alvorens sodanige meetinstrument toegepas kan word, moet toestemming van betrokke bestuursliggame (skool- en/of departementshoofde) verleen word.

Met die vraelys wat deur onderwysers voltooi moet word het die ondersoeker die volgende vooronderstellinge ten doel gestel: Dat onderwysers met 'n bepaalde brein-dominansie, persoonlikheid en (positiewe) gesindheid ten opsigte van kreatiewe denke (volgens die vraelys), kreatiewe denke oor die algemeen en fantasie en verbeelding (as aspekte van kreatiewe denke) in die besonder, by leerders aanmoedig. Insgelyks, sal onderwysers met 'n bepaalde breindominansie, persoonlikheid en (negatiewe) gesindheid ten opsigte van kreatiewe denke (volgens die vraelys) nié kreatiewe denke by die leerders aanmoedig nie.

Die HBDI – instrument voldoen aan vraelysvereistes met betrekking tot die volgende sleutelareas:

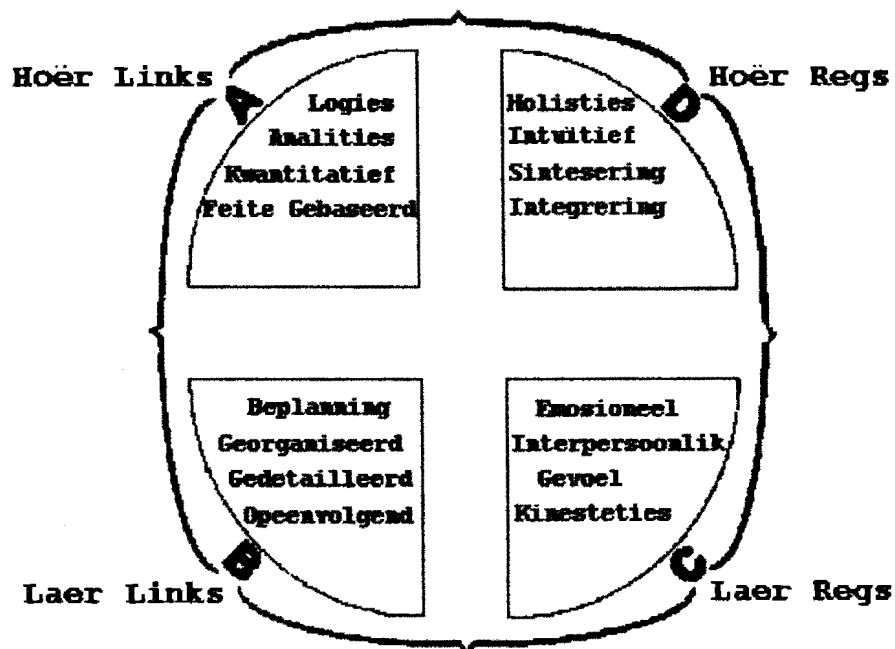
1. Opvoedkundige fokus
2. Werk (beroep, beroepskeuses en die beste/slegste werkselemente)
3. Vrywillige tydsbesteding (stokperdjies en of buitemuurse aktiwiteite)
4. Innerlike selfpersepsie (sleutelbeskrywings van die "self")
5. Waardes
6. Interne/eksterne eienskappe (introversie- en ekstroversie-skaal)

2.3.1.1 Bespreking van die Vraelys as Meetinstrument

Die konstrakte onderliggend aan die vier-kwadrante (A,B,C,D) teorie is algemeen en word gevorm op die basis van **observasie** van persone (onderwysers) in verskeie leefsituasies van werk, huis en spel. Gevolglik toon die konstrakte 'n verwantskap aan met handeling en besluitneming wat waargeneem en geïnterpreteer kan word in verskeie situasies behalwe die biografiese- en voorkeuritems van die vraelys.

Die denkprosesse van die heelbreinmodel (sien Figuur 6) word herhaal (Figuur 7) met die doel om die individuele konstrakte van die viervoudige model van breindominansie te beklemtoon:

Fig. 7 Die Fundamentele konstrakte van Breindominansie (Herrmann, 1995:348,349)



A - Hoër Links: Dié konstruk impliseer 'n groepering van prosesse wat verband hou met die voorkeur vir matematiese, tegniese, analitiese en logiese denke. Die voorkeure word uitgedruk in die onderwys/onderrigsituasie, in interpersoonlike verhoudinge en in stokperdjies.

B - Laer Links: Die Laer Links-konstruk verwys na voorkeure vir prosesse wat betrokke is met organisering, beplanning, ordelikheid en 'n stap-vir-stap benadering en die vermyding van risiko of die "ongewone".

C - Laer Regs: Die Laer Regs-konstruk verwys na 'n spesifieke "klas" van prosesse wat beskryf kan word as 'n betrokkenheid of gemoeidheid met emosies en interpersoonlike warmte. Die kommunikasie van gevoelens word uitgedruk deur middel van praat, lees en skryf.

D – Hoër Regs: Dié konstruk verwys na die sintesering en intuïtiewe wyses van denke: holistiese, visuele en verbeeldingryke denke.

Na aanleiding van die voorafgaande verduideliking van die konstrakte (kwadrant-voorkeure) word afgelei dat breindominansie uitgedruk word in terme van die wyse waarop individue leer, dink, verstaan en uiting gee aan "iets" (handelinge en gedagtes). Herrmann (1995,17) praat van, "the preferred modes of *knowing*". Die verkose wyse waarop kennis bekom word is dié wyse wat 'n persoon verkies om 'n probleem, waarmee hy/sy gekonfronteer word, op te los. In die verband sal 'n linkerbrein-benadering tot probleemoplossing gebaseer word op die voorkeur vir woorde, getalle en feite in 'n logiese opeenvolging. 'n Regterbrein strategie, daarenteen, word gebaseer op insig – beelde, konsepte, patrone, geluide en beweging - om gesinteseer te word in 'n intuïtiewe sin van die geheel. Met betrekking tot al die breinkwadrant-voorkeure sê Robert G. Ingersoll (Herrmann, 1995:305) die volgende: "It is a blessed thing that in every age some one has had the *individuality* enough and *courage* enough to stand by his own convictions".

Volgens Herrmann (1995:341) sal die doeltreffende gebruik van die HBDI-vraelys die volgende insluit:

1. 'n Beter Begrip van die Self en van Ander: Om meer te leer van die "eie" breindominante profiel en om te verstaan hoe die eie profiel vergelyk met die van ander.
2. Die Bevordering van Kommunikasie: Om te verstaan hoe verskillende profiele kommunikasie affekteer wat mag lei tot die bedreiging of bevordering van interpersoonlike verhoudinge (onderwyser-kind-interaksie).
3. Die Bevordering van Produktiewe Spanwerk: Om die effektiwiteit van spanwerk (produktiwiteit en genotvolle belewing) ten opsigte van probleemoplossing te bevorder.
4. Die Skepping van 'n Kreatiwiteitsklimaat: Om die inhibeerders van kreatiwiteit te identifiseer en die voorwaardes van 'n positiewe klimaat ten opsigte van kreatiwiteitsbevordering te bepaal.
5. Die Bevordering van Onderrig en Leer: Om die effektiwiteit van leer en onderrig te verbeter en genotvol te beleef.
6. Die Bevordering van "Heelbrein"-ontwikkeling: Om begrip van interpersoonlike kommunikasie en "heelbrein"-funksionering ten opsigte van kreatiewe probleem oplossing en -ontwerp te bevorder.

Die feit dat beide kreatiewe- en kritiese (linker- en regterbreinhemisferiese) denkwyses van die noodsaaklike aspekte van suksesvolle leer en onderrig impliseer, word deur Herrman (1995:273) soos volg beklemtoon: "...to combine the two is to gain more than both: A more natural and conscious balance between extremes. Such 'creative' wholeness allows us to see ourselves from above, to both lead our way and to follow that way, to both determine our goal and to go; to both design the stimulus and to experience the response".

2.3.2. Die Meting van Kreatiewe Denkwyses van Aanvangsonderrig-leerders

Aangesien die empiriese ondersoek na kinders se kenmerkende of *natuurlike* kreatiewe denkwyses hoofsaaklik op 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering berus en daar uitsluitlik van interne metingsmetodes/tegnieke (soos onderhoude (gesprekke), observasie en interpretasie gebruik gemaak word (insteede van "eksterne" statisties-bewysbare metingsmetodes), word bogenoemde "interne" metingstegnieke om die fantasieë (dagdrome) en verbeelding (denkbeeldige wêreld) van jong kinders te bepaal meer *befekenisvol* en bevredigend ervaar. Die volgende insiggewende redes word kortliks aangevoer:

Volgens Bogdan en Bilken (Booyse, 1998:60) is *kwalitatiewe navorsing* 'n sambreelterm vir verskeie navorsingsstrategieë met soortgelyke kenmerke: "The data collected, analysed and interpreted is rich in description of people, places, and conversations, and is not easily handled by statistical procedures. Research questions which are formulated, are especially aimed at an investigation in context. It is important to note that qualitative researches do not approach their research with specific questions to ask or hypothesis to test". Volgens Booyse (1998:60) verwys die frase *kwalitatiewe metodologie* na 'n (empiriese) ondersoek wat *beskrywende* data voorsien en as: "a way of approaching the empirical world".

2.3.2.1 'n Meetinstrument om die Kreatiewe Denkwyses van Kinders te bepaal

Daar word van *een* (gekombineerde) meetinstrument gebruik gemaak om die oorfleueling van die volgende *twee* meetinstrumente as *geheel* (Bylae B) te benader:

- (a) "Wees Kreatief" (die ondersoeker se eie/persoonlike poging om die *natuurlike* kreatiewe denkwyses (fantasie en verbeelding) van kinders te bepaal) en aansluitend hierby
- (b) Die Sensasionele Denke-Model deur O'Neill en Shallcross (1994:77-81) saamgestel en ontwikkel en deur die ondersoeker verander en aangepas met die doel om die proses van perseptuele waarneming (as 'n belangrike aspek van kreatiewe denke) van kinders te bepaal.

2.3.2.2 Bespreking van Instrumente (a): "Wees Kreatief" en (b): Die Sensasionele Denke-Model

Die voorafgenoemde metingsproses sluit 'n vergelyking van die effektiwiteit van 'n "nuwe" benaderingswyse (die "eksperimentele" faktor) met die gewone of alledaagse les-aanbieding (die "kontrole" faktor) met betrekking tot kreatiewe denke in. Die kriteria word hoofsaaklik gebaseer op **observasie** (waarneming) en die daaruit voortvloeiende **interpretasie** van kreatiewe ideegenerering en denkvaardighede ten opsigte van uitkomst (tematiese tekeninge verteenwoordigend van die volgende kategorieë: *verbeelding*, *fantasering (dagdromery)* en *perseptuele waarneming*) van probleem-

oplossings, ontwerpe en artistiese pogings. (*Die interpretasie van uitkomst word volledig in Hoofstuk 6 weergegee en bespreek*). Die metingsproses (observasie en interpretasie) van die tekeninge (van "idees" ten opsigte van probleemoplossings, ontwerpe en artistiese uitinge) word volgens 'n eenvoudige diagram (Bylae B) geïllustreer en daarvolgens uitgevoer en geïnterpreteer.

(a) "Wees Kreatief"

Alhoewel die voorafgenoemde metingswyse van geen formele prosedures (puntetoekenning) van "toetsing" gebruik maak nie, beklemtoon Harrington (Lieberman, 1965:6) 'n soortgelyke **waarneming**: "...maximal performance on divergent thinking tests can be elicited by giving explicit instructions to 'be creative' ". Die frase "wees kreatief" impliseer deurgaans die insluiting van die bogenoemde kategorieë (fantasie, verbeelding en perseptuele waarneming) in.

(b) Die Sensasionele Denke-Model

Alvorens die bogenoemde instrument (om die perseptuele waarnemingsvermoëns as kreatiewe denkwyses van jong kinders te bepaal) bespreek kan word, word verwys na die konsep "inter-subjektiewe waarneming" (Hoofstuk 4 par. 6.2.3). Die begrip "inherente subjektiwiteit" verwys aldus na die bepaalde manier waarop individue (jong kinders) na die werklikheid "kyk" en op 'n bepaalde manier 'n *rekonstruksie van die werklikheid* maak (vertolk of betekenis daaraan gee) op grond van 'n eie of persoonlike innerlike beleving en ervaring van die "werklikheid". Verder word ook verwys na "sensitiewe (sintuiglike) waarneming" (Hoofstuk 6 par. 6) as: "...the *imaginative* thrust" (Lewis, 1979:170) om 'n "nuwe" insig van die werklikheid te verkry. Beide verwysings dui op die betekenisvolheid van die bogenoemde instrument (Die Sensasionele Denke-model) wat op die volgende *voorwaardes* berus:

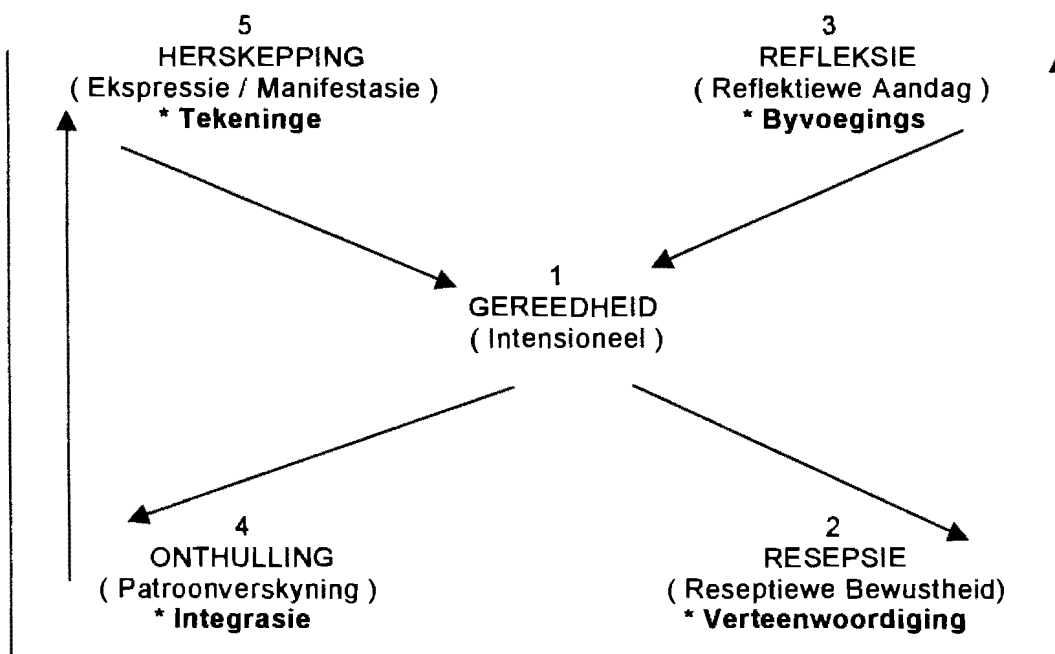
Voorwaardes vir Waarneming as 'n Proses van Kreatiewe Denke

'n Normaal-funksionerende sintuiglike (onder andere, sien, hoor, ruik, voel) stelsel met betrekking tot kreatiewe denke is die eerste voorwaarde vir waarneming. 'n Tweede

voorwaarde is dat hierdie sintuiglike stelsels blootgestel moet word aan basiese sensoriese **stimulering**. 'n Derde voorwaarde vir waarneming behels die kwalifikasie van die tweede voorwaarde: Om effektief waar te neem gaan nie soseer oor die hoeveelheid sensoriese stimulering nie, maar eerder om basiese sensoriese stimulering wat *veranderend* of *wisselend* van aard is. Waarneming as 'n *proses van denke* het dus hoofsaaklik te make met die *wyse* waarop persepte (belewingsinhoud) "binne" die persoon te stand kom (Jordaan, 1984:305-309).

Die sintuie is uiters sensitiewe *meetinstrumente* en ingestel op verskillende aspekte van die natuurlike wêreld. Sensoriese sisteme funksioneer as verskillende tipes van energie-impulse wat in vormgewende *denkpatrone* gewef word. Aandag ten opsigte van inkomende inligting word verteenwoordig deur die interaksie tussen die inkomende inligting en vorige ervaringe. Hierdie "verteenvoording" is gelyksoortig aan, maar nie 'n eksakte kopie van die "buitewêreld" nie. Aandag (waarneming) beteken letterlik "stretching the mind toward something (O'Neill, 1994:78)".

Fig. 8 Die Vyf Fases van die Sensasionele Denke-Model (O'Neill & Shallcross, 1994:78)



(Inligting wat met 'n asterisk(*) gemerk is (verteenvoording, byvoegings, integrasie en ander) verwys na die "meting" (interpretasie) van elke fase (voorbereiding, inkubasie en illuminasie (Hoofstuk 2 par. 1.3) asook na kreatiewe denkvaardighede (vlotheid, buigsaamheid, oorspronklikheid en uitbreiding van idees (Hoofstuk 7 par. 1.4) van die kreatiewe proses).

Die funksie van elke fase is soos volg:

1. Gereedheid (Voorbereiding): Gedurende die beginfase van gereedheid berei die kind hom/haarself voor om inligting te ontvang en in te skakel by die groter geheel van bestaande inligting.
2. Resepsie (Ontvanklikheid): Die tweede fase word gekenmerk aan die toenemende beweging van denke na reseptiewe bewustheid en verwys na die vermoë om aandagtig met elke sintuig waar te neem.
3. Refleksie (Nadenke): Die derde fase word gekenmerk aan reflektiewe aandag – die vermoë om te reflekteer (ook “inkubasie” periode).
4. Onthulling (“Illuminasie”): Die vierde fase is een van onthulling en volgens O’Neill (1994:78): “...the ability to engage in active and intuitive ‘beholding’... to manipulate the images (beelde) on an ‘internal’ basis”. Die verskynende *patroonvorming* is kenmerkend van vloeiende en *buigsame denke*. O’Neill (1994:78) benadruk die volgende vereiste: “Of critical importance at this stage is the need to nurture and honour the results of the integrative process”.
5. Herskepping: Sodra die “skepping” van patroonvorming en integrering van waarneming ‘n aanvang geneem het, word die finale fase van herskepping (die tekening) moontlik. O’Neill (1994:78) beklemtoon die volgende: “...through perception we re-create, or create anew...”.

3. Uitvoering van die Onderzoek

3.1 Onderwysers

‘n Vraelys, met ‘n gepaardgaande woordelys (“glossary”) om moontlik onbekende terme te verduidelik, is aan elk van nege onderwysers betrokke by aanvangsonderwys (Graad 1-3) oorhandig om binne ‘n selfgekoose tydsbestek te voltooi.

Die HBDI-instrument is ontwerp om selfuitvoerend te wees. Daar word van die standpunt uitgegaan dat respondente meer kennis van die “self” het as die kennis wat iemand anders van hul mag hê. Selfkennis is intern gefokus en daarom onsigbaar vir ander.

Eerstens is die vrae wyd genoeg verspreid om die totale breindominante spektrum te dek en om die kenmerke van elke afsonderlike kwadrant volledig te karakteriseer. Tweedens is ‘n aansienlike gedeelte van die vrae “blind” gestel sodat respondente nie eie afleidings kan maak waartoe antwoorde lei nie. Derdens lok die instrument antwoorde uit wat terselfdertyd as kruis-kontrolering in elk van die vier kwadrante benodig word.

Met verwysing na die ingeslote voorbeeld van die vraelys (Bylae A) is vasgestel dat mense gewoonlik bewus is daarvan dat links- of regshandigheid wel hemisferiese breindominansie mag bepaal, maar onbewus is daarvan dat die handposisie van skryfwyse ook bepalend is vir die organisasie van breindominante-voorkeure. (Met verwysing na die voorlaaste stelling word onsekerheid ten opsigte van die bepaling van breindominansie dikwels toegeskryf aan 'n *gedwonge* regshandige skryfwyse van linkshandige skoolbeginners).

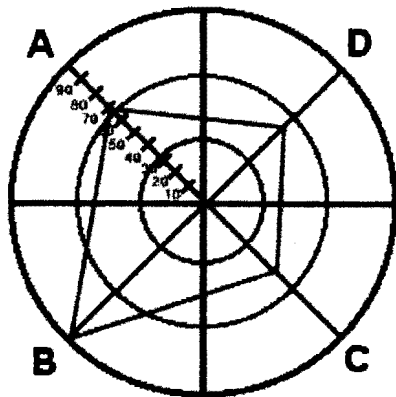
Die vraagstellingswyse om bevoordeling uit te skakel voorkom ook onvanpaste angstigheid deur deelnemers duidelik te laat begryp dat die HBDI – vraelys nié 'n "toets" is nie en dat puntetelling dus nie 'n gradering in kwaliteit of potensiaal aandui nie. Bepaalde leerwyses en voorkeure/afkeure van leef- en denkwyses is daarom nié reg of verkeerd nie. Dat vrae slegs 'n **interpretasie** van 'n insiggewende persoonlikheidsprofiel beoog, word deur Herrmann (1995:69) soos volg gestel: "They (breinvoorkeure) *are* and we should delight in their profusion. So instead of "test" we use the word *profile*". (Sien Bylae A as 'n voorbeeld (ook in Engels beskikbaar gestel) van die vraelys).

Ten einde die breinkwadrant voorkeure/afkeure van die betrokke nege onderwysers te bepaal en sodoende in staat gestel word om individuele profiel-identifisering en beskrywing moontlik te maak word verwys na die breinkwadrantvoorstelling (Fig.7) en die volledig-beskrywende verduideliking van elk van die vier breinkwadrante A,B,C en D (par.2.3.1.1). Die volgende dien as voorbeeld van die uitvoering van die instrument:

Die afsonderlike puntetellings van elk van die sleutelareas (par. 2.3.1) van die vraelys (verteenwoordigend van elke breinkwadrant) word saamgevoeg en verwerk tot 'n persentasietelling (as geheelbeeld) van elk van die vier breinkwadrante. Die breinkwadrantkeuses (par. 2.3.1.1) van individuele onderwysers word aldus bepaal. Terselfdertyd word dit moontlik om 'n spesifieke breinprofiel te identifiseer, te **interpreteer** en te **beskryf**.

Die volgende is 'n voorbeeld van die proses van profielidentifisering:

Breinprofiel van Persoon X



Breinkwadrante

A	B	C	D
70	95	65	55

'n Profielbeskrywing (verkort) van die Denkwyse van Persoon X

Dié profiel is 'n enkel dominante profiel met 'n voorkeur vir die prosesseringswyse van die Laer Links B-kwadrant. Die persoon word gekarakteriseer as gevolg van sterk voorkeure in die gekontroleerde, beplande, georganiseerde en gestruktureerde wyses van prosessering. Verder toon die persoon 'n neiging tot perfeksionisme in terme van detail ten opsigte van die implementering van aktiwiteite. Alhoewel die prosesseringswyses (A,C,D) relatief goed gebalanseerd en funksioneel is, verteenwoordig die enkelvoorkeur van kwadrant B die primêre wyse van *denke*.

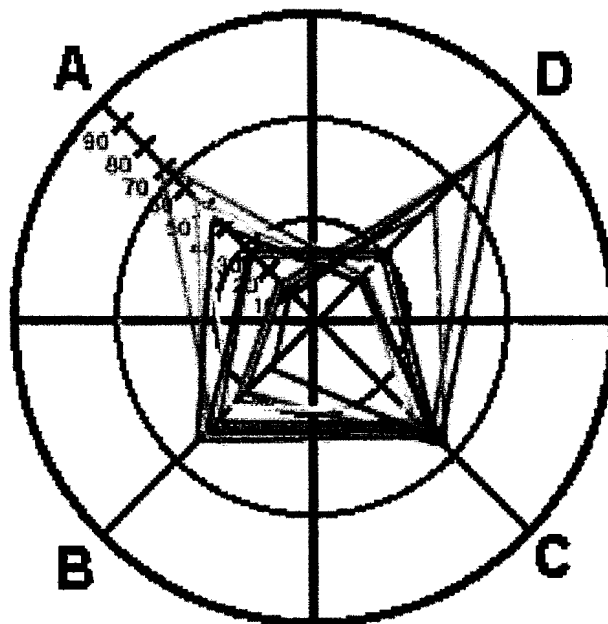
Op dieselfde wyse as die voorafgaande voorbeeld (Persoon X) word die individuele resultate van die breinkwadrantvoorkeure (profielidentifisering) van die betrokke nege onderwysers soos volg bepaal:

Slegs die eerste twee letters van die betrokke onderwyser se van (byvoorbeeld CO vir Coetzee) en die betrokke leerdergroepe (byvoorbeeld Gr.2) word aangedui. Verder word elk van die nege onderwysers se breinkwadrantkeuses bepaal volgens 'n noukeurige persentasieberekening:

3.1.1 * Resultate van Breinkwadrant-Voorkeure volgens die HBDI – VraelysTabel 1

		<u>Breinkwadrante</u>			
		A	B	C	D
CO	(Gr. 1-3)	13,5	30,6	62,8	54,3
DI	(Kurr. Gr. 0-3)	15,0	31,6	53,4	65,9
JO	(Gr. 1-3)	55,2	45,8	44,1	16,9
KR	(Gr. 1)	51,1	34,3	41,9	30,0
LI	(Gr. 0 - Pre-Prim.)	29,4	40,0	52,0	32,7
PO	(Gr. 3)	73,8	41,2	52,3	19,8
SL	(Gr. 2)	44,8	50,2	55,6	18,9
VA	(Gr. 1-3)	10,8	18,7	59,8	75,5
VD	(Gr. 2)	30,0	41,4	57,3	37,0
		35,9	37,0	53,2	39,0

Die identifisering van die breinprofile van die nege betrokke onderwysers (elk deur 'n ander kleur) word op die volgende interessante en insiggewende wyse weergegee:

Fig. 9 Voorstelling van nege individuele breinprofile

* Voetnota: Die resultate (van onderwysers) word hier bespreek aangesien dit nie 'n integrale deel vorm van die bespreking van resultate (van kinders) in Hoofstuk 6 nie.

Tabel 2: Opsomming van Resultate

	<u>Hoog</u>	<u>Laag</u>	<u>Gem.</u>
A - Hoër Links	56,2 (4)	19,7 (5)	35,9
B - Laer Links	43,7 (5)	28,8 (4)	37,0
C - Laer Regs	57,7 (5)	47,5 (4)	53,2
D - Hoër Regs	65,2 (3)	25,8 (6)	39,0

3.1.2 Bespreking van Resultate

Aangesien die regterbreinhemisfeer (kwadrante C en D) oor die algemeen en die Hoër Regs kwadrant D in die besonder, die deurslaggewende rol speel ten opsigte van 'n persoon se kreatiewe denkwyses, toon die resultate van die vraelyste (*met verwysing na Tabel 2*) dat slegs 33,3 persent (3 uit 9 onderwysers) 'n voorkeur toon ten opsigte van die prosesseringswyse van die Hoër Regs kwadrant D, teenoor 66,6 persent (6 uit 9 onderwysers) wat geen voorkeur daarvoor toon nie. 55,5 persent (5 uit 9 onderwysers) toon wel 'n sterk voorkeur ten opsigte van die regter-hemisferiese Laer Regs kwadrant C. Laasgenoemde kwadrant speel 'n noodsaaklike rol ten opsigte van die skepping van 'n affektiewe *gevoelsklimaat vir* kreatiwiteits-ontwikkeling gedurende aanvangsonderwys.

Geldigheid (of validiteit) word oor die algemeen beskou as die belangrikste oorweging ten opsigte van 'n vraelysinstrument. Die konsep "validiteit" verwys na die doeltreffendheid van spesifieke gevolgtrekkings waartoe gekom word (Herrmann, 1995:342). Met betrekking tot die huidige ondersoek van kreatiewe denkwyses van *onderwysers* is die puntetellings van die vraelyste nie so belangrik as die gevolgtrekkings waartoe gekom mag word nie. Gevolglik word die voorafgaande valideringsproses hoofsaaklik aangewend om voldoende "bewyse" te akkumuleer om die volgende gevolgtrekking te ondersteun: Dat onderwysers met 'n regterhemisferiese breindominansie (kwadrante C en D-voorkeure) grootliks kreatiewe denkontwikkeling (regterbreinontwikkeling) van leerders aanmoedig, terwyl linkerhemisferiese breindominansie (kwadrante A en B-voorkeure), daarenteen, kritiese denkontwikkeling (linkerbreinontwikkeling) beklemtoon.

3.2 Kinders

3.2.1 Die (Informe)le Onderhoud of Gesprek

Ten einde aan die vereistes van onderhoudvoering tydens die huidige ondersoek van fantasie en verbeelding gedurende aanvangsonderwys te voldoen is die volgende beproefde uitgangspunt van Singer (1973:59) as doeltreffend bevind: "...after experimenting with rather elaborated questionnaires, I was eventually led to a very simple format(onderhoud)...". Deur die volgende vier vrae as basiese riglyne te volg is voldoende inligting ingesamel om insiggewende verslae op te lewer met betrekking tot **denkbeeldige** situasies.

1. Wat is jou geliefkoosde speletjie?
Wat speel jy die graagste?
2. Wat speel jy die beste wanneer jy heeltemal alleen is?
Wat doen jy die graagste wanneer jy heeltemal alleen is?
3. Sien jy ooit prentjies in jou kop?
Sien jy soms prentjies in jou kop of dink aan goed/dinge wat nie waar kan wees nie?
4. Het jy 'n kamma-maatjie ("denkbeeldige maatjie"/"imaginary friend")?
Maak jy (gee jy voor) asof jy 'n maat/vriend het wat niemand anders, behalwe jyself kan sien nie?
Het jy 'n troeteldier, speelding of maatjie met wie jy praat en oral met jou saamneem?
Het jy al so 'n kamma-maatjie (iets of iemand) gehad, al het jy dit nie meer nie?

By 'n latere geleentheid is die film "Bogus" aan die kinders vertoon wat, afgesien van die bogenoemde basiese vrae oor denkbeeldige spel en -maats, die volgende enkele voorbeelde van 'n wyer verskeidenheid interessante vrae en antwoorde met betrekking tot dieselfde onderwerp (denkbeeldige spel), gestimuleer het:

O: What is the meaning of the word "Bogus?"

R: It means not real.

O: Give another example of a "friend" that is "not real".

R: The fairy on the glass bottle in my room that only I can see and talk to.

R: The stuffed puppy that could talk in "Unhappily Ever After".

O: When (and how) did Albert discover this new friend?

R: The "drawing" on the plane was "talking" to him.

O: Why did Albert need such a special friend like Bogus?
 (*Die rol van "Bogus" was uitmuntend vertolk deur Gerard Depardeau*)

R: He had no other friends.

R: He missed his mommy so much.

R: He felt so lonely in that strange house.

R: He was scared of the dark.

As gevolg van die vier laasgenoemde antwoorde, en veral as gevolg van beskrywende woorde soos "lonely" en "scared", word reeds afgelei dat die jong kind dikwels 'n intense behoefte mag ondervind aan "iemand" wat sal luister, sal verstaan en bowenal sekuriteit sal bied, soms die noodsaaklikheid van die "skepping" van 'n denkbeeldige vriend sal motiveer.

Die kritieke kenmerk van die "meting" van kreatiewe denke ten opsigte van die bogenoemde vier basiese vrae en "Bogus"-vrae het te doen met die graad waartoe die kind se weergawe van "voorgee spel" (fantasiespel) of verbeeldingsaktiwiteite figureer.

3.2.2 Toepassingswyse van Meetinstrumente

Met die vooronderstelling dat sensitiewe perseptuele waarneming kreatiewe denkwontwikkeling beduidend gunstig beïnvloed is 'n meetinstrument volgens (b) Die Sensasionele Denke-model van O'Neill en Shallcross (1994:81-87) aangepas en geïntegreer met instrument (a) "Wees Kreatief" en uitgevoer (sien Bylae B).

As gevolg van die primêre uitgangspunt van die ondersoek: dat alle jong kinders oor kreatiewe potensiaal beskik; dat die ontwikkeling van sodanige kreatiewe potensiaal afhanklik is van die voorwaardelike erkenning en stimulering van kinders se *natuurlike* denkwyses (fantasie en verbeelding) en gepaardgaande perseptuele waarnemingsvermoëns, word die indeling van kinders in "eksperimentele" groepe (met stimulering van kreatiewe denkwyses) of "kontrole" groepe (sonder stimulering van kreatiewe denkwyses) gedoen om sodoende 'n onderskeid te tref tussen heterogene groepe (sonder bepaalde of berekende eienskappe ten opsigte van kreatiewe denke). Aansluiting by die gekose meetinstrumente word gevind in die siening van Booyse (1998:60): "Subjects and phenomena (kinders en fenomene) are different and can only be studied holistically. It is unlikely that prediction or control will ever be achieved".

Met die uitgangspunt dat die voorafgaande “eksperimentele” ondersoek die analise en *beskrywing (en interpretasie)* van kreatiwiteitsgebeure impliseer, word die volgende voorstel (Mahlangu, 1987:18) in aanmerking geneem: Die organisasie van die tipiese skool (klaskamer) kan selde suksesvol herrangskik word vir die doel van eksperimentering en daarom behoort bestaande klasgroepe gebruik te word met die vertroue dat veranderlikes wat nie gekontroleer kan word nie, nie ter sake is nie of die resultate van die eksperiment nie noemenswaardig sal beïnvloed nie. Die feit dat sekere faktore beide die onderwyser en kind mag affekteer kan egter nie weg geredeneer word nie. Enkele voorbeelde van moeilik-kontroleerbare veranderlikes is die volgende (Mahlangu, 1987:18):

- die onderwyser se entoesiasme (of gebrek daaraan) vir 'n spesifieke (benadering) metode.
- Die onderwyser se bevoegdheid in die spesifieke metode (of tegniek).
- Die emosionele ingesteldheid (of betrokkenheid, belangstelling, bereidwilligheid) van die kind.

Met inagneming van die bogenoemde beïnvloedingsfaktore het die uitvoering van die ondersoek verder soos volg verloop:

Elk van drie Graad 3-groepe bestaande uit 20-30 leerders per groep (van drie verskillende skole) word verder ingedeel (10-15 leerders in elke groep) in òf 'n eksperimentele groep (met stimulering van kreatiewe denke) òf 'n kontrole groep (sonder stimulering van kreatiewe denke) vir die uitvoering van een (van drie temas) eksperiment.

Die verskillende tematiese tekeninge ten opsigte van (1) probleemoplossing (Hoe om 'n kat en hond se bakleiery te staak), (2) ontwerp (Hoe om 'n pretmasjien te ontwerp) en (3) artistiese kuns (Die Wildtuin) word binne 'n tydsverloop van een skoolweek (5 dae) per tema uitgevoer (geteken). Voorbeeld: Skool A – Probleemoplossing en/of ontwerp; Skool B – Ontwerp en/of artistiese kuns; Skool C – Artistiese Kuns en/of probleemoplossing. In samewerking met die betrokke klasonderwysers is die metingsaktiwiteite met gewone skooldagaktiwiteite geïntegreer.

Afgesien van die deurlopend-aanmoedigende opdrag om kreatief te *dink* ("Wees Kreatief") deur middel van *fantasering* en die gebruik van die *verbeelding*, gaan taakopdragte ook gepaard met die beklemtoning van die noodsaaklike integrering van sensoriese inligting en die verteenwoordiging van bepaalde kreatiwiteitsaspekte (ideevlotheid, buigsaamheid, oorspronklikheid en uitbreiding van idees).

Die tekening word beoordeel deur middel van **observasie** en **interpretasie** wat op die volgende bepalinge (of beginsels) gebaseer word: Verteenwoordiging van die sintuie; Byvoegings van idees/items (en of idees/items slegs later bygevoeg is); Integrasie - of idees/items 'n geïntegreerde geheel vorm. *(Die resultate (tekeninge) en interpretasies van tekening word in Hoofstuk 6 weergegee en volledig (kwalitatief) beskryf).*

Die finale fase van herskepping (die tekeninge), voorafgegaan deur die bogenoemde drie kategorieë (verteenvoordiging, byvoeging en integrering) is verwant aan die fases van reseptiewe bewustheid, reflektiewe aandag en onthulling van "Die Sensasionele Denke-Model" (sien Figuur 8).

Die "prestasie"-(interpretasie) verskille tussen groepe (met stimulering/sonder stimulering van kreatiewe denke) is hersien en beoordeel volgens die voorafgenoemde kategorieë. Verder is die essensiele *beskrywing* van observasies en gesprekvoering (of kommentare van kinders) hersien om te bepaal of aanmoedigende instruksies en stimulering tot sensitiewe waarneming en die gebruik van kreatiewe denkwyses (fantasering en/of die skepping van denkbeeldige situasies) wel 'n betekenisvolle verskil maak in terme van kreatiewe denkwyses en reaksies (prestasies), al dan nie.

3.3 Resultate van Onderzoek

Die eindresultate (tekeninge) van die kontrole groepe waaraan slegs konvensionele taakopdragte/instruksies gegee is, en die resultate van die eksperimentele groepe waaraan eksplisiete taakopdragte/instruksies gegee is (sien Bylae B), word ten opsigte van die uitvoering van 'n voorafbepaalde tematiese taakopdrag (probleemoplossing, ontwerp of artistiese kuns) met mekaar vergelyk (geïnterpreteer).

(Resultate en interpretasie van resultate word volledig in Hoofstuk 6 "beskryf").

Die resultate verkry deur middel van **observasie** en **interpretasie** van Graad 3-leerders (vergelyk Hoofstuk 6 par. 1.2 Afdeling B) se deelname (probleemoplossing en artistiese kuns) het voldoen aan die verwagting dat “eksperimentele” groepe (met stimulering van *natuurlike* kreatiewe denkwyses (fantasie, verbeelding en sensitiewe sensoriese waarneming) in staat gestel word om meer *oorspronklike, buigsame* en *uitgebreide idees* te genereer as kontrole groepe.

(Vir 'n meer volledige bespreking van resultate word verwys na Hoofstuk 6).

Gevolgtrekking

Die premis dat elke persoon oor kreatiewe potensiaal as 'n natuurlike geboortereg beskik word telkens soos volg beklemtoon (O'Neill, 1994:87): “On a physiological basis we are constantly creating (of herskep) our own reality as we perceive the world around us”. Gleick (O'Neill, 1994:75) maak melding van 'n “dinamiese verandering van denke” en Mellou (1996:132) van 'n “algehele verandering (“transformation”) van denke” as gevolg van die mens se *natuurlike* geneigdheid om sensoriese inligting, wat deur middel van die interaksie met die omgewing verkry word, te “transformeer”. Volgens Singer (1990:19) die volgende: “The concept of “what might be” – being able *to move in perception and thought away* from the concrete given, or from “what is” to “what might happen” and, ultimately, to the purest realms of fantasy – a touchstone of that miracle of human experience, the *imagination*”.

HOOFSTUK 6

RESULTATE EN INTERPRETASIES VAN DIE ONDERSOEK

1. Interpretering en Bespreking van Data

Alvorens 'n volledige weergawe van die resultate en die verskillende wyses van dataversameling van die ondersoek na die *natuurlike* denkwyses (fantasie/dagdrome en verbeelding) van aanvangsonderwys-leerders geïnterpreteer en bespreek kan word, word die primêre uitgangspunte van beide die empiriese en teoretiese ondersoeke (as aaneenskakelende geheel) aan die hand van die essensiële **praktyk**-gerigte ondersoek (onderwyser-kind-interaksie) beklemtoon. Die belangrike aaneenskakeling van *teorie* en *praktyk* in die onderhawige ondersoek word aldus soos volg beklemtoon (Harris, 1986:5): "The link is not one of pure research preceding practical implications, but of research on practical applications; research and practice thus become two interrelated aspects of the same scheme". Verder het die volgende faktore ook die "resultate en bevindinge" van die empiriese ondersoek deurslaggewend beïnvloed:

1.1 Die Kwalitatiewe Benadering

Volgens Creswell (1994:1) kan die kwalitatiewe benadering van die voorafgaande empiriese ondersoek soos volg gedefinieer word: "An inquiry process of understanding a social or human problem, based on building a complex, holistic picture, formed with words reporting detailed views of informants, and conducted in a natural setting". In die verband stel Miles en Huberman (1989:15) ook pertinent die volgende: "Words, especially when they are organized into incidents or stories (of prente/tekeninge) have a concrete, vivid, meaningful flavour that often proves far more convincing than pages of numbers", of Smith (Miles, 1989:15) se uitdrukking met betrekking tot die voorafgaande stelling: "Die herontdekking van die wiel".

1.1.1 Verskillende Navorsingsbenaderings

Met betrekking tot die hoofsaaklik informele en nie-eksplisiet verifieerbare ondersoek van jong kinders se kreatiewe denkwyses as essensiële praktykaangeleenthede (die **praktyk**

van aanvangsonderwys), word die benadering en belangrike uitgangspunt van die huidige empiriese ondersoek in vergelyking en/of kontrastering gestel met meer algemeen-erkende, formele en wetenskaplik-verifieerbare navorsing.

Die redes waarom “praktykmakers” (“practitioners”) dikwels wegstroom van die meer *aanvaarbare navorsingsbevindinge* regverdig ‘n verduideliking van, onder andere, die volgende aspekte:

Statistiese Denke

Harris (1986:138) se uitdruklike woorde lui soos volg: “Researchers think in terms of samples, means, ranges and *significance*. Whereas practitioners (praktyktoepassers) think about individual children, unique persons who may well be different from the norm”.

Doelstrukture

Praktyktoepassers stel dikwels talryke doelwitte met die oog op **interaksie** – die betekenisvolle (betekenisgewende) *bemoeienis* met die kind in totaliteit (die kind as “eenheid” van kognitiewe (verstandelike) en affektiewe (gevoelens) komponente) waar daaglik “gesien” (waargeneem) word *hoe* verskeie fasette van ontwikkeling ineenstrengel. Navorsers, by wyse van kontras, fokus hoofsaaklik ‘n analitiese “soeklig” op slegs enkele aspekte van ontwikkeling met die doel om sodoende die veranderlikes van belang te isoleer en te manipuleer. Harris (1986:138) beklemtoon sy mening soos volg: “Researchers’ goal is to analyse into parts, not to nurture wholes”. (*Met verwysing na Hoofstuk 2 par. 1.2: Analise of Sintese*).

Met die laaste gedeelte “to nurture wholes” van die laaste sinsnede word die teenstellende benadering van die huidige ondersoek onderstreep en die hieropvolgende “resultate” (dataversameling) op grond van observasie en interpretasie van die *praktykgerigte* ondersoek geïnterpreteer en beskryf.

1.2 Sistematiese Indeling van die Onderzoek

Na aanleiding van die voorafgaande deurslaggewende oorweegredes beskou die ondersoeker die sistematiese indeling van die inhoudelike (dataversameling) van hierdie hoofstuk (*die effek van die stimulering (onderwyser-kind-interaksie) van die 'natuurlike' denkwyses (fantasie, verbeelding en sensitiewe waarneming) van alle kinders as die primêre doelwit van die ondersoek*), as van essensiële belang.

Die drie afdelings (A, B en C) is soos volg: **A** – geen indeling van groepe in eksperimentele of kontrole groepe nie; geen spesifieke opdragte of instruksies nie. Die “geleentheid” tot “eie” spontane en *natuurlike* denkwyses van jong kinders word vooropgestel; **B** - indeling van groepe in eksperimentele groepe (met doelbewuste stimulering van kreatiewe denke deur middel van spesifieke opdragte of instruksies) en kontrole groepe (met “gewone” of tradisionele opdragte/instruksies) ten opsigte van die *uitvoering* van die empiriese ondersoek (*sien Hoofstuk 5 par. 3.2.2 en Bylae B*); en **C** – geen indeling van groepe (eksperimentele of kontrole) word gemaak ten opsigte van die “meting” van *natuurlike* (innerlike denkwyses) nie). Die voorafgenoemde drie afdelings (A, B en C) van die hoofstukinhoud vind om die volgende redes plaas:

AFDELING A: Die kreatiwiteitsuitinge van Graad 1 en 2-leerders (“Droomtekeninge” en Probleemoplossings) regverdig nie “eksperimentering” nie en mag selfs as “onregverdig” beskou word omrede die *natuurlike* (latente en inherente) kreatiewe denkwyses van die jong kind daagliks voldoende *bewysbare* getuienis lewer dat “*verbeeldingryke fantasering*” die botoon voer in die jong kind se altyd teenwoordige “*innerlike gedagtegang*”. Gevolglik kan die afleiding gemaak word dat die (verdere) *stimulering* en aanmoediging van kreatiewe denkwyses - positiewe onderwyser-kind-interaksie en omgewingskepping (“geleentheidskepping”) - optimale kreatiwiteitsontwikkeling sal bevorder.

AFDELING B: Graad 3-leerders word, as gevolg van 'n groter mate (langer periode) van blootstelling aan 'n klaskamersituasie; beter ontwikkelde teken- en skryfvermoëns en reeds in staat tot die uitvoering van opdragte (die uiting van *fantasieë* en *verbeeldingskrag* en die altyd gepaardgaande sensitiewe *perseptuele waarneming* (die “eie” persepsies van

hoe situasies "gesien" en beleef word), meer geskik bevind tot 'n eksperimentele ondersoek as jonger kinders (Afdeling A). Gevolglik word die "meting" (die toepassing van 'n meetinstrument) van kreatiewe denkwyses (met/sonder stimulering van kreatiewe denke) ten opsigte van (1) probleemoplossing, (2) ontwerp en (3) artistiese uitinge (verwys na Hoofstuk 5: par. 3.2 en Bylae B), aanvaarbaar bevind. Ander belangrike aspekte van kreatiewe denke (ideevlotheid, oorspronklikheid, buigsaamheid van denke en die uitbreiding van idees, word ook in aanmerking geneem.

AFDELING C: Die skeppende skryfwerk van jong kinders impliseer by uitstek die *natuurlike* skepping van fantasieë en verbeelding (die skepping van denkbeeldige wêreldes) van alle kinders (Graad 1 tot 3) en is gevolglik nie onderworpe aan eksperimentele "ontleding" nie. Vanaf "die gesproke woord" (die diktasie van idees) van Graad 1-leerders tot die "skryf" van volwaardige stories en/of poësie van Graad 3-leerders word as "kreatief" aanvaar. Gevolglik word die fokus van skeppende skryfwerk slegs gerig op die "kreatiewe uitkomst" wat bereik mag word deur middel van die *stimulering* van kreatiewe denkwyses (*fantasie, verbeelding* en gepaardgaande sensitiewe *perseptuele waarneming*) en die ontwikkeling van kreatiewe denkvaardighede (*oorspronklikheid, ideevlotheid* en die *buigsaamheid* en *uitbreiding* van denke) ten opsigte van kreatiewe skryfpogings.

AFDELING A:

2. Fantasie (Drome/Dagdrome)

2.1 Droomtekeninge

Die observasie en interpretasies van enkele "droomtekeninge" (fantasieë) het bloot op die "*geleentheidskepping*" vir *natuurlike* kreatiewe denkwyses van Graad 1 en 2 - leerders (wat vanweë hul ouderdom nie aan "eksperimentering" blootgestel word nie) berus. Die tekeninge en persoonlike kommentare van die leerders self, word soos volg weergegee:

My Droomwêreld (Graad 1)Goeie Drome

Fig. 10

(a)



Luke (6 jaar)

(b)



Justyn (7 jaar)

Fig. 10(a) verwys na 'n tipiese graad een-leerder se aanvanklike tekenwyse – volle oorgawe en sterk hantering van helderkleurige vetkryt. Luke sê die volgende: " I want to be a Red Ranger. I fight bad people you know? I am the leader".

In Fig. 10(b) sê Justyn die volgende: "I want to be a fireman. I am strong (*hy wys sy spiere*). I spray the fire out.....whoooooosh".

Beide Luke en Justyn het hul kommentare begin met "I want to be.....", wat dui op moontlike toekomsdrome. Die gebruik van die woorde "leader" (Luke) en "strong" (Justyn) laat geen twyfel bestaan oor hul wense en begeertes (fantasieë) nie.

(c)



Reinard (8 jaar)

Fig. 10(c): In die "goeie droom" - tekening van Reinard skep hy die gelukkige fantasie van 'n droommotor wat vinniger as enige motor kan ry (*en toon met geluide en gebare aan hoé om draaie gegaan word*).

Bespreking van "goeie drome":

Na aanleiding van die voorafgaande tekening word daar aanklank gevind by Singer (1977:245) se groepering van "happy daydreamers". Die tekeninge (of drome/dagdrome) word hoofsaaklik gekenmerk aan 'n positiewe oriëntasie deur middel van fantasie-aktiwiteite, lewendige beeldvorming en die gebruik van dagdromery ten opsigte van toekomstige beplanning en interpersoonlike interaksie. Sover as wat vasgestel kan word presteer kinders in die genoemde groepering ("happy daydreamers") gewoonlik goed en toon oor die algemeen geen emosionele probleme nie. Die persoonlike ervaringe word bloot geniet en waardeer en groot hoeveelhede tyd word vrywilliglik "vermors" op dagdromery/wensdenkery.

Slegte Drome (Gr.2)

Fig.11(a)



Fig. 11(a): Op die oog af lyk die voorafgaande droomtekening van Adrian (7 jaar) soos 'n vreeslike nagmerrie, maar Adrian se kommentaar daarop het die teendeel soos volg bewys: As ek 'n prent van 'n "slegte droom" teken dan dink ek net aan "goeters" wat ek op TV gesien het en wat my baie bang gemaak het. Die swart mannetjie (links) is die duiwel wat mense se koppe afkap, maar dan "dink" (gebruik verbeelding) ek net gou aan

'n "goeie" draak (van die film "Dragon Heart") om vuur op die duiwel te spoeg. Die swart wolk is die rook van die vuur.

(Adrian se eie kommentaar, eerder as die tekening self, is 'n goeie voorbeeld van buigsame denke ('n belangrike aspek van kreatiewe denke). Daar word slegs aan 'n "ander oplossing" vir 'n probleem gedink).



Fig. 11(b): Reinard is dieselfde tekenaar van die groen droommotor (sien fig.10(c)) en kon ewe gemaklik "ander prentjies in sy kop maak" om sodoende 'n "slegte droom" te illustreer. Reinard was taamlik verontwaardig omdat die vulkaan (regs) as 'n "draak" beskou kan word. Sy woorde: "Kyk, daar sien 'n mens mos die lawa!" (*Tik met vinger op die bruin gedeelte wat foutiewelik as die "nek" van 'n draak beskou is*). Blykbaar is die "draakgesig" 'n **simboliese** voorstelling van die "bek" van 'n vuurspuwende berg. Die ander figure se onderskeie rolle was ook op dramatiese wyse bespreek.



Fig. 11(c): André, 'n uitgesproke diereliefhebber, het 'n onaangename "belewenis" (en ware gebeurtenis) van 'n volwassene se onregverdig optrede teenoor 'n oënskynlike "onskuldige" hond, treffend uitgebeeld in sy "alledaagse droomwêreld".

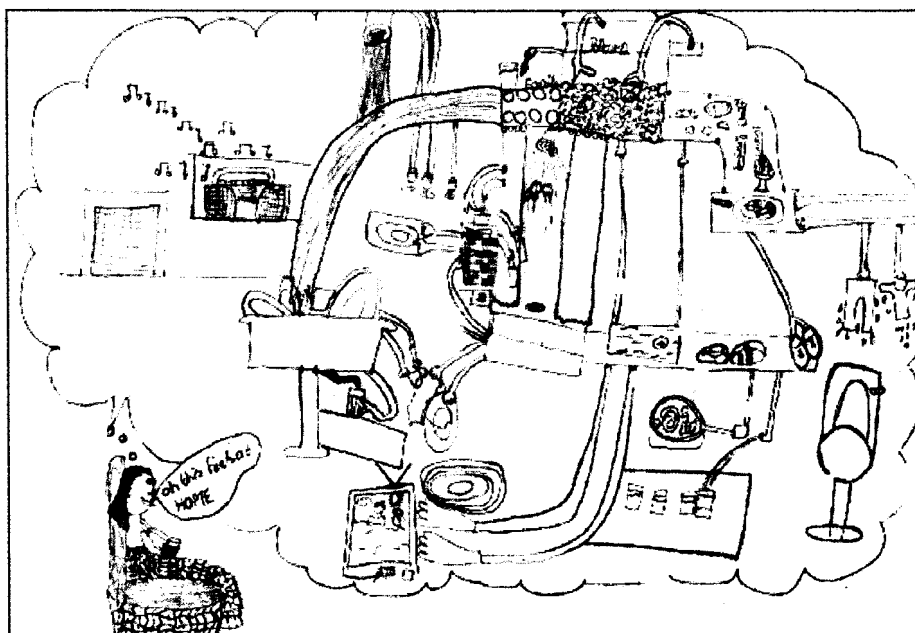
Bespreking:

Jung (Cherry, 1986:115) differensieer tussen "klein dagdroompies" (sien Fig. 11(c)) omtrent die kleinighede in die daaglikse lewe en "groot drome" (sien Fig.11(a) en (b)) met poëtiese krag, treffende beeldvorming en mistieke merkwaardigheid. Sulke drome, veral gedurende die vroeë jeugjare (en gedurende aanvangsonderwys) blyk 'n algemene verskynsel te wees.

'n Dagdroomfantasie (Graad 3)

Aangesien die volgende droomtekening 'n besonder tiperende weergawe is van kreatiewe denkontwikkeling deur middel van sensoriese persepsie (sien "Die Sensasionele Denke"-model: Hoofstuk 5 par. 2.3.2.2(b) en Fig. 8), vind die ondersoeker dit van belang om die noue verwantskap tussen dagdromery en gelyktydige sensoriese waarneming of "belewingservaringe" (kreatiewe denke), deur middel van die volgende illustrasie aan te toon.

Fig. 12 Sensoriese Waarneming



Jessica Smit (9 jaar)

Fig. 12: Die volkome oorgawe aan dagdromery terwyl ander roetine take en verpligtinge "vanself" vlot verloop, skep die geleentheid om "terug te trek" in 'n aangename fantasiewêreld (waar alle toekomsdrome waar word) vanuit die diep leuenstoel. Die "geluide" van aangename musiek in die agtergrond rond die prentjie af. Ander interessante detail word gevind in die "geluide" van druppende wasgoed, skottelgoed wat in die agtergrond gewas word en die watertand - "reuk" van braaiende wors en eiers.

Bespreking:

Na aanleiding van die sensoriese by-effekte wat in die tekening uitgebeeld word, word O'Neill (1994:76) se oortuiging aangehaal: "The process by which we experience creativity and change is through perception", en soos die denke deur middel van die tekening gedemonstreer word: "... our *innate* perceptual processes operate naturally in a dynamic way presenting each of us with an inner resource of creative potential."

2.2 Resultate van Observasies / Interpretasies van Drome/Dagdrome.

Die resultate van die interpretasie van drome/dagdrome het aangetoon dat daar selfs verby die verbeelding- en vindingrykheid van tekeninge en beskrywings beweeg mag word om sodoende in staat gestel te word om die kreatiewe proses van drome en dagdrome ook volgens 'n realiteit-fantasie dimensie te evalueer. Volgens Singer (1977:37) verteenwoordig die dagdrome van kinders (beide simbolies- en werklikheidsgebonde) gewoonlik situasies wat relatief naby hulle fisies-werklike leefsituasie is. In ooreenstemming met die voorafgaande gedagte sê Foulke, Shepherd en Klinger (Singer, 1977:37) die volgende: "Indeed much of the fantasy dreams of children, studied systematically turn out to be very closely related to their immediate daily lives, day to day problems and to others with whom they are associated"

3. Probleemstelling (Graad 2): "If Dinosaurs were Cats and Dogs"

Met die doel om prakties-hanteerbare tegnieke ten opsigte van probleemoplossing ("transformasie" van denke ten opsigte van die "skepping" van dinosourusse) vir Graad 2-leerders te bepaal het die ondersoeker die boek "If Dinosaurs were Cats and Dogs" van

Colin McNaughton (1992) doeltreffend en stimulerend tot kreatiewe denke bevind. In die verband word ook die volgende belangrike uitgangspunt van De Bono (1984:77): "The teaching of (creative) thinking is not the teaching of logic but the teaching of perception", by die "Sensasionele Denke"-model (sien Hoofstuk 5) ingeskakel.

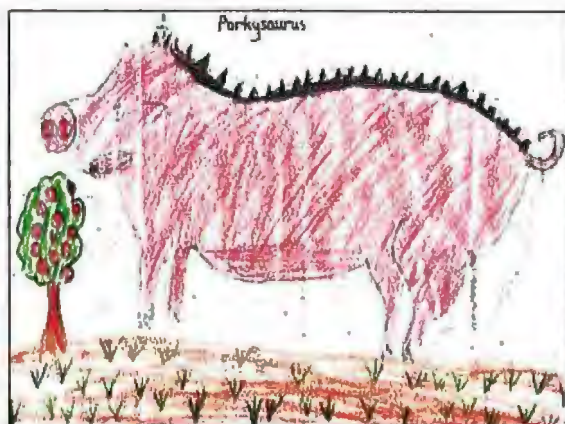
Met verwysing na die tema, "If dinosaurs were cats and dogs" (of selfs hoenders, varke, ape, rotte en so meer) word die "geleentheid" geskep vir die spontane kombinerings van kuns en **verbeelding** (selfs 'n "nuwe" woordeskat word ontdek). Kramer (Bowes, 1990:15) se mening: "...many young people are both spoiled and deprived ... this neglect of spontaneous art and fantasy denies children a valuable opportunity for self expression", geniet aandag in die volgende verbeeldingryke (probleemoplossings) tekeninge:

Fig. 13



Jason

Fig. 14



Webster

Fig. 15



Ian

Fig. 16



Tammy

3.1 Die Eierprobleem (of Eierplan)

Fig. 17



Anoniem

Eier plan. Naquita
 'n mens vang 'n groot eier op. 'n matras
 vier mense kan 'n eier op een slag dra.
 as die hoener 'n eier lê moet sy staan.

Naquita (7 jaar)

Fig. 17: Alhoewel die "kunstenaar" van die kunswerk (links) nie sy/haar naamtekening verewig het nie, is dieselfde probleemoplossing of "eierplan" van Naquita (regs) van toepassing. Vir 'n "staande" hoender om 'n eier te "lê", behoort die matras ten minste 'n sagte "landing" te verseker.

Fig. 18



Maggie (7 jaar)

Fig. 19



Brilliant (7 jaar)

Ek sal 4 mense vra wat
 naby my staan om te help
 om 'n groot net vas te hou
 elkeen aan 'n punt dan sal ons
 die eier vang op die net.

Beide Maggie en Brilliant se tekeninge word deur die voorafgaande insetsel van Maggie beskryf. Met die grootte van 'n dinosourus-hoender in gedagte blyk die poging om die eier met 'n net te vang die algemene oplossing te wees van die meerderheid van potensiele "eiervangere".

3.1.1 Bespreking van Resultate van Eierplan (Graad 2).

Die voorafgaande bespreking van dinosourusse en gepaardgaande probleme, het 'n interessante wending begin neem as gevolg van kinders se eie voorstelle om probleme ten opsigte van die abnormale grootte van hoenders en eiers te hanteer. Die vervanging van die woord "probleemoplossing" na "eierplan" het algemeen byval gevind. Ten spyte van slegs enkele illustrasies as voorbeelde vir die huidige ondersoek, het 'n groot verskeidenheid "eierplanne" (ook van ander spesies) die lig gesien. Simpson (Fisher, 1993:97) se paslike aansluiting by die voorafgaande "eierprobleme" word soos volg aangehaal: "And suppose we solve all the problems? What happens? We end up with more problems than we started with. Because that's the way problems propagate their species. A problem left to itself dries up and goes rotten. But fertilise a problem with a solution – you'll *hatch* out dozens!"

AFDELING B

4. Kreatiewe Probleemoplossing

Daar kan besonder baie van kinders geleer word deur doelbewus te let op die kind se unieke verbeeldingryke wyse van denke met betrekking tot die oplossing van probleme. Kinders geniet dit om te dink en is oor die algemeen briljante denkers. Net soos die kind sy liggaam geniet om van 'n glyplank af te gly of op 'n trampolien te spring geniet hy die gebruik van sy verstand. Van tyd tot tyd begeer elke kreatiewe persoon dan ook om die lewe soos kinders te sien, te ervaar en volgens eie *persepsies* te mag ontsnap van vooropgestelde denkreëse.

4.1 Tekeninge as Dinkmedium

As gevolg van 'n beperkte woordeskat is jong kinders vanselfsprekend nie vaardig met die ekspressie van idees in woorde nie en daarom sal dit onregverdig wees om aan te dring op die omslagtige verbale beskrywing van idees. Verder mag woorde moeilik verstaanbaar of interpreteerbaar wees en heel dikwels mag die betekenis van 'n idee op blote gissing berus. Tekeninge daarenteen, is duidelik en relatief ondubbelsinnig.

Terwyl die kind teken vertrou hy homself volkome toe aan 'n definitiewe idee. Hy kan byvoorbeeld nie "sê" dat die stene (gedurende 'n denkbeeldige bouproses) vinniger in posisie geplaas word as gewoonlik nie, aangesien daar presies "gewys" moet word *hoé* die proses plaasvind. Die kreatiewe denkvaardigheid is in der waarheid 'n "fisiese" betrokkenheid ten opsigte van betekenisgewing. Gevolglik blyk dit duidelik dat daar meer voordele verbonde is aan die "teken" van idees as aan die verbale ekspressie daarvan.

Met 'n tekening word die idee(s) in geheel sigbaar en kan daar ononderbroke aan "gewerk" word deur middel van byvoegings, veranderinge en aanpassings (sien ook Hoofstuk 5 par 2.3.2.2: *Die Fases van Die Sensasionele Denke-model*). Die resultate van ondersoeke van hoogs kreatiewe persone het aangetoon dat die merkwaardige eienskappe van kreatiewe denkwyses hoofsaaklik deur middel van tekeninge voortgebring word (De Bono, 1973:12).

4.2 Probleemstelling (Graad 3): Hoe om 'n Kat en Hond se bakleiery te staak

Met verwysing na Hoofstuk 5 par. 2.3.2.2 en Bylae B vorm probleemoplossing 'n integreerende deel van die meetinstrument wat in die "eksperimentele" ondersoek aangewend word om die kreatiewe denkwyse van graad 3-leerders te bepaal.

4.2.1 Tekeninge van Probleemoplossingsidees

Aangesien die kind se agtergrondkennis en -ervaring beperk is blyk die probleemoplossingsmetode dikwels onprakties te wees. *Maar* wat eintlik van belang is, is die *verbeeldingryke* wyse waarop die kinderlike verstand die beperkte materiaal tot sy/haar beskikking kan gebruik. By die eerste aanskoue mag die tekeninge voorkom as bloot

oulik, verspot of vermaaklik, maar hoe langer na 'n tekening gekyk word (moontlik vanuit die kind se oogpunt) hoe meer word daarin gevind. Soos De Bono (1973:12) dit stel: "Each drawing is a laboratory in which to study". Verder voeg De Bono ook die volgende insiggewende gedagte by: "The study of how children think is the best basis for *understanding* how children think. Die feit dat 'n studie van *hoe kinders* dink terselfdertyd ook 'n goeie basis vorm vir begrip van *hoe volwassenes* dink, word deur die volgende probleemstelling (ontleen aan De Bono (1973: 13-44 en 45-64) gestaaf:

Met betrekking tot die kat-en-hondprobleem (hoe om 'n kat en hond se bakleiery te staak) blyk "rasseverhoudinge" *die basiese politieke probleem* te wees en gevolglik word 'n sielkundige benadering en motivering ingesluit om die *buigsaamheid van idees* verder te bevorder.

Om onderlinge onmin, misverstande, konflik en selfs bloedige gevegte te staak is 'n algemene probleem waarmee die mensdom reeds vanaf die vroegste eeue te kampe het. Die verskille tussen mense mag op kleur, taal, religie, ideologie of nasionaliteit gebaseer wees. Katte en honde, as tipiese voorbeelde van "rassehaat", is net so ras- en kultureel verskillend as enige twee menslike kultuurgroepe en daarom tradisioneel veronderstel om mekaar voortdurend te beveg.

Die doelwit met die kat-en-hondprobleem dui op definitiewe wyse na vindingryke oplossings van die "rassevraagstuk". Watter voorkomende of hanteerbare maatreëls sal kinders toepas om die doelwit van vrede en harmonie te bereik? Sal hulle die "sielkundige" aspekte van katte en honde se leefwyse in aanmerking neem of sal hulle teenoffensiewe van fisiese geweld oorweeg?

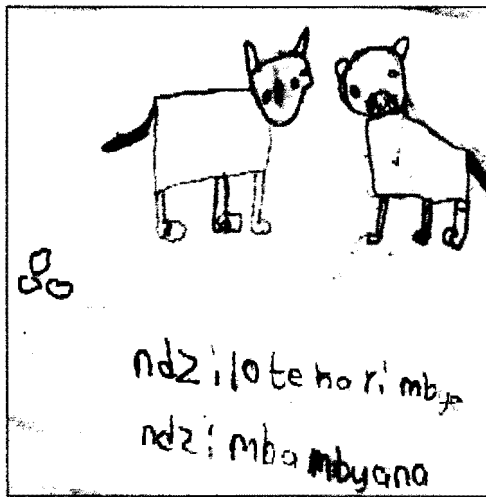
Terwyl daar geen tradisionele of stereotipe maatreëls bestaan om gevegte tussen katte en honde te staak of te voorkom nie, sal kinders genoodsaak wees om die probleem op hul eie op te los. Die volgende vrae mag ontstaan: Hoe prakties kan die kinders se idees vir gevegstaking wees? Sal die idees die politieke denke reflekteer wat volwassenes deur die jare van onrus en onluste aangewend het, of sal hulle totaal ander benaderinge tot die probleem **uitdink**?

Alhoewel die tekeninge en veral die taalgebruik van jong kinders eenvoudig mag blyk as gevolg van die gebrek aan 'n ervaringsraamwerk, het die volgende pogings merendeels op gesofistikeerde beginsels berus. Verder sal verskeie konseptuele aspekte van die tekeninge in hierdie ondersoek in samehang met De Bono (1973:14-42) se uitgangspunte en probleemoplossingsmetodes toegepas en vervolgens bespreek word:

Probleemstelling: Hoe om die kat en hond se bakleiery te staak.

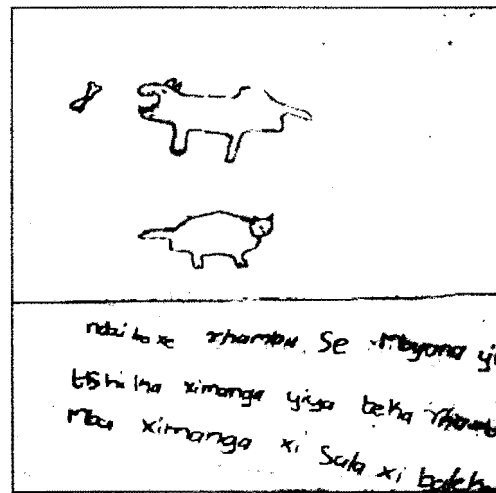
Gebrek aan ideegenerering

Fig. 20



Tshepo Mahole (10 jaar)

Fig. 21



Thuli Mnisi (10 jaar)

Die interpretasie van Figure 20 en 21, verteenwoordigend van die "kontrole" groepe (sonder stimulering van kreatiewe denke) word soos volg weergegee:

Fig. 20: Die houpie klippe lê gereed sodat die kat en hond hulself duidelik kan vergewis met die "gevolge" van 'n bakleiery. Op dié stadium word slegs aan 'n tydelike oplossing van die probleem **gedink**.

(Die Engelse weergawe van die Tsonga is soos volg: "I am "hitting" the dog with stones").

Fig. 21: 'n Been behoort die hond se aandag af te lei sodat die kat na veiligheid kan vlug. Ongelukkig word nie aan die kat se behoefte aan latere veiligheid **gedink** nie.

(Die vertaling van die Tsonga-sinne is soos volg: "I gave the dog a bone. The cat ran away").

Met betrekking tot die “resultate” (Figure 20 en 21) word daar geen aspekte van kreatiewe denkwyses (fantasie en verbeelding) en “nuwe” of “ander” (oorspronklike) idees as die gewone (klippe om mee te gooi/n been om te paai) oplossingsidees bygevoeg nie. Die groter meerderheid van kinders (beide die eksperimentele groepe (met stimulering van kreatiewe denkwyses) sowel as die kontrole groepe (sonder stimulering van kreatiewe denkwyses) het oor die algemeen geen ‘byvoegings’ gemaak nie). Die ooglopende gebrek aan omgewingstimulering (onderwyser-kind-interaksie) het as oorsaak geblyk van die waargenome onderontwikkelde (ongestimuleerde) *kreatiewe* denkwyses. Perseptuele waarnemingsvaardighede (verteenwoordiging en uitbreiding van sensoriese insette) figureer nie in een van die (hele) betrokke kontrolegroep-tekeninge nie.

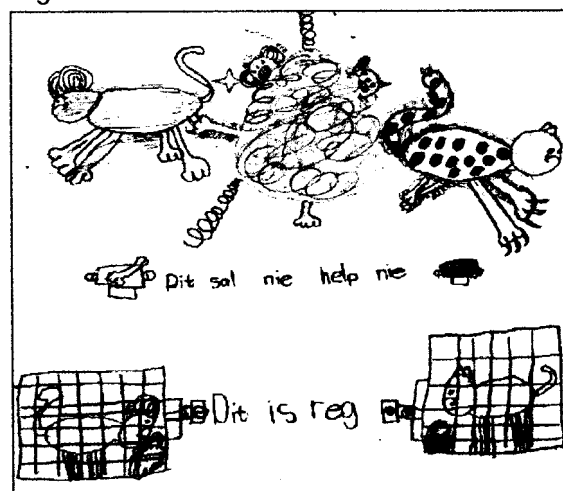
Aanvang van ideegenerering

Fig. 22



Rian Jacobs (8 jaar)

Fig. 23



Michael Wheeler (8 jaar)

Met betrekking tot voorafgaande tekeninge (Figure 22 en 23) van kontrole-groep bydraes word waargeneem dat kinders se *natuurlike* kreatiewe denkwyses bloot as gevolg van positiewe *omgewingsfaktore* (ook soms *onbewuste* stimulering (klimaatskepping) van kreatiewe denke) reeds tot 'n besondere mate uiting gee aan kreatiwiteitspotensiaal (selfs sonder die doelbewuste stimulering van kreatiewe denke wat deur die eksperimentele groepe “ondergaan” is). Die volgende tekeninge spreek vanself:

Fig. 22: Gedwonge samewoning (vir 'n hele maand!) mag 'n te drastiese maatreël wees om diepgewortelde haatgevoelens te laat “uitbaklei”. Ten spyte van die totaal onvoorspelbare gevolg van 'n uitbakeiery, voorspel die tekenaar 'n positiewe uitkoms

waar beide die kat en hond onoorwonne uit die stryd mag tree en die onbesonnenheid van 'n bloedige kragmeting eers sal **oordink**.

Fig. 23: Daar word deeglik daaraan **gedink** dat 'n aanhitsery tot 'n "goeie uitbakei", of selfs die aanbieding van lekker kos ('n been vir die hond en melk vir die kat) geen blywende oplossing tot die probleem sal bied nie. Gevolglik word aan die kat en hond se aanhouding in afsonderlike hokke as die "regte" en mees effektiewe oplossing gedink.

Die Woonbuurtkonsep (Fig.23) dui op die tradisionele hanteringswyse van twee verskillende kultuurgroepe. Om voortdurende konflik te vermy word hulle in afsonderlik "hokke" of binne nasionale grenslyne ("apartheid") geplaas om apart van mekaar te woon en te ontwikkel. (Die idee as 'n oplossingsmetode is egter moeilik uitvoerbaar omrede groepe nie altyd geskei kan word nie). Die teenoorgestelde van die woonbuurt (ghetto)-konsep (Fig. 22) veronderstel die "voortgaan" ("let them get on with it") van die "uitbakeiery" van frustrasies of die doodeenvoudige "gewoond raak" aanmekaar.

Met betrekking tot die bogenoemde tekeninge het Graad 3-leerders, sonder doelbewuste stimulering van kreatiewe denkwyses, oor die algemeen hul "eie verbeelding" gebruik om 'n funksionele probleemoplossing te vind. Perseptuele waarnemingsvaardighede (teenwoordigheid, addisionele byvoegings en verdere uitbreiding van idees en/of sintuiglike waarnemingsvaardighede) is egter nog tot 'n groot mate beperk, maar behoort ten volle te gedy deur middel van die doelbewuste *stimulering* van *natuurlike* kreatiewe denkwyses.

Uitbreiding van idees.

As gevolg van 'n wye verskeidenheid "probleemoplossings" van twee "eksperimentele" groepe met stimulering van kreatiewe denke (*sien Hoofstuk 5 par.3.2.2 en Bylae B*) word die volgende tekeninge (Figure 24-28) as een "saamgestelde groep" beskou en geïnterpreteer:

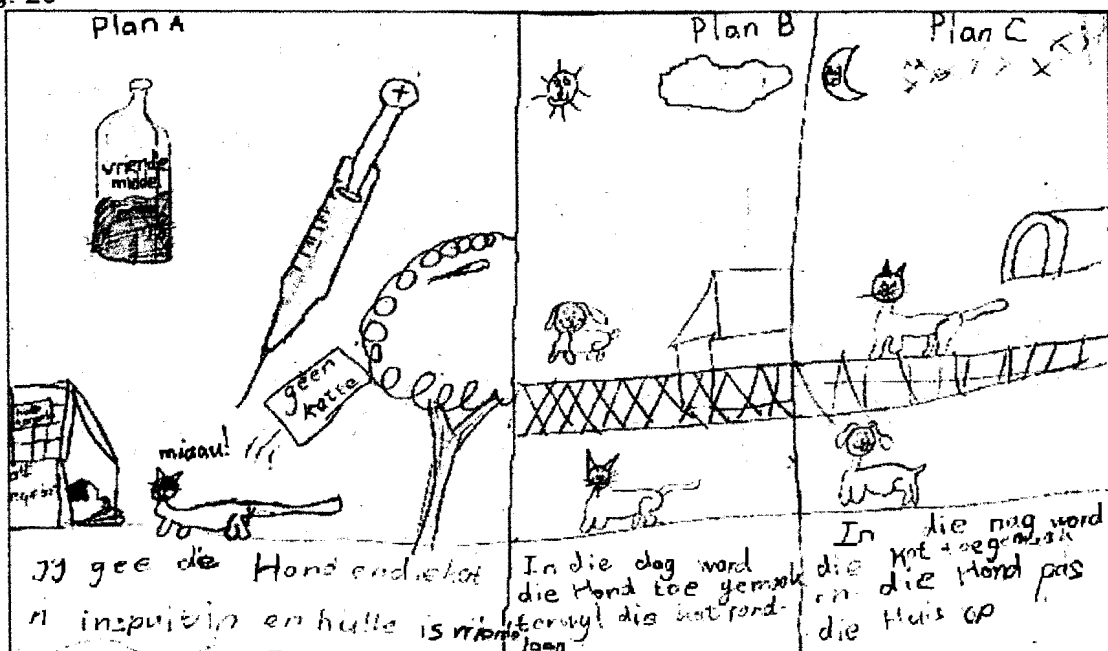
Fig. 24



Fig. 24: Met die volgende uitdruklike bevel: "Gee die kat en die hond elkeen 'n stuk grond", word terselfdertyd **gedink** aan 'n draadversperring vir die "afbakening" van grondgebiede. Opdragte om "aparte" domeine te erken en te respekteer word ook duidelik uitgespel.

'n Variasie van die woonbuurtkonsep: Draadversperrings vervul dieselfde rol as hokke omrede vrye beweging beperk word en moontlike toelaatbaarhede in sekere omstandighede taboe is.

Fig. 25

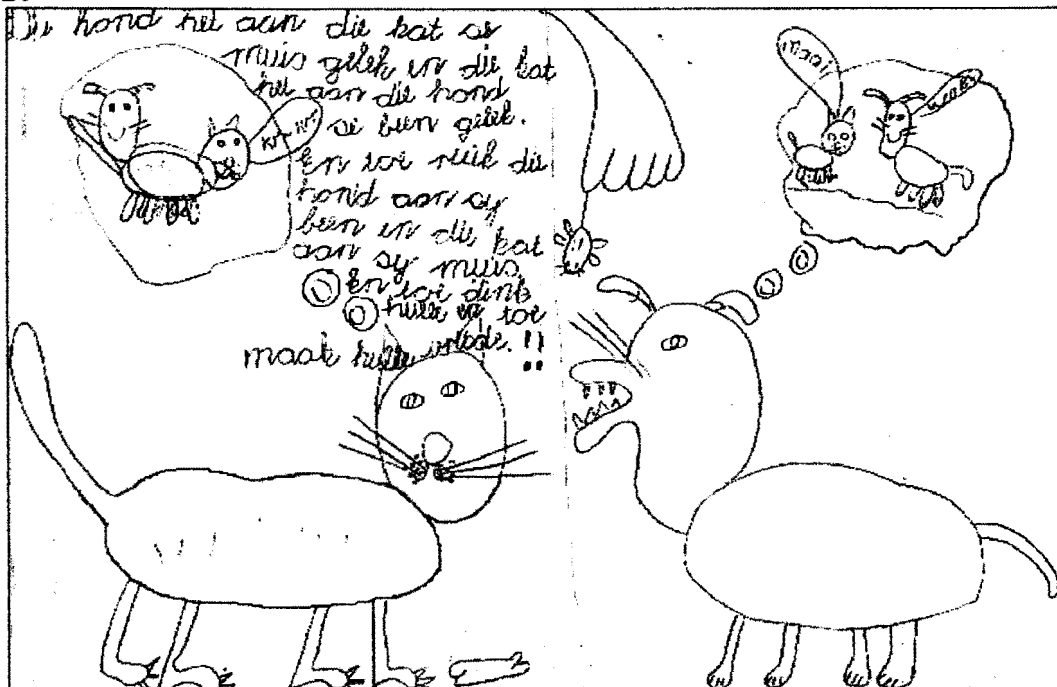


Marius Redelinghuys (7 jaar)

Fig. 25: Die besonder "planmatige" (plan A; plan B; plan C) tekening dui op die merkwaardige kreatiewe **denkwyse** en –vermoë van 'n besondere jong tekenaar. Indien een plan nie slaag nie is daar altyd 'n volgende plan om te volg. Indien die "moderne medisyne" (vriendemiddel en inspuiting) wat in plan A aanbeveel word nie die gewenste uitwerking verseker nie kan alternatiewe planne (B en C), as "beproeft" skeidingsmetodes, in werking gestel word.

Die armslengte-konsep: In dié geval is daar nie noodwendig 'n fisiese versperring nie, maar die kat en hond het elk 'n bepaalde tydsbeperking en 'n toelaatbare beweegruimte en kan redelik naby mekaar kom, dog nie naby genoeg om te baklei nie.

Fig. 26



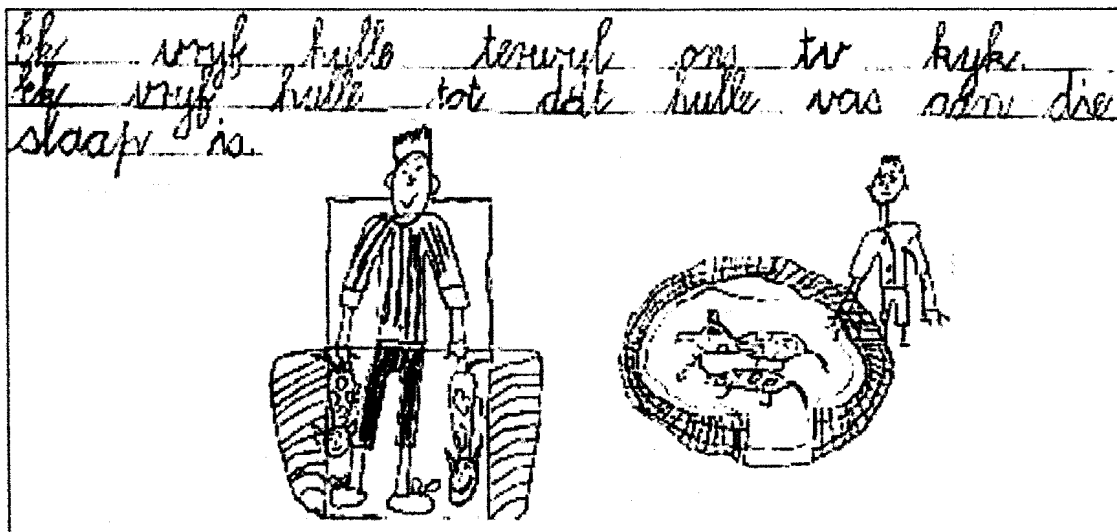
Cornelle Slabbert (8 jaar)

Fig. 26: Die geleentheid tot kontak met die ander se "kos" (die hond se been en die kat se muis) en die gevolglike "ontdekking van aanvaarbaarheid" daarvan laat die kat en die hond **dink**. Elemente van bedreiging bestaan dus slegs as gevolg van verskillende persepsies. Verandering en aanpassing veronderstel nie noodwendig skadelike beïnvloeding nie.

Uitbreiding van die aandagafleidingskonsep: Deur beide die kat en die hond gelukkig te hou behoort daar geen geleentheid tot afguns en gevolglike konflik te wees nie. Die blote voorsiening van "speelgoed" behoort voldoende aandagafleiding te verskaf om 'n "tevrede" samesyn te verseker.

Kulturele assimilasië word ook uitgebeeld. Deur bloot gewoon te raak aan mekaar mag gevind word dat die "vyand" na alles nie so vreesaanjaend is nie. Aangesien die ooglopende kulturele obstruksies tot 'n groot mate verwyder is word die onderliggende (en selfs aanvaarbare) persoonlikhede van die ander ontdek. Die geleidelike proses van kruis-assimilasië dui op aangename assosiasies (beter lewensomstandighede).

Fig. 27

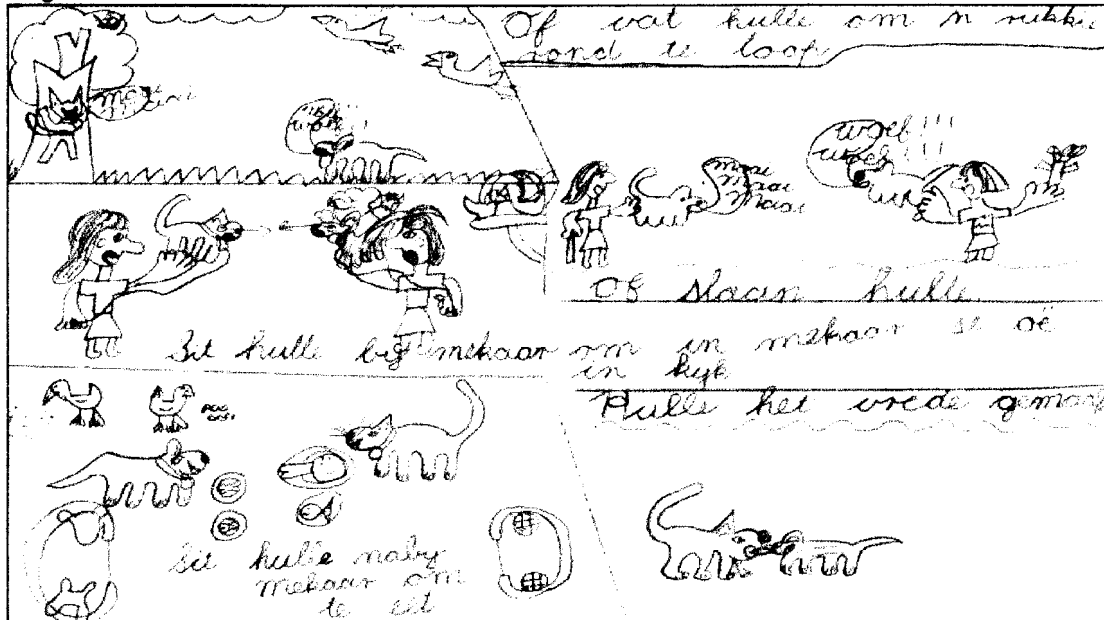


Johan Stapelberg (9 jaar)

Fig. 27: Deur middel van die simboliese voorstelling word 'n "ideale" oplossing vir die kat-en-hondprobleem **uitgedink**. Liefde, warmte en onvoorwaardelike aanvaarding, asook volkome begrip van die kat en hond se emosionele en sekuriteitsbehoefte word treffend uitgebeeld.

Die direkte liefdeskonsep: Dieselfde en gelyktydige aandag (streling) impliseer die aanmoediging tot wedersydse aanvaarding en is in die ware sin van die woord 'n praktiese les van "liefde vir jou naaste".

Fig. 28



Natasha Badenhorst (9 jaar)

Fig. 28: Vindingryke ideevlotheid met 'n sterk sielkundige inslag is duidelik waarneembaar in die voorafgaande tekening. Die "hulp" van ander partye om beide die kat en die hond in toom te hou tydens die ingewikkelde proses van vredemaking dui op die geleentheid tot oordeelkundige beraadslaging. Ook die onvermydelike situasie wat geskep word om "in mekaar se oë te kyk" skep terselfdertyd die geleentheid om die probleem as't ware in die gesig te staar en, hopelik "vreedsaam", te konfronteer. Die suksesvolle uitkomst van "saameet" (sosiale aanpassing) en "vrede maak" (harmonieuse samelewing) word veral weerspieël in die voëltjies (links onder) se ongestoorde gang in die nabyheid van hul aardsvyande se persoonlike ruimte.

Uitbreiding van die armslengte-konsep word gekombineer met geleidelike aanvaarding. Gevolglik word die kat en die hond nie heeltemal geskei nie, maar op armslengte gehou sodat hulle mekaar nie kan bykom nie. Om die kat en hond daagliks en doelbewus in noue kontak (neus-tot-neus) met mekaar te bring impliseer die aanmoediging tot wedersydse aanvaarding.

Met betrekking tot die *effek van stimulering* van die *natuurlike* kreatiewe denkwyses (fantasie, verbeelding en gepaardgaande perseptuele waarneming) van jong kinders, realiseer die "resultate" van die tweeledige eksperiment (a): "Wees Kreatief" en (b): Die Sensasionele Denke-model (sien Hoofstuk 5: par.2.3.2.2 en Bylae B) soos volg:

(a) "Wees Kreatief"

In elke tekening (probleemoplossingsidee) is gepoog om 'n oplossing te vind vir 'n "lewenswerklike" probleemsituasie. Die taakopdrag om 'n "denkbeeldige" situasie te hanteer het vanselfsprekend "verbeeldingsdenke" geverg. As gevolg van die *stimulering* van kreatiewe denke (die eksperimentele groepe) het die gebruik van **verbeelding** ("prentjies maak in die kop") oor die algemeen in die tekeninge gerealiseer.

(b) Sensitiewe (sintuiglike) Waarneming

Die suksesvolle uitslag (of "effek" van *stimulering* van kreatiewe denke) van die eksperimentele groepresultate het tot 'n groot mate aanleiding gegee tot 'n betekenisvolle toename van die volgende perseptuele waarnemingsvermoëns en -vaardighede:

▪ Verteenwoordiging van Sensoriese (Sintuiglike) Persepsies

Die verteenwoordiging van sensoriese persepsies (van *wat* en/of *hoe* "gesien", "gehoor" en "gevoel" word) vind tot 'n meer of minder mate *uiting* in al die tekeninge. Selfs die persepsies (sensitiewe waarneming) van die kat en hond se "gedagtes" (Fig. 7) en "gevoelens" (Fig. 8) word dikwels as die "eie" gedagtes en gevoelens geprojekteer.

▪ Byvoegings of Uitbreiding van Idees

As gevolg van die *verandering van denke* (die stimuleringseffek) word kinders as't ware uitgedaag om byvoegings (*net nog 'n oplossing*) by die reeds bestaande probleemoplossingsidees te voeg.

Die uitbreiding van 'n enkele idee na meer of moontlik *beter* idees word ook duidelik waargeneem in die groter hoeveelheid tekeninge (wat nie alles geplaas kon word nie) van die eksperimentele groepe.

▪ Integrasie van Idees

Afgesien van enkele tekeninge met "loshangende" (of later bygevoegde) idees, het kinders

oor die algemeen gepoog om probleemoplossingsidees te integreer in die groter geheel (reeds "getekende" idees) van die finale tekening.

Die geheeleeffek van elke tekening (as probleemoplossingsidee(s)) word verkry deur middel van die betekenisvolle of insiggewende "ineensmelting" (integrasie) van "idees" wat aan die eksperimentele taakopdrag-"vereistes" voldoen.

Bespreking van die Probleemoplossings (Kat en Hond)

4.3.1 Die Verskeidenheid van Benaderingswyses.

Moontlik die mees treffende aanduidings van jong kinders se pogings om 'n "politieke" probleem op te los word waargeneem in die wye verskeidenheid van vindingryke idees en benaderingswyses.

Die verskille in benaderingswyses blyk 'n kenmerkende eienskap van kinders se kreatiewe (verbeeldigryke) denkwyses te wees. Volgens De Bono (1973:43) sal 'n groep entoesiastiese kinders selfs met 'n groter verskeidenheid van benaderings en vindingryke oplossings as volwassenes vorendag kom. Dit blyk nie soseer die geval te wees dat kinders oor 'n besondere vermoë beskik om probleme op 'n "ander" wyse te benader nie, maar eerder 'n geval van volwassenes wat die vermoë tot "andersheid" van denke verloor het. Volwassenes soek gewoonlik na "verstandige" (logiese) oplossings wat gemaklik inpas in hul huidige ervaringsveld of uitgebreide verwysingsraamwerk. Die kind, daarenteen, beskik oor weinig "huidige" elemente in 'n beperkte ervaringsveld en is gevolglik volkome "vry" om **oorspronklike** en **nuwe** idees te genereer (De Bono, 1973:43).

4.3.2 Die Direkte Benadering.

Ter wille van aanpassing by die kat-en-hondprobleem het kinders onmiddellik en doelgerig tot die punt gekom. In bykans elke voorgestelde oplossingsmetode word idees op eenvoudige en direkte wyses "uitgevoer". Daar bestaan hoegenaamd geen twyfel nie – sodra 'n sekere effek of bepaalde uitkoms verlang word, word die verlangde effek moeiteloos en spontaan in die tekeninge aangetoon (De Bono, 1973:43).

4.3.3 Die Sielkundige Benadering.

Na aanleiding van die universele volwasse wyse waarop die kulturele onverenigbaarheid van mense benader word, word dikwels verwag dat kinders sal poog om die kat-en-hondgeveg te staak deur middel van 'n blote goeie skrobbering of afranseling. Inderwaarheid is dit dikwels die enigste benadering in die volwasse politieke wêreld en volgens De Bono (1973:44) genoem: "...condemnation and exhortation". Daarenteen, blyk kinders se "sielkundige" benadering 'n veel beter oplossing te bied. Insteede van veroordeling en aanmaning "werk" kinders eerder aan die kat en die hond se eie belange. Die kat en die hond behoort spoedig te besef dat aan hulle *behoeftes* voldoen sal word indien hulle die gevegte staak en eerder saamwerk.

'n Tweede sielkundige beginsel wat deur kinders gevolg word is die aandagafleiding van konflikmotiewe. Indien die kat en hond konstruktief besig gehou word bestaan daar veel minder tyd vir baklei en selfs meer geleentheid vir plesier en pret. Met ander woorde, kinders het ten volle begrip van die feit dat onenigheid en konflik dikwels die gevolg is van verveling en dat skoorsoekery dikwels die enigste interessante vermaak bied.

Die derde sielkundige beginsel wat deur kinders toegepas word is die noodsaaklike proses van "gewoond word" aan verskille en om sodanige doel te bereik sal selfs van nagmaakte hulpmiddels ('n been vir die hond en 'n muis vir die kat) gebruik gemaak word. Kinders is deeglik bewus daarvan dat "fisiese dinge", byvoorbeeld, voorkoms en reuk (velkleur, kultuur, gewoontes) slegs simboliese voorstellings is van "opponente" se onaanvaarbaarheid (De Bono, 1973:44).

Ten opsigte van kinders se hantering van die spesifieke kat-en-hondprobleem word deurentyd bewys gelewer van hul besondere kreatiewe denkwyses met betrekking tot onmiddellike en toekomstige behoeftebepaling en –bevrediging van 'n sielkundige benadering. Die begrip van "medemenslike" behoeftebepaling en –bevrediging word deur middel van 'n oorwegend sielkundige benadering *vandag* en dwarsdeur die eeue van politieke onrus- of konfliktsituasies as die mees geslaagde probleemoplossingsmetode beskou.

5. Kreatiewe Ontwerp:

Alhoewel sommige persone dit haas onmoontlik mag vind om die ontwerp van 'n pretmasjien met denke en probleemoplossing in verband te bring veronderstel "pret" die direkte ervaring van keuses en voorkeure en gevolglik word kreatiewe *ideevlotheid* ("verbeeldingsvlotheid") deur middel van die "ontwerp" gestimuleer.

Met verwysing na Hoofstuk 5 (par. 2.3.2.2 en Bylae B) vervul "ontwerp" 'n integrale funksie van die "meetinstrument" (observasie en interpretasie) wat uitgevoer word om die kreatiewe denkwyses van Graad 3-leerders te bepaal.

5.1 Probleemstelling: Ontwerp 'n Pretmasjien.

Volgens De Bono (1973:45) is pret, plesier en genot abstrakte konsepte en gevolglik moeilik om te definieer. Pret beteken bloot die belewing van plesier en genot. Alhoewel moeilik om te definieer is pret steeds 'n definitiewe en onmiddellik herkenbare belewenis. Pret is grotendeels deel van die kind se leefwêreld, of beter gestel: Die kind se wêreld is hoofsaaklik pretgesentreerd.

Die volgende vrae ontstaan indien die geleentheid aan kinders gegee word om 'n pretmasjien te ontwerp: Sal hulle 'n groot verskeidenheid "pret"-apparate verkies of slegs enkele aktiwiteite wat hulle geniet om te doen? Sal die klem op die hardeware van pret of op die sagteware (meganika) van die situasie, of op die verstandelike reaksie tot 'n pretsituasie val? Hoe gretig sal die kinders wees? Sal hulle al die pretdinge (aktiwiteite) wil hê wat hulle van weet, of sal hulle berus by een enkele pretmasjien wat hulle oor en oor kan gebruik?

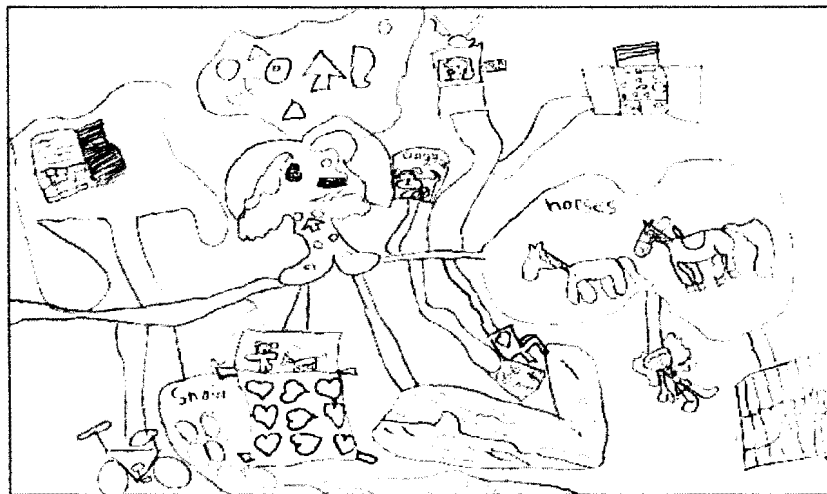
Nog 'n verdere vraag ontstaan: Wat is vir kinders pret? Is dit 'n fisiese handeling soos rondspring en –hardloop? Of is dit meer soos om iets te eet waarvan jy hou?

Die basiese probleem is: Of kinders die definisie van pret soos volwassenes sal oordink; of pret sal beskou as 'n realiteit wat op 'n "lewenswerklike" wyse teweeggebring kan word en dan sal oorgaan tot die poging om 'n masjien te ontwerp wat die *effek* van gekose pret sal verseker?

Afgesien van die eksperimentele uitvoering van 'n doeltreffende meetinstrument (sien Hoofstuk 5 par. 3.2: *Uitvoering* en par. 3.2.1: *Resultate van Onderzoek*) om die kreatiewe denkwyses (fantasie en verbeelding) van kinders te bepaal; en op grond van 'n vae en onduidelike skeidslyn tussen die *natuurlike* kreatiewe denkwyses en die *stimulering* van sodanige denkwyses ten opsigte van moeilik definieerbare "pret", word die pretmasjienontwerpe (sonder skeiding van die ontwerpe (tekening) met betrekking tot "eksperimentele" of "kontrole" groepverteenvoording) geïllustreer en geïnterpreteer.

Die volgende "pretmasjiene" (Figure 29-38) word na aanleiding van die probleemoplossingsmetodes van De Bono (1973:46-62), "ontwerp".

Fig. 29

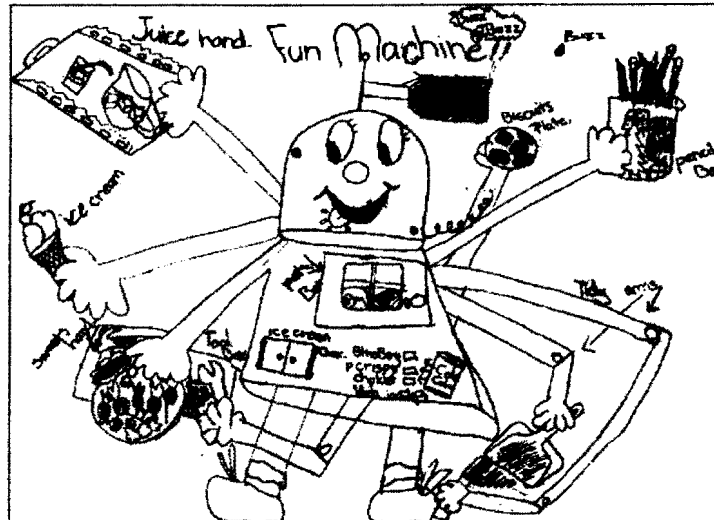


Donna-Lee Pieterse (8 jaar)

Fig. 29: Die ontwerp van 'n binnenshuise pretmasjien blyk glad nie so 'n eenvoudige taak te wees vir 'n liefhebber van die buitelewe nie. Hierdie jong ontwerper wil ooglopend haar brood aan albei kante gebotter hê en gevolglik word 'n pretmasjien ontwerp om as 'n soort van "verkeerswisselaar" te funksioneer en sodoende die seepgladde verwisseling tussen binnemuurse (televisie kyk, storieboek lees) en buitemuurse aktiwiteite (perdry, fietsry) te verseker.

Die "meervoudige" ontwerp bied die versekering dat alle aspekte van pret in aanmerking geneem sal word.

Fig. 30

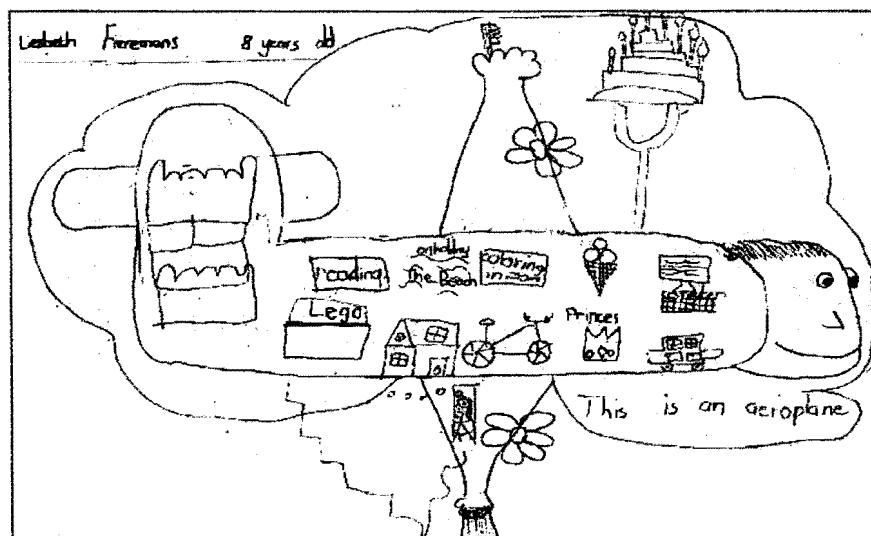


Haley Cameron (8 jaar)

Fig. 30: 'n Pretmasjien wat 'n groot verskeidenheid van lekkernye uitdeel is die "soettand" se idee van pret. Die onaangename opruimingstaak (om lekkergoedpapiertjies op te tel) is ooglopend nie deel van die pret nie en daarom word die "robotvrou", as die personifikasie van tradisionele huishoudelike take ("tidy arms") ontwerp om die opruimingswerk (ná die "sweets hand" se funksie) te doen. Die interessante uitbreiding van idees en veral oorspronklikheid van 'n "bykomende" idee (byvoeging van idees) word deur die fynere detail van 'n lastige bytjie, wat deur middel van 'n vlieëplak van die soetgoed weggehou word, voorgestel.

Die "flukse" en aksiebelaaide effek van die pretmasjien kan vergelyk word met 'n gewillige "slaaf" se moeitevolle arbeid om "moeiteloze" pret (vir die ontwerper) te verseker.

Fig. 31

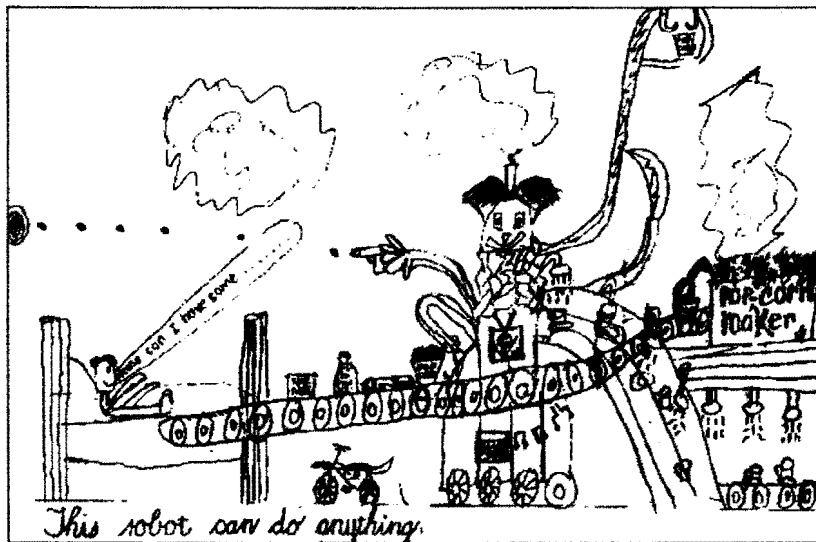


Liesbeth Fieremans (8 jaar)

Fig. 31: Na aanleiding van die allesomvattende “dinkwolk” is die ontwerp van die vliegtuig as pretmasjien ‘n duidelike skepping van verbeeldings-“vlugte”. Die oppak en saamneem van allerlei onontbeerlike pretdinge waaraan **gedink** kan word, word uitgebeeld in die “vlieg” na ‘n bepaalde bestemming (“The Beach”) vir ‘n voorgenome vakansie van pret. Daar word ook **gedink** aan moontlikhede om die lang “vlug” te verkort deur middel van storieboeklees, Lego- bouwerk of rekenaarspeletjies. (Byvoeging van idees)

Die “versamelings”-tipe ontwerp kom tevoorskyn wanneer alle soort pretaktiwiteite bymekaargemaak word om sodoende gereed te wees vir gebruik in pretsituasies.

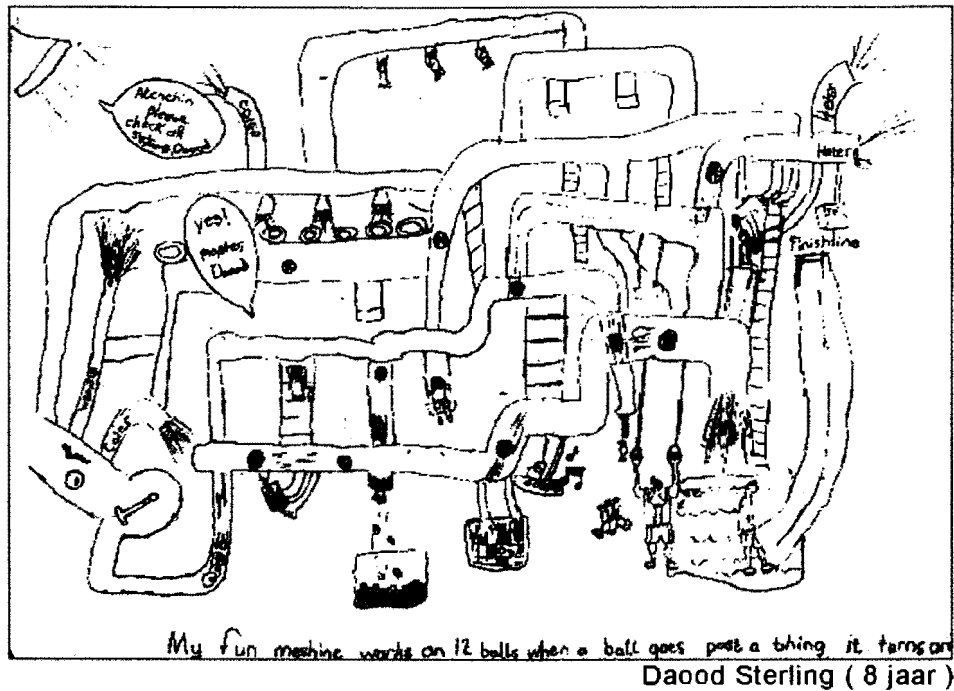
Fig. 32



Vaughn Du Buisson (8 jaar)

Fig. 32: Om ‘n “pretfabriek” te ontwerp wat springmielies (op die maat van musiek) “vervaardig” en tesame met allerlei ander eet- en drinkgoed op vervoerbande na ‘n afleweringpunt vervoer, voldoen aan die vernaamste vereistes wat aan ‘n pretmasjien gestel word. (Die tekening dien ook as ‘n goeie voorbeeld van sensoriese verteenwoordiging). Om verder net op die bed te lê en wense en begeertes (fantasieë) uit te spreek (“can I have some....”) waaraan die veelsydige “robot that can do anything”, sal voldoen, voorspel ‘n lewe van salige niksdoen behalwe eet en drink. (Die fiets is byderhand net vir ingeval die tussentydse verveling (of versadiging?) die oorhand kry.

Fig. 33

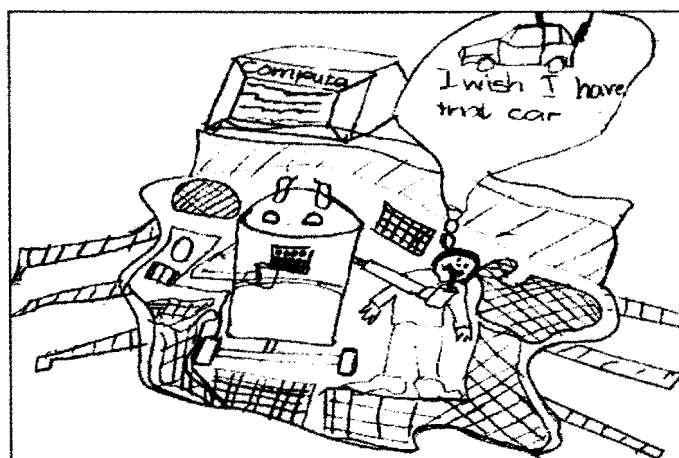


Daood Sterling (8 jaar)

Fig. 33: Die "besige" tekening van 'n jong ontwerper illustreer die ongewone funksionering van 'n pretmasjien in besondere fyn detail. 'n "Doolhof" ("labyrinth") van gangetjies beklemtoon die voortdurende "beweging" van dinge (handelinge en aktiwiteite) wat vinnig en effektief uitgevoer word. Daar word aan alle moontlikhede **gedink** en selfs verkoelings- en verhittingsisteme word geïnstalleer om die aksiebelaaide pretmasjien se vloeiende werking te reguleer. (Uitbreiding van idees)

Die "energieke" effek wat voorgestel word, word nie slegs waargeneem as gevolg van die aanhoudende beweging van rollende balle nie, maar word ook opgemerk in die energieke en spanningsvolle fisiese aktiwiteite wat die verdere uitbreiding van idees impliseer.

Fig. 34

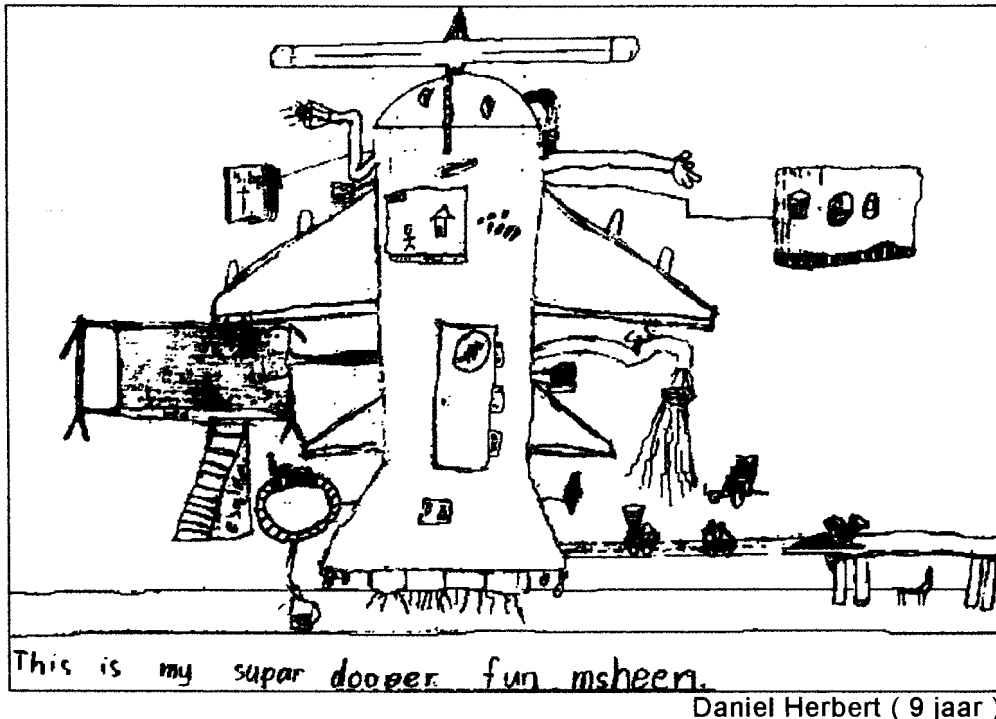


Mthokozisi (9 jaar)

Fig. 34: Die pretmasjien (gerekenariseerde robot) is in werklikheid die ontwerp van 'n "wensmasjien" (of "droommasjien") wat slegs met die druk van 'n knoppie, aan behoeftes (fantasieë van wense/drome) sal voldoen. Die "magiese" eienskappe wat toegeskryf word aan tegnologiese ontwikkeling (tiperend van die tydvak waarin hedendaagse kinders opgroei) bemoontlik die "lees" van gedagtes (die **denke** in die "dinkwolkie") en **wense** ("I wish I have ..."). Die afleiding word gemaak dat pret met die verwesenliking van wense geassosieer word.

Die "enkelvoudige" ontwerp van die pretmasjien veronderstel slegs 'n enkele funksie, naamlik die verwesenliking van drome, wense en begeertes.

Fig. 35

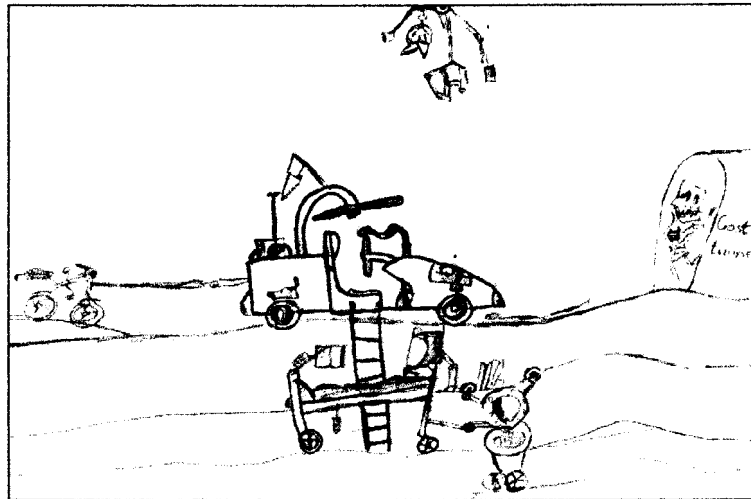


Daniel Herbert (9 jaar)

Fig. 35: Die vliegtuigontwerp dui weereens op die bewegingsvereiste wat aan 'n volwaardige pretmasjien gestel word. Na aanleiding van 'n persoonlike kommentaar genoodsaak die gebrek aan tekenruimte binne die vliegtuig, die ontwerper om verskillende pretaktiwiteite aan die buitekant van sy "Super Duper Funmachine" te teken. Dié handeling verwys na oorspronklikheid en buigsaamheid van denke om 'n *ander plan* te beraam. Die vervoer van koeldrank en lekkers in koekepannetjies, asook die gebruik van 'n roltrap verskaf verdere interessante byvoeging tot die idees van die "ontwerper".

Die “bewegingseffek” wat deur middel van die vliegtuigontwerp verkry word, word opmerklik verder gevoer in die roltrap en “spoorvervoer”.

Fig. 36

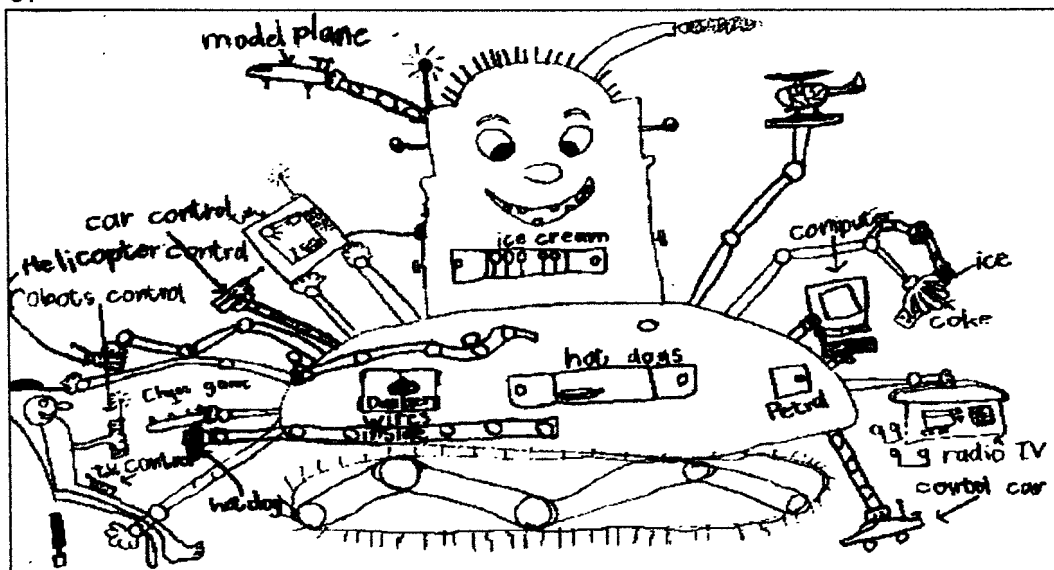


Barry Bailey (9 jaar)

Fig. 36: Die unieke eienskappe van 'n pretmotor sluit die trek van die fiets (reeds op eie wiele) en die onontbeerlike bed en toilet (beide op wiele) in en dui op die byvoeging en uitbreiding van idees. Die “beweging” in die rigting van die “spooktonnel” voorspel nog verdere pret.

Die “wiele-wat-beweeg”-effek kom duidelik na vore in die ontwerp. Volgens De Bono (1973:47) “...most fun things are on wheels, or at least they ‘do’ something in some way, and movement is the simplest way of doing something”.

Fig. 37

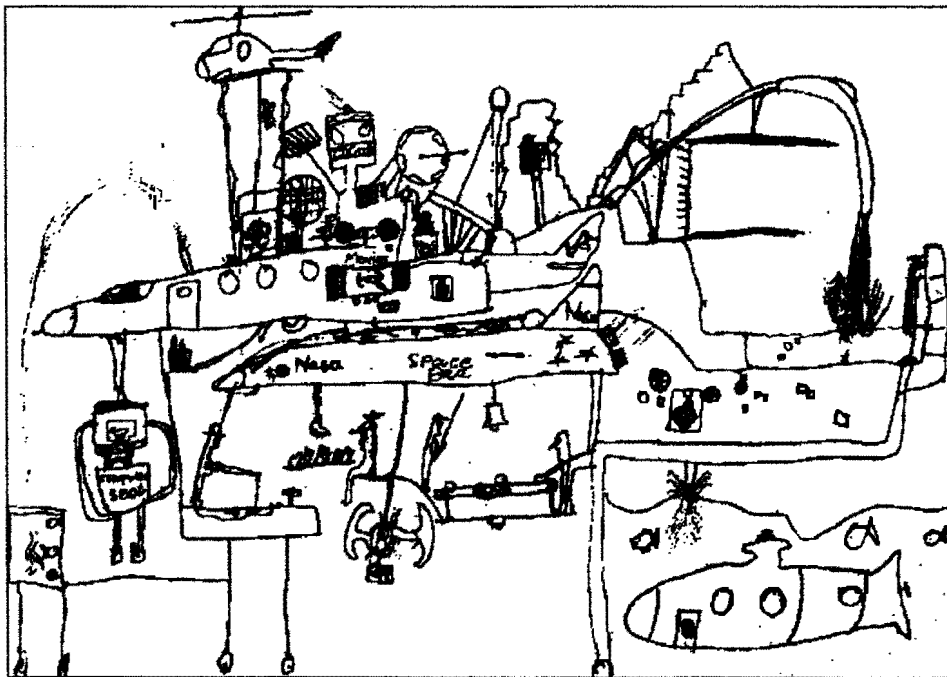


Paul de Villiers (9 jaar)

Fig. 37: Moderne tegnologie en die blote druk van knoppies om 'n groot verskeidenheid (integreer van idees) van pretaktiwiteite binne onmiddellike bereik te stel, vind gestalte in dié ontwerp van 'n pretmasjien. Deur middel van die blote druk van knoppies kry die gebruik van die woord "control" betekenis en toon. Paul se buigsame denke aan. Die begeerte om in "beheer" te wees van 'n eie gedagte-wêreld (dinkwêreld) word by uitstek deur middel van hierdie ontwerp bevredig.

Die "gekonsentreerde" tipe ontwerp beeld die effek van "knoppiesdruk"-almagtigheid uit. De Bono (1973:55) dink soos volg daaroor: "I think the growth of the press-button idiom in thinking is probably one of the most significant changes in thinking for ages. Its impact on adult thinking is much more significant than is ever realised".

Fig. 38



Matthew (9 jaar)

Fig. 38: Die hoogs gevorderde ontwerp van 'n pretmasjien sluit die integreer van 'n groot mate van uitgebreide idees in. Terwyl die woorde NASA ("National Aeronautics and Space Administration") en "spacebed" die besondere belangstelling in ruimtegnologie uitbeeld, sal die elektroniese vlieëplak terselfdertyd van die "aardse" vlieg ontslae raak! (Die laaste sin toon voorwaar Matthew se oorspronklikheid van denke aan).

Die "ontdekkingsreisiger"-effek word in die duikboot en die vlieënier in sy kajuthokkie se "gereedheid" tot avontuur, eksplorasië en vanselfsprekende pret voorgestel.

5.2 Resultate van die Pretmasjienontwerpe

Alhoewel die eksperimentele ondersoek (Hoofstuk 5) om die kreatiewe denkwyses van kinders te bepaal, uitgevoer is, het die ondersoeker bevind dat daar geen noemenswaardige verskille bestaan tussen die "resultate" (ontwerpe) van pretmasjiene van beide die eksperimentele en kontrole groepe nie. Intendeel, sommige kontrolegroep-ontwerpe (sonder die doelbewuste *stimulering* van kreatiewe denke) het voldoen aan taakopdragte wat slegs aan eksperimentele groepe gestel word. Die onsuksesvolle eksperimenteringuitkomste om die veranderingsverskille (effek van *stimulering* van kreatiewe denkwyses) tussen eksperimentele en kontrole groepe te bepaal kan moontlik toegeskryf word aan die volgende faktore:

- "Pret" is 'n algemene "verskynsel" met bekende eienskappe (wat waargeneem kan word). Gevolglik word die kennis van vorige pretervaringe, sowel as die bestaande behoeftes (of voorkeure) en toekomsbeplanning van moontlike (of onmoontlike) pretaktiwiteite met gemak in *alle* tekeninge geïntegreer. (*Die integrasie van byvoegings en/of uitbreiding van idees (die perseptuele waarneming van pret) word in 'n meerdere of mindere mate in elke tekening aangebring*)
- Die onderliggende en altyd teenwoordige *natuurlike* kreatiewe denkwyses (fantasie en verbeelding) van kinders word op 'n *spontane* wyse in elke tekening geïntegreer, as gevolg van die feit dat 'n "nuwe" of *oorspronklike ontwerp* van "iets wat nie bestaan nie" (die pretmasjien), slegs in die **verbeelding** "geskep" (ontwerp) kan word. Gevolglik is die kind voortdurend betrokke by die **fantasering** (*bewuste of onbewuste denke*) van pretmoontlikhede.

5.3 Bespreking van die Pretmasjienontwerpe.

Vir verskeie van die pretmasjiene het kinders gebruik gemaak van reeds bestaande of "klaargemaakte" pretapparate, byvoorbeeld, 'n robot, duikboot, ruimtetuig, en so meer. Die enigste nadeel was dat sodanige "volwasse speelgoed" onbekombaar of onbeskikbaar is vir "kinderlike" pret. Die kind se enigste bydrae tot die ontwerp van 'n pretmasjien was

om te **dink** aan die moontlikhede van pret indien sekere pretapparate wel tot beskikking sou wees.

Die meerderheid van die ontwerpers het die “versameling” van pretaktiwiteite in een enkele pretmasjien as die *natuurlike* wyse van oplossing van die probleem aangebied. Alhoewel die ontwerpe die blote versameling van pretelemente was, het die pretbestanddele van kind tot kind verskil. Sommige kinders mag verkies om Lego of rekenaarspeletjies te speel, terwyl ander verkies om televisie te kyk, te dagdream of aan fisiese aktiwiteite deel te neem. Die keuse van pretaktiwiteite, volgens De Bono (1973:63) “.....simply reflects what first came into the child’s mind out of the multitude of opportunities for fun that he was aware of”.

Sommige van die ontwerpers het besonder hard “gewerk” aan die ontwerpe en probeer **dink** aan elke denkbare bron van pret. Enkele ontwerpers, daarenteen, het die makliker uitweg gevolg deur slegs knoppies te druk om die verlangde effek te verkry. Insteede van die werklike ding (apparaat) te voorsien, word die “geleentheid” tot pret voorsien deur slegs die regte knoppie te druk. Volgens De Bono (1973:63) dek die laasgenoemde idee in werklikheid die volgende baie belangrike beginsel van ‘n ontwerp: “Do you design for an actual situation, or do you design for flexibility and opportunity and a change of mind or use?”

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat, alhoewel die pretmasjienprobleem oor die algemeen minder nuwe of werklik bruikbare idees genereer, kinders volkome tevrede is (behoeftebevrediging) met “eie” (bekende of onbekende) idees (of eksplorاسie van idees) van pret. De Bono (1973:64) sê die volgende: “In any case fun is such an abstract thing that you cannot invent a fun machine unless you *know* that it is going to be fun”. Pret is ‘n ervaring of belewenis en tydens die ervaring bestaan die neiging om in die rigting van meer bekende (en die uitbreiding van die bekende) pretervaringe te beweeg.

6. Artistiese Kreatiwiteit

In ooreenstemming met die huidige ondersoek van kreatiewe denke sê Bowes (1990:11) die volgende: “In many respects, art has become separated from life and is often defined

in terms of “product” that can be discussed and criticized. However, an awareness is beginning to evolve that participation in die “process” of creative expression is far more important than the end product”.

Die artistiese kunsuitinge het by uitstek verlening gebied tot 'n metingsproses en eksperimentering. Alhoewel die indeling van heterogene groepe slegs op grond van doelbewuste stimulering van kreatiewe denke (die sogenaamde eksperimentele groep) en sonder voorafbepaalde of berekende selektiewe eienskappe ingedeel is; en die kontrole groep ook op toevallige wyse met slegs basiese instruksies (sonder stimulering van kreatiewe denke) ingedeel is, kon insiggewende gevolgtrekkings deur middel van observasie-en interpretasietegnieke afgelei word ten opsigte van die doeltreffende of ondoeltreffende *stimulering* van kreatiewe denkwyses.

6.1 Resultate van Artistiese Kuns

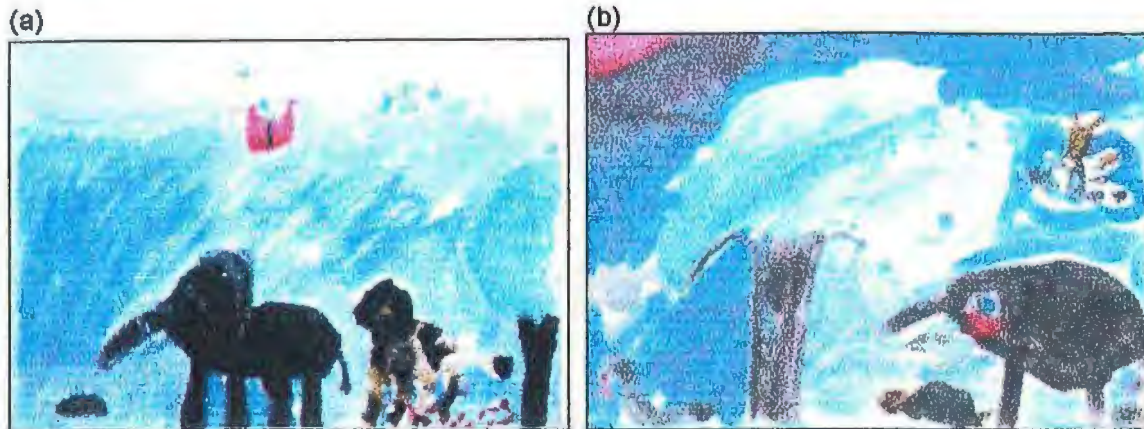
Die resultate (“Wildtuin” kunsuitinge) van Graad 3-leerders (eksperimentele groepe) dui eerstens op die effek van voorafgaande stimulering en aanmoediging van kreatiewe denkwyses deur middel van die pertinente instruksie ten opsigte van die gebruik van fantasie- en verbeeldingselemente; en tweedens op die effek van die insluiting (verteenwoordiging, byvoegings en integrasie) van sensitiewe perseptuele (sintuiglike) waarneming. Die resultate van die “Wildtuin”-tekeninge van die kontrole groepe dui eerstens op die gebrek aan voorafgaande stimulering en aanmoediging van kreatiewe denkwyses; en dui tweedens op die gebrek (of lukrake) stimulering van perseptuele waarnemingsvermoëns.

Die resultate (uitkomst) van die artistiese kunsuitinge van Graad-3 leerders het soos volg gestalte gevind in die toepassing van die gekombineerde meetinstrumente:

- (a) “Wees Kreatief” en
- (b) Die Sensasionele Denke-model.

Skool A:

Fig. 39



Skool A: Die voorafgaande artistiese pogings (Fig. 39(a) en (b)) as verteenwoordigend van kontrole groep bydraes toon onderontwikkelde kreatiewe potensiaal as gevolg van die volgende waarneming gedurende die ondersoek:

Alhoewel slegs twee voorbeelde van prente geïllustreer word, word die oorblywende 11 (elf) leerders (van dieselfde kontrole groep) se pogings in meer of minder mate identies bevind as gevolg van gebrekkige *stimulering* (onderwyser-kind-interaksie) ten opsigte van *oorspronklikheid* of "eie" kreatiewe "idees" (fantasie en verbeelding) en die volgende sensitiewe (sintuiglike) waarnemingsvaardighede:

- Verteenwoording: Die oorheersende "blou prente" (Figure 39(a) en (b) en 40(a)) as gevolg van onvoldoende "kleur"-voorsiening vorm 'n sterk kontras met kinders se *natuurlike* behoefte aan 'n verskeidenheid van kleurmootlikhede en "eie" kleurkeuse van wat hulle self "sien". Verder word objekte (dier, boom) in elke prent onder op die bladsy geteken as gevolg van die ongestimuleerde vermoë om ver of naby (voorggrond/agtergrond waarneming) te "kyk". (Selfs kinders jonger as Graad 3-leerders is in staat om die "horison" - die skeidlyn tussen die "blou" hemel en die "grond" - raak te sien indien die waarnemingsvermoë ("kykvermoë") aangewakker (*gestimuleer*) word.

- Byvoeging/Uitbreiding van idees: Alhoewel 'n "olifant" die vernaamste fokuspunt van alle tekeninge (eksperimenteel en kontrole) is, is die byvoeging van "ander" diere en objekte ten opsigte van die uitbreiding van idees te beperk vir 'n *gestimuleerde* weergawe van "Die Wildtuin".
- Integrasie: As gevolg van die ooglopende gebrek aan bogenoemde waarnemingsvaardighede (kreatiewe denke), vind weinig integrasie (die geheelbeeld) van idees plaas om die kinders se "belewing" van die wildtuinsituasie te interpreteer.

Om die verskille (volgens die meetinstrumente) tussen die voorafgaande kontrole groep (sonder stimulering van kreatiewe denke) en die hieropvolgende eksperimentele groep (met stimulering van kreatiewe denke) duidelik aan te toon, word die onderstaande illustrasies (Figuur 40 (a) en (b)) slegs as voorbeeld gebruik om 'n betekenisvolle onderskeid tussen die verskillende groepresultate aan te dui.

Fig. 40

(a) Ongestimuleerde kreatiewe denke



(b) Gestimuleerde Kreatiewe denke



Die ooglopende *verandering(transformasie)* van denke wat in Fig. 40(b) waargeneem word spreek vanself ten opsigte van die volgende aspekte:

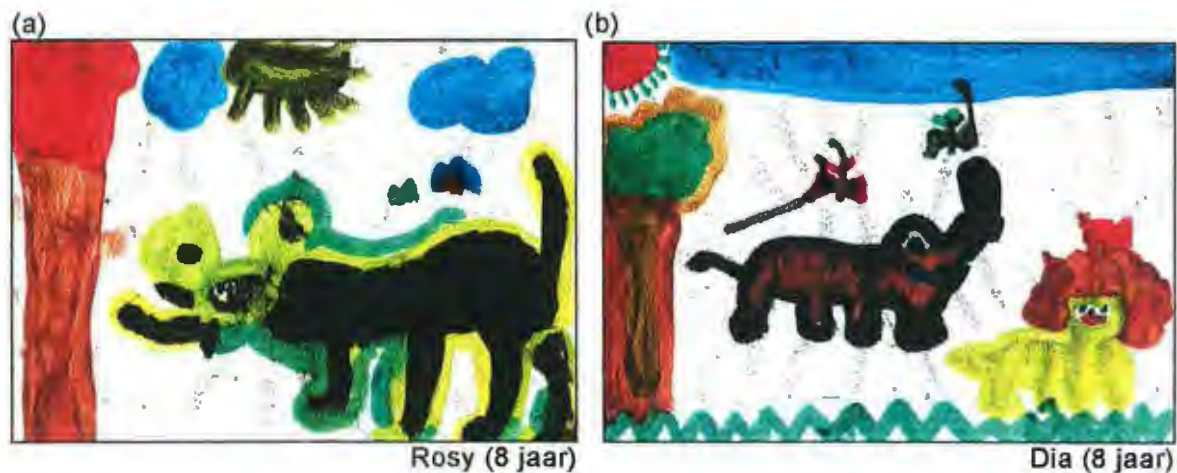
- Die gebruik van die verbeelding om die wildtuin ('n "wildtuinprentjie in die kop") te "skep".
- Verteenwoordiging van *wat alles* in die wildtuin "gesien" word.

- Byvoeging en uitbreiding van idees: Die voël in die boom; blare (in verskillende kleure) aan die boom; 'n blom tussen die gras; die olifant voor die boom; en verskillende kleurfasette om *agtergrond* (in stede van "niks" tussen die *gewone* "blou" lug en die "groen" gras) te "skep".
- Integrasie van idees kom tevoorskyn in die *volledigheid* (ineenvloeiing van idees) van die hele tekening (ook in die meeste van die individuele tekeninge van die totale groep).

Die volgende twee (van agt) artistiese prente (almal min of meer "eenders") verteenwoordig 'n volgende kontrolegroep-interpretasie:

Skool B:

Fig. 41



Kontrasterend met die voorafgaande (Skool A) prente vertoon die bogenoemde prente (Skool B) die spontane gebruik van voldoende en helderkleurige kleurvoorsiening. Die "blou" wolkies en "strokies" blou lug van beide tekeninge laat egter 'n groot gedeelte wit "niks" tussen die boonste "hemel" en onderste "grondvlak" as gevolg van die onderskatting van, en gebrek aan uitdagings (*stimulering*) van Graad 3-leerders se *natuurlike waarnemingsvermoëns*. Die volgende interpretasies word gemaak:

- Kreatiewe denkwyses: Terwyl Fig. 41(a) van weinig of geen fantasie en verbeeldings-elemente gebruik maak nie, verteenwoordig Fig. 41(b) "fantasie" deur middel van die

“rooi strikkie” in die leeu se “maanhaarkuif”. Dié wyse van fantasering lei reeds na die volgende fase van ‘n “eie” *perseptuele waarnemingswyse* (kreatiewe denke), te wete

- Byvoegings en Uitbreiding van idees: Alhoewel Fig. 41(a) weinig sintuiglike waarnemingselemente uitbeeld, verteenwoordig die tweekleurige boomstam in Fig. 41(b) ‘n mate van “tekstuur” ten opsigte van sensoriese “gevoel” wat die uitbreiding van verdere (kwantiteit) idees tot gevolg mag hê. (*Die gereelde aanraking (gevoel) van verskillende teksturoppervlaktes (grof/glad; skerp/stomp; hard/sag) stimuleer sensitiewe waarnemingsvermoë en gevolglike kreatiewe “idees”*).

Die volgende “eksperimentele groepresultate” voldoen opmerklik (of in ‘n meerdere mate) aan die verwagtinge van verhoogde kreatiwiteitspotensiaal deur middel van eksperimentele taakopdragte om die *stimulering* van die volgende kreatiewe denkwyses aan te moedig:

- “Wees Kreatief”: Die deurentydse aanmoedigende instruksies om kreatief te **dink** het tot ‘n betekenisvolle *verandering* van denke gelei as gevolg van die feit dat jong kinders oor die algemeen “kreatief dink” indien die “geleentheid” daarvoor gebied word. Die mate van die *stimulering en aanmoediging* van kreatiewe denkwyses ten opsigte van ‘n kreatiewe *omgewing-* en *klimaatskepping* vir die toelaatbaarheid en boweal aanvaarding van “eie” *innerlike* denke (**fantasering** of **dagdromery**) en die generering van *ongewone* idees van ‘n ryke **verbeelding**, is die *voorwaardelike* bepalinge van die “rigting” (die *moed* om kreatief te “dink”) waarheen *kreatiewe denkontwikkeling* lei.
- Sensitiewe (sintuiglike) Waarneming: Kenmerkend van die bogenoemde kreatiewe denkwyses van *fantasie* en *verbeelding* is die gepaardgaande sensitiwiteit van *innerlike* sintuiglike (sensoriese) waarneming ten opsigte van *wat* en *hoe* die kind “dinge” (situasies, objekte, gevoelens) *innerlik* “waarneem” (onder andere, sien, hoor, voel) en gevolglik “beleef”. Sodanige “eie” belewingservaringe (eie persepsies) van kinders ten opsigte van artistiese kreatiwiteit vind gewoonlik uiting in hul tekeninge en word gekenmerk aan die fases van “Die Sensasionele Denke-model”. (*Sien Hoofstuk 5 par. 2.3.2.2(b) en Fig 8*).

Die volgende voorbeelde van die artistiese kunsuitinge van eksperimentele groepe (met *stimulering* van kreatiewe denkwyses) voldoen by uitstek aan die bogenoemde kenmerke van kreatiewe denke:

Fig. 42

(a)



Sarah (7 jaar) se “kolletjies”-olifant en “pers” boom is sprekende bewyse van haar **fantasie-wêreld**.

(b)



Luke (8 jaar) se ervaring van 'n olifant is **verbeeldingryk** en spekulatief – noodsaaklike vereistes vir kreatiewe denke.

(c)



Christopher (9 jaar) en “die ware Jakob” van 'n olifant dui op die interaksie tussen realiteit en vrugbare **verbeelding**.

Cottle (Smith, 1973:164) sê die volgende:

“..... a drawing is an expression delivered from an inner...freedom, remains there...an entity unneeding of temporal sequence or recognizable content....”.

Hughes (Simpkins, 1990:58) se siening is soos volg:

“.....art is a form of abstraction.....a generalization about experience..... both the viewer and the view are part of the same field”.

Baudelaire (Simpkins, 1990,58) se beskrywing is soos volg:

“I set out to discover the “why” of it, and transform my pleasure into knowledge”.

6.1.1 'n Opvolgbesoek

Fig. 43



Na aanleiding van Bowes(1990:11) se siening dat: "Artistic creation has come to be regarded as the preserve of a few gifted individuals, rather than a universal birthright", word die voorafgaande "stillewe"-skeppinge (wat duidelik nie verteenwoordigend is van die alledaagse resultate van 9-jariges se artistiese uitinge nie) hoegenaamd nie gesien as die voortydige voorspelling van toekomstige "begaafde" kunstenaars nie, maar word die suksesvolle resultate eerder toegeskryf aan 'n ses maande periode van *stimulering* en aanmoeding tot kreatiewe denkwyses. Sodoende word ook die "eie ontdekking" van inherente kreatiwiteit as 'n "universele geboortereg" moontlik. Dewey (Mellou, 1995:103) se volgende woorde benadruk die voorafgaande stelling: 'n "Ontmoeting" van die innerlike *en* uiterlike wêreld is ... "an inner vision".

Met betrekking tot die volgende twee voorbeelde (Fig. 44(a) en (b)) van 'n verdere opvolgbesoek aan die einde van dieselfde jaar word die belangrike rol van die onderwyser (die geleentheidskepper tot kreatiewe denkwyses) oor die algemeen en met betrekking tot artistiese kreatiwiteit in die besonder, bevestig.

Fig. 44

Eie Keuse

(a) 'n Oorspronklike idee.



(b) Natekening met eie interpretasie van 'n oorspronklike idee.



(a) 'n Oorspronklike idee: Andrew Hansen (9 jaar) se vetkryt-weergawe van 'n hoenderhaan is, as gevolg van die genotvolle beleving van ontwikkelende tekenvaardighede, binne 'n besondere kort tydsbestek geteken.

(b) 'n Natekening van 'n oorspronklike idee: Shamla Barnes (10 jaar) se poging tot die natekening (vanaf 'n klein prentjie as voorbeeld) van Vincent van Gogh se Sonneblomme, was besonder suksesvol. *(Die natekening van "geleende idees" word veroorloof om tekenvaardighede te ontwikkel, terwyl 'n "eie" interpretasie waardeer en aangemoedig word).* (Sien ook Hoofstuk 2 par. 1.1.1: Oorspronklikheid).

Na aanleiding van die verbeeldingryke pogings om "eie keuses" met betrekking tot ideegenerering te maak word Dewey (Mellou, 1995:103) se siening van **verbeelding** soos volg aangehaal: "The interaction of the two (innerlike en uiterlike) modes of vision is imagination; as imagination takes form the work of art is born"

Fig. 45: Mpumalanga se “Tarentaal” – tekenkompetisie (1991).



Aangesien die primêre uitgangspunt van die huidige ondersoek van kreatiewe denke van die veronderstelling uitgaan dat alle kinders kreatief is en dat daar gevolglik geen bepaalde maatstaf (eerste, tweede of derde prys) van die oorspronklike idees van jong kinders moontlik is nie, verwys die bogenoemde Tarentaal-tekenkompetisie slegs na 'n aanmoedigingspoging tot deelname asook die publieke waardering en erkenning van kinderkunsmoontlikhede. Die bogenoemde bydrae van slegs drie (van verskillende skole) bied egter 'n duidelike voorbeeld van tipiese artistiese kreatiwiteitsmoontlikhede van aanvangsonderwysleerders.

6.2 Bespreking van die Resultate van Artistiese Kreatiwiteit

Die ondersoek van kreatiewe denke betrokke in artistiese kreatiwiteit ondersteun die literatuurvereistes dat die gekombineerde gebruik van fantasie/verbeelding/perseptuele waarneming en artistiese kunsuitinge, die ekspressie van *begrip, kommunikasie* en *gevoel* fasiliteer. Sodoende word die essensiële opvoedkundige kategorieë, naamlik, **betekenisgewing, betrokkenheid** en **belewing** tot sodanige mate verdiep dat daar met Bowes (1990:11) soos volg saamgestem kan word: “...these (gelees as betekenisgewing, betrokkenheid en belewing) are the desired outcomes of personal and social education, it would seem logical to include the use of art and fantasy (verbeelding) in any experiential programme”.

Cottle (Smith, 1973:164) verhaal dan ook die huidige ondersoek van die voorwaardelike eienskappe van fantasie en verbeelding ten opsigte van artistiese kreatiwiteit soos volg: "Children's art reveals the poignant but inevitable interactions between a single self, still unformed and a social world, still uncomprehended. While the content of children's imagination and expressions is always changing, the drive to create and establish something that is uniquely their own remains very much alive.....".

AFDELING C

7. Skeppende Skryfwerk

Aangesien "kreatiwiteit"(kreatiewe denke) oor die algemeen met *artistiese* kreatiwiteitsuitinge geassosieer word, vind die ondersoeker dit van besondere belang om die aandag te vestig op die *natuurlike* kreatiewe denkwyses (fantasie, verbeelding en "eie" perseptuele waarneming) waaraan kinders by uitstek *uiting* gee in *woorde* (gesproke en/of geskrewe). (*Met verwysing na par.1.2: Afdeling C, word kinders uit die aard van die saak nie blootgestel aan "eksperimentering" nie omrede die volgende insiggewende en beskrywende (kwalitatiewe) navorsingsgegewens*):

Een van die vroegste pogings van kinders tot skeppende skryfwerk (of pogings tot die "opmaak" van 'n eie denkbeeldige wêreld) is die werke van die alombekende Brontë susters (Charlotte, Emily, Branwell, Anne). 'n Nimmereindigende stroom van miniatuur geskrifte, verhale, fabels en poësie het uit hul kinderlike skryfpogings voortgevloei. Deur te konsentreer op die persoonlikhede en interpersoonlike verhoudinge van die denkbeeldige karakters het die susters "wêreld van hul eie" geskep, min wetende dat die ontbloting van hul fantasieë uiteindelik van hul wêreldberoemde skrywers sou maak (Cohen, 1990:22,23).

Deur middel van die aanvanklike "skryfwerk" van jong kinders, hetsy die diktering (diktasie) van gedagtes, die bespreking van 'n tekening of die vertel van 'n "storie", word verwys na die kind se natuurlike behoefte aan " 'n wêreld van sy eie" en die doelgerigte poging om presies so 'n wêreld te "skep" of te konstrueer.

7.1 Die Proses.

Met die kernfokus op skeppende skryfwerk ("creative writing") as 'n proses waardeur kinders begelei word tot die ontdekking van taalvaardighede ten opsigte van kreatiewe ekspressie (afgesien van voorafgaande kreatiewe probleemoplossing-, ontwerp- of artistiese uitinge), word hulle in staat gestel om verbeelding- en vindingryke ontdekkingservaringe in "woorde" om te sit.

Met 'n verdere fokus op die "skeppende" aspek van skeppende skryfwerk word kinders (en onderwysers) in staat gestel om van die valstrikke van te veel vertrouwe op etikettering en vooropgestelde (soms vereiste) onderwerpe en temas te ontvlug. Volgens Lewis (1979:7) is dit raadsaam om alle "ou" kategorieë geheel en al te vergeet en kinders soos volg te benader: Indien kinders sonder 'n vooropsetting van geskikte of toepaslike idees benader word, sal hulle self veel meer leer omtrent hul vermoëns en kapasiteite tot **verbeelding**, tot gevoel en tot die vind van effektiewe wyses om ontdekkings en ervarings in woorde om te sit.

Verder blyk die ooreenkoms van die proses van skeppende skryfwerk met die proses van "sensasionele denke" van O'Neill (1994:76) duidelik na vore te tree in Lewis (1979:5) se volgende weergawe: "Die proses "begin" met die ontdekking van akkurate (verbeeldingryke) wyses waarop kinders kan beskryf *hoe* hulle sien, voel en dink; en sensasioneel as gevolg van die onverwagte vermoëns tot "skakeling" van eie gevoelens en denke met die betrokke perseptuele waarnemings". Lewis (p5) benadruk hierdie besondere skakeling soos volg: "The ability to make such links lies at the heart of the *creative process*".

7.2 Resultate van die Proses (van die Stimulering van Kreatiewe Denke)

7.2.1 Die Gesproke Woord

In enige leerprogram met skoolbeginners kom die gesproke woord vanselfsprekend eerste en die werklike "skryf" heelwat later. Deur middel van die onderwyser (en kleuter-skoolonderwyser) se leiding kom kinders mettertyd tot die besef dat hul eenvoudig-

gestelde “beskrywings” van skouspel, klank en aksie onontbeerlik is vir die ontwikkeling van vermoëns om later “self” te kan skryf.

Voorbeeld 1:

‘n Tipies–alledaagse gesprek tussen ‘n (pas) vyfjarige kleuter en Mary, sy kleuterskool- onderwyser het soos volg verloop:

Kleuter: “Mary! Mary! We went to the Bird Park yesterday!”

Mary: “Where is the Bird Park?”

Kleuter: “In Nelspruit, but they moved to a new place and I saw many birds and I went on a ski-boat”.

Mary: “Whose boat was it?”

Kleuter: “Manie’s”. “Manie *rided* it. And my grandpa came and we went to a hotel and then we *go-ed* golfing and I was driving that car (die gholfkarretjie). (*Die kleuter haal eers ‘n slag diep asem...*). I was driving and driving and driving and there was mud there *man*”. (*Sonder onderbreking of ‘n ruspose het die volgende sin gevolg*): “Mary my bow and arrow is broken so my dad’s going to make me a wooden one”.

Lewis (1979:68) meen dat diktasie nog lank mag aanhou, soms selfs nadat kinders reeds (in die “groot” skool) geleer het om hul eie stories te skryf. Saam (onderwyser en kind) word nuwe woorde ontdek en verken en met woordeskat geëksperimenteer. Die onderwyser gebruik aanhalingstekens, vraagtekens, uitroepetekens en voorsien kommas en punte (soms gekleurde kolletjies) aan die einde van sinne. Die gepaardgaande verduidelikings van die leestekens fassineer die kinders gewoonlik en verskaf ‘n voorsmakie van alle nuwe “dinge” wat nog geleer kan word.

Die belangrikste uitgangspunt ten opsigte van die skryfpogings van jong kinders is volgens Lewis (1979:81) die noodsaaklike aanvangspoging van: “Getting the ideas down”. Die fondament word gelê wanneer ‘n kind die letters op sodanige wyse kan hanteer dat woorde, ten spyte van die foutiewe spelling daarvan, gevorm word. Bemeestering van

sinstrukture word langamerhand opgebou soos nuwe idees tydens die skryfgang te voorskyn kom (Lewis, p86).

In beantwoording van die vraag: Wat wil jy eendag word? is die volgende stukkie skryfwerk 'n sprekende voorbeeld van 'n eerste poging om 'n idee op papier "neer te sit".

Voorbeeld 2:

Ek wil graag 'n *moewiestaar* ("movie star") word.

Ek wil net soos *jak dosen* (Jack Dawson) wees.

Ek wil graag in *skerie vlieks* ("scary flicks") speel.

(Mark)

Na aanleiding van soortgelyke "ontboeseminge" herken onderwysers: "...the "inventive", "searching", "self-expressing" five and six years old (Lewis, 1979:8)".

Die noodsaaklikheid van diktasie, voorafgaande tot die eerste skryfpogings van jong kinders, verwys keer op keer na die kind se vermoë om die storie as vervoermiddel te gebruik om idees en gevoelens te organiseer. Ideevlotheid is moontlik een van die allerbelangrikste aspekte van kreatiewe denkvaardighede.

7.2.2 Dramatiese Spel

Waarneming van spontane spel, of die toevallige afluistering van kinders (3-10 jaar) se gesprekke en aktiwiteite gedurende spontane **spel** (die essensiële voorloper van skeppende skryfwerk) betrokke in verskeie aspekte van "voorgee" spel, mag die volgende genotvolle en insiggewende ervaring bied (Singer, 1973:xi): "To watch the unfolding of a 'story-line' erratic as it may be, whether the game is 'pirates' ('Batman' or 'Aliens'), one finds a genuine fascination in watching the development of *plot* sequences, the curious interplay of adult phrases and even bits of wisdom alongside gross 'misperceptions of reality' or magical solutions to momentary dilemmas".

Flack (1997:61) is van mening dat die basiese elemente van stories soos karakteruitbeelding en *plot* as raamwerk vir toneelskikking en dramatiese spel dien. Intendeel is dit deur middel van die storie-inhoud van dramatiese (denkbeeldige) spel dat kinders leer

omtrent die ontwikkeling en verwagtinge van latere skryfwerk. Aanvullend tot Flack se voorafgaande siening beoordeel Simpkins (1990:59) ook die fiktiewe weergawe van dramatiese interpretasies volgens die sensitiewe hantering van karakteruitbeelding en gebeure. Dramatiese spel behels beide gevoel en refleksie as bydraende faktore tot begrip en verteenwoordig terselfdertyd die menslike projeksie van **verbeelding**. Die effektiewe "voorbereiding" tot kreatiewe skryfwerk deur middel van dramatisering word deur Imscher (Simpkins, 1990:57-59) soos volg gesien: "Instead of dealing directly with (geskrewe) idees, children can attempt to represent them (idees) indirectly by creating a fictional world".

Die voorafgaande beklemtoning van die belangrike rol van gedramatiseerde spel alvorens skriftelike pogings aangedurf word, het gedurende hierdie studie as motivering gedien van die volgende poging tot die bevordering van lees- en skryfvermoëns deur middel van spel:

Tydens 'n plattelandse skoolbesoek (Mkhuhlu, Gazankulu) is bevind dat graad 3-leerders betreklik stadig gevorder het ten opsigte van leesvaardighede. Die probleem kon gedeeltelik toegeskryf word aan 'n gebrekkige woordeskat, maar hoofsaaklik aan die onvermoë om 'n verwantskap tussen gedrukte of geskrewe woorde en werklike ervarings en/of objekte te herken. Gevolglik sou 'n ondersoek van die kinders se eie skryfpogings tot skeppende skryfwerk nie moontlik wees nie.

Om bogenoemde probleem te oorbrug moes die "betekenis" van woorde met relevante simbool-assosiasies in verband gebring word.

Die kultuur-geskikte verhaaltjie, King Lion and Small Ant van Terry (1995:43-50) is deur die ondersoeker verwerk, deur 'n taalvaardige (Tsonga) onderwyser vertaal ("Hosi N'wa Nghala") en met behulp van die betrokke klasonderwysers (tolke) as 'n voorbereidende lees -*cum* – dramatisering (**verbeelding-** of **denkbeeldige** spel) toegepas.

Ten spyte van die aanvanklike huiwering met betrekking tot 'n nuwe of vreemde leersituasie het entoesiastiese deelname (beide kinders en onderwysers) spoedig gevolg. Vindingryke wyses van stemverandering en die nabootsing van dieregeluide en – bewegings kon mettertyd op spontane wyse met geskrewe woorde (elke diere-"karakter"

het oor 'n kopie van die onderskeie rolindelings beskik), in verband gebring word. Alhoewel storie "skryf" nog vir 'n geruime tyd nie moontlik sou wees nie kon die fundering van kreatiewe gedagtes en idees deur middel van dramatiese spel, 'n bevredigende en toekomstige uitkoms ten opsigte van lees – en skryfontwikkeling, voorspel.

Vervolgens 'n kort uittreksel uit die voorafgaande toneeltjie (*Slegs die Tsonga vertaling is aan die deelnemers gegee*):

Voorbeeld 1:

King Lion: "All the animals know that I am their king"
 Nghala: "Swiharhi hinkwaswo swa swi tiva leswaku ndzi hosi ya swona".

Storyteller 3: When King Lion saw Small Ant, he roared:
 Mugaringi 3: *Loko Nghala yi vona risokoti leri, yi bonga:*

King Lion: "Roar! Roaaar! ROAAAAAR!"
 Nghala: "Bonga! Bongaaaa! BONGAAAA!"

Bieva (Malkina, 1993:39) het bevind dat jong kinders in staat is om vyftig persent van die gesproke en geskrewe storieverwysings te identifiseer indien dit (storie en dramatiese spel) in die moedertaal aangebied word. Die ontwikkeling van taalvaardighede, hetsy gesproke, gelees of mettertyd geskryf, verseker die betekenisvolle kommunikasie van **gevoelens** en word deur Lewis (1979: 60) soos volg beklemtoon: "Good writing springs from involvement in experiences that exite *feeling*".

Na aanleiding van die algemene siening dat stories en die daaruit-voortvloeiende dramatiseringspel die effektiewe "gereedskap" vir taalontwikkeling (lees en skryf) is, word verwys na die volgende siening van Malkina (Forum, 1995:38): "They (stories en drama) meet the emotional, cognitive and psychological demands of children: their need to belong, to act...they speak to the 'I' of the child, as Bruno Bettelheim also stated in his book, The Uses of Enchantment".

7.2.3 Patroonvorming, Herhaling en Ritme

Die onbevange behae waarmee jong kinders ritme en repetisie (herhaling van woorde) ervaar lok hulle uit tot die gereelde patroonvorming van sangerige spraakwyses ("chants"),

liedjies en speletjies. Die volgende twee “Reën”-gediggies is duidelik voorbeelde van patroonvorming, herhaling en ritme:

Voorbeelde 1 en 2:

Reën

Wat is die reën?
Soos wat lyk die reën?
Kan die reën mens seën?
Is die reën 'n kolk?
Of is dit 'n wolk?

(Lenate)

Reën

Val reëntjies val,
Op die dammetjie se wal.
Rol druppels rol,
Maak die dammetjie weer vol.
Die reën is so mooi,
Ek gee sommer 'n fooi!

(Elsa)

Volgens Lewis (1979:23) voel kinders inderdaad meer tuis met die basies-estetiese gebruikswyse van taal as met die suiwere nuttigheidswaarde van woorde en sinne. Verder beklemtoon Lewis (p25) die “spelerigheid” met woorde soos volg: “...not only because it is so characteristic of the child’s use of language, but because playfulness is basic in any consideration of the roots of creativity”.

7.2.3 Spelerige “Onsin”

Die “begin” van poësie ontstaan gewoonlik uit die spelerige rammeling van rympies. Dit is dus geen wonder dat jong kinders se skryfpogings (wat hulle “gediggies” noem) die spelerige karakter van “onsin”-rympies (“nonsense” rhymes) aanneem nie. Van die “spelerige” wyse van kinders se dig- of skryfpogings sê Einstein (Freeman, 1985:103) die volgende: “The spirit of playful enquiry helps the creative person to avoid taking himself too seriously providing a vital flexibility (buigsaamheid van denke is ‘n belangrike aspek van kreatiewe denke) to look from many angles”. Tydens die huidige ondersoek is bevind dat kinders prettige rymwoorde met gemak “ontdek” en daarmee eksperimenteer (*sien par. 7.2.5 Voorbeeld 2: “train” en “pain” en par. 7.2.8 Voorbeeld 2: “para-choo(t)” en die “nies” – “a-choo”,* terwyl hulle bewus is van die feit dat dit (hul lawwe rympies) nie werklik poësie is nie. Vir Chukovsky (Bruner et al, 1976:600) is dit belangrik om die volgende te verstaan en te onthou: “...all such nonsense verses are regarded by children precisely ‘as nonsense’. They do not believe for one moment in their authenticity. The ascribing of incongruous functions to objects attracts them as a diversion”.

Die volgende onsin-rympie word ontleen aan Lewis (1979:111,162):

Voorbeeld 1:

I think she's adorable
And I like her a – more – able

Die ondersoeker (eie navorsing) het tydens die “soeke” na “tipiese kinderwoorde” (“geskep” deur middel van die *verbeelding*) bevind dat kinders oor die algemeen die behendigheid van woordgebruik hoofsaaklik toeskryf aan die gebruik van ongewone woorde (woorde wat ‘n *magiese-* of *gevoelsuitwerking* weerspieël, byvoorbeeld “sjoe” (dis warm) of die Engelse uitdrukking “ouch!” wat die Afrikaanse uitroep “eina!” (dis seer) vervang). In dié verband sê Lewis (1979:55) die volgende: “Yippee!” is probably not in every dictionary, but it ought to be if children are going to learn that writing means putting themselves down on paper”.

Chukovsky (Bruner et al, 1976:599) se volgende vraag vind aansluiting by voorafgaande bespreking: Waarom is dit dat so ‘n groot aantal tipiese kinderrympies, goedgekeur deur miljoene kinders met die verloop van die eeue, die ooglopende “skending van die werklikheid” met volharding kultiveer?. As in gedagte gehou word dat die versebundel, Mother Goose (reeds ±500 jaar gelede saamgestel) deur middel van onsinrympies tot stand gekom het, het Chukovsky (Bruner et al, 1976:601) se volgende aanhaling sinvolle betekenis: “It is unlikely that educators so persistently in the course of so many centuries, offered to new generations of children such a multitude of odd poetic creations if they did not contribute to their psychological development”.

7.2.5 Teken en Skryf

Die volgende effektiewe gediggies en skryfpoging (Graad 2) met gepaardgaande tekeninge toon duidelik dat kreatiewe “skryfwerk” kan, en mag voldoen aan meer as een doelwit . Die ontdekking van ‘n paslike styl om inhoud te weergee, hetsy teken of skryf of die kombinasie daarvan, is vanself deel van die **kreatiewe proses**.

Voorbeeld 1:A "Magic" Train

Where does it go?

Where does this train travel?

Does it go into the gravel?

To you and me

in history

This is

a mystery

(Brian)

Voorbeeld 2:Trains

Does a train go very
fast?

Do trains ever get
last?

You can go so far away
in a train,

But some of the people
in trains can really

be a pain.

(Brett)

Voorbeeld 3:Bees.

Bees are the family of all insects.

A bee has a hairy body so that
the pollen can stick to it's body.

The worker bees can only sting
once and then they die.

(Andrew)

Die voorafgaande weergawe van effektiewe teken- én skryfwerk illustreer **sensitiewe waarneming** en gepaardgaande aantekeninge as deel van 'n Omgewingsleer-projek en vind weerklank in die hieropvolgende bespreking van 'n essensiële aspek van kreatiewe skryfwerk:

7.2.6 Sensitiewe (Sintuiglike) Waarneming

Met verwysing na Hoofstuk 4 par. 6.2.3 die volgende:

Lewis (1979:170) praat van sensitiewe waarneming as: "...the imaginative thrust...the fresh insight...". Soos die persepsies (perseptuele gewaarwordinge) verbreed word die kind in staat gestel om beide die innerlike en uiterlike op "nuwe" maniere te ervaar en tydens die skryfpogings kulmineer die sensoriese belewing dan in "woorde" en neem vars dimensies aan.

Die algemene aanvaarding dat jong kinders op 'n meer skerpsinnige wyse sien, hoor, voel en ruik as volwassenes, mag toegeskryf word aan die feit dat kinders volkome vry is van volwassenes se *clichés* (Lewis, 1979:72).

Die belangrikste kenmerk van 'n wetenskap (omgewingsleer) projek deur 'n graad 2-klas onderneem, is die betekenisvolle ervaring en verskerping van al die sintuie. Deur middel van daaglikse observasie en aantekeninge het die volgende akkurate beskrywings en verrassende uitbeelding en kragtige skryfwerk ten opsigte van skeppende skryfwerk voorsien. (*Foutiewe spelling is deur ondersoeker gekorrigeer om sodoende die vloeiende effek van oorspronklike idees te behou*).

Voorbeeld 1:

Die skurwe bruin padda het 'n gladde wit magie.


Die verkleurmannetjie kyk rond met sy soeklig-ogies.

Die akkedis loop op klein dennebol-pootjies.

Die bloukop-koggelmander is 'n *baba* dinosourus wat 'n miljoen jaar *oud* is.

Die miskruier dra 'n bol mis wat groter as hyself is.

"Toktokkie, toktokkie kom uit. Hier is lekker kossies vir jou".

Die wurm loop so: 
 Die miertjies skarrel-skarrel tussen die klippies en grassies.
 Die verkleurmannetjie loop sta-a--a-a-d-i-g.
 Die sprinkaan kan ve-e-e-e-e-r spring.

(Die uitwerking van herhaling en die oorbeklemtoning van woorde het oor die algemeen groot byval gevind).

7.2.7 Fantasie

Die fantasieë van feëverhale in die algemeen en van feëtjies in die besonder, betower kinders reeds vir eeue lank. Die volgende "ou" gediggie van 'n anonieme digter (Maciver, 1957:105) dien as voorbeeld van 'n tipiese "feëtjie-gediggie". Die voorlees van die gediggie het ook etlike "eie" skryfpogings tot gevolg gehad:

Voorbeeld 1:

The Rainbow Fairies

Two little clouds, one summer day,
 Went flying through the sky;
 They went so fast they bumped their heads,
 And both began to cry.

Old Father Sun looked down and said:
 "Oh, never mind my dears,
 I'll send my little fairy folk
 To dry your falling tears."

One fairy came in white,
 And one wore something light;
 In blue, green, yellow, orange, red,
 They made a pretty sight.

They wiped the cloud-tears all away,
 And then from out the sky,
 Upon a line the sunbeams made,
 They hung their clothes to dry.

Die volgende twee Graad 2-gediggies het weereens die noodsaaklikheid van herhaling, ritme en patroonvorming van skeppende skryfwerk op verbeeldingryke wyse weergegee:

Voorbeelde 2 en 3:Ek is 'n Feëttjie

"Ek is 'n feëttjie".
 "Ek vra 'n soentjie,"
 Sê Mamma se seuntjie.
 Die feëttjie vlieg oor die bergie.
 Die feëttjie soek die dwergie,
 Die seuntjie soek die feëttjie.

(Odette)

Ek is 'n Feëttjie

"Ek is 'n feëttjie,
 Ek soek my vlerkie".
 "Wag 'n bietjie",
 Sê die dwergie.
 "Waar is jou vlerkie?"
 "Daar ver op die bergie,
 "Help soek!" sê die feëttjie.

"ASSEBLIEF!

En DANKIE my lief"

(Elrina)

Alhoewel dit soms moeilik is om vas te stel tot watter mate kinders fantasie ten opsigte van skeppende skryfwerk aan storieboeke, televisie of volwassenes se gesprekke ontleen, behoort steeds in aanmerking geneem te word dat vele boeiende idees "uitgesoek" en deur die verstand geabsorbeer word. Gevolglik bly die woorde van Lewis (1979:170) nog steeds geldig: "...to recognize the appeal to them of these mind-stretching fantasies".

7.2.8 Feit en Fiksie

Die natuurlike neiging van kinders om feite en fantasieë te kombineer (waarvan die resultaat gewoonlik openbarend vir beide onderwyser en kind is) word deur Simpkins (1990:58) soos volg bevestig: "Claims are made that (fiktiewe) poetry may expand to the point of insightful experience".

Die volgende anonieme Graad 3-gedigjie weerspieël die voorafgaande "insightful experience" soos volg:

Voorbeeld 1:In Fairyland

The helicopter dragonfly
 Took the fairies up in the sky.

Each with a flower para – choot
 They came down with the breeze,
 It made me sneeze and sneeze
 A choo... a choo... a chooooo!

'n Klasbespreking met betrekking tot die verskille tussen feite en fiksie het tot 'n interessante gespreksbydrae gelei: 'n Tydskrifadvertensie (regs onder) van die eksklusiewe boekwinkel **FACTS & FICTION** is deur 'n Graad 2-leerder skool toe gebring en soos volg (mondeling) "beskryf":

Voorbeeld 2:

'n Koei is 'n waar ding.

Die Maan is 'n waar ding.

Feite is waar soos 'n koei en 'n maan.

Maar 'n koei kan nie oor die maan spring nie.

Dit is nie waar nie, daarom sê ons dit is **fiksie**.



Met betrekking tot die "waarheid" van die voorafgaande verduideliking sê Simpkins (1990:60) die volgende: "...fiction may be concerned with such matters as the meaning of meaning, the relation between appearance and reality". Elke kreatiewe benadering van skryfwerk, hetsy fiksie of feitlike waarhede, mag steeds die verbeeldingryke en spekulatiewe inhoud van menslike denke projekteer.

Terwyl die kind deur middel van sy skryfpogings 'n fiktiewe wêreld ('n fantasie- en verbeeldingswêreld) skep behoort in aanmerking geneem te word dat die wêreld van fiksie 'n *onvoltooide* wêreld is en gevolglik 'n onafhanklike bestaan voer van die wêreld wat ons "sien" (Simpkins, 1990:60). "One can go beyond imaginativeness in terms of make-believe elements....even to more complex interpretations such as self-enjoyment and 'imposes his own ideas on external reality' (Singer, 1977:31-37)".

7.2.9 Simboliese Verteenwoordiging

Met verwysing na Hoofstuk 4 par. 6.2 en 6.2.1 die volgende:

Die simboliese voorstelling wat die kind op spontane en natuurlike wyse in sy skeppende skryfwerk gebruik om moeilike, gevaarlike of bloot onsekere situasies te hanteer, word deur Lewis (1979:90) die "images of growth" genoem. Heel dikwels moet die kind homself

beskans en beskerm teen emosionele (soms selfs fisiese) aanslae van vrees, woede, hartseer en die gepaardgaande gevoelens van hulpeloos- of magteloosheid in 'n grootmenswêreld. Volgens Lewis (p90) stel die simboliese voorstelling van "eie" fisiese krag ("images of growth") wat so dikwels in die kind se skryfpogings uitgebeeld word, die kind in staat om probleemsituasies soos volg te konfronteer: "The story is one of the arrows the child shoots ahead, one of those signs in an effort to fortify identity, shape it, assert it toward maturity".

Soos die monster (draak, reus of duiwel) die simbool van vrees by kinders versinnebeeld, leef die monster in die "ryk van **verbeelding**" wat die misterieuse en onbekende "tussenruimte" verteenwoordig. Gevolglik werp die hedendaagse kind alle vrees- of ontsagwekkende situasies – beide geprojekteerde en werklikheidsgebonde situasies – in sy verbeeldingryke konseptualisering van monsters en die wêreld wat deur hulle bewoon word (Lewis, 1979:94).

Die tonele van konfrontasies met monsters word deur die kind self deur middel van sy kreatiewe skryfpogings (dikwels met behulp van televisie, strokiesprente en ou verhale van drake en duiwels) geskep. Die volgende diktasie (reeds vroeër in dieselfde hoofstuk geïllustreer as 'n "slegte droom") is soos volg:

Voorbeeld 1:

'n Slegte droom

Die duiwel kan nie my kop afkap nie, want die "vriendelike"
draak sal vuur op hom spoeg en my help om weg te kom.

(Adrian)

Die volgende toepaslike voorbeeld van "uitbeelding van krag", en wat dikwels op soortgelyke wyse simbolies verhaal word in kinders se skeppende skryfwerk, verskyn in die boek Jy en Hercules van Preller (1993:44):

Voorbeeld 2:Die Twee Reuse

Antaeus, die groot reus, skreeu van die berg af: "Enige-iemand wat hier wil verbykom moet eers teen my stoei. Niemand kon my nog ooit wen nie!" Hercules storm sommer op die reus af. Antaeus sluk sy laaste woorde toe Hercules hom in 'n magtige greep beetkry en op die grond neersmyt.

(Die laaste sin verteenwoordig menige kinders se behoefte tot beheeroorname van 'n ingewikkelde situasie).



(Andro)

Die feit dat kinders se toenemende ontwikkeling van skryfvaardighede, deur middel van die *simboliese* beeldvorming van *fisiese* vermoëns, grootliks bydra tot hul uiteindelijke selfaktualisering word deur Lewis (1979:89) soos volg beklemtoon: "Now with words under their control they bound ahead, imagining scene after scene in which they are the doers, the testers, the champions, or the ones who leap over hurdles toward new achievements".

Die vraag ontstaan dikwels of kinders namate hulle ouer word (9,10 jaar) steeds van 'n simbolies-verteenwoordigende skryfwyse (wat so natuurlik op 6-8 jarige ouderdom voorkom) gebruik maak. Volgens die bevindinge van die huidige ondersoek van kreatiewe denkwyses is dit inderdaad die geval, alhoewel met 'n verskillende benadering soos van ouer kinders te wagte is. Die gewysigde benadering mag selfs toegeskryf word aan die grootwordproses in 'n land soos Suid-Afrika waar misdaad en geweld hoogty vier. Die "monsters" word uiteraard vervang met menslike misdadigers en moordenaars, of selfs met ruimtewesens wat in direkte verband gebring kan word met die elektroniese en

tegnologiese toekoms. “Reuse” vir hulp en beskerming word reeds deur veel jonger kinders met die rol van die polisiemag vergelyk en soos volg gedikteer:

Voorbeelde 3 en 4: (Graad 1)

The Police

“Bring my stuff back!”
 “Please bring my things back!”
 And they say:
 “Police! Police! HELP!”
 And the bad thief
 Laugh.

(Clayton)

The Policeman

“Policeman! Policeman!”
 “There is someone stealing my things”
 “Come and help me!”
 “Come and help me!”
 To “steal” my stuff back”.

(Thapelo)

Met betrekking tot die noue verwantskap van skeppende skryfwerk met kragtige simboliese verteenwoordiging word volstaan met die volgende oortuiging van Lewis (1979:143): “Children *need* to create symbols for their concerns, and they can find them in the real as well as in the imaginary world”.

7.2.10 Metaforiese Vergelykings

Met verwysing na Hoofstuk 4 par. 6.1 word die aandag gevestig op die volgende:

Van die poëtiese uitdrukkinge van skoolbeginners verseker Lewis (1979:124,125) ons (onderwysers en kinders) van die volgende: “We can be sure that all of them do come to us with a love of rhythm and an ability to create what the poets call “images” in similes and metaphors”. Kenmerkend van kreatiewe denkwyses is die feit dat kinders van alle ouderdomme grootliks genot put uit die uitdagings om vergelykings en metafore te “vind”.

Deur aan ‘n jong kind die geleentheid te gee om te vertel hoe ‘n wurm voel wanneer dit liggies aangeraak word; of “hoe sag is sag?”, laat hom nie net soos ‘n ware ontdekker voel nie, maar boonop ‘n suksesvolle ontdekker in eie reg. In die verband herinner Lewis (1997:72) se siening ons aan die kind se individualiteit ten opsigte van perseptuele waarneming as: “...free of our clichés”.

Vir die meerderheid van kinders wat in Mpumalanga woon en nog nooit sneeu gesien het nie lyk sneeu (soos die uitbeelding op televisie) soos volg:

Voorbeeld 1: (Graad 2)

Sneeu lyk soos: klein geskeurde papiertjies wat uit die lug val.

klein ronde wit balletjies.

Heidi se wêreld.

bolletjies watte.

uitgeknipte papierpatroontjies (*wys presies hoé papier geknip word*).

Na aanleiding van die paslike voorbeelde van kinders se natuurlike gebruik van metafore en vergelykings het soortgelyke voorbeelde (Graad 2) van kreatiewe skryfwerk vorendag gekom:

Voorbeeld 2:

Hoe *voel* die dag?

Soos jou hart wat vinniger en vinniger klop.

Hoe *ruik* die dag?

Soos gesnyde gras.

Hoe *smaak* die dag?

Soos roomys/spookasem/slap "chips".

Hoe *klink* die dag?

Soos ysblokkies in jou lemoensap.

Hoe *lyk* die dag?

Soos waterstraaltjies uit die sproeier.

Lewis (p125) se besondere weergawe van sensoriese gevoelselemente met betrekking tot vergelykings en metaforiese denkwyses word soos volg aangehaal:

"Like if you took a big bite of the world,
you'd have too much air in your stomach
and fly away like a balloon..."

7.2.11 Beweging na die Werklikheid

Tydens die onderhawige ondersoek na kinders se *natuurlike* denkwyses is bevind dat die stories en gediggies van kinders, volgepak met kragtige simbole (vergeljings en metaforiese beeldvorming), steeds die belangrike funksie van fantasieë weerspieël. Die simbole blyk egter van gedaante te verander omrede konsepte verbreed en die beeldvorming geleidelik meer werklikheidsgebonde raak: Dinosaurusse word as't ware uit

die pad "geskop"; reise in die ruimte word aangepak; planete word betree; en persoonlike beskerming word deur middel van elektroniese oë beheer.

'n Nuwe perspektief verskyn mettertyd soos kinders ouer word. Teen 9/10 jarige ouderdom verander die verbeeldingryke denke van rigting. Die volgende voorbeeld van Lewis (p97) lewer bewys van sodanige perspektiefverandering:

Voorbeeld 1:

If I was little
 Crayons would be huge
 Flowers would be trees
 A dog's bark would be thunder
 A cat's mew would be like a siren

Dikwels word "groot" woorde van ouers of ander volwassenes oorgeneem en met volle begrip van betekenis gebruik. Die volgende voorbeeld (eie navorsing) word aangehaal van 'n nege jarige kind wat die woord "feline" van haar vader ('n taksidermis) gehoor het en soos volg aan die klas verduidelik het:

Voorbeeld 2:

The cat walks in a feline way.
 The cat walks as only cats can walk.
 Its body moves in a smooth way.

It walks softly and jumps smoothly.
 It jumps on the table smoothly.
 (Jenna)

Wheelock (Lewis, 1979:114) sê die volgende van die "realiteit" van kinders se kreatiewe skryfwerk: "...a poem is what happens when a poet re-discovers for himself the reality we have lost sight of...".

7.2.12. Blootstelling aan Boeke

Kinders leer taalvaardighede aan van mekaar en van ouers en onderwysers, maar die boeke wat tot hulle beskikking gestel word is uiteindelik van strategiese belang. Singer (1990:15)) sê pertinent die volgende: "Of all the 'props' of childhood, none are more compelling or conducive to make-believe and fantasy than the books children read or hear read to them by a warm, loving adult".

Kinders luister na stories wat daagliks (selfs meer as eenkeer) hardop aan hulle voorgelees word. Met ander woorde, hulle ontmoet mense, ontdek plekke en raak slaags met verskeie idees (en denkwyses) wat hul kennis uitbrei en terselfdertyd die alreeds bekende en familiêre verhelder. Die emosionele begrip verbreed en leer hulle meer omtrent hulself – wie hulle is en wat hulle mag word.

Verder leer kinders ook wat 'n "storie" is en "stories maak" behels. Terselfdertyd *luister* hulle na stories soos dit deur bedrewe storievertellers vertel word en, nog belangriker, *hoor* hulle taal soos dit deur taalvaardiges gebesig word.

Die kinders raak slaags met woorde wat hulle graag wil bemeester en met frases of uitdrukkinge wat hulle net nie kan laat gaan nie – frases en segswyses wat mettertyd hulle "eie" mag word, byvoorbeeld, Lewis (1979:34), se paslike voorbeeld: "Now dash away! Dash away! Dash away all!".

Die boek, *If Dinosaurs were Cats and Dogs* (*sien ook par. 3: Probleemstelling*), geskryf en geïllustreer deur Colin McNaughton (1992) is op 'n verruklike en verbeeldingryke wyse in rymvorm geskryf en gevolglik vol kinderbekoring. Die inleiding beklemtoon reeds "imagine" en "think" (kreatiewe denke) soos volg:

"Imagine giant snakes and hogs,
King-size parrots, jumbo frogs!
If Dinosaurs were cats and dogs
Just *think* of the trouble there'd be..."

Die boek beskryf verskeie diere en die probleme wat ondervind word as gevolg van dinosaurus-grootte (*verwys na par. 3.3: Die Eierprobleem en Figure 13-19*) byvoorbeeld:

- Die "chickasaur" lê bom-grootte eiers wat 'n plaaswerker maklik op die kop mag tref;
- Die "Kangasaur" is die kampioenbokser van die wêreld;
- Die "moleosaurs" verniel die grasperk en maak berge in plaas van molshope;

en nog vele ander snaakse en wonderlike ("probleemskeppende") kreature.

Die boek begin met die woord “**imagine**” en die toneel speel af in ‘n “denkbeeldige wêreld” waar gewone diere fiktiewe dinosourusagtige eienskappe openbaar. Gevolglik word die kinders in staat gestel om toegang te verkry tot ervarings ver anderkant die beperkinge van hul alledaagse leefwêreld. Nietemin, die **fantasie** is nie té ver verwyder nie omrede die fantasie gemaklik aansluit by die bekende realiteit: Alhoewel kinders bekend is met byvoorbeeld, hoenders wat eiers lê, veronderstel die bekende gebeurtenis ‘n fiktiewe kinkel wanneer die “chickasaur” eiers van reuse formaat lê. Die probleme is dié van skaal en grootte en maak sodoende die storie geskik vir ‘n kreatiewe “ontwerp” en/of probleemoplossings in ‘n denkbeeldige konteks.

Die projektake van die “eierprobleem” behels, eerstens, die identifisering van die volgende *behoefes* en *geleenthede*.

- *watter* probleme mag ontstaan as die “chickasours” groter as die plaaswerkers is?
- *waar* sal die eiers gelê word?
- *hoe* word die eier gaargemaak?
- vir *hoe lank* kan een eier ‘n huisgesin voed?

en tweedens:

- *waarop* moet die eier val sodat dit nie breek nie?
- *hoe* kan die “val” sagter gemaak word?
- *hoe* kan die eier opgetel/verpak/vervoer word?

Die volgende oplossings (skryfpogings) tot die *denkbeeldige* probleem stimuleer *kreatiewe denke* ten opsigte van probleemoplossing:

Voorbeeld 1: (Graad 1)

met ‘n net
 met ‘n trek
 met ‘n strik
 met ‘n groot vuur (Om die eier gaar te maak?)
 (Jan)

Voorbeeld 2: (Graad 2)

Jy vleg 'n groot mandjie so groot soos die eier.
 Gooi gras in die mandjie om dit sag te maak.
 Sit dit onder die hoender sodat die eier binne
 in die mandjie val.

(Neil)

Voorbeeld 3: (Graad 3)

1. 'n Nuusberig aan koerante in verband met die reuse kreatuur en haar eiers.
2. 'n Plakkaat om die besigtiging van die "hoender" moontlik te maak.
3. 'n Advertensie om die eiers te kan verkoop.

7.3 Bespreking van Resultate van Skeppende Skryfwerk.

Die kreatiewe taalekspressie van aanvangsonderwys-leerders, aanvanklik haperend en stoterend maar steeds ontdekkend; nog ongevormd maar met geleidelike vormgewing, leer kinders langamerhand om kreatiewe denkers, skrywers en intelligente kommunikeerders te word.

Die feit dat die kind reeds gedurende aanvangsonderwys daarin slaag om 'n innoveerder te wees word hoofsaaklik daaraan toegeskryf dat taal gewoonlik benader word in die gees van probeer, skommel en toets. Gedurende die huidige ondersoek is bevind dat die kind volkome in staat is om gemaklik weg te breek van clichés en uitgediende taalvorms en gevolglik vry is van nette wat hom as persoon gevange mag hou.

Omrede die kind betrokke is in 'n betekenisvolle proses van ontdekking van die "self" en die organisasie van gevoelens, het die ondersoeker (eie navorsing) bevind dat onderwysers 'n groot fout begaan om van die veronderstelling uit te gaan dat skryfpoging slegs kreatief is indien die uitkoms aan sekere poëtiese standarde gemeet kan word. Inteendeel, **kreatiewe denke** en –ekspressie is die totaliteit van verwagtinge implisiet teenwoordig in die totale atmosfeer van 'n daaglikse benadering.

Die uitgangspunt dat skeppende skryfwerk en **selfaktualisering** hand-aan-hand gaan, word deur White (Lewis, 1979:160) soos volg bevestig: "All writing is communication; creative writing is communication through revelation – it is the self into the open".

(L.W. Die voorafgaande ondersoek (Skeppende Skryfwerk) was nie onderhewig aan “eksperimentering” tydens die empiriese ondersoek (Hoofstuk 5) nie. (Verwys na par. 1.2: Afdeling C). Die “algemene” spontane en natuurlike denkwyses van fantasie, verbeelding en sensitiewe waarnemingsvermoëns van kinders (Graad 1-3) is egter gedurende die onderhawige ondersoek **geïnterpreteer** en volledig **beskryf**).

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

1. Samevatting

Aangesien dit reeds moeilik genoeg is om gemaklik te wees met die beoordeling van die kreatiwiteitspotensiaal van volwasse individue – diegene wat oor die kennis en geleenthede beskik om 'n produk te skep wat waarlik “ongewoon” of verskillend en beslis “bruikbaar” of opwindend is, word die probleme meer gekompliseerd wanneer die kreatiewe pogings of denkwyses van jong kinders ter sprake kom.

Met die onderhawige ondersoek na die *natuurlike kreatiewe denkwyses* (fantasie en verbeelding) van aanvangsonderwys-leerders is gepoog om die waarneembare gebrek aan die *stimulering* van kreatiewe denkontwikkeling gedurende aanvangsonderwys aan te toon (sien *Formulering van Probleem, Hoofstuk 1 par.2.2*). Om sodanige probleem te oorkom is 'n doelbewuste poging aangewend (sien *Doel van Ondersoek, Hoofstuk 1 par.3*) om die *natuurlike kreatiewe denkwyses* (fantasie en verbeelding) as voorwaardelike eienskappe van kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys uit te lig (*Hoofstuk 4 par. 3*), om sodoende aanklank te vind by die volgende vooronderstelling (*Hoofstuk 5 par 2.3.1*): dat onderwysers met 'n positiewe persoonlikheid en gesindheid ten opsigte van die *stimulering* van kreatiewe denkwyses, kreatiewe denke oor die algemeen en *fantasie* en *verbeelding* (as aspekte van kreatiewe denke) in die besonder, aanmoedig. Insgelyks, sal onderwysers met 'n negatiewe persoonlikheid en gesindheid ten opsigte van die *stimulering* van kreatiewe denkwyses, nie kreatiewe denke aanmoedig nie.

1.1 Die Teoretiese Ondersoek1.1.1 Die Proses van Kreatiewe Denke

Daar kan nie van die jong kind verwag of vereis word om 'n werklik waardevolle produk te skep nie en gevolglik word 'n minlike skikking getref ten opsigte van geneentheid en onvoorwaardelike aanvaarding van die rigting (die *proses van denke*) van die kind se kreatiewe pogings. 'n Betekenisvolle opmerking van Ward (1974:102) word aangehaal:

"Childhood creativity is more likely to be a *necessary* than a *sufficient* base for prediction of accomplishment". Dit blyk dat 'n meer verstandige benadering van kinders se kreatiwiteit eerder kenmerkende eienskappe soos "eiesoortige denke", of "spel en spelerigheid", of "openheid tot ervaringe" en so meer, in oorweging behoort te neem. Terselfdertyd behoort aan kinders die versekering gebied te word dat hul pogings wel 'n verskil maak in die lewens van ander. Ward (1974:103) se steeds geldige voorstel is soos volg: "My most serious single suggestion is that we give up using the word "creativity" in the name of any *instrument* used in research with young children...call the instrument a *measure* of playfulness...of ideational fluency, or of *whatever it looks like*".

1.1.2 Die Emosionele (Affektiewe) Ervaring

Die verskille wat in die ondersoek waargeneem word tussen kinders en volwassenes se denke blyk afhanklik te wees van die volgende belangrike faktore: Die kind se denke is meer gebonde tot *emosionele ervaringe* waartydens hy/sy nie in staat is om 'n objektiewe houding aan te neem nie. In welke geval **fantasie** die funksie van 'n emosionele "onderneming" tot die oplossing van 'n probleem, vervul. Gedurende dagdromery en spel word *simboliese denke* dikwels aangewend en word die probleem nader aan die emosionele gesindheid "getrek" om beter "beheer" daarvoor uit te oefen.

Verder blyk dit dat alle menslike wesens amper al hul tyd spandeer aan een of ander vorm van verstandelike aktiwiteit wat nie noodwendig geordende denke veronderstel nie, maar merendeels bestaan uit stukkies en brokkies van innerlike ervarings: dagdrome, mymeringe, dwalende gedagtes, innerlike monoloë, helder beeldvorming en drome. Sodanige onsamehangende sameflansing van gedagtes en idees, soms onopvallend of nie-indringend, maar dikwels aangrypend, dra grootliks by tot die leef- en denkstyle van menswees.

1.1.3 Die Kenmerke van Kreatiewe Denkwyses

Die meerderheid sielkundiges het in 'n minder of meerdere mate ooreenstemming bereik ten opsigte van die mees kenmerkende eienskappe van kreatiewe denkwyses as **verbeelding**, **fantasie**, oorspronklikheid, divergente denke, ontdekking, intuïsie,

vindingrykheid, innovasie, avontuurlike denke, eksplorاسie, weetgierigheid, persoonlikheid en probleemoplossing.

1.1.4 Teorieë van Kreatiewe Denke

Ten spyte van die feit dat kreatiewe denke oorvleuel met ander psigologiese fenomene, soos intelligensie, kognitiewe style en persoonlikhede, blyk kreatiewe denke nie identies te wees met enige daarvan nie. Gevolglik kan aanvaar word dat die bogenoemde terme of teorieë grotendeels die kriteria van kreatiewe denke verteenwoordig, asook die bykomende kwalifisering van die kreatiewe *proses*, *produk*, *persoon* en *omgewing*. Kreatiwiteit is egter nie 'n enkele of geïsoleerde wyse van denkaktiwiteite nie. Die kombinasie van al die bogenoemde kriteria word omvat in die konsep "kreatiewe denke".

1.1.5 Interaksie

Die interaktiewe uitgangspunt van kreatiewe denke beklemtoon die aaneenlopende en meervoudig gerigte interaksie tussen individu en gesitueerde eienskappe. Die feit dat situasies verskil ten opsigte van geleenthede, en dat individue verskil ten opsigte van vermoëns, motivering en persoonlikhede, word erken.

Die interaktiewe siening van kreatiewe denke kom vanweë die verduideliking van die "persoon" wat bestaan uit (a) die persoonlikheidsperspektief, (b) die kognitiewe styl of vermoë-perspektief en (c) die verduideliking van die "situasie" wat die psigologiese perspektief insluit (Mellou, 1996: 127).

1.1.5.1 Kreatiewe Denke in terme van die "Persoonlikheid"

Om kreatiwiteit te verklaar in terme van "omvangryke teorieë van persoonlikheid", het 'n groot aantal persoonlikheidsteoretici gepoog om die verduideliking of verklaring daarvan te inkorporeer in hul onderskeie teoretiese aannames. Gevolglik is die kognitiewe (Piaget en Vygotsky), die psigoanalitiese (Freud), die affektiewe (Rapaport en Singer), die naturalistiese (Rousseau en Werner), die progressiwistiese (Dewey), die humanistiese (Maslow) teorieë, onder andere, bespreek.

Met betrekking tot die huidige studie van die persoonlikheidsienskappe van jong kinders het verskeie studies (Singer, en andere) die noue verwantskap van persoonlikheidsveranderlikes ten opsigte van kreatiewe denke ondersoek. Van enkele van hierdie veranderlikes word melding gemaak: "Spel en spelerigheid" (Griffiths en Singer), "inisiatief", "onafhanklikheid" en "spontane verbeelding en fantasie" (Simpson, Singer en Vygotsky).

1.1.5.2 Kognitiewe Denkwyses

Die term "kognitiewe denkwyses" verwys na die kenmerkende wyses waarop individue die omgewing konseptueel organiseer. "Kreatiewe probleemoplossingswyses"; die "vermoë om onverwante assosiasies te maak"; die "vermoë om vindingryke idees te genereer" ten opsigte van probleemoplossing; "ideevlotheid", "beeldvorming" en "perseptuele openheid", is slegs enkele voorbeelde van kognitiewe eienskappe wat gedurende die ondersoek belangrike verwantskappe met kreatiewe denke aangetoon het.

1.1.5.3 Die Omgewing

Die sosiale omgewing (huisgesin, skool, maats) waarin die kind homself bevind het 'n merkwaardige invloed op kreatiewe gedrag. Kreatiewe denkwyses vereis stimulasie van die omgewing (ouers en onderwysers) en voldoende *tyd* en *ruimte* om te gedy.

Daar bestaan 'n wedersydse verwantskap tussen individue en die omgewing. Gevolglik is wedersydse omgewingsbeïnvloeding belangrik vir kreatiwiteitsontwikkeling aangesien enige kreatiewe denkkategorieit of gefasiliteer of geïnhibeer word deur die konteks van omgewingsgebeure. Met betrekking tot positiewe *omgewingstimulering*, voeg Singer (1990:18) die volgende woorde by: "When we add a caring person, a sacred space, and a few 'props', imagination bursts forth".

1.1.6 Transformasie

"Transformasie" (of gedaanteverwisseling) wat deur middel van kreatiewe denke teweeggebring mag word, word ook gesien as die uitkoms van selfgerigte transformerende omstandighede en soos volg deur Mellou (1996(a):132) beskryf: "Through actions and

thoughts the individuals *transform* what they have to know and come to new conclusions...”. Volgens Pickard (Mellou, 1996(a):133) lei die ontwikkelde transformerende vermoë tot die toenemende gewaarwording van alternatiewe. “Transformeer” beteken ook nie net “verandering” nie, maar impliseer wel die algehele verandering van “iets” (objek/idee/gedrag). Tydens die huidige ondersoek het dit dan ook duidelik geblyk dat *dramatiese spel* (denkbeeldige spel) een van die belangrikste uitinge van transformerende aktiwiteite weerspieël.

1.2 Die Empiriese Onderzoek

Met betrekking tot die empiriese ondersoek (deur middel van die kwalitatiewe benadering) word in aanmerking geneem dat kwalitatiewe metodologie na *beskrywende* data verwys – individuele “eie” gesproke en/of geskrewe woorde, ekspressiewe uitinge (tekeninge, spel), probleemoplossingswyses en *waarneembare* gedrag. Volgens Booyse (1998:60) is kwalitatiewe metodologie veel meer as blote data-versamelingstegnieke: dit is ‘n “wyse” waarop die empiriese wêreld betree word. Gevolglik is kwalitatiewe navorsing nie afhanklik van spesifieke vrae wat gevra moet word, of hipoteses wat getoets moet word, nie. Vir die primêr humanistiese uitgangspunt van ‘n kwalitatiewe navorsingsmetode is “betekenis” van essensiële belang. Gevolglik val die klem van die versamelde data op *hoe* die mens *dink, ervaar, voel, waarneem* en *interpreteer* tydens die strukturering van ‘n “eie wêreld” (Booyse, 1998:60-63).

Die proefpersone (9 onderwysers (Nelspruit tot Mkuhlu) en 75 Graad 3-leerders van drie skole in Mpumalanga – Nelspruit, Witrivier, Hazyview), betrokke by die uitvoering van die eksperimentele ondersoeke (die toepassing van meetinstrumente), word soos volg saamgevat:

- Om die rol van die onderwyser ten opsigte van die stimulering van kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys te bepaal is ‘n vraelys (die “Herrmann Brain Dominance Instrument”) deur nege *onderwysers* voltooi.
- Met die resultate verkry van die vraelys (*Hoofstuk 5 par. 3.1.1 Tabel 1*) om die breinkwadrantvoorkeure ten opsigte van prosesseringswyses te bepaal, is bevind dat

onderwysers met 'n regterhemisferiese breindominasie grootliks kreatiewe denkontwikkeling van leerders aanmoedig, terwyl onderwysers met 'n linkerhemisferiese breindominansie, daarenteen, kritiese denkontwikkeling beklemtoon.

- Om die rol van fantasie en verbeelding as *natuurlike* kreatiewe denkwyses te bepaal het 75 (slegs Graad 3-leerders as proefpersone) aan die volgende (gekombineerde) "eksperimentele" ondersoek (Bylae B) deelgeneem:
 - (a) "Wees Kreatief" (die ondersoeker se eie poging om kreatiewe denkwyses te bepaal) in aansluiting by
 - (b) "Die Sensasionele Denke-Model" van O'Neill & Shallcross om die rol van sensitiewe perseptuele waarneming met betrekking tot die kreatiewe denkwyses van jong kinders te bepaal.

Met die resultate verkry deur middel van *observasie* en *interpretasie* van Graad 3-leerders se deelname (Hoofstuk 6: probleemoplossings (par. 4.3.1), ontwerpe (par. 5.2) en artistiese kunsuitinge (par. 6.1) is bevind dat "eksperimentele" groepe (met stimulering van natuurlike kreatiewe denkwyses soos *fantasering*, *verbeelding* en *sensitiewe waarnemingsvermoëns*) in staat gestel word om meer oorspronklike, buigsame en uitgebreide idees te genereer as kontrole groepe. Met betrekking tot skeppende skryfwerk is ook oortuigend bevind dat positiewe *omgewingsbeïnvloeding* en *geleentheidskepping* ten opsigte van die *stimulering* van die bogenoemde kreatiewe denkwyses kreatiewe denkontwikkeling merkwaardig bevorder.

Na aanleiding van die ondersoeker se persoonlike observasie en interpretasie met betrekking tot die meetinstrumente, word die volgende bevindinge van die empiriese ondersoek bekragtig:

- Kreatiewe denkwyses (fantasering en die gebruik van die verbeelding) vind *natuurlik*, *spontaan*, *innerlik-gerig* en *onvoorspelbaar* plaas en ontwyk gewoonlik manipulasie en kontrole.

- Interne faktore hang struktureel saam met die observasie en interpretasie van fantasie en verbeelding as tekens of wyses van “oriëntering en gevolglik is eksterne oorsake van sekondêre belang.
- Die verstand is 'n self-organiserende inligtingsstelsel waar kreatiewe denke volgens 'n natuurlike wyse van “patroonvorming” plaasvind.

Die mees uitstaande of belangrikste bevinding waartoe gedurende die empiriese ondersoek gekom is berus op die premis dat elke persoon oor kreatiewe potensiaal as 'n natuurlike geboortereg beskik. Aldus is dit nie belangrik om kreatiewe potensiaal te “meet” volgens “bewysbare” of verifieerbare standaarde nie, maar dat dit van veel meer belang is om die *natuurlike* kreatiewe denkwyses van fantasie en verbeelding aan te moedig en te stimuleer.

2. 'n Samevatting: Fantasie en Verbeelding as Moontlikheidsvoorwaardes vir Kreatiewe Denke gedurende Aanvangsonderwys.

2.1 Verbeelding as Kreatiewe Denke

Mellou (1996(a):134) sê pertinent: “Imagination and creativity are two activities fundamentally related”. Soms word verbeelding: (a) op 'n losse wyse gelykgestel met kreatiwiteit; en (b) beskou as sinoniem daarvan. Arieti (Mellou, p134) benadruk die belangrikheid van verbeelding as 'n voorloper (*voorwaarde*) van kreatiewe denke aan die een kant; terwyl Lytton (Mellou, p134) aan die ander kant, oortuig is daarvan dat verbeelding een van die verstandelike vermoëns (“inventive or creative faculty”) van kreatiewe denke is en daarom sinoniem is met die kreatiewe *proses*. Ainsworth-Land (Mellou, p134) sien verbeelding en kreatiewe denke as onlosmaaklik ineengestrengeel.

Die produktiwiteit en verdienstelikheid van die ekspressiewe kreatiwiteit verleen 'n besondere betekenis aan die term “kreatiewe verbeelding” en die kenmerkende eienskappe daarvan word soos volg deur Simpkins (1990:56) weergegee: “It is commonly discussed as creative imagination, fantasy, *creative power*, inspiration, originality, as visionary and germinal”. Dié terme word ook dikwels gebruik om 'n onderskeid te tref

tussen *kreatiewe verbeelding* en die prosaïse, verstandige, konvensionele en aardsgebonde realisme.

2.2 Fantasie as Kreatiewe Denke

Fantasie neem verskillende vorms aan – drome vir die toekoms, dagdrome, lugkastele, beeldvorming (verbeelding) en denkbeeldige *scenarios*. Volgens Person (1995:7): “A fantasy or a daydream – terms used interchangeably – is an imaginative or *internal* dialogue...that transcribes our hopes”.

Met betrekking tot die teoretiese aspekte van fantasie is vasgestel dat beeldvorming (“imagery”) ‘n belangrike wyse van kommunikasie is en ‘n manier om ervaringe te verteenwoordig of te *beleef*. Verder impliseer kreatiewe denke ook die simboliese en metaforiese wyses van fantasiedenke.

Bowes (1990:12) is van die oortuiging dat die aktiewe gebruik of toepassing van **fantasie** die aangewese wyse is waarop **kreatiwiteit** ontsluit word, en stel dit soos volg: “an active use of fantasy is a means of unlocking creativity and of effectively exploring *changes* in lifestyle”. Die bron van persoonlike *verandering* is geleë in die “self” en deur middel van innerlike dialoog plaas die proses van kreatiewe denke, die verantwoordelikheid vir *verandering* op die individu self eerder as op een of ander eksterne verteenwoordiging (Bowes, 1990:11).

Met betrekking tot die fantasie van feëverhale sê Flack (1997:xix) die volgende: Die magiese bekoring van feëverhale (fantasie) en die genotvolle wyse waarop die verstandelike vermoëns **kreatief** aangewend word bestaan nie net in die “Eens-op-’n-tyd...” (“Once upon a time...”) fase van die lewe bekend as die kinderjare nie. Wysgere, onderwysers en ouers sien ook die inherente wysheid in die woorde van Lewis (Flack, 1997:xix): “Someday you will be old enough to start reading fairy tales again”.

Volgens Klinger (Mellou, 1996(a):136) verskil fantasie van verbeelding as gevolg van die feit dat fantasie moeilik geëvalueer kan word. Nietemin, individue beskik oor die *vryheid* van fantasering wat hul voortdurend in staat stel om nuwe ervaringe te “skep”. Oor die

algemeen is die basiese onderskeid tussen verbeelding en fantasie oënskynlik geleë in die realiteit/nie-realiteit dimensie. Boonop, is fantasie soms betrokke by die onmoontlike, of ten minste die onwaarskynlike. Die kragtige betrokkenheid van **fantasie** met **kreatiwiteit** word egter dikwels bevestig in velde van ingenieurswese tot sosiale- en maatskaplike werk.

Ten spyte van die moontlike verskille tussen verbeelding en fantasie: "...both processes enable us to leave the immediate and provide a bridge between the known and what might be (Mellou, 1996(a):136)".

2.3 Voorwaardes vir Kreatiewe Denke

Eerstens is die wedersydse interaktiewe voorwaardes vir kreatiewe denke afhanklik van die individu se besondere karaktereienskappe, vermoëns en die omgewingsfaktore. As gevolg van die wedersydse interaktiwiteit word kreatiewe denke en gedrag gesien as 'n komplekse "persoon-situasie" interaksie.

Tweedens is mense geneig om inligting wat gedurende die interaksie met die omgewing verkry is te "transformeer". In werklikheid vind 'n transformasie van denke plaas.

Derdens word verbeelding en fantasie geaktiveer waar en wanneer ookal transformasie betrokke is met die doel om "dinge" (objekte/idees) radikaal te "verander". Mellou (1996(a):137) verduidelik soos volg: "Creativity involves a new growth, a new transformation of what people know". Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat dié tipe denkaktiwiteite plaasvind as gevolg van die kreatiewe proses van fantasering of verbeelding.

Uiteindelik, en in die lig van die voorafgaande besprekings, kan daar nou gesê word dat kreatiewe denke 'n proses is wat in werklikheid 'n kombinasie is van die volgende basiese **voorwaardes**: interaksie (met die omgewing); en transformasie – verbeelding – fantasie wat gelyktydig werksaam is in die denkaktiwiteite van individue. Inderdaad kan geeneen van die voorwaardes alleen staan nie aangesien die een die ander impliseer wanneer kreatiewe denke ter sprake is.

3. Aanbevelings

Volgens Fisher (1993:44) vereis kreatiwiteit in die praktyk (aanvangsfase van onderwys) beide aspekte van (affektiewe) "gevoel" en (kognitiewe) "denke". Met ander woorde, die kombinerings van kreatiewe gesindhede en kognitiewe vaardighede.

3.1 Kan Kreatiwiteit "aangekweek" word?

Barron (Mellou, 1996(b):123) se beskrywing van tegnieke om kreatiwiteit in 'n gewone klaskamersituasie (die *natuurlike* situasie) te bevorder word in ooreenstemming bevind met Fisher se voorafgaande sienswyse. Die doelstellings ten opsigte van kreatiewe denkontwikkeling word soos volg beklemtoon: Eerstens, om die emosionele behoeftes van leerders wat die wisselwerkende aksies of doeltreffende kommunikasie van gevoel insluit, te bepaal en tweedens, om die **verbeelding** deur middel van gepaste metaforiese denke te "bevry". Singer (1990:175) beklemtoon ook die positiewe onderwyser-kind-*interaksie* as die voorwaardes wat die kind aanmoedig om te leer *hoe* om die fisiese wêreld te *transformeer* tot 'n buigsame, simboliese wêreld.

Aquilar (Mellou, 1996(b):122) antwoord ook bevestigend op die voorafgaande vraag en beveel verder aan dat programme wat ontwerp word om kreatiwiteit te bevorder direk sal fokus op die ontwikkeling van perseptuele-, kommunikasie-, leer- en denkvaardighede deur middel van spel en spelerige gesindhede.

3.2 Ideegenerering

Innovasie (die uitstaande kenmerk van kreatiwiteit) hang af van, en hang saam met **verbeelding**. Soms moet idees vergesog wees om werklik kreatief te wees. Groot ontdekkings word dikwels as "mal idees" gebore. Om kreatiewe oplossings te vind moet dikwels "ongewoon" gedink word.

Volgens Neethling (1994:30-37) word vier basiese beginsels ten opsigte van die generering van idees aanbeveel:

1. Geen kritiek nie: Terwyl idees gegenerer word, word geen kritiek uitgespreek nie ten spyte daarvan dat sommige van die idees onlogies en belaglik mag lyk.
2. Vrylike vloei van idees ("freewheeling"): Wanneer die hiperkritiese ingesteldheid tydens ideegenerering laat vaar is ontstaan selfvertroue wat die persoon in staat stel om idees vrylik te laat uitvloei.
3. Kwantiteit: Linus Pauling (Neethling, 1994:32) het gesê: Die beste manier om 'n goeie idee te kry is om baie idees te hê. Daar moet dus 'n doelbewuste strewe na kwantiteit wees en dikwels gebeur dit dat juis hierdie doelbewuste poging die beste resultate tot gevolg het.
4. Aanhaak: Wanneer een persoon 'n idee skep is dit dikwels die stimulus vir 'n ander persoon om iets daarby te voeg of om 'n eie idee te skep.
5. Nie net lineêr nie: Die geneigdheid om idees onder mekaar of in 'n reguit lyn langs mekaar aan te stip oorbeklemtoon logika en orde en verhinder nie-lineêre en ongewone denke (waaruit oplossings dikwels kom).

3.2.1 "Dinkskrums" ("Brainstorming")

"Dinkskrum" is die naam wat gegee word vir die bymekaarbring van individue om oor sekere situasies of probleme te "dink" en dan elkeen hul eie idee te opper. Dinkskrums is nuttige strategieë vir kinders van alle ouderdomme om idees te genereer. 'n Sleutelwoord ("triggerword") word voorgestel en die geleentheid word aangebied om enige gedagte of geheue-inligting wat met die woord geassosieer word te herroep.

'n Voorbeeld met betrekking tot 'n "ongewone" gebruik van 'n vuurhoutjiedosie (as sleutelwoord) het die volgende "idee" tot gevolg gehad (Fisher, 1993:5):

"You could use the matchbox tray as a boat, put a small candle in it, light it, then float it down a river. Make a wish, and if your boat gets washed up on the shore your wish will come true".

Na aanleiding van die voorafgaande voorbeeld van 'n "ongewone idee" kan die woorde en frases wat opduik in 'n dinkskrumsessie ook die *klassifisering* en *organisering* van

gedagtes/idees bevorder wat terselfdertyd as die begin van stories (skeppende skryfwerk) kan dien.

3.3 Die Ontwerp van Kreatiwiteitsprogramme

Met betrekking tot die ontwerp van kreatiwiteitsprogramme behoort die volgende belangrike aspekte ten opsigte van doeltreffende kreatiwiteitsontwikkeling ten doel gestel te word: Om onderwysers bewus te maak van hul eie kreatiewe vermoëns; om doeltreffende tegnieke vir praktyktoepassing te voorsien en om onderwysers voor te berei op verskeie moontlike struikelblokke ten opsigte van die ontwikkeling en manifestasies van kreatiwiteit (Mellou, 1996(b):123).

Trostle en Yawkey (Mellou, 1996:123) beskryf sewe spesifieke wyses waarop die onderrig van kreatiewe denke, as 'n geïntegreerde deel van aaneenlopende kurrikulêre aktiwiteite, klaskamerlesse en onderwysaktiwiteite, verloop:

1. *Die fasilitering van kreatiewe gedagtes en idees* - waartydens die onderwyser die kind toelaat om fisiese objekte op 'n "eie" wyse te gebruik, met ander woorde, om self te **dink** en besluite te neem.
2. *Volwasse spelerigheid* - waartydens die onderwyser handel volgens die ideale model of verpersoonliking van 'n kreatiewe persoon.
3. *Ontdekking* - waartydens die onderwyser "tyd" beskikbaar stel sodat kinders nuwe "dinge" kan *ondersoek*.
4. *Mondelinge wenke of aanwysings* - wat kreatiewe denke stimuleer met die doel om **verbeelding** te prikkel.
5. *Verbale beskrywing (diktasie) van ervarings* - waartydens die onderwyser behulpsaam is met die kind se spontane en lewendige "beskrywing" van idees of ervarings (drome en fantasieë).
6. *Wysiging van objekte* - waartydens die onderwyser "verandering" van bekende objekte of idees tot onbekende (ongewone) objekte of idees aanmoedig.

7. *Byvoeging of uitbreiding van idees* - deur middel van geleentede tot *denkbeeldige* rolvertolking (dramatisering) en die integrering daarvan in spelaktiwiteite.

3.3.1 Die Ontwikkeling van Kreatiewe Denkvaardighede

Die volgende vier denkvaardighede (**vlotheid**-, **buigsaamheid**, **oorspronklikheid** en **uitbreiding** van denke) ten opsigte van kreatiewe denkontwikkeling word, onder andere, aanbeveel (Fisher, 1993:44):

3.3.1.1 Vlotheid van Denke (Ideevlotheid)

Hoe meer idees die kind gedurende **spel** genereer, hoe vlotter of vloeiender sal oplossings tot werklike en belangrike lewensprobleme gegeneer word. Enkele vroe en voorbeelde om ideevlotheid, met betrekking tot sintuiglike waarneming te bevorder, is soos volg:

- Aan hoeveel "dinge" kan jy dink wat soos volg lyk / voel / proe ?
 - Rond / gestreep / baie klein / deurskynend
 - Skurf / glad / sag / glibberig
 - Suur / soet / sout / bitter

Ideevlotheid om taalvaardighede te bevorder sal onder andere, die volgende voorbeelde insluit:

- Aan hoeveel woorde kan jy dink wat dieselfde beteken / wat rym?
- Hoeveel woorde kan jy vind wat met dieselfde letter begin? (*Woorde kan ook saamgevoeg word om sinne / tongverdraaiers te maak*).
- Bou jou eie sinne met die groep letters van jou naam of byvoorbeeld, egbdp (*ek gaan baie daar perdry / every good boy deserves presents*).
- Aan hoeveel name van plekke, blomme, kleure kan jy dink wat met dieselfde letter begin?

Bogenoemde en ander woordspeletjies is waardevolle maniere om ideevlotheid te ontwikkel.

3.3.1.2 Buigsaamheid van Denke

Buigsaamheid van denke is die vermoë om die benadering van 'n probleem te verander.

Verskeie "kopkrappers" soos die volgende voorbeelde vereis buigsaamheid van denke:

- Verwyder 4 vuurhoutjies om 3 vierkante oor te hê. (Leidraad: Die grootte van die vierkante mag verskillend wees).



- Teken die buitelyne van 'n hasie / vis / skoelapper sonder om jou potlood op te lig.



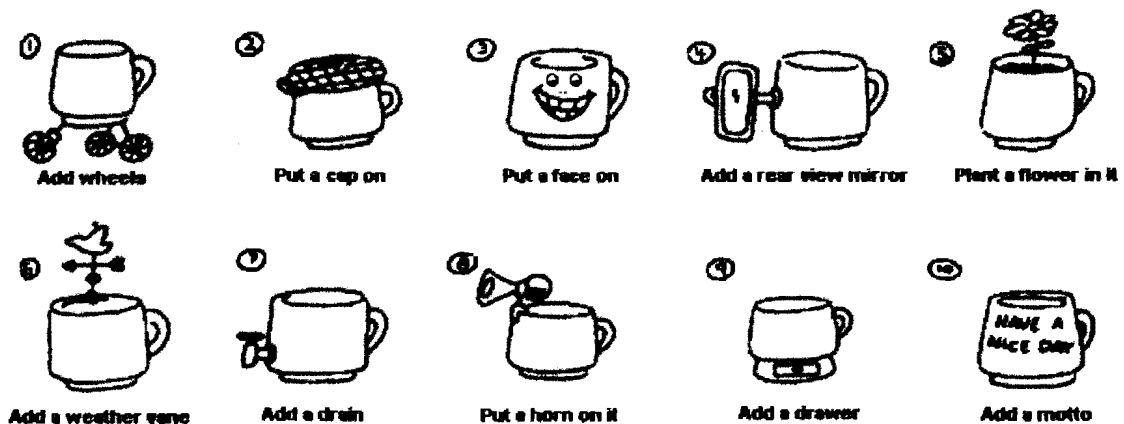
3.3.1.3 Oorspronklikheid van Denke

Oorspronklikheid word aangetoon deur die ongewone idees en oplossings vir probleme.

Tipies van die vermoë tot oorspronklikheid is om interessante/ongewone gebruike van eenvoudige objekte/voorwerpe voor te stel:

- Dink aan al die verskillende maniere waarop jy 'n kombors/laken kan gebruik.
- Op hoeveel maniere kan jy 'n baksteen/skuifspeld/glas gebruik?
- Op hoeveel maniere kan jy 'n vuurhoutjiedosie gebruik?
- Hoeveel verskillende items kan jy in 'n vuurhoutjiedosie kry?
- Wat kan jy aan 'n koffiekoppie/beker byvoeg om dit te verbeter?

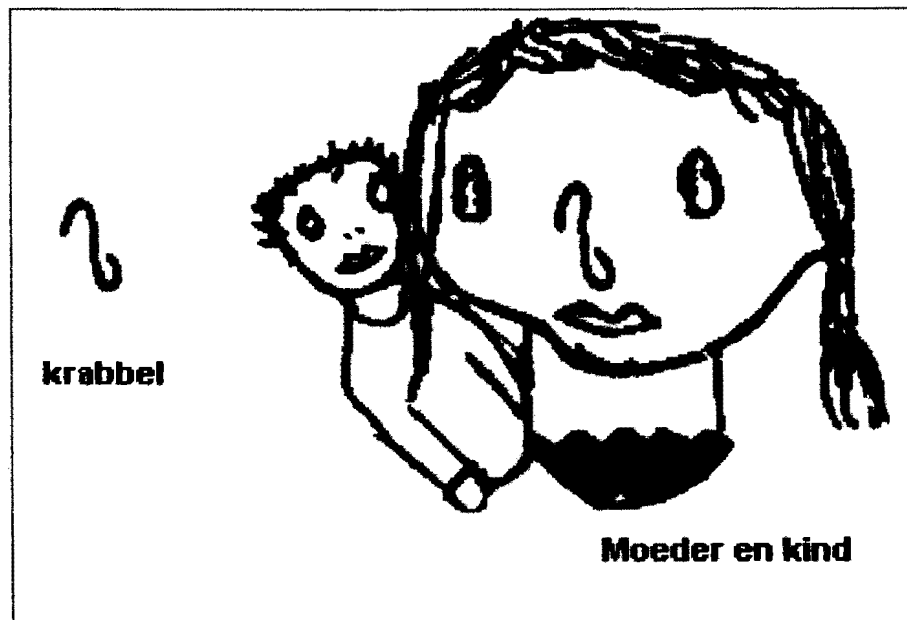
Fig. 46 Tien maniere om 'n koffiebeker te verbeter



Oorspronklikheid van denke ten opsigte van “futuristiese” ontwerpe (byvoorbeeld die ontwerp van 'n pretmasjien) en probleemoplossings (om 'n kat en hond se bakleiery te staak) soos in Hoofstuk 6 aanbeveel, behoort ook die gebruik van **verbeelding** aan te moedig).

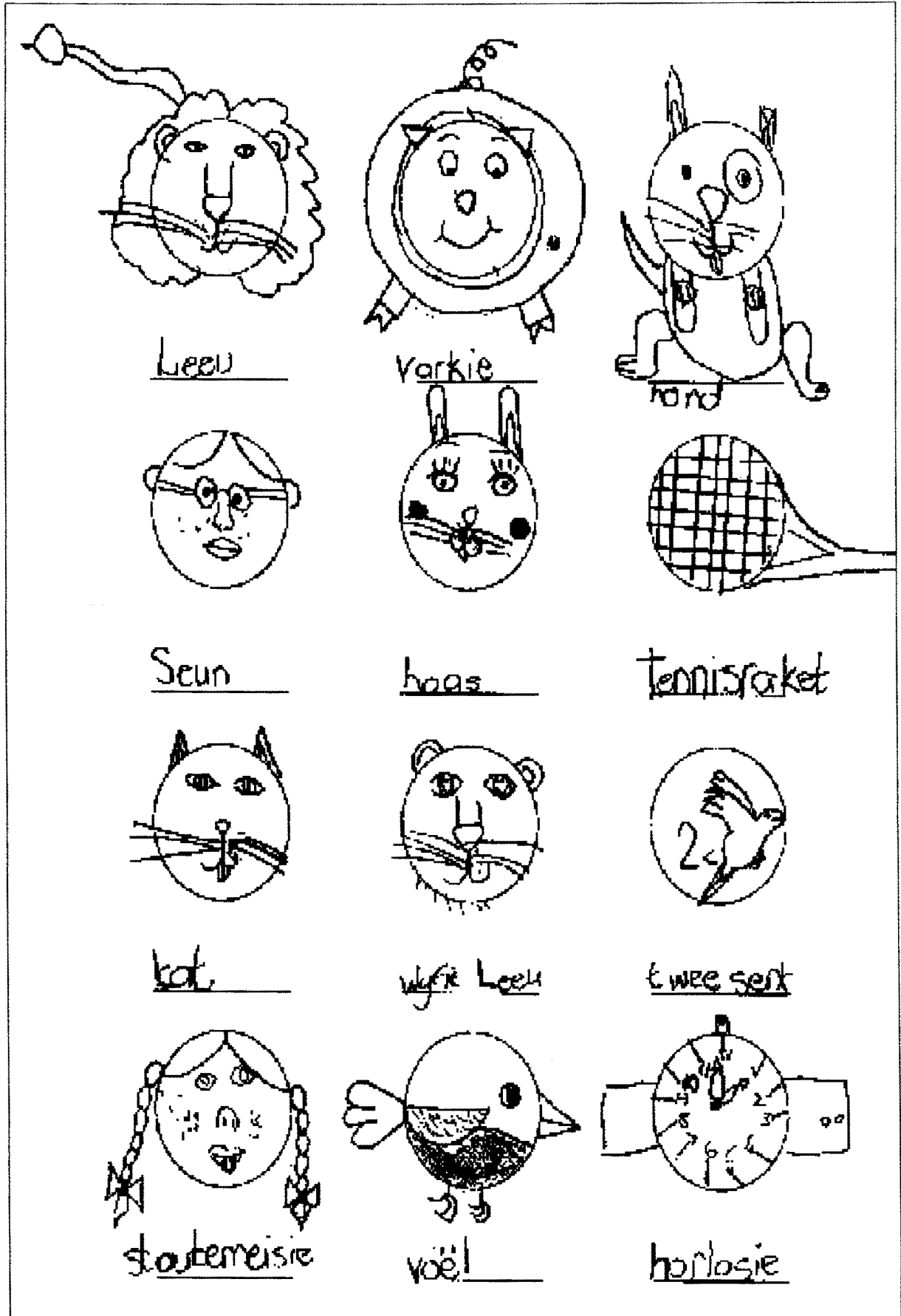
3.3.1.4 Uitbreiding van denke

Fig. 47



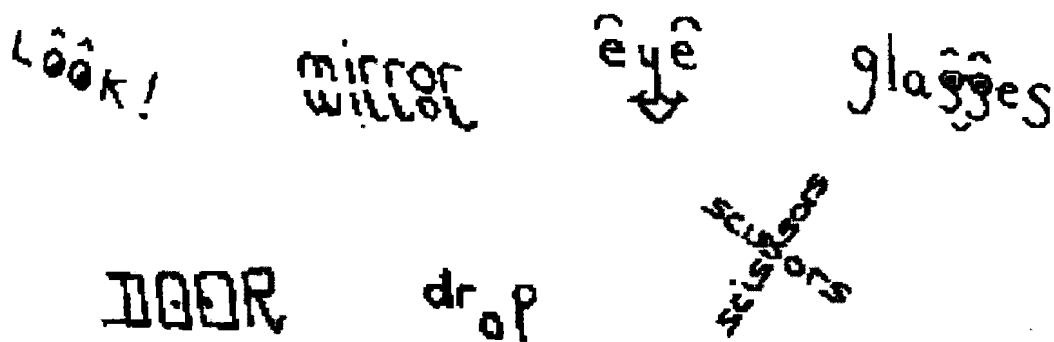
Die tekening (Fig. 47), wat uit 'n kragtelpatroontjie ontstaan het, was geskep vir 'n kompetisie van die National Association for Gifted Children (Fisher, 1993:47), maar dien ook as verbeeldingryke voorbeelde vir die uitbreiding van kreatiewe idees van aanvangsonderwysleerders:

- Maak 'n tekening wat gebaseer is op 'n krap- of kragtelpatroontjie.
- Uitbreiding van tydskrifprente of koerantfotos deur byvoegings, of “praatborrels” met paslike byskrifte.
- Maak 'n sakkie vol met woorde wat op afsonderlike stukkies papier geskryf is – kies 'n aantal woorde en “bou” 'n storie op deur middel van die woorde wat getrek of gekies is.
- Ontdek verskillende tekeninge wat almal gebaseer is op dieselfde sirkel (Figuur 48).

Fig. 48 Verskillende tekeninge wat gebaseer is op dieselfde sirkel

Na aanleiding van die Chinese spreekwoord: "A picture can be worth a thousand words", blyk die uitbreidingsvermoë van denke 'n oneindigheid van moontlikhede in te hou te oordeel na die volgende verbeeldingryke wyses waarop kinders die "betekenis van woorde" illustreer (Fisher, 1993: 59).

Fig. 49 'n Voorstelling van die "betekenis van woorde"



3.4 Metodes, Tegnieke en Strategieë

3.4.1 Kreatiewe Denkontwikkeling deur middel van die Verbeelding

Volgens Glynn (1998:16), skrywer van Teaching for Excellence wend onderwysers weinig pogings aan om kreatiwiteit en **verbeelding** aan te moedig. Gevolglik ontstaan die volgende vraag dikwels: Wat kan onderwysers doen om kreatiwiteit te stimuleer?

Allereers herinner Glynn (1998:16) ons aan die volgende: "Remember that imagination is the operation of forming mental images or pictures inside the head of what is not physically present to the senses. It is the ability to think divergently".

Aangesien kreatiewe denke divergensie, verbeelding, oorspronklikheid en intuïsie insluit, word die **SCAMPER**-metode, soos oorspronklik saamgestel deur Eberle (Glynn,1998:16), aanbeveel.

SCAMPER is 'n praktiese en prettige tegniek om kreatiewe denke ten opsigte van verbeelding en vindingrykheid te stimuleer. Die akroniem stel die volgende reeks denkprosesse voor wat deur middel van "dinkskrums" verander of verbeter kan word:

- S** - Substitute (vervang)
- C** - Combine (kombineer)
- A** - Adapt (pas aan)
- M** - Modify; Magnify; Minify (wysig; vergroot; verklein)
- P** - Put to other uses (probeer ander gebruike)
- E** - Eliminate (elimineer)
- R** - Reverse; Rearrange (probeer die omgekeerde; herrangskik)

Verskeie kontrolelyste is bedink om kinders en onderwysers te help om idees te genereer. Die mees bekende is die volgende lys van vrae soos saamgestel deur Alex Osborne (Fisher, 1993:49):

Tabel 3 Kontrolelys van kreatiewe idees

Vervanging	Wie anders? Wat anders? Ander plek? Ander tyd? Ander materiaal? Ander benadering?
Kombinering	Bring saam? Verenig met mekaar? Kombineer planne? Kombineer idees?
Aanpassing	Wat is dieselfde? Watter idees word voorgestel? Maak groter? Maak kleiner? Vermenigvuldig?
Ander gebruike	Nuwe maniere om te gebruik? Ander gebruike na veranderinge?
Eliminering	Wat om te verwyder, uit te laat, ontslae van te raak? Gedeelte of geheel?
Herrangskikking	Probeer verskillende patroon, uitleg of skema? Draai om? Onderstebo? Binnekant na buitekant? Probeer teenoorgesteldes?

Na Glynn (1998:16) se mening word eenvoudige voorwerpe (byvoorbeeld klerhangers, wasgoedpennetjies, en vele ander artikels) gestereotipeer in sekere algemene kategorieë, wat dit moeilik maak om "iets anders" (ongewoon, interessant, bruikbaar, en so meer) te "verbeel". Die Scamper-tegniek voorsien die "gereedskap" wat kinders (en onderwysers) die geleentheid bied: "...to move beyond the mental obstacle of familiarity and give children a creative stepping stone for *change* and unique ideas".

Verdere strategieë om idees te genereer is aangebied deur Edward de Bono (1984:189). Die “CoRT (“Cognitive Research Trust”) Thinking Program”, ook bekend as “attention-directing tools” word soos volg verduidelik (Fisher, 1993:49): “Just as a parent teaches a child to cross the road safely, not just by telling children of possible dangers but by showing them how to look left and right before crossing the street, so there is a *need for procedures that direct the child’s attention to aspects of a situation that might otherwise be neglected*”.

Die woorde (plus, minus, interessant) word soos volg verduidelik:

- Plus - die “goeie dinge” omtrent ‘n idee, waarom jy daarvan hou
- Minus - die “slegte dinge” omtrent ‘n idee, waarom jy nie daarvan hou nie
- Interessant - Wat interessant gevind word omtrent die idee

Insteede daarvan om te sê dat daar van ‘n idee gehou word, of nie daarvan gehou word nie, word die PMI-tegniek toegepas. Die volgende voorbeeld word aangehaal (Fisher, 1993:49-50):

Die onderwyser het aan die klas (Graad 3) gevra of hulle daarvan sou hou om 5 dollars (ongeveer R30) betaal te word om skool by te woon. Al dertig hande het opgegaan en enkele van die volgende gretige redes is verskaf:

We would use the money to buy candy
 Having money is more grown-up
 We wouldn’t have to ask our parents for money

Die onderwyser het die kinders in kleiner groepies ingedeel volgens die “plus-“, “minus-“ en “interessante” punte. Na slegs vier minute het die kinders reageer. Die “goeie” punte is herhaal, maar verskeie nadele is soos volg aangetoon:

Our parents would stop giving us pocket money
 The bigger boys might beat up the smaller ones to take their money
 Adults might not give us presents...

Na aantekening van die plus, minus en interessante punte, het die onderwyser gevra *wie* steeds verkies om betaal te word. Slegs een kind se hand het opgegaan. Die res van die klas het van plan verander.

Die uitsluitlike doel van dié en ander CoRT tegnieke is om beplanning en besluitneming as denkvaardighede aan te moedig. Sodoende word die vermoë om faktore en gevolge van denkaksies te “oorweeg” alvorens tot die uitvoering van idees oorgegaan word.

3.4.2 Kreatiewe Denkontwikkeling deur middel van Fantasia en Feëverhale

Die algemene veronderstelling dat skoolbeginners oor die “bekende” kennis/feite van die huis, huisgesin, omgewingsbuurt, en so meer, beskik, gee aanleiding tot ‘n kurrikulum wat gebaseer is op die uitbreiding van kennis vanaf “die bekende na die onbekende”. Indien egter in aanmerking geneem word “*wat kinders weet*” in terme van abstrakte konsepte as gevolg van hul energieke en lewegewende **fantasiewêrelde**, word besef dat die werklik doeltreffende kurrikuluminhoude nie beperk is tot die “bekende inhoud” van kinders se ervaring nie (Flack, 1997:xvii).

Dewey (Kieran, 1983:362) se steeds geldende vereiste in skole: “The knowledge which comes first, and that remains most deeply ingrained is knowledge of “how to do”, fokus nie slegs die aandag op die wêreldse en praktiese wêreld waarin kinders leef nie, maar, in Kieran (1983:362) se woorde: “...it fails to see that world as the child ‘sees’ it, transfigured by fantasy”.

In die verband is Flack (1997:xvii) van oortuiging dat feëverhale die leersituasie verteenwoordig by wyse van die gebruik “van die bekende om die onbekende te leer”. Kieran (1983:362) sluit soos volg hierby aan: “...it (feëverhale) is the fundamental categories upon which we learn increasingly to make sense of anything in human experience... Of what children know first and best (volgens Dewey) is a poor foundation for a process of conscious understanding of the world”. Die interpretasie van die slagspreuk: “van die bekende na die onbekende” spreek eerder van die “bekende” in terme van fundamentele abstrakte konsepte en die “onbekende” in terme van enige inhoud wat nog geleer moet word. Kieran (1983:363) beklemtoon kinders se direkte toegang tot die betekenis van feëverhale en die begrip van fundamenteel abstrakte konsepte soos volg: “...such knowledge can serve to expand, enrich, elaborate, refine

those underlying abstract concepts which are the main 'tools' children have with which to make sense of the world and experience".

Met die uitgangspunt van Kieran (1983:358): "This traditional literature fed the child's imagination and stimulates his fantasizing", asook Flack (1997:xv) se uitgangspunt: "Fantasy is the most valuable attribute of the human mind and should be diligently nurtured from the earliest childhood", word die volgende aanbevelings ten opsigte van die gebruik van feëverhale as opvoeding/onderrigmetodes soos volg gemaak:

- Feëverhale aktiveer die *verbeelding* en is daarom noodsaaklik vir die ontwikkeling van kreatiwiteit. Daar blyk geen beperking te wees aan die vindingryke resultate wat kinders kan bereik as gevolg van interaksie met feëverhale nie.
(Die bekende verhaal Jan in die Boontjierank ("Jack in the Beanstalk") se metaforiese benadering dui op die kind se worsteling om volwassenheid te bereik. "Jan" (as identifikasiefiguur) openbaar inisiatief en moed – eienskappe waaraan kinders dikwels 'n behoefte ondervind).
- Feëverhale is in werklikheid 'n "goudmyn" ten opsigte van verskeie inhouds-gebaseerde lees- skryf- en denkvaardighede. Kieran (1983:358) beklemtoon veral die stimulering van fantasie as gevolg van die volgende feit: "...it seems clear that a diet of fantasy stories, either generates or gives form to pullulating intellectual activity in young children".
- Feëverhale voorsien 'n "veilige" inhoudsfokus omrede beide die leerder en onderwyser geneig is om die lees van feëverhale met pret te assosieer voel albei vryer om "wilde idees" (noodsaaklik vir kreatiewe denkontwikkeling) te genereer. In die verband beklemtoon Flack (1997:xvii) die volgende: "Fairy tales are inventive by nature and all but beg for creative and innovative applications and manipulations".
- Feëverhale bied ook die geleentheid aan onderwysers om die noodsaaklike "meervoudige intelligensies" ("multiple intelligences") van kinders te verstaan en te ondersoek en sodoende in staat gestel word om kreatiewe kurrikulumervaringe te

ontwerp ten opsigte van die ontwikkeling van kinders se *natuurlike* meervoudige talente.

- Daar bestaan 'n amper universele kennis van feëverhale en gevolglik benodig kinders nie 'n "in diepte" agtergrondstudie met betrekking tot nuwe leerstof nie. Die onderwyser se poging om nuwe inhoud en nuwe prosesse gelyktydig aan te bied word dus grootliks vergemaklik.

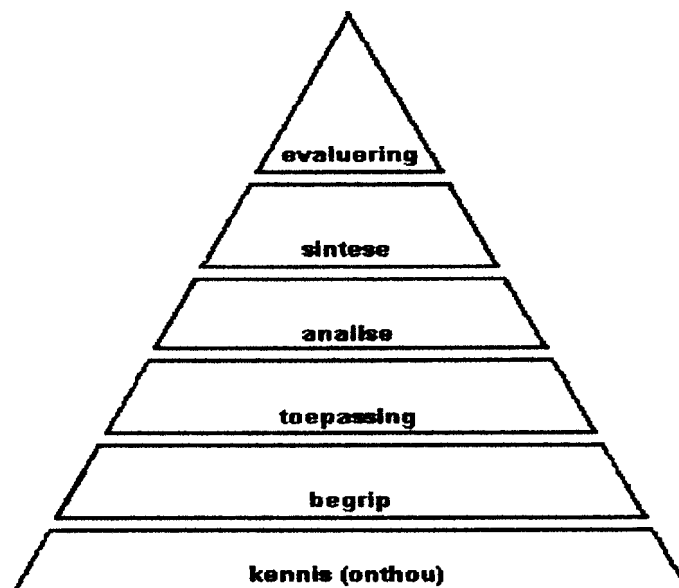
Samevattend kan gesê word dat die inhoud van feëverhale "oop" is tot ontelbare nuwe en addisionele idees vir betekenisvolle leer en onderrig.

3.4.2.1 Feëverhale en die Ontwikkeling van Kritiese Denke

Die bekende opvoedkundige, Benjamin Bloom (Neethling, 1994:109,110) se Taksonomie of Klassifikasieleer-model, is 'n belangrike instrument wat gebruik kan word om leerders se kennisinname te evalueer en veral ook om betekenisvolle verbetering in leerprogramme aan te bring. Uit inligting verkry deur middel van die leermodel, kan ook bepaal word of 'n leerder werklik *kreatief* sal *dink* en optree en waarop daar gekonsentreer moet word om kreatiewe leer en –onderrig te bevorder.

Bloom se bekende model met ses leervlakke en die belangrikste sleutelwoorde word soos volg aangetoon (Neethling, 1994:111):

Fig. 50 Die ses leervlakke van Bloom se Taksonomie



Bloom maak gebruik van ses leervlakke in sy taksonomiese model en beveel aan dat, om kreatief en innoverend te dink moet daar eerstens deur die *eerste vier vlakke* beweeg word alvorens die hoër vlakke aangedurf word. Eers wanneer vlakke vyf en ses deeglik ontwikkel is, word innoverende denke moontlik (Neethling, 1994:109).

Die volgende tabel toon die verskeie kategorieë betrokke in die verskillende denkvlakke aan (Fisher, 1993:70).

Tabel. 4 Die kategorieë betrokke in die ses denkvlakke van Bloom

Kategorie	Leidrade van Denkproses
1. Kennis (onthou)	Vertel wat jy weet, wat jy onthou, beskryf, herhaal, identifiseer, sê <i>wie, wanneer, watter, waar, wat</i>
2. Begrip (verstaan)	Beskryf in jou eie woorde, vertel hoe jy <i>voel</i> daaromtrent, vertel wat dit beteken, verduidelik, vergelyk, verbind
3. Toepassing	Hoe kan jy dit gebruik, waarheen lei dit jou, pas toe wat jy weet, gebruik dit om probleem op te los, demonstreer.
4. Analise (breek op)	Wat is die dele, die volgorde, die oplossings, die gevolge
5. Sintese (sit aanmekaar)	Hoe verskil dit, hoe anders, wat as, vermoed/veronderstel, ontwikkel, verbeter, skep op jou eie manier
6. Evalueer (beoordeel)	Hoe sal jy dit beoordeel, het dit geslaag, sal dit werk, wat sou jy verkies, hoekom dink jy so.

Een besonder effektiewe wyse om Bloom se Taksonomie toe te pas is deur middel van die gebruik van feëverhale. Vrae gebaseer op die gebruik van die Klassifikasieleer-model as "gids" beweeg *van* die basiese kennis en begrip van feëverhale *na* die strukture en betekenis van feëverhale. Die leermodel skep die geleentheid om kennis wat reeds geleer is verder uit te brei met die oog op begrip- en kennisuitbreiding van die *eksterne* wêreld (Flack, 1997:31-36).

Die volgende verhaal, Gouelokkies, word vervolgens georganiseer volgens die voorafgaande kategorieë (Fisher, 1993:70).

- | | |
|---------------|--|
| 1. Kennis | Wat het in die storie gebeur?
Wat het Gouelokkies in die Beer se huis gedoen? |
| 2. Begrip | Wat het op daardie tydstip gebeur?
Hoekom het Gouelokkies die meeste van klein Beertjie se bed gehou? |
| 3. Toepassing | Wat sou <i> jy </i> gedoen het?
Wat sou gebeur het as Gouelokkies na <i> jou </i> huis toe gekom het? |
| 4. Analise | Van watter deel het <i> jy </i> die meeste gehou?
Watter dele kan nie waar wees nie? |
| 5. Sintese | Kan <i> jy </i> aan 'n ander einde dink?
Wat sou <i> jy </i> gedoen het as <i> jy </i> Gouelokkies was? |
| 6. Evaluasie | Wat dink <i> jy </i> van die storie?
Was Gouelokkies goed of sleg (stout)? Hoekom? |

Onderwysers kan behulpsaam wees om verskeie ander belangstellingsvelde volgens die bogenoemde denkvlakke te organiseer.

3.5 Kreatiwiteitsontwikkeling gedurende Aanvangsonderwys

Czurles (Osborn, 1957:65), die direkteur van die New York State College for Teachers het lank gelede reeds die volgende gesê: "A child is highly creative until he starts school. Then, under traditional procedures, almost all the teaching tends to cramp his imagination...through standardization we tend to stifle it".

Glynn (1998:16) noem die blote aanvaarding dat kreatiwiteit 'n vermoë is waaroor die kind beskik of nie beskik nie, 'n "erroneous presumption". Verder word die algemene en belangrike "identifisering" van kinders met kreatiewe potensiaal deur Ochse (1994:53) verwerp op grond van die volgende feite: "Charles Darwin confessed that he was rather below average and considerably slower than others. Louis Pasteur worked extremely hard at school but had difficulty in passing examinations – and Winston Churchill failed with less effort". Einstein (Ochse, 1994:55) se gevoelens ten opsigte van skoolonderrig is reeds legendaries en uitgesproke: "It is, in fact, nothing short of a miracle that the methods of instruction have not yet strangled the holy *curiosity* of inquiry....".

Met die uitgangspunt dat alle kinders oor kreatiewe potensiaal beskik word aangesluit by Glynn (1998:16) se siening: “Teachers *need* to cultivate creativity....”. Die noodsaaklike stimulering van kreatiewe denkvaardighede verseker ‘n toename van die jong leerders se deelname en betrokkenheid in kreatiwiteitsaktiwiteite en “bou” terselfdertyd positiewe selfkonsepte. Kognisie word ook verhoog as gevolg van “eie” ideegenerering en lei tot die toename van begrip en geheueontwikkeling.

3.6 Kreatiewe denkontwikkeling en Die Rol van die Onderwyser

Die volgende aanbevelings met betrekking tot die rol van die onderwyser ten opsigte van kreatiwiteitsontwikkeling word deur Chazan et al (1987:67,70,78) gemaak:

1. Die rol van die onderwyser behels drie samewerkende elemente: (1) sy kan optree as ‘n stimuleerder van kinders se **verbeelding** deur middel van die verbeeldingservaringe wat sy aanbied; (2) sy kan as geleentheidskepper optree om “voorgee-spel” (fantasie en verbeelding) aan te moedig; en (3) sy kan volgens die leidrade van kinders se fantasie- en verbeeldingspel voortbou om suksesvolle leer moontlik te maak.
2. Die onderwyser behoort haar eie besluite, gebaseer op ‘n eie filosofie en kennis, te neem met betrekking tot die belangrike rol wat (denkbeeldige) spel speel ten opsigte van totaliteitsopvoeding.
3. Die onderwyser kan kinders help om hulself te bevry van die beperkinge van die teenswoordige, om ‘n begrip van die toekomstige te verstaan en om gebruik te maak van hipotetiese stellings byvoorbeeld, “as.....dan...”. Die moontlikheidsvoorwaarde van verbeelding- en simboliese spel sal die onderwyser grootliks help om kreatiewe denke aan te moedig.

Volgens Fisher (1993:36,37) word die kreatiewe “klimaat” in stand gehou deur middel van kommunikasie en kommunikasie is selde neutraal. Óf die kommunikasie help om ‘n atmosfeer te skep waar die kind veilig voel om denke en spekulasie te deel, òf kommunikasie beskadig die klimaat tot sodanige mate dat pogings tot kreatiewe uitinge nie aangedurf word nie.

Met betrekking tot die onderwyser as klimaatskepper word die volgende woorde van Fisher (1993:36) in gedagte gehou: "It is not always *what* you say but the *way* you say it that is important". Sommige verbale gewoontes van 'n onderwyser mag die kind se selfvertroue tot 'n groot mate skaad. Enkele voorbeelde van skadelike kommentare sluit die volgende in:

Waar kry jy daardie verspotte idee?

Moenie dom vrae vra nie.

Hoekom "dink" jy nie?

Wie het nou al ooit van soiets gehoor?

'n Oordosis van bogenoemde stellings mag 'n reeds wankelende selfvertroue totaal verbrokkel. Fisher (1993:37) beveel die volgende tipe kommentare in soortgelyke situasies aan:

Dis nou 'n interessante idee.

Dit is 'n goeie vraag.

Ek is bly dat jy dit vir jouself kon "uitdink".

Vertel my meer.

Navorsingsstudies het herhaaldelik die belangrikheid van hoë prestasieverwagtinge aangetoon. Insgelyks, is dit noodsaaklik om die stimulus te voorsien wat kinders toelaat om sukses te beleef: "Nothing succeeds like success (Fisher, p37)".

Dit is belangrik dat die onderwyser haar eiedunk sal verhoog en selfvertroue ten opsigte van haar eie kreatiwiteit sal openbaar: "...for we may teach more by what we are than what we say". Dié woorde van Fisher (1993:37) vind ook weerklank in die volgende anonieme gedig:

No printed word, nor spoken plea

Can teach young minds what they should be

Not all the books on all the shelves –

But what the teachers are themselves.

4. Slotwoord

Die onderhawige ondersoek na die kreatiewe denkwyses van aanvangsonderwys-leerders het die deurlopende aanname, dat *fantasie* en *verbeelding* by uitstek die voorwaardes vir *kreatiewe denke* is, soos volg bekragtig:

Kreatiewe denke, hetsy 'n "*dinamiese verandering van denke*" of 'n "*algehele verandering (transformasie) van denke*", vind plaas as gevolg van die mens se *natuurlike* geneigdheid om inligting, wat deur middel van *interaksie met die omgewing* (fantasieë, verbeelding en "eie" perseptuele waarneming) verkry word, innerlik te "transformeer".

Aldus is dit belangrik om te onthou dat dit nie werklik nodig is om iemand te "leer" om kreatief te wees (te dink) nie, maar dat dit van veel meer belang is om die "geleentheid" (onderwysers as "geleentheidskeppers") te skep tot die *stimulering* (aanmoediging en aanvaarding) van jong kinders se *natuurlike kreatiewe denkwyses* of, soos O'Neill (1994:87) te sê: "...to access and honour their own natural processes".

HBDI (HERRMANN BRAIN DOMINANCE INSTRUMENT) - VRAELYSBIOGRAFIESE INLIGTING

1. Naam _____ Graad/Groep _____
 2. Beroep/Werkstitel _____ Aantal leerders _____
 3. Skool/Inrigting _____ Gem.ouderdom _____
 4. Beskryf jou werk _____

HAND – HANDIGHEID

5. Watter prentjie toon die manier waarop jy jou pen gewoonlik vashou? Merk blok A,B,C of D.



6. Wat is die krag en rigting van jou handigheid? Merk blokkie A,B,C,D of E.

- A primêr links B primêr regs C beide hande D primêr regs
 E primêr regs

BESTE/SLEGSTE VAKKE

Dink terug aan jou beste of swakste laer- en/of hoërskoolvakke. **Noem aldrie** vakke. Toon met 'n 1,2 of 3 hoe goed jy presteer het: 1 = beste; 2 = tweede beste; 3 = derde beste.

7. _____ wiskunde 8. _____ vreemde taal 9. _____ Moedertaal
 Het jy elkeen van die nommers slegs eenkeer gebruik?

WERKSELEMENTE

Beoordeel elk van die onderstaande werkselemente volgens jou vermoë in daardie aktiwiteit. Gebruik die volgende skaal: 5 = werk wat ek die beste doen; 4 = werk wat ek goed doen; 3 = neutraal; 2 = werk wat ek minder goed doen; 1 = werk wat ek die swakste doen. Vul die gepaste nommer langs elke element. Moet geen nommer meer as vierkeer gebruik nie.

- | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| 10. ___ analities | 16. ___ tegniese aspekte | 21. ___ innovering |
| 11. ___ administratief | 17. ___ implementering | 22. ___ onderwys/onderrig |
| 12. ___ konseptualisering | 18. ___ beplanning | 23. ___ organisasie |
| 13. ___ uitspreek van idees | 19. ___ interpersoonlike aspekte | 24. ___ kreatiewe aspekte |
| 14. ___ integrering | 20. ___ probleemoplossing | 25. ___ finansiële aspekte |
| 15. ___ skryf | | |

Kontroleer asseblief: Nie meer as vier 1's, vier 2's ens.. Korrigeer indien nodig.

SLEUTELBESKRYWERS

Kies die agt beskrywende naamwoorde wat jouself die beste beskryf. Vul 'n 2 in langs elkeen van jou agt keuses. Verander dan één 2 na 'n 3 vir die beste beskrywing.

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| 26. ___ logies | 35. ___ emosioneel | 43. ___ simbolies |
| 27. ___ kreatief | 36. ___ ruimtelik | 44. ___ dominant |
| 28. ___ musikaal | 37. ___ krities | 45. ___ holisties |
| 29. ___ opeenvolgend | 38. ___ artisties | 46. ___ intuïtief |
| 30. ___ sinteseerder | 39. ___ spiritueel | 47. ___ kwantitatief |
| 31. ___ verbaal | 40. ___ rasoneel | 48. ___ leser |
| 32. ___ konserwatief | 41. ___ gekontroleerd | 49. ___ gelyktydig |
| 33. ___ analities | 42. ___ matematies | 50. ___ feitelik |
| 34. ___ gedetailleerd | | |

Tel asseblief: slegs sewe 2's en een 3. Korrigeer indien nodig.

STOKPERDJIES

Noem 'n maksimum van ses stokperdjies waarmee jy aktief besig is. Vul 'n 3 in vir die hoof stokperdjie: 'n 2 vir elke primêre stokperdjie, en 'n 1 vir elk van die sekondêre stokperdjies.

- | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 51. ___ kuns/kunsvlyt | 59. ___ tuinmaak/plante | 67. ___ naaldwerk |
| 52. ___ bootroei | 60. ___ gholf | 68. ___ sport(toeskouer) |
| 53. ___ kampeer/stap | 61. ___ huisverbeteringe | 69. ___ swem/duik |
| 54. ___ kaartspel | 62. ___ musiek(luister) | 70. ___ tennis |
| 55. ___ versamel | 63. ___ musiek(speel) | 71. ___ reis |
| 56. ___ kook | 64. ___ fotografie | 72. ___ houtwerk |
| 57. ___ kreatiewe skryfwerk | 65. ___ lees | ander _____ |
| 58. ___ visvang | 66. ___ seilvaart | _____ |

Kontroleer asseblief: slegs een 3 en **totaal van ses** stokperdjies. Korrigeer indien nodig.

ENERGIEVLAK

73. Dink aan jou energievlak (dryfkrag) en kies die een wat jou beste verteenwoordig. Vul in A,B of C.

- A dagpersoon B dag/nagpersoon eweveel C nagpersoon

BEWEGINGSIEKTE

74. Het jy ooit bewegingsiekte (naarheid, vomering) ondervind, terwyl in bewegende motor, boot, vliegtuig, bus, trein of mallemeule? Merk blokke A,B,C of D om aantal kere aan te dui.

- A geen B 1 – 2 C 3 – 10 D meer as 10

75. Merk blok A of B indien jy in 'n bewegende motor kan lees, sonder om naar te word, of te vomer.

- A ja B nee

BYVOEGLIKE / BESKRYWENDE NAAMWOORDPARE

Merk die woord of sin vir elke paar items, wat beskrywend van jouself is. Merk blok A of B, selfs al is die keuse moeilik. Moenie 'n enkele paar ooplaat nie.

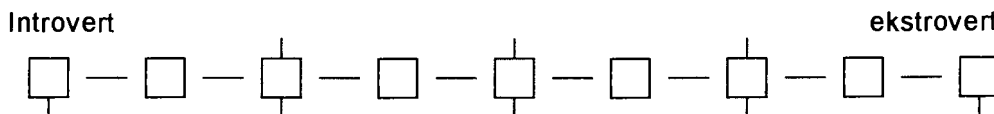
- | | |
|---|---|
| 76. ___ konserwatief <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> empaties | 88. ___ verbeeldingryk <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> opeenvolgend |
| 77. ___ analis <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> sinteseerder | 89. ___ oorspronklik <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> betroubaar |
| 78. ___ kwantitatief <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> musikaal | 90. ___ kreatief <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> logies |
| 79. ___ probleemoplosser <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> beplanner | 91. ___ gekontroleerd <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> emosioneel |
| 80. ___ gekontroleerd <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> kreatief | 92. ___ musikaal <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> gedetailleerd |
| 81. ___ oorspronklik <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> emosioneel | 93. ___ gelyktydig <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> empaties |
| 82. ___ gevoel <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> denke | 94. ___ kommunikeerder <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> konseptualiseerder |
| 83. ___ interpersoonlik <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> organiseerder | 95. ___ tegnies <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> mensgeoriënteerd |
| 84. ___ spiritueel <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> kreatief | 96. ___ georganiseerd <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> logies |
| 85. ___ gedetailleerd <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> holisties | 97. ___ rigiede denke <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> metaforiese denke |
| 86. oorspronklike idees <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> toets idees | 98. ___ beplan dinge <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> matematiese dinge |
| 87. ___ warm/vriendelik <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> analities | 99. ___ tegnies <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> dominant |

Kontroleer asseblief die beskrywende(paar) items. Het jy slegs een van elke paar gemerk?

VERSKILLE IN PROSESSERINGSWYSES

INTROVERSIE/EKSTROVERSIE

100. Merk slegs een blok om jouself op die introversie-ekstroversieskaal te plaas.



TWINTIG VRAE

Beantwoord elke stelling eenkeer in die toepaslike kolom. Merk in ooreenstemming met die volgende skaal: 1 = stem heelhartig saam; 2 = stem saam; 3 = tussenin; 4 = stem nie saam nie; 5 = stem hoegenaamd nie saam nie.

	1	2	3	4	5
	▼	▼	▼	▼	▼
1. Ek hou van mense wat seker is van hul gevolgtrekkings.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ek sou graag geken wou word as 'n betroubare-, eerder as 'n verbeeldingryke persoon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ek hou nie van die onsekerheid en onvoorspelbaarheid van 'n saak nie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dit is belangrik vir my dat daar 'n plek vir elke ding is en dat elke ding op sy plek is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ek voel dat 'n stap-vir-stap metode aangewese is vir probleemoplossing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ek is basies meer kompetierend met ander as self-kompetierend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ek verkies spesifieke opdragte in plaas van opdragte waarvan besonderhede opsioneel is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Deeglike beplanning en organisasie is essensieel vir probleemoplossing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ek voel dat wette streng toegepas moet word.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ek vertrou op my aanvoeling ("hunches") vir "reg" of "verkeerd", wanneer ek na die oplossing van 'n probleem beweeg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Baie van wat meer belangrik is in die lewe kan nie in woorde uitgedruk word nie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ek verkies om in 'n groep/span saam te werk, eerder as om alleen te werk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Weet "hoekom" is meer belangrik as weet "hoe".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ek is geneig om meer op eerste indrukke staat te maak, in plaas van om 'n noukeurige analise van 'n situasie te maak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Dagdromery voorsien die aandrif (aansporing) vir die oplossings van baie van my meer belangrike probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ek kry my beste idees wanneer ek niks in besonder doen nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ek ondervind soms plesier ("kick") daaruit om reëls te verbreek en dinge te doen wat ek nie veronderstel is om te doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ek sal dit geniet om 'n hele dag alleen met my gedagte spandeer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ek kan dikwels die oplossings van probleme antisipeer (vooruitsien).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ongewone idees en uitdagende konsepte interesseer en maak my nuuskierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EKSPERIMENTELE GROEP (Met stimulering van kreatiewe denke)

1. Voorbereiding (gereedheid): Stories en/of besprekings
"Luister" gevolg deur spontane vraagstelling.
Kleiner groeperings.
2. Toepassing van Eksperimentele Faktor:
Tekeninge (probleemoplossing, ontwerp, artisties) en skep-
pende skryfwerk (verteenwoordiging, byvoegings, integrasie
van perseptuele (sensoriese) waarneming).
Aanmoediging van beide kreatiewe- en kritiese denke.
 - 2.1 Stimulering
Intensiewe stimulering (sluit **fantasieë**, gebruik van **verbeel-
ding** en **perseptuele organisering** van inligting in);
gerig op wye dekking van besprekingstemas.
"Dinkskrums" essensieel.

Aanmoedigende instruksies: "**Wees Kreatief**"
Sensitiewe waarneming: "Kyk", "luister", "voel", "ruik"
 - 2.2 Ideegenerering: Die **Proses** is begeleidend tot die
eindproduk.

Ideevlotheid: Onbeperk,
Ongekontroleerd,
Kwantiteit word aangemoedig.

Buigsaamheid: Aanpassing van idees (tema).
Samevoeging van idees.
Herrangskikking van idees.

Oorspronklikheid: Skepping van "nuwe" idees sowel as die
omskepping/herskepping van ou idees om
"nuwe" (ongewone) idees (of produkte) te
skep.

Uitbreiding van idees: Verwerking van wye verskeidenheid
van paslike en uitvoerbare idees tot
finale idee/produk.
3. Interpretering van Tekeninge

KONTROLE GROEP (Sonder stimulering van kreatiewe denke)

1. Voorbereiding (Gereedheid) Stories en/of besprekings.
Groep as geheel "luister".
2. Toepassing van Kontrole Faktor:
Tekeninge (probleemoplossing, ontwerp, artisties) en skep-
pende skryfwerk.
Aanmoediging van kritiese (logiese) denke.
 - 2.1 Stimulering
Basiese stimulering;
gerig op afgebakende dekking van besprekingstemas.

Geen spesifieke instruksies; korrektheid (selfs netheid) word
aanbeveel.
 - 2.2 Ideegenerering: Direk-leidend tot eind**produk**.

Ideevlotheid: Beperk,
Gekontroleerd,
Kwaliteit word aanbeveel.

Buigsaamheid: Hoofsaaklik aanpassing van idees (tema).

Oorspronklikheid: Slegs "nuwe" en "bruikbare" idees
(of produkte).

Uitbreiding van idees: Verwerking van enkele toepaslike en
uitvoerbare idees tot finale idee/produk.
3. Interpretering van Tekeninge

BIBLIOGRAFIE

- Aiken, J. 1984. On Imagination. Horn Book Magazine. Vol. 60, No. 6, 735-741.
- Althouse, R. 1981. The Young Child. Learning with Understanding. New York: Teachers College, Columbia University.
- Barnhart, C.L. and Barnhart, R.K. 1981. The World Book Dictionary. Chicago: World Book-Childcraft International, Inc.
- Berk, L.E. 1994. Vygotsky's Theory: The Importance of Make Believe Play. Young Children Journal. Vol. 50, 30-39.
- Bettelheim, B. 1976. The Uses of Enchantment. London: Thames and Hudson.
- Booyse, J.J. 1998. Qualitative Research: Rationale, Methods and Challenges. Pretoria: University of South Africa.
- Bowers, P.G. 1983. On not trying so hard: Effortless experience and its correlates. Journal of Imagination-Cognition-Personality. Vol. 2, No. 1, 3-13.
- Bowes, M. 1990. Art and Fantasy: Theory into Practice. Journal of Pastoral Care In Education. Vol. 8, No. 2, 10-15.
- Broadley, M.E. 1945. Square Pegs in Square Holes. New York: Doubleday, Doran and Co. Inc.
- Brodsky, S.L., Esquerre, J. and Jackson, R.R. 1991. Dream Consciousness in Problem Solving. Journal of Imagination-Cognition-and-Personality. Vol. 10, No. 4, 353-360.
- Bruner, J.S., Jolly, A. and Sylva, K. 1976. Role in Development and Evolution. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Buzan, T. 1983. Use Both Sides of Your Brain. New York: E. P. Dutton, Inc.
- Cameron, J. 1992. The Artist's Way. A Course in Discovering and Recovering your Creative Self. London: Pan Books.
- Carrol, L. 1992. Alice in Wonderland. England: Wordsworth Classics.
- Chazan, M., Laing, A. and Harper, G. 1987. Teaching Five to Eight Year – Olds. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Cherry, L. 1986. Carl Gustav Jung: The Great Sage of Zurich. Readers Digest, February 1986. Cape Town: Readers Digest Association of South Africa (Pty) Ltd.
- Claxton, G. 1998. Hair Brain, Tortoise Mind. Fair Lady-Magazine, 7 January 1998. Cape Town: National Magazines.
- Cohen, D. and MacKeith, S.A. 1990. The Development of Imagination. The Private Worlds of Childhood. London: Routledge.
- Crain, W. 1992. Theories of Development. Concepts and Application. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Creswell, J.W. 1994. Qualitative and Quantitative Approaches. California: Sage Publications.

- De Bono, E. 1971. *Lateral Thinking for Management*. England: McGraw-Hill Book Company (U.K.) Limited.
- De Bono, E. 1973. *Children Solve Problems*. London: Allen Lane Penguin Education.
- De Bono, E. 1984. *Teaching Thinking*. London: Penguin Books.
- Dilalla, L.F. and Watson, M.W. 1988. Differentiation of Fantasy and Reality. *Journal of Developmental Psychology*. Vol. 14, 186-191.
- Doman, G. 1996. Jou Kind speel-speel 'n Genie. *Bylae tot SARIE*, 13 Maart 1996. Kaapstad: Nasionale Tydskrifte.
- Duminy, P.A., Dreyer, H.J. and Steyn, P.D.G. 1990. *Education for the Student Teacher*. Cape Town: Maskew Miller Longman (Pty) Ltd.
- Edwards, B. 1993. *Drawing on the Right Side of the Brain*. Hong Kong: Harper Collins Publishers.
- Ellermeyer, D. 1993. Enhancing Creativity through Play. A Discussion of Parental and Environmental Factors. *Journal of Early Child Development and Care*. Vol. 93, 57-63.
- Fisher, R. 1993. *Teaching Children to Think*. Hertz (Great Britain): Simon and Schuster Education.
- Flack, J.D. 1997. *From the Land of Enchantment. Creative Teaching with Fairy Tales*. Colorado: Teacher Ideas Press Libraries Unlimited, Inc.
- Freeman, J. 1985. The Early Years: Preparation for Creative Play. *Journal of Gifted Education International*. Vol. 3, No. 2, 100-104.
- Gilhooly, K.J. 1988. *Thinking: Directed, Undirected and Creative*. London: Academic Press.
- Glynn, R.E. 1996. The Scamper Technique. *NUE – National Union of Educators*. Vol. 1, No. 2, 16.
- Griffiths, R. 1970. *A Study of Imagination in Early Childhood and its Functions in Mental Development*. Westport, Connecticut: Greenwood Press Publishers.
- Hamlyn, H. 1988. *My Giant Fairy Tale Book*. England: The Hamlyn Publishing Group.
- Harris, J. 1986. *Child Psychology in Action*. Cambridge: Croom Helm Brookline Books.
- Harris, P.L. 1989. *Children and Emotion. The Development of Psychological Understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hedges, N.S. 1977. *The Fable and the Fabulous. The Use of Traditional Forms in Children's Literature*. Michigan: University Microfilms Inc.
- Herrmann, N. 1995. *The Creative Brain*. North Carolina: The Ned Herrmann Group.
- Hershey, M. and Kearns, P. 1979. The Effect of Guided Fantasy on the Creative Thinking and Writing Ability. *Journal - Gifted Child Quarterly*. Vol. 23, No. 1, 71-77.
- Janse van Rensburg, A.E. 1984. 'n Ondersoek na die Aktualisering van die Kreatiewe Vermoëns van Graad Een – Leerlinge. M.Ed. Verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

- Jordaan, W. en Jordaan, J. 1984. *Mens in Konteks*. Johannesburg: McGraw – Hill Boekmaatskappy.
- Kieran, E. 1983. *Children's Path to Reality from Fantasy*. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 15, No. 4, 357-371.
- Klinger, E. 1971. *Structure and Functions of Fantasy*. New York: Wiley Interscience.
- Korthagen, F.A.J. 1993, *Two Modes of Reflection*. *Journal of Teaching and Teacher Reflection*. Vol. 9, No.3, 317-328.
- Landsberg, E. and Burden, A. 1998. *Quality Education for All. Summary of Report by NCSNET and NCESS*. Studiebrieff: Fakulteit Opvoedkunde. Pretoria: UNISA.
- Lefrancois, G. 1973. *Of Children. An Introduction to Child Development*. California: Wadsworth Publishing Company Inc.
- Lewis, C. 1979. *A Big Bite of the World*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Lieberman, J.N. 1965. *Playfulness and Divergent Thinking. An Investigation of their Relationship at the Kindergarten Level*. *Journal of Genetic Psychology*, 107, 219-224.
- Louw, D.A. 1983. *Inleiding tot die Psigologie*. Johannesburg: McGraw - Hill Boekmaatskappy.
- Luttig, L. 1992. *Elke Kind kan Kreatief Wees*. SARIE-Tydskrif, 14 Oktober, 1992. Kaapstad: Nasionale Tydskrifte.
- Maciver, A. 1957. *First Aid in English*. London: Angus Maciver Books.
- Mahlangu, D.M.D. 1987. *Educational Research Methodology*. Pretoria: De Jager - Haum Books.
- Malkina, N. 1995. *Storytelling in Early Language Teaching*. *FORUM*. Vol. 33, No. 1 38-39.
- Maslow, A.H. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row Publishers.
- McLeod, T. 1986. *The Collins Thesaurus*. London: Collins.
- McNaughton, C. 1992. *If Dinosaurs were Cats and Dogs*. London: MacMillan Children's Books.
- Mellou, E. 1995. *Creativity: The Imagination Condition*. *Journal of Early Child Development and Care*. Vol. 114, 97-106.
- Mellou, E. 1996. *The Two-Conditions View of Creativity*. *Journal of Creative Behaviour*. Vol. 30, No. 2, 126-143.
- Mellou, E. 1996. *Can Creativity be Nurtured in Young Children?* *Journal of Early Child Development and Care*. Vol. 119, 119-130.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. 1989. *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Muller, P. 1994. *Kreatiwiteit: Vra is Verpligtend*. Pretoria: Benedic Boeke.
- Neethling, K. 1994: *Kreatiwiteit laat jou Wondere verrig*. Pretoria: Benedic Boeke.

- Neethling, K. 1994. Die Moed. Pretoria: Benedic Boeke.
- Neethling, K. 1995. Seminaar: Kreatiewe Breinontwikkeling. Pretoria.
- Ochse, R. 1994. The Makings of Creative Genius. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neisser, U. 1963. The Multiplicity of Thought. British Journal of Psychology. Vol. 54, 1-14.
- Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. en Booyen, C.M. 1985. HAT Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Johannesburg: Perskor - Uitgewery.
- Olivier, A. 1984. Die Kreatief Begaafde Kind. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- O'Neill, S. and Shallcross, D. 1994. Sensational Thinking. A Teaching/Learning Model for Creativity. Journal of Creative Behaviour. Vol. 28, No.2, 75-88.
- Osborn, A.F. 1957. Applied Imagination. Principles and Procedures of Creative Problem Solving. New York: Charles Scribner's Sons.
- Pederson, E.M. 1995. Storytelling and the Art of Teaching. FORUM. Vol. 33, No. 1, January 1995. 2-5.
- Person, E.S. 1995. The Force of Fantasy. London: Harper Collins Publishers.
- Peters, J.J. and Waterman, R.H. 1982. In Search of Excellence. New York: Warner Books Inc.
- Preller, M. 1992. Jy en die Draakakkedis. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Preller, M. 1993. Jy en Hercules. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Prinsloo, E., Vorster, P.J. and Sibaya, P.T. 1996. Teaching with Confidence. Pretoria: Kagiso Publishers.
- Savva, S.E. 1988. The Significance of Fairy Tales in the Education of the Child. Onderwysbulletin, April, Jaargang Nr. 1. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- Schmidt, L. 1985. Kreatiwiteit: Strukture, Proses en Konteks. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Schwalb, B. 1987. Doelstellings met die Onderwys van Begaafde Leerlinge. Onderwysbulletin, April 1988. Jaargang Nr. 1. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- Singer, J.L. 1973. The Child's World of Make Believe. Experimental Studies of Imaginative Play. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Singer, J.L. 1975. Daydreaming and Fantasy. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Singer, J.L. 1977. Daydreaming and the Stream of Thought in Irving, L.J. Current Trends in Psychology. California: William Kaufmann Inc.
- Singer, D.G. and Singer, J.L. 1990. The House of Make-Believe. Cambridge: Harvard University Press.

- Simpkins, W.S. 1990. Rationality, Imagination and Advocacy in Educational Research. *Journal of Educational Administration*. Vol. 28, No. 3, 48-66.
- Simpson, R.M. 1922. Creativite Imagination. *American Journal of Psychology*. Vol. 33, 234-243.
- Smith, R.L. 1973. The Special Theory of Creativity. *Journal of Creative Behaviour*. Vol. 7, No. 3, 165-173.
- Staples, W.D. 1992. Dink soos 'n Wenner. Kaapstad: Human en Rousseau.
- Swart, N. 1995. Die Wêreld van die Brein. *RAPPORT-Tydskrif*, 27 Augustus 1995 Johannesburg: Nasionale Nuusblaie.
- Sykes, J.B. and Fowler, H.W. 1982. *The Concise Oxford Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Terry, P. 1995. *Modern Fables for Africa. Educational Drama in Primary School*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Torrance, E.P. 1994. *Just Wanting to Know*. Pretoria: Benedic Books.
- Van der Merwe, L. 1995. Dagdroom maar voort. Dit kan jou kreatief maak. *SARIE-Tydskrif*, 25 Oktober 1995. Kaapstad: Nasionale Tydskrifte.
- Van der Merwe, L. 1998. Wat jou Onbewuste aan jou wil sê. *SARIE-Tydskrif*, 18 Oktober 1998. Kaapstad: Nasionale Tydskrifte.
- Van Zyl, J. 1996. Standaarde vir 'n Holistiese Interaktiewe Bestuursbenadering vir die Praktiek van Dianosering van Kinders met Aandagtekort – Hiperaktiwiteitsversteuring en hul terapie met Ritalin. Ongepubliseerde Proefskrif vir D.Ed. (Psig.). Johannesburg: RAU.
- Vernon, P.E. 1970. *Creativity: Selected Readings*. Middlesex, England: Penguin Books.
- Villela, L. 1997. From the Sway of the Pleasure Principle: Ghost of a Tiger. *Journal of Psycho Analytic-Review*. Vol. 84, No. 2, 194-281.
- Visser, D. 1979. Die Meting van Kreatiwiteit – 'n Onbereikbare Doel. *SIRSA Monografieë*. Vol. 153, 1-23.
- Visser, J.C. 1992. Die Invloed van Leerstylvoorkeur op Kreatiwiteit en Beroepskeuses. Ongepubliseerde Magistergraad in die Bedryfsielkunde. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Vrey, J.D. 1984. Die Opvoedeling in sy Selfaktualisering. Pretoria: Universiteit Van Suid-Afrika.
- Ward, W.C. 1974. Creativity in Young Children. *Journal of Creative Behaviour*. Vol. 8, No. 2, 101-106.
- Winston, J. 1994. Giants, Good and Bad: Story and Drama at the Heart of the Curriculum at Key Stage 1. *Journal of Education 3-13*. Vol. 22, No. 1, 44-54.