

**LEERGEREEDMAKING VAN MILIEUBENADEELDE KLEUTERS
IN 'N MULTIKULTURELE LEEROMGEWING**

deur

ELIZABETH BEZUIDENHOUT

Voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

SIELKUNDIGE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: DR A.M. DICKER

NOVEMBER 2001

DANKBETUIGING

Graag spreek ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone uit:

- ❖ Dr. A.M. Dicker vir haar bekwame en bereidwillige hulp en leiding
- ❖ My familie, vir hulle opregte belangstelling
- ❖ My man, Steve, vir sy ondersteuning en begrip waarsonder hierdie studie nie moontlik sou wees nie
- ❖ Prof. S. Schultze vir haar insette ten opsigte van die empiriese ondersoek
- ❖ Die *Department of Education*, wat toestemming verleen het om skole te nader en vir die verskaffing van inligting
- ❖ Mev. C.J. Marais vir die taalversorging
- ❖ Vriende en kollegas vir hulle belangstelling
- ❖ Die tyd en opoffering deur Graad R en Graad i-opvoeders
- ❖ My Hemelse Vader, vir Sy leiding, krag en genade

Die Skryfster



Opgedra aan alle milieubenadeelde kleuters in Suid-Afrika

Studentenommer: 3267-082-6

Ek verklaar hiermee dat **LEERGEREEDMAKING VAN MILIEUBENADEELDE
KLEUTERS IN 'N MULTIKULTURELE LEEROMGEWING** my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

Bev

HANDTEKENING

(Mev. E. Bezuidenhout)

10 Februarie '02

DATUM

OPSOMMING**LEERGEREEDMAKING VAN MILIEUBENADEELDE KLEUTERS
IN 'N MULTIKULTURELE LEEROMGEWING**

deur

ELIZABETH BEZUIDENHOUT

STUDIELEIER : DR. A.M. DICKER

DEPARTEMENT : OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE

GRAAD : M.Ed

Die doel met die onderhawige studie is om te bepaal watter ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing voorkom en om dié faktore te identifiseer waardeur hierdie tekorte veroorsaak word. Daar word 'n breedvoerige blik gewerp op beskikbare leergereedheidsprogramme en in hoe 'n mate dit die ontwikkelingstekorte van milieubenadeelde kleuters aanspreek.

Aan die hand van die literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek blyk dit dat die beeld van milieubenadeelde kleuters besig is om te verander. Ontwikkelingstekorte word veral ten opsigte van die volgende aspekte ervaar:

- Emosionele
- Fisieke
- Kognitiewe
- Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling

Uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek blyk dit dat bogenoemde ontwikkelingstekorte veroorsaak word deur huislike, skolastiese, sosio-demografiese en sosio-ekonomiese faktore.

Uit die ondersoek word aanbevelings ten opsigte van die volgende gegeneer:

- Die ouerhuis
- Die pre-primêre skool
- Die primêre skool
- *Department of Education*
- Verdere navorsing

SUMMARY

**SCHOOL READINESS OF MILIEU DISADVANTAGED PRE-
SCHOOLERS IN A MULTICULTURAL LEARNING
ENVIRONMENT**

by

ELIZABETH BEZUIDENHOUT

STUDY LEADER : DR. A.M. DICKER

DEPARTMENT : EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

DEGREE : M.Ed

The aim of this study is to investigate the developmental deficits among milieu disadvantaged pre-schoolers in a multicultural learning environment and to identify the cause of these deficits. The availability of school readiness programmes and whether these programmes fulfil in the needs of milieu disadvantaged pre-schoolers are investigated.

In the light of the theoretical and empirical research it appears that the profile of milieu disadvantaged pre-schoolers is in a process of change. Developmental shortcomings are experienced with regard to the following developmental aspects:

- Emotional
- Physical
- Cognitive
- Social, moral and aesthetical development

According to the theoretical and empirical research these developmental deficits are caused by factors due to the home environment, the school as well as socio-demographic and socio-economic factors.

From the research recommendations regarding the following were generated:

- The parents
- The pre-primary school
- The primary school
- *The Department of Education*
- Further research

SLEUTELBEGRIPPE

Hierdie begrippe word breedvoerig in Hoofstuk 1, 2 en 3 bespreek.

Emosionele ontwikkeling	<i>Emotional development</i>
Entrepreneurskap	<i>Entrepreneurship</i>
Fisieke ontwikkeling	<i>Physical development</i>
Geletterdheid	<i>Literacy</i>
(Die) Gemeenskap	<i>Society</i>
Gesondheid en Veiligheid	<i>Health and Safety</i>
Gesyferdheid	<i>Numeracy</i>
Graad 0	<i>Junior First Grade/Pre-First Grade</i>
Grondslagfase	<i>Elementary school</i>
Huislike oorsake	<i>Homely causes</i>
	<i>Domestic causes</i>
Kleuter	<i>Pre-schooler</i>
Kompensatoriese onderwys	<i>Compensatory education</i>
Kleinkindontwikkeling	<i>Early Childhood Development</i>
	<i>ECD</i>
	<i>EDUCARE</i>
Kleuterskool/Pre-primêre skool	<i>Nursery School</i>
Kognitiewe ontwikkeling	<i>Cognitive development</i>
Kommunikasie	<i>Communication</i>
Kulturele indringing	<i>Cultural imposition</i>
Informele opvoeding	<i>Informal/pre-school education</i>
Leergereedheid	<i>School readiness</i>
Leerryf	<i>School mature</i>
Leergereed	<i>School ready</i>
Leergereedheidsprogram	<i>School orientation programme</i>
	<i>School readiness programme</i>
Leerprogramme	<i>Learning Programmes</i>
Lewensvaardighede	<i>Life Skills</i>
Milieubenadeeldheid	<i>Milieu disadvantagedness</i>

	<i>Cultural-familial retardates</i>
	<i>Psycho-social retardates</i>
	<i>Environmentally deprived</i>
	<i>Environmentally disadvantaged</i>
	<i>Socially disadvantaged</i>
	<i>Socially handicapped</i>
	<i>Economically handicapped</i>
Multikulturele leeromgewing	<i>Multicultural learning environment</i>
	<i>Anti-bias curriculum</i>
	<i>Multicultural education</i>
	<i>Cultural pluralism</i>
	<i>Intercultural education</i>
	<i>Multi-ethnic education</i>
	<i>Multiracial education</i>
	<i>Bicultural education</i>
	<i>Multitiered early childhood programmes</i>
	<i>Multiculturalism</i>
Oorgangsfase/Brugfase	<i>Transitional Kindergarten</i>
(Die) Omgewing	<i>Environment</i>
Persoonlike Ontwikkeling	<i>Personal Development</i>
Programorganiseerders	<i>Programme Organisers</i>
Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling	<i>Social, moral and aesthetic development</i>
Skolastiese oorsake	<i>Scholastic causes</i>
Sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake	<i>Socio-demographic and socio-economic causes</i>
Sentrum vir kleinkindontwikkeling	<i>Pre-School Child Care Centre</i>
Uitkomsgebaseerde Onderwys	<i>UGO</i>
	<i>Outcomes Based Education</i>
	<i>OBE</i>

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 : TEMA-ANALISE EN PROBLEEMSTELLING

1.1	INLEIDENDE ORIËTERING	1
1.2	BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM EN PROBLEEMSTELLING	6
1.3	TEMA-ANALISE.....	7
1.3.1	KLEINKINDONTWIKKELING.....	7
1.3.2	INFORMELE OPVOEDING.....	8
1.3.3	LEERGEREEDHEID.....	9
1.3.3.1	Leerryt.....	9
1.3.3.2	Leergereed.....	10
1.3.4	DIE LEERGEREEDHEIDSPROGRAM.....	12
1.3.5	MILIEUBENADEELDHEID	13
1.3.6	MULTIKULTURELE LEEROMGEWING.....	15
1.4	NAVORSINGSMETODE	17
1.4.1	LITERATUURSTUDIE.....	17
1.4.2	EMPIRIESE ONDERSOEK.....	17
1.5	DOEL VAN DIE STUDIE.....	18
1.6	PROGRAM VAN STUDIE	18

HOOFSTUK 2 : DIE MILIEUBENADEELDE KLEUTER

2.1	INLEIDING	20
2.2	KULTUUR EN ONTWIKKELING	21
2.2.1	KULTUUR.....	21
2.2.2	ONTWIKKELING.....	21
2.3	DIE ONTWIKKELING VAN MILIEUBENADEELDE KLEUTERS.....	23
2.3.1	EMOSIONELE ONTWIKKELING	24
2.3.1.1	Algemene emosionele profiel	25
2.3.1.2	Emosionele stabiliteit	26

2.3.1.3	Selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld	26
2.3.1.4	Skeiding van die moederfiguur	26
2.3.1.5	Soeke na aandag	26
2.3.2	FISIEKE ONTWIKKELING	27
2.3.2.1	Algemene fisieke gesondheid en groei	28
2.3.2.2	Balans	29
2.3.2.3	Liggaamsbeeld	29
2.3.2.4	Motoriese ontwikkeling	30
2.3.2.5	Oogbeweging	31
2.3.2.6	Oog-hand-koördinasie	31
2.3.3	KOGNITIEWE ONTWIKKELING	32
2.3.3.1	Aandag en konsentrasie	33
2.3.3.2	Algemene kognitiewe/skolastiese profiel	33
2.3.3.3	Denkvaardighede	35
2.3.3.4	Ervaringswêreld	35
2.3.3.5	Getalbegrip	36
2.3.3.6	Neurologiese ontwikkeling	36
2.3.3.7	Perseptuele ontwikkeling	36
2.3.3.8	Posisie in die ruimte	39
2.3.3.9	Rigting	39
2.3.3.10	Ruimtelike oriëntasie	40
2.3.3.11	Sortering en klassifisering	40
2.3.3.12	Taakvoltooiing	40
2.3.3.13	Taalontwikkeling	40
2.3.3.14	Toekomspektief	43
2.3.3.15	Tyd	43
2.3.4	SOSIALE EN MORELE ONTWIKKELING	44
2.3.4.1	Aanpassing by die rooster/roetine	44
2.3.4.2	Algemene sosiale ontwikkeling	45
2.3.4.3	Dissipline/gehoorsaamheid/gesag/respek	45
2.3.4.4	Groepwerk	45
2.3.4.5	Mededeelsaamheid	46
2.3.4.6	Skakeling met die portuurgroep	46

2.3.5	WISSELWERKING TUSSEN DIE ONDERSKEIE ONTWIKKELINGSKATEGORIEË.....	46
2.4	OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE BY MILIEUBENADEELDE KLEUTERS.....	47
2.4.1	HUISLIKE OORSAKE	49
2.4.1.1	Ervaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis.....	50
2.4.1.2	Die gesin	51
2.4.1.3	Die kleuter self.....	53
2.4.1.4	Die moeder	64
2.4.1.5	Onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers.....	67
2.4.1.6	Ouerbetrokkenheid.....	67
2.4.1.7	Ouerintelligensie.....	68
2.4.1.8	Ouerskapstyl.....	68
2.4.1.9	Die vader	69
2.4.1.10	Versorging van die kleuter	71
2.4.2	SKOLASTIESE OORSAKE	72
2.4.2.1	Die pre-primêre skool.....	72
2.4.2.2	Die primêre skool.....	72
2.4.2.3	Kontinuiteit tussen die huis en die skool	74
2.4.3	SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE	75
2.4.3.1	Algemene demografiese faktore	75
2.4.3.2	Enkelmoederskap	76
2.4.3.3	Kultuur	77
2.4.3.4	Omgewingsbesoedeling.....	78
2.4.3.5	Sosiale faktore	79
2.4.3.6	Sosio-ekonomiese faktore.....	79
2.4.3.7	Stres.....	83
2.4.3.8	Taal.....	85
2.4.3.9	Tegnologie.....	85
2.4.4	WISSELWERKING TUSSEN DIE ONDERSKEIE OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE BY MILIEUBENADEELDE KLEUTERS	85
2.5	SINTESE.....	87

HOOFSTUK 3 : DIE LEERGEREEDHEIDSPROGRAM

3.1	INLEIDING	89
3.2	FASES VAN INFORMELE OPVOEDING	89
3.2.1	SENTRUM VIR KLEINKINDONTWIKKELING.....	90
3.2.2	KLEUTERSKOOL/PRE-PRIMÊRE SKOOL.....	90
3.2.3	KINDERGARTEN.....	90
3.2.4	PRE-KINDERGARTEN.....	91
3.2.5	OORGANGSFASE/BRUGFASE.....	91
3.2.6	GRAAD 0.....	92
3.3	DOEL VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME	92
3.4	BESKIKBARE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME	93
3.4.1	INTERNASIONALE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME.....	94
3.4.1.1	Bright Start	94
3.4.1.2	Direct Instructional System for Teaching	96
3.4.1.3	Early Development Program	97
3.4.1.4	EDUCARE	97
3.4.1.5	Finnish Kindergarten System	98
3.4.1.6	Goals 2000	99
3.4.1.7	High/Scope Perry Pre-School Program	99
3.4.1.8	Mediated Learning Experience	100
3.4.1.9	Montessori Method	101
3.4.1.10	Outcomes Based Education op internasionale vlak	103
3.4.1.11	Project Head Start	104
3.4.1.12	Very Important Pre-Schoolers	105
3.4.2	INTERNASIONALE REKENAARGESTEUNDE PROGRAMME.....	105
3.4.2.1	Writing to Read	106
3.4.2.2	Futurekids	106
3.4.2.3	Sagteware	107
3.4.3	INTERNASIONALE TAALPROGRAMME.....	109
3.4.3.1	Bilingual Program	110
3.4.3.2	English-Language Program	110

3.4.3.3	First-Language Program	110
3.4.3.4	Library Outreach Program	110
3.4.3.5	Tweetalige Onderwysprogramme	111
3.4.4	SUID-AFRIKAANSE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME	113
3.4.4.1	Clever's School Readiness Programme	113
3.4.4.2	De Witt se Skoolgereedheidsprogram	114
3.4.4.3	Graad R	117
3.4.4.4	Kurrikulum 2005	118
3.4.4.5	Learning Through Play	119
3.4.4.6	My Magic Start	120
3.4.4.7	Shuter's School Readiness Programme	121
3.4.4.8	Smile	123
3.4.4.9	TED Educational Programme for the Pre-Primary School	124
3.4.4.10	Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrika	126
3.4.5	SUID-AFRIKAANSE REKENAARGESTEUNDE PROGRAMME	130
3.4.5.1	Knowledge Network	130
3.4.5.2	Softteach	131
3.4.5.3	STIMU-ZONE	132
3.4.5.4	Takelane Sesame	132
3.4.6	SUID-AFRIKAANSE TAALPROGRAMME	133
3.5	KURRIKULUM VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME	134
3.5.1	ALGEMENE FASETTE VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME	138
	ME	138
3.5.1.1	Assessering	140
3.5.1.2	Die dagprogram/rooster	145
3.5.1.3	Filosofie/opvoedingstyl	146
3.5.1.4	Gekoördineerde dienste	148
3.5.1.5	Herhaling	149
3.5.1.6	Klaskamerklimaat	149
3.5.1.7	Kontinuiteit tussen die huis en die skool	150
3.5.1.8	Opvoederopleiding	150
3.5.1.9	Ouerbetrokkenheid	150
3.5.2	DIE LEERPROGRAM	151

3.5.2.1	Geletterdheid	151
3.5.2.2	Gesyferdheid	153
3.5.2.3	Lewensvaardighede	155
3.5.3	DIE LEERAREAS	164
3.5.3.1	Kuns en Kultuur	165
3.5.3.2	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	169
3.5.3.3	Menslike en Sosiale Wetenskappe	169
3.5.3.4	Taal, Literatuur en Kommunikasie	171
3.5.3.5	Lewensoriëntering	174
3.5.3.6	Syferliteratuur en Wiskunde	176
3.5.3.7	Natuurwetenskappe	177
3.5.3.8	Tegnologie	177
3.6	SINTESE	182

HOOFSTUK 4 : ONTWERP EN UITVOERING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1	INLEIDING	184
4.2	DOELSTELLINGS	184
4.3	DIE NAVORSINGSONTWERP	185
4.3.1	ETIESE MAATREËLS	185
4.3.2	VERTROUENSWAARDIGHEIDSMATREËLS	186
4.3.3	DATA-INSAMELING	187
4.3.3.1	Die steekproef	188
4.3.3.2	Die navorser as instrument	188
4.3.3.3	Metode	188
4.3.4	Dataverwerking	190
4.4	SINTESE	191

HOOFSTUK 5 : RESULTATE EN BESPREKING VAN RESULTATE

5.1	INLEIDING	192
5.2	BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN RESPONDENTE	192

5.3	DIE ONTWIKKELINGSTEKORTE VAN MILIEUBENADEELDE	
	KLEUTERS.....	194
5.3.1	EMOSIONELE ONTWIKKELING	195
5.3.1.1	Algemene emosionele profiel	195
5.3.1.2	Emosionele stabiliteit	196
5.3.1.3	Selfstandigheid en waaghouding	196
5.3.1.4	Skeiding van die moederfiguur.....	197
5.3.1.5	Soeke na aandag.....	198
5.3.1.6	Tekeninge.....	198
5.3.1.7	Fluktuasie in emosionele ontwikkeling	199
5.3.2	FISIEKE ONTWIKKELING	199
5.3.2.1	Algemene fisieke gesondheid en groei.....	199
5.3.2.2	Balans	200
5.3.2.3	Kronologiese ouderdom	201
5.3.2.4	Liggaamsbeeld.....	201
5.3.2.5	Motoriese ontwikkeling	202
5.3.2.6	Oogbeweging.....	207
5.3.2.7	Oog-hand-koördinasie	207
5.3.3	KOGNITIEWE ONTWIKKELING	208
5.3.3.1	Aandag en konsentrasie	208
5.3.3.2	Denkvaardighede	209
5.3.3.3	Ervaringswêreld.....	211
5.3.3.4	Getalbegrip	212
5.3.3.5	Kleure.....	213
5.3.3.6	Perseptuele ontwikkeling	213
5.3.3.7	Posisie in die ruimte.....	217
5.3.3.8	Rigting.....	217
5.3.3.9	Ruimtelike oriëntasie.....	217
5.3.3.10	Taakvoltooing.....	218
5.3.3.11	Taalontwikkeling	218
5.3.3.12	Toekomsperspektief.....	221
5.3.3.13	Tyd	221
5.3.3.14	Vormpersepsie.....	222

5.3.3.15	Fluktuasie in kognisie	222
5.3.4	SOSIALE, MORELE EN ESTETIESE ONTWIKKELING	222
5.3.4.1	Aanpassing by die rooster/roetine	223
5.3.4.2	Dissipline/gehoorsaamheid/gesag/respek	223
5.3.4.3	Estetiese ontwikkeling	224
5.3.4.4	Groepwerk	225
5.3.4.5	Identifiserende besonderhede	225
5.3.4.6	Kulturele ontwikkeling	225
5.3.4.7	Mededeelsaamheid	226
5.3.4.8	Oorgangsvaardighede	226
5.3.4.9	Skakeling met die portuurgroep	226
5.4	TEKORTE BY LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME	227
5.4.1	KURRIKULUM 2005	228
5.4.2	SMILE	228
5.4.3	TED EDUCATIONAL PROGRAMME FOR THE PRE-PRIMARY SCHOOL	229
5.5	MOONTLIKE OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE BY MILIEUBENADEELDE KLEUTERS	229
5.5.1	MOONTLIKE HUISLIKE OORSAKE	229
5.5.1.1	Ervaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis	229
5.5.1.2	Die gesin	232
5.5.1.3	Die kleuter self	234
5.5.1.4	Die moeder	237
5.5.1.5	Onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers	237
5.5.1.6	Ouerbetrokkenheid	238
5.5.1.7	Ouerskapstyl	239
5.5.1.8	Versorging van die kleuter	240
5.5.2	MOONTLIKE SKOLASTIESE OORSAKE	240
5.5.2.1	Die pre-primêre skool	240
5.5.2.2	Die primêre skool	242
5.5.2.3	Kontinuiteit tussen die huis en die skool	242
5.5.3	MOONTLIKE SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE	243

5.5.3.1	Algemene demografiese faktore	243
5.5.3.2	Enkelmoederskap	243
5.5.3.3	Kultuur	244
5.5.3.4	Sosiale faktore	247
5.5.3.5	Sosio-ekonomiese faktore	247
5.5.3.6	Taal	248
5.6	WAARNEMINGS TEN OPSIGTE VAN MILIEUBENADEEL- DE KLEUTERS	248
5.6.1	EMOSIONELE ONTWIKKELING	248
5.6.2	FISIEKE ONTWIKKELING	249
5.6.3	KOGNITIEWE ONTWIKKELING	250
5.6.4	SOSIALE, MORELE EN ESTETIESE ONTWIKKELING	251
5.7	SINTESE	252

HOOFSTUK 6 : GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING	253
6.2	GEVOLGTREKKINGS	254
6.2.1	GEVOLGTREKKINGS UIT DIE LITERATUURSTUDIE	254
6.2.1.1	Die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters	255
6.2.1.2	Oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters	257
6.2.2	GEVOLGTREKKINGS UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	259
6.2.2.1	Die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters	260
6.2.2.2	Moontlike oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters	263
6.2.3	SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS UIT BEIDE DIE LITERATUURSTUDIE EN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	265
6.2.3.1	Die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters	265
6.2.3.2	Oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters	268
6.3	AANBEVELINGS	271
6.3.1	AANBEVELINGS AAN DIE OUERHUIS	272
6.3.2	AANBEVELINGS AAN DIE PRE-PRIMÊRE SKOOL	275
6.3.2.1	Aanbevelings	275

6.3.2.2	Voorsorgmaatreëls by die implementering van leergereedheids- programme	277
6.3.2.3	Voorgestelde leergereedheidsprogram	278
6.3.3	AANBEVELINGS AAN DIE PRIMÊRE SKOOL	279
6.3.4	AANBEVELINGS AAN DIE ONDERWYSDEPARTEMENT	280
6.3.5	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	281
6.4	LEEMTES VAN DIE ONDERSOEK	282
6.5	SLOTWOORD	282
	BYLAE A	284
	BYLAE B	295
	LITERATUURLYS	298

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 1 : MASLOW SE HIËRARGIE.....	22
FIGUUR 2 : ONTWIKKELINGSTEKORTE.....	268
FIGUUR 3 : OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE.....	271

LYS VAN TABELLE

TABEL 1	: ALGEMENE FASETTE VAN LEERGEREEDHEIDS-PROGRAMME	139
TABEL 2	: ASSESSERING.....	145
TABEL 3	: DIE DAGPROGRAM	146
TABEL 4	: FILOSOFIE.....	148
TABEL 5	: GELETTERDHEID	153
TABEL 6	: GESYFERDHEID	155
TABEL 7	: LEWENSVAAARDIGHEDE.....	156
TABEL 8	: FISIEKE ONTWIKKELING.....	159
TABEL 9	: OUDITIEWE EN VISUELE PERSEPSIE	163
TABEL 10	: EMOSIONELE ONTWIKKELING.....	166
TABEL 11	: OORGANGSVAARDIGHEDE.....	175
TABEL 12	: LEERAREAS VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME	182
TABEL 13	: KURRIKULUM VIR LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME..	183
TABEL 14	: BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN RESPONDENTE....	193
TABEL 15	: DIE ONTWIKKELINGSTEKORTE VAN MILIEUBENADEEL-DE KLEUTERS UIT DIE LITERATUURSTUDIE	257
TABEL 16	: OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE UIT DIE LITERATUURSTUDIE	259
TABEL 17	: DIE ONTWIKKELINGSTEKORTE VAN MILIEUBENADEEL-DE KLEUTERS UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK.....	262
TABEL 18	: MOONTLIKE OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK.....	264
TABEL 19	: DIE ONTWIKKELINGSTEKORTE VAN MILIEUBENADEEL -DE KLEUTERS UIT BEIDE DIE LITERATUURSTUDIE EN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	266
TABEL 20	: OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE UIT BEIDE DIE LITERATUURSTUDIE EN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK.....	270
TABEL 21	: VOORGESTELDE LEERGEREEDHEIDSPROGRAM	278

HOOFSTUK 1

TEMA-ANALISE EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

In Gauteng, Suid-Afrika, is daar sowat 151 773 nuwe Graad 1's jaarliks (*Gauteng Department of Education, 2000:5*). Vele volwassenes besef nie watter groot opgaaf skooltoetreding vir 'n kind meebring nie. Volgens Maxwell & Eller (1994:56) asook Van Niekerk (1986:160) is min ander oorgange in die lewensloop van 'n kind so drasties as die sprong van kleuter tot skoolkind.

Die skoolbeginner moet leergereed wees ten einde suksesvol te kan toetree tot die skool (Chandler, 1993:52). Sommige kinders ervaar minimale probleme ten opsigte van skooltoetreding. Vir ander is die uitdaging té groot en kan dit tot 'n opvoedingsnood reeds by aanvangsonderrig lei. Hierdie opvoedingsnood manifesteer as nie-leergereedheid by die kind omdat hy/sy nie baat by formele opvoeding vind nie (Bender, 1990:15). Skuy, Koeberg & Fridjhon (1997:1771) meld dat talle studies die verband tussen milieubenadeeldheid en gebrekkige akademiese aanpasbaarheid (nie-leergereedheid) aantoon. Die kind het dan leiding nodig om die oorgang van informele opvoeding na formele opvoeding te vergemaklik.

Nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid is baie komplekse gesteldhede (Carlton & Winsler, 1999:338; Lewit & Schuurmann Baker, 1995:128; Garrett, Ng'andu & Ferron, 1994:342). Daar bestaan verskeie faktore wat aanleiding tot milieubenadeeldheid en nie-leergereedheid kan gee. Die hedendaagse samelewing word gekenmerk deur snelle verandering op verskeie terreine (Garrett *et al*, 1994:332). Wiechers (1995:45) meld dat verandering hand aan hand met verskuiwings ten opsigte van insigte, houdings, waardes en leefwyses gaan. Hierdie verandering word meebring deur huislike, skolastiese asook sosio-demografiese en sosio-ekonomiese faktore (Ben-Hur, 1998:663; Flaxman & Passow, 1995:59; Swadener, 1995:404; Sen, 1995:10; Smit, 1999:19).

In die verlede het die probleem van nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid veral in laer sosio-ekonomiese en milieubenadeelde samelewingstrukture voorgekom, maar in die 21^{ste} eeu word die verskynsel ook by hoër sosio-ekonomiese groepe aangetref (Landesman Ramey & Ramey, 1994:195; Edmunds, 1994:11). Pretorius (1990:208) is van mening dat milieubenadeeldheid toenemend op alle vlakke van die samelewing voorkom.

In Suid-Afrika het 'n era van veranderinge op alle terreine van die samelewing veral sedert die negentigerjare begin ontstaan (Kapp, 1990:122). Swadener (1995:404) sluit hierby aan en meld dat 'n nuwe soort oorlog van rassekonflik, ekonomiese onsekerheid en geweld in die nuwe millennium uitbreek het. Suid-Afrika word veral hierdeur geraak. Die Suid-Afrikaanse konteks is uniek in dié sin dat daar 'n vermenging tussen eerste en derdewêreldonderwysomstandighede bestaan (Stipek & Ryan, 1997:722; Wiechers, 1995:56).

Die era van verandering kring wyer uit as slegs Suid-Afrika. Hanson, Wolfberg, Zercher, Morgan, Gutierrez, Barnwell & Beckman (1998:186), Ben-Hur (1998:663) asook Flaxman & Passow (1995:59) beweer dat daar die afgelope dekade 'n demografiese verskuiwing in populasies plaasgevind het, wat kulturele en taalpluraliteit impliseer. Demografiese omstandighede van 'n land of 'n gebied behels sake soos getalle, ruimtelike verspreiding en verandering. Wanneer strukture vir onderwysvoorsiening geskep word en onderwyspraktyke tot stand gebring word, stel die natuurlike en fisiese omstandighede van 'n gebied bepaalde eise. Hierdie strukture bied moontlikhede waarbinne die mens kan handel, maar lê ook beperkings op die handeling van die mens (Van Rensburg, Landman & Bodenstein, 1988:35).

Veranderende ekonomiese toestande, soos dit wêreldwyd in die nuwe millennium plaasvind, lei tot grootskaalse werkloosheid (Wilson, 1996:235; Adeola, 1994:99; Garrett *et al*, 1994:333). Die kombinasie van demografiese en ekonomiese transformasies verhoog die risiko van armoede en milieubenadeeldheid (Garrett *et al*, 1994:332). Volgens verskeie

outeurs (Zigler, Finn-Stevenson & Stern, 1997:396; Hujula-Huttunen & Järvi, 1996:111) het sosiale verandering ook die afgelope dekade wêreldwyd drasties toegeneem.

Rodriguez (1998:39) sluit hierby aan en meld dat daar 'n groeiende voorkomssyfer van kultuur en taalbenadeelde kleuters in die VSA, vanweë demografiese veranderinge, is. Swadener (1995:404) wys op die toenemende persentasie ekonomiese probleme in Brittanje en die VSA en is van mening dat die toestand tans 'n hoogtepunt bereik het. Verandering op een gebied van die samelewing beïnvloed ook ander samelewingsverbande.

Bogenoemde veranderinge hou dikwels nadelige gevolge vir jong kinders in (Center & Freeman, 1997:21; Landesman Ramey & Ramey, 1994:195; Wiechers & Erasmus, 1992:131). Nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid maak nie net aanvangsonderwys vir die kind problematies nie, maar beïnvloed in baie gevalle sy/haar emosionele, fisieke, kognitiewe, sosiale, morele én estetiese ontwikkeling (Center & Freeman, 1997:21,35; Kapp, 1990:200). Die beeld van die milieubenadeelde kleuter is besig om te verander (Edlefsen & Baird, 1994:567). Najman, Bor, Morrison & Williams (1992:829) verwys na **nuwe pediatriese probleme** in hierdie verband.

Skole het reeds sedert die sestigerjare drasties begin verander ten einde die probleem van milieubenadeeldheid te probeer aanspreek (Landesman Ramey & Ramey, 1994:195). Voor die sestigerjare was kleuterskole glad nie op arm en milieubenadeelde kleuters gerig nie (Dunlap, 1997:503; Gordon & Williams Browne, 1993:19). Vanaf die sestigerjare het die VSA verskeie programme ontwerp om voorskoolse kinders, wat as gevolg van milieu of kulturele faktore skolastiese agterstande ontwikkel het, te help voorberei vir skooltoetreding (Morrison, 1998:86).

Hierdie tipe onderwys het in die sewentigerjare ook in Engeland posgevat. Die term **kompensatoriese onderwys** (*compensatory education*) was die gebruikelike term om hierdie tipe onderwys te beskryf (Kapp, 1990:540). In die laat tagtigerjare het Namibië ook na 'n soortgelyke onderwysstelsel oorgeskakel (Verhoef, Krüger & Engelbrecht, 1990:84). Die tendens het later na Suid-Afrika beweeg.

Volgens Kapp (1990:122) het daar sedert die tagtigerjare groot kommer oor die hoë driuipsyfer van veral swart skoolbeginners in Suid-Afrika geheers. In die tagtigerjare is milieubenadeeldheid as die primêre oorsaak vir nie-leergereedheid geïdentifiseer. Ten spyte van die bewuswording van die probleem is onvoldoende aandag tot dusver hieraan gewy (*Department of Education: an interim policy for early childhood development*, 1997b:22; Bezuidenhout, 1995:49).

‘n Nuwe onderwysbeleid is uit bogenoemde besef gebore, naamlik gelyke onderwysstandaarde vir alle landsburgers (Kapp, 1990:122). Volgens Verhoef *et al* (1990:84) kan gelyke onderwyskans vir alle kleuters slegs verseker word indien alle kleuters onder gelyke voorwaardes tot die formele onderwys toetree. Hierdie visie is onlangs deur die *Department of Education* (1997b:12) in die *Interim Policy for Early Childhood Development* opgeneem en word in die *National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET)* en *National Committee for Education Support (NCESS)* onderskryf.

In die VSA is voorskoolse onderrig as die belangrikste wapen teen armoede en milieubenadeeldheid geag (Dunlap, 1997:502). Die *Environmental Justice Movement*, wat onlangs in die VSA posgevat het, verwys na die gelyke behandeling van alle mense, kulturele en inkomstegroepe met inagneming van die ontwikkeling, implementering en bekragtiging van omgewingswette, regulasies en beleid (Wilson, 1996:235). Hierdie is ‘n verdere poging om milieubenadeeldheid op te hef en te voorkom.

Die afgelope dekades is daar op internasionale vlak dus verskeie pogings aangewend om in onderwysstelsels voorsiening te maak vir etniese, kulturele en linguale diversiteit van kinders (Bowman, 1992:101; Grobbelaar, 1990:13). Die steeds groeiende internasionale voorkomssyfer van nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid onder kleuters het tot ‘n hernude fokus op jong kinders en hulle opvoeding gelei (Najman *et al*, 1992:829).

Drie belangrike wêreldgebeure hou hiermee verband: *The Convention on the Rights of the Child* (1989), waarby 127 lande betrokke is (insluitend Suid-Afrika). Gesinswaardes,

gedeelde ouerlike pligte en die verdediging van kinderrechte word aangemoedig. *The World Conference on Education for All* (1990) beklemtoon die behoefte aan gesins en gemeenskapsbetrokkenheid by ontwikkelingsprogramme, veral ten opsigte van milieubenadeelde en gestremde kinders. Hierdie standpunt word deur Landesman Ramey & Ramey (1994:195) en vele ander kundiges ondersteun. *The World Summit for Children* (1990) vat kwelpeunte ten opsigte van kinderopvoeding saam en rig 'n pleidooi vir verbeterde programme vir jong kinders (*Department of Education: an interim policy for early childhood development*, 1997b:9-10).

In Suid-Afrika beklemtoon die *Department of Education: an interim policy for early childhood development* (1997b:12,16) die feit dat daar 'n behoefte aan 'n nuwe benadering ten opsigte van kleinkindopvoeding in Suid-Afrika bestaan. Sodoende kan die gaping tussen die huisgesin en die skool geminimaliseer word. Vorige onderwysstelsels kon nie in hierdie doel slaag nie. 'n Nuwe onderwysstelsel moet ontwikkel word na aanleiding van die paradigmaskuif. 'n Siening van **die kind moet gereed vir die skool wees**, het verander na 'n siening van **die huis, skool en gemeenskap moet gereed vir die kind wees** (Burden, 1995:47; Landesman Ramey & Ramey, 1994:195). Hierdie siening is ook in die verslag van die *National Committee for Education Support Services (NCESS)* opgeneem.

Die instelling van 'n ontvangsjaar (**Graad R**) bied nie-leergereed en milieubenadeelde kleuters die geleentheid om hulle agterstande op te hef en bied aan hulle 'n gelyke onderwyskans as vir milieubegunstigdes ongeag taal, ras of geslag. Die ontvangsjaar vorm deel van **Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)**. Die instelling van **Graad R** kan 'n positiewe rol in die bevordering van kontinuïteit tussen die skool en die huis speel.

Bogenoemde veranderinge en die feit dat die beeld van die milieubenadeelde kleuter besig is om te verander, lei daartoe dat die betekenis van die woord **milieubenadeeldheid** ook besig is om te verander. Daar bestaan 'n behoefte aan navorsing ten opsigte van die huidige situasie van die milieubenadeelde kleuter in die Suid-Afrikaanse konteks en ten opsigte van moontlike oplossings in die vorm van leergereedheidsprogramme en ouerbegeleidingsprogramme.

Skooltoetrede word gekompliseer wanneer die kleuter milieubenadeeld is. Wanneer kleuters hulleself in 'n multikulturele leeromgewing soos in Suid-Afrika bevind, word hulle boonop met vreemde kulture gekonfronteer. Veranderinge in die moderne samelewing bemoeilik hierdie saak verder. Milieubenadeeldheid manifesteer wanneer die kind nie kan tred hou met veranderinge in die milieu nie. Ten einde die ideaal van gelyke onderwys en lewenslange leer werklik na te streef, is dit 'n noodsaaklikheid en 'n uitdaging om leergereedheidsprogramme te ontwerp wat met die hedendaagse veranderende sosiale, politieke en ekonomiese stand van sake tred hou.

1.2 BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM EN PROBLEEMSTELLING

In die lig van die voorafgaande inleidende oriëntering kan die probleemstelling soos volg geformuleer word:

- Hoe kan milieubenadeelde kleuters in Suid-Afrika tot leergereedheid gelei word in 'n multikulturele leeromgewing?

Voortvloeiend uit bogenoemde probleemstelling word die volgende subprobleme geformuleer:

- Wat beteken die konsep **kleinkindontwikkeling**?
- Wat beteken die konsep **multikulturele opvoeding**?
- Hoe lyk die tipiese profiel van 'n hedendaagse milieubenadeelde kleuter?
- Watter faktore lewer 'n bydrae tot 'n verhoogde voorkomssyfer van milieubenadeeldheid en nie-leergereedheid in die 21^{ste} eeu?
- Watter ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde skoolbeginners word deur Suid-Afrikaanse opvoeders in die praktyk ervaar?
- Watter leergereedheidsprogramme is vir milieubenadeelde kleuters beskikbaar?
- Spreek die beskikbare leergereedheidsprogramme die ontwikkelingstekorte van milieubenadeelde kleuters aan?

- Hoe kan leergereedheidsprogramme vir milieubenadeelde kleuters by **Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)** in die Grondslagfase inskakel?
- Watter kriteria behoort ten opsigte van leergereedheidsprogramme vir milieubenadeelde kleuters in die Suid-Afrikaanse multikulturele leeromgewing te geld?

1.3 TEMA-ANALISE

Ter wille van duidelikheid word die volgende konsepte verduidelik. Aangesien die literatuur meestal in Engels beskikbaar is, word die Engelse term by sleutelwoorde gemeld: **KLEINKINDONTWIKKELING** (*Early Childhood Development/ECD*), **INFORMELE OPVOEDING** (*informal/pre-school education*), **LEERGEREEDHEID** (*school readiness*), **LEERGEREEDHEIDSPROGRAM** (*school orientation programme*), **MILIEUBENA-DEELDHEID** (*milieu disadvantagedness*) en **MULTIKULTURELE LEEROMGEWING** (*multicultural learning environment*).

1.3.1 KLEINKINDONTWIKKELING

Early Childhood Development (ECD) is 'n sambreelterm vir informele opvoedkundige programme waarby kinders (vanaf geboorte tot negejarige ouderdom) se fisieke, geestelike, emosionele, religieuse, morele en sosiale groei en ontwikkeling betrokke is (*Department of Education: glossary, 1997b:1*). Daar is sowat een miljoen kinders onder die ouderdom van sewe jaar net in Gauteng, Suid-Afrika (*Gauteng Department of Education, 2000:5*).

Vroeër was die term **EDUCARE** in gebruik en het dit na die versorging van kinders vanaf geboorte tot driejarige ouderdom verwys. In hierdie studie word op die opvoedkundige dienste vir vyf tot sesjarige kleuters gefokus. Tans oorkoepel *ECD* hierdie begrip (*Department of Education: glossary, 1997b:1*). Sekere opvoedkundige instansies maak steeds van die term **EDUCARE** gebruik.

Die kwessie van KLEINKINDONTWIKKELING word huidige ernstiger as ooit opgeneem: dienste wat by *ECD* ingesluit word, behels ekonomiese en sosiale ontwikkeling. Behuising, gesondheid, maatskaplike dienste, opvoeding, beplanning, veiligheid en sekuriteit vorm deel hiervan (*Department of Education: an interim policy for early childhood development*, 1997b:15). *ECD* fokus dus op die holistiese ontwikkeling van die kind en is omvattend van aard.

KLEINKINDONTWIKKELING in Suid-Afrika stem in 'n groot mate met die Amerikaanse **Project Head Start** (1965) en **Goals 2000** (Benero, 1994:51) ooreen. Talle kleinkindontwikkelingsprogramme is gebaseer op Amerikaanse en Europese modelle en is baie duur om aan te koop (*Gauteng Department of Education*, 2000:5). In Suid-Afrika bestaan daar 'n behoefte om leergereedheidsmodelle te ontwerp wat inheems van aard is.

1.3.2 INFORMELE OPVOEDING

Volgens Morrison (1998:15) en Van Rensburg *et al* (1988:260) dui INFORMELE OPVOEDING op voor-basiese opvoeding. Voor-basiese opvoeding is alle informele onderwys wat basiese onderwys, met ander woorde formele onderrig, voorafgaan. INFORMELE OPVOEDING staan ook as **voorskoolse opvoeding**, **kleuterskool** of **pre-primêre opvoeding** bekend. Volgens Morrison (1998:192) resorteer kinders vanaf twee tot vyfjarige ouderdom hieronder. Ferreira, Pretorius & Bender (1994:81) is van mening dat kinders van drie tot sesjarige ouderdom hieronder resorteer. In hierdie studie word daar gefokus op **Graad R** en daarom word daar vir die doel van hierdie studie na die opvoeding van vyf tot sesjariges verwys, wanneer daar na die begrip INFORMELE OPVOEDING verwys word.

INFORMELE OPVOEDING verwys na enige program ten opsigte van die vroeë kinderjare. Dit sluit dagsorg in (Maxwell & Eller, 1994:56). INFORMELE OPVOEDING is enige poging wat deur die ouer, voog of pre-primêre skool aangewend word om die kind iets te leer en sluit uitstappies, inkopies doen, slaapydstories, die beantwoording van vrae, speletjies, ensovoorts in. (Naudé, 1996). Voorskoolse programme, wat op vier tot vyfjariges

gerig is, neig om deel te word van die publieke skoolsisteem, veral programme wat spesifiek vir milieubenadeelde kinders en hulle gesinne ontwerp is (Morrison, 1998:13).

Die volgende terme word tans oorsee gebruik om die verskillende fases van INFORMELE OPVOEDING te spesifiseer: *pre-school child care centre, nursery school, kindergarten, pre-kindergarten, transitional kindergarten, junior first grade/pre-first grade en grade 0*. *Nursery school* en *crèche* is ook terme wat in Suid-Afrika gebruik word (McKenzie & Otterman, 1995:213).

Die konsep INFORMELE OPVOEDING word breedvoerig in Hoofstuk 3 bespreek.

1.3.3 LEERGEREEDHEID

Volgens Van Niekerk (1986:161) is dit nodig om tussen die konsepte **leerrypheid** en **leergereedheid** te onderskei. Hierdie standpunt word deur Du Toit & Kruger (1991:102) gesteun, wat beweer dat daar dikwels verwarring oor die verskil tussen **leerrypheid** en **leergereedheid** bestaan.

1.3.3.1 Leerryp

Leerrypheid dui op 'n biologiese groeiproses, wat uniek by elke kind is en nie aan 'n vaste ouderdom gekoppel kan word nie. Dit verwys na die liggaamlike en geestelike rytheid van die kind wat as voorvereiste vir welslae op skool gestel word (Du Toit & Kruger, 1991:102).

Bezuidenhoudt (1995:17) beklemtoon die feit dat **leerrypheid** 'n langsame groeiproses by die klein kind is. Center & Freeman (1997:34) asook Landesman Ramey & Ramey (1994:195) noem in aansluiting hierby dat die proses van leergereedmaking as 'n uitgebreide oorgangsproses gesien moet word. Vertraagde intellektuele ontwikkeling is een van die belangrikste oorsake van nie-rytheid vir leer (Owen & Taljaard, 1995:236). 'n Ander term in hierdie verband is **skoolrypheid** (Kapp, 1990:187; Engelbrecht, 1991:13).

1.3.3.2 **Leergereed**

Wanneer daar na 'n populasie verwys word, dui **leergereedheid** op die ouderdom waarop die gemiddelde individu gereed is om spesifieke take aan te leer. **Leergereedheid** word gewoonlik tussen 5 ½ en 7 jaar bereik en kan nie verhaas word nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:6). Uiteenlopende sienings oor die term en die gebrekkige definiering daarvan lei daartoe dat geldige en betroubare leergereedheidsassessering bykans 'n onmoontlike taak is om uit te voer. **Leergereedheid** is 'n multidimensionele konsep (Lewit & Schuurmann Baker, 1995:129).

Du Toit & Kruger (1991:69-102) is van mening dat **leergereedheid** na die kind se mate van voorbereidheid ten opsigte van sy/haar emosionele, fisieke, kognitiewe, sosiale (normatiewe) en sedelik-religieuse (religieuse) ontwikkeling verwys om by formele onderwys baat te vind. Dit is 'n oorkoepelende begrip wat **leerryfheid** insluit. **Leergereedheid** is 'n opvoedkundige aangeleentheid en daarom speel huislike opvoeding en pre-primêre onderrig 'n deurslaggewende rol. Die term **huislike opvoeding** dui op sosio-ekonomiese status, die moeder se intelligensie, kwaliteit van die huislike omgewing en oueropvoedingstyle (Molfese, DiLalla & Bunce, 1997:219).

Die verwerwing van **leergereedheid** beteken dat die kind 'n bepaalde vlak van fisiese, psigososiale en kognitiewe ryfheid bereik het. Hierdie mylpaal is belangriker as kronologiese ouderdom (Bodenstein & Naude: *teacher's manual*, 1989:1). **Leergereedheid** verwys na die kind se fase van ontwikkeling wanneer hy/sy gereed is om met die eerste graad te begin. Dit hang af van die kind se liggaamlike ontwikkeling. In aansluiting hierby meld Lewit & Schuurmann Baker (1995:129,132) dat die konsep van **leergereedheid** vroeër jare beskou is as die vlak van ontwikkeling waarby die leerder gereed is om spesifieke take aan te leer, ongeag sy ouderdom.

Aangesien **leergereedheid** nie vanself ontwikkel nie, moet die kleuter vanaf geboorte so gou as moontlik blootgestel word aan aktiwiteite wat hom tot die vlak van **leergereedheid**

sal laat ontwikkel (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:6). Edmunds (1994:11) maak 'n belangrike aanname, naamlik dat die proses van leergereedmaking 'n lang proses is en dat kleuters nie vanself leergereed word nie. Die kleuter het die hulp en ondersteuning van sy/haar ouers en die pre-primêre skool hiervoor nodig.

Die term **skoolgereedheid** verwys ook na hierdie konsep (Kapp, 1990:188,191; Engelbrecht, 1991:14). Dié konsep is reeds tydens die sewentiende eeu deur Comenius (1592-1670) geïdentifiseer (Gordon & Williams Browne, 1993:6). Daar is afgewyk van die term **skoolgereedheid** vanweë die stigma wat daaraan kleef dat die skool en die huis nie bymekaar aansluit ten opsigte van opvoeding nie (*Department of Education: an illustrative learning programme*, 1997c:3; Landesman Ramey & Ramey, 1994:195). Die veronderstelling is dat die skool as verlengstuk van die ouerhuis moet dien. Die navorser is van mening dat hierdie uitgangspunt nie altyd in die werklikheid gehandhaaf word nie. Morrison (1998:297) ondersteun die siening dat **die skool gereed moet wees vir die kind** en nie die kind vir die skool nie.

Eenstemmigheid oor hoe die verantwoordelikheid tussen die gesin, skool en gemeenskap verdeel moet word, is 'n belangrike stap in die ontwikkeling van leergereedheidstoetse (Lewit & Schuurmann Baker, 1995:138). Die gebruik van leergereedheidsbatterye in die skoolopset plaas 'n verantwoordelik op ouers en kleuters om 'n bepaalde standaard te bereik. Hierdie standaard word deur die skool daargestel.

Die betekenis van die begrip **leergereedheid** behoort ten opsigte van kultuur in heraanskou geneem te word, aangesien milieubevoordeelde kleuters vanuit 'n vreemde kultuur nie noodwendig 'n leergereedheidstoets sal slaag nie (Bowman, 1992:103). Swadener (1995:408) beweer dat blanke middelklaswaardes tot dusver oorheersend as maatstaf gebruik is by die vasstelling van **leergereedheid**.

MacFarlane (1991:68) tref 'n onderskeid tussen die konsepte **skoolgereedheid** en **leergereedheid**. Hiervolgens dui **skoolgereedheid** op die kind wat emosioneel en sosiaal ryp is, terwyl **leergereedheid** volgens hom op kognitiewe rypheid dui.

Die tradisionele idee van **skoolgereedheid** het 'n nuwe wending geneem wat oop is vir debattering, wedersydse aanpasbaarheid en respekvolle begrip deur sleutelfigure in kinders se lewens (Landesman Ramey & Ramey, 1994:195). Carlton & Winsler (1999:338) steun hierdie standpunt en meld dat die tradisionele betekenis van die begrip **skoolgereedheid** impliseer dat **leergereedheid** inherent in die kleuter is en dat hy/sy oor bepaalde oorgangsvaardighede moet beskik om by die skoolprogram te kan aanpas. **Leergereedheid** moet as 'n kwaliteit van die skool beskou word, eerder as van die leerder. Dit impliseer dat die skool daartoe in staat is om geïndividualiseerde dienste aan kleuters te bied.

In teenstelling met **leergereedheid** dui die term **nie-leergereedheid** daarop dat 'n kind nog nie op so 'n ontwikkelingsvlak is dat hy/sy sonder onnodige inspanning en spanning aan die eise wat die formele skoolsituasie aan hom stel, kan voldoen nie. Dit is nie noodwendig die gevolg van, of hou verband met die konsep **nie-leerryphheid** nie (Kapp, 1990:189). **Nie-leergereedheid** is 'n wordingsprobleem en omdat dit 'n minder opvallende probleem is, kan dit lank neem om uitgekien te word. Wanneer die kind skoolgaande ouderdom bereik, manifesteer die wordingsagterstand of ontwikkelingsagterstand as **nie-leergereedheid**. **Nie-leergereedheid** verwys na die totale wanontwikkeling van die kleuter.

Vir die doel van hierdie studie verwys die term **leergereedheid** na die totale gereedheid van die kleuter, met ander woorde sy/haar emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkeling. Die rol van die pre-primêre skool in hierdie aangeleentheid word ook deur die term **leergereedheid** geïmpliseer.

1.3.4 DIE LEERGEREEDHEIDSPROGRAM

Die LEERGEREEDHEIDSPROGRAM is 'n komplekse program (Kapp, 1990:1980). Daar word soms na 'n LEERGEREEDHEIDSPROGRAM verwys as 'n **hulpverleningsprogram** (Kapp, 1990:1980), **ontwikkelingsprogram**, **skoolgereedmakingsprogram** (Bezuidenhout, 1995:14) of **voorskoolse onderwysprogram** (Gildenhuys, 1993:149). *School readiness programme* en **leergereedheidsprogram**

(Engelbrecht, 1991:7) is ook bekende terme in hierdie verband. Die LEERGEREEDHEIDSPROGRAM is 'n informele program (Bezuidenhoudt, 1995:14).

Volgens Bezuidenhoudt (1995:14) is daar 'n verskil tussen 'n **skoolgereedheidsprogram** en 'n **ontwikkelingsprogram**. Eersgenoemde is op die voorbereiding van die skoolbeginner vir formele onderwys gerig. Die **ontwikkelingsprogram** is op die ontwikkeling van die skoolbeginner, wat uit 'n milieubenadeelde gesin en omgewing afkomstig is, gerig. Engelbrecht (1991:7) is van mening dat die LEERGEREEDHEIDSPROGRAM op die graad een leerling gerig is wat steeds perseptueel-motoriese uitvalle toon, waardeur skolastiese leer gerem word.

Vir die doel van hierdie studie sal die term LEERGEREEDHEIDSPROGRAM gebruik word. Dit is gerig op voorbereiding vir die formele skool asook op die ontwikkeling van die nie-leergereed, milieubenadeelde kleuter in totaliteit. Emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkeling word hierby ingesluit. Die LEERGEREEDHEIDSPROGRAM sal vir die doel van hierdie studie hoofsaaklik op die vyf tot sesjarige kleuter gemik wees. 'n **Graad R**-kurrikulum word hierdeur geïmpliseer en word breedvoerig in Hoofstuk 3 bespreek.

1.3.5 MILIEUBENADEELDHEID

MILIEUBENADEELDHEID is 'n wêreldwye verskynsel (Kapp, 1990:122). Otero (1997:514) meld dat MILIEUBENADEELDHEID veral in ontwikkelende lande soos Suid-Afrika voorkom en dat MILIEUBENADEELDHEID dikwels met armoede gepaard gaan. Daar word na MILIEUBENADEELDHEID verwys as **milieugeremdheid, milieugestremdheid** (Kapp, 1990:55,123), **sosiaal-kulturele benadeeldheid, kultuurverstokendheid, kulturele benadeeldheid, kulturele deprivasie, 'n stand van agtergeblewenheid, ontwikkelingstagnasie, milieu-agterstand, milieuvertraagdheid, sosiale verwaarloosing** (Pretorius, 1990:208), **sosio-ekonomiese deprivasie of benadeeldheid** (Dicker, 1993:24), **opvoedingsverwaarloosing, opvoedingsbenadeeldheid** (Bezuidenhoudt, 1995:23), **pseudo-verstandelike gestremdheid, kulturele en**

taalandersheid asook **kansarmoede** (Kapp, 1990:214). Die term **nie-skoolgereed** verwys ook na hierdie konsep (Kapp, 1990:27).

In Afdeling 1.1 is die verband tussen MILIEUBENADEELDHEID en gebrekkige akademiese aanpasbaarheid (nie-leergereedheid) aangetoon. Vir die doel van hierdie studie word daar ook na **nie-leergereedheid** verwys wanneer daar na die term MILIEUBENADEELHEID verwys word.

Rodriguez (1998:39) meld egter dat daar gewaak moet word teen verwarring met betrekking tot 'n milieubenadeelde kind met leerprobleme en een met verstandelike gestremdheid. 'n Verkeerde diagnose kan volgens die navorsing tot gevolg hê dat die probleem oneffektief aangespreek word.

Daar kan na die milieubenadeelde kind met leerprobleme verwys word as pseudo-verstandelik gestremd. Die term pseudo-verstandelike gestremdheid dui op die intellek van die kind, wat vanweë die een of ander oorsaak (soos MILIEUBENADEELDHEID), die beeld van 'n verstandelik gestremde persoon vertoon, maar in werklikheid normaalbegaafd is. Pseudo-verstandelike gestremdheid kan tydelik van aard wees, terwyl egte verstandelike gestremdheid 'n permanente toestand is (Kapp, 1990:306).

Engelse terme in hierdie verband is *cultural-familial retardates*, *psycho-social retardates* (Kapp, 1990:306), *environmentally deprived/disadvantaged*, *culturally deprived*, *socially disadvantaged*, *socially handicapped* en *economically handicapped* (Joshua, 1995:3-4). Dit is egter moeilik om die begrip MILIEUBENADEELDHEID te omskryf, aangesien graadverskille hier ter sprake is.

In Hoofstuk 2 word 'n breedvoerige blik op die milieu en die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters gewerp.

1.3.6 MULTIKULTURELE LEEROMGEWING

'n MULTIKULTURELE LEEROMGEWING is 'n korrekatief op geïntegreerde onderwys soos dit veral in die VSA aangetref word (Van Rensburg *et al*, 1988:139). Die verskillende kulture kry die geleentheid om elk optimaal tot sy reg te kom. Die term **multikulturele opvoeding** hou hiermee verband.

Multikulturele opvoeding is 'n vorm van opvoeding waardeur gepoog word om voorsiening vir lewensbeskoulige en kulturele verskille te maak (Van Rensburg *et al*, 1988:139). Kinders van 'n bepaalde kultuurgroep word nie net in die eie kultuur nie, maar in soveel moontlike kulture opgevoed sodat die kind in ander kulture sal tuis voel. Page & Thomas (1977:92) verwys na **multikulturele opvoeding** as 'n opvoedingpraktyk wat 'n mengsel van kulture betrek. Dit kom voor wanneer die leerder se kultuur verskil van dié van die instansie waar hy/sy opvoeding ontvang.

Volgens Morrison (1998:355) is **multikulturele opvoeding** 'n soort opvoeding wat die leerder vir die lewe, kommunikasie en werk in 'n multikulturele omgewing voorberei. Vaardighede wat aangeleer word, is begrip, waardering en respek vir mense van 'n ander kultuur, geslag, sosio-ekonomiese status, taal en kulturele agtergrond. Begrip vir die eie kultuur is 'n voorwaarde hiervoor. Volgens Bridgemohan (1996:112) het multikulturele programme ten doel om die waarde van ander kulture en tale te erken, sonder om bevooroordeel te wees. Volgens Evaldsson & Corsaro (1998:399) kan deelname aan kulturele speletjies tydens die voorskoolse jare as noodsaaklik beskou word vir toekomstige aanpassing in 'n toenemend multikulturele wêreld.

Morrison (1998:353) wys op die belangrikheid van multikulturele bewustheid. Multikulturele bewuswordingsprogramme is gerig op ander kulture, maar maak kinders terselfdertyd bewus van die inhoud, aard en rykdom van hulle eie kultuur. Cooney (1995:165) sluit hierby aan en meld dat die opvoeder daarteen moet waak om die kultuuranderse kind te dwing om sosiale vaardighede van die westerse kultuur aan te leer ten einde akademiese sukses te behaal.

Kleuters in 'n MULTIKULTURELE LEEROMGEWING kan benadeel word indien daar slegs een kulturele gedragskode gebruik word as maatstaf vir ontwikkelingsmylpale. Feuerstein & Hoffman (1982:61) het reeds gedurende die vroeë tagtigerjare opgemerk dat selfaktualisering nie moontlik is sonder kulturele indringing (*cultural imposition*) nie. Deur middel van kulturele indringing kan verskillende kulturele groepe meer van mekaar leer ken, wat tot 'n beter begrip vir mekaar kan lei. Kulturele indringing hou verband met **multikulturele opvoeding**.

Volgens Hanson *et al* (1998:185) leer kleuters deur aktiewe eksplorاسie van hulle wêreld. Die waardes en vaardighede wat hulle sodoende aanleer, word grotendeels deur hulle kultuur bepaal. Wang & Mao (1996:143) is dit eens dat die opvoeding van jong kinders 'n belangrike komponent van menslike aktiwiteite in verskillende nasies is.

Volgens Bowman (1992:101) hou die begrip **kultuur** verband met die begrip **ontwikkeling**. **Kultuur** weerspieël die ideologiese en filosofiese basis van voorskoolse kurrikulumdoelwitte. Tabors (1998:20) is van mening dat die jong kind eers gewoond moet raak aan 'n nuwe kultuur en 'n nuwe taal voordat hy/sy gemaklik en ingesluit in die klaskamer sal voel.

Multikulturele opvoeding geskied in 'n MULTIKULTURELE LEEROMGEWING. In hierdie studie verwys die term MULTIKULTURELE LEEROMGEWING na die opvoeding of onderwys van Suid-Afrikaanse leerders vanuit alle kulturele groepe. Daar word geïmpliseer dat al die kulture deur die term geakkommodeer word. Gordon & Williams Browne (1993:532) omskryf **multikulturele opvoeding** soos volg:

Multicultural education is the system of teaching/learning that includes the contributions of all ethnic and racial groups. In other words, it is a curriculum that reflects more minority perspectives, providing all children with a fuller, more balanced truth about themselves, their own history, and culture. This means a responsiveness

to the child's origins, habits at home, ways of self-expression.

Die volgende Engelse terme word as sinonieme vir MULTIKULTURELE LEEROMGEWING in die literatuur aangetref: *anti-bias curriculum, multicultural education, cultural pluralism* (Gordon & Williams Browne, 1993:159;532), *intercultural education, multi-ethnic education, multiracial education, bicultural education* (Page & Thomas, 1977:92; Van Rensburg *et al*, 1988:119;139), *multitiered early childhood programs* (Swadener, 1995:408) en *multiculturalism* (Bridgemohan, 1996:111).

1.4 NAVORSINGSMETODE

Die navorsingsondersoek bestaan uit twee komponente, naamlik 'n literatuurstudie en 'n kwalitatiewe navorsingskomponent.

1.4.1 LITERATUURSTUDIE

Die LITERATUURSTUDIE is daarop gemik om begrippe en verskynsels wat met die navorsingstema verband hou, te omlin en om 'n teoretiese raamwerk vir die empiriese ondersoek te voorsien. Die aktualiteit van hierdie studie, konsepte soos LEERGEREEDHEID, MILIEUBENADEELDHEID en MULTIKULTURELE OPVOEDING, asook die mate waarin bestaande leergereedheidsprogramme die ontwikkelingstekorte van milieubenadeelde kleuters aanspreek, sal indringend ondersoek word.

Die LITERATUURSTUDIE word deur die EMPIRIESE ONDERSOEK gevolg.

1.4.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

Die empiriese gedeelte van hierdie ondersoek sluit die waarneming van vyf tot sesjarige in die leersituasie in, asook onderhoude met Graad R en Graad i-opvoeders ten opsigte van die aard van leergereedheidstekorte van milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing. Data-insameling geskied aan die hand van kwalitatiewe navorsing. Die

ontwerp en uitvoering van die EMPIRIESE ONDERSOEK word breedvoerig in Hoofstuk 4 bespreek.

1.5 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is:

Eerstens, om 'n oorsig oor die **aktualiteit** van nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid in die hedendaagse konteks te verkry.

Tweedens, om 'n oorsig oor die **situasie** van milieubenadeelde kleuters te verkry ten einde 'n tipiese profiel te kan saamstel.

Derdens, om 'n oorsig oor bestaande **leergereedheidsprogramme** vir kleuters te verkry.

Vierdens, om deur middel van 'n empiriese ondersoek vas te stel watter **ontwikkelingstekorte** by milieubenadeelde skoolbeginners deur opvoeders ervaar word.

Vyfdens, om **riglyne** te verskaf ten opsigte van leergereedheidsprogramme vir milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing.

1.6 PROGRAM VAN STUDIE

Na die voorafgaande inleidende oriëntering, bewuswording van die probleem, probleemstelling en tema-analise ten opsigte van hierdie studie, sien die verdere program van studie soos volg daaruit:

In **Hoofstuk 2** word die ontwikkelingstand van milieubenadeelde kleuters ondersoek.

In **Hoofstuk 3** word op 'n oorsig van bestaande leergereedheidsprogramme en benaderings gefokus. Die volgende aspekte word ondersoek:

- hoe die programme met **Uitkomsgebaseerde Onderys (UGO)** in die Grondslagfase skakel
- hoe die programme met nie-leergereed milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing skakel.

In **Hoofstuk 4** val die klem op die ontwerp en uitvoering van die empiriese ondersoek.

In **Hoofstuk 5** word die resultate van die empiriese ondersoek bespreek.

In **Hoofstuk 6** word die gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van die literatuurstudie en die empiriese ondersoek geformuleer.

HOOFSTUK 2

DIE MILIEUBENADEELDE KLEUTER

2.1 INLEIDING

Milieubenadeelde kleuters kan ontwikkelingstekorte ten opsigte van emosionele, fisieke, kognitiewe, sosiale en/of morele ontwikkeling ervaar (Najman *et al*, 1995:829; Edlefsen & Baird, 1994:567). Die situasie waarin milieubenadeelde kleuters hulleself bevind, is omstandighede waaraan hulle niks kan verander nie. Volgens Wiechers & Erasmus (1992:236) is alle jong kinders baie leergierig en word hulle van die reg om te leer ontnem wanneer hulle nie die geleentheid gegun word nie.

Faktore soos die huislike omgewing, skolastiese faktore asook sosio-demografiese en sosio-ekonomiese faktore kan aanleiding tot milieubenadeeldheid gee (Rodriguez, 1998:39; Ben-Hur,1998:663; Flaxman & Passow, 1995:59; Swadener, 1995:404; Sen, 1995:10; Smit, 1999:19; Garrett *et al*, 1994:332). Die hoë druipeyfer in Suid-Afrika dui volgens Lewis (1993-1999) op simptome van dieperliggende probleme. President Mbeki (2001: *preface; Department of Education: an interim policy for early childhood development*, 1997b:1) verwys na die belangrikheid daarvan dat die Suid-Afrikaanse ekonomie moet groei. Mbeki beklemtoon die teenwerking van HIV/VIGS en armoede. Mbeki sluit aan by Maslow se hiërargie (FIGUUR 1), waarvolgens 'n individu slegs produktief kan funksioneer indien daar in sy/haar basiese behoeftes voorsien word. Maslow se teorie word breedvoerig in Afdeling 2.2.2 bespreek.

Dit is 'n werklikheid dat kinders hedendaags verwaarloos word. Onvoldoende leiding word aan kinders verskaf ten opsigte van hulle emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale en morele ontwikkeling. Die skool kan nie die rol van primêre opvoeder vervul nie, aangesien ouers die primêre opvoeders is. Opvoedingsnood tree in omdat ouers nie altyd hierdie taak toereikend vervul nie. Die ontwikkelingstekorte wat by milieubenadeelde kleuters manifesteer asook oorsake vir hierdie tekorte, word in die onderhawige hoofstuk bespreek.

2.2 KULTUUR EN ONTWIKKELING

Volgens Bowman (1992:101) is ontwikkelingstrukture tweedimensioneel van aard. Dit bestaan uit 'n kulturele en 'n ontwikkelingsdimensie. Alhoewel daar 'n verband tussen hierdie twee dimensies bestaan is dit belangrik om daarteen te waak om die dimensie van KULTUUR met die dimensie van ONTWIKKELING te verwar.

2.2.1 KULTUUR

Hierdie dimensie van ontwikkelingstrukture is kultureel gedefinieer en handel oor intrinsieke ontwikkeling. Spesifieke gedrag, geloof en gesindhede sorteer hieronder. KULTUUR handel oor oortuigings wat deur 'n spesifieke kultuurgroep voorgestaan word ten opsigte van ontwikkeling, soos byvoorbeeld die fisieke en interpersoonlike milieu. Die doel van KULTUUR is nie net om uit te brei nie, maar ook om te beperk. Die interpretasie van die ontwikkelingsproses word sodoende bepaal en maatstawwe om hierdie prosesse te evalueer, word ook sodoende verskaf. KULTUUR aktiveer en verskaf inhoud aan ontwikkelingsprosesse. 'n Kind het 'n ontwikkelingsmylpaal bereik wanneer hy/sy kulturele gedrag toon wat met die spesifieke mylpaal verband hou (Bowman, 1992:101-102).

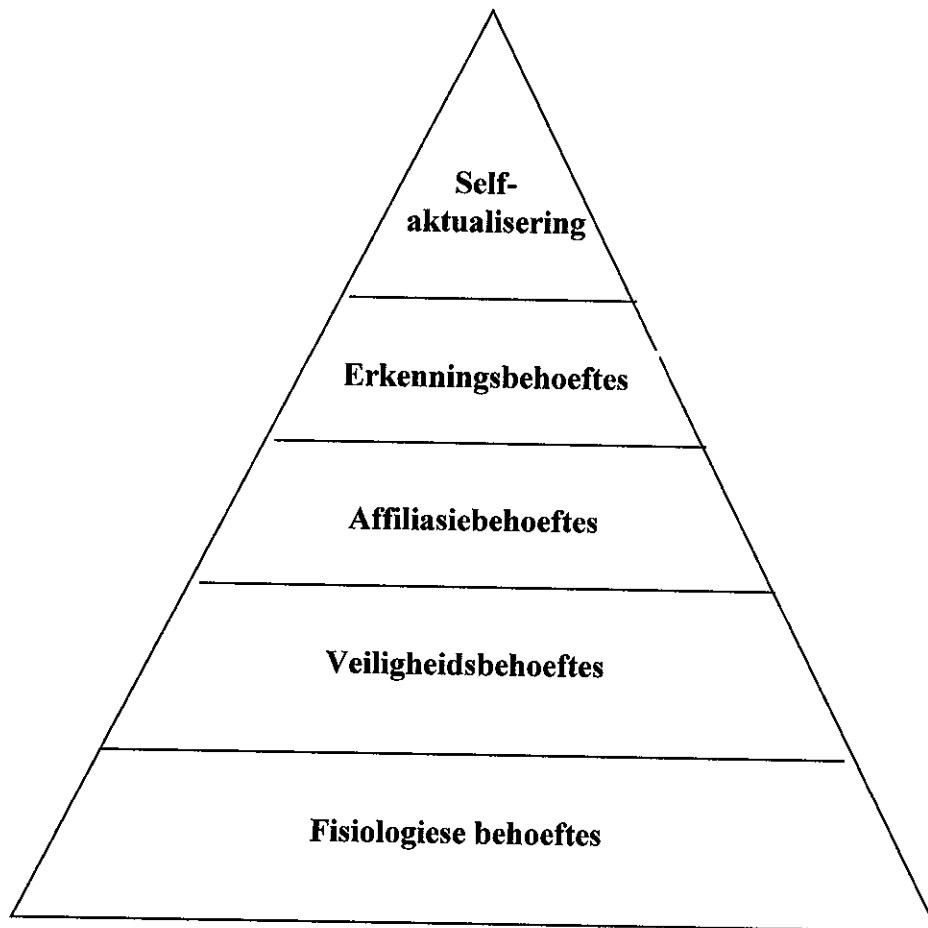
Hanson *et al* (1998:186) beskryf KULTUUR as 'n sentrale tema waardeur menslike doen en late gereflekteer word. Kommunikasie word deur middel van kultuur gedefinieer, byvoorbeeld die konstruering van gemeenskaplike waardes, gelowe, opvoedkundige en lewenspraktyke. Kulturele diversiteit het te make met kwessies rondom taal, sosiale klas, etnisiteit, oorerwing, geslag, geskiedenis, ervaring, geografiese inligting en religie. Kinders leer deur middel van aktiewe eksplorاسie van hul wêreld. Die waardes en vaardighede wat hulle benodig, word hoofsaaklik deur die KULTUUR bepaal waarin hulle opgroei. Die ontwikkelingsaspek van ontwikkelingstrukture word vervolgens bespreek (Hanson *et al*, 1998:186).

2.2.2 ONTWIKKELING

Volgens Bowman (1992:101) hou die konsep ONTWIKKELING verband met sekere

strukture. Dié strukture is onderliggend aan menslike prestasie en die verwerwing van spesifieke kennis en vaardighede. Die strukture kan emosioneel, fisiek, kognitief of sosiaal van aard wees. Strukture definieer wanneer en hoe kinders vaardighede soos lees, sport, dink en liefhê aanleer. Die intrinsieke dimensie is dié komponent van ontwikkeling wat verband hou met gene. ONTWIKKELING definieer menslike en individuele potensiaal. ONTWIKKELING is ordelike veranderinge wat in 'n persoon oor 'n bepaalde tydperk, vanaf geboorte tot die dood, voorkom (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989:4).

FIGUUR 1 : **MASLOW SE HIËRARGIE** (Louw & Edwards, 1993:453-455).



Maslow se selfaktualiseringsteorie hou verband met groei en ONTWIKKELING (FIGUUR 1). Hiervolgens moet basiese behoeftes bevredig word voordat daar na die hoër vlakke van behoeftes beweeg kan word (Louw & Edwards, 1993:453-455). Die laagste vlak is **Fisiologiese behoeftes** en die hoogste vlak is **Selfaktualisering**. Alhoewel hierdie

teorie op sekere gronde gekritiseer word, hou dit verband met die ontwikkeling van die kind. Die kind moet emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese hulp en leiding ontvang ten einde sy/haar volle potensiaal te kan ontwikkel. Ontoereikende omstandighede beperk die kind se ontwikkeling. Milieubenadeelde kinders ervaar dikwels soveel behoeftes op die lae vlakke van **Fisiologiese behoeftes** en **Veiligheid**, dat hulle nooit hulle volle potensiaal ontwikkel nie en dan onderontwikkel (Louw & Edwards, 1993:453-455).

Fisiologiese behoeftes sluit die vermyding van honger, dors en pyn in. Hierdie behoeftes is primêr van aard en is noodsaaklik vir oorlewing. Eers wanneer hierdie behoeftes bevredig is kan daar na die volgende vlak naamlik **Stimulusmotiewe**, beweeg word. Bemeestering van hierdie vlak dien as voorvereiste vir suksesvolle sosiale aanpassing en sluit behoeftes ten opsigte van lyfkontak, nuuskierigheid, sensoriese stimulasie, manipulasie en aktiwiteite in (Louw & Edwards, 1993:453-455).

Hierna volg die vlak van **Psigologies gebaseerde motivering** waarby affiliasie, aggressie en prestasie ingesluit is. Laastens volg **Persoonlike en geestelike aktualisering** (Louw & Edwards, 1993:453-455). Milieubenadeelde kleuters vorder dikwels nie verder as die eerste of tweede vlak van Maslow se piramide nie.

Daar bestaan 'n wisselwerking tussen die konsepte KULTUUR en ONTWIKKELING. Die individu word gevorm wanneer hierdie twee dimensies saamsmelt. Voordat 'n volgende ontwikkelingsfase kan intree, moet biologiese groei en ervaring eers saamsmelt (Bowman, 1992:206). Kronologiese ouderdom speel ook 'n belangrike rol in ontwikkeling (Garrett *et al*, 1994:335).

2.3 DIE ONTWIKKELING VAN MILIEUBENADEELDE KLEUTERS

Die kleuterfase word as die kind se eerste koppigheids- of onrusperiode beskou. Normaalweg vind daar 'n versnelling en verlewending van die kleuter se psigiese lewe plaas. Die grondslag vir die vorming van die persoonlikheid word tydens die kleuterfase vasgelê: die kleuter ontdek die eie-ek, die gevoelslewe intensifiseer, taalontwikkeling brei teen 'n vinnige pas uit, die kleuter soek toenemend na oorsake en verklarings en die

fantasielewe intensiver (Ferreira *et al*, 1994:81). Die kleuter ervaar 'n intense behoefte aan liefde en veiligheid. Die kleuter se ontwikkeling is intens beïnvloedbaar (Morrison, 1998:154).

Ontwikkelingsagterstande kom algemeen onder milieubenadeelde kleuters voor (Morisset, Barnard & Zoller Booth, 1995:861, 862). Edlefsen & Baird (1994:567) meld dat dit vanuit 'n studie blyk dat die beeld van milieubenadeelde kleuters besig is om te verander. Eerstens is kleuters wat aanmeld vir voorskoolse programme al minder leergereed ten opsigte van hulle emosionele, fisieke, kognitiewe, sosiale en morele vaardighede. Najman *et al* (1995:829) verwys na **nuwe pediatriese probleme** in hierdie verband, onder meer ontwikkelingagterstande, leerprobleme, gedrags en emosionele probleme.

Tweedens beskik kleuters oor kennis van lewensake en ervaring waarvoor hulle nie die nodige kognitiewe en emosionele ryphed het om dit sinvol te verstaan en te integreer nie. Kleuters se gesprekke handel dikwels oor dwelmhandel, eksplisiete seksuele bedrywighede, hofprosedures, moord en dood, tegnieke om die wet te omseil, ensovoorts. Derdens blyk ouers se onvermoë om belang te stel of deel te neem aan hul kinders se opvoeding al meer (Edlefsen & Baird, 1994:567).

Milieubenadeelde kleuters ervaar dikwels ontwikkelingstekorte ten opsigte van die volgende kategorieë: EMOSIONELE, FISIEKE, KOGNITIEWE asook SOSIALE EN MORELE ONTWIKKELING. Hierdie ontwikkelingstekorte word vervolgens bespreek. Daar word telkens eers kortliks verwys na die beeld van die milieubevoordeelde kleuter.

2.3.1 EMOSIONELE ONTWIKKELING

Milieubevoordeelde kleuters met 'n positiewe selfbeeld is trots op hulle prestasies. Hulle neem verantwoordelikheid, tree onafhanklik op, verdra frustrasie, benader nuwe uitdagings met entoesiasme, voel bekwaam om ander te beïnvloed en vertoon 'n breë basis van gevoelens en emosies (Ferreira *et al*, 1994:84; Clemes & Bean, 1990:6). Ferreira *et al* (1994:84) is van mening dat milieubevoordeelde vyfjarige emosioneel meer beheersd en stabiel is. Die kleuters is vol selfvertroue is en spog graag. Hulle is daartoe geneig om van

reëls te hou. Milieubevoordeelde kleuters kan hulleself handhaaf in die aanwesigheid van die moeder en kan in 'n geringe mate eie beslissings maak.

Hierteenoor is emosionele probleme volgens Mickelson & Yon (1995:29) 'n algemene verskynsel by milieubenadeelde kleuters. Ten opsigte van die EMOSIONELE ONTWIKKELING van milieubenadeelde kleuters word 'n onderskeid getref tussen die volgende subkategorieë: **algemene emosionele profiel, emosionele stabiliteit, selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld, skeiding van die moederfiguur en soeke na aandag.**

2.3.1.1 Algemene emosionele profiel

Probleme soos skaamheid, onbeheerbaarheid, ingetrokkenheid, afhanklikheid, gespannendheid, angs en depressie kom dikwels by milieubenadeelde kleuters voor. Hulle is oorbewus van ouerlike verantwoordelikhede en probleme. Sinclair (1993:193,195,197) noem 'n verskeidenheid gedragsprobleme wat by milieubenadeelde kinders kan manifesteer: weiering om op opdragte te reageer, verbale en fisieke aggressie, hiperaktiwiteit, impulsiwiteit en outisme. Ook volgens Landry, Denson & Swank (1997:61) toon talle milieubenadeelde kinders gedragsprobleme.

Die milieubenadeelde kleuter ervaar dikwels stres. Emosionele probleme wat verband hou met die belewing van stres is byvoorbeeld onttrekking, oorsensitiwiteit, aggressie, destruktiwiteit, skuldgevoelens, regressie, min selfvertroue, vrese en fobies, angs, negatiwiteit, senuweeagtigheid, depressie, jaloesie, hartseer, afgetrokkenheid, inhibisie en vermydingsgedrag (De Witt & Booyen, 1994:153). Posttraumatiese spel en ander vorme van ekspressies ten opsigte van stresvolle ervarings vermeerder in hoeveelheid en intensiteit (De Witt & Booyen, 1994:146-147).

Eet-, slaap- en eliminasieversteurings kan voorkom asook spiersametrekkings, tandekners, spraakprobleme, impulsiwiteit, hiperaktiwiteit, steel, naelsbyt, rofies krap, leuens vertel, verdraaiing van feite, ontoereikende oogkontak, huilerigheid, klaerigheid, kompulsiewe gedrag, weiering van toenadering deur volwassenes, 'n onvermoë om

betrokke te raak in konstruktiewe spel en selfstimulering hou ook verband met die beleving van stres (De Witt & Booysen, 1994:146-147;153).

Alhoewel die kind nie 'n psigiese doodsheid ervaar nie, kán dit wel na langdurige kroniese stressors voorkom. Ontkenning deur middel van fantasie vind dikwels plaas, waardeur milieubenadeelde kleuters die gebeure verander. Soms kom verbeeldingsvlugte voor en herinneringe word deur nuwe vrese vervang. Die selfbeeld kan daardeur benadeel word (De Witt & Booysen, 1994:146-147).

2.3.1.2 **Emosionele stabiliteit**

Milieubenadeelde kleuters wat stres ervaar toon dikwels woedebuie (De Witt & Booysen, 1994:153; Ferreira *et al*, 1994:83).

2.3.1.3 **Selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld**

Mickelson & Yon (1995: 29), Dicker (1993:35) en Rossouw (1988:22) meld dat milieubenadeelde kleuters oor 'n ontoereikende **waaghouding** en 'n onrealistiese lae **selfbeeld** beskik.

2.3.1.4 **Skeiding van die moederfiguur**

Milieubenadeelde kleuters wat stres ervaar toon dikwels verhoogde skeidingsangs ten opsigte van die moeder (De Witt & Booysen, 1994:153).

2.3.1.5 **Soeke na aandag**

Sommige milieubenadeelde kleuters het uitdagend in 'n studie voorgekom (Mickelson & Yon, 1995:29).

Hierdie afdeling kan vergelyk word met Afdeling 5.3.1 van die empiriese gedeelte. Milieubenadeelde kleuters met emosionele probleme ervaar dikwels ook fisieke probleme. Die **FISIEKE ONTWIKKELING** van milieubenadeelde kleuters word vervolgens bepreek.

2.3.2 FISIEKE ONTWIKKELING

Ten opsigte van die FISIEKE ONTWIKKELING van kleuters, vind daar aan die een kant normaalweg 'n versnelling in die psigiese lewe plaas. Aan die ander kant vind liggaamlike groei stadiger plaas. Die gemiddelde gewigstoename tydens die kleuterjare is 1,8kg tot 2,6kg per jaar. 'n Opvallende verandering in liggaamsverhouding is sigbaar wanneer die voorkoms van 'n baba na dié van 'n jong kind verander. Die kleuter wissel tande. Die brein en senuweestelsel ontwikkel vinnig en motoriese en bilaterale koördinasie verbeter (Du Toit & Kruger, 1991:71).

Milieubevoordeelde kleuters se grootmotoriese vaardighede sal hulle op vyfjarige ouderdom daartoe in staat stel om 'n bal te kan skop terwyl daar gehardloop word. Hulle sal ook redelik goed kan vang. Hulle behoort rats en energiek te wees en van vinnigbewegende speelgoed en speletjies te hou. Hulle sal die tone met reguit bene kan raak, het groter beheer oor liggaamsaktiwiteite, begin verskillende vaardighede met gemak bemeester en trek klere self uit en aan. Beheer oor die grootspiere is steeds beter as oor die fynspiere. Hulle hou daarvan om teen hellings op te klim en alternatiewe voete word gebruik wanneer trappe geklim word (Louw & Edwards, 1993:540).

Teen vyfjarige ouderdom behoort kleuters gemaklik te kan loop, hardloop, spring, klouter, huppel, op 'n loopplank balanseer, 'n bal gooi en vang, knope en ritssluiters vasmaak en eetgerei hanteer (Louw & Edwards, 1993:540).

Milieubevoordeelde sesjariges kan met albei voete oor 'n tou van 6cm hoog spring. Hulle is avontuurlik, slaan bolmakiesie, spring tou, hardloop en is vaardig op die klimraam. Hulle kan sonder hulp op 'n bus klim en kan trappe op hardloop (Stoppard, 1992:30-48).

Milieubevoordeelde vyfjariges se fynmotoriese vaardighede sal hulle daartoe in staat stel om 'n kruis, 'n vierkant of 'n sirkel goed na te trek. Hulle kan 'n potlood hanteer en die fynspierkoördinasie raak verfynd. Hulle teken mense, huise en voertuie op só 'n wyse dat dit herkenbaar is. Hulle gebruik die hande meer as die arms wanneer voorwerpe gevang

word. Die milieubevoordeelde sesjarige kan 'n ruit en 'n huis nateken. 'n Netjiese stukkie papier kan langs die kant afgeskeur word (Stoppard, 1992:30-48).

Fisieke ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters manifesteer ten opsigte van die volgende subkategorieë: **algemene fisieke gesondheid en groei, balans, liggaamsbeeld, motoriese ontwikkeling, oogbeweging en oog-hand-koördinasie** (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:10-14; Grové & Hauptfleisch, 1989:1-5). Bogenoemde subkategorieë word vervolgens bespreek.

2.3.2.1 **Algemene fisieke gesondheid en groei**

Milieubenadeelde kleuters is korter en die kopomtrek is kleiner (Costeff & Kulokowski, 1996:52). Hulle is ten opsigte van hulle fisieke ontwikkeling minder gesond in vergelyking met milieubevoordeelde kinders (Wilson, 1996:236). Volgens Ardila & Rosselli (1996:183) word die ontwikkeling van die sentrale senuweestelsel in seker gevalle aangetas. Volgens Weisglas-Kuperus, Baerts, Smrkovsky & Sauer (1993:658) het milieubenadeelde kleuters in baie gevalle 'n baie lae geboortegewig (minder as 1500g). Hulle is medies ontoereikend versorg (Dicker, 1993:35-36).

In Afdeling 2.3.1 word gemeld dat milieubenadeelde kleuters dikwels stres ervaar (De Witt & Booyen, 1994:153). Die **algemene fisieke gesondheid en groei** van die kleuter kan hierdeur beïnvloed word. Stres kan nadelig inwerk op die kleuter se spysverteringstelsel, waardeur fisieke groei en weerstand teen siektes verlaag kan word. Tipiese fisiologiese simptome van stres sluit maag en hoofpyne, hartkloppings, naarheid, krampe, sweet, lompheid, gehoorversteurings, ongeluksvatbaarheid, onverklaarbare moegheid en 'n agterstand ten opsigte van sensories-motoriese ontwikkeling in. Slaapversteurings kan ook voorkom (De Witt & Booyen, 1994:146).

Herrenkohl, Herrenkohl, Rupert, Egolf & Lutz (1995:198) het aangetoon dat milieubenadeelde kleuters dikwels die slagoffers van mishandeling, fisieke gesondheidsprobleme en geboortedefekte is. Ook volgens Dicker (1993:35) word baie van hierdie kinders deur die ouers mishandel. Sinclair (1993:195) meld dat milieubenadeelde kleuters dikwels ernstige brandwonde, snye, neurologiese en ander kroniese

gesondheidsprobleme opdoen. Milieubenadeelde kleuters is dikwels wangevoed en het dikwels siektes en infeksies onder lede (Morisset *et al*, 1995:862).

Vertraagde groei ten opsigte van lengte, gewig en kopomtrek asook verstandelike vertraging is dikwels simptome van die Fetale Alkoholsindroom (FAS). FAS kan uitgeken word aan 'n afgeplatte voorhoof (klein breinmassa), epikantiese voue by die oë, 'n gladde, dun bolip sonder die normale lipvou en 'n vergrote kakebeen. Genitale afwykings, buitengewone diep handpalmvoue en lang groottone kan ook voorkom. Die voorkoms van hierdie simptome varieer van kind tot kind (Steyn, 1990:8).

2.3.2.2 **Balans**

Kleuters met balanseerprobleme loop wankelrig en loop in voorwerpe vas. Hulle val wanneer daar op die tone geloop of gespring word. Hulle beweeg stadig en kom onseker voor ten opsigte van hoe om te beweeg. Hulle kan nie regop sit of staan nie en word gou moeg. Hulle is onseker oor watter rigting links of regs is (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:12).

2.3.2.3 **Liggaamsbeeld**

Die kind sukkel om te onderskei tussen links en regs en ervaar probleme ten opsigte van lees en skryfrigting (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:12). Hy/sy kan dikwels nie tussen die verskillende liggaamsdele onderskei of die funksie daarvan benoem nie (De Witt & Booysen, 1994:92). Ten opsigte van **liggaamsbeeld** word daar 'n onderskeid tussen die volgende subkategorieë getref: *dominansie, lateraliteit en middellynkruising*.

Dominansie

Die kind ruil hande wanneer hy/sy skryf of teken en voltooi werk nie in die gegewe tyd nie. Milieubenadeelde kleuters keer dikwels letters en syfers om (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:13).

Lateraliteit

Die kleuter met 'n lateraliteitsprobleem keer nommers en letters in wiskunde en skrif om. Hy/sy vind dit moeilik om klanke te lokaliseer en ondervind probleme met lees en skryf (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:12).

Middellynkruising

Regshandige kinders wat probleme ervaar ten opsigte van ***middellynkruising*** sal slegs op die regterkantste deel van die bladsy skryf of teken. Linkshandige kinders sal die boek aan die linkerkant van die denkbeeldige middellyn plaas. Links en regshandige leerders sal die posisie waarin hulle sit verander om te probeer verhoed dat hulle die middellyn oorsteek wanneer hulle skryf (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:14).

2.3.2.4 Motoriese ontwikkeling

Volgens 'n studie deur Costeff & Kulokowski (1996:52) blyk dit dat milieubenadeelde kleuters verbaal-motoriese, visueel-motoriese en suiwer motoriese uitvalle toon. Volgens De Witt & Booyen (1994:153) kan hulle ontwikkelingstekorte ten opsigte van sensories-motoriese ontwikkeling toon. Daar word ten opsigte van hierdie kategorie 'n onderskeid getref tussen *fyn* en *grootmotoriese ontwikkeling*.

Fynmotoriese ontwikkeling

Die nie-leergereed of milieubenadeelde kind is nie daartoe in staat om 'n borsel, kryt of 'n potlood korrek en ferm tussen die duim, wysvinger en middelvinger vas te hou nie. Hy/sy vind dit moeilik om 'n lyn, prentjies, letters asook nommers na te trek. Die werkboek lyk gewoonlik oneweredig en bewurig. Wanneer vorms, nommers en letters nagmaak word, lyk dit anders as die oorspronklikes (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:11).

Probleme met fynspierontwikkeling kan geïdentifiseer word wanneer die kleuter sukkel om skryfinstrumente te hanteer en om akkurate skryfbewegings uit te voer. Hy/sy

kan 'n onbeholpenheid toon ten opsigte daarvan om met 'n skêr te knip, knope vas te maak, voorwerpe met die vingers op te tel, papier vas te hou en te teken (De Jongh, 1985:174).

Grootmotoriese ontwikkeling

Die kind wie se grootspiere nie voldoende ontwikkel is nie, sal nie daartoe in staat wees om tou te spring, te spring en hande te klap nie. Hy/sy kan skryfpatrone nie nateken nie en kan patrone nie van links na regs teken nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:11).

Milieubenadeelde kleuters kan probleme ten opsigte van grootspierontwikkeling ondervind. Hierdie probleme kan uitgeken word aan 'n mate van lompheid, disfunksie van die grootspierbewegings van die arms asook balanseerprobleme (De Jongh, 1985:172).

2.3.2.5 Oogbeweging

Die kind wat probleme ten opsigte van die oë ervaar kan nie vlot lees nie, herhaal woorde, stop tussen woorde en lees stadig. Die kind verloor dikwels die plek wanneer hy/sy lees (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:14).

2.3.2.6 Oog-hand-koördinasie

Die kind vind dit moeilik om tussen lyne te skryf, letters korrek te vorm en letters, nommers en prente na te trek (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15).

Hierdie afdeling kan vergelyk word met Afdeling 5.3.2 van die empiriese gedeelte en met Afdeling 3.5.2 van die literatuurstudie. Milieubenadeelde kleuters met emosionele en/of fisieke probleme ervaar dikwels ook probleme ten opsigte van KOGNITIEWE ONTWIKKELING. Die KOGNITIEWE ONTWIKKELING van milieubenadeelde kleuters word vervolgens bespreek.

2.3.3 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

Volgens Morrison (1998:129), Louw & Edwards (1993:514) asook Grové (1984:23) het Piaget (1896-1980) kognitiewe ontwikkeling van milieubevoordeelde kleuters in verskillende stadia verdeel. Die eerste stadium is die sensories-motoriese stadium vanaf 0-2 jaar. Hierna volg die pre-operasionele stadium vanaf 2-7 jaar. Die pre-operasionele stadium word gevolg deur die konkreet-operasionele stadium vanaf 7-12 jaar. Laastens volg die formeel-operasionele stadium vanaf 12-15 jaar. Aangesien daar in hierdie studie op die vyf tot sesjarige gefokus word, is die pre-operasionele stadium van toepassing en word vervolgens bespreek.

Die pre-operasionele stadium by die milieubevoordeelde kind in die ouderdomsgroep 2 – 7 jaar sien soos volg daaruit: die kleuter se begrip van permanensie van voorwerpe lei tot die verwerwing van kwalitatiewe gelykheid, byvoorbeeld wanneer die hoeveelheid water van een houer na 'n ander gegooi word, bly dit dieselfde (al verskil die houers). Hy/sy is onbewus van teenstrydige verklarings. Denkprosesse is op perseptuele aanduidings gebaseer (Ferreira *et al*, 1994:198).

Die milieubevoordeelde vyfjarige is uiters weetgierig en hou bykans nooit op om vrae te vra nie. Hy/sy hou van stories oor sterk en magtige mense. Die milieubevoordeelde sesjarige gesels vrylik en is steeds geïnteresseerd in die aanleer van nuwe woorde. Hulle begin gewoonlik lees en skryf en is steeds lief vir stories (Stoppard, 1992:22-29).

Volgens Morrison (1998:129) se interpretasie van Piaget se teorie is die kind konkreet gebonde. Taalontwikkeling begin en brei vinnig uit, alhoewel monoloë dikwels voorkom. Die kind is aan die begin egosentries ten opsigte van sy/haar denke en dade. Hy/sy dink alles het 'n rede of 'n doel. Die kleuter maak gevolgtrekkings op grond van uiterlike voorkoms.

In teenstelling hiermee toon milieubenadeelde kleuters kognitiewe ontwikkelingstekorte. Kognitiewe tekorte word ten opsigte van die volgende subkategorieë ervaar: **aandag en konsentrasie, algemene kognitiewe/skolastiese profiel, denkvaardighede, ervaringswêreld, getalbegrip, neurologiese ontwikkeling,**

perseptuele ontwikkeling, posisie in die ruimte, rigting, ruimtelike oriëntasie, sortering en klassifisering, taakvoltooiing, taalontwikkeling, toekomspektief en tyd (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:10-15-23; Grové & Hauptfleisch, 1989:1-5).

2.3.3.1 **Aandag en konsentrasie**

Landry *et al* (1997:272) beklemtoon milieubenadeelde kleuters se kort aandagspan. Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett (1998:122) is ook van mening dat nie-leergereed kleuters betekenisvolle uitvalle ten opsigte van konsentrasie toon. Een van die kognitiewe simptome van stres behels onder meer 'n onvermoë om te konsentreer (De Witt & Booysen, 1994:146-147,153). Ook volgens Sinclair (1993:198) toon milieubenadeelde kleuters probleme ten opsigte van aandag en konsentrasie.

2.3.3.2 **Algemene kognitiewe/skolastiese profiel**

Volgens Sinclair (1993:198) toon milieubenadeelde kleuters probleme ten opsigte van kognitiewe vermoë en geheue. Stipek & Ryan (1997:720) en Pretorius (1987:106) is ook van mening dat milieubenadeelde kleuters oor 'n gebrekkige geheue beskik. Volgens Stipek & Ryan (1997:711) van die Universiteit van Californië, vaar milieubenadeelde skoolbeginners op kognitiewe vlak ontoereikender as die milieubevoordeelde portuurgroep. Volgens Pretorius (1987:106) is milieubenadeelde skoolbeginners relatief stadig met betrekking tot kognitiewe take.

Milieubenadeelde kleuters is bykans sonder uitsondering nie-leergereed. Navorsing het reeds die verband tussen nie-leergereedheid en ontoereikende prestasie uitgewys (Owen & Taljaard, 1995:236). Dicker, Ferreira & Pretorius (1996:139) meld dat milieubenadeelde kleuters nie weerbaar vir skool is nie. Onbevredigende skolastiese vordering kom algemeen onder milieubenadeelde kleuters voor (Morisset *et al*, 1995:861, 862).

Kognitiewe simptome wat verband hou met stres sluit onder meer die volgende in: verwardheid, foutiewe persepsies ten opsigte van stresvolle gebeure, oormatige dagdrome, vergeetagtigheid, onrealistiese fantasieë (nie soseer indringende en destruktiewe visuele

terugflitse nie), preokkupasie met die stressor, ontkenning en inhibisie van spontane denke om herinneringe te vermy. Hierteenoor is milieubevoordeelde kleuters van drie tot vier jaar gewoonlik daartoe in staat om stressors helder en duidelik te onthou (De Witt & Booyen, 1994:146-147,153).

Tijus, Santolini & Danis (1997:17) het bevind dat milieubenadeelde kleuters kies om aan eenvoudiger kognitiewe interaksies deel te neem. Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett (1998:122) is van mening dat nie-leergereed kleuters betekenisvolle uitvalle ten opsigte van pre-akademiese prestasie toon. Mickelson & Yon (1995:30) meld dat byna die helfte van milieubenadeelde kleuters 'n graad herhaal. Bridgemohan (1996:25) wys in hierdie verband op die hoë druiopsyfer van kleurling en swart kleuters in Suid-Afrika, wanneer hulle die primêre skool betree.

Engelbrecht (1991:33-39) wys op die verband tussen nie-leergereedheid en leerprobleme, onder meer lees, spelling en wiskundige probleme. Hierdie siening word deur talle navorsers ondersteun. Simptome van leesprobleme sluit letter en woordomkering, gebrekkige leesspoed, geheue en begripsprobleme, gebrekkige klanksamevoegings, ensovoorts in.

Stipek & Ryan (1997:720) ondersteun die siening dat kinders vanuit lae inkomste gesinne reeds met skooltoetreding 'n betekenisvolle akademiese agterstand op die volgende agt kognitiewe vlakke toon: syfers, letters, legkaartbou, woordkennis, verbale vloeiendheid, tel, konseptuele groepering en syfergeheue. 'n Betekenisvolle agterstand is ook geïdentifiseer ten opsigte van leesverbandhoudende en syfervaardighede.

Stipek & Ryan (1997:723) beweer dat milieubenadeelde kleuters moontlik beter as milieubevoordeelde kleuters kan vaar ten opsigte van praktiese vaardighede. 'n Moontlike verklaring hiervoor is omdat milieubenadeelde kleuters dikwels op hulself aangewese is, aangesien ouerlike toesig ontbreek. Hierdie kinders is dus noodgedwonge meer selfstandig as wat hulle normaalweg sou gewees het.

Weisglas-Kuperus *et al* (1993:663) beweer dat kleuters met 'n baie lae geboortegewig (onder 1500g) en wat 'n risiko loop vir moontlik neurologiese probleme, wel hulle

kognitiewe agterstand kan inhaal in 'n hoogs stimulerende huislike omgewing. Volgens Landry *et al* (1997:261) kan kleuters met 'n lae geboortegewig kognitiewe probleme tot op ongeveer driejarige ouderdom toon.

2.3.3.3 **Denkvaardighede**

Kognitiewe simptome van stres sluit onder meer 'n onvermoë om inligting in te neem en te prosesseer in (De Witt & Booysen, 1994:146-147,153). 'n Betekenisvolle agterstand by milieubenadeelde kleuters is geïdentifiseer ten opsigte van probleemoplossing (Stipek & Ryan, 1997:720). Milieubenadeelde kleuters toon 'n gebrekkige belangstelling in die abstrakte, sukkel om logies te dink en toon 'n betekenisvolle agterstand ten opsigte van kreatiwiteit (Pretorius, 1987:106). Ook volgens Stipek & Ryan (1997:720) en Dicker (1993:35) toon hierdie kinders 'n gebrekkige kreatiwiteitsvermoë. Hulle ervaar 'n gebrekkige vermoë ten opsigte van abstrakte denke (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:23).

2.3.3.4 **Ervaringswêreld**

Volgens Edlefsen & Baird (1994:567) beskik milieubenadeelde kleuters oor 'n gebrekkige blootstelling aan opvoedkundige en ontwikkelingsmateriaal asook 'n gebrek aan verryking tuis. Milieubenadeelde kinders ondervind ervaringstekorte (Pretorius, 1987:211). Hulle word aan te min stimulerende opvoedingsituasies blootgestel (Bezuidenhoudt, 1995:14).

Dicker (1993:35) is van mening dat milieubenadeelde skoolbeginners ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling perseptuele tekorte ondervind. Onvoldoende geleenthede vir kreatiewe deelname word vir milieubenadeelde kleuters geskep. Volgens Wiechers & Erasmus (1992:131) ontbreek speelgoed en boeke in die milieubenadeelde huisgesin.

2.3.3.5 **Getalbegrip**

Volgens Pretorius (1987:106) toon milieubenadeelde kleuters 'n betekenisvolle agterstand ten opsigte van syfervaardighede en rekenkundige konsepte Hulle het 'n

ontoereikende **getalbegrip** van een tot vyf, kan nie tot by tien tel nie en het nie 'n begrip van kardinale en ordinale getalle nie.

2.3.3.6 **Neurologiese ontwikkeling**

Volgens 'n studie onderneem deur Ardila & Rosselli (1996:181,183,193) kom sagte neurologiese tekens ten opsigte van handvaardighede, klankpatrone en snel repiterende handbewegings betekenisvol meer by vyf tot sesjarige milieubenadeelde kleuters as by milieubevoordeelde kleuters voor. Die tekens neig om vanself te verdwyn soos wat die kind ouer word en skool toe gaan.

2.3.3.7 **Perseptuele ontwikkeling**

Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett (1998:122) is van mening dat milieubenadeelde kleuters betekenisvolle uitvalle ten opsigte van perseptuele vaardighede toon. Volgens Sinclair (1993:198) toon hierdie kinders uitvalle ten opsigte van visueel-perseptuele vaardighede.

Bezuidenhoudt (1995:49,73) meld dat milieubenadeelde skoolbeginners 'n agterstand ten opsigte van waarnemingsvermoë toon en dom mag voorkom. Liddell (1994:12) het in 'n onlangse studie bevind dat milieubenadeelde kleuters nie-verbale agterstande toon ten opsigte van vorms, legkaarte, boublokke, somwiele en skryfmateriale.

Ten opsigte van die subkategorie **perseptuele ontwikkeling** word daar 'n verdere onderskeid getref tussen *ouditiewe* en *visuele persepsie*, asook *visueel-ouditiewe skakeling* (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15-23).

Ouditiewe persepsie

Daar word tussen die volgende ontwikkelingsaspekte ten opsigte van *ouditiewe persepsie* onderskei: *analise en sintese*, *ouditiewe diskriminasie*, *geheue* en *opeenvolging* (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15-23).

(a) Ouditiewe analise en sintese

Die kind kan nie verstaan dat **k+a+t=kat** nie (Kapp, 1990:85).

(b) Ouditiewe diskriminasie

Skryf en lees kom hier ter sprake. Milieubenadeelde kleuters begaan spelfoute, sukkel om vlot te lees, kan nie spel nie en sukkel om 'n klank in 'n woord te herken (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:20-21).

Ouditiewe reseptiewe taalprobleme (luistertaalprobleme) kan geïdentifiseer word wanneer die kleuter nie 'n spesifieke klank tussen 'n reeks ander klanke kan uitken nie, byvoorbeeld **s** tussen **f**, **t**, **s** en **k**. Die kind kan nie tussen twee klanke onderskei nie, soos byvoorbeeld **b** en **d** (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:20-21).

(c) Ouditiewe geheue

Spel, lees, taal en wiskunde kom hier ter sprake. Die kind kan woorde nie korrek skryf of uitspreek nie, sukkel om take te voltooi en om woorde te klank (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:21).

(d) Ouditiewe opeenvolging

Milieubenadeelde kleuters neem nie die korrekte volgorde van klanke in 'n woord waar nie. Hulle sal byvoorbeeld **drie** en **dier** met mekaar verwar (Kapp, 1990:85).

Visuele persepsie

Die volgende onderskeid ten opsigte van *visuele persepsie* word getref: *visuele diskriminasie*, *geheue*, *opeenvolging*, *konseptualisering*, *voorggrond-agtergrond diskriminasie* en *vormpersepsie*.

(a) *Visuele diskriminasie*

Skryf, wiskunde, spel en lees kom hier ter sprake. Die kind kan nie tussen kleure, geometriese vorms, die vorms van letters en syfers, ooreenkomste en verskille onderskei nie. Die kind sukkel om te lees. Woorde en letters word verkeerd om geskryf (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:16). Die kleuter sukkel met die identifisering van ooreenkomste en verskille (Pretorius, 1987:106).

(b) *Visuele geheue*

Spel, lees, taal en wiskunde is hier van toepassing. Milieubenadeelde kleuters sukkel om bekende letters, nommers en woorde te herken. Hulle skryf moeilik van die bord af en sukkel om te skryf, lees en te spel. Wiskundige probleme word dikwels ervaar. Kleure of geometriese vorms soos byvoorbeeld die sirkel, driehoek, vierkant en reghoek kan nie onthou word nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:17).

(c) *Visuele opeenvolging*

Lees, skryf en wiskunde kom hier ter sprake. Die kind is daartoe geneig om verkeerd te spel, sukkel om sinne te herhaal en verstaan dikwels nie die waarde van getalle nie. Wiskundige probleme neig om voor te kom (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:18).

(d) *Visuele konseptualisering*

Visuele konseptualisering het te make met kategorisering. Milieubenadeelde kinders sukkel dikwels om wiskunde te doen, verstaan nie wat hulle lees of skryf nie en sukkel om voorwerpe te sorteer en te kategoriseer (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:18).

(e) *Voorgrond-agtergrond diskriminasie*

Lees, spel en wiskunde kom hier ter sprake. Die kind kan nie vlot lees nie en kan dikwels nie 'n gegewe woord in 'n sin herken nie. Hy/ sy maak nalatige foute en is aandagafleibaar (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:19).

(f) *Vormpersepsie*

Wiskunde, spel en lees is hier van toepassing. Die kind kan nie tussen geometriese vorms onderskei wanneer die grootte daarvan verander word nie. Hy/sy kan gevolglik letters en syfers nie herken wanneer die grootte daarvan gewysig word nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:19-20).

Visueel-ouditiewe skakel

Spel, lees en wiskundige probleme hou verband met hierdie aspek. Die kind neig daartoe om verkeerd te spel en kan woorde, letters en syfers nie korrek uitspreek nie. Die kind ervaar dikwels 'n leesprobleem (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:20).

2.3.3.8 Posisie in die ruimte

Milieubenadeelde kleuters sukkel dikwels om die bokant, onderkant, linkerkant en regterkant van die bladsy te vind. Hulle vind dit moeilik om letters, woorde en syfers tussen die lyne, op die lyn of onder die lyn te skryf. Veral die **g**, **p**, **q** en **y** is problematies (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:22).

2.3.3.9 Rigting

Kinders met 'n rigtingprobleem sukkel om van links na regs te lees. Hulle kan nie links en regs uitwys nie. Milieubenadeelde kleuters kan nie leermateriaal soos bottelproppe, sorteerkaarte en legkaarte hanteer nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15).

2.3.3.10 Ruimtelike oriëntasie

Milieubenadeelde kleuters vind dit moeilik om die letters van 'n woord te skryf. Hulle sien nie die verhouding tussen voorwerpe in wat verskil of ooreenstem ten opsigte van grootte, vorm gewig of hoeveelheid nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:22).

2.3.3.11 **Sortering en klassifisering**

Milieubenadeelde kleuters ervaar 'n gebrekkige vermoë ten opsigte van kategorisering en klassifikasie. Hulle sukkel om voorwerpe ten opsigte van sekere eienskappe te sorteer. Probleme ten opsigte van lees, spelling en wiskunde kan voorkom (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:23).

2.3.3.12 **Taakvoltooiing**

Milieubenadeelde kleuters neig daartoe om take nie te voltooi nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:21).

2.3.3.13 **Taalontwikkeling**

Volgens Sinclair (1993:198) toon milieubenadeelde kleuters 'n agterstand ten opsigte van **taalontwikkeling**. Milieubenadeelde kleuters het 'n gebrekkige taalvermoë en 'n gebrekkige kennis van simboolfunksie (Pretorius, 1987:106).

Stipek & Ryan (1997:720) ondersteun die siening dat kinders vanuit lae inkomste gesinne reeds met skooltoetreding 'n betekenisvolle akademiese agterstand ten opsigte van taalvaardighede toon. Ook volgens Dicker (1993:37) ervaar die milieubenadeelde kind dikwels taalagterstande. Landry *et al* (1997:271) wys op die tekorte by laegeboortegewig milieubenadeelde kleuters ten opsigte van verbale en nie-verbale taalgebruik.

Stresvolle gebeurtenisse by kleuters wat hulleself nog nie verbaal kan uitdruk nie, enkodeer op 'n nie-verbale wyse deurdat hulle hulleself uitleef in spel en konkrete vreesresponse. Dele van stresvolle ervarings word dus deur die kleuter gesimboliseer na vorme wat makliker deur hom geprosesseer kan word (De Witt & Booyen, 1994:146-147,153).

Ten opsigte van taal word daar 'n onderskeid tussen die volgende subkategorieë getref: *gesproke taal, kommunikasie, luistertaal, skryf en lees*.

Gesproke taal

Volgens Sinclair (1993:198) toon milieubenadeelde kleuters 'n uitval ten opsigte van **gesproke taal**. Bezuidenhoudt (1995:73) sluit hierby aan en noem dat milieubenadeelde kleuters dikwels probleme ten opsigte van spraakontwikkeling ervaar.

Probleme ten opsigte van gesproke taal word waargeneem wanneer die kleuter nuwe woorde skep, byvoorbeeld **stappies** in plaas van **skoene** word gesê (Kapp, 1990:85).

Woorde wat nie uitgespreek of onthou kan word nie, word vervang met woorde soos byvoorbeeld **that thing/goeters/dinges/watsenaam** (Kapp, 1990:85).

Klanke word weggelaat of vervang, byvoorbeeld **peel** in plaas van **speel** en **vam** in plaas van **vang** (Kapp, 1990:85).

Woorde of klanke wat voorgesê word, kan nie korrek herhaal word nie. Stemvolume is onnatuurlik hard en skril of sag en onduidelik. Woorde word korrek in isolasie gesê, maar nie in konteks nie. Woordeskatarmoede blyk duidelik uit die gebruik van twee en driewoordsinne of die weglating van byvoeglike naamwoorde. Artikulasie en ritmeversteuring kom voor en manifesteer byvoorbeeld as hakkell, stotter, lispel en onduidelike spraak (Kapp, 1990:85).

Kommunikasie

Milieubenadeelde kleuters verstaan nie die les nie en kan hulle denke nie deur middel van taal uitdruk nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:23). Die milieubenadeelde kind sukkel om taal as akkurate ekspressiemiddel aan te wend (Pretorius, 1987:35). Ook volgens Landry *et al* (1997:61) en Sinclair (1993:195) toon talle milieubenadeelde kinders kommunikasieprobleme.

Landry *et al* (1997:271) het bevind dat laegeboortegewig milieubenadeelde kleuters probleme ervaar het om tydens 'n studie sosialisering met die moeder te inisieer. 'n

Moontlike verklaring hiervoor mag lê in milieubenadeelde kleuters se beperkte ekspressiewe taalvermoëns.

Luistertaal

Milieubenadeelde kinders sukkel om morfiës tussen sinne te onderskei, soos byvoorbeeld: **Die koei drink water/Die koeie drink water** (Kapp, 1990:85).

Hulle sukkel om tussen sinne te onderskei waarvan die klem verskil, byvoorbeeld: **Linda eet die kos/Linda, eet die kos!/Eet Linda die kos?** (Kapp, 1990:85).

Milieubenadeelde kleuters sukkel om te besef dat 'n voornaamwoord na meer as een persoon of voorwerp kan verwys. In die volgende sin kan **hy** na Johan of na iemand anders verwys: **Johan dink hy is goed** (Kapp, 1990:85).

Hulle word verwar deur dieselfde woord met verskillende betekenis, byvoorbeeld **Die soldaat staan wag/Die soldaat is 'n wag** (Kapp, 1990:85).

Hulle word verwar deur homofone, soos byvoorbeeld: **ly/lei** (Kapp, 1990:85).

Letterlike en figuurlike betekenis is verwarrend, byvoorbeeld: **Johan boer in die dorp/Johan boer op 'n plaas** (Kapp, 1990:85).

Hulle word verwar deur opdrag en vraag, soos byvoorbeeld:
Onderwyser : **Linda, vra vir Johan waar die pen is**
Linda : **Ek het nie die pen gesien nie** (Kapp, 1990:85).

Hulle word verder verwar deur sekere werkwoorde, soos byvoorbeeld: **vra/vertel** (Kapp, 1990:85).

Milieubenadeelde kleuters sukkel om vrae te beantwoord oor 'n storie wat aan hulle voorgelees is. Hulle kan nie uit vier voorwerpe wat voor hulle geplaas word, dié een aandui waarvan die naam gesê word nie (Kapp, 1990:85).

Skryf en lees

'n Betekenisvolle agterstand is by milieubenadeelde kleuters ten opsigte van *lees* geïdentifiseer (Pretorius, 1987:35). Ook volgens (Bezuidenhoudt, 1995:73) ervaar milieubenadeelde kleuters dikwels leesprobleme. Hulle ervaar probleme met die *skryf* van sinne en die spelling van woorde (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:23).

2.3.3.14 Toekomspektief

Volgens Wiechers & Erasmus (1992:131) beskik milieubenadeelde kleuters oor 'n verwarde **toekomspektief**. Een van die kognitiewe simptome van stres sluit onder meer 'n verkorte of 'n gebrekkige **toekomspektief** in (De Witt & Booysen, 1994:146-147, 153). Dicker (1993:35) meld dat milieubenadeelde kleuters oor 'n ontoereikende motiveringsvlak beskik waardeur hulle **toekomspektief** beïnvloed kan word.

2.3.3.15 Tyd

Nog een van die kognitiewe simptome van stres sluit onder meer tydsversteuring in (De Witt & Booysen, 1994:146-147,153). Tydruimtelikheid word nie voltrek voor ongeveer negejarige ouderdom nie. Onvoldoende plek en ruimtebegrip maak verwante begrippe moeilik (Kapp, 1990:85).

Hierdie afdeling kan vergelyk word met Afdeling 5.3.3 van die empiriese gedeelte. Milieubenadeelde kleuters wat probleme ten opsigte van EMOSIONELE, FISIEKE en KOGNITIEWE ONTWIKKELING ervaar, toon dikwels ook probleme ten opsigte van SOSIALE EN MORELE ONTWIKKELING. Die SOSIALE EN MORELE ONTWIKKELING van milieubenadeelde kleuters word vervolgens bespreek.

2.3.4 SOSIALE EN MORELE ONTWIKKELING

Sosiaal is milieubevoordeelde vyfjariges tevrede om vir lang tydperke alleen te speel, maar speel ook met ander kinders. Hulle geniet fantasiespel. Hulle verkies kompeterende spel bo spanspel. Hulle is afhanklik van volwassenes se goedkeuring. Die sesjarige baklei dikwels met ander kinders, maar het tog 'n behoefte aan saamspeel. Hy/sy is baie besitlik ten opsigte van persoonlike eiendom (Stoppard, 1992:49-53).

Milieubevoordeelde sesjariges is al labieler. Hulle het vinnige buiveranderinge wat wissel van liefde na haat. Hulle is geneig om selfgesentreerd, aggressief en rebels te wees. Hulle is dikwels ook liefdevol, vriendelik, entoesiasies en samewerkend. Hulle is intens nuuskierig. Hulle vind dit moeilik om frustrasie en mislukking te hanteer (Seifert & Hoffnung, 1991:237).

Ten opsigte van die **SOSIALE EN MORELE ONTWIKKELING** van milieubenadeelde kleuters word daar tussen die volgende subkategorieë onderskei: **aanpassing by die rooster/roetine, algemene sosiale ontwikkeling, dissipline/gehoorsaamheid/gesag/respek, groepwerk, mededeelsaamheid en skakeling met die portuurgroep.**

2.3.4.1 **Aanpassing by die rooster/roetine**

Volgens Brady, Fowler, Stone & Winburg (1994:346,358) word minder as 10% van laegeboortegewig babas, wat milieubenadeeld is, as aanpasbaar of buigbaar geag. Enkelmoeders met 'n lae sosio-ekonomiese status het self hul kinders as ontoereikend aanpasbaar gegradeer tydens 'n onlangse studie deur Skuy *et al* (1997:1178). Milieubenadeelde kleuters toon 'n abnormale teenreaksie op verandering (Mickelson & Yon, 1995:29).

2.3.4.2 **Algemene sosiale ontwikkeling**

Sosiale probleme kom algemeen voor by milieubenadeelde kleuters (Mickelson & Yon, 1995:29). Hulle ly aan morele en geestelike armoede (Pretorius, 1987:211). Die wyse

waarop die jong kind sosialiseer blyk veral uit sy/haar spelaktiwiteite (Ferreira *et al*, 1994:84). Die kind leer onwetend sosiale vaardighede aan wanneer hy/sy tuis of by die pre-primêre skool speel.

Landry *et al* (1997:269, 272) wys op milieubenadeelde kinders se geneigdheid tot impulsiwiteit, passiwiteit en gedisorganiseerdheid. Landry *et al* (1997:61) asook Sinclair (1993:195) voeg hierby dat premature of lae geboortegewig babas teen skoolgaande ouderdom rusteloos, hiperaktief en onryp is.

Sosiale simptome van stres behels ongeduldigheid, geïriteerdheid, frustrasie, afknouerigheid, ontoereikende sosialisering, verhoudingsprobleme en 'n toename in interpersoonlike konflik (De Witt & Booysen, 1994:153).

2.3.4.3 **Dissipline/gehoorsaamheid/gesag/respek**

Mickelson & Yon (1995:29) wys daarop dat milieubenadeelde kleuters se geneigdheid tot onbeheerbaarheid die toepassing van **dissipline** bemoeilik. Opvoeders beskryf milieubenadeelde kleuters dikwels as onafhanklik en onsamewerkend (De Witt & Booysen, 1994:153). Volgens Landry *et al* (1997:262,269) is milieubenadeelde kleuters se verhouding met die kinderoppasser aanvanklik problematies en sukkel hulle om sosiale interaksie te inisieer.

2.3.4.4 **Groepwerk**

Die milieubenadeelde werk nie maklik in 'n groep saam nie (Maxwell & Eller, 1994:57).

2.3.4.5 **Mededeelsaamheid**

Milieubenadeelde kleuters is geneig tot angs ten opsigte van voedsel en besittings (Mickelson & Yon,1995:29).

2.3.4.6 Skakeling met die portuurgroep.

Milieubenadeelde kinders toon ontoereikende gesindhede teenoor hulle medemens (Rossouw, 1988:23). Kleuters met sosiale probleme word deur hulle medekleuterskoolmaats as ontwrigtend, eiesinnig en onmededeelsaam beskryf (Maxwell & Eller, 1994:57). Macfie, Toth, Rogosch, Robinson & Emde (1999:460) meld dat dit vanuit 'n studie blyk dat mishandelde kleuters hulle ouers en ander kinders as apaties beskou.

Volgens Maxwell & Eller (1994:57) duur sosiale probleme wat die kleuter gedurende die voorskoolse jare ervaar voort in die skool en volwasse jare. Daar word ook na die SOSIALE EN MORELE ONTWIKKELING van milieubenadeelde kleuters in Afdeling 5.3.4 van die empiriese gedeelte verwys.

2.3.5 WISSELWERKING TUSSEN DIE ONDERSKEIE ONTWIKKELINGS-KATEGORIEË

In baie gevalle gee probleme ten opsigte van een van die kategorieë van ontwikkeling aanleiding tot probleme ten opsigte van 'n ander ontwikkelingskategorie. Volgens navorsing bestaan daar 'n verband tussen milieubenadeelde kleuters se emosionele en kognitiewe ontwikkeling. 'n Kind wat byvoorbeeld kognitiewe probleme ervaar, ontwikkel dikwels ook emosionele probleme. Stipek & Ryan (1997:722) beweer dat skoolbeginners met ontoereikende kognitiewe vaardighede 'n negatiewe uitkyk op hul eie bekwaamheid ontwikkel. Dit kan aanleiding tot 'n negatiewe houding jeens skool gee. Sodoende ontstaan daar 'n sneebaleffek en word motivering ook 'n probleem vir die kind (Stipek & Ryan, 1997:722).

Verhoef *et al* (1990:92) meld in aansluiting hierby dat milieubenadeelde kleuters se voortdurende skolastiese mislukking hulle selfbeeld uiteindelik kan skaad. Die nie-leergereed kind word vanweë skoolpligtigheid gedwing om skool te gaan en daardeur kan sy/haar psige ook geskaad word. Daar is dus 'n wisselwerking tussen milieubenadeelde kleuters se kognitiewe en emosionele ontwikkeling.

Volgens Najman *et al* (1992:833) en Weisglas-Kuperus *et al* (1993:663) speel die sosiale omgewing waarin kinders hulleself bevind 'n betekenisvolle rol in kognitiewe ontwikkeling. Hierdie siening word deur ander navorsing gerugsteun. Vertraagde sosiale ontwikkeling kan tot latere leerprobleme lei omdat die kind nie responsief genoeg na wense reageer nie. Sosiale probleme kan tot verwerping deur die portuurgroep lei en daardeur bestaande probleme vererger. Die negatiewe houding van die ouers word dikwels op die kleuter oorgedra. Sodoende word die kleuter se sosiale beweeglikheid in die samelewing beperk (Wiechers & Erasmus, 1992:131).

Sinclair (1993:198) het bevind dat kinders met breinbeserings, taalagterstande, gesondheids, gedrags en spraakprobleme dikwels ook leerprobleme ervaar. Sinclair (1993:198) meld dat mediese, neurologiese en ontwikkelingsabnormaliteite verband hou met ontwikkelingsagterstande ten opsigte van kognisie, taalontwikkeling en perseptueel-motoriese vaardighede.

Daar is dus 'n voortdurende wisselwerking tussen die verskeie komponente van ontwikkeling en daardeur kan 'n kettingreaksie veroorsaak word. 'n Enkele misgebeurtenis kan die hele wese van die kind raak. Die bose kringloop van milieubenadeeldheid word sodoende voortgesit.

2.4 OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE BY MILIEUBENADEEL- DE KLEUTERS

Volgens Garrett *et al* (1994:335) en ander navorsers ontwikkel kleuters in ooreenstemming met hulle milieu. Die milieu van milieubenadeelde kleuters bestaan uit hulle alledaagse lewensomstandighede. Bendersky & Lewis (1994:484) is ook van mening dat milieu 'n deurslaggewende rol in die kind se ontwikkeling speel, veral in die geval van hoë risiko kinders met mediese probleme. Dicker (1993:41) noem in aansluiting hiermee dat bepaalde faktore in 'n problematiese milieu die leergereedwording van milieubenadeelde kleuters belemmer, eerder as hulle basiese aanleg.

Volgens Bendersky & Lewis (1994:492) word milieukwaliteit bepaal deur proksimale omgewingsveranderlikes soos byvoorbeeld gesinsrisiko, vroeë mediese risiko, IVH

(*intraventricular hemorrhage*/inwendige bloeding). Ontwikkelings- tekorte kan deur 'n wye spektrum van faktore in die milieu veroorsaak word. Twee risikofaktore vir milieu, naamlik gesinsrisiko en sosiale klasrisiko, is in 'n studie deur Bendersky & Lewis ondersoek. Daar is bevind dat gesinsrisiko deur sosiale steun, ouer-kindinteraksie, stresvolle gebeurtenisse en organisasie van die omgewing bepaal word (Bendersky & Lewis, 1994:484, 492).

Molfese *et al* (1997:220) toon aan dat intellektuele ontwikkeling differensieël deur omgewingsfaktore, proksimale en distale veranderlikes beïnvloed word. Proksimale veranderlikes reflekteer kondisies wat direk deur die kind beleef word, soos byvoorbeeld die huislike omgewing. Distale veranderlikes word indirek deur die kind beleef. Sosio-ekonomiese status, die moeder se intelligensiekwasiënt (IK) en demografiese faktore sorteer hieronder.

Voorspellers vir intelligensie wat geïdentifiseer is, bestaan uit sosio-ekonomiese status, die moeder se intelligensie, karakteristieke van die huislike omgewing en ouerlike opvoedingstyle (Molfese *et al*, 1997:219,228). Pianta & Egeland (1994:158) het in ooreenstemming met vorige navorsing bevind dat veelvuldige aspekte van die opvoedingsmilieu die kognitiewe ontwikkeling van die kleuter onafhanklik beïnvloed.

Vanuit die literatuur is HUISLIKE, SKOLASTIESE ASOOK SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE ten opsigte van milieubenadeeldheid geïdentifiseer. Alhoewel die onderskeie oorsake afsonderlik bespreek word, kan dit nie geïsoleerd bekyk word nie aangesien daar gedurig 'n onderlinge wisselwerking plaasvind.

2.4.1 HUISLIKE OORSAKE

Die huislike milieu is bepalend vir die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters (Herrenkohl *et al*, 1995:191; Edlefsen & Baird, 1994:567). Molfese *et al* (1997:219,228) steun hierdie uitgangspunt en het in 'n onlangse studie bevind dat huislike omgewing die grootste voorspeller is vir intelligensie op ouderdomme vanaf drie tot agt jaar. Richter & Grieve (1991:98) noem in aansluiting hierby dat huislike omgewing 'n betekenisvolle

invloed op kleuters se geestelike ontwikkeling kan uitoefen. Die term huislike milieu word in Afdeling 1.3.3.2 verklaar.

Stipek & Ryan (1997:721) suggereer dat onstabiele lewensomstandighede teelaarde vir emosionele stres is en dit kan moontlik lei tot milieubenadeeldheid. Dicker (1993:45) is van mening dat milieubenadeelde kleuters se fisiese behoeftes en behoeftes aan veiligheid, liefde, selfagting en selfaktualisering dikwels nie toereikend vervul word nie (FIGUUR 1).

Uit die studie van Garrett *et al* (1994:342) asook Takeuchi, Williams & Adair (1991:1038) blyk dit dat die huislike omgewing beïnvloed word deur die persoonseenskappe van die kind, die moeder en die huislike opset. Die kwaliteit van die huislike omgewing verskil drasties van gesin tot gesin. Volgens die *Four-Power Model* het die armoedige persoon 'n gebrekkige kontrole oor hulpbronne, inligting, besluitneming en verhoudingsaspekte (Harris, 1996:7).

Bradley, Whiteside, Mundform, Casey, Kelleher & Pope (1994:358, 347) het reeds in die laat tagtigerjare aangetoon dat hoë tellings op die *Home Observation for the Measurement of the Environment (HOME)* en sosio-ekonomiese status kinders se prestasies tydens intellektuele toetse differensieël beïnvloed het. Die *HOME* is daarvoor bekend dat dit gebruik word om die kwaliteit van die huislike milieu te bepaal. Volgens Weisglas-Kuperus *et al* (1993:663) is die *HOME* 'n effektiewe instrument om kinders te identifiseer wat 'n risiko loop om kognitiewe probleme te ontwikkel.

Gesinsrisiko oefen 'n kragtige impak op ontwikkeling uit, wat negatief versterk kan word deur individuele eienskappe soos byvoorbeeld negatiwiteit. Hoe hoër die gesinsrisiko is, hoe erger is die gevolge daarvan op die ontwikkeling van die kind. Gesinsrisiko hou betekenisvol verband met latere ontwikkeling. Vanuit 'n studie van Morison (1995:425-426) blyk dit dat kleuters, wat vanuit 'n Romeinse kindershuis aangeneem is, ontwikkelingsagterstande op alle ontwikkelingsvlakke getoon het.

Ten opsigte van HUISLIKE OORSAKE word 'n verdere onderskeid soos volg getref: **ervaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis, die gesin, die kleuter self, die moeder,**

onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers, ouerbetrokkenheid, ouerintelligensie, ouerskapstyl, versorging van die kleuter en die vader.

2.4.1.1 Ervaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis

Kleuters in Suid-Afrika bereik nie almal dieselfde vlak van leergereedheid op skoolgaande ouerdom nie. Dit is vanweë die feit dat sommige kleuters nie die geleentheid gehad het om sekere kennis en vaardighede, wat essensieël vir die kind se **ervaringswêreld** is, aan te leer nie. Leerders beskik oor verskillende leerervaringe ten tye van skooltoetreding (*Sesiyacala: evaluator's manual*, 1990:1, 3-4).

Volgens Edlefsen & Baird (1994:567) is kleuters al minder leergereed vanweë 'n gebrekkige blootstelling aan opvoedkundige en ontwikkelingsmateriaal asook 'n gebrek aan verryking tuis. Vorige lewenservaring beïnvloed hoe die kleuter leer, (Bowman, 1992:106). As gevolg van milieubenadeelde skoolbeginners se min blootstelling aan stimulerende opvoedingsituasies, is hulle nie-leergereed (Bezuidenhout, 1995:14).

Dicker (1993:35) is van mening dat milieubenadeelde skoolbeginners perseptuele tekorte ondervind as gevolg van 'n onge oefendheid om te kyk, luister en aandag te skenk. Volgens Dicker (1993:35) vertoon hierdie kinders 'n gebrekkige kreatiwiteitsvermoë vanweë onvoldoende geleenthede vir kreatiewe deelname.

Volgens Wiechers & Erasmus (1992:131) ontbreek speelgoed en boeke in die milieubenadeelde huisgesin. Dit lei tot 'n gebrekkige verwysingsraamwerk en 'n negatiewe ingesteldheid teenoor kennisverwerwing, die kerk, gemeenskapsdiens, burgerlike pligte, opleiding en beroepsbeoefening. Pretorius (1987:212-219) het reeds in die laat sewentigerjare aangetoon dat die milieubenadeelde gesin dikwels aan minimale gemeenskapsaktiwiteite deelneem.

Volgens Engelbrecht (1991:14) beïnvloed verskeie veranderlikes die vlak van leergereedheid, onder meer intellektuele stimulering, die beoefening van sosiale vaardighede, die aanleer van 'n werkshouding, asook die aanleer van skooltegnieke soos potloodhantering, taalvermoë en geheue. 'n Verskraalde ervaringsagtergrond kan aanleiding tot nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid gee (Kapp, 1990:126). 'n Gebrek aan speelgoed hou betekenisvol verband ontwikkelingsagterstande en milieubenadeeldheid (Morison, 1995:425-426).

2.4.1.2 Die gesin

Volgens Meintjes (1990:109) word milieubenadeelde kinders nie genoegsaam deur die gesinsmilieu gestimuleer om kognitief te kan ontwikkel en leer nie. Herrenkohl *et al* (1995:191,200) is van mening dat gesinsomgewing 'n invloed op die kind se gedrag uitoefen. Christian, Morrison & Bryant (1998:502) sluit hierby aan en is van mening dat die gesinsmilieu 'n deurslaggewende faktor by die ontwikkeling van die kleuter is. Gesinsmilieu is bepalend vir die ontwikkeling van outonomie en onafhanklikheid (Herrenkohl *et al*, 1995:199). Liang & Sugawara (1996:75,77) het in 'n studie bevind dat gesinsgrootte en geboorteposisie nie 'n rol speel in die kleuter se intellektuele vermoëns nie.

Die gesinsomstandighede van milieubenadeelde gesinne is dikwels vreemd. In uiterste gevalle het milieubenadeelde kinders nie huise nie. Hulle is straatkinders. Probleme wat deur straatkinders ondervind word is onder andere skuiling, 'n gebrekkige gesinsamehang, kommerwekkende fisieke gesondheid, psigososiale wanontwikkeling, geestelike en skolastiese probleme (Mickelson & Yon, 1995:29).

Alhoewel 'n informele skuiling 'n tipe tuiste bied, is dit geweldig spanningsvol omdat gesinne nie werklik saam kan leef nie. Al die mans slaap apart in 'n vertrek, terwyl die vroue en kinders in 'n ander vertrek slaap. Daar bestaan dus 'n gebrek aan fisieke, emosionele en geestelike ruimte. Hierdie tuisteloosheid lei tot gebrekkige gesinstabiliteit, wat aanleiding tot fragmentasie en potensiele destruktiewe onafhanklikheid ten opsigte van sosiale dienste gee (Mickelson & Yon, 1995:29). Richter & Grieve (1991:99) meld dat oorbewoonde huise die kleuter se aktiwiteite beperk en dat moeders dikwels na ander vroue se kinders moet omsien.

Bodenstein & Naude (*teacher's manual*, 1989:1) wys op die sosiale en familiestruktuurveranderinge wat in gesinne voorkom. Vanweë ekonomiese en ander redes spandeer kinders al meer tyd weg van hulle gesinne en dit kan in sekere gevalle tot latere leerprobleme lei (Christian *et al*, 1998:502). Gesinne reageer verskillend op 'n ongunstige ekonomiese klimaat. Sommige persone kry 'n nuwe pligsbesef (Wilson, 1996:235; Adeola, 1994:99; Garrett *et al*, 1994:333). Zoller Booth (1995:196) sluit hierby aan en beklemtoon die ontwrigtende effek wat trekarbeid op gesinne in Swaziland het.

Vickers (1994:268-269) meld dat armoede en een ontoereikende enkelouer deel vorm van die milieubenadeelde gesinsprofiel. Milieubenadeelde gesinne funksioneer verskillend van mekaar ten opsigte van gesinsamehang en aanpasbaarheid. Milieubenadeelde gesinne is dikwels nie goed aangepas nie. Daar bestaan 'n gebrek aan fisieke, emosionele en geestelike ruimte in tradisioneel milieubenadeelde gesinne (Mickelson & Yon, 1995:28). Dicker (1993:35) sluit hierby aan en meld dat die meeste milieubenadeelde kleuters uit gebroke huise kom en onstabiele interpersoonlike verhoudings handhaaf.

Sommige gesinne is oorweldig deur die lewensproses (Edlefsen & Baird, 1994:567). Bowman (1992:104) sluit hierby aan en meld dat milieubenadeelde gesinne dikwels verontreg, gedemoraliseerd, kwaad en depressief voel. Milieubenadeelde gesinne se vermoë tot besorgdheid oor ander verminder en sodoende verval hulle in 'n soort psigologiese armoede (Bowman, 1992:104). Milieubenadeelde ouers voel in baie gevalle depressief, vervreemd, gedisorganiseerd, is gewelddadig, magteloos en maak hulleself dikwels skuldig aan woede en dwelmmisbruik (Bradley *et al*, 1994:347). Garrett *et al* (1994:332) het bevind dat veranderende familiestrukture dikwels tot armoede lei. Gesinne is dikwels groot (Andersson, Sommerfelt, Sonnander & Ahlsten, 1996:3). Oorbewoonde huise is ook met die aanpasbaarheidsvlak van milieubenadeelde kinders geïdentifiseer (Wilson, 1996:236).

Ten opsigte van **die gesin** word daar 'n verdere onderskeid getref tussen ***gesinsgeweld en rolmodelle***.

Gesinsgeweld

Milieubenadeelde kinders woon dikwels by voogde (anders as die ouers) of pleegouers vanweë hul onstabiele ouerhuise waarin ***gesinsgeweld***, dwelmmisbruik en kindermishandeling aan die orde van die dag is (Sinclair, 1993:193,195). Andersson *et al* (1996:3) sluit hierby aan en meld dat die ouers in uiterste gevalle die kind kan verwerp of mishandel. Fisieke, emosionele of seksuele misbruiking van 'n leerder lei dikwels tot afwesigheid van skool en druiing (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19).

Milieubenadeelde kleuters is dikwels die prooi van misbruiking (Morrison, 1998:516). Kleuters wat seksueel en/of fisies misbruik word neig tot aktiewe response, terwyl verwerpe kleuters die minste response tydens 'n studie getoon het. Macfie *et al* (1999:460)

is van mening dat fisieke mishandeling hand aan hand met rolomkering gaan. In Suid-Afrika kan geskat word dat soveel as een uit vier kinders mishandel word. Die probleem kom voor by alle rasse en klasse, ongeag die vlak van opvoeding (*Gauteng Department of Education*, 1999:1).

Rolmodelle

Gebrekkige taal en *rolmodelle* asook beperkte kommunikasievaardighede veroorsaak dat milieubenadeelde kleuters taalagterstande ervaar wanneer hulle tot die formele onderwys toetree (Dicker, 1993:37). Vanweë gebrekkige taalvoorbeelde en taaloefeninge tuis, sukkel milieubenadeelde kinders om taal as akkurate ekspressiemiddel aan te wend (Pretorius, 1987:35).

Milieubenadeelde kinders volg die voorbeeld van hulle ontoereikende sosialiseringrolmodelle na (Rossouw, 1988:23). Volgens Wiechers & Erasmus (1992:131) het milieubenadeelde kleuters 'n verwarde toekomspektief. Hulle identifiseer gewoonlik met die ongunstige modelvoorlewing van die ouers en ouer kinders.

2.4.1.3 Die kleuter self

Leer en ontwikkeling by kleuters kan gerem word deur faktore rakende hulleself (UNISA, 1999:5-7). Ten opsigte van **die kleuter self** word die volgende onderskeid getref: *biologiese/genetiese faktore, mediese faktore* asook *rypheid en vlak van ontwikkeling*.

Biologiese/genetiese faktore

Volgens studies is biologiese risikofaktore bepalend vir kognitiewe ontwikkeling by premature kleuters (Landry *et al*, 1997:269). *Genetiese faktore* beïnvloed hoe kleuters leer (Bowman, 1992:106). Leer en ontwikkeling by kleuters kan gerem word deur gestremdheid (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19). Weens fisieke probleme soos biologiese misdeeldheid kan milieubenadeelde kinders se skoolsukses belemmer word (Pretorius, 1987:107-108).

O' Brien Caughy (1996:519,521) wys ook op die moontlikheid dat *biologiese faktore* 'n groter impak op verbale vaardighede kan uitoefen, maar hierdie bevinding is in teenstelling met sommige ander navorsing. Volgens Dela (1991:27) moet die feit dat kinders verskillend is ten opsigte van gawes en talente vanweë genetiese faktore, nie agterweë gelaat word nie.

Ten opsigte van *biologiese/genetiese faktore* word daar 'n verdere onderskeid getref tussen *geslag, kronologiese ouderdom asook rypheid en vlak van ontwikkeling*.

(a) *Geslag*

Verskeie navorsers beweer dat daar 'n verband tussen kognitiewe ontwikkeling en *geslag* is. Volgens (Gauteng Department of Education, 1998:12-19) speel *geslag* 'n rol in kleuters se ontwikkeling. Daar is sprake daarvan dat *geslag* ook 'n rol in sosiale ontwikkeling kan speel, aangesien tradisionele geslagsrolle kleuters se gedrag en optrede beïnvloed (Garrett *et al*, 1994:335). Die *geslag* van die kind beïnvloed die vader-kindverhouding (Elder, Caspi & Van Nguyen, 1986:169).

Volgens Andersson *et al* (1996:11,12) hou nie-verbale intelligensie verband met genetiese of biologiese faktore. Intelligensie is in 'n groot mate oorerflik. Seuns reageer in 'n groter mate as dogters op omgewingsgebeure, terwyl dogters se intelligensie meer oorerflik is. Shade (1996:43) is van mening dat dogters tussen die eerste en derde graad daartoe geneig is om te dink dat rekenaars meer vir seuns geskik is.

Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett (1998:122) is van mening dat seuns 'n groter risiko loop om die eerste graad te herhaal. 'n Studie onderneem deur Wall & Holden (1994:382,388,389) het aangetoon dat milieubenadeelde seuns meer selfhandhawend, maar nie meer aggressief of onderdanig as milieubenadeelde dogters is nie. Kinders se *geslag* kan dus 'n rol in hulle sosiale gedrag speel. Die moontlikheid bestaan dat dogters reeds op 'n vroeë ouderdom leer om te kompenseer vir die omstandighede waaraan hulle oorgelewer is.

Volgens 'n studie toon seuns 'n groter agterstand op sekere ouderdomme. Daar is bevind dat seuns se taalontwikkeling afhanklik is van faktore wat verband hou met psigologiese stres, soos byvoorbeeld die moeder-kindverhouding. Meer gevorderde verbale vaardighede is by dogters teenwoordig (Morisset *et al*, 1995:861,862).

(b) *Kronologiese ouderdom*

Hoe jonger kinders is, hoe groter is die mate waarin hulle ontwikkeling op rypheid gebaseer is (Louw & Edwards, 1993:540). Volgens Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett (1998:122) loop jonger skoolbeginners 'n groter risiko om die eerste graad te herhaal. Die ouderdom van die kind beïnvloed die vader-kindverhouding (Elder *et al*, 1986:169).

Mediese faktore

Volgens Landry *et al* (1997:269) loop milieubenadeelde kleuters met mediese probleme 'n groter gevaar om ontwikkelingsprobleme te ervaar. Otero (1997:514) sluit hierby aan en wys daarop dat milieubenadeelde kleuters dikwels aansteeklike siektes onder lede het. Siektes kan aanleiding tot geïrriteerdheid, aandagafleibaarheid en passiwiteit gee (Morisset *et al*, 1995:862). Gelyktydige siektes en onvoldoende voeding het 'n negatiewe uitwerking op skoolwerk (Pollitt, 1994:283). Landry *et al* (1990:1605) het bevind dat kinders se sosiale vermoëns onder andere deur *mediese faktore* bepaal word.

Kroniese siekte en infeksie kan leer en ontwikkeling belemmer (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19). Volgens Herrenkohl *et al* (1995:197) kan die aantal probleme tydens geboorte en fisieke gesondheid tydens die voorskoolse jare 'n invloed op kinders se gedrag uitoefen. Siektes vanweë lugbesoedeling kan nadelig op skoolbywoning inwerk. Lugbesoedeling kan tot asma en ander longkwale lei, wat veroorsaak dat die kind dikwels afwesig van die skool is. Daardeur kan aanleiding tot akademiese probleme gegee word (Wilson, 1996:236). Vroeë mediese risiko hou betekenisvol verband met latere ontwikkeling (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998:122).

Volgens Landry *et al* (1997:269) loop milieubenadeelde kleuters met 'n lae geboortegewig 'n groter gevaar om ontwikkelingsprobleme te ervaar. Volgens Weisglas-

Kuperus *et al* (1993:658) hou geboortegewig verband met fisieke gesondheid. Lae geboortegewig kleuters loop 'n groter risiko om die eerste graad te herhaal (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998:122). Bradley *et al* (1994:358) het bevind dat vroeë geboorte tot 'n groot aantal siektes by jong kinders kan lei, onder meer ontoereikende groei. Landry *et al* (1997:261,262) het 'n belangrike bydrae daarin gelewer om die verband tussen milieubenadeelde kleuters met 'n lae geboortegewig en kognitiewe ontwikkeling aan te toon. Hierdie gevolgtrekking is reeds vroeër jare deur Weisglas-Kuperus *et al* (1993:663) gemaak, maar meld dat die verband tussen hierdie twee veranderlikes kan vervaag wanneer die kind ouer word. Ook volgens Morison (1995:425-426) speel 'n lae geboortegewig 'n betekenisvolle rol in kleuters se ontwikkeling.

Rypheid en vlak van ontwikkeling

Dicker (1993:35) meld dat milieubenadeelde kleuters oor 'n ontoereikende prestasievermoë beskik. Pretorius (1987:211) identifiseer 'n ondoelmatige leerstyl ten opsigte van getalbegrip en is van mening dat hierdie kinders skoolkwesbaar is. Leerders het almal verskillende vermoëns (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:1,3-4). *Rypheid* beïnvloed hoe die kleuter leer (Bowman, 1992:106). As gevolg van milieubenadeelde skoolbeginners se ontwikkelingsagterstande, is hulle nie-leergereed (Bezuidenhout, 1995:14).

Ten opsigte van *rypheid en vlak van ontwikkeling* word 'n onderskeid tussen die volgende kategorieë getref: *emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkeling*. Hierdie kategorieë word breedvoerig in Afdeling 2.3 bespreek en vervolgens word slegs die oorsaak genoem.

(a) Emosionele ontwikkeling

Talle navorsers is van mening dat *emosionele ontwikkeling* deur die kleuter self beïnvloed kan word. Herrenkohl *et al* (1995:191,200) is van mening dat kleuters se eie karaktertrekke en persoonseienskappe hulle ontwikkeling kan beïnvloed. Hierdie standpunt word deur Molfese *et al* (1997:219) ondersteun. Volgens Bowman (1992:106) beïnvloed kleuters se verwagtinge en temperament hoe hulle leer. Hoe die kleuterfase verloop, hou

verband met die temperament van die kleuter (Ferreira *et al*, 1994:82; Skuy *et al*, 1997:1171). Milieubenadeelde kleuters is in baie gevalle in die besonder selfstandig, want hulle moet dikwels vir hulleself sorg (Mickelson & Yon, 1995:29).

Pianta & Egeland (1994:159) het ook bevind dat persoonseenskappe en die geestestoestand van kinders hulle toetsresultate bepaal. Skuy *et al* (1997:1171,1773) wys daarop dat vroeëre en resente navorsing die siening steun dat emosionele aanpasbaarheid van 'n individu verband hou met milieubenadeeldheid. Volgens Hagekull & Bohlin (1998:207) hou persoonlikheid gedurende die middelkinderjare verband met voorskoolse temperamentele eienskappe, veral met ekstroversie en omgewingsfaktore. Kleuters se persepsie van die stressor tydens 'n stresvolle tydperk, beïnvloed die mate waarin stres ervaar word (De Witt & Booyen, 1994:153). Die persoonlikheid van die kind beïnvloed die vader-kindverhouding (Elder *et al*, 1986:169). Moedeloosheid en wanhoop kan ook die ontwikkelingsproses nadelig beïnvloed (Morisset *et al*, 1995:862).

(b) *Fisieke ontwikkeling*

Ten opsigte van *fisieke ontwikkeling* word die volgende onderskeid getref: balans, liggaamsbeeld, motoriese ontwikkeling, oogbeweging en oog-hand-koördinasie.

Balans

Die kleuter kan nie balanseer nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:12).

Liggaamsbeeld

Ten opsigte van liggaamsbeeld word daar 'n onderskeid getref tussen dominansie, lateraliteit en middellynkruising.

- Dominansie

Milieubenadeelde kinders keer letters en syfers om, omdat daar nie sekerheid bestaan

ten opsigte van watter hand om mee te skryf nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:13).

- Lateraliteit

Milieubenadeelde kleuters kan nie leermateriaal soos bottelproppe, sorteerkaarte en legkaarte hanteer nie, want hulle is onseker oor links en regs (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15).

- Middellynkruising

Kleuters wat probleme ten opsigte van middellynkruising ervaar, kan nie die middellyn oorsteek nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:14).

Motoriese ontwikkeling

Milieubenadeelde kleuters sukkel met die uitvoer van fyn en grootmotoriese take, want hulle kan dit nie doen nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15).

Oogbeweging

Hulle vind dit moeilik om die oë terug na die linkerkant van die boek te beweeg ten einde verder te lees (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15).

Oog-hand-koördinasie

Kinders wat probleme ervaar ten opsigte van hierdie aspek sal dit moeilik vind om tussen lyne te skryf, letters korrek te vorm en letters, nommers en prente na te trek. Hulle kan nie die lyne volg nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15).

(c) *Kognitiewe ontwikkeling*

Kleuterontwikkeling kan beïnvloed word deur spesifieke leerprobleme (*University of the Witwatersrand*, 2000:3). Leer en ontwikkeling kan belemmer word neurologiese faktore (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19). Brandt, Magyary, Hammond & Barnard (1992:305) is ook van mening dat neurogedragsfunksionering verband hou met leerprobleme. Kognitiewe bevoegdheid in KINDERGARTEN is 'n voorspeller vir toekomstige akademiese prestasie (Stipek & Ryan, 1997:722). Kognitiewe vermoë speel 'n belangrike rol in die vlak van funksionering wat kinders uiteindelik bereik (Trickett, Aber, Carlson & Cicchetti, 1991:156).

Ten opsigte van *kognitiewe ontwikkeling* word die volgende onderskeid getref: aandag en konsentrasie, denkvaardighede, persepsie, posisie in die ruimte, ruimtelike oriëntasie, sortering en klassifisering asook wiskunde.

Aandag en konsentrasie

Milieubenadeelde kinders kan nie vlot lees nie, want hulle verloor gedurig die plek vanweë 'n onvermoë om op elke woord te konsentreer. Hulle kan nie op hulle skoolwerk konsentreer nie en maak onnodige, asook nalatige foute. Hulle kan nie op wat gedoen word, konsentreer nie en is aandagafleibaar (*Sesiyacala: evaluator's manual*, 1990:19). Hulle kan nie 'n gegewe woord in 'n sin herken nie. (*Sesiyacala: evaluator's manual*, 1990:19). Laasgenoemde aspek hou verband met voorgrond-agtergrond diskriminasie.

Denkvaardighede

Milieubenadeelde kleuters kan nie sortering doen nie, want hulle kan nie logies dink nie (*Sesiyacala: evaluator's manual*, 1990:23). Veral probleemoplossingsvaardighede, soos taakoriëntasie en selfbeeld, speel 'n deurslaggewende rol ten opsigte van kleuters se ontwikkeling (Pianta & Egeland, 1994:159).

Perseptuele ontwikkeling

Ten opsigte van persepsie word die volgende onderskeid getref: diskriminasie, opeenvolging/geheue asook visueel-ouditiewe skakel.

- Diskriminasie

Milieubenadeelde kleuters skryf letters en woorde verkeerd, want hulle kan nie tussen die letters en letteropeenvolging onderskei nie. (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:16). Vanweë ontoereikende letterherkenning en lettervolgorde sukkel die kinders om te lees (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:16).

Wiskundige probleme word ondervind wanneer reekse gemaak word, want hulle kan nie wedersydse eienskappe of ooreenkomste herken nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:23). Bezuidenhoudt (1995:73) sluit hierby aan en noem dat milieubenadeelde kleuters se spraakontwikkeling en lees deur gebrekkige ouditiewe en visuele diskriminasievermoë belemmer kan word.

- Opeenvolging/geheue

Milieubenadeelde kleuters beskik nie oor die vermoë om die volgorde van stresvolle gebeure te herroep nie (De Witt & Booysen, 1994:146-147,153). Hulle kan take nie voltooi nie, want al die instruksies kan nie onthou word nie. (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:21). Hulle kan woorde nie klank nie, want die klanke van die letters kan nie onthou word nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:21). Milieubenadeelde kleuters kan nie bekende letters, nommers en woorde herken nie, want hulle kan nie onthou dat hulle dit al voorheen gesien het nie.

Milieubenadeelde kleuters skryf letters, woorde en syfers moeilik van die bord af, want hulle kan nie die vorm van letters en syfers onthou nie. Die kinders sukkel om woorde te skryf, te spel en te lees, want hulle kan nie vorm of die letteropeenvolging onthou nie. Hulle beleef wiskundige probleme, want die syfers kan nie onthou word nie.

Hulle kan nie die kleur van iets onthou of tussen geometriese vorms soos die sirkel, driehoek, vierkant en reghoek onderskei nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:17).

Milieubenadeelde kinders is daartoe geneig om verkeerd te spel, omdat hulle nie die opeenvolging van die letters in 'n woord kan onthou nie. Hulle kan nie sinne korrek herhaal nie, want hulle kan nie die opeenvolging van die woorde in die sin onthou nie. Milieubenadeelde kleuters kan nie volgorde van getalle onthou nie en daarom verstaan hulle nie die waarde van getalle nie. Dit kan tot wiskundige probleme lei (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:18).

- Visueel-ouditiewe skakel

Die kinders neig daartoe om verkeerd te spel, want hulle kan nie die klank met die letter korreleer nie. Hulle kan woorde, letters en syfers nie korrek uitspreek nie, omdat die verband tussen die letters, woorde en syfers nie met die klank gelê kan word nie. Dit lei gewoonlik tot 'n leesprobleem (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:20).

Posisie in die ruimte

Milieubenadeelde kinders vind die rigting waarin letters en syfers gevorm word, moeilik. Dit lei dikwels tot letter of syferomkering en spieëlbeelde (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:22).

Ruimtelike oriëntasie

Milieubenadeelde kleuters lees of skryf die letters van 'n woord moeilik, want hulle is nie seker van die volgorde van die letters nie en mag hulle omkeer (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:22).

Sortering en klassifisering

Milieubenadeelde kleuters sukkel om voorwerpe ten opsigte van sekere eienskappe te sorteer en herken nie ooreenkomste en verskille nie. Die kind ondervind probleme met lees

en spelling, want hulle kan nie ooreenkomste en verskille in letters en klanke identifiseer nie. (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:23). Hulle kan voorwerpe nie sorteer en kategoriseer nie, want die verhouding word nie ingesien nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:18).

Taalontwikkeling

Taalagterstande manifesteer dikwels eers na die 21^{ste} maand. Dit word sigbaar wanneer die kind 'n onvermoë toon om in gesprek te tree (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15-23). Milieubenadeelde kleuters het 'n gebrekkige taalvermoë en 'n gebrekkige kennis van simboolfunksie daarom sukkel hulle om te lees en skryf (Pretorius, 1987:106).

Ten opsigte van taal word daar 'n onderskeid getref tussen gesproke taal, lees, skryf en spel.

- Gesproke taal

Milieubenadeelde kinders kan woorde nie korrek uitspreek nie, want hulle kan nie die opeenvolging van die letters en klanke onthou nie. (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:21). Hulle ervaar probleme met die skryf van sinne en die spelling van woorde, want 'n onvermoë om behoorlik te praat of woorde korrek uit te spreek kom voor (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:23).

- Lees

Volgens Engelbrecht (1991:33-39) word leesprobleme deur onvoldoende ouditiewe en visuele waarneming, lateraliteit en rigtingverwarring veroorsaak.

- Skryf

Die kinders kan woorde nie korrek skryf nie, want hulle kan nie die opeenvolging van die letters en klanke onthou nie. (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:21).

- Spel

Milieubenadeelde kinders kan sekere woorde glad nie spel nie, vanweë 'n onvermoë om die opeenvolgende klanke van letters in woorde te identifiseer. Hulle kan nie 'n gegewe klank in 'n woord herken nie, ook nie rymklanke aan die begin of einde van woorde nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:20-21).

Wiskunde

Milieubenadeelde kinders sukkel dikwels om wiskunde te doen, want hulle is nie seker van die waarde van getalle, asook begrippe soos **een minder**, **een meer**, **eweveel**, **meeste** en **minste** nie. Hulle verstaan nie wat hulle lees en skryf nie, want die betekenis daarvan word nie verstaan nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:18).

(d) *Sosiale en morele ontwikkeling*

Kinders se gedrag kan hulle ontwikkeling beïnvloed (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19). Relasievorming ten opsigte van hulle ouers, gesinslede, die portuurgroep, voorwerpe, hulleself en God kan benadeel word vanweë antisosiale gedrag (Mickelson & Yon, 1995:29). Veral sosiale vaardighede soos taakoriëntasie en selfbeeld, speel 'n deurslaggewende rol in kleuters se ontwikkeling (Pianta & Egeland, 1994:159). Skuy *et al* (1997:1171,1773) wys daarop dat vroeëre en resente navorsing die siening steun dat sosiale aanpasbaarheid van 'n individu verband hou met milieubenadeeldheid.

Drie faktore bepaal aanvaarding deur die portuurgroep naamlik speelgedrag, vermoë om by 'n groep in te skakel en kommunikasievaardighede (Maxwell & Eller, 1994:57). Vanweë milieubenadeelde kleuters se egosentrisiteit word gebeure slegs vanuit hulle eie verwysingsraamwerk geïnterpreteer (Kapp, 1990:85). Skuy *et al* (1997:1178) het aangetoon dat kleuters afkomstig vanuit arm huisgesinne minder aanpasbaar is as kleuters afkomstig vanuit hoër sosiaal-ekonomiese huisgesinne.

2.4.1.4 Die moeder

Ten opsigte van **die moeder** word daar 'n onderskeid getref tussen die volgende faktore: *algemene profiel, intelligensie, ouerskapstyl, versorging tydens swangerskap en vlak van opvoeding*.

Algemene profiel

Moeders se gedrag hou betekenisvol verband met kinders se sosiale vermoëns (Landry *et al*, 1990:1605). Sekere eienskappe van moeders het 'n besliste invloed op die huisomgewing. Milieubenadeelde moeders het dikwels 'n gebrekkige kontrole oor hulle eie lewens, beleef ekonomiese onsekerheid en is dikwels die slagoffers van misbruiking, geweld en dwang. Hulle word dikwels misken en kan basiese gesondheidsdienste nie bekostig nie (Sen, 1995:34). Brooks-Gunn, Klebanov & Liaw (1995:267) sluit hierby aan en meld dat milieubenadeelde moeders dikwels depressief. Dit kan 'n negatiewe invloed op hulle kinders se ontwikkeling uitoefen.

Intelligensie

Volgens Andersson *et al* (1996:3,10) en vorige studies is moeders se *intelligensie* die beste voorspeller vir kognitiewe ontwikkeling by vyfjariges. Moeders met beperkte intellektuele vermoëns sukkel byvoorbeeld om 'n veilige en stimulerende omgewing vir hulle kinders te skep (Brandt *et al*, 1992:307). Kelley, Morisset, Barnard & Patterson (1996:11) is van mening dat moeders se kognitiewe tekorte tot ontwikkelingsagterstande by kleuters kan lei. Sowel psigologiese en verstandelike gestremdheid en gedragsafwykings kan ontstaan. Moeders se *intelligensie* is as 'n sleutelvoorspeller vir aanpasbaarheid geïdentifiseer (Skuy *et al*, 1997:1178).

Ouerskapstyl

Proksimale veranderlikes ten opsigte van moeders, soos byvoorbeeld *ouerskapstyl*, sensitiwiteit en stresvlak, speel 'n rol in die verklaring van kleuters se persoonlikhede (Hagekull & Bohlin, 1998:211). Volgens Bendersky & Lewis (1994:484,492) speel proksimale omgewingsfaktore, soos die kwaliteit van die moeder-kindverhouding en aantal

beskikbare speelgoed, 'n rol in die ontwikkeling van kleuters. Otero (1997:515) het in 'n studie bevind dat moeders se mate van responsiwiteit, beskikbaarheid van gepaste speel materiaal en die geleentheid vir daaglikse stimulasie 'n invloed op kleuters se kognitiewe vermoëns uitoefen. Proksimale veranderlikes oefen 'n direkte invloed uit op kleuters se ontwikkeling.

Daar bestaan teenstrydige bevindinge aangaande die effek van die emosionele warmte in die moeder-kindverhouding. Gedurende die sewentigerjare is ouerlike warmte, regverdigheid van strafmaatreëls en vertroeteling met kognitiewe vordering geassosieer (Liang & Sugawara, 1996:77). Verskeie studies vanaf die tagtigerjare het aangetoon dat moeders se dissiplinêre tegnieke en die emosionele kwaliteit van die moeder-kindverhouding verband hou met die intellektuele vermoëns van hul jong kinders, veral met die van dogters. Hierdie bevinding blyk weereens uit Andersson *et al* (1996:3-4) se navorsing.

Ook volgens Brandt *et al* (1992:307) is ontwikkelingsgepaste stimulasie en outoritêre ouerskapstyl meganismes waarmee moeders hulle kinders se ontwikkeling kan beïnvloed. Dis veral die verhouding met die moeder wat 'n deurslaggewende rol in ontwikkeling speel (Brandt *et al*, 1992:307). Volgens Richter & Grieve (1991:99) het die wyse waarop moeders hulle kinders se lewens struktureer 'n betekenisvolle invloed op die kinders se kognitiewe ontwikkeling. Die moeder se kulturele afkoms speel nie 'n belangrike rol nie.

Vanuit 'n studie deur Herrenkohl *et al* (1995:196,199,200) blyk dit dat milieubenadeelde moeders daartoe geneig is om soms hulle kinders op so 'n wyse fisies te straf dat die kinders kneusplekke opdoen. Hulle oefen strawwe emosionele dissipline uit of openbaar vyandigheid deur die kinders te isoleer of bang te maak. Hulle verwerp hulle kinders of versorg hulle nie behoorlik nie. Hulle kan negatiewe interaksionele gedrag teenoor hulle kinders openbaar.

Bogenoemde strafwyses kan 'n betekenisvolle invloed op kinders se gedragpatrone uitoefen. Hoe erger moeders se emosionele en fisieke dissiplinêre tegnieke is, hoe meer disfunksioneel is kinders se gedrag. In teenstelling hiermee kompenseer moeders dikwels vir afwesige vaders deur oorbetrokke by hulle seuns te raak (Skuy *et al*, 1997:1172).

Versorging tydens swangerskap

Edlefson & Baird (1994:566) maak 'n belangrike stelling naamlik dat milieubenadeelde kleuters dikwels reeds voorgeboortelik die slagoffer van sosio-fisiologiese faktore soos dwelm of alkoholmisbruik is. Die babas kan benadeel word deur vroeë geboorte, ontoereikende groei, fetale alkoholsindroom (FAS), geboortefekte, dwelmafhanlikheid by geboorte, leerprobleme of neurologiese skade. Ook Sinclair (1993:193) is van mening dat swanger milieubenadeelde moeders hulle ongebore babas aan dwelms kan blootstel.

Alkoholmisbruik en milieubenadeeldheid gaan dikwels hand aan hand. Onbeplande swangerskap hou dikwels verband met alkoholname, wat tot FAS aanleiding kan gee. FAS kan onder andere tot vertraagde groei lei (Steyn, 1990:8). Die werklike omvang van FAS is nie bekend nie, maar die voorkoms van alkoholmisbruik in Suid-Afrika is onrusbarend hoog (Steyn, 1990:8).

Volgens Bradley *et al* (1994:358) word tienermoederskap geassosieer met ontoereikende swangerskapuitkomst, 'n hoë mate van vrugbaarheid, 'n lae vlak van opvoeding, beperkte werksgeleenthede, armoede, afhanklikheid van maatskaplike hulp en onvanpaste ouerskapstyle. Otero (1997:514) wys daarop dat milieubenadeelde moeders dikwels onvoldoende mediese *versorging tydens swangerskap* ontvang.

Vlak van opvoeding

Najman *et al* (1992:829) meld dat die moeder se *vlak van opvoeding* verband hou met ontwikkelingsagterstande. Volgens O' Brien Caughy (1996:519) word gesondheid betekenisvol met syfervaardighede verbind, wat weer met moeders se opvoedingspeil en huislike milieu verband hou. Richter & Grieve (1991:99) is van mening dat kulturele faktore ten opsigte van kinderopvoedingstyle en houdings in Suid-Afrika nie kleuters se kognitiewe ontwikkeling beïnvloed nie.

2.4.1.5 **Onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers**

Ouers van milieubenadeelde kleuters is dikwels onkundig en ervaar 'n wye verskeidenheid van leerbehoefes ten opsigte van die onderskeie aspekte van kleuterontwikkeling en opvoeding (*Department of Education: an interim policy for early childhood development*, 1997b:2; Landesman Ramey & Ramey, 1994:195; Dicker, 1993:193). Dicker *et al* (1996:140) meld tereg dat die kennisontploffing, tegnologiese ontwikkeling, industrialisasie, snelle maatskaplike veranderinge, armoede en politiese opstande in Suid-Afrika die opvoedingstaak van die ouers bemoeilik.

Morisset *et al* (1995:862) voeg by dat gebrekkige oueropvoeding aanleiding tot taalagterstande gee. In Suid-Afrika het 'n hoë persentasie ouers min of geen skoolopleiding en sukkel om hulle kinders voor te berei vir skool, veral ten opsigte van lees (*Department of Education: an interim policy for early childhood development*, 1997b:2). Milieubenadeelde kleuters se ouers beskik nie oor die nodige kennis om sodanige milieu en geleenthede vir hulle kinders te skep nie. Dit kan daartoe lei dat optimale ontwikkeling nie plaasvind nie (Garrett *et al*, 1994:333).

Anoniem (1999:19) het in die VSA bevind dat inskrywingsgetalle by wit en swart vyfjariges nie verband met oueropvoedingsvlak toon nie, maar wel by drie tot vierjariges. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat die ontvangsjaar reeds 'n instelling in die VSA is waarby vyfjariges betrek word. Ouers se opvoedingsvlak en onvoldoende volwasse-kindinteraksie is ook met die aanpasbaarheidsvlak van milieubenadeelde kinders geïdentifiseer (Wilson, 1996:236).

2.4.1.6 **Ouerbetrokkenheid**

Leer en ontwikkeling by kleuters kan gerem word deur 'n gebrek aan ouerlike erkenning en betrokkenheid (Andersson *et al*, 1996:10). Struikelblokke in die milieu vir leer en ontwikkeling is gebrekkige erkenning en betrokkenheid van ouers (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19). Ouers se onvermoë om belang te stel of deel te neem aan hulle kinders se opvoeding blyk ál meer (Garrett *et al*, 1994:333).

2.4.1.7 **Ouerintelligensie**

Andersson *et al* (1996:10) is verder van mening dat **ouerintelligensie** 'n belangrike rol speel in jong kinders se intellektuele vermoëns.

2.4.1.8 **Ouerskapstyl**

Hoe die kleuterfase verloop, is onder andere afhanklik van faktore soos die wyse waarop kleuters deur opvoeders hanteer word (Ferreira *et al*, 1994:82; Skuy *et al*, 1997:1171). Die wyse waarop die opvoeder ten opsigte van die kind se strewe na outonomie reageer, beïnvloed die mate waarin die kind groei en lewensvaardighede aanleer (Morrison, 1998:154). Die uiteindelijke effek van armoede op kinders word deur hulle ouers se reaksie daarop bepaal (Andersson *et al*, 1996:3).

Sommige ouers is emosioneel afgestomp vanweë dwelmmisbruik, toon 'n onvermoë om verantwoordelik teenoor hulleself of hulle kinders op te tree. Dit is vanweë emosionele probleme en intellektuele beperkings. 'n **Laat-maar-gaan**-kultuur heers (Edlefson & Baird, 1994:567). In talle gevalle word milieubenadeelde kinders deur hulle ouers verwerp (Sinclair, 1993:193,195).

Die kwaliteit van die ouer-kindverhouding en die emosionele klimaat in die milieubenadeelde gesin oefen 'n direkte invloed uit op kleuters se gedrag en emosionaliteit (Meintjes, 1990:115). Herrenkohl *et al* (1995:191,200) is van mening dat oueropvoedingstyle 'n betekenisvolle invloed op die skoolbeginner se gedrag uitoefen.

Ouers se reaksie op erge omgewingspanning kan in die oorbeklemtoning van gehoorsaamheid by hulle kinders, emosionele koudheid en 'n onvermoë om aan die kinders se sosio-emosionele behoeftes te voorsien, manifesteer (Andersson *et al*, 1996:3).

Sommige ouers wat langdurige finansiële probleme ondervind, maak dikwels van lyfstraf gebruik om hulle kinders te dissipliner en toon minder positiewe emosionele gevoelens teenoor hulle kinders (Bradley *et al*, 1994:358,347). Die effek van armoede op kinders word deur hulle ouers se gedrag bepaal. Dit word dus deur die kwaliteit van die

huislike omgewing gereflekteer (Takeuchi *et al*, 1991:1038).

Responsiewe en verantwoordelike ouerskap dien as verdere voorvereistes vir gesonde ontwikkeling, anders loop kleuters die gevaar om ontoereikend te ontwikkel (Bowman, 1992:102,104). Milieubenadeelde ouers bied nie die noodsaaklike stimulasie en vertroeteling aan hul kinders nie. Bradley *et al* (1994:347) Volgens Bradley *et al* (1994:347) kan 'n ontoereikende ekonomiese milieu die vlakke van ouerlike angs, geïrriteerdheid, depressie en gevolglik erger strafgerigte ouerskapstyle verhoog, maar beklemtoon dat dit nie noodwendig die geval is nie. Stipek, Feiler, Daniels & Milburn (1995:220) ondersteun die siening dat ekonomies benadeelde ouers gehoorsaamheid en outoriteit hoog ag.

2.4.1.9 Die vader

Ten opsigte van **die vader** word daar 'n onderskeid getref tussen die volgende faktore: *algemene profiel, ouerskapstyl, persoonlikheid van die vader en vaderafwesigheid*.

Algemene profiel

Milieubenadeelde vaders is dikwels werkloos, werksku en ontoereikend opgelei (Pretorius, 1987:207).

Ouerskapstyl

Elder *et al* (1986:169) het bevind dat vaders wat die tradisionele rol van broodwinner verloor, dikwels oorgaan tot 'n strafgerigte *ouerskapstyl*. Liang & Sugawara (1996:77) het bevind dat die emosionele warmte in die vader-kindverhouding 'n belangrike voorspeller vir kognitiewe ontwikkeling by kleuters is.

Persoonlikheid van die vader

Die *persoonlikheid van die vader* beïnvloed die vader-kindverhouding (Elder *et al*, 1986:169). Vaders se reaksie op hulle eie werkloosheid is van kardinale belang, want dit

kan sosio-emosionele probleme, somatiese simptome en verminderde aspirasie en verwagting by kinders meebring. Reeds gedurende die tagtigerjare het Elder *et al* (1986:183) bevestig dat vaderlike onstabiele tydens moeilike ekonomiese tye vererger, wat kan lei tot 'n verhoogde risiko van ontwikkelingsprobleme by kinders.

In teenstelling hiermee dui Hagekull & Bohlin (1998:211) daarop dat veranderlikes ten opsigte van vaders nie 'n noemenswaardige rol in die verklaring van kinders se persoonlikheid speel nie.

Vaderafwesigheid

Volgens Herrenkohl *et al* (1995:197) kan die teenwoordigheid van 'n manlike hoof in die huis 'n invloed op kinders se gedrag uitoefen. Zimmerman, Salem & Maton (1995:1598) het aangetoon dat kleurlingvaders in Suid-Afrika dikwels afwesig is en nie hulle kinders ken nie. Hierdie bevinding word ondersteun deur Herrenkohl *et al* (1995:196).

Vanuit 'n studie in Swaziland blyk dit dat die afwesigheid van die vaderfiguur nadelige gevolge vir kinders se persoonlikheidsontwikkeling kan inhou wanneer daar nie 'n toepaslike manlike rolmodel en identifikasiefiguur teenwoordig is nie. Kinders leer deur waarneming en nabootsing (Zoller Booth, 1995:196). Richter & Grieve (1991:99) meld in aansluiting hierby dat Suid-Afrikaanse vaders dikwels lang ure werk en dat die werksplek dikwels verafgeleë is.

Afwesigheid van die vaderfiguur kan tot spanning, gesinsverbrokkeling, dissipline en motiveringsprobleme lei. ***Vaderafwesigheid*** en veral die graad daarvan hou negatief verband met onbevredigende akademiese prestasie by kinders. Vaders is dikwels afwesig, wat daartoe lei dat daar nie genoegsame tyd saam met die kind spandeer word nie (Brooks-Gunn *et al*, 1995:267). Sommige vaders is dikwels kontrakwerkers en sien hulle gesinne tot so min as eenmaal per jaar (Zoller Booth, 1995:196-197). Zoller Booth vra tereg die volgende vraag:

If a father's absence from the home creates tension, family breakup,

and discipline and motivation problems, then what specific effects does it have on children's academic performance?

2.4.1.10 **Versorging van die kleuter**

Stipek & Ryan (1997:721) suggereer dat ontoereikende voeding teelaarde vir emosionele stres is. Ontoereikende en wanvoeding maak kinders meer vatbaar vir kroniese viriele en bakteriële infeksies (Morisset *et al*, 1995:862). Otero (1997:514) sluit hierby aan en wys daarop dat milieubenadeelde kleuters dikwels gebrekkige vroeë kinderversorging ontvang. Gebrekkige fisieke en psigologiese versorging is skadelik vir jong kinders se ontwikkeling (Bradley *et al*, 1994:346-347).

Milieubenadeelde kleuters word meer blootgestel aan siektes, gesinspanning, onvoldoende sosiale ondersteuning, onstimulerende, chaotiese huislike omstandighede en ouerlike depressie (Bradley *et al*, 1994:346,347). Hierdie bevinding word verder deur Mickelson & Yon (1995:29) ondersteun, wat meld dat onhigiëniese lewensomstandighede, spanning en onvoldoende persoonlike higiene uitvloeisels van ontoereikende gesondheid is, aangesien milieubenadeelde ouers dikwels siektes nie laat behandel nie.

Volgens Duttweiler & Smink (1994:3-4) is meer as een derde van Amerikaanse kinders se lewensomstandighede 'n risiko, selfs voor skooltoetreding. *America 2000* wys daarop dat te veel kinders nie 'n familie het wat die rol van beskermmer, advokaat en morele anker kan vervul nie. Hulle leefarea is vir te veel kinders 'n plek van bedreiging en die straat 'n plek van geweld. Te veel kinders daag honger, vuil, bang en nie-leergereed op vir skool. Elke vierde kleuter in die VSA leef in armoede en twee derdes van alle kleuters vanuit enige kultuur leef in armoede indien daar slegs 'n moeder is (Swadener, 1995:405). Die prentjie verskil nie veel in Suid-Afrika nie.

Mickelson & Yon (1995:30) het in 'n studie bevind dat 'n groot aantal milieubenadeelde kinders skool nie bywoon nie vanweë vervoerprobleme, 'n tekort aan skoon klere en 'n gebrekkige belangstelling van ouers om hulle kleuters by die skool in te skryf. Weens ontoereikende kleding word milieubenadeelde kinders se skoolsukses

belemmer (Pretorius, 1987:107-108). Gebrekkige psigologiese versorging is in baie gevalle skadelik vir jong kinders se ontwikkeling (Bradley *et al*, 1994:346-347).

Ystertekort (*iron deficiency anemia/IDA*) is dikwels die oorsaak van ontoereikende verstandelike en motoriese groei by jong kinders en babas (Pollitt, 1994:283). Die gebrek aan basiese versorging en voeding speel 'n betekenisvolle rol ten opsigte van ontwikkeling (Morison, 1995:425-426).

2.4.2 SKOLASTIESE OORSAKE

Ten opsigte van SKOLASTIESE OORSAKE word daar 'n onderskeid getref tussen **die pre-primêre skool, die primêre skool en kontinuïteit tussen die huis en die skool.**

2.4.2.1 Die pre-primêre skool

Talle kleuters het geen toegang tot voorskoolse onderrig nie (Bridgemohan, 1996:6,21,108). Gebrekkige fasiliteite vir kleutersorg kan tot 'n verhoogde voorkomssyfer van milieubenadeeldheid in Suid-Afrika lei (Bridgemohan, 1996:25).

2.4.2.2 Die primêre skool

Gauteng Department of Education (1998:12-19) het 'n onbuigsame kurrikulum as 'n struikelblok in die milieu vir leer en ontwikkeling geïdentifiseer. Leer en ontwikkeling by kleuters kan gerem word deur die onderwysstelsel, die skool en 'n onbuigsame kurrikulum (UNISA, 1999:5-7).

Ten opsigte van **die primêre skool** word daar 'n verdere onderskeid getref tussen die **beskikbaarheid van fasiliteite** en die **hantering van nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid deur die skool.**

Beskikbaarheid van fasiliteite

Volgens Bridgemohan (1996:6,21,108) beskik talle skole in Suid-Afrika nie oor die basiese fasiliteite vir kindersorg nie. Harris (1996:6) beweer dat skole se praktyke dikwels aanleiding tot milieubenadeeldheid by kultuuranderse leerders gee. Verafgeleë plase en gebrekkige basiese fasiliteite by skole kan 'n struikelblok wees (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19). Ontoereikende voorskoolse programme kan tot 'n verhoogde voorkomssyfer van milieubenadeeldheid in Suid-Afrika lei (Bridgemohan, 1996:25).

Hantering van nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid deur die skool

Carlton & Winsler (1999:341) maak 'n belangrike stelling naamlik dat wanneer kleuters as nie-leergereed bestempel word, begrippe soos *redskirting*, *retension* en *transition class* outomaties betrekking het. *Redskirting* is wanneer nie-leergereed kleuters se skooltoetreding vir een jaar uitgestel word. *Retension* is wanneer KINDERGARTEN herhaal word. *Transition* is 'n oorgangsprogram voor KINDERGARTEN of tussen KINDERGARTEN en die eerste graad. Lewit & Schuurmann Baker (1995:134) sluit hierby aan en meld dat retensie nadelig kan wees in die sin dat die ouderdomsverskil tussen die jongste en die oudste leerder bykans verdubbel. Al drie hierdie programme kan as brugprogramme beskryf word.

In Suid-Afrika is 'n brugprogram reeds in 1983 in die Witskrif oor Onderwysvoorsiening voorgestel. Die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel staan egter druiwing nie voor nie, maar eerder 'n benadering van *inclusion* en *mainstreaming*, waar kinders met spesiale behoeftes by die hoofstroom ingekorporeer word en druiwing slegs uitsonderlik is. Hierdie begrippe vorm deel van **Uitkomsgebaseerde Onderwys (OBE)** en word in Paragraaf 3.4.4.10 bespreek. In Suid-Afrika is die aantal druiwelinge onaanvaarbaar (*Department of Education: an interim policy for early childhood development*, 1997b:16).

Volgens Zoller & Booth (1995:195) is die meeste onderwyssisteme in Afrika vanuit Europa oorgeërf. Dit is dus nie ten volle vir Afrika-omstandighede geskik nie. Formele Westerse opvoeding word deur gedurige verandering gekenmerk, terwyl tradisionele

Afrika-opvoeding deur kontinuïteit tussen geslagte gekenmerk word. Familielede speel veral 'n groot rol in tradisionele opvoeding.

As gevolg van milieubenadeelde skoolbeginners se min blootstelling aan stimulerende opvoedingsituasies en gepaardgaande ontwikkelingsagterstande, is hulle nie gereed om 'n gewone skoolvoorbereidingsprogram suksesvol te deurloop nie en word dus nie toereikend onderrig nie (Bezuidenhout, 1995:14). Kinders wat nie-leergereed is, vind nie baat by formele onderwys nie. Hulle het 'n onvermoë om gegewe moontlikhede te aktualiseer en leer ontoereikend (Bender, 1990:15).

2.4.2.3 **Kontinuïteit tussen die huis en die skool**

Dicker (1993:23) stel die probleem soos volg:

Die waarde-oriëntasie van die milieubenadeelde gesin verskil van dié van die skool. En daarom beleef die milieu-gestremde kleuter by skooltoetreding angste en kan hy/sy selfs 'n dom indruk maak.

'n Kultuuranderse opvoedkundige peil bestaan in die milieubenadeelde gesin (Dicker, 1993:35).

Vorige Suid-Afrikaanse regerings het die uitgangspunt gehandhaaf dat kleinkindopvoeding hoofsaaklik die verantwoordelikheid van die ouers is en nie die verantwoordelikheid van die staat nie (*Department of Education: an interim policy for early childhood development*, 1997b:2). Ouers het die standpunt gehuldig dat die staat hierdie verantwoordelikheid moet aanvaar. Die gevolg was dat baie kleuters nie-leergereed was en ontoereikend presteer het.

Wiechers & Erasmus (1992:135) wys daarop dat onderwysvoorsiening 'n gesamentlike verantwoordelikheid van die staat en ouers is. Morgan (1996:40) en Bridgemohan (1996:14) meen dat leergereedmaking van kleuters die verantwoordelikheid van die staat, die kerk, gemeenskapsleiers, opvoeders en ouers is. Volgens Dicker (1993:1) is die bydrae van die gesin om leergereedmakingservaringe aan die kind te bied,

onvoldoende. Die staat is hierdeur dus gedwing om sy rol in die leergereedmaking van kleuters in heraanskouing te neem.

2.4.3 SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE

Ten opsigte van SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE word daar 'n onderskeid getref tussen die volgende faktore: **algemene demografiese faktore, enkelmoederskap, kultuur, omgewingsbesoedeling, sosiale faktore, sosio-ekonomiese faktore, stres, taal en tegnologie.**

2.4.3.1 Algemene demografiese faktore

Volgens Andersson *et al* (1996:11,12) word verbale intelligensie met omgewingsfaktore geassosieer. 'n Ontoereikende fisieke omgewing kan aanleiding tot nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid gee (Kapp, 1990:126). Struikelblokke in die milieu vir leer en ontwikkeling is soos volg geïdentifiseer: gebrekkige menslike hulpbron ontwikkelingsstrategieë, 'n negatiewe houding, ontoeganklike en onveilige geboue, ontoepaslike en onvoldoende verskaffing van ondersteuningsdienste, taal, kommunikasie, sosio-ekonomiese milieu, gebrekkige bystand en beskermende wette (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19).

UNISA (1999:5-7) sluit hierby aan en meld dat leer en ontwikkeling by kleuter gerem kan word deur die breë sosiale, ekonomiese en politieke konteks, diskriminerende houdings, gebrekkige taal en kommunikasie, 'n ontoeganklike en onveilige omgewing, ontoepaslike en ontoereikende voorsiening van ondersteuningsdienste, 'n gebrek aan 'n bemagtigende en beskermende beleid asook 'n gebrek aan menslike hulpbronontwikkeling. Slagoffers van milieubenadeeldheid slaag dikwels nie daarin om noodsaaklike kognitiewe, sosiale en emosionele strukture op te bou nie (Morisset *et al*, 1995:862).

Sosio-ekonomiese verandering in Suid-Afrika beïnvloed die opvoeding van landsburgers. Talle inwoners van Afrika glo dat opvoeding ekonomiese en sosiale voordele sal meebring. Ten spyte van talle geletterdheidsprogramme vir volwassenes, is min pogings aangewend tot herstrukturering van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Slegs

sowat 56% van volwassenes in Suid-Afrika word as geletterd beskou in 1994. Onvoldoende hulpmiddels lei tot 'n afname in die kwaliteit van onderwys. In die meeste Afrikalande gaan 80%-90% van die opvoedingsbegroting aan salarisse, wat min laat vir leermateriaal (Lewis, 1993-1999).

Gebrekkige toegang tot basiese hulp en gesondheidsdienste, armoede en onderontwikkeling is struikelblokke vir leer en ontwikkeling. Sosiale, ekonomiese en politiese omgewingsfaktore kan leerders in 'n risikogroep vir ontoereikende leer plaas (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19).

Liddell (1994:423) meld dat demografiese omgewing 'n belangrike rol in die voorspelling van sosiale gedrag speel. Volgens haar bevinding is kinders afkomstig van landelike gebiede minder koöperatief en sosiaal meer afgesonder. Dit blyk vanuit navorsing dat sagte neurologiese probleme soos epilepsie betekenisvol meer voorkom by skoolbeginners in ontwikkelende lande en onder lae inkomste groepe (Ardila & Rosselli, 1996:183).

2.4.3.2 **Enkelmoederskap**

Moeders moet soms noodgedwonge 'n dubbele rol vertolk, naamlik die van moeder én vader (Zoller Booth, 1995:196). Hierdie standpunt word deur Garrett *et al* (1994:334) ondersteun. **Enkelmoederskap** is veeleisend en beperk die tyd en energie van só 'n ouer. Moeders is dikwels opvlieënd as gevolg van 'n kind se gedrag. Hierdie moeders het geen tyd vir hulleself nie en lewe onder geweldige spanning.

Brooks-Gunn *et al* (1995:268) het in 'n studie bevind dat tienermoeders minder interaksie en emosionele warmte teenoor hulle kinders toon. Hierdie bevinding word deur verskeie studies ondersteun. 'n Moontlike verklaring hiervoor is die konteks waarin die tienermoeder haarself dikwels bevind, naamlik die van eensaamheid of inwoning by 'n grootouer. 'n Lae geboortegewig kan met sosio-demografiese faktore soos enkelmoederskap geassosieer word (Weisglas-Kuperus *et al*, 1993:658).

2.4.3.3 **Kultuur**

Kultuur kan 'n invloed op kleuters se ontwikkeling uitoefen (*Gauteng Department of Education*, 1998:12-19). Volgens Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett (1998:122) asook *University of the Witwatersrand* (2000:3) loop kultuuranderse kinders 'n groter risiko om die eerste graad te herhaal. Liang & Sugawara (1996:75,77) het in teenstelling hiermee bevind dat etnisiteit nie 'n rol speel in kleuters se intellektuele vermoëns nie.

Kleuters wat afkomstig is vanuit 'n anderse milieu en sosiale agtergrond, armoede en 'n lae ouerlike opvoedingspeil loop die gevaar om uit te sak in hoofstroomonderwys (Duttweiler & Smink, 1994:4). Rao & Stewart (1999:219) is van mening dat kulturele oortuigings (individualisities of kollektivisties) 'n betekenisvolle invloed op kinders se gedrag uitoefen. Kultuuranderse kleuters se velkleur is dikwels vir hulle 'n stuikelblok (Dicker, 1993:36).

Sosio-ekonomiese status hou verband met woongebied. Volgens Garrett *et al* (1994:335) staan sommige etniese gewoontes kulturele waardes voor wat tot armoede kan lei. Die voorkoms van tiener en buite-egtelike swangerskappe en geboortes onder Suid-Afrikaanse kleurlinge en swartes, is geweldig hoog (Skuy *et al*, 1997:1172). Garrett *et al* (1994:333) ondersteun hierdie siening verder en meld dat **kultuur** 'n oorweldigende determinant vir aanhoudende armoede is. Volgens Garrett *et al* (1994:333) speel etnisiteit 'n onnoemenswaardige rol daarin om die verskille tussen kinders te verklaar, maar oefen 'n direkte invloed uit op die kind se daaglikse lewe.

Aan die ander kant blyk dit vanuit 'n studie deur Costeff & Kulikowski (1996:52) dat leerprobleme nie net in die laer sosio-ekonomiese groepe of by sekere kulture voorkom nie, maar in alle lae van die gemeenskap. Richter & Grieve (1991:99) het in aansluiting hiermee bevind dat kulturele faktore ten opsigte van kinderopvoedingsstyle en houdings in Suid-Afrika nie kleuters se kognitiewe ontwikkeling noemenswaardig beïnvloed nie.

Duttweiler & Smink (1994:14) asook Edmunds (1994:11) is van mening dat nie-leergereedheid nie slegs by minderheidsgroepe voorkom nie. Trouens, resente navorsing in die VSA dui daarop dat die hoogste persentasie druipele blank is. Leergereedheid hou

verband met die soort huis waarin die kind opgroei, eerder as die gesin se sosio-ekonomiese status.

In teenstelling hiermee is 'n studie deur Garrett *et al* (1994:332,333) in die VSA onderneem in 'n poging om die kwaliteit van hulle huislike lewens asook die effek van armoede op jong kinders vas te stel. Daar is bevind dat armoede onder swart kinders drie maal hoër is as by blanke kinders. Armoede onder immigrante is beduidend hoër as by gewone landsburgers.

2.4.3.4 **Omgewingsbesoedeling**

Volgens Adeola (1994:122) is ontoereikende en onhigiëniese woonbuurte dikwels die oorsaak van gesondheidsprobleme. Veral gifstowwe verhoog die voorkoms van kindersterftes, spontane aborsie, wangeskape fetusse, asemhalingsprobleme, kinderleukemie en gebrekkige immunitestelsels.

Volgens Adeola (1994:99) word milieubenadeelde kinders meer blootgestel aan gifstowwe vanweë nabygeleë stortterreine. Volgens Wilson (1996:236) loop kinders wat afkomstig is van besoedelde areas 'n groter risiko om geestelike ongesteldheid, verstandelike gestremdheid en allerlei vorms van leerprobleme te openbaar.

Veral loodvergiftiging speel 'n groot rol in gesondheidsprobleme by kleuters. Loodvergiftiging kan tot breinbeskadiging en verstandelike gestremdheid lei. Loodvergiftiging vind plaas wanneer kinders ou lood optel wat besmet is en dit dan eet. Lood het 'n effense soet smaak, wat niksvermoedende kinders kan aanmoedig om dit te eet (Wilson, 1996:236). Neweprodukte van papiervervaardiging en verassing (*dioxin*) is ook 'n tipe gifstof wat tot gesondheidsprobleme kan lei. Vanweë die feit dat die kort en langtermyngevolge van **omgewingsbesoedeling** nie onmiddelik waargeneem kan word nie, word die gevare daaraan verbonde, dikwels misgekyk.

Veral jong kinders is kwesbaar vir **omgewingsbesoedeling** omdat hulle daartoe geneig is om meer dikwels asem te haal, hulle velle makliker deurdringbaar is en hulle in meer hand-tot-mondaktiwiteite betrokke is. Jong kinders se immunitestelsels is

onderontwikkeld en daarom absorbeer hulle 'n groter hoeveelheid stowwe deur die ingewande en longe, insluitend gifstowwe. Hiermee saam is jong kinders se liggame in die proses van groei en ontwikkeling, wat hulle nog meer kwesbaar vir langtermyn ontwikkelingsprobleme maak (Wilson, 1996:236).

2.4.3.5 **Sosiale faktore**

Milieubenadeeldheid is dikwels die resultaat van 'n ontoereikende omgewing, veral die sosiale omgewing waarin kinders hulleself bevind (Louw & Edwards, 1993:540). 'n Ander probleem is die sosiale omgewing. Die misdadafsyfer in arm woonbuurtes is dikwels baie hoog, wat 'n gevaar vir kinders skep om alleen skool toe te stap (Wilson, 1996:237).

Volgens die siening van Weisglas-Kuperus *et al* (1993:663) word die plotselinge daling in kognitiewe ontwikkeling by kleuters met 'n baie lae geboortegewig toegeskryf aan **sosiale faktore**. Sosiale probleme word meegebring deur verhoogde egskeidingsyfers, enkelouerskap, gesinne waar albei ouers werk, die emansipasie van die vrou (Sen, 1995:10) asook die hoë voorkomssyfer van HIV/VIGS (Smit, 1999:19).

2.4.3.6 **Sosio-ekonomiese faktore**

Bendersky & Lewis (1994:492) is van mening dat sosio-ekonomiese status die mees gebruiklike maatstaf vir milieukwaliteit is. Najman *et al* (1992:829) meld dat gesinsinkomste ook verband hou met ontwikkelingsagterstande. Volgens Landry *et al* (1997:269) speel sosio-ekonomiese status 'n belangrike rol in sosiale vaardighede by kleuters. Sosio-ekonomiese status is as voorspellers vir intelligensie in die vroeë kinderjare aangetoon (Molfese *et al*, 1997:219,228). Sosio-ekonomiese status en omgewing speel volgens Andersson *et al* (1996:10) 'n belangrike rol in jong kinders se intellektuele vermoëns. Inkomste is ook met die aanpasbaarheidsvlak van milieubenadeelde kinders geïdentifiseer (Wilson, 1996:236).

Andersson *et al* (1996:10) is van mening dat sosio-ekonomiese status verband hou met die verbale intelligensie van seuns en dogters. Sosio-ekonomiese status bepaal grootliks stimulasie, taalontwikkeling, fisieke gesondheid en die beskikbaarheid van sosiale,

intellektuele en ander kulturele vaardighede. Ook Skuy *et al* (1997:1171) is van mening dat sosio-ekonomiese status 'n rol speel in die ontwikkeling van kleuters. Liang & Sugawara (1996:76) ondersteun die siening dat sosio-ekonomiese status 'n voorspeller vir kognitiewe ontwikkeling kleuters is. Trickett *et al* (1991:156) is ook van mening dat sosio-ekonomiese status wel met kognitiewe rypheid korreleer.

Volgens Herrenkohl *et al* (1995:198,200) is sosio-ekonomiese status die grootste oorsaak van gedragsdisfunksie by kleuters. Hierdie bevinding word ook deur ander navorsing ondersteun. Najman *et al* (1995:829) meld dat pediatriese probleme met sosio-ekonomiese ongelykheid geassosieer kan word. In aansluiting by Costeff & Kulikowski (1996:52) se mening meld Liddell (1994:426) dat sosio-ekonomiese status en oorbewoonde huise min effek op kleuters se gedrag in Suid-Afrika het. 'n Moontlike verklaring hiervoor is naamlik dat 'n groot persentasie van Suid-Afrikaanse kinders arm en milieubenadeeld is in vergelyking met Euro-Amerikaanse kleuters. Hierdeur word geïmpliseer dat Suid-Afrikaanse kinders al geleer het om vir hulle armoedige omstandighede te kompenseer omdat dit oor 'n lang tydperk reeds algemeen voorkom.

Ten opsigte van **sosio-ekonomiese faktore** word daar 'n onderskeid getref tussen ***armoede*** en ***werkende moeders***

Armoede

Stipek & Ryan (1997:711) beweer dat skoolbeginners vanuit 'n lae sosio-ekonomiese klas oor betekenisvol laer akademiese vaardighede beskik in vergelyking met kinders vanuit die middel of hoër sosio-ekonomiese klas. 'n Lae geboortegewig kan met sosio-demografiese faktore soos ***armoede*** geassosieer word (Weisglas-Kuperus *et al*, 1993:658). Morisset *et al* (1995:862) voeg by dat ***armoede*** en milieubenadeeldheid aanleiding tot taalagterstande gee. Bradley *et al* (1994:358) het bevind dat ***armoede*** tot 'n groot aantal siektes by jong kinders kan lei, onder meer ontoereikende groei. Landry *et al* (1997:269) het tot die slotsom gekom dat laegeboortegewig kleuters wat in ***armoede*** opgroei 'n hoë risiko loop om sosiale probleme te ontwikkel.

Bowman (1992:103) sluit hierby aan en meld dat *armoede* in sekere gevalle tot biologiese spanning kan lei, veral weens 'n gebrek aan voedsel en skuling. Kinders afkomstig vanuit arm gesinne is daartoe geneig om oor ontoereikender intellektuele en sosiale vaardighede te beskik (Bradley *et al*, 1994:358,47). *Armoede* en milieubena-deeldheid oefen 'n indirekte invloed op kinders se ontwikkeling uit (Morisset, *et al*, 1995:862). Bradley *et al* (1994: 347,358) is van mening dat *armoede* dikwels verband hou met onvoldoende groei, voeding, lewensmiddele en 'n gebrek aan gesondheidsdienste.

Volgens Bradley *et al* (1994:358,347) bestaan die moontlikheid dat sosio-ekonomiese status die effek van ontoereikende ontwikkeling en latere gesondheid van kinders kan beïnvloed. Daar is bevind dat 'n lae sosio-ekonomiese status geassosieer kan word met onvoldoende ontwikkeling van kinders.

Die voorkoms van ontwikkelingsagterstande onder arm kinders is hoër as by die milieubevoordeelde populasie vanweë die hoër voorkoms van pre- en postnatale ongelukke (Bowman, 1992:103). Kinders wat in *armoede* gebore word is meer blootgestel aan risiko's soos siektes, gesinspanning, onvoldoende sosiale ondersteuning en ouerdepresie. Die kinders ly dikwels onder die gevolge van bogenoemde risiko's. Kleuters is veral vatbaar vir die gevolge van sulke toestande (Bradley *et al*, 1994:346-347). Takeuchi *et al* (1991:1038) is van mening dat *armoede* dikwels hand aan hand met milieubena-deeldheid gaan en oefen 'n invloed op die huislike milieu uit.

Volgens Bradley *et al* (1994:346-347) is jong kinders meer vatbaar vir die invloed van *armoede*. Dit kan lei tot 'n beperkte ontwikkeling van die senuweestelsel as 'n selfbeskermende reaksie teen gifstowwe en wanvoeding, beperkte lewensvaardighede, wantroue in die omgewing om die eie behoeftes te bevredig asook 'n gebrekkige gevoel van selfeffektiwiteit.

Volgens Bradley *et al* (1994:347,348) kan drie vorme van *armoede* onderskei word naamlik 'n gebrek aan materiële dinge, gebrekkige toegang tot gesondheidsdienste en chaotiese huislike omstandighede wat deur onvoldoende stimulasie en ondersteuning gekenmerk word. Garrett *et al* (1994:342) onderskei tussen twee tipes *armoede*, naamlik episodiese armoede en volgehoue armoede.

Ardila & Rosselli (1996:181) meld dat sagte neurologiese tekens betekenisvol meer by kinders vanuit lae sosio-ekonomiese groepe voorkom. Otero (1997:515) noem die moontlikheid dat milieubenadeeldheid in sosiokulturele groepe met 'n stadiger elektro-encefalogram (EEG) rypwording geassosieer kan word. Brooks-Gunn *et al* (1995:252) meld in aansluiting hierby dat *armoede* 'n besliste negatiewe invloed op kinders se leerervarings, die fisieke omgewing en moederlike warmte uitoefen.

Volgens Takeuchi *et al* (1991:1038) kan *armoede* huwelikskonflik, psigologiese spanning, kliniese depressie, ontoereikende selfbeeld en gevoelens van mislukking asook onttrekking van vriende en familie, afsneller.

Werkende moeders

Die onstabiele Suid-Afrikaanse ekonomie lei daartoe dat al meer vroue met jong kinders moet werk. Moeders word sodoende verplig om hulle kinders in surrogaatversorging te plaas (Wiechers & Erasmus, 1992:131). In baie gevalle is vaders fisies afwesig. Vanweë ouers se gebrek aan tyd, aandag en energie word kinders nie genoegsaam gestimuleer om die gewenste vlak van leergereedheid te bereik nie. Moeders kan dikwels nie hulle verpligtinge teenoor hulle kleuters ten volle nakom nie (De Witt, 1990: afdeling ii, 8, 9 en 12). Die toenemende getal *werkende moeders* kan tot 'n verhoogde voorkomssyfer van milieubenadeeldheid in Suid-Afrika lei (Bridgemohan, 1996:25).

Bridgemohan (1996:24) wys op die toenemende aantal vroue in Suid-Afrika wat werkend is en dus nie daar is om self na hulle kleuters om te sien nie. Volgens 'n studie deur Clarke & Kurtz-Costes (1997:283) bestaan daar geen verband tussen die moeder se werk en die kind se kognitiewe ontwikkeling nie, maar indien die moeder nooit tuis is vanweë werk nie, is sy vanselfsprekend nie daartoe in staat om haar kind voldoende te stimuleer nie. 'n Plaasvervanger moet in só 'n geval die moeder se rol as primêre opvoeder inneem. Moeders keer vinniger terug na werk na die geboorte van 'n kind (Wilson, 1996:235; Adeola, 1994:99; Garrett *et al*, 1994:333). Die moeder se sosio-ekonomiese

status en finansiële posisie beïnvloed outomaties die gehalte van fasiliteite, inligting en ondersteuning wat sy haar kind kan bied (Richter & Grieve, 1991:99).

2.4.3.7 **Stres**

Volgens Bowman (1992:106) beïnvloed huidige lewensstres en die beskikbaarheid van 'n ondersteuningsnetwerk hoe kleuters leer. Brandt *et al* (1992:305) sluit hierby aan en meld dat gesinspanning kleuters se huidige omstandighede reflekteer. Kleuters se vermoë om ontwikkelingskwessies by die skool te hanteer word beïnvloed deur die gesinsomstandighede soos dit op daardie tydstip manifesteer. Spanning kan tot verminderde responsiwiteit by ouers ten opsigte van kinders se behoeftes lei.

Milieubenadeelde gesinne word gekenmerk deur gesinslabiliteit, gebrekkige orde, huwelikstwis, egskedding en buite-egtelike verhoudings. Woonruimte is beperk. Die ouers verhuis gedurig en ouerlike toesig ontbreek (Dicker, 1993:35-36). Volgens die Suid-Afrikaanse sensusopname het die aantal huwelike wat tussen 1997 en 1998 geregistreer is, bykans dieselfde gebly, terwyl die aantal egskeddings vermeerder het. Tydens die jaartal 1997 is 43 476 minderjarige kinders geaffekteer en tydens 1998 was dit 45 123 kinders (Lehohla, 2000:3). Vir beide jare was die meeste geaffekteerde kinders blank, gevolg deur swart, kleurling en Indiërkinders.

Takeuchi *et al* (1991:1038) meld dat onenigheid tussen ouers aanleiding tot selfisolasië en sosiale ontrekking kan gee, veral gedurende die vroeë kinderjare. Bradley *et al* (1994:291) meld dat ontwikkelingprobleme se oorsprong in die kwaliteit van die kind se gesinsinteraksië gedurende die vroeë kinderjare en die stresvlak van die gesin lê. Sinclair (1993:198,199) het bevind dat ernstige gesinsprobleme 'n groot oorsaak van ernstige gedragstoornisse by kinders is. Skuy *et al* (1997:1171) sluit hierby aan en meld dat verskillende studies aangetoon het dat 'n betekenisvolle persentasie psigiatriese pasiënte, veral dié met gedragsprobleme, vanuit disfunksionele huisgesinne kom.

Sinclair (1993:199) is van mening dat gesinsprobleme, dwelmmisbruik, gesinsgeweld, kindermishandeling en gedwonge pleegsorg belangrike voorspellers van ernstige

emosionele versteurings is. Volgens Bradley *et al* (1994:346-347) hou kroniese spanning verband met ontwikkelingsagterstande.

Edlefsen & Baird (1994:567) meld dat dit vanuit 'n studie blyk dat **stres** kleuters se ontwikkeling nadelig kan beïnvloed. Hierdie siening word ondersteun deur De Witt & Booyesen (1994:153). Volgens De Witt & Booyesen (1994:146-147,153) kan **stres** aanleiding gee tot taalagterstande. **Stres** beïnvloed ook die kleuter se emosionele, sosiale en persoonlikheidsontwikkeling (De Witt & Booyesen, 1994:153). **Stres** kan nadelig inwerk op die kleuter se spysverteringstelsel, waardeur fisieke groei en weerstand teen siektes verlaag kan word (De Witt & Booyesen, 1994:153). Fisiologiese, emosionele, sosiale, kognitiewe en gedragsresponse kan by kleuters wat **stres** ervaar, voorkom (Bradley *et al*, 1994:346-347).

Pillay (1987:803) voeg by dat die voorkoms van gedragsprobleme onder Suid-Afrikaanse Indiër en kleurlingkinders twee maal hoër by seuns as by dogters is in die geval waar die ouers geskei, vervreemd of die gesin disfunksioneel is. Moeders van milieubenadeelde kleuters het in 'n studie deur Mickelson & Yon (1995:29) aangetoon dat hulle kleuters se gedrag agteruitgegaan het sedert die gesin ineengestort het. Brandt *et al* (1992:307) is van mening dat gesinsspanning moeders se persepsies van hulle kinders se gedrag kan beïnvloed.

Brandt *et al* (1992:306) meld dat talle gesinne **stres** ervaar ten opsigte van finansiële en beroepstatus en dat hierdie tipe **stres** verband hou met leer en gedragsprobleme. Aan die ander kant kan armoede tot konflik tussen ouers lei (Takeuchi *et al*, 1991:1038). Volgens Bradley *et al* (1994:347) kan armoede daartoe lei dat ouers gespanne en gefrustreerd is. Kroniese fisieke spanning is in baie gevalle skadelik vir jong kinders (Bradley *et al*, 1994:346-347). Enkelouerstatus tesame met armoede is baie spanningsvol (Skuy *et al*, 1997:1178).

2.4.3.8 **Taal**

Volgens *University of the Witwatersrand* (2000:3) en Kapp (1990:126) kan taalprobleme aanleiding gee tot milieubenadeeldheid. In die Suid-Afrikaanse konteks is dit

dikwels die geval dat die onderrigtaal anders as die moedertaal is en dit kan tot taalprobleme lei.

2.4.3.9 Tegnologie

Die snel ontwikkeling van **tegnologie** beïnvloed die gesinslewe en die opvoeding van jong kinders verder. Volgens Shade (1996:43) het die tyd aangebreek om die gebruik van tegnologie in die opvoedingsproses van jong kinders in heroorweging te neem.

2.4.4 WISSELWERKING TUSSEN DIE ONDERSKEIE OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE BY MILIEUBENADEELDE KLEUTERS

Dicker *et al* (1996:140) is van mening dat milieubenadeelde kleuters dikwels vasgevang is in 'n bese kringloop van deprivasie, ontoereikende opvoeding en onbetrokke ouers wat hulle kleuters emosioneel, sosiaal en intellektueel gedepriveerd laat. Milieubenadeelde ouers dra hierdie situasie gewoonlik na hulle kinders oor en sodoende word dit oorgedra van geslag tot geslag (Mickelson & Yon, 1995:28). Die gevolge van druipling beïnvloed dikwels die volgende generasie op 'n negatiewe wyse, aangesien ouerlike opvoedingspeil 'n voorspeller vir armoede is (Duttweiler & Smink, 1994:5).

Volgens Garrett *et al* (1994:333) is ouers se gedrag, die kwaliteit van die huislike omgewing, eienskappe ten opsigte van die moeder, huishoudelike eienskappe en kinderlike karakteristieke belangrike determinante vir armoede. Armoede word met voorafgaande bestaande toestande geassosieer, veral met moederlike en huishoudelike eienskappe wat die gesin meer vatbaar vir armoede maak (Takeuchi *et al*, 1991:1038).

Volgens Ardila & Rosselli (1996:183) resulteer ontwikkeling in 'n milieubenadeelde omgewing in onvoldoende stimulasie, waardeur ontwikkeling van die sentrale sensuweestelsel aangetas kan word. Stres kan daartoe lei dat die kleuter omvattende probleme ervaar, wat veroorsaak word deur faktore in die ryping van die sentrale sensuweestelsel (De Witt & Booyen, 1994:146-147,153). Daar bestaan 'n besondere

verband tussen omgewings en biologiese faktore, wat 'n invloed op kleuters se kognitiewe ontwikkeling uitoefen (Weisglas-Kuperus *et al*, 1993:658).

Volgens Najman *et al* (1992:831,833) kom ontwikkelingsagterstande drie tot vier keer meer by kinders van milieubenadeelde moeders in Australië voor. Daar is 'n betekenisvolle verband tussen kroniese milieubenadeeldheid, gesinsinkomste en 'n abnormale telling op die Denver Toets. Tellings tussen die moeder se opvoedingspeil en die Denver Toets is ook betekenisvol. Die Denver Toets is daarvoor bekend dat dit gebruik word om kinderontwikkeling te bepaal (Najman *et al*, 1992:831,833).

'n Betekenisvolle verband tussen sosiale klas, geestelike gesondheid en reseptiewe taalgebruik is bevind (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998:122). Sosiale klasrisiko word deur ouerlike opvoedingsvlak bepaal (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998:122). Interaksie tussen die stresvlak van die ouer en die kind se karaktereenskappe beïnvloed die milieubenadeelde kind se sosiale gedrag verder (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 1998:122). Volgens Ardila & Rosselli (1996:181,183,193) hou sagte neurologiese tekens betekenisvol verband met sosio-ekonomiese status en kleuters se leerervarings.

Ontoereikende emosionele, fisieke, kognitiewe en sensoriese stimulering is dikwels die oorsaak vir ontwikkelingsagterstande (Gauteng Department of Education, 1998:12-19). Die kognitiewe vermoëns van kinders kan 'n invloed op hulle gedrag uitoefen (Herrenkohl *et al*, 1995:197). Volgens Justice, Lindsay & Morrow (1999:48) is 'n gesonde selfbeeld 'n voorvereiste vir skoolsukses by minderheids/kultuuranderse kinders. Taalontwikkeling hou verband met ouditiewe persepsie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:15-23). Liddell (1994:411) maak 'n belangrike stelling deur te meld dat taalgebruik nou saamhang met kognitiewe groei en ontwikkelingstatus.

Sosiale klasverskille tydens die kinderjare ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling kan onder andere deur biologiese faktore veroorsaak word, wat prenatale breinontwikkeling kan belemmer (Costeff & Kulikowski, 1996:52).

Preston-Whyte (1991:14) meld dat tienerswangerskappe by Suid-Afrikaanse kleurlinge beslis verband hou met armoede, werkloosheid en ontoereikende en oorbewoonde behuising wat, weer verband hou met vroeëre politieke en sosio-ekonomiese strukture. Adeola (1994:99) verbind milieubenadeeldheid met armoede, wat veral verband met minderheidsgroepe en gekleurde rasse hou. Hierdie siening word deur Wilson ondersteun.

Dit blyk dus dat 'n verskeidenheid van faktore aanleiding tot milieubenadeeldheid gee. Daar bestaan 'n wisselwerking tussen hierdie faktore, aangesien ontwikkelingstekorte op een vlak van ontwikkeling dikwels tot ontwikkelingstekorte op 'n ander vlak van ontwikkeling lei.

2.5 SINTESE

In die onderhawige hoofstuk is 'n oorsig oor die beeld van milieubenadeelde kleuters verkry. Milieubenadeelde kleuters toon ontwikkelingstekorte ten opsigte van hulle emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale en morele ontwikkeling. Faktore wat as bydraend tot milieubenadeeldheid en nie-leergereedheid geïdentifiseer is, sluit huislike, skolastiese asook sosio-demografiese en sosio-ekonomiese faktore in.

Die behoefte bestaan dat leergereedmaking meer spesifiek op kleuters se basiese behoeftes gerig word. Daar bestaan 'n ál hoër voorkoms van nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid in samelewings wêreldwyd. Die beeld van die milieubenadeelde kleuter verander konstant. Opvoedingsnood ontstaan sodoende. Tot dusver is die probleem nog nie suksesvol aangespreek nie. Die staat en die skool het tot dusver nie die probleem van milieubenadeeldheid suksesvol aangespreek nie.

Nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid lei dikwels tot teleurstelling en mislukking, aangesien milieubenadeelde kleuters dieselfde verwagting van die lewe het as die milieubevoordeelde kleuter. Kleuters wat mislukking tydens die kleuterjare beleef, dra die nagevolge vir ewig saam met hulle.

In **Hoofstuk 3** word ondersoek ingestel na die pre-primêre skool se insette ten opsigte van leergereedmaking van milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing. Die blik val op die fases van informele opvoeding en fasette van leergereedheidsprogramme. Die bruikbaarheid van leergereedheidsprogramme word ook van nader bekyk, met ander woorde of dit die ontwikkelingstekorte van milieubenadeelde kleuters aanspreek.

HOOFSTUK 3

DIE LEERGEREEDHEIDSPROGRAM

3.1 INLEIDING

Alhoewel daar 'n verskeidenheid leergereedheidsprogramme op die mark is, blyk daar steeds 'n toenemendheid aan nie-leergereedheid te wees. Leergereedmakin g verloop nie slegs ontoereikend in Suid-Afrika nie. Die probleem kom wêreldwyd voor. Daar bestaan 'n behoefte aan meer funksionele leergereedmakin g. 'n Spanpoging word benodig waarby verskillende samelewingsverbande betrokke is. Die gesin, die skool, die staat en die kerk moet saamwerk ten einde hierdie probleem op te los.

Scritic (1995:233) is van mening dat die behoefte in werklikheid oor sosiale rekonstruksie asook rekonstruksie en dekonstruksie van opvoeding gaan. Saam vorm dit 'n integrale deel van demokrasie. Burden (1995:47) sluit hierby aan en noem dat transformasie op die onderwyssisteem gemik behoort te wees en nie op die individu self nie.

In Hoofstuk 3 word 'n oorsig oor beskikbare leergereedheidsprogramme en benaderings verkry ten einde tekortkominge in die programme te identifiseer. 'n Skematiese vergelyking word getref ter opsomming van die verskeie Suid-Afrikaanse leergereedheidsprogramme wat in Afdeling 3.4.4 bespreek word. In die onderhawige hoofstuk word spesifiek gefokus op die fases van informele opvoeding en fasette van leergereedheidsprogramme.

3.2 FASES VAN INFORMELE OPVOEDING

In hierdie afdeling sal die verskillende fases van informele ontwikkeling bespreek word soos dit in oorsese lande aangetref word. Daar word onderskei tussen 'N SENTRUM VIR KLEINKINDONTWIKKELING, KLEUTERSKOOL/PRE-PRIMÊRE SKOOL, KINDERGARTEN, PRE-KINDERGARTEN, OORGANGSFASE/BRUGFASE EN GRAAD 0. Daar moet in gedagte gehou word dat kleuters in die buiteland op 'n vroeër

ouderdom as kleuters in Suid-Afrika met formele opvoeding begin. Vyfjarige kleuters in Suid-Afrika is nie op dieselfde hoë vlak van kognitiewe ontwikkeling as byvoorbeeld vyfjariges in Engeland of die VSA nie.

3.2.1 SENTRUM VIR KLEINKINDONTWIKKELING

Hierdie sentra bied dagsorg aan kinders. Dit sluit sorg ten opsigte van etes, kleding, rus, toiletgewoontes, speel en leertyd in (Gordon & Williams Browne, 1993:562). Dis veral werkende moeders met kinders jonger as twee wat van dagsorg gebruik maak.

3.2.2 KLEUTERSKOOL/PRE-PRIMÊRE SKOOL

Hierdie term verwys na 'n program vir twee, drie en vierjarige kleuters. Die skole het aanvanklik uit halfdagprogramme bestaan en is oorspronklik vir kinders van nie-werkende moeders ontwerp. Die doel van die program is om aktiewe leer op 'n speelse wyse aan te moedig (Morrison, 1998:13). Werkende moeders kan hulle kinders ook vir die program inskryf.

3.2.3 KINDERGARTEN

F.W. Fröbel (1782-1852) word as die vader van KINDERGARTEN beskou. Hy was 'n Duitse pedagoog en het geglo dat 'n kind se eerste leerervaring in 'n tuin moet plaasvind. 'n KINDERGARTEN is 'n plek waar jong kinders soos plantjies versorg word (Gordon & Williams Browne, 1993:9-11).

Volgens Morrison (1998:14) is hierdie term toepaslik in die geval waar verskillende programme gebruik word vir vier en vyfjariges. In Amerikaanse skole dui KINDERGARTEN hoofsaaklik op programme vir vyfjariges, wat deel van die Grondslagfase (*Elementary School*) vorm. Tot agtjarige kinders word in sekere gevalle in die VSA tot die program toegelaat. In Suid-Afrika vorm **Graad R** deel van die Grondslagfase.

Die program word ook by privaatskole, kerke en as 'n deel van *pre-school child care* aangebied (Gordon & Williams Browne, 1993:63). Vroeër jare was dit 'n diens deur die Luteriaanse Kerk, waartydens die term *day nursery* of *day care center* gebruik is (Honkavaara, 1998:8). Daar word tussen die volgende programme onderskei, afhangende van kleuters se behoeftes (Gordon & Williams Browne, 1993:64):

- 'n halfdagprogram daaglik
- 'n voldagprogram daaglik
- 'n voldagprogram op sekere dae
- 'n halfdagprogram gevolg deur dagsorg of 'n verlengde program
- 'n voldagprogram gevolg deur dagsorg of 'n verlengde program.

In Finland verwys die term KINDERGARTEN na halfdagsorg en word deur dagsorgsentra of skole geïmplementeer (Hujula-Huttunen & Järvi, 1996:102).

3.2.4 PRE-KINDERGARTEN

Die term is relatief nuut in gebruik. Dit verwys na programme vir vierjariges en gaan KINDERGARTEN vooraf (Morrison, 1998:14).

3.2.5 OORGANGSFASE/BRUGFASE

Hierdie program is ontwerp vir kinders wat nie gereed vir KINDERGARTEN is nie. Hulle vind baat by 'n addisionele jaar van die huidige program. Die program sluit by skoolprogramme van die Grondslagfase (*Elementary School*) aan, wat bykomende geleenthede skep vir die bemeestering van graadverwante vaardighede. Die program word hoofsaaklik voor die tweede of derde graad aangebied (Morrison, 1998:14).

Daar word ook na ekstrajaarprogramme as *retension* (Mantzicopoulos & Neuhart-Pritchett, 1998:122) of *bridging* (Edmunds, 1994:11) verwys. Leerders in die retensieklas word as nie-leergereed vir die volgende graad beskou (Lewitt & Schuurman Baker, 1995:136). Volgens Anoniem (1998:52,54) is gebrekkige leesvaardighede die hoofrede vir

retensie in die primêre skool en word die basis reeds lank voor die eerste graad gelê. In Afdeling 2.4.2 word ook na brugprogramme verwys.

3.2.6 GRAAD 0

GRAAD 0 is 'n oorgangsprogram tussen KINDERGARTEN en die eerste graad. Dit is ontwerp om vyfjarige kinders vir die eerste graad voor te berei. Alle kinders is nie ewe voorbereid vir die eerste graad nie, omdat hulle verstandsouderdomme en agtergronde verskillend is (Morrison, 1998:15). GRAAD 0 stem in 'n mate ooreen met die Suid-Afrikaanse **Graad R**.

3.3 DOEL VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME

Vir kleuters vanuit 'n milieubenadeelde kultuur is 'n leergereedheidsprogram noodsaaklik omdat dit die ontogenetiese oergrond van formele onderwys verteenwoordig (Gildenhuys, 1993:148).

Stipek & Ryan (1997:711) is van mening dat selfs net een jaar se voorskoolse onderrig 'n verskil kan maak. Volgens De Witt (1990, Afdeling II:25) kan voorskoolse onderrig 'n besondere bydrae ten opsigte van emosionele stabilisering en kognitiewe stimulering van milieubenadeelde kinders lewer. Kleuters wat 'n pre-primêre skool bygewoon het, het 'n positiewe gesindheid en verbintenis met die skool, ook in latere jare (De Witt, 1990, Afdeling II:25).

Sentrale doelwitte vir 'n leergereedheidsprogram behoort te wees om kinders gereed vir formele onderrig te maak, die opvoeder voor te berei om kinders as 'n unieke persoon te aanvaar en kinders te help om deel van 'n klas individue te word met sy eie sosiale strukture (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989:1).

Aan die einde van die dag moet kleuters as volwassenes in staat wees tot inisiatief, probleemoplossing, samewerking en groepswerk (Mindes, 1996:171,173). Huljula-Huttunen & Järvi (1996:112) is van mening dat daar vele uitdagings ten opsigte van kleinkindopvoeding is. Bridgemohan (1996:81,91) verklaar dat doelwitte vir die

leergereedheidsprogram ten opsigte van sosiale, fisieke, kognitiewe en emosionele ontwikkeling saamgestel behoort te word. Bodenstien en Naudé (1989:1) sluit hierby aan en meld dat kleuters gehelp moet word om emosioneel, sosiaal en kognitief te groei.

Brandt *et al* (1992:305, 306) meld in aansluiting hierby dat die leersituasie groot eise aan kleuters ten opsigte van die vermoë tot geïntegreerde veelvuldige neurogedragprosesse stel. Skoolbeginner moet daartoe in staat wees om neurologiese en gedragsisteme interafhanklik tydens die leersituasie te laat funksioneer. Funksies van die neurogedragsteme behels onder meer selfregulasie, motiverings en sosiale prosesse.

Die leergereedheidsprogram behoort die volgende doelwitte na te streef (Grové & Hauptfleisch, 1989:1-8):

- aktiewe deelname
- bevrediging van kleuters se nuuskierigheid
- 'n ontspanne en positiewe leeromgewing
- ervaringsverrykende leer
- betekenisvolle leer
- die vestiging van 'n positiewe selfbeeld.

3.4 **BESKIKBARE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME**

In hierdie afdeling word verskillende leergereedheidsprogramme en benaderings beskryf. Agtergrondfeite aangaande elke program word afsonderlik bespreek. Daar is gepoog om verteenwoordigende programme te kies, aangesien baie ander programme hulle oorsprong uit sekere van hierdie programme het. 'n Filosofiese teorie of uitgangspunt lê onderliggend aan elke program.

Daar word 'n onderskeid getref tussen die volgende tipes programme: INTERNASIONALE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME, INTERNASIONALE REKENAARGESTEUNDE KURRIKULA, INTERNASIONALE TAALPROGRAMME, SUID-AFRIKAANSE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME, SUID-AFRIKAANSE REKENAARGESTEUNDE KURRIKULA en SUID-AFRIKAANSE TAALPROGRAM-

ME. 'n Skematiese vergelyking word in die onderhawige hoofstuk tussen verskeie Suid-Afrikaanse programme getref.

3.4.1 INTERNASIONALE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME

Verskeie leergereedheidsprogramme is internasionaal beskikbaar, soos byvoorbeeld **Bright Start, Direct Instructional System for Teaching (DISTAR), Early Development Program (EDP), EDUCARE, Finnish Kindergarten System, Goals 2000, High/Scope Perry Pre-school Program, Mediated Learning Experience (MLE), Montessori Method, Outcomes Based Education (OBE), Project Head Start, Rekenaargesteuende Onderrig, Taalprogramme** en **Very Important Pre-schoolers (VIP)**. Die onderskeie programme word vervolgens bespreek.

3.4.1.1 **Bright Start**

Hierdie program is ontwerp om leereffektiwiteit te verhoog en milieubenadeelde kleuters kognitief vir skool voor te berei. 'n Omvattende teoretiese benadering word gevolg, hoofsaaklik met Haywood se transaksionele uitgangspunt ten opsigte van die aard en ontwikkeling van die mens. Feuerstein se strukturele kognitiewe modifikasieteorie en gemedieërde leerervaring (**MLE**), Piaget se ontwikkelingsteorie van intelligensie en Vygotski se sosio-kulturele teorie is onderliggend aan die program. Die program fokus op pre-kognitiewe, kognitiewe en metakognitiewe werking tydens kleutersjare. Die program spreek die volgende aspekte aan: visuele voorstelling van stimuli, probleemoplossingsbesprekings, metakognitiewe prosesse, verbale dialoë, sosiale interaksie en analise van situasies en probleme (Tzuriel, Kaniel, Kanner, & Haywood, 1999:137).

Bright Start streef die volgende doelwitte na:

- die ontwikkeling en vorming van leervaardighede en basiese kognitiewe funksies wat aansluit by Piaget se konkreet-operasionele fase
- die identifikasie en remediëring van foutiewe kognitiewe funksies
- die ontwikkeling van taak-intrinsieke motivering

- die ontwikkeling van verteenwoordigende denke
- die verbetering van leereffektiwiteit en leergereedheid
- die voorkoming van ontoepaslike plasing in spesiale onderwys.

Vyf komponente is noodsaaklik vir suksesvolle implementering van die program (Tzuriel *et al*, 1999:113-114):

- die teoretiese basis
- 'n gemedieërde fasiliteringstyl
- die sewe kognitiewe kurrikulum eenhede
- 'n kognitiewe mediëringsgedragsbestuursisteam
- ouerbetrokkenheid en deelname.

Leemtes in die program is soos volg (Tzuriel *et al*, 1999:137):

- geen voorsiening is gemaak vir die ontwikkeling van visueel-motoriese vaardighede nie
- daar is onvoldoende geleentheid vir sosiale leer of portuurgroepswerk
- die kurrikulum is onbuigbaar
- die keuse van eksterne stimuli is beperk
- die hantering van hiperaktiewe leerders is onvoldoende (*Attention Deficit Disorder Child;AD/HD*)
- die lesse is te lank
- die keuse van speletjies in die hoofaktiwiteit word te min gevarieer
- reëls is nie goed gedefinieer nie
- stories word te min gebruik
- die behoeftes van die emosioneel geremde leerder word nie geïnkorporeer nie.

Samevattend kan dit dus gestel word dat **Bright Start** nie in al die behoeftes van leerders met spesiale behoeftes voorsien nie. Daar word hoofsaaklik gefokus op kognitiewe ontwikkeling.

3.4.1.2 **Direct Instructional System for Teaching (DISTAR)**

Direct Instruction is 'n benadering wat aangewend word om nuwe gedrag te vestig en te handhaaf. Alle kontroleerbare veranderlikes word beheer soos byvoorbeeld die gebruik van die hande, tydsberekening wanneer gepraat word, die beantwoording van kinders se vrae ensovoorts (Engelmann, 1980:304).

Direct Instructional System in Arithmetic and Reading (DISTAR) bestaan uit 'n verskeidenheid van nege programme, wat in 1969 in die VSA deur Siegfried Engelmann ontwerp is (Husen & Postlethwaite, 1994:1527). **DISTAR** staan ook bekend as **Direct Instructional System for Teaching and Remediation** (Turner, 1990:24). Die program verteenwoordig 'n kultureel-transmissionêre opvoedkundige paradigma (De Vries, Haney & Zan, 1991:449).

Die doel van **DISTAR** is sukses in die skool. Die program is ontwerp om opvoederbestand te wees en daar word verwag dat die opvoeder voorafuitgewerkte lesse presies volgens die instruksies aanbied. Die aanbieding van lesse is vinnig en talle take word aan 'n groep voorgehou. Die opvoeder maak van sekere tekens gebruik om aan te toon wanneer 'n groepsrespons verwag word. Die leerders word in individuele en in groepsverband onderrig, waarby klassikale onderrig en inoefening belangrike rolle speel (Engelmann, 1980:14).

Verkeerde antwoorde word gekorrigeer. Groepsbeloning word aangewend om sodoende die leerders se akademiese gedrag te beheer en die werk aangenaam te maak. Korrekte antwoorde en gepaste gedrag word deur middel van lekkergoed of prysing beloon. Klaskamerdisipline word deur middel van die streng toepassing van verbale klasreëls gehandhaaf. Gehoorsaamheid word positief beloon en ongehoorsaamheid word negatief beloon (Engelmann, 1980:14).

'n Negatiewe aspek van die program is dat dit die opvoeder-leerdersverhouding beperk. Outokratiese opvoeders word deur hulle begeertes en gevoelens gelei in hulle kommunikasie met leerders. Leerders se idees en gevoelens word in 'n mindere mate in ag geneem. Die gevolg hiervan is min geleentheid vir die mededeling van wedersydse

ervaring en die ontwikkeling van onderhandelingsstrategieë (De Vries *et al.*, 1991:465). Gesprekvoering vind dus nie plaas nie.

‘n Positiewe aspek van die model is dat kinders wat deur middel van *Direct Instruction* onderrig is, kinders van alle ander modelle uitoorlê ten opsigte van lees, wiskunde, taal en spellingvaardighede. Die program is op die ontwikkelingsvlak van die individu gerig (Engelmann, 1980:8).

3.4.1.3 **Early Developmental Program (EDP)**

Hierdie program bied en koördineer interdisiplinêre geestesdienste en ontwikkelingsintervensie aan kleuters vanaf drie jaar oud asook aan hulle gesinne. Psigiatriese dienste, ontwikkelingspediatriese, pediatriese, psigologiese, ontwikkelingspsigologiese, opvoedings, verplegings, maatskaplike, spraakterapeutiese, arbeidsterapeutiese en fisioterapeutiese dienste word aangebied.

Kleuters word deur pediater verwys. Die algemeenste rede vir verwysing is gedragsprobleme. Die program vorm deel van die *Collaborative Consultation Approach*. Die program maak voorsiening vir demografiese diversiteit. Gesinne en professionele werkers span saam om kleuters te help om hulle volle potensiaal te bereik (Thomas, Guskin & Klass, 1997:198, 207).

3.4.1.4 **EDUCARE**

EDUCARE verskaf ‘n teoretiese raamwerk vir die ontwikkeling van ‘n kurrikulum vir die vroeë kinderjare. Volgens **EDUCARE** is dit onmoontlik om die versorging en opvoedkundige aspekte van mekaar te skei. Die **EDUCARE** konsep pas in ‘n sosio-kulturele teoretiese raamwerk, wat op Vygotski, Rogoff en Flear se uitgangspunte gebaseer is. Dit staan in teenstelling met die ontwikkelingsgepaste model. Die perpektief kan deur middel van vyf hoofpunte saamgevat word (Smith, 1996:51):

- ontwikkeling begin met sosiale interaksie, met ander woorde internalisering van sosiale prosesse

- leer promoveer ontwikkeling en nie andersom nie
- intieme interpersoonlike verhoudings en wedersydse begrip is noodsaaklik vir optimale ontwikkeling
- die uitkomst van ontwikkeling word eerder deur kulturele as individuele ontwikkeling bepaal
- 'n kind het 'n unieke doelwit, naamlik om begrip vir die eie kultuur te konstrueer.

Die opvoeder wat kinders waarneem, hulle kulturele raamwerke verstaan, in noue verhouding met kleuters verkeer, op 'n informele wyse oor beplande aktiwiteite kommunikeer en aktiewe deelname promoveer het meer beheer oor positiewe veranderinge by kleuters. **EDUCARE** se intieme benadering staan dus in kontras met die outokratiese benadering van **DISTAR**.

3.4.1.5 Finnish Kindergarten System

Opvoedkundige metodes in Finland is op Frederich Fröbel se metodes gebaseer. Speel, werk en onderwys vorm die hoekstene van hierdie benadering. Die voorskoolse onderwysprogram vorm 'n integrale deel van die dagsorgstelsel. Spesiale sorg word aan gestremdes gebied, maar as deel van die milieubevoordeelde groep (*inclusion*). Die groepe is net kleiner (Honkavaara, 1998:7-9).

Dagsorgpersoneel is sedert 1995 ten volle opgelei tot op universiteitsvlak. Ander personeel beskik minstens oor 2 ½ jaar arbeidsterapeutiese opleiding of het korter dagkursusse geneem. Vir elke groep van sewe kleuters in die ouderdomsgroep van drie tot ses jaar word minstens een opgeleide personeellid aangestel. Vir elke groep van vier kinders onder die ouderdom van drie jaar word een opgeleide personeellid aangestel. Een uit drie personeellede moet ten volle opgelei wees. Tradisionele KINDERGARTEN tradisies word steeds hoog aangeslaan. Die kliënt se behoeftes, 'n kindgeörienteerde pedagogiek en die integrasie van sorg en opvoeding vorm belangrike hoekstene van Finland se opvoedingsfilosofie.

Honkavaara (1998:9) beskryf die behoeftes van kleuters soos volg:

There is a vast need for creativity, fun and love, for respect for the child and for recognition of his or her unique qualities.

3.4.1.6 **Goals 2000**

Volgens Clinchy (1995:353) is Amerika se **Goals 2000** 'n stap in die regte rigting ten opsigte van leergereedmaking. Armoede moet geëlimineer word. Die ideaal is voldoende gesondheids en sosiale dienste tesame met 'n leergereedheidsprogram wat selfs omvattender as **Project Head Start** is. Dis 'n feit dat die wese van opvoeding internasionaal besig is om te transformeer. Hierdie transformasies is nodig sodat daar tred gehou kan word met die huidige tendense (Clinchy, 1995:353). Clinchy som **Goals 2000** soos volg op:

- skoolkurrikula moet herdefinieer word
- diversiteit in opvoeding moet verbeter
- leer moet 'n wyer spektrum as tans ten opsigte van sorg, besorgdheid en kontak insluit
- die leerproses moet gerekonstrueer word en meer op kinders gebaseer word.

3.4.1.7 **High/Scope Perry Pre-school Program**

Die program was eksperimenteel van aard en is in Michigan, VSA, in 1962 deur D. Weikart, 'n opvoedkundige sielkundige ontwerp. Aanvanklik was al kleuters tussen die ouderdomme van drie en vier jaar, swart en milieubenadeeld. Die program het bestaan uit 'n 2 ½ uur oggendsessie op weksdae en 'n 1 ½ uur tuisbesoeksessie per week met die moeder en kleuters. Die kurrikulum is op die ontwikkelingspsigoloog, Piaget, se beginsels en aktiewe leer gebaseer. Hiervolgens word leeraktiwiteite beplan en uitgevoer deur kleuters. Volgens 'n studie deur Wortman (1995:528,261) dra die program by tot akademiese en ekonomiese voordeel.

‘n Unieke eienskap van die program is dat dit tuis voortgesit was (Zigler & Styfco, 1994:271). Die bekende **Project Head Start** het uit hierdie program ontstaan. Ouerbyeenkomste is op ‘n maandelikse basis gehou. Die omvattendste fase in die program was die van assessering. Basiese elemente van die program is soos volg (Zigler & Styfco, 1994:271):

- kurrikulum
- personeel
- ouerbetrokkenheid
- gesinsondersteuning
- kiesers
- programlengte
- assessering
- omvattende dienste.

3.4.1.8 **Mediated Learning Experience (MLE)**

Hierdie benadering staan die uitgangspunt voor dat basiese konsepinstruksie (*basic concept instruction*) en basiese konsepkennis verhoog moet word. Volgens Kaplan (1990:197) kan die korrekte toepassing van die **Mediated Learning Experience (MLE)** tot verbeterde leesvaardighede lei.

Ben-Hur (1998:661,663) wys daarop dat leerders wat nie genoegsame **MLE** opgedoen het nie, nie voldoende voorbereid is vir die kognitiewe uitdagings van die formele skool nie. Deur middel van **MLE** leer die leerder hoe om te leer en hoe om te dink. Dit berei kleuters vir toekomstige leer voor. **MLE** staan in kontras met die outokratiese benadering van **DISTAR**. Die teorie is vroeër jare deur Feuerstein ontwerp wat oortuig was dat kognitiewe vaardighede gemodifiseer kan word. Deur middel van aanvangsassessering bepaal die opvoeder of die leerder ‘n behoefte aan **MLE** het. **MLE** vervang onafhanklike werk en word gestaak wanneer die leerder die vereiste vlak van bemeestering bereik het.

Die volgende eienskappe van **MLE** onderskei dit van alle ander instruksionele metodes (Ben-Hur, 1998:663):

- intensionaliteit
- resiprokaliteit
- transendensie
- betekenis.

3.4.1.9 Montessori Method

Maria Montessori (1870-1952) was die eerste vrou in Italië wat 'n mediese graad verwerf het. Sy het later jare haar aandag aan opvoeding met 'n godsdienstige inslag gewy. Respek vir kinders vorm een van die hoekstene van haar programme. Die programme is geïndividualiseer met klem op die absorberende denke (*absorbent mind*). Montessori het die konsep van absorberende denke soos volg gestel:

It may be said that we acquire knowledge by using our minds; but the child absorbs knowledge directly into his psychic life. Simply by continuing to live, the child learns to speak his native tongue.

Montessori het 'n onderskeid getref tussen bewuste en onbewuste absorberende denke (Morrison, 1998:74). As deel van hierdie metodiek het Montessori sensitiewe periodes in die ontwikkeling van kinders geïdentifiseer. Hiertydens is kinders meer vatbaar vir die aanleer van sekere vaardighede. Die sensitiewe periodes kan met die hedendaagse konsepte leergereedheid of ontwikkelingsgepaste aktiwiteite vergelyk word. Selfopvoeding (*self-auto education*) speel 'n verdere belangrike rol in die Montessorimetode (Morrison, 1998:96-100).

Montessori het klem op 'n voorbereide leeromgewing geplaas as 'n noodsaaklikheid vir optimale leer. 'n Voorbereide leeromgewing verskaf die volgende drie moontlikhede vir leerderbetrokkenheid (Morrison, 1998:99):

- die praktiese inoefening van vaardighede (*Practical life*)
- sensoriese materiaal (*Sensory materials*)
- akademiese materiaal (*Academic materials*).

Montessori (1998:100) het die rol van die opvoeder ook duidelik omskryf:

- 'n kindgesentreerde benadering word gevolg
- leer word aangemoedig deur kinders genoegsame vryheid in die voorbereide leeromgewing te bied
- leerders word waargeneem.

Die doel van waarneming is om die sensitiewe periodes te identifiseer, onaanvaarbare gedrag te bekamp deur middel van doelgerigte opdragte en om die leeromgewing so goed moontlik voor te berei (Morrison, 1998:98-100). Kritiek teen die program is soos volg (Morrison, 1998:117-118):

- daar word te veel klem op voorgeskrewe metodes gelê (rigiditeit)
- kinders mag nie op hulle eie eksperimenteer nie (onderdruk kreatiwiteit)
- die klaskamerstelsel bied min geleentheid vir sosialisering
- daar is geen geleentheid vir fantasiespel nie
- min ruimte vir taalstimulasie word gebied
- hoofsaaklik net fynmotoriese ontwikkeling geniet aandag
- 'n produkbenadering word gevolg.

Die prosesbenadering geniet voorkeur in die huidige Suid-Afrikaanse opvoedkundige stelsel, wat uitkomsgebaseerd is. Positiewe aspekte van die program is soos volg (Morrison, 1998:118):

- die program kan op 'n groot skaal by **Project Head Start** ingeskakel word
- die program word by kleuters se ontwikkelingsvlak aangepas
- kleuters is vry om self aktiwiteite en materiaal te kies
- lewensvaardighede word aangeleer
- leerders korrigeer hulle eie foute (metakognisie)
- werk verloop van maklik na moeilik.

3.4.1.10 **Outcomes Based Education (OBE) op internasionale vlak**

Outcomes Based Education (OBE) is 'n benadering wat dit ten doel stel om die algemene kennis, vaardighede, kritiese denkvermoë, gesindheid en begripsvermoë van die leerder te verbeter ten einde die leerder tot lewenslange leer in staat te stel. Daar word nie slegs gefokus op wat geleer word nie, maar ook op hoé die leerder leer (*National Department of Education: appendix 2, 1997b:8-9*). 'n Prosesbenadering word dus gevolg. Howley & Howley (1995:128) is van mening dat **OBE** 'n filosofiese grondslag is en dat nuwe tegnologie daarop gebaseer is.

Lande soos Australië, VSA, Nederland en Engeland volg die uitkomsgebaseerde benadering in hulle onderskeie onderwysstelsels (*National Department of Education, 1997:9*). Volgens Carter (1997:175) van Australië moet daarteen gewaak word dat voorafgedefinieerde uitkomst die kurrikulum manipuleer. Carter meen dat daar 'n meer beroepsgerigte kurrikulum in **OBE** gevolg behoort te word. Die **OBE** uitgangspunt is soos volg (Carter, 1997:175):

- die basis van leergereedheidsnavorsing moet gebaseer word op die siening dat alle leerders kan leer
- die geskikste kurrikulum en instruksiemetode moet gevind word om hierdie ideaal te verwesenlik.

Die filosofie hieragter is om te fokus op wat die leerder reeds weet of kan doen. Daarop moet voortgebou word. 'n Prosesbenadering beklemtoon die individualisering van instruksiegewing, die bestuur van die leerproses en voortdurende kontrole oor leerders se vordering. Carter is van mening dat daar té lank op die skool se inset in plaas van uitkomst gefokus was. **OBE** kan skole daartoe in staat stel om hulle eie vordering effektiewer te monitor en sodoende die kwaliteit van opvoeding in die leerproses te verbeter (Carter, 1997:175-176).

OBE in Suid-Afrika staan bekend as **Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)** en word breedvoerig in Afdeling 3.4.4.10 bespreek.

3.4.1.11 **Project Head Start**

Ná die Tweede Wêreldoorlog is die eerste satelliet suksesvol in 1957 afgevuur en dit het tot 'n fokusoplewing in die Opvoedkunde gelei. Die VSA was die voorloper hiervan en het veral gepoog om skole te verbeter. Die kwessie van siviele regte het kort hierna in die sestigerjare opgeduik. Moeilike omstandighede van die armes is uitgewys en opvoeding het begin fokus op die toepassing van gelykheid van alle mense. **Project Head Start** het as 'n demonstrasieprogram in die VSA begin (Gordon & Williams Browne, 1993:23-24).

Opvoedkundige, sosiale, mediese, tandheelkundige, dieëtkundige en geestelike gesondheidsdienste is aan voorskoolse kleuters afkomstig vanuit arm gemeenskappe gelewer. Die volgende drie komponente speel 'n belangrike rol in die program (Gordon & Williams Browne, 1993:23-24):

- kompensatoriese onderwys
- ouerbetrokkenheid
- gemeenskapsondersteuning en betrokkenheid.

Die onderskeie doelstelling van Frederich Wilhelm Fröbel (1782-1852) en Maria Montessori (1870-1952) was om milieubenadeelde kleuters by te staan. Hierdie doelstellings het ook die basis van **Project Head Start** gevorm.

Die volgende positiewe bevindings aangaande **Project Head Start** is geïdentifiseer (Morrison, 1998:515;517):

- positiewe uitkomst op die kort, middel en langtermyn
- verhoogde intelligensiekwasiënt
- die voorkoming van leerprobleme
- lewenslange sukses
- goed befondsde programme wat deur goed opgeleide personeel aangebied word, kan positiewe resultate oplewer
- gelyke onderwysgeleenthede vir alle kinders
- deelname aan die program is beter as deelname aan enige ander voorskoolse

program of aan geen program.

Project Head Start bestaan steeds en kan beskou word as 'n effektiewe program. Die program het sy voortbestaan te danke aan die sukses wat in die verlede behaal is. Die program is die voorloper van talle ander leergereedheidsprogramme vir milieubenadeelde kleuters. Ander positiewe aspekte van die program is dat dit oor 'n kultuurbewustheidsaspek beskik en dat 'n kindgesentreerde benadering gevolg word. Die Suid-Afrikaanse **Graad R** toon sekere ooreenkomste met **Project Head Start**.

3.4.1.12 **Very Important Pre-schoolers (VIP)**

Hierdie is 'n multidimensionele program wat in 1992 in Californië, VSA, gestig is. Die kampus bestaan uit klaskamers, 'n groot leefvertrek, 'n kombuis, 'n kantoor, 'n groot speelarea en tuine. Die atmosfeer is warm en uitnodigend. Leerders wat hier onderrig word, is erg milieubenadeeld. Die program bestaan uit ses sleutelkomponente (Robertson, 1997-1998:70-72):

- administratiewe steun
- beplande personeelontwikkeling
- ouerbetrokkenheid en deelname
- gemeenskapsbetrokkenheid
- kontinuïteit tussen kurrikulum en assessering
- langtermyn opvolgwerk.

3.4.2 **INTERNASIONALE REKENAARGESTEUNDE PROGRAMME**

Volgens Carter (1997:187) is die gebruik van die rekenaar noodsaaklik in opvoeding tydens die 21^{ste} eeu. Verskeie kurrikula vir **Rekenaargesteunde Onderrig (RGO)** is geïdentifiseer. **RGO** word breedvoerig in Afdeling 3.5.3.8, as deel van die **LEERAREA Tegnologie**, bespreek. Enkele programme soos **Writing to Read**, **Futurekids** asook aanbevole **sagteware** word vervolgens bespreek.

3.4.2.1 Writing to read (WTR)

Hierdie is 'n rekenaargebaseerde instruksionele sisteem wat ontwerp is om lees en skryfvaardighede van KINDERGARTEN kleuters en leerders van die eerste graad te ontwikkel. Die program is deur J.H. Martin ontwerp.

Die program bestaan uit 42 foneme wat letter-klankkombinasies bevat. Hierdie kombinasies help leerders om tot die besef te kom dat spraakklanke direk geënkodeer kan word. Sodoende kan enige spraak ook geskryf word. Deur van die fonetiese alfabet gebruik te maak kan leerders skryf voordat hulle kan lees (Rogier, Owens & Patty, 1999:24). Hierdie benadering word deur sommige skole in Suid-Afrika ook gebruik.

Navorsing het bewys dat leerders wat die **WTR** program gevolg het beter vaar ten opsigte van skryfvaardighede, veral ten opsigte van die skryf van stories, puntuasie en die gebruik van hoofletters. Ander voordele van die program is soos volg (Rogier *et al*, 1999:24):

- dis genotvol vir leerders
- leerders werk onafhanklik
- die aanleer van 'n sin vir verantwoordelikheid
- samewerking in groepsverband.

'n Verdere voordeel is die positiewe kringloop van geletterdheid: kleuters hou van skryf, wat daartoe kan lei dat hulle beter lees. Kleuters hou daarvan om stories aan vriende en families te vertel. Kleuters leer hulleself beter ken deurdat hulle oor gevoelens, troeteldiere en die gesin praat (Rogier *et al*, 1999:33).

3.4.2.2 Futurekids

Futurekids word wêreldwyd deur universiteite geakkrediteer. Suid-Afrika volg sy eie **Futurekids**program. Die volgende aspekte vorm deel van die **Futurekids**program:

- 'n kurrikulum

- integrasie met ander skoolvakke
- **UGO**
- gespesialiseerde opvoederopleiding
- pret
- individuele aandag
- volgehoue ondersteuning
- internasionale en plaaslike akkreditasie (*Cambridge/ICDL/MOUS/PASTEL/Corel Draw/CAD* asook *Interim SAQA & NQF*)
- netwerk oor Suid-Afrika
- internasionale sertifikate.

Die **Futurekids** filosofie bestaan uit tien beginsels:

- maak leer pret
- leer deur te doen
- skep geleentheid vir kreatiwiteit
- skep 'n ondersteunende en emosioneel veilige leeromgewing
- moedig 'n koöperatiewe leerproses aan
- voorsiening van individuele onderrig
- maak leer relevant
- onderrig elke leerling in sy/haar individuele leerstyl
- implementeer relevante evaluering
- benutting van die ontvanklikste leeroomblik.

Futurekids se missie is om leerders te onderrig en hul lewens te verryk deur middel van rekenaarbemeestering (Anoniem, 2001a).

3.4.2.3 **Sagteware**

Die volgende kategorieë sagteware is internasionaal as die mees gepaste vir kleuters geïdentifiseer: *taalontwikkeling* en *interaktiewe storieboeksagteware*.

Taalontwikkeling

- *Millie & Bailie Pre-school*
- *JumpStart*
- *Reader Rabbit* (Hohmann, 1998:93-95)
- *Orly's Draw a Story.*

Interaktiewe storieboeksagteware

- *Discis* (Johnston, 1996:35).

Ten opsigte van *interaktiewe storieboeksagteware* word daar tussen die volgende onderafdelings onderskei: *kreatiwiteit, multikulturele ontwikkeling, multipurpose, probleemoplossing, syfervaardigheid, tematiese sagteware en ander sagteware:*

(a) Kreatiwiteit

- *The Art Lesson*
- *Look What I See.*

(b) Multikulturele ontwikkeling

- *Crayola Magic Wardrobe.*

(c) Multipurpose

- *Sesame Street.*

(d) Probleemoplossing

- *Putt Putt Travels Through Time.*

(e) *Syfervaardigheid*

- *Mighty Math Carnival Countdown*
- *Science Blaster Junior.*

(f) *Tematiese sagteware*

- *Scholastic Magic.*

(g) *Ander sagteware*

Die volgende sagteware het toekennings tydens die *Technology and Learning Software Awards Contest (pre-school/readiness)* ontvang:

- *Alphabet Express*
- *Dr. Seuss's ABC*
- *Trudy's Time*
- *Play House*
- *Alphabet Express*
- *Jump Start*
- *Peter Rabbit's Math Garden*
- *Pico Storyware*
- *The Berenstein Bears* (McLester, 1996:40,44).

3.4.3 INTERNASIONALE TAALPROGRAMME

Ten opsigte van INTERNASIONALE TAALPROGRAMME word daar 'n onderskeid tussen die volgende tipes getref: **Bilingual Program, English-Language Program, First-Language Classroom, Library Outreach Program** en **Tweetalige Onderwysprogramme**. Hierdie TAALPROGRAMME word vervolgens bespreek.

3.4.3.1 **Bilingual Program**

Die opvoeder is tweetalig, wat Engels en enige ander taal insluit. Die opvoeder se moedertaal is nie noodwendig Engels nie. Die leerder se moedertaal is vreemd of dis 'n mengsel tussen 'n vreemde taal en Engels. Die leerder kan ook tweetalig wees, waarby Engels ingesluit is. Die voertaal wissel tussen Engels en die vreemde taal. Leeruitkomst is gerig op die ontwikkeling van die vreemde taal (Tabors, 1998:21).

3.4.3.2 **English-Language Classroom**

Die opvoeder se moedertaal is Engels. Die leerders se moedertale verskil van mekaar en is nie Engels nie, alhoewel hulle in Engels kan kommunikeer. Alle interaksie tussen die leerder en die opvoeder geskied in Engels. Interaksie tussen die leerders geskied soms in die vreemde taal. Taaluitkomst is gerig op die ontwikkeling van Engels. Geen of min ontwikkeling van die vreemde taal geskied (Tabors, 1998:21). Die TAALPROGRAM wat tans deur Suid-Afrika nagevolg word, is 'n tipiese voorbeeld van **English-Language Classroom**.

3.4.3.3 **First-Language Program**

Die opvoeder en leerder se moedertale is gewoonlik enige taal behalwe Engels. Interaksie vind plaas in die toepaslike taal. Taaluitkomst is gerig op die taal van interaksie en sluit Engels glad nie in nie (Tabors, 1998:21).

3.4.3.4 **Library Outreach Program**

'n Program soos die **Library Outreach Program** kan gebruik word om die leerders bekend met 'n biblioteek te maak. Die program bestaan uit storietydaktiwiteite, waartydens biblioteekboeke gebruik word. Voorleesoefeninge word aan kleuters gegee. Boeke wat gebruik word is groot en voorspelbaar. Die program vind aanklank in gevalle waar ouers te besig is om stories aan hulle kleuters voor te lees (Fehrenbach, Hurford, Fehrenbach & Groves, 1998:40-45).

3.4.3.5 Tweetalige Onderwysprogramme

Tweetalige onderwys verwys na:

- die gebruik van twee of meer tale as onderrigmedia in een of ander fase van formele skoolopleiding
- programme of modelle wat ontwerp is om tweetaligheid te bevorder (Rossouw, 1988:93).

Ten opsigte van **tweetalige onderwysprogramme** word daar 'n onderskeid getref tussen *Geleidelike Oorganklike Tweetalige Onderwysprogramme*, *T1-Handhawende Onderwysprogramme*, *Dubbelmediumonderwys Programme* en *Indompelingstaal-onderwysprogramme*. Hierdie TAALPROGRAMME kan van hulp wees by taal en geletterdheidsontwikkeling (Tabors, 1008:21).

Geleidelike Oorganklike Tweetalige Onderwysprogramme

Die hoofdoel van hierdie TAALPROGRAM is om leerders in 'n tweede taal bedrewe te maak sodat hulle in die hoofstroom opgeneem kan word. Vir twee jaar lank word die eerste taal as onderrigmedium gebruik en die tweede taal word as vak aangebied. Die model is met sukses in die VSA, Europa en sekere Afrikalande gebruik. Kritiek op hierdie program is soos volg (Ovando & Collier, 1985:38):

- subtraktiewe tweetaligheid in plaas van additiewe tweetaligheid word bevorder
- dit stem ooreen met kompensatoriese onderwys wat beperkte sukses lewer
- die sosiale status van die leerder word aangetas
- leerders presteer nie akademies nie
- twee jaar is te min vir leerders om 'n nuwe taal te bemeester
- sukses kan slegs behaal word indien dit deur hoogsbevoegde opvoeders aangebied word, ouerbetrokkenheid verkry is en geletterdheid in die eerste taal aangebied word.

T1-Handhawende Onderwysprogramme

Hierdie is 'n pluralistiese program waar beide tale as vakke binne die skoolkurrikulum funksioneer en ook as onderrigmedia dien. Linguïste, psigoloë en talle studies ondersteun tans die gebruik van hierdie program. Positiewe aspekte van die program is soos volg (Ovando & Collier, 1985:38-40):

- ondersteuning van die eerste taal versterk die selfbeeld en prestasie van die leerder
- konsepte en vaardighede wat in die eerste taal aangeleer is kan maklik oorgedra word na die tweede taal
- 'n sterk onderbou van die eerste taal fasiliteer die aanleer van 'n tweede taal
- die program sluit maklik aan by ander TAALPROGRAMME.

Dubbelmediumonderwysprogramme

Hierdie is 'n geïntegreerde program waar verskillende taalgroepe in dieselfde klaskamer geplaas word en deur middel van twee tale onderrig ontvang. Die program word veral in die VSA gebruik en staan ook bekend as *two-way bilingual instruction*. Die program is in die verlede in sekere Suid-Afrikaanse skole toegepas. Voordele van die program is soos volg (Ovando & Collier, 1985:41):

- unieke sosiale, intellektuele en kommersiële voordele aan leerders
- gesindheid teenoor die minderheidstaalgroep word positief beïnvloed
- 'n positiewe selfbeeld en beter prestasie word gefasiliteer.

Indompelingstaalonderwysprogramme

Lessow-Hurley (1990:16) beskryf hierdie program soos volg:

All the usual curricular areas are taught in a second language – this language being the medium, rather than the object of instruction

Die program word sedert die sestigerjare in Kanada met groot sukses gebruik. Dit het vanaf 1992 groot byval by swart Suid-Afrikaners gevind, maar omdat hulle nie oor die nodige literêre agtergrond beskik nie, is dit minder suksesvol (Lessow-Hurley, 1990:16).

3.4.4 SUID-AFRIKAANSE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME

Clever's School Readiness Programme, De Witt se Skoolgereedheidsprogram, Graad R, Kurrikulum 2005, Learning Through Play, My Magic Start, Shutters, Smile en TED Educational Programme for the Pre-primary School is voorbeelde van SUID-AFRIKAANSE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME.

Bogenoemde programme word vervolgens bespreek waarna 'n skematiese vergelyking in Afdeling 3.5 getref word (TABELLE 1-12).

3.4.4.1 **Clever's School Readiness Programme**

Daar word klem gelê op persepsie, stories, temas en werkkaarte. Die program strek oor twaalf maande. Dis opgestel op so 'n wyse dat dit genotvol vir kleuters is en sluit aan by UGO. 'n Spelgebaseerde en holistiese benadering word gevolg (Clever Books, 2001; Clever, 1983a: voorwoord). Die klem val op die verskillende aspekte van leergereedheid om daardeur 'n afgeronde individu te help ontwikkel.

Werkboeke is opgestel deur deskundiges in kleuteropvoeding en dek alle aspekte van persepsie. Danksy voorbeelde kan kleuters selfstandig tuis werk. Storiwerkboeke bevat bekende stories in Afrikaans en Engels met groot inkleurprente. Perseptuele aktiwiteite is gebaseer op die stories. Temawerkboeke bestaan uit perseptuele en skoolgereedheidsaktiwiteite wat gebaseer is op die Programorganiseerders van **Graad R**.

Die doel met die temawerkboek is om perseptuele begrippe vas te lê, oog-hand-koördinasie te bevorder, fynmotoriese spierbeweging in te oefen, woordeskat en kennis uit te brei en genot te verskaf gedurende die leerproses. Die oefeninge sluit aan by die van die Grondslagfase. Werkkaarte bestaan uit voorbereidende skrif, lees en syferwerkkaarte (Clever Books, 2001; Clever, 1983a: voorwoord).

Ander vaardighede wat gedek word is vormkonstantheid, klassifisering, voorgrond-agtergrond diskriminasie, liggaamsbeeld, ruimtelike oriëntasie, verskille en ooreenkomste, kunsvlyt, letters, opeenvolging, sortering, wiskundige woordeskat, tel en motoriese vaardighede (Clever Books, 2001; Clever, 1983b: voorwoord).

Is your child school ready? is deel van die **Clever**-reeks. Hierdie evaluasieprogram is op grond van vorige navorsing deur Anne-Marie Wentzel in 1989 ontwerp. Die program is op die ouers gemik wat nie binne die onmiddellike bereik van 'n evaluasiesentrum of kleuterkundiges woon nie. Ouers kan met behulp van die program self probleemareas identifiseer.

Inligting aan ouers en opvoeders word verskaf ten opsigte van temas rondom leergereedheid. Inligting aangaande praktiese evaluering van sosio-emosionele, fisieke, perseptuele en intellektuele gereedheid word in die program verskaf (Wentzel, 1989: voorwoord).

3.4.4.2 **De Witt se Skoolgereedheidsprogram**

Die program is in 1994 deur M.W. de Witt, L. Rossouw en S.S. Le Roux gepubliseer. Dit is van toepassing op alle kleuters vanaf twee jaar tot skoolgaande ouderdom. Die program is só saamgestel dat dit met die nodige aanpassings aan die behoeftes van alle kleuters kan voorsien. Dit kan deur die pre-primêre opvoeder, leidsters van speelgroepe asook die ouers self, gebruik word (De Witt, Rossouw & Le Roux, 1994: voorwoord:17).

Die dagprogram bestaan uit twee dele:

- onderwysgerigte aktiwiteite wat formeel deur die opvoeder beplan en uitgeskryf word en waarbinne sy die inisiatief neem vir die leergebeure wat aangebied word
- vryspelaktiwiteite wat deur die opvoeder beplan en uitgeplaas word. Die keuse van aktiwiteit en die tipe spel word deur kleuters geïnisieer.

Bogenoemde aktiwiteite word afwisselend aangebied. Die program bestaan meestal uit drie onderwysgerigte aktiwiteite, afgewissel deur twee of drie vryspelperiodes (De Witt *et al*, 1994:1). Kunsaktiwiteite (selfgekose), wetenskap, wiskunde asook stories, vorm deel van die program (De Witt *et al*, 1994:4-15). Die program is onlangs herskryf om beter in te skakel by UGO en die Grondslagfase. Die volgende dagprogramme, afhange van die skoolopset, kan gevolg word:

Opsie 1

07:30	Aankoms en ontvangs Vryspel binne of buite
08:15	Gerigte aktiwiteite Nuusbespreking Tafelbespreking Wetenskap Persepsie Versies/rympies
08:30	Selfgekose spelaktiwiteite binne Gerigte skeppende aktiwiteite Opvoedkundige spel materiaal soos legkaarte, konstruksiespeelgoed, lotto's en boublokke
09:30	Opruim en toiletroetine
10:00	Ligte verversings
10:15	Musiek en beweging Uitstappies Verjaardag
10:40	Selfgekose spelaktiwiteite

Vryspel (buite)

11:30 Opruim

11:45 Toilet

12:00 Stories (en/of versies/rympies)

Opsie 2

07:30 Aankoms en ontvangs
Vryspel binne of buite

08:15 Ontbyt

08:30 Selfgekose aktiwiteite plus gerigte skeppende aktiwiteit

09:15 Opruim

09:30 Gerigte aktiwiteite
Nuusbespreking
Tafelbespreking
Wetenskap
Persepsie
Versies/rympies

09:45 Buitespel

10:30 Toilet
Ligte verwersings

11:15 Musiek en beweging
Uitstappies

Verjaardag

- 11:30 Selfgekose vryspel buite
- 12:00 Opruim
- 11:45 Toilet
- 12:15 Stories (en/of versies/rympies)
- 12:30 Rus
- 13:00 Kleuters vertrek huis toe of aanvang van middagprogram vir voldagskole

3.4.4.3 **Graad R**

Die ideaal is dat **Graad R** die eerste periode van die *General Education and Training* van die *National Qualifications Framework (NQF)* sal vorm. Dit behels nege jaar verpligte onderwys (*National Department of Education, 1997:30-32*). **Graad R** vorm deel van die Grondslagfase (*Department of Education, 1997d:vi*). **Graad R** stem ooreen met die Amerikaanse KINDERGARTEN en GRAAD 0 (*Morrison, 1998:14-15*).

Graad R bestaan uit drie LEERPROGRAMME (*Learning Programmes*), agt LEERAREAS (*Learning Areas*), verskeie Fase-organiseerders (*Phase Organisers*), Programorganiseerders (*Programme Organisers*) en 'n aantal Uitkomst (Outcomes). Die LEERAREAS word in Afdeling 3.5.3 as deel van die kurrikulum van leergereedheidsprogramme bespreek (TABEL 12). Dis die eerste poging deur Suid-Afrika tot 'n Graad 0-kurrikulum. **Graad R** gaan die eerste graad vooraf. Die program sluit sterk aan by die **TED Educational Programme for the Pre-primary School**.

Die volgende sleutelbegrippe is van belang by **Graad R** (*Department of Education, 1997b:4*):

- integrasie
- holistiese ontwikkeling
- relevansie
- deelname en eienaarskap
- verantwoordelikheid en deursigtigheid
- 'n kindgeörienteerde benadering
- buigbaarheid
- kritiese en kreatiewe denke
- progressie
- nie-bevooroordeelde benadering
- *inclusion*.

3.4.4.4 Kurrikulum 2005

Hierdie program word algemeen deur skole in Suid-Afrika gebruik. Die naam van die program kan verwarrend wees aangesien dit die indruk kan skep dat dit deur die *Department of Education* ontwerp is. Die program is privaat deur Hester Potgieter en Heléne Fourie ontwerp. Die program sluit aan by *Curriculum 2005* en die Grondslagfase van die primêre skool.

Die jaarprogram is in sewe Fase-organiseerders verdeel. Onder elkeen is 'n Programorganiseerder, wat bestaan uit vyf programme. Die agt LEERAREAS, 66 spesifieke leeruitkomste, sewe kritieke uitkomste en verskeie assesseringskriteria stem ooreen met die van **Graad R**. Die program is gebruikersvriendelik. Die volgorde van aktiwiteite verloop soos volg (Potgieter & Fourie, ca.1997:1):

- vryspel
- gerigte aktiwiteit
- gerigte aktiwiteit
- vryspel
- gerigte aktiwiteit.

Hierdie afdeling kan vergelyk word met Afdeling 5.4 van die empiriese gedeelte.

3.4.4.5 Learning Through Play

Learning Through Play is deur M.C. Grové en H.M.A.M. Hauptfleisch in 1989 gepubliseer. Die program is met die primêre skool se vakke in die Grondslagfase geïntegreer. Met die nodige aanpassing kan hierdie program enige kleuter se behoeftes aanvul. Sodoende kan leerders na die beste van hulle vermoëns presteer en teen hulle eie pas vorder.

Die program konsentreer daarop om spesifieke gewoontes en vermoëns te ontwikkel en kleuters vir formele onderrig voor te berei. 'n Unieke eienskap van die program is dat dit aan die opvoeder en die ouer die nodige toerusting verskaf om bogenoemde doelwitte te bereik. Die program verskaf geleenthede en vryheid aan die leerder binne 'n gestruktureerde raamwerk. Aktiwiteite varieer van maklik na moeilik en sluit by mekaar aan. Die program laat ruimte vir keuses deur leerders en opvoeders. Aktiwiteite word tematies aangebied en klem word veral op spel gelê, aangesien kleuters leer deurdat hulle speel. Die hoofdoel van die program is om eerder voorkomend as remediërend te funksioneer (Grové & Hauptfleisch, 1989, *preface*).

Die dagprogram sien soos volg daar uit:

08:00-08:10	Algemeen
08:10-08:50	Godsdienst
08:50-09:20	Omgewingstudies en algemene gesondheid
09:20-10:00	Taalontwikkeling Vorbereidende lees
10:00-10:30	Pouse
10:30-11:00	Vorbereidende wiskunde

11:00-12:00	Vorbereidende skrif Kuns en handvaardighede of tegnieke Skeppende aktiwiteite
12:00-12:30	Musiek en liggaamsbeweging
12:30-13:00	Taalontwikkeling (stories, rympies en rus)
13:00-13:30	Opvoeder se voorbereiding vir die volgende dag.

3.4.4.6 **My Magic Start**

Die program is deur Christel Bodenstein en Jackie Naudé in 1989 ontwerp. Beide persone is erkende opvoedkundiges in Suid-Afrika en is bekend vir hulle bydrae tot die Opvoedkunde. Christel Bodenstein se werk is deur Duitse, Australiese, Israelitiese en Britse Opvoedkunde beïnvloed (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989: iii).

My Magic Start is 'n wetenskaplik-gebaseerde 12 week skooloriëntasieprogram wat veral klem lê op die ontwikkeling van basiese perseptuele vaardighede asook kommunikatiewe, denk en leervaardighede. Die belangrikheid van die ervaring van sukses word deurgaans beklemtoon, aangesien die kind se leerervaring sodoende gefasiliteer word.

Daar word verder gepoog om die gaping tussen huis en skool te oorbrug, kleuters se potensiaal te ontsluit en kleuters lewenslank op die pad van sukses te plaas (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989:1).

Die voldagprogram sien soos volg daaruit:

Opening	5 minute
Godsdiens	20 minute

Nuus	15 minute
Tema-aktiwiteite	30 minute
Liggaamsoefeninge	20 minute
Toilet	5 minute
Bespreking tydens ete	20 minute
Pouse	15 minute
Persepsie	50 minute
Toilet	5 minute
Persepsie	50 minute
Pouse	20 minute
Skeppende werk	20 minute
Stories	20 minute
Afsluiting	5 minute.

3.4.4.7 **Shuters School Readiness Programme**

Shuters School Readiness Programme is 'n Suid-Afrikaanse tien week lange leergereedheidsprogram. Die program is in Tswana beskikbaar. In die opvoederhandleiding het elke les 'n volledige stel instruksies met gepaardgaande hulpmiddels (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:v). Aan die einde van die program word

kleuters geassesseer ten opsigte van vaardigheid, met die doel om vas te stel of die nodige lees, taal, skryf en wiskundige vaardighede aangeleer is (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:7).

Ontwikkeling van liggaamsbeeld, grootspierbewegings van die arms, fynspierbewegings van die hande en vingers, oogbeweging, oog-hand-koördinasie, rigting, die skryf van patrone en letters vorm deel van die mylpale van die skrifprogram (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:8).

Tel met begrip, die getallelyn, basiese wiskundige konsepte, kwantiteit soos byvoorbeeld meer en minder, meer en meeste, grootte, tyd soos byvoorbeeld gister en môre en begrippe soos lengte en breedte, lank en kort, wyd en smal en massa vorm deel van die wiskundeprogram (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:8).

Die lees en taalprogram het ten doel om die taalgebruik en woordeskat van die leerders te verbeter deur middel van gesprek, bespreking, vrae vra en die beantwoording van vrae. Visuele diskriminasie en geheue, ouditiewe diskriminasie en geheue, visuele-ouditiewe skakeling asook sinsbou vorm deel van die taalprogram (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:9-10).

'n Tipiese dag verloop soos volg:

Algemeen	10 minute
Godsdiens	30 minute
Wiskunde	45 minute
Pouse	15 minute
Skryf	30 minute
Taal	30 minute

Sang of rympies	5 minute
Lees	30 minute
Pouse	20 minute
Omgewingsleer	20 minute
Sang, musiek en beweging	20 minute
Kuns en handvaardighede	30 minute
Stories en rympies	10 minute.

3.4.4.8 **Smile**

Hierdie program bestaan reeds vyftien jaar lank en hou tred met hedendaagse veranderings. Die program vergelyk goed met ander leergereedheidsprogramme. Doelwitte van die program is soos volg (Maree & Ford, 19871):

- die ontwikkeling van kleuters in die geheel
- die erkenning van die uniekheid van elke kind
- leer deur speel
- aktiewe deelname en betrokkenheid deur kinders.

Die oggendprogram lyk soos volg:

7:00	Aankoms
8:30	Kring

8:45	Skeppend
9:45	Opruim
10:00	Kring
10:15	Toilet
10:30	Verversings
10:45	Buitespel
11:45	Opruim
12:00	Toilet
12:10	Storie
12:30	Rus en vertrek.

Hierdie afdeling kan vergelyk word met Afdeling 5.4 van die empiriese gedeelte.

3.4.4.9 **TED Educational Programme for the Pre-primary School**

Die program is in 1992 vrygestel deur die Onderwysdepartement. Die program toon baie ooreenkomste met **Graad R. MLE** word voorgestaan waar kinders leer deur interaksie met ander persone, plante, die landskap, elemente en seisoene. 'n Gestruktureerde dagprogram word gevolg. Die ontsluiting van die werklikheid vind progressief plaas. Duidelike doelwitte word nagevolg. Die dagprogram sien soos volg daar uit (*Transvaal Education Department, 1992:1*):

07:30-08:00	Personeel by skool
-------------	--------------------

Gereedmaking en ontvangs van kleuters

08:00-08:45	Aankoms en binnespel Opvoedkundige en perseptuele fantasiespel
08:30-08:45	Opruim
08:45-09:00	Toiletroetine
09:00-09:25	Register Weer en aantekening daarvan Godsdiensoopening (gebed, sang en aksieliedjies)
09:25-09:40	Wetenskap/Persepsie/Rympies/Wys en Vertel/Nuus Temabespreking
09:40-10:20	Kuns/Handwerk/Skeppende Werk/Bak en Brou
10:20-10:45	Opruim en toiletroetine
10:45-11:00	Eetroetine (verversings)
11:00-11:20	Musiek/Musiekspelletjies/Speletjies/Beweging
11:20-11:50	Buitespel (wiel/water/beweging/met apparaat)
11:50-12:00	Opruim
12:00-12:10	Toiletroetine
12:10-12:30	Storie Rus/Verversings/Eet

12:30 Vertrek.

Hierdie afdeling kan vergelyk word met Afdeling 5.4 van die empiriese gedeelte.

3.4.4.10 **Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) in Suid-Afrika**

Na sowat twee jaar se intensiewe beplanning en ontwikkeling het die staat *Curriculum 2005* bekendgestel. Deur middel van *Curriculum 2005* kan Suid-Afrika 'n onderwysbenadering van *equal and quality education for all* handhaaf (Burden, 1999:22). Die leerplan is in 1998 begin implementeer en is gebaseer op die ideaal van lewenslange leer vir alle Suid-Afrikaners, jonk en oud. 'n Kindgesentreerde benadering is gevolg en die leerplan is op uitkomstegerig (Bengu, 1997).

Daar is met die nuwe onderwysstelsel gepoog om eerder voorkomend as remediërend op te tree en sodoende poog die staat om die rol van *in loco parentis* te vervul. In Junie 2000 het die staat aangekondig dat 'n nuwe onderwysstelsel, naamlik *Curriculum 21*, vanaf 2010 geïmplementeer sou word. Die Minister van Onderwys het tydens 'n nuuskonferensie beklemtoon dat die implementering van *Curriculum 21* 'n verbetering op en 'n verlenging van *Curriculum 2005* is en steeds uitkomsgebaseerd is. Die nuwe onderwysstelsel sal kind en opvoedervriendelik wees (Asmal, 2000).

In teenstelling met die vorige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel wat inhoudgebaseerd was, is *Curriculum 2005* en *Curriculum 21* uitkomsgebaseerd (*Department of Education: glossary*, 1997b:2; Asmal, 2000). 'n Holistiese benadering word gevolg (*Department of Education: illustrative learning programme*, 1997c:3).

National Department of Education (1997d:12) het die volgende vyf sleutelkomponente vir **UGO** geïdentifiseer:

- integrering van Onderwys en Opleiding
- sukses vir alle leerders
- verskillende vorme van assessering
- assessering word met die opvoedingsstelsel geïntegreer

- leerders moet weet wat hulle leer en waarom hulle dit leer.

In **UGO** word 'n uitkoms in konteks as uitgangspunt gehandhaaf en dis waarnatoe gewerk word. Die uitkoms toon aan watter vaardighede aangeleer word. LEERPROGRAMME word ontwerp om die leerder tot die bemeestering van die uitkomste te lei. Drie tipes uitkomste word onderskei (*National Department of Education, 1997:16-17*):

- Essensiële/Kritiese Uitkomste (*Essential Outcomes*), wat algemeen en kruis-kurrikulêr van aard is
- Leeruitkomste (*Learning Outcomes*), wat algemene vaardighede, vermoëns en waardes is
- 66 Spesifieke Uitkomste (*Specific Outcomes*), wat kontekstuele kennis, vaardighede en gesindhede insluit.

Die agt essensiële uitkomste is soos volg (*National Department of Education, 1997:16*):

- effektiewe verbale en/of geskrewe kommunikasie deur middel van visuele, wiskundige en/of taalvaardighede
- die identifisering en oplossing van probleme deur middel van kreatiewe en kritiese denke
- verantwoordelike, effektiewe organisasie en hantering van kinders self en hulle aktiwiteite
- effektiewe samewerking in 'n span, 'n groep, 'n organisasie en/of 'n gemeenskap
- die kollektoring, analisering, organisering en kritiese evaluering van inligting
- die effektiewe aanwending van wetenskap en tegnologie, waardeur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en ander se gesondheid gefasiliteer word
- begrip dat die wêreld 'n stel van verbandhoudende sisteme is en dat probleemoplossing nie in isolasie kan geskied nie
- bewustheid van die belangrikheid van effektiewe leerstrategieë, verantwoordelike burgerskap, kulturele sensitiwiteit, opvoeding asook werksgeleenthede en entrepreneurskap.

UGO in Suid-Afrika fokus op die volgende (*National Department of Education, 1997:16*):

- aktiewe leerders
- aaneenlopende assessering
- kritiese denke, redenering, refleksie en aksie deur die leerder
- die integrasie van kennis, leerderrelevansie en aansluiting by die werklikheid
- leerdergesentreerdheid, waar die opvoeder as fasiliteerder optree
- LEERPROGRAMME word as riglyne gesien wat opvoeders in staat stel tot innoverende en kreatiewe lesplanontwerpe (*learning experiences*)
- leerders neem self verantwoordelikheid vir leer en word gemotiveer deur middel van konstante terugvoering en die bevestiging van hulle waarde as studente
- uitkomst word beklemtoon
- buigbare tyd laat leerders toe om teen hulle eie pas te werk
- kommentaar en betrokkenheid deur die gemeenskap word aangemoedig.

Farmer (1997:11) is van mening dat **UGO** die konsep van meetbare doelwitte omvat. Uitkomst spesifiseer die standaard wat skole leerders wil laat bereik. Uitkomst word binne 'n raamwerk van prestasie geplaas wat teen kinders self gemeet word, in plaas van teen ander leerders. Uitkomst word dikwels in globale terme gestel. Prestasie-aanwysers (*performance indicators*) is gedetailleerd en spesifiek van aard.

Mainstreaming en *inclusion* vorm deel van **UGO** in Suid-Afrika. Hierdie begrippe word vervolgens bepreek.

Mainstreaming

Die term verwys na die opvoedingsproses waarby kinders met spesiale behoeftes geïntegreer word by die opvoeding van milieubevoordeelde kinders. Deeglike beplanning en sorg is belangrike komponente vir suksesvolle *mainstreaming* (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989:4,19).

Kleuters met spesiale behoeftes kan onder andere geakkomodeer word deur middel van *bridging*-metodes. *Bridging* is byvoorbeeld wanneer kinders kleure geleer word en dan toegelaat word om rond te kyk en ooreenstemmende kleure in die werklikheid te vind. *Bridging of mediation* is 'n resiprokale (*reciprocal*) proses, met ander woorde kinders is aktief betrokke. Kinders ontwikkel hierdeur leerpatrone (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989:4,19).

Project Head Start het sedert 1972 *mainstreaming* geïntegreer. **Project Head Start** staan daarvoor bekend dat dit die eerste en grootste program is wat kinders met spesiale behoeftes akkomodeer (Greenburg, 1990:1).

Inclusion

'n Paradigmaskuif na *inclusion* van alle kleuters, ongeag kultuur of inkomstegroep, vind tans wêreldwyd plaas (Kochanek & Buka, 1999:191; Rodriguez, 1998:39). Die standpunt van *equal and quality education for all* word in talle lande gehandhaaf. Die implikasie van hierdie konsep is dat alle leerders die behoefte aan gelyke en kwaliteit onderrig het, ongeag sosio-ekonomiese status. Die ideaal is om alle leerders in een onderwysstelsel in te sluit (*University of the Witwatersrand*, 2000:2; Burden, 1999:18,20,22; *Department of Education: an interim policy for early childhood development*, 1997b:6).

Finland is 'n voorstaander van *inclusion* (Honkavaara, 1998:7-9). *Inclusion* beteken die insluiting van kinders met gestremdhede, kinders wat die skool verlaat het en kinders met spesiale onderwysbehoefte (*University of the Witwatersrand*, 2000:2). *Inclusion* impliseer die beskikbaarheid van opvoeding aan almal. Volgens hierdie siening kan die insluiting van alle leerders in een opvoedkundige sisteem, op 'n kwalitatiewe en gelyke wyse, prestasie bevorder (Burden, 1999:19). Daar is tans 'n klemverskuiwing vanaf spesiale onderwys na *inclusion* (*University of the Witwatersrand*, 2000:2).

'n *Inclusive learning environment* is 'n leeromgewing waarin die volledige persoonlike, akademiese en professionele ontwikkeling van alle leerders voorgestaan word, ongeag ras, klas, geslag, gestremdheid, godsdiens, kultuur, seksuele voorkeur, leerstyl en

taal. Dit is vry van bevooroordeelning, afsondering en viktimisasie. Daar word intensioneel gepoog om 'n atmosfeer van wedersydse aanvaarding, en respek te fasiliteer. Dit is 'n omgewing waarin leerders gerespekteer word en waarin leerders as vennote in opvoeding en leer geag word. Dit respekteer die regte van leerders en stel hulle in staat om ten volle in 'n demokratiese gemeenskap te funksioneer (*Gauteng Department of Education, 1998:vi-vii*).

Die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel het tot op hede nog nie daarin geslaag om in die wye verskeidenheid leerbehoefes van skoolkinders te voorsien nie. Koöperatiewe leer en positiewe dissipline is enkele wyses waardeur *inclusion* gefasiliteer kan word. *Inclusive education* kan soos volg gedefinieer word (*University of the Witwatersrand, 2000:2*):

... a system of education that is responsive to the divers needs of learners.

3.4.5 SUID-AFRIKAANSE REKENAARGESTEUNDE PROGRAMME

Ten opsigte van SUID-AFRIKAANSE REKENAARGESTEUNDE PROGRAMME word daar 'n onderskeid getref tussen **Futurekids**, **Knowledge Network**, **Softeach**, **STIMU-ZONE** en **Takelane Sesame**. Die **Futurekids**konsep word in Afdeling 3.4.2.2 bespreek.

3.4.5.1 Knowledge Network

Knowledge Network het in 1994 ontstaan. Tans is meer as 22,000 Suid-Afrikaanse leerders by die program betrokke (*Knowledge Network, 2001:1-2*).

Die visie van die organisasie is die ontwikkeling en implementering van uitkomsgebaseerde projekte en doelwitgeoriënteerde tegnologievaardighede deur middel van opvoeders. Voorskoolse programme is hierby ingesluit. 'n *Integrated learning and mentoring methodology* word aangewend. Hierdie metodologie promoveer versnelde leer, die ontwikkeling van tegnologievaardighede en terselfdertyd die ontwikkeling van denkvaardighede, kreatiwiteit, logika en probleemoplossingsvaardighede. Die toepassing

van hierdie vaardighede help leerders om onafhanklikheid te ontwikkel in die gebruik van tegnologievaardighede (Knowledge Network, 2001:1-2).

3.4.5.2 Softeach

Softeach is in 1994 in Suid-Afrika deur Anne Strehler en Ilse du Preez gestig. Die program is gebaseer op die kognitiewe leerteorie en die konstruktivistiese leerbenadering. **Softeach** werk nou saam met **Clever** en **Knowledge Network** in die ontwikkeling van gepaste sagteware (Softeach, 1994:1-3).

Clever-temawerkboeke kan aangevul word met 'n reeks **Softeach** sagteware wat op die **Clever**-temas gebaseer is. Die programme is geskik vir kinders vanaf drie tot agt jaar. Die sagteware bestaan elk uit 30-40 raampies met inkleuroefeninge. Inkleuroefeninge behels die volgende: kol-tot-kol, met nommers en simbole, *gestalt*, voorgrond-agtergrond diskriminasie en natrek (Clever Books, 2001).

Softeach sagteware help met die vaslegging en verbetering van die volgende vaardighede (Softeach, 1994:1-3):

- kleuronderskeiding
- oog-hand-koördinasie
- tel
- geometriese vorms
- opdragte volg en uitvoer
- lees
- opeenvolgende take
- assosiasie
- leer die rekenaar verstaan
- selfvertroue ten opsigte van gebruik van die rekenaar
- begrip van ikone en simbole
- die ontwikkeling van selfvertroue
- verbeterde konsentrasievermoë
- die uitlewing van artistieke gevoelens

- die toepassing van feite en waardes
- voorgrond-agtergrond diskriminasie
- *gestalt*aktiwiteite
- visuele diskriminasie, assosiasie, opeenvolging en geheue
- ruimtelike oriëntasie
- groepering
- vorms en groottes
- wiskundige vaardighede
- klankherkenning.

Die program sluit aan by **UGO** (Softeach, 1994:1-3).

3.4.5.3 **STIMU-ZONE**

STIMU-ZONE is 'n nuwe konsep in Suid-Afrika, waar rekenaargeletterdheid en opvoedkunde gekombineer word. Klem word gelê op leerplangerigte onderwerpe wat remediëring, verryking en eksperimentering insluit. **STIMU-ZONE** fasiliteer selfvertroue, kommunikasie, kreatiwiteit en ambisie (Anoniem, 2001b).

Die rekenaargeletterdheidsprogram bestaan uit basiese rekenaarkennis, databasisse, grafika, hardeware, sagteware en woordverwerking. **STIMU-ZONE** bestaan uit die volgende fasette (Anoniem, 2001b):

- remediërende onderrig, wat perseptuele ontwikkeling stimuleer en aspekte insluit soos analise en sintese, assosiasie, diskriminasie, ruimtelike oriëntasie en motoriese vaardighede
- wiskunde wat gebaseer is op *Curriculum 2005*, waar daar van rekenaargrafika gebruik gemaak word om belangstelling in wiskunde aan te wakker
- taalvaardigheid (1^{ste} en 2^{de} taal Afrikaans en Engels), waar die kommunikatiewe benadering gebruik word om begripsaspekte, woordeskat, die negatiewe vorm (taalleer en leesvaardighede) en kreatiwiteit te stimuleer
- rekenaargeletterdheid, wat inleiding tot rekenaars, grafiese pakette en woordverwerking insluit.

3.4.5.4 Takelane sesame

Takelane Sesame is 'n program wat ontwerp is vir kinders in die ouderdomsgroep van twee tot sewe jaar. In die rekenaarkategorie het dit die toekenning vir die beste ontwikkelingsagteware ontvang onder die LEERAREA *Multipurpose* (Haugland, 1998:247-254).

Takelane Sesame staan ook as 'n televisie en radio uitreikingsprogram bekend. Dit word in 148 lande gebeeldsend en word beskou as 'n populêre kinderprogram. **Sesame Street** is die naam van die internasionale weergawe van die program. **Takelane Sesame** is 'n eg Suid-Afrikaanse weergawe, wat inskakel by die behoeftes, kulture en gewoontes van Suid-Afrikaanse kinders. Die program is meertalig (Esterhuysen, 2000:4).

Een van die doelwitte van die program is om kleuters vir Graad i voor te berei. Temas skakel in by Curriculum 2005 en fokus op lees, reken en skryfvaardighede. Ander doelwitte is soos volg (Esterhuysen, 2000:4):

- leergereedmaking van kleuters deur middel van multimedia
- die ondersteuning en uitbreiding van **Graad R**
- hulp en leiding aan ouers as primêre opvoeders
- die verskaffing van kwaliteit opvoedkundige programme
- die ondersteuning van internasionale toegang tot kleinkindopvoeding
- die ondersteuning van plaaslike kunstenaars en musikante.

3.4.6 SUID-AFRIKAANSE TAALPROGRAMME

In 1992 is daar drie opsies aan swart leerders in Suid-Afrika gegee (Wessels, 1996:183):

- *straight for the long term medium, which can be Afrikaans, English or the first language*
- 'n skielike oorgang van die eerste taal na die tweede taal

- 'n geleidelike oorgang van die eerste taal na die tweede taal.

Hierdie programme word gekritiseer op grond van die volgende kritiese punte:

- die subtraktiewe aard daarvan
- leerders toon 'n tekort aan letterkundige vaardigheid
- in stedelike swart woongebiede wyk die spreektaal af van die onderrigtaal (Wessels, 1996:183).

Die *Language Plan Task Group* (Langtag, 1996:24) het in 1994 bepaal dat 'n nasionale taalplan die volgende aspekte moet insluit:

- meertaligheid moet bevorder word
- die gebruik en bevordering van alle tale moet nasionale eenheid bevorder
- die nasionale taalbeleid moet meertaligheid bevorder
- leerders se eerste tale moet by aanvangsonderrig binne 'n program van toevoegende tweetaligheid gebruik word, met inagneming van die ouers en opvoeders se gesindheid hierteenoor.

Die **KURRIKULUM VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME** word vervolgens bespreek.

3.5 **KURRIKULUM VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME**

'n Kurrikulum kan gedefinieer word as alles wat leer beïnvloed, van die opvoeders en die LEERPROGRAMME tot die leeromgewing. Die kurrikulum moet sensitief wees en op die behoeftes van al die leerders reageer. Dit behoort buigbaar te wees (UNISA, 1998:12). Volgens die *Department of Education (an interim policy for early childhood development, 1997b:10)* is die kurrikulum alles wat deur die opvoeder beplan word om die leerder te help ontwikkel. 'n Goeie kurrikulum lewer denkende individue wat omgee. Alle kennis word geïntegreer en daarom is onderwys en leer ineengeskakel. Leerder se intelligensie, houdings, kennis en waardes verbeter.

Die verskillende perspektiewe naamlik Fundamentele Pedagogiek, Sosio-Pedagogiek, Ortopedagogiek en Psigopedagogiek verskaf kriteria waarvolgens inhoud geselekteer kan word (De Witt *et al*, 1994:20). EDUCARE verskaf 'n teoretiese raamwerk vir die ontwikkeling van 'n kurrikulum vir die vroeë kinderjare (Smith, 1996:51). Engelbrecht (1991:68) onderskei tussen spesifieke en algemene riglyne waarop die program gebaseer behoort te word. Spesifieke perseptueel-motoriese riglyne behoort op ruimtelike oriëntasie, *gestalt* en koördinasie gebaseer te word.

In die *Interim Policy for Early Childhood Development (Department of Education: an interim policy for early childhood development, 1997b:13;16)* word die noodsaaklikheid van ontwikkelingsgepaste programme en 'n kindgeoriënteerde benadering deurgaans beklemtoon. Die aanvangsjaar (**Graad R**) behoort gebaseer te word op 'n verrykte spel en aktiwiteitsgerigte kurrikulum. Kontinuiteit tussen die huis en die gemeenskap moet benadruk word (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:3*). Milieubenadeelde kleuters se kennis en ervaring behoort in ag geneem te word.

Landesman Ramey & Ramey (1994:198) noem in aanluiting hierby dat die aktiwiteite te alle tye by kinders se ontwikkelingsvlak moet aansluit. Aktiwiteite behoort aan te sluit by kinders se ouderdom en vlak van ontwikkeling (Excell, 1998:13). Die kwessie van die opvoeder wat vir milieubenadeelde kleuters gereed moet wees, kom weereens hier ter sprake. Mindes (1996:171,173) meld dat uitsluitel rondom die kwessie van sosio-ekonomiese status se invloed op die ontwikkelingsgepaste kurrikulum gevind moet word.

Dicker *et al* (1996:144) asook Hujula Huttunen & Järvi (1996:111) maak 'n belangrike bydrae deur aan te voer dat die leergereedheidsprogram na inhoud en vorm in die behoeftes van die gemeenskap waarvoor dit ontwerp is, moet voorsien. Evans (1996:86) sluit hierby aan en meld dat die inhoud van enige kurrikulum deur die sosialiteit van die betrokke gemeenskap bepaal moet word. 'n Kurrikulum word aangepas by die gemeenskap waarvoor dit aangebied word (*National of Education: an interim policy for early childhood development, 1997b:10-11*).

Die kurrikulum sluit transformasie ten opsigte van die volgende aspekte in (UNISA, 1998:12):

- die leeromgewing
- die leerprogramme
- die onderrigpraktyke
- die wyse waarop die leeruitkomste assesseeer word
- die assessering van die stelsel
- die materiaal
- die fasiliteite en beskikbare toerusting
- die onderrig en leermedium
- die vermoëns van die opvoeders
- die aard van die ondersteuningsdienste.

Die volgende riglyne is deur Engelbrecht (1991:68) vir die ontwerp van 'n leergereedheidsprogram saamgestel:

- die stel van duidelike uitkomste
- aktiwiteite wat vanaf die konkrete na die abstrakte beweeg
- die individualisering van aktiwiteite
- die skep van 'n positiewe en warm klaskamerklimaat
- die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld by milieubenadeelde kleuters
- positiewe en onmiddellike terugvoering aan kinders
- kontinue assessering
- koste-effektiwiteit ten opsigte van tyd en apparatuur.

Mogharreban, Overbey, Parette, Pollina, Shafaie & Zlokovich (1997:19) het die volgende riglyne saamgestel vir 'n effektiewe leergereedheidsprogram:

- intervensie begin reeds by geboorte
- intervensie is omvattend, met ander woorde dit bied universele dienste
- veelvuldige assessering
- ouer se persepsies word in ag geneem
- die kulturele konteks word in ag geneem
- die identifikasie van dienste is gesentraliseer en gekoördineer

- intervensie word volgehou vanaf geboorte tot KINDERGARTEN
- gereelde kommunikasie tussen die ouers, skool en gemeenskap vind plaas.

Grové & Hauptfleisch (1989:1-8) het die volgende aspekte van die leergereedheidsprogram geïdentifiseer:

- estetiese ontwikkeling
- gewoontevorming/roetine
- selfuitdrukking
- taalontwikkeling, waarby die moedertaal ingesluit is
- intellektuele ontwikkeling
- sosiale ontwikkeling
- sosiale vaardighede
- musiek, beweging en spierontwikkeling
- kultuur
- opvoederopleiding
- klaskameratmosfeer
- emosionele ontwikkeling
- ouerbetrokkenheid.

Die **KURRIKULUM VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME** vir milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing kan in drie fasette verdeel word, naamlik **ALGEMENE FASETTE**, **DIE LEERPROGRAM** en **LEERAREAS**. Hierdie fasette word vervolgens bespreek.

Daar word met TABELLE 1-12 gepoog om 'n oorsigtelike opsomming te bied van die onderskeie **SUID-AFRIKAANSE LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME** wat in Afdeling 3.4.4 bespreek word en om die **KURRIKULUM VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME** (Afdeling 3.5) hiermee te integreer.

Die inhoud van die tabelle is gebaseer op die inhoud van die handleidings van die onderskeie leergereedheidsprogramme, onderhoude met **Graad R**-opvoeders asook waarneming wat deur die navorser gedoen is. Die subjektiewe opinie van die navorser

kom dus hier ter sprake. Dis moontlik dat 'n program wel oor 'n genoemde faset beskik, maar dat dit nie in die handleiding gemeld word nie. Dit is verder moontlik dat die toepassing van sekere fasette afhang van elke opvoeder se wyse van implementering. Ter wille van duidelikheid word die volgende afkortings verklaar:

Kurr. 2005	Kurrikulum 2005
LTP	Learning Through Play
TED	Transvaal Educational Programme for the Pre-primary School
✓	Die program fokus op die faset

3.5.1 ALGEMENE FASETTE VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME

Sesiyacala (*evaluator's manual*, 1990:2) het die volgende algemene eise geïdentifiseer wat deur die skool aan die skoolbeginner gestel word:

- sekere vaardighede en kennis moet reeds baasgeraak wees
- taalvaardighede moet tot op so 'n vlak ontwikkel wees dat kinders 'n les kan verstaan
- kinders moet al aandag aan 'n les kan gee
- kinders moet saam met ander kleuters aan klasaktiwiteite kan deelneem
- take moet selfstandig voltooi kan word.

Sosiale en emosionele vaardighede wat benodig word is aanpassing by die opvoeder, die klaskamer, dissipline en die daaglikse rooster. Milieubenadeelde kleuters moet daartoe gelei word om te kan stilsit en aandag gee, om vriende te kan maak en veilig by die skool te voel. Hulle moet ander persone se gevoelens en regte respekteer, moet bereid wees om in 'n groep te werk en die opvoeder se aandag met ander kinders te kan deel. Kleuters moet sonder trane afskeid van die moeder neem, moenie onnodig gou huil of kwaad word nie en moet 'n tergery van ander kinders kan hanteer. Hulle moet kan wag vir 'n beurt en nie onnodig baie praat en ander kinders steur nie (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:24).

Kinders leer op verskeie wyses (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990: 5-6):

- waarneming
- herhaling
- vra vrae en beantwoord vrae
- gesprek
- spel
- taakvoltooiing.

Die fasette van 'n kurrikulum is nou met mekaar verweef. ALGEMENE FASETTE VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME is soos volg geïdentifiseer: **assessering, die dagprogram, filosofie/opvoedingstyl, gekoördineerde dienste, herhaling van aktiwiteite, klaskamerklimaat, kontinuïteit tussen die huis en die gemeenskap, opvoederopleiding en ouerbetrokkenheid.**

Die ALGEMENE FASETTE VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME word vervolgens aan die hand van 'n tabel gedemonstreer, waarna elke faset afsonderlik bespreek word.

TABEL 1 : ALGEMENE FASETTE VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
assessering	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
dagprogram		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
filosofie/opvoe- dingstyl	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
gekoördineer			✓						✓
herhaling		✓							✓
klaskamer- klimaat		✓			✓	✓	✓	✓	✓
kontinuïteit met gemeenskap		✓	✓		✓		✓	✓	✓
opvoeder- opleiding	✓	✓			✓	✓		✓	✓
ouerbetrok- kenheid	✓		✓		✓		✓	✓	✓

Die onderskeie fasette word vervolgens afsonderlik aan die lig gestel.

3.5.1.1 **Assessering**

Assessering word bespreek aan die hand van 'n *begripsomskrywing, kriteria en waarneming*.

(a) *Begripsomskrywing en tipes assessering*

UGO is gebaseer op die bereiking van uitkomste deur milieubenadeelde kleuters. Uitkomste sluit kennis, vaardighede, houdings en waardes in. **Assessering** en **UGO** hou verband met mekaar. **Assessering** sluit drie aktiwiteite in, naamlik (*Gauteng Department of Education, 1998:74*):

- die versameling van inligting ten opsigte van hoe kinders vorder ten aansien van die bereiking van die uitkomste
- die aantekening van bogenoemde inligting op 'n sistematiese wyse
- rapportering ten opsigte van die vlak van vordering van kleuters.

Volgens die *Department of Education (1997a:42)* behoort **assessering** in **UGO** in die Grondslagfase op ontwikkeling en groei gebaseer te word. Die hedendaagse klem val op formatiewe en deurlopende **assessering** oor 'n periode van tyd. Volgens Owen & Taljaard (1995:9,16) is **assessering** van toepassing op enige aktiwiteit, program, produk of persoon en eindig wanneer die beoordeling gemaak is. Dit behels waardes, behoeftes, meting en kriteria. Die geloofwaardigheid van **assessering** hang af van die kwaliteit van die meting. **Assessering** is 'n integrale deel van die opvoedingshandeling. Dit kan en behoort tot verandering, aanpassing of vernuwing in die opvoedkundige program te lei.

Volgens Farmer (1997:11) gaan geldige en betroubare **assessering** (*authentic assessment*) hand aan hand met standarde. Betroubare **assessering** is 'n voorvereiste vir akkurate leer in **UGO**. Standarde beskryf die vlak van aanvaarbare vaardighede, maar is relatief van aard. *The Mid-Continent Regional Educational Laboratory (McRel)* onderskei tussen inhoud (*content*) en prestasiestandaarde (*performance*). 'n Prestasiestandaard beskryf 'n taak wat 'n kleuter veronderstel was om te doen ten einde sy/haar vaardighede

te demonstreer. Inhoudstandaarde dui op milieubenadeelde kleuters se vermoë om probleme op te los. Inhoudstandaarde stem ooreen met uitkomst.

Assessering verwys in die algemeen na die versameling en analisering van inligting oor milieubenadeelde kleuters ten einde hulle vermoëns te bepaal. Geldige en betroubare **assessering** weerspieël die werklikheid en reflekteer lewenslange vaardighede. Dit is nie 'n eenmalige proses nie, maar bestaan uit 'n voorlegging, 'n analise daarvan en terugvoer. Milieubenadeelde kleuters behoort hulle eie werk te assesser asook die portuurgroep s'n. Geldige en betroubare **assessering** kan in drie kategorieë verdeel word (Farmer, 1997:11):

- die produk (*product*), soos byvoorbeeld 'n storie, 'n gedig, 'n kunsuitstalling, 'n model, 'n videokasset of 'n werkblad (*spreadsheet*)
- prestasie (*performance*), soos byvoorbeeld 'n dans, demonstrasie, atletiek of debattering
- proses (*process*), soos byvoorbeeld 'n konferensie, 'n onderhoud of 'n joernaal.

(b) *Kriteria*

Volgens *Gauteng Department of Education* (1998:72-73) behoort assessering 'n aaneenlopende proses te wees, 'n helder fokus te hê, deursigtig te wees en 'n variasie van metodes in te sluit. Ouers is geïnteresseerd in hulle kinders se leerproses. Verslaggewing behoort minstens twee keer per jaar in verbale of in geskrewe vorm te geskied. Dit behoort op so 'n wyse te geskied dat ouers dit kan verstaan. Assessering behoort 'n integrale deel van UGO te vorm (*Department of Education*, 1997a:42-45).

Farmer (1997:11) het die volgende *kriteria* saamgestel ten opsigte van assesseringstake:

- multidimensionaliteit en kompleksiteit
- geïnkorporeerde leermodaliteite
- vordering oor 'n periode van tyd
- praktiese leerervaring
- praktyk en terugvoering as fondament
- ooreenstemming met skooluitkomst en doelwitte.

Department of Education (1997a:42) het die volgende *kriteria* vasgestel vir effektiewe assessering:

- duidelike, direkte verbande met uitkomst
- integrale deel van leer en onderrig
- uitvoerbaarheid
- geldigheid en regverdigheid
- betrekking van milieubenadeelde kleuters en ouers
- akkomodasie van milieubenadeelde kleuters met spesiale behoeftes
- die bemagtiging van opvoeders om kleuters se vorderingspoed vas te stel
- die erkenning van individuele prestasie en vordering
- vry van bevooroordeelning
- sensitiwiteit vir ras, geslag asook kulturele agtergrond en vermoëns van milieubenadeelde kleuters.

Assessering behoort houdings, prosesse asook kennis en konsepte in te sluit. Verskeie soorte assessering behoort geïnkorporeer te word (*Gauteng Department of Education, 1998:73-74*):

- waarneming en kommentaar
- portfolio's
- profielassessering
- self en groepassessering
- prestasie-assessering
- assessering van verbale en geskrewe aktiwiteite asook aksies (*Department of Education, 1997d:19*)
- vraag en antwoordassessering
- pen-en-papierassessering
- projekte
- vordering.

(c) *Waarneming*

Waarneming vorm deel van die assesseringsproses in die Grondslagfase. *Waarneming* vind plaas wanneer die vordering van milieubenadeelde kleuters ten opsigte van vaardighede en houdings op 'n dag-tot-dagbasis waargeneem word. *Waarneming* staan ook as **observasie** bekend (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990: 5-6). Daar kan onderskei word tussen beplande en onbeplande *waarneming*. *Waarneming* kan van hulp wees ten opsigte van die volgende (*Gauteng Department of Education*, 1998:73):

- die maak van 'n besluit ten opsigte van die vlak wat kleuters al bereik het
- die identifisering van spesifieke areas van ontoereikende en toereikende leer by milieubenadeelde kleuters
- evaluering van die vlak van vordering wat kleuters oor 'n periode van tyd gemaak het
- die maak van aanpassings in die betrokke Programorganiseerder
- toekomstige beplanning van Programorganiseerders
- *waarneming* speel 'n belangrike rol ten opsigte van assessering in **Graad R**.

Waarneming dien as 'n middel om die opvoeder daartoe in staat te stel om te kan vasstel watter ontwikkelingsgepaste aktiwiteite beplan kan word. *Waarneming* dien as 'n ondersteuningsmiddel vir die opvoeder. Onverwagte dinge omtrent kleuters kan ontbloeit word, soos byvoorbeeld 'n milieubenadeelde kleuter wat stil van geaardheid voorkom neem ander kleuters se gedrag waar of praat met hom-/haarself (*Gauteng Department of Education*, 1998:73).

Die aantekening van *waarnemings* oor 'n periode van tyd kan aangewend word as deel van assessering. By die aantekening van *waarnemings* is dit belangrik om vooraf op die volgende te let:

- daar moet besluit word wat wil waargeneem word
- daar moet besluit word hoe gereeld elke kleuter waargeneem gaan word
- daar moet besluit word hoe gereeld **gereeld** is
- daar moet besluit word hoe die inligting aangeteken gaan word. 'n Boek, 'n kaart

of 'n individuele lêer kan gebruik word.

Die Montessorimetode ondersteun die gebruik van *waarneming* (Morrison, 1998:98). Koschmann (1996:133) stel in aansluiting hierby voor dat assessering in **Rekenaargesteuende Onderrig** met die opvoeder se *waarnemings* en kontrolelyste gekombineer kan word.

Waarneming stem ooreen met Owen & Taljaard (1995:9,16) se aanvangsassessering. Behalwe aanvangsassessering onderskei Owen & Taljaard (1995:17) ook tussen formatiewe en eindassessering. Deur middel van *waarnemings* kan aanvangsassessering vir die volgende opvoeder vergemaklik word. Aanvangsassessering is wanneer die opvoeder die standaard van 'n nuwe groep milieubenadeelde kleuters bepaal om sodoende te verseker dat die nuwe werk direk voortbou op wat reeds aan milieubenadeelde kleuters bekend is. Sodoende kan funksionele leer plaasvind. Die werk word by die spesifieke behoeftes van die betrokke groep milieubenadeelde kleuters aangepas.

Formatiewe assessering is diagnosties en kumulatief van aard en het ten doel om terugvoering aan die opvoeder en milieubenadeelde kleuters aangaande die doeltreffendheid van leer en onderrig, wat in elke stadium van die leerproses voorgekom het, te verskaf. Eindassessering vind byvoorbeeld in die vorm van werkstukke en toetsing plaas. Ten opsigte van **assessering** word daar tussen die volgens aspekte onderskei: **rekordhouding, remediëring, verband met UGO, verslaggewing** en **waarneming**. Die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme sien soos volg daaruit:

TABEL 2 : ASSESSERING

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
rekordhouding	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓
remediëring			✓		✓			✓	✓
verband met UGO	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
verslaggewing				✓	✓	✓		✓	✓
waarneming			✓		✓	✓	✓	✓	✓

3.5.1.2 Die dagprogram/rooster

Die skooldag behoort gestruktureerd te wees, maar buigbaar. Sodoende word sekuriteit en stabiliteit aan kinders gebied. Spelaktiwiteite behoort variasie, stimulasie en ook maksimum interaksie deur kinders aan te moedig. Sodoende word lewensvaardighede aangeleer (Excell, 1998:13).

Die tipiese **dagprogram** sal opgedeel wees in vyf dae, naamlik Maandag tot Vrydag. 'n Dag bestaan uit ongeveer dertien kort periodes van tien tot dertig minute elk. 'n Tipiese **dagprogram/rooster** sluit in 'n algemene periode, godsdiens, wiskunde, pouse, skryf, taal, stories/rympies, lees, pouse en omgewingstudies/sosiale studies/higiëne. Die **dagprogram** vorm deel van die kurrikulum. Daar word in Afdeling 3.4.4 verwys na voorbeelde van dagprogramme.

Ten opsigte van die **dagprogram/rooster** word daar onderskei tussen die volgende aspekte: **aansluiting by Graad i, aktiewe deelname, buigbaarheid, differensiasie, funksionaliteit, genot, gestruktureerd, informeel, integrasie, kort periodes, progressief, stimulerend, taakvoltooiing en variasie**. Die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme sien soos volg daaruit:

TABEL 3 : **DIE DAGPROGRAM**

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
aansluiting by Graad i	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
buigbaar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
differensiasie		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
funksionali- teit		✓	✓		✓	✓		✓	✓
genot	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓
gestrukture- reerd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
informeel									
integrasie	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
kort periodes		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
ontwikkelings- gepas	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓
progressief		✓			✓	✓		✓	✓
stimulerend	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
taakvoltooiing	✓								
variasie		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓

3.5.1.3 **Filosofie/opvoedingstyl**

Cooney (1995:165) meld dat die tyd aangebreek het om tot 'n presiese en demokratiese opvoedingstyl oor te gaan. Schweinhart & Weikart (1998:60) is van mening dat 'n goeuiteengesette, nagevorsde kurrikulum wat kindgesentreerd is, die beste benadering vir 'n leergereedheidsprogram is.

Carlton & Winsler (1999:345) beklemtoon die belangrikheid van die uitgangspunt waardeur die leergereedheidsprogram deurweef word en is van mening dat die program op 'n sosio-kultivistiese leerteorie en moderne transaksionele model van kleinkindopvoeding gebaseer behoort te word. Opvoedkundige sagteware in **RGO** reflekteer meestal dieselfde opvoedkundige filosofie van die breë gemeenskap (Koschmann, 1996:5). Volgens Marshall (1993:129) behoort die kurrikulum vir **RGO** vanuit 'n sistematiese en holistiese oogpunt benader te word.

Mogharreban *et al* (1997:30) is van mening dat dit noodsaaklik is om individuele, kulturele en kontekstuele verskille tussen mense te kan erken en waardeur ten einde die konsep van leergereedheid te verstaan. Die program moet dienoreenkomstig daarby aangepas word.

Stipek *et al* (1995:219-220) voer aan dat *direct instruction* 'n effektiewer metode is wanneer letter en woordherkenning aangeleer word, maar nie by die aanleer van wiskundige vaardighede nie. Volgens Stipek *et al* verhoog kindersgesentreerde benadering milieubenadeelde kleuters se vlak van motivering. Die kurrikulumuitkomstige moet ter sprake kom wanneer daar op 'n gepaste benadering besluit word. Mogharreban *et al*

(1997:30) wys in aansluiting hierby daarop dat leergereedheidsprogramme riglyne verskaf ten opsigte van leergereedmking.

Bridgemohan (1996:90) voer aan dat daar geen enkele benadering is wat uitgesonder kan word as die enigste suksesvolle benadering tot kleinkindopvoeding nie. Daar bestaan geen bewyse vir die presiese behoeftes wat kleuters ten opsigte van optimale ontwikkeling het, of hoe hulle leer nie. Cambell & Taylor (1996:78) noem in aansluiting hierby dat geen leergereedheidsprogram betekenisvol beter as 'n ander een is nie, maar dat elke program bates én tekorte het.

Pence (1998:29) ondersteun bogenoemde siening en meld dat daarteen gewaak moet word om een benadering uit te sonder as die enigste benadering, aangesien ander moontlikhede sodoende nie in ag geneem word nie. Pence het bevind dat 'n modernistiese paradigma van universele en beste praktyke en programme, eerste sowel as derde wêreld, soos Suid-Afrika, tans oorheers.

Pence (1998:29) is van mening dat 'n kindgesentreerde en progressiewe benadering, variasie, ruimte vir kleuters om onder toesig te eksperimenteer en 'n konkrete werkwyse noodsaaklike komponente is in die benadering ten opsigte van kleinkindopvoeding.

Die program behoort ter wille van kontinuïteit tussen die pre-primêre skool en primêre skool sover moontlik aanklank by *Curriculum 21* en UGO te vind. Ouerbetrokkenheid kan 'n belangrike rol in kontinuïteit tussen die huis en die skool speel. Die insluiting van rekenaargesteeunde onderwys asook kultuurverryking behoort ingewerk te word. Geen internasionale, universele leergereedheidsprogram kan sonder die nodige aanpassing by 'n gemeenskap ingeskakel word nie. Die kurrikulum moet dus buigbaar wees. Ten opsigte van die onderliggende **Filosofie** word die volgende onderskeid getref: **aktiewe deelname, demokraties, holisties en kindgesentreerd**. Die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme sien soos volg daaruit:

TABEL 4 : FILOSOFIE

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
aktiewe deelname		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
demokraties		✓	✓		✓	✓		✓	✓
holisties	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
kindgesen- treerd	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

3.5.1.4 Gekoördineerde dienste

Swadener (1995:419) is 'n voorstaander van Montessori se uitgangspunt oor kleinkindopvoeding, speelgeörienteerde, religieuse, kultuursentriese, universiteitsgeaffilieerde laboratorium kleuterskole, werkgewer ondersteunende sorgsentra, *franchise-for-profit* sorgsentra, gespesialiseerde programme, gemeenskapsgebaseerde sorgsentra vir armes, vroeë intervensieprogramme en **Project Head Start** programme. Die siening word ondersteun deur Zigler & Styfco (1994:271).

Ondersteuningsdienste behoort omvattend en gekoördineerd te wees om sodoende in gesinne se behoeftes te kan voorsien (Mogharreban *et al*, 1997:30). Die *Professional Board for Optometry and Dispensing Opticians* in Suid-Afrika lewer sedert April 2001 gemeenskapsdiens deur die indiensneming van pasgegradueerdes. Die ideaal is dat alle ander gesondheidsdiensinstansies ook gemeenskapsdienste sal lewer (HPCSA, 2000:13). Hierdie siening word deur *Department of Education (an interim policy for early childhood development, 1997b:1;6)* ondersteun.

Gesinne en professionele werkers werk saam om kleuters te help om hulle volle potensiaal te bereik (Thomas *et al*, 1997:198, 207). Opvoeders, ander professies en ouers behoort saam te werk aan 'n omvattende program. Hierdie benadering staan ook bekend as die **interdissiplinêre benadering** (Gordon & William Browne, 1993: 100).

3.5.1.5 **Herhaling**

Kleuters herhaal handeling gedurig soos byvoorbeeld skoene vasmaak, tafelmaniere ensovoorts. **Herhaling** is eie aan kinders se leefsituasie en daardeur oriënteer kleuters hulleself ten opsigte van die werklikheid (De Witt & Booyesen, 1994:57). Kleuters geniet die sensoriese stimulasie van eenvoudige, herhalende aktiwiteite (De Witt & Booyesen, 1994:132; *Transvaal Education Department*, 1992:1).

3.5.1.6 **Klaskamerklimaat**

Excell (1998:13) is van mening dat die leergereedheidsprogram in 'n gelukkige, vriendelike en veilige omgewing moet realiseer. Kinders moet deur só 'n omgewing aangemoedig word om te eksploreer, te ontdek en teen sy eie pas te leer. Die program behoort stimulerend en 'n uitdaging te wees, maar ook geleentheid bied vir die beleving van sukses. Kleuters behoort toegelaat te word om 'n mate van vryheid en sorgeloosheid te ervaar. Volgens Grové & Hauptfleisch (1989:6) behoort kinders kalm, rustig en gelukkig te voel. Daar word in hierdie verband na KINDERGARTEN verwys (Afdeling 3.2.3).

Esposito (1999:365) en Bridgemohan (1996:112) beklemtoon die effek wat die skoolklimaat en opvoeder-kleuterverhouding op kleuters se sosiale en kognitiewe ontwikkeling kan uitoefen. Volgens Tijus *et al* (1997:7), Baker (1997:4), Bridgemohan (1996:98,112) asook Bowman (1992:108) is dit belangrik dat die opvoeder kinders aanvaar.

Die transformasie na formele onderrig kan vergemaklik word deur middel van 'n warm, besorgde, nie-bedreigende leeromgewing. Individuele aandag en opregte belangstelling in kleuters se spesifieke behoeftes en gevoelens word beklemtoon (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989: ix).

'n Speelkamer asook 'n natuur en 'n belangstellingstafel kan help om 'n warm atmosfeer te skep (De Witt *et al*, 1994:4-15). 'n Informele klaskameratmosfeer, rus en ontspanning, leerhulpmiddels en prysing vorm deel van die warm **klaskamerklimaat**.

3.5.1.7 **Kontinuiteit tussen die huis en die gemeenskap**

Die leergereedheidsprogram behoort **kontinuiteit tussen die huis en die gemeenskap** te benadruk en kinders se ervaring en kennis te erken (*Department of Education: illustrative learning programme*, 1997c:3). Gemeenskap verwys na die skool, kerk en die staat.

Kontinuiteit tussen die skool en die gesin kan bewerkstellig word deurdat die leergereedheidsprogram voorsiening vir milieubenadeelde kleuters se eie kulturele rykdom maak (Morrison, 1998:353).

3.5.1.8 **Opvoederopleiding**

Die opvoeder behoort toereikend en gepas opgelei te wees (Excell, 1998:13). Die rol van die opvoeder is die verkryging van formele kennis, die effektiewe mededeling daarvan en vasstelling of die leeruitkomstebereik is (Cuban, 1993:248). Volgens Bridgemohan (1996:6,21,108) verdien die opleiding en indiensopleiding van opvoeders aandag. Hierdie siening word deur Grové & Hauptfleisch (1989:1-8) en Zigler & Styfco (1994:271) gesteun.

Koschmann (1996:5) wys daarop dat 'n groot persentasie **RGO** ontwikkelaars gegraduateerde opvoeders is.

3.5.1.9 **Ouerbetrokkenheid**

Ouerbetrokkenheid behoort by die skool verwelkom te word (Excell, 1998:13; Grové & Hauptfleisch, 1989:8). Ook volgens Baker (1997:4) en Tijus *et al* (1997:7) is ouerbegeleiding 'n belangrike faset van die leergereedheidsprogram. Hierdie siening word verder ondersteun deur *Department of Education (an interim policy for early childhood development*, 1997b:2) en Zigler & Styfco (1994:271).

Gordon & Williams Browne (1993:23-24) meld dat **ouerbetrokkenheid** asook gemeenskapsondersteuning en betrokkenheid 'n belangrike rol in leergereedmaking speel.

Ouerbetrokkenheid en deelname is noodsaaklik vir die suksesvolle implementering van 'n leergereedheidsprogram (Tzurriel *et al*, 1999:113-114).

3.5.2 DIE LEERPROGRAM

Drie LEERPROGRAMME (*Learning Programmes*) word onderskei, naamlik **Geletterdheid** (*Literacy*), **Gesyferdheid** (*Numeracy*) en **Lewensvaardighede** (*Life Skills*). Bepanning en assessering van hierdie LEERPROGRAMME word gefasiliteer deur middel van die volgende ses Programorganiseerders (*Programme Organisers*) (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:9*):

- **Entrepreneurskap** (*Entrepreneurship*)
- **Die Gemeenskap** (*Society*)
- **Gesondheid en Veiligheid** (*Health and Safety*)
- **Kommunikasie** (*Communication*)
- **Die Omgewing** (*Environment*)
- **Persoonlike Ontwikkeling** (*Personal Development*).

Clever (1983a: voorwoord) wys daarop dat kleuters intens belangstel in temagebonde werk. Die drie LEERPROGRAMME inkorporeer alle uitkomstes wat bereik wil word en word vervolgens bespreek.

3.5.2.1 **Geletterdheid**

Alle tipes **geletterdheid** word hierby ingesluit, dit wil sê **kritieke, kulturele, media, taal, rekenaar en visuele geletterdheid** (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:10*). Volgens Potgieter & Fourie (ca. 1997:1) kan alle taalvaardighede en wetenskap hierby ingesluit word. **Kritieke geletterdheid** is die vermoë om krities te reageer op die intensie, inhoud en moontlike gevolge van die teks op die leser. **Kulturele geletterdheid** is die kulturele, sosiale en ideologiese waardes wat onderliggend aan die leser se interpretasie van teks is. **Mediageletterdheid** behels die kulturele interpretasie van media, soos byvoorbeeld televisie en rolprente (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:10*).

Effektiewe kommunikasie is die hoofdoel van **taalgeletterdheid**. Die fokus val op milieubenadeelde kleuters se luister, praat, leer en skryfvaardighede. **Rekenaargeletterdheid** behels die vermoë om inligting via 'n rekenaar te bekom en te gebruik (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:10*). **Rekenaargesteuende Onderrig (RGO)** word in Afdeling 3.5.3.8 bespreek. **Visuele geletterdheid** behels die interpretasie van beelde, tekens, prente en nie-verbale taal (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:10*).

Aspekte soos begrip, foneemontwikkeling, gesprekvoering, kommunikasie, boekhantering, poppespel, dramatisering, 'n tweede taal, nie-verbale taal, lees, luister, rympties, selfekspresie, skryf, stories, humor, taalstrukture, tafelbesprekings, woordeskat, uitspraak en taalgebruik kan byvoorbeeld deel van die taalprogram vorm (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:10*).

Kognitiewe ontwikkeling hou verband met taalontwikkeling, byvoorbeeld taal ontwikkel wanneer kleuters moet uitvind hoe hulle 'n taak moet aanpak of 'n probleem moet oplos. Taal moet in so 'n mate ontwikkel wees dat kleuters instruksies kan verstaan, sodat hulle vrae kan vra en die werk kan bespreek. Interaksie tussen taal en kennis fasiliteer kognitiewe ontwikkeling. Kinders moet kan sorteer en klassifiseer, begrippe soos meer en minder, groter en kleiner, verder en nader verstaan, instruksies kan verstaan en hulle gedagtes in woorde kan uitdruk (*Sesiyacala: teacher's manual, 1990:15-16*).

Om kleuters kognitief te help ontwikkel, moet hulle leer om inligting te versamel, te prosesseer, te analiseer en in 'n probleemsituasie toe te pas (Hujula-Huttunen & Järvi, 1996:112). Volgens Stipek & Ryan (1997:722-723) moet meer aandag aan kognitiewe vaardighede gewy word om kleuters se selfbeeld en belangstelling in die program te verhoog.

Kognitiewe ontwikkeling sluit onder meer denkvaardighede in. Metakognisie, kreatiwiteit en probleemoplossing vorm deel van denkvaardighede. Metakognisie verwys na kleuters se kennis oor leer. Dit behels denke, bewustheid en kennis oor hulle eie en ander se leerprosesse, strategieë vir die uitvoering van leertake en watter faktore die

uitvoering van leertake beïnvloed. Metakognisie kan ontwikkel word deur byvoorbeeld kinders bewus te maak van hulle denke en denkwyses (Louw, 1990:276). Kleuters moet geleer word om hulle eie foute raak te sien en dienoooreenkomstig te korrigeer. Ander denkvaardighede sluit vaardighede in soos beplanning, leervaardighede, besluitneming, konsentrasie, inisiatief, logika, redenasie, verbeelding asook die vra en beantwoording van vrae.

Volgens Excell (1998:13) word vaardighede soos probleemoplossing en besluitneming aangeleer wanneer kleuters blootgestel word aan 'n speelgebaseerde program wat voorsiening maak vir variasie, stimulasie en maksimum deelname deur kinders. Ten opsigte van **Geletterdheid** sien die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme soos volg daaruit:

TABEL 5 : **GELETTERDHEID**

	Clever	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shuters	Smile	TED
kritiek			✓				✓		✓
kultureel		✓	✓		✓			✓	✓
media			✓						
taal	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
rekenaar	✓		✓						
visueel			✓						✓

Die LEERPROGRAM **Gesyferdheid** word vervolgens bespreek.

3.5.2.2 **Gesyferdheid**

Fasette soos aaneenlopende perseptuele, sensoriese en motoriese ontwikkeling word as deel van **Gesyferdheid** aangemoedig. Hierdie fasette vorm ook deel van die LEERPROGRAM **Lewensvaardighede** en word in Afdeling 3.5.2.3 bespreek.

Milieubenadeelde kleuters se kennis vanuit hulle ervaringswêreld asook hulle eie aangebore, intuïtiewe kennis word as uitgangspunt gebruik vir verdere leer. Die programaktiwiteite moet genotvol wees. Kleuters se selfvertroue in hulle eie wiskundige

vermoë word gekweek. Kleuters word aangemoedig om hulle eie benadering ten opsigte van syfers te ontwikkel. Milieubenadeelde kleuters se effektiwiteit en vloeiendheid in basiese rekenvaardighede word versterk (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:13*).

Kleuters word daartoe in staat gestel om verhoudings, logika en patrone in syfers en in ruimte te verstaan. Daar word voortgebou op die hulle se ervaring van ruimte, tyd en beweging in die alledaagse lewe. Sodoende word hulle bygestaan in die proses van struktuurering en interpretering deur middel van konkrete en diagrammatiese voorstelling, skatting en meting (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:13*).

Die vermoë om wiskundig te kommunikeer, saam te werk ten opsigte van probleemoplossing (groepwerk) en die toepassing van die korrekte wiskundige terminologie en simbole word ontwikkel. Kleuters word in staat gestel om hulle kennis ten opsigte van die alledaagse gebruik van geld, uit te brei na 'n basiese begrip van eenvoudige ekonomiese beginsels. Sodoende word entrepreneurskap versterk (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:13*).

Gesyferdheid is voorbereidende wiskunde (Potgieter & Fourie, ca.1997:1). Ten opsigte van **Gesyferdheid** word die volgende onderskeid getref: **entrepreneurskap, geld, groepwerk, lewensrelevansie, multi-probleemoplossing, sensorics, simbole en terme, tyd, vloeiendheid en waardering**

Die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme sien soos volg daaruit:

TABEL 6 : GESYFERDHEID

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
entrepreneur- skap			✓	✓					✓
geld		✓	✓			✓			
groepwerk		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
lewensrele- vansie		✓	✓		✓	✓		✓	✓
multi-oplos- sing		✓	✓						✓
sensories		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
simbole en terme	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
tyd		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
vloeiendheid			✓	✓	✓				✓
waardering			✓	✓			✓		✓

Die LEERPROGRAM **Lewensvaardighede** word vervolgens bespreek.

3.5.2.3 Lewensvaardighede

Deelname in die omgewing en die ontwikkeling van tegnologiese en wetenskaplike verwerkingsvaardighede vorm deel van **Lewensvaardighede**. Kreatiwiteit, voorbereiding tot verantwoordelike landburgerskap en bereiking van die volle potensiaal word ook hierby ingesluit (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:16*).

Bybel, lewensoriëntering, kuns, persepsie, musiek en bewegingsaktiwiteite kan ook ingesluit word. Lewensbelangrike waardes en norme word in lewensoriëntering vasgelê (Potgieter & Fourie, ca.1997:1).

Ten opsigte van **Lewensvaardighede** sien die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme soos volg daaruit:

TABEL 7 : LEWENSWAARDIGHEDE

	Clever	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shufers	Smile	TED
burgerskap			✓						✓
deelname		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
kreatiwiteit		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
potensiaal	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fisieke en perseptuele ontwikkeling vorm deel van **Lewensvaardighede** en word vervolgens bespreek.

Fisieke ontwikkeling

Bewegingsaktiwiteite impliseer fisieke ontwikkeling. *Fisieke ontwikkeling* het te make met die liggaam en liggaamsbeweging. Kleuters behoort voldoende te kan sien en hoor, te kan omsien na hulle eie higiëniese behoeftes, krale te kan inryg, te kan teken en inkleur asook patrone te kan natrek (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:13-14).

Fisieke ontwikkeling behels ordelike veranderinge in funksies en strukture van kinders se liggaam, soos wat hulle ouer word. Dit staan ook as motoriese of spierontwikkeling bekend (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989:4). Tydens die voorskoolse jare verander kinders geweldig ten opsigte van gewig, lengte en grootte. Drie hoofareas/aspekte van fisieke ontwikkeling is soos volg geïdentifiseer (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989:5):

- fynmotoriese ontwikkeling
- grootmotoriese ontwikkeling
- sensoriese ontwikkeling.

Fisieke vaardighede ten opsigte van die volgende ontwikkelingsaspekte word deur kleuters benodig (Sesiyacala: *evaluator's manual*, 1990:13-14): *balans, liggaamsbeeld, motoriese beweging, oogbeweging, oog-hand-koördinasie* en *visueel-motoriese koördinasie*. Hierdie afdeling kan vergelyk word met Afdeling 2.3.2, Afdeling 2.4.1.3 asook Afdeling 5.3.2.

(a) *Balans*

Balans is die vermoë om die liggaam stabiel in enige posisie te hou. Liggaamspostuur en beweging vorm deel van *balans* en stel kinders in staat om te sit, te staan en te loop sonder om lomp voor te kom (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:12). Daar kan onderskei word tussen dinamiese en statiese *balans*.

(b) *Liggaamsbeeld*

Liggaamsbeeld is die bewustheid van die liggaam as 'n geheel. Dit impliseer dat kinders die verskillende liggaamsdele moet kan benoem en moet bewus wees van elke deel se beweging. Hulle moet bewus wees van die twee kante van die liggaam en voorwerpe in verhouding tot die liggaam kan posisioneer (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:11-12). *Liggaamsbeeld* bestaan uit die volgende drie komponente: dominansie, lateraliteit en middellynkrusing.

Dominansie

Dominansie dui op die voorkeur vir die linker of regtervoet of hand (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:13).

Lateraliteit

Lateraliteit is 'n innerlike kennis van die linker en regterkant van die liggaam. Wanneer kinders links en regs binne die liggaam kan onderskei, kan hulle links en regs buite die liggaam onderskei (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:12-13).

Middellynkrusing

Dis die denkbeeldige lyn waardeur die liggaam in twee simmetriese helftes verdeel

kan word. Ten einde suksesvol te kan lees en skryf moet kinders hierdie lyn kan kruis. In die klas moet kinders skryfpatrone en skryfrigting aanleer wat die middellyn moet kruis (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:10,13).

(c) *Motoriese ontwikkeling*

Ten opsigte van motoriese ontwikkeling word daar 'n onderskeid getref tussen fyn en grootmotoriese ontwikkeling:

Fynmotoriese ontwikkeling

Hierdie beweging behels die fynspiere van die hande, vingers, oë en mond (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:11).

Grootmotoriese ontwikkeling

Hierdie spiere ontwikkel wanneer kinders speel en sluit aksies in soos loop, hardloop, spring, opstaan, sit, buig, gooi, vang, swaai van die arms, hande klap en die optel van voorwerpe (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:10).

(d) *Oogbeweging*

Oogbeweging dui op die klein flikkerende bewegings wat die oë maak wanneer daar gelees word. Dis nodig dat kinders hulle oë geleidelik oor die sin beweeg (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:14). Hulle moet hulle koppe kan stilhou.

(e) *Oog-hand-koördinasie*

Dis die vermoë om die hande te gebruik om op die oë se instruksie te reageer. Kinders moet eerstens leer om die hande met die oë te volg (Grové & Hauptfleisch, 1989:13).

(f) *Visueel-motoriese koördinasie*

Die dui op die vermoë om beweging met die liggaam of met 'n deel van die liggaam uit te voer. Alle beweging word deur visie gelei byvoorbeeld aantrek, sport, ensovoorts (Grové & Hauptfleisch, 1989:13). Ten opsigte van *fisieke ontwikkeling* sien die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme soos volg daaruit:

TABEL 8 : FISIEKE ONTWIKKELING

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
balans	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
beweging	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
liggaams- beeld	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
motoriese ontwikkeling	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
oogbewe- ging					✓		✓		
oog-hand- koördinasie	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
visueel- motories					✓	✓		✓	✓

Ouditiewe en visuele persepsie

Persepsie is die proses waardeur kinders eerstehandse kennis aangaande die wêreld inwin. *Persepsie* dien as die basis vir gedrag. Dit dui op die vermoë om te ontvang, te absorbeer, te integreer en te herrangskik in betekenisvolle strukture. Dis die brein se vermoë om betekenis aan inligting te gee (Grové & Hauptfleisch, 1989:10). *Persepsie* verwys na kinders se seleksie, organisasie, kategorisasie en interpretasie van sensoriese indrukke (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual*, 1989:12).

Die volgende aspekte van *perseptuele ontwikkeling* is geïdentifiseer: *analise en sintese, posisie in die ruimte, rigting, ruimtelike oriëntasie, sortering en klassifisering, ouditiwe diskriminasie en geheue, visuele diskriminasie en geheue, visueel-ouditiwe skakel, voorgrond-agtergrond diskriminasie, vormpersepsie/kontantheid en sensories-motoriese integrasie.*

Daar word na Afdeling 2.3.3 en Afdeling 2.4.1.3 in hierdie verband verwys. Die onderskeie komponente word vervolgens bespreek:

(a) *Analise en sintese*

Dis die vermoë om 'n prent, 'n woord of 'n sin in visuele komponente op te breek, soos byvoorbeeld die letters van 'n woord, of die woorde in 'n sin. Dis ook die vermoë om komponente (letters of woorde) saam te sit om 'n hele woord of 'n sin te vorm (Grové & Hauptfleisch, 1989:10).

b) *Posisie in die ruimte*

Hierdie tipe persepsie behels die posisie van 'n voorwerp in verhouding tot die persoon wat dit waarneem, byvoorbeeld voor, agter, langs ensovoorts (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:21).

(c) *Rigting*

Rigting vloei uit liggaamsbeeld en lateraliteit. Kinders weet outomaties watter beweging in watter *rigting* om te maak as hulle iets wil vat of aanraak (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:15).

(d) *Ruimtelike oriëntasie*

Dit is kinders se vermoë om voorwerpe se posisie met betrekking tot mekaar te herken én met betrekking tot hulleself, byvoorbeeld langs, voor, agter ensovoorts (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:22).

(e) *Sortering en klassifisering*

Hierdie proses lê onderliggend aan logika. Voorwerpe word geklassifiseer na aanleiding van sekere eienskappe (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:22).

(f) *Ouditiewe diskriminasie*

Dis die vermoë om in gesproke taal tussen verskillende klanke te onderskei (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:20).

(g) *Ouditiewe geheue*

Dis die vermoë om wat gehoor is, te onthou en korrek te herhaal (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:21).

(h) *Visuele diskriminasie*

Kinders leer deurdat hulle dinge sien en sodoende verstaan. Dis die vermoë om verskille en ooreenkomste ten opsigte van kleur, vorm en grootte te herken (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:15-16).

(i) *Visuele geheue*

Dis die vermoë om wat gesien is, te onthou (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:15-16).

(j) *Visuele konseptualisering*

Kinders verstaan wat hulle sien. Kinders leer om die verhouding tussen voorwerpe of prente te begryp. Abstrakte denke word hierdeur geïmpliseer (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:15-18).

(k) Visuele opeenvolging

Dit is die vermoë om die volgorde te onthou van wat gesien is (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:15-17).

(l) Visueel-ouditiewe skakeling

Dis die vermoë om letter en syfersimbole met die klanke van letters en syfers te verbind (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:15-20).

(m) Voorgrond-agtergrond diskriminasie

Dis die vermoë om na 'n spesifieke voorwerp te kyk en in so 'n mate daarop te konsentreer dat die ander voorwerpe nie raakgesien word nie. Dit dui ook op die vermoë om na 'n spesifieke geluid te luister en ander geluide uit te skakel (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:15-19). Konsentrasie en luistervaardighede hou hiermee verband, want kinders moet hulleself kan afsluit van ander dinge om te kan luister en te kan konsentreer.

(n) Vormpersepsie/konstantheid

Dis die vermoë om in te sien dat die vorm van 'n voorwerp dieselfde bly, al verander die grootte daarvan (Sesiyacala: *teacher's manual*, 1990:15-19). Dis die vermoë om tussen verskillende vorms en simbole te onderskei, ongeag die grootte of hoek waaruit dit waargeneem word. Sekere eienskappe word waargeneem soos byvoorbeeld vorm, kleur en helderheid. Kinders moet die vorm fisies ervaar, met ander woorde aanraak (Grové & Hauptfleisch, 1989:13).

Vormkonstantheid is gebaseer op die grondbeginsels van visuele persepsie en aktiwiteite wat voorbereidend ten opsigte van lees en skryf is. Begrip vir die omgewing asook ooreenkomste en verskille vorm deel hiervan. Hierdie aktiwiteite kan voorafgegaan word deur groeperingsoefeninge waartydens blare, knope ensovoorts volgens hulle grootte, vorm en kleur gerangskik word.

Aanvullende oefeninge kan bygedoen word byvoorbeeld die teken van patrone met 'n stokkie in die sand, met kryt op 'n skryfbord en met kleurpotlode of verf op velle papier. Figure soos vierkante, sirkels, reghoeke en driehoeke kan uit ou koerant geknip word en gebruik word om patrone te maak (Clever, 1982: voorwoord).

(o) *Sensories-motoriese integrasie*

Dis die vermoë om beweging uit te voer wat gelei word deur die sintuie (Grové & Hauptfleisch, 1989:13).

Ten opsigte van *auditiewe* en *visuele persepsie* sien die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme soos volg daaruit:

TABEL 9 : OUDITIEWE EN VISUELE PERSEPSIE

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
analise/sintese		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
diskriminasie	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
geheue/ opeenvolging	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
posisie in ruimte	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
rigting	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ruimtelike oriëntasie	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
sortering/klas- sifisering	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
visueel-oudi- tiewe skakel			✓		✓	✓	✓		
visuele kon- septualisering		✓	✓		✓		✓		✓

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
voorggrond/ agtergrond	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
vormpersepsie	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	

3.5.3 DIE LEERAREAS

Daar word tussen agt LEERAREAS (*Learning Areas*) in die Grondslagfase onderskei. Die LEERAREAS vloei ineen. Emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkeling vorm 'n integrale deel van die LEERAREAS.

Die LEERAREAS vorm 'n integrale deel van die drie LEERPROGRAMME (*Learning Programmes*), naamlik **Geletterdheid** (*Literacy*), **Gesyferdheid** (*Numeracy*) en **Lewensvaardighede** (*Life Skills*). Die agt LEERAREAS word soos volg benoem (*Department of Education, 1997d:1; Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:33-41*):

- **Kuns en Kultuur** (*Arts and Culture*)
- **Ekonomiese en Bestuurswetenskappe** (*Economics and Management Science*)
- **Menslike en Sosiale Wetenskappe** (*Human and Social Sciences*)
- **Taal, Literatuur en Kommunikasie** (*Language, Literacy and Communication*)
- **Lewensoriëntering** (*Life Orientation*)
- **Syferliteratuur en Wiskunde** (*Mathematical Literacy, Mathematics and Mathematical Science*)
- **Natuurwetenskappe** (*Natural Sciences*)
- **Tegnologie** (*Technology*).

Die verskeie LEERAREAS en hoe dit van toepassing is op kleinkindontwikkeling word vervolgens bespreek.

3.5.3.1 Kuns en Kultuur (KK)

Deur die ontwikkeling van kreatiwiteit en die ontdekking van verskillende kulture word die geestelike, intellektuele en emosionele aspekte van die persoonlikheid ontwikkel. Kuns, ontwerp, musiek, dans en drama dra daartoe by om verbeelding en kreatiwiteit te ontwikkel. Verf, modderspel, teken, eksperimentering, kleur, vorm, grootte, tekstuur, aksierympies, ritmiese beweging, tuisgemaakte musiek en bou vorm deel van hierdie LEERAREA. Deur middel van drama en fantasiespel leer kinders om saam te werk, ruimte en dinge te deel asook die formulering en kommunikasie van gevoelens en opinies (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:38*). **Emosionele en kulturele ontwikkeling, musiek en soorte spel** vorm deel van hierdie LEERAREA en word vervolgens bepreek.

Emosionele ontwikkeling

Om kleuters emosioneel te help ontwikkel, is dit noodsaaklik om 'n sterk identiteit by hom te vestig deur middel van bewuswording van die eie en ander kulture (Hujula-Huttunen & Järvi, 1996:112). Justice *et al* (1999:59) en Woods (1999:38) beklemtoon die belangrikheid daarvan om kleuters se selfbeeld te verhoog. Volgens Excell (1998:12) is emosionele gereedheid een van die belangrikste kriteria vir sukses tydens die eerste graad. Emosionele gereedheid word die beste verkry deur middel van variasie, stimulasie en maksimum interaksie deur kleuters in 'n speelgebaseerde benadering.

Emosionele vaardighede wat van kleuters verwag word is soos volg (Sesiyacala: *evaluator's manual, 1990:24*):

- hulle moenie onnodig gou huil of kwaad word nie
- hulle moet tergery van ander kinders kan hanteer
- hulle moet vriende kan maak en veilig by die skool voel
- hulle moet sonder trane afskeid van die moeder kan neem.

Die volgende riglyne ten opsigte van ***emosionele ontwikkeling*** word voorgestel (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual, 1989:ix*):

- ontwikkel elke kind se individuele, spesifieke potensiaal
- ontwikkel elke kind se selfvertroue deur middel van positiewe versterking
- laat elke kind bevoeg voel op grond van sy/haar vorige suksesse
- sê vir elke kind dat hy/sy spesiaal is.

Belangstelling, selfstandigheid, gevoelsmatigheid en kommunikasie sluit hierby aan. Ten opsigte van *emosionele ontwikkeling* word die volgende onderskeid getref: **die hantering van kritiek, 'n gesonde selfbeeld, selfstandigheid en waaghouding, selfvertroue, stabiliteit en selfuitdrukking.**

Die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme sien soos volg daaruit:

TABEL 10 : **EMOSIONELE ONTWIKKELING**

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
kritiek							✓		✓
selfbeeld		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
selfstandig- heid/waag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
selfvertroue	✓	✓			✓	✓		✓	
stabiliteit									✓
uitdrukking	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓

Die *emosionele ontwikkeling* van milieubenadeelde kleuters word in Afdeling 2.3.1 en in Afdeling 5.3.1 bespreek.

Kulturele ontwikkeling

Maxwell & Eller (1994:59) asook Swadener (1995:419) is van mening dat speelgeörienteerde, religieuse, kulturele en universele leergereedheidsprogramme aangebied behoort te word. Volgens Evaldsson & Corsaro (1998:399) kan deelname in

kulturele speletjies in die voorskoolse jare as noodsaaklik gesien word vir latere aanpassing in 'n multikulturele wêreld. Musiek kan van waarde wees in die ontwikkeling van multikulturele bewustheid (Standley & Hughes, 1997,83-84).

Musiek

*Musiek*aktiwiteite behoort nie bedreigend te wees nie. Lateraliteit, liggaamsbeeld, ouditiewe opeenvolging, waardering van verskillende kulture, 'n positiewe selfbeeld, selftrots asook analise en sintese kan sodoende aangeleer word. Kinders leer deur middel van die *musiek*komponent hulle eie vermoëns ken. Dit is belangrik dat kinders die aktiwiteit moet geniet (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:33-41*).

Dixon (1992:16) meld dat 'n *musiek*komponent van waarde kan wees in die voorbereiding van kleuters vir die eerste graad en vir die bevestiging van vermoedelike ontwikkelingsagterstande. Ook Standley & Hughes (1997, 83-84) wys daarop dat 'n *musiek*komponent skryfkonsepte en voorafskryfvaardighede betekenisvol kan verbeter. Ander vaardighede wat aangeleer kan word is verbale taalvaardighede, akademiese, sosiale en emosionele vaardighede, rekenkundige en syferkonsepte asook multikulturele bewustheid. Die *musiek*program behoort plesier aan milieubenadeelde kleuters te bied.

Spel en soorte spel

Spel vorm die fondament vir bykans alles wat kinders gedurende die voorskoolse jare leer, veral ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling. Kinders moet leer deurdat hulle speel. *Spel* word nie slegs as ontdekkings en verkenningsmedium deur kinders gebruik nie, maar by uitstek as ekspressiemedium. (De Witt & Boosen, 1994:122,130). De Witt & Boosen (1994:122-123) beskryf die doel van *spel* soos volg:

Omdat kinders nog nie oor die nodige verbale kognitiewe redeneringsvermoë beskik nie, word hulle innerlike belewing via spel verwoord. Deur middel van spel kan kinders uitdrukking gee aan hoe hulle die wêreld sien en beleef

Excell (1998:13) is van mening dat aktiwiteite in die leergereedheidsprogram hoofsaaklik ongestruktureerd behoort te wees omdat kinders beter leer wanneer daar van die *spel*gebaseerde benadering gebruik gemaak word. Die **Finnish Kindergarten System** beklemtoon die waarde van *spel* in kleinkindopvoeding (Honkavaara, 1998:7-9).

Die soorte *spel* wat in die leergereedheidsprogram ingesluit behoort te word, is *funksionele spel*, *konstruktiewe spel*, *fantasiespel*, *kompeterende spel*, *gestruktureerde spel* en *vryspel* (De Witt & Booysen, 1994:132-135). Daar behoort voorsiening gemaak te word vir alle soorte *spel*.

(a) *Funksionele spel*

Funksionele spel kan aan kleuters die geleentheid bied om vaardighede te bemeester, stres te verwerk of verveeldheid te verdryf. Dis genotvol vir kinders, want hulle geniet die sensoriese stimulasie van eenvoudige, herhalende aktiwiteite (De Witt & Booysen, 1994:132).

(b) *Konstruktiewe spel*

Alhoewel hierdie tipe spel veral by drie en vierjariges voorkom, kan vyfjariges ook steeds hierby baat vind. Dit behels intensionele bouwerk of die skep van voorwerpe uit ongestruktureerde materiaal soos papier, hout, karton en klei (Seifert & Hoffnung, 1991:348).

(c) *Fantasiespel*

Fantasiespel sluit in rolspele, die uitbeelding van situasies, die plaasvervanging van voorwerpe en die skep van voorwerpe in die verbeelding (De Witt & Booysen, 1994:133). Grové & Hauptfleisch (1989:18) het reeds vroeër jare aangetoon hoedat *fantasiespel* kulturele ontwikkeling kan aanmoedig.

Dit blyk veral uit *fantasiespel* dat kleuters die volwassene se wêreld naboots. Sodoende beweeg kleuters in die rigting van hulle eie volwassenheid. Hulle beleef daardeur die genot van sukses en die teleurstelling van mislukking. Nabootsing deur kleuters impliseer inderwaarheid arbeid, alhoewel dikwels onproduktief. Vir kinders is dit egter van besondere erns. Vir hulle gaan dit daaroor dat hulle self besig is om iets te doen, iets te maak, met iets te eksperimenteer of iets daar te stel wat ooreenstem met die werklikheid (De Witt & Booysen, 1994:57).

(d) *Kompeterende spel*

Kompeterende spel domineer op vyf tot sesjarige ouderdom. Dit impliseer speletjies met voorafbepaalde reëls. Kleuters kan teen hulleself of teen iemand anders kompeteer. Reëls kan konvensioneel wees of self deur die spelers uitgedink word (Seifert & Hoffnung, 1991:350). Tipiese speletjies sluit in spel waar kinders ander kinders jaag, wegkruip, raai, verbale instruksies volg, kaart of bordspeletjies asook konsentrasie en geheuespeletjies (De Witt & Booysen, 1994:134).

(e) *Gestruktureerde spel*

Takeo, Akira, Sohei Dai & Emiko (1997:65) wys op die opvoedkundige waarde wat die rekenaar tydens *gestruktureerde spel* kan lewer.

(f) *Vryspel*

Excell (1998:13) wys op die belangrike waarde van buitelug *vryspel* (*outdoor free-play*). Jong kinders behoort genoegsame tyd te hê vir klim, hardloop, spring en speel. Alle sintuie moet sover moontlik betrek word.

3.5.3.2 **Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (EBW)**

Fantasiespel, beurte maak, die uitvoering van take en die bespreking van die gemeenskap se behoeftes aan produkte en dienste sluit goed aan by hierdie LEERAREA, wanneer kinders byvoorbeeld winkel-winkel speel. Vaardighede ten opsigte van

betalingsmetodes en begrotings word aangeleer. Hieruit vloei syferkonsepte. Kennis word opgebou ten opsigte van produkte, waar dit vandaan kom (dele van die wêreld), hoe dit gemaak word en deur wie dit gemaak word. Hieruit vloei bestuursvaardighede onder meer strategiese beplanning, tydsbestuur en samewerking (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:39*).

3.5.3.3 Menslike en Sosiale Wetenskappe (MSW)

Die verhouding van kinders ten opsigte van ander persone en die omgewing word ontwikkel. Ten opsigte van hierdie LEERAREA word die volgende onderskeid getref: ***kultuur, psigososiale ontwikkeling, seksuele ontwikkeling, sosiale vaardighede en tyd.***

Kultuur

Demokrasie, gelykheid en regverdigheid word gefasiliteer. Verskillende kulture word ondersoek met die oog op 'n geïntegreerde visie. Belangrike persone in die gemeenskap en wat hulle doen kan ook ondersoek word (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:36*). Leer vorm 'n belangrike deel van sosialisering, aangesien kinders binne die konteks van hulle ***kultuur*** leer wat aanvaarbaar is en wat nie (Bodenstein & Naudé: *teacher's manual, 1989:5*).

Psigososiale ontwikkeling

Psigososiale ontwikkeling impliseer psigologiese, sosiale, emosionele en morele ontwikkeling. Morele ontwikkeling impliseer 'n besorgdheid oor reg en verkeerd, konformerings ten opsigte van reëls en wette asook die ontwikkeling van 'n gewete. Morele ontwikkeling verwys na houding en gedrag wat deur 'n gemeenskap bepaal word. Omgewingsbewustheid fasiliteer liefde en sorgsaamheid jeens die wêreld. Omgewingsbesoedeling en moontlike oplossings daarvoor vorm deel van hierdie LEERAREA (*Department of Education : illustrative learning programme, 1997c:36*).

Seksuele ontwikkeling

Kakavoulis (1998:55,65) wys op die belangrikheid van ***seksuele ontwikkeling*** en gepaste seksuele opvoeding in die vroeë kinderjare. HIV/VIGS het 'n geweldige hoë voorkomssyfer in Suid-Afrika (Smit, 1999:19). Seksuele gedrag begin reeds gedurende die vroeë kinderjare. Volgens Kakavoulis word die doelwitte van seksuele opvoeding deur die kulturele en religieuse waardes van die betrokke gemeenskap bepaal.

Sosiale vaardighede

Deurdat kinders in 'n groep werk, leer hulle om te deel, om in 'n sisteem te funksioneer, roetine, konflikhantering, respek en verdraagsaamheid ten opsigte van individuele verskille. Kleuters modelleer die opvoeder (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:36*).

Om kleuters sosiaal te help ontwikkel, moet hulle leer om saam met ander persone te werk (Hujula-Huttunen & Järvi, 1996:112). Volgens Maxwell & Eller (1994:61) is sosiale vaardighede noodsaaklik vir kinders om te kan inskakel by die skool.

Sosiale vaardighede hou verband met **Lewensoriëntering** en word verder in Afdeling 3.5.3.5 uiteengesit. Die sosiale, morele en estetiese ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters word in Afdeling 2.3.4 en in Afdeling 5.3.4 bespreek.

Tyd

Tydsbegrip word ontwikkel deur die vertelling van geskiedenis (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:36*).

3.5.3.4 Taal, Literatuur en Kommunikasie (TLK)

Taal behels verskeie vorme van **kommunikasie**. **Taal** kan geskrewe of gesproke wees. Dit sluit boeke en nie-verbale **kommunikasie** soos liggaamstaal in. Liggaamstaal sluit gebare, gesigsuitdrukings en aanraking in. In die taalprogram is spraak, luister, lees

en skryf veral belangrike komponente (*Department of Education: illustrative learning programme*, 1997c:33). Daar kan onderskei word tussen verbale **taal** en nie-verbale **taal** (De Witt & Booysen, 1994:95).

Kinders moet aan 'n ryk en responsiewe taalomgewing blootgestel word (Werner, 1998:87). Daar is talle geleenthede vir taalontwikkeling tydens die dagprogram, byvoorbeeld tydens aankoms, skeppende werk, roetine, musiek, tafels, vryspel en storietyd.

Kleuters groet mekaar by aankoms. Tydens skeppende werk word kleuters met nuwe begrippe gekonfronteer. Roetine sluit in die aanleer van goeie maniere, tafelgebed en informele gesprek. Tydens musiek leer kleuters rympies, liedjies, versies en woordspeletjies aan. By die tafel leer kleuters nuwe woorde, konsepte, kennis en vaardighede aan. Tydens vryspel verkeer kleuters sosiaal en oefen sodoende reeds verworwe taal in. Tydens storietyd leer kinders nuwe woordeskat aan en vertel hulle hulle eie stories (Werner, 1998:87).

Excell (1998:13) sluit hierby aan en beklemtoon die feit dat die program taalryk moet wees. Stories behoort informeel op 'n daaglikse basis vertel te word, tesame met daaglikse besprekings. Kinders moet aangemoedig word om te gesels en hulleself uit te druk. Kirk (1998:27) dui ook op die belangrikheid van die voorlesing van stories. Diktering van stories deur kleuters is voordelig in dié sin dat idees uitgeleef word, denke word georganiseer, kreatiwiteit word gestimuleer en kleuters se selfbeeld kan daardeur verhoog word.

Reynolds & Milner (1998:23) het deur middel van 'n studie aangetoon hoedat 'n video-opname gebruik kan word om kleuters se geletterdheidsontwikkeling te dokumenteer en daardeur te verbeter. Volgens die navorsing moet die opvoeder voldoende ondersteuning en 'n veilige speelplek bied, saamspeel, 'n spelerige houding aanmoedig en demonstreer. Sy kan laastens byvoorbeeld die spel opneem, terugspeel aan kleuters en dit dan met hulle bespreek.

Multilingualism is aan die orde van die dag, veral in 'n multikulturele land soos Suid-Afrika. 'n Belangrike onderliggende beginsel hier is om die huistaal behoue te laat bly, terwyl ander tale ook bemagtig word. Daar word verwys na die *Language-in-Education Policy* in hierdie verband. Rossouw (1988:102) noem tereg dat die proses minder traumaties gemaak behoort te word vir kleuters wat aanvangsonderrig in die tweede taal ontvang.

Center & Freeman (1997:35-36) asook Brady *et al* (1994:55) dui op die noodsaaklikheid daarvan om milieubenadeelde kleuters aan woordherkenning, dekodering, leksikale en fonologiese bewustheid bloot te stel. Die taalkomponent van die program behoort oor 'n eksplisiete en analitiese karakter te beskik. Lonigan, Burgess, Anthony & Barker (1998:294-311) beklemtoon die belangrike rol wat fonologiese sensitiwiteit in die voorspelling van leesvaardighede speel.

Volgens Seifert & Hoffnung (1991:322) is die verwerwing van taal een van die grootste prestasies van die klein kind. Deur middel van taalbeheersing beheer hulle ook die werklikheid. Hulle vra vrae om te kan leer en benoem dinge deur middel van taal. Kleuters gee hierdeur werklikheid aan 'n bepaalde identiteit.

Anoniem (1998:55) het die volgende kriteria vir beginner leesprogramme vir PRE-KINDERGARTEN en KINDERGARTEN vasgestel:

- dit behoort taalvaardighede te ontwikkel
- agtergrondkennis en begrip van kinders se eie wêreld moet ontwikkel word sodat hulle met begrip kan lees
- kinders moet daartoe gelei word om 'n waardering vir stories en boeke te ontwikkel
- basiese begrippe van skrif (voorafskryfvaardighede) moet ontwikkel word
- fonemiese bewustheid moet ontwikkel word
- alfabet en letterklank moet ontwikkel word sodat kinders leesrypheid kan bereik.

In die Suid-Afrikaanse konteks is dit belangrik om veral klem op die taalkomponent te lê. Taalverryking sal nie slegs voordelig vir Engels of Afrikaanssprekende

milieubenadeelde kleuters wees nie, maar vir enige milieubenadeelde kleuter wat nie Engels of Afrikaans as moedertaal aangeleer het nie en hom-/haarself in 'n Engels of Afrikaansmedium leeromgewing bevind.

3.5.3.5 Lewensoriëntering

Lewensvaardighede word benodig ten einde te kan tred hou en aan te kan pas by die snel ontwikkelende samelewing. Ontwikkeling van die selfbeeld, oorlewingsvaardighede, 'n gesonde lewenstyl, respek, groepswerk, onafhanklikheid, interpersoonlike verhoudinge, empatie, omgee vir ander, regverdigheid, vergewensgesindheid, feesviering, die uittoets van verskillende oplossings vir 'n probleem, fisieke aktiwiteite, veiligheid ten opsigte van padverkeer, misbruiking en algemene veiligheid vorm deel hiervan (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:40*).

Verskeie navorsers steun die siening dat kleuters **oorgangsvaardighede** (*transitional skills*) benodig wanneer hulle aan 'n nuwe program blootgestel word (Chandler, 1993:53; Johnston, Gallagher, Cook & Won, 1995:315; Bellamy, 1996:30; Carlton & Winsler, 1999:343). Dit is veral wanneer kleuters met formele onderrig in die eerste graad begin dat hulle probleme kan ondervind met die oorskakeling. Die meeste skoolbeginners is gewoon aan 'n informele opset tuis en moet aanpas by die nuwe situasie. Spesiale **oorgangsvaardighede** word hiervoor benodig (Sesiyacala: *evaluator's manual, 1990:1*).

Katims & Pierce (1995:223) meld dat programme vir suksesvolle oorgang op akademiese aktiwiteite, wat die leerproses bevorder, behoort te fokus en onderskei vier noodsaaklik **oorgangsvaardighede** wat kleuters benodig wanneer hulle met formele onderrig begin:

- gereedheid om die maksimum akademiese vordering te maak
- pro-sosiale en ouderdomsgepaste sosiale vaardighede
- gepaste response op verskeie instruksionele style
- gepaste response op verskillende omgewingsstrukture.

Vygotsky se perspektiewe word in hierdie verband aanbeveel, waar kleuters aan skoling en sosiale geleentheid blootgestel word en wat noodsaaklike voorafvaardighede (**oorgangsvaardighede**) vir die eerste en tweede graad is (Carlton & Winsler, 1999:345). Modelling en gedragsmodifikasie is enkele wyses waarop 'n samewerkende etos in die klaskamer verkry kan word (*University of the Witwatersrand*, 2000:72).

Sosiale vaardighede wat benodig word is aanpassing by die opvoeder, die klaskamer, dissipline en die daaglikse rooster. Kleuters moet kan stilsit en aandag gee. Hulle moet maats kan maak en ander persone se gevoelens en regte respekteer. Hulle moet bereid wees om in 'n groep te werk en beurt te maak. Hulle moet die opvoeder se aandag met ander kinders kan deel. Kleuters moet hulle beurt kan af wag en nie onnodig baie praat en ander kinders steur nie (*Sesiyacala: evaluator's manual*, 1990:24).

Ten opsigte van **oorgangsvaardighede** word die volgende onderskeid getref: **aanpassing by die rooster/roetine, assertiwiteit, ervaringsuitbreiding, estetiese ontwikkeling, etiek, gesag/gehoorsaamheid/respek/dissipline, gesindheid, goeie gedrag, godsdiens, interpersoonlike verhoudings, mededinging, motivering, reëls, regte, roetine, selfdissipline, spel, toekomspektief, veiligheid en verantwoordelikheid.**

Die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme word vervolgens uiteengesit:

TABEL 11 : OORGANGSVAARDIGHEDE

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
aanpassing	✓				✓	✓	✓	✓	
assertiwiteit			✓		✓	✓	✓		
ervarings- uitbreiding	✓	✓	✓		✓			✓	✓
esteties		✓		✓	✓			✓	✓
etiek				✓					
gesag	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓

	Cle- ver	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shu- ters	Smile	TED
gesindheid			✓						✓
godsdienst	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
goeie gedrag		✓							✓
mededinging			✓						✓
motivering	✓				✓	✓		✓	✓
verhoudings	✓	✓			✓		✓	✓	✓
reëls						✓		✓	✓
regte			✓	✓	✓			✓	
respek					✓		✓		✓
roetine		✓			✓	✓	✓		✓
selfdisipline	✓								✓
spel	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
toekomsper- pektief									✓
veiligheid		✓			✓		✓		✓
verantwoor- delikheid		✓			✓	✓		✓	✓

3.5.3.6 Syferliteratuur en Wiskunde (SW)

Wiskunde fasiliteer logiese denke, probleemoplossing en analitiese vaardighede wat noodsaaklike komponente vir kritiese besluitneming is. Getalkonsep, meting, vorm en ruimte vorm belangrike komponente van die wiskundige faset. Tyd, hoeveelheid, woordeskat, ooreenkomste en verskille, sortering en klassifisering, vergelyking en patrone kan hierby ingesluit word (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:35*).

Vergelyking van getalle en hoeveelheid, die een-tot-eenverhouding, meganiese en ritmiese telaktiwiteite vorm ook deel van hierdie LEERAREA (Grové & Hauptfleisch, 1989:3). Die waarneming en bespreking van horlosies, kalenders en seisoene, vergelyking

van tye byvoorbeeld lank en gou, ervaring en beskrywing van verskillende tydsintervalle soos gister, 'n uur, môre, ensovoorts word hierby ingesluit. Die uitbeeld van gebeure in die regte volgorde deur middel van dramatisering, tekeninge en prente vorm deel hiervan (Grové & Hauptfleisch, 1989:3).

Verdere aspekte is die beskrywing van kronologiese gebeure, waarneming van die kronologie van gebeure deur middel van prente, die stop en begin van 'n aktiwiteit volgens die blaas van 'n fluitjie, voorspelling van die uitkoms van gebeure en dienooreenkomstige beplanning, beskrywing en voorstelling van die verlede asook die beplanning en voltooiing van planne (Grové & Hauptfleisch, 1989:3).

Opsommend word dit gestel dat assosiasie, breuke en desimale, geld, gelyke en ongelyke getalle, getalbegrip, getalherkenning, getalkonsep, meting, getalverwantskap, honderde, tiene en ene, hoofbewerkings, posisie van getalle op die getallelyn, saamgestelde getalle, getalsimbole, skatting, tel, 2D en 3D, afparing, woordeskat en grafiese voorstellings op 'n elementêre vlak deel vorm van **Syferliteratuur en Wiskunde**.

3.5.3.7 **Natuurwetenskappe (NW)**

Ten einde menslike hulpbronne doeltreffend te bestuur is dit noodsaaklik om natuurlike en mensgemaakte stowwe te kan verstaan. Eksperimentering, waarneming, aantekening, voorspelling, beplanning, bevraging, meting, klassifisering, ondersoek, toetsing, gevolgtrekking, terugvoering, gebruik van die sintuie en woordeskat vorm deel van **Natuurwetenskappe**. Siklusse soos dag en nag en die eienskappe van stowwe word hierby ingesluit (*Department of Education: illustrative learning programme, 1997c:37*).

3.5.3.8 **Tegnologie (TEG)**

Ten einde internasionaal ten opsigte van **Tegnologie** te kan kompeteer is dit noodsaaklik om vaardighede ten opsigte van beplanning, ontwerp en vervaardiging te ontwikkel. Die benutting van afvalmateriaal is kostebesparend en kan veral nuttig aangewend word vir die bou van modelle. Behoeftes van die gemeenskap kan aangespreek word. Die eienskappe en seleksie van stowwe kan sodoende aangeleer word asook hoe om

te beplan en probleme op te los. Kragbenutting byvoorbeeld wind, water en elektrisiteit kom hier ter sprake (*Department of Education: illustrative learning programme*, 1997c:41). **Rekenaargesteunde Onderrig (RGO)** vorm deel van hierdie LEERAREA en word vervolgens bespreek.

Rekenaargesteunde Onderrig

Rekenaargesteunde onderwys (RGO) is wanneer 'n rekenaar gebruik word om te onderrig, die leerproses te monitor of om addisionele instruksionele materiaal te kies in ooreenstemming met die behoeftes van milieubenadeelde kleuters (Page & Thomas, 1977, 80). **RGO** staan ook as *computer-assisted instruction* (Arnold, 1993-1998:1; Shute & Miksad, 1997:237) of *computer-based instruction* bekend (Koschmann, 1996:4). Volgens Koschmann (1996:5) verwys die term na die spesifieke paradigma in die ontwerp en evaluering van instruksionele tegnologieë.

Howley & Howley (1995:216) beklemtoon die feit dat rekenaartegnologie ons skole teen 'n snel pas binnedring. Die blootstelling van kleuters aan rekenaars is aan die toeneem, ten spyte van teenkantiing deur talle opvoeders (Marshall, 1993:109). Walker, Elliot & De Lacey (1994: 46) asook Marshall (1993:37) maak 'n realistiese stelling deur te noem dat rekenaars 'n toenemend kragtige en handige instrument in die alledaagse lewe word. Die afgelope dekade het die gebruik van rekenaars in kleinkindontwikkeling 'n positiewe wending begin aanneem. Volgens Howley & Howley (1995:126) hou tegnologie met die kultuur, politiek en geskiedenis van 'n land verband.

Talle skole het steeds nie die nodige infrastruktuur of fondse om **RGO** te akkommodeer nie. Consejero, Cuevas, Navarro Guzmán & Cagigas (1998:75) voer aan dat **RGO** 'n effektiewe onderrigprosedure is, maar dat slegs 'n klein persentasie programme tans werklik beter resultate lewer as tradisionele onderrigmetodes. Rekenaarvaardigheid en bemeestering is deesdae 'n lewensvaardigheid en hoef nie noodwendig te kompeteer met tradisionele onderrigmetodes nie. Die twee metodes behoort mekaar eerder te komplimenteer. **RGO** behoort 'n integrale deel van die leergereedheidsprogram te vorm.

Boone, Higgins, Notari & Stump (1996:64) en Reed (1996:429) wys daarop dat **RG**O reeds suksesvol in die verlede aangebied is, byvoorbeeld ten opsigte van die ontwikkeling of verbetering van letterherkenning by milieubenadeelde kleuters in KINDERGARTEN. West & Egley (1998:43) wys daarop dat kinders reeds op 'n baie jong ouderdom aan rekenaartegnologie blootgestel word. Kinders so jonk as twee jaar herken koeldrankblikke en wegneemetes as ontwerpe. Hierdie ontdekking kan aangewend word om leesvaardighede te bevorder.

Moxley, Warash, Ginger, Brinton & Concannon, (1997:159) sluit hierby aan en het in 'n studie bewys dat skryfvaardighede reeds by driejarige suksesvol ontwikkel kan word deur middel van **RG**O. Johnson (1997:1) wys op 'n betekenisvolle nie-verbale vordering ten opsigte van groot motoriese vaardighede, visuele diskriminasie en visueel-motoriese integrasie as die resultaat van 'n CD-ROM interaktiewe intervensieprogram.

Walker *et al* (1994:41) is van mening dat **RG**O 'n positiewe bydrae tot ekspressiewe en reseptiewe taalontwikkeling asook sosiale en emosionele ontwikkeling vir milieubenadeelde kleuters kan lewer, veral wanneer daar van *direct instruction* gebruik gemaak word. Verdere voordele van **RG**O is soos volg:

- verhoogde toegang tot inligting
- aanpasbaarheid by die gebruiker se vlak van vaardigheid (differensiasie)
- onmiddellike terugvoer
- milieubenadeelde kleuters werk teen hulle eie tempo
- 'n private leeromgewing word geskep
- belangstelling, motivering, onafhanklikheid en verantwoordelikheid word by die milieubenadeelde kleuter gewek
- verbeterde leer op alle vlakke (Arnold, 1993:2)
- remediëring (Johnson, 1997:1)
- die aanleer van sosiale vaardighede (Schofield, 1995:190)
- kommunikasievaardighede deur middel van **RG**O hulpmiddels word aangeleer, soos byvoorbeeld *word processors, spreadsheets, databases, collect, organize, analyse* ensovoorts (Arnold, 1993-1998:1).

Lahm (1996:115) het deur middel van 'n omvattende studie vasgestel dat jong kinders sagteware verkies met hoë interaktiewe bewegings, klank en stemkarakteristieke. Navorsing deur Carlton & Winsler (1999:141-142) kon aantoon dat kinders **RGO** geniet en dat visuele en ouditiewe effekte die leerproses betekenisvol by kleuters in KINDERGARTEN kan verbeter. Tipes sagteware word in Afdeling 3.4.2.3 bespreek.

Boone *et al* (1996:65) meen dat drie sleutelkomponente in ag geneem behoort te word indien 'n *hypermedia instructional program* geïntegreer wil word:

- milieubenadeelde kleuters moet tyd gegee word om die rekenaar onafhanklik te leer gebruik
- sagteware behoort die leerinhoud en instruksiemetode van die opvoeder te ondersteun
- sagteware behoort instruksioneel te wees, met ander woorde dit moet nie slegs uit die inoefening van ou konsepte bestaan nie.

Volgens Koschmann (1996:5) wend **RGO** 'n strategie aan wat die identifisering van 'n stel leerdoelwitte, verdeling van hierdie doelwitte in eenvoudige take en die ontwikkeling van 'n stel opeenvolgende aktiwiteite behels, om die oorspronklike doelwit te bereik. Volgens Arnold (1993-1998:1) kan daar tussen die volgende verskillende vorme van **RGO** onderskei word:

- *guided drill*
- *practice exercises*
- *computer visualization of complex objects*
- *computer-facilitated communication.*

In Suid-Afrika speel verskeie maatskappye 'n leidende rol in die implementering van **RGO**, soos byvoorbeeld **Futurekids**, **Knowledge Network**, **Softeach** en **STIMU-ZONE**. Hierdie programme/kurrikula sluit goed aan by **UGO** en integreer met die onderskeie **LEERAREAS**. **SUID-AFRIKAANSE REKENAARGESTEUNDE PROGRAMME** word meer volledig in Afdeling 3.4.5 bespreek.

Sun Microsystem RSA en *Schoolnet SA* is leidende Suid-Afrikaanse organisasies op die gebied van die bekendstelling van nuwe tegnologie aan milieubenadeelde skole landswyd. Daar word nou saamgewerk met die *World Bank* om tegnologie in Suid-Afrika te implementeer. Die poging staan bekend as die *World Links for Development (WORLDS)*. Die organisasie het tot onlangs nog slegs na graad agt en hoër uitgereik (Anoniem, 1999:42).

Kritiek teen *RGO* is soos volg (Arnold, 1993-1998:2):

- leemtes bestaan ten opsigte van abstrakte redenasie en probleemoplossing
- ontoereikend beplande sisteme kan skadelik op milieubenadeelde kleuters se motivering en belangstelling inwerk
- die hoë koste en instandhouding van rekenaarlokale
- baie navorsing moet nog op hierdie terrein gedoen word.

Anoniem (1996:11-16) beveel aan dat die volgende kwessies in ag geneem behoort te word by die implementering van rekenaartegnologie in kleinkindopvoeding:

- die rol van die opvoeder in die evaluering van die toepaslike gebruik van tegnologie
- moontlike voordele van die gebruik van tegnologie in programme vir kleinkindopvoeding
- integrasie van tegnologie by die ander LEERAREAS
- gelyke toegang tot tegnologie vir gestremde kleuters
- stereotipering en geweld in programme
- die rol van die opvoeder en ouer as advokaat
- implikasies van tegnologie vir professionele ontwikkeling.

Ten opsigte van die LEERAREAS sien die skematiese vergelyking tussen die onderskeie programme soos volg daaruit:

TABEL 12 : LEERAREAS VAN LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME

	Clever	De Witt	Graad R	Kurr. 2005	LTP	MMS	Shuters	Smile	TED
EBW			✓	✓					
KK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
LO	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
MSW	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
NW		✓	✓	✓	✓			✓	✓
T			✓						✓
TGK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
WGW WW	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

3.6 SINTESE

Leergereedheidsprogramme behoort tred te hou met die veranderende sosiale, politieke en ekonomiese veranderinge wat in 'n land plaasvind. Die uiteindelijke doel van die leergereedheidsprogram is om milieubenadeelde kleuters voor te berei vir latere volwassenheid. Ten einde toereikend vir volwassenheid toegerus te wees behoort kleuters oor sekere vaardighede te beskik. Die leergereedheidsprogram word as medium gebruik om hierdie vaardighede aan kleuters oor te dra.

Dit is noodsaaklik dat die leergereedheidsprogram oor sekere essensiële fasette beskik. Suid-Afrikaanse leergereedheidsprogramme toon in 'n groot mate oorsese neigings byvoorbeeld ten opsigte van *inclusion*, **Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)** en gekoördineerde dienste aan milieubenadeelde kleuters.

Die program wat gebruik word sal afhang van die uitkomst wat bereik wil word. Dis belangrik om die behoeftes van die gemeenskap in ag te neem wanneer daar op die uitkomst besluit wil word.

Die program behoort 'n verlengstuk van die ouerhuis te wees. Een van die voorwaardes vir 'n suksesvolle leergereedheidsprogram is positiewe ouerbetrokkenheid. Ouers is die primêre opvoeders en moet hierdie rol vervul. Ouerbegeleiding kom hier ter

sprake omdat talle ouers onkundig ten opsigte van kleinkindopvoeding is. Kommunikasie tussen die ouers en opvoeders sal daartoe lei dat die gaping tussen die skool en die ouerhuis verklein. Dis veral milieubenadeelde kleuters wat voordeel sal trek uit 'n leergereedheidsprogram waar hulle die ondersteuning van die skool sowel as die ouerhuis verkry.

Opsommenderwys word die kurrikulum van die leergereedheidsprogram soos volg gestel:

TABEL 13 : KURRIKULUM VIR LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME

Algemene fasette	Die leerprogram	Die LEERAREAS
Assessering	Geletterdheid	Kuns en Kultuur
Die dagprogram/ rooster	Gesyferdheid	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe
Filosofie/ opvoedingstyl	Lewensvaardighede	Menslike en Sosiale Wetenskappe
Gekoördineerde dienste		Taal, Literatuur en Kommunikasie
Herhaling		Lewensoriëntering
Klaskamerklimaat		Syferliteratuur en Wiskunde
Kontinuiteit		Natuurwetenskappe
Opvoederopleiding		Tegnologie
Ouerbetrokkenheid		

In die volgende hoofstuk word die ontwerp en uitvoering van die empiriese ondersoek aan die lig gestel.

HOOFSTUK 4

ONTWERP EN UITVOERING VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke is aandag geskenk aan die konsep **milieubenadeeldheid** en die beeld van die hedendaagse milieubenadeelde kleuter. 'n Oorsig oor bestaande internasionale en Suid-Afrikaanse leergereedheidsprogramme is ook verkry. Vanweë huislike, skoolstiese asook sosio-demografiese en sosio-ekonomiese redes kom dit al meer voor dat skoolbeginners milieubenadeeld en nie-leergereed is wanneer hulle vir Graad 1 aanmeld. Leerders loop dan die gevaar om nie hulle volle potensiaal te bereik nie.

Ten einde betekenisvolle riglyne aan ouers, die pre-primêre skool en die primêre skool te kan verskaf, moet daar bepaal word watter tekorte deur opvoeders by skoolbeginners ondervind word.

In die onderhawige hoofstuk word die ontwerp en uitvoering van die empiriese ondersoek uiteengesit. Aan die hand van onderhoude word gepoog om die spesifieke tekorte van skoolbeginners te bepaal. Waarneming is gedoen om hierdie tekorte te bevestig, al dan nie.

Vervolgens word die ontwerp en uitvoering van die empiriese ondersoek uiteengesit.

4.2 DOELSTELLINGS

Die volgende doelstellings is nagestreef met die ondersoek:

Eerstens om deur middel van 'n empiriese ondersoek vas te stel watter leergereedheidstekorte by skoolbeginners deur opvoeders ervaar word.

Tweedens om die implementering van bestaande leergereedheidsprogramme waar te neem.

Derdens om riglyne te verskaf ten opsigte van leergereedmaking van milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing.

4.3 DIE NAVORSINGSONTWERP

'n Kwalitatiewe benadering is gevolg en daar is spesifiek gebruik gemaak van fenomenologie. In die navorsing self is onderhoude gevoer ten einde inligting ten opsigte van die volgende ontwikkelingskategorieë in te win: die fisieke, emosionele, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkeling van milieubenadeelde skoolbeginners in 'n multikulturele leeromgewing.

ETIESE MAATREËLS, VERTROUENSWAARDIGHEIDSMATREËLS, DATA-INSAMELING en DATAVERWERKING vorm deel van **DIE NAVORSINGS-ONTWERP** en word vervolgens bespreek.

4.3.1 ETIESE MAATREËLS

ETIESE MAATREËLS is 'n stel morele maatstawwe wat wyd erken word. Dit bied standaarde en 'n basis vir die navorser waarteen hy/sy die eie optrede kan meet.

Die volgende voorsorgmaatreëls is getref ten einde die hoogste etiese standaarde te verseker (De Vos, 1998: 24-34):

- die vermyding van skadeberokkening aan respondente
- die handhawing van ingeligte toestemming deur respondente
- die vermyding van die misleiding van respondente
- die vermyding van die skending van privaatheid van respondente
- die versekering dat die navorser oor die nodige bevoegdheid beskik om die navorsing uit te voer

- die akkurate en objektiewe vrystelling van bevindinge
- emosionele steun aan respondente, indien nodig
- die beskerming van die anonimiteit van respondente.

4.3.2 VERTROUENSWAARDIGHEIDSMATREËLS

In kwalitatiewe navorsing verwys vertrouenswaardigheid na kwessies soos kredietwaardigheid, akkuraatheid, verteenwoordiging asook outoriteit van die skrywer. Vertrouenswaardigheid hang af van faktore soos data-insameling en verwerkingstegieke. Die kwalitatiewe navorser maak van soveel moontlik tegnieke gebruik ten einde vertrouenswaardigheid te verseker (McMillan & Schumacher, 1997: 404).

McMillan & Schumacher (1997:404) se strategieë ten einde vertrouenswaardigheid te verseker kan soos volg saamgevat word:

- langdurige en volgehoue veldwerk
- verbatim weergawe van respondente se menings
- gedetailleerde beskrywing van mense en situasies
- die opneem van onderhoude op band en 'n woord-vir-woord transkripsie daarvan
- die analise van transkripsies word ook deur 'n mede-kodeerder gedoen
- die analise van onderhoude word opgevolg met verdere onderhoude ten einde betekenis te verhelder (*participant review*).

Vertrouenswaardigheid word verseker indien die volgende prosedures nagekom word (Krefting, 1991:215-217):

- vertrou in die egtheid van die bevindings
- verbandlegging met ander kontekste
- konsekwentheid
- neutraliteit.

Tegnieke wat die navorser gebruik het om vertrouenswaardigheid te verseker, sluit die volgende in (McMillan & Schumacher, 1997: 409-411):

- die aanstel van 'n mede-kodeerder

Die navorser bespreek die data en toekomstige strategieë met die mede-kodeerder. Besprekings met die mede-kodeerder kan 'n rol speel in die posering van nuwe vrae en in die verligting van stres.

- die hou van 'n kronologiese logboek ten opsigte van data

Inligting soos die datum, die hoeveelheid tyd, plek en persone word hierin opgeteken.

- die hou van 'n datajoernaal

'n Aaneenlopende rekord van besluite word in die datajoernaal aangeteken.

- die rekordhouding van etiese oorwegings

Die regverdiging van besluite kan deur middel van hierdie tipe rekordhouding moontlik gemaak word.

- bandopname van onderhoude

Die bandopname dien as bewys dat die navorsing uitgevoer is en behoort beskikbaar te wees vir beluistering deur die mede-kodeerder.

- die staving van aanvanklike bevindings

Hierdeur kan subjektiwiteit deur die navorser verminder word.

4.3.3 DATA-INSAMELING

Data-insameling behels die **steekproef, die navorser as instrument** en die **metode** wat gebruik is om die data in te samel.

4.3.3.1 **Die steekproef**

Toestemming is van die *Gauteng Departement of Education* verkry om ondersteunde skole te gebruik. Slegs multikulturele skole in die Carletonville-streek met 'n hoë persentasie milieubenadeelde kleuters is by die studie betrek. Op hierdie wyse is verseker dat die ondersoekgroep informasieryk is.

'n Nie-waarskynlikheidsprosedure is gevolg, naamlik ekstreme steekproefneming. Ekstreme steekproefneming is daardie metode waar respondente en situasies gekies word wat ryk aan inligting is (De Vos, 1998:255).

Die populasie was heterogeen met die onderhawige eienskappe (Marshall & Rossman, 1995:33), naamlik skole met 'n hoë inskrywingsgetal milieubenadeelde kleuters/skoolbeginners in 'n multikulturele leeromgewing.

4.3.3.2 **Die navorser as instrument**

In kwalitatiewe navorsing is die navorser die meetinstrument. In hierdie ondersoek het die navorser gebruik gemaak van 'n ongestruktureerde onderhoud met 'n skedule, asook waarneming. Hierdie twee metodes is as die mees geskikte navorsingsinstrumente vir hierdie studie geïdentifiseer.

Die navorser self het vyf jaar onderwyservaring in die primêre skool en twee jaar ervaring van rekenaarstudies vir Graad i's. Sy beskik oor 'n B.Ed-graad in Opvoedkundige Sielkunde.

4.3.3.3 **Metode**

Daar is gebruik gemaak van *onderhoudvoering* en *steekproefneming* (waarneming).

Onderhoudvoering

Na aanleiding van die literatuurstudie is 'n aantal vrae met betrekking tot die volgende kwessies saamgestel:

- emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkelingstekorte van milieubenadeelde kleuters
- tekorte ten opsigte van bestaande leergereedheidsprogramme
- riglyne ten opsigte van leergereedmaking.

Afsprake is met opvoeders ná skoolure gemaak vir die voer van onderhoude. Opvolgonderhoude is ook uitgevoer.

Vervolgens word 'n uiteensetting van voorbeelde van tipiese vrae wat gevra is, gebied. Soos die navorsing gevorder het, het die aard van die vrae verander. Die volgende tipes vrae is aan Graad I-opvoeders gevra:

- vir watter graad hou u skool?
- hoe lank al?
- woon u in die omgewing?
- hoe goed ken u die kinders?
- hoe skoolgereed was die kinders aan die begin van die jaar gewees?
- watter tekorte het u waargeneem?
- wat veroorsaak hierdie tekorte?
- hoe hanteer u hierdie tekorte?
- uit watter rassegroepe bestaan u klas?
- hoeveel van die kinders is milieubenadeeld?

Die volgende vrae is ook is aan **Graad R**-opvoeders gevra:

- hoe skoolgereed is die kleuters aan die einde van die jaar?
- watter skoolgereedheidsprogram word gevolg?
- watter tekorte ondervind u in die program?

Steekproefneming

Skoolhoofde van vier pre-primêre skole en vier primêre skole, wat gelokaliseer is in die dorp waar die navorser werksaam is, is gekontak om die prosedure aan hulle te verduidelik. Die skole is doelbewus geselekteer omdat waarneming aangetoon het dat daar baie milieubenadeelde kinders in die skole is. Vyftien ure waarneming is altesaam gedoen. Agt ongestruktureerde onderhoude met 'n skedule is met Graad i-opvoeders gevoer en ses is met **Graad R**-opvoeders gevoer.

4.3.4 DATAVERWERKING

Vir die analise van die data is Tesch (De Vos, 1998: 343-344) se benadering gevolg. Hierdie benadering behels die volgende agt stappe:

- die verkryging van 'n geheelbeeld

Hierdie stap behels dat die navorser deur al die transkripsies lees en idees neerskryf.

- die keuse van 'n geskikte onderhoud

Die beste onderhoud word gekies en daar word nagedink oor die onderliggende betekenis van die data. Gedagtes word in die kantlyn aangeteken.

- 'n lys van temas word gemaak

Ooreenstemmende temas word saam groepeer en in kolomme gerangskik. Dit word verdeel in hooftemas, unieke temas en ander temas.

- kodering

Daar word terugkeer na die oorspronklike data en temas word afgekort na kodes. Die kodes word langs die kant van die toepaslike teks aangeteken. Hierdie is 'n voorlopige

skema om moontlike nuwe kategorieë te identifiseer.

- kategorisering

Die navorser vind die mees beskrywende bewoording vir die temas. Die totale aantal kategorieë word verminder deurdat verwante temas saam gegroepeer word.

- finale wysigings

Die navorser maak finale keuses ten opsigte van die afkortings vir die verskillende kategorieë en alfabetiseer die kodes.

- voorlopige analise

Die data word volgens die kategorie saamgegroepeer ten einde 'n voorlopige analise te maak.

- herkodering indien nodig

4.4 SINTESE

In hierdie hoofstuk is 'n uiteensetting gebied van die ontwerp van die empiriese ondersoek. Gegewens ten opsigte van emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkelingstekorte is ingewin. Hierdie ontwikkelingstekorte, moontlike oorsake daarvan en tekorte ten opsigte van leergereedheidsprogramme word in **Hoofstuk 5** bespreek.

HOOFSTUK 5

RESULTATE EN BESPREKING VAN RESULTATE

5.1 INLEIDING

Ten einde betekenisvolle riglyne te kan verskaf ten opsigte van inheemse leergereedmakingsprogramme, moet daar bepaal word watter tekorte by Suid-Afrikaanse milieubenadeelde kleuters én by leergereedheidsprogramme ondervind word. Daar moet sover moontlik bepaal word wat die oorsake van hierdie tekorte is ten einde betekenisvolle riglyne te kan saamstel. In die vorige hoofstuk is die navorsingsontwerp om bogenoemde data in te samel en te verwerk, verduidelik.

Gegewens wat uit onderhoude met Graad i en **Graad R**-opvoeders verkry is, asook waarnemings ten opsigte van **Graad R** leerders, is ontleed en geïnterpreteer in 'n poging om tekorte by milieubenadeelde Graad i-leerders in 'n multikulturele leeromgewing vas te stel.

In die onderhawige hoofstuk word die verwerking en interpretasie van data uiteengesit. Die biografiese gegewens van respondente word verskaf. Ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters ten opsigte van die emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkeling word bespreek.

Moontlike oorsake van bogenoemde tekortkominge word gebied. Daar word onderskei tussen huislike oorsake, skolastiese oorsake asook sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake. Laastens word waarnemings wat uit die navorsingsgedeelte blyk, bespreek.

5.2 BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN RESPONDENTE

Die biografiese besonderhede van respondente kan soos volg voorgestel word:

TABEL 14 : BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN RESPONDENTE

Gr. R respondent	Jare ervaring	Aantal kulture	Woon in omgewing	Gr. i respondent	Jare ervaring	Aantal kulture	Woon in omgewing
A-R	33	2	✓	A-1	14	4	✗
B-R	15	3	✓	B-1	7	2	✓
C-R	2	4	✓	C-1	17	6	✓
D-R	30	6	✓	D-1	2	2	✓
E-R	13	5	✗	E-1	1	9	✓
F-R	29	4	✓	F-1	10	4	✓
				G-1	12	5	✓
				H-1	9	6	✗

Vir Graad i was daar agt respondente, naamlik A-1, B-1, C-1, D-1, E-1, F-1, G-1 en H-1. Vir **Graad R** was daar ses respondente, naamlik A-R, B-R, C-R, D-R, E-R en F-R. Geen identifiserende besonderhede is gevra nie, om sodoende anonimiteit te verseker. Slegs multikulturele pre-primêre en primêre skole, met 'n hoë inskrywingsgetal milieubenadeelde kleuters, is betrek. Biografiese inligting ten opsigte van die aantal jare onderwyservaring wat die opvoeder het, die omgewing waarin sy woonagtig is en die aantal verskillende kulturele groepe in die klas, is ingewin.

Jare onderwyservaring ten opsigte van Graad i by respondente het gewissel van een tot sewentien jaar. Ses uit die agt respondente het in die direkte omgewing gewoon en het dus oor eerstehandse kennis en ervaring van die milieu beskik. Die aantal verskillende kulture het gewissel van twee tot nege.

Jare onderwyservaring ten opsigte van vyf tot sesjariges by respondente het gewissel van twee tot drie-en-dertig jaar. Vyf van die ses respondente het in die direkte omgewing gewoon. Die aantal verskillende kulture het gewissel van twee tot ses.

Al veertien die respondente het oor ten minste tien jaar pre-primêre en/of primêre

onderwyservaring beskik en het maklik met die navorser gekommunikeer.

Die resultate van die empiriese ondersoek word vervolgens aan die lig gestel.

5.3 ONTWIKKELINGSTEKORTE VAN MILIEUBENADEELDE KLEUTERS

Die navorsingsgedeelte sluit aan by die fokuspunt van die literatuurstudie, naamlik leergereedmaking van milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing. Dit blyk dat milieubenadeelde kleuters nie-leergereed is en toon verskeie ontwikkelingstekorte. **Graad R**-respondente het die vrae beantwoord in die lig van hoe gereed die kleuters aan die einde van die **Graad R**-jaar was. Graad i-respondente het die vrae beantwoord in die lig van hoe leergereed hulle die skoolbeginner aan die begin van die Graad i-jaar beleef het.

Die volgende kategorieë ontwikkelingstekorte van milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing is deur die respondente geïdentifiseer: EMOSIONELE, FISIEKE, KOGNITIEWE asook SOSIALE, MORELE EN ESTETIESE ONTWIKKELINGSTEKORTE.

Van die opvoeders het die volgende te sê gehad ten opsigte van die milieubenadeelde kleuter se ontwikkeling in die algemeen:

Dit hang van die individu af. (A-R)

Ek kan nie sê almal was skoolgereed nie, nee. (A-1)

Dit blyk dat daar 'n groot variasie in die vlak van ontwikkeling by Graad i's voorkom:

Hulle is glad nie op dieselfde vlak van ontwikkeling nie. (D-1)

Dié wat 'n kleuterskool bygewoon het, was skoolgereed en dié wat nie 'n kleuterskool bygewoon het nie, was glad nie gereed nie. (E-1)

Vlakke van ontwikkeling het baie verskil. (F-1)

Sowat driekwart van hulle kom uit kleuterskole. Sommige is skoolgereed, maar daar is ook van die outjies wat nooit in die kleuterskool was nie en hulle sukkel steeds... Daar is 'n groot gaping. (G-1)

It varies, because some of them go to a good nursery school. Some of them go to a day care centre and some don't go to either. (H-1)

Die onderskeie kategorieë en subkategorieë ontwikkelingstekorte van milieubenadeelde kleuters word vervolgens bespreek.

5.3.1 EMOSIONELE ONTWIKKELING

Emosionele ontwikkelingstekorte is geïdentifiseer ten opsigte van aspekte soos die **algemene emosionele profiel, emosionele stabiliteit, selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld, skeiding van die moederfiguur, soeke na aandag, tekeninge en fluktuasie in gedrag.**

5.3.1.1 Algemene emosionele profiel

Ten opsigte van die **algemene emosionele profiel** van die milieubenadeelde kleuter meld van die opvoeders die volgende:

Hier en daar kry jy 'n outjie wat nie emosioneel gereed is nie. (A-R)

Sommige kinders is nie emosioneel sterk nie. Hulle kan sekere situasies nie hanteer nie. Die kind moenie skrik as jy hom betig nie. (B-R)

Soms teken hulle mensfigure sonder hande of sonder voete. (B-1)

Jong kinders pas gewoonlik akademies aan, maar sak emosioneel uit. (G-1)

I find that some of the Grade i children are ready in the cognitive and physical domain, but emotionally they're not ready. (H-1)

I think emotionally they are just not developed enough. (H-1)

5.3.1.2 **Emosionele stabiliteit**

Sekere milieubenadeelde kleuters blyk emosioneel onstabiel te wees en sukkel soms om hulle emosies te beheer:

Hulle is dadelik ontsteld... sal dadelik oorreeger... sal dadelik huil, omdat hulle dit nie kan regkry nie. (B-R)

Die kind huil oor alles. (C-1)

Hier en daar is enetjie wat hom opruk. (C-1)

Eintlik is die emosionele en sosiale ontwikkeling van die Graad i's baie goed. Net twee was emosioneel baie onstabiel. (D-1)

5.3.1.3 **Selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld**

Milieubenadeelde kinders blyk minder selfstandig te wees en kom voor as bang om te waag:

Lompheid is soms problematies. Die Graad i-kind is soms bevrees om te klim en te klouter. (A-1)

Die outjie met 'n swak selfbeeld, teken klein figuurtjies. (A-1)

Sommige Graad i-kindere is terughoudend. (A-1)

Die arme kind is te bang om te waag. (B-R)

Jy kry kinders wat nie in die kleuterskool was nie, wat skoolgereed is, maar nog nie onafhanklik is nie. (D-1)

Die kinders wat nie in die kleuterskool was nie, is nie selfstandig nie... Hulle is bang om te waag. (D-1)

Hulle is in die eerste plek nie so selfstandig nie. Die kinders is nie gewillig om te waag nie. Hy wag om na te volg, waag verskriklik min, wag dat alles vir hulle voorgesê word. Hulle is bang om te waag. (F-1)

They are afraid to speak out loud, they whisper when asked a question. (H-1)

They are too scared to climb and then they are much too scared to slide down. (H-1)

Aan die ander kant blyk dit dat milieubenadeelde kleuters baie selfstandig is:

Die kinders is baie selfstandig. Party kinders maak hulle eie kos. (B-1)

Die kinders is baie selfstandig. (C-1)

5.3.1.4 Skeiding van die moederfiguur

Skeiding van die moederfiguur blyk soms problematies te wees, maar kom heelwat minder voor as in die verlede vanweë die ouderdomsgrens :

Hy het vreeslik geskreeu. Sy tannie het hom skool toe gebring en hy het oor haar gehuil hier op die stoep. Dit was iets vreesliks. Hy sal die hele pouse by die heining gaan staan om te kyk of hy sy ma of pa kan sien. En jy kan hom honderd maal stuur om met maatjies te gaan speel. As jy jou rug draai, dan hou hy weer sy huis dop. (B-1)

5.3.1.5 Soeke na aandag

Graad i-kindere toon dikwels 'n behoefte aan aandag:

Daar is party van hulle wat gedurig aandag wil hê... Dis 'n leemte (A-1)

Basically all they want is your attention. (H-1)

5.3.1.6 Tekeninge

Milieubenadeelde skoolbeginners se emosionele status blyk uit hulle **tekeninge**. Dit wil voorkom asof milieubenadeelde kleuters hulleself nie kan nateken nie:

Ek kry kinders dwarsdeur die jaar wat vir my 'n kopbeenmannetjie teken. (B-R)

Gesigte word eienaardig geteken. Twee ronde gate vorm die oë en dan sal hulle partykeer ook nie eers 'n mond teken nie... Soms teken hulle mensfigure sonder hande of sonder voete. Sommige teken weer vreeslike groot hande. Die oë word baie groot geteken, veral as hulle hulleself moes geteken het. Die meeste Graad i-kindere teken groot koppe, groot oë en teken met vreemde kleure. (B-1)

Die skammetjie teken 'n klein prentjie. (B-1)

Die outjie wat milieubenadeeld is, kan homself glad nie teken nie... hy is vreeslik besig op die papier, maar dis kringetjies en strepe. Party van hulle kan darem al 'n kop en bene teken. (F-1)

Sommige Graad i-kindere 'n lae selfbeeld: menstekeninge het nie monde of arms nie. Die nek of 'n lyf ontbreek ook soms. (G-1)

5.3.1.7 **Fluktuasie in emosionele ontwikkeling**

Dit blyk dat gedrag fluktueer, byvoorbeeld 'n kind wat altyd die toilet gebruik sal eendag broeknatmaak:

'n Kind het gister vir die eerste keer haar broek natgemaak. (B-1)

That also varies. (H-1)

Hierdie afdeling kan vergelyk word met Afdeling 2.3.1 van die literatuurstudie. Die FISIEKE ONTWIKKELING van milieubenadeelde kleuters word vervolgens bespreek.

5.3.2 FISIEKE ONTWIKKELING

Ten opsigte van FISIEKE ONTWIKKELING is tekorte ten opsigte van die volgende subkategorieë geïdentifiseer: **algemene fisieke gesondheid en groei, balans, kronologiese ouderdom, liggaamsbeeld, motoriese ontwikkeling, oogbeweging en oog-hand-koördinasie.**

5.3.2.1 **Algemene fisieke groei en gesondheid**

Ten opsigte van **algemene fisieke groei en gesondheid** het van die respondente die volgende gemeld:

Kinders is nie meer gesond nie... Hulle kry gou verkoue... Ons kinders is definitief nie meer so sterk soos wat hulle voorheen was nie. (B-R)

Daar's 'n dogtertjie in my klas. Sy speel nie, want sy is nie goed ontwikkel nie. Die kind is meer afwesig as wat sy by die skool is. Ek dink sy eet verkeerd. (B-R)

Ek dink sommige kinders se gesondheid is ontoereikend. (G-1)

5.3.2.2 Balans

Uit die ondersoek blyk dit dat tekorte ten opsigte van **balans** by milieubenadeelde skoolbeginners voorkom:

Ek dink ons kinders se balans, hulle groot motoriese ontwikkeling is nie normaal nie... (A-R)

Hulle het kort-kort van die loopplank afgetrap. (A-1)

Hulle het nie meer goeie balans nie... Hulle balans is nie so goed ontwikkel soos voorheen nie. (B-R)

Baie het aan die begin gesukkel om te balanseer. (B-1)

Hulle sukkel om te balanseer. (D-1)

Die outjies wat 'n agterstand het, kom lomp voor en sukkel om met gemak die groot motoriese aktiwiteite te doen. (F-1)

Ek het kinders in die klas wat te bang is om op 'n balanseerbalk te loop. (G-1)

Balancing with some of them was shocking... (H-1)

Dit blyk dat milieubenadeelde Graad i-kindere 'n ontoereikende **postuur** toon. Dit blyk uit die ondersoek dat 'n aantal milieubenadeelde kleuters probleme ervaar om op 'n stoel by 'n lessenaar te werk:

Hulle kan nie by 'n tafel bly sit nie. Hulle doen alles in 'n lêende posisie. (E-1)

Their sitting posture is wrong... Some of them don't have their chairs straight or they have the chairs pushed too closely to the desk... Some of them curl their feet around the table and chair legs (H-1)

Dit wil voorkom asof milieubenadeelde kleuters sukkel om op 'n **mat** te sit:

Hulle kan nie bene kruis en arms vou nie. (D-1)

Ek het ook ondervind dat dit 'n probleem is om kinders op 'n mat te laat sit. Sodra hulle ingekom het van buite af, wou almal lê. Hulle kan nie bene kruis en arms vou nie. Hulle was soos slap wurms (E-1)

5.3.2.3 **Kronologiese ouderdom**

Uit die ondersoek blyk dit dat leerders wat na Julie verjaar eers ná die Junie-vakansie leergereed is:

Skoolgereedheid hang af van hulle ouderdomme en wanneer hulle verjaar. Ek het ondervind dat sommige ná die vakansie eers aanpas. (C-1)

*Ek is verstom dat hulle eers ná die Junie-vakansie ontluik. Dis soos blommetjies wat water kry en hulle sê: **Hierso, gooi die water.** (D-1)*

5.3.2.4 **Liggaamsbeeld**

Ten opsigte van **liggaamsbeeld** word 'n verdere onderskeid tussen *lateraliteit* en *middellynkruising* getref.

Lateraliteit

Dit blyk dat milieubenadeelde kleuters veral probleme ten opsigte van *lateraliteit* ervaar:

In die Graad i-klas is die onderskeid tussen links en regs baie moeilik. Dit kom by ruimtelikheid in. (A-1)

Daar is outjies wat nog steeds links en regs vergeet. (B-R)

Baie van hulle verwar nog steeds links en regs... Selfs tot in Graad ii, Standerd 3 is daar sommiges wat nog 'n probleem daarmee het. (B-1)

*Jy kry natuurlik omkerings van **b** en **d**. (F-1)*

Hulle verwar links en regs. Hulle doen omkerings met die letters en syfers, omdat hulle links en regs nie kan onderskei nie. (G-1)

When they start, the difference between left and right is a general problem... A big problem is the reversing of letters and numbers. It hasn't improved. (H-1)

Middelnykruising

Ten opsigte van **middelnykruising** het die respondente die volgende gesê:

Hier en daar kry jy enetjie wat dit nie kan doen nie. (B-R)

Reversal has got to do with the crossing of the midline and until that is established, that can happen. (H-1)

5.3.2.5 **Motoriese ontwikkeling**

Ten opsigte van **motoriese ontwikkeling** is tekorte ten aansien van **fyn** sowel as **grootmotoriese** ontwikkeling geïdentifiseer. Dit blyk dat swart milieubenadeelde kleuters meer probleme ondervind ten opsigte van **fynmotoriese ontwikkeling**, terwyl blanke milieubenadeelde kleuters meer probleme ondervind ten opsigte van **grootmotoriese** vaardighede:

Waar die blanke kind 'n grootmotoriese uitval toon, is dit heeltemal uitgekakel by die swart kind. Aan die ander kant het laasgenoemde 'n fynspierkoördinasie-probleem. (D-1)

Die swart kinders se groot spiere is baie beter ontwikkel as die blanke kind s'n.

(E-1)

Volgens een van die respondente toon milieubenadeelde kleuters 'n uitval ten opsigte van die natrek van **patrone**:

Aan die begin het hulle gesukkel om 'n patroontjie na te trek. (C-1)

Fynmotoriese ontwikkeling

Die respondente het die volgende aangetoon ten opsigte van **fynmotoriese ontwikkeling**:

Dit moet baie gestimuleer word en aandag kry. (A-R)

Die spiertjies in die hande is nog nie reg ontwikkel nie. (D-1/E-1)

Uit die ondersoek blyk dit dat probleme ten opsigte van *handvaardighede, inkleur, potloodhantering* asook *skryf en skryfrigting* voorkom:

(a) *Handvaardighede*

Ten opsigte van *handvaardighede* het die opvoeders die volgende gemeld:

Sommige Graad 1's kan 'n skêr fisies nie vashou nie... dan kan hulle nie knip nie

(A-1)

Knipwerk is problematies. (C-1/D-1)

Baie van hulle kla oor seer hande. Ek het bevind dat die klein spiertjies nog nie ontwikkel is nie. (E-1)

...en knip is ook 'n probleem. (F-1)

Sommige kinders kan skaars 'n boek reg vashou. (F-1)

Sommige kinders kan nie handvaardighede baasraak nie. Hulle kan nie knip of plak nie. (G-1)

Wrist movements are underdeveloped... When they try to cut out, they use wrist movements in stead of their hands. (H-1)

At the moment, I'm still working on holding bean bags... Some of them don't have the strenght for it. (H-1)

In the beginning, their movements are dreadful. (H-1)

(b) Inkleur

Respondente het die volgende probleme ten opsigte van *inkleurwerk* by milieubenadeelde kleuters geïdentifiseer:

Enkeles het pragtige kleurgebruik, maar sommiges gebruik net pers om mee te teken. Hulle kleurgebruik is nie so goed as wat dit behoort te wees nie. (B-R)

Dit lyk vir my asof die kinders nie daarvan hou om in te kleur nie. (D-1)

Inkleurwerk kan deesdae 'n probleem wees... Sommiges kleur die hele boom net groen in (D-1)

Sommige van hulle sukkel vreeslik met bewegings, veral om liggies in te kleur. (F-1)

Party sal sommer die potlood heen en weer oor die papier trek... Hulle gebruik net een kleur. (F-1)

Colour right out of the lines... not bound by lines (H-1)

(c) Potloodhantering

Uit die ondersoek blyk dit dat milieubenadeelde kleuters 'n verkeerde vashoumanier van die potlood toon en te hard op die potlood druk:

Sommige hou egter nog die potlood verkeerd vas. (B-1)

Baie druk te hard op hulle potlode. (C-1)

Hulle sukkel nog om die potlood reg te hanteer. (E-1)

Party hou die inkleurkryt vreeslik styf vas. (F-1)

There is a pupil who writes with his left hand, but to manipulate his pencil he'll use the right hand. (H-1)

They can't hold their crayons correctly. The most peculiar grips! The pencils would just slip out of their fingers. Others have very clumsy ways of holding their pencils. (H-1)

When they write, their arms form the shape a hook, because they don't hold the pencil correctly. (H-1)

(d) Skryf en skryfrigting

Dit wil voorkom asof milieubenadeelde skoolbeginners probleme ondervind ten opsigte van *skryf* en die *rigting* van die vorming van letters en syfers. Hierdie probleem kan ook dui op oog-hand-koördinasie of potloodhantering:

Die vorming van die letters is soms baie moeilik... agterstevoor en onderstebo. (A-1)

Wat ek die meeste ervaar het, was die verkeerde vorming van 'n sirkel. Hulle vorm dit kloksgewys in plaas van antikloksgewys. As hulle syfers maak trek hulle die streep van onder na bo en maak hulle die k verkeerd om. (B-1)

Die rigting en volgorde ten opsigte van die maak van lettertjies, is problematies. (D-1)

Hulle sukkel met skryf. Hulle sukkel om met die handjie die lettertjie te vorm en om op 'n lyntjie te skryf. (D-1)

Die handskrif is onderontwikkeld. Hulle skryf baie groot. (E-1)

Hulle skryf bo-oor die lyne – bo en onder. (E-1)

Daar is party van hulle wat nog baie sukkel om op die lyntjie te skryf. (F-1)

Die skryfrigting moet baie beklemtoon word. (G-1)

Grootmotoriese ontwikkeling

Sekere van die respondente het die volgende tekorte aangetoon ten opsigte van ***grootmotoriese ontwikkeling***:

Party het moeilik op en af op die klimraam geklim. (A-1)

Uit 'n klas van 25 het ek vier wat nie kan huppel nie... Net so met touspring.

Hierdie kinders weet nie hoe om 'n tou te hanteer nie. (B-R)

Al wat ek ondervind, is dat hulle nie kan touspring nie... Touspring is 'n probleem. (B-1)

Grootmotoriese ontwikkeling verdien aandag. (B-1)

Die aanhoudende sirkelbeweging van die arm is ook moeilik. Hulle kom net halfpad, dan stop hulle. Dan swaai hulle dit weer verder. Hulle kan nie die volle sirkelbeweging uitvoer nie. Dit is 'n probleem. (B-1)

Daar is ook 'n groot uitval... jy kan dadelik die probleem waarneem, veral by natrekwerk. (D-1)

My waarneming is dat sommige nie kan touspring nie. (G-1)

Skipping with a rope is very difficult... Most of them cannot do it when they start school. (H-1)

5.3.2.6 **Oogbeweging**

Ten opsigte van **oogbeweging** het die respondente die volgende gesê:

As ons lees moet die ogies van links na regs beweeg en die koppie moet stil gehou word. Dit is 'n probleem. Hulle wil die koppe draai terwyl hulle lees. (B-1)

5.3.2.7 **Oog-hand-koördinasie**

Dit blyk dat milieubenadeelde kleuters aanvanklik sukkel om van die bord af te skryf en om in 'n lyntjie te skryf:

Hulle kan nie die woord wat hulle sien, in die lyntjie skryf nie. (C-1)

Party sukkel om van die bord af te skryf. (C-1)

Al die oog-hand-koördinasie aktiwiteite was problematies. (G-1)

Hierdie afdeling kan met Afdeling 2.3.2 van die literatuurstudie vergelyk word. Die **KOGNITIEWE ONTWIKKELING** van milieubenadeelde kleuters word vervolgens bespreek.

5.3.3 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

Ten opsigte van KOGNITIEWE ONTWIKKELING is tekorte op die volgende gebiede geïdentifiseer: **aandag en konsentrasie, denkvaardighede, ervaringswêreld, getalbegrip, kleure, perseptuele ontwikkeling, posisie in die ruimte, rigting, ruimtelike oriëntasie, taakvoltooing, taalontwikkeling, toekomspektief, tyd, vormpersepsie en fluktuasie in kognisie.**

5.3.3.1 Aandag en konsentrasie

Uit die onderhoude wat met respondente gevoer is, blyk dit dat luistervaardighede hand aan hand gaan met **aandag en konsentrasie** en problematies is by milieubenadeelde kleuters en skoolbeginners:

Ons juffrouens moet kompeteer met die televisie. Dis 'n probleem. Aandag en konsentrasie kan 'n geweldige probleem wees. Veral by jou luistervaardighede... Ek dink luistervaardighede neem af. (A-R)

Ek ervaar dat kleuters wat by my in die klas kom, nie vir hulle ouers luister nie... Vergeet die ouer se opdrag. (A-R)

Ek het vanmiddag vir hulle 'n storie op 'n bandjie laat luister. Hulle rol rond en speel, want hulle sien nie wat gebeur nie. (A-R)

Konsentrasie is 'n geweldige probleem by die kinders. Hulle kyk rond en kan nie stil sit nie... Ek weet nie of hulle nie aandag gee en konsentreer nie. (A-1)

As ek byvoorbeeld 'n storie vertel luister hulle oopmond. As 'n mens vrae vra kan hulle dit nie beantwoord nie Hulle kan nie onthou nie. (B-R)

Kinders konsentreer nie meer nie. (B-R)

Dis 'n groot probleem. Ek het ook op die meeste van die kinders se rapporte

geskryf dat aandag en konsentrasie kan verbeter. Hulle luister nie. Jy moet drie of vier keer 'n kind se naam sê voordat hy luister. Ons sukkel ontsettend daarmee.
(B-1)

...kinders wat aanmekaar vroetel en gesels. (B-1)

Hulle sit ook nie sommer stil op die mat nie... Hulle speel onderlangs met mekaar.
(C-1)

Aan die begin van die jaar het die meeste Graad 1's 'n aandagprobleem. Hulle kyk rond, kyk by die venster uit, kyk wat in die klaskamer gebeur, kyk wat die maatjie langs hom doen, kyk agter hom, kyk op, kyk af, kyk rond. (D-1)

Hulle kan nie afskakel nie. (E-1)

As ons 'n storie lees, sukkel hulle om stil te sit op die mat en te luister. Konsentrasie is 'n probleem. (F-1)

Jy moet soos 'n hanswors optree om hulle aandag te kry. Deesdae raak hulle baie gou verveeld as jy net staan en praat. (G-1)

Die kinders sukkel as hulle op die mat moet sit en luister. Hulle vroetel en kan nie stilsit nie. Hulle verloor aandag en konsentrasie... Ek sou sê hulle kan vir twintig minute op die langste konsentreer. (G-1)

Concentration is very weak when they start with school.(H-1)

5.3.3.2 **Denkvaardighede**

Dit blyk dat milieubenadeelde skoolbeginners tekorte ondervind ten opsigte van *inisiatief/verbeelding, kreatiwiteit, metakognisie, probleemoplossing en redenasie.*

Inisiatief/verbeelding

Inisiatief is baie beperk, omdat hulle leefwêreld baie beperk is. (A-1)

Hulle teken bome sonder blare. (D-1)

They don't imagine things. (H-1)

Kreatiwiteit

Hy sal net doen wat die ander kinders doen en wag vir 'n voorbeeld. (F-1)

Some of them want to copy what the others have done. They can't think for themselves. (H-1)

Een van die opvoeders het die volgende gemeld ten opsigte van *kreatiwiteit* by die menstekening:

Die kreatiewe kind sal hare teken by mensfigure. (B-1)

Metakognisie

Dit wil voorkom asof milieubenadeede kleuters *metakognisie* nie toepas nie:

Hulle besef nou eers hulle maak foute, veral met klanke... Sommige weet nie dat hulle verkeerd skryf nie, al is die woorde op die bord. (D-1)

Sommige van hulle vul enige antwoord in en hulle besef nie hulle maak foute nie... Die skrif is baie netjies, maar die som se antwoord is nie reg nie. (E-1)

Probleemoplossing

Om self die probleem op te los? Nee, hulle twyfel steeds. (A-R)

Hulle sal net sit en wag dat die ander die antwoorde gee. (B-1)

As hy nie self kan dink nie, kan hy 'n probleem nie oplos nie. (F-1)

Redenasie

Dit wil voorkom asof probleme ten opsigte van **redenasie** deur milieubenadeelde skoolbeginners ervaar word:

Hulle kan nie goed redeneer nie. (B-R)

Hulle sukkel daarmee – ook as hulle in groepe werk. Hulle sukkel nog om vrae te vra. Hulle kan ook nie redes gee nie (C-1)

Party sal redeneer en ander glad nie. (G-1/F-1)

5.3.3.3 Ervaringswêreld

Ten opsigte van **ervaringswêreld** word 'n onderskeid getref tussen **ervaring ten opsigte van boeke en skryfmateriaal** en **algemene ervaring**.

Ervaring ten opsigte van boeke en skryfmateriaal

Volgens sommige van die respondente blyk dit dat swart kinders 'n gebrekkige kennis het van **boeke en skryfmateriaal** :

As hulle in Graad i kom, is dit die eerste keer dat hulle kennis maak met potlode en boeke... Hulle kan glad nie boeke hanteer nie. (E-1)

Die lekkergoed is volop, maar daar word nie voorsien in skryfbehoeftes nie. (E-1)

Baie van die kinders hom uit huise wat glad nie boeke of tydskrifte het nie... Hulle

het nie papier om op te teken of 'n skêr om mee te knip nie. (G-1)

They don't have crayons at home. (H-1)

Algemene ervaring

Aan die een kant blyk dit dat milieubenadeelde kinders se ervaringswêreld in die algemeen baie beperk is:

Jy beseft met klein, eenvoudige dingetjies dat die kinders geen begrip of ervaring het nie. (A-1)

Die kinders is definitief finansieël en emosioneel benadeeld. (B-R)

Hulle het nog nooit met sekere situasies te doen gehad nie. Hier is kinders wat nog nooit met vakansie by die dieretuin of see was nie (B-R)

Hulle horisonne is baie beperk. (E-1)

Aan die ander kant wil dit voorkom asof kinders oor kennis van sake beskik waarvoor hulle nie ryp is nie:

Wat verbasend is, is die kinders se algemene kennis oor verskeie sake. Hulle ervaringswêreld is baie goed... Hulle weet eintlik té veel. (B-1)

Wat my bekommerd maak, is dat ouers hulle kinders toelaat om na programme op televisie te kyk wat nie kinderkykstof is nie. (D-1)

5.3.3.4 Getalbegrip

Dit wil voorkom asof **getalbegrip** baie ontoereikend ontwikkel is, veral by milieubenadeelde kleuters wat nie 'n kleuterskool bygewoon het nie:

Hulle herken nie drie kolle wat voorgehou word nie. As ek byvoorbeeld vyf sirkels teken om te tel, kan hulle nie tot by vyf tel nie. (A-1)

Kinders wat nie in die kleuterskool was nie, se getalbegrip is swak ontwikkel. (E-1)

5.3.3.5 Kleure

Volgens die respondente blyk dit dat swart kinders **kleure** nie by skooltoetrede ken nie:

Van die kinders het nie kleure geken nie - veral waar die kleure nogal dieselfde is. Groen en blou het hulle baie verwar (A-1)

Ek het selfs enetjie wat herhaal en hy kan nog steeds nie kleure onderskei nie. (F-1)

Some of them battle with colour distinction and they mix up blue and green. Sometimes black and brown too. Most of the black children don't have a concept of black and silver. (H-1)

5.3.3.6 Perseptuele ontwikkeling

Dit wil voorkom asof milieubenadeelde kleuters 'n verskeidenheid van perseptuele probleme ervaar:

Ek het groot perseptuele probleme by hulle waargeneem – veral by skrif en lees (A-1)

Persepsie is swak ontwikkel. (G-1)

Daar word 'n onderskeid getref tussen *ouditiewe en visuele persepsie*. Dit blyk dat sommige van die opvoeders van mening is dat *visuele persepsie* beter as *ouditiewe persepsie* ontwikkel is:

Visuele persepsie is beter ontwikkel as ouditiewe persepsie. (A-1)

Visueel is beter as ouditief. (B-R)

Ouditiewe persepsie

Dit blyk dat milieubenadeelde kleuters op die meeste fasette van ***ouditiewe persepsie*** uitvalle toon:

Ouditief veral, want hulle kan nie hoor nie. (A-R)

Ek dink in 'n mate is hulle gehoor onderontwikkel. (A-1)

Ouditiewe persepsie is ontoereikend. Hulle kort baie ouditiewe stimulasie. (B-R)

*Ouditiewe persepsie toon baie groot uitvalle... Diskriminasie, sluiting en opeenvolging is nie goed ontwikkel nie. Ek ondervind meesal probleme by die opeenvolging van klanke. Hulle kan **k a t** klank, maar kan nie vir jou sê dis **kat** nie. (D-1)*

...Hulle hoor nie. Ek dink die kinders luister nie meer nie... Ouditiewe ontwikkeling is baie ontoereikend. Die kinders luister nie meer nie... (G-1)

They don't internalise what they hear. (H-1)

Een van die respondente het gevind dat die **begin- en eindklank** by klanke moeilik is:

Hulle kan die beginklank nie hoor nie. (B-R)

Hulle sukkel met die beginklank. (C-1)

Om die begin- en eindklanke te hoor, is baie moeilik. (G-1)

In teenstelling hiermee is ander respondente van mening dat die **middelste en eindklank** moeilik is:

Aanvangsklanke is makliker om te hoor as eindklanke. (A-R)

Die middelste klanke is baie moeilik hoorbaar. (A-1)

They very often leave out the middle or the end sound. (H-1)

Een van die ander respondente is van mening dat **al drie die klanke** problematies is:

As jy woordjies sê, hoor hulle net byvoorbeeld -ak in plaas van dak - die beginklank ontbreek. Dan kry ons weer waar hulle net da- hoor en nie dak nie. Of jy kry kinders wat net dk hoor. Hulle hoor nie die middelklank nie. (B-1)

Word building needs a lot of drilling, for example m-a-t. (H-1)

Dit wil voorkom asof probleme ten opsigte van rymwoorde voorkom:

Hulle kan nie rymkranke uitdink nie. As ek sê ons moet 'n bietjie dink aan peer/beer en nog kranke soek wat daarby pas, sal hulle sommer tier sê. (B-R)

Visuele persepsie

Ten opsigte van **visuele persepsie** in die algemeen, het respondente soos volg geantwoord:

As die opvoeder nie die leerder doelbewus van 'n saak bewus maak nie, word hy nie daarvan bewus nie... Hulle kan nie in diepte vir hulleself uitkyk nie... Hulle raak nie van iets bewus as jy hulle nie daarop wys nie. (A-R)

That's a big problem and it hasn't improved. (H-1)

Ten opsigte van **visuele persepsie** blyk dit dat milieubenadeelde kleuters probleme

ondervind ten opsigte van *analise en sintese, diskriminasie, opeenvolging/geheue* asook *voorggrond-agtergrond diskriminasie*.

(a) *Analise en sintese*

Jy moet werk daaraan. (A-R)

Met analise en sintese ondervind die leerdere probleme. (A-1)

Sequencing – if it's auditive and visual. Some of them battle with it... They need a lot of drilling with analysis and synthesis... they find it difficult. (H-1)

(b) *Diskriminasie*

Moenie vir hulle sê: Hier's 'n vissie, soek vir my een wat net soos hierdie een lyk nie. Hulle kan dit nie doen nie. (A-R)

Hulle het probleme met visuele diskriminasie ervaar. (A-1)

(c) *Opeenvolging/geheue*

I find some of my black children are very weak with sequencing pictures into a logical order. (H-1)

(d) *Voorgrond-agtergrond diskriminasie*

Hulle maak nog foutjies. (A-R)

*Solank daar nie te veel **detail** is nie, kan hulle dit doen... 'n Eenvoudige prent sal baie help. (A-1)*

Hulle sukkel nog as dit klein prentjies is, maar as dit groot, duidelike prente is, het hulle minder probleme. (B-R)

5.3.3.7 **Posisie in die ruimte**

Dit blyk dat probleme ten opsigte van **posisie in die ruimte** by milieubenadeelde kleuters voorkom:

*Dis 'n geweldige probleem. Ek werk van die begin van die jaar daaraan... Wat vir my die ergste is, is dat dit nie in **Graad R** vasgelê is nie – ook nie teen die einde van die jaar nie. (A-R)*

*Dis baie moeilik vir hulle. Dit veroorsaak dat hulle letters omdraai. Hulle sukkel om te onderskei tussen **voor en agterom, bo en onder**. (A-1)*

Ons gee baie leiding hiermee. (D-1)

5.3.3.8 **Rigting**

Dit wil voorkom asof milieubenadeelde kleuters probleme ondervind ten opsigte van die oorgang tussen 2D en 3D-vlak:

Rigting verbeter soos die jaar vorder. (B-1)

They can do it on the ground because then it is 3D... When you try it on paper, they find it difficult. (H-1)

They cannot build puzzles. (H-1)

5.3.3.9 **Ruimtelike oriëntasie**

Dit blyk dat milieubenadeelde Graad i's sukkel om op die regte plek te skryf.

Hulle begin op die verkeerde plek skryf, nadat ek hoeveel keer al vir hulle gewys het waar om te begin en in watter rigting. (A-1)

*Ek dink nie dis 'n taalprobleem nie, want jy wys fisies vir hulle **up** of **down**... Hulle is nooit seker waar **bo** is nie. (A-1)*

*In die Graad i-klas was **links en regs** baie moeilik vir hulle. Dit kom by ruimtelikheid in. (A-1)*

Hulle werk onderstebo in hulle boeke. Dit dui op ruimtelike oriëntasie... Wanneer hulle skryf kan hulle nie spasies tussen die woorde maak nie. Hulle meet nie met hulle vingers nie. Hulle kan nie skat hoe ver uitmekaar nie. (C-1)

Hy het nie 'n idee hoe dit werk nie... Hy skryf enige plek. (F-1)

Some of them find it very difficult. (H-1)

I think it's also the transition from 3D to 2D. (H-1)

5.3.3.10 **Taakvoltooing**

Dit blyk dat milieubenadeelde kleuters sukkel om 'n opdrag uit te voer:

Hulle sukkel om opdragte uit te voer. (A-R)

*Aan die begin doen ons **volg-die-instruksie**. Dis vir hulle baie moeilik. (G-1)*

5.3.3.11 **Taalontwikkeling**

Ten opsigte van **taalontwikkeling** toon milieubenadeelde skoolbeginners probleme ten opsigte van **begrip, grammatika, lees, selfuitdrukking, storievertelling, woordeskat/taalgebruik en woordherkenning**.

Begrip

Ten opsigte van tweede taalsprekers blyk die volgende:

Hulle verstaan nie wat jy vir hulle sê nie en dan dwaal hulle aandag... Dit boei hulle nie, omdat hulle jou nie verstaan nie (A-1)

Ek dink hulle begryp nie mooi waaroor dit gaan nie. (C-1)

Daar was van die onderwerpe wat hulle nie kon verstaan nie of van die instruksies wat hulle nie kon uitvoer nie. Hulle kon dit nie begryp nie. (E-1)

Grammatika

Grammatikale probleme kom dikwels voor, byvoorbeeld die kind verwys na **he** in plaas van **she** of andersom:

*Hulle praat van **he** in plaas van **she**. (C-1/F-R/H-1)*

Lees

Lees blyk problematies te wees vir milieubenadeelde skoolbeginners:

Kinders lees min. Hulle sukkel met lees. (G-1)

Selfuitdrukking

Sommige kinders sukkel om hulleself in die onderrigtaal uit te druk of dit te verstaan:

As ek na hulle redenasie luister, dan dink ek hulle begryp gedeeltelik, maar omdat hulle 'n taalagterstand het, kan hulle nie altyd verwoord wat hulle dink nie. (A-1)

Hulle sukkel nog om hulle gedagtes in woorde uit te druk. (D-1)

Hulle sal vreeslik stotter en hakkell, want hulle het nog nie die taalgebruik bemeester nie. (E-1)

Storievertelling

Om 'n storie te vertel, is problematies. (G-1)

Now that we have different cultures and English is their second language, the type of story I read to these Grade i's, is not the type I would have read years ago... With some of them I have to drag a story out when I show a picture. (H-1)

Woordeskat en taalgebruik

Dit wil voorkom asof die kwaliteit van **taalgebruik** in die eerste en tweede taal ruimte vir verbetering toon:

*Hulle het slegs kernwoorde gebruik, soos **toilet** of **hungry**. (A-1)*

Veral waar die kleure nogal dieselfde is soos groen en blou, was hulle baie verward. (A-1)

*Kinders gebruik vandag baie **slang**... Baie keer is dit nie meer **slang** nie. Dit word amptelik aanvaar Hulle taalgebruik is arm... Hulle lag as 'n mens fyn humor gebruik, want nie al die kinders snap humor nie.... (B-R)*

Hulle praat tussenin dikwels hulle eie taal. (C-1)

Ek dink dit kan baie verbeter. Ek het vier Graad i's wat oor goeie taalgebruik en woordeskat beskik. (D-1)

Hulle het nog nie die taal aangeleer nie... Hulle verstaan nie die taal nie... omdat hulle in die tweede taal onderrig word. (E-1)

They just don't have the same vocabulary...(H-1)

Woordherkenning

Woordherkenning blyk problematies te wees:

In die begin was woordherkenning vir hulle 'n probleem gewees. (E-1)

5.3.3.12 **Toekomspektief**

Dit blyk uit die ondersoek dat die **toekomspektief** van milieubenadeelde kleuters beperk voorkom:

Ons het 'n bespreking gehad oor wat hulle eendag wil word. Van hulle het gesê hulle wil 'n dokter of 'n prokureur of 'n verpleegster word. Van hulle het gesê I will become a garden boy. (E-1)

Ek wil koerante aflewer of ek kan 'n mechanic, 'n carwatch of 'n polisievrout/man word (G-1)

5.3.3.13 **Tyd**

Dit wil voorkom asof milieubenadeelde Graad i's probleme ten opsigte van tydskonsepte ervaar:

Die kinders kan nie tyd lees nie. (C-1)

Their tenses are incorrect. (H-1)

Time is a very difficult concept to understand. Morning, evening and afternoon as well as yesterday, today and tomorrow is not clear. Yesterday can be anything up to a year ago. The concept of time is very limited, for example 10 o'clock and 2 o'

clock. (H-1)

5.3.3.14 **Vormpersepsie**

Vir sekere milieubenadeelde Graad i's, veral vir die wat nie 'n kleuterskool bygewoon het nie, het dit voorgekom asof kennis van vorms ontoereikend ontwikkel is:

Daar is nog 'n paar wat nie vorms herken nie. (A-R)

Baie Graad i-kindere het nie vorms geken nie. (A-1)

'n Paar ken nog nie verskillende vorms nie, ons moet weer daaraan werk. (E-R)

Die wat nie in die kleuterskool was nie, se vormpersepsie was swak ontwikkel.
(E-1)

5.3.3.15 **Fluktuasie in kognisie**

Dit blyk dat milieubenadeelde Graad i's werk eendag reg kan doen en 'n volgende keer dieselfde werk glad nie regkry nie:

Een dag ken hulle die werk, die volgende dag nie... Aandag gee en konsentrasie fluktueer. 'n Mens wissel die aktiwiteite dan af. (C-1)

Some days they can do it, other days not. (H-1)

Hierdie afdeling kan met Afdeling 2.3.3. van die literatuurstudie vergelyk word.

5.3.4 **SOSIALE, MORELE EN ESTETIESE ONTWIKKELING**

Ten opsigte van milieubenadeelde Graad i's is ontwikkelingstekorte op die volgende terreine deur respondente geïdentifiseer: **aanpassing by die rooster/roetine, dissipline/gehoorsaamheid/gesag/respek, estetiese ontwikkeling, groepwerk,**

identifiserende besonderhede, kulturele ontwikkeling, mededeelzaamheid, oorgangsvaardighede en skakeling met die portuurgroep.

5.3.4.1 **Aanpassing by die rooster/roetine**

Dit blyk dat milieubenadeelde Graad i's aanvanklik sukkel om by die rooster aan te pas en is daartoe geneig om vinnig moeg te word:

Liggaamsoefeninge verloop nie altyd vlot nie. Hulle is nie baie lief vir beweging nie. Hulle sal twee of drie keer hardloop, dan is hulle moeg. (B-1)

Aan die begin word hulle moeg en sê dit, maar as jy besig is kom hulle dit nie agter nie. Aan die begin is daar so hier en daar een wat aan die slaap raak. (C-1)*

Veral aan die begin van die jaar leer jy hulle stap-vir-stap, want hulle is onseker. Dit neem 'n rukkie om aan te pas (D-1)

Die roetine is 'n vreemde situasie vir sommige. (E-1)

By die Graad i's wat nie in 'n kleuterskool was nie, kan jy duidelik 'n agterstand sien. Die omgewing en die roetine is vir hulle vreemd. (F-1)

Ons het kinders wat in die klas sit en aan die slaap raak... Aan die begin het hulle gesukkel om by die roetine aan te pas. Hulle wou elke vyf minute toilet toe gaan. (G-1)

They make such a loud noise and all they want to do, is play. (H-1)

5.3.4.2 **Dissipline/gehoorsaamheid/gesag/respek**

Dit blyk dat die milieubenadeelde skoolbeginner 'n gebrek aan **dissipline** en **respek** toon, **ongehoorsaam** voorkom en nie gehoor aan **gesag** gee nie:

Die kinders is soms voor-op-die-wa. Hulle het geen respek meer nie. (B-R)

Hulle gesels geweldig baie. Hulle is lawaaierig. (B-R)

Ongehoorsaamheid is iets verskriklik! Ek het nog nooit só 'n groep kinders in die sewe jaar wat ek Graad i het, gehad nie... Elkeen skreeu soos hy wil. Jy sukkel om dit by hulle af te leer. (B-1)

Dit is dikwels nodig om van die kinders te straf, omdat hulle nie luister as daar gepreek of gebid word nie. Hulle vroetel en gesels. Ongehoorsaamheid is 'n probleem. (B-1)

Hulle loop rond en praat verskriklik. (C-1)

Dissipline is 'n probleem in die klas... Hulle weet nie wat dissipline is nie. (E-1)

Hy dink hy kan net doen wat hy wil, hy dink hy hoef nie te luister nie. (F-1)

Routine is a problem... it is very difficult to get them to sit down – not to get up and walk around in the classroom... Otherwise they just call out and talk whenever they want to... (H-1)

5.3.4.3 Estetiese ontwikkeling

Dit blyk dat milieubenadeelde Graad i's 'n agterstand toon ten opsigte van **estetiese ontwikkeling**:

Hulle hou nie van inkleur nie. (D-1)

Hulle vou die boek soos hulle wil en dit maak glad nie saak as die bladsy gevou het nie. Hulle gee nie om nie. As hulle werk ook. Die hele boek maak donkie-ore. (E-1)

...Hulle het nie veel erg daaraan of die hele prent groen is en of die prent pers is nie... Ek dink dit gaan net daaroor om die tekening te voltooi en nie noodwendig oor hoe dit lyk nie. (F-1)

5.3.4.4 **Groepwerk**

Volgens die respondente blyk **groepwerk** problematies te wees by milieubenadeelde skoolbeginners:

Groepwerk? Die kinders wil nie beurte maak en deel nie. (B-1)

... Al die leerders is nie altyd aanpasbaar in 'n groep nie. (F-1)

Dis moeilik aan die begin van die jaar, maar dit verbeter met tyd. Elke kind wil sy eie ding doen. Hulle kan nie in 'n groep saamwerk nie. (G-1)

Group work can be a problem... They just don't fancy it... They don't want to share. (H-1)

5.3.4.5 **Identifiserende besonderhede**

Dit wil voorkom asof sekere kleuters nie hulle eie vanne ken nie:

Weet jy dat daar kinders is wat nie hulle vanne ken nie. (B-R)

5.3.4.6 **Kulturele ontwikkeling**

Dit blyk dat wanneer **Graad R** en Graad i-kindere voor 'n keuse gestel word, hulle verkies om met hulle eie **kultuur** of taalgroep te sosialiseer:

*Wanneer 'n maatjie iets in Engels vra, sal party Afrikaanse kinders sê: **Ek hoor nie wat jy sê nie** en omdraai en loop... Die Engelse kind ly daaronder, want hy kan nie Engels met die maatjies praat nie – hy moet Afrikaans praat. (B-R)*

Die kultuurgroepe meng nie soseer gedurende pouses nie. (B-1)

Ek het hier en daar enetjie wat sal lelik praat van 'n ander kultuurgroep. (G-1)

*Sometimes I'll have it... They refer to **that black boy over there**. (H-1)*

5.3.4.7 **Mededeelsaamheid**

Dit wil voorkom asof milieubenadeelde Graad i-kindere onmededeelsaam ten opsigte van besittings en ruimte is:

Kindere het nog nie geleer om te deel en om mekaar in ag te neem nie. (A-1)

As hulle op die mat sit, mag niemand aan hulle raak nie. Daardie ruimte is net tot hulle eie beskikking. Hulle kan lê, hulle bene uitstrek en niemand mag aan hulle raak nie – of daar nou genoeg ruimte is vir almal of nie. (E-1)

*Hulle gun niemand iets nie... Hulle is baie besitlik... byvoorbeeld **mý pen**. Iemand mag nie daaraan raak nie... Hulle het nog nie geleer om mededeelsaam te wees nie... *Selfsugtigheid*... (E-1)*

Sharing at this age is a problem! (H-1)

5.3.4.8 **Oorgangsvaardighede**

Hulle is gewoon aan die ontspanne atmosfeer by die kleuterskool... Dis moeilik om hulle te leer jy kan nie nou sommer net sê wat jy wil, wanneer jy wil nie. (D-1)

5.3.4.9 **Skakeling met die portuurgroep**

Dit blyk dat milieubenadeelde skoolbeginners bakleierig voorkom:

*Die een kan nie vir die ander een wag om in die ry te staan nie... Dis verskriklik!
Hulle baklei dikwels. (A-1)*

Dis baie lekker vir hulle as 'n ander maatjie moet pakkry of as 'n ander maatjie in die moeilikheid is. (A-1)

Dan het jy 'n kind wat se geaardheid van so 'n aard is, dat die kinders hom uitskuif. (B-1)

Nou kry jy 'n nuwe outjie wat van heeltemal 'n vreemde skool af kom en omdat die klompie nou al maatjies is, aanvaar hulle nie maklik 'n nuwe maatjie nie. (B-1)

Die kinders lag vir mekaar as hulle foute maak. (B-1)

Dis 'n verskriklike bakleiery oor enige iets. Voor in die ry staan, 'n plek in die klas, of eerste op die mat sit. Hulle stamp mekaar gedurig, of stoot en klap aan mekaar. (E-1)

Dit is vir hulle ontstellend as iemand voor hulle indruk... Hulle sal maklik skop en stamp. (F-1)

Hierdie afdeling kan met Afdeling 2.3.4 van die literatuurstudie vergelyk word.

5.4 TEKORTE BY LEERGEREEDHEIDSPROGRAMME

Leergereedheidsprogramme wat deur die betrokke kleuterskole geïmplementeer is, is KURRIKULUM 2005, SMILE EN TED EDUCATIONAL PROGRAMME FOR THE PRE-PRIMARY SCHOOL (TED). Agtergrondfeite aangaande die programme word in Afdeling 3.4.4 bespreek. Daar word ook in hierdie verband verwys na die skematiese vergelyking wat tussen verskeie leergereedheidsprogramme getref is (TABELLE 1-12). Die volgende tekorte in dié programme is deur die respondente geïdentifiseer:

5.4.1 KURRIKULUM 2005

Van die respondente het die volgende tekorte ten opsigte van KURRIKULUM 2005 gemeld:

Daar is nie voldoende geleentheid om leemtes aan te spreek nie... Daar's nie genoeg riglyne ten opsigte van die tydsindeling nie... Daar is te veel dinge wat gedoen moet word en te min tyd. (A-R)

Wiskunde en kuns toon leemtes. (A-R)

Daar word nie progressief te werk gegaan nie... Die program is nie uitgebrei na die junior groepe nie... Daar is nie kans vir eksperimentering nie. (B-R)

Die musiek en beweging is té min aktiwiteitsgerig. (F-R)

Formele werk is verkeerd om – kleuters moet eers knip en dán inkleur... Kleuters moet vorms eers ken, voordat hulle probeer lees... Kleuters moenie leer lees nie, want hulle visuele geheue is te klein... hulle moenie leer skryf nie, want hulle fynspiere is nog nie voldoende daarvoor ontwikkel nie... hulle moenie inkleur nie, want hulle kan nog nie die spiere beheer nie. (F-R)

5.4.2 SMILE

Ten opsigte van die SMILE-program het van die respondente die volgende gesê:

Jy moet die heelryd bywerk. (F-R)

Meer aandag kan gegee word aan natuurwetenskappe en ekonomiese wetenskappe. (D-R)

5.4.3 TED EDUCATIONAL PROGRAMME FOR THE PRE-PRIMARY SCHOOL

Sekere van die respondente het die volgende ten opsigte van TED EDUCATIONAL PROGRAMME FOR THE PREPRIMARY SCHOOL (TED) gemeld:

Hoewel die program baie perseptueel gerig is, dink ek dit kan selfs meer beklemtoon word. (A-1)

Jy moet steeds bywerk. (E-R)

5.5 MOONTLIKE OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE BY MILIEU-BENADEELDE KLEUTERS

Oorsake van milieubenadeeldheid en nie-leergereedheid word breedvoerig in Hoofstuk 2 bespreek. Moontlike oorsake is in die empiriese ondersoek deur die respondente geïdentifiseer en is die respondente se persoonlike en subjektiewe menings. Uit die empiriese ondersoek blyk die volgende moontlike hoofredes vir die ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde skoolbeginners: MOONTLIKE HUISLIKE, SKOLASTIESE ASOOK SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE.

5.5.1 MOONTLIKE HUISLIKE OORSAKE

Volgens die respondente dra tekorte op die volgende terreine ten opsigte van die ouerhuis by tot milieubenadeeldheid en nie-leergereedheid: **ervaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis, die gesin, die kleuter self, die moeder, onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers, ouerbetrokkenheid, ouerskapstyl, versorging van die kleuter.**

5.5.1.1 Ervaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis

Aan die een kant blyk dit dat milieubenadeelde kleuters aan situasies blootgestel word wat nadelig vir hulle ontwikkeling kan wees:

Ouers laat kinders toe om na sekere programme op televisie te kyk... dis sekere programme wat gesag afkraak. (D-1)

Hulle beskik oor kennis waarmee Graad i-kindere nie op hierdie ouderdom gekonfronteer behoort te word nie. Dit maak hulle bang en skrikkerig. (D-1)

Ons koop alles. Kinders stoot nie meer 'n karretjie rond nie. (G-1)

Hulle teken nie meer nie en hulle verf nooit nie. (G-1)

Ek dink wanneer kinders lelik van ander kultuurgroepe praat, dit van die huis af kom. (G-1)

Obviously they have been taught at home that other cultures are different. (H-1)

Aan die ander kant blyk dit dat die meeste van die respondente van mening is dat milieubenadeelde kleuters nie aan noodsaaklike situasies blootgestel word nie:

Hulle leefwêreld is baie beperk. Hulle het nog nooit regtig veel in hulle lewens gesien of beleef nie. (A-1)

Ek glo nie by die huis word daar meer aan tafel geëet en gesels nie. Dis hoekom kleuters nie eintlik goed redeneer nie. (B-R)

Ouers vertel nie meer stories by die huis nie. (B-R)

Toe ons die kinders plaas toe geneem het, het hulle monde oopgehang, want hulle het nog nooit 'n lewendige kalkoen, gans, hoender of koei gesien nie. (B-R)

Oor naweke is daar nie tyd vir uitstappies nie. (B-1)

Hulle oefen nie by die huis om tou te spring nie. (B-1)

Die wat nie by die kleuterskool was nie, het dikwels 'n agterstand. (B-1)

Ouers koop nie inkleurboeke nie. (D-1)

Hulle ervaringswêreld is baie beperk. (E-1/G-1)

Die kind het nie 'n kleuterskool bygewoon nie. (E-1/D-1/G-1)

Ek glo nie daar is altyd genoeg stoele in 'n huis nie... Hulle word as kleintjies nie geleer om veilig en ordentlik op 'n stoel te sit nie. Ek dink dis die huislike omstandighede. (E-1)

Ek dink kreatiwiteit het te make met blootstelling. (F-1)

Ek dink dis by 'n gebrek aan blootstelling. (F-1)

Baie kinders kom uit huise wat glad nie boeke of tydskrifte het nie... Van ons kinders word nie blootgestel aan dinge wat ander kinders as vanselfsprekend aanvaar nie. (G-1)

Ek dink sommige van hierdie kinders was nog nooit in 'n tandarts of 'n dokter se spreekkamer nie, ook nie by die dieretuin nie... Ek het 'n seuntjie in die klas wat nou vir die eerste keer by die see was. (G-1)

I don't think they were allowed to do such things at home. They weren't allowed to climb so they weren't used to it... Maybe they just never had a rope at home to skip with. Some don't have the co-ordination for it. (H-1)

I don't think puzzles and colouring-in books were bought for them when they were smaller. (H-1)

5.5.1.2 Die gesin

Dit blyk dat die funksionering van milieubenadeelde gesinne verband hou met milieubenadeeldheid. Daar word 'n onderskeid getref tussen die *algemene gesinsprofiel, spel, televisie en die rekenaar.*

Algemene gesinsprofiel

Daar's nie altyd kommunikasie by die huis nie. Hulle kry ook nie aandag by die huis nie... (A-1)

'n Kind wat uit 'n omgewing of huishouding kom wat nie gesond is nie, sal dadelik oorreageer. (B-R)

Uit 'n groep van 25 is daar tien wat uit gebroke huise kom. Drie van hulle het 'n ouer verloor deur die dood, twee van hulle deur selfmoord, een deur kanker. Tien van die kleuters het nie meer hulle eie ma of pa nie. (B-R)

*Die meeste van die kinders het vanoggend skool toe gekom. Sy pa en ma werk. Hy is tot vyfuur vanmiddag by die naskoolsentrum. Nou kom haal sy pa hom. Wat doen die pa? Hy jaag huis toe. Hulle koop miskien 'n brood en iets om te eet. Hulle eet vinnig. **Is jou huiswerk gedoen, ja of nee?** Hy word gebad. Agtuur is hy in die bed. Die televisie speel en die radio speel. Ma skreeu en hulle het miskien kuiermense. Die huislike omstandighede is so bedrywig, dat alles by die kind verbygaan. (B-1)*

Ons praat te min met ons kinders by die huise. (G-1)

Spel

Dit blyk dat kinders nie genoeg tuis speel nie:

Hulle speel nie. (A-R)

Deesdae het kinders sulke duur speelgoed, dat hulle liever in die huis speel. (B-R)

Hulle kom by die huis en sit heeldag. (C-1)

Kinders speel nie meer nie. (D-1)

Miskien omdat ons kinders nie meer rondhardloop nie. Hulle speel nie meer nie. (D-1)

*Ek het besef kinders speel nie genoeg nie. Die begrip van **bo en onder** asook **voor en agter** word geoefen deur te speel... Ek dink ons blanke kinders klim en klouter nie meer nie. Hulle speel nie meer buitekant nie, hulle vang nie 'n bal nie, hulle klim nie boom nie. Ek ondervind egter dat ons swart en ander kultuurgroepe niks anders het om hulle mee besig te hou nie. (G-1)*

Televisie en die rekenaar

Te veel tyd voor die televisie en die rekenaar kan tot oormatige visuele stimulering lei. Dit kan lei tot 'n geneigdheid daartoe om gou verveeld te raak. Dit kan ook die kleuter daarvan weerhou om genoegsaam te speel en kan 'n struikelblok in die ontwikkeling van **ouditiewe persepsie** wees:

Ek het ondervind dat hulle maklik verveeld raak. (A-1)

Hulle is bederf deur die televisie... daarom is hulle visueel beter ingestel. (B-R)

...hulle hoor en sien nie. Hulle oë is vasgenaël op die televisie... Hulle hoor 'n storie, maar hulle wil die prentjies sien. (B-1)

'n Mens kan sien hulle sit meer voor die televisie en kyk na prentjies in plaas van om te luister na stories. (D-1)

Die blanke kind sit gedurig voor 'n rekenaar. (E-1)

Hulle speel óf die heeldag op die rekenaar óf kyk die heeldag televisie. (G-1)

Maybe it's television. They are passive while they watch television. (H-1)

5.5.1.3 Die kleuter self

Ten opsigte van oorsake by **die kleuter self**, word daar onderskei tussen **biologiese/genetiese faktore** asook **rypheid en vlak van ontwikkeling**.

Biologiese/genetiese faktore

Geslag, kronologiese ouderdom, oogprobleme en oorhaastigheid kom hier ter sprake:

(a) *Geslag*

Volgens sommige van die respondente hou *geslag* verband met **grootmotoriese vaardighede**:

Baie van die seuntjies sukkel nog om te huppel. (B-1/C-1)

Touspring is definitief meer problematies by seuns as by dogters. (D-1)

Seuntjies speel ander soort speletjies as dogtertjies... Dogtertjies sal gou in 'n groep touspring en die seuns is eerder besig om 'n bal te skop of sokker te speel. Dit doen hulle weer beter. (F-1)

Touspring is vir die seuntjies baie moeilik. (F-1)

Een van die respondente is van mening dat **metakognisie** verband hou met *geslag*:

Definitief meer problematies by seuns as by dogters. (D-1)

Volgens een van die respondente blyk dit dat *geslag* 'n rol speel in die mate van **netheid** in die Graad i-kind se werk.

Dogtertjies se werk is gewoonlik netjies en presies. (E-1)

Volgens 'n respondent hou **omkerings** verband met *geslag*:

Reversals are more common amongst boys. (H-1)

(b) *Kronologiese ouderdom*

Hulle word hier van Julie af skoolgereed. (C-1/D-1)

(c) *Oogprobleme*

Dit wil voorkom asof oogprobleme die kind se vermoë ten opsigte van **balans** en **skryf** nadelig kan beïnvloed:

A child with eye problems can't balance well. (H-1)

Some will go right out of the line. That often happens to a child with eye problems.

I had a pupil's eyes tested. ... they found that his eyes weren't working together.

(H-1)

I don't know if some of them do reversal because of dyslexia. (H-1)

(d) *Oorhaastigheid*

Ek sou sê dat hulle vinnig wil klaarmaak. (E-1)

Rypheid en vlak van ontwikkeling

Een van die respondente het die volgende gesê ten opsigte van **rypheid**:

I think that's developmental. (H-1)

Daar word 'n onderskeid getref tussen *fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkeling*:

(a) *Fisieke ontwikkeling*

Dit blyk dat die kinders onaktief en onfiks is en gou moeg word:

Hulle is onaktief.. Hulle is lomp. (A-1)

Hulle is nie baie lief vir beweging nie. Hulle sal twee of drie keer hardloop, dan is hulle moeg. Hulle sit in die skool. As jy gaan speel, is hulle uitasem... Hulle word gou moeg. (B-1)

Hulle sit gedurende pouses. (B-1/D-1)

Dis omdat die klein spiertjies nie ontwikkel is om saam met die hand te werk nie. (D-1)

(b) *Kognitiewe ontwikkeling*

Maybe it's got to do with abstract thinking. (H-1)

Some of their perceptual skills haven't developed fully yet. (H-1)

(c) *Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling:*

Jy kry 'n enkeling... 'n katterige kind... of 'n bakleier. (B-1)

That's the way she is. (H-1)

5.5.1.4 Die moeder

Respondente het die volgende te sê gehad ten opsigte van milieubenadeelde kleuters se moeders:

Dis soms die ma. Dit kan van die ouerhuis af kom. Dáár moet die insette begin... Die juffrou kan nie alles by die kleuterskool doen nie. (A-1)

Die ma is soms nie by die huis nie. (A-1)

Ek sien by oueraande dat ma's nie dissipline toepas nie. (B-1)

Die ma raadpleeg nie die kind se huiswerkboek nie, dan bel hulle die skool en vra hoe laat die kinders oefen of hoe laat die skool sluit. (B-1)

Ek het al gedink ma's is te bang dat hulle kinders met 'n skêr moet knip. (G-1)

5.5.1.5 Onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers

Uit die ondersoek blyk dit dat ouers onkundig ten opsigte van kleinkindopvoeding is:

Die ma het nie tyd om haar kind te leer nie en dalk kan sy nie. (B-R)

Die kinders maak almal hulle nulle so verkeerd om. Dis seker maar soos hulle by die huis ook leer teken het. Die ouers het nie daarna opgelet nie, of hulle het nie beseef dat dit die verkeerde rigting is nie. (B-1)

Want hulle leer by mamma en pappa verkeerde skryfwyses. (D-1)

Ek dink ouers doen dit omdat hulle oningelig is. (F-1)

Miskien uit onkunde. (G-1)

They just don't have the terms of reference... Maybe they don't think it's necessary to buy toys. In the past it might have been the experience. I don't think that's the problem today. Maybe they just don't know what to do. (H-1)

I'm not sure whether they've ever been given the opportunity to really think about things at home... it has got worse and worse every year.(H-1)

I feel they've never been corrected. (H-1)

5.5.1.6 Ouerbetrokkenheid

Volgens die respondente kan milieubenadeeldheid en nie-leergereedheid veroorsaak of vererger word vanweë gebrekkige kommunikasie met die skool. Dit wil voorkom asof daar 'n behoefte bestaan dat ouers reeds vanaf voorskoolse vlak betrek moet word by die onderrigproses:

Ek wens ek het 'n beter begrip gehad van wat in die ouerhuise aangaan. (A-1)

Daar is ouers wat glad nie eers op briewe reageer nie. (A-1)

Ek skryf al in hierdie besware in hulle huiswerkboeke, maar dit help nie! (B-1)

As ons in die begin van die jaar met die ouers daaroor praat, dan kry ons geen reaksie nie. (B-1)

Die ma haal nie die kind se huiswerkboek uit nie, dan bel hulle die skool en vra hoe laat die kinders oefen of hoe laat die skool sluit. Dan is die inligting reeds verskaf. Die ouers luister oënskynlik ook nie. Hulle lees ook nie die briewe nie. (B-1)

Jy moet uitreik na die ouers toe. Andersins sal jy nie ouerbetrokkenheid kry nie. (D-1)

Ons ontvang soms geen terugvoer van die huis af nie. (F-1)

5.5.1.7 Ouerskapstyl

Dit wil voorkom asof **ouerskapstyl** 'n rol speel in die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters:

Ek plaas die skuld op ouers wat die kinders toelaat om te veel televisie te kyk. Hulle vertel nie meer stories nie en hulle gesels nie meer met hulle kinders nie. Hulle speel nie meer speletjies met die kinders nie. (B-R)

Konsentrasieprobleme kom van die ouerhuis af. (B-1)

Kommunikasie tussen ouers en kinders is sigbaar tydens oueraande. Sommige ouers praat aanhoudend, maar die kind luister nie. Ek sien tydens oueraande dat ma's nie dissipline toepas nie. (B-1)

Daar is party huise waar kinders nie toegelaat word om te praat en te redeneer nie. (G-1)

Ek dink ook kinders leer nie om te luister by die huis nie. (G-1)

Maybe creativity got to do with the way some children are brought up. (H-1)

Dit blyk dat ouers soms oorbeskermend optree:

Die ouers is somtyds oorbeskermend. Hulle gee hulle kinders nie kans om kaalvoet te loop nie, of om klimoefeninge te doen nie. Die kleuter sal nie sy skoene uittrek nie. Die gevolg is dat die kind nie die kans kry om soos die ander kleuters te klim nie, want sy ma het gesê hy mag nie sy skoene uittrek nie. Ouers laat nie hulle kinders meer in die son speel nie. 'n Kind moet soms buite speel, want daar bou hy weerstand op. (B-R)

Ek dink dis dalk ouers wat alles by die huis vir die kind doen. Die kind mag nie self

iets doen of sê nie. Dan ontwikkel hy nie sy kreatiewe vermoëns nie. Alles word vir hom gedoen en vir hom gesê. Die kind sal vir my sê sy ouers laat dit nie toe nie, want hy gaan mors. (F-1)

Ouers bêre die skêr. Die kind mag dit nie gebruik nie. (F-1)

Baie keer kry ons kinders wat so laat as elfuur televisie kyk op 'n Sondagaand. Maandagoggend is hulle deur die slaap. (G-1)

5.5.1.8 **Versorging van die kleuter**

Dit wil voorkom asof daar nie tuis opgelet word na gesonde eetgewoontes en/of voldoende voeding nie:

Eetgewoontes. Ek sien die kosblikke is vol lekkers en koeldrank, maar gesonde toebroodjies en vrugte ontbreek. (B-1)

Ek het kindertjies wat broodjies by die skool kry. (D-1)

5.5.2 **MOONTLIKE SKOLASTIESE OORSAKE**

Ten opsigte van SKOLASTIESE OORSAKE word daar 'n onderskeid getref tussen **die pre-primêre skool, die primêre skool en kontinuïteit tussen die huis en die skool.**

5.5.2.1 **Die pre-primêre skool**

Uit die ondersoek blyk dit dat Graad i-respondente baie lof het vir pre-primêre opvoeders se pogings ten opsigte van leergereedmaking. Die respondente het egter verskeie leemtes geïdentifiseer ten opsigte van die wyse waarop kurrikula deur **die pre-primêre skool** geïmplementeer word. Daar word spesifiek na die volgende aspekte verwys: *dissipline, motoriese ontwikkeling, opvoederopleiding en ouditiewe ontwikkeling.*

(a) *Dissipline*

Dit blyk oor die algemeen dat daar 'n behoefte is aan meer *dissipline* by die kleuterskool:

Al wat my pla van die kleuterskool, is die dissipline. Ons sukkel daarmee in die klaskamer. Hulle was gewoonnd daaraan om rond te loop soos hulle wil en te praat soos hulle wil en hulle dink hulle kan dit hier ook doen... Dít pla van die kleuterskool. Daar is te veel sosiale vryheid. Daar is nie vasgestelde dissipline nie. Elkeen raas soos hy wil en jy kry dit nie sommer afgeleer nie. (B-1)

Dissipline. Hulle loop rond in die klaskamer en praat aanhoudend. (C-1)

Hulle is gewoonnd aan die ontspanne atmosfeer by die kleuterskool... Dis moeilik om hulle te leer dat jy nie kan praat net wanneer jy wil nie. (D-1)

(b) *Fynmotoriese ontwikkeling*

Dit blyk dat daar 'n behoefte is aan meer aandag ten opsigte van *fynmotoriese* vaardighede, veral ten opsigte van inkleur:

Ek weet nie of die juffrou by die kleuterskool so baie klem daarop lê nie. (B-1)

Hulle moet meer fyn werkies doen soos met klei speel, of balletjies met die hand rol en krale inryg. (D-1)

Dit blyk dat daar 'n behoefte is dat die kleuterskool meer aandag wy aan die **rigting van vorming** van die sirkel en ander skryfvaardighede, wat die voorafoefening is vir die latere vorming van letters en syfers:

*As hulle enigsins skryfvaardighede kan leer, byvoorbeeld **tik-takke** (**zig-zags**). Vertikale lyne moet van bo afgaan en die horisontale lyne moet van links na regs getrek word. Die sirkel moet van die regterkant af gevorm word. (B-1)*

(c) *Opvoederopleiding*

Dit wil voorkom asof daar 'n behoefte is aan toepaslik opgeleide opvoeders by die kleuterskool ter wille van kontinuïteit:

Dit moet 'n opgeleide persoon wees wat onderrig. (A-1)

Daar is kleuterskole wat daarop roem dat hulle kleuterskole is. Hulle neem egter nie opgeleide opvoeders in diens nie. (G-1)

(d) *Ouditiewe ontwikkeling*

Dit blyk dat daar 'n behoefte is dat die kleuterskool meer aandag aan *ouditiewe* stimulasie moet gee:

'n Mens word bewus daarvan dat die kleuterskole baie tyd en aandag gee aan visuele persepsie. Baie meer as aan ouditiewe persepsie. Die kleuterskool doen eerder visuele werk, wat die kind kan huis toe neem. (D-1)

5.5.2.2 **Die primêre skool**

Dit wil voorkom asof die primêre skool nie altyd by die ontwikkelingsvlak van die kind aanpas nie:

*Te veel **detail** maak voorgrond-agtergrond diskriminasie vir hulle moeilik. (A-1)*

5.5.2.3 **Kontinuïteit tussen die huis en die skool**

Dit blyk dat daar nie voldoende kontinuïteit tussen die huis, die pre-primêre skool en die primêre skool bestaan nie:

Ek wil graag hê die kleuter moet sy naam aan die einde van die jaar kan skryf, maar ek mag hom nie leer skryf nie... Hulle wil gestimuleer word. (A-R)

Ek weet nie of die juffrou by die kleuterskool so baie klem daarop lê nie. (B-1)

Ons het die kleuterskool gevra om getalbegrip nie so baie in te oefen nie, want dit veroorsaak dat die kinders verveeld is met die wiskundelesse tydens die eerste drie maande van Graad i. (D-1)

*I think their parents were taught the **ball-and-the-stick method** when they learned how to write. (H-1)*

5.5.3 MOONTLIKE SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE

Ten opsigte van SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE word daar 'n onderskeid getref tussen **algemene demografiese faktore, enkelmoederskap, kultuur, sosiale faktore, sosio-ekonomiese faktore en taal.**

5.5.3.1 Algemene demografiese faktore

Uit die empiriese ondersoek blyk dit dat omgewingsfaktore die ontwikkeling van die kleuter kan beïnvloed:

Ek dink dis die omgewing. (B-R)

*70-80% kinders kom uit **disadvantaged** gebiede. (G-1)*

5.5.3.2 Enkelmoederskap

Dit blyk dat enkelmoederskap verband hou met milieubenadeeldheid:

Sommige ma's is enkelouers. (B-R)

Ek het agt enkelma's wat geskei is en sukkel om die pot aan die kook te hou. (G-1)

5.5.3.3 **Kultuur**

Dit blyk dat **fisieke ontwikkeling** verband hou met kultuur.

Fisieke ontwikkeling verskil van kultuur tot kultuur. (G-1)

Ten opsigte van **fisieke ontwikkeling** word daar 'n onderskeid getref tussen *balans*, *ervaringswêreld* en *motoriese ontwikkeling*.

(a) *Balans*

Dit blyk dat *balans* verband hou met kultuur:

Balans hang af van kultuurgroep... (G-1)

Sommige van die respondente koppel probleme ten opsigte van **postuur** (*balans*) aan kultuur:

Swart kinders is nie daaraan gewoond om op 'n stoel te sit nie. Hulle word nie geleer om veilig en regop op 'n stoel te sit nie. (E-1)

(b) *Ervaringswêreld*

Dit blyk dat *ervaringswêreld* verband hou met kultuur:

Die swart kind word nie voorskools aan boeke en potlode blootgestel nie. (E-1)

(c) *Motoriese ontwikkeling*

Een van die opvoeders meld dat dit blyk dat swart kinders beter vaar ten opsigte van *fynmotoriese* vaardighede:

Ek sien ons swart kinders kan baie goed met hulle hande werk. Hulle kan goedjies

bou, knip en balletjies maak. Blanke kinders sukkel daarmee. (G-1)

Sekere van die respondente was van mening dat sekere **grootmotoriese** vaardighede verband met kultuur hou:

Blanke kinders kan glad nie 'n bal bons nie... Hulle sukkel met touspring. Om te huppel, is ook moeilik vir hulle. (D-1)

Blanke kinders kan nie klim en klouter nie en kan nie 'n bal vang nie. (G-1)

Blanke kinders kan goed swem, terwyl swart kinders dit nie kan doen nie. (G-1)

Dit blyk dat probleme ten opsigte van **kreatiwiteit** verband hou met kultuur. Volgens die respondente wil dit voorkom asof blanke kinders meer sukkel om skeppend te bou uit afvalmateriaal:

*Blanke kinders kan nie goedjies bou en maak vir **Technology** nie. Swart kinders kan uit enige iets vir jou 'n huisie of iets maak. (G-1)*

Aan die ander kant, beweer respondente dat swart kinders sukkel om **sinne** te maak:

Sinskonstruksie kan baie verbeter. (F-1)

Volgens een van die respondente hou **lateraliteit** verband met kultuur:

I think it is also a developmental factor with blacks. (H-1)

Dit wil voorkom asof blanke kinders swakker vaar ten opsigte van **ouditiewe persepsie**, veral ten opsigte van ritme:

I find that auditive skills are not well developed in white children, for example rhythmic clapping... the white children are much weaker than the black children. Black children are just more rhythmical. (H-1)

Dit wil voorkom asof **ruimtelike oriëntasie** verband hou met kultuur:

Ek ervaar dat die swart kinders in my klas nie weet hoe om van voor in 'n boek na agter te werk nie. Óf die boek is onderstebo, of hulle werk nou agter, dan in die middel en dan voor. (G-1)

Een van die respondente koppel **selfstandigheid** aan kultuur:

Hulle ry met 'n taxi vandat hulle drie jaar oud is. (A-1)

Black children are being left with other people a lot without their parents. They're very independent. (H-1)

Dit wil voorkom asof **taalontwikkeling** verband hou met kultuur:

Taal is 'n probleem by die swart kinders... Hulle verstaan nie wat jy sê nie en dan dwaal die aandag. (A-1)

Taal is 'n probleem by die swart kinders. (E-1)

Dis nie hulle moedertaal nie. (F-1)

Taal is 'n algemene probleem by tweede of derdetaalsprekers. (G-1)

Vir omtrent driekwart van ons kinders is Engels 'n derde taal. (G-1)

Some of them don't know English... It might be a language problem. (H-1)

Because English is a second or third language, they do have language problems. Especially grammar is being used incorrectly. (H-1)

5.5.3.4 **Sosiale faktore**

Ten opsigte van **sosiale faktore** word daar onderskei tussen vaderidentiteit en maats:

'n Kind weet soms nie wie die pa is nie. (B-R)

Jy kry 'n kind wat van 'n ander skool af kom. Hierdie kinders is nou al sulke groot maatjies en daarom verwerp hulle die nuweling. (B-1)

5.5.3.5 **Sosio-ekonomiese faktore**

Dit wil voorkom asof milieubenadeeldheid dikwels hand aan hand gaan met armoede:

Ouers koop nie die nodige skryfbehoeftes vir die skool nie... Daar is nie altyd die nodige finansies nie. (E-1)

Omdat daar nie altyd die nodige finansies is nie, is hulle nie altyd betrokke by aktiwiteite nie. Hulle word benadeel omdat die nodige geld nie daar is nie. (E-1)

*Party het nie geld vir potlode en vetkryt nie... Hulle het nooit 'n eie potlood of inkleurkryt of gom nie... Ons praat altyd van die **arm kindertjies**. (F-1)*

Ek het 'n hele paar kinders wie se ouers nie werk het nie. (G-1)

Ouers soek, maar kry nie werk nie. (G-1)

Ouers is soms nie tuis nie vanweë lang werksure en baie moeders werk:

Sy pa en ma werk. Hy is tot vyfuur vanmiddag by die naskoolsentrum... kom eers teen die aand by die huis. (B-1)

Ek wonder of daar tien ma's is wat nie werk nie... Albei ouers werk gewoonlik. (B-1)

Daar is baie mammas wat werk. (D-1)

5.5.3.6 Taal

Baie keer kom hulle uit 'n gesin met een Afrikaanse ouer en een Engelse ouer... Ek dink die groot probleem is waar 'n Afrikaanse ma met 'n Engelse pa getroud is, of andersom en dan word albei tale gepraat. Dit verwar 'n kind verskriklik... (B-R)

*Ons werk baie aan persepsie, want in Graad i moet hulle dinge kan doen wat hulle nie voorheen kon doen nie... soos **bo, onder, langs** ensovoorts... Daar is kinders wat dit nie kan doen nie... Die Engelse kinders veral. (B-R)*

5.6 WAARNEMINGS TEN OPSIGTE VAN MILIEUBENADEELDE KLEUTERS

WAARNEMINGS wat gemaak is ten opsigte van milieubenadeelde **Graad R**-kleuters in 'n multikulturele leeromgewing ondersteun die opinies van die respondente asook die bevindinge van die literatuurstudie. **WAARNEMINGS** is opgeteken ten opsigte van tekorte in die milieubenadeelde kleuter se ontwikkeling. **WAARNEMINGS** ten opsigte van die ontwikkelingstekorte is soos volg gekategoriseer: **EMOSIONELE, FISIEKE, KOGNITIEWE ASOOK SOSIALE, MORELE EN ESTETIESE ONTWIKKELING.**

Ter wille van duidelikheid word die dag waarop **WAARNEMING** gedoen is en die respondent wie se klas waargeneem is, gemeld.

5.6.1 EMOSIONELE ONTWIKKELING

Volgens waarneming wil dit voorkom asof die milieubenadeelde kleuter in **Graad R** tekorte ten opsigte van **EMOSIONELE ONTWIKKELING** op die volgende terreine toon: **'n soeke na aandag, menstekeninge, selfstandigheid/waaghouding en weiering om op opdragte te reageer.**

Dag 1

Van die kleuters het **aandagsoekerig** voorgekom. (B-R)

Dag 2

Van die kleuters het onseker voorgekom en nie geweet waar hulle moes sit nie. Van die kleuters kon hulleself nie teken nie. Sekere van die **menstekeninge** was slegs in een kleur en sonder arms (C-R).

Dag 3

Vanuit die waarneming het dit geblyk dat sommige van die milieubenadeelde kleuters nie die nodige **selfvertroue** gehad het om te praat nie, **geweier** het om 'n opdrag uit te voer en het skaam voorgekom (D-R).

Waarnemings ten opsigte van die milieubenadeelde kleuter se FISIEKE ONTWIKKELING word vervolgens bespreek.

5.6.2 FISIEKE ONTWIKKELING

Volgens waarneming wil dit voorkom asof milieubenadeelde kleuters in **Graad R** tekorte ten opsigte van FISIEKE ONTWIKKELING op die volgende terreine toon: **algemene gesondheid en groei, geslag, liggaamsbeeld, motoriese vaardighede en ritme.**

Dag 1

Waarneming het bevestig dat **lateraliteit** problematies by milieubenadeelde kleuters is (A-R). Dit het voorgekom asof van die kleuters **moeg** geword het deur die loop van die dag, want hulle het moeg gelyk en stil gelê. Dit het uit die kospakkies geblyk dat **eetgewoontes** soms ongesond is, aangesien lekkergoed en snoepiegeld die plek inneem van gesonde toebroodjies (B-R).

Dag 2

Van die kleuters kon nie hulle **liggaamsdele** benoem nie. Die meeste van die kleuters het nie geweet watter hand hulle **regterhand** is nie. Van die kleuters het gesukkel om 'n groot vorm uit te **knip**. Die kleuters het dikwels die behoefte getoon om buite te gaan **speel**, veral die seuntjies. Van die kleuters was fisies **klein** in vergelyking met die milieubevoordeelde portuurgroep (C-R).

Dag 3

Dit blyk dat ouers meer **lekkergoed** as gesonde kos in hulle kleuters se kospakkies insluit. Dit het geblyk dat die swart kleuters **ritmies** ooglopend beter as die blanke kinders is (D-R).

Vervolgens word **waarnemings** ten opsigte van die milieubenadeelde kleuter se **KOGNITIEWE ONTWIKKELING** bespreek.

5.6.3 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

Volgens waarneming wil dit voorkom asof milieubenadeelde kleuters in **Graad R** die volgende tekorte ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling toon: **aandag en konsentrasie, herkenning van kleure en vorms, kleurgebruik, taakvoltooing, taalontwikkeling en tyd**.

Dag 1

Van die kleuters het gedurig gevroetel en gesukkel om aandag te gee. Probleme ten opsigte van die **tydskonsep** het geblyk uit die feit dat begrippe soos **vandag, môre en gister** verwarrend vir die kleuters was (A-R).

Dag 2

Van die kleuters het gesukkel om slegs vir 'n kort rukkie aandag op die mat te gee en het begin vroetel, rondloop en gesels. Party het op die mat rondgerol, by die venster uit gekyk en het verveeld voorgekom. Van die kleuters het slegs **een kleur** by hulle hoofaktiwiteit gebruik en nie die opdrag **voltooi** nie. Sommige van die kleuters het meesal in hulle **moedertaal** gekommunikeer, alhoewel die voertaal Engels was (C-R).

Dag 3

Van die kleuters het die healtyd op die mat gevroetel of gelê, in plaas daarvan om tot 'n mate stil te sit. Dit wil voorkom asof **taal** 'n probleem vir die milieubenadeelde kleuter is. Daar is deurgaans gebruik gemaak van 'n tolk aangesien Engels 'n tweede of derdetaal vir sommige van die kleuters is. 'n Verkeerde uitspraak van woorde het voorgekom asook verwarring tussen woorde soos **he** en **she**. Dit wil voorkom asof die kleuters **tydsbegrippe** soos gister, vandag en môre met mekaar verwar. Daar was kleuters wat tydens die bespreking op die mat in 'n **fantasiespel** verdwaal het. Baie van die kleuters het slegs **een kleur** gebruik met die verfaktiwiteit. Sommige kleuters het **kleure** en **vorms** nie geken nie (D-R).

5.6.4 SOSIALE, MORELE EN ESTETIESE ONTWIKKELING

Volgens waarneming wil dit voorkom asof milieubenadeelde kleuters in **Graad R** die volgende tekorte ten opsigte van **SOSIALE, MORELE EN ESTETIESE ONTWIKKELING** toon: **dissipline/gehoorsaamheid/gesag, skakeling met die portuurgroep en respek.**

Dag 1

Sommige kleuters het die antwoorde gedurig uitgeskree, selfs nadat hulle vermaan is om dit nie te doen nie. Van die kleuters het nie na die opvoeder **geluister** nie. Die opvoeder moes baie kreatief te werk gegaan het om die kleuters se aandag te behou. Sekere kleuters het vir ander kleuters gelag wanneer hulle foute maak (A-R). Van die kleuters het

mekaar **afgeknou** (B-R).

Dag 2

Sommige van die kleuters het nie na die opvoeder **geluister** nie, selfs nie na talle vermanings nie. Sy moes kleuters soms afsonder van die groep. Sommige kleuters het aanhoudend antwoorde **uitgeskree** en tussenin **gesels**. Van die kleuters het gedurig ander kleuters gepla en selfs afgeknou. Sekere kleuters het nie saamgebid nie en het tydens gebed gevroetel en lawaai (C-R).

Dag 3

Waarneming het aangetoon dat sommige van die milieubenadeelde kleuters nie aan die aktiwiteite **deelneem** nie, of slegs sal reageer indien hulle direk aangespreek word. Fisieke **aggressie** soos 'n gestampery en bakleiry het by sommige kleuters voorgekom, veral by die seuntjies. Sekere kleuters het vir ander kleuters se foute **gelag**. Van die kleuters het nie die nodige **respek** vir mekaar se kulture getoon nie. Sekere kleuters het gedurig die antwoorde uitgeskree of tussenin **gesels**. Sekere kleuters het **onmededeelsaam** voorgekom (D-R).

5.7 SINTESE

In hierdie hoofstuk is die gegewens wat uit die onderhoude en waarnemings verkry is ontleed en geïnterpreteer. Behoeftes ten opsigte van die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters asook moontlike oorsake van hierdie tekorte, soos wat dit uit die empiriese ondersoek blyk, is in die onderhawige hoofstuk bespreek. Die gevolgtrekkings en aanbevelings asook leemtes van die ondersoek word in **Hoofstuk 6** gestel.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Milieubenadeeldheid is 'n verskynsel wat toenemend wêreldwyd voorkom. Milieubenadeeldheid hou in 'n groot mate verband met nie-leergereedheid. Daar bestaan 'n behoefte in Suid-Afrika aan meer leiding ten opsigte van kleinkindopvoeding ten einde hierdie probleem te bekamp. Hierdie behoefte word ervaar deur ouers sowel as onderwysers.

In **Hoofstuk 1** is die aktualiteit van die probleem en die doel van die ondersoek gestel. Die volgende vrae kan dienooreenkomstig gevra word: wat behels milieubenadeeldheid en nie-leergereedheid in die hedendaagse konteks? Hoe lyk die tipiese profiel van 'n hedendaagse milieubenadeelde kleuter? Watter leergereedheidsprogramme is vir milieubenadeelde kleuters beskikbaar? Watter leergereedheidstekorte by skoolbeginners word deur Suid-Afrikaanse opvoeders in die praktyk ervaar? Watter riglyne moet vir die ontwikkeling van leergereedheidsprogramme vir milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing geld?

Die doel van die onderhawige studie was **eerstens** om 'n oorsig oor die aktualiteit van nie-leergereedheid en milieubenadeeldheid in die hedendaagse konteks te verkry.

Tweedens is 'n oorsig oor die situasie van milieubenadeelde kleuters verkry, ten einde 'n tipiese profiel saam te kan stel.

Derdens is 'n oorsig oor bestaande leergereedheidsprogramme vir milieubenadeelde kleuters verkry. Daar is ondersoek ingestel na die mate waarin leergereedheidsprogramme aansluit by **UGO** in die Grondslagfase.

Vierdens is daar deur middel van 'n empiriese ondersoek vasgestel watter leergereedheidstekorte by milieubenadeelde skoolbeginners deur opvoeders ervaar word.

Vervolgens word gepoog om **riglyne** te verskaf ten opsigte van leergereedheidsprogramme vir milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing.

GEVOLGTREKKINGS uit die literatuurstudie en uit die empiriese ondersoek word in die onderhawige hoofstuk uitgelig. **AANBEVELINGS AAN DIE OUERHUIS, DIE PRE-PRIMÊRE SKOOL, DIE PRIMÊRE SKOOL, DIE ONDERWYSDEPARTEMENT** en **AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING** word gestel. **LEEMTES** van die ondersoek word laastens uitgelig.

6.2 GEVOLGTREKKINGS

Die interpretasie van die bevindinge van die onderhawige studie geskied in die lig van die volgende:

Dit is belangrik om daarop te let dat die studie slegs verkennend van aard was. Gevolgtrekkings van die onderhawige ondersoek was beperk tot die steekproef. Die interpretasies en gevolgtrekkings het betrekking op hierdie populasie en daar kan nie veralgemeen word na alle milieubenadeelde kleuters, pre-primêre skole en primêre skole nie. 'n Sterk vermoede bestaan wel dat die problematiek soortgelyk in soortgelyke situasies sal wees.

Daar word 'n onderskeid getref tussen **GEVOLGTREKKINGS UIT DIE LITERATUURSTUDIE** en **GEVOLGTREKKINGS UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**. Die bevindinge van die literatuurstudie word eerstens bespreek, waarna dié van die empiriese ondersoek aan die orde gestel word.

6.2.1 GEVOLGTREKKINGS UIT DIE LITERATUURSTUDIE

In **Hoofstuk 2** is 'n blik gewerp op die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters asook oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters. Volgens die literatuurstudie ontwikkel milieubenadeelde kleuters in ooreenstemming met die milieu.

GEVOLGTREKKINGS UIT DIE LITERATUURSTUDIE ten opsigte van **die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters** word vervolgens saamgevat.

6.2.1.1 Die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters

Volgens die literatuurstudie ontwikkel milieubenadeelde kleuters ontoereikend ten opsigte van die volgende ontwikkelingskategorieë: *emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale en morele ontwikkeling*.

Emosionele ontwikkeling

Emosionele ontwikkelingstekorte is ten opsigte van die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- algemene emosionele profiel
- emosionele stabiliteit
- selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld
- skeiding van die moederfiguur
- soeke na aandag.

Fisieke ontwikkeling

Fisieke ontwikkelingstekorte is ten opsigte van die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- algemene fisieke gesondheid en groei
- balans
- liggaamsbeeld
- motoriese ontwikkeling
- oogbeweging
- oog-hand-koördinasie.

Kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe ontwikkelingstekorte is ten opsigte van die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- aandag en konsentrasie
- algemene kognitiewe/skolastiese profiel
- denkvaardighede
- ervaringswêreld
- getalbegrip
- neurologiese ontwikkeling
- perseptuele ontwikkeling
- posisie in die ruimte
- rigting
- ruimtelike oriëntasie
- sortering en klassifisering
- taakvoltooing
- taalontwikkeling
- toekomspektief
- tyd.

Sosiale en morele ontwikkeling

Sosiale en morele ontwikkelingstekorte is ten opsigte van die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- aanpassing by die rooster/roetine
- dissipline/gehoorsaamheid/gesag/respek
- mededeelsaamheid
- skakeling met die portuurgroep.

Die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters soos dit uit die literatuurstudie blyk, kan skematies soos volg saamgevat word:

TABEL 15 : **DIE ONTWIKKELINGSTEKORTE VAN MILIEUBENADEELDE KLEUTERS UIT DIE LITERATUURSTUDIE**

Emosionele ontwikkeling	Fisieke ontwikkeling	Kognitiewe ontwikkeling	Sosiale en morele ontwikkeling
algemene profiel	algemene fisieke gesondheid en groei	aandag en konsentrasie	aanpassing by die rooster/roetine
emosionele stabiliteit	balans	algemene profiel	dissipline/respek gehoorsaamheid
selfstandigheid/waagmoed en selfbeeld	liggaamsbeeld	denkvaardighede	mededeelsaamheid
soeke na aandag	motoriese ontwikkeling	ervaringswêreld	skakeling met die portuurgroep
	oogbeweging	getalbegrip	
	oog-hand-koördinasie	neurologiese ontwikkeling	
		persepsie	
		posisie in die ruimte	
		rigting	
		ruimtelike oriëntasie	
		sortering/klassifisering	
		taakvoltooiing	
		taalontwikkeling	
		toekomspektief	
		tyd	

6.2.1.2 Oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters

Volgens die literatuurstudie kan die oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing toegskryf word aan die ontoereikende milieu waarin hierdie kleuters hulleself bevind. Die *huislike, skolastiese*

asook sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake van milieubenadeeldheid en nie-leergereedheid word vervolgens saamgevat.

Huislike oorsake

Huislike oorsake is ten opsigte van die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- ervaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis
- die gesin
- die kleuter self
- die moeder
- onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers
- ouerbetrokkenheid
- ouerintelligensie
- ouerskapstyl
- versorging van die kleuter
- die vader.

Skolastiese oorsake

Skolastiese oorsake is ten opsigte van die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- die pre-primêre skool
- die primêre skool
- kontinuïteit tussen die huis en die skool.

Sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake

Sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake is ten opsigte van die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- algemene demografiese faktore
- enkelmoederskap
- kultuur
- omgewingsbesoedeling

- sosiale faktore
- sosio-ekonomiese faktore
- stres
- taal
- tegnologie.

Oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubnadeelde kleuters uit die literatuurstudie kan soos volg saamgevat word:

TABEL 16 : OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE UIT DIE LITERATUURSTUDIE

Huislike oorsake	Skolastiese oorsake	Sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake
ervaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis	die pre-primêre skool	algemene demografiese faktore
die gesin	die primêre skool	enkelmoederskap
die kleuter self	kontinuiteit tussen die huis en die skool	kultuur
die moeder		omgewingsbesoedeling
onkunde en milieubnadeeldheid van die ouers		sosiale faktore
ouerbetrokkenheid		sosio-ekonomiese faktore
ouerintelligensie		stres
ouerskapstyl		taal
versorging van die kleuter		tegnologie
die vader		

6.2.2 GEVOLGTREKKINGS UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

In **Hoofstuk 4** is die ontwerp en uitvoering van die empiriese ondersoek bespreek. In **Hoofstuk 5** volg die resultate en bespreking van resultate. Die resultate is gegrond op die ontwikkeling van milieubnadeelde kleuters, asook moontlike oorsake van die

ontwikkelingstekorte wat by milieubenadeelde kleuters geïdentifiseer is.

6.2.2.1 Die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters

Uit die empiriese ondersoek blyk dit dat milieubenadeelde kleuters ontwikkelingskortte toon ten opsigte van *emosionele, fisieke, kognitiewe* asook *sosiale, morele en estetiese ontwikkeling*.

Emosionele ontwikkeling

Dit blyk dat milieubenadeelde kleuters *emosionele tekorte* ervaar ten opsigte van die volgende subkategorieë:

- algemene emosionele profiel
- emosionele stabiliteit
- selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld
- skeiding van die moederfiguur
- soeke na aandag
- tekeninge
- fluktuasie in gedrag.

Fisieke ontwikkeling

Dit blyk dat milieubenadeelde kleuters *fisieke tekorte* ervaar ten opsigte van die volgende subkategorieë:

- algemene fisieke gesondheid en groei
- balans
- kronologiese ouderdom
- liggaamsbeeld
- motoriese ontwikkeling
- oogbeweging
- oog-hand-koördinasie.

Kognitiewe ontwikkeling

Dit blyk dat milieubenadeelde kleuters ***kognitiewe tekorte*** ervaar ten opsigte van die volgende subkategorieë:

- aandag en konsentrasie
- denkvaardighede
- ervaringswêreld
- getalbegrip
- kleure
- perseptuele ontwikkeling
- posisie in die ruimte
- rigting
- ruimtelike oriëntasie
- taakvoltooing
- taalontwikkeling
- toekomspektief
- tyd
- vormpersepsie
- fluktuasie in kognisie.

Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling

Dit blyk dat milieubenadeelde kleuters ***sosiale, morele en estetiese tekorte*** ervaar ten opsigte van die volgende subkategorieë:

- aanpassing by die rooster/roetine
- dissipline/gehoorsaamheid/gesag/respek
- estetiese ontwikkeling
- groepwerk
- identifiserende besonderhede
- kulturele ontwikkeling
- mededeelzaamheid

- oorgangsvaardighede
- skakeling met die portuurgroep.

Die **ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters** uit die empiriese ondersoek kan soos volg saamgevat word:

TABEL 17 : DIE ONTWIKKELINGSTEKORTE VAN MILIEUBENADEELDE KLEUTERS UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Emosionele ontwikkeling	Fisieke ontwikkeling	Kognitiewe ontwikkeling	Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling
algemene emosionele profiel	algemene fisieke gesondheid/groei	persepsie	aanpassing by die rooster/roetine
emosionele stabiliteit	balans	posisie in die ruimte	dissipline/respek gehoorsaamheid
selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld	kronologiese ouderdom	rigting	estetiese ontwikkeling
skeiding van die moederfiguur	liggaamsbeeld	ruimtelike oriëntasie	groepwerk
soeke na aandag	motoriese ontwikkeling	taakvoltooiing	identifiserende besonderhede
tekeninge	oogbeweging	taalontwikkeling	kulturele ontwikkeling
fluktuasie in gedrag	oog-hand-koördinasie	toekomspektief	mededeelsaamheid
		tyd	oorgangsvaardighede
		vormpersepsie	skakeling met portuurgroep
		fluktuasie in kognisie	

6.2.2.2 **Moontlike oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters**

Uit die empiriese ondersoek blyk die volgende **moontlike oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters** in 'n multikulturele leeromgewing: *huislike oorsake, skolastiese oorsake* asook *sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake*. Dit wil voorkom asof daar 'n onderlinge wisselwerking is tussen die onderskeie oorsake.

Huislike oorsake

Ten opsigte van *huislike oorsake* is die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- evaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis
- die gesin
- die kleuter self
- die moeder
- onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers
- ouerbetrokkenheid
- ouerskapstyl
- versorging van die kleuter.

Skolastiese oorsake

Ten opsigte van *skolastiese oorsake* is die volgende subkategorieë geïdentifiseer:

- die pre-primêre skool
- die primêre skool
- kontinuïteit tussen die huis en die skool.

Sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake

Ten opsigte van *sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake* is die volgende

subkategorieë geïdentifiseer:

- algemene demografiese faktore
- enkelmoederskap
- kultuur
- sosiale faktore
- sosio-ekonomiese faktore
- taal.

Moontlike oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters soos blyk uit die empiriese ondersoek, kan soos volg saamgevat word:

**TABEL 18 : MOONTLIKE OORSAKE VAN ONTWIKKELINGS-
TEKORTE UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

Huislike oorsake	Skolastiese oorsake	Sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake
ervaringswêreld/voorskoolse stimulasie tuis	die pre-primêre skool	algemene demografiese faktore
die gesin	die primêre skool	enkelmoederskap
die kleuter self	kontinuiteit tussen die huis en die skool	kultuur
die moeder		sosiale faktore
onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers		sosio-ekonomiese faktore
ouerbetrokkenheid		taal
ouerskapstyl		
versorging van die kleuter		

6.2.3 SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS UIT BEIDE DIE LITERATUURSTUDIE EN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

6.2.3.1 **Die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters**

Daar is bevind dat ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters op alle vlakke van hulle ontwikkeling manifesteer. Manifestasies ten opsigte van milieubenadeelde kleuters se ontwikkeling uit beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek is soos volg geïdentifiseer: *emosionele, fisieke, kognitiewe asook sosiale, morele en estetiese ontwikkeling*. Hierdie kategorieë en subkategorieë word kortliks saamgevat en deur middel van 'n grafiek geïllustreer:

Emosionele ontwikkeling

- algemene emosionele profiel
- emosionele stabiliteit
- selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld
- skeiding van die moederfiguur
- soeke na aandag.

Fisieke ontwikkeling

- algemene fisieke groei en gesondheid
- balans
- liggaamsbeeld
- motoriese ontwikkeling
- oogbeweging
- oog-hand-koördinasie.

Kognitiewe ontwikkeling

- aandag en konsentrasie

- denkvaardighede
- ervaringswêreld
- getalbegrip
- persepsie
- posisie in die ruimte
- rigting
- ruimtelike oriëntasie
- taakvoltooiing
- taalontwikkeling
- toekomspektief
- tyd.

Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling

- aanpassing by die rooster/roetine
- dissipline/gehoorsaamheid/gesag/respek
- groepwerk
- mededeelsaamheid
- skakeling met die portuurgroep.

Die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters soos blyk uit beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek kan soos volg saamgevat word:

TABEL 19 : DIE ONTWIKKELINGSTEKORTE VAN MILIEUBENADEELDE KLEUTERS UIT BEIDE DIE LITERATUURSTUDIE EN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

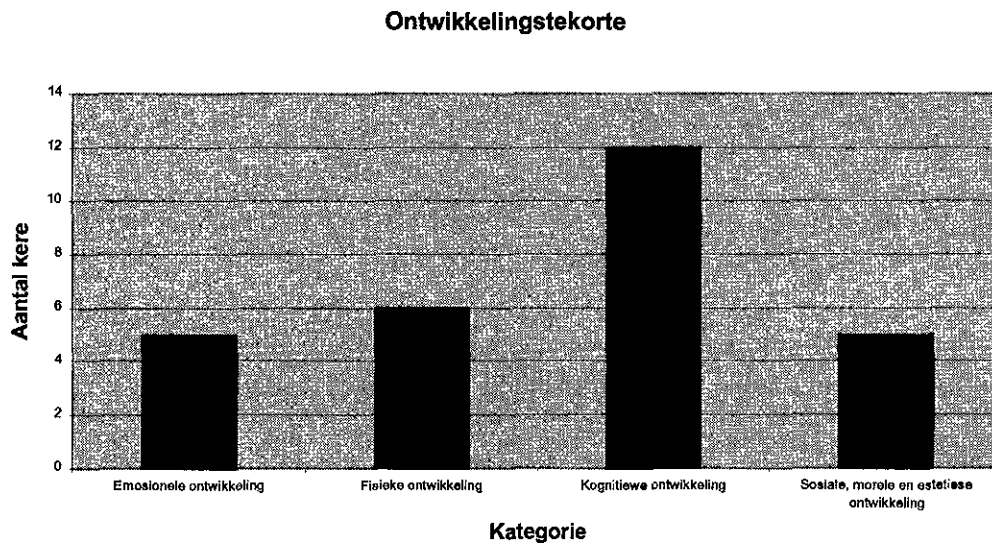
Emosionele ontwikkeling	Fisieke ontwikkeling	Kognitiewe ontwikkeling	Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling
algemene emosionele profiel	algemene fisieke groei en gesondheid	aandag en konsentrasie	aanpassing by die rooster/roetine
emosionele stabiliteit	balans	denkvaardighede	dissipline/respek gehoorsaamheid

Emosionele ontwikkeling	Fisieke ontwikkeling	Kognitiewe ontwikkeling	Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling
selfstandigheid, waaghouding en selfbeeld	liggaamsbeeld	ervaringswêreld	groepwerk
skeiding van die moederfiguur	motoriese ontwikkeling	getalbegrip	mededeelsaamheid
soeke na aandag	oogbeweging	persepsie	skakeling met die portuurgroep
	oog-hand-koördinasie	posisie in die ruimte	
		rigting	
		ruimtelike oriëntasie	
		taakvoltooiing	
		taalontwikkeling	
		toekomspektief	

In FIGUUR 2 word die ontwikkelingstekorte van milieubenedeelde kleuters deur middel van 'n grafiek saamgevat. Daar word aangetoon watter kategorie die meeste uitvalle toon en watter kategorie die minste uitvalle toon. Die navorser wys die leser daarop dat hierdie die subjektiewe bevinding van die navorser is en dat dit van ander navorsing kan verskil.

Aantal kere dui op die aantal subkategorieë ontwikkelingstekorte wat uit beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek na vore gekom het. Daar word tussen die volgende vier ontwikkelingskategorieë onderskei: **emosionele ontwikkeling, fisieke ontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling** asook **sosiale, morele en estetiese ontwikkeling.**

FIGUUR 2: ONTWIKKELINGSTEKORTE



Dit blyk uit die figuur dat **kognitiewe ontwikkelingstekorte** die meeste voorkom. Tweedens volg **fisieke ontwikkelingstekorte**, gesamentlik gevolg deur **emosionele** asook **sosiale, morele en estetiese ontwikkelingstekorte**. Dit kan dus afgelei word dat milieubenadeelde kleuters die meeste uitvalle ten opsigte van **kognitiewe ontwikkeling** ervaar. Tekorte ten opsigte van die volgende aspekte word hierdeur geïmpliseer: aandag en konsentrasie, denkvaardighede, ervaringswêreld, getalbegrip, persepsie, posisie in die ruimte, rigting, ruimtelike oriëntasie, taakvoltooing, taalontwikkeling, toekomspektief en tyd.

6.2.3.2 Oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters

Beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek toon aan dat **oorsake van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters** in 'n multikulturele leeromgewing teruggelei kan word na *huislike, skolastiese asook sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake*.

Huislike oorsake

Die volgende subkategorieë ten opsigte van *huislike* oorsake het in beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek na vore gekom:

- ervaringswêreld en voorskoolse stimulasie tuis
- die gesin
- die kleuter self
- die moeder
- onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers
- ouerbetrokkenheid
- ouerskapstyl
- versorging van die kleuter.

Skolastiese oorsake

Die volgende subkategorieë ten opsigte van die *skolastiese* oorsake het in beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek na vore gekom:

- die pre-primêre skool
- die primêre skool
- kontinuïteit tussen die huis en die skool.

Sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake

Die volgende subkategorieë ten opsigte van *sosio-demografiese en sosio-ekonomiese* oorsake het in beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek na vore gekom:

- algemene demografiese faktore
- enkelmoederskap
- kultuur
- sosiale faktore
- sosio-ekonomiese faktore
- taal.

Die oorsake van die ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters soos blyk uit beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek, kan soos volg saamgevat word:

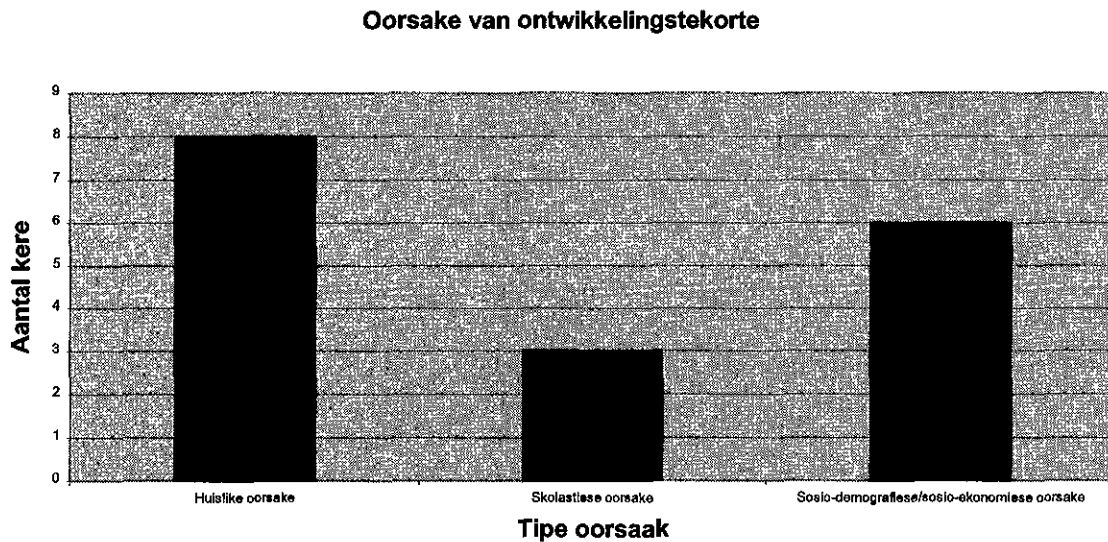
**TABEL 20 : OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE UIT BEIDE
DIE LITERATUURSTUDIE EN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK**

Huislike oorsake	Skolastiese oorsake	Sosio-demografiese en sosio-ekonomiese oorsake
ervaringswêreld en voorskoolse stimulasie tuis	die pre-primêre skool	algemene demografiese faktore
die gesin	die primêre skool	enkelmoederskap
die kleuter self	kontinuiteit tussen die huis en die skool	kultuur
die moeder		sosiale faktore
onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers		sosio-ekonomiese faktore
ouerbetrokkenheid		taal
ouerskapstyl		
versorging van die kleuter		

In FIGUUR 3 word die oorsake van milieubenadeeldheid saamgevat. Die navorser wys die leser daarop dat hierdie die subjektiewe bevinding van die navorser is en dat dit van ander navorsing kan verskil. **Aantal kere** dui op die aantal kere wat die oorsaak in beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek voorgekom het. **Tipe oorsaak** word soos volg verklaar:

- HUISLIKE OORSAKE
- SKOLASTIESE OORSAKE
- SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE.

FIGUUR 3: OORSAKE VAN ONTWIKKELINGSTEKORTE



Dit blyk uit die figuur dat HUISLIKE OORSAKE die grootste voorspeller is vir milieubenadeeldheid. Tweedens volg SOSIO-DEMOGRAFIESE EN SOSIO-EKONOMIESE OORSAKE en laastens volg SKOLASTIESE OORSAKE. Dit kan hieruit afgelei word dat HUISLIKE OORSAKE, met ander woorde die gebrekkige ervaringswêreld/ voorskoolse stimulasie tuis, die ontoereikende gesinslewe, tekortkominge by die kleuter self, die ontoereikende moeder, onkunde en milieubenadeeldheid van die ouers, gebrekkige ouerbetrokkenheid, 'n ontoereikende ouerskapstyl en gebrekkige versorging van die kleuter belangrike oorsake van milieubenadeeldheid is.

Die literatuurstudie en die empiriese ondersoek sluit bymekaar aan ten opsigte van die milieu en die ontwikkeling van milieubenadeelde kleuters. Dit kan gesê word dat daar definitiewe patrone in die milieu van milieubenadeelde kleuters bestaan en dat hierdie patrone deur die empiriese ondersoek geverifyer word. Daar bestaan 'n onderlinge wisselwerking tussen die onderskeie ontwikkelingstekorte en die oorsake daarvoor.

6.3 AANBEVELINGS

Aanbevelings wat uit die onderhawige studie voortvloei is soos volg: aanbevelings aan die OUERHUIS, DIE PRE-PRIMÊRE SKOOL, DIE PRIMÊRE SKOOL, DIE ONDERWYSDEPARTEMENT en AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING.

6.3.1 AANBEVELINGS AAN DIE OUERHUIS

Uit die ondersoek het die volgende aanbevelings aan die OUERHUIS na vore gekom:

- Daar word aanbeveel dat ouers sover moontlik moet probeer om die onderrigtaal tuis te praat sodat die kind oefening in die taal kan verkry.
- Daar word aanbeveel dat ouers televisiekyktyd en tyd voor die rekenaar beperk tot nie meer as twee uur per dag nie.
- Daar word aanbeveel dat ouers televisiekyk selektief toelaat. Kinders beskik dikwels oor kennis van sake waarvoor hulle nog nie ryp is nie, soos byvoorbeeld seksuele sake. Sekere programme kraak gesag af.
- Daar word aanbeveel dat alle ouers daarna moet strew om hulle kleuters ten minste die jaar voor skooltoetreding by 'n goeie kleuterskool in te skryf.
- Ouers, veral moeders, moet daarteen waak om die verkeerde vorming van letters onwetend vir hulle kleuters aan te leer.
- Daar word aanbeveel dat ouers hulle kleuters aanmoedig tot meer fisieke oefening deur byvoorbeeld buitenspel (**hopscotch**, swem, boomklim, klim en klouter) en deur sekere speelgoed aan te skaf, soos byvoorbeeld springtoue, hoepels ensovoorts. Sodoende ontwikkel die kind sy/haar grootmotoriese vaardighede, wat noodsaaklik is vir latere fynmotoriese vaardighede.
- Daar word aanbeveel dat ouers oplet na hulle kinders se liggaamspostuur. Kinders is geneig om alles in 'n lêende posisie te wil doen en sukkel om arms te vou en bene te kruis. Ouers behoort kleuters daaraan gewoond te maak om op 'n stoel en by 'n tafel te sit. Postuur hou verband met grootmotoriese ontwikkeling.
- Die aanskaffing van opvoedkundige speelgoed, soos byvoorbeeld **Smile**

Educational Toys kan help met die aanleer van kleure en vorms. Duur speelgoed is egter nie nodig nie, want ouers kan items gebruik wat tot hulle beskikking is byvoorbeeld leë bottels, ensovoorts.

- Ouers kan 'n bydrae lewer tot die vestiging van dominansie deur byvoorbeeld te sê: **Tel gou hierdie pen vir my met jou linkerhand op.**

- Ouers kan die skool baie help deur luistervaardighede reeds van jongs af vir hulle kinders te leer. Die ouer moet byvoorbeeld nie aanhoudend 'n opdrag gee en dan nie optree wanneer die kind dit verontagsaam nie.

- Ouers behoort te reageer op aanbevelings van die skool ten opsigte van 'n kind, byvoorbeeld toetsing deur 'n sielkundige.

- Respek vir ander kulture begin by die ouerhuis.

- Ouers moet deurentyd met die kind se klasopvoeder kommunikeer en behoort op briewe te reageer, al is dit via die huiswerkboek.

- Ouers kan kommunikasie soms met die skool inisieer.

- Ouers moet sover moontlik probeer om hulle kleuters op uitstappies te neem of by georganiseerde voorskoolse groepe inskryf sodat die kind se ervaringswêreld kan uitbrei. Daar is kinders wat geen kennis het van basiese dinge soos boeke, die tandarts, die see, plaasdiere, die sirkus, ensovoorts nie.

- Vanweë die feit dat soveel moeders vandag werk, is dit noodsaaklik dat kwaliteit tyd met die kind spandeer word, en nie noodwendig baie tyd nie. Vandag se kinders is emosioneel dikwels afgeskeep en is bang om te waag.

- Ouers moet toesien dat kleuters nie later as agtuur saans in die bed kom nie.

- Ouers behoort in gedagte te hou dat leer altyd genotvol vir die kind behoort te

wees.

- Die noukeurige gebruik van humor kan 'n positiewe rol in die leerproses speel.
- Ouers behoort hulle kleuters tuis reeds bloot te stel aan papier en kryt. Ouers kan byvoorbeeld inkleurboeke koop om die kind sodoende aan te moedig om die fynspiere te ontwikkel. Sekere speelgoed, soos karretjies en bouspeelgoed, kan fynspiere help ontwikkel (byvoorbeeld **lego**, legkaarte en alle **Smile** produkte). Gesofistikeerde speelgoed, soos afstandbeheerde speelgoed, kan die kind lui maak.
- Ouers behoort aandag te gee aan kinders se morele ontwikkeling, veral ten opsigte van mededeelsaamheid, respek vir ander en persoonlike ruimte. Daar moet ingedagte gehou word dat kleuters van nature onmededeelsaam is.
- Ouers behoort aandag te gee aan gesonde eetgewoontes soos vrugte, gesonde toebroodjies, ensovoorts. Kinders se kosblikke is dikwels net met lekkergoed gevul of hulle kry slegs snoepiegeld.
- Onkundige ouers behoort moeite te doen om met die klasopvoeder te skakel ten einde gratis inligting en advies in te win.
- Ouers behoort aandag te gee aan estetiese ontwikkeling by hulle kinders soos om 'n prent te versier, of om die natuur te bewonder.
- Ouers behoort meer stories aan hulle kinders voor te lees. Sodoende sal kinders se taalgebruik en woordeskat verbeter.
- Ouers behoort hulle kleuters toe te laat om tuis onder toesig te eksperimenteer met modder, boom klim, ensovoorts. Kinders moenie oorbeskerm word nie.
- Ouers moet hulle kinders dissipliner, aangesien 'n gedissiplineerde kind ook 'n gelukkige kind is. Dis nodig dat kinders grense het waarbinne hulle kan beweeg. Grense laat die kind veilig voel. In die Bybel sê die Here dat Hy dié tug wat Hy liefhet.

- Ouers kan meer in gesprek met hulle kleuters tree en 'n verskeidenheid onderwerpe bespreek, sodat die kinders daardeur kan leer om te redeneer.

- Ouers moet beseft dat hulle self die primêre opvoeders van hulle kinders is en dat die skool slegs 'n verlengstuk van die ouerhuis is.

- Ouers behoort terug te keer na tradisionele gesinswaardes, soos byvoorbeeld respek en ontsag.

6.3.2 AANBEVELINGS AAN DIE PRE-PRIMÊRE SKOOL

Daar word 'n onderskeid getref tussen **aanbevelings, voorsorgmaatreëls by die implementering van leergereedheidsprogramme** en 'n voorgestelde **leergereedheidsprogram**.

6.3.2.1 Aanbevelings

Uit die ondersoek het die volgende **aanbevelings** aan die pre-primêre skool na vore gekom:

- Kommunikasie met die Graad i-opvoeder.
- Toepaslik opgeleide personeel behoort ten alle tye aangestel te word.
- Ouditiewe stimulasie in die algemeen behoort meer aandag te geniet.
- Grootmotoriese oefening soos byvoorbeeld **huppel, touspring** en **balansering** kan meer aandag geniet.
- Fynmotoriese oefening of handvaardighede, soos byvoorbeeld **knip, plak, ryg, inkleur, potloodgreep** en **klei speel** kan meer aandag geniet.
- Ruimtelike oriëntasie behoort meer aandag te geniet sodat die skoolbeginner weet

dat daar van voor na agter in 'n boek geblaai word en van bo na onder gekyk word.

- Visualisering behoort meer aandag te geniet, byvoorbeeld storievertelling deur die kleuter.
- Aktiwiteite moet kort wees (nie langer as 10-15 minute nie).
- Kinders behoort gemotiveer te word om aktief deel te neem aan die leerproses.
- Kinders moet geakkomodeer word volgens hulle vermoëns en moenie teruggehou word nie. Die klasopvoeder behoort tussen die leerders te differensieer sodat al die kinders maksimum stimulasie kry.
- Werkswinkels aan onkundige ouers kan gehou word.
- Die program moet aanpas by die spesifieke behoeftes van die gemeenskap, met ander woorde 'n behoeftebepaling moet gemaak word.
- Funksionele ontwikkeling verwys na 'n spesiale faset wat ingewerk word om 'n leemte aan te spreek wat in die kind se ontwikkeling geïdentifiseer word. 'n Voorbeeld hiervan is die aanwending van **Colorimeter** by 'n kind met vroeë leesprobleme. Spesiale behoeftes, oerbetrokkenheid en fisiese versorging kan hierby ingesluit word.
- Kleure en vorms behoort baie aandag te geniet, aangesien dit die basis vorm vir wiskunde, lees, skryf en spel.
- Opeenvolging behoort meer aandag te geniet.
- Analise en sintese behoort meer aandag te geniet, veral ten opsigte van woordbou.
- Rigting kan meer aandag geniet, veral die oorgang tussen 2D en 3D.
- Eenvoudige tydstrukture behoort meer aandag te geniet byvoorbeeld **gister**,

vandag en môre.

Die verskillende fasette van die leergereedheidsprogram word in Afdeling 3.5 bespreek. Ten opsigte van die voorgestelde leergereedheidsprogram moet daar in gedagte gehou word dat dit slegs 'n riglyn is. 'n Volledige behoeftebepaling moet steeds gedoen word ten opsigte van die gemeenskap waarvoor die program geïmplementeer gaan word.

6.3.2.2 Voorsorgmaatreëls by die implementering van leergereedheidsprogramme

By die uitvoering van 'n leergereedheidsprogram is dit belangrik dat sekere voorsorgmaatreëls toegepas word om te verseker dat die kind nie skade berokken word nie:

- Ten opsigte van taalontwikkeling moet humor slegs op baie bekende taalgebruik gebaseer word, aangesien milieubenadeelde kleuters met 'n taalagterstand humor dikwels nie verstaan nie (Anoniem, 1998:55).

- Ten opsigte van seksuele ontwikkeling moet die voorligter aan spesifieke persoonseienskappe voldoen en moet opgelei word in seksuele opvoeding (Kakavoulis, 1998:65).

- Excell (1998:13) wys op die neiging van ouers om grootmotoriese aktiwiteite te vervang met ander aktiwiteite soos rekenaars en werkkaarte. Hierdie tendens word veroorsaak deur die hedendaagse leefwyse. Navorsing toon dat daar 'n verband tussen ontoereikende grootmotoriese vaardighede en latere leerprobleme bestaan.

- Assessering moet vry van bevooroordeelings wees (*Department of Education*, 1997a:42).

- Anoniem (1996:11-16) beveel aan dat die volgende kwessies in ag geneem behoort te word by die implementering van **RGO** ten einde onskadelik vir die kleuter te wees:

- die rol van die klasopvoeder in die evaluering van die toepaslike gebruik van tegnologie

- moontlike voordele van die gebruik van tegnologie in kleinkindopvoeding
- integrasie van tegnologie by die ander leerareas
- gelyke toegang tot tegnologie vir gestremde kleuters
- stereotipering en geweld in programme
- die rol van die klasopvoeder en ouers in die keuse van programme
- implikasies van tegnologie vir professionele ontwikkeling.

- Aitchison (1996:10) wys daarop dat die gebruik van rekenaars in Suid-Afrikaanse skole 'n kragtige instrument kan wees, maar moet versigtig gemonitor word om die moontlike gevare daaraan verbonde te minimaliseer.

- Ten opsigte van spel is dit belangrik dat die kleuter veilig moet voel sodat hy/sy kan waag om te speel (De Witt & Booysen, 1994:129).

6.3.2.3 Voorgestelde leergereedheidsprogram

Na aanleiding van die bevindings uit beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek word die volgende riglyne vir fasette van 'n leergereedheidsprogram vir milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing voorgedra:

TABEL 20 : **VOORGESTELDE LEERGEREEDHEIDSPROGRAM**

Algemene fasette	Emosionele ontwikkeling	Fisieke ontwikkeling	Kognitiewe ontwikkeling	Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling
assessering	algemene emosionele ontwikkeling	algemene fisieke gesondheid	aandag en konsentrasie	aanpassing by die rooster/roetine
dagprogram	emosionele stabiliteit	balans	denkvaardigheid	dissipline/respek gehoorsaamheid
filosofie/opvoedingstyl	selfstandigheid /waaghouding en selfbeeld	liggaamsbeeld	ervarings-wêreld	groepwerk

Algemene fasette	Emosionele ontwikkeling	Fisieke ontwikkeling	Kognitiewe ontwikkeling	Sosiale, morele en estetiese ontwikkeling
gekoördineer		motoriese ontwikkeling	getalbegrip	mededeel-saamheid
herhaling		oogbeweging	persepsie	skakeling met die portuurgroep
klaskamer klimaat		oog-hand-koördinasie	posisie in die ruimte	
koninuiteit met gemeenskap			rigting	
opvoeder opleiding			ruimtelike oriëntasie	
ouerbetrokkenheid			taak voltooiing	
			taal-ontwikkeling	
			toekomspektief	
			tyd	

6.3.3 AANBEVELINGS AAN DIE PRIMÊRE SKOOL

Uit die ondersoek het die volgende aanbevelings aan die PRIMÊRE SKOOL (Grondslagfase) na vore gekom:

- Kommunikasie met die **Graad R**-opvoeder.
- Die opvoeder moet tyd inruim om liggaamsoefeninge op die rooster te akkomodeer en moenie die tyd gebruik om agterstallige werk in te haal nie.

- Die Graad i-opvoeder moet differensieer ten opsigte van die vlak van leergereedheid tussen die kinders.

- Aangesien die klasopvoeder met die televisie en rekenaar moet kompeteer, is dit noodsaaklik dat lesse so interessant moontlik aangebied word om sodoende die kinders se aandag te behou.

- Tekorte ten opsigte van visuele diskriminasie en visuele geheue moet geremedieër word indien kinders probleme ondervind met klanke, letter en syferherkenning. Dit begin by die herkenning van vorms en kleure.

- Indien probleme dus met posisie in die ruimte ondervind word, behoort daar teruggegaan te word na liggaamsbeeld.

- Aktiwiteite moenie langer as 10-15 minute wees nie.

- Kinders behoort aktief deel te neem aan die leerproses.

- Die klasopvoeder behoort progressief te werk te gaan, met ander woorde van maklik na moeilik beweeg.

- Gewillige ouers kan ingeroep word en opgelei word om te help met sekere aktiwiteite, soos lees.

- Daar moet sover moontlik met klein groepies in hoofaktiwiteite gewerk word.

- Werkswinkels aan onkundige ouers kan gehou word ten opsigte van ouerbegeleiding.

6.3.4 AANBEVELINGS AAN DIE ONDERWYSDEPARTEMENT

Uit die ondersoek het die volgende aanbevelings aan die ONDERWYSDEPARTEMENT na vore gekom:

- Die behoefte aan leergereedheidsprogramme wat spesifiek die behoeftes aanspreek van milieubenadeelde kleuters in 'n multikulturele leeromgewing, is geïdentifiseer.
- Daar is 'n behoefte aan 'n standaard, maar buigbare kurrikulum met uitkomst, soos by die res van die Grondslagfase.
- Kontinuiteit tussen die pre-primêre skool en primêre skool kan deur middel van bogenoemde kurrikulum gefasiliteer word.
- Daar is 'n behoefte aan werkswinkels en ondersteuning aan opvoeders ten opsigte van aanvaarbare dissiplinêre tegnieke. Die riglyne wat deur die *Department of Education* en menseregtewette verskaf word ten opsigte van dissipline, is baie wyd. Dit bied min moontlikhede vir oplossings vir hierdie probleem.

6.3.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Uit die ondersoek het die volgende aanbevelings ten opsigte van VERDERE NAVORSING na vore gekom:

- Die herdefiniering van begrippe soos **milieubenadeeldheid** en **leergereedheid** kan moontlik as 'n basis dien vir verdere navorsing op hierdie gebied.
- Die kulturele oorsake wat na vore gekom het ten opsigte van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters, kan moontlik as 'n basis dien vir verdere navorsing op hierdie gebied.
- Die oorsake van milieubenadeeldheid wat verband hou met geslag, kan moontlik as 'n basis dien vir verdere navorsing op hierdie gebied.
- Die ouditiewe uitvalle wat na vore gekom het ten opsigte van ontwikkelingstekorte by milieubenadeelde kleuters kan moontlik as 'n basis dien vir verdere navorsing op hierdie gebied.

- Remediëring van tekorte kan moontlik as 'n basis dien vir verdere navorsing op hierdie gebied.
- Die verband/wisselwerking tussen die onderskeie oorsake van milieubenadeeldheid kan dien as basis vir verdere navorsing
- Spesiale gawes waaroor milieubenadeelde kleuters beskik kan moontlik ondersoek word, byvoorbeeld ten opsigte van hulle besondere nie-verbale vermoëns of hoë mate van selfstandigheid.
- 'n Ondersoek na rekenaargesteuende programme wat spesifiek gerig is op die behoeftes van milieubenadeelde kleuters kan moontlik as 'n basis dien vir verdere navorsing.
- 'n Voortgesette ondersoek ten opsigte van die skakeling van Suid-Afrikaanse leergereedheidsprogramme met UGO en die Grondslagfase kan moontlik as 'n basis dien vir verdere navorsing op hierdie gebied.

6.4 LEEMTES VAN DIE ONDERSOEK

Die onderhawige studie was verkennend en beskrywend van aard. Daarom word nie aanspraak gemaak op 'n veralgemeenbaarheid van die bevindinge na alle milieubenadeelde kleuters, hulle ouers, pre-primêre skole en primêre skole nie. Die bevindinge in hierdie studie is slegs gebaseer op die subjektiewe opinie van Grondslagfase-opvoeders in die Carletonville streek. Een van die repondente was nie beskikbaar vir 'n opvolgonderhoud nie.

6.5 SLOTWOORD

Graad i-opvoeders ervaar 'n groot gaping in die vlak van leergereedheid ten opsigte van milieubenadeelde kleuters aan die begin van die jaar. Indien ouers die rol van primêre opvoeders vertolk en kleuterskole spesifieke tekorte by milieubenadeelde kleuters

identifiseer en in die **Graad R** jaar hierop fokus, kan kontinuïteit tussen die huis en die skool optimaal verkry word en kan die oorgang van **Graad R** na Graad i vergemaklik word.

Die verwagting is dat hierdie studie daartoe sal bydrae om verdere navorsing van hierdie aard te genereer en dat die bevindinge in die onderhawige studie nuttig gebruik sal kan word.

BYLAE A**ONDERHOUD**

Die afkortings wat gebruik is, word soos volg verklaar:

E: Navorser

A: Respondent

E: Vir watter graad hou jy skool?

A: Vir Graad i.

E: Vir hoe lank al?

A: Sewe jaar.

E: By die skool?

A: Ja, by die skool.

E: Woon jy in die omgewing?

A: Ja.

E: Die eintlike vrae gaan oor skoolgereedheid en die ontwikkeling van die fenomeen **skoolgereedheid**.

Hoe skoolgereed is die kinders aan die begin van die jaar?

A:

Al die outjies wat by die kleuterskool was, is baie oulik. Hulle het makliker maats ook gemaak. Hulle kon kleure onderskei, vorms erken en hulle is baie

skryfvaardig. Sommige hou egter nog die potlood verkeerd vas.

E:

Watter persentasie van die kinders sou jy sê gaan kleuterskool toe?

A:

Wel, uit my klas van twee-en-dertig was seker ses, sê sewe-en-twintig in die kleuterskool. Bitter min was nie daar nie. Sommige was net die laaste kwartaal in die kleuterskool. Die meeste het egter die kleuterskool bygewoon.

E:

Gaan hulle na die kleuterskool toe hier op die skoolgrond?

A:

Die meeste van hulle, ja.

E:

Watter kognitiewe tekorte het jy by die kinders waargeneem?

A:

Wat ek die meeste ervaar het, was die verkeerde vorming van 'n sirkel. Hulle vorm dit kloksgewys in plaas van antikloksgewys.

E:

En perseptueel?

A:

Persepsie is redelik goed ontwikkel. Daar was baie min tekorte. Hulle ken almal die maatjies, jy weet sorteer, watter maats pas bymekaar. Hulle ken grootte en kleur. As ek dit op die transparant doen, vaar hulle baie goed. Ons herhaal omtrent net een of twee keer, want hulle ken dit. Dis net die sirkel en die rigting van beweging. Dié wat nie by die kleuterskool was nie, het dikwels 'n agterstand, maar hulle haal in. Ek herhaal die oefeninge dikwels.

E:

Praat jy in die algemeen van die sewe jaar wat jy skoolgee of spesifiek van hierdie jaar?

A:

Nee, weet jy. Vandat ek hier begin het is dit my grootste probleem. Dit het ek al genoem en dit verander nie, want jy weet, selfs die oulike outjies wat nog kleuters is by die huis, het 'n papier om te krap. As ek dit vir die ma's noem, dan sê hulle almal hulle weet dit. Die kinders maak almal hulle nulle so verkeerd om. Dis seker maar soos hulle by die huis ook leer teken het. Die ouers het nie daarna opgelet nie, of hulle het nie besef dat dit die verkeerde rigting is nie. Noudat ek met skrif moet begin en ons die vorms begin oefen, sukkel die outjies daarmee en ek kry dit nie sommer afgeleer nie. Dis 'n probleem.

E:

Watter rassegroepe het jy in jou klas?

A:

Ek het net blankes en een bruin leerling.

E:

Is hulle almal Afrikaanssprekend?

A:

Ja, hulle is Afrikaanssprekend.

E:

Is die onderrigtaal ook Afrikaans?

A:

Afrikaans.

E:

Is daar enige ander kognitiewe tekorte soos by taal/taalgebruik in die algemeen?

A:

Weet jy, nie eintlik nie. Die kinders se Engelse taalgebruik het baie verbeter vanweë televisie. In die verlede het kinders baie gesukkel met Engels. Vandag praat die meeste van hulle spontaan. Dis partykeer 'n bietjie skeef, maar hulle verstaan bykans alles. Hulle het die vrymoedigheid om met mekaar Engels te praat. Dis die invloed van televisie, want hulle volg die storiëtjies, maar dit het nou ook weer 'n ander nadeel. Ek sal dit later met jou bespreek. Jy kry outjies wat binnendsmonds praat. Ek dink sommiges is te lui om hulle monde oop te maak. Praat miskien soos Pa.

E:

En die kinders se fisieke ontwikkeling?

A:

Goed. Baie goed. Al wat ek ondervind, is dat hulle nie kan touspring nie. Die meeste kan huppel. Baie van die seuntjies sukkel nog om te huppel, maar hier teen die vierde kwartaal sal dit regkom. Touspring is 'n probleem.

E:

Wat veroorsaak dit?

A:

Hulle oefen nie by die huis om tou te spring nie. Dis vir hulle iets vreemds. Die aanhoudende sirkelbeweging van die arm is ook moeilik. Hulle kom net halfpad, dan stop hulle. Dan swaai hulle dit weer verder. Hulle kan nie die volle sirkelbeweging uitvoer nie. Dit is 'n probleem. Ek het omtrent vyftien in my klas wat elke Dinsdag *play ball* toe gaan en dit help, maar ek het nou nog nie weer gekontroleer nie, want hulle oefen nog nie *play ball* nie. Hulle doen balvaardighede en 'n bietjie hokkie en *volley ball*.

E:

En die kinders se rigting?

A:

Dis redelik goed ontwikkel. Baie van hulle verwar nog steeds links en regs. As ek byvoorbeeld sê staan op jou linkervoet dan gaan hy op die regtervoet staan. Hulle kyk eers wat maak die ander. Dit is nog nie heeltemal reg nie. Almal weet hulle skryf met die regterhand, maar sê nou net staan op die linkervoet. 'n Mens sê: *Jy staan op die verkeerde voetjie*.

E:

Hoe dink jy kan 'n mens dit by hulle vaslê?

A:

Ek het rooi bandjies gehad wat ek om die handjies gebind het, om die regterhande. Maar dan gaan gooi hulle die bandjies weg, óf hulle vergeet om dit te dra óf dit raak net verlore. Gedurende daardie tyd het ons atletiek ook gehad en dan gaan hulle vroeg huis toe. Dan is die band weg. Ek doen maar baie herhaling. Wat ons baie oefen, is ruimte. Dan sê ek *Links bo-op die bordjie, regs bo, links onder*. Dit doen ek ook baie keer as ons persepsie het, maar jy kry nog outjies wat sukkel.

E:

Kom dit reg so aan die einde van die jaar se kant?

A:

Selfs tot in Graad ii, Standerd 3 is daar sommiges wat nog 'n probleem daarmee het.

E:

En die kinders se sosiale en emosionele ontwikkeling?

A:

Sosiaal is hulle goed aangepas. Almal maak maatjies, behalwe wanneer jy 'n katterige kind het. Baie van die kinders kom saam uit dieselfde klas van die kleuterskool af. Hulle is al dáár maats. Nou kry jy 'n nuwe outjie wat van heeltemal 'n vreemde skool af kom en omdat die klompie nou al maatjies is, aanvaar hulle nie maklik 'n nuwe maatjie nie. Hulle maak maats met hom, maar hy sukkel 'n bietjie voor hy aanvaar word in die groep. Dan het jy 'n kind wat se geaardheid van so 'n aard is, dat die kinders hom uitskuif. Hulle wil nie maats wees nie, want hy is 'n bakleier, of hy terg hulle of hy knou hulle af. Ek het so 'n geval. Dan kry jy 'n alleenloper. Hierdie een kind bly oorkant die skool. Hy sal die hele pouse by die heining gaan staan om te kyk of hy sy ma of pa kan sien. En jy kan hom honderd maal stuur om met maatjies te gaan speel. As jy jou rug draai, dan hou hy weer sy huis dop.

E:

Dit was seker moeilik vir hom aan die begin van die jaar?

A:

Hy het vreeslik geskreu. Sy tannie het hom skool toe gebring en hy het oor haar gehuil hier op die stoep. Dit was iets vreesliks. Maar so teen die tweede of derde dag het dit beter gegaan. Hy is baie stil en sy werk is baie netjies. Hy doen sy werk, maar hy is nie 'n geselsers of 'n bakleier in die klas nie. Hy is 'n alleenloper. Jy moet hom troos en met hom gesels.

E:

Hoe gee die kinders aandag?

A:

Dis 'n groot probleem. Ek het ook op die meeste van die kinders se rapporte geskryf dat aandag en konsentrasie kan verbeter. Hulle luister nie. Jy moet drie of

vier keer 'n kind se naam sê voordat hy luister. Ons sukkel ontsettend daarmee. Ek sukkel veral hierdie jaar en hier is slim kinders in my klas. Hier is baie oulikes. Ons sien dit as ons in die saal is. Dit is dikwels nodig om van die kinders te straf, omdat hulle nie luister as daar gepreek of gebid word nie. Hulle vroetel en gesels. Hierdie jaar is aandag en konsentrasie absoluut 'n probleem. Ek sukkel verskriklik daarmee. Ongehoorsaamheid is 'n probleem.

Die meeste van die kinders het vanoggend skool toe gekom. Sy pa en ma werk. Hy is tot vyfuur vanmiddag by die naskoolsentrum. Nou kom haal sy pa hom. Wat doen die pa? Hy jaag huis toe. Hulle koop miskien 'n brood en iets om te eet. Hulle eet vinnig. *Is jou huiswerk gedoen, ja of nee?* Hy word gebad. Agtuur is hy in die bed. Die televisie speel en die radio speel. Ma skreeu en hulle het miskien kuiermense. Die huislike omstandighede is so bedrywig, dat alles by die kind verbygaan. Ek het nog nooit vir so 'n groep ongehoorsame kinders, in die sewe jaar wat ek graad een het, skoolgehou nie.

E:

Hoekom maak kinders so?

A:

Ek weet nie. Ek skryf al in hierdie besware in hulle huiswerkboeke, maar dit help nie!

E:

En hoe pas die kinders by die rooster aan ?

A:

Liggaamsoefeninge verloop nie altyd vlot nie. Hulle is nie baie lief vir beweging nie. Hulle sal twee of drie keer hardloop, dan is hulle moeg. Hulle sit bykans die hele dag by die skool. As jy gaan speel, raak hulle gou uitasem. Hulle is nie lus om te hardloop nie, want hulle kom by die huis en hulle sit daar ook die hele dag. Dit kan jy sien. Hulle is absoluut onaktief.

Gedurende pouse kan hulle nie speel nie. As die klok vir pouse lui, dan stap hulle hieruit, vat hulle kosblikke en dan gaan sit voor die klaskamer op die sement en eet. Hulle sit vir vyf ure aanmekaar. Dan sê jy vir hulle gaan stap 'n bietjie op die skoolgrond. Dan sit hulle. As jy spel met die balle aanmoedig, dan is hulle

doodmoeg. Dis lekker om te skop, maar daar word net so een of twee keer geskop, dan moet ons weer teruggaan klas toe sodat hulle kan gaan sit. Hierdie kinders weet nie wat dit is om te stap nie, want hulle ry skool toe, hulle ry terug, hulle ry dorp toe, hulle ry netbal toe, hulle ry terug. Orals. Hulle kan nie loop nie. As hulle moet saal toe stap, val hulle oor hulle eie voete, want hulle is nie daaraan gewoond om te loop nie. Hulle is absoluut passief.

Naweke is daar nie so iets soos uitstappies nie. Hulle sit net en ma skreeu *Kom eet!... Gaan was jou klere... Maak reg jou bed*. Maar hulle hoor en sien niks nie. Hulle oë is vasgenael op die televisie. Ma staan naderhand op en gaan doen alles self. As ons in die begin van die jaar met die ouers daaroor praat, dan kry ons geen reaksie nie. Hier word hoeveel keer afgekondig wanneer oefentye plaasvind. Dit word in die kind se boekie geskryf. Die ma haal nie die kind se huiswerkboek uit nie, dan bel hulle die skool en vra hoe laat die kinders oefen of hoe laat die skool sluit. Dan is die inligting reeds verskaf. Die ouers luister oënskynlik ook nie. Hulle lees ook nie die briewe nie. Ek wonder of daar tien ma's is wat nie werk nie. Die kinders is baie selfstandig.

E:

Hoekom reageer ouers ook nie?

A:

Hulle stel oënskynlik nie belang nie. Ma is besig met haar eie dinge. Sy moet jaag om alles te doen of dis tyd om *Egoli* te kyk. Sy gaan miskien werk of rus. Omtrent al die ma's werk. Enkelouers. Die kinders is almal by naskoolsentrums of by die bediende. Party kinders maak hulle eie kos. Ouers kom eers teen die aand by die huis.

E:

En die kinders se selfbeeld?

A:

Goed. Hulle selfbeeld is goed. Daar is nie 'n probleem daarmee nie.

E:

Kan hulle hulleself goed uitdruk?

A:

Ja, hulle kan. Hulle beduie baie met hulle handjies, jy weet. Hulle verduidelik en jy kan dit verstaan. As jy vir hulle 'n vraag vra, dan skreeu almal gelyk.

E:

En probleemoplossing?

A:

As jy groepwerk doen, sal die sterk kind eerste vir hulle vertel wat hulle moet doen. Partykeer is hulle 'n bietjie dominerend. Party van hulle is net luisteraars. Hulle sal net sit en wag dat die ander die antwoorde gee.

E:

Sou jy sê die kinders kan 'n probleem oplos?

A:

Party van hulle is net luisteraars. Hulle sal sit en wag.

E:

Het jy enige voorstelle vir 'n skoolgereedheidsprogram?

A:

Al wat my pla van die kleuterskool, is die dissipline. Ons sukkel daarmee in die klaskamer. Hulle was gewoon daaraan om rond te loop soos hulle wil en te praat soos hulle wil en hulle dink hulle kan dit hier ook doen... Dít pla van die kleuterskool. Daar is te veel sosiale vryheid. Daar is nie vasgestelde dissipline nie. Elkeen raas soos hy wil en jy kry dit nie sommer afgeleer nie.

E:

Nog iets?

A:

As hulle die kinders enigsins skryfvaardighede kan leer, byvoorbeeld **tik-takke (zig-zags)**, vertikale lyne, van bo na onder. Die horisontale lyne moet van links na regs getrek word en die sirkel van regs na links.

E:

Met ander woorde die rigting waarin hulle dit moet doen?

A:

Dit moet van bo afgaan ondertoe en die horisontale lyne moet van links na regs wees. Sirkels moet van die regterkant af geteken word. Antikloksgewys. Dit is probleme waarmee ons baie sukkel, want nou maak hulle syfers, dan trek hulle die

streep van onder na bo en hulle maak hulle k's verkeerd om. Dit is waar die grootste leemtes voorkom. As ons lees, moet die ogies van links na regs beweeg en die koppie moet stil gehou word. Dit is 'n probleem. Hulle wil die koppe draai terwyl hulle lees.

E:

Is daar nog iets?

A:

Ouditiewe ontwikkeling. As jy woordjies sê hoor hulle net byvoorbeeld **ak** in plaas van die **d** in **dak**. Die beginklank. Sommiges sê **da**. Hulle hoor nie die **k**-klank nie. Die eindklank ontbreek. Dit is omdat hulle by die huis onduidelik praat. Die ouers spreek nie hulle woorde mooi uit nie. Sommige kinders hoor net **dk**. Hulle hoor nie die middelklank nie.

E:

Is dit algemeen?

A:

Sommige kinders sukkel hiermee. Hulle hoor nie die klanke nie. Hulle luister nie. Maar as ons die woordjies dikwels vir huiswerk gee en ons skryf en oefen dit baie keer, dan kom dit reg, want ons klank die woorde oor en oor. Ons klank die woorde hardop, byvoorbeeld **b-u-k**, **buk**. Dan lees ons sinnetjies hardop sodat hulle die klanke kan leer. Ons klank al die woordjies in die klas en hulle skryf dit ook op papier.

E:

Hoe baie kinders sukkel hiermee?

A:

Aan die begin baie, maar later is daar aansienlike verbetering. Posisie in die ruimte is baie goed ontwikkel as jy vir hulle 'n spesifieke grootte gee en sê **links bo**, **regs bo** ensovoorts. Ek gee papier en sê hulle moet elkeen 'n huisie teken. Die skametjie teken 'n klein prentjie. Ek kry baie keer kinders wat nie voete nie en ook nie hande by hulle mannetjies teken nie. En gesigte! Gesigte word eienaardig geteken. Twee ronde gate vorm die oë en dan sal hulle partykeer ook nie eers 'n mond teken nie... Soms teken hulle mensfigure sonder hande of sonder voete. Sommige teken weer vreeslike groot hande. Die oë word baie groot geteken, veral

as hulle hulleself moes geteken het. Die meeste Graad i-kindere teken groot koppe, groot oë en teken met vreemde kleure.

Die figure word in alle kleure, behalwe menskleur, geteken – seker soos die *aliens* wat hulle op televisie sien. Party teken ook geslagsdele. Die kreatiewe kind sal hare teken by mensfigure. Die meeste kindere teken groot koppe, groot oë en teken met vreemde kleure. Soms ontbreek hande en voete.

Wat verbasend is, is die kindere se algemene kennis oor verskeie sake. Hulle ervaringswêreld is baie goed.

E:

Het jy kindere in jou klas wat finansiële gedepriveer is?

A:

Albei ouers werk gewoonlik. Hier is net enetjie wie se ouers finansiële sukkel. As ons gaan flik, betaal almal. Ek het goeie kaartjieverkope. Die Graad-i ouers is nog baie gewillig om te betaal. Byna al die skoolfonds word betaal. Ek het net 'n paar wat nog nie skoolfonds betaal het nie. Hulle kry R10 en R20-note vir sakgeld. Almal is skoon en het nuwe klere en tekenkryt.

E:

Vorms?

A:

Almal erken die vorms.

E:

Redenasie?

A:

Redeneer - die slimmetjies sal vir jou sê 'n ding werk nie so nie en dan verduidelik hoe dit werk. Gesprekvoering is goed.

E:

Vertel hulle stories?

A:

Hulle vertel graag wat in die vakansie gebeur het.

E:

Balans?

A:

Baie het aan die begin gesukkel om te balanseer.

E:

Rigting?

A:

Rigting het verbeter. Hoe langer jy met hulle werk en soos die jaar vorder, verbeter hulle.

E:

Grootmotoriese ontwikkeling?

A:

Grootmotoriese ontwikkeling verdien aandag. Hulle word gou moeg en kan nie touspring nie.

E:

Inkleur?

A:

Inkleur: in al drie die Graad i-klasse gebruik die kinders die reënboogstyl wanneer hulle inkleur. 'n Gesiggie word ingekleur met al die kleure van die reënboog. Hulle kleur nie van links na regs in nie. Ek weet nie of die juffrou by die kleuterskool so baie klem daarop lê nie. Groen en pers word gebruik om mannetjies in te kleur. Hulle lyk soos die *aliens* op televisie.

E:

Meng die kinders met die kinders van ander kulture?

A:

Die kultuurgroepe meng nie soseer gedurende pouses nie, maar as hulle saam sing of ek hou toesig oor die Engelse klas, dan sal my klas spontaan in Engels met hulle gesels.

BYLAE B**OPVOLGONDERHOUD**

E:

Uit die analise blyk daar veral vier tekorte:

- ouditief : die kinders kan nie hoor nie
- rigting : sirkelvorming is verkeerd om
- lateraliteit : is nie gevestig
- aandag en konsentrasie.

E:

Is daar nog tekorte behalwe bogenoemde?

A:

Groepwerk. Die kinders wil nie beurte maak en deel nie.

E:

Hoe word dit hanteer?

A:

Ek laat die selfsugtige kind alleen werk vir 'n rukkie of laat hom eers laaste werk.

E:

Nog iets?

A:

Die kinders lag vir mekaar as hulle foute maak.

E:

Hoe word dit hanteer?

A:

'n Mens verduidelik waarom dit verkeerd is om vir ander te lag.

E:

Nog iets?

A:

Eetgewoontes. Ek sien die kosblikke is vol lekkers en koeldrank, maar gesonde toebroodjies en vrugte ontbreek.

E:

Hoe remedieer jy die verkeerde vorming van 'n sirkel?

A:

Jy wys weer en herhaal.

E:

Hoe remedieer jy toudspring?

A:

Jy oefen dit weer en weer.

E:

Hoe hanteer jy die probleem van liggaamsoefening en die kinders wat so gou moeg word?

A:

Jy hou die aktiwiteite kort.

E:

Hoe leer jy sosiale vaardighede vir die kinders aan?

A:

Jy plaas twee met dieselfde probleem bymekaar, byvoorbeeld as 'n kind afknouereg is, moet hy langs 'n maatjie sit wat ook so is. Jy verduidelik waarom die gedrag verkeerd is.

E:

Wat veroorsaak aandag en konsentrasieprobleme?

A:

Konsentrasieprobleme kom van die ouerhuis af.

E:

Hoe hanteer jy dit?

A:

Jy doen verskeie ouditiewe oefeninge en speel ouditiewe speletjies.

E:

Kan jy jou stellings ten opsigte van die ouerhuise verifieer?

A:

Dit blyk uit gesprekke met ouers. Kinders vertel van hulle huislike omstandighede. Kommunikasie tussen ouers en kinders is sigbaar tydens oueraande. Sommige ouers praat aanhoudend, maar die kind luister nie. Ek sien tydens oueraande dat ma's nie dissipline toepas nie.

LITERATUURLYS

- Adeola, F.O. 1994. Environmental hazards, health, and racial inequity in hazardous waste distribution. **In:** **Environmental and Behavior**. 26(1):99-126.
- Aitchison, J. 1996. Acid rain on computers: the new illiterate literates. **In:** **Innovation**. 13:3-10.
- Andersson, H.W., Sommerfelt, K., Sonnander, K. & Ahlsten, G. 1996. Maternal child-rearing attitudes, IQ, and socio-economic status as related to cognitive abilities of five-year-old children. **In:** **Psychological Reports**. 79(1):3-14.
- Anoniem. 2001a. **Futurekids-flier**.
- Anoniem. 2001b. **STIMU-ZONE-flier**.
- Anoniem. 1999. WORLD programme brings computer access to disadvantaged schools. **In:** **Computing SA**. 19(7):42.
- Anoniem. 1998. Every child reading: an action plan for the learning first alliance. **In:** **American Educator**. 22(1-2):52-63.
- Anoniem. 1996. NAECY position statement: technology and young children – ages three to eight. **In:** **Young Children**. 51(6):11-16.
- Ardila, A. & Rosselli, M. 1996. Soft neurological signs in children: a normative study. **In:** **Developmental Neuropsychology**. 12(2):181-200.
- Arnold, D.N. 1993-1998. Computer aided instruction. **In:** **Encarta**.

- Asmal, K. 2000. Onderhoud gevoer met Minister van Onderwys deur SABC 2 op 19 Junie tydens die sewe-uur nuus.
- Baker, A.C. 1997. Provider-led training: a new model of development for low income providers. **In:** *Young Children*. 52(7):4-7.
- Bellamy, M. 1996. Make changing school levels easier. **In:** *The Education Digest*. 4: 30-31.
- Bender, C.J.G. 1990. 'n Longitudinale ondersoek na skoolgereedheid as voorwaarde vir toereikende leeraktualisering by Blanke-, Kleurling- en Asiërkinders in die primêre skoolfase. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Ph.D-tesis).
- Bendersky, M. & Lewis, M. 1994. Environmental risk, biological risk, and developmental outcome. **In:** *Developmental Psychology*. 30(4): 484-494.
- Benero, C. 1994. Goals 2000: America is ready to learn. **In:** *Child Care Information Exchange*. 98:51-53.
- Bengu, S.M.E. 1997. Foreword by the Minister of Education. **In:** *Curriculum 2005: lifelong learning for the 21st century*.
- Ben-Hur, M. 1998. Mediation of cognitive competencies for students in need. **In:** *PHI Delta Kappan*. 79(9):661-667.
- Bergeron, B.P. 1996. Competency as a paradigm for technology-enabled instruction and evaluation. **In:** *Journal of Instruction Delivery Systems*. 10(2):22-24.

- Bezuidenhout, D.C. 1995. **Die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram vir die nie-skoolgereed swart skoolbeginner.** Pretoria: Universiteit van Pretoria. (M.Ed-verhandeling).
- Bodenstein, C. & Naudé, J. 1989. **My magic start.** Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Boone, R., Higgins, K., Notari, A. & Stump, C.S. 1996. Hypermedia pre-reading lessons: learner-centered software for kindergarten. **In: Journal of Computing in Childhood Education.** 7(1-2):39-69.
- Bowman, B.T. 1992. Who is at risk for what and why. **In: Journal of Early Intervention.** 16(2):101-108.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B. & Winburg, N. 1994. Training phonological awareness: a study with inner-city kindergarten children. **In: Annals of Dyslexia.** 44:26-59.
- Bradley, R.H., Whiteside, L., Mundfrom, D.J., Casey, P.H., Kelleher, K.J. & Pope, S.K. 1994. Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth weight, premature children living in poverty. **In: Child Development.** 65(2):346-360.
- Brandt, P., Magyary, D., Hammond, M. & Barnard, K. 1992. Learning and behavioral-emotional problems of children born pre-term at second grade. **In: Journal of Pediatric Psychology.** 17(3):291-311.
- Bridgemohan, R.R. 1996. **An analyses of early childhood development programmes in South Africa.** Pretoria: UNISA. (M.Ed-verhandeling).

- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K. & Liaw, F. 1995. The learning, physical- and emotional environment of the home in the context of poverty: the infant health and development program. **In:** **Children and Youth Services Review**. 17(1-2):251-276.
- Burden, A. 1995. Inclusion as an educational approach in assisting people with disabilities. **In:** **Educare**. 24(2):47-48.
- Burden, A. 1999. Education for all: an approach to accommodate diversity. Some introductory remarks. **In:** **Educare**. 28(1&2):10-23.
- Campbell, F.A. & Taylor, K. 1996. Early childhood programs that worked for children from economically disadvantaged families. **In:** **Young Children**. 51(4):74-80.
- Carlton, M.P. & Winsler, A. 1999. School readiness: the need for paradigm shift. **In:** **School Psychology Review**. 28(3):338-352.
- Carter, D. 1997. Information management for site-based decision making in school improvement and change. **In:** **International Journal of Educational Reform**. 6(2):174-188.
- Center Y, & Freeman, L. 1997. A trial evaluation of SWELL (School Wide Early Language and Literacy): a whole class early literacy program for at-risk and disadvantaged children. **In:** **International Journal of Disability, Development and Education**. 44(1):21-39.
- Chandler, L.K. 1993. Steps in preparing for transition: pre-school to kindergarten. **In:** **Teaching Exceptional Children**. 25(4): 52-55.

- Christian, K., Morrison, F.J. & Bryant, F.B. 1998. Predicting kindergarten academic skills: interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. **In:** **Early Childhood Research Quarterly.** 13(3): 501-521.
- Clarke, A.T. & Kurtz-Costes, B. 1997. Television viewing, educational quality of the home environment and school readiness. **In:** **Journal of Educational Research.** 90(5):279-285.
- Clemes, H. & Bean, R. 1990. **How to discipline children without feeling guilty.** Los Angeles: Price Stern Sloan.
- Clever Books. 2001. **Katalogus.** Pretoria: Clever.
- Clever. 1983a. **Wilde diere.** Pretoria: Clever.
- Clever. 1983b. **Die vier musikante:** storiewerkboek. Pretoria: Clever.
- Clinchy, E. 1995. Sustaining and expanding the educational conversation. **In:** **PHI Delta Kappan.** 76(5): 352-354.
- Consejero, E.M., Cuevas, C.A., Navarro Guzmán, J.I. & Cagigas, G.R. 1998. Computer assisted instruction and concepts acquisition by pre-school children. **In:** **Psicothema.** 10(1):75-83.
- Cooney, M.H. 1995. Readiness for school or for school culture. **In:** **Childhood Education.** 71(3):164-166.
- Costeff, H. & Kulikowski, Z. 1996. The developmental profile of disadvantaged 6 year old children. **In:** **British Journal of Developmental Disabilities.** 42(82): 45-53.

Cuban, L. 1993. **How teachers taught.** NY: Teachers College Press.

De Jongh, J.M. 1985. **Riglyne vir die ontwerp van 'n skoolgereedmakings-program vir swart skoolbeginners.** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (M.Ed-verhandeling).

Dela, N.M. 1991. **School readiness of Indian pre-school children.** Pretoria. Universiteit van Suid-Afrika. (M.Ed-verhandeling).

Department of Education. 1997a. **Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Educational Support Services (NCESS): Quality education for all: overcoming barriers to learning and development.** Pretoria: Staatsdrukker.

Department of Education. 1997b. **Interim policy for Early Childhood Development.**

Department of Education. 1997c. **Draft discussion document: illustrative learning programme for grade R.**

Department of Education. 1997d. **Foundation Phase (Gr. R to 3): Policy Document.** October.

De Vries, R., Haney, J.P. & Zan, B. 1991. Socio-moral atmosphere in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergartens: a study of teacher's enacted interpersonal understanding. **In: Early Childhood Research Quarterly.** 6(4): 449-471.

De Vós, A.S. (red.) 1998. **Research at grass roots: a primer for the caring professions.** Pretoria: J.L. van Schaik.

- De Witt, M.W., Rossouw, L. & Le Roux, S.S. 1994. **Skoolgereedheid:** 'n volledige program. Pretoria: Acacia Books.
- De Witt, M.W. & Booyesen, M.I. 1994. **Die klein kind in fokus:** 'n sielkundig-opvoedkundige perspektief. Pretoria: Acacia.
- De Witt, M.W. 1990. **Onderwysvoorsiening vir die opvoeding van die klein kind in Suid-Afrika.** Pretoria: UNISA
- Dicker, A., Ferreira, G.V. & Pretorius, J.W.M. 1996. Ouerbegeleidingsbehoefte van die milieubenadeelde ouer ten opsigte van sy kleuter. **In: Tydskrif vir Geesteswetenskappe.** 36(2):139-145.
- Dicker, A.M. 1993. **Ouerbegeleidingsbehoefte ten opsigte van die milieugestremde kleuter.** Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Ph.D-tesis).
- Dixon, E. 1992. Music in the school readiness programme: pre-primary teaching in Ciskei. **In: The South African Music Teacher.** 121: 16-17.
- Dunlap, K.M. 1997. Family empowerment: one outcome of cooperative pre-school education. **In: Child Welfare.** 76(4):501-518.
- Du Toit, S.J. & Kruger, N. 1991. **Die kind:** 'n opvoedkundige perspektief. Durban: Butterworths.
- Duttweiler, P.C. & Smink, J. 1994. Research priorities for the 21st century. **In: Journal of At-Risk Issues.** 1(1): 3-16.
- Edlefsen, E. & Baird, M. 1994. Making it work: preventive mental health care for disadvantaged pre-schoolers. **In: Social Work.** 39(5):566-573.

Edmunds, C. 1994. How to make our children readers: implications for pre-schools, bridging classes and Educare centres. **In: The Pre-School Years.** 24: 11-17.

Education Labour Relations Council. 2000. **Education Labour Relations Council: the national laws policies, codes and agreements relating to school governance and employment of educators in South Africa.** JUTA & Co. service 1,

Elder, G.H., Caspi, A. & Van Nguyen, T. 1986. Resourceful and vulnerable children: family influences in hard times. **In: Development as Action in Context.** 86:167-186.

Engelbrecht, M.A. 1991. **Riglyne vir 'n leergereedmakingsprogram vir nie-skoolgereed graad een leerlinge.** RAU. (M.Ed-verhandeling).

Engelmann, S. 1980. **The instructional design library: direct instruction.** New Jersey: Educational Technology Publications. vol. 22

Esposito, C. 1999. Learning in urban blight: school climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. **In: School Psychology Review.** 28(3): 365-377.

Esterhuysen, M. 2000. What does Sanlam have in common with Big Bird and Cookie Monster? **In: Bloudruk.**

Evaldsson, A. & Corsaro, W.A. 1998. Play and games in the peer cultures of pre-school and pre-adolescent children. **In: Childhood: A Global Journal of Child Research.** 5(4):377-402.

- Evans, R. 1996. Culture and curriculum in England and Wales: tension and dilemmas for early childhood specialists. **In: Early Childhood Development and Care.** 123:61-88.
- Excell, L. 1998. Great Expectations: what should parents expect from a pre-primary school? **In: Independent Teacher.** Summer 1998:13.
- Farmer, L.S.J. 1997. Authentic assessment of information literacy through electronic products. **In: Book Report.** 16(2):11-13.
- Fehrenbach, L.A., Hurford, P.H., Fehrenbach, C.R. & Groves, R. 1998. Developing the emergent literacy of pre-school children through a library outreach program. **In: Journal of Youth Services in Libraries.** 12(1): 40-45.
- Ferreira, G.V. (red.), Pretorius, J.W.M. & Bender, C.J.G. 1994. **Temas in die Psigopedagogiek.** Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Feuerstein, R. & Hoffman, M.B. 1982. Inter-generational conflict of rights: cultural imposition and self-realization. **In: Viewpoints in Teaching and Learning.** 58(1): 44-63.
- Flaxman, E. & Passow, A.H. 1995. **Changing populations changing schools: ninety-fourth yearbook of the National Society for the study of Education.** Chicago: The University of Chicago Press.
- Garrett, P., Ng'andu, N. & Ferron, J. 1994. Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. **In: Child Development.** 65(2):331-345.
- Gauteng Department of Education.* 2000. **Annual Report to the Legislature 1999/2000 Financial Year.** April.

Gauteng Department of Education. 1999. **Child Abuse Workshop.** Werkswinkel gehou op 24-25 Mei 1999 te Carletonville.

Gauteng Department of Education. 1998. **Curriculum 2005: foundation phase learning programmes:** Planning and implementation guidelines. Johannesburg: Curriculum and Technology Development (CTDU) & GDE.

Gildenhuys, F.P. 1993. **Opvoedings- en onderwysimplikasies van 'n armoede-kultuur.** Pretoria: Universiteit van Pretoria. (M.Ed-verhandeling).

Gordon, A & Williams Browne, K. 1993. **Beginnings and beyond:** foundations in early childhood education. NY: Delmar Publishers Inc.

Greenburg, P. 1990. Before the beginning: a participant view. **In: Young Children.** p.41-52. September.

Grobbelaar, M.A. 1990. **Die aanvangsonderwys van die Portugese kind aan die Witwatersrand – 'n eksemplaries-kurrikulêre situasie-analise.** Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (M.Ed-verhandeling).

Grové, MC, & Hauptfleisch, HMAM. 1989. **Learning through play:** a school readiness programme. Pretoria: De Jager-HAUM.

Grové, M.C. 1984. **Skoolgereedheid:** 'n inleidende studie. Pretoria: Butterworths.

Hagekull, B. & Bohlin, G. 1998. Pre-school temperament and environmental factors related to the five-factor model of personality in middle childhood. **In: Merrill-Palmer Quarterly.** 44(2): 194-215.

- Hanson, M.J., Wolfberg, P., Zercher, C., Morgan, M., Gutierrez, S., Barnwell, D. & Beckman, P. 1998. The culture of inclusion: recognizing diversity at multiple levels. **In:** **Early Childhood Research Quarterly**. 13(1):182-209.
- Harris, P. 1996. Poverty, disadvantage and negotiating the curriculum (R-2). **In:** **Australian Journal of Early Childhood**. 21(3):6-10.
- Haugland, S. 1998. The best developmental software for young children. **In:** **Early Childhood Educational Journal**. 25(4):247-254.
- Health Professions Council of South Africa (HPCSA)*. 2000. **Bulletin**. 2(2):1-15).
- Herrenkohl, E.C., Herrenkohl, R.C., Rupert, L.J., Egolf, B.P. & Lutz, J.G. 1995. Risk factors for behavioral dysfunction: the relative impact of maltreatment, SES, physical health problems, cognitive ability, and quality of parent-child interaction. **In:** **Child Abuse and Neglect**. 19(2):191-203.
- Hohmann, C. 1998. A medley of pre-school packages. **In:** **Child Care Information Exchange**. 122:93-95.
- Honkavaara, P. 1998. Anniversaries in the Finnish kindergarten system: how and why the system was created. **In:** **International Journal of Early Childhood**. 30(1):7-9.
- Howley, C.B & Howley, A. 1995. The power of Babble: technology and rural education. **In:** **PHI Delta Kappan**. 77(2):26-31.
- Hujula-Huttunen, E. & Järvi, S. 1996. Finnish culture and early childhood curriculum. **In:** **Early Childhood Development and Care**. 123:101-113.

- Husén, T. & Postlethwaite, T.N. (red.) 1994. **The International Encyclopedia of Education**, vol. 3: 1524-1527.
- Johnson, M.R. 1997. Evaluating the effectiveness of a CD-ROM interactive intervention in remediating weakness in kindergarten students. **In: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities**. 57(8A):3391.
- Johnston, C.B. 1996. Interactive storybook software: effects on verbal development in kindergarten children. **In: Early Child Development and Care**. 132: 33-44.
- Johnston, L.J., Gallagher, R.J., Cook, M. & Wong, P. 1995. Critical skills for kindergarten: perceptions from kindergarten teachers. **In: Journal of Early Intervention**. 19(4): 315-349.
- Joshua, J.J. 1995. **Guidelines for language teachers in assisting disadvantaged learners in the Junior Primary Phase**. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (M.Ed-verhandeling).
- Justice, E.M., Lindsay, L.L. & Morrow, S.F. 1999. The relation of self-perceptions to achievement among African American pre-schoolers. **In: Journal of Black Psychology**. 25(1): 48-60.
- Kaplan, M.E. 1990. **Improving reading performance in inattentive children through mediated learning experiences**. Pretoria: Univerisiteit van Pretoria. (Ph.D-tesis).
- Kakavoulis, A. 1998. Early childhood sexual development and sex education: a survey of attitudes of nursery school teachers. **In: Early Childhood Development**. 6(6):55-69.

- Kapp, J.A. (red.) 1990. **Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief.**
Hatfield: Van Schaik.
- Katims, D.S. & Pierce, P.L. 1995. Literacy-rich environments and the transition of young children with special needs. **In: Topics in Early Childhood Special Education.** 15(2): 219-234.
- Kelley, J.F., Morisset, C.E., Barnard., K.E. & Patterson, D.L. 1996. Risky beginnings: low maternal intelligence as a risk factor for children's intellectual development. **In: Infants and Young Children.** 8(3):11-23.
- Kirk, E.W. 1998. My favorite day is "Story Day". **In: Young Children.** 53(6): 27-30.
- Knowledge Network. 2001b. **Proposal for the implementation of the Knowledge Network Information Technology Skills Development Learning System.**
Rivonia: Knowledge Network.
- Kochanek, T.T. & Buka, S.L. 1999. Influential factors in inclusive versus non-inclusive placements for pre-school children with disabilities. **In: Early Education and Development.** 10(2):191-208.
- Koschmann, T. 1996. **CSLC: theory and practice of an emerging paradigm.**
NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. **In: The American Journal of Occupational Therapy.** 45(1):214-222.
- Lahm, E.A. 1996. Software that engages young children with disabilities: a study of design features. **In: Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.** 11(2):115-124.

- Landesman Ramey, S & Ramey, C.T. 1994. The transition to school: why the first few years matter for a lifetime. **In: PHI Delta Kappan.** 76(3):195-198.
- Landry, S.H., Denson, S.E. & Swank, P.R. 1997. Effects of medical risk and socio-economic status on the rate of change in cognitive and social development for low birth weight children. **In: Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology.** 19(2):261-274.
- Landry, S.H., Chapiesski, M.L., Richardson, M.A., Palmer, J & Hall, S. 1990. The social competency of children born prematurely: effects of medical complications and parent behaviors. **In: Child Development.** 61:1605-1616.
- Language Plan Task Team (Langtag).* 1996. **Towards a national language plan for South Africa.** Pretoria: State Language Services.
- Lehohla, P. 2000. Marriages and divorces. **In: Statistics South Africa.** Statistical release P0307.
- Lessow-Hurley, J. 1990. **The foundations of dual language instruction.** New York: Longman.
- Lewis, S.G. 1993-1999. Education in Africa. **In: Encarta.**
- Lewit, E.M. & Schuurmann Baker, L. 1995. School readiness. **In: Future of Children.** 5(2):128-139.
- Liang, S. & Sugawara, A.I. 1996. Family size, birth order, socio-economic status, ethnicity, parent-child relationship, and pre-school children's intellectual development. **In: Early Childhood Development and Care.** 124:69-79.

- Liddell, C. 1994. South African children in the year before school: towards a predictive model of everyday behavior. **In: International Journal of Psychology.** 29(4):409-430.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L. & Barker, A. 1998. Development of phonological sensitivity in two- to five year old children. **In: Journal of Educational Psychology.** 90(2):294-311.
- Louw, D.A. & Edwards, D.J.A. 1993. **Sielkunde: 'n inleiding vir studente in Suid-Afrika.** Isando: Lexicon Uitgewers.
- Louw, D.A. 1990. **Menslike Ontwikkeling.** Pretoria: HAUM.
- MacFarlane, J.C. 1991. **Teaching handwriting in the junior primary phase.** Isando: Lexicon.
- MacFie, J., Toth, S.L., Rogosch, F.A., Robinson, J. & Emde, R.N. 1999. Effect of maltreatment on pre-schooler's narrative representations of responses to relieve distress and of role reversal. **In: Developmental Psychology.** 35(2): 460-465.
- Mantzicopoulos, P.Y. & Neuharth-Pritchett, S. 1998. Transitional first-grade referrals: an analyses of school-related factors and children's characteristics. **In: Journal of Educational Psychology.** 90(1):122-133.
- Maree, D. & Ford, M. 1987. **Bridging with a smile.** Florida Hills: Smile Education Systems.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 1995. **Designing qualitative research.** Newbury Park: CA

- Marshall, G. 1993. **The challenge of change:** questions and resources for computer-using educators. Oregon: International Society for Technology in Education.
- Maxwell, K.L. & Eller, S.K. 1994. Children's transition to kindergarten. **In: Research in Review.** 49(6):56-63, Sept.
- Mbeki, T. 2001. **Unity in action:** state of the nation address. National assembly. Cape Town: Government Communication and Information System.
- McKenzie, J.A. & Otterman, K. 1995. A case-study of an organization for crèche teachers in a rural area of South Africa. **In: Development South Africa.** 12(2): 213-223.
- McLester, S. 1996. Presenting the 1996-97 technology and software awards. **In: Technology and Learning.** 17(3):36-54. McMillan
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 1997. **Research in Education.** USA: Longman.
- Meintjes, B.J.J. 1990. **Pedagogiese, psigologiese en sosiale kenmerke van die milieu-gestremde gesin.** Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Ph.D-tesis).
- Mickelson, R.A. & Yon, M.G. 1995. The motivation of homeless children. **In: International Journal of Social Education.** 9(2):28-45.
- Mindes, G. 1996. Research into practice. **In: Journal of Research in Childhood Education.** 10(2)170-172.

- Mogharreban, C., Overbey, G., Parette, P., Pollina, L., Shafaie, S. & Zlokovich, M. 1997. School readiness and early intervention: an emerging model for service delivery. **In: Infant-Toddler Intervention.** 7(1):17-43.
- Molfese, V.J., DiLalla, L.F. & Bunce, D. 1997. Prediction of the intelligence test scores of 3- to 8-year-old children by home environment, socio-economic status and biomedical risks. **In: Merrill-Palmer Quarterly.** 43(2):219-234.
- Morgan, G. 1996. An investigation into the achievement of African-Caribbean pupils. **In: Multicultural Teaching.** 14(2):37-40.
- Morison, S.J., Ames, E.W. & Chisholm, K. 1995. The development of children adopted from Romanian orphanages. **In: Merrill-Palmer Quarterly.** 41(4):411-430.
- Morrison, G.S. 1998. **Early childhood education today.** NY: Prentice Hall.
- Morisset, C.E., Barnard, K.E. & Zoller Booth, C.L. 1995. Toddler's language development: sex differences within social risk. **In: Developmental Psychology.** 31(5):851-865.
- Moxley, R.A., Warash, B., Ginger, C., Brinton, K. & Concannon, K.R. 1997. Writing development using computers in a class of three-year-olds. **In: Journal of Computing in Childhood Education.** 8(2-3):133-164.
- Najman, J.M., Bor, W., Morrison, J. & Williams, G. 1992. Child developmental delay and socio-economic disadvantage in Australia: a longitudinal study. **In: Social Science and Medicine.** 34(8):829-835.
- National Department of Education.* 1997. **Curriculum 2005:** lifelong learning for the 21st century. Pretoria: CTP Books.

- Naudé, D. 1996. **Skoolgereedheid.** (Lesing gelewer as deel van die kursus Ortopedagogiek 710 as deel van die B.Ed-kursus) Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseer.)
- O' Brien Caughy, M. 1996. Health and environment effects on the academic readiness of school-age children. **In: Developmental Psychology.** 32(3): 515-522.
- Otero, G.A. 1997. Poverty, cultural disadvantage and brain development: a study of pre-school children in Mexico. **In: Electro-encephalography and Clinical Neuropsychology.** 102(6):512-516.
- Ovando, C.J. & Collier, V.P. 1985. **Bilingual and ESL classrooms:** teaching in multicultural contexts. New York: McGraw-Hill.
- Owen, K. & Taljaard, J.J. (red.) 1995. **Handleiding vir die gebruik van Sielkundige- en Skolastiese toetse van die RGN.** Pretoria: RGN.
- Page, G.T. & Thomas, J.B. 1977. **International dictionary of Education.** NY: Nichols Publishing Company.
- Pence, A.R. 1998. Reconceptualizing ECCD in the majority world: one minority world perspective. **In: International Journal of Early Childhood.** 30(2):19-30.
- Pianta, R.C. & Egeland, B. 1994. Predictors of instability in children's mental test performance at 24, 48, and 96 months. **In: Intelligence.** 8(2):145-163.
- Pillay, A. 1987. Psychological disturbances in children of single parents. **In: Psychological Reports.** 61:803-806.

- Pollitt, E. 1994. Poverty and child development: relevance of research in developing countries to the United States. **In: Child Development**. 65:283-295.
- Potgieter, H. & Fourie, H. ca. 1997. **Kurrikulum 2005: Jaarprogram vir Graad R.**
- Preston-Whyte, E.M. 1991. **Teenage pregnancy in selected coloured and black communities.** Pretoria: Human Science Research Council.
- Pretorius, J.W.M. 1990. **Opvoeding, samelewing en jeug.** Pretoria: JL van Schaik (Edms) Bpk.
- Pretorius, J.W.M. 1987. **Kompensatoriese onderwys: 'n struktuuranalise en – beskrywing.** Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Ph.D-tesis).
- Rao, N. & Stewart, S.M. 1999. Cultural influences on sharer and recipient behaviour: sharing in Chinese and Indian pre-school children. **In: Journal of Cross-Cultural Psychology**. 30(2): 219-241.
- Reed, W.M. 1996. Assessing the impact of computer writing instruction. **In: Journal of Research on Computing in Education**. 28(4):418-437.
- Reynolds, R. & Milner, K. 1998. Pre-schoolers on camera: using video to explore emergent literacy. **In: Dimensions of Early Childhood**. 26(1):23-24.
- Richter, L.H. & Grieve, K.W. 1991. Home environment and cognitive development of black infants in impoverished South African families. **In: Infant Mental Health Journal**. 12(2):88-102.
- Robertson, K. 1997-1998. Very important pre-schoolers. **In: Educational Leadership**. 55(4): 70-72.

- Rodriguez, M.V. 1998. Problems and issues in the education of culturally and linguistically diverse pre-school children with disabilities. **In: Equity and Excellence in Education.** 31(2):39-46.
- Rogier, L.L., Owens, J.L. & Patty, D.L. 1999. Writing to read: a valuable program for first grade? **In: Reading Improvement.** 36(1): 24-34.
- Rossouw, L. 1988. 'n Selfontwerpte stimuleringsprogram vir milieu-gestremde kleuters. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (M.Ed-verhandeling).
- Schofield, J.W. 1995. **Computers and classroom culture.** Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P. 1998. Why curriculum matters in early childhood education. **In: Educational Leadership.** 55(6):57-60.
- Scritic, M. 1995. **Disability and democracy: reconstructing (special) education for post-modernity.** New York: Teachers College, Columbia University.
- Seifert, K.L. & Hoffnung, R.J. 1991. **Child and Adolescent Development.** Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sen, G. 1995. The World programme of action: a new paradigm for population policy. **In: Environment.** 37(1):10-15; 34-37.
- Sesiyacala. 1990. **Shuters school readiness programme: evaluator's manual.** Shuter & Shuter.

- Sesiyacala. 1990. **Shuters school readiness programme: teacher's manual.** Shuter & Shuter.
- Shade, D.D. 1996. Are you ready to teach young children in the 21st century? **In: Early Childhood Education Today.** 24(1):43-44.
- Shute, R. & Miksad, J. 1997. Computer assisted instruction and cognitive development in pre-schoolers. **In: Child Study Journal.** 27(3):237-253.
- Sinclair, E. 1993. Early identification of pre-schoolers with special needs in Head Start. **In: Topics in Early Childhood Special Education.** 13(2):184-201.
- Skuy, M., Koeberg, M. & Fridjhon, P. 1997. Adjustment of children and interaction of parent and child among single mothers in a disadvantaged South African community. **In: Psychological Reports.** 80(3Ptz):1171-1180.
- Smit, J. 1999. Coping with HIV/AIDS in daily life at a school and at work. **In: The Star.** Wednesday, December 1.
- Smith, A.B. 1996. The early childhood curriculum from a socio-cultural perspective. **In: Early Childhood Development and Care.** 115: 51-64.
- Softeach. 1994. **Computer literacy learning programme for Grades 1-7.** Pretoria. (CK94/27179/23).
- Standley, J.M. & Hughes, J.E. 1997. Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing pre-reading/writing skills. **In: Music Therapy Perspectives.** 15(2): 79-85.
- Steyn, F. 1990. Nuwe program werk uitstekend. **In: Prisma.** 5(2): 2-13.

- Stipek, D.J. & Ryan, R.H. 1997. Economically disadvantaged pre-schoolers: ready to go learn but further to go. **In: Developmental Psychology.** 33(4):711-723.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D & Milburn, S. 1995. Effects of different approaches on young children's achievement and motivation. **In: Child Development.** 66:209-223.
- Stoppard, M. 1992. **Ken jou kind.** Kaapstad: Struik Uitgewers.
- Swadener, B.B. 1995. Stratification in early childhood social policy and programs in the United States: historical and contemporary manifestations. **In: Educational Policy.** 9(4):404-425.
- Tabors, P.O. 1998. What early childhood educators need to know: developing effective programs for linguistically and culturally diverse children and families. **In: Young Children.** 53(6):20-26.
- Takeo, C., Akira, K., Sohei M., Dai, I. & Emiko, I. 1997. Creative practical use of digital media in early childhood education Part 2. **In: International Journal of Early Childhood.** 29(2): 65-72.
- Takeuchi, D.T., Williams, D.R. & Adair, R.K. 1991. Economic stress in the family and children's emotional and behavioral problems. **In: Journal of Marriage and the Family.** 53:1031-1041.
- Thomas, J.M., Guskin, K.A. & Klass, C. 1997. Early development program: collaborative structures and processes. **In: Infant Mental Health Journal.** 18(2): 198-208.

Tijus, C.A., Santolini, A. & Danis, A. 1997. The impact of parental involvement on the quality day care centres. **In: International Journal of Early Years Education.** 5(11): 7-20.

Transvaal Education Department. 1992. **Theme activities in the pre-primary school: Orientation course.** October-November. Orientation course.

Trickett, P.K., Aber, J.L., Carlson, V. & Cicchetti, D. 1991. Relationship of socio-economic status to the etiology and development sequel of physical child abuse. **In: Developmental Psychology.** 27(1):148-158.

Turner, M. 1990. Positive response. **In: Times Educational Supplement.** 3838: 24.

Tzuriel, D., Kaniel, S., Kanner, E. & Haywood, H.C. 1999. Effects of the "Bright Start" program in kindergarten on transfer and academic achievement. **In: Early Childhood Research Quarterly.** 14(1):111-141.

UNISA. 1999. **Opsomming van die verslag van die National Commission on special Needs in Education and Training (NCSNET) en die National Committee for Education Support Services (NCESS).** Pretoria: Fakulteit Opvoedkunde. Studiebrieff aan al die studente in die fakulteit Opvoedkunde. EDUFAC-N/303/99.

University of the Witwatersrand. 2000. Diversity management in the classroom (Intersen Phase D2). **In: Specialized Education:** in collaboration with the Gauteng Education.

Van Niekerk, P.A. (red.) 1986. **Die Opvoedkundige Sielkundige:** 'n handleiding in die Opvoedkundige-Sielkunde. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

- Van Rensburg, C.J.J., Landman, W.A. & Bodenstein, H.C.A. 1988. **Basiese begrippe in die Opvoedkunde**. Halfway House: Orion Uitgewers.
- Verhoef, P. & Krüger, R.A. & Engelbrecht, C.S. 1990. Behoeftes aan 'n pre-formele, skoolgereedmakende brugjaarkurrikulum vir Namibië. **In: South African Journal of Education**. 10(1):84-95.
- Vickers, H.S. 1994. Young children at risk: differences in family functioning. **In: Journal of Educational Research**. 87(5):262-270.
- Walker, S-L., Elliot, A. & De Lacey, P.R. 1994. Enhancing language development for young children at risk: the role of computer-based and direct instruction teaching. **In: Australian Journal of Early Childhood**. 19(1):40-48.
- Wall, J.E. & Holden, E.W. 1994. Aggressive, assertive, and submissive behaviors in disadvantaged, inner-city pre-school children. **In: Journal of Clinical Child Psychology**. 23(4):382-390.
- Wang, J. & Mao, S. 1996. Culture and the kindergarten curriculum in the people's republic of China. **In: Early Childhood Development and Care**. 123:143-156.
- Weisglas-Kuperus, N., Baerts, M.D., Smrkovsky, M. & Sauer, P.J.J. 1993. Effects of social factors on the cognitive development of very low birth weight children. **In: Pediatrics**. 92(5):658-665.
- Wentzel, A. 1989. **Is your child school ready?** Pretoria: Clever.
- Werner, L.S. 1998. A pre-school program to stimulate language development among high-risk children. **In: Educational Horizons**. 76(2):87-91.

- Wessels, M. 1996. Language of learning in South African state schools and educational publishing: the current crisis, in Barnes, L (ed). **In: Language Matters**. vol. (27). Pretoria: UNISA.
- West, L.S. & Egley, E.H. 1998. Children get more than a hamburger: using labels and logos to enhance literacy. **In: Dimensions of Early Childhood**. 26(3-4):43-46.
- Wiechers, E. 1995. Paradigmaverskuiwing in die Sielkundige Opvoedkunde. **In: Progression**. 17(1):44-59.
- Wiechers, E. & Erasmus, G. 1992. Die milieugeremde voorskoolse kind: enkele probleme rakende toereikende onderwysvoorsiening. **In: Educare**. 21(1):129-136.
- Wilson, R.A. 1996. Healthy habitats for children. **In: Early Childhood Education Journal**. 23(4):235-238.
- Woods, C.S. 1999. Self-esteem: balance between individual and community. **In: Montessori LIFE**. 11(2):38-40.
- Wortman, P.M. 1995. An exemplary evaluation of a program that worked: the High/ Scope Perry Pre-School Project. **In: Evaluation Practice**. 16(3):257-265.
- Zigler, E.F., Finn-Stevenson, M. & Stern, B.M. 1997. Supporting children and families in the schools: the school of the 21st century. **In: American Journal of Orthopsychiatry**. 67(3):396-407.

Zigler, E. & Styfco, S.J. 1994. Is the Perry Pre-School better than Head Start?
Yes and No. **In:** **Early Childhood Research Quarterly.** 9(3-4):269-287.

Zoller Booth, M.Z. 1995. Children of migrant fathers: the effects of father absence
on Swazi children's preparedness for school. **In:** **Comparative Education
Review.** 39(2):195-210.