

'N ONDERRIGLEERSTRATEGIE OM KRITIESE DENKE
DEUR MIDDEL VAN GESKIEDENISONDERRIG TE ONTWIKKEL

A.J. VAN WYK, BA, B.ED.

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening
aan die vereistes
vir die graad MAGISTER EDUCATIONIS
(Departement Didaktiek)
in die Fakulteit Opvoedkunde
aan die Universiteit van Stellenbosch



Studieleier: Dr. A.E.Carl
Mede-studieleier: Prof. J.A. Malan

STELLENBOSCH

Maart 1992

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander Universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

13 Februarie 1992
.....
Datum

OPSOMMING

Die mens word voortdurend gekonfronteer met probleme waarvoor oplossings gevind moet word. Hierdie studie probeer aantoon dat die mens se denkpotensiaal ontwikkel moet word indien hy 'n positiewe bydrae tot die ontwikkeling van die gemeenskap wil lewer en probleme wil oplos. In die soeke na oplossings is dit nodig dat daar keuses gemaak moet word tussen nuwe en alternatiewe idees en in dié proses sal sy oordeelsvermoë en houding teenoor 'n saak getoets word.

Die navorsingsmetode wat in hierdie studie gevolg is, berus hoofsaaklik op 'n literatuurstudie waaruit die onderrigleerstrategie voortgespruit het. Daar word van die uitgangspunt uitgegaan dat 'n kritiese denkingesteldheid die mens kan help in die beoordeling en evaluering van 'n saak. In 'n bepaling van 'n operasionele definisie van kritiese denke word aanvaar dat die vak Geskiedenis 'n belangrike rol kan speel om die leerling, aan die hand van spesifieke werkwyses en denkvaardighede, te leer om Geskiedenisfeite te evalueer. Dit kan beteken dat die leerling leer om die alledaagse probleme te hanteer deur die toepassing van denkvaardighede en die uitleef van kritiese ingesteldheid.

In die daarstel van 'n onderrigleerstrategie as eerste stap vir die implementering van kritiese denke deur die vak Geskiedenis, is denke en leer gedefinieer. Daar is gesteun op die werk van Piaget en omdat die studie gemik is op die sekondêre skoolleerling is die denkvlakke konkreet-operasionele denke en formeel-operasionele denke, soos deur Piaget geformuleer, uitgelig. In die proses is faktore wat kritiese denke en ook die

leerproses beïnvloed geaksentueer as terreine wat die onderwyserin gedagte moet hou indien die ontwikkeling van kritiese denke die doelwit is.

Die probleem is beklemtoon dat die onderrig van die vak in baie gevalle hoofsaaklik op die kennisvlak geskied. Indien kritiese denkontwikkeling as doelstelling onderrig word, hou dit onder andere die voordeel in dat die leerling nie net geheuewerk beoefen nie, maar denkend met die feite omgaan. Die studie probeer bepaal dat feite gebruikswaarde moet hê en dat die onderwyser metodes soos klasgesprek, leergesprek en selfdoenaktiwiteite moet aanwend om kritiese denke te ontwikkel of bevorder.

Die onderrigleerstrategie wat voorgestel word, bestaan uit drie fases naamlik beplanning, implementering en evaluering. In dié fases bly die rol van die onderwyser belangrik en word metodes, vraagstelling, klimaat-skepping, kurrikuleringsvaardighede en motivering as essensiële fasette beskou.

Ten slotte blyk dit uit die geraadpleegde literatuur en ervaring dat die moontlikhede daar is om kritiese denkvaardighede deur 'n doelgerigte program in die vak Geskiedenis te ontwikkel. Indien 'n onderrigleerstrategie gevolg word waarin kritiese denke as doelstelling nagestreef word, kan die vak in 'n groter mate sy regmatige plek in die skoolkurrikulum inneem.

SUMMARY

Man are continually being confronted with problems for which solutions have to be found. This study tries to show that if man wants to make a positive contribution to the development of his community and wants to effectively address problems, he must attempt to develop his full potential. In his search for solutions it is necessary that choiches be made between new and alternate ideas and assumptions during which process his judgement and attitude towards issues will be tested.

The research methodology followed in this work is mainly based on a literature study. The departure point for this study has been the hypothesis that a critical mental focus can help in the evaluation and judgement of issues. In the determination of an operational definition of critical thought it is assumed in this study that the subject History can play an important role to help students, with the aid of specific methodologies and thought proficiencies, to develop the ability to evaluate historical facts. This could mean that the student learns to handle everyday problems through the application of these mental proficiencies and with a critical focus.

For the creation of an educational learning strategy as first step towards the implementation of critical thought through the subject History, thought and learning are defined according to studies done in this field. The work done by Piaget was used as basis and because this study focus on the secondary school student, Piaget's definitions of concrete operational thought and formal operational thought was accentuated. In this process

factors that specifically influence critical thought and the learning process has been highlighted as areas that the teacher must keep in mind if the development of critical thought is the aim.

It has been emphasised that the teaching of History is, in many cases, mainly done on the level of the transfer of facts. Should the teaching process have as goal critical thought development, it has the added benefit that the student not only memorises facts but has to think about them.

This study tries to show that facts should have an utilisation value and that the teacher should use techniques such as class discussions, guided discussions and do-it-yourself activities to help with the development of critical thought.

The proposed instructional learning strategy consists of three phases, that is planning, implementation and evaluation. The role of the teacher remains important in all three phases and aspects such as methods, questioning, class atmosphere, curriculum proficiencies and motivation are seen as essential subsections.

To conclude: it seems from the literature consulted and from experience that the potential exists to develop critical thought efficiently through a focussed program in the subject History. Should an instructional learning strategy with the development of critical thought as goal be followed, history can take its rightful place in the school curriculum.

DANKBETUIGINGS

My opregte dank aan:

Studieleier, dr. A.E. Carl;

Medestudieleier, professor J.A. Malan;

Interne eksaminator, dr. M.J. Smit

'n goeie vriend vir sy bystand en aanmoediging

en my vrou vir haar geduld.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

ORIËNTERENDE INLEIDING	1-6
1.1 INLEIDING	2
1.2 PROBLEEMSTELLING	2
1.3 NAVORSINGSDOELSTELLING	5
1.4 NAVORSINGSWERKWYSE EN VERLOOP VAN DIE STUDIE	6

HOOFSTUK 2

DENKE AS VERSKYNSEL	7-22
2.1 INLEIDING	9
2.2 BEGRIPSVERKLARING: DENKE	9
2.3 ENKELE KOMPONENTE VAN DENKE	11
2.4 DENKONTWIKKELING VOLGENS PIAGET	14
2.5 SAMEVATTING	22

HOOFSTUK 3

KRITIESE DENKE	23-65
----------------	-------

3.1	INLEIDING	26
3.2	DIE BEGRIP KRITIESE DENKE	26
3.3	DIE ONTWIKKELING VAN HOUDINGS	32
3.4	DIE ONTWIKKELING VAN KRITIESE DENKVAARDIG HEDE	41
3.5	FAKTORE WAT KRITIESE DENKE NADELIG BEÏNVLOED	48
3.6	SAMEVATTING	64
 <u>HOOFSTUK 4</u>		
	'n ONDERRIGLEERSTRATEGIE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KRITIESE DENKE DEUR GESKIEDENISONDERRIG	66-158
4.1	INLEIDING	70
4.2	VAKPERSPEKTIEF	70
4.3	BREë OMSKRYWING VAN LEER	86
4.4	'N MOONTLIKE ONDERRIGLEERSTRATEGIE OM KRITIESE DENKE DEUR MIDDEL VAN GESKIEDENIS ONDERRIG TE ONTWIKKEL	96
4.5	SAMEVATTING	157

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SLOTSOM	159-175
5.1 SAMEVATTING	161
5.2 GEVOLGTREKKINGS	165
5.3 MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE	173
5.4 AANBEVELINGS	173
5.5 SLOT	175
BIBLIOGRAFIE	176-201

Hoofstuk 1

ORIËNTERENDE INLEIDING	1-6
1.1 INLEIDING	2
1.2 PROBLEEMSTELLING	2
1.3 NAVORSINGSDOELSTELLING	5
1.4 NAVORSINGSWERKWIJSE EN VERLOOP VAN DIE STUDIE	6

1. ORIËNTERENDE INLEIDING

1.1 INLEIDING

In die skool is dit die onderwyser se doel om die kind tot 'n volwassene op te voed, sodat hy sy potensiaal kan ontwikkel en 'n positiewe bydrae tot die ontwikkeling van die gemeenskap waarvan hy deel is, kan lewer. Hierdie ideaal kan bereik word wanneer die mens die wil tot onder andere, selfstandige, onpartydige en onbevange denke en oordeel ontwikkel het.

Die mens word daaglik op verskillende terreine met probleme gekonfronteer waarvoor hy oplossings moet vind. Nuwe idees, feite en uitvindings vereis kennis, begrip en toepassing, sodat 'n logiese verband tussen dele van die kennis gevind kan word. Alhoewel daar nie verwag kan word dat die mens alle kennis, in dié tyd van spesialisasie, tot sy beskikking kan hê nie, kan daar nie teruggedeins word van probleme waarmee hy gekonfronteer word nie.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Na aanleiding van eie ervaring, gesprekke met vakleerkragte, leerlinge, bestudeerde literatuur en indiensopleidingseminare, blyk dit dat kennis ter wille van kennis oënskynlik in die algemeen voorrang geniet. Die Kaaplandse Onderwysdepartement beskou die ontwikkeling van leerlinge se denkvermoë as van sodanige belang dat die verwerwing van selfstandige en kritiese

denke 'n duidelike doelstelling in die Geskiedenis-sillabus vir die junior en sekondêre skoolfase is. Hierdie doelstelling word ook vry algemeen deur opvoedkundiges onderskryf.

Tradisioneel behels die vak 'n groot hoeveelheid feite. Marwich (1970:245) waarsku deur te sê "... a mere collector of supposed facts is as useful as a collector of matchboxes." Daar word ook aangedui dat "...information committed to memory, of and for itself, is soon forgotten" (Presseisen 1988:7). As die taksonomie van Bloom (1965:201-207) as uitgangspunt gebruik word, word daar oënskynlik in Geskiedenisvaklokale in 'n groot mate op die kennisvlak onderrig en word die kategorieë begrip, toepassing, analise, sintese en ook evaluering, nie voldoende in die onderrigleergebeure geïmplementeer nie. Reeds in 1948 skryf Good dat onderwysers alleen op die kennisvlak onderrig en dat daar hoofsaaklik aandag gegee word aan die vermoë om kennis te herroep. D'Angelo (1971:vii) gaan van die standpunt uit dat denk-ontwikkeling 'n belangrike doelstelling is, maar dat weinig gedoen word om dit in die klaskamer te ontwikkel. Min aandag word aan werklike insig in gebeure bestee en leerlinge word nie geleer om self te dink, te redeneer, probleme op te los en te evalueer nie (Young 1982:136).

Van alle feite-inligting is dit geskiedenisfeite wat dalk die maklikste vergeet word, omdat dit vir die leerling moontlik te ver in die verlede lê en nie vir die onmiddellike van belang blyk te wees nie. Deur middel van die tegnologie word verskillende wêreldes van inligting ontsluit en steeds word geen moeite ontsien om die kennisvelde te dek in die beperkte ruimte van 'n sillabus nie.

Dit lei daartoe dat kennisdoelwitte in onderrig en toetsing die grootste gewig dra (Jordaan 1988:11). Indien daar egter nie regverdiging vir kennis is nie, is die potensiële betekenisomvang van die vak onder verdenking.

Kennis en nuwe inligting moet aangeleer word en moet verband hou met dit wat reeds bemeester is. Hierdie nuwe kennis moet ook deel wees van denkontwikkeling as sodanig. "In the movement to teach thinking, the emphasis is on presenting knowledge so that it is useful and usable to the learner" (Presseisen 1988:8).

Afrikaanssprekende leerlinge word gekritiseer dat hulle 'n onvermoë openbaar om hulle Engelssprekende skoolmaat te ewenaar met 'n vrymoedigheid om spontaan vrae te vra en te antwoord op vrae (De Vries 1986:288). Dit gebeur ook dat leerlinge nie wil "dink" nie en presiese voorskrifte van die onderwyser verwag wat slaafs nagevolg word. In baie gevalle is die leerlinge nie gretig om deel te neem aan 'n klasgesprek of om 'n onafhanklike werkstuk aan te pak nie.

Die skool in 'n prestasiebewuste gemeenskap is voortdurend onder die soeklig. Die getal onderskeidings wat behaal word tydens die Senior Sertifikaateksamen het in sekere gevalle die norm geword vir 'n goeie skool. Die kwaliteit van die leerlinge word terselfdertyd gemeet aan die sukses wat sy leerlinge tydens genoemde eksamen behaal het (Neethling 1987:4).

In die verbruikersklimaat waarin waarde geheg word aan die vermoë om te besit, word kennis ook aangedui deur sertifikate, diplomas en grade, eerder as vaardighede. Ook die leerling wil presies weet watter kennisinhoude getoets gaan word in die eksamen sodat dit geleer kan

word. Daar word in baie gevalle duidelik georganiseerde en klaar geweegde inligting verwag sodat dit maklik "ingeneem" kan word. Die probleem van 'n nie-kritiese ontvang van inligting word vererger deurdat selfstandige en onafhanklike denke ontmoedig word deur 'n dikwels oorwegend negatiewe houding teenoor leerlinge wat lastige vrae vra (Jordaan 1988:9). Alhoewel dit nie as algemeen-geldend aanvaar kan word nie, is die blote aanwesigheid daarvan verontrustend.

Die skynbaar gebrekkige denkonderig in Geskiedenis word ook gemanifesteer in die feit dat sommige leerlinge 'n onvermoë aan die dag lê om vrae korrek te interpreteer en te beantwoord. Eksaminatorverslae bevestig foutiewe vertolking van vrae en opdragte, onsistematiese benadering van probleme, gememoriseerde antwoorde en 'n onvermoë om gedagtes volledig, suiwer en logies te formuleer (KOD 1984, 1985, 1986, 1987).

Denkontwikkeling en spesifiek kritiese denke word skynbaar nie voldoende as doelstelling in Geskiedenisvaklokale gerealiseer nie, met moontlike negatiewe gevolge. Dit is onder andere die skool se taak om die kind te leer om probleme op te los, oplossings te beoordeel en te evalueer aan die hand van kriteria.

1.3 NAVORSINGSDOELSTELLING

Die doel van hierdie studie is om 'n onderrig-leerstrategie te beskryf waardeur kritiese denke in Geskiedenis ontwikkel of bevorder kan word.

1.4 NAVORSINGSWERKWYSE EN VERLOOP VAN DIE STUDIE

Ten einde die doelstelling te bereik, word 'n literatuurstudie van plaaslike en oorsese bronne onderneem. Daar word gepoog om die gegewens so aan te pas dat 'n raamwerk daargestel kan word om 'n onderrigleerstrategie te ontwikkel wat as didaktiese werkwyse vir die ontwikkeling van 'n kritiese denkingesteldheid kan dien.

In hoofstuk twee word denke gedefinieer na aanleiding van die ontwikkelingsfases soos deur Piaget ontwikkel in soverre dit vir dié studie van belang is. Wanneer 'n werkdefinisie van kritiese denke in hoofstuk drie geformuleer word, word 'n uiteensetting van houdings en vaardighede gegee wat nodig is om kritiese denke te ontwikkel. Enkele faktore wat kritiese denke beïnvloed, word ook in dié hoofstuk uitgelig.

In hoofstuk vier word leer omskryf, die faktore wat leer beïnvloed en die verband met kritiese denke aangedui. Na aanleiding hiervan word 'n werkwyse vir die daarstel en toepassing van 'n onderrigleerstrategie ondersoek. In hierdie hoofstuk word ook aangedui wat met geskiedenis in sy breë omvang bedoel word. Daar word gepoog om verband tussen Geskiedenisonderrig en kritiese denke te bepaal. Hoofstuk vyf is 'n samevatting en gevolgtrekking en aanbevelings.

HOOFSTUK 2

DENKE AS VERSKYNSEL	7-22
2.1 INLEIDING	9
2.2 BEGRIPSVERKLARING: DENKE	9
2.2.1 Bestaande omskrywings	9
2.2.2 Sintese	10
2.3 ENKELE KOMPONENTE VAN DENKE	11
2.3.1 Taal	11
2.3.2 Konsepte	12
2.3.3 Kennis	13
2.4 DENKONTWIKKELING VOLGENS PIAGET	14
2.4.1 Inleiding	14
2.4.2 Konkreet-operasionele denke	15
2.4.3 Formeel-operasionele denke	17

2.4.4	Implikasies van Piaget se denkvlakke in die onderrig van die adolessent	20
2.5	SAMEVATTING	22

DENKE AS VERSKYNSEL

2.1 INLEIDING

Vir die daarstel van 'n onderrigleerstrategie vir kritiese denke, is dit nodig om in breë trekke aan te dui wat met denke bedoel word. In 'n poging om die doelstelling van die studie-onderwerp te verwesenlik, word daar slegs verwys na die denke van die adolessent.

2.2 BEGRIPSVERKLARING: DENKE

2.2.1 Bestaande omskrywings

Na aanleiding van die literatuurstudie word enkele skrywers se definisie of omskrywing van wat met denke bedoel word as vertrekpunt aangehaal:

De Bono (1976:32) beskou denke as die doelbewuste gebruik van ervaring. Die doel mag wees om te verstaan, 'n oordeel te vel, te beplan, 'n probleem op te los en te beoordeel.

Volgens Chaffee (1985:vii) is "...thinking the way we make sense of the world, solve problems, work towards our goals, interpret information, understand ourselves and others and make informed decisions" .

Vir Neethling (1987:10) en Krige (1969:16) is denke die dinamiese faktor van die menslike intellek, in die sin dat dit die mens intellektueel bevry van die onmiddellike en direkte waarneembare fisiese leef-

wêreld. Die dier reageer instinktief op stimuli vanuit sy onmiddellike leefwêreld terwyl die mens vanweë sy denkvermoë in staat is om sy bestaan te beplan en te orden in terme van verlede, hede en toekoms, sonder om afhanklik te wees van direkte ruimtelike beleving.

Denke is die resultaat van vorige perseptuele indrukke wat gerangskik is. Die vorm van hierdie rangskikkings word of voorsien deur die oorspronklike perseptuele inhoud of verwantskappe wat uit ander perseptuele inhoute gehaal is (McKellar 1957:73).

"Wanneer 'n persoon 'n probleem nie onmiddellik oplos nie en tyd word gebruik om 'n oplossing te vind, is daar gedink. Denke is dus simboliese probleemoplossing" (Boyle 1971:69).

Volgens Piaget (Inhelder en Piaget 1968:243) hou denkvermoë direkte verband met die individu se vermoë om probleme op te los.

Elkind (1970:36) noem dat denke te doen het met die individu se vermoë om idees te vorm.

2.2.2 Sintese

Na aanleiding van genoemde omskrywings word denke vir die doel van die studie beskou as 'n aktiewe, dinamiese en sistematiese geesteshandeling wat bewustelik plaasvind. Uit 'n sintese van vele definisies van denke, volg dit dat die mens uit gewaarwordinge betekenisvolle bewussynsinhoude soos denkbeelde en konsepte kan

realiseer, probleme kan oplos, begryp en 'n oordeel kan vel. Daarby sluit die kognitiewe komponent ook onder andere voorstelling, omsetting, geheue, aandag, syfersimboliek, nie-verbale en taalsimboliek, verbandlegging, logiese redenering, programmering, insig en fantasie in. Hierdie verskynsels funksioneer nie ongeordend en geïsoleerd nie en is dinamies en intiem met mekaar verweef.

2.3 ENKELE KOMPONENTE VAN DENKE

Wanneer denke as verskynsel beskou word, is daar enkele komponente te wete taal, konsepte en kennis, wat elkeen kortliks omskryf word.

2.3.1 Taal

Taal en denke is die twee basiese vermoëns wat die leerling in staat stel om kennis te verwerf en in ander situasies toe te pas. Deur middel van taal word kennis van voorwerpe uit die werklikheid voorgestel. Denke is die wyse waarop die leerder ervaring en opgedoende kennis verwerk en gebruik (De Bono 1976:32).

Die relasie tussen denke en die ontwikkeling van taalvaardighede, is 'n kompleksiteit (Elkind 1974:14). Daar word beweer dat taal 'n nuttige denkinstrument is, maar geen voorwaarde vir denke is nie. Die sienswyse word egter ook gehuldig dat taal wel 'n voorwaarde vir denke is en dat taal en denke selfs as een beskou word

(Mans 1977:84).

Vir Elkind (1974:16) is daar 'n noue verband tussen kognitiewe ontwikkeling en taalontwikkeling. 'n Kind kan egter taal grammatikaal korrek uiter, sonder dat die betekenis werklik verstaan word. Die kind se greep op taal word deur die kognitiewe vlak van ontwikkeling beperk. Deur taal word die mens in staat gestel tot die mees komplekse kognitiewe funksionering (Ausubel, Novak & Hanesian 1978:81-82). Taal maak die verwerwing van abstrakte begrippe moontlik en dit impliseer dat die mens daardeur die nodige kennis kan opdoen om komplekse probleme op te los en abstrak te redeneer (De Wet, Monteith, Van der Westhuizen et al. 1981:320). Die funksie van taal lê daarin dat dit kommunikasie moontlik maak, bydra tot die intellektuele groei van die mens en 'n medium vir sosialisering is (De Wet et al. 1981:165).

Vir die doel van die studie word aanvaar dat daar 'n noue verband tussen taal en denke is en dat denke die beheerende faktor is. Deur middel van die taal kan die mens die resultaat van die leerhandeling in woorde omsit, wat 'n dinkproses behels en om te dink beteken om taal aan te wend as vorm vir die denke (Truter 1987:52).

2.3.2 Konsepte

'n Konsep dui op 'n idee van wat 'n ding of iets is en is die fundamentele eenheid waarmee denke opereer. Dit het nie betrekking op 'n spesifieke voorwerp nie, maar verwys na 'n gemeenskaplike kenmerk van 'n aantal voorwerpe of verskynsels van dieselfde soort of klas, of na 'n kwaliteit of kenmerk wat gemeenskaplik is aan 'n ver-

skeidenheid ervarings of situasies. Oosthuizen (1965:52) bestempel konsepte as 'n essensiële bestanddeel van denke omdat dit die natuurlike raamwerk vorm vir die verloop van denke. Konsepte in denke is dus belangrik en kan bestempel word as abstrakte kognitiewe konstruksies wat dien as denkmiddel om te onderskei tussen voorbeelde van 'n spesifieke saak. Dit is 'n belangrike onderdeel van die individu se kognitiewe struktuur aangesien dit die basis vorm waarop 'n geordende innerlike voorstelling van die eksterne wêreld berus (Neethling 1987:22).

2.3.3 Kennis

Vir Bloom (1967:24) is kennis die onthou van idees, leerstof of verskynsels deur middel van of herkenning of herroeping. Kennis is boustof vir die denke, maar is ook bepalend vir die wyse waarop die individu 'n situasie waarneem en die mate waarin hy alternatiewe of oplossings vir probleme kan genereer. De Wet et al. (1981:200) beweer dat kennis ook een van die belangrikste voorwaardes vir doeltreffende leer is. Kennis is ook 'n soort raamwerk waarbinne nuwe inligting geplaas kan word (Ausubel 1963:76).

In sy eenvoudigste vorm bestaan kennis uit name wat aan objekte gegee word en sodoende aanleiding gee tot die vorming van konsepte. Kennis bestaan ook in die vorm van feite wat konkreet of abstrak mag wees en in bepaalde strukture of netwerke georganiseer is (De Wet et al. 1981:144-154).

2.4 DENKONTWIKKELING VOLGENS PIAGET

2.4.1 Inleiding

Alhoewel nie die enigste navorser ten opsigte van die hiërargiese vlakke van kognitiewe ontwikkeling nie, het Piaget waardevolle werk gelewer. Sy uiteensetting is betekenisvol vir 'n studie oor kritiese denke, omdat die doel van die studie op die sekondêre skoolleerling fokus waar die begrippe konkreet en abstrak veral ter sprake kom.

Die stadiums wat deur Piaget onderskei word en die benaderde ouderdomskategorie is soos volg:

1. Sensories-motoriese stadium (0-18/24 maande)
2. Pre-operasionele stadium (2-7 jaar)
3. Konkreet-operasionele stadium (7 tot 11 jaar)
4. Formeel-operasionele stadium (11 jaar en ouer)
(Mouly 1982:121-122; Phillips 1981:45).

Piaget aanvaar dat die ontwikkeling van die kind deur 'n reeks veranderinge verloop. Hierdie ontwikkelingsfases kan op grond van waargenome verskille in die denke van die kind omskryf word (Piaget 1950:123). Volgens Flavell (1963:24) beskou Piaget nie die indeling in stadiums as 'n doel op sigself nie, maar gebruik hy dit as 'n manier om die ontwikkelingsverloop te verduidelik. Alhoewel fases onderskei word, is dit nie altyd maklik om die oor-

gange tussen fases te bepaal nie, omdat dit wissel van individu tot individu. Elke kognitiewe ontwikkelings stadium word ook deur 'n bepaalde naam, wat die belangrikste kenmerke van daardie stadium saamvat omskryf, maar dit beteken nie dat die kind slegs op een vlak van denkwikkeling opereer nie. Dit gebeur dat 'n persoon een probleem kan oplos deur van konkreet-operasionele operasies gebruik te maak, terwyl hy dit nie ten opsigte van 'n volgende probleem kan doen nie. Op 'n later stadium van sy lewe wanneer die kognitiewe ontwikkeling op 'n hoër vlak kan opereer, kan hy wel probleem B oplos (Monteith 1979:49).

Piaget het tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n universele orde in alles is. Hy sien ooreenkomste tussen biologiese, sosiale en psigologiese sisteme met logika as die skakel. Logiese wette wat die fisieke aspekte beheer, beheer ook die geestelike prosesse. Sy teorieë dui daarop dat sekere psigologiese prosesse in die kind op 'n bepaalde ouderdom ontwikkel. Die kind se kognitiewe denke ontwikkel deur verskillende fases in 'n bepaalde volgorde en 'n fase kan nie uitgelaat of oorgeslaan word nie. Hierdie fases waarna verwys word, word so beskryf: "...the term stage is employed in the sense to designate one mode of behaviour in a necessary sequence of behaviours, that is related to, but not determined by age (Elkind 1974:2).

2.4.2 Konkreet-operasionele denke

Hierdie stadium dui die aanvang van operasionele denke aan en strek vanaf 7 tot ongeveer 11 jaar. Gedurende hierdie fase vind daar 'n groot reorganisasie van die

denkstruktuur plaas. Die terme operasioneel dui op die belangrikste kenmerke van hierdie ontwikkelings stadium en operasionele denke is basies die toepassing van 'n logiese stelsel in diens van die denke. Daarteenoor dui konkreet weer op die belangrikste beperking van hierdie stadium omdat die denke beperk is tot meer konkrete probleme (Monteith 1979:53-54; Inhelder en Piaget 1968:248-249; Van der Walt 1978:14; Malan 1986:28).

Gedurende hierdie stadium ontwikkel daar by die kind die vermoë tot omkeerbare logiese denke sowel as die vermoë tot konservering wat daarop dui dat die gebruik van klasse, verhoudings, getalle en reekse nou moontlik is. Die verband tussen klasse en subklasse kan ook nou begryp word. Om voorwerpe in klasse te verdeel moet die kind 'n besef hê dat sekere dinge onveranderd bly al word dit aan veranderde omstandighede blootgestel. Die kind het nou 'n samehangende geïntegreerde kognitiewe sisteem waarmee hy die omringende omgewing organiseer en manipuleer. Die kind kan nou konkrete voorwerpe vergelyk en kontrasteer en probleme kan opgelos word indien dit verband hou met sigbare voorwerpe. Die kind kan ook in die fase verstandsvoorstellings van reekse handeling maak. Wanneer daar in die fase op 'n antwoord op 'n probleem besluit word, sal daar nie maklik van opinie verander word nie. Feite word nog met teorieë verwar (Elkind 1974: 6-9).

Daar is verder beperkinge wat kenmerkend is van hierdie stadium. Die kind is nog steeds egosentriek omdat hy nie in staat is tot die maak van hipoteses nie. Daar is egter wel 'n verskuiwing vanaf die egosentrisme tot relativisme. Die kind kan 'n saak nou uit meer as een hoek beskou. Daar kan dus nou oor meer as een aspek van 'n saak geoordeel word.

Tydens dié stadium is dit gewoonlik ook nie binne die kind se vermoë om met abstraksies te werk nie (Inhelder en Piaget 1968:248-249). Van der Walt (1978:15) noem ook die beperkinge wat in verbale redenering kenmerkend is. Die kind sien ook net een bepaalde aspek raak en kan nie veralgemeende wetmatigheid gebruik nie. Hy of sy kan nie 'n teenstrydigheid in sy argument raaksien nie, omdat die kind nie in staat is tot empatie nie. Die vermoë om die waarheid van die bewering te aanvaar sonder om dit te glo, ontstaan nie voor die ouderdom van ongeveer 11 tot 12 jaar nie. Die verborge betekenis van byvoorbeeld spreekwoorde kan ook nie begryp word nie en bekende items word met behulp van ervarings wat die kind reeds verstaan geakkomodeer (Van der Walt 1978:15). Diagnostiserings- en struktureringsaktiwiteite is in dié stadium georiënteer tot konkrete dinge en gebeure in die teenswoordige tyd. Die konkrete denke is dus essensieel verbonde aan die empiriese werklikheid en kan slegs 'n beperkte versameling transformasies behartig.

Alhoewel die kind in dié fase daartoe in staat is om verbande tussen sake te begryp, te vergelyk, te kontrasteer en 'n saak uit meer as een hoek te bekyk, is die vermoë tot kritiese denke beperk. Die vermoë tot empatie, abstrakte denke, die aanpas van die eie opinie indien anders bewys en die raaksien van meer as een aspek, is duidelik afwesig.

2.4.3. Formeel-operasionele denke

Hierdie fase is die finale denkstadium wat volgens Piaget (1950) in kognitiewe ontwikkeling bereik kan word en

begin op sowat 11 tot 12-jarige ouderdom. Formeel-operasionele denke gebruik werkbare skemas van formele logika. Dit gaan hier om die vorm van die redenasieën nie soseer oor die inhoud nie (Day 1981:45). Die term formeel verwys in hierdie konteks na die individu se vermoë om homself los te maak van die inhoud van 'n argument en meer in terme van die gevolge daarvan te redeneer (Monteith 1979:64). In die aanwending van formele denke word daar probeer om meer wetenskaplike oplossings vir 'n gegewe probleem te vind. Om dié rede word die feite of inligting meer abstrak beskou. Wanneer 'n probleem aangepak word, word die moontlike relasies tussen al die inligting bedink. Die geformuleerde hipoteses word getoets en deur logiese analise word probeer om die korrekte hipotese te bevestig.

Die individu toon sy vermoë ten opsigte van abstrakte denke deur met die teoretiese te begin en te probeer om deur verifikasie die werklike verband tussen dinge te bepaal. Hy gebruik konkrete operasies as vertrekpunt om meer komplekse formele operasies te vorm. Daar word in terme van die moontlike geredeneer, wat beteken dat die individu bevry word van sy gebondenheid aan die konkrete waarneming (Neethling 1987:30). Formele denke veronderstel komplekse denkhandelinge, abstrakte denke en logiese afleidings en handelinge. Tydens formele denke is die adolessent se werkwyse meer sistematies, doelgerig en bepalend (Van der Walt 1976:142).

Formeel-operasionele denke is nie slegs beperk tot die werklikheid nie, maar kan enige denkbare hipotese ondersoek. Die werklikheid verteenwoordig slegs een van die moontlike terreine van denke. Die formeel-operasionele denker is in staat om hom 'n verskeidenheid

van hipotetiese werklikhede voor te stel, wat nie noodwendig empiries toetsbaar is nie. Piaget (1972:46) stel dit dat die adolessent se denke noubevry word van sy tydgebondenheid sowel as die konkrete. Formeel-operasionele denke kan dus uitstyg bokant feitelike gegewens, maar dit geskied op 'n planmatige feitelike wyse wat gepaard gaan met analise en aandag aan detail. Die denke beweeg ook nie langer van die aktuele tot die teoretiese nie, maar dit begin by die teoretiese. Die persoon se denke is nou ook nie meer net met voorwerpe gemoeid nie, maar ook met stellings en hipoteses (Malan 1986:31). Formeel-operasionele denke dui daarop dat die persoon alle moontlike oplossings wat ten opsigte van 'n bepaalde probleem van toepassing kan wees, oorweeg. Enkele kenmerke van formeel-operasionele denke dui op die volgende:

* Formeel-operasionele denke impliseer 'n vermoë om oor die eie denke na te dink;

* Die formeel-operasionele denker is in staat tot hipoteties-deduktiewe denkoperasies. Die persoon besef dat sy denke nie altyd werklike voorstellings van die ware aard van sy ervaring is nie. Die denke verkry 'n hipotetiese karakter met denkkonstruksies soos "... as dit so is, dan moet..." (Monteith 1976:66). Daar word probeer om die werklike betrekkinge tussen dinge te verifieer.

* Formele denke wys daarop dat 'n persoon nie meer rou data in sy denke manipuleer nie. Die individu handel nie meer regstreeks met die voorwerpe nie, maar met verbale stellings (McNally 1974:51).

* Formeel-operasionele denke word gekenmerk deur kombinatoriese denke. Dit dui op die vermoë om al die moontlike oplossings van 'n probleem onder oë te neem en die uiteindelijke oplossings te verifieer.

Alhoewel die leerling in die sekondêre skool tot formeel-operasionele denke in staat behoort te wees en dus die vermoë het om vrae na aanleiding van 'n probleem na vore te bring, is die leerling in baie gevalle nie in staat om 'n probleem op te los nie. Moontlike redes hiervoor is die neiging tot veralgemening van enkele bewyse en 'n negering van veranderlikes. Die individu mag in die fase neig tot onmiddellike afleidings, maar hy is tog in staat om alternatiewe te oorweeg en is bewus van oorsaak en gevolg. 'n Leerling in dié ontwikkelingsstadium het die vermoë om kontradiksies in denke te vermy en eenvoudige en duidelike verklarings te gee.

2.4.4 Implikasies van Piaget se denkvlakke in die onderrig van die adolessent.

Die ontwikkelingsfases van Piaget hou belangrike implikasies in vir die onderwyser, omdat hy min of meer moet weet op watter denkvlak 'n leerling funksioneer.

Die verskillende vlakke van die hiërargiese orde soos deur Piaget daargestel, staan in verhouding tot mekaar. Die laer hiërargiese orde dien as basis vir formeel-operasionele denke. Piaget plaas klem op ervaring, en dit impliseer dat die skool die leerling sal blootstel aan ervarings wat sal pas by die ontwikkelingsvlak. Wanneer die kind geleer word om te dink, moet praktiese ervaring

in konkrete situasies opgedoen word. Logiese denke is nie aangebore nie, en dit moet die doel van die skool wees om die kind daarin op te lei.

In die praktyk beteken dit dat wanneer 'n persoon 'n keuse moet uitoefen, formeel-operasionele denke moontlik ter sprake mag wees. Dit moet egter aanvaar word dat die keuse van 'n persoon beïnvloed of gerig kan word deur faktore wat op sigself niks te doen het met formele denke nie.

Waar die leerling in die primêre skoolfase in 'n groot mate gebonde is aan die konkrete werklikheid, kan die adolessent hom losmaak van die werklikheid, om ook moontlikhede in sy denke te hanteer. Piaget (1972 :46) wys daarop dat die adolessent se denke nie bevry is van sy tydgebondenheid nie. Hy beweeg van die konkrete na die abstrakte (Horrocks 1976:116). Die adolessent het die vermoë om oor sy eie denke na te dink en dit stel hom in staat om hipoteses te hanteer. Wanneer 'n adolessent 'n probleem moet oplos, begin hy met 'n beskouing van daardie probleem na aanleiding van die moontlike oplossings. Die oplossing of hipotese word geverifieer en of behou of verwerp. Gedurende hierdie tydperk ontwikkel kritiese denke vinnig, omdat die persoon in dié fase, alhoewel 'n gevoelsdenker, daarin slaag om persoonlike betrekkinge te verontagsaam en deduktief te dink (Oosthuizen 1965:110). Daar kan dus op 'n abstrakte vlak gedink word, die vorm kan van die inhoud geskei word as daar gedink en geredeneer word, die veranderlikes in sy denke kan geïsoleer word en daar is nou 'n behoefte om bewyse of redes vir stellings te gee.

Die adolessent sien dikwels die wêreld om hom vanuit die perspektief van die ideale. In die praktyk vind hy dat

baie van die gemeenskap se instellings nie aan die ideale voldoen nie. Dit mag die rede wees vir soms onverantwoorde kritiek en sy strewe na vernuwing (Boshoff 1975:45). Die persoon wil nou sy eie norme en waardes vestig en tegelyk word die volwassene se waardes en norme bevraagteken. Standpunte, opinies asook die volwassene se opvoedingsmetodes word nie sonder meer aanvaar nie (Sonnekus 1979:273).

2.5 SAMEVATTING

In die voorafgaande paragrafe is probeer om 'n kursoriese oorsig te gee van wat denke is. Die dinamiese en geordende aard van denke is aangedui. Taal en konsepte dra by tot die dinamiese karakter van denke en is saam met kennis belangrike komponente daarvan. Daar is kennis geneem van Piaget se hiërargie van denke en aangedui dat die sekondêre skoolleerling in 'n groot mate reeds op die formeel-operasionele vlak kan opereer. Hierdie denkvlakke van Piaget hou ook implikasies in vir die opvoeder omdat laasgenoemde kennis moet dra van die denkvlak van die leerlinge wat onderrig word. Aansluitend hierby, word kritiese denke in die hieropvolgende gedeelte gedefiniër en bespreek en die faktore wat die ontwikkeling van dié denke bemoeilik, word uitgelig.

HOOFSTUK 3

KRITIESE DENKE	23-65
3.1 INLEIDING	26
3.2 DIE BEGRIP KRITIESE DENKE	26
3.2.1 Definisie en omskrywing van kritiese denke	26
3.2.2 Sintese	30
3.3 DIE ONTWIKKELING VAN HOUDINGS	32
3.3.1 Inleiding	32
3.3.2 Houdings	33
3.3.3 Belangrike houdings	34
3.3.3.1 Intellektuele eerlikheid	34
3.3.3.2 Intellektuele nuuskierigheid	35
3.3.3.3 Openheid	36
3.3.3.4 Respek vir ander se sienswyses	37
3.3.3.5 Beslistheid	37

3.3.3.6	Buigbaarheid	38
3.3.3.7	Objektiwiteit	39
3.3.3.8	Intellektuele skepsisme	39
3.3.3.9	Toewyding	40
3.3.3.10	Onbevooroordeeldheid	40
3.3.4	Samevatting	41
3.4	DIE ONTWIKKELING VAN KRITIESE DENK- VAARDIGHEDE	41
3.4.1	Inleiding	41
3.4.2	Belangrike denkvaardighede	42
3.4.2.1	Identifisering van kernaspekte	42
3.4.2.2	Vasstelling van ooreenkomste en verskille	42
3.4.2.3	Vasstelling van feitelike akkuraatheid	42
3.4.2.4	Vasstelling van die aanneemlikheid van 'n argument	42
3.4.2.5	Onderskei tussen relevante en nie- relevante informasie	44
3.4.2.6	Uitkenning van 'n bevooroordeelde houding	44

3.4.2.7	Uitkenning van dubbelsinnige, vae, oordrewe en teenstrydige argumente	44
3.4.2.8	Voorspelling van moontlike gevolge	45
3.4.2.9	Samevatting	45
3.4.3	Denkfoute	46
3.4.4	Samevatting	48
3.5	FAKTORE WAT KRITIESE DENKE NADELIG KAN BEÏNVLOED	48
3.5.1	Inleiding	48
3.5.2	Faktore	50
3.5.2.1	Tradisionele benadering	50
3.5.2.2	Evalueringspraktyk	52
3.5.2.3	Die ingesteldheid van die onderwyser	53
3.5.2.4	Emosies	57
3.5.2.5	Kultuur en omgewing	58
3.5.2.6	Intelligensie	60
3.5.2.7	Taal	63
3.5.2.8	Sintese	64
3.6	SAMEVATTING	64

KRITIESE DENKE

3.1 INLEIDING

'n Literatuurstudie toon dat die konsep kritiese denke geen nuwe of eietydse idee is nie. Reeds so ver terug as 2400 jaar gelede, het Sokrates deur middel van indringende vraagstelling vasgestel dat die gesag- en leiersfigure van sy tyd nie altyd voldoende en redelike regverdiging vir hul kennis gehad het nie. Sokrates is volgens Paul (1985:38) beskuldigend wanneer hy sê dat "...confused meanings, inadequate evidence or selfcontradictory believes that often lurking beneath smooth but largely empty rhetoric". Vele definisies deur talle navorsers wys daarop dat daar veral in die Verenigde State van Amerika indringend deur opvoedkundiges navorsing oor kritiese denke gedoen word. In die volgende paragrafe word gepoog om hierdie konsep te definieer.

3.2 DIE BEGRIP KRITIESE DENKE

3.2.1 Definisie en omskrywing van kritiese denke

In 'n poging om die begrip kritiese denke te omskrywe, het navorsers dit soos volg gedefinieer:

* "Critical thinking includes all thought processes beyond the memory category" (McPeck 1981:44).

* "Kritiese denke is die beoordeling van 'n verklaring wat op aanvaarde standarde gebaseer is" (Feely 1976:3).

* "Kritiese denke is die evaluering van verklarings en argumente" (D'Angelo 1971:7).

* "In sy aggressiewe vorm is kritiese denke die uitkenning van foute" (De Bono 1983:706).

* "Kritiese denke is 'n waardebeplanning van die oorspronklikheid, akkuraatheid van kennis, aannames en argumente" (Beyer 1985:271).

* "Critical thinking is defined as the disposition to provide and to request evidence in support of one's conclusions and to request evidence from others before accepting conclusions" (Hudgins en Edelman 1986:333).

* "Thinking critically can be defined as rationally claimed deciding what to do or believe" (Norris 1985:40).

* "Kritiese denke of wetenskaplike denke omvat 'n vraagstellende houding, uitgestelde oordeel, 'n konatiewe of funksionele faktor wat die gebruik van die volgende metodes veronderstel: die metode van logiese vraagstelling, van probleemoplossing en 'n oordeelsfaktor van evaluering, in terme van een of ander standaard of konsensus (Van der Walt 1976:22).

* "Thinking critically: Making sense of the world by carefully examining our thinking and the thinking of others in order to clarify and improve our understanding" (Chaffee 1985:50). Kritiese denke is ook nie net 'n manier van dink nie, maar 'n totale aanslag om dit wat

sin maak van die wêreld te verstaan. Kritiese denke moet volgens dié skrywer aan die volgende voldoen:

- "thinking actively;
- thinking for ourselves;
- carefully sorting a situation or issue;
- being open to new ideas and different viewpoints;
- sorting our view with reasons and evidence;
- being able to discuss our ideas in an organized way."

Om volgens Chaffee "nie-krities" te dink beteken:

- "thinking passively;
- imitating the thinking of others;
- reacting superficially or impulsively;
- being close-minded and stubborn;
- adopting and stating ideas without supporting foundations;
- telling others what we believe without being able to listen or exchange views."

* Vir Neethling (1987:46) word kritiese denke gekenmerk deur 'n ondersoekende ingesteldheid, evaluering en redenasie. Dit staan in direkte teenstelling met 'n denkhandeling waar besluite geneem word sonder dat alle gegewens deeglik in ag geneem is.

* Kritiese denke is 'n samevatting van baie beskouings of oorwegings. Die kritiese denker is 'n individu wat sy eie sienings en ook ander mense se uitgangspunte evalueer om sodoende ook alternatiewe daar te stel (Kownslar 1985: 304-307; Hunkins 1985:292-295).

* Harmse (1973:12) en Oosthuizen (1969:28) wys op die rol

wat logika of logiese denke as kenmerk van kritiese denke speel. Kritiese denke word gesien as verstandelike aktiwiteite wat daarop gemik is om geldige afleidings te maak, om te demonstreer, en om kennis op deduktiewe en induktiewe wyse te sistematiseer.

* Kritiese denke beteken dat redes aangevoer moet word vir enige gevolgtrekkings, alhoewel die korrekte antwoord nie noodwendig die resultaat van kritiese denke is nie (O'Reilly 1985:281-284).

Na aanleiding van die voorafgaande is en vir die toepassing van die onderrigleerstrategie wat in hoofstuk vier daar gestel word, is die volgende operasionele definisie van kritiese denke geformuleer:

Kritiese denke is die proses waar inligting, verklarings, argumente, aannames en afleidings beoordeel word aan die hand van die metodes van logiese vraagstelling, probleemoplossing en evaluering. Dit impliseer kennis, houdings en denkvaardighede wat ontwikkel en toegepas moet word om moontlike alternatiewe uitgangspunte te ondersoek voordat gevolgtrekkings gemaak word.

In dié operasionele definisie en in definisies waarna verwys is en wat deurlopend in die literatuur aangaande die onderwerp voorkom, word die aksent op beoordeling, evaluering en bevraagtekening geplaas. Kritiese denke openbaar 'n vaardigheid om 'n probleem te omskryf en gegewens wat vir die oplossing nodig is te selekteer. Die persoon moet denkfoute kan uitken en in staat wees om hipoteses te formuleer waarna geldige gevolgtrekkings

gemaak word.

Volgens Smit (1974:271) beteken die begrip kritiek om 'n waardeoordeel uit te spreek wat daarop dui dat 'n saak evalueer moet word. Die waardevolle van 'n saak word dus van die waardelose geskei. Die beoordeling van die waarde van 'n saak is nie 'n blindelinge veroordeling of partydige vooroordeel nie, maar beteken dat 'n persoon 'n saak van alle kante sal beskou deur alle moontlike perspektiewe in berekening te bring.

Omdat kritiese denke in baie gevalle met kritiek in verband gebring word en laasgenoemde begrip soms op die negatiewe dui, is dit nodig om te beklemtoon dat kritiese denke hier nie heenwys na 'n stemming van ontevredenheid nie. Om krities te wees, kan ook daarop dui dat die individu 'n keuse moet maak tussen dit wat goed is en dit wat beter mag wees. Die kritiese denker sal dan ook moontlik die vaardigheid besit om dit wat altyd of tradisioneel as goed beskou is te laat vaar, omdat die beste nou van meer waarde mag wees. 'n Kritiese ingesteldheid (kritiese gees) is belangrik, omdat dit impliseer dat die individu ook krities oor sy eie denke moet wees. "Without this, critical thinking becomes more criticism instead of a honest and open search for the truth" (Norris 1985:44).

3.2.2 Sintese

'n Deeglike kennis van 'n saak wat ter sprake is, is noodsaaklik. Waar kennis ontbreek kan argumente en oplossings nie geëvalueer word nie. Dit beteken dat daar duidelike regverdiging moet wees vir die kennis waaroor

die individu beskik. Dit beteken nie dat net die persoon wat byvoorbeeld die geskiedenis van 'n spesifieke tydperk ken, tot kritiese denke in staat is nie. Hiermee saam moet dit beklemtoon word dat feite as sodanig gebruikswaarde moet hê. Houdings dui hier op 'n denkwys wat kenmerkend mag wees van die mens in sy optrede teenoor ander persone, 'n saak of situasie. Die denkvaardighede waarna in die definisie verwys word, is die instrumente van die kritiese denker en moet so deel van sy mondering wees, dat dit aangewend kan word wanneer 'n saak beoordeel word.

Die historikus is nie los te maak van sy eie vooroordeel nie en ook nie van die tyd waarin hy leef nie. In sy rekonstruksie van die verlede en die implikasies daarvan vir die hede moet daar rekening gehou word met alle feite wat van belang mag wees om 'n duidelike beeld te skep van gebeure.

Die definisie aangaande kritiese denke is nie net geldig in die klaskamer nie, maar ook in alledaagse lewenssituasies. 'n Produsent sal 'n idee van 'n produk skep en dit daarna deur marknavorsing krities gaan uittoets voordat dit op die mark geplaas word. Die polisie ondersoek 'n misdad deur moontlike oplossings te bedink en dit dan krities te toets aan die hand van beskikbare inligting. Die geneesheer se aanvanklike diagnose van 'n siekte is moontlike verklarings vir die betrokke simptome van 'n ongesteldheid wat dan deur kritiese denke tot die korrekte diagnose moet lei.

Uit die voorafgaande blyk dit dat die beginsel van evaluering kenmerkend van kritiese denke is en dat spesifieke houdings, kennis, begrip en die vermoë om te

ontleed, saam te voeg en toe te pas, 'n beduidende rol in die proses vervul. In die hieropvolgende paragrawe word die houdings wat eie is, of behoort te wees, aan die kritiese denker, uiteengesit.

3.3 DIE ONTWIKKELING VAN HOUDINGS

3.3.1 Inleiding

Alhoewel daar sterk klem op die rasonele, bewustelike en intellektuele greep op die werklikheid in die onderrig van geskiedenis geplaas word, is dit so dat die vak oor die mens en dus ook sy emosies handel. Die gevaar bestaan dat die emosionele kan veroorsaak dat waardes toegeken word aan die geskiedenisinhoud wat slegs eie aan 'n bepaalde groep is.

In 'n omskrywing van kritiese denke is dit noodsaaklik om te verwys na die kenmerkende wyse waarop die individu of groepe reageer teenoor 'n ander persoon, tipe persoon, groep, objek, situasie of idee. In die proses waar verklarings, aannames, inligting, afleidings, argumente en oplossings geëvalueer word, is daar spesifieke houdings betrokke wat 'n beduidende invloed op die denkproduk mag hê. 'n Definisie van kritiese denke kan nie los gesien word van dié houdings nie (Burton 1960:34-35; D'Angelo 1971:7; Smit 1974:412; Neethling 1987:49).

3.3.2 Houdings

Binne die raamwerk van 'n omskrywing van kritiese denke, dui houdings in hierdie studie op "...the way a person consistently thinks or feels about something, or is disposed to react to it" (Sutherland 1989:38). In dié verband word houding ook gedefinieer as "...a disposition to respond favourable or unfavourable to an object, person, institution or event" (Corsini, Ozaki & Bonnie et al. 1984:99), en "...a learned predisposition to react consistently in a given manner either positively or negatively to certain persons, objects or concepts. Attitudes have cognitive, affective and behavioral components" (Wolman 1973:34). Vir Moore, McCann en McCann (1985:433) is houdings "...a persistent state of readiness to react favourably or unfavourably, affirmatively or negatively towards a stimulus accordingly to one's system of values". In 'n soortgelyke definisie sê Allport (1967:8) "...an attitude is a mental and neutral state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual response to all objects and situations with which it is related."

Houdings verander nie op kort kennisgewing, van minuut tot minuut of van dag tot dag nie, en is in die sin dus blywend van aard. Wanneer die individu se houding ten opsigte van 'n saak nie volgens spesifieke waardes aanvaarbaar is nie, kan die uiteindelijke en moontlike volvoering van die taak nie suksesvol wees nie. Die mens se denke word bewustelik of onbewustelik beïnvloed deur 'n houding en kan in die proses geblokkeer word deur negatiewe aspekte daarvan. Die individu is ook blootgestel aan die media, individue en groepe en houdings kan gemanipuleer word tot voordeel van spesifieke

persone of saak.

Die invloed van 'n vasgelegde houding op die denke kan in die alledaagse omgang waargeneem word. In dié verband word as voorbeeld voorgehou die vooroordeel of onbevooroordeeldheid ten opsigte van ander rasse, godsdiensgroepe, kulturele instellings, gemeenskappe en individue. Dit mag ook wees dat die gemeenskap, as gevolg van geslagtelange kondisionering van sekere houdings, nie kan of wil wegbreek uit dié denkwyse wat op die lange duur negatiewe gevolge mag hê nie.

3.3.3 Belangrike houdings

Die volgende houdings word as belangrik beskou vir die ontwikkeling van kritiese denke in geskiedenisonderrig.

3.3.3.1 Intellektuele eerlikheid

Intellektuele eerlikheid verwys hier na die aanvaarding van 'n argument of standpunt waarvoor daar voldoende bewyse is, al druis dit in teen ou gevestigde opvattinge. "Vreeslose eerlikheid en onkreukbare verkondiging van die waarheid wanneer dit ontdek is, is kenmerkend van 'n kritiese denker" (Smit 1974:412).

Hier word 'n onderskeid getref tussen eerlikheid en taktvolheid, indien laasgenoemde heenwys na 'n sagter stel van die waarheid of selfs verdraaiing daarvan. Die kritiese denker soek na kennis en insig en in soverre dit vir die persoon moontlik is, word daar ontledend te

werk gegaan. Alle moontlike feite word oorweeg en afleidings wat so logies moontlik is, word gemaak. In die proses kan die persoon nie toelaat dat sy bevindinge deur lojaliteite anders as die strewe na die waarheid bepaal word nie. Feite kan nie verdraai word om 'n besondere standpunt te verdedig of te propageer nie. Hierdie houding impliseer ook selfkritiek en die aanpassing en verandering van oortuigings, indien getuienis daarop wys (D'Angelo 1971:7; Norris 1985:40). In die uitleef van die houding is daar nie ruimte vir die argument: "...aan ons kant is daar niks verkeerd nie. As redelike mense is ons sonder blaam. Dit is daarom onbegryplik dat ander ons standpunt nie kan insien nie" (Bosch 1988:31).

3.3.3.2 Intellektuele nuuskierigheid

Hierdie houding tesame met die vaardigheid om vrae te vra, is noodsaaklik vir kritiese denke. Die mens word egter in baie gevalle geïnhibeer deur die vrees om oningelig of belaglik te klink en daar word twee maal gedink voordat vrae gevra word (Botha 1988:11). De Vries (1978:71) noem dat die kind alles rondom hom wil bevraagteken omdat daar 'n behoefte of neiging bestaan om sin en betekenis aan die wêreld rondom hulle te gee.

Intellektuele nuuskierigheid behels dat die persoon vraagstellend teenoor 'n saak sal staan en antwoorde op vrae soos hoekom, wie, wat en waar sal soek. Hierdie idees, argumente en verklarings kan dan op laasgenoemde vrae en antwoorde gebaseer word (Wade and Travis 1990:374). "It is a process by which an individual, when confronted with a problem or issue, seeks information, analyzes relationships, and generates personal ideas of

why things happen as they do. In other words, it is the process of generating personal meaning as opposed to being told the meaning by someone else" (McCollum 1978:72). Nickerson (1981:24) stel dit ook: "...the evidence is abundant that students who are generally interested in what they are learning, learn more effectively than those who are not."

3.3.3.3 Openheid

Wade en Travis (1990:377) skryf, "... all of us are much less openminded than we think. We take comfort from believing that only other people are biased or need to think more clearly. Critical thinking requires that you be willing to submit even your most cherished beliefs to honest analysis." Wanneer Smit (1974:412) verwys na die houding van 'n werklike oop gemoed as onmisbaar vir suiwer denke, impliseer hy die bereidwilligheid om 'n breë spektrum van moontlike oplossings vir 'n saak te oorweeg. Ten opsigte van 'n houding van openheid sê D'Angelo (1971:7) ook dit is nodig om "...making adjustments without bias or prejudice."

Die houding van openheid ten opsigte van alle inligting het 'n dinamiese geaardheid, omdat daar op 'n onbevange en so 'n eerlike wyse as moontlik, oor die gang van sake gepraat word. Openhartigheid in 'n gespreksituasie dui daarop dat een party argumente nie weerhou nie en dat dieselfde van die ander party verwag kan word (Hudgins en Edelman 1986:333-335).

3.3.3.4 Respek vir ander se sienswyses

Die vaardigheid om na ander se sienswyses te luister is 'n vereiste vir kritiese denke. Die kritiese denker erken dat hy ook verkeerd en ander idees ook korrek kan wees. Hierdie gesindheid impliseer dat daar nie plek vir 'n arrogante houding van "...ek beskik oor die volle waarheid", kan wees nie. Smit (1974:413) skryf: "...respek, dit wil sê die openheid om 'n ander persoon ook ek te laat sê, is noodsaaklik vir vrugbare dialoog wat tot vennootskapsbeslissing moet lei. "Wanneer die mens konsekwent en sonder onderbreking sy opponent as onredelik en eensydig afmaak kan die stadium mettertyd bereik word waar hy ophou om die ander persoon as mens met 'n ander standpunt te sien. Wanneer hierdie stadium bereik word, word die medemens onherroeplik tot vyand gebrandmerk (Bosch 1988:31).

Respek beteken dus om iemand raak te sien, te ag of te reken as mens in eie reg. Dit beteken dat die persoon se sienswyse nie geminag of verontagsaam kan word nie. Dialoog beteken ook dat daar behoorlik na die idees van ander geluister word. Burton (1960:39) noem "...reasons you think up while the other person is speaking, often boomerang because you did not listen to the opposing arguments." Omdat daar as gevolg van onder andere die radio, televisie en geleentheidssprekers baie tyd aan luister bestee word, kan dié houding nie verwaarloos wordnie (Letzner 1982:195-199).

3.3.3.5 Beslistheid

Sodra die inligting en getuienis dit regverdig, kan daar

nie gehuiwer word wanneer gevolgtrekkings gemaak moet word nie. Beslistheid dui daarop dat argumente nie te ver en te lank gevoer moet word nie. Daar kan egter ook nie oorhaastige gevolgtrekkings gemaak word of onnadenkende oordele uitgespreek word nie (D'Angelo 1971:8). Die noodsaaklikheid van hierdie houding vir kritiese denke word benadruk, omdat 'n oordrewe openheid en respek vir ander se sienswyses kan beteken dat die middeweg aanhoudend gevolg word om sodoende nie aanstoot te gee nie.

Daar is wel situasies in die lewe waar dit belangrik is om onmiddellik en akkuraat beslissings te vel. Kritiese denke as sulks impliseer nie noodwendig 'n stadige proses nie en dit hang van die individu en eksterne faktore af hoe vinnig 'n beslissing gemaak word.

3.3.3.6 Buigbaarheid

Buigbaarheid veronderstel dat opvattinge en werkwyses gewysig kan word, as die noodsaaklikheid daarvoor klaarblyklik is. Onoortuigbaarheid en die vasklewing aan gewilde maar moontlike wanopvattinge, dui nie op intellektuele deug nie.

'n Onbuigsame houding kan selfs in enkele ekstreme gevalle dui op fanatisme ten opsigte van 'n spesifieke saak. Die fanatikus het die grenslose sekerheid dat hy of sy altyd reg is en nie verkeerd kan wees nie. Buigbaarheid wys heen na 'n erkenning dat die individu nie al die antwoorde kitsklaar ken nie (Smit 1974:412). Die houding impliseer dat daar na alternatiewe benaderings en oplossings gesoek word.

3.3.3.7 Objektiwiteit

Objektiwiteit beteken dat die individu hom op 'n streng gedissiplineerde wyse moet hou by die saak waarmee hy besig is en om hom nie te laat lei deur hoe hy dink of voel dit behoort te wees nie. Omdat die strewe na objektiwiteit besonder hoë eise stel, verg dit selfdissipline, eerlikheid, onpartydigheid en verantwoordelikheid. Vir sommige navorsers is volkome objektiwiteit 'n mite of slegs 'n ideaal of norm, omdat die mens hom moeilik losmaak van sy standpunt, of ook van die groep waaraan hy behoort. Dit is egter belangrik dat die individu van sy eie lewensbeskoulike beperkinge bewus moet wees en dat daar na 'n groter objektiwiteit gestrewe moet word (Van Jaarsveld 1980:19).

3.3.3.8 Intellektuele skepsisme

Om die positiewe aspekte van intellektuele skepsisme as noodsaaklike gesindheid vir kritiese denke uit te lig, is dit nodig om 'n onderskeid te tref tussen die begrippe skepsisme en skeptisisme. Skeptisisme dui vir die doeleindes van die studie op 'n sieklike twyfelsug. Skepsisme wil weer 'n vraende of metodiese twyfel aandui (Smit 1974:412). In 'n dogmatiese sekerheid is daar nie plek vir vrae nie en dit impliseer dat die persoon oor die volle waarheid beskik. Verskeie skrywers beklemtoon skepsisme as 'n noodsaaklike houding en vir O'Reilly (1985:281) is dit die eerste stap op pad na kritiese denke. McPeck (1980:6) verklaar, "... this scepticism might ultimately give way to acceptance but it must not

take truth for granted, instead it considers alternative hypothesis and possibilities."

Die kritiese denker sal dit wat as vanselfsprekend beskou word, betwyfel totdat dit as die waarheid aanvaar kan word (Sagan 1987:38-39). Twyfel beteken hier 'n nie-aanvaarding van oppervlakkige antwoorde omdat daar moontlik 'n beter oplossing is.

3.3.3.9 Toewyding

Toewyding dui op 'n volgehoue naspeuring van 'n saak ondanks probleme en terugslae wat mag voorkom. Die kritiese denker hou nie maklik op voordat 'n argument, verklaring of oplossing deeglik geëvalueer is nie. Die persoon is ook nie tevrede met vae verduidelikings of antwoorde nie (Smit 1974:412-413).

3.3.3.10 Onbevooroordeeldheid

Volgens Boyce (1968:170) is vooroordeel 'n houding wat gebaseer is op irrasionele denke, foutiewe inligting of blote onkunde. Vooroordeel is deel van die mens en kom gewoonlik voor waar mense as gemeenskaplike groepe bymekaar is. Die eiesoortige, dit wil sê taal, afkoms of ander identifikasiesimbole, is die samebindende faktor.

Foutiewe aannames en 'n emosie van vrees gee in baie gevalle aanleiding tot vooroordeel. Omdat Geskiedenis hom in die verlede en ook tans kan leen tot 'n geskiedskrywing wat hoofsaaklik groepsgerig mag wees, is dit

noodsaaklik dat aandag aan individuele groepe gegee moet word.

3.3.4 Samevatting

In die lig van voorafgaande moet dit noodwendig volg dat die mens in 'n groot mate nie tot kritiese denke in staat is sonder die uitleef van spesifieke houdings nie. Dié houdings dui daarop dat die denker beskawingswaardes in stand moet probeer hou. Indien een of almal van hierdie faktore moet swig voor onverdraagsaamheid, hardkoppigheid en arrogansie, is daar nie plek vir kritiese denke nie. Tydens enige onderrigleerstrategie is dit noodsaaklik dat die onderwyser seker sal maak dat hierdie houdings aanwesig is. Hierdie houdings sal ontwikkel moet word afhangende van in watter graad dit aanwesig is of nie.

3.4 DIE ONTWIKKELING VAN KRITIESE DENKVAARDIGHEDE

3.4.1 Inleiding

Die besondere aard van kritiese denke word ook gekenmerk deur die aanleer en toepassing van spesifieke vaardighede. Hierdie vaardighede dui op 'n behendigheid of 'n bedrewenheid as deel van die individu se kundigheid om so effektief as moontlik te probeer om die waarheid en akkuraatheid as doelwit te bereik (Beyer 1985:276).

Volgens Sutherland (1989:38) is 'n vaardigheid "...a learned ability to carry out a task, whether motor or

cognitive. "In dieselfde verband skryf Harré & Lamb (1983:575) dat "... skills are capabilities to perform particular tasks or to achieve particular goals. Many skills can be acquired, sometimes after a long period of training and practice." Ook Corsini (1984:99) dui aan dat "...a skill is defined as a coordinated series of actions that serve to attain some goal or accomplish a particular task".

Vaardighede kan verbeter en/of aangeleer word deur oefening (Webb 1987:13). Oefening in die denkhandeling is noodsaaklik om sogenaamde alledaagse denke om te sit in 'n sistematiese, logiese en ordelike proses (De Wet 1981:153).

3.4.2 Belangrike denkvaardighede

In die geraadpleegde literatuur oor die onderwerp, word verskeie vaardighede vir die ontwikkeling van kritiese denke aangetref (Smit 1974:412; Beyer 1985:270; Hudgins 1977:175-178). Van hierdie denkvaardighede word vervolgens beskryf.

3.4.2.1 Identifisering van kernaspekte

Geen saak kan intelligent beredeneer of geëvalueer word, terwyl daar nie duidelikheid is oor dié aspekte wat werklik belangrik is nie. Dit impliseer ook dat terme of konsepte deur almal verstaan word (Beyer 1985:270). 'n Kritiese denker sal dus oor die vaardigheid moet beskik om die kernaspekte van die betrokke saak te identifiseer.

3.4.2.2 Vasstelling van ooreenkomste en verskille

Wanneer twee kante van 'n saak teen mekaar opgeweeg word, sal daar ooreenkomste en verskille wees. Indien dit geïdentifiseer is, word die evalueringsproses vergemaklik en meer doelgerig (Hudgins 1977:175-178). In hierdie geval beteken dit dat die kritiese denker ooreenkomste en verskille moet kan vasstel.

3.4.2.3 Vasstelling van feitelike akkuraatheid

Daar moet duidelike bewyse wees vir die feite wat gebruik word om die probleem op te los. Die persoon moet dus weet hoe om bronne te gebruik en sy argumente met feite te staaf. Feite kan in die probleemoplossingsproses of in die evaluering van 'n saak gebruik word, maar uit verband geruk of selfs onwaar wees (Beyer 1985:272; Wade and Travis 1990:374). Dit is belangrik dat die feite wat gebruik word akkuraat moet wees.

3.4.2.4 Vasstelling van die aanneemlikheid van 'n argument

Daar moet vasgestel word of 'n argument aanneemlik is en of dit slegs op onbevestigde aannames berus (Hudgins 1977:175). Aanneemlikheid dui hier op die wettigheid of bindende krag of gesaghebbendheid van die feitebron of argument wat gebruik word (Shaw 1981:20-23). Die kritiese denker sal dus oor die vaardigheid moet beskik om die

aanneemlikheid van die argument vas te stel.

3.4.2.5 Onderskei tussen relevante en nie-relevante informasie

In die soeke na die korrektheid of waarheid van enige saak, is dit 'n noodsaaklike vaardigheid om die ter sake gegewens van enige bykomstighede of nie-essensiële feite duidelik te onderskei (Smit 1974:414; Beyer 1986:272; Ennis 1982:1).

3.4.2.6 Uitkenning van 'n bevooroordeelde houding

Die kritiese denker soek kennis en insig en wanneer daar krities ontledend te werk gegaan word en alle moontlike feite aangaande 'n saak teen mekaar opgeweeg word om verklarings aan te bied, kan bevooroordeeldheid die proses vertraag en verhinder. "Critical thinkers evaluate the assumptions and biases that lie behind arguments - beliefs that are taken for granted and biases about how the world works" (Wade and Travis 1990:375).

3.4.2.7. Uitkenning van dubbelsinnige, vae, oordrewe en teenstrydige argumente

Die vaardigheid om dubbelsinnige, vae, oordrewe en twyfelagtige argumente te kan identifiseer is 'n noodsaaklikheid, omdat woorde en uitdrukkings dikwels meer as een betekenis het. Die presiese bedoeling met

woorde wat gebruik word, moet duidelik wees. Terme soos baie, ons, hulle, almal wat gereeld in argumente gebruik word, is vaag. In dieselfde verband word oordrywings soos byvoorbeeld verskriklik en geweldig gebruik.

In wetenskaplike en filosofiese argumente lê daar dikwels 'n antitese verskuil waarop die individu bedag moet wees (Shaw 1981:126-130).

3.4.2.8 Voorspelling van moontlike gevolge

Indien die saak goed deurdink is en die oorsaak en verloop bepaal is, kan die moontlike gevolge geantisipeer word (Beyer 1985:272). Deur die verwerking van feite kan die individu tot die insig kom dat heelwat vraagstukke van die hede in die verlede gesetel is. Die perspektief mag ontstaan dat die hede ontstaan het as gevolg van kragte wat veranderinge in die verlede teweegbring het, en dat dit ook in die toekoms kan gebeur (Carl 1982:76). Die kritiese denker mag moontlik met die feite tot sy beskikking die gevolge van 'n saak antisipeer.

3.4.2.9 Samevatting

Volgens die definisie van kritiese denke in paragraaf 3.2.1 vermeld, is daar sekere vaardighede wat aangeleer of ontwikkel moet word om krities te kan dink. Hierdie vaardighede moet aangewend word sodat 'n saak effektief deurdink en evalueer kan word en ook in verhouding en in verband met mekaar gebruik word.

3.4.3 Denkfoute

Daar is foute wat in die evaluering van 'n saak of argument gemaak kan word en waarop die kritiese denker bedag behoort te wees. Denkfoute ontstaan weens die verontagsaming van denkwette. Die volgende word nie as die enigste nie maar wel as die belangriker foute beskou wat gemaak word in redenering.

1. Emosionele taalgebruik en die gebruik van propaganda.

Emotiewe spraakgebruik verwys na woorde wat opsetlik met 'n sterk gevoelsbelading gekies word om by voorbaat goed of afkeuring te verseker. Dit mag as 'n opruiende toespraak die doel tref, maar pas nie in 'n afgeronde beredenering van 'n saak nie (Smit 1974:414). "Emotive language is not bad but when it is information we are after, we shall do well to choose words whose emotive meanings do not distract and hinder us from dealing successfully with what they describe" (Copi 1972:71).

2. Die gebruik van persoonlike sentimente en geloofsuitsprake

Met die uitsondering van fundamentele geloofsoortuigings is die argument van: "...ek glo daarom aanvaar ek" nie voldoende om 'n argument in te klee nie.

3. Die gebruik van cliches

Cliches is vae en veralgemene uitdrukkings wat hulle seggenskrag verloor het. Spreekwoorde en populêre kwotasies val dikwels in dié klas.

4. Letterlike en figuurlike taalgebruik

Die gebruik van metafore, personifikasies of allegorieë word dikwels en veral in die filosofie aangewend om sake enigsins te verhelder. Alhoewel dit 'n geldige wyse van illustrasie is, moet dit as sodanig erken word om moontlike misverstand te vermy.

5. Die moontlikhede en beperkinge van etimologiese ontledings

Die betekenis van alle begrippe kan nie vasgestel word uit 'n ontleding van die wyse waarop dit in die oorspronklike spraakgebruik aangewend is nie. Daar moet duidelikheid wees dat die begrip in ooreenstemming is of gegrond is op dit wat bedoel word.

6. Swart of wit argumente

Die kritiese denker moet daarop bedag wees dat redenering op die veronderstelling van "òf...òf", nie altyd aanneemlik is nie. Soms mag die waarheid van 'n saak opgesluit lê in die grys gebied tussen swart en wit.

7. Die beroep op gesag of mag of ouderdom

Die gesag, veral die amptelike gesag van 'n persoon, is nie altyd 'n voldoende basis om 'n argument op te bou nie. Dit kan weliswaar belangrike stawende getuienis bied, maar argumente moet nog steeds in hul eie reg sê wat dit behoort te sê. Wanneer daar met mag gedreig word om 'n argument aanvaar te kry, beteken dit dat alle redelike argumente misluk het. Dit word gewoonlik saamgevat in die woorde "might makes right." Copi (1972:74) verduidelik "...the use and threat of strongarm methods

to coerce political opponents provide contemporary examples of this fallacy".

In dieselfde verband kan die ouderdom van 'n persoon nie goedsmoeds gebruik word om 'n argument te staaf nie. Hier word die voorbeeld gebruik van "...die leier was al oud, daarom het hy so opgetree", met die bedoeling dat hy vergewe moet word (Shaw 1981:197-199).

3.4.4 Samevatting

Die denkvaardighede wat in paragraaf 3.4.2 genoem is, word as voldoende geag om die sekondêre skoolleerling bewus te maak van wat ingeoefen moet word om 'n saak krities te evalueer. Wanneer 'n saak geëvalueer word, benodig die kritiese denker instrumente om in die proses te gebruik. As verdere hulp word hy bewus gemaak van moontlike denkfoute wat mag opduik en kritiese denke kan verhinder.

3.5 FAKTORE WAT KRITIESE DENKE NADELIG KAN BEÏNVLOED

3.5.1 Inleiding

Die ontwikkeling van kritiese denke is nie net 'n aanvaarde doelstelling in die vak geskiedenis nie, maar ook in die onderwysstelsel as geheel. Die vermoede bestaan egter dat die doelstelling nie altyd in die praktyk tot sy reg kom nie. Indien dit as waarheid aanvaar word, is dit 'n ernstige aanklag wat veral tot

die sekondêre skool gerig word (Neethling 1987:3). Dit moet egter aanvaar word dat kritiese denke nie binne enkele lesure of net noodwendig binne die omvang van een vak ontwikkel kan word nie. Dié denke behoort 'n lewenswyse te word en om dit te bereik moet daar gedurende die sekondêre skoolfase, tyd bestee word om die denke te ontwikkel.

Kritiese denkontwikkeling maak in baie gevalle nie altyd deel uit van die onderrig op skool nie en dit kan aan 'n sameloop van verskeie faktore toegeskryf word. Hierdie faktore wys heen na die individu en ook die gemeenskap waarvan die persoon deel uitmaak. Min mense "beoefen" oënskynlik kritiese denke, omdat die kritiese denker in baie gevalle nie lid van die groep of span is nie en daarom dit soms moeilik vind om in te pas en ook aan te pas. 'n Lid van 'n groep word ook nie normaalweg deur die lede "gevra om krities te dink" nie. Groeplede kan dit moontlik ook nie altyd bekostig om waardes en norme en feite te bevraagteken nie en beweeg saam met die stroom uit vrees dat hy sy staanplek in die gemeenskap sal verloor (Mehl 1956:13).

Alhoewel nie alle moontlike faktore wat kritiese denke nadelig kan beïnvloed hier aangedui word nie, word die volgende as belangrik beskou. Dit moet ook gestel word dat die vermelde faktore nie noodwendig 'n nadelige invloed op kritiese denke het nie. Sommige faktore kan indien dit positief hanteer word, ook 'n positiewe invloed hê. Navorsing toon egter dat daar wel bepaalde faktore is wat dikwels kritiese denke nadelig beïnvloed.

3.5.2 Faktore

3.5.2.1 Tradisionele benadering

Daar is dikwels weerstand binne die onderwysopset teen die individu wat bevraagtekenend staan teenoor antwoorde en nie onmiddellik wil aanvaar dat daar volgens die stelsel nie alternatiewe is nie. Die samelewing en dan die skool as deel daarvan, vra in baie opsigte konformiteit en 'n afwyking van die bekende word nie altyd geredelik geduld nie. Hierdie meer outoritêre houding, veral in skole, het sy wortels in die verre verlede.

Voor die Kerkhervorming en spesifiek gedurende die Middeleeue was daar blykbaar geen noodsaaklikheid of duidelike identifiseerbare behoefte aan skoolopvoeding van die massas nie. Amptenare van die kerk het die kerkgeskifte geskryf, gelees en geïnterpreteer en deur middel van godsdienstige byeenkomste die mense onderrig. Nadat Luther egter sy standpunte openbaar het, het dit vir baie 'n noodsaak geword om self die Bybel te lees. Hierdie strewe na die onderrig in lees en skryf het die oprigting van skole genoodsaak. Die gesagstruktuur wat gebaseer was op strenge dissipline en 'n streng outoritêre houding van die kerk, het tradisioneel geword. Alhoewel dit 'n vreemde gesagstruktuur was, moes die massas hulle hieraan onderwerp. Skole het nog vir baie lank hierdie tradisionele karakter behou, sonder dat daar noodwendig ag geslaan is op die stelselmatige veranderinge wat op maatskaplike en politieke gebied plaasgevind het. Waar die einddoel van skoling aanvanklik die

redding van siele was, het die skole nou meer en meer die geleentheid vir kulturele, sosiale en burgerlike opleiding gebied (Good 1948:11).

Ondanks veranderinge mag 'n sterk tradisionele gesindheid nog in die skoolstelsel aangetref word, wat moontlik mag beteken dat vrye ondersoek en ander beginsels wat op kritiese denke mag dui, onderdruk word.

In Suid-Afrikaanse skole mag dit beteken dat die klimaat verder uitgebou word deur 'n sterk outoritêre opvoedingsstyl wat gerig is op die volkome kontrole oor die gedrag van kinders deur spesifieke straf en beloningsprosesse (Jordaan 1988:9). In so 'n tradisionele proses waarin slegs gehoorsaamheidsafrigting gedoen word, kan daar nie sprake van kritiese denke en daarmee ook saam skeppende, selfstandige denke wees nie.

Deur middel van kritiese denke kan die leerling leer om die vermoë te ontwikkel om intelligent, onbevange en krities-ontledend oor sake na te dink. Om net te aanvaar dat wat is, so moet wees, kan beteken dat die mens lui word om te dink en stagnasie kan intree. Indien die mens onverdraagsaam staan teenoor die kritiese gesprek en die kritiese vraag, is dit 'n teken dat 'n betrokke gemeenskap moontlik 'n outokratiese weg inslaan. As openheid, hoflikheid en verdraagsaamheid waardes van kritiese denke is, kan hardkoppigheid, geslotenheid, onverdraagsaamheid daardie waardes in die slag laat bly (Kownslar 1985:304-307).

3.5.2.2 Evalueringspraktyk

'n Belangrike faktor vir die stremming van die ontwikkeling van die denke, is die oorbeklemtoning van blote kennis. Kennis speel 'n belangrike rol in die denkproses en omdat dit maklik meetbaar is, kan die waarde daarvan maklik oorskat word. Kapp (1977:281) vra dan ook heeltemal tereg of die eksamen wat net feite meet, onderrig bepaal. Memorisering en drilwerk voor die eksamen is dikwels 'n algemene praktyk, omdat die simbool wat behaal word die sukses van die onderwyser aandui en die "kwaliteit" van die skool verhoog.

In die laat sestigerjare skryf Glasser (1969:40) in dié verband: "...today much of what we call education is merely knowledge gathering and remembering". Die teendeel hiervan is selfs vandag nog nie voldoende bewys nie. Die skole lê waarskynlik nie soveel klem op denkontwikkeling nie, omdat dit ten opsigte van die bereiking van die maksimum punt in 'n eksamenopset risikos meebring. Die sekerheidsbeginsel deur eerder te konsentreer op dit wat geleer en geëksamineer kan word, bly dus dominant. Volgens hierdie sekerheidsbeginsel is daar 'n regte of verkeerde antwoord op alle vrae en die funksie van die skool is om die regte antwoord by leerlinge te aksentueer.

Die skoolsisteem binne 'n prestasiebewuste gemeenskap is voortdurend aan evaluering blootgestel. Die aansien van die skool is dikwels op die spel en eksamens kan skool-onderrig oorheers (Neethling 1987:4).

In plaas van die beklemtoning van selfstandige ondersoek

en ontdekking van die kultuurskatte van die mensdom, kan die neiging moontlik bestaan dat daar, as oorheersende doelstelling, voorgeskrewe werk bestudeer word met as enigste doelwit om die standerd te slaag. Dit impliseer dat die eise wat deur die gemeenskap gestel word daartoe aanleiding kan gee dat vrees vir mislukking die enigste dryfveer word. Dit kan lei tot skeefgetrekte prioriteite en 'n onderbeklemtoning van die ware oogmerke van die onderwys.

Die tydsfaktor kan ook meehelp dat die leerling nie die geleentheid gegun word om 'n gegewe probleem rustig, planmatig en stelselmatig te deurdink nie. Die handboek wat hoofsaaklik kennisgesentreerd is en as grondslag vir die opstel van 'n eksamenvraestel dien, lewer nie altyd genoegsame bydraes om kritiese denke te ontwikkel nie.

3.5.2.3 Die ingesteldheid van die onderwyser

Die ingesteldheid van die onderwyser is 'n bepalende faktor in die ontwikkeling van kritiese denke. Ten opsigte van die rol van die opvoeder in die daarstelling van 'n kritiese denkontwikkelingsklimaat in die klaskamer, noem De Vries (1986:290) dat die onderwyser die houdings wat nodig is vir kritiese denke moet uitleef sodat leerlinge hulle daarmee kan identifiseer.

Dit is dan ook nie net in die klaskamer waar kritiese denke uitgeleef moet word nie, maar elke opvoeder, wat die ouer insluit, het 'n taak om dié denke deel van die kind se alledaagse omgang te maak. "We must create an environment in which students feel comfortable sharing their ideas, inventions and personal meanings"

(Barrell 1983;47).

Alhoewel die doelstelling om kritiese denke by die kind aan te moedig nie 'n maklike opdrag is nie, bly dit die onderwyser se opdrag om dié doelstelling te probeer bereik. Daar word aanvaar dat dit in baie gevalle moeilik is om leerlinge te motiveer om te dink en dat daar moontlik waarheid in is dat "...the human being would rather do almost everything, rather than think" (Mehl 1956:13).

Denkontwikkeling word dikwels deur die onderwyser self verhinder. Om foute uit te skakel is die "dinkwerk" wat deur die leerling gedoen moes word reeds deur die onderwyser gedoen. Dit kan in 'n samelewing gebeur dat 'n klimaat bestaan of geskep kan word waarin die fokus slegs op behoeftevervulling gevestig is. Weens intellektuele passiwiteit verwag die leerling 'n onderrigpakket wat geen of beperkte eise stel. In baie gevalle word daar moontlik klaar georganiseerde en geweegde inligting wat maklik geabsorbeer kan word, verwag (Jordaan 1988:9).

Denke word ingeperk indien die kind gedwing word om in die rigting waarin die onderwyser dink, te dink. Dit word geïllustreer deur die aanhaling: "...that's not the answer I am looking for" (Raths 1976:108). Op dié wyse word die kind nie gewoon daaraan om probleme te beoordeel, na te vors en aktief aan te pak nie (Van der Walt 1976:270).

Die kind staan miskien nog te veel onder die strenge gesag slegs ter wille van gesag in sy leeraktiwiteite. Die onderwyser, wat te alle tye voorskriftelik is, ten opsigte van die metode om by die korrekte antwoord uit te kom is, stuur op blote konvergente denke af. Kritiese

denke kan langs hierdie weg nie voldoende ontwikkel word nie.

Onderrig met die klem slegs op kritiese denke, kan vir die onderwyser egter ook probleme verskaf, omdat leerlinge te krities kan word en gesag nie geredelik aanvaar nie. Dit kan wees dat 'n intellektuele nuuskierigheid geassosieer word met 'n rebelse natuur wat konflik tussen die kind, wat nie verstaan nie, en opvoeder, wat nie kan aanvaar nie, veroorsaak (Maslow 1986:62-63). Ten opsigte hiervan word verklaar: "...I sometimes think it was the devil himself who in order to torment teachers with the suffering of the damned invented the sentence: everyone is entitled to his opinion" (Burton 1960:157). Die beklemtoning van die reg op eie mening en vraagstelling as 'n metode in die onderrig om kritiese denke te ontwikkel, word waarskynlik deur baie onderwysers nie as deel van die opvoeding gesien nie.

Goldman (1984:60) kritiseer ook die kritiese ingesteldheid wat die onderwys by die kind probeer ontwikkel. Hy verwys spesifiek na die Sokratiese metode as werkswyse in vakonderrig en noem dat "...the Socratic method is inappropriate for children because it teaches them to question adult authority before they have the necessary experience" (Goldman 1984:57). In dieselfde bron haal hy Plato aan wanneer laasgenoemde beweer dat die kind van kleinsaf geleer word wat reg en verkeerd is en gehoorsaam moet wees aan die ouers en regeerders. Wanneer die kind egter kennis maak met bevraagtekening en argumentering word dit dikwels misbruik en waardes, norme, tradisies, wette, gebruike en standarde kom in die proses in die gedrang.

Wanneer die kind toegelaat word om te eksperimenteer en verskillende metodes te beproef beteken dit egter nog altyd dat die denke gekanaliseer moet word in 'n bepaalde rigting, wat voldoen aan die vereistes wat aan kritiese denke gestel word. In so 'n geval behoort die prestasie van die leerling ook beter te wees. Dit is in baie gevalle vir die onderwyser hoogstens nodig om die leerling te begelei in sy denke en nie te lei nie (Van der Walt 1976:272).

Dit moet egter duidelik wees dat geen persoon effektief kan dink waar daar 'n toestand van ongekontroleerde en ongeïnhibeerde vryheid is nie. Daarby kan daar nie sprake wees van kritiese denke indien 'n kil, strakke dissipline toegepas word en daar slegs op bevel gereageer word nie (Burton 1960:291).

Van der Walt (1976:272) beklemtoon dit dat leerlinge moontlik geneig kan wees om by die konkreet-werklike vas te steek, tensy hulle deur die onderwyser aangemoedig word om daarby verby te kyk. Hy wil hê dat die oudio-visuele media slegs gebruik word om die denke van die leerling tot 'n optimale vlak van abstraktheid te stimuleer en dat die hulpmiddels nie toegelaat moet word om die denke van die leerling in die konkrete gevange te hou nie.

Die skoolsisteem, ouers en onderwysers, hou sekere waardes voor en dra dit uit in die oortuiging wat goed is vir die kind. Omdat die volwassene reeds lewenservaring opgedoen het, word daar streng gehou by die reeds geverifieerde feite, oordele en besluite. Kritiese denke gaan egter beteken dat vrae gestel word wat eerlike realistiese antwoorde verwag en dat mites, sprokies en legendes waarin vas geglo is, in die slag gaan bly.

Indien die skool nie gereed is met eerlike antwoorde op vrae nie, sal hy hom vinnig moet gereed maak vir leerlinge wat nie altyd tevrede gaan wees om kennis onkrities aan te hoor en in te neem nie (Letzner 1982:195-198).

Onderrigstandaarde kan steeds verhoog word wanneer die fokus wat op die resiteer van gevolgtrekkings is, doelbewus en planmatig verskuif word na 'n fokus op die vaardighede in die prosesse wat gevolgtrekkings moontlik maak. 'n Kritiese dialoog tussen onderwyser en leerling kan intellektuele lewenstoerusting voorsien waarmee laasgenoemde kan onderskei tussen die waardevolle en waardelose, essensiële en triviale, diepstrekkende en oppervlakkige en die lewegewende en destruktiewe (Jordaan 1988:11).

3.5.2.4 Emosies

Emosies kan effektiewe denke belemmer, wat aanleiding kan gee tot irrasionele optrede, oorreaksie en swak besluite (Moore, McCann en McCann. 1985:411). Dit word algemeen erken dat emosies in een of ander vorm en afwisselende graad in alle vorme van gedrag aanwesig is, maar dit word in die moderne samelewing van die mens verwag om beheer uit te oefen oor handeling wat aan die emosies verbonde is.

De Bono (1982:99) noem dat, "...in the end all thinking is emotional". Die besluite, kennis en handeling van die individu word bepaal deur emosies, gevoel en die toepassing van waardes. Emosies bestaan nie as losstaande eenhede nie, maar hou verband met konkrete situasies.

Emosionele reaksies oefen 'n invloed uit op die mens wat 'n tydelike disorganisasie van geestelike en liggaamlike funksies kan veroorsaak (Oosthuizen 1969:120). Daar kan ook oor 'n lang tydperk 'n klimaat geskep word wat tot 'n emosionele uitbarsting kan lei. Die kamikaze-vlieëners van Japan in die Tweede-Wêreldoorlog en die terroris of vryheidsvegter wat met 'n voertuig vol plofstof in 'n militêre teiken vasjaag, is nie net mense met persoonlike wrokke nie. Hierdie persone is moontlik oor 'n lang tydperk gekondisioneer tot so 'n punt dat emosie die oorheersende faktor geword het en daar nie meer sprake van redelikheid is nie (Bosch 1988:31).

Godsdiens-onverdraagsaamheid en rasse-onverdraagsaamheid en antagonisme teenoor sosiale en ekonomiese klasse, kan die mens so vasvang dat daar nie helder en nugter 'n pad deur probleme gevind kan word nie. Onderwysers kan moontlik meer as 'n beskeie bydrae lewer deur die beklemtoning van kritiese denke as doelstelling om probleme doeltreffend aan te spreek.

Emosie is egter nie net destruktief nie, maar kan in verskeie situasies 'n hulp wees. "Sometimes mild emotions promote sound thinking" (Moore, McCann en McCann 1985:413). Die leerling in die sekondêre skoolfase se emosionele lewe is ingewikkelder as byvoorbeeld die leerling in die primêre skoolfase. Toestande in die klaskamer en die rol wat die onderwyser speel, kan 'n bepalende invloed op die emosionele beheer van die kind hê.

3.5.2.5 Kultuur en omgewing

Die skool speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van

denke in die algemeen en kritiese denke in die besonder. Dit word aanvaar dat denke van die kind nie losgemaak kan word van die invloed van die kultuurklimaat waarin hy leef nie. Hoe hoër die eise wat die kultuur stel, hoe beter kan die denke van sy lede ontwikkel.

Monteith (1979:102) sien kultuur as die sosiale erfenis wat vanaf die kind se geboorte aan hom oorgedra word. Teenoor 'n kultuur wat min eise aan die kognitiewe vermoëns van sy lede stel, staan die skool wie se doel dit onder andere behoort te wees om die kind te help om sy kognitiewe potensiaal te realiseer. 'n Kind wat uit 'n gesin met hoë sosio-ekonomiese status kom, kan egter minder afhanklik van die skool wees vir kognitiewe stimulering. Die ouer uit 'n hoë sosio-ekonomiese status kan tuis die denkstimulering wat noodsaaklik is, bied (Monteith 1979:158; Ausubel 1963:244).

Die kulturele kwaliteite van 'n gemeenskap kan bepalend wees vir effektiewe ervaringsgeleenthede en stimuli. Monteith (1979:112) verwys onder andere daarna dat stedelike kulture die ontwikkeling van formeel-operasionele denke kan bevorder, terwyl die plattelandse kind neig om meer konkreet te wees in sy denke. Behalwe dat die stadskind moontlik onder groter druk is om te presteer, verskaf die stede 'n groter verskeidenheid kulturele stimuli. Dit kan egter beteken dat die druk van sowel die skoolstelsel as die portuurgroep aan konformiteit onderwerp word met die gevolg dat die kind se denke afgestomp word. Groot klem word deur die gemeenskap op sukses geplaas en dit mag beteken dat die waagmoed om nuut te dink afwesig is, omdat die persoon bang is vir foute wat uit eksperimentering mag voortspruit.

Indien houdings en vaardighede in kritiese denke in gedagte gehou word, moet aanvaar word dat die omgewing waarin die kind hom bevind en groot word, 'n invloed op sy intellektuele ontwikkeling mag hê. Omgewing dui op die omstandighede, kragte en stimuli wat inwerk op die individu. Hierdie omstandighede en kragte kan van fisiese, sosiale of intellektuele aard wees.

Wanneer die kind lank genoeg aan uiterste omgewings, hetsy oorvloedig of gedepriveerd, blootgestel word, sal daardie omgewings kragtige invloede op die ontwikkeling van die kind hê, onder meer omdat die kind homself nie maklik van sy omgewing kan losmaak nie (Monteith 1979:94). Die klem moet geplaas word op 'n omgewing en atmosfeer waarbinne die kind onder toesig en leiding homself kan uitdruk ten opsigte van belangwekkende idees en deurdring tot die kern van probleme.

'n Steriele, starre leeromgewing kan die kritiese denker verveel. Hy het 'n omgewing nodig wat ryk is aan 'n verskeidenheid uitdagings en geleenthede. Hier word spesifiek verwys na enkele onderrig-inisiatiewe soos verrykte materiaal, effektiewer metodes, 'n meer demokratiese psigologiese atmosfeer, onafhanklike studie, probleemoplossingstegnieke en spesiale programme wat kritiese denke insluit (Olivier 1984:140).

3.5.2.6 Intelligensie

Omdat denke 'n kognitiewe handeling is en dus afhanklik is van 'n aangebore kognitiewe potensiaal, is hierdie potensiaal 'n primêre faktor ten opsigte van die denkvermoë waartoe die individu in staat is. Daar is dan

ook 'n positiewe korrelasie tussen resultate van intelligensietoetse en die individu se vermoë om probleme op te los en krities te dink (Neethling 1987:66). Dit word algemeen aanvaar dat intelligensie essensieel is vir die ontwikkeling van kritiese denke maar dit kan ook 'n nadelige faktor wees.

Vele definisies ten opsigte van intelligensie kom in die literatuur voor. Die teoretiese aspekte van intelligensie kan funksioneel en struktureel benader word en word saamgevat in die volgende uiteensetting:

-Funksioneel word intelligensie gedefinieer op grond van waarneming van menslike gedrag. Intelligensie is die vermoë om deur bewuste denkprosesse aan te pas bynuwe eise van die omgewing asook die vermoë om abstrak te dink. Daar is ook 'n korrelasie tussen intelligensie en leervermoë.

-Struktureel dui intelligensie op verbandsfaktore wat berus op woordvlotheid, redeneervermoë, syfer- of rekenvermoë, geheue en perseptuele vermoë (Neethling 1987:66; Dippenaar 1984:16; Paulsen 1976:26). Intelligensie word ook gedefinieer as "...the cognitive function of the mind, including reasoning, conceiving, judging and relating" (Goldenson et al. 1984:383) en "...it is a broad term referring to complex mental abilities of the individual" (Corsini et al. 1984:231).

Alhoewel intelligensie 'n belangrike faktor is vir die ontwikkeling van kritiese denke, is dit nie noodwendig 'n bepalende faktor nie omdat daar ook ander faktore is wat 'n rol speel. Kritiese denke in die een studieveld beteken ook nie vanselfsprekend kwaliteit denke in 'n

ander veld nie.

Vir Oosthuizen (1969:128) is daar 'n groot verband tussen intelligensie en kritiese denke. Kritiese denke is 'n denkfunksie en alle denkfunksies word deur die intelligensie beïnvloed. Daar bestaan egter wesenlike verskille tussen wat hier met intelligensie en kritiese denke bedoel word, omdat die vaardighede wat met kritiese denke verband hou, nie outomaties ontwikkel soos die aspekte van verstandelike ontwikkeling nie.

Dit kan egter 'n fout wees om in die onderrigleersituasie te aanvaar dat intelligente persone noodwendig goeie kritiese denkers sal wees of dat daar nie doelgerigte aandag aan denkontwikkeling gegee hoef te word nie. Daar word algemeen geglo dat 'n hoë intelligensie belangrik is vir die lewering van hoë prestasies, maar dat daar ook ander veranderlikes is wat van ewe groot belang is. Hierdie veranderlikes dui op deursettingsvermoë, redenasievermoë, motiveringsvlak, goeie konsentrasievermoë, vindingrykheid, oorspronklikheid, vlotheid, die vermoë om met reeds verworwe insigte te werk, goeie retensievermoë en die vermoë om te veralgemeen (Olivier 1984:9). Dit beteken dat 'n lae intelligensie nie noodwendig 'n individu hoef uit te sluit uit 'n denkontwikkelingsprogram nie (De Bono 1982:10).

Laasgenoemde skrywer tref ook onderskeid tussen reaktiewe denke en geprojekteerde denke. Die hoogs intelligente persoon verkies reaktiewe denke, wat onder andere dui op die oplos van ingewikkelde vraagstukke en ordening van data wat aan hom gebied word en waarop hy moet reageer. Geprojekteerde denke beteken dat die individu self die konteks, konsepte en objekte moet skep. Hierdie denke kom gewoonlik in die alledaagse lewe tot uiting. Die verskil

tussen die hoogs intelligente en stadiger denker word ook deur die volgende aanhaling aangedui: "The sheer physical quickness of the highly intelligent mind leads it to jump to conclusions from only a few signals. The slower mind has to wait a bit longer and take in more signals and may reach more appropriate conclusions" (De Bono 1982:13).

3.5.2.7 Taal

Taal as abstraheringsmiddel vir die denke hou ook belangrike implikasies in vir die ontwikkeling van kritiese denke. Taal is by uitstek 'n medium waardeur die omgewing die ontwikkeling van die individu se denke beïnvloed en dit beteken dat taalbeskikbaarheid 'n noodsaaklike faktor is. Taal kan dus ook 'n beperkende faktor wees.

Die mens is aanvanklik deel van 'n enger lewensbeskouing soos deur die gemeenskap voorgestaan. Later kom hy ook in aanraking met ander waardes en norme en keuses moet gemaak word tussen reg en verkeerd en waar en onwaar. Deur sy taalbeheersing toon hy sy lewensopvatting en kry hy insig in die waardes wat die mens se bestaan die moeite werd maak. Sonder taal kan die kind nie norme, soos aangebied deur opvoeders, begryp, beheers of toe-eien nie (Roux 1980:80). Die individu moet in staat wees om sy gedagtes so duidelik as moontlik te orden en sy sienswyse oor te dra of te verantwoord teenoor ander en daarvoor moet die persoon oor die nodige taalvermoë beskik.

3.5.2.8 Sintese

Soos in paragraaf 3.5.1 beweer, kom kritiese denke blykbaar nie altyd as doelstelling in die geskiedenis-
onderwys tot sy reg nie. 'n Wisselwerking van verskeie
faktore is vir hierdie toedrag van sake verantwoordelik
waarvan die onderwyser as moontlik die belangrikste
enkele faktor uitgelig kan word. Die onderwyser moet die
houdings wat nodig is vir kritiese denke uitleef en die
denkvaardighede effektief kan toepas. Slegs in dié geval
kan hy of sy as 'n rolmodel vir die leerder dien en kan
die doelstelling verwesenlik word.

Indien 'n atmosfeer vir die ontwikkeling van kritiese
denke geskep is, kan faktore soos tradisie en negatiewe
evalueringspraktyke aangespreek word. Dit word ook aan-
vaar dat 'n hoë intelligensie nie noodwendig nodig is om
krities te leer dink nie.

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n definisie van kritiese denke
daargestel en is daar bepaal dat 'n saak eers deeglik
geëvalueer moet word voordat 'n besluit geneem of 'n
gevolgtrekking gemaak word. Hierdie definisie bevestig
dat sekere vaardighede aangeleer moet word en dat
spesifieke houdings deel van die mens se denkmondering
moet uitmaak. In die proses is sekere denkfoute geïdenti-
fiseer waarop die kritiese denker bedag moet wees in die
formulering of die stel van 'n argument of saak. Wanneer
denkontwikkeling die doel in die onderrigleersituasie is,
is dit nodig om kennis te neem van die faktore wat

negatief inwerk en die ontwikkeling van kritiese denke belemmer.

Kritiese denke beteken dat die mens nie op 'n impulsiewe wyse oplossings vir probleme sal soek en aanvaar nie. Die waarheid lê ook daarin opgesluit dat probleme moontlik deur die kritiese denker geantisipeer kan word. Kritiese denke kan meehelp dat ongewenste houdings en beginsels geëlimineer word. Toesprake, media-optredes, en advertensies, onder andere, kan meer doeltreffend geanaliseer word.

Een van die belangrikste motiverings vir kritiese denke bly egter die evaluering van die individu self. Antwoorde moet gegee word op vrae soos hoe verantwoordelik tree die individu op ten opsigte van die eise wat sy kultuurgroep en groter gemeenskap aan hom stel.

In 'n skool moet die leerder dus blootgestel word aan onderrig in waardeoordeel of evaluering sodat dié denkvermoë optimaal kan ontwikkel.

In die volgende hoofstuk word 'n moontlike onderrigleerstrategie daargestel om kritiese denke in geskiedenis-onderwys te ontwikkel.

HOOFSTUK 4

'n ONDERRIGLEERSTRATEGIE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KRITIESE DENKE DEUR GESKIEDENISONDERRIG	66-158
4.1 INLEIDING	70
4.2 VAKPERSPEKTIEF	70
4.2.1 Definisie van Geskiedenis	71
4.2.2 Vakterrein wat beslaan word	72
4.2.3 Probleme van die vak in onderrig- verband	72
4.2.4 Doelstellings van die vak	74
4.2.5 Kritiese denke en Geskiedenisonderrig	79
4.2.6 Samevatting	85
4.3 BREË OMSKRYWING VAN LEER	86
4.3.1 Inleiding	86
4.3.2 Leer	87
4.3.3 Faktore wat leer beïnvloed	91
4.3.3.1 Voorkennis	91

4.3.3.2	Aandag en konsentrasie	92
4.3.3.3	Intelligensie	93
4.3.3.4	Motivering	94
4.3.3.5	Opvoedingsmilieu	95
4.3.3.6	Kwaliteit van die onderrig	95
4.3.3.7	Sintese	96
4.4	'N MOONTLIKE ONDERRIGLEERSTRATEGIE OM KRITIESE DENKE DEUR MIDDEL VAN GESKIEDENISONDERRIG TE ONTWIKKEL	96
4.4.1	Inleiding	96
4.4.2	Fase 1: Beplanning	98
4.4.2.1	Vakkurrikulering	98
4.4.2.1.1	Doelstellings en doelwitte	99
4.4.2.1.2	Inhoude	100
4.4.2.1.3	Metodes en werkwyses	101
4.4.2.1.3.1	Voordrag	102
4.4.2.1.3.2	Gesprek	103
	(a) Klasgesprek	105
	(b) Leergesprek	109

(c) Sintese	110	
4.4.2.1.3.3	Selfdoenmetodes	112
4.4.2.1.3.4	Ervaringgerigte metodes	119
4.4.2.1.3.5	Sintese	120
4.4.2.1.4	Die rol van die handboek	122
4.4.2.1.5	Vraagstelling as kriterium vir die bevordering van kritiese denke	124
4.4.2.1.5.1	Laer kognitiewe vrae	125
4.4.2.1.5.2	Hoër kognitiewe vrae	126
4.4.2.1.5.3	Affektiewe vrae	132
4.4.2.1.5.4	Kriteria vir vraagstelling	133
4.4.2.1.5.5	Sintese	135
4.4.2.1.6	Hantering van leerlingantwoorde as onderwyskundigheid	136
4.4.2.1.7	Verwante vaardighede om kritiese denke te ontwikkel	138
4.4.2.1.8	Evaluering	141
4.4.2.1.8.1	Die Geskiedenisvraestel	142
4.4.2.1.8.1.1	Nie-opsteltipevrae	142

4.4.2.1.8.1.2	Opsteltipevrae	144
4.4.2.1.9	Sintese	148
4.4.3	Fase 2: Implementering	149
4.4.3.1	Motivering	149
4.4.3.2	Atmosfeer en klimaatskepping	150
4.4.3.2.1	Sintese	155
4.4.3.3	Die rol van die onderwyser	155
4.4.4	Fase 3: Evaluering	156
4.5	SAMEVATTING	157

'n ONDERRIGLEERSTRATEGIE VIR DIE ONTWIKKELING VAN KRITIESE DENKE DEUR GESKIEDENISONDERRIG

4.1 INLEIDING

Die onderwerp van die studie wys spesifiek heen na die moontlikhede vir die ontwikkeling van kritiese denke deur die vak Geskiedenis. In hierdie hoofstuk word gepoog om aan te dui wat met Geskiedenis bedoel word deur 'n breë definisie daar te stel en die vakterrein af te baken. Die doelstellings soos vervat in die sillabusse van die Kaaplandse Onderwysdepartement word aangedui en in die proses word gepoog om die spesifieke rol van kritiese denke as doelstelling binne geskiedenisonderwys te bepaal. Die konsep leer word na aanleiding van enkele navorsers gedefinieer om uiteindelik 'n onderrigleerstrategie vir die ontwikkeling van kritiese denke te kan beskryf.

4.2 VAKPERSPEKTIEF

Geskiedenisvakperspektief verwys na 'n bepaalde perspektief wat noodsaaklik is om die moontlike plek van die vak in die opvoeding van die kind aan te dui. Carl (1982:11) is van mening dat 'n omvangryke vakperspektief vir enige vakonderwyser onontbeerlik is. Dit is moeilik om daarsonder 'n duidelike beeld van die waarde, doelstellings, werkwyses, inhoud, historiese vaardighede, historiese teorieë en lewens- beskoulike perspektiewe van die vak te kry.

Die breë opvoedingsdoelstellings beoog om die kind tot

volwassenheid te lei en dit impliseer dat die volwassene die kind bewustelik beïnvloed en 'n rol speel in sy ontwikkeling. Omdat Geskiedenis die kind van kennis en begrip ten opsigte van homself, die gemeenskap en die wêreld waarvan hy deel is, kan voorsien, het die vak as dissipline 'n duidelike en besondere funksie (De Witt 1981:166; Carl 1982:65). In die beantwoording aan sy doel, het die vak 'n rol te speel deurdat dit die leerling wil begelei om hom as individu binne die gemeenskap geestelik te ontwikkel tot volwassenheid.

In die lig van die doelstelling van hierdie studie, is dit dus belangrik dat elke vakonderwyser wat erns daarmee het om kritiese denke te ontwikkel, 'n omvattende vakperspektief sal hê. Daarsonder word dit betwyfel of die ontwikkeling van kritiese denke tot sy reg sal kom. Enkele van die belangrikste aspekte van so 'n vakperspektief word vervolgens kortliks beskryf.

4.2.1 Definisie van Geskiedenis

Die geskiedenisonderwyser sal eerstens duidelikheid moet hê oor wat met die begrip Geskiedenis bedoel word. Die Geskiedenis is orals om en in ons aanwesig. Dit is die medium waarin die mens leef en beweeg, maar tegelyk ook 'n krag wat hom beweeg. Daar is vele definisies en uitsprake van en oor Geskiedenis. As vertrekpunt word die definisie soos vervat in die Senior Sekondêre Sillabus van die Kaaplandse Onderwysdepartement van 1985 omskryf:

"Geskiedenis is 'n sistematiese bestudering van die verlede wat hoofsaaklik berus op begrip van oorsaak en gevolg. Dit is 'n studie gebaseer op 'n getuienis,

'n keuring van feite en gebeure wat gerangskik, vertolk en verduidelik word."

Geskiedenis as 'n werklikheid dui daarop dat 'n gebeurtenis werklik in die verlede op 'n bepaalde plek en 'n bepaalde tyd plaasgevind het (Van Jaarsveld 1980:18). Geskiedenis behels dus bo en behalwe sy inhoud ook die bestudering van die verlede deur die verkryging en die gebruik van sekere vaardighede.

4.2.2 Vakterrein wat beslaan word

'n Omvangryke vakperspektief sal ook 'n deeglike beeld van die bepaalde vakterrein insluit. Indien dit ontbreek of beperk is, kan dit 'n negatiewe uitwerking op die onderrig hê. Geskiedenis beslaan 'n geweldige breë terrein wat die kerklik-godsdienstige, etiese, ekonomiese, maatskaplike en politieke aspekte van die mens se lewe insluit. Verskeie aspekte van die mens word in dit wat as die Geskiedenis bekend staan, omvat. Dit impliseer dat slegs 'n baie klein gedeelte van die groot hoeveelheid inligting in 'n sillabus opgeneem kan word. Hierdie seleksie behoort egter so gemaak te word dat dit vir leerlinge die maksimum relevansie ten opsigte van die opvoedkundige eise het (Kapp 1986:3). Dit beteken ook dat die werk so aangebied moet word dat dié aspekte van die inhoud wat wesenlik bydra om die doelstellings van die vak te bereik, groter klem moet kry.

4.2.3 Probleme van die vak in onderrigverband.

Die geskiedenisonderwyser se vakperspektief sluit ook 'n

duidelike beeld van die besondere problematiek van die vak in. Ondanks breedvoerige uiteensettings van die doelstellings van die vak, blyk dit dat daar 'n dalende tendens in die getal leerlinge wat Geskiedenis neem te bespeur is. In hierdie verband skryf Tallie (1989:11) dat wanneer daar na die statistiese gegewens gekyk word, dit wil voorkom of die goue eeu van historiese bewussyn in die ontwikkelde nywerheidslande verby is. Die dalende tendens ten opsigte van leerlinge kom in 'n minder en meerdere mate in skole vandag in die RSA voor. Die kwynende belangstelling deur die afgelope jare kon moontlik veroorsaak gewees het deur die volgende faktore:

1. Ondoeltreffende onderwysmetodes.
2. Gebrekkige opleiding van die geskiedenisonderwyser.
3. Afhanklikheid van die handboek.
4. Vakkeuse.
5. Natuurwetenskaplike of beroepsgerigte ingesteldheid.
6. Die beskikbaarheid van beurse vir tersiêre studie.
7. Die feitelike aard van die vak.
8. Die aanbieding van die vak (Tallie 1989: 12).

Deur 'n moontlike omvattende vakperspektief kan die onderwyser juis poog om 'n bydrae tot die oplossing van dié probleme te lewer. Omdat die onderrig van die vak soveel meer wil bied as net die blote verwerwing van

feitekennis, kom die gehalte van geskiedenisonderrig onder verdenking. Daar word vervolgens gepoog om die haalbaarheid van die vakdoelstellings vas te stel deur te kyk na die plek van die vak in die kurrikulum en algemene doelstellings en kritiese denke as spesifieke doelstelling uit te lig.

4.2.4 Doelstellings van die vak

Vir 'n goeie vakperspektief is kennis ten opsigte van die vakdoelstellings onontbeerlik. Die mens is geneig om te probeer om sy toekoms vooruit te loop omdat sy handeling en optredes ingestel is op die verwesenliking van bepaalde doelwitte. Om 'n doel te stel is om 'n punt te bepaal waarheen beweeg word (Raad van Geesteswetenskaplike Navorsing-verslag 1981:53). Onderrig kan nie op 'n lukrake wyse aangebied word nie en 'n besondere struktuur en planmatigheid blyk 'n noodsaaklikheid te wees (Cooper 1977:78-79).

Cawood (1982:42) beskryf 'n doelstelling as 'n breë algemene stelling wat die eindtoestand van 'n onderwys-onderneming beskryf. In die algemene praktyk word 'n eindtoestand aangedui as 'n algemene verandering wat by 'n leerling te weeg gebring kan word (Pratt 1980:139). Die eindtoestand is nie noodwendig 'n finale produk nie, maar dui op 'n verandering wat plaasgevind het.

Daar is ook kritiek teen die tradisionele formulering van doelstellings omdat daar nie noodwendig geldige opvoedkundig-didaktiese doelstellings, wat van die laer na die hoër kognitiewe handeling strek, neergelê word nie. Vae doelstellings kan soms verval in niks anders as blote

verklarings van voornemens (Trümpelman 1983:43-44). In die lig van die moontlike vaagheid oor waarom dit eintlik gaan en of doelstellings werklik operasioneel is, kan dit soms in die georganiseerde onderwys beteken dat die goeie memoriseerder verkeerdelik as die top-presteerder voorgelou mag word.

Vakinhoudelike kennis beteken nie noodwendig dat die leerling in die alledaagse omgang die feite kan gebruik en toepas nie. Onderwys wat gerig is op die ontwikkeling van die denke vereis 'n visie van denkontwikkeling as die primêre doel. Indien hierdie visie vervaag, kan dit lei tot die vervlakking van 'n verhewe doel wat nagestreef behoort te word (Neethling 1987:109). In die volgende paragrawe word 'n samevatting van die doelstellings soos bepaal deur die Kaaplandse Onderwysdepartement gegee.

Die algemene doel van die onderrig van Geskiedenis op skool is om by die leerling kennis en begrip van die verlede tuis te bring veral met betrekking tot die volgende:

1. Die Geskiedenis van sy eie vaderland en van ander volke.
2. Die wyse waarop die landsbestuur in sy eie land ontwikkel het.
3. Die Geskiedenis van belangrike gebeurtenisse en bewegings wat die lewe in Suid-Afrika vandag beïnvloed.

In 'n duideliker en spesifieker uiteensetting van die doelstellings dui dit daarop dat die vak:

- * 'n bydrae kan lewer tot 'n beter begrip van hedendaagse wêreldstrominge, toestande en probleme;
 - * die mens kan leer om te dink en te skryf en gesprekke te voer oor persone, plekke en gebeurtenisse;
 - * waardering vir waardes soos geregtigheid, vryheid waarheid en integriteit kan ontwikkel;
 - * bewuswording van voorregte en pligte as burger kan ontwikkel;
 - * begrip van tyd ontwikkel;
 - * wisselwerking van oorsaak en gevolg waardeer;
 - * die prestasies van die mensdom na waarde skat;
 - * die bewuswording van die veranderde stand van historiese kennis kan bewerkstellig;
- * Kennis kan beter toegepas word:
- deurdat gegewens bymekaar gebring en georden word,
 - deur daaruit te kies dit wat betrekking het op sy bepaalde behoeftes,
 - deurdat objektief en krities gedink word,
 - deur gegewens skriftelik sowel as mondeling duidelik te stel,
 - deurdat dit tot 'n dieper geestelike ervaring en 'n besef van die mens se onbeduidenheid in verhouding tot die Skepping lei (Provinsiale Administrasie van die Kaap die Goeie Hoop; Departement van Onderwys Senior sekondêre kursus sillabus vir

Geskiedenis Hoërgraad 1985).

Die opstellers van die sillabus verduidelik dat:

- die doelstellings slegs bereik kan word as die leerstof op die toepaslike ontwikkelingsvlak van die kind aangebied word;
- die sillabus so ontwerp is, dat die onderrig van inhoude, vaardighede en gesindhede integreer moet word;
- dat aangesien die vaardighede en gesindhede minder tasbare doelstellings is, hulle meer bewuste en sistematiese oorweging vereis as die onderwyser 'n blote inhoudsbenadering wil vermy;
- dat gesindhede en waardes nie getoets behoort te word nie, maar dat die doel moet wees om by te dra tot die groei en ontwikkeling van die leerling;
- dat die sillabus elke jaar so onderrig moet word dat daar 'n ooreenstemming is tussen die leerproses en die leerproduk;
- dat werkmodes soos selfwerkzaamheid aangemoedig word.

In 'n samevatting van genoemde doelstellings soos in die sillabusse bepaal en in paragraaf 4.2.4 weergegee, het die vak Geskiedenis doelstellings ten opsigte van:

- (i) kognitiewe vlak;
- (ii) houdings en waardes en
- (iii) kundighede en vaardighede omvat.

(i) Doelstellings op die kognitiewe vlak is:

- kennisverwerwing;
- kritiese-, abstrakte-, verklarende- en skeppende denke;
- selfperpektief ten opsigte van die omgewing;
- perspektief op tyd en op vraagstukke van die hede;
- greep op die hede;
- opklaring van onwaarhede.

(ii) Doelstellings ten opsigte van houdings en waardes is:

- verantwoordelike burgerskap;
- sosiale vorming;
- kulturele vorming;
- karaktervorming;
- selfverwesenliking.

(iii) Doelstellings ten opsigte van die verwerwing van kundighede en bekwaamhede is:

- navorsingsvaardighede;
- manipulering van inhoude;
- naslaanvaardighede;
- leesvaardighede;
- taal- en woordeskatvaardighede;
- besprekings- en luistervaardighede;
- beroepsvoorbereiding (Carl 1982:103-105).

Geskiedenis mag nie los gesien word van ander vakke nie en bogenoemde doelstellings is ook nie net tot Geskiedenis beperk nie. Die blootlê van die verlede en die interpretasie daarvan kan meewerk aan die vorming van die leerling.

4.2.5 Kritiese denke en Geskiedenisonderrig

'n Deel van 'n breedvoerige vakperspektief behels ook kennis en vaardighede van hoe kritiese denkontwikkeling as doelstelling gerealiseer kan word. Dit is nodig om vervolgens die verband tussen kritiese denke en geskiedenisonderrig kortliks te ondersoek.

Behalwe die samevatting van die doelstellings volgens Carl (1982) het die Raad van Geesteswetenskaplike Navorsing in samewerking met die Suid-Afrikaanse Historiese Vereniging, Geskiedenisdoelstellings in drie hoofpunte saamgevat, naamlik:

- (1) intellektuele vaardighede;
- (2) potensiaal; en
- (3) die ontwikkeling van gesindhede (houdings) (Oosthuizen 1988:12).

Dit beteken dat Geskiedenis nie net die ontwikkeling van intellektuele vaardighede as doelstelling het nie, maar dat die beklemtoning van houdings deel van die onderrig van die vak moet wees.

In paragraaf 3.2.1 word kritiese denke gesien as 'n proses waar verklarings, inligting, afleidings, argumente en aannames geëvalueer word en dat houdings en denkvaardighede 'n rol speel om moontlike alternatiewe uitgangspunte te ondersoek. Kritiese denke het te doen met die rasonele verwerking van feite deur onder andere alternatiewe teen mekaar op te weeg, dit te analiseer en daarna eers tot 'n gevolgtrekking te kom. 'n Kritiese houding dwing die leerling om nie 'n oordeel te vel voordat die feite getoets is nie.

Die ontwikkeling van kritiese denke in die skool is daarop gemik om die leerling toe te rus sodat hy oor die langtermyn, binne sy vermoë, aan die eise van die samelewing kan voldoen (Raad van Geesteswetenskaplike Navorsing-verslag 1981:54).

Wanneer hierdie uitgangspunte op die onderrig van Geskiedenis gefokus word, beteken dit dat die leerling voortdurend daarvan bewus gemaak moet word dat feite nie net op goeie geloof aanvaar kan word nie. Teenoor die haastige en die emosionele oordele waartoe die mens geneig is, moet daar 'n rasonale element in die verstaan van die verlede wees. Omdat 'n groot omvang van feite oorgedra en geken moet word, sonder dat die leerling werklik verstaan, is dit noodsaaklik dat die leerder die verlede denkend verwerk (Van Jaarsveld 1964:120).

Historiese feite moet krities op 'n objektiewe en onbevooroordeelde wyse gekontroleer word en die leerder moet gehelp word om hom ten opsigte van die Geskiedenis te verantwoord en teenoor die toekoms verantwoordelik op te tree. Alhoewel dit uit 'n Voortrekkerperspektief 'n feit is dat Piet Retief deur Dingaan op verraderlike wyse vermoor is, kan die onderwyser nie die feite op so 'n wyse oordra dat haat of afsku by die leerling gewek word nie. Dit is ook die plig van die onderwyser om die feite so oor te dra dat die leefwyse van die Zoeloe-volk, die vrese van Dingaan en die metodes waarop moontlike probleme van dié aard op daardie tydstip deur dié spesifieke volk opgelos is, ook in perspektief gestel word.

Die ontwikkeling van kritiese denke as doelstelling kan daartoe lei dat die leerlinge bewus gemaak word van die

emosionele argumente of emosiebelaaide woorde of ook die beklemtoning van nie-relevante waarde-oordele voordat standpunt ingeneem word. Vooroordele kom soms onbedoeld voor in handboeke, uitsprake van onderwysers of in die seleksie van die leerinhoud soos uiteengesit in die sillabus.

Die stelling word gemaak dat die sosiale wetenskappe, waarvan Geskiedenis deel is, moontlik die grootste verantwoordelikheid dra om kritiese denke te ontwikkel (Carl 1982:73). Leerlinge moet dus nie net die inhoud ter wille van die inhoud ken nie, maar moet die vermoë hê om te begryp, toe te pas, te analiseer en te evalueer. Behalwe dat die Geskiedenis sillabus van die Kaaplandse Onderwysdepartement kritiese denke as 'n spesifieke doelstelling uitlig, is die ontwikkeling van denke in die sillabus 'n prominente doelstelling wat nie deur onderwysers geïgnoreer kan word nie.

Indien die studie van Geskiedenis enige relevantheid moet hê, sal intellektuele vaardighede aangeleer en ingeskerp moet word. Dit moet gedoen word in samehang en samewerking met ander vakke. Wanneer Boyce (1968:26) sê dat dit belangrik is om te weet "...how the child deals with what he knows", impliseer hy onder andere die ontwikkeling van die vaardigheid om kennis te versamel en ook om te weet waar om die kennis te vind. Kennisuitbreiding word as die basiese doel van geskiedenis onderrig beskou en die mate waarin die leerling daarin slaag om hierdie kennis met insig en begrip te verwerf, bepaal in baie gevalle die mate van intellektuele vorming. Kennisoordraging en die effektiewe bemeestering daarvan, kan egter nie die oorheersende faktor en einddoel word nie (Kapp 1977:281-282; Carl 1982:70).

Alhoewel daar kritiek is teen die groot hoeveelheid geskiedenisfeite wat in die skool geleer moet word, kan kritiese denke nie sonder die aanleer van die basiese feite ontwikkel word nie. Indien aanvaar word dat kritiese denke die rasionele verwerking van feite is deurdat alternatiewes teen mekaar opgeweeg word om dan eers tot 'n sintese en gevolgtrekking te kom, is dit nodig dat die kind oor die relevante feite moet beskik voordat 'n uitspraak gemaak word (Carl 1982:71). In die beantwoording van 'n vraag of in 'n poging om 'n probleem op te los, is daar feite wat niks of min met die beantwoording of oplossing te doen het. Wanneer 'n vraag byvoorbeeld oor Stalin se terreurveldtogte teen die mense van Rusland gestel word, is 'n volledige beskrywing van onder andere sy Vyfjaarplanne nie relevant nie. Dit is dus nodig om te beklemtoon dat 'n vraag goed geles, aangehoor en deurskou word, konsepte verstaan word, die tydperk en plek in gedagte gehou en slegs die vraag beantwoord word. Deur kritiese denkontwikkeling word beoog om die ontledende vaardigheid in te skerp en die kind se beredeneringsvermoë en kritiese insig in die historiese materiaal te ontwikkel.

Deur middel van hierdie proses moet die kind gehelp word om 'n kritiese ingesteldheid te ontwikkel, sodat 'n oordeel slegs gevel sal word nadat alle moontlike feite beoordeel is. Die insig wat sodoende in die verlede verwerf is, is 'n kritiese insig (Chaffer en Taylor 1975:17). Die leerling moet egter gehelp word sodat 'n kritiese oordeel oor die verlede objektief en onbevooroordeeld sal geskied voordat enige mening gevorm word.

'n Kritiese insig is van groot waarde wanneer historiese

materiaal ondersoek word om byvoorbeeld tussen primêre en sekondêre bronne te onderskei, en om relevante inligting te versamel (Carl 1982:7). Deur kritiese denke kan 'n sinvolle analise en uiteindelik 'n sintese gemaak word op grond van verworwe kennis. Die vermoë tot kritiese denke stel die mens in staat om gegewens te selekteer, die produk van sy denke uit te toets en te evalueer.

Alhoewel daar met De Bono (1986:13) saamgestem word dat kritiese denke in terme van die waarde daarvan vir probleemoplossende denke oorbeklemtoon kan word, moet aanvaar word dat probleme ten opsigte van die feite-inhoud van Geskiedenis aangespreek word. Deur kritiese denke word daar gepoog om onder andere oplossings te soek. Die ontwikkeling van 'n oordeelsvermoë as doelstelling is bereikbaar. Die leerling moet gehelp word om 'n begrip vir die wisselwerking tussen gebeure te ontwikkel. In die proses moet onderskei word tussen die waarskynlike en onwaarskynlike en daarop gelet word dat gebeure sekere gevolge kan hê.

Die leerling moet gehelp word om gebeure in 'n groter verband te sien en nie as blote toevallighede nie. Dit sal hom dus help om die wisselwerking van oorsaak en gevolg te waardeer en 'n begrip vir tyd te ontwikkel (Junior Sekondêre Sillabus vir Geskiedenis, Kaaplandse Onderwys- departement 1985:1). Die doelstelling dui daarop dat daar 'n behoefte moet ontstaan om die verlede te verstaan, kennis in verband te plaas en toe te pas (Carl 1982:74). Indien daar deur die onderrig van Geskiedenis sekere lewenswaarhede oorgedra moet word, kan houdings en algemene vaardighede in die vak meer verstaanbaar word. Denkvaardighede en houdings, soos vervat in die definisie van kritiese denke in paragraaf 3.2.1, kan in alledaagse lewenssituasies toegepas word.

Behalwe die hantering van komplekse abstraksies, veronderstel kritiese denke ook die maak van eie interpretasies wat noodwendig moet lei tot 'n persoonlike standpuntinname. Verskynsels kan nie net op rasionele wyse verduidelik word nie, maar daar kan ook skeppend omgegaan word met kennis deurdat die leerling sy persoonlike interpretasie daarvan kan maak.

Deur kritiese denke kan leerlinge tot die insig kom dat vraagstukke van die hede reeds in die verre verlede gevestig is. 'n Evaluering van gebeure soos wat reeds in die verlede ontstaan en gebeur het, kan moontlik tot 'n beter begrip van die probleme van die hede lei. Met die kennis en begrip kan daar sinvol aan oplossings gewerk word. Die leerling moet dus gehelp word om 'n groter rasionele greep op die hede en sy probleme te kry om sodoende te help in die doeltreffende oplos daarvan (Carl 1982:77-78). Indien die leerling gehelp word om perspektief te kry en homself te oriënteer binne sy hede kan hy hom daarbinne laat geld.

Ingebou in die ontwikkeling van kritiese denke as doelstelling, is die soeke na die waarheid. Hierdie strewe beteken dat met denkvaardighede as toerusting, foute, bedrog en verkeerde interpretasies blootgelê behoort te word. Geskiedenisonderrig wil aan die leerlingtoon dat die nastrewe van die waarheidsgedagte die hoogste doel is en dat kritiese nadenke oor feite 'n groter waarborg bied dat die doelwit bereik kan word (Carl 1982:78).

In die poging om kritiese denke te definieër in paragraaf 3.2.1 is daar melding gemaak van 'n doelgerigte poging om spesifieke houdings, soos uiteengesit in paragraaf 3.3.2, in te skerp by die leerling. Die ontwikkeling van hierdie

houdings mag van groter belang wees as om leerlinge as enigste doelstelling net met feitete te oorlaai. Dié houdings mag van meer blywende aard wees terwyl sekere detail mettertyd vergeet mag word. Daar is egter historici wat teen die beklemtoning van houdings beswaar maak, omdat objektiwiteit nie altyd daardeur bevorder word nie (Carl 1982: 79). Die ontwikkeling van houdings en waardes in die skoolsituasie en geskiedenisvakonderrig kan egter geregverdig word, omdat dit 'n bewuswees van verantwoordelikhede, pligte, voorregte en regte as lid van 'n gemeenskap behels. Dit beteken ook kennis en begrip vir die lewens- en wêreldbeskouing van ander gemeenskappe en individue. Deur kennis, verworwe houdings en die toepassing van vaardighede kan daar 'n voorneme ontstaan om 'n bydrae te lewer om die lewenskwaliteit van 'n samelewing te verbeter.

Die doelstelling om kritiese denke te ontwikkel kan egter nie in 'n kort tydjie bereik word nie, omdat dit te doen het met houdings wat oor 'n lang tydperk moontlik eers werklik by die volwasse persoon tot uiting kom. Die ontwikkeling van kritiese denke is egter nie beperk tot die vak Geskiedenis nie, maar die vak kan 'n groot bydrae lewer om die leerling deur middel van die vakinhoudelike, kritiese denkvaardighede en houdings aan te leer.

4.2.6 Samevatting

In 'n poging om 'n vakperspektief daar te stel, is daar aangedui dat Geskiedenis nie net die verwerwing van kennis impliseer nie, maar dat leerlinge geleer moet word om op grond van en met behulp van getuienisse te redeneer. Die aard van die vak dui daarop dat die hede deur 'n studie van die verlede begryp kan word. Dit beteken dat daar 'n nuuskierigheid na die verledegebeure

behoort te wees, dat materiaal krities en metodies bestudeer sal word en dat 'n sintese daarvan gemaak word. Die leerinhoud is gebaseer op talle terreine van menslike ondersoek, maar alle eenheidsgebeure bly 'n deel van die groter geheel.

'n Volledige en omvattende vakperspektief is ook essensieel omdat dit 'n helderheid verleen aan die waarde van die vak, besondere werkwyse, historiese beskouinge en die algemene sowel as die besondere doelstellings van die vak.

4.3 BREË OMSKRYWING VAN LEER

4.3.1 Inleiding

Leer is 'n verskynsel wat eie aan die mens is en is 'n integrale deel van die hele bestaan van elke mens. Die verskynsel word van vroeg in die mens se bestaan geopenbaar omdat hy die wêreld waarin hy homself bevind, moet leer ken. Die doel van die opvoeding kan slegs deur leer bereik word. Leer kan ook nie net as 'n gedragsaspek van die mens beskou word nie, omdat die volwasse lewende kundigheid, ervaring en kennis vereis en leer juis op optimalisering gerig moet wees. Dit is dus die taak van die opvoeder om die leerling soveel as moontlik in 'n bepaalde periode te laat leer.

In hierdie hoofstuk word 'n onderrigleerstrategie daargestel om deur middel van Geskiedenisonderrig kritiese denke by die leerling te ontwikkel. Vir die doeleindes van die studie is dit dus nodig om leer aan

die orde te stel deur eers 'n breë omskrywing van die begrip en enkele faktore aan te dui wat doeltreffende leer kan beïnvloed.

4.3.2 Leer

Leer word gesien as dit wat plaasgevind het indien 'n persoon dinge kan doen wat hy voorheen nie kon doen nie. Indien hierdie toestand nie aan ryping of die gebruik van stimulant te geskryf kan word nie, beteken dit ook dat die veranderinge wat ingetree het redelik permanent is. Leer is dus 'n proses of handeling met min of meer blywende resultate wat veral op die kognitiewe vlak plaasvind en wat dui op veranderinge in gedrag. Dit word egter aanvaar dat leer nie 'n suiwer kognitiewe aangeleentheid is nie (Bigge 1982:1; Gagne 1970:3; Mouly 1982:215; Keefe 1982:44; Truter 1987:43 en De Wet et al. 1981:31).

Leer is 'n proses of handeling in die sin dat dit kan plaasvind sonder die bewuste ingryping van die leerling. 'n Kind kan byvoorbeeld identifiseer met sy ouers sonder dat daar bewustelik daarvan rekenskap gegee word. Leer is egter nie net 'n proses nie en verloop nie net insideneel nie. Die meeste leer vind dan ook as intensionele handeling plaas. Die leerder weet normaalweg wat hy met die leerhandeling wil bereik en het ook 'n groot mate van kontrole oor die verloop daarvan.

Omdat die mens vergeet, is die leerresultate nie altyd permanent nie. Leer is egter min of meer duursaam van aard, omdat inhoude wat weer geleer word vinniger geleer word as toe dit die eerste keer geleer is. Leer en

retensie hang ten nouste met mekaar saam. Sonder retensie is leer nutteloos en sonder leer is daar geen retensie nie (De Wet et al. 1981:3).

Een van die belangrikste kenmerke van leer is dat dit verandering meebring. Die persoon wat iets geleer het, het die moontlikheid verwerf om anders op te tree as voor hy geleer het. Alle gedragsveranderinge is egter nie aan leer toe te skryf nie. Ontwikkeling en ryping, onder andere, kan ook verandering by die mens te weeg bring.

Leer verloop veral op die kognitiewe vlak en is afhanklik van taal wat in verband staan met probleemoplossing, denke geheue en kennis. Die mens leer byvoorbeeld motiewe, vaardighede, houdings, gevoelens en norme aan, maar in elkeen hiervan speel kennis, of leer as kognitiewe handeling, 'n belangrike rol. Leer is egter nie net 'n kognitiewe handeling nie en affektiewe komponente soos byvoorbeeld motivering hou ook verband met leer.

Leer word op verskillende maniere gemanifesteer in die skool en Ausubel et al. (1978:24) tref 'n onderskeid tussen reseptiewe leer en ontdekkende leer. Reseptiewe leer beteken dat die finale inhoud aan die leerder gebied word. Ontdekkende leer dui daarop dat slegs 'n gedeelte van die leerinhoud onderrig word en dit dan van die leerder verwag word om die res van die inhoud self te ontdek. Die ontdekkingsfase van hierdie vorm van leer veronderstel die herrangskikking van gegewens, integrering met die bestaande kognitiewe struktuur en reorganisasie van die geïntegreerde kombinasie om tot die gewenste eindproduk of ontdekking te kom. Met die kognitiewe struktuur word die bestaande kennis van die individu, byvoorbeeld in Geskiedenis, bedoel.

Daar is twee wyses waarop die leerder nuwe kennis tot sy bestaande kognitiewe struktuur toevoeg:

1. Betekenisvolle leer waar die nuwe kennis sinvol geïntegreer word met reeds bestaande kennis. Betekenisvolle leer word ook gedefinieer in terme van die gebruikswaarde van die leerstof. Die leerstof moet potensiele betekenis vir die leerling inhou. Byvoorbeeld; indien 'n konsep gereeld gebruik word, of met ander konsepte geassosieer word, word dit sinvoller vir die leerder.

2. Nie-betekenisvolle leer waar die nie-betekenisvolle leerstof gememoriseer word. Dit kan beteken dat die leerling nie 'n sinvolle leerinstelling gehad het nie, of nie die leerstof by sy bestaande kognitiewe struktuur van voorkennis kan inkorporeer nie.

Onderrig vind hoofsaaklik binne die vaklokaal volgens die riglyne van reseptiewe leer plaas (Ausubel et al. 1978:25). Alhoewel dit blyk dat die implementering van kritiese denke moontlik deur ontdekkende leer moet plaasvind, is reseptiewe leer nie daarom onaanvaarbaar of nie-betekenisvol nie. Reseptiewe leer en ontdekkende leer kan binne dieselfde leertaak plaasvind. In die meeste leertake is daar dan ook sprake van betekenisvolle en nie-betekenisvolle leer.

Dit is egter noodsaaklik dat die leerling toegelaat moet word om 'n probleemoplosser te word en betekenis self te ontdek. Die herrangskikking of transformering van inligting kan op so 'n wyse plaasvind dat daar na verdere gegewe inligting gegaan kan word om nuwe insette te bekom. Deur ontdekkende leer, kan die individu self

oplossings vir probleme vind en denkvaardighede toepas op eietydse probleme wat homself of die gemeenskap raak. Ontwikkelingsgeleentheid moet geskep word sodat die leerder in staat gestel word om sy kennis en sy vaardighede vir die doeltreffende oplossing van sy sosiale probleme te gebruik (Tanner en Tanner 1975:137).

Daar word deur Marton en Salujo (1976) soos aangehaal deur Hattingh (1989:7), 'n onderskeid getref tussen 'n oppervlakkige benadering en 'n dieptebenadering tot leer. 'n Oppervlakkige benadering dui daarop dat die leerling slegs reproduseer.

Die dieptebenadering hou vir die leerling in dat hy probeer agterkom wat die onderliggende betekenis is van die inhoud wat hy bestudeer. By die onderrig van Geskiedenis behoort 'n dieptebenadering in die vaklokaal gevolg te word, omdat leer ook kan geskied in die afwesigheid van 'n onderwyser deur middel van eie opleeswerk, films, videos, televisie, gesprekke en besoeke aan plekke van historiese belang.

In plaas daarvan om te konsentreer op detail of spesifieke dele van die teks in volgorde, moet hoofargumente en onderskeidende feite geïdentifiseer word. Sodoende word of 'n onafhanklike konklusie bereik of die konklusie van die skrywer gehandhaaf. Hier word 'n leerstrategie gevolg waar gebruik gemaak word van 'n geheelindruk waarin 'n wye raamwerk opgebou word en waarin detail mettertyd gepas word. Die groter verskeidenheid verwantskappe tussen onderwerpe is belangriker as kennis van reëls, metodes en detail, sonder om te weet hoe hulle bymekaar pas.

Wanneer kritiese denkontwikkeling as doel nagestreef

word, kan daar van die standpunt uitgegaan word dat die resultaat van leer moontlik in kwalitatiewe terme en nie noodwendig kwantitatiewe terme gesien word nie. Dit beteken dat 'n onderrigleermodel vir kritiese denke gemik is op wat 'n kind leer en nie hoeveel nie. Dit beteken dat die vak Geskiedenis nie net 'n versameling van kennis is wat weer weerspieël word deur die graad van woorde-likse ooreenkoms tussen die student se antwoorde en die inligting wat aan hom oorgedra is nie.

4.3.3 Faktore wat leer beïnvloed

In die daarstelling van 'n model is daar baie faktore wat in ag geneem moet word voordat leer aktualiseer. Dit blyk bykans 'n onmoontlike taak vir die onderwyser te wees om in 'n onderrigleersituasie alle relevante faktore in ag te neem. Indien daar verwag word dat sy onderrig daartoe moet lei dat die kind moet leer, moet hy kennis en begrip hê vir dié faktore wat leer beïnvloed. Daar is 'n wye verskeidenheid faktore wat geïdentifiseer is. In 'n studie van die omvang kan elke faktor nie uitgelig en in detail bespreek word nie. Vervolgens word daar gepoog om faktore wat relevant mag wees in 'n onderrigleersituasie te beskryf.

4.3.3.1 Voorkennis

'n Belangrike faktor vir doeltreffende leer, dui daarop dat die leerling oor die nodige voorkennis moet beskik. Ausubel (1963:76) beskou voorkennis as 'n raamwerk waarbinne nuwe inligting geplaas word.

Wanneer daar gevra word dat die skool toekomstgerig behoort te onderrig, kennis toegepas moet word, en selfstandig en kreatief gedink moet word, word verstaan dat die sekondêre skoolleerling alreeds oor 'n basiese feitekennis moet beskik. Indien dit die leerkrag se doel is om kritiese denkvaardighede te ontwikkel, kan die doel makliker bereik word indien die leerling reeds 'n basiese kennis van die spesifieke onderwerp opgedoen het. In die onderrigleersituasie beteken dit dat daar toegesien moet word dat die leerling oor die nodige basiese kennis, wat as vertrekpunt vir onderrig gebruik kan word moet beskik wanneer nuwe leerinhoud aangepak word.

Leer moet 'n soeke na kennis wees en nie net met die doel om 'n kwantiteit feite te versamel nie. Antwoorde op die waarom-vrae moet gevind word. Die leerling moet meer vrae vra en meer daarop ingestel wees om probleme te formuleer en antwoorde te soek as wat aandag aan die leer van antwoorde deur die onderwyser gegee word (Ausubel et al. 1978:402).

4.3.3.2 Aandag en konsentrasie

Konsentrasie dui hier op die volgehoue aandag wat aan 'n saak gegee word en die aandag wat 'n leerling aan leerstof gee bepaal die retensie en dus moontlike leersukses. Die leerling wat aandag gee en konsentreer op 'n deel van die stimuli waaraan hy blootgestel word, kan hierdie leerstof verwerk en in die geheue berg. In bepaalde situasies waar leerlinge moontlike selektiewe aandag gee aan iets wat nie relevant is nie, kan dit

gebeur dat daar van die eintlike leerstof min onthou word.

In die onderrig van leerinhoud word eise aan die onderwyser gestel om leerlinge se aandag te behou en daarom moet aanbiedingswyses varieer en leerstof afgewissel word. In hierdie verband kan genoem word dat indien daar gedurig vrae in die lessituasie gevra word, daar 'n bepaalde afwagting by leerlinge geskep word en aandag bevorder word (De Wet 1981:206).

4.3.3.3 Intelligensie

Volgens Owen et al. (1988:94) kan intelligensie beskou word as 'n hipotetiese eienskap waarvoor mense in 'n sekere mate beskik na gelang van hul vermoë om uiteenlopende probleme van verskillende grade van kompleksiteit en nuutheid op te los. Intelligensie word ook beskou as "...the cognitive function of the mind, including reasoning, conceiving, judging and relating" (Goldenson 1984:815). Intelligensie word beskou as 'n faktor wat leer beïnvloed omdat die term onder andere verwys na 'n komplekse denkvaardigheid van die individu wat dui op "...quickness of mind, level of academic success, status on an occupational scale, or the attainment of eminence in a particular field of endeavor (Corsini et al. 1984:231). Alhoewel intelligensie nie as noodsaaklike voorwaarde vir kritiese denke beskou word nie, kan aanvaar word dat die intelligente persoon die vermoë mag hê om met insig 'n taak of probleem te ontleed en te evalueer en dit met doelgerigte optrede tot sy voordeel op te los (kyk paragraaf 3.5.2.6). Dit mag wees dat die intelligenter leerling dit makliker vind om kernaspekte van 'n saak te identifiseer (kyk paragraaf

3.4.2.1), te onderskei tussen relevante en nie-relevante informasie (kyk paragraaf 3.4.2.5) en moontlike gevolge te voorspel (kyk paragraaf 3.4.2.8).

4.3.3.4 Motivering

Volgens Ausubel et al. (1978:399) is daar nie algemene ooreenstemming oor die rol van motivering as faktor wat leer beïnvloed nie. Daar is navorsers wat beweer dat geen leer sonder motivering kan plaasvind nie en ander wat motivering as geen bydraende faktor beskou nie. "The weight of the evidence indicates that although motivation is a highly significant factor in and greatly facilitates learning, it is by no means an indispensable condition" (Ausubel et al. 1978:399-400). Sonder motivering kan daar wel 'n mate van leer plaasvind.

Volgens Travers (1979:287) is motivering 'n baie belangrike voorwaarde vir leer, omdat dit die doeltreffendheid en rigting van leer beïnvloed. Dit bepaal die wyse waarop die leerling aandag gee, onthou, vergeet, dink en ook sy leerprestasie self. Motivering is "...absolutely necessary for the sustained type of learning involved in mastering a given subject-matter discipline. Its effects are largely mediated through such intervening variables as the focussing of attention, persistence and increased frustration tolerance" (Ausubel et al. 1978:397).

Die onderwyser het dus 'n belangrike taak ten opsigte van die motivering van die leerling. Enersyds skep die onderwyser die agtergrond waarteen motivering plaasvind, kies die leerinhoud, beloon die leerling en gebruik ook

ander vorme van motivering (Pretorius 1982: 136-139). Die onderrig van die onderwyser bepaal hoe interessant die leerling die leerinhoud vind en hy bepaal in 'n groot mate die motiveringsvlak.

4.3.3.5 Opvoedingsmilieu

Die skool en die huis waarin die kind grootword is twee afsonderlike leefwêreldes wat mekaar beïnvloed. Die opvoedingsmilieu wat deur die ouer of voog geskep word, kan ondersteunend vir leer wees, of aanleiding gee dat leerlinge onderpresteer. 'n Opvoedingsmilieu waarin die leerling alle moontlike ondersteuning kry beteken egter nie noodwendig bo-gemiddelde prestasies nie, net soos 'n leerling wat nie die ondersteuning kry nie, nie noodwendig swak sal presteer nie. Daar is ook ander faktore wat leer beïnvloed wat 'n rol in die prestasie, al dan nie, van 'n leerling speel (Steyn 1981:31).

4.3.3.6 Kwaliteit van die onderrig

Suksesvolle leer is ook afhanklik van die kwaliteit van onderrig. In die didaktiese situasie speel die onderwyser 'n belangrike rol en is die onderwysstyl, kennis van sy vak, persoonlikheid, kognitiewe vermoëns, gemotiveerdheid, entoesiasme en kennis van die leerling self, medebepalend vir die sukses waarmee onderrig word en leer plaasvind.

Die kwaliteit van onderrig word ook in 'n groot mate deur die leerling self bepaal ten opsigte van onder andere

leergereedheid, motivering en intellektuele potensiaal. Faktore soos klasatmosfeer, aantal leerlinge in die klas, sosiale groeperings, samewerking en kompetisie het ook 'n invloed op leer (De Wet et al. 1981:241).

Leerstof waarin die leerling nie belangstel nie, asook vervelende drilwerk, oninteressante aanbieding, die kwantiteit van die inhoud in een les, tydsaspek en te maklike of te moeilike werk, is verdere faktore wat leer kan beïnvloed.

4.3.3.7 Sintese

In paragraaf 4.3.3 is faktore uitgelig wat relevant mag wees in 'n leersituasie. Alhoewel daar onder andere ook faktore soos oorerwing, vorige leerervarings binne en buite die skool, emosionele, sosiale en akademiese probleme, en angs is, wat ook 'n rol speel om leer te beïnvloed, word aanvaar dat dit verteenwoordigend is en deur die onderwyser in gedagte gehou moet word.

Leer verloop nie so eenvoudig dat as daar aan al die faktore voldoen is, leer outomaties sal volg nie. Die verskeidenheid van faktore is in elke besondere leersituasie op 'n unieke wyse ter sprake en gesamentlik beïnvloed dit leer in 'n mindere of meerdere mate.

4.4 'N MOONTLIKE ONDERRIGLEERSTRATEGIE OM KRITIESE DENKE DEUR MIDDEL VAN GESKIEDENISONDERRIG TE ONTWIKKEL

4.4.1 Inleiding

As die onderwyser wil hê dat sinvolle leer moet

plaasvind, moet daar didaktiese beplanning van die onderrigleergebeure plaasvind. Gevolglik is dit dan noodsaaklik dat daar 'n opvoedkundig-verantwoordbare samehang tussen die komponente soos onderrigleerstrategie, werksvorme, die skep van leergeleentheid en leerervarings sal wees (Trümpelman 1986:129).

Toegepas in 'n didakties-opvoedkundige konteks dui die woord onderrigleerstrategie op die beplanning van 'n didaktiese situasie op so 'n wyse dat kwaliteit onderrigleergeleentheid geskep kan word. Voorts impliseer die begrip binne onderrigverband, die aanwending van kundigheid, analitiese vermoëns, beplanningsvaardighede en die aanwending van situasie-ontwerptegnieke wat aan die onderrig kwaliteit gee. Die woord onderrigleerstrategie is 'n omvattende term wat die ontwerp van die didaktiese werksvorme, die beplanning van leeraktiwiteite en geskikte onderwysmiddele insluit.

'n Onderrigleerstrategie het dus veral te make met die beplanning van leeraktiwiteite wat optimale leer as doel het. Dit dui op 'n moontlikheid tot verandering, wysiging en aanpassing van die aktiwiteite in bepaalde omstandighede sodat daar werklik gepoog word om die hoogs moontlike onderrigeffektiwiteit te kry.

'n Onderrigleerstrategie word ook omskryf as "...any technique adopted in order to learn something or to solve a problem e.g. rehearsing material, paraphrasing text and elaborating material" (Sutherland 1989:233). In 'n poging om 'n onderrigleerstrategie vir die onderrig van kritiese denke daar te stel, word die volgende fases onderskei:

- Fase 1: Beplanning

- Fase 2: Implementering
- Fase 3: Evaluering

4.4.2 Fase 1: Beplanning

Effektiewe beplanning het belangrike implikasies vir die onderrigleerprogram en dek 'n wye spektrum van sake waaraan die onderwyser moet aandag gee. Dit verg besondere kurri- kuleringsvaardighede buite sowel as binne die klaskamer. Dit is dan ook 'n voorvereiste vir die geslaagdheid van 'n strategie om denkontwikkeling te bevorder om volgens 'n sekere plan te werk. Die beplanning gaan grootliks die elemente van vakkurrikulering bevat, naamlik doelstellings en doelwitte, metodes, inhoude en evaluering. Dié hande- linge en motivering kan effektief benut word om kritiese denke doelmatig te ontwikkel.

4.4.2.1 Vakkurrikulering

Die daarstel van 'n vakkurrikulum kan bydra tot die doelgerigte ontwikkeling van kritiese denke. Dit sal die onderwyser dwing om soos daar gevorder word voortdurend aanpassings te maak. Die vakkurrikulum sluit alle besonderhede in wat die onderwyser mag nodig hê om die vak doeltreffend in 'n bepaalde kursus te onderrig (Carl 1986:22). Omdat die vakkurrikulum dus ook 'n gedetailleerde leerinhoud, onderwysmiddele, riglyne, interpretasie, vakbeleid en verduideliking met betrekking

tot onderrig behels, word die strategie om kritiese denke te ontwikkel as 'n spesifieke kurrikuleringsaak aangedui. Vakkurrikulering sal dus gedoen moet word om dit te laat slaag.

Die sillabus wat deel uitmaak van die vakkurrikulum dui die onderrighoud aan soos deur die onderwysowerheid bepaal. Die sillabus word geëksamineer en die onderwyser is veronderstel om die aanduidings wat bepaal word te behandel. Daar behoort egter genoeg ruimte vir die onderwyser gelaat te word om sy eie inisiatief te gebruik sodat daar ook by die behoeftes van die leerders, wat nie noodwendig deur die sillabus uitgelig word nie, aangesluit kan word. Die standpunt word egter gehandhaaf dat kritiese denke juis binne die afhandeling van die sillabus ontwikkel moet word. Omdat daar volgens 'n spesifieke plan gewerk word, word elkeen van die elemente van vakkurrikulering vervolgens kortliks beskryf.

4.4.2.1.1 Doelstellings en doelwitte

Doelformulering is van kardinale belang vir die sukses van die ontwikkeling van kritiese denke. 'n Algemene doelstelling beteken dat daar binne die skool as totaliteit, 'n klimaat geskep moet word wat bevorderlik is vir die ontwikkeling van denke. Hierbinne kan die beginsel van doelgerigtheid binne die vak self optimaal voorsiening maak vir kritiese denkontwikkeling. Nie net is algemene doelstellings essensieel nie, maar ook doelwitte, aangesien dit rigting gee aan dié denkproses.

Die term doelwit dui op 'n fyner gespesifiseerde en meer onmiddellik bereikbare doel, byvoorbeeld die resultaat

van 'n bepaalde leertaak. Dit is noodsaaklik dat die verlangde handeling van die leerder duidelik omskryf, realisties en bereikbaar, meetbaar en spesifiek moet wees (Cawood 1982: 36-38). Ten opsigte van die ontwikkeling van kritiese denkvaardighede waarna in paragraaf 3.4.2 verwys word, sal die onderwyser 'n spesifieke probleem stel waarna die leerlinge kernaspekte, na aanleiding van 'n spesifieke leesstuk, moet kan bepaal ten einde die probleem op te los. Leerlinge sal die relevante van die irrelevante moet kan skei en sal dus 'n skerp onderskeidingsvermoë moet ontwikkel. Die opdrag kan ook voorsiening maak vir die uitoefening van keuses wat almal korrek mag wees, maar waarvan een die probleem makliker oplos of meer aanvaarbaar is.

In terme van kritiese denke sal die onderwyser nou besondere doelstellings moet begin stel om hierdie ideaal te realiseer. Die sillabusdoelstellings soos aangedui in paragraaf 4.2.4, kan hier nuttig gebruik word en doelstellings kan ook na gelang van spesifieke leerinhoud en behoeftes gestel word. Sodanige doelstellings kan meer algemeen van aard wees, byvoorbeeld vir 'n spesifieke skoolfase of standerd, of meer besonder van aard, byvoorbeeld vir 'n spesifieke klas, kwartaal, leseenheid of les. Daar moet deeglik hieroor besin word, aangesien die doelstelling rigtinggewend vir die daaropvolgende handeling gaan wees.

4.4.2.1.2 Inhoude

Die seleksie en organisasie van die inhoude blyk 'n kernaspek in die ontwikkeling van kritiese denke te wees. Die sillabus bevat die kerninhoud en dui slegs die minimum

aan wat binne 'n sekere tydperk behandel moet word. Hierdie kerninhoud word tot leerinhoud uitgebou en word normaalweg in handboeke en ander literatuur aangetref. Dit is hier waar die kritiese seleksie van toepaslike inhoud ter sprake kom en op so 'n wyse gerangskik en gemanipuleer moet word dat dit 'n bydrae tot kritiese denkontwikkeleing kan lewer. Dit is juis die wyse waarop dit gemanipuleer word wat dikwels bepaal of leerlinge krities leer dink al dan nie.

Hierdie manipulering van leerinhoud verwys onder andere na deduktiewe, induktiewe, heuristiese en rekonstruktiewe ontsluiting van inhoud. Dit is by uitstek hierdie ontsluitingsbenadering van inhoud wat kritiese denkontwikkeleing kan stimuleer.

4.4.2.1.3 Metodes en werkwyses

Aansluitend by hierdie gestelde doelstellings, seleksie en manipulering van inhoud, is die besondere werkwyse van die onderwyser essensieel om kritiese denkontwikkeleing te bevorder. Die metodes wat die onderwyser gaan gebruik, sal waarskynlik ook deur sy eie houding en ingesteldheid bepaal word.

Die mens is van vroeg af reeds besig om weë en middele te bedink waarmee die kennis en vaardighede oorgedra kan word. In die proses is daar 'n verskeidenheid oordragetegnieke daargestel. 'n Onderwysmetode dui hier op die handeling van 'n onderwyser en leerlinge in 'n onderwysituasie. Dit is die wyse waarop leerervarings vir die leerlinge geskep word ten einde kennisinhoud oor te dra, of om die leerder met die kennisinhoud vertrou te maak in die lig van bepaalde onderwysdoelstellings (Cawood et al. 1983:22). Die aard van

laat dink. Voordrag is ook nodig by die oriëntering van nuwe kennisinhoud. 'n Voordragmetode kan egter wel met 'n ander metode aangevul word.

Daar is ook geleentheid dat leerlinge wel hul saak kan stel en bydraes lewer in groepsverband en 'n gestruktureerde oop gesprek. Wanneer daar van die uitgangspunt uitgegaan word dat die leerlinge reeds kennis gemaak het met diespesifieke houdings (soos in paragraaf 3.3.2 saamgevat) wat nagestreef word en die denkvaardighede kan toepas, kan n probleem aan 'n individu of die klas gestel word.

Indien die onderwyser toesien dat verwysingsbronne beskikbaar is en korrek benut word, 'n onderskeid getref word tussen relevante en nie-relevante feite en die evaluering van die feite so objektief moontlik gedoen word, kan kritiese denke ontwikkel word.

In die hantering van historiese figure as inhoudstipe bestaan die moontlikheid juis dat die houdings wat deur die persone uitgeleef is, beklemtoon word om sodoende ook dié houdings by die leerling self te ontwikkel.

4.4.2.1.3.2 Gesprek

Gespreksmetodes poog om die leerling meer aktief in die onderwys te betrek deur middel van eie deelname. Cawood (1983:26) stel dat dit die doel van die metode is om maksimale gespreks- en besprekingsgeleentheid aan die lesinhoud te gee, insig en begrip te verwerf, om kritiese denke te ontwikkel, om verbale vaardigheid te ontwikkel en om vir die individu 'n ondersteunende funksie in die groep te gee. Hierdie metode bied die geleentheid om kritiese

denke te ontwikkel juis omdat die aktiwiteite dui op:

- kommunikasie
- openhartigheid in die gesprek
- probleemoplossingsprosesse
- konsensusbesluitneming
- konflikhantering

Alhoewel dit nie maklik is om 'n onderskeid tussen die verskillende vorme van gespreksmetodes te onderskei nie, word daar in die hieropvolgende paragrafe 'n verskil aangedui tussen klasgesprek en leergesprek. Hierdie verskil lê daarin dat die onderwyser baie sterker leiding gee in die geval van leergesprek en 'n voorafopgestelde doel word nagestreef (Van Biljon 1983:75). In die geval van klasgesprek kan 'n leerhandeling ontstaan wat moontlik nie vooraf deur die onderwyser in berekening gebring is nie. Die inhoud van die gesprek hang af van die vindingrykheid en kennis van die onderwyser aangaande die vaardighede en houdings van kritiese denke.

Die onderwyser sal die geleentheid wat 'n vraag of opmerking of gedeelte van die les bied gebruik om die aannemelikheid van 'n argument vas te stel, of om 'n bevooroordeelde houding uit te ken (kyk paragraaf 3.3.3.10). Daar sal probeer word om aan te dui dat die stelling te vaag, oordrewe of ook teenstrydig mag wees. Byvoorbeeld: om te beweer dat net die Boere of net die Britte of Uitlanders verantwoordelik was vir die uitbreek van die Tweede Anglo-Boereoorlog, dui daarop dat 'n saak nie vanuit verskeie gesigspunte benader word nie. Dit mag

dalk wees dat feitlike akkuraatheid ingeboet word deurdat houdings soos byvoorbeeld objektiwiteit (kyk paragraaf 3.3.3.7) en onbevooroordeeldheid (kyk paragraaf 3.3.3.10) nie nagestreef word nie.

Om kritiese denke deur die onderrig van Geskiedenis te ontwikkel en wel met behulp van die gespreksmetode, word daar spesifiek na leergesprek en daarmee saam ook klasgesprek as metode gekyk. Slegs klasgesprek en leergesprek word as metodes hier voorgelê en volledig begreep, alhoewel ander onderrigmetodes ook as deel van dié gesprek aangewend kan word. Onderrigmetodes kom meesal in die onderrigleerpraktyk van die klaskamer as mengvorme voor en 'n vloeiende oorgang van een metode na 'n ander is 'n moontlikheid. Daar is 'n verskeidenheid van metodes wat gebruik kan word om soepelheid en afwisseling in die klasgesprek te verseker, naamlik hoefystergroepe, die forum, die rondetafel, sindikaatgroepe, gonsgroepe, dinkskrum, nominale groepmetode, kernspanaktiwiteit, intergroep- en reënbooggroepaktiwiteit, die simposium en laastens die paneel (Cawood et al. 1980:35-44; Steyn 1981:84).

(a) Klasgesprek

'n Klasgesprek ontstaan as leerders of die leerkrag spontaan 'n onderwerp in die klas ter sprake bring. Omdat Geskiedenis oor die mens handel en dit die volle spektrum van lewe ten opsigte van die ekonomie, politiek en die samelewing insluit, kan daar juis in die vak talle onderwerpe aangeraak word wat nie noodwendig op dit wat op daardie oomblik behandel word direk van toepassing is nie. Daar behoort egter reeds 'n klimaat in die klas te heers

wat tot 'n spontaniteit en openheid aanleiding gee (Van Biljon 1983:75).

Hierdie situasies bied aan die leerkrag, wat veronderstel is om geduldig en met begrip en verdraagsaamheid te luister, die geleentheid om die denkvaardighede wat by die kritiese denker gesoek word, te beklemtoon en te onderrig. Hier sal die houdings soos 'n strewe na objektiwiteit, openheid, nuuskierigheid en buigsaamheid by herhalingsgeskerp word (kyk paragraaf 3.3.2). Die leerkrag sal probeer om nie sy eie standpunt af te dwing nie, maar deur die toepassing van denkvaardighede aantoon dat die saak ook ander fasette het. Hy sal hier die leerling probeer lei om die kernaspekte van die probleem te identifiseer, die geldigheid van sy argument vas te stel, te let op bevooroordeelde of teenstrydighede en te leer dat alle stellings of argumente gemotiveer moet word.

In die proses lei die kwaliteitgebruik van die metode tot kennisverwerwing, die bevordering van taalgebruik en dit bied geleentheid vir kreatiwiteit en gesamentlike probleemoplossing (Cawood et al. 1983:37).

Die leerkrag kan die volgende werkswyse gebruik sodat die leerling voorbereid kan wees en 'n bydrae kan lewer tydens die klasgesprek:

- * Die leerling lees die gedeelte wat behandel moet word, deur.

- * Daar word 'n lys gemaak van al die konsepte wat hy nie verstaan of van seker is nie. Die betekenis van sommige konsepte kan nageslaan word en in die klas in diepte bespreek word.

- * Die leerling skryf sy eie weergawe van die gedeelte wat in die klas behandel gaan word neer.
- * Die onderafdelings van die stuk sowel as die kerngedeeltes word geïdentifiseer.
- * Die onderwyser dui die gedeeltes wat probleme veroorsaak aan en formuleer vrae waarop antwoorde gevind moet word.
- * Die werk wat behandel gaan word moet in verband gebring word met huidige situasies. Die leerling moet sy eie opmerkings neerskryf (Bligh 1986:142 en 149).

Voorbeelde van vrae en opmerkings wat in die gesprek oor spesifieke onderwerpe mag opduik en wat kritiese denke kan stimuleer, is byvoorbeeld:

- In die verduideliking van imperialisme en die "wedloop om Afrika" wat deur die Europese moondhede in die laaste helfte van die neëntiende eeu beoefen is, kan imperialisme ook deurgetrek word na die eietydse Geskiedenis. Is daar vandag nog lande wat 'n oordrewe drang het om sy grondgebied uit te brei? Dui imperialisme slegs op gebiedsuitbreiding, of kan dit ook ander vorme aanneem?
- Wat beteken die aanhaling "staatsmanskap is die vermoë om aan die volgende geslag te dink"? Was Bismarck van Duitsland 'n staatsman? Kan huidige wêreldleiers ook beoordeel word met dié kriterium en is daar tans staatsmanne soos wat deur die aanhaling beskryf word.
- Stel jou in die posisie van die Uitlanders voor die

uitbreek van die Tweede Anglo-Boereoorlog en verduidelik jou gewaarwordinge soos wat jy die situasie beleef.

- Stel jou in die posisie van die ander bevolkingsgroepe in die RSA. Vertel van jou gewaarwordinge.

- Is daar 'n vergelyking te tref tussen die politieke toestand in die Republiek van Suid-Afrika van die laat twintigste eeu en toestande in die Zuid-Afrikaanse Republiek van die laat neëntiende eeu?

Feite, soos aangebied in die skoolhandboeke wat in Kaapland gebruik word, leen hulle aan bespreking en die deurtrek daarvan na eietydse Geskiedenis.

Daar is egter ook 'n keersy aan die klasgesprek as metode verbonde wat vermy moet word. Dit kan beteken dat die les in 'n doellose gesels ontaard wat selfs kan ontwikkel in wanordelikheid en onaangenaamdheid. Die gesprek kan ook inbreuk maak op 'n sinvolle metode en goed voorbereide les waarmee die groep op daardie oomblik besig is. Nie al die lede van die groep kry ook noodwendig 'n geleentheid tot deelname nie, omdat daar dalk 'n lid is wat die gesprek mag oorheers (Cawood et al. 1983:37). Die persoon wat die klasgesprek oorheers mag selfs die oorentoesiastiese onderwyser wees.

Die nadele behoort egter die onderwyser nie af te skrik om die metode te gebruik nie. Dit is egter belangrik dat die onderwyser oor die kennis moet beskik om die klasgesprek so te benut dat kritiese denke as doelstelling ontwikkel kan word.

(b) Leergesprek

Die leergesprek verskil van die klasgesprek deurdat die onderwyser in eersgenoemde geval baie sterker leiding gee en ook 'n baie duidelike definitiewe doel voor oë het en die gesprek dan ook so lei dat dit in die rigting van vooraf bepaalde doelstellings beweeg. Die leergesprek is 'n gesprek tussen die onderwyser en die leerling waarin deur middel van vroeë doelgerig rigting aan die gesprek gegee word. Volgens Steyn (1981:94) is die tweerigting-gesprek die natuurlikste wyse waarop kennisoordraging in alle opvoedingsmilieus plaasvind. Alhoewel die gesprek ook oop kan wees, kan die onderwyser beurte toeken, of deur vraagreservering bepaal wie 'n bydrae kan maak (Cawood et al. 1983:37-38). Deur vraagreservering kan die nadeel van oorheersing van die gesprek deur sekere leerlinge juis uitgeskakel word.

Wanneer kritiese denke as doelwit gestel word, is dit die leerkrag se taak om die leerling te wys op die vaardighede wat gebruik word sowel as die houdings wat nagestreef word om onder andere feite, veralgemenings en aannames te evalueer. Deur middel van sistematiese vroeë kan op reeds bestaande kennis gebou word. Die waarde van die metode lê daarin dat:

- die leerder krities kan leer dink;
- dit kan lei tot insigverwerwing;
- die leerder kan leer om denkvroeë te hanteer;
- dit kan lei tot groter leerderbetrokkenheid, beter aandag en groter motivering;

- die onderwyser ook genoodsaak word om die kennisinhoud denkend en sistematies te ontleed en op 'n sinvolle logiese manier aan te bied.

Ten opsigte van die leergesprek, kan die onderwyser reeds voorbereide vrae gereed hê en die leerling kan na aanleiding van reeds verworwe kennis antwoord.

Voorbeelde van vrae waardeur kritiese denke ontwikkel kan word, is die volgende:

- * Evalueer Kruger se slagspreuk vir die verkiesing van 1898: "Pasop vir Rhodes en hou julle kruit droog".
- * Identifiseer faktore wat veranderinge op politieke gebied in Rusland vroeg in die neëntiende eeu gestrem het. Dui na aanleiding hiervan aan watter faktore in Suid-Afrika hervormingspogings belemmer. Is die faktore in Rusland uit die weg geruim? Hoe kan struikelblokke in Suid-Afrika oorkom word?
- * Verduidelik wat die implikasies van die volgende is: "...die Suide het in die Amerikaanse Burgeroorlog volgens sommige historici die voordeel gehad dat hul landelike bevolking 'n natuurlike offisiersklas gelewer het."

(c) Sintese

Wanneer die gespreksmetode gebruik word om kritiese denke te ontwikkel, moet die onderwyser gebruik maak van

vraagstellingkundighede. Daar kan ook nie net van blote reproduksie gebruik gemaak word in n poging om 'n gesprek uit te lok nie. Ten opsigte hiervan word in paragraaf 4.4.2.1.5 'n uiteensetting gegee van die verskillende vraagtipes wat gebruik kan word. In leergesprek waar die onderwyser sterker leiding gee en waar daar 'n duideliker doel gestel word, word die materiaal aangebied en verduidelik deur feite aan die hand van vrae deur te gee en aandag aan die spesifieke vaardighede te gee wat nodig is vir die ontwikkeling van kritiese denke. Nuwe materiaal word aangeleer deur vraag-en-antwoord en die onderwyser is slegs die katalisator deurdat hy vrae vra, aanmoedig en seker maak dat die gesprek in die rigting van die doel lei.

Die bekendstelling van idees of konsepte word uitgelig en die inligting wat die onderwyser deurgee en die vrae wat daaruit lei, dien as vertrekpunt vir die bekendstelling van veralgemenings, beginsels of konsepte. Deur hierdie proses word leerlinge gehelp om abstraksies te verstaan en dit in 'n betekenisvolle konteks te gebruik. Nuwe konsepte of beginsels of veralgemenings word in 'n nuwe module of 'n les gebruik. Die leerkrag tree op as mentor en ondersteun leerlinge om kritiese denkvaardighede toe te pas op nuwe abstraksies.

Die strewe om kritiese denke te ontwikkel behoort 'n natuurlike aktiwiteit in die aanbieding van die vak te wees en die geskiedenisleerkrag behoort die geleentheid om denke te ontwikkel, te benut.

4.4.2.1.3.3 Selfdoenmetodes

Alhoewel die leergesprek ook 'n vorm van selfdoen is, omdat die leerder deur vroeë verplig word om self aktief deel te neem, word die begrip hier meer aan selfaktiwiteit gekoppel. Die leerling kry die geleentheid om aktief aan die onderrigleerbeure mee te doen. Dit behels die besondere beklemtoning van selfstandige werk, skeppende denke en leer deur ontdekking. Die metode is gebou op die veronderstelling dat geen leer kan plaasvind as die leerder nie self ietsdoen nie. Kennis wat deur die leerder se eie denke, aktiwiteite en inspanning bekom is, het meer didaktiese waarde as dieselfde kennis wat deur mededeling die besit van die leerling geword het (Cawood et al. 1983:29). Selfdoen veronderstel dat die leerder selfstandig sal deelneem aan doelgerigte aktiwiteite waardeur hy kennis en insig verwerf.

Voorbeelde van selfdoenmetodes is spel, projekwerk, taakkaarte, leerkontrakte, selfwerkzaamheidsmodules, geprogrammeerde onderwys, onderrigmasjiene, werkgroepe en veldwerk. In elkeen van die metodes moet die leerling in groepe of individueel opdragte uitvoer deur self die inligting te soek, te evalueer en aan te bied. Vir hierdie studie word projekwerk as 'n metode vir die ontwikkeling van kritiese denke bespreek. Die ander voorbeelde van selfdoenmetodes wat gebruik kan word in die onderrig van Geskiedenis verskil slegs met geringe wysiginge ten opsigte van die aanbieding van die opdrag.

Projekwerk is 'n metode waarvolgens 'n omvangryke probleem van 'n betekenisvolle maar praktiese aard deur die leerlinge beplan en uitgevoer word. Die doel is om kennis en vaardighede by die leerling te ontwikkel deur

middel van:

- waar om inligting te vind;
- hoe om inligting te organiseer;
- oefening in metodes van historiese navorsing;
- ontwikkeling van selfvertroue deur op eie inisiatief te werk;
- volharding en selfdisipline;
- verbreding van morele insig deur die bewuswording van onpartydigheid en vooroordeel;
- verbreding van vakinhoudelike kennis;
- waardering vir ander se opinies (Trümpelmann 1983:90);
- vestiging van kritiese denkvaardighede.

Voordat 'n selfdoentaak deur die leerling aangepak word, gee die onderwyser 'n inleidende verduideliking van wat verwag word. Tydens elke taak werk die leerling individueel of/en in groepe. Terwyl die leerling besig is, mag kontrolepunte op sekere dae ingebou word om die vordering van die leerling te bepaal en hulp te verskaf (Van Biljon 1983:36). Alhoewel die onderwyser as raadgewer optree, moet die beplanning aan die leerling self oorgelaat word.

Daar is 'n wye keuse in projekopdragte waarvan die volgende voorbeelde is.

- Ooggetuieverslae; die dag toe die Bastille tydens die Franse Rewolusie bestorm is.
- Dagboekantekeninge; 'n soldaat tydens 'n oorlog of 'n Voortrekkervrou tydens die Groot Trek.
- Spioenasieverslag; groot Britse sametrekking en planne tydens die Tweede Anglo-Boereoorlog.
- Tegniese inligting, feite en sketse; wapens soos in 'n oorlog gebruik.
- Koerantverslae; berigte oor die opstande in Rusland voor die rewolusie in 1917.
- Biografiese uittreksels; enige persoon wat 'n groot rol in die Geskiedenis gespeel het.
- Die ontleding van sketse en spotprente; daar is vele spotprente oor onderwerpe wat hier met vrug bespreek kan word (Trümpelmann 1983: 100-101).

In die afhandeling van die projek sal die leerling verklarings, argumente, aannames en afleidings beoordeel. In die proses sal metodes van logiese vraagstelling, probleemoplossing en evaluering gebruik word (kyk paragraaf 3.2.1).

Ten opsigte van die vaslegging van houdings soos in paragraaf 3.3.2 uiteengesit sê Corsini et al. (1984:294) dat "...attitudes may be acquired in a number of ways from the experiences of living, but it appears that the most dependable deliberate arrangement of conditions for optional learning involves the technique of human

modeling." Dit dui daarop dat die historiese persoon wat bestudeer word as model vir die leerling voorgelê word. "It is most desirable for the model to be perceived by the learners as admirable, credible and powerful (Corsini et al. 1984:294).

Dit is belangrik dat daar 'n begeerte by die individu moet wees om bevraagtekenend teenoor die verlede te staan. Hierdie vrae word beantwoord met behulp van primêre en sekondêre bronne wat in onder andere argiewe, biblioteke en museums te vinde is. Met behulp van die primêre- en sekondêre bronne word daar probeer om sin aan die verlede te gee. Voordat die kritiese denker 'n gevolgtrekking maak of met sekerheid 'n vollediger prentjie daar kan stel, moet alle getuienisse so deeglik as moontlik in oënskoue geneem word.

Opgespoorde materiaal word krities benader voordat dit as die waarheid aanvaar kan word. Daar kan nie net aanvaar word dat die getuienis is wat dit voorgee om te wees nie. Bronne moet dus aan 'n deeglike evalueringsproses onderwerp word (Brown en Daniels 1986:36). Die volgende vrae en die antwoorde daarop, kan die onderwyser en leerling help in sy beoordeling van bronnemateriaal:

- * Wie is die skrywers?
- * Aan wie is die bron, byvoorbeeld 'n dokument, gerig?
- * Hoe is die skrywers deur die lesers beïnvloed?
- * Wat is die doel van die materiaal?
- * Tot watter tydperk behoort die bron?

- * Is die taal en styl tipies van die tydperk?
- * Waar is die bron opgestel?
- * Watter ander gebeure het die tydperk gekenmerk?
- * Wat probeer die inhoud van die bron werklik oordra?
- * Is daar teenstrydighede, bevooroordeeldheid, en ander ongewenste houdings wat die bron nie geskik maak om die waarheid vas te stel nie?
- * Is daar ander bronne wat die inligting soos in die bron gevind, bevestig? (Perry 1984:101)

'n Werkswyse wat dui op die sinvolle, metodiese uitleg, interpretasie en kritiek van materiaal wat byeengebring is, moet gevolg word. Omdat die historikus verbande moet lê en interpretasies moet maak, is dit nie net die feitelike bewerings wat as waar bevestig moet word nie, maar ook die afleidings. Daar is ook 'n persoonlike element in die interpretasies van materiaal en dit gee aanleiding daartoe dat verskillende historici se behandeling van dieselfde Geskiedenis noodwendig dieselfde sal wees nie (Young 1982:93; Brown en Daniels 1986:36).

Wanneer daar sekerheid is dat al die materiaal ingesamel is, volg die sintese of hersamestelling van 'n gebeurtenis. Die feite word tot 'n samehangende geheel georden. Die kerngedagte moet egter duidelik wees en nie deur 'n oormaat van besonderhede verdring word nie. As daar 'n historiese oordeel uitgespreek word, na

objektiwiteit gestreef word en die tema in 'n wyer verband gesien is, mag sake uit die verlede nie met eietydse maatstawwe gemeet word nie (Van Jaarsveld 1980:68-69).

'n Bestudering van die verlede lei tot 'n beter begrip van die hede. Dit beteken dat die feite moontlik die effek mag hê, dat die toekoms geantisipeer kan word. In paragraaf 3.4.2.8 word die voorspelling van moontlike gevolge as kritiese denkvaardigheid uitgelig. Omdat vraagstukke van die hede in baie gevalle 'n oorsprong in die verlede het, mag die leerling besef dat kragte wat in die verlede veranderinge teweeggebring het, ook dieselfde uitwerking in die toekoms mag hê. Om te bepaal hoe 'n sleutelfiguur in die toekoms gaan optree, word daar 'n studie gemaak van sy beskouinge, opvattinge en verlede (Hugo 1977:116).

In hierdie verband kan enkele vrae as voorbeelde dien van wat die leerder in die vorm van 'n projek moet kan beantwoord om denkontwikkeling te stimuleer:

- * Watter rol speel ideologie in die mens se lewe?
- * Wat dink die leerling van die konsep van wêreldregering, byvoorbeeld die VVO met 'n uitvoerende parlement?
- * Aan watter kriteria moet 'n land voldoen om as vriend of vyand gekwalifiseer te word? Watter een van die supermoondhede hou die grootste gevaar vir wêreldvrede in?
- * Is konflik 'n noodsaaklike of 'n onafwendbare deel van die menslike verhoudings?

* Wat is die rol wat die militêre of die militariste in die regering van 'n land speel?

* Wat is die faktore wat aanleiding gee tot die opkoms en val van beskawings?

* Wat is die oorsake wat aanleiding tot rewolusies gee?

* Is daar 'n verband tussen verskillende rewolusies in die wêreldgeskiedenis?

* Die oplossings wat leiers aan die hand gedoen het, het nuwe probleme gebring. Is vooruitgang op verskillende terreine werklik moontlik?

* Die geskiedenis van Suid-Afrika word hoofsaaklik uit die gesigspunt van die blanke vertel. Hoe sien die Swart volkere die verlede?

* Stel jouself in die plek van 'n leerling in Engeland en verduidelik hoe jy die Tweede Anglo-Boereoorlog sien.

* Verduidelik die invloed van Raspoetin op die huishouding van die Tsjaar van Rusland.

* Bespreek die rol van die vrou in die geskiedenis.

* Talle onderwerpe uit die geskiedenis wat met vrug formuleer en deur die leerlinge beantwoord en bespreek kan word, sluit onder andere in:

- Nasionaal-Sosialisme,
- Kommunisme,

- Liberalisme,
- Demokrasie,
- Kapitalisme,
- Apartheid,
- Nasionalisme,
- Terrorisme,
- Verstedeliking en
- Calvinisme.

* Die bespreking van die lewe en werk van staatsmanne, hoekom 'n spesifieke optrede vir die leier nodig was en watter faktore daartoe aanleiding gegee het.

Om antwoorde op dié vrae te vind, sal denkvaardighede soos uiteengesit in paragraaf 3.4.2 toegepas moet word.

4.4.2.1.3.4 Ervaringgerigte metodes

Ervaringgerigte metodes het ontwikkel as 'n mengvorm van die drie basiese metodes. Deur middel van hierdie metode word daar erkenning gegee van die leerder se ondervinding en ervaring (Cawood et al. 1983:31). Voorbeelde van ervaringgerigte metodes is simulاسie, dramatisering, rolspel, sosiodrama, gevallestudies, gevorderde bedryfs- en ander onderrigspele, laboratoriumleer en sensitiwiteitsopleiding.

Deur middel van hierdie metodes kan die leerling betrek word by gekonstrueerde werkliheidssituasies en die kompleksiteite waarmee hy gekonfronteer word, kan benader word deur 'n oordeel te fel en te evalueer. In die proses van besluitneming kan dit dan beteken dat kritiese denkhoudings en -vaardighede toegepas word. In die

klaskamer kan die leerlinge realisme in die onderrigleer indra deurdat verbandhoudende probleme deur interaksie met ander in groepe belewe word.

By rolspel as ervaringsgerigtemetode word 'n gegewe probleemsituasie deur 'n groep gekonstrueer. In dié verband kan leerlinge 'n gebeurtenis uit die tydperk van byvoorbeeld die Franse Rewolusie voorstel. Om die outokratiese optrede van die koning of die bevoorregting van die adel voor te stel, mag dit gebeur dat kritiese denkhoudinge soos openheid (kyk paragraaf 3.3.3.3) of respek vir ander se sienswyses (kyk paragraaf 3.3.3.4) en denkvaardighede soos uitkenning van 'n bevooroordeelde houding (kyk paragraaf 3.4.2.6) as doel nagestreef word.

Deur middel van ervaringsgerigte metodes kan kritiese denke ontwikkel word, omdat dit geleentheid bied om probleme op te los deur aktiewe deelname en die moontlikhede bied om logies en saaklik te dink en analitiese vaardighede en skeppende denke te ontwikkel. Dit bied ook aan die leerling die geleentheid om die gevolge van hul optrede te vergelyk met die van ander en die resultate daarvan te sien (Cawood 1983:51-58).

4.4.2.1.3.5 Sintese

Die gebruik van die spesifieke metodes in die onderrigleersituasie, impliseer dat die gedeelte van die werk wat aangebied word, so onderrig word dat die ontwikkeling van kritiese denke voortdurend en in elke geval, 'n doelstelling is. Dit kan beteken dat die onderwyser die geleentheid raaksien wat 'n terloopse vraag of gebeurtenis in die klas mag bied. In so 'n geval sal hy die klasgesprek aanwend met die doel om deur die onderrig

van modules soos deur die sillabus bepaal, aandag aan denkontwikkeling te gee.

Die onderwyser kan egter ook doelbewus voorbereid wees om lesse aan te bied met kritiese denke as doelstelling. Deur middel van leergesprek kan die leerling in die proses betrek word, om sodoende denkvaardighede en houdings soos in paragraaf 3.4 en 3.3 onderskeidelik uiteengesit, te vestig.

Projekwerk bied aan die onderwyser die geleentheid om deur middel van 'n gestelde probleem of stelling of onderwerp, klem te lê op spesifieke vaardighede. Die vaardighede wat toegepas moet word, is reeds voor die aanvang van die les in die klas bespreek en daar moet geleentheid gebied word vir inoefening deur die leerling self. Dit is nodig om in gedagte te hou dat daar nie net een werkwyse is wat in alle situasies vir alle leerinhoude toegepas kan word nie. Wanneer 'n keuse oor die aanwending van 'n metode gemaak word, is die volgende kriteria van belang:

- die onderwyser se vermoëns;
- die leerling se vermoëns;
- die doelstellings wat nagestreef word;
- die tyd en omstandighede;
- die inhoud van die les;
- die klasgrote;
- die belangstellingsfeer van die groep;

- die kennisvlak van die leerling, en
- die vertrouensverhouding tussen leerling en onderwyser.

Die keuse van 'n onderwysmetode verg dus van die onderwyser dat hy 'n breë spektrum van faktore in ag moet neem. Daar moet geeksperimenteer word met nuwe metodes wat die leerlinge in staat sal stel om spesifieke doelwitte te verwesenlik (Cawood et al. 1983:60).

4.4.2.1.4 Die rol van die handboek

Alhoewel die handboek 'n hulpmiddel is om die sillabus uit te bou, gebeur dit egter dat daar in die onderrig van Geskiedenis groot klem op die inhoud, soos in die handboek aangebied, geplaas word. Dit beteken dat die kind gedurende skoolure langdurig en bewustelik blootgestel word aan 'n geselekteerde en georganiseerde sisteem van kennis en waardes (Du Preez 1983:10). Die onderwyser moet dus in sy beplanning van die leerstof wat oorgedra moet word, rekening hou met die feite soos in die handboek aangebied deur of weg te laat of by te voeg.

Dit is egter die handboekskrywers se plig om ter wille van die gebruiker en die doelbewuste nastrewing van kritiese denke as doelstelling, die inhoud so objektief as moontlik aan te bied. Omdat kritiese denke dui op 'n bevraagtekenende houding, word vrae onder andere beantwoord met die kennis wat in primêre en sekondêre bronne te vind is. Die handboek speel in dié geval 'n belangrike rol. Alhoewel die materiaal in die onderrigleersituasie deur die onderwyser krities benader behoort te word, word daar ook 'n onbevooroordeeldheid,

objektiwiteit en openheid van die handboekskrywers verwag (kyk paragraaf 3.3.3.).

Die werkswyse wat deur die skrywers gevolg moet word, moet dui op 'n sinvolle, metodiese uitleg en kritiese interpretasie van materiaal wat byeengebring is. Omdat die historikus verbande moet lê en interpretasies moet maak, moet die feitelike bewerings sowel as die afleidings as die waarheid bewys kan word (Kapp 1986:2).

Daar is ook 'n persoonlike element in die interpretasie van materiaal en dit gee aanleiding daartoe dat geen twee historici se behandeling van dieselfde Geskiedenis noodwendig dieselfde sal wees nie (Young 1982:93; Brown en Daniels 1986:36). Emosiebelaaide taal en stereotipering kan 'n invloed uitoefen wat, alhoewel nie noodwendig verkeerd nie, tog negatiewe implikasies mag hê. In die onderrig mag die inhoud net so oorgedra word sonder kritiese weglating, byvoeging of verduideliking. "Historians use words in a great deal either in spoken or written form. The ability to extract the central points or arguments from lectures or books is therefore a skill of major importance" (Brown en Daniels 1986:8).

Dit kan dan gebeur dat deur die aanbieding van leerstof indoktrinasie kan plaasvind en dat mites as die waarheid aanvaar word en vooroordeel as houding gevestig en uitgedra word (Oosthuizen 1988:12).

Die inhoud van die sillabus moet as die werktuig vir opleiding in die vraag- en antwoordmetode beskou word. Die handboek behoort ook die klem te laat val op die gebruik van die feite en daarom moet die denkvaardighede (kyk paragraaf 3.4) wat kritiese denke ontwikkel, deurgaans in die aanbieding van die inhoud gebruik word.

Getuienis moet waar moontlik gebruik word, sodat die leerling kan leer beseft dat die verhaal van die verlede nie beslissend bepaal is nie, maar wel gerekonstrueer is (Graves et al. 1985:ii). Alhoewel die onderwyser ook sy eie bronne moet opspoor en raadpleeg, moet die handboek verwys na bronne wat gebruik is en deur die lesers nageslaan kan word.

Die onderwyser se taak op dié terrein van handboekbenutting is die volgehoue beklemtoning van gewenste houdings en ontwikkeling en vaslegging van denkwaaardighede. Die handboek moet dus houdinge van 'n intellektuele eerlikheid en -nuuskierigheid, openheid, respek vir ander sienswyses, onbevooroordeeldheid en objektiwiteit openbaar (kyk paragraaf 3.3.2).

4.4.2.1.5 Vraagstelling as kriterium vir die bevordering van kritiese denke

Vraagstelling is 'n belangrike werkwysie om kritiese denke te kan bevorder. Dit kan as deel van onderwysmetodes en ook tydens evaluering gebruik word. By beide geleenthede is daar voldoende ruimte om kritiese denkontwikkeling tot sy reg te laat kom.

Vraagstelling as 'n werkwysie om kritiese denke te stimuleer, speel 'n belangrike rol in die klaskamer. Dit dien as 'n prominente evalueringsmiddel waardeur die kwaliteit van vraagstelling en die hantering van leerling-antwoorde bepaal kan word. Leerlinge se respons op vraagstelling is ook 'n aanduiding van hul denkvermoë (Neethling 1987:164).

Daar is ook 'n verband tussen die vrae wat 'n onderwyser stel en die vlak van die leerlinge se denke. "Effective questioning has greater potential than any other teaching method for stimulating student thinking "(Kissock en Iyortsuun 1982:ix). Onderwysers wat oop vrae stel, lok meer respons uit as dié wat slegs geheuevrae stel. Die waarde van vraagstelling berus daarop dat 'n probleem geskep word en die beantwoording daarvan impliseer moontlike insig in die probleem. Daarby is vraagstelling ook 'n motiverings- middel omdat die leerders verplig word om nie net op geheue staat te maak nie, maar denkvaardighede aan te wend (Cooper 1977:156-158). Die wyse waarop vrae gestel word, is dikwels net so belangrik soos die vraag self. Om deurdringende vrae te vra is geen maklike taak nie en moet deur die onderwyser ingeoefen word. Wanneer die vak Geskiedenis onderrig word, berus die ontwikkeling van kritiese denke in 'n groot mate op vraag-en-antwoord.

Vrae word tydens die onderrigleersituasie om 'n verskeidenheid van redes gevra. Die belangrikste redes is die kontrolering van wat die leerling weet te wees. Dit kan ook denke stimuleer deur interessante besprekings en as prikkeling tot kreatiwiteit en 'n kritiese houding dien. Hierdie vraagstellingskundighede word bespreek na aanleiding van die volgende tipe vrae:

Laer kognitiewe vrae

Hoër kognitiewe vrae

Affektiewe vrae

4.4.2.1.5.1 Laer kognitiewe vrae

Hierdie vrae is daarop ingestel om leerlinge deur middel

van kognisie en reproduksie tot antwoorde te lei en abstrakte denke word nie vereis nie. Omdat dit hier gaan om onder andere die oproep van informasie uit die geheue, is dit ook die vrae wat in baie gevalle in geskiedenisvraestelle voorkom. Inligting wat deur die leerling benodig word, is dus al vroeër bekom. In paragraaf 4.3.3 waar die faktore wat leer beïnvloed uiteengesit word, word daar melding gemaak dat leerlinge oor die nodige voorkennis moet beskik wanneer nuwe leerinhoud aangebied word. Dit beteken dat die onderwyser aan die leerlinge tydens 'n lesgeleentheid 'n opdrag kan gee om die gedeelte wat nog behandel gaan word deur te lees. Die opdrag kan ook vrae insluit. Die vrae kan voorbeelde van laer kognitiewe vrae wees. Dit is slegs nodig om die antwoorde in dieselfde vorm waarin dit aanvanklik bekom is, te reproduseer. 'n Voorbeeld van dié vrae is: "Wanneer of waar het 'n besondere gebeurtenis plaasgevind?"

4.4.2.1.5.2 Hoër kognitiewe vrae

Hoër kognitiewe vrae kan nie net beantwoord word deur slegs op die geheue staat te maak nie, maar is gemik op die verkryging van nuwe inhoud, konsepte, ensovoorts. Vrae van hierdie aard vereis abstrakte denke en dwing die leerling om meer as slegs feitelike of beskrywende antwoorde te gee (Kerry 1985:15). Hierdie vorm van vraagstelling het nuwe kennisbesit deur die leerling as doelwit en het dikwels nie net een moontlike korrekte antwoord in gedagte nie. Die leerling is veronderstel om in die proses te leer om:

- te veralgemeen;

- verbande tussen feite in te sien;
- konsepte met mekaar te vergelyk;
- gevolgtrekkings te maak;
- oorsake en gevolge waar te neem, en
- konsepte te ontdek eerder as om dit te definieer.

In hierdie opsig kan die gebruik van dié vrae verantwoord word in die klas waar die doelstelling die ontwikkeling van kritiese denke is. In paragraaf 3.2.1 word spesifiek verwys na kritiese denke as 'n proses waar daar beoordeel moet word aan die hand van vraagstelling, probleemoplossing en evaluering om sodoende moontlike alternatiewe gevolgtrekkings of antwoorde daar te stel. Dit word gedoen met in aanmerking en toepassing van houdings (kyk paragraaf 3.3) en denkvaardighede (kyk paragraaf 3.4). Dit moet ook egter ingedagte gehou word dat dieselfde vraag vir een leerling 'n laer kognitiewe vraag mag wees, terwyl dit vir 'n ander leerling 'n hoër kognitiewe vraag is.

Die onderwyser sal in die vraagstelling ook die faktore wat leer beïnvloed in gedagte hou. Ten opsigte van die kwaliteit van onderrig soos in paragraaf 4.3.3.6 aangedui, sal die onderwyser bedag wees op onder andere die intellektuele potensiaal van die leerlinge deurdat daar byvoorbeeld na elke vraag 'n denkpouse toegelaat word sodat leerlinge genoeg tyd het om te kan reageer. Die leerling moet ook gelei en toegelaat word om self vrae te formuleer en self antwoorde te soek soos in paragraaf 4.3.3.1 aangedui word.

Voorbeelde van hoër kognitiewe vrae is:

* Begrips- of konsepvorming

Hierdie vrae is gerig op die leerder se vermoë om insigte en denkbeelde op verskillende wyses te kombineer en daarna 'n seleksie te maak. Die denkhandeling vir begripvorming vereis dikwels dat 'n leerling van 'n hipotese, mening of waarneming van 'n gemeenskaplike faktore, tot die formulering van 'n beginsel, definisie, wet of reël moet kan vorder.

Begripsvrae beteken dat die betekenis van die inhoud gesnap moet word. Indien die leerling die inhoud begryp kan dit interpreteer word deur 'n verduideliking of opsomming. Wanneer die leerling kernaspekte kan identifiseer soos in paragraaf 3.4.2.1 bepaal, impliseer dit dat die inhoud duidelik is en dat feite organiseer en georden kan word. (Calitz 1978: 199-207; Neethling 1987:169-170; Kissock en Iyortsuun 1982: 22-65; Hannah en Oosthuizen 1984:106-109).

'n Voorbeeldvraag is: Waarom het die Tweede Anglo-Boereoorlog uitgebreek? Wanneer die toestande voor die oorlog aan die leerlinge geskets is, behoort hy die hoofoorsake te kan identifiseer deur die situasie te ontleed. Hy moet ook afleidings en gevolgtrekkings kan maak.

* Verbandleggingsvrae

Hier moet die leerling in staat wees om die verband

tussen komponente te identifiseer en die verskille en ooreenkomste aan te toon en te benoem (sien paragraaf 3.4.2.2). 'n Soeke na antwoorde op waarom-vrae lei tot die maak van afleidings, veralgemenings en klassifikasie (Kerry 1985: 5-9) 'n Voorbeeld van dié tipe vraag dui op: "Waarom het Brittanje die Kaapkolonie tydens die Napoleontiese tydperk beset?"

* Divergente en konvergente vrae

Divergente vrae het betrekking op probleme wat meer as een korrekte antwoord het, en het besondere waarde in die klas waar kritiese denke as doelwit nagestreef word. Divergente vrae kan veral in leergesprekke gebruik word. Laasgenoemde werkwyse word as 'n effektiewe metode beskou om kritiese denkontwikkeling met sukses deur te voer (kyk paragraaf 4.4.2.1.3 (b)(ii)). Kritiese denke is hier nodig om 'n geskikte respons te formuleer.

Die vrae rig 'n uitdaging omdat die leerling hom moet indink in situasies wat vreemd aan sy eie tyd en omgewing mag wees (Cooper 1977:161-162). Byvoorbeeld: "Hoe kon Napoleon daarin slaag om binne 'n baie kort tydjie blywende en briljante hervormings deur te voer?" Om hierdie vraag te beantwoord sal die leerder onder andere houdings van intellektuele eerlikheid (kyk paragraaf 3.3.3.1) en 'n nuuskierigheid (kyk paragraaf 3.3.3.2) moet openbaar. Die korrektheid van die antwoord sal ook afhang van die toepassing van vaardighede soos om slegs kernaspekte te identifiseer, feitelike akkuraatheid vas te stel (kyk paragraaf 3.4.2.3) en te onderskei tussen relevante en nie-relevante feite (kyk paragraaf 3.4.2.5).

Konvergente vrae berus dikwels op die oproep van informasie wat reeds deur die leerling toegeëien is en in

die geheue geberg is en deur direkte afleidings uit waarnemings. Normaalweg is daar ook net een antwoord op 'n konvergente vraag. Dit beteken egter nie dat konvergente vrae nie kritiese denke kan ontwikkel nie. Om by so 'n enkele antwoord uit te kom, verg juis dikwels kritiese denke. Voorbeeld: Soek ander lande waar die wetgewende en uitvoerende hoofstad nie die sogenaamde hoofstad is nie?

* Ekstra- en interpoleringsvrae

Ekstrapoleringsvrae is gerig op die oplos van probleme by wyse van vooruitskatting en voorspelling aan die hand van gegewe informasie (Neethling 1987:169). Interpolering behels die aanvulling van leemtes wat in die inligting wat aangebied word, bestaan. Voorbeeld: Hoe dink jy sal die regse groepe in Suid-Afrika optree indien 'n African National Congress-regering aan bewind moet kom? Wat sal die uitkoms van enige moontlike optrede deur die regse partye wees?

Volgens die denkvaardigheid wat in paragraaf 3.4.2.8 geïdentifiseer is (die voorspelling van gevolge), sal die leerling gevolge kan antisipeer, indien ooreenkomste en verskille met soortgelyke gebeurtenisse in die verlede bepaal is en die uitkomst daarvan vergelyk word. Die leerling moet egter gewys word op bevooroordeeldheid (kyk paragraaf 3.3.3.10) omdat dié houding tot foutiewe aannames kan aanleiding gee.

* Kreatiewe analise- of sintesevrae

Kreatiewe analise- of sintesevrae is gemik op

probleemoplossing. Leerlinge moet hier in staat wees om 'n komplekse saak tot eenvoudige komponente af te breek en dan deur sintese die onderdele van die saak saam te voeg om oplossings te verskaf. Die leerling moet hom by die saak hou waarmee hy besig is en hom nie laat lei deur hoe hy dink of voel dit behoort te wees nie. Die leerling moet ook die vaardigheid kan toepas om te onderskei tussen relevante en nie-relevante feite. In paragraaf 3.4.2.5 word genoem dat dit noodsaaklik is om die tersake gegewens van enige bykomstige of nie-essensiële feite te onderskei. Voorbeeld: Beskryf die rol wat generaal Jan Smuts in die jare 1910-1924 gespeel het en waarom hy die verkiesing van 1924 verloor het. In paragraaf 4.3.2 waar leer omskryf word, word dit genoem dat die leerling toegelaat moet word om 'n probleemoplosser te word. Die herrangskikking of transformering van inligting kan op so 'n wyse plaasvind dat daar na verder gegewe inligting gegaan kan word om nuwe insette te bekom. Deur ontdekkende leer kan die individu self oplossings vir probleme vind.

* Evalueringsvrae

Hier word van leerlinge verwag om waarde-oordele en keuses te maak en die antwoord kan in 'n groot mate subjektief van aard wees. Ook hierdie vrae is belangrik vir die ontwikkeling van kritiese denke, omdat daar gemotiveer moet word hoekom 'n saak of idee goed of sleg, voordelig of nadelig, bruikbaar of onbruikbaar en relevant of nie-relevant is. As voorbeeld: "...mag net die positiewe aspekte van 'n volk se bestaan in geskiedenisboeke saamgevat word" of "...wat regverdig oorloë" of "... leef ons vandag in 'n beter wêreld as honderd jaar gelede?"

Evalueringvrae kan gerig wees op die leerling se mening rakende 'n aangeleentheid, of die beoordeling van die waarde van idees, of die meriete van verskillende oplossings vir 'n probleem. Evalueringvrae is dus gerig op die stimulering van denke wat gemoeid is met die bepaling van kwaliteit, geskiktheid of effektiwiteit van dit wat geëvalueer moet word (Neethling 1987:171-172). Ten opsigte hiervan sal die houdings soos genoem in paragraaf 3.3.2 belangrik wees omdat die leerling juis nou 'n intellektuele eerlikheid moet openbaar. Alle moontlike feite moet oorweeg en afleidings moet gemaak word. Feite kan nie nou verdraai word om by reeds vasgelegde oortuigings aan te pas nie. In die proses sal die leerder ook ooreenkomste en verskille moet vasstel en 'n onderskeid tref tussen relevante en nie-relevante feite. Die onderwyser kan hier 'n belangrike rol speel deur te motiveer en 'n positiewe klimaat te skep waarin die leerling kan werk.

4.4.2.1.5.3 Affektiewe vrae

Vrae in dié domein is gemoeid met emosies, belangstellings, houdings, waardes en norme. Vraagstelling in die affektiewe verband help om 'n geborge klimaat in die klas te skep en kognitiewe leer word in 'n groot mate deur die atmosfeer bevorder. Dit bevorder 'n vertrouensatmosfeer tussen leerling en onderwyser. Die mate waarin die leerling bereid is om spontaan te reageer op vrae en self vrae te stel, word bepaal deur die ervaring van affektiewe geborgenheid (Neethling 1987:152-153). In paragraaf 4.4.3.2 word genoem dat 'n geborge atmosfeer van groot belang is vir

die ontwikkeling van kritiese denke, omdat daar 'n groter vrymoedigheid en oorspronklikheid aanwesig mag wees. Die leerling moet die geleentheid gegun word om 'n gegewe probleem rustig en planmatig te deurdink (kyk paragraaf 3.5.2.2).

Affektiewe vrae kan interaksie tussen leerling en onderwyser en ook interaksie met die leerinhoud verhoog. Deur aan die onderrigleersituasie 'n probleemstellende karakter te gee, kan die leerling se belangstelling sodanig geprikkel word, dat spontane deelname ontstaan (Neethling 1987:153). Hierdie klimaat kan ook aanleiding gee tot gemotiveerde deelname. Motivering is ook volgens paragraaf 4.3.3.4 'n faktor wat leer beïnvloed. (Kissock en Iyortsuun 1982:10-15; Paul 1985:36-39; Cooper 1977:268-270).

'n Voorbeeld van affektiewe vrae is: "Wat stel jy voor?" of "Wat is jou mening?"

4.4.2.1.5.4 Kriteria vir vraagstelling

Die volgende kriteria vir die stel van vrae sowel as vir die hantering van leerlingantwoorde vir die ontwikkeling van kritiese denke word kortliks gestel:

* Doelgerigte denkvlakseleksie:

Die keuse van vrae moet van doelgerigtheid en planmatigheid getuig.

* Balanshandhawing:

Minder komplekse en meer komplekse vrae word gevarieer.

* Vraagoriëntasie:

Na elke vraag moet 'n denkpouse toegelaat word, sodat

leerlinge genoegsame tyd gegun word om op die vraag te reageer. Vrae wat aan die groep gestel word, word gevolg deur 'n pouse voordat 'n antwoord van 'n spesifieke leerling verwag word.

* Eenvoud en enkelvoudig:

Vrae moet duidelik en verstaanbaar en ondubbelsinnig wees en slegs een vraag per geleentheid word aan die leerling gestel.

* Modellering:

Die leerkrag is veronderstel om deur sy vraagstelling 'n voorbeeld te stel opsigte van logiese denke en formulering (McCollum 1978:77-83).

* Interaksie en optimale leerlingdeelname:

Die onderwyser slaag daarin om deur vraagstelling interaksie te skep en die vrae word op so 'n wyse gestel dat soveel leerlinge as moontlik tot denkende deelname gestimuleer word.

* Individualisering:

Die uitroep-antwoorde deur die klas moet vermy word. Individuele leerders word aangewys om vrae te beantwoord (Neethling 1987:174).

Invragingskundighede stop egter nie met genoemde kriteria as riglyne nie, en die leerder kan gedwing word om verder te dink na sy aanvanklike respons (Cooper 1977: 166-170). Die onderwyser kan die leerling vra om sy swak geformuleerde antwoord te motiveer of verder toe te lig en te verantwoord. Ondersteuning is 'n kundigheid om die leerling te lei om te verbeter op 'n swak antwoord. Die onderwyser mag ook sy goedkeuring gee aan 'n respons deur

die antwoord van die leerling te herhaal of indien die vraag te moeilik was dit self te beantwoord (McCollum 1978:84).

Wanneer die doelwit die ontwikkeling van kritiese denke is, moet aanvaar word dat daar nie altyd onmiddellik 'n korrekte of verkeerde antwoord is nie. Daarom moet die leerling wat 'n onaanvaarbare respons gegee het, gehelp word om sy pad na 'n antwoord, wat nader aan die moontlike waarheid is, te vind. Leerlinge moet nie bang wees om te antwoord nie. Die vrees vir vernedering voor mede-leerlinge moet geensins bestaan nie.

4.4.2.1.5.5 Sintese

Wanneer die onderskeie vraagtypes en vraagstellingskundighede in oënskou geneem word, blyk dit dat goed gestelde vrae wel 'n aanleidende faktor is tot die ontwikkeling van kritiese denke. Indien klasgesprek en leergesprek as metode gebruik word, kan die verwagte respons nie uitgelok word indien die leerkrag nie die tipe vrae stel wat gemik is op begripsvorming, evaluering of verbandlegging nie. In hierdie paragrawe is probeer om rigting te gee aan die definisie van kritiese denke deur 'n proses waar vaardighede en houdings ontwikkel en vasgelê kan word.

Die onderwyser sal dus ten opsigte van evaluering besonder kundig behoort te wees. Hy sal deeglik op die hoogte moet wees met 'n verskeidenheid van evalueringstipes soos proses-, produk-, normgerigte-, kriteriumgerigte-, formatiewe- en summatiewe evaluering,

ten einde vas te stel of hy in sy doel geslaag het.

4.4.2.1.6 Hantering van leerlingantwoorde as onderwyskundigheid

'n Belangrike kundigheid waaroor die onderwyser moet beskik, is die hantering van die antwoorde van leerlinge. Die antwoorde moet so hanteer word dat daar voldoende geleentheid is vir inoefening in die oordra van idees, menings en informasie. In hierdie opsig word daar spesifiek verwys na die volgende as voorbeeld om leerlingbetrokkenheid te verhoog:

- Beperk die stel van vrae wat slegs enkel antwoorde ontlok;
- Laat na elke vraag 'n denkpouse toe sodat die leerlinge genoegsame tyd gegun word om op die vraag te reageer;
- Die onderwyser moet daarteen waak om eie vrae onmiddellik te beantwoord (Kerry 1985:13).

Een tipe invragingskundigheid naamlik die mediale kundigheid behels die instandhouding van die interaksie tussen die leerlinge en die onderwyser. Die onderwyser is veronderstel om na die aanvanklike respons van die leerling deur invraging die leerling te dwing om verder te dink. Invragingskundigheid dui daarop dat die onderwyser verwag dat die leerling antwoorde moet motiveer deur meer inligting te verskaf of meer betekenis daaraan te gee. Byvoorbeeld: Wat bedoel jy daarmee, of kan jy dit met 'n voorbeeld toelig? Op die vraag "Hoe is

dit verwant aan...", word die aandag deur refokus gevestig op 'n verwante saak indien die leerling 'n aanvaarbare antwoord het. Die leerling kry die geleentheid om 'n kritiese denkvaardigheid in te oefen deur moontlike ooreenkomste en verskille teen mekaar op te weeg. In die proses kan daar ooreenkomste of verskille bepaal word tussen dit wat in die verlede gebeur het en 'n eietydse verwante saak. Deur middel van ondersteuning word die leerling gelei om te verbeter op 'n relatiewe onvolledige antwoord deurdat die onderwyser wenke gee wat die leerling na 'n meer korrekte antwoord lei.

Die mediale kundighede blyk baie nuttig te wees om die gehalte van onderwyser-leerling-interaksie te bevorder. Deurdat dit ook geleentheid bied tot verdere interaksie (byvoorbeeld invraging, deurspeel, refokus, ondersteuning), is dit moontlik om leerlinge se antwoorde te evalueer en addisionele vrae te stel wat op hoër denkvlakke is. Leerlinge kan later besef dat 'n onderwyser nie sommer enige antwoord aanvaar nie en dat hulle moet nadink voordat hulle antwoord. Hy kan dus deur sy hanteringskundigheid 'n kritiese denkhouding bevorder. Die mediale kundighede is dus nuttige vaardighede om kritiese denke te stimuleer en te ontwikkel. Al hierdie invragingskundighede kan as mediale reaksiekundighede getipeer word, omdat almal die instandhouding van gesprekvorming tussen onderwyser en kind beoog.

Hierteenoor kan die onderwyser ook van terminale reaksiekundighede gebruik maak. Hiervolgens word enige verdere uitbreiding van die interaksie beëindig. Dit dui daarop dat die onderwyser tevrede is met die antwoord of dat hy andersyds die tema van die bespreking wil verander. Voorbeelde in hierdie verband dui op selfbeantwoording van vrae, of die herhaling van 'n

leerlingantwoord as 'n teken van positiewe bekragtiging. Die leerling se antwoord word ook aanvaar deur dit verbaal te herhaal en op te volg met 'n gevolgtrekking wat die antwoord duideliker maak. Die aanvaarding van 'n antwoord kan ook slegs met 'n bevestigende kopknikbeweging of glimlag of om die antwoord op die bord neer te skryf, gepaard gaan (Kerry 1985:12-13).

4.4.2.1.7 Verwante vaardighede om kritiese denke te ontwikkel

Die volgende is voorbeelde om kritiese denkvaardighede mee te ontwikkel:

- Opsomming

Leerlinge kan 'n gedeelte van die voorgeskrewe werk kortliks opsom. Hierdie pogings kan geëvalueer word deur toe te sien dat vaardighede wat aangeleer is, gebruik word. In hierdie geval word spesifiek verwys na die vaardigheid soos in paragraaf 3.4.2 aangedui, naamlik om kernaspekte van 'n saak te identifiseer en tussen relevante en nie-relevante inligting te onderskei.

- Die afneem van aantekeninge van 'n toespraak

Nadat daar na 'n toespraak geluister is en die leerlinge aantekeninge afgeneem het, word die pogings vergelyk om te bepaal of 'n kritiese denkhouding openbaar is en denkvaardighede aangewend is. Ten opsigte hiervan moet daar antwoorde gevind word op die vrae:

- Is kernaspekte geïdentifiseer?

- Is die argument geldig?

- Hoe objektief is die spreker werklik?
- Was daar dubbelsinnige, vae en oordrewe argumente?

Die leerder moet attent gemaak word op emosionele taalgebruik, die gebruik van cliches, persoonlike sentimente en teenstrydighede.

- Die visualisering van 'n geskrewe dokument

In hierdie geval kry die leerder opdrag om, na aanleiding van 'n beskrywing van 'n spesifieke gebeurtenis, die gebeure deur middel van 'n sketsplan voor te stel. Elkeen se plan word krities beskou ten opsigte van die duidelikheid daarvan en of 'n moontlike gebrek aan insig en begrip van wat werklik aangehoor of gelees is, geopenbaar is.

- Vergelyking

'n Vergelyking word byvoorbeeld getref tussen 'n skildery van 'n persoon te vergelyk met 'n skriftelike beskrywing van hom. Maak 'n lys van die aspekte wat dié persoon in elke voorbeeld beskryf. Dui die verskille aan en motiveer die antwoorde aan die hand van kritiese denkvaardighede.

- Die gebruikmaking van getuienisse om 'n saak te beoordeel

Die uitsprake soos vermeld in verskillende bronne word gebruik om die moontlike waarheid vas te stel. Hier sal die leerling leun op die kennis wat reeds opgedoen is en denkvaardighede wat toegepas moet word.

- Ander moontlikhede sluit in:

- Interpretasie van spotprente
- Deelname aan paneelbesprekings
- Deelname aan debatte.
- Die beplanning en deelname aan gedramatiseerde stukke.
- Die bou van modelle byvoorbeeld om trekrigtings of die verloop van 'n geveg aan te dui.
- Die interpretasie van kaarte, grafieke, diagramme en tabelle. Byvoorbeeld: watter belangrike gebeurtenisse het 'n uitwerking op die styging en daling van aandelepryse volgens die grafiek?
- Onderhoudvoering. In hierdie geval kan 'n persoon uit die verlede voorgestel en ondervra word en oor die antwoorde kan bespiegel word.
- Die maak van meningsopnames in die skool of breër gemeenskap. 'n Eietydse probleem soos byvoorbeeld multi-kulturele onderwys kan aangespreek word deur persone te ondervra en aan te dring op gemotiveerde antwoorde. In hierdie geval kan houdings soos onder andere onbevooroordeeldheid, openheid, intellektuele eerlikheid en buigsaamheid vasgestel word (paragraaf 3.3.2).
- Die toepassing van beginsels op nuwe situasies.
- Vergelykings tussen gebeure in die verlede en moontlike ooreenkomste met eietydse gebeure.

4.4.2.1.8 Evaluering

Die laaste dog belangrike element van fase een, is dié van evaluering. Die onderwyser moet besin oor evaluering as komponent om te bepaal of kritiese denke wel aanwesig of bevorder is. Evaluering het ten opsigte van die onderrig, betrekking op sowel die doelstellings van die gemeenskap as die verwesenliking en implementering daarvan aan die hand van die kurrikulum (Raad van Geesteswetenskaplike Navorsingsverslag 1981:69). Evaluering kan die onderwyser voorsien van inligting aangaande die onderrigleerproses (Cooper 1977: 414-415).

In die klaskamer is die leerling dikwels passief en word hy aan die onderwyser se manier van dink en doen blootgestel. Die vraagstellingstegniek moet onder andere ingespan word om die leerling by die situasie te betrek om sodoende kritiese denke te bevorder. Evaluering kan die onderwyser ook in staat stel om te bepaal of kritiese denke wel ontwikkel is. Die wyse van vraagstelling in skriftelike en mondelinge evaluering is belangrik (kyk paragraaf 4.4.2.1.5).

Daar is 'n verskeidenheid van evalueringstipes wat benut kan word. Dit is al elders in bronne (kyk Cawood et al. 1982:213-251) breedvoerig bespreek en word net hier vermeld, te wete produk-, normgerigte-, kriteriumgerigte-, formatiewe en summatiewe evaluering. Selfevaluering en selfgerigte evaluering is ook van toepassing hier. Prosesevaluering is 'n effektiewe manier om vas te stel of kritiese denkontwikkeling wel

plaasvind, omdat dit nie noodwendig antwoordgerig is nie. Hier wil die leerkrag vasstel hoe insig, kennis of vaardighede verwerf is. Die klem volgens Cawood et al. (1982:222) val dus op die leerproses en die leergebeure.

Die ontwikkeling van kritiese denke is daarop gemik dat die leerling nadat hy of sy die skool verlaat het, nie net oor feitekennis beskik nie, maar onder andere houdings (kyk paragraaf 3.3.2) en denkvaardighede (kyk paragraaf 3.4) moet kan toepas.

4.4.2.1.8.1 Die Geskiedenisvraestel

Omdat die onderwyser ook deur middel van die vraestel kritiese denke wil ontwikkel, word enkele punte ten opsigte van die Geskiedenisvraestel uitgelig. 'n Geskiedenisvraestel bestaan normaalweg nie net uit vrae met 'n enkelvoudige antwoord nie. Daar is verskeie tegnieke wat gebruik kan word en twee tipes vrae vir 'n vraestel word onderskei, naamlik die nie-opsteltipe vrae en die opsteltipe vraag (Hannah en Oosthuizen 1984:10).

4.4.2.1.8.1.1 Nie-opsteltipe vrae.

Nie-opsteltipe vrae is vrae waar daar slegs een korrekte antwoord is. Die volgende is voorbeelde van moontlike vrae van dié aard wat deur die onderwyser gebruik kan word.

1. Kortvraag of voltooiingsvrae:

Waarvoor staan die afkorting SABS? Die Atlantiese Handves is deur die leier van Brittanje naamlik

en die leier van die Verenigde State van Amerika naamlik
..... gesluit.

2. Veelvoudige keusevrae:

Kies die korrekte antwoord. Die Colonial Laws Validity Act van 1865 het bepaal dat:

(koloniale parlemente soewerein was oor hul eie wetgewing/ geen koloniale wet strydig met 'n Britse wet mag wees nie/ Britse kolonies ooreenkomste met enige vreemde moondheid mag aangaan).

3. Die paringsvrae:

Dui aan watter item in kolom B by die item in kolom A pas.

4. Die kontekstuele vrae:

Lees die volgende uittreksel uit 'n biografie van Trotski en beantwoord die vrae wat daarop volg.

5. Tabelle:

Bestudeer die volgende bevolkingstabel wat die stedelike bevolking van elke rassegroep as 'n persentasie van die geheel aandui en beantwoord die vrae wat daarop volg.

6. Spotprente:

Bestudeer die politieke spotprent en beantwoord die vrae wat daarop volg.

7. Paragraawe:

Skryf 'n paragraaf oor die vernaamste redes vir die opkoms van swart nasionalisme in Suid-Afrika na die Tweede Wêreldoorlog.

In genoemde voorbeelde word vrae gestel wat kennis, begrip, toepassing, analise, sintese en evaluering as kognitiewe leerdoelwit het. Die leerling maak op sy geheue staat, maar moet ook keuses maak ten opsigte van moontlike antwoorde, die betekenis van die inhoud snap en die vaardigheid aan die dag lê om in 'n konkrete situasie die informasie, prosedure, beginsel of idee wat begryp is, te gebruik of toe te pas. In die beantwoording van die vraag moet die leerling ook in staat wees om die inhoud te ontleed om sodoende verwantskappe te ontdek en bloot te lê en ook dele saam te voeg (Hannah en Oosthuizen 1984:106-108). Wanneer 'n leerling voorsien word van 'n paragraaf uit 'n spesifieke bron moet hy in staat wees om die gedeelte te evalueer deur byvoorbeeld vrae te beantwoord oor wat die bedoeling van die skrywer is, na wie daar verwys word, wat die implikasie van die skrywe is en die moontlike gevolge bepaal.

4.4.2.1.8.1.2 Opsteltipe-vrae

Opsteltipe-vrae verskaf aan die leerling die geleentheid om sy eie antwoorde te struktureer binne bepaalde wyer perke (Hannah en Oosthuizen 1984:12). In die beantwoording van die vrae moet samehangende feite om 'n gegewe tema georden word sodat dit 'n logiese geheel en eenheid daargestel word. Die insig van die leerling word getoets en dit vereis vertolking en kritiese oordeel van

die feite. Die doel van dié vrae is om denke te ontwikkel en om te bepaal wat die leerling weet oor 'n bepaalde onderwerp wanneer antwoorde geformuleer word.

'n Voordeel van die opsteltipe-vrae is dat die beginsel van individualisering toegepas word (Steyn 1981:75). Die leerling het die geleentheid om binne die konteks van die vraag sy eie antwoord te konstrueer deur die vraag te evalueer deur gebruikmaking van verskeie kritiese denkvaardighede (kyk paragraaf 3.4.2). Die leerling moet kernaspekte kan identifiseer en relevante feite in die antwoord gebruik. Om die verlangde respons by die leerling te verseker is die formulering van baie groot belang. Die volgende voorbeelde van vrae met aksiewerkwoorde wat gewoonlik as inleiding in vrae van hierdie aard voorkom, word vervolgens aangedui.

1. Noem die belangrikste faktore wat gedurende 1910-1945 bygedrae het tot die verstedelikingsproses in Suid-Afrika.
2. Bestudeer die volgende verkiesingsuitslae en verduidelik hoe Smuts na die 1920-verkiesing aan die bewind kon bly.
3. Beskryf die redes wat gelei het tot Lenin se NEB en toon aan wat die uitwerking daarvan op Rusland was.
4. Verduidelik waarom die VVO vanaf sy stigting tot 1970 nie daarin kon slaag om in verskeie dele van die wêreld internasionale spanning te verlig en vrede te handhaaf nie.

5. Vergelyk die beleidsrigtings van die verskillende politieke partye kort na Uniewording in 1910 en dui die verskille en ooreenkomste aan.

6. Som op. Gee 'n opsomming van die gebeure wat aanleiding gegee het tot die val van die Smutsbewind in 1924.

7. Evalueer die geldigheid van die volgende stelling: Kolonisasie, nasionalisme en kommunisme het 'n belangrike rol in die geskiedenis van lande in die Verre-ooste tussen 1945-1970 gespeel.

Volgens die kognitiewe domein van Bloom en medewerkers (1964) kan die volgende vraagstelling aangewend word in elk van die evalueringstegnieke wat in 'n geskiedenisvraestel gebruik gaan word. Hierdie vlakke toon 'n ooreenkoms met die vrae wat gestel word.

* Kennis

Hier word slegs van die leerling verwag om spesifieke kennis te onthou en weer te gee deur te definieer, te beskryf, identifiseer, te noem, te herken en te skets. Voorbeeld: In watter jaar het Jan van Riebeeck die eerste keer in Suid-Afrika voet aan wal gesit?

* Begrip

Op hierdie vlak moet die leerling aantoon dat die leerstof verstaan word en dat feite wat betrekking het op

die vraag geselekteer moet word. Die leerhandeling dui daarop om te verduidelik, voorbeelde te gee, te omskryf, te interpreteer en te verklaar. Die volle implikasies van die feite word nog nie noodwendig begryp nie (Hannah en Oosthuizen 1984:106-107). 'n Voorbeeld van 'n vraag op dié vlak is: Verduidelik die redes vir die ontstaan van die Eerste Wêreldoorlog.

* Toepassing

In dié geval moet die leerder inligting kan aanwend om 'n probleem op te los deur onder andere afleidings te maak, uit te vind, vergelykings te tref, veralgemenings te maak, onderskeid te tref, hipoteses te maak, te verdedig en te voorspel (Cawood 1982:51). Voorbeeldvraag: Dui na aanleiding van die kaart van 'n gevegsterrein aan waar die aanvoerder foute gemaak het en watter moontlike alternatiewe daar vir hom was.

* Analise

Ten opsigte van die analisering van 'n saak, moet die leerling in staat wees om motiewe en redes te bepaal. Daar word van leerlinge verwag om krities te dink deurdat gevolgtrekkings gemaak word en getuienis gevind word om die vraag te beantwoord. Die leerling behoort gewens te verifieer, te ontleed, te identifiseer, te selekteer en verbande te trek, te kritiseer en te verbeter (Bligh 1986:150). Voorbeeldvraag: Hoekom is Israel gekies as spesifieke grondgebied vir die Jode?

* Sintese

Daar word van leerlinge verwag om oorspronklik en kreatief te dink en op hierdie vlak word oplossings, feite en inligting saamgevoeg om 'n geheel te vorm. Dit word van die leerling verwag om te beoordeel, te klassifiseer, te kombineer, te herrangskik en ook te integreer. Voorbeeldvraag: Hoe sou Suid-Afrika vandag daar uit gesien het indien Portugal die Kaap gekoloniseer het?

* Evaluering

Vraagstelling op dié vlak het nie noodwendig net een korrekte antwoord nie. Daar word van die leerling verwag om die meriete van 'n idee of oplossing van 'n probleem te evalueer en ook self sy eie opinie te gee. Hierdie vlak van vraagstelling verwys veral heen na die ontwikkeling van kritiese denke. Leerhandelinge in terme waarvan die leerdoel uitgedruk kan word dui daarop om te waardeer, te vergelyk, gevolgtrekkings te maak, te formuleer, te debateer en te beoordeel (Cooper 1977: 161-172; Bligh 1986: 148-152).

'n Voorbeeldvraag is: Evalueer die regeringstydperk van die volgende presidente en dui aan watter een 'n groter impak op die land se geskiedenis sou gehad het.

4.4.2.1.9 Sintese

Die voorafgaande paragrawe 4.4.2 het 'n breë beskrywing

gegee van die elemente wat tydens beplanning as essensieel beskou kan word. Dit sluit elemente soos doelstellings, doelwitte, inhoude, metodes en werkwyses en evaluering in. Sukses hang af van die kwaliteit van die beplanning, omdat kritiese denkontwikkeling nie op 'n lukrake manier onderrig kan word nie.

4.4.3 Fase 2: Implementering

Die werklike toets vir die beplanning lê in die implementering daarvan. Dit is tydens hierdie fase waar daar bepaal word of kritiese denke wel ontwikkel sal word of nie. Die resultate van hierdie proses sal natuurlik ook nie altyd dadelik sigbaar wees nie, omdat die ontwikkeling dikwels 'n langtermyn proses kan wees.

Deurlopende evaluering moet verseker dat tydige aanpassings gemaak word en om die doel te bereik moet die proses deurlopend gemonitor word. Buigsaamheid moet dus ook 'n besondere kenmerk tydens hierdie fase wees. Dit is tydens hierdie fase dat daar deur middel van sekere werkwyses gepoog word om kritiese denkontwikkeling te bevorder. Hierdie studie behels egter nie die implementering van die onderrigleerstrategie nie.

Verdere aspekte wat ook deurlopend aandag moet geniet word vervolgens bespreek.

4.4.3.1 Motivering

Om gemotiveerd te wees beteken om uit eie vrye wil, met volgehoue aandag, geïnspireerd met 'n taak besig te wees (Cawood et al. 1982:87). Onderwysers het moontlik by

geleentheid 'n probleem om leerlinge te motiveer om entoesiasties hul aandag aan die leertaak te wy. Leerlinge sal in sommige gevalle nie vrywillig deelneem aan 'n werkprogram of klasgroepaktiwiteit en die onus word dus op die onderwyser geplaas om die leerling te motiveer om aktief deel te neem. Die onderwyser sal voortdurend selfondersoekend te werk moet gaan en besef dat 'n positiewe voorbeeld 'n uiters belangrike faktor by motivering is (Cawood 1982:88). Daar word 'n onderskeid getref tussen leerinhoud met aangename of onaangename konotasies. Die aangename leertake het 'n positiewe valensie wat die leerling motiveer om te leer, terwyl die gebruikmaking van straf of beloning somtyds nodig is om die leerstof met onaangename inhoud oor te dra en te vestig (De Wet et al. 1981:214).

By implikasie beteken motivering in die onderrigleerstrategie dat die leerling 'n standaard wat deur homself of die onderwyser bepaal is, daar moet stel in 'n poging om die probleem te evalueer en op te los. Die motivering moet daarin geleë wees dat die uitleef van kritiese denkhoudings en die toepassing van kritiese denkvaardighede 'n uitdaging is.

4.4.3.2 Atmosfeer en klimaatskepping

In die nastrewing van kritiese denkontwikkeling as doel, is dit nodig dat die onderwyser en leerling oorspronklikheid aan die dag moet lê en dat daar 'n vrymoedigheid moet wees om op 'n spontane wyse 'n bydrae in die klas te maak. Dit kan effektief geskied in 'n klaskamer waar daar 'n geborge atmosfeer heers.

Klimaatskepping binne die klas is 'n belangrike faktor vir stimulering van denkontwikkeling, omdat die klaskamer die plek is waar hierdie ontwikkeling bevorder kan word. Die leerling in die sekondêre skool bevind hom of haar dikwels in 'n fase wat gekenmerk word deur soms emosionele onsekerheid en labiliteit. Die daarstelling van 'n atmosfeer van geborgenheid behoort 'n voorvereiste te wees vir enige poging tot die ontwikkeling van kritiese denkvaardigheid. Dit is dus noodsaaklik om die belangrikheid van 'n positiewe klimaat te beklemtoon, sodat die volle potensiaal van elke leerling tot uiting kan kom. Dit verg 'n besondere vaardigheid van die onderwyser.

Leerlinge moet die vrymoedigheid hê om hulle idees, oorspronklikheid en persoonlike waardes met ander leerlinge en die onderwyser te deel (Neethling 1987:145). 'n Denkklimaat in die klaskamer dui op 'n inligtingsoekende en ondersoekende ingesteldheid wat by beide leerkrag en leerder aanwesig moet wees. Dit is in 'n positiewe klimaat dat houdings soos intellektuele nuuskierigheid (kyk paragraaf 3.3.3.2) kan manifesteer en uiting gegee word aan die begeerte om vrae te vra en antwoorde te soek. 'n Positiewe klimaat gee ook geleentheid tot 'n houding van openheid waar daar so onbevange as moontlik oor sake gesels word.

Die inisiëring van 'n klaskamer met "atmosfeer" berus primêr by die onderwyser. In hierdie opsig is die ingesteldheid van die vakonderwyser ten opsigte van die denkkresultate van sy leerlinge asook die verhouding waarin hy tot sy leerlinge staan, van deurslaggewende belang (Pretorius 1982:150).

Die optrede van die leerkrag wat denke bevorder, ophelder

en uitbrei, beteken die effektiewe benutting van stilte, aanvaarding van ander gedagtes, toeligting van konsepte en prosesse en aanmoediging tot die soeke na kennis. Eers wanneer daar aan die laer orde behoeftes, wat dui op die fisieke en affektiewe geborgenheid, effektief aandag gegee is, sal die hoër orde behoeftes, wat dui op die vervulling van die geestelike en intellektuele potensiaal, werklikheid word (Oosthuizen 1965:237).

In 'n geborge klimaat sal die leerling se idees en menings gerespekteer word, vraagstelling sal waardeur word en die negatiewe gedagtes kan uitgeskakel word. Vir die onderwyser hou dit die verantwoordelikheid in om elke leerling te laat tuis voel in sy teenwoordigheid en as behorende tot die groep. Sirgel (1984:20) beklemtoon die positiewe uitwerking wat belangstelling, intellektuele nuuskierigheid en entoesiasme op die kwaliteit van leerlinge se denkvermoë kan hê. Daarteenoor word die destruktiewe uitwerking van angs, vrees vir mislukking, straf of negatiewe houdings gestel. 'n Klimaat waarin die leerling se bydraes positiewe erkenning geniet en waarin hy die vrymoedigheid het om 'n bydrae te maak sonder die vrees dat hy verneder sal word, dra by tot die denkende betrokkenheid by die onderrigleergebeure.

Costa (1984:128) beveel aan dat onderwysers in vakonderwys, die leerling daarvan bewus moet maak dat die ontwikkeling van denke 'n belangrike doelstelling behoort te wees. Die onderwyser behoort voortdurend te beklemtoon dat daar alternatiewe oplossings vir probleme mag wees en dat 'n antwoord op grond van nuwe inligting gewysig kan word. Die onderwyser kan nie net een enkele stelling onmiddellik as enigste en korrekte antwoord aanvaar nie, omdat ander moontlikhede ook korrek mag wees. Indien slegs een antwoord as 'n reël aanvaar word,

mag die leerling dalk nie weer die vrymoedigheid hê om te wil waag nie (Olivier 1984:129). Dit mag in die geskiedenisklas gebeur dat op 'n vraag waar die leerling moet bespiegel, geen antwoord werklik verkeerd is nie, maar slegs antwoorde wat nader aan die moontlike waarheid is. Die onsensitiewe optrede van die onderwyser kan die klimaat binne 'n klaskamer so verander dat daar min sprake van kritiese denkontwikkeling kan wees nie. Die onderwyser moet sy veroordeling en negatiewe kritiek tot die minimum beperk en probeer om hom of haar op die positiewe toe te spits (Olivier 1984:136). Die ideale onderrigklimaat ontstaan egter nie vanself nie, maar word veral geaktiveer deur onderwysers met positiewe menseverhoudinge.

Wanneer 'n positiewe atmosfeer in die klas aanwesig is en die didaktiese beginsels van veral individualisering en sosialisering gehandhaaf word, beteken dit dat daar aan die leerlinge se verwagtinge van 'n aangename leeromgewing voldoen kan word.

Dissipline en buigsaamheid is belangrike komponente vir die ontwikkeling van kritiese denke. Hier word egter nie by implikasie ruimte gelaat vir familiariteit of ongedissiplineerdheid nie. Joyce (1985:4) skryf dat; "...all fencing masters used to tell their students that you grip the sword as you would hold a sparrow, if you hold it to tightly it cannot breath and if you hold it to loosely it will fly away." Met hierdie aanhaling word gepoog om aan te dui dat daar 'n dun ewewig is tussen te strenge en te losse dissipline. Binne hierdie ewewig kan denkontwikkeling en meer spesifiek kritiese denke gedy.

Wanneer doelgerigte onderrigleergebeure verband hou met die intellektuele peil van die leerlinge, moet voldoende

uitdagings gebied word, om die leerlinge te motiveer (Neethling 1987:149). Enkele riglyne wat deur die onderwyser gebruik kan word om 'n positiewe atmosfeer vir die ontwikkeling van kritiese denke te laat ontstaan dui op die volgende:

- * Moedig nuwe idees aan.
- * Gee konstruktiewe kritiek.
- * Moedig onafhanklikheid aan.
- * Wees self entoesiasties en optimisties.
- * Wees eerlik in beoordeling.
- * Laat die kind toe om soms te misluk.
- * Maak gebruik van die maksimum bronne vir die stimulering van belangstelling.
- * Moenie onrealistiese doelwitte stel nie.
- * Die kind hoef nie mee te ding met ander om die beste of korrekte antwoord nie.
- * Moenie die kind verkleineer nie.
- * Wees geduldig.
- * Wees simpatiek.
- * Laat die leerling self toe om besluite te neem.
- * Handhaaf 'n ferm maar redelike dissipline.

- * Gee aandag aan die leerling se emosionele behoeftes.
- * Leer die leerling om sy vermoë tot beswil van die klas aan te wend (Olivier 1984:100-103).
- * Aanvaar die leerling soos hy is.
- * Help die leerling om nuwe situasies te hanteer (Pretorius 1982:149).

4.4.3.2.1 Sintese

Klimaatskepping soos in die voorafgaande paragrafe in breë trekke beskryf word as noodsaaklik geag word vir die effektiewe ontwikkeling van kritiese denke. Aangesien klimaatskepping by die onderwyser berus, is gepoog om enkele riglyne neer te lê vir 'n atmosfeer wat kritiese denkontwikkeling moontlik sal maak. Die leerling moet aanvaar word soos wat hy is en op 'n geduldige en simpatieke wyse gehelp word om sy volle leerpotensiaal te bereik. Wanneer die onderwyser ingestel is op die behoeftes van die leerling binne gedissiplineerde omstandighede kan kritiese denke effektief ontwikkel word.

4.4.3.3 Die rol van die onderwyser

Die onderwyser is 'n bepalende faktor in die ontwikkeling van kritiese denke tydens die implementeringsfase. De Vries (1986:290) noem dat die onderwyser wat self 'n kritiese houding openbaar, as aansporing vir die leerling

kan dien. In hierdie opsig sal die onderwyser daarop bedag wees om:

- * denkvaardighede en houdings te beklemtoon;
- * geleentehede vir verbale ekspressie van idees te skep;
- * geleentehede te skep vir die ontwikkeling van kritiese denke;
- * geleentehede daar te stel vir die uitruil van gedagtes en inligting;
- * die leerling se selfbeeld te verhoog;
- * die leerling te ondersteun sodat hy sukses kan behaal;
- * die gebruik van probleemoplossingstegnieke aan te moedig (Truter 1987:237-247).

Benewens 'n kritiese denkhouding moet die onderwyser ook vakdidakties onderleg wees en die didaktiese tegnieke in die onderrig van die vak kan implementeer. Deeglike voorbereiding en beplanning en ontvanklikheid vir nuwe benaderingswyses is noodsaaklik (Longland 1987:11). Aansluitend by die voorafgaande paragraaf 4.4.2.1 oor vakkurrikulering blyk dit dat die onderwyser wat kritiese denke by die leerlinge wil ontwikkel oor besondere kurrikuleringsvaardighede moet beskik.

4.4.4 Fase 3. Evaluering

Gedurende fase drie word die sukses van die onderrigleerstrategie en leerverloop bepaal deur vas te

stel of die doelstelling bereik is en of daar in die doel geslaag is. Die evalueringshandeling hoef nie noodwendig net aan die einde van 'n fase, jaar of leseenheid gedoen te word nie. Summatiewe en formatiewe evaluering is dus hier te sprake. Dit is wenslik dat evaluering op 'n deurlopende basis moet geskied.

Daar moet egter deeglik besin word op watter wyse evaluering sal plaasvind wat onder andere observasie, skriftelike eksamens, vraestelle, onderhoude, vraelyste, en meetinstrumente kan insluit. Die resultate kan 'n aanduiding gee of sukses behaal is en of herbeplanning nodig is. Leerlingbetrokkenheid is ook tydens hierdie fase essensieel.

Dit kan egter nie uit die oog verloor word dat die uitkomst nie altyd op die kort termyn evalueerbaar is nie. Dit is soms eers op die langtermyn dat resultate toon dat leerlinge in sekere omstandighede krities kan dink.

4.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gepoog om 'n breë teoretiese onderrigleerstrategie daar te stel om kritiese denke deur die onderrig van Geskiedenis te ontwikkel. In die proses is die plek van Geskiedenis in die skoolkurrikulum aangedui deur onder andere die doelstellings van die vak uit te lig. 'n Breë definisie van leer sowel as die faktore wat leer beïnvloed is bepaal. Die onderrigleerstrategie self sluit fases in soos beplanning, implementering en evaluering.

Die vak Geskiedenis vorm 'n belangrike deel van die breë skoolkurrikulum, onder andere omdat die gemeenskap se waardes en norme vertolk en herhaal word. Kennis van die verlede is 'n poging van die mens om insig in die betekenis van sy bestaan te kry en sy plek in die samelewing vol te staan. Kennis van die geskiedenis het intellektuele vormingswaarde vir die individu, maar bepaal ook sy houding en lewensfilosofie. Die vak kan dus nie net bloot onderrig word met die klem op feitekennis nie, maar aandag moet gegee word aan die kognitiewe, affektiewe en normatiewe, sodat die leerling se leerpotensiaal verwesenlik kan word. In hierdie proses is gesprek- en selfdoenmetodes as ideaal beskou om kritiese denke te ontwikkel. Geen onderrig kan egter aan die kriteria vir effektiwiteit voldoen indien daar nie aandag gegee word aan onder andere doelgerigtheid, motivering, 'n geborge atmosfeer in die vaklokaal asook evaluering nie.

Die rol van die onderwyser in die ontwikkeling van kritiese denke is bepalend. Indien laasgenoemde nie die geleentheid vir die leerlinge skep of die houdings wat dui op kritiese denke uitleef nie, sal dié doelstelling nie bereik word nie.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SLOTSOM	159-175
5.1 SAMEVATTING	161
5.2 GEVOLGTREKKINGS	165
5.2.1 Inleiding	165
5.2.2 Kritiese denke en 'n probleemoplossings-vermoë	165
5.2.3 Kritiese denke en die rol van feite-kennis	166
5.2.4 Kritiese denke en denkvaardigheids-ontwikkeling	167
5.2.5 Kritiese denke en waardeoordele	167
5.2.6 Kritiese denke en Geskiedenisdoel-stellings	168
5.2.7 Kritiese denke en persoonlike inter-pretasies	168
5.2.8 Kritiese denke en perspektiefverkryging	169
5.2.9 Kritiese denke en die soeke na die waarheid	169

5.2.10	Kritiese denke en houdings	170
5.2.11	Kritiese denkontwikkeling binne skool- vakverband	170
5.2.12	Kritiese denke en didaktiese vaar- digheid	171
5.2.13	Kritiese denke en die rol van die onderwyser	172
5.3	MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE	173
5.4	AANBEVELINGS	173
5.5	SLOT	175

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SLOTSOM

5.1 SAMEVATTING

In hierdie studie is gepoog om, na aanleiding van 'n literatuurstudie, die besondere rol van kritiese denke in die onderrig van geskiedenis te bepaal. Die doel van die studie moet gesien word teen die agtergrond van 'n moontlike oordrewe beklemtoning van kennis as belangrikste doelwit in die vaklokaal en die negering van kritiese denke as aanvaarde doelstelling. Om hierdie doelstelling te bereik is denke omskryf en 'n definisie van kritiese denke bepaal. In 'n vollediger omskrywing van die onderwerp en omdat kritiese denke in en deur die vak Geskiedenis ontwikkel word, word daar aangedui wat met Geskiedenis bedoel word. Alhoewel slegs een moontlikheid, word 'n besondere onderrigleerstrategie daargestel, waarvolgens te werk gegaan kan word om dié doelstelling binne geskiedenisonderrig te bereik.

Alhoewel denke 'n komplekse onderwerp blyk te wees, is daar van die veronderstelling uitgegaan, dat die mens die vermoë besit om uit gewaarwordinge betekenisvolle bewussynsinhoude te realiseer. Die persoon kan probleme begryp en oplos en 'n oordeel vel. Taal, konsepte en kennis dra by tot die dinamiese aard van die denke en is ook essensiële komponente daarvan. Omdat die studie gemik is op die sekondêre leerling, is die denkvlakke soos bepaal deur Piaget as vertrekpunt geneem sodat die onderwyser bewus kan word van die moontlike potensiaal en tekortkominge by leerlinge.

Kritiese denke dui op 'n besonder objektiewe ingesteldheid en wil deur evaluering of 'n waarde-oordeel en redenasie seker wees van die waarheid van 'n saak. In die proses word daar gestreef na 'n bepaalde kritiese denkhouding wat onder andere dui op onbevooroordeeldheid, buigsaamheid, objektiwiteit en openheid. Kritiese denke is dus bewustelik gerig op evaluering van die verloop en afloop van die denkhandeling. In die proses word daar van spesifieke vaardighede gebruik gemaak en hierdie behendigheid of bedrewenheid moet inge oefen word. Daar is egter faktore wat kritiese denke verhinder en dit verwys onder andere veral na die houding van die onderwyser en ouer as opvoeder.

In die daarstelling van 'n moontlike strategie om kritiese denke te ontwikkel, is die vak Geskiedenis in breë terme omskryf. Hierdie studie wil ook beklemtoon dat geskiedenis nie in 'n dooie versameling van 'n groot hoeveelheid feite vir evalueringsdoeleindes hoef te ontaard nie, maar dat daar in die studie van die verlede, lewenslesse vir die toekoms uitgestippel kan word. Hierdie lewenslesse lê juis opgesluit in die ontwikkeling van kritiese denke, deur onder andere aandag te gee aan houdinge en vaardighede.

Daar is ook bepaal dat leer eie aan die mens is en dat die aktiwiteit op 'n natuurlike wyse van vroeg in die kind se lewe plaasvind. Daar is faktore wat leer kan verhinder sowel as aanhelp. Hierdie faktore wys heen na beperkinge by die kind self, wat dui op omgewing en oorerwing.

Kritiese denkontwikkeling kan nie lukraak geskied nie en daarom is dit wenslik dat dit planmatig onderneem word.

Die opdeel in fases sou een wyse wees waarop dit gedoen kan word.

In die daarstel van 'n strategie is klem geplaas op drie fases naamlik beplanning, implementering en evaluering. In fase 1 word daar voorsiening gemaak vir die beplanning van die leeraktiwiteit met inagneming van sake waaraan die onderwyser aandag moet gee. Met die samestelling van 'n vakkurrikulum, is dit belangrik dat kritiese denke ontwikkel moet word aan die hand van die basiese kerninhoudes soos in die sillabus voorgeskryf word. Alhoewel daar genoeg ruimte vir die onderwyser gelaat word om inisiatief aan die dag te lê, moet in gedagte gehou word dat kritiese denke nie die enigste doelstelling van geskiedenisonderrig is nie.

In die onderrigleersituasie moet daar so onderrig word dat die onderwyser elke moontlike situasie moet raaksien en gebruik om kritiese denke te ontwikkel. In die studie is daar veral klem gelê op gesprek en spesifiek klas- en leergesprek as 'n moontlike werkwyse om kritiese denke te ontwikkel. Voordrag en selfdoenmetodes soos projekwerk kan daartoe bydra dat kritiese denkvaardighede ontwikkel word en kritiese denkhoudinge gevestig word. Deur middel van voordrag kan inhoudstipes so hanteer word dat die houdings ontwikkel kan word. Dit is egter veral deur die gespreksmetode waar altwee partye in die klaskamer geleentheid kry om deur wisselwerking aktief by die leergebeure betrokke te raak. Die waarde van dié metode lê daarin dat dit geleentheid bied tot kommunikasie en inoefening van konflikhantering, die oplos van probleme en meehelp tot konsensusbesluitneming. Indien die onderwyser nie geduldig en met begrip en verdraagsaamheid kan luister nie en die leerling ook die geleentheid gee

om menings te opper nie, is die geleentheid om kritiese denke te ontwikkel verlore.

In dié beplanningsfase moet die onderwyser ook in gedagte hou dat die handboeke wat voorgeskryf word, moontlik reeds 'n bevooroordeelde houding openbaar. Omdat die geskiedenis- onderwyser ook interpretasies moet maak, moet daar klem gelê word op die metodiese uitleg, sinvolheid, akkuraatheid van feite, relevantheid en die identifisering van kernaspekte.

Vraagstelling as onderdeel van die kurrikulum speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van kritiese denke, omdat dit dien as evalueringmiddel en om leerlinge by die klasgesprek te betrek. In paragraaf 4.4.1.1.5 is daar melding gemaak van hoër en laer kognitiewe vrae en voorbeelde van eersgenoemde tipe vrae dui daarop dat kritiese denke ontwikkel kan word, omdat die leerling leer om te veralgemeen, verbande in te sien, te vergelyk, gevolge waar te neem en te definieer. Tegnieke soos in paragraaf 4.4.1.1.8.1 gestel, kan gebruik word om kritiese denke te ontwikkel deur die eksamen- of toetsvraestel. Die onderwyser kan nie net kennis toets nie en leerlinge moet ook in staat wees om die inhoud te kan evalueer, sintetiseer, analiseer, toe te pas en te begryp.

Tydens die tweede fase moet die onderwyser toesien dat die doelstellings bereik word en aspekte wat voortdurend aandag moet geniet is motivering en die skep van 'n positiewe klimaat in die klaskamer. In 'n klimaat waarin die leerling veilig en seker van homself voel, kan die doelstelling om kritiese denke te ontwikkel dalk makliker bereik word. Die onderwyser speel 'n belangrike rol omdat

hy, deur onder andere sy voorbeeld, die geleentheid wat geskep word en vermoë om te motiveer, kritiese denke kan help ontwikkel.

Tydens fase drie word die sukses van die onderrigleerhandeling bepaal deur toetsing, eksamens, onderhoude, waarnemings ensovoorts. Daar word aanvaar dat die verwesenliking van kritiese denke as doelstelling nie op die kort termyn waarneembaar mag wees nie. Dit mag wees dat die leerling eers nadat hy die skool verlaat het, die houdings openbaar en kritiese denkvaardighede toepas.

Die rol van die leerkrag in die ontwikkeling van kritiese denke bly egter die belangrike faktor omdat geleentheid nie net aangegryp moet word nie, maar ook geskep moet word.

5.2 GEVOLGTREKKINGS

5.2.1 Inleiding

Vanuit die bestudeerde literatuur en praktykgerigte ervaring, blyk dit dat die potensiaal daar is om kritiese denkvaardighede deur 'n doelgerigte program in die vak Geskiedenis te ontwikkel.

5.2.2 Kritiese denke en 'n probleemoplossingsvermoë

Die samelewing stel eise aan die individu en laasgenoemde word dikwels in komplekse situasies geplaas. Dit beteken

dat die individu grootliks van sy kritiese denkvermoë afhanklik is om probleemsituasies die hoof te bied. Daar word met Neethling (1987:254) saamgestem dat individue se probleemoplossingsvermoë by wyse van kritiese denke, bepalend kan wees vir die eie, sowel as die gemeenskap, se lewenskwaliteit. Die optimale ontwikkeling van die leerder se kritiese denkpotensiaal moet dus 'n primêre opvoedingsdoel van die skool wees. Dit mag nie net 'n opvoedkundige moontlikheid wees nie, maar 'n opvoedkundige verantwoordelikheid.

Alhoewel daar met De Bono (1986:13) saamgestem word dat kritiese denke in terme van die waarde daarvan vir probleemoplossende denke, oorbeklemtoon kan word, moet aanvaar word dat probleme van 'n historiese aard aangespreek word en deur kritiese denke word daar gepoog om oplossings te soek. Die doelstelling wat daarop gemik is om 'n oordeelsvermoë te ontwikkel, is bereikbaar, omdat die kind gehelp word om 'n historiese begrip te ontwikkel deurdat daar tussen die waarskynlike en die onwaarskynlike onderskei moet word.

5.2.3 Kritiese denke en die rol van feitekennis

Alhoewel daar kritiek is teen die massas feite wat oorgedra word, kan kritiese denke nie sonder hierdie feite ontwikkel word nie. Indien aanvaar word dat kritiese denke as onderdeel die rasionele verwerking van feite het, deur alternatiewes teen mekaar op te weeg en te analiseer, en om dan eers tot 'n sintese en gevolgtrekking te kom, is dit nodig dat die kind oor die relevante feite moet beskik voordat 'n uitspraak gemaak word (Carl 1982:71). Deur kritiese denkontwikkeling word

beoog om die ontledende vermoë in te skerp en die kind se beredeneringsvermoë en kritiese insig in die historiese materiaal te ontwikkel (Van Jaarsveld 1973:104). Hierdeur word die kind gehelp om 'n kritiese houding te ontwikkel, sodat hy slegs 'n oordeel sal vel, nadat feite gekontroleer is. Die insig wat sodoende in die verlede verwerf is, is 'n kritiese insig (Chaffer en Taylor 1975:17). Die leerling moet egter gehelp word dat die kritiese oordeel van die verlede, objektief en onbevooroordeeld sal geskied, voordat enige mening gevorm word. Daar kan buitendien nie sprake wees van kritiese denke indien daar doelbewus of bewustelik 'n vooroordeel teenoor 'n saak bestaan nie.

5.2.4 Kritiese denke en denkvaardigheidsontwikkeling

'n Kritiese denkvermoë kan ook ontwikkel word deur bepaalde vaardighede (kyk paragraaf 3.4). Kritiese insig is van groot waarde wanneer historiese materiaal ondersoek word. Die waarde lê daarin dat daar tussen primêre en sekondêre bronne onderskei moet word, relevante inligting versamel word en aangebode inligting geïnterpreteer word. Hierdie denkvaardighede is 'n duidelike deel van 'n operasionele definisie van kritiese denke en deur kritiese denke kan op grond van verworwe kennis 'n sinvolle analise en uiteindelik 'n sintese gemaak word.

5.2.5 Kritiese denke en waardeoordele

Die breë opvoedingsdoelstellings beoog om die kind tot volwassenheid te lei en dit impliseer dat die volwassene die kind bewustelik beïnvloed en 'n rol speel in sy

ontwikkeling. Omdat Geskiedenis die kind van die nodige kennis kan voorsien en hom help om sy eie waardeoordele oor die wêreld waarvan hy deel is, te vel, het die vak as dissipline 'n duidelike en besondere funksie. In die beantwoording aan sy besondere doelstelling het die vak 'n verdere en besondere rol te speel, deurdat dit die leerling wil lei om hom as individu binne die gemeenskap te ontwikkel tot volle volwassenheid.

5.2.6 Kritiese denke en Geskiedenisdoelstellings

In samehang met die gegewe doelstellings van die vak, kan die kind gehelp word om gebeure in 'n groter verband te sien en nie as blote toevallighede nie. Dit sal hom dus help om die wisselwerking van oorsaak en gevolg te waardeer en 'n begrip vir tyd te ontwikkel. Die doelstelling dui daarop dat daar 'n behoefte moet ontstaan om die verlede te verstaan, kennis in verband te plaas en dié kennis te probeer toepas. Indien die Geskiedenis inderdaad die leermeester van die lewe wil wees en dit primêr in die skool gaan om die oordrag van kennis met die oog op die lewe self, kan verhoudinge en algemene beginsels in die vak meer verstaanbaar wees. Vaardighede en houdinge soos vervat in die definisie van kritiese denke kan in situasies buite die klaskamer toegepas word.

5.2.7 Kritiese denke en persoonlike interpretasies

Behalwe die hantering van komplekse abstraksies, veonderstel kritiese denke ook die maak van eie

interpretasies wat noodwendig moet lei tot 'n persoonlike standpuntinname. Deur die inspanning van denke kan verskynsels nie net op rasionele wyse verklaar word nie, maar kan daar skeppend omgegaan word met kennis, deurdat die kind sy eie persoonlike interpretasie daarvan kan maak.

5.2.8 Kritiese denke en perspektiefverkryging

Deur kritiese denke kan leerlinge tot die insig kom, dat vraagstukke van die hede se wortels in baie gevalle, diep in die verlede gevestig is. 'n Evaluering van die feite van die verlede kan moontlik tot 'n beter begrip van die probleme van die hede lei en kan daar sinvol aan oplossings gewerk word. Die leerling moet gehelp word om 'n groter rasionele greep op die hede en sy probleme te kry en dit doeltreffend op te los. Daardeur wil Geskiedenis die leerling help om self perspektief te verkry en homself te oriënteer binne sy hede sodat hy homself kan laat geld.

5.2.9 Kritiese denke en die soeke na die waarheid

Ingebou in die kritiese denke-doelstelling is die soeke na die waarheid. Hierdie strewe na die waarheid beteken dat met denkvaardighede as toerusting, foute, bedrog en verkeerde interpretasies blootgelê mag word. Geskiedenisonderrig wil aan die leerling toon dat die nastrewe van die waarheidsgedagte die hoogste doel is en dat die kritiese nadenke oor die feite 'n groter waarborg bied dat dit bereik kan word.

5.2.10 Kritiese denke en houdings

In die poging om kritiese denke te definieer is daar melding gemaak van 'n doelgerigte poging om die gewenste houdinge in te skerp by die leerling. Dit beteken dat daar definitief aandag gegee moet word aan die kweek en ontwikkeling van positiewe houdings en dat dit moontlik van groter belang mag wees as om leerlinge met die blote feite te oorlaai. Houdings is meer blywend van aard terwyl feite mettertyd vergeet mag word. Daar is egter historici wat teen die beklemtoning van houdings beswaar maak, omdat objektiwiteit nie hierdeur bevorder word nie.

Dit word egter aanvaar dat dit geregverdig is om houdings en waardes vanuit die skoolsituasie te ontwikkel. Dit behels 'n verantwoordelikheid ten opsigte van die eie gemeenskap, en dit sluit ook voorregte en regte as lid van dié gemeenskap in. Dit impliseer egter ook kennis en begrip vir onder andere die lewenswyse en filosofieë van ander groepe en individue. Geskiedenisonderrig wil onder andere leer dat persone mekaar moet verstaan. Deur kennis, verworwe houdinge en die toepassing van vaardighede kan daar 'n voorneme ontstaan om 'n bydrae te lewer om die lewenskwaliteite te probeer verbeter. Saam hiermee word gesien 'n openheid om ook die negatiewe en die onaangename werklikhede wat deel is van gemeenskappe bloot te lê en te aanvaar.

5.2.11 Kritiese denkontwikkeling binne skoolvakverband

Die ontwikkeling van kritiese denke is nie net beperk tot een spesifieke vak nie. Daar word van die standpunt

uitgegaan dat kritiese denke 'n lewenswyse moet word en dat die geskiedenisleerkrag die geleentheid om dié denke te ontwikkel doelgerig moet benut. Dit kan alleen gebeur as die onderrigleermetode wat gevolg word in die klaskamer en die klaskameratmosfeer van so 'n aard is, dat kritiese denk- ontwikkeling kan plaasvind. In die proses word daar van die leerkrag verwag om leerlinge toe te laat om deel te neem aan 'n gesprek of ander aktiwiteite waar geleentheid gebied word vir die inoefening en vaslegging van hierdie denkvaardighede en houdings.

Die doelstelling om kritiese denke te ontwikkel kan egter nie oornag bereik word nie. Die suksesvolle bereiking daarvan lê vir die kind in die toekoms, omdat kritiese denke dikwels oor 'n langtermyn ontwikkel.

5.2.12 Kritiese denke en didaktiese vaardigheid

Die besondere werkwyse van die onderwyser is belangrik wanneer die ontwikkeling van kritiese denke die doelwit is. Alhoewel die aard van die leerstof en die onderwyser en leerling se vermoë 'n rol speel in die keuse van 'n onderrigmetode, kan voordrag, gesprek en selfdoen as basiese metodes, aangewend word om kritiese denke te ontwikkel. Die eise van die samelewing bring mee dat die mens homself telkens in probleemsituasies mag bevind. Om hierdie situasies te kan hanteer, moet die leerling leer om ook deur middel van evaluering en die toepassing van denkvaardighede, te sorg dat 'n bepaalde lewensstandaard en lewenskwaliteit gehandhaaf word. Dit is daarom noodsaaklik dat die leerling hetsy die gesprek-, of voordrag- of selfdoenmetode, kennis maak met die houdings

wat nagestreef word en denkvaardighede wat aangewend kan word.

Wanneer dit die onderwyser se doel is om die leerling te leer om krities te dink, sal 'n klimaat geskep word waar daar 'n vrymoedigheid is om vrae te vra en te antwoord en geleentheid om selfstandig aan doelgerigte aktiwiteite deel te neem. In die verband sal die leerling gehelp word om inligting te vind, te organiseer, toe te pas en ook leer om ander opinies te verstaan, denkvrae te hanteer en self by die onderrigleergebeure betrokke te raak.

In 'n deurskouing van die didaktiese situasie dui dit daarop dat klem dus eerder behoort te val op selfstandige kennisverwerwing en die ontwikkeling van die vermoë om verworwe kennis aan te wend. Dit impliseer die ontwikkeling van denkvaardighede ooreenkomstig die denkontwikkelingsvlak van die leerlinge.

5.2.13 Kritiese denke en die rol van die onderwyser

Die onderwyser speel 'n belangrike en prominente rol in die inisiëring van 'n strategie om kritiese denke te ontwikkel. Die uitdaging word aan die onderwyser gerig om self 'n kritiese denkhouding te openbaar en deeglik onderleg te wees in didaktiese tegnieke sodat geleenthede geskep kan word om kritiese denke te ontwikkel. Die onderwyser moet die leerling toerus met intellektuele vaardighede en ingestel wees op die vordering wat hy maak ten opsigte van die aktualisering van die kritiese denkpotensiaal.

5.3 MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE

Uit die studie blyk dit dat verdere studie ten opsigte van die volgende onderneem kan word:

'n Meetinstrument moet ontwerp word vir Geskiedenis wat 'n aanduiding gee van 'n leerder se stand ten opsigte van denkontwikkeling. Hierdie kritiese denkvlaktoetse behoort 'n nuttige hulpmiddel te wees vir die onderwyser wat sy of haar leerders se denkvermoë wil monitor.

Eksaminering van die vakinhoud speel 'n belangrike rol by onderrigmetodes. 'n Onderzoek na die uitwerking van evalueringspraktyk op die ontwikkeling van kritiese denke, is baie wenslik.

5.4 AANBEVELINGS

Geskiedenis as skoolvak het vele fasette waaraan aandag gegee moet word en waarvan kritiese denkontwikkeling maar een is. Die volgende aanbevelings kan na afloop van hierdie studie gedoen word.

Dit het uit die studie duidelik geblyk, dat 'n empiriese ondersoek na die uiteindelijke en moontlike sukses van kritiese denkontwikkeling binne Geskiedenisonderrig oor 'n tydperk van drie of vyf jaar nodig is. 'n Empiriese ondersoek is ook nodig om te bepaal hoe die leerling na skool die houdinge uitleef en die kritiese denkvaardighede toepas.

Dit is noodsaaklik dat onderwysowerhede en onderwysers

wat gemeed is met die onderrig van die vak Geskiedenis 'n wysiging sal moet aanbring in die beklemtoning van die doelstellings van die vak. Vanweë die skynbaar oordrewe klem wat die bemeestering van kennis in die vaklokaal kry, is dit nodig om die aksent te verskuif vanaf net 'n blote versameling van kennis, na die ontwikkeling van kritiese denkontwikkeling.

Dit het noodsaaklik geword dat groter klem geplaas word op die oriëntering van student-onderwysers ten opsigte van kritiese denkontwikkeling. Deur middel van die vakdidaktiek moet daar aandag gegee word aan die vaardighede en houdinge wat noodsaaklik is vir die ontwikkeling van kritiese denke. Dit moet beklemtoon word dat kennis funksionele waarde het.

Vakkurrikulering moet van so 'n aard wees, dat leerkragte in die praktyk die geleentheid het om kritiese denke te ontwikkel. Die waarde van kritiese denke as moontlike alternatiewe werkswyse, in teenstelling met slegs blote kennisverwerwing, moet beklemtoon word.

Geskiedenisleerkragte moet deur indiensopleidingskursusse en vakvergaderings by onderwysentra, ingelig en touwys gemaak word ten opsigte van die implementering van kritiese denkontwikkelingstrategieë. Leerkragte moet effektiewe onderrigtegnieke kan toepas om kritiese denke te ontwikkel.

Handboeke moet so geskryf word dat die onderwyser en die leerder gehelp kan word om 'n kritiese denkhouding na te streef en kritiese denkvaardighede toe te pas. Die leerkrag moet aanvullende werk by dié inhoud wat die handboek bied so kies, dat die doelstelling van kritiese denke bereik kan word.

Die onderwyser moet daarop gerig wees om 'n klas-kameratmosfeer daar te stel wat bevorderlik is vir die ontwikkeling van kritiese denke. In die proses moet onderrigmetodes aangewend word wat die leerder prikkel tot kritiese denke.

5.5 SLOT

Kritiese denkontwikkeling, veral in die sekondêre skool, is 'n opvoedkundige noodsaaklikheid. Naas die verwerwing van kennis, is die vermoë om krities te dink, 'n vereiste. Indien die onderwyser deeglik opgelei word in wat die doel van kritiese denke is, bestaan die moontlikheid dat die eindeksamen nie die einddoel word nie. Die aanleer van kritiese denkvaardighede en die ontwikkeling van 'n kritiese denkhouding, kan die leerder help om sy plek in die samelewing vol te staan.

Geskiedenis as dissipline het 'n besondere rol te vervul in die algemene skoolopset, maar die verwerwing van historiese feitekennis alleen, kan nie die oorheersende doelstelling wees nie. Die geskiedenisonderwyser het 'n groot verantwoordelikheid om die kind te leer om kennis toe te pas en so ook kritiese denke te ontwikkel. Daar kan sprake wees van effektiewe geskiedenisonderrig, indien die onderwyser daarin slaag om leerders se kritiese denke optimaal te ontwikkel.

BIBLIOGRAFIE

Allport, G.W. 1964. Crises in normal personality development. Teachers College Record, vol. 66, no. 3, December. 235-241.

Allport, G.W. 1967. Attitudes in M.Fishbein Readings in Attitude Theory and Measurement. New York: Wiley. 499 p.

Ausubel, D.P. 1963. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton. 255 p.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. 1978. Educational Psychology. New York: Holt Rinehart and Winston. 733 p.

Banks, J.A. & Clegg, A.A. 1977. Teaching strategies for the social studies: Inquiry, valueing and decision-making. Massachusetts: Addison-Wesley Publising Co. 539 p.

Barrell, J. 1983. Reflections on critical thinking in secondary schools. Educational Leadership, vol. 40, no. 6, March, 45-49.

Barrell, J., Liebman, R. & Sigel, I. 1988. Fostering thoughtful selfdirection in students. Educational Leadership, vol. 45, no. 7, April, 14-17.

Berman, L.M. 1967. From thinking to behaving. New York: Teachers College Press, Columbia University. 73 p.

Beyer, B.L. 1985. Critical Thinking. Social Education, vol. 49, no. 4, April, 270-276.

Beyer, B.L. 1985. Teaching critical thinking: A direct approach. Social Education, vol. 49, no. 4, April, 297-303.

Biehler, R.F. & Snowman, J. 1986. Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin Co. 720 p.

Bigge, M.L. 1982. Learning theories for teachers. New York: Harper & Row. 356 p.

Bligh, D. 1986. Teach thinking by discussion. Surrey: SRHE and NFER-NELSON. 246 p.

Bloom, B.S., Kratwohl, D.R., Masia, B.B. et al. 1967. Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay. 207 p.

Bloom, B.S. 1964. Stability and change in human characteristics. New York: Wiley. 237 p.

Bosch, D.J. 1988. Simptoom van 'n siek gemeenskap. Rapport, 20 November.

Boshoff, B. 1975. Nadere formulering van die ontwikkelingstake van die eietydse Suid-Afrikaanse adolessent met besondere verwysing na die tydperk van middeladolessensie. M.ED.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Botha, E. 1988. Kreatiewe denker tegelyk dromer en realis. Publico, Desember, vol. 8:6, 10-11.

Boyce, A.N. 1968. Teaching history in South African Schools. Kaapstad: Juta. 205 p.

Boyle, D.G. 1971. A students guide to Piaget. London: Pergamon Press. 156 p.

Brown, R. & Daniels, C.W. 1986. Learning history. A guide to advanced study. Hampshire: MacMillan Educational Ltd. 127 p.

Bruner, J.S., Goodnow, J.J. & Austin, G.A. 1961. A study of thinking. New York: Wiley. 330 p.

Bruner, J.S. 1963. The process of education. Cambridge:

Harvard University Press. 97 p.

Burton, W.H. 1960. Education for effective thinking. New York: Appleton-century-crofts. 508 p.

Calitz, L.P. 1978. Vraagstelling: 'n Onderzoek in onderwysopleiding. D.ED.-proefskrif, Randse Afrikaanse Universiteit.

Carl, A.E. 1982. Vakperspektief, doelstellings en onderwysende hantering van inhoude as dimensies van Geskiedenisdidaktiek: 'n verkenning en sistematisering. M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Carl, A.E. 1986. Onderwyserbetrokkenheid by kurrikulum-ontwikkeling in sekondêre skole in die RSA. D.ED.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Cawood, J., Strydom, A.H. & Van Loggerenberg N.T. 1980. Doeltreffende Onderwys. Goodwood: Nasou. 157 p.

Cawood, J., Muller, F.B., Swartz, J.F.A. (Redakteurs) 1982. Grondbeginsels van die didaktiek. Goodwood: Nasou. 255 p.

Cawood, J., Blanckenberg, J.M., Carl, A.E., Conradie, S.M., & Hanekom, M. 1983. Kurrikulumontwikkeling vir hoogbegaafde leerlinge: didaktiese ontwerp. Konsepverslag voorgelê aan die RGN. 95 p.

Chaffee, J. 1985. Thinking critically. Boston: Houghton Mifflin Co. 468 p.

Chaffer, J. & Taylor, L. 1975. History and the history teacher. London: Allen & Unwin. 127 p.

Clark, L.H. 1973. Teaching Social Studies in Secondary Schools. New York: MacMillan Publishing Co. Inc. 417 p.

Conradie, S.M. 1984. Leierskapontwikkeling binne klas- en vakverband by leerlinge in sekondêre skole. D.ED.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Cooper, J.M. 1977. Classroom Teaching Skills: A Handbook. Lexington: D.C. Heath and co. 493 p.

Copi, I.M. 1972. Introduction to logic. New York: Macmillan co. 540 p.

Corsini, R.J., Ozaki, D., Bonnie, D. (Redakteurs) 1984. Encyclopedia of Psychology. vol. 1. New York: John Wiley and Sons. 481 p.

Costa, A.L. 1981. Teaching for intelligent behaviour. Educational Leadership, vol. 39, no.1, October, 29-32.

Costa, A.L. 1984. Mediating the metacognitive. Educational Leadership, vol. 39, no. 1, October, 29-31.

D'Angelo, E. 1971. The teaching of critical thinking. Amsterdam: B.R. Gruner. 78 p.

Day, M.C. 1981. Thinking at Piaget's stage of formal operations. Educational Leadership, vol. 31, no. 7, October, 44-47.

De Bono, E. 1976. The use of lateral thinking. Middlesex: Penguin. 141 p.

De Bono, E. 1982. The Cort Thinking programme. Oxford: Pergamon.

De Bono, E. 1982. De Bono's thinking course. London: Holland Copyright Centre. 168 p.

De Bono, E. 1983. The direct-teaching of thinking as a skill. Phi Delta Preview, vol. 64, no. 10, June, 703-708.

De Bono, E. 1986. Beyond critical thinking. Curriculum Review, vol. 25, no. 3, January/February, 13-16.

De Jongh, J.G. 1987. Probleme en moontlike oplossings ten opsigte van Geskiedenisonderrig op Junior Sekondêre skoolvlak. Die Unie, jaargang 83, no. 7, Januarie. 195-197.

Department of Education and Science, 1985. History in the primary and secondary years. London: Her Majesty Stationary Office. 65 p.

Departement van Onderwys, Kaap die Goeie Hoop 1985. Senior Sertifikaat-eksamen, November: Verslae van eksaminator Omsendskrywe, 1984, 1985, 1986, 1987, Kaapstad, 15 Junie.

Departement van Onderwys, Kaap die Goeie Hoop. 1985. Geskiedenisillabus vir Junior Sekondêre Standerds.

Departement van Onderwys, Kaap die Goeie Hoop. 1985. Geskiedenisillabus vir Senior Sekondêre Standerds.

De Vries, C. G. 1978. Oriëntering in die Fundamentele Opvoedkunde. Stellenbosch: UUB. 123 p.

De Vries, C. G. 1986. Kritiese en skeppende denke as voorwaardes vir intellektuele selfstandigheid. Die Unie, jg. 82, no. 11, Mei, 228-290.

De Wet, J.J., Monteith, J.L. de K., Van der Westhuizen, G.J. et al. 1981. Opvoedende leer. Durban: Butterworth. 470 p.

Dewey, J. 1910. How we think. Boston: D.C. Heath and Co. Publishers. 244 p.

De Wit, C.H. 1981. Enkele beskouinge oor geskiedenis as werklikheid, as wetenskap en as skoolvak. Die Unie, jaargang 78, no. 6, Desember. 164-167.

De Zafra, C. 1957. Teaching for critical thinking. Clearing House, no. 31, April, 453-456.

Dippenaar, H.J. 1984. Voorligting ten opsigte van die keuse van tipe sekondêre skool deur blanke standerd vyf-leerlinge in skole van die Kaaplandse Onderwysdepartement. M.ED.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Du Plooy, J.L., Griesel, G.A.J. & Oberholzer, M.O. 1983. Fundamentele Pedagogiek vir gevorderde studente. Pretoria: HAUM. 383 p.

Du Preez, J.M. 1983. Africana Afrikaner. Meestersimbole in Suid-Afrikaanse skoolhandboeke. Alberton: Librarius. 106 p.

Elkind, D. 1970. Children and adolescents. New York: Oxford University Press. 160 p.

Elkind, D. 1974. Children and adolescents. Interpretive essays on Jean Piaget. New York: Oxford University Press. 186 p.

Ennis, R.H. 1956. Critical thinking: More on its motivation. Progressive Education, vol. 33, May, 75-77.

Ennis, R.H. 1962. A concept of critical thinking. Harvard Educational Review, vol. 32, no. 1, Winter, 82-83.

Ennis, R.H. 1982. Goals for a critical thinking test level X and level Z. Champaign, Illinois Thinking project. 1.

Ennis, R.H. 1985. Goals for a critical thinking curriculum, in A.L. Costen, Developing Mind: a resource book for teaching thinking. Roseville, California: ASCD Autumn, 54-57.

Falkof, L. & Moss, J. 1984. When teachers tackle thinking skills. Educational Leadership, vol. 42, no. 3, November, 4-9.

Feely, T. 1976. Critical thinking: Toward a definition, paradigm and research agenda. Theory and research in Social Education, vol. 4, no. 1, August, 3.

Flavell, J.H. 1963. The development psychology of Jean Piaget. New Jersey: Van Nostrand. 472 p.

Gagne, R.M. 1970. The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston. 407 p.

Gagne, R.M. & Briggs, L. J. 1979. Principles of Instructional design. New York: Holt, Rinehart and Winston. 321 p.

Glasser, W. 1969. Schools without failure. New York: Perennial Library Harper and Row Publishers. 271 p.

Goldenson, R.M. 1970. The Encyclopedia of Human Behavior, Psychology, Psychiatry and Mental Health. vol. 1, New York: Doubleday and Co., inc. 714 p.

Goldenson, R.M., Anderson, K.V. & Cohen, N.H. 1984. Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry. New York: Longman. 815 p.

Goldman, L. 1984. Warning: The Socratic method can be

dangerous. Educational Leadership, vol. 42, no. 1, September, 47-65.

Goldmark, B. 1966. Critical Thinking: Deliberate Method. Social Education, vol. 30, no.1, January, 10-12.

Good, W.R. 1948. Critical thinking an essential for democracy. Education Digest, vol. 13, January, 11-13.

Gotesky, R. 1966. The lecture and critical thinking. Educational Forum, vol. 30, January,

Graves, F.E., Eksteen, T. & Viglieno, E. 1985. Geskiedenis vir vandag st. 8. Kaapstad: Juta & Kie. 271 p.

Groenewald, F.P. 1970. 'n Deurskouing van enkele aspekte van die kreatiwiteitsverskynsel. M.ED.-tesis, Universiteit van Suid-Afrika.

Gross, R.E. et al. 1978. Social Studies for our times. New York: John Wiley & Sons. 391 p.

Guilford, J.P. 1977. Way beyond the IQ. New York: The creative Education Foundation Inc. 192 p.

Gunning, D. 1986. The teaching of history. London: Croom Helm. 197 p.

Hannah, C. & Oosthuizen, W.L. 1984. Evalueringprosedures in die Onderwys. Pretoria: Uitgewers Mathematicae. 129 p.

Harmse, G. D. 1973. Die vermoë van 'n groep standerd vyf-leerlinge om 'n kritiese houding in hul denke aan te leer. M.ED.-thesis, Universiteit van Suid-Afrika.

Harré, R. & Lamb, R. 1983. The Encyclopedic Dictionary of Psychology. Cambridge Massachusetts: The Mit Press. 718 p.

Hattingh, C.R. 1989. Kurrikulumdisseminasie as 'n kritiese fase binne effektiewe kurrikulumontwikkeling. M.ED.-thesis, Universiteit van Stellenbosch.

Haubrich, V. 1957. Some problems in critical thinking. Progressive Education, vol. 34, March. 59-63.

Heaven, P.C.L. 1982. Houdings. Societas 13 Pretoria Academica. 39 p.

Horrocks, J.E. 1976. The psychology of adolescents. Boston: Houghton Mifflin. 574 p.

Hudgins, B.B. 1977. Learning and thinking a primer for teachers. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers Inc. 304 p.

Hudgins, B.B. & Edelman, S. 1986. Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-lead small-group discussions. The Journal of Educational Research, vol. 79, no. 6, July/August, 333-342.

Hugo, J.J. 1977. Evaluering van geskiedenisonderrig in die sekondêre skool aan die hand van didakties pedagogiese kriteria. M.ED.-thesis, Universiteit van Port Elizabeth.

Hunkins, F. P. 1985. Helping students ask their own questions. Social Education, vol. 49, no. 4, April, 292-295.

Inhelder, B. & Piaget, J. 1968. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. London: Routledge & Kegan Paul. 356 p.

Jordaan, J.J. 1988. Kry prioriteite reg vir gehalte in die onderwys. UNISA Alumnus, vol. 10. November, 8-11.

Joyce, B.K. 1981. Flexibility in teaching. New

York: Longman. 364 p.

Joyce, B. 1985. Models for teaching thinking. Educational Leadership, vol. 42, no. 8, May, 4-7.

Kapp, C.A. 1977. Moontlike metodes van volgehoue veelvuldige interne evaluering by die onderrig van Geskiedenis. Die Unie, Maart, jaargang 73, no. 9. 371-374.

Kapp, C.A. 1980. 'n Didakties-verantwoorde ondersoek na die moontlikhede van spanonderrig in Geskiedenis aan SI-skole. M.ED.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Kapp, C.A. 1986. Voortreflikheid in onderrig en leer in tersiêre onderwys. Konferensiereferate. 2-4 April, BUVO, Universiteit van Stellenbosch.

Keefe, J.W. 1982. Student Learning Styles Diagnosing and Prescribing Progress. National Association of Secondary School Principals. Virginia. 137 p.

Kerry, T. 1985. Effective Questioning. London: Macmillan Education. 47 p.

Kinney, J.A. 1980. Why bother? The importance of critical thinking, R.E. Young, Fostering critical thinking.

Quarterly sourcebook of new directions for teaching and learning, no. 3, San Fransisco, Jossey-Bass, 1-10.

Kissock, C. & Iyortsuun, P.T. 1982. A guide to questioning: Classroom Procedures for teachers. London: Macmillan Press 142 p.

Kownslar, A.O. 1985. What`s worth having students think critical about. Social Education, vol. 49, no. 4, April, 304-307.

Krige, H.L. 1969. Die emosionele basis van die leerproses. D.ED.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Letzner, F.P. 1982. Meeting the special needs of the gifted and creative student in the world history classroom. Social Education, vol. 46, no. 3, March, 195-199.

Longland, H.D. 1987. Enkele belangrike eienskappe van 'n goeie geskiedenisonderwyser in die sekondêre skool. Die Unie, jaargang 84, no.1, Julie. 11-12.

Malan, D.J. 1986. 'n Kritiese ontleding van enkele aspekte van Kohlberg se kognitiewe teorieë van morele ontwikkeling in terme van meer algemeen sielkundige faktore. D.ED.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Mans, I.J.V. 1977. Die invloed van denkontwikkeling en ander kognitiewe faktore op die stelwerk van st.-sesleerlinge. D.ED.-proefskrif, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Maslow, A.H. 1986. Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand. 204 p.

Marwich, A. 1970. The Nature of History. London: MacMillan. 272 p.

Mayer, R.E. 1983. Thinking, problemsolving, cognition. New York: Freeman and co. 426 p.

McCullom, J.A. 1978. Ah Hah. The inquiry process of generating and testing knowledge. Santa Monica, California: Goodyear publishing Co. Inc. 167 p.

McFarland, M.A. 1985. Critical Thinking in Elementary School Social Studies. Social Education, vol. 49, no. 4, April, 277-280.

Mckellar, P. 1957. Imagination and Thinking. London: Cohen and West. 219 p.

McNally, D.W. 1974. Piaget, education and teaching. Sussex: New Educational Press. 171 p.

McPeck, J.E. 1981. Critical thinking and education. Oxford: Martin Robertson. 170 p.

Mehl, B. 1956. Motivation of critical thinking. Progressive Education, vol. 33, January, 13-15.

Mehlinger, H.D. 1981. Unesco Handbook for the teaching of social studies. London: Croom Helm. 409 p.

Monteith, J.L. De K. 1979. Die invloed van die skool op konkreet-operasionele en formeel-operasionele denke. D.ED.-proefskrif, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Moore, W.E., McCann, H., & McCann, J. 1985. Creative and Critical Thinking. Boston: Miffen co. 502 p.

Morante, E.A. & Ulesky, A. 1984. Assessment of reasoning abilities. Educational Leadership, vol. 42, no. 1. September, 71-74.

Mouly, G.J. 1976. Psychology for effective teaching. London: Holt Rinehart and Winston. 639 p.

Mouly, G.J. 1982. Psychology for teaching. Boston: Allyn and Bacon Inc. 542 p.

Neethling, S.J. 1987. 'n Opvoedkundige-gefundeerde intervakkurrikulêre denkontwikkelingstrategie vir die sekondêre skool. M.ED.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Nickerson, R.S. 1981. Thoughts on teaching thinking. Educational Leadership, vol. 39, no. 1, October, 21-24.

Norris, S.P. 1985. Synthesis of research on critical thinking. Educational Leadership, vol. 42, no. 8, May, 40-45.

Nisbet, R. 1982. Prejudices A Pilosophical Dictionary. Cambridge: Harvard University Press. 318 p.

Olivier, A. 1984. Die kreatief-begaafde kind. Pretoria: HAUM. 149 p.

Oosthuizen, J.D. 1965. Die ontwikkeling van die kritiese denke met spesiale verwysing na die adolessent. 'n Empiriese ondersoek. M.ED.-tesis, Universiteit van Suid-Afrika.

Oosthuizen, J.D. 1969. Die voorlopige standaardisering van 'n toets vir kritiese denke. D.ED.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.

Oosthuizen, F. 1988. Vooroordeel, mites, meestersimbole en historiese indoktrinasie. Gister en Vandag, no. 16, September, 12-15.

O'Reilly, K. 1985. Teaching critical thinking in high school U.S. History. Social Education, vol. 49, no. 4, April, 281-284.

Owen, K. & Taljaardt, J.J. 1988. Handleiding vir die gebruik van Sielkundige en Skolastiese toetse van IPEN en die NIPN. Pretoria: RGN.

Paul, R.W. 1984. Critical thinking: Fundamental to education for a free society. Educational Leadership, vol. 42, no. 1, September, 4-14.

Paul, R.W. 1985. Bloom's taxonomy and critical thinking instruction. Educational Leadership, vol.42, no. 8, May, 36-39.

Paulsen, W.J. 1976. Die opvoedkundige implikasies van intelligensie en kreatiewe denke met spesiale verwysing na die werk van J.P. Guilford. D.ED.-proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Perry, J. 1984. Situations and Attitudes. Cambridge: Mit Press. 352 p.

Phillips, J.L. 1981. Piaget's Theory: A Primer. San Francisco: W.H. Freeman and co. 192 p.

Piaget, J. 1950. The Child's construction of reality. London: Routledge & Paul. 386 p.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1971. Mental Imagery in the child. London: Kegan Paul. 396 p.

Piaget, J. 1972. The moral judgment of the child. London: Routledge & Kegan Paul. 418 p.

Pratt, D. 1980. Curriculum: design and development. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 503 p.

Presseisen, B.Z. 1985. Thinking skills: meanings, models, materials, in A.L.Costa, Developing minds: a resource book for teaching thinking, Roseville, California: ASCD, Autumn, 43-48.

Presseisen, B.Z. 1988. Avoiding battle at curriculum gulch: Teaching thinking and content. Educational Leadership, vol. 45, no. 7, April, 7-8.

Pretorius, J.W.M. 1982. Kommunikasie in die klaskamer. Pretoria: J.L. van Schaik. 172 p.

Raths, L.E. 1976. Teaching for thinking. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. 348 p.

Raad van Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981. Onderzoek na die Onderwys: Verslag van die Werkkomitee: Kurrikulering.

Raad van Geesteswetenskaplike Navorsing, 1983. Openbaringswyses van hoogbegaafde leerlinge-'n psigo-pedagogiese perspektief. 89 p.

Ross, L. 1981. Social cognitive development: frontiers and possible futures. Cambridge: Cambridge University Press. 322 p.

Roux, J.H. 1980. Probleme betreffende die Tweede Taal by Engelsprekende leerlinge in die junior sekondêre skoolfase rondom die geskrewe taal- 'n wordingspedagogiese perspektief. D.ED.- proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth.

Rudin, B. 1984. Teaching critical thinking skills. Social Education, vol. 48, no. 4, April, 279-281.

Russel, D.H. 1953. The development of thinking processes. Review of Educational Research, vol. 23, no. 1, February, 12-15.

Ryan, F.L. 1980. The social Studies Sourcebook. Boston: Allynard Bacon Inc. 304 p.

Sagan, C. 1987. The burden of skepticism. The Skeptical Inquirer, vol. 12, no. 1, Fall, 38-46.

Sirgel, I.E. 1984. A constructivist perspective for teaching thinking. Educational Leadership, vol. 42, no. 3, November. 18-21.

Shaw, P. 1981. Logic and its limits. London: Pan Books, 251 p.

Smit, T.C. 1974. Kritiese en skeppende denke.(a) Die Unie, Januarie, jaargang 70, no. 7, 269-272.

Smit, T.C. 1974. Kritiese en skeppende denke.(b) Die Unie, Februarie, jaargang 70, no. 8, 309-312.

Smit, T.C. 1974. Kritiese en skeppende denke.(c) Die Unie, Maart, jaargang 70, no. 9, 371-377.

Smit, T.C. 1974. Kritiese en skeppende denke.(d) Die Unie, April, jaargang 70, no. 10, 411-416.

Sonnekus, M.C.H. & Ferreira, G.V. 1979. Die psigiese lewe van die kind in opvoeding. Stellenbosch: UUB. 411 p.

Steele, I. 1976. Developments in History Teaching. Exeter: A. Wheaton and Co. Ltd. 125 p.

Steyn, P.J.N., Badenhorst, D.C. & Yule, R.M. 1981. Teaching Method. Johannesburg: McGraw-Hill Book Company. 123 p.

Steyn, I.N. 1984. Onderrigleer as wyse van opvoeding. Durban: Butterworth. 127 p.

Stratton, P. & Hayes, N. 1988. A Student's Dictionary of Psychology. London: Edward Arnold. 216 p.

Sutherland, S. 1989. The International Dictionary of Psychology. New York: Continuum. 491 p.

Taba, H. 1950. The problems in developing critical thinking, Progressive Education, vol. 28, November. 45-48.

Tallie, F.M. 1989. Ervaringgerigte onderwysmetodes binne geskiedenisonderwys op sekondêre skoolvlak, met besondere verwysing na simulاسie en rolspel. M.ED.-thesis, Universiteit van Stellenbosch.

Tanner, D. & Tanner, L. 1975. Curriculum development, theory into practise. New York: MacMillan. 734 p.

Tosh, J. 1989. The pursuit of history. New York: Longman Inc. 205 p.

Travers, J.F. 1979. Educational psychology. New York: Harper & Row. 740 p.

Trümpelmann, M.H., Van Jaarsveld, F.A., Van Niekerk, J.H. et al. 1983. Kreatiewe Geskiedenisonderrig. Durban: Butterworth. 160 p.

Trümpelmann, M.H. 1986. Politieke geletterdheid as verantwoordelikheid van die sekondêre skool. RAU-publikasie C43. 263 p.

Truter, L.D. 1987. Die identifisering en akkommodering van kognitiewe leer en persoonlikheidsstyle as bydraende aspekte van leerprobleme. D.ED.-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth.

Van Biljon, J. 1983. Uitdagings aan lektore. N.E.D Bulletin 34. 134 p.

Van der Walt, J.L. 1976. 'n Empiriese ondersoek na die mate waarin 16-jarige adolessente in staat is tot

wetenskaplike denke. M.ED. -tesis, Potchefstroomse Universiteit vir Hoër onderwys.

Van der Walt, P.S.V. 1978. Die gedeeltelike bereiking van die abstrak-operasionele denkvlak as oorsaak van gebrek aan insig in sekondere Wiskunde. M.ED.-tesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Van Jaarsveld, F.A. 1959. Die Afrikaner en sy Geskiedenis. Kaapstad: Nasionale Boekhandel. 124 p.

Van Jaarsveld, A.J. 1964. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns. M.ED.-tesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Van Jaarsveld, A.J. 1968. 'n Analise van die kreatiewe beginsel in die opvoeding met spesiale verwysing na die kunsopvoeding. D.ED.-proefskrif, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Van Jaarsveld, F.A. 1980. Westerse historiografie en geskiedenisfilosofie. Pretoria: Haum. 165 p.

Van Rensburg, J.J.J. 1973. 'n Krities-vergelykende studie van Jean Piaget se teorieë in verband met die ontwikkeling van die intellek van die kind en die

opvoedkundige implikasies daarvan. D.ED.-proefskrif, Universiteit van die Oranje Vrystaat.

Wade, C. & Travis, C. 1990. Thinking critically and creatively. The Skeptical Inquirer, vol. 14, no. 4, Summer, 372-377.

Webb, L. 1987. Edward de Bono se Laterale denke en die implikasies daarvan in die skoolonderrigstelsel. Die Unie, jaargang 84, no. 1, Julie. 12-15.

Wilson, J. 1970. Moral Thinking. London: Heinemann. 87 p.

Wolman, B.B. 1973. Dictionary of Behavioral Science. New York: Van Nostrand Reinhold co. 478 p.

Young, R.H. 1982. 'n Verbesondering van die didaktiek met verwysing na Geskiedenis in die sekondêre skool. M.ED.-tesis, Universiteit van Port Elizabeth.