

'N VERGELYKING VAN DIE HERBST- EN
GESELLMEETINSTRUMENTE VIR DIE
EVALUERING VAN KLEUTERS SE
ONTWIKKELINGSVLAKKE

C.BUYS

**'N VERGELYKING VAN DIE
HERBST- EN
GESELLMEETINSTRUMENTE
VIR DIE EVALUERING VAN
KLEUTERS SE
ONTWIKKELINGSVLAKKE**

C. BUYS

**'N VERGELYKING VAN DIE HERBST- EN
GESELLMEETINSTRUMENTE VIR DIE
EVALUERING VAN KLEUTERS SE
ONTWIKKELINGSVLAKKE**

deur

CORNELIA BUYS

**'n Skripsie voorgelê ter vervulling
van die vereistes vir die graad**

MAGISTER ARTIUM

(Voorligtingsielkunde)

in die Fakulteit van Lettere en Wysbegeerte

(Departement Sielkunde)

BLOEMFONTEIN

STUDIELEIER: DR. I. HERBST

MEDESTUDIELEIER: K.G.F. ESTERHUYSE

NOVEMBER 1992

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER
GEEN OMSTANDIGHED E UIT DIE
BIBLIOTEEK VERWYDER WORD NIE

LYS VAN TABELLE EN FIGURE

Bladsy

TABELLE

TABEL 1.1	NUL TOT SESJARIGES AS PERSENTASIE VAN DIE TOTALE POPULASIE VAN SUID-AFRIKA	1
TABEL 1.2	DIE GEPROJekteERDE GROEI VAN DIE POPULASIE OOR DIE TYDPERK VAN TIEN JAAR	2
TABEL 1.3	DIE GROEI VAN INSKRYWINGS VAN SWART SKOLIERE OP PRIMêRE VLAK (SUB A - ST 5) VANAF 1986 TOT 1991	3
TABEL 5.1	MANOVA F-WAARDES VIR DIE TOETS VAN HOOF-EFFEKTE OP DIE AFHANKLIKE VERANDERLIKES	92
TABEL 5.2	INTERKORRELASIEMATRIKS	94
TABEL 5.3	INTERKORRELASIES	95

FIGUUR

FIGUUR 1.1	DIE PROPORSIE SWART SKOLIERE IN DIE ONDER-SKEIE SKOOLSTANDERDS	4
------------	--	---

INHOUDSOPGAWE

	Bladsy
<u>HOOFSTUK 1:</u>	
INLEIDING	1
<u>HOOFSTUK 2:</u>	
KLEUTERONTWIKKELING EN FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE ONTWIKKELING VAN DIE KLEUTER	11
2.1 ONTWIKKELINGSIELKUNDE	11
2.2 VOORSKOOOLSE ONTWIKKELING	13
2.2.1 Skoolgereedheid	13
2.2.1.1 Fisiese vermoëns	14
2.2.1.2 Grootmotoriese vermoëns	14
2.2.1.3 Fynmotoriese vermoëns	14
2.2.1.4 Kognitief-perseptuele vermoëns	14
2.2.1.5 Konsentrasie en deursettingsvermoë	16
2.2.1.6 Emosionele vermoëns	16
2.2.1.7 Sosiale vermoëns	16
2.2.2 Ontwikkelingstake	16
2.2.2.1 Fisiese ontwikkeling	17
2.2.2.2 Motoriese ontwikkeling	20
2.2.2.2.1 Grootmotoriese ontwikkeling	20
2.2.2.2.2 Fynmotoriese ontwikkeling	23
2.2.2.3 Kognitiewe ontwikkeling	24
2.2.2.3.1 Pre-operasionele	26
2.2.2.3.2 Taalontwikkeling	27
2.2.2.3.2.1 Pre-linguïstiese periode	30
2.2.2.3.2.2 Linguïstiese periode	30
2.2.2.4 Psigososiale ontwikkeling	32
2.2.2.4.1 Psigososiale ontwikkeling van die voor- skoolse kind	33
2.2.2.4.2 Die rol van spel in sosiale ontwikkeling	35
2.2.2.5 Morele ontwikkeling	36
2.2.2.6 Psigoseksuele ontwikkeling	38
2.2.2.6.1 Latente stadium	40
2.3 VOORSKOOOLSE STIMULASIE EN ONTWIKKELING	40
2.3.1 Vroeë ervarings	41
2.3.2 Die rol van die ouer in voorskoolse stimulasie	42

2.4	DEPRIVASIE	43
2.4.1	Die effek van deprivasie	46
2.5	INTERVENSIE	47

HOOFSTUK 3:

EVALUERING VAN KLEUTER ONTWIKKELINGSVLAKKE	49	
3.1	FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY KLEUTEREVALUERING	
3.1.1	Algemene faktore wat 'n rol speel by die evalueringsprosedure	50
3.1.2	Kulturele faktore	51
3.1.2.1	Die toetssituasie	52
3.1.2.2	Die gebruik van visuele toetsmateriaal	53
3.1.2.3	Tydsaspek	53
3.1.2.4	Taal	54
3.2	DIE METING VAN ONTWIKKELINGSTAKE BY SWART KLEUTERS	55
3.2.1	Gesellmeetinstrument	56
3.2.1.1	Kognitiewe komponent	58
3.2.1.2	Motoriese komponent	60
3.2.1.3	Taalkomponent	60
3.2.1.4	Persoonlik-sosiaal	62
3.2.2	Herbstmeetinstrument	64
3.2.2.1	Kognitiewe komponent	66
3.2.2.2	Fynmotoriese komponent	70
3.2.2.3	Grootmotoriese komponent	70
3.2.2.4	Aspekte waaraan tydens die toetssituasie aandag gegee word	71
3.2.3	'n Vergelyking tussen die Herbst- en Gesellmeetinstrument	72
3.2.4	Onderwyseresbeoordeling	74

HOOFSTUK 4:

DIE UITVOERING VAN DIE NAVORSING	81
4.1 PROBLEEMSTELLING	81
4.2 DOEL	81
4.3 METODE	82
4.3.1 Steekproef	83
4.3.2 Onderwyseresevaluering	83
4.3.3 Toetsafneming	84
4.3.3.1 Toetssituasie	85
4.4 ORDENING VAN INLIGTING	86
4.4.1 Die volgorde van die subtoetse	87
4.4.1.1 Verwagte korrelasies tussen die Herbst- en Gesellmeetinstrumente	88
4.4.2 Die ontleding van die data	90

HOOFSTUK 5:

VERWERKING EN INTERPRETARIS VAN DIE RESULTATE	91
5.1 VARIANSIE-ONTLEDING	91
5.2 INTERKORRELASIE	92
5.2.1 Die interpretasie van die interkorrelasiedata	95
5.2.2.1 Verwagte korrelasies	96
5.2.2.2 Ander korrelasies	98

HOOFSTUK 6:

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS NA AANLEIDING VAN DIE RESULTATE	99
6.1 BEVINDINGE VAN DIÉ ONDERSOEK	99
6.1.1 Algemene kulturele faktore	102
6.2 AANBEVELINGS NA AANLEIDING VAN DIE RESULTATE	104
BRONNELYS	109

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en erkentlikheid word teenoor die
volgende persone uitgespreek:

Dr. I. Herbst vir haar leiding, geduld en onmisbare hulp.

Mnr. K. Esterhuyse vir sy hulp met die statistiese verwerking
van die resultate asook met hoofstukke 4, 5 en 6.

Aan my Hemelse Vader al die dank en eer, sonder Sy genade
sou die studie nie moontlik gewees het nie.

Mnr. L. van der Walt vir die inlees van die toetsdata.

Mnre. J. Human en G. Cronjé vir hul begrip en ondersteuning.

Al die swart kleuters en onderwyseresse wat aan die projek
deelgeneem het.

My ouers vir hul belangstelling

Jaco Kotzé vir sy hulp en ondersteuning.

HOOFSTUK 1

DIE BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DIE HERBSTMEETINSTRUMENT VIR DIE EVALUERING VAN KLEUTERS SE ONTWIKKELINGSVLAKKE

INLEIDING

Suid-Afrika is 'n land met 'n vinnig groeiende bevolkingsaanwas, wat daartoe lei dat 'n groot aantal van die totale populاسie uit jong kinders bestaan. Die bevolkingsaanwas bring noodwendig mee dat daar jaarliks 'n styging is in die aantal kinders wat die skool betree. In 'n poging om 'n aanduiding te verkry van die toename in die aantal kinders wat jaarliks die skool sou kon betree, is sekere bevolkingsyfers nagegaan. Vanweë die feit dat die Nasionale Statistiekdiens ouderdomsintervalle verdeel vanaf een tot vier jaar en vanaf vyf tot nege jaar, is gebruik gemaak van bevolkingsyfers verskaf deur Van den Berg en Vergnani (1986). Volgens hulle het die kleuterpopulasie in Suid-Afrika in 1985 soos volg gelyk:

TABEL 1.1 Nul- tot sesjariges as persentasie van die totale populاسie van Suid-Afrika in 1985

ASIËRS	BLANK	KLEURLINGE	SWART	TOTAAL
143 264	537 986	477 584	5 248 000	6 406 798
PERSENTASIE VAN DIE TOTALE POPULASIE VAN ELKE STATUTÊRE GROEP				
15,9%	11,39%	16,80%	22,22%	19,9%

Die inligting vervat in tabel 1.1. dui daarop dat die oorgrote meerderheid kleuters in die swart populasiegroep val.

TABEL 1.2 Die geprojekteerde groei van die populasie oor 'n tydperk van tien jaar

	ASIËRS	BLANK	KLEURLINGE	SWART	TOTAAL
1985:	143 264	537 986	477 584	5 248 000	6 406 789
1995:	138 264	509 545	504 048	6 338 000	7 490 197
PERSENTASIE GROEI IN ELKE GROEP					
	-3,5%	-5,3%	5,5%	20,8%	15,6%

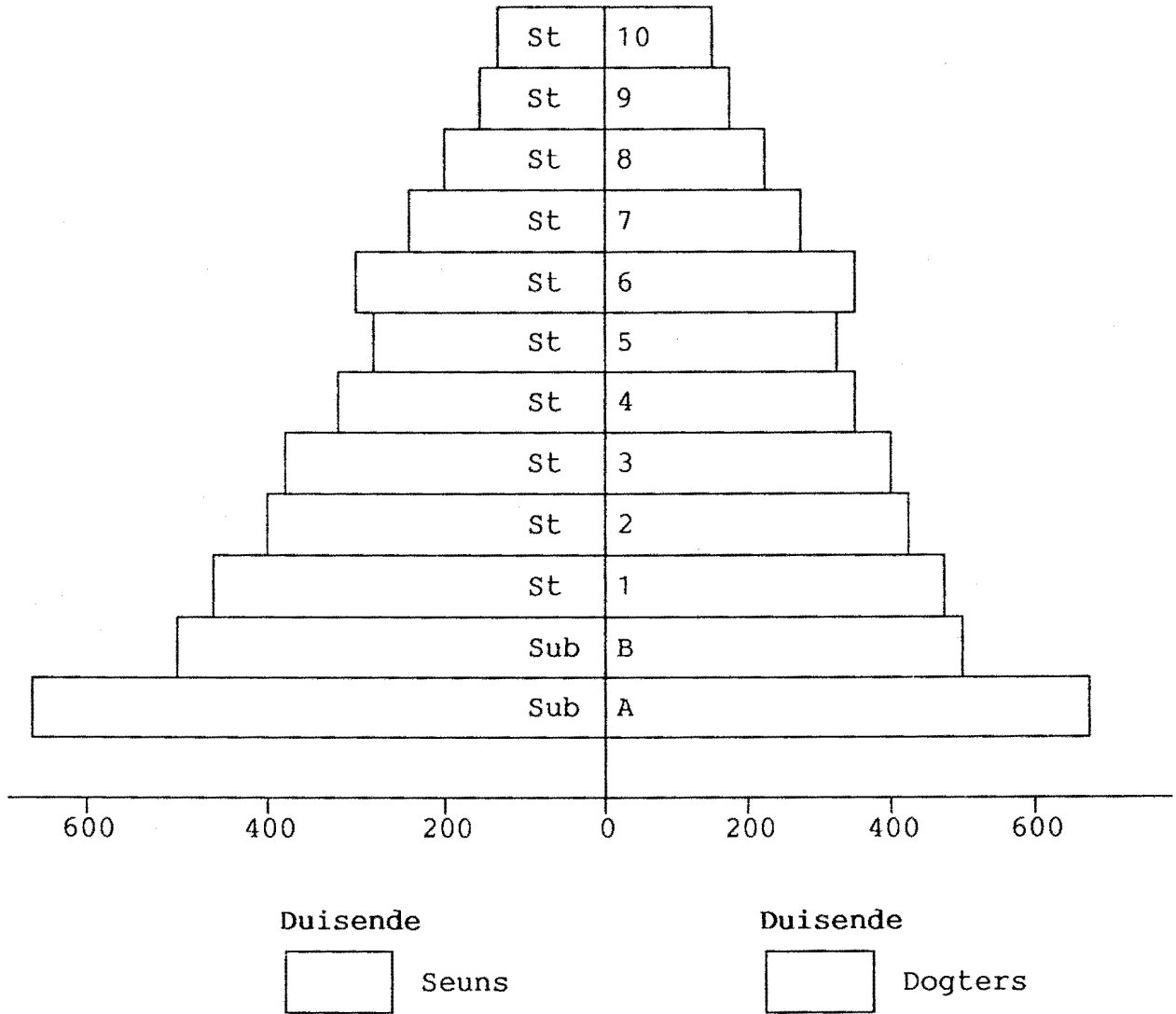
Na aanleiding van die navorsing van Van den Berg en Vergnani (1986), kan daar geprojekteer word dat 'n groei van 20,8% oor die volgende tien jaar onder die swart kleuterpopulasie sal voorkom, soos in tabel 1.2 voorgestel word. Die vinnig groeiende populasie swart kleuters noodsaak nie net 'n tydige ondersoek na die beskikbaarheid van opvoedkundige geleenthede vir dié groep kinders nie, maar ook na die kinders se gereedheid om dié situasie te kan benut. Daar word dus vervolgens kortliks gekyk na die situasie ten opsigte van skooltoetrede by die swart populasiegroep, waarna ook die skoolgereedheid van dié groepe kinders in oënskou geneem word. Volgens Strauss, Plekker en Strauss (1992) het die inskrywings van swart skoliere op primêre skoolvlak vanaf 1986 tot 1991 toegeneem soos vervolgens skematies in tabel 1.3 uiteengesit word:

TABEL 1.3 Die groei van inskrywings van swart skoliere op primêre vlak (Sub A - St 5) vanaf 1986 tot 1991

JAAR	INSKRYWINGS	% VAN JAARTOTAAL	GROEITEMPO
1986	4946 317	79,3	
1987	5189 179	77,9	4,9
1988	5365 547	76,3	3,4
1989	5477 300	75,1	2,1
1990	5650 366	73,8	3,2
1991	5891 972	72,6	4,3
GEMIDDELDE TOENAME PER JAAR			3,6

Die vinnig groeiende inskrywingstempo van swart skoliere wat deur dié navorsing aangedui word, bevestig die vermoede dat toenemend meer kinders die skool betree. Daar is dus verder ondersoek ingestel ten einde uit te vind hoeveel van dié kinders skoolbeginners is. Volgens Strauss et al. (1992) lyk die proporsie van swart skoliere in die onderskeie skoolstanderds as volg:

FIGUUR 1.1 PROPORSIE SWART SKOLIERE IN DIE ONDERSKEIE SKOOLSTANDERDS



Dié navorsing van Stauss et al. (1992) bevestig dat die grootste aantal leerlinge in Sub A is.

Aangesien dié ondersoek veral betrekking het op die opsporing van probleme wat swart skoolbeginners ervaar, is ook ondersoek ingestel na die skoolgereedheid van dié kinders wat die skool vir die eerste maal betree.

Volgens Strauss et al. (1992) was daar in 1991 'n druipsyfer van 16% onder die swart Sub A leerlinge van die Republiek van Suid-Afrika en die TBVC-lande. Biersteker (1987) verwys na 'n verslag van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1981) waarin dit gestel word dat meer as 30% van swart en kleurlingkinders in die Republiek van Suid-Afrika in 1980 nie Sub A kon slaag nie. Hoewel die verskil in dié syfers moontlik op 'n verbetering in die situasie met betrekking tot die totale populasie swart kleuters mag dui, mag dit wees as gevolg van die feit dat die TBVC-lande ingesluit is. Daar is egter nog steeds 'n beduidende persentasie van die kinders wat nie skoolgereed is nie. Ook in die Vrystaat ervaar baie swart kleuters probleme in die eerste skooljaar. Gedurende 1988 het byvoorbeeld 28% van die Vrystaatse skoliere nie Sub A geslaag nie (Herbst, 1989).

Owen en Taljaard (1988) stel dit dat die grondslag van skoolonderrig gedurende die eerste jaar van die junior fase gelê word. Wat dus met die kind gedurende die eerste skooljaar gebeur, sal in 'n groot mate sy vordering in die daaropvolgende jare bepaal (Owen & Taljaard, 1988). Ook Grové (1984) stel dit dat die grondslag van die kind se toekomstige akademiese sukses gedurende die eerste skooljaar gelê word. Die feit dat 50% swart kinders nie standerd drie haal nie, kan daaraan te wyte wees dat die kinders nie 'n goeie grondslag gehad het om op voort te bou nie (Carstens & Du Plessis, 1987). Daar word aanvaar dat 'n kind wat 'n aangename en produktiewe eerste skooljaar beleef, 'n goeie basis het om op voort te bou (Owen & Taljaard, 1989).

Daar moet dus gepoog word om voorkomend op te tree, en op dié wyse te verhoed dat die kinders vroeg in hul skoolloopbaan reeds mislukking ervaar (Herbst, 1989). Ten einde voorkomend op te tree, moet die ontwikkelingsvlakke waarmee die voorskoolse kind probleme ondervind, geïdentifiseer word. Die ontwikkelingstake waarmee Vrystaatse Sotho-skoolbeginners probleme ondervind, is volgens Herbst (1989) onder andere voorgrond/agtergrondwaarneming, vormkonstantheid, posisie in dieruimte, ruimtelike verhoudings, numeriese en kleurkonsepte, rigtingsin, gebrekkige fynmotoriese vaardighede, asook emosionele onrypheid vir die skoolsituasie. Ten einde ontwikkelingstake te meet, word van ontwikkelingskale gebruik gemaak. Volgens Louw et al (1991) is 'n ontwikkelingskaal 'n vraelys of praktiese toets waarvolgens die ontwikkelingsvlak van 'n kind ooreenkomstig sekere norme geëvalueer word. Verskillende aspekte van ontwikkeling soos taal, waarneming, sosialisering en psigometriese vaardigheid kan gemeet word. Bekende gestandaardiseerde skale wat gebruik word, volgens Louw et al. is onder andere dié van Frostig (1966), Beery (1967) en Burr en Cox (1980).

Ontwikkelingskale word meestal binne spesifieke omgewings ontwikkel en gestandaardiseer (Owen & Taljaard, 1988). Meisels (1987) meld dat 'n gemeenskap se vertroue in toetsprosedures misbruik word deur die gebruik van ontwikkelingskale wat gebrekkige geldigheidsdata verskaf. Volgens Meisels (1987) was byvoorbeeld slegs 16 van die 151 verskillende ontwikkelingskale

wat op daardie stadium in die 177 skooldistrikte van New York in gebruik was, geskik vir die evaluering van ontwikkelings-eienskappe. 'n Hoë geldigheids- sowel as betroubaarheidsvlak is van kardinale belang ten einde betroubare en geldige resultate uit die evaluering te verkry (Huysamen, 1986). Baie meetinstrumente voldoen egter nie aan dié kriteria nie (Meisels, 1987).

Kultuurbillikheid speel 'n belangrike rol wanneer kinders van ander kultuur- en taalgroepe geëvalueer word. Van die meetinstrumente wat tans kommersieel beskikbaar is vir die evaluering van ontwikkelingsvlakke van swart kleuters, is weinig nog as kultuurbillik bewys (Herbst, 1989). Dit is ook die geval met die Gesellmeetinstrument wat aanvaar word as 'n goeie aanwyser van probleme onderliggend aan skoolgereedheid. In 'n poging om ontwikkelingsvlakke onderliggend aan spesifieke probleme wat swart Vrystaatse kleuters met skoolvakinhoud ondervind te evalueer, is in 1989 'n meetinstrument deur Herbst saamgestel. Dié meetinstrument omvat sowel kognitiewe as motoriese evalueringsaspekte. Hoewel inisiële data ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid van die meting van 188 swart kleuters gunstig was, is verdere validering van dié meetinstrument wenslik. Dié validering kan gedoen word deur 'n aantal kleuters met behulp van die Herbstmeetinstrument te evalueer en die resultate met ander toepaslike data te vergelyk. Sodanige data sou gegenereer kon word deur die Herbstmeetinstrument met die meer bekende Gesellmeetinstrument, waarmee dié meetinstrument belangrike ooreenkomste toon, te vergelyk. Omdat die inhoud

van die Herbstmeetinstrument (Herbst, 1989) soortgelyke aspekte dek, maar spesifiek op die behoeftes van die plaaslike populasie ingestel is, sou dit van waarde wees om uit te vind in hoe 'n mate die Gesellmeetinstrument deur die Herbstmeetinstrument vervang sou kon word. Die evaluering van die kleuters deur hulle voorskoolse onderwyseresse sou ook nuttig vir vergelykende doeleindes aangewend kon word. Daarbenewens moet faktore in ag geneem word soos die sosio-ekonomiese status van die betrokke kleuters en of evaluasie eerstens met behulp van die Herbst- of Gesellmeetinstrument gedoen is. Ten einde so 'n studie uit te voer, moet daar eerstens kennis gedra word van kleuterontwikkeling, met inbegrip van spesifieke ontwikkelingstake van die kleuter en die wyses waarop dié ontwikkelingsvlakke gemeet sou kon word.

Die doel van die navorsing is om die Herbst en Gesellmeetinstrumente te vergelyk, ten einde te bepaal of die Herbstmeetinstrument aangewend kan word om ontwikkelingsvlakke van Sotho-kleuters te evalueer om sodoende hulle vlak van skoolgereedheid te bepaal. Die geldigheidsbepaling, met die klem op saamvallende geldigheid, van die Herbstmeetinstrument sal gedoen word deur die evalueringresultate van die Herbstmeetinstrument met sowel dié van die Gesellmeetinstrument - wat as bruikbaar vir die evaluering van kleuters se ontwikkelingsvlakke beskou word - as die beoordeling van die kleuters deur hul onderwyseresse te vergelyk.

By die uitvoering van die projek sal 'n leermodel, gebaseer op die kubernetiese siklus van Schoeman (1985), as raamwerk gebruik word. Hiervolgens sal daar eerstens 'n situasie-analise ten opsigte van die behoeftes en die omstandighede van die teikengroep gedoen word. In die volgende fase, die doelwitfase, word daar sekere realistiese doelwitte gestel. Hierop volg die implementering van strategieë ten einde die doelwit te bereik. Tydens die terugvoerfase sal daar bepaal word in hoe 'n mate die doelwit wel bereik is (Schoeman, 1985).

In hoofstuk 1 word die ondersoek na die situasie en die behoeftes van die teikenpopulasie bespreek. Aangesien die meting van ontwikkelingstake ter sprake kom, moet die ontwikkeling van die voorskoolse kind bespreek word. In hoofstuk 2 gaan daar dus gekyk word na spesifieke ontwikkelingstake, asook faktore wat 'n rol speel by ontwikkeling. Die klem sal val op die ontwikkelingstake wat die vyf- en sesjarige moet kan bemeester ten einde vir skool gereed te wees. Die bestaande wyse van meting van dié ontwikkelingsvlakke word in hoofstuk 3 bespreek.

Nadat die doel van die studie uiteengesit is, word in hoofstuk 4 strategieë gestel wat as riglyne sal dien by die bepaling van die meetinstrument se betroubaarheid en geldigheid vir die evaluering van kleuters se ontwikkelingsvlakke.

Hoofstukke 5 en 6 verteenwoordig die terugvoerfase, waar daar vasgestel word of die doelwit, naamlik die bepaling van die betroubaarheid en geldigheid van die Herbstmeetinstrument vir die evaluering van kleuters se ontwikkelingsvlakke, wel bereik is. In hoofstuk 5 sal daar gekyk word na die resultate wat uit die navorsing verkry is, terwyl hoofstuk 6 gewy sal word aan die bespreking van die resultate.

HOOFSTUK 2

KLEUTERONTWIKKELING

In dié hoofstuk word daar aandag geskenk aan menslike ontwikkeling, met die klem op die ontwikkeling van die kleuter. Daar word eerstens gekyk na ontwikkelingsvlakke en ontwikkeling wat as onderliggend tot skoolgereedheid beskou kan word. Daarna word faktore soos die voorskoolse stimulasie en die rol van die ouer ten opsigte hiervan, asook die invloed van deprivasie op die ontwikkeling van die kind, in oënskou geneem.

2.1 Ontwikkelsingielkunde

Volgens Louw, Gerdes en Meyer (1990) is ontwikkelingsielkunde dié afdeling van die sielkunde wat te make het met die studie van die ontwikkeling van individue vanaf konsepsie tot die dood.

Louw (p.247, 1991) beskou ontwikkeling as:

'n Reeks kontinue veranderings in 'n organisme, 'n groep organismes (byvoorbeeld 'n sosiale groep), 'n waarneming (byvoorbeeld aktuele genese), 'n aspek van die kultuur, of van materie (byvoorbeeld 'n kristal). Die ontwikkeling van 'n organisme begin by konsepsie en eindig by die dood. Dit

gaan gepaard met groei en word beïnvloed deur die genetiese samestelling van die organisme en eksterne fisiese faktore (byvoorbeeld voeding) en sosiale faktore.

Aangesien verskillende benaderings die klem op verskillende aspekte van die persoon se ontwikkeling laat val, word deur navorsers 'n verskeidenheid van ooreenstemmende ontwikkelingsstadia onderskei. Die volgende stadia verteenwoordig 'n wyd aanvaarde indeling van die menslike lewensloop aan die hand van Louw et al. (1990), Rodgers (1982), Schuster en Ashburn (1980), Clarke-Stewart, Perlmutter en Friedman (1988).

VOORGEBOORTELIKE STADIUM	: Konsepsie tot geboorte
BABASTADIUM	: Geboorte tot 2 weke
SUIGELINGSTADIUM	: 2 weke tot 1 jaar
KLEUTERSTADIUM	: 2 tot 6 jaar
MIDDELKINDERJARE	: 6 jaar tot aanvang van puberteit (11-13 jaar)
ADOLESENSIE	: Puberteit tot volwassenheid
VOLWASSENHEID	: 20 tot 60 jaar
BEJAARDHEID	: 60 jaar tot die dood

Vir die doel van hierdie projek is veral ontwikkeling in die kleuterstadium, of die voorskoolse periode, belangrik.

2.2. VOORSKOOLSE ONTWIKKELING

Lawton (1982) sien ontwikkeling in die kleuterjare as 'n universele volgorde of patroon van fisiese, intellektuele, emosionele en sosiale veranderinge. Ryping, ervaring, die omgewing en individualiteit speel volgens hom 'n belangrike rol in die hele proses van ontwikkeling.

Die mees dramatiese veranderinge in menslike ontwikkeling kom gedurende die baba- en kinderjare voor (Smith & Cowie, 1988). Vanweë die feit dat ontwikkeling gedurende die vroeë kinderjare, met die oog op skoolgereedmaking, 'n belangrike rol vervul in dié studie, word daar vervolgens aandag geskenk aan aspekte soos skoolgereedheid en die ontwikkelingsvlakke onderliggend daaraan.

2.2.1. Skoolgereedheid

Volgens Grové en Hauptfleisch (1984) verwys skoolgereedheid na daardie ontwikkelingsstadium wat 'n kind bereik wanneer hy suksesvol en sonder spanning of emosionele stremming op 'n doeltreffende wyse voordeel uit die skoolprogram en formele onderwys kan trek. Grové et al. (1984) stel die volgende kriteria vir skoolgereedheid met betrekking tot die kind se fisiese, grootmotoriese, fynmotoriese, kognitiewe, konsentrasie, emosionele, en sosiale vermoëns:

2.2.1.1 Fisiese vermoëns. Die kind se sintuie, en veral visie en gehoor, moet goed ontwikkel wees. Fisiese gesondheid is nodig ten einde die kind in staat te stel om te kan leer.

2.2.1.2 Grootmotoriese vermoëns: Die kind moet oor genoegsame beheer en koördinasie van sy groot spiere beskik om sonder lompheid te kan loop, hardloop en spring.

2.2.1.3 Fynmotoriese vermoëns: Daar moet genoegsame beheer en koördinasie van die fyn spiere wees om klein voorwerpies te kan manipuleer en om skryfgereedskap te kan hanteer.

2.2.1.4 Kognitief-perseptuele vermoëns: Die kind moet oor voldoende perseptuele vermoëns beskik om hom in staat te stel om leerstof sinvol te interpreteer. Die volgende perseptuele vermoëns is volgens Grové en Hauptfleisch (1977) veral belangrik :

- Visuele diskriminasie, wat die vermoë om objekte visueel te onderskei en om ooreenkomste en verskille raak te sien, behels. Indien 'n kind se visuele diskriminasie onvoldoende is, vind hy dit moeilik om te onderskei tussen sekere vorms en kan hy byvoorbeeld nie die verskil tussen 'n reghoek en 'n vierkant raaksien nie.

- Visuele konseptualisering behels die vermoë om begrippe te vorm van dit wat die kind se oë gesien het.
- Vormwaarneming is die onderskeiding van die uiterlike vorm, fatsoen, formaat en omtreklyn van 'n objek, prent of figuur.
- Voorgrond-agtergrondonderskeiding behels die kind se vermoë om voorwerpe op die voorgrond en agtergrond waar te neem en op sinvolle wyse onderskeid tussen hulle te tref. 'n Kind wat hier probleme ervaar, vind dit moeilik om 'n enkele voorwerp binne 'n groep te identifiseer.
- Ruimtelike oriëntasie behels die kind se vermoë om die verhouding van 'n voorwerp tot die waarnemer waar te neem. 'n Kind met ruimtelike oriëntasieprobleme vind dit moeilik om te onderskei tussen links en regs, bo en onder, voor en agter en tussen binne en buite.
- Ruimtelike verhoudings omvat die kind se vermoë om die posisie van twee of meer voorwerpe in verhouding tot mekaar en in verhouding tot homself waar te neem.
- Visueel-motoriese koördinasie stel die kind in staat om bewegings van sy liggaam of dele van sy liggaam uit te voer. Alle bewegings word gelei deur die oë, soos byvoorbeeld wanneer hy 'n bal wil vang, gooi of skop.

2.2.1.5 **Konsentrasie en deursettingsvermoë:** Die kind moet in staat wees om sy aandag te rig op die situasie of taak en moet die rigting, duur en intensiteit van sy aandag kan beheer.

2.2.1.6 **Emosionele vermoëns:** Die kind moet die skeiding van sy ouers, en veral van sy moeder, kan aanvaar. Daar word ook van die kind verwag om in beheer van sy emosies te wees en eie impulse (byvoorbeeld om te praat) in bedwang te kan hou. Die kind moet verder in staat wees om ander kinders se gevoelens in ag te neem.

2.2.1.7 **Sosiale vermoëns:** Sosiale aanpasbaarheid by nuwe situasies, klasse, onderwysers, kinders en speelgoed word vereis. Daar moet 'n behoefte wees om in die groep opgeneem te word, maar ook om onafhanklik te kan werk. Die kind moet beheer kan uitoefen oor antisosiale gedrag, en hom kan onderwerp aan gesag en dissipline.

2.2.2. Ontwikkelingstake

Ten einde aan die kriteria vir skoolgereedheid te voldoen, is daar spesifieke ontwikkelingstake wat die voorskoolse kind moet bemeester. Volgens Schuster en Ashburn (1980) is 'n ontwikkelingstaak 'n groei- en rypingsverantwoordelikheid wat voorkom op

'n spesifieke tyd in die lewensloop van die individu. Rodgers (1982) wys daarop dat ontwikkelingstake vaardighede behels wat suksesvol bemeester behoort te word op 'n sekere ouderdom of stadium, ten einde met welslae na 'n volgende stadium of fase te beweeg. Shuster en Ashburn, (1980) noem dat die suksesvolle afhandeling van 'n ontwikkelingstaak die fondasie vir potensiële sukses in soortgelyke take vorm. Gedurende die kleuterjare vind ontwikkeling op verskeie terreine, elk met sy eie ontwikkelings-take plaas. Vervolgens gaan die fisiese, motoriese, kognitiewe, taal, psigo-sosiale, morele, en seksuele ontwikkeling van die kleuter in oënskou geneem word.

2.2.2.1 Fisiese ontwikkeling van die kleuter

■ **Lengte en gewig:** Die gemiddelde kleuter se lengte neem tussen ongeveer 5 tot 7 sentimeter per jaar toe. Op die ouderdom van ses jaar is die kind bykans 120 sentimeter lank (Shuster & Ashburn, 1980). Die gemiddelde kleuter se gewig neem met ongeveer 1,25 tot 3 kilogram per jaar toe. Teen vyfjarige ouderdom behoort die gemiddelde gewig ongeveer 20 kilogram en op die ouderdom van ses jaar ongeveer 22 kilogram te wees (Louw et al., 1990).

■ **Spier- en beengroei:** Baie van die veranderinge in die liggaamsproporsies en voorkoms van die kleuter kan aan spier- en beengroei toegeskryf word. Ossifikasie van beenweefsel duur tydens die kleuterjare voort. Vanweë die feit dat die langbene

vinniger groei as die ander bene in die liggaaam, word die bene en arms vinniger langer en het die kind op ses jaar meestal 'n skralerige voorkoms (Louw et al., 1990).

Vanweë die feit dat spiere in die kleuterjare geleidelik meer gebruik word, neem dit toe in grootte, sowel as sterkte. Genetiese oorerwing, asook die kwaliteit voeding wat die kleuter ontvang, speel 'n rol ten opsigte van die ontwikkeling van spierkrag (Shuster & Ashburn, 1980).

- **Tande:** Gedurende die laaste helfte van die kleuterjare begin die kind wissel, dit wil sê sy tydelike tande word deur permanente tande vervang. Teen die einde van die kleuterjare het die kind gewoonlik al een of twee permanente voortande (Hurlock, 1980). Dogters neig om vroeër te wissel as seuns (Shuster & Ashburn, 1980).

- **Sintuie:** Aangesien die oogbol nie voor puberteit volkome ontwikkel het nie, is jong kinders geneig om versienende te wees (Louw et al., 1990). Wat reukvermoë aanbetref, word dit beïnvloed deur faktore soos kulturele houdings en kognitiewe ontwikkeling (Shuster & Ashburn, 1980). Die familie, asook die betrokke kultuur, se houding jeens reuke word geleidelik deur die kind aangeneem. Die jong kind byvoorbeeld sal liggaamlike reuke, aanvaar en mag dit selfs aangenaam vind (Shuster & Ashburn, 1980).

- **Kardiovaskulêr:** Op die ouderdom van vyf jaar het die kleuter se hart viervoudig in massa toegeneem. Die groter hart pomp bloed met meer krag en groter effektiwiteit. Dit veroorsaak dat die kind se kapasiteit vir meer stremmende fisiese aktiwiteite verhoog (Shuster & Ashburn, 1980).

- **Sentrale senuweestelsel:** Miëlinering van senuweevesels vind tydens kleuterjare plaas, wat meehelp om die oordrag van senuwee-impulse meer effektief te maak. Op voorskoolse ouderdom het die vesels wat die serebellum met die serebrale korteks verbind, feitlik volle ryping bereik. Dié verbindende vesels is noodsaaklik vir die beheer van fyn, willekeurige bewegings, soos byvoorbeeld vir skryf benodig word (Louw et al., 1990).

- **Immunitetsisteem:** Wanneer die kind sy voorskoolse jare bereik, is hy normaalweg al aan verskeie organismes blootgestel. Die liggaam het dus 'n sekere hoeveelheid antiliggame teen skadelike organismes opgebou, wat die voorkoms van potensiële siektes kan verhoed. Die voorskoolse kind (veral die kleuter in die kleuterskool) kom met groter groepe mense in aanraking, wat kan lei tot 'n toename in infeksies. Dit veroorsaak egter dat 'n gesonde immunitetsisteem sal ontwikkel ten einde weerstand te bied teen die nuwe skadelike organismes (Shuster & Ashburn, 1980).

2.2.2.2 Motoriese ontwikkeling

Volgens Lawton (1982) ontwikkel motoriese vaardighede vinnig tussen die ouderdomme van twee tot ses jaar. Op tweejarige ouderdom is die kind nog lomp en geneig om maklik te struikel, terwyl hardloop, spring en klim deel is van die aktiwiteite van die voorskoolse kind. Gedurende dié stadium word onder meer legkaarte en torings met blokke gebou. Die kind is ook in staat om tekenkryt te manipuleer. In sy boek "Introduction to child development" (1982), onderskei Lawton tussen groot- en fynmotoriese ontwikkeling. Motoriese ontwikkeling word vervolgens op dié wyse bespreek.

2.2.2.2.1 Grootmotoriese ontwikkeling

Volgens Grové et al. (1984) is grootmotoriese bewegings die grootspierbewegings van die liggaam. Grové et al. (1984) beskou dit ook as die basis van alle intellektuele aktiwiteite van die mens, omdat korrekte bewegings en die doeltreffende gebruik van die spiere noodsaaklik is vir die inwin van kennis.

Grootmotoriese aktiwiteite is alreeds tydens die babafase teenwoordig. Gedurende die eerste maand is die basiese grootmotoriese aktiwiteite refleksiewe suig en gryp. Op tweejarige ouderdom is daar koördinasie van response soos gesig, gehoor, en

aanraking ten einde motoriese aksie te inisieer. Tydens die voorskoolse fase moes die kind reeds die fundamentele motoriese vaardighede soos sit, loop, klim, spring, hardloop, gooi, vang en slaan bemeester het (Schiamberg & Smith, 1982).

Tydens motoriese leer, leer die kind om 'n liggaamsdeel willekeurig en doelgerig te beweeg. Die kind ontwikkel ook die vermoë om hierdie bewegings in isolasie van die bewegings van die res van die liggaam uit te voer en slegs die spiergroepe te gebruik wat nodig is, terwyl die onnodige spiergroepe rus of onaktief is. Uiteindelik word die enkele spiergroepe se bewegings saam verweef in toenemend beter gekoördineerde bewegingspatrone - soos kruip, loop, hardloop, trappe op- en afklim, en op 'n balansbalk loop (Herbst, 1989).

Op 'n meer bewustelike vlak verg grootmotoriese koördinasie-aktiwiteite meer van die liggaam ten opsigte van sy posisionering in die ruimte, die vermoë om motories te beplan tydens nuwe aktiwiteite en die vermoë om inligting te integreer sodat die aktiwiteit uiteindelik outomaties uitgevoer kan word (Vulpé, 1982, in Herbst, 1989).

Volgens Arnold Gesell, 'n vooraanstaande naturalis in die ontwikkelingsielkunde, kan die voorskoolse kind effektief touspring en kan hy 'n bal al redelik goed vang en gooi. Hy is ook in staat

om sy balans taamlik goed te behou en kan vir 'n paar sekondes op sy een been staan. Grootmotoriese aktiwiteite neem by seuns vinniger toe vanaf sesjarige ouderdom (Ilg & Ames, 1964).

Volgens 'n verwerking van die Griffiths Developmental Scale (Louw et al., 1990) waar onder meer gekyk word na motoriese, kognitiewe, taal en sosiale ontwikkeling, word daar van die kind verwag om op sekere stadia sekere grootmotoriese ontwikkelings-take te kan bemeester (Louw et al., 1990). Op vierjarige ouderdom moet die kind vinnig kan hardloop; 'n driewiel kan ry; marsjeer op die maat van musiek; op 'n reguit lyn van een meter kan loop; op een voet kan spring en van twee trappe kan afspring. Van 'n vyfjarige kleuter word daar verwag om 'n bal te skop terwyl hy hardloop; trappe een-een te kan afklim; en sy tone raak terwyl sy bene reguit gehou word. Die sesjarige moet met beide voete oor 'n tou van 6 cm. kan spring; in 'n motor of bus kan klim sonder hulp en trappe kan ophardloop.

Wat swart kinders aanbetref, noem DeGangi (1983) dat swart kinders uit lae sosio-ekonomiese families meer gevorderde grootmotoriese vaardighede het, terwyl blanke kinders beter vaar in taal en perseptuele take.

2.2.2.2.2 Fynmotoriese ontwikkeling

Fynmotoriese vaardigheid is dikwels gebaseer op die verfyning van selektiewe grootmotoriese vaardighede (Bakwin & Bakwin, 1979, in Herbst, 1989). Fynmotoriese vaardighede sluit hand-oogkoördinasie asook spesifieke of korrekte spierkontrole in, soos vir die inryg van krale, sekere skryfaktiwiteite en die vasmaak van knope en skoenveters benodig word (Grové, 1984; Lawton, 1982). Shuster en Ashburn (1980) beklemtoon weer take soos die uitknip van prente sonder om die papier te skeur, die nateken van 'n vierkant en driehoek, en die vou van 'n doek en 'n driehoek. Groot eise word in klaskameraktiwiteite aan die skoolbeginners se fynmotoriese vaardighede gestel, wanneer hy byvoorbeeld moet inkleur, nateken en skryf (Grové et al., 1977).

Aanvanklik het voorskoolse kinders probleme met fynmotoriese koördinasievaardighede soos die hantering van verfkwasse, kleurkryt, die manipulering van klein objekte, om vloeistof van een houër in 'n volgende te gooi, om te knip en om aan- en uit te trek. Genoeg oefening met 'n verskeidenheid van materiale, kan egter die kind se kontrole oor fyn manipulasie verbeter (Lawton, 1982).

Volgens die aangepaste tabel van die Griffiths Developmental Scale (Louw et al., 1990), word daar van die vierjarige verwag om 'n vierkantige stuk papier in die helfte vanaf 'n voorbeeld te vou; twaalf krale in te ryg; 'n stuk papier met 'n sker in twee helftes te sny; 'n leer na te teken en 'n herkenbare mannetjie te teken.

Op vyfjarige ouderdom moet die kleuter 'n kruis, sirkel, en vierkant kan nateken. Die sesjarige kan 'n venster en 'n huis nateken, asook 'n papier netjies skeur.

2.2.2.3 Kognitiewe ontwikkeling

Volgens Rogers (1982, p428) behels kognisie:

"...processes by means of which an individual becomes aware of objects and situations - for example, reasoning, learning, remembering, and problem solving."

Uit die genoemde kan afgelei word dat kognisie prosesse soos byvoorbeeld waarneming, herkenning, verbeelding, beoordeling, redenering, herinnering, leer en dink insluit, waardeur 'n individu kennis verkry omtrent, of bewus raak van sy omgewing.

Piaget het 'n groot invloed gehad op die wyse waarop kognitiewe ontwikkeling beskou en bestudeer is. Schuster en Ashburn (1980, p18) skryf ten opsigte van Piaget :

"Jean Piaget's theory of cognitive development has probably generated more discussion on child development and more research with educational practices than any other single theory."

Piaget beskou dit as die individu se basiese doel om te leer om sy omgewing (ekstern en intern) te bemeester. Sy aanname is dat die menslike natuur essensieël rasioneel is (Schuster & Ashburn, 1980). Die afleiding kan gevolglik gemaak word dat die individuele aktiewe, eerder as reaktiewe, rol in die ontwikkelingsproses beklemtoon word. Piaget het die mens se kognitiewe ontwikkeling in 'n reeks onderskeibare kwalitatiewe fases ingedeel (Louw et al., 1985), naamlik:

- (a) sensories-motoriese fase (0-2jaar)
- (b) pre-operasionele fase (2-7jaar)
- (c) konkreet-operasionele fase (7-11jaar)
- (d) formeel-operasionele fase (11-15jaar)

Mc Shane (1991) noem Piaget se teorie die "Faseteorie", waar kognisie begin met 'n refleksiewe fase, waarna dit deur 'n sensories-motoriese fase beweeg om by simboliese denke te eindig.

2.2.2.3.1 Pre-operasionele fase

Daar gaan vervolgens gekyk word na die kognitiewe fases wat op die voorskoolse kind betrekking het. Dié fase word deur Piaget in twee fases onderverdeel, naamlik die pre-konseptuele fase en die intuïtiewe fase.

Die pre-konseptuele fase strek ongeveer vanaf twee jaar tot vier-en-'n-half-jaar. Tot op die ouderdom van vier en-'n-half-jaar baseer kinders hulle denke op konkrete persepsies en gebeure in die onmiddellike omgewing. In die pre-konseptuele fase is die kind baie egosentrië en nie in staat om te onderskei tussen sy eie perspektief en dié van ander nie (Yussen & Santrock, 1982). Die kind is gewoonlik ook in dié fase nie in staat om sienings van ander persone in te sien nie. Die kind is verder geneig om 'n betrokke stimulus as verteenwoordigend van ander objekte te sien. As hy byvoorbeeld by twee geleenthede verskillende honde sien, mag hy dink dit is dieselfde hond.

In die pre-konseptuele fase is daar dikwels geen begrip van konservasie nie. Wanneer daar twee ewe lang stukkie tou aan die kind gewys word en die een stukkie tou word gegolf, beskou die kind die stukkie wat gegolf word as korter (Yussen & Santrock, 1982). Animisme kom ook voor, waar die kind aan animasie-objekte menslike kwaliteite toeken en oortuig is dat hulle in staat is om menslike aksies uit te voer, byvoorbeeld: "Water in die rivier lewe, want dit beweeg" (Yussen & Santrock, 1982).

Vanaf die pre-konseptuele fase word daar oorgegaan na die intuïtiewe fase. Die intuïtiewe fase bou voort op die pre-konseptuele fase en die verskil tussen die pre-konsepsionele fase en die intuïtiewe fase is baie klein.

Gedurende die intuïtiewe fase begin die kind om redes en die rasionaal vir sy aksies weer te gee, hoewel dit nog baie eensydig, en op sy eie logika gebaseer is (Shuster & Ashburn, 1980).

Volgens die verwerking van Griffiths Developmental Scale (Louw et al., 1990) behoort die vierjarige te kan onderskei tussen hoog en laag; twee lyne te kan vergelyk ten opsigte van lank en kort; tot vier te kan tel; vier syfers te kan herhaal en te kan sê watter objek swaar en watter objek lig is. Die vyfjarige moet twee muntstukke kan herken; tien blokkies kan tel en weet of dit oggend of middag is. Van die sesjarige word daar verwag om vier muntstukke te herken; te weet wat behels "vinniger"; die verskil te ken tussen groot en klein en om tot vyftien blokkies te kan tel.

2.2.2.3.2 Taalontwikkeling

Die mens se vermoë om taal te gebruik, is een van die hoofkenmerke wat hom van die res van die diereryk onderskei. Die komplekse omgewing waarin die mens leef en die komplekse verhoudinge

tussen mense noodsaak 'n gesofistikeerde kommunikasiesisteem soos taal. Davenport (1988) sien taal as 'n georganiseerde sisteem van simbole wat deur mense gebruik word vir kommunikasie. Hierdie simbole kan in gebaretaal gebruik word, uitgespreek word of neergeskryf word. Kommunikasie kan dus gesien word as die transmissie van 'n boodskap of betekenis van een plek (sender) na 'n ander (ontvanger). Die betekenis van die inligting wat gekommunikeer word, kan vaag of meer presies wees (Davenport, 1988). Volgens Smith en Cowie (1988) is daar vier basiese taalkomponente waarvan ontwikkeling plaasvind. Dié komponente is fonologie, sintaksis, semantiek, en pragmatiek:

- Fonologie, die reëls van klank, word grootliks bepaal deur die gemeenskap waarin die kind opgroei (Smith & Cowie, 1988).
- Sintaksis behels die wyse waarop woorde gekombineer word om grammatiese sinne te vorm. Shuster en Ashburn (1980) noem dat die kind sintaktiese reëls moet aanleer om hom sodoende in staat te stel om sinvol te kommunikeer. Soos die kind ouer word, word meer komplekse sinskonstruksiereëls aangeleer (Shuster & Ashburn, 1980). Die sintaksis kan ontwikkel vanaf "Anna koppie" tot "Anna, gee asseblief vir my die rooi koppie wat op die tafel staan" (Smith & Cowie, 1988).

- Semantiek behels die betekenis van woorde en uitings. Die kind leer dat woorde verwys na gebeurtenisse, mense, objekte en verhoudings en dat daar sekere betekenis aan verbonde is (Smith & Cowie, 1988).
- Pragmatiek omvat die gebruik van taal in verskillende kontekste. Hier word van die kind verwag om taal aan te pas by die situasie waarbinne hy/sy hom/haar bevind. Die kind kan bv. in 'n bus skree "Kyk daardie vet tannie!". Die kind toon begrip van fonologie, sintaksis en semantiek, maar daar is 'n besliste gebrek aan sensitiwiteit jeens ander (Smith & Cowie, 1988).

Die belangrikheid van taalontwikkeling gedurende die voorskoolse jare word deur Clarke-Steward, Perlmutter en Friedman (1988, p245) as volg beklemtoon:

"The preschool years may well be a period when children are especially primed to acquire language. Once beyond this period, the very physiology of the brain may prevent full and easy language acquisition".

By die ontwikkeling van taal kan twee periodes, naamlik die pre-linguïstiese periode en die linguïstiese periode, onderskei word (Davenport, 1988).

2.2.2.3.2.1 Pre-linguïstiese periode

Die pre-linguïstiese periode strek van geboorte tot ongeveer 12 maande. Uitstaande kenmerke van die periode is babbel (2-6 maande), en sekere letterherhalings (10 maande) bv: "popopa" en "dididida". Na die tydperk tien tot twaalf maande begin die baba woorde gebruik en neem die linguïstiese periode 'n aanvang (Davenport, 1988).

2.2.2.3.2.2 Linguïstiese periode

Op tweejarige ouderdom bestaan 'n kind se woordeskat uit 'n gemiddeld van 50 woorde. Op sesjarige ouderdom het daar 'n groei in woordeskat plaasgevind van ongeveer 8 000 tot 10 000 woorde (Lawton, 1982).

Volgens Piaget gebruik die kind pre-operasionele taal ten eerste vir selfstimulasie (egosentriese doel) en ten tweede om met ander te kommunikeer (sosiale doel).

Piaget (Lawton, 1982) onderskei verder drie vorme van egosentriese spraak, naamlik monoloog, herhaling en kollektiewe monoloog. Monoloog is wanneer die kind hardop met homself oor homself praat; herhaling geskied deurdatsin somtyds oor en oor herhaal word; terwyl 'n kollektiewe monoloog voorkom wanneer

die kind met 'n ander persoon praat, maar nie luister na wat die ander persoon te sê het nie (Lawton, 1982). Piaget het gevind dat die spraak/taal van die driejarige amper net egosentrië is, en die spraak/taal van die sewejarige weer meer sosiaal is. Volgens Piaget kan dit toegeskryf word aan die feit dat daar beperkte kognitiewe en ook sosiale ontwikkeling by die kind plaasgevind het (Lawton, 1982).

Wat taal- en spraakontwikkeling aanbetref, behoort die vierjarige volgens die verwerking van die Griffiths Developmental Scale (Louw et al., 1990), ses objekte in 'n prenteboek te benoem; agtien objekte in 'n kamer te benoem; twee voornaamwoorde te kan gebruik en die begrippe "moeg", "koud" en "alleen" te ken. Op vyfjarige ouderdom moet die kind onder andere die gebruik van ses items byvoorbeeld 'n mes, stoel, trui, sleutel, ens. ken; die teenoorgesteldes van byvoorbeeld groot, swaar en sterk ken; die gebruik van sekere materiale - byvoorbeeld waarvan word 'n venster, 'n tafel en 'n huis gemaak - verstaan. Van 'n sesjarige word daar verwag om sinne wat tien lettergrepe insluit, te herhaal; 'n paar sinne oor 'n prent te kan vertel; en 20 gegewe objekte in 'n prenteboek te kan benoem.

2.2.2.4 Psigososiale ontwikkeling

Psigososiale gedrag kan beskou word as die inter- sowel as intrapersoonlike response van die individu ten opsigte van eksterne gebeure (Ashburn & Schuster, 1982). Lawton (1982, p354) beklemtoon die rol van die huisgesin in die sosiale ontwikkeling van die kind:

"The family, whatever its strengths and weaknesses, whatever its structure, whatever its membership, provides the first referent for the child's social development".

Die psigososiale ontwikkelingsteorie van Erikson beskryf belangrike sosiale interaksies tussen die kind en volwassenes (Lawton, 1982). Die sosiale ontwikkeling van die voorskoolse kind sal vervolgens aan die hand van Erikson se psigososiale teorie beskryf word.

Erikson (1968) verdeel die psigososiale lewensloop in agt stadia, waarvan elkeen gekenmerk word deur 'n krisis, dit wil sê, 'n situasie waarin die individu hom ten opsigte van teenoorgestelde pole moet oriënteer. Die oplossing in elke krisis is nie soseer geleë in die keuse van die positiewe pool nie, maar eerder in die sintese tussen die twee pole. Wanneer die krisis van een stadium suksesvol opgelos is, vergemaklik dit die hantering van die daaropvolgende krisis (Louw et al., 1985).

Die agt stadia is die volgende:

1. Basiese vertrouwe versus wantroue (sintese: hoop)
2. Outonomie versus twyfel en skaamte (sintese: wilskrag)
3. Inisiatief versus skuld (skuldgevoel) (sintese: doelgerigtheid)
4. Arbeidsaamheid versus minderwaardigheid (sintese: bekwaamheid)
5. Identiteit versus identiteitsverwarring (sintese: betroubaarheid)
6. Intimiteit versus isolasie (sintese: liefde)
7. Generatieweitheid versus stagnasie (sintese: sorgsaamheid).
8. Integriteit versus wanhoop (sintese: wysheid)

2.2.2.4.1 Psigososiale ontwikkeling van die voorskoolse kind

Van bogenoemde stadia, word slegs die stadium, *inisiatief versus skuld*, bespreek, aangesien dit op die voorskoolse kind betrekking het.

Inisiatief versus skuld

Inisiatief omvat, volgens Kritzinger en Labuschagne (1982) deursettingsvermoë, drif en onafhanklikheid. Hierdie inisiatief of selfstandigheid word deur die kind se groter bewegingsvryheid

en outonomie teweegbring. Die kind maak nou kontak met 'n wyer kring van mense en leer om allerhande dinge te manipuleer (Gross, 1987). Geslagsrolle word aangeleer, waarby identifikasie met die ouer van dieselfde geslag 'n rol speel (Louw et al., 1985). Volgens Gross (1987) is speel die sleutel tot sukses in dié stadium, aangesien dit die gevoel van doelgerigtheid by die kind bevorder.

Louw et al., (1991) beskou skuldgevoel as 'n gevoel dat 'n mens 'n oortreding begaan het. Gross (1987) gaan van die veronderstelling uit dat skuldgevoel uit die vrees vir ontdekking gebore word. Hy beskou ook skuldgevoel as die stem van 'n individu se gewete. Volgens Crain (1980) kom skuldgevoelens by die kind veral na vore as die kind begin om te droom, te beplan en te wens. Hierdie wense is dikwels teen die sosiale norme en daarom voel dit vir die kind of sy wense baie erger is as wat hy hom dit kan voorstel.

Die balans tussen die twee pole is, volgens Gross (1987), doelgerigtheid. Doelgerigtheid is die toestand waarin 'n persoon gedrag deur 'n doelwit bepaal word (Louw et al., 1991). Volgens Papalia en Olds (1986) is doelgerigtheid 'n taak waarmee veral die ouer kan help. Die ouer kan onder meer bydra deur die kind die geleentheid te gee om dinge op sy eie te doen én terselfdertyd, deur sensitiewe leiding en deur ferm perke, aan hom

beskerming te bied. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie sintese van groot belang is vir die ontwikkeling van die superego, aangesien die kind se indringing in die wêreld hom dikwels in situasies bring waar hy teen die reëls van die samelewing oortree.

2.2.2.4.2 Die rol van spel in sosiale ontwikkeling

Waar selfgesentreerdheid deur Rodgers (1982) as 'n kenmerk van die vroeë kinderjare beskou word, leer die kind deur middel van spel onder meer om sosiaal te bind met ander kinders of persone (Rodgers, 1982).

Schuster en Ashburn (1980) noem grade van sosiale betrokkenheid en bewuswording wat in spelaktiwiteite van kinders vanaf twee tot ses jaar gesien kan word. Ten eerste is daar onbetrokke gedrag wanneer die kind tyd spandeer deur sporadies ander kinders of persone waar te neem. Die waarneming geskied gewoonlik saam met rustelose gedrag en bewegings. Alleenspel (wat onafhanklike spel met eie speelgoed is) kom vervolgens voor. Daar word op dié stadium geen aandag aan spelaktiwiteite van ander kinders gegee nie. Daarna kom observasiegedrag voor, waar die kind aktiwiteite van sy portuurgroep van naderby waarneem, en selfs kommunikeer deur middel van vrae en suggesties aan die deelnemers. Daar sal egter in dié fase nog nie aktief deelgeneem word aan die aktiwiteite nie.

teit nie. Parallele spel is die volgende graad van sosiale betrokkenheid waartydens twee of meer kinders speel met speelgoed of besig kan wees met aktiwiteite wat dieselfde is as dié van 'n ander nabye speelgroep. Sporadiese interaksie mag wel voorkom, maar die kinders werk nog nie koöperatief saam nie. Dié tipe spel is kenmerkend van twee-en-'n-half- tot drie-en-'n-half-jarige kinders. Vervolgens kom assosiatiewe spel voor, waar die kind se spel nog steeds rondom sy eie belange gesentreerd is, maar dit binne 'n groep geskied. Uitleen, asook die leen van speelgoed kan voorkom, maar geen groepdoelstellings word gestel nie. Assosiatiewe spel kom algemeen voor by drie-en-'n-halfjarige tot vier-en-'n-halfjarige kinders. Vanaf assosiatiewe spel word daar laastens oorgegaan na koöperatiewe spel waar georganiseerde aktiwiteite, gesentreerd rondom die groepsdoelwitte, voorkom. Daar is gewoonlik een of twee kinders wat die leiding neem. Dié tipe gedrag kom rondom die ouderdomme van vier tot vyf jaar voor (Shuster & Ashburn, 1980).

2.2.2.5 Morele ontwikkeling

Rodgers (1982) beklemtoon die rol van ouers en kultuur by die morele ontwikkeling van die kind. Die ouers vorm en skaaf die kind se morele gedrag op verskeie maniere, soos byvoorbeeld deur positiewe versterking van gedrag wat deur die ouer goedgekeur

word en die modellering van die verlangde gedrag. Die ontwikkeling van sekere gedragsvorme word deur 'n betrokke kultuur aangemoedig of ontmoedig (Rodgers, 1985).

Kohlberg is deur die werk van Piaget (1932) geïnspireer (Kohlberg & Kramer, 1960). Hy is, net soos Piaget, van mening dat kinders deur verskillende fases van morele ontwikkeling gaan namate hulle kognitiewe vaardighede ontwikkel. Kohlberg (1960) het drie vlakke van morele ontwikkeling onderskei, wat elk in twee stadia onderverdeel is, naamlik die pre-konvensionele vlak, die konvensionele vlak en die post-konvensionele vlak.

Vlak 1: Pre-konvensionele vlak

Die voorskoolse kind val in die pre-konvensionele vlak (4-10 jr) van morele ontwikkeling. Eksterne kontrole oorheers hierdie stadium van die kind se morele ontwikkeling. Die pre-konvensionele vlak van morele ontwikkeling bestaan uit twee stadia:

■ **Stadium 1: Straf- en gehoorsaamheidsoriëntasie**

In hierdie fase vind die kind dit moeilik om 'n morele dilemma vanuit verskillende oogpunte te benader. Reëls word net gehoorsaam om straf te vermy. Die kind evalueer gedrag in terme van die gevolge daarvan, byvoorbeeld: "Wat sal met my gebeur?"

- **Stadium 2:** Tydens dié stadium tree bewuswording na vore sodat persone verskillende standpunte ten opsigte van 'n morele dilemma kan handhaaf, maar dit op 'n meer konkrete vlak doen. Die kind gehoorsaam reëls om belonings en gunste te verkry en om persoonlike behoeftes te bevredig. Die kind tree op in 'n ander se onmiddellike belang (Kohlberg & Kramer, 1960).

Vlak 2: Die konvensionele vlak

Die konvensionele vlak van morele ontwikkeling strek van ongeveer veertien- tot vyftienjarige ouderdom en is verdeel in die goeie seun-meisie-oriëntasie (stadium 3) en die wet-en-orde-oriëntasie (stadium 4) (Kohlberg & Kramer, 1960)

Vlak 3: Die post-konvensionele vlak

Die post-konvensionele vlak van morele ontwikkeling strek ongeveer van dertienjarige ouderdom en op, en bestaan uit die sosiale ooreenkomsoriëntasie (stadium 5) en die oriëntasie volgens universeel-etiese beginsels (stadium 6) (Kohlberg & Kramer, 1960).

2.2.2.6 Psigoseksuele ontwikkeling

Louw et al. (1985) beskryf psigoseksuele ontwikkeling as die ontwikkeling van die individu in soverre dit die hantering van seksuele drange betref. Freud (1856-1939) kan beskou word as die

grondlegger van die psigoseksuele ontwikkelingsteorie (Shuster & Ashburn, 1980). Volgens Freud kan die mens se lewe onderverdeel word in die volgende stadia:

1. Orale stadium (geboorte tot 12-18 maande)
2. Anale stadium (12-18 maande tot 3 jaar)
3. Falliese stadium (3 tot 5-6 jaar)
4. Latente stadium (5-6 jaar tot puberteit)
5. Genitale stadium (Vanaf puberteit en verder)

Elke stadium word gekenmerk deur 'n spesifieke geaardheid van die seksuele drang. Die konstitusionele faktor wat 'n rol in die ontwikkeling speel, is bepaalde erogene liggaamsdele of liggaamsone. So 'n erogene sone is dus 'n liggaamsdeel wat besonder sensitief is vir stimulering of aanraking. Hierdie sensitiwiteit verskuif van een liggaamsdeel na 'n ander met toename in ouderdom, en die verskuiwing word biologies bepaal (Möller, 1980). In psigoseksuele ontwikkeling speel fiksasie ook 'n belangrike rol. Louw et al. (1991, p102) definieer fiksasie as "'n Sterk en langdurige affektiewe binding aan 'n persoon wat uit 'n vroeër ontwikkelingsstadium oorgedra word en die vorming van nuwe bindings kan belemmer."

Volgens Freud kan afgelei word dat indien die individu nie suksesvol deur 'n betrokke stadium beweeg nie, dit aanleiding kan gee tot probleme in latere stadia (Möller, 1987). Daar gaan vervolgens gekyk word na die psigoseksuele fase van die voor-skoolse kind, naamlik die latente fase.

2.2.2.6.1 Latente stadium (5/6 jaar tot puberteit)

Die latente stadium word daardeur gekenmerk dat geen nuwe erogene sone na vore tree nie en word oorheers deur die kind se identifikasie met die ouer van dieselfde geslag. Die kind hou hom meestal met lede van sy eie geslag besig en leer by wyse van spel en nabootsing geslagstoepaslike gedrag (Dilman, 1983).

2.3 Voorskoolse stimulasie en ontwikkeling

Faktore soos voorskoolse stimulasie en die rol van die ouer in voorskoolse stimulasie is onlosmaaklik deel van die kleuter se ontwikkeling tot skoolgereedheid.

2.3.1. Vroeë ervarings

Die belangrikheid van die voorsiening van voldoende stimulasie aan jong kinders, ten einde hulle te help om hul potensiaal optimaal te ontwikkel, is oor die afgelope paar jaar toenemend beklemtoon (Herbst, 1989).

Daar bestaan verskeie menings omtrent voorskoolse stimulering. Davenport (1988) stel dit dat kinders aan verskillende tipes stimulasie blootgestel moet word, ten einde responsief tot die omgewing te kan optree. Clarke-Steward, Perlmutter en Friedman (1988, p246) beklemtoon weer die rol van die omgewing:

"Even children who inherit genes for brilliance will stagnate mentally if they have no chances to learn first-hand about people and things".

Clark en Cheyne (1979) stel dit dat die langdurigheid van die effek van vroeë stimulasie van latere versterking afhanklik is. Van den Bergh en Vergnani (1986) sien vroeë ontwikkeling as uiters belangrik vir die hele menslike ontwikkelingsverloop. Daarom is alle kinders volgens hulle geregtig op kwaliteit dienste - soos byvoorbeeld kleuterskole - ter bevordering van ontwikkeling. Uit die literatuur wat bestudeer is, kan daar afgelei word dat voorskoolse stimulasie wel 'n rol speel in latere ontwikkeling, mits die leerervaring deur herhaaldelike blootstelling versterk word.

2.3.2 Die rol van die ouer in voorskoolse stimulasie

Hoewel deur owerheidsweë 'n belangrike rol in die daarstel van dienste soos kleuterskole - waar goedgekeurde stimulasieprogramme gebruik word - gespeel word, mag die waarde van die ouer as primêre versorger nie onderskat word nie (Lawton, 1982).

Clark-Steward, Perlmutter en Friedman (1988, p 294) stel dit as volg:

"In the preschool years, the effect of home environment and parents behavior is more marked. In fact it is in this age period that parents may have their greatest effect on their children's cognitive development."

Volgens Shuster en Ashburn (1980) is die kind se primêre versorger die sleutel tot sy benadering en bemeesting van die omgewing. Clark-Steward et al. (1988) beskou die ouer as die kind se eerste onderwyser. Die verantwoordelikheid berus by hulle om die kind die geleentheid tot aktiwiteitsdeelname te bied wat eksplorering en leer sal bevorder (Clark-Steward et al., 1988). Die ouers struktureer en organiseer die omgewing waarin die kind ontwikkel en hulle dien ook as rolmodelle vir die kind. Dit is dus van kardinale belang dat hulle 'n aktiewe rol in die hele ontwikkelingsproses moet vervul (Shuster & Ashburn, 1980). Shuster en Ashburn (1980) beklemtoon dat die sensoriese stimuli

en fisiese oefening nie die belangrikste faktore by voorskoolse stimulering moet wees nie, maar wel die kommunikasie tussen die ouer en kind. Kwaliteit kommunikasie help die kind om te ontwikkel volgens sy potensiaal, en voorkom aangeleerde hulpeloosheid. Volgens Rodgers (1982) is die kwaliteit en tipe verbale interaksie tussen die kind en sy ouers belangrik vir kognitiewe ontwikkeling. Ouers wat geduldig hul nuuskierige voorskoolse kind se vrae beantwoord, help die kind om sekere konsepte soos byvoorbeeld hoe lank 'n jaar is, en hoeveel dae en maande in 'n jaar inpas, te verstaan.

Ouers kan dikwels nie vir hulle kinders die stimulasie en motivering bied wat nodig is nie, vanweë die verskillende persoonlikheidstrekke wat nie komplementêrend teenoor mekaar staan nie: die moeder reageer byvoorbeeld onbewustelik oorbeskermd wanneer die kleuter onafhanklike handeling uitvoer, of die afhanklike kleuter word verwerp deur 'n ouer wat so 'n persoonlikheidstrek as 'n swakheid beskou (Rodgers, 1982).

2.4 Deprivasie

Nadat gesien is hoe belangrik voorskoolse stimulasie vir die kleuter is, word die fokus nou verskuif na die kinders wat nie voldoende stimulasie verkry nie en dus in dié verband as gedepriweerd beskou kan word.

Rushton en Turner (1975) sien 'n skoolbeginner as gedepriveerd, indien dié kind vanweë sy familie-agtergrond en finansiële omstandighede nie in staat is om voordeel uit die opvoedkundige sisteem te trek nie.

Shuster en Ashburn (1980, p892) definieer deprivasie as:

"The withholding of a need-satisfying stimulation or object".

Daar kan dus afgelei word dat die gedepriveerde kind nie voldoende stimulasie verkry om sy potensiaal voldoende te benut nie. Ontwikkelingsagterstande kan moontlik as gevolg van deprivasie ontstaan (Herbst, 1989).

Vandenberg en Vergnani (1986) onderskei tussen 'n reeks faktore wat 'n rol speel by deprivasie: Kinders word beskou as omgewingsgedepriveerd wanneer daar ekonomiese, sosiale en opvoedkundige gebreke in hul omgewing voorkom. Dit gee aanleiding daartoe dat geleenthede ontbreek vir die ontwikkeling van inherente potensiaal (Vandenberg & Vergnani, 1986). Voorbeelde van omgewingsdeprivasie wat volgens hulle veral in swart woonbuurtes voorkom, is die volgende:

- Omgewingstres, wat volgens Van den Berg en Vergnani (1986) toegeskryf kan word aan onvoldoende behuising as gevolg van familie- en gemeenskapsdisorganisasie.

- Werksomstandighede, soos voltydse betrekkings, verhoed ouers om aan hul kinders in die vroeë kinderjare, wanneer die ouer-kind-verhouding belangrik is vir gesonde ontwikkeling, genoegsame aandag en ondersteuning te gee.

- Ontoereikende gesondheidsorg en voeding

- Beperkte toegang tot opvoedkundige materiaal soos boeke en 'n verskeidenheid van stimulerende ervaringsgeleenthede.

- Lae vlak van opvoedkundige kwalifikasies van die ouers. Die ouers kan dus nie ontwikkelingsagterstande so gou identifiseer nie (Van den Berg & Vergnani, 1986).

- Kulturele deprivasie kan volgens Blackstone en Mortimore (1979) ook voorkom waar die kinders uit huise afkomstig is waar materiële en intellektuele tekorte voorkom.

Vanweë die feit dat hul kultuur nie voldoen aan die vereistes wat die hoofstroom stel nie, is dit vir baie individue of groepe moeilik om by die hoofstroom van sosio-ekonomiese en kulturele aktiwiteite in te skakel (Van den Berg & Vergnani, 1986).

2.4.1 Die effek van deprivasie

Dikwels beseft die moeder met 'n lae inkomste nie die belangrikheid van 'n gesonde dieet tydens swangerskap nie, of dra sy nie kennis van die beskikbaarheid van programme en inligting wat mag bydra tot 'n gesonde swangerskap nie. Indien die kind gebore word met fisiese gebreke, byvoorbeeld gebrekkige visie of gehoor, word dit dikwels nie gou genoeg opgemerk nie. Die ouers kan dikwels ook nie die beskikbare mediese hulp bekostig nie (Biehler, Ripple & Jaquish, 1982).

Wanneer 'n kind se fisiese groei en ontwikkeling 'n derde persentiel onder verwagte standaard val, word hy as gedepriveerd beskou (Shuster & Ashburn, 1980). Vanweë swak finansiële toestande eet dié kinders dikwels nie genoeg of gesonde kos nie. Onder dié omstandighede is die risiko vir dié kinders groter om siektes soos tuberkulose of hepatitis op te doen, wat weer hul emosionele en intellektuele ontwikkeling nadelig kan beïnvloed (Papalia & Olds, 1986). Volgens Shuster en Ashburn (1980) word die gedepriveerde kind se toestand gekenmerk deur gebrek aan fisiese groei, tekens van wan- of ondervoeding asook vertraagde motoriese en sosiale vaardighede. Sosiale faktore, soos byvoorbeeld 'n groot aantal kinders in die gesin, 'n enkelouer, swak behuising en lae gesinsinkomste kan ook 'n rol by deprivasie speel. Hierdie faktore kan aanleiding gee tot swak fisiese en akademiese ontwikkeling, asook die voorkoms van sosiaalonaan-

vaarbare gedrag (Smith & Cowie, 1988). Blackstone et al. (1979) stel dit egter dat die ouers se belangstelling en houding jeens die ontwikkeling en opvoeding van die kind van meer belang is as faktore soos sosiale klas en gesinsgrootte.

2.5 Intervensie

Die ideaal sou wees dat indien deprivasie voorkom, so gou as moontlik voorkomend opgetree moet word.

Shuster en Ashburn (1984, p319) beklemtoon die belangrikheid van intervensie in die vroeë kinderjare:

"Many factors can change; intervention later in life can help the individual to grow to higher levels of cognitive, social and emotional maturity. However, the younger the child, the more susceptible he is both to permanent damage from negative factors and successful remediation by positive factors."

Ten einde intervensieprogramme te implementeer, is dit noodsaaklik dat die kind se ontwikkelingsvlak, en daardeur sy ontwikkelingsbehoefte, bepaal sal word. Toetse is, volgens Clark en Cheyne (1979), 'n effektiewe manier om 'n beraming te doen van 'n

kind se vlak van funksionering. Daar word aanvaar dat probleemareas slegs deur 'n volledige ondersoek van die kind en sy omstandighede geïdentifiseer kan word. So 'n volledige ondersoek sal noodwendig 'n evaluering van die kind se ontwikkeling insluit.

SAMEVATTEND

Ontwikkeling kan beskou word as 'n proses wat op verskeie terreine, plaasvind naamlik fisies, kognitief, sosiaal, moreel en seksueel. Die menslike lewensloop kan in verskeie stadiums, elk met sy eie ontwikkelingstake op die verskeie terreine van ontwikkeling, verdeel word. Die voorskoolse kind moet sekere ontwikkelingstake bemeester op die verskeie terreine van ontwikkeling. Daar is sekere faktore wat 'n rol speel by die bemeestering van ontwikkelingsvlakke soos byvoorbeeld voldoende stimulasie en die invloed van die ouer. Deprivasie kan voorkom waar die kind in die bemeestering van sekere ontwikkelingstake deur byvoorbeeld swak kulturele en omgewingsfaktore gestrem word. Deprivasie kan deur middel van intervensie teengewerk word. Ten einde op effektiewe wyse te kan help, is dit nodig om te bepaal waar probleme ondervind word. Dit is dus noodsaaklik om die vlak van kinders se funksionering te bepaal alvorens gepaste intervensiestrategieë geïmplementeer kan word. In die volgende hoofstuk gaan die wyses van evaluering van kleuters se ontwikkelingsvlakke dus in oënskou geneem word.

HOOFSTUK 3

DIE EVALUERING VAN KLEUTERS SE ONTWIKKELINGSVLAKKE

INLEIDING

In dié hoofstuk gaan die klem val op die evaluering van die kleuter se ontwikkelingsvlakke. Nadat enkele gedagtes oor die rasionaal van die evaluering van ontwikkelingsvlakke weergegee is, word sowel algemene as kulturele faktore wat 'n rol speel by kleuterevaluering, bespreek. Daarna gaan aandag geskenk word aan verskillende tipes meting.

Measels (1987, p4) stip die rasionaal van evaluering van die kleuter se ontwikkelingsvlakke as volg uit:

"Developmental screening tests provide a brief assessment of a child's developmental abilities - abilities that are highly associated with future school success."

Spodek (1982, p544) motiveer die evaluering van die kleuter se ontwikkelingsvlakke as volg:

"The common rationale for screening young children is that early identification of developmental disabilities or of children at risk permits implementation of corrective programs to reverse or ameliorate such conditions "

Die vroeë opsporing van probleme ten opsigte van ontwikkelingsvlakke kan dus die implementering van intervensieprogramme, soos byvoorbeeld oorbruggingsprogramme, vir die spesifieke probleme moontlik maak. Dit geld veral vir ontwikkelingsvlakke wat belangrik is vir latere skoolsukses. Tydens die evalueringsprosedure is daar faktore wat 'n rol kan speel en daar gaan vervolgens gekyk word na sowel algemene faktore as kulturele faktore wat 'n rol speel by kleuterevaluering.

3.1 Faktore wat 'n rol speel by kleuterevaluering

Daar gaan vervolgens aandag geskenk word aan algemene faktore wat 'n rol kan speel tydens kleuterevaluering, soos byvoorbeeld aandagspan en omgewingsveranderlikes. Daarna gaan na kulturele faktore wat 'n rol speel, gekyk word. Aangesien hierdie faktore 'n invloed kan hê op die toetsresultate, is dit belangrik om dit nie buite rekening te laat nie.

3.1.1 Algemene faktore wat 'n rol speel by die evalueringsprosedure

Die aandagspan van 'n voorskoolse kind is kort en dit kan probleme skep as die evalueringsprosedure te veel tyd in beslag neem, aangesien die kind se konsentrasie kan afneem (Spodek, 1982). Die omgewing waar die evaluering plaasvind, speel ook 'n

rol, omdat die kind byvoorbeeld alleen saam 'n vreemde volwassene in 'n groot kamer is - 'n situasie wat tot vreesagtigheid mag aanleiding gee (Spodek, 1982). Dit kan 'n demper op die kind se spontaneïteit plaas. Geraas uit die omgewing wat kan voorkom tydens 'n groepsvaluasie, kan ook die kind se konsentrasie beïnvloed en daar moet dus gepoog word om geraas te beperk (Spodek, 1982). Benewens algemene faktore, speel meer spesifieke kulturele faktore ook 'n rol.

3.1.2 Kulturele faktore

Louw et al. (1991) definieer 'n kultuurbillike toets as 'n toets wat op só 'n wyse opgestel is dat items wat gegrond is op kulturele faktore en gevolglik in een kultuur meer bekend is as in 'n ander, geëlimineer is. Volgens Owen et al. (1988) kan daar gereken word dat dieselfde toetstellings noodwendig verskillende betekenis moet hê vir mense van verskillende etniese groepe as gevolg van kulturele verskille tussen die groepe. Volgens Herbst (1985) is die kinders uit Afrika onderhewig aan gebrekkige blootstelling aan visueel-kinestetiese stimuli. Leer as kognitiewe vermoë (verstaan en gebruik van die toetstaal), gehoor, visuele diskriminasie en begripsvorming in taal, begripsvorming in die uitkenning van abstrakte kategorieë, selfbeeld met insluiting van motivering, verbale vermoë, konsentrasie, handhawing van prestasiepeil in 'n toets en die spoed van uitvoering kan hierdeur



1993012583 01

nadelig beïnvloed word (Herbst, 1989). Daar is dus verskeie faktore wat die kultuurbillikheid van 'n toets kan beïnvloed - onder andere die toetssituasie, die gebruik van visuele items in subtoetse, tydsaspekte en taalgebruik.

3.1.2.1 Toetssituasie

Die kind se kultuur speel 'n belangrike rol in sy benadering tot die toetssituasie. Holtzman (1975) (in Spodek, 1982), verwys na resultate van 'n grootskaalse studie wat met Mexikaanse en Amerikaanse kinders gedoen is. Volgens dié studie was die Mexikaanse kinders geneig om die toetsafnemer tevrede te probeer stel in die toetssituasie. Die gemiddelde Amerikaanse kind het die toets-situasie benader as 'n uitdaging wat bemeester moes word. Sulke kulturele verskille en verskillende benaderings tot die evalueringssituasie kan die kind se natuurlike optrede beïnvloed (Spodek, 1982).

Die toetssituasie is dikwels vir kleuters vreemd omdat dit waarskynlik die eerste keer is dat hulle formeel deur 'n toetsafnemer met betrokke meetinstrumente geëvalueer word (Houlton, 1986).

3.1.2.2 Die gebruik van visuele toetsmateriaal

Volgens Wober (1975) ervaar swartmense in Afrika probleme met driedimensionele visuele waarneming, en kan dit toegeskryf word aan óf kulturele óf opvoedkundige faktore, óf aan 'n kombinasie daarvan. Probleme met visuele waarneming kan dus die toetsling benadeel waar daar van hom/haar verwag word om vorms vanaf 'n stimuluskaart te kopieer met 'n potlood op papier.

Die toetsling word ook benadeel wanneer daar van hom/haar verwag word om sekere voorwerpe te benoem, byvoorbeeld tydens 'n prentwoordeskattoets, wat nie in sy/haar gemeenskap of omgewing voorkom nie (Button & Provenzo, 1984). Dit gebeur gevolglik dikwels dat die toetsling iets uit sy/haar kultuur benoem wat naastenby soos die voorwerp op die betrokke stimuluskaart lyk. Wober (1975) gebruik die voorbeeld waar toetslinge in Wes-Afrika na 'n kameelperd verwys as 'n perd of 'n bok, omdat 'n kameelperd onbekend is in hul omgewing.

3.1.2.3 Tydsaspek

Kemigisha (in Wober, 1975) het navorsing gedoen op twee groepe swart vroue, waarvan die een groep plattelandse vroue was, en die ander groep vroue afkomstig uit dorpe en stede. 'n Storie wat detail bevat oor numeriese tyds- en afstandaspekte is aan hulle

voorgelees. Die stedelike vroue het beter gevaar as die plattelandse vroue in die tydsitems. Dit sou toegeskryf kon word aan beter opvoedkundige kwalifikasies en die feit dat die stedelike vroue dalk meer blootgestel is aan tyd en roetine. Die stedelike vroue het egter in die nie-tydsitems beter gevaar as in die tydsitems. Daar sou dus afgelei kon word dat die tydsaspektydens toetsing die toetsling se prestasie in die toets kon benadeel.

3.1.2.4 Taal

Wanneer die toetsafnemer en die toetslinge van verskillende taalgroepe is, is kommunikasie die mees vanselfsprekende probleem tydens die toetssituasie. Selfs in die geval van die gebruik van tolke en vertalings is dit nog steeds 'n probleem om gelyke semantiese waardes aan sekere woorde en frases te heg. Laasgenoemde kan lei tot waninterpretasies (Spodek, 1982).

Uit die genoemde faktore kan daar afgelei word dat taal en kultuur moontlike belangrike veranderlikes is wat nie uit die oog verloor moet word by die keuse van 'n evalueringsbattery nie. Nadat kennis geneem is van aspekte waar probleme kan voorkom, word vervolgens gekyk na die meting van ontwikkelingsvlakke by swart kleuters.

3.2 Die meting van ontwikkelingsvlakke by swart kleuters

Die seleksie van 'n spesifieke tipe meting hang saam met die doel van die meting, terwyl die spesifieke meetinstrument geselekteer behoort te word op grond van die geldigheid, betroubaarheid asook die bruikbaarheid daarvan (Spodek, 1982). Die meetinstrumente waarvan dié aspekte deur voldoende navorsing bevestig is, word as gestandaardiseerde meetinstrumente beskryf. Volgens Owen en Taljaard (1989) kan 'n toets slegs as behoorlik gestandaardiseerd beskou word, as die normgroep 'n verteenwoordigende steekproef uit die normpopulasie is. Die belangrikste kenmerk van 'n gestandaardiseerde toets is dat dit in 'n handleiding, waarin toepassings- en nasienprosedures, gegewens oor die betroubaarheid en geldigheid van die toets, normtabelle, asook spesifikasies ten opsigte van normgroepe en besonderhede oor die eksperimentele toepassing van die toets vervat is, beskryf word. 'n Gestandaardiseerde toetse bied die volgende voordele: die administratiewe tellingsprosedures is bekend, asook die betroubaarheid en geldigheid van die subtoetse. Verder word daar ook norms vir veralgemening en toepassing op wyer populasies en vir vergelykbaarheid met ander resultate neergelê (Spodek, 1982). Standaardisasie van ontwikkelingskale is belangrik omdat meetinstrumente waarvan die betroubaarheid en geldigheid nie bevestig is nie, inherent onbetroubaar is (Measels, 1987).

Nadele van gestandaardiseerde toetse is dat dit dikwels nie kultuurbillik is ten opsigte van taal- en tydsaspekte en die gebruik van visuele toetsmateriaal nie. Daarom word dikwels ook van ongestandaardiseerde meetinstrumente gebruik gemaak waar persone uit ander kultuurgroepe geëvalueer moet word. Voordele van ongestandaardiseerde meting is dat dit nie rigied is nie, en dat dit voorsien in spesifieke behoeftes van die mense. Die nadele van ongestandaardiseerde meting is dat die toetsresultate nie veralgemeen kan word na wyer populasies nie, vanweë die feit dat daar nie voldoende norms vir dié doel beskikbaar is nie (Owen & Taljaard, 1988).

Vir die doel van hierdie studie is ondersoek ingestel na die bruikbaarheid van 'n ongestandaardiseerde meetinstrument wat met die oog op 'n spesifieke populasiegroep, naamlik Sotho-kleuters, ontwikkel is. Hierdie meetinstrument word met die Gesellmeetinstrument vergelyk - wat soortgelyke eienskappe meet en algemeen gebruik word vir die evaluering van kleuters se ontwikkelingsvlakke.

3.2.1 Gesellmeetinstrument

Die Gesellmeetinstrument is nie in Suid-Afrika gestandaardiseer nie, maar word nogtans algemeen gebruik om ontwikkelingsvlakke van vyf- en sesjarige kleuters te meet.

Deur middel van uitgebreide kliniese observasies deur dr. Gesell en sy medewerkers (1925, 1940) is sekere observasietegnieke ontwikkel en norms is daargestel wat as verwysingspunt dien vir ontwikkelingsmylpale. Drr. Ilg en Ames het tussen September 1958 en Mei 1962 in North Haven die ontwikkelingsmeetinstrument toegepas in twee skole en op kinders tussen twee- en tienjaar ten einde die battery te standaardiseer (Ilg & Ames, 1964). Dié norms is met steekproewe wat in 1970 gedoen is, vergelyk en is deur die Gesell Institute (1987) herbevestig. Die Gesellmeetinstrument word grootliks gebruik om die ontwikkelingsvlakke, asook die kwaliteit van gedrag, van twee- tot sesjarige kinders te bepaal. Die kinder se aksies, asook die wyse waarop hy hom gaan aanpas in 'n opvoedkundige omgewing, word by dié meting as belangrik beskou (Ilg & Ames, 1964). Die Gesellmeetinstrument word ook as 'n bepaler van skoolgereedheid gebruik en word as nuttige evalueringinstrument om in die plaaslike behoeftes te voorsien beskou. Ongelukkig is daar sekere aspekte, soos byvoorbeeld taalaspekte, wat toetstoepassing bemoeilik en dus twyfel laat oor die betroubaarheid van die resultate met behulp van dié meetinstrument verkry.

Die Gesellmeetinstrument bestaan uit vier komponente, naamlik 'n kognitiewe, motoriese, taal, en persoonlik-sosiale komponent. Dié komponente word vervolgens kortliks omskryf.

3.2.1.1 Kognitiewe komponent

Die wyse waarop die kind in die opvoedkundige omgewing aanpas, word deur Gesell deur middel van die volgende subtoetse gemeet:

■ Bloktoets

Daar word van die kind verwag om 'n aantal strukture met blokkies te bou, nadat die toetsafnemer dit gedemonstreer het. Die kind bou die eerste twee strukture spontaan. 'n Aantal strukture, naamlik 'n trein, brug, hek en trappe word daarna gebou na aanleiding van 'n demonstrasie van die toetsafnemer. Volgens Gesell is die hoofdoel met dié afdeling die meting van kreatiwiteit, visuele diskriminasievermoë, fyn motoriese koördinasie, begrip en redenering. Ruimtelike konsepte word ook in 'n mate deur die bloktoets gemeet.

■ Onvoltooide man

Daar word van die kind verwag om ontbrekende liggaamsdele in te teken op 'n onvoltooide mensfiguur. Dié hoofdoel van die subtoets is die evaluering van die kind se liggaamskonsep. Ander konsepte wat betrokke is, is visuele diskriminasie, begrip en redenering, fynmotoriese koördinasie en die integrasie van lyne.

■ **Figuurtekeninge**

Tydens dié subtoets kopieer die kind vorms vanaf 'n stimuluskaart met 'n potlood op 'n skoon vel papier. Daar word hoofsaaklik gelet op visueel-motoriese integrasie. Ander konsepte wat betrokke is onder andere begrip en redenering, ruimtelike konsepte, analitiese en sintetiese vermoë, fynmotoriese koördinasie, visuele diskriminasie, handdominansie en potlood-greep.

■ **Die herkenning van letters en syfers**

Tydens dié subtoets word bepaal hoeveel letters en syfers die kind kan herken vanaf 'n stimuluskaart. Die hoofdoel is die evaluering van visuele diskriminasie, getal- en syferbegrip. Ander konsepte wat betrokke is, is ruimtelike konsepte en begrip en redenering.

■ **Tel**

Die kind se vermoë om objekte te tel sonder om daarna te wys, word tydens dié subtoets geëvalueer. Die hoofdoel is die evaluering van die kind se getalskonsep. Taalvermoë word ook in 'n mindere mate in dié subtoets geëvalueer.

■ Vormbord

Daar word van die kind verwag om die korrekte houtvorms op 'n vormbord te plaas. Dié subtoets meet hoofsaaklik die kind se vormkonsep. Ander konsepte wat betrokke is, is onder andere ruimtelike konsepte, visuele diskriminasie, begrip en redenering, asook fynmotoriese koördinasie.

3.2.1.2 Motoriese komponent

Motoriese ontwikkeling word met die Gesellmeetinstrument gemeet deur die kind se vermoë om op sy een been te staan, op sy tone te loop, op een plek te spring ("skip"), van 'n bankie af te spring, op een been te spring, 'n boontjiesak te gooi en te vang en om saadjies in 'n houer te gooi, te evalueer. Die hoofdoel van dié motoriese subtoetse, is die evaluering van die kind se groot- en kleinspieroewegings.

3.2.1.3 Taalkomponent

Die taalkomponent word gemeet deur onderhoudsvrae, prentwoordskat, selfstandige naamwoorde, begripsvrae, herhaling van syfers en voorsetsels.

■ **Onderhoudsvrae:**

Die kind moet vrae soos: "Wat is jou naam?";

"Hoe oud is jy?"; "Is jy 'n seuntjie of 'n dogtertjie?"

"Wanneer verjaar jy?"; "Het jy boeties en sussies?" en

"Hoeveel boeties en sussies het jy?", beantwoord.

Die doel van dié subtoets is die evaluering van verbale begrip en redenering.

■ **Prentwoordeskat**

Daar word in die subtoets van die kind verwag om 'n aantal prente te benoem. Taal word hoofsaaklik deur die subtoets geëvalueer. Ander konsepte wat betrokke is, is onder andere visuele diskriminasie, begrip en redenering en ruimtelike konsepte.

■ **Handelingswoordeskat**

Tydens dié subtoets moet die kind noem waardeur/deur wie 'n bepaalde aksie uitgevoer word, byvoorbeeld "Wat huil?". Die doel van dié subtoets is die meting van verbale begrip en redenering.

■ **Herhaling van syfers**

Die toetsafnemer sê sekere syfers, byvoorbeeld 641, waarna die kind dit herhaal. Die doel van dié toets is hoofsaaklik die evaluering van ouditiewe geheue. Die taalaspek word ook indirek geëvalueer.

■ Begripsvrae

In dié afdeling word daar van die kind verwag om te sê wat hy sal doen as hy honger, vaak of koud kry. Daarna moet hy sê wat hy sal doen wanneer hy iets verloor of 'n straat oorsteek. Tydens dié toets word hoofsaaklik verbale begrip en redenering gemeet.

■ Voorsetsels

Daar word aan die kind 'n blokkie gegee waarna hy die blokkie op, onder, agter, voor, en langs 'n stoel moet plaas. Die hoofdoel van dié toets is die evaluering van die kind se begrip van voorsetsels. Ander aspekte wat betrokke is, is visuele diskriminasie, rigtingsin, analise/sintese, fynmotoriese koördinasie en ruimtelike konsepte.

3.2.1.4 Persoonlik-sosiaal

Dié komponent word nie soseer deur die toets gemeet nie, maar wel deur die persoonlik-sosiale gedrag wat die kind openbaar tydens die toetsafmeting. Laasgenoemde vereis dus van die toetsafnemer fyn waarneming tydens die toetssituasie. Die volgende word as maatstaf vir persoonlik-sosiale gedrag gebruik:

- Toilet: Verbaliseer die kind sy behoeftes?
- Aantrek: Maak die kind byvoorbeeld self sy skoene vas ná die grootmotoriese evaluasie.

- **Kommunikasie:** Vra die kind sekere vrae, byvoorbeeld "hoekom word dit gedoen?" of "hoe word dit gedoen?" of vra hy dikwels die betekenis van sekere woorde?

- **Temperament:** Is die kind byvoorbeeld emosioneel of opponerend tydens die toetsituasie?

Hoewel die Gesellmeetinstrument ontwikkelingsvlakke onderliggend aan skoolgereedheid evalueer en algemeen aanvaar word volgens Ilg en Ames (1964) as 'n goeie aanduiding van skoolgereedheid, wil dit voorkom dat nie aan die plaaslike populasie se behoeftes voldoen word nie. Dié ontwikkelingsmeetinstrument bevat 'n sterk taal-komponent en dit is dikwels moeilik om 'n woord met 'n ekwivalente betekenis as die Engelse woord in 'n ander taal te vind. Daar word gebruik gemaak van visuele toetsmateriaal, soos in die geval van die prentwoordeskattoets. Van die items betrokke by prentwoordeskat is kultuurgebonde - byvoorbeeld 'n bofbal-bal. As gevolg van dié probleme is dit wenslik om 'n meetinstrument wat met diespesifieke behoeftes van die plaaslike kleuters rekening sal hou, te gebruik. Die Gesellmeetinstrument ondervang nie al die probleemgebiede van die swart Sotho-skoolbeginners nie.

3.2.2 Herbstmeetinstrument

Dit gebeur dikwels dat toetse/meetinstrumente saamgestel word, sodat dit aan spesifieke behoeftes en/of vereistes kan voldoen. Die algemene gevoel onder navorsers is dat 'n gestandaardiseerde vlak van kwaliteit wenslik is (Kagan, S.L. & Zigler, E.F., 1987).

'n Voorbeeld van 'n toets wat opgestel is om aan die plaaslike populasie se behoeftes te voldoen, is die Herbstmeetinstrument (Herbst, 1989). In 1986 is 'n ontwikkelingstimulasieprogram ontwikkel met die doel om ontwikkelingstake onderliggend aan skoolgereedheid by drie- tot vyfjarige Vrystaatse kleuters te stimuleer (Herbst 1989). 'n Evalueringsinstrument moes gevind word om die waarde van die program te evalueer. Aangesien geen een van die bestaande evalueringsinstrumente - soos byvoorbeeld dié van Beery, Frostig en Ayres - as sodanig vir die evaluering van die projek geskik was nie, was dit nodig om 'n meetinstrument vir die doel van die ondersoek te ontwikkel (Herbst 1989). Dié meetinstrument is vir 'n spesifieke sosiale en kulturele situasie ontwerp. Dié meetinstrument is saamgestel om veral ontwikkelingsvlakke waarmee die Sotho-kleuters probleme ervaar - soos byvoorbeeld voorgrond/agtergrondwaarneming, vormkonstandheid, posisie in die ruimte, ruimtelike verhoudings, numeriese en kleurkonsepte, rigtingsin en gebrekkige fynmotoriese vaardighede - te meet. By die samestelling van die Herbstmeetinstrument is die kognitiewe en motoriese gedrag wat by die kleuters geëvalueer

moes word, gedefinieer en dié stellings is in voorgestelde gedragsmeting omgeskakel. Bestaande meetinstrumente is nagegaan ten einde items as voorbeelde te gebruik. Daar is veral daarop gelet dat dié items wat ingesluit is, nie as gevolg van kulturele verskille die swart kleuter se prestasie sou benadeel nie, terwyl die toets - so ver asmoontlik - vir die kleuter interessant en genotvol moes wees om uit te voer. Die battery se geldigheid en betroubaarheid is reeds ten opsigte van die groep van 188 swart kleuters wat oorspronklik geëvalueer is, bepaal. Die koëffisiënte van stabiliteit was $r = 0,85$ vir die kognitiewe en $r = 0,93$ vir die motoriese subtoetse, wat 'n aanduiding is van 'n hoë toets-hertoetsbetroubaarheid. 'n Varimax geroteerde faktoranalise het getoon dat Faktor 1 kognitiewe en Faktor 2 motoriese aspekte verteenwoordig. In die groeps diskriminasiemetode is korrelasies van $r = 0,7$ tussen ouderdom en evaluering en $r = 0,69$ tussen ouderdo en motoriese metings verkry, wat 'n goeie aanduiding is van konstrugeldigheid van die meetinstrument (Herbst, 1989). Hierdie bevindinge word deur die nuutste data, verkry as gevolg van die evaluering van sowat 550 kinders met dié meetinstrument, bevestig (Herbst, 1992 - in proses).

Die Herbstmeetinstrument omvat drie komponente, naamlik 'n kognitiewe, fynmotorriese en grootmotoriese komponente. Die ontwikkelingsmylpale ten opsigte van elke aspek wat geëvalueer moes word, is hiërargies georden om ouderdomme vanaf twee jaar en

ses maande tot en met ses jaar en ses maande te dek. Die komponente wat in die meetinstrument vervat is, word vervolgens uiteengesit:

3.2.2.1 Kognitiewe komponent

■ Onvoltooide Mannetjie

Daar word van die kind verwag om met 'n potlood liggaamsdele op 'n onvoltooide mannetjie in te teken. Die doel van dié subtoets is die evaluering van die kind se liggaamskonsep. Ander konsepte wat betrokke is, is onder andere ruimtelike konsepte, visuele diskriminasie, begrip en redenering en fynmotoriese vaardigheid (Herbst, 1989). Dié subtoets stem ooreen met die mensfiguurvoltooiing van Gesell.

■ Visueel-motoriese Integrasie

Tydens dié subtoets moet die kind vorms met 'n potlood op 'n skoon vel papier vanaf stimuluskaarte kopieer. Visueel-motoriese integrasie word hoofsaaklik deur dié subtoets gemeet. Ander konsepte wat betrokke is, is: ruimtelike konsepte, visuele diskriminasie, begrip en redenering, analise en sintese en fynmotoriese koördinasie (Herbst, 1989). Dié subtoets stem ooreen met visueel-motoriese komponente uit Beery, Bender Gestalt en die JSAIS.

■ **Blokkies-bou**

Daar word van die kind verwag om met rooi blokkies die konstruksie van die toetsafnemer na te boots. Die hoofdoel van dié subtoets is visuele diskriminasie, begrip en redenering, fynmotoriese koördinasie en integrasie. Ander konsepte wat betrokke is, is onder andere ruimtelike konsepte en analise/sintese (Herbst, 1989). Dié subtoets stem ooreen met komponente van Gesell en JSAIS.

■ **Stokkie-vorms**

Tydnes dié subtoets moet die kind stimulusfigure naboots met rooi plastiekstokkies. Die doel van dié subtoets is die evaluering van ruimtelike konsepte. Ander konsepte wat betrokke is, is: visuele diskriminasie, begrip en redenering, visueel-motoriese integrasie, vormkonsep, analise/sintese en fynmotoriese koördinasie en integrasie. Stokkie-vorms stem ooreen met die Beery-toets vir visueel-motoriese integrasie. Die stokkies word gebruik om kinders wat nie tevore 'n potlood of kryt hanteer het nie, 'n gelyke kans te bied om te presteer, deurdat die negatiewe invloed van swak visueel-motoriese koördinasie hierdeur beperk word.

■ **Drie- en tweedimensionele rigtingsin**

Daar word aan die kind rye blokkies en figure getoon waarna hy dié blokkie of figuur moet identifiseer wat, op grond van rigting, verskil van die ander blokkies en figure. Rigtingsin word hoofsaaklik deur dié subtoets gemeet. Ander konsepte wat betrokke is, is onder meer: visuele diskriminasie, begrip en redenering, vormkonsep, analise/sintese en die posisie in die ruimte (Herbst, 1989). Dié subtoets stem ooreen met die rigtingsin-aspek van die Frostig-meetinstrument, maar bevat drie-dimensionele apparaat wat deur die kind gemanipuleer kan word en ook oefenvoorbeelde.

■ **Drie- en tweedimensionele vormtoets**

Daar word van die kind verwag om in 'n aantal hiërargies-geordende take drie- en tweedimensionele vorms te sorteer en te pas. Die doel van dié subtoets is die evaluering van die kind se vormkonsep. Ander konsepte wat betrokke is, is onder andere visuele diskriminasie, begrip en redenering en analise/sintese (Herbst, 1989). Aspekte in dié subtoets stem ooreen met die Gesell- en JSAIS-meetinstrumente.

■ **Kleurkonsep**

Tydens dié subtoets word die kind se kleurkonsep geëvalueer. Kleure van krale, objekte en 'n plastiekkaart met verskillende kleure daarop, word deur die kind gepas of benoem en kleure word uiteindelik volgens skakering georden. Ander konsepte wat ter sprake is, is visuele diskriminasie en taal (Herbst, 1989). Dié subtoets stem ooreen met die Vulpé-meetinstrument.

■ **Getal- en nommerkonep**

Die kind tel tydens dié subtoets eerstens spontaan en dan objekte deur daarna te wys. Die doel van dié subtoets is die evaluering van die kind se getalskonep. Die taalaspek mag egter ook 'n rol speel. Dié subtoets stem ooreen met die van die Vulpé-, Gesell- en JSAIS-meetinstrumente.

■ **Legkaart**

Daar word van die kind verwag om 'n aantal toenemend moeiliker wordende legkaarte met 'n genoemde aantal stukke korrek binne die vasgestelde tyd te bou. Sowel analise/sintese as prentpersepsie word gemeet tydens dié subtoets. Ander konsepte wat ook betrokke is, is: visuele diskriminasie, begrip en redenering, ruimtelike konsepte, vormkonep, prentinterpretasie en fynmotoriese koördinasie. Die subtoets toon ooreenstemming met aspekte van die JSAIS-meetinstrument.

■ **Prentinterpretasie**

Daar word aan die kind 'n stimuluskaart met nege klein prentjies getoon, waarna hy uit 'n aantal soortgelyke en verskillende los prentjies die korrekte een moet uitwys. Die doel van dié subtoets is die bepaling van visuele diskriminasie. Ander konsepte wat betrokke is, is onder meer ruimtelike konsepte, visuele diskriminasie, begrip en redenering, vormkonep, grootte- en getalskonsepte en analise/sintese (Herbst, 1989).

3.2.2.2 Fynmotoriese komponent

Tydens fynmotoriese evaluering moet die kind 'n tou deur vier groot krale kan ryg; kraletjies binne 'n beperkte tyd in 'n houertjie kan gooi; tussen parallelle lyne kan teken sonder om aan die lyne te raak en sirkels kan inkleur en uitknip. Die doel van die fynmotoriese evaluasie is die evaluering van kleinspierbeheer. Die subtoets is in ooreenstemming met die fynmotoriese komponente soos onder meer in die meetinstrumente van Vulpé en Frostig beskryf en vervat is (Herbst 1989).

3.2.2.3 Grootmotoriese komponent

Tydens die grootmotoriese evaluasie moet die kind vir tien tree vorentoe, agtertoe (toon-hak), op sy tone, en op sy hakke op 'n reguit lyn loop. Die kind moet ook op een been staan en op een been spring en vanuit 'n staanposisie verspring. Daar word verder gekyk na die wyse waarop die kind 'n boontjiesak kan vang en gooi. Grootspierbeheer word deur dié grootmotoriese evaluasie gemeet. Dié subtoets stem ooreen met grootmotoriese aspekte uit die Gesell- en Vulpé-meetinstrumente.

3.2.2.4 Aspekte waaraan tydens die toetssituasie aandag gegee word

Ten einde te bepaal hoe die kind emosioneel die toetssituasie hanteer, word die kind geëvalueer volgens 'n aantal gedragskomponente. Hulle word beskryf as stil, geselserig, spontaan, terughoudend, skaam, selfversekerd, passief, hiperaktief, bang, aggressief, lusteloos en nuuskierig en naas elke woord wat die kind se gedrag beskryf, word 'n merkie gemaak. Hierdie evaluasie word by die finale bepaling van die kind se ontwikkelingsvlakke in aanmerking geneem. Tydens die toetssituasie moet die toetsafnemer die betrokke kind se toetsgedrag fyn waarneem en onder andere op die volgende let:

Handdominansie: Hanteer die kind byvoorbeeld toetsapparaat met sy/haar linker- of regterhand.

Spoed van uitvoering: Is die kind byvoorbeeld opvallend stadiger as die res van die kinders of probeer die kind die aktiwiteit so gou as moontlik afhandel sonder om werklik te konsentreer?

Algemene liggaamshouding: Daar word gekyk vir enige abnormali-teite in die kind se liggaamshouding?

Potloodgreep: Hanteer die kind die potlood korrek, of is die potloodgreep nog nie gevestig nie?

Bilaterale handgebruik: Hoe gebruik die kind byvoorbeeld sy twee hande saam om krale in te ryg?

Rigting van lyne: Daar word gekyk of die kind die lyne van links na regs of van regs na links trek.

Volg van instruksies: Verstaan die kind die toetsinstruksies maklik of moeilik?

Aandagafleibaarheid: Is dit vir die kind moeilik om sy aandag by die toetsaktiwiteite te bepaal?

Aktiwiteitsvlak: Daar word gelet op die kind se aktiwiteitsvlak tydens die toetssituasie, met ander woorde of die kind oormatig aktief of passief optree.

3.2.3 Vergelyking tussen Herbst- en Gesellmeetinstrumente

GESELL	HERBST
(i) Vier komponente <ul style="list-style-type: none">* Kognitief* Motories* Taal* Persoonlik-sosiaal	(i) Drie komponente <ul style="list-style-type: none">* Kognitief* Grootmotories* Fynmotories
(ii) Klem op Taalkomponent <ul style="list-style-type: none">* Onderhoudsvrae* Voorsetsels* Begripsvrae* Prentwoordeskat	(ii) Taalkomponent word doelbewus beperk <ul style="list-style-type: none">*Prente word herken en gepas, maar nie benoem nie.

<p>(iii) Rigtingsin word nie pertinent getoets nie</p> <p>(iv) Fynmotoriese evaluering is nie so uitgebreid nie.</p> <p>(v) Meet nie kleurkonsep nie.</p> <p>(vi) Gebruik nie soveel toetsapparaat nie.</p> <p>(vii) Demonstrasie slegs ingesluit en demonstrasies waar die kind moontlik nie verstaan nie.</p>	<p>(iii) Rigtingsin word drie- en tweedimensioneel getoets d.m.v. blokkies en figure</p> <p>(iv) Fynmotoriese evaluering is meer uitgebreik en word onderskei van grootmotoriese evaluering.</p> <p>(v) Kleurkonsep word geëvalueer.</p> <p>(vi) Gebruik 'n verskeidenheid items as toetsapparaat.</p> <p>(vii) Oefenvoorbeelde by een subtoets naamlikblokkie</p>
---	--

Uit hierdie skematiese voorstelling kan afgelei word dat daar 'n sterk taalkomponent by die Gesellmeetinstrument aanwesig is, terwyl by die Herbstmeetinstrument gepoog is om die aspekte waarmee Sotho-kleuters probleme ervaar (soos fynmotoriese aspekte en rigtingsin) te evalueer. Rigtingsin en fynmotories word dus doelbewus geëvalueer.

Benewens hierdie wyse van evaluering deur middel van ongestandaardiseerde meetinstrumente, word dikwels ook van onderwyserbeoordeling gebruik gemaak. Volledigheidsontthalwe word ook dié evalueringswyse bespreek.

3.2.4 Onderwyseresbeoordeling

Die meting van 'n skolier se daaglikse vordering betreffende die aanleer van vaardighede, opdoen van kennis of die bemeestering van spesifieke aspekte van 'n gegewe kurrikulum speel 'n belangrike rol (Spodek, 1982). Deur die kinders waar te rike rol vordering ten einde gestelde doelwitte te bemeester, bly die onderwyseres op hoogte van elke kind se belangstellings, vordering en behoeftes. Volgens Gesell is daar ongeveer 'n 83% ooreenkoms tussen ontwikkelingsevalueringsevaluering van kleuters en die onderwyseres-evaluering van die kleuters se vermoëns. Dit wil dus voorkom asof dit binne die gemiddelde kleuterskoolonderwyseres se vermoë is om te beoordeel of 'n kind skoolgereed is.

Onderwyseresse stel dikwels hul eie metingsprosedures saam ten einde 'n beraming te kan maak van die kind se daaglikse vordering in die verkryging van vaardighede en kennis (Spodek, 1982). Clarke en Cheyne (1979) gee 'n voorbeeld van 'n evalueringsvorm wat saamgestel is om basiese ontwikkelingstake, wat gebaseer is op skoolgereedheid, te evalueer. Dié evalueringsvorm is verdeel in 'n aantal afdelings wat verskeie vaardighede en gedragskom-

ponente dek. Dit is vaardighede en gedrag wat die kind dan gewoonlik voor skooltoetrede moet bemeester. Van die afdelings verg geskrewe kommentaar van die onderwyseres, maar die meeste afdelings vereis slegs die afmerk van die respons in die geskikte kategorie. In sommige gevalle is die verlangde response van 'n allés of niks-variëteit, met ander woorde daar word bepaal of die kind die verwagte gedrag of vaardighede openbaar of nie. In ander afdelings word voorsiening gemaak vir verskeie responsvlakke. Die afdelings van die evalueringsvorm bestaan uit die volgende komponente:

- Agtergrondgegewens: Die onderwyseres skryf belangrike biografiese inligting soos byvoorbeeld die kind se naam, adres, geboortedatum en beroepe van die ouers neer.
- Beweeglikheid: Die onderwyseres maak aantekeninge oor die kind se vaardighede en vertrouwe op klimapparaat.
- Vaardigheid met hande: By dié afdeling van die evaluering word daar gekyk na die kind se hantering van krale, 'n verfkwas, kryt of potlode, 'n sker en speelgoed. Daar word onderskei tussen drie vlakke van response: swak kontrole, ervaring van sekere probleme met kontrole en goeie kontrole.
- Artikulasie: Die onderwyseres onderskei drie responsvlakke, naamlik swak artikulasie, probleme met sekere klanke en duidelike uitspraak.

- Sosiaal-motoriese vaardighede: By sosiaal-motoriese vaardighede word daar gekyk of die kind self sy hande kan was en sy klere en skoene kan vasmaak.
- Sosiale en emosionele gedrag: Die onderwyseres skryf waarnemings neer oor die kind se interaksie in groepsverband.
- Konsentrasie: Daar word gelet op die kind se aandagafleibaarheid ten opsigte van spelaktiwiteite, tydens die vertel van stories en ander klaskameraktiwiteite. Daar word tussen drie response onderskei, naamlik swak, gemiddelde, en goeie konsentrasie.
- Kommunikasie: Ten eerste word daar gelet op die tipe kommunikasie wat die kind grootliks gebruik, naamlik nie-verbale kommunikasie, byvoorbeeld hy skud net sy kop, of trek aan 'n persoon se mou om aandag te verkry, of beperkte verbale kommunikasie, byvoorbeeld een-woord-response. Ten tweede moet daar gelet word op die kommunikasiesituasies. Vind kommunikasie grootliks plaas as respons op kommunikasie met volwassenes of kinders, of word kommunikasie geïnisieer as gevolg van die kind of ander persone se behoeftes en aktiwiteite.
- Geheue: Daar word tussen drie responsvlakke onderskei, naamlik geen respons, 'n repons met leidrade en 'n respons sonder leidrade. Die genoemde responsvlakke geld ten opsigte van: die

name van volwassenes en ander kinders, detail van stories en liedjies, eie naam, eie adres en ander items soos seisoene en dae van die week.

- **Spraak:** Drie vlakke van tipiese response word in dié afdeling van die evaluering onderskei, naamlik 'n paar woorde en frases, kort sinne met voldoende woordeskat en langer sinne met meer ongewone en beskrywende woordeskat.
- **Tel:** Daar word van die kind verwag om tot by tien te tel. Die kind word ook toegelaat om objekte te wys en te tel.
- **Klassifikasievaardighede:** Die onderwyseres evalueer die kind se vermoë om identiese en naastenby dieselfde objekte en prente deur middel van sortering en die verbalisering van verskille en ooreenkomste te klassifiseer. Die kind moet byvoorbeeld 'n prentjie identifiseer wat verskil van die ander prentjies.
- **Geheel - deelverhouding:** Hier word gefokus op die kind se kennis van dele van die liggaam en dele van 'n huis.
- **Polêre teenoorgesteldes:** By polêre teenoorgesteldes word gelet op die kind se vermoë om die teenoorgestelde van 'n gegewe konsep te gee, byvoorbeeld hoekom voel wol anders as yster?

- Ruimtelike verhoudings: In dié afdeling word die kind se vermoë om ruimtelike konstruksies met byvoorbeeld blokkies of stokkies te herhaal of te kopieer, geëvalueer. Die onderwyseres maak ook geskrewe opmerkings oor die kind se vermoë om legkaarte te bou.
- Kleur: Die onderwyseres kyk of die kind in staat is om elf kleure te pas, te herken en te benoem.
- Vorm: Tydens die evaluering van die kind se vormkonsep word gekyk na sy vermoë om twee-dimensionele vorms (syfers en letters kan ook hierby gevoeg word) te herken, te pas, te benoem en te teken.
- Mensfiguurtekening: 'n Mensfiguurtekening word elke termyn gemaak, en die onderwyseres maak 'n aantekening aangaande die kwaliteit van die tekening.
- Speelaktiwiteite: Die onderwyseres skryf opmerkings neer ten opsigte van die kind se belangstelling en vaardighede in elk van die spelaktiwiteite wat normaalweg beskikbaar is.

(Vertaal en aangepas uit Clarke & Cheyne, 1979).

Hierdie meting is 'n tipiese voorbeeld van 'n onderwyseresbeoordelingskaal. Daar kan gesien word dat hulle onder die regte omstandighede en binne die regte situasies van groot waarde kan wees. Volgens Spodek (1982) en Kagan en Zigler (1987) verskil

onderwyseresbeoordeling van gestandaardiseerde toetse deurdat dit 'n kleiner fokus het en slegs op die aktiwiteitsprestasies wat binne die klaskamer plaasvind, gebaseer is; tot 'n laer betroubaarheid en geldigheid neig omdat dit subjektief en kosteloos ontwikkel is; en nie nasionale norms verteenwoordig nie.

Binne die situasie soos plaaslik gevind word, is onderwyseresbeoordeling ook nie as bruikbaar bewys nie deurdat daar 'n groot aantal kleuters in elke klas is en die onderwyseres dikwels nie al die kinders in haar klas ken nie. Die onderwyseres beskik verder dikwels ook nie oor die vaardighede om die kinders te beoordeel nie. Hoewel dié voorbeeld van die onderwyseres-evaluering van die kind gebruik kan word, was dit vir die doel van die studie nie van pas nie. Die meeste onderwyseresse wat by die studie betrek is, het standerd ses geslaag en die evalueringsvorm was te ingewikkeld en sou baie tyd in beslag neem.

Hoewel die beoordeling van die kind deur die onderwyseres dus wel 'n aanduiding kan gee van sy vordering en vermoë, is dit egter nie wenslik om dié evaluering as enigste diagnostiese maatstaf te gebruik nie. Die rede hiervoor dat daar geen gestandaardiseerde norms bestaan waarvolgens die kind geëvalueer kan word nie.

SAMEVATTING

Na aanleiding van wat bespreek is, word tot die gevolgtrekking gekom dat gestandaardiseerde toetse die toetsmedia van keuse sou wees, maar dat dit nie altyd as sodanig bruikbaar is nie. Die redes hiervoor sluit in dat dit dikwels nie kultuurbillik is ten opsigte van taal, visuele toetsmateriaal en die tydsaspek wat betrokke is nie. Onderwyseres-evaluering kan onder die regte omstandighede baie nuttig wees. Dit is egter nie eksak genoeg om as basis vir intervensiebeplanning te dien nie, terwyl dit in die plaaslike opset - as gevolg van die groot getalle kinders en die ontoereikende opleidingsvlak van die betrokke personeel - nie bruikbaar is nie. Die Herbstmeetinstrument is 'n ongestandaardiseerde meetinstrument wat ontwikkel is met die doel om hierdie probleme te oorkom. Dié meetinstrument omvat items soortgelyk aan die gestandaardiseerde meetinstrumente, sowel as bykomende komponente wat spesifiek op die teikenpopulasie van toepassing is. Hoewel die Herbstmeetinstrument ongestandaardiseerd is, is die betroubaarheid en geldigheid van dié meetinstrument hoog as gevolg van die feit dat dit aangepas is om aan die behoeftes van betrokke kultuurgroep te voldoen. Aangesien dit wil voorkom asof ongestandaardiseerde meetinstrumente tans die mees bruikbare oplossing sou kon bied, mits hulle betroubare en geldige toetsresultate verskaf, is besluit om verder na die Herbstmeetinstrument se bruikbaarheid ondersoek in te stel. Aangesien die Gesellmeetinstrument reeds 'n groot mate van internasionale erkenning geniet, word vervolgens gekyk na hoe die Herbstmeetinstrument - wat ooreenstemming daarmee toon - daarmee vergelyk.

HOOFSTUK 4

DIE UITVOERING VAN DIE NAVORSING

In hierdie hoofstuk word daar hoofsaaklik gekonsentreer op die metode wat gebruik is ten einde die betroubaarheid en geldigheid van die Herbstmeetinstrument te bepaal.

4.1 Probleemstelling

In hoofstuk 1 is melding gemaak van die groot aantal swart skoolbeginners wat jaarliks nie hul eerste skooljaar slaag nie. Die eerste skooljaar word beskou as die fondament waarop latere skoolsukses gebou word (Owen, 1988). Hoewel voorkomende optrede of vroeë intervensie hierdie probleme kan oorkom, kan ontwikkelingsagterstande slegs opgespoor word indien gepaste meetinstrumente vir die doel beskikbaar is. Weinig van die bestaande meetinstrumente kan as kultuurbillik beskou word vir gebruik deur swart kleuters, aangesien die meetinstrumente nie vir dié bepaalde groep gestandaardiseer is nie. Hoewel Herbst (1989) 'n meetinstrument vir dié doel ontwikkel het, is dit nodig om die geskiktheid van die meetinstrument verder te ondersoek.

4.2 Doel

Die hoofdoel van die studie is om 'n vergelyking te tref tussen die Herbst- en Gesellmeetinstrumente ten einde te bepaal of die Herbstmeetinstrument aangewend kan word om die ontwikkelingsvlakke van Sotho-kleuters te evalueer om sodoende hulle vlak van skoolgereedheid te bepaal. Hieruit blyk dit dat die geldigheid van die Herbstmeetinstrument ondersoek gaan word en meer spesifiek die saamvallende geldigheid (Huysamen, 1986).

Die geldigheid van 'n toetsbattery verwys na die mate waarin die battery aan die doel beantwoord (Huysamen, 1986). Die doel is dus om vas te stel of die Herbstmeetinstrument die ontwikkelingsvlakke meet wat normaalweg deur soortgelyke meetinstrumente gemeet sou word. Hoewel goeie betroubaarheid en geldigheid ten opsigte van voorlopige ondersoeke bevestig is, is dit ook nodig om dit met dié van 'n wyd erkende en gebruikte meetinstrument soos die Gesellmeetinstrument te vergelyk.

4.3 Metode

Ten einde die Herbstmeetinstrument se saamvallende geldigheid te ondersoek, is daar 'n verteenwoordigende steekproef kleuters uit die populasie van Bloemfonteinse Sotho-kleuters getrek.

Die kinders se onderwyseresse is gevra om die kinders se vermoëns te beoordeel, waarna elkeen van die kinders deur twee ervare toetsafnemers met behulp van die Herbst-, sowel as die Gesell-meetinstrumente, geëvalueer is.

4.3.1 Steekproef

Vir die doel van die studie is op ewekansige wyse 50 kleuters uit hoër (n=25) en laer (n=25) sosio-ekonomiese groepe uit drie verteenwoordigende kleuterskole in Mangaung in die Bloemfontein-streek verkry. Kleuters in skool A is afkomstig uit 'n laer sosio-ekonomiese klas. Kleuters in skool B en skool C val onderskeidelik in 'n gemiddelde en hoër sosio-ekonomiese klas.

Skriftelike toestemming vir die toetsing van elke kind is van die betrokke kleuter se ouers verkry. Die ouers is ook gevra om 'n kort vraelys te voltooi waarin inligting oor hulle (die ouers se) opvoedkundige peil en maandelikse inkomste verskaf is.

4.3.2 Onderwyseres-evaluering

Daar is deur middel van voorbeelde aan die onderwyseresse verduidelik hoe om die stand van ontwikkeling van die kinders te evalueer. Daar is veral aandag aan kognitiewe, grootmotoriese en fynmotoriese aspekte geskenk. Die onderwyseresse het vervolgens die kinders in hul sorg volgens 'n skaal wat beskrywings soos:

uitstekend (*Excellent*), bo-gemiddeld (*Above Average*), gemiddeld (*Average*), ondergemiddeld (*Below Average*) en swak (*Weak*) ingesluit het, geëvalueer.

Die ideaal sou wees dat elke kind deur twee onderwyseresse beoordeel sou word. Dit was egter nie moontlik nie, vanweë die feit dat die kleuters dikwels net aan een onderwyseres bekend was. As gevolg hiervan was dit nie moontlik om interbeoordelaarsbetroubaarheid ten opsigte van die personeel se sienings van die kinders se vermoëns te bepaal nie, wat as 'n tekortkoming in die studie gesien sou kon word.

Nadat die kleuters deur die onderwyseresse volgens hulle prestasies in die vyf groepe van uitstekend, bo-gemiddeld, gemiddeld, ondergemiddeld en swak geplaas is, is die kleuters deur die twee onafhanklike toetsafnemers geëvalueer.

4.3.3 Toetsafneming

Die kinders wat met behulp van die Herbst- en Gesellmeetinstrumente geëvalueer is, is ewekansig aan die twee toetsafnemers en die twee meetinstrumente toegewys. Nadat 25 kinders getoets is, het die toetsafnemers meetinstrumente omgeruil, sodat toetsafnemer A met meetinstrument B geëvalueer het, en omgekeerd. Die meetinstrumente is ook afwisselend eerste en tweede gebruik.

4.4.3.1 Toetssituasie

Elke kleuter is met behulp van sowel die Herbst- en Gesellmeet-instrument geëvalueer. As voorbeeld sou 'n kind wat bo-gemiddeld presteer en uit 'n hoë sosio-ekonomiese klas kom, eerste toegewys word aan meetinstrument A (Herbst) en dan aan meetinstrument B (Gesell). Die volgende kind wat in dieselfde kategorie val, is eerste toegewys aan meetinstrument B en is daarna met meetinstrument A geëvalueer.

Die evaluering van die kleuters het, om die bekendheid van die omgewing te verseker, by hul eie fasiliteite plaasgevind. Daar is egter spesiale aandag aan die strukturering van die toetsomgewing bestee. Hoewel die lawaai van ander spelende, kinders nie geheel en al uitgeskakel kon word nie, is 'n redelike stil area, waar afleiding soos die in-en-uit-beweeg van ander persone optimaal beperk kon word, geselekteer (Herbst, 1989). Die omgewing is vooraf op 'n bepaalde wyse gestruktureer. Tydens evaluering het almal op lae stoeltjies by 'n kindergrootte tafel gesit, met die toetsafnemer regs en die tolk links van die kind. Evalueringmateriaal wat deur die kind self hanteer sou word, is aan sy dominante kant geplaas, behalwe waar die toetsafnemer op die kruising van die middellyn wou let. Na elke evaluering is die apparaat weer in 'n spesifieke volgorde gerangskik voordat die volgende kind die vertrek binnegekome het. Eerstens is die kind se naam gevra, dan is dit deur die onderwyseres bevestig, en vervolgens saam met sy/haar ouderdom en geslag op die vorm

ingevul. Die kind is op sy/haar gemak gestel en gevra om saam te speel. Die individuele wyse van toetsafneming is gestruktureerd aangepak, maar spelenderwys en buigsaam wanneer die kind te angstig of vreemd binne die situasie voorgekom het (Herbst, 1989). Indien die kind nie geneë was om 'n spesifieke toets (soos die visueel motoriese toets - Herbst 1989) te doen nie, is eers tot 'n grootmotoriese item soos byvoorbeeld die vang van die boon-tjiesak oorgegaan alvorens die eerste taak weer probeer is. Die evaluering is op 'n rustige wyse gedoen en die kinders is aangemoedig soos en waar dit nodig geblyk het. Geen verbale of nie-verbale aanduidings van antwoorde is egter deur die toetsafnemer gegee nie (Herbst, 1989).

Die Gesellmeetinstrument se strukturering is ooreenkomstig die Gesellvoorskrifte gedoen, maar aangepas om met die beskrewre toepassingswyse van die Herbstmeetinstrument ooreen te stem ten einde moontlike steuringsveranderlikes te bekamp.

4.4 Ordening van inligting

Die toetstellings wat ten opsigte van elke kind met elke subtoets van die Herbst- en Gesellmeetinstrumente verkry is, is op 'n rekenaar ingelees. Daarna is die data afsonderlik ontleed om eerstens te bepaal op watter wyse sekere veranderlikes die resul-

tate beïnvloed, en daarna om te kyk hoe die resultate van die ooreenstemmende subtoetse by die Herbst- en Gesellmeetinstrumente korreleer.

4.4.1 Die volgorde van die subtoetse

Ten einde die Herbst- en Gesellsubtoetse met behulp van interkorrelasie te kan vergelyk, is die onderskeidelike volgorde van dié subtoetsse as volg uiteengesit:

HERBST	GESELL
Subtoets 1: Onvoltooide man	Blokkies
Subtoets 2: Visueel-motoriese integrasie	Onderhoudsvrae
Subtoets 3: Blokkies	Figuurtekening
Subtoets 4: Stokkie-vorms	Onvoltooide man
Subtoets 5: Drie- en tweedimensionele rigtingsin	Voorsetsels
Subtoets 6: Drie- en tweedimensionele vorms	Syferherhaling
Subtoets 7: Kleurkonsep	Prentwoordeskat
Subtoets 8: Getal- en nommerkonep	Begripsvrae
Subtoets 9: Legkaart	Handelingswoordeskat
Subtoets 10: Prentinterpretasie	Vormbord (driejaar)
Subtoets 11: Fynmotoriese koördinasie	Herkenning van letters en syfers
Subtoets 12: Grootmotoriese koördinasie	Berekeninge
Subtoets 13: -	Tel
Subtoets 14: -	Motories

4.4.1.1 Verwagte korrelasies tussen die Herbst- en Gesellmeet instrumente

Daar word, aan die hand van die uiteensetting gegee, verwag dat die subtoetse as volg sal korreleer:

- Herbst-subtoets 1 (onvoltooide mannetjie) met Gesell-subtoets 4 (onvoltooide man). Die doel van beide dié subtoetse is die bepaling van die kind se liggaamskonsep. Die toetse vereis ook visuele diskriminasie, begrip en redenering en fynmotoriese vaardigheid by die hantering van die potlood. Daar word ook gekyk na integrering en die vorming van die links/regs-konsep.
- Herbst-subtoets 2 (visueel-motoriese integrasie) met Gesell-subtoets 3 (figuurtekening), omdat beide subtoetse visueel-motoriese integrasie meet.
- Herbst-subtoets 3 (blokkies) met Gesell-subtoets 1 (blokkies). Beide subtoetse meet visuele diskriminasie, begrip en redenering, fynmotoriese koördinasie en integrasie.
- Herbst-subtoets 4 (stokkie-vorms) met Gesell-subtoets 3 (figuurtekening). By beide subtoetse word visuele diskriminasie en integrasie, begrip en redenering, fynmotoriese koördinasie, vormkonsep en analitiese/sintetiese vermoë gemeet.

- Herbst-subtoets 5 (drie- en tweedimensionele rigtingsin) met Gesell-subtoets 5 (begrip van voorsetsels wat op rigting betrekking het). By beide hierdie subtoetse is visuele diskriminasie, begrip en redenering asook rigtingsin ter sprake.

- Herbst-subtoets 6 (drie- en tweedimensionele vormtoets) met Gesell-subtoets 11 (herkenning van letters en syfers). By beide subtoets 11 van Gesell en subtoets 6 van Herbst word visuele diskriminasie, begrip en redenering en analitiese/sintetiese vermoë gemeet.

- Herbst-subtoets 8 (getal- en nommerkonep) met Gesellsubtoetse 12 (berekeninge) en 13 (tel). Hierdie toetse evalueer almal rekenkundige en getalkonsepte.

- Herbst-subtoets 9 (legkaart) met Gesell-subtoetse 1 (onvoltooide man) en 7 (prentwoordeskat). Analitiese denke, prentpersepsie en -integrasië word deur subtoets 9 van Herbst sowel as subtoetse 1 en 7 van Gesell gemeet.

- Herbst-subtoets 12 (grootmotoriese koördinasie) met Gesell-subtoets 14 (motories). By beide dié subtoetse word grootmotoriese aspekte geëvalueer.

4.4.2 Die ontleding van die data

'n Variansie-ontleding is op die verkreeë data uitgevoer. Die doel met dié ontleding was om te bepaal of die onafhanklike veranderlikes - naamlik die onderwyseresse ten opsigte van die kinders se vermoëns; die sosio-ekonomiese status van die betrokke kleuters; en of die evaluasie eerste met behulp van die Herbst- of Gesellmeetinstrument gedoen is; - enige verband met die afhanklike veranderlike naamlik die kind se prestasie in die meetinstrumente toon. Vervolgens is 'n Bravis-Pearson korrelasie (Huysamen, 1986) gedoen tussen die Herbst- en Gesellmeetinstrumente. Die toetsresultate word in hoofstuk 5 weergegee en bespreek.

HOOFSTUK 5

RESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Die resultate wat uit die onderskeie evaluerings met die Herbst- en Gesellmeetinstrumente verkry is, gaan vervolgens in dié hoofstuk bespreek word. Alvorens die verband tussen die Herbst- en Gesellmeetinstrumente ondersoek kan word, moet 'n variansie-ontleding gedoen word.

5.1 Variansie-ontleding

'n Variansie-ontleding omvat 'n statistiese tegniek waardeur die som van kwadrate van tellings op 'n afhanklike veranderlike verdeel en toegeskryf word aan twee of meer bronne van variansie, naamlik die onafhanklike veranderlike(s) wat in die ondersoek ingesluit word (Huysamen 1986). Daar word in dié studie gebruik gemaak van variansie-ontleding ten einde te bepaal of enkele onafhanklike veranderlikes, soos die kind se sosio-ekonomiese status, sy/haar geslag, evaluering deur die onderwyseres en die volgorde waarin die meetinstrumente gebruik is vir die valueering, enige verband met die afhanklike veranderlike - naamlik die kind se prestasie op die Herbst- en Gesellontwikkelingsmeetinstrumente - toon. Aangesien 'n hele aantal afhanklike veranderlikes ter sprake is, is 'n meerveranderlike variansie-ontleding (MANOVA) uitgevoer. Die resultate hiervan verskyn in tabel 5.1.

TABEL 5.1 MANOVA f-waardes vir die toets van hoofeffekte op die afhanklike veranderlikes

VERANDERLIKE	V	F-WAARDE	BEDUIDENDHEID
SES	28	0.8995	0.6848
GESLAG	25	0.3940	0.9809
EVAL	41	1.0751	0.4073
AFNEEM	25	1.8520	0.1080

WAAR: SES = SOSIO-EKONOMIESE STATUS
EVAL = ONDERWYSERES-EVALUERING
AFNEEM = OF HERBST EERSTE OF GESELL EERSTE
AFGENEEM IS

Uit tabel 5.1. blyk dat nie een van die F-waardes minstens op die 5% peil beduidend is nie en gevolglik kan daar afgelei word dat die kind se sosio-ekonomiese status, geslag, die onderwyseres-evaluering en die volgorde waarin die toetse afgeneem is, geen beduidende verband met die kind se prestasie in die onderskeie ontwikkelingsmeetinstrumente toon nie.

5.2 Interkorrelasie

'n Bravis-Pearson-korrelasie (Huysamen, 1986) is gedoen ten einde die verband tussen die Herbst- en Gesellmeetinstrumente te bepaal. 'n Korrelasiekoëffisiënt is 'n kwantitatiewe maatstaf waarvolgens 'n aanduiding verkry kan word van die verband tussen die subtoetse van die twee meetinstrumente. Die koëffisiënt kan

wissel van -1 (perfekte negatiewe korrelasie) tot $+1$ (perfekte positiewe korrelasie). Hoe hoër die koëffisiënt, hoe groter is die verband tussen die aspekte, byvoorbeeld subtoetse, wat ter sprake is. Die teken voor die koëffisiënt dui die rigting van die verband aan (Huysamen, 1986). Tabel 5.2 verteenwoordig 'n interkorrelasiematriks waar die tellings behaal in die Herbstsubtoetse met dié behaal in die Gesellsubtoetse gekorreleer word. Die "H" aan die bokant van die kolomme stel die Herbst-subtoetse voor, terwyl die "G" aan die kant van die rye van die matriks die Gesellsubtoetse voorstel.

TABEL 5.2 INTERKORRELASIEMATRIKS

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12
G1	025	115	247	254	248	139	156	-102	** 369	187	205	213
G2	-243	096	-045	-129	108	030	061	194	-042	-088	-164	** -399
G3	138	265	238	** 444	* 324	084	193	118	** 408	212	240	217
G4	* 309	-053	267	239	201	216	091	060	039	202	095	069
G5	-202	201	-069	192	** 393	* 286	181	-086	134	-071	090	032
G6	-128	138	063	** 438	253	** 418	** 373	* 348	215	192	213	187
G7	113	** 434	* 353	** 487	** 377	072	* 333	121	** 494	231	** 458	* 361
G8	146	270	185	** 414	259	049	195	173	234	233	** 425	175
G9	-019	-056	-103	041	-052	-035	189	* 332	072	008	055	-184
G11	075	185	155	* 324	* 299	* 335	** 366	195	222	114	278	195
G12	110	* 342	259	** 381	197	266	* 325	* 289	* 317	046	* 298	046
G13	-205	187	-053	222	* 293	154	* 325	** 484	155	-103	-003	173
G14	119	215	249	240	023	-085	226	065	142	096	057	* 312

~ Desimale kommas weggelaat

* = $P \leq 0.05$

** = $P \leq 0.01$

5.2.1 Die interpretasie van die interkorrelasiedata

Ten einde die data makliker te interpreteer, word dié subtoetse waar ver wag is dat korrelasies sou voorkom in tabelvorm uiteengesit.

Die verwagte, sowel as onverwagte korrelasies, word vervolgens aan die hand van die interkorrelasiematriks (Tabel 5.2.) en ook die opsomming van die verwagte korrelasies, in Tabel 5.3. bespreek.

TABEL 5.3 Interkorrelasies

HERBSTSUBTOETS	GESELLSUBTOETS	BEDUIDENHEID SPEIL
1. Onvoltooide man	4. Onvoltooide man	*
2. Visueel motoriese integrasie	3. Figuurtekening	-
3. Blokkies	1. Blokkies	-
4. Stokkie-vorms	3. Figuurtekening	**
5. Drie-en twee-dimensionele rigtingsin	5. Voorsetels wat op rigting betrekking het	**
6. Drie- en twee-dimensionele vormtoets	11. Herkenning van letters en syfers	*
8. Getal en nommerkonep	12. Berekeninge	*
	13. Tel	**
9. Legkaart	1. Onvoltooide man	**
	7. Prentwoordeskat	**
12. Grootmotories	14. Motories	*

** = $P \leq 0.01$

* = $P \leq 0.05$

5.2.2.1 Verwagte korrelasies

Daar is verwag dat die Herbst- en Gesellmeetinstrumente as volg sou korreleer:

- Herbst-subtoets 1 (onvoltooide mannetjie) met Gesell-subtoets 4 (onvoltooide man). Dié korrelasie is beduidend op die 5 % peil (309).
- Herbst-subtoets 2 (visueel-motoriese integrasie) met Gesell-subtoets 3, (figuurtekening). Die twee subtoetse het nie beduidend gekorreleer nie (265), en dit kan toegeskryf word aan die feit dat die Gesellmeetinstrument baie minder eenvoudige items insluit as die Herbstmeetinstrument. Die kinders kry dus in verhouding hoër tellings in die subtoets 2 van die Herbstmeetinstrument. Herbst-subtoets 4 (stokkie-vorms) - wat ook visueel-motoriese integrasie meet - korreleer egter met Gesell-subtoets 3 (figuurtekening).
- Herbst-subtoets 3 (blokkies) met Gesell-subtoets 1 (blokkies). Dié twee subtoetse het egter nie beduidend gekorreleer nie (247). Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die toetsafnemer by Gesell-subtoets 1 die voorbeeld bou en die kind bou die konstruksie van die voorbeeld af. By Herbst-subtoets 3 word die voorbeeld buite die sig van die kind gebou en dan afgebreek en die kind moet daarna die konstruksie bou. By die Herbstmeetinstrument word dus bykomende motoriese beplannings-

en geheue-komponente betrek, wat nie die geval is by die Gesellmeetinstrument nie.

- Herbst-subtoets 4 (stokkie-vorms) met Gesell-subtoets 3 (figuurtekening). Volgens die korrelasie-matriks is dié korrelasie beduidend op die 1% peil (444).
- Herbst-subtoets 5 (drie- en tweedimensionele rigtingsin) met Gesell-subtoets 5 (begrip van voorsetsels wat op rigting betrekking het). Dié korrelasie is beduidend op die 1% peil (393).
- Herbst-subtoets 6 (drie- en tweedimensionele vormtoets) met Gesell-subtoets 11 (herkenning van letters en syfers). Hierdie korrelasie is beduidend op die 5% peil (335).
- Herbst-subtoets 8 (getal- en nommerkonsep) met Gesell-subtoetse 12 (berekeninge) en 13 (tel). Die korrelasie tussen subtoets 8 van Herbst en subtoets 12 van Gesell is op 'n 5% peil beduidend (289), terwyl die korrelasie tussen Herbst-subtoets 8 en Gesell-subtoets 13 op 'n 1% peil beduidend is (484).

- Herbst-subtoets 9 (legkaart) met Gesell-subtoetse 1 (onvoltooide man) en 7 (prentwoordeskat). Die korrelasies tussen Herbst-subtoets 9 en Gesell-subtoetse 1 (369) subtoets 7 (494) is beide beduidend op die 1% peil (494).
- Herbst-subtoets 12 (grootmotoriese koördinasie) met Gesell-subtoets 14 (motories). Hierdie korrelasie is op die 5% peil beduidend (312).

5.2.2.2 Ander korrelasies

By die volgende Herbst-subtoetse is geen korrelasies verwag nie:

- Herbst-subtoets 7 (kleurkonsep), aangesien dit 'n aspek is wat nie by die Gesellmeetinstrument voorkom nie.
- Herbst-subtoets 10 (prentinterpretasie), aangesien visuele prentdiskriminasie geëvalueer word, wat nie met die Gesellmeetinstrument pertinent gemeet word nie.
- Herbst-subtoets 11 (fynmotoriese koördinasie). Hierdie komponent is bygevoeg ten einde Sotho-kleuters se probleme met fynmotoriese koördinasie op te spoor. Dit is verder bekend dat swart kleuters, in vergelyking met hulle wit tydgenote, grootmotories beter presteer en fynmotories swakker.

HOOFSTUK 6

DIE BESPREKING VAN DIE RESULTATE

In Hoofstuk 6, wat beskou kan word as die terugvoerhoofstuk, gaan daar gekyk word of die studie in sy doel geslaag het. Daar is in die studie aandag geskenk aan die evaluering van Swart kleuters se ontwikkelingsvlakke. Daar is gekyk na die mate waarin gestandaardiseerde en ongestandaardiseerde meetinstrumente vir die evaluering van plaaslike swart kleuters geksik is. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat selfs die Gesell ongestandaardiseerde meetinstrument as gevolg van sekere kultuurvreemde inhoud nie in die plaaslike situasie bruikbaar is nie. Die plaaslik ontwikkelde Herbstmeetinstrument het 'n bruikbare alternatief voorsien. Die doel van die studie was 'n vergelyking van die Herbst- en Gesellmeetinstrumente ten einde die geldigheid van die Herbstmeetinstrument vir die evaluering van kleuters se ontwikkelingsvlakke te bepaal. Die Herbstmeetinstrument het goed vergelyk met die Gesellmeetinstrument ten opsigte van geldigheid. Die Herbstmeetinstrument het met die Gesellmeetinstrument gekorreleer ten opsigte van subtoetse waar konsepte soos visuele diskriminasie, begrip en redenering, vormkonsep, analise/sintese, integrering van die links- en regs-konsep, rigtingsin, grootmotoriese ontwikkelingsvlakke en probleemoplossing gemeet is.

6.1 Bevindinge van dié ondersoek

Hoewel die meeste subtoetse na verwagting gekorreleer het, was daar egter twee komponente wat, teen die verwagting in, nie gekorreleer het nie. Hulle was subtoets 3 (blokkies) van die Herbstmeetinstrument met subtoets 1 (blokkies) van die Gesellmeetinstrument, asook subtoets 2 (visueel-motoriese integrasie) van die Herbstmeetinstrument met subtoets 3 (figuurtekeninge) van die Gesellmeetinstrument. Laasgenoemde is egter ondervang deur die korrelasie tussen subtoets 4 (stokfigure) van die Herbstmeetinstrument en subtoets 3 (figuurtekeninge) van die Gesellmeetinstrument.

Daar was ook 'n paar onverwagte korrelasies soos byvoorbeeld Herbst-subtoets 4 (stokkievorms) wat op die 1% peil (438) korreleer met Gesell-subtoets 6 (herhaling van syfers). Dit sou moontlik toegeskryf kon word aan die feit dat daar 'n korttermyngeheue by beide subtoetse ter sprake kan wees. Verder korreleer Herbst-subtoets 4 ook op die 1% peil (487) met Gesell-subtoets 7 (prentwoordeskate). Hoewel daar geen voor-die-hand-liggende rede hiervoor is nie, mag die invloed van prentpersepsie 'n rol gespeel het.

Soos in Hoofstuk 1 genoem, ervaar Sotho-skoolbeginners veral probleme met voorgrond/agtergrond waarneming, vormkonstandheid, posisie in die ruimte, ruimtelike konsepte asook fynmotoriese koördinasie. Volgens die korrelasie tussen die Herbst- en Gesellmeetinstrumente word dié konsepte wel gemeet deur die Herbstmeetinstrument. Die Gesellmeetinstrument evalueer ontwikkelings-take wat noodsaaklik is vir skoolgereedheid en word ook as 'n aanduider van skoolgereedheid gebruik. Deurdat die Herbstmeetinstrument goed vergelyk met die Gesellmeetinstrument, kan daar afgelei word dat die Herbstmeetinstrument ook 'n betroubare meetinstrument van ontwikkelingsvlakke onderliggend aan skoolgereedheid kan wees. Die Herbstmeetinstrument se spesifieke fynmotoriese evaluering behels ook 'n aparte subtoets, terwyl fynmotoriese evaluering met die Gesellmeetinstrument slegs indirek met behulp van sekere subtoetse gedoen word, byvoorbeeld waar die kind 'n potlood hanteer. Fynmotoriese aktiwiteite - waarmee Sotho-skoolbeginners probleme ervaar - kan dus beter deur middel van die Herbstmeetinstrument opgespoor word.

'n Moontlike nadeel van die Herbstmeetinstrument is die feit dat die taalkomponent nie eksplisiet deur die meetinstrument geëvalueer word nie, terwyl daar 'n sterk taalkomponent by die Gesellmeetinstrument aanwesig is. Hierdie aspek sal onder afdeling 6.1.1 meer breedvoerig bespreek word.

Onderwyseres-evaluering kan, volgens navorsing, nuttig gebruik word vir vergelykende doeleindes. In dié studie is aangetoon dat onderwyseres-evaluering onder die spesifieke omstandighede wat in oënskou geneem is, nie eksak genoeg was om as basis vir intervensiebeplanning te dien nie. Dit kan enersyds toegeskryf word aan die feit dat baie onderwyseresse nie oor die nodige vaardighede beskik om die evaluering te kan doen nie, en andersyds aan die groot aantal kleuters in elke klas.

6.1.1 Algemene en kulturele faktore

Wat die toetssituasie aanbetref, is daar in hoofstuk 3 daarna verwys dat die kind se kultuur bepalend is van hoe hy/sy die toetssituasie benader. Tydens die evaluering van die swart kleuters met die Herbst- en Gesellmeetinstrumente, het dit dan ook voorgekom dat die toetslinge die toetsafnemers tevrede probeer stel het, deur byvoorbeeld positief te antwoord wanneer hulle gedink het dit is wat die toetsafnemer verlang.

Taal kan egter ook 'n beperkende faktor wees soos reeds in hoofstuk 3 verwys is na Spodek (1982). 'n Nadeel van die Gesellmeetinstrument se taalkomponent, soos byvoorbeeld die prentwoordekat, is die feit dat die Sotho-kleuters dikwels objekte moes benoem waaraan hulle nie in hul kultuur blootgestel was nie. Dit was dikwels ook vir die tolk moeilik om die ekwivalente Sotho-

woorde vir die Engelse werkwoorde te vind. 'n Voorbeeld hiervan was die woord grom (*growl*) waarvoor daar nie 'n Sotho-woord was nie.

Soos reeds in hoofstuk 3 genoem is, is Wober (1975), asook Button en Provenzo (1984), van mening dat 'n toetsling benadeel word wanneer daar van hom/haar verwag word om voorwerpe te benoem wat nie in sy/haar kultuur of gemeenskap voorkom nie. Dit gebeur dikwels dat die toetsling dan iets uit sy/haar kultuur noem wat naastenby soos die objek op die stimuluskaart lyk. By die afneem van die prentwoordeskat by die Gesellmeetinstrument (subtoets 7) het die toetslinge na 'n wandelstok as 'n "knopkierie" of 'n stok verwys en na 'n vlagpaal bloot as 'n paal. By die handelingswoordeskat van die Gesellmeetinstrument (subtoets 9) - waar daar van die kind verwag word om te sê wat ontplof ("explodes") - het die meeste van die toetslinge traangas in plaas van 'n bom as antwoord verskaf. Traangas vorm deel van hul verwysingsraamwerk, terwyl 'n bom 'n vreemde begrip vir die kleuters is. In 'n afdeling oor verbale begrip en redenering wat tevore by die Herbstmeetinstrument (Herbst, 1989) ingesluit is, maar weens bogenoemde faktore uiteindelik weggelaat is, het die kinders in antwoord op die vraag: "Wat brand?", "ys" geantwoord. Wanneer die kulturele omstandighede van dié kleuters in aanmerking geneem word, sou dit reg kon wees, omdat hulle slegs droë ys, wat "rook" en 'n brandgevoel laat as dit hanteer word, ken.

6.2 Aanbevelings na aanleiding van die resultate

Daar word voorgestel dat die Herbstmeetinstrument in die plaaslike opset toenemend in die plek van die Gesellmeetinstrument gebruik sal word. Die ontwikkelingsvlakke waarmee die meeste Sotho-skoolbeginners soos genoem in hoofstuk 1, probleme ondervind, word grootliks deur die Herbstmeetinstrument geëvalueer. Veral vyf- en sesjarige kleuters moet by die genoemde evaluering betrek word, sodat dié probleemareas vroegtydig geïdentifiseer kan word met die oog op hulpverlening voor skooltoetredende. Dié betrokke kinders kan in Sub A en B weer geëvalueer word en die toetsresultate kan vergelyk word met die eerste toetsresultate om te sien of die intervensie suksesvol was, al dan nie. Dié data moet, ideaal gesproke, dan ook weer vergelyk word met die onderwyseres se beoordeling van die betrokke kind se prestasie. Die Gesellmeetinstrument kan vervang word deur die Herbstmeetinstrument, omdat die Herbstmeetinstrument die aspekte wat deur die Gesellmeetinstrument gemeet word, in 'n groot mate ondervang en daarop ingestel is om aan die behoeftes van die plaaslike populasie te voldoen. Daar kan weereens gepoog word om by die Herbstmeetinstrument 'n taalkomponent, wat die plaaslike populasie in die kultuur-billike sin van die woord, nie sal benadeel nie in te bou.

In 'n breë verband kan, met die beskikbaarstelling van fondse, 'n personeelontwikkelingsprogram saamgestel word waar die belangrikheid van vroeë ontwikkelingstimulasie beklemtoon word. Weens

die waardevolle bydrae wat onderrigpersoneel potensieel kan lewer, behoort aan dié personeel onderrig gegee te word in die onderwyseresevaluering van die kind se ontwikkelingsvlakke, ten einde probleme so vroeg as moontlik op te spoor.

In die literatuurstudie is die belangrikheid van die ouers se rol ten opsigte van hulle kinders se ontwikkeling, beklemtoon. Ouers moet dus aangemoedig word om toenemend meer by die opvoeding van hul kinders betrokke te raak.

SAMEVATTING

Sotho-kleuters ervaar probleme in hul eerste skooljaar. Dit noodsaak die evaluering van dié kinders se ontwikkelingsvlakke ten einde skoolgereedheid te bepaal. Weinig meetinstrumente wat aan die vereiste van kultuurbillikheid voldoen, is vir dié doel beskikbaar. Die Gesellmeetinstrument, wat vir die evaluering van kleuters se ontwikkelingsvlakke gebruik word, bevat taalkomponente wat daartoe lei dat die kultuurbillikheid van die meetinstrument bevraagteken kan word. Uit dié studie blyk dit dat die Herbstmeetinstrument, wat opgestel is om aan die behoeftes van die plaaslike populasie te voldoen, goed vergelyk met die reeds aanvaarde en wyd gebruikte Gesellmeetinstrument. Dit blyk dus wenslik te wees dat die Herbstmeetinstrument in die plaaslike opset toenemend meer in die plek van die Gesellmeetinstrument gebruik sal word.

Uit hierdie ondersoek wil dit voorkom asof die Herbstmeet-instrument as plaasvervanger in die Gesellmeetinstrument in die Oranje-Vrystaat gebruik kan word. Daar moet egter in gedagte gehou word dat taalkomponente, wat 'n belangrike aspek van skoolgereedheid uitmaak, nie deur die meetinstrument gemeet word nie en dat daar dus bykomende voorsiening vir die aspek gemaak sal moet word.

OPSOMMING

Jaarliks is daar 'n groot aantal swart skoolbeginners wat nie sub A. slaag nie. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat baie van die skoolbeginners nie die ontwikkelingstake - wat onderliggend is aan skoolgereedheid - bemeester het nie. Volgens Herbst (1989) ondervind Vrystaatse Sotho-skoolbeginners veral probleme met voorgrond/agtergrondwaarneming, vormkonstantheid, posisie in die ruimte, ruimtelike verhoudings, numeriese en kleurkonsepte, rigtingsin, en toon ook gebrekkige fynmotoriese vaardighede, asook emosionele onrypheid vir die skoolsituasie. Dit is dus belangrik om die ontwikkelingsvlakke van dié kinders te evalueer ten einde die probleemareas so vroeg as moontlik op te spoor. Die Herbstinstrument is ontwikkel om spesifieke ontwikkelingsprobleme wat Sotho-kleuters ondervind, te evalueer. 'n Validering van dié meetinstrument is gedoen deur 'n vergelyking met die Gesellmeetinstrument wat 'n wyd erkende en gebruikte ontwikkelingsmeetinstrument is. Uit die validering het dit geblyk dat die Herbstmeetinstrument al die konsepte, behalwe die taalkonsep, ondervang. Die subtoetse wat op taalkonsep betrekking het in die Gesellmeetinstrument, het egter die kultuurbillikheid van dié meetinstrument benadeel. Hierdie probleem is grootliks deur die Herbstmeetinstrument uitgeskakel, maar terselfdertyd bestaan daar steeds 'n behoefte aan 'n meetinstrument waarmee 'n meer kultuurbillike evaluering van die taalvermoë van die Sotho-

kleuter gedoen kan word. Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat die Herbstmeetinstrument die Gesellmeetinstrument sou kon vervang, mits addisionele aandag aan die evaluering van taalkomponente gegee word.

BRONNELYS

- BIEHLER, R.F.; RIPPLE R.E. & JAQUISH, G.A. (1982) Human development. Boston Mass: Houghton Mifflin.
- BIEHLER, L. (1987). Home-based alternatives in early childhood education. In Vandenberg, O. & Vergnani, T. Door to the future: The preschool child in South Africa. Bellville: University of the Western Cape.
- BLACKSTONE, T. & MORTIMORE, J. (1979). Disadvantage and education. London: Heinemann Education Books Ltd.
- BUTTON, H.W. & PROVENZO, E.F. (1983). History of education & culture in America. USA: Prentice-hall.
- CARSTENS, P.D. & DU PLESSIS, A.M. (1985). Education and manpower production (blacks) number 6. Bloemfontein: NIOB, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- CLARK, M.M. & CHEYNE, W.M. (1979). Studies in pre-school education. Britain: Edinburgh Ltd.
- CLARK-STEWART, A., PERLMUTTER, M. & FRIEDMAN S. (1988). Life-long human development. New York: John Willey & Sons, Inc.
- CRAIN, W.C. (1980). Theories of development - concepts and applications. New Jersey: Prentice-Hall.
- DEGANI, G.A. (1983). A Critique of the standardization of the Miller assessment for preschoolers. The American Journal of Occupational Therapy. 37, 6, 407-411.

- DAVENPORT, G.C. (1988). An introduction to child development. Oxford: University Press.
- DILMAN, I. (1983). Freud and human nature. England: Basil-Blackwell.
- ERIKSON, E. (1968). Identity youth and crisis. New York: Norton.
- GROSS, F.L. (1987). Introducing Eric Erikson - an invitation to his thinking . Lanham: University Press of America.
- GROVE, M.C. & HAUPTFLEISCH. (1977). Perseptuele ontwikkeling - 'n handleiding. Pretoria: Butterworth Uitgewers (Edms.) Bpk.
- GROVE, M.C. (1984). Skoolgereedheid: 'n Inleidende studie. Pretoria: Butterworth Uitgewers (Edms.) Bpk.
- HERBST, I. (1989). Die ontwikkeling en evaluering van 'n ontwikkelingstimulasieprogram vir die skolastiese voorbereiding van swart kleuters. Bloemfontein: Ongepubliseerde Doktorale proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- HERBST, I. (1985). Die invloed van geselekteerde spele en spelervaring op die visueel-perseptuele vermoë van die Sotho-skoolbeginners. Bloemfontein: ongepubliseerde proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- HOULTON, D. (1986). Cultural diversity in the primary school. London: Batsford Ltd.
- HURLOCK, E.B. (1980). Developmental psychology - a life-span approach (5th Edition). New York: McGraw-Hill.

- HUYSAMEN, G.K. (1986). Sielkundige meting - 'n inleiding. Pretoria: Academica.
- ILG, F. (1985). Scoring notes - the developmental examination. Connecticut: Gesell Institute of Human Development.
- ILG, F.L. & AMES, L.B. (1964). School readiness behavior tests used at the Gesell institute. London: Harper & Row Publishers.
- KAGAN, S.L. & ZIGLER, E.F. (1987). Early schooling: the national debate. London: Yale University Press.
- KOHLBERG, L. & KRAMER, R.B. (1960). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. New Jersey: Prentice Hall.
- KRITZINGER, M.S.B. & LABUSCHAGNE, F.J. (1972). Verklarende Afrikaanse Woordeboek. Pretoria: Van Schaik.
- LAWTON, J.T. (1982). Introduction to child development. USA: C. Brown Company Publishers.
- LOUW, D.A.; GERDES, L.C. & MEYER, W.F. (1990). Menslike ontwikkeling. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- LOUW, D.A.; GOUWS, L.A.; MEYER, W.F. & PLUG, C. (1991). Psigologie woordeboek. Johannesburg: Lexicon.
- MC SHANE. (1991). Cognitive development an information processing approach. Massachusetts: Basil Balckwell.
- MEISELS, S.J. (1987). Uses and abuses of developmental screening and school readiness testing. *Young Children*, 42, 2, 4-37.

MÖLLER, A.T. (1980) Inleiding tot die persoonlikheidsielkunde.
Durban: Butterworth.

OWEN, K. & TALJAARD, J.J. (1988). Handleiding vir die gebruik
van sielkundige en skolastiese toetse van die IPEN en NIPN.
Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers.

PAPALIA, D.E. & OLDS, S.W. (1986). Human development. New York:
McGraw-Hill.

RODGERS, D. (1982). Life-span human development. USA:
Brooks/Cole Publishers.

RUSHTON, J. & TURNER, J.D. (1975). Education and deprivation.
Manchester: University Press.

SCHIAMBERG, L.B. & SMITH, K.U. (1982). Human development. New
York: Macmillan Publishing Co., Inc.

SCHOEMAN, W.J. (1985). 'n Teoretiese model vir psigo-opleiding.
Bloemfontein: Departement Sielkunde.

SHUSTER, S.C. & ASHBURN, S.S. (1980). The process of human
development. Boston: Little, Brown and Company.

SMITH, P.K. & COWIE, H. (1988). Understanding children's deve-
lopment. New York: Basil Blackwell Ltd.

SPODEK, B. (1982). Handbook of research in early childhood
education. London: Collier Macmillan Publishers.

STRAUSS, J.P.; PLEKKER, S.J. & STRAUSS, J.W.W. (1992). Education
and manpower development 1991. Bloemfontein Research Insti-
tute for Education Planning, Faculty of Education, University
of the Orange Free State.

VANDENBERG, O. & VERGNANI, T. (1986). Providing services for preschool children in South Africa. Bellville: University of the Western Cape.

WOBER, M. (1975). Psychology in Africa, London. International African Institute.

YUSSEN, S.R. & SANTROCK, J.W. (1982). Child development: an introduction. VSA: C. Brown Company Publishers.



