

**DIE ONTWIKKELING EN EVALUERING VAN 'N  
SKOOLFASILITERINGSPROGRAM VIR VROEË  
SKOOLBEGINNERS**

**PETRUS DU TOIT HERBERT**

# **DIE ONTWIKKELING EN EVALUERING VAN 'N SKOOLFASILITERINGSPROGRAM VIR VROEË SKOOLBEGINNERS**

deur

**PETRUS DU TOIT HERBERT**

**Proefskrif ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad**

van

**Philosophiae Doctor**

**In die Fakulteit Geesteswetenskappe, Departement Sielkunde,**

**(in Kindersielkunde en Aanverwante Terreine)**

aan die

**Universiteit van die Vrystaat**

**Promotor: Dr. M.J. Theron**

**Mede-promotor: Prof. A. le Roux**

**November 2007**

# BEDANKINGS

Die uitvoering van dié projek is te danke aan die hulp en ondersteuning van verskeie persone. Graag dra ek my opregte dank hiervoor oor aan:

- My promotor, Dr. M.J. Theron (Direkteur: Gespesialiseerde Onderwys-ondersteuningsdienste) van die Wes-Kaap Onderwysdepartement, vir sy beskikbaarheid en die voorreg om die taak onder sy bekwame leiding te kon uitvoer.
- Mes. Saretta Louw; Truida Hofmeyr; Petra Dunn; Betsie Vlok; Annetjie Pienaar en Joey van der Westhuizen vir die uitwerk van die drie leerprogramme, wat 'n ongelooflike groot taak was. Dankie dat julle tot die bittereinde daar was.
- Me. Pauline van der Merwe, vir die raad en hulp met die statistiese verwerking van die data.
- Me. Namari Kotze vir haar ongelooflike veelsydigheid ten opsigte van die proeflees en taalkundige versorging van die proefskrif.
- Me. C. Park vir die tegniese versorging van die proefskrif.
- Die Wes-Kaap Onderwysdepartement vir die verlening van toestemming vir die projek, asook die 21 skole se skoolhoofde en graad een opvoeders vir hul volgehoue ondersteuning met die uittoets van die leerstof en die assessering van die leerders.
- My *eggenote*, Ann, sonder wie se onbaatsugtige liefde en volgehoue ondersteuning oor 'n tydperk van 24 jaar van studie, hierdie ideaal nooit verwesenlik sou kon word nie.
- My drie pragtige kinders, Rochelle, Ruan en Neal, vir hul volgehoue ondersteuning, motivering en belangstelling.
- My oorlede moeder vir haar inspirasie oor die jare heen.

**Soli Deo Gloria**

# INHOUDSOPGAWE

<b>HOOFSTUK 1</b>	
<b>INLEIDING, MOTIVERING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK .....</b>	<b>1</b>
1.1	INLEIDING .....
1.2	PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING VIR DIE STUDIE .....
1.3	DOEL VAN DIE NAVORSING.....
1.4	NAVORSINGSMETODE .....
1.5	UITEENSETTING VAN DIE STUDIE .....
1.6	BEGRIPSVERKLARINGE EN AKRONIEME .....
1.7	SAMEVATTING .....
<b>HOOFSTUK 2</b>	
<b>TEORETIESE BEGRONDING.....</b>	<b>11</b>
2.1	INLEIDING .....
2.2	SKOOLGEREEDHEID .....
2.3	KINDGEREEDHEID.....
2.4	DIE WAARDE VAN DIE ONTWIKKELINGSIELKUNDE .....
2.5	ONTWIKKELING AS 'N LEWENSLOOP-BENADERING.....
2.5.1	Ontwikkeling deur rypwording en ervaring .....
2.5.2	Lewenstadia-indeling .....
2.6	ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE KLEUTERTYDPERK EN DIE MIDDEL-KINDERJARE.....
2.6.1	Die kleutertydperk .....
2.6.1.1	<i>Ontwikkelingstake onderliggend aan skolastiese vordering.....</i>
2.6.1.1.1	<i>Perseptuele ontwikkeling.....</i>
2.6.1.1.2	<i>Motoriese ontwikkeling.....</i>
2.6.1.1.3	<i>Taalontwikkeling.....</i>

2.6.1.1.4	<i>Kognitiewe of intellektuele ontwikkeling</i> .....	57
2.6.1.1.5	<i>Emosionele ontwikkeling</i> .....	64
2.6.1.1.6	<i>Sosiale ontwikkeling</i> .....	65
2.6.1.1.7	<i>Spel as medium in die ontdekking van 'n wyer omgewing</i> .....	69
2.7	DIE MIDDELKINDERJARE .....	75
2.8	SAMEVATTING .....	77

### **HOOFSTUK 3**

## **NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING .....**

3.1	INLEIDING .....	80
3.2	ONDERLIGGENDE OPVOEDKUNDIGE FILOSOFIE EN BELEID .....	80
3.3	STRUKTUUR VAN DIE NASIONALE KURRIKULUM-VERKLARING VIR GRAAD R-9 (SKOLE) .....	82
3.3.1	Belangrike begrippe in die Leerareaverklarings .....	83
3.3.1.1	<i>Wat is 'n Leeruitkoms?</i> .....	83
3.3.1.2	<i>Wat is 'n Assesseringstandaard?</i> .....	84
3.3.1.3	<i>Hoe verskil 'n Assesseringstandaard van 'n Leeruitkoms?</i> .....	85
3.3.1.4	<i>Leerprogramme</i> .....	85
3.4	RIGLYNE WAT TYDENS DIE ONTWIKKELING VAN LEERPROGRAMME IN AG GENEEM MOET WORD .....	86
3.4.1	Tydstoekenning en gewigstoekenning .....	86
3.4.2	Integrasie .....	87
3.4.3	Leer- en onderrigondersteuningsmateriaal (hulpmiddels) .....	88
3.4.4	Groepering van assesseringstandaarde .....	88
3.4.5	Aspekte wat aandag behoort te verdien tydens die ontwikkeling van 'n leerprogram .....	89
3.4.6	Hoofdoel van elke afsonderlike leerprogram met die oog op programontwikkeling .....	91
3.4.6.1	<i>Geletterdheid</i> .....	91

3.4.6.2	<i>Gesyferdheid</i> .....	92
3.4.6.3	<i>Lewensvaardighede</i> .....	93
3.4.7	Die teikengroep van hierdie studie .....	93
3.5	ASSESSERING IN DIE GRONDSLAGFASE .....	94
3.5.1	Beginsels van Leerderassessering en Assesseringsbeleid .....	94
3.5.2	Doelstellings met betrekking tot assessering en verskillende vorme van assessering .....	95
3.5.3	Voorbeelde van assesseringsmetodes in die Grondslagfase.....	100
3.5.4	Verslaghouding (Rapportering) aangaande assessering .....	101
3.5.5	Leerderportefeulje .....	102
3.6	DIE DRIE KERNLEERAREAS IN DIE GRONDSLAGFASE.....	104
3.6.1	Tale (Geletterdheid) .....	104
3.6.1.1	<i>Definisie</i> .....	104
3.6.1.2	<i>Leeruitkomste</i> .....	105
3.6.2	Wiskunde (Gesyferdheid).....	122
3.6.2.1	<i>Definisie</i> .....	122
3.6.2.2	<i>Leeruitkomste</i> .....	123
3.6.3	Lewensoriëntering (Lewensvaardighede) .....	132
3.6.3.1	<i>Definisie</i> .....	132
3.6.3.2	<i>Leeruitkomste</i> .....	132
3.7	ONTWIKKELING VAN DIE SKOOLFASILITERINGSPROGRAM.....	138

#### **HOOFSTUK 4**

#### **DIE ONTWIKKELING VAN 'N SKOOLFASILITERINGSPROGRAM**

#### **EN 'N ASSESSERINGSINSTRUMENT VIR VROEË SKOOLBEGINNERS..... 140**

4.1	INLEIDEND .....	140
4.2	DIE ONTWIKKELING VAN DIE SKOOLFASILITERINGS- PROGRAM.....	141
4.2.1	Samestelling van die multifunksionele span.....	141

4.2.2	Analisering van al die navorsers se versamelde inligting .....	142
4.2.3	Samestelling van die programraamwerk .....	142
4.2.4	Werkswyse in die ontwikkeling van die program .....	143
4.2.5	Bladuitleg van die leerprogramme.....	148
4.2.6	Assessering en aanpassing van die program.....	154
4.3	<b>ONTWIKKELING VAN DIE ASSESSERINGSINSTRUMENT VIR SKOOLGEREEDHEID .....</b>	<b>156</b>
4.3.1	Inleiding.....	156
4.3.2	Ontwikkelingspan wat meetinstrument ontwikkel het .....	156
4.3.3	Metode van ontwikkeling .....	156
4.3.4	Omskrywing van die toetsmateriaal .....	159
4.3.4.1	<i>Motoriese ontwikkeling</i> .....	159
4.3.4.2	<i>Visueel perseptuele ontwikkeling</i> .....	160
4.3.4.3	<i>Ouditiewe persepsie</i> .....	161
4.3.4.4	<i>Syferkundigheid</i> .....	162
4.3.4.5	<i>Geletterdheid</i> .....	163
4.3.4.6	<i>Emosionele ontwikkeling</i> .....	164
4.3.4.7	<i>Sosiale ontwikkeling</i> .....	165
4.3.5	Afneemprosedures.....	165
4.3.6	Puntetoekenning .....	166
4.3.7	Betroubaarheid van die meetinstrument .....	166
4.3.8	Toets-hertoetsbetroubaarheid .....	167
4.3.9	Interne konsekwentheid .....	168
4.3.10	Bepaling van die effektiwiteit van die assesseringsinstrument.....	171
4.4	<b>SAMEVATTING .....</b>	<b>172</b>



<b>HOOFSTUK 5</b>	
<b>PROGRAMIMPLEMENTERING EN EVALUERING.....</b>	<b>173</b>
5.1	INLEIDING ..... 173
5.2	DIE IMPLEMENTERING VAN DIE PROGRAM ..... 173
5.2.1	Aksienavorsing..... 173
5.2.2	Stap 1 – Om te begin ..... 178
5.2.2.1	<i>Observasie</i> ..... 178
5.2.2.2	<i>Praat met ander</i> ..... 179
5.2.2.3	<i>Lees en kritiese denke</i> ..... 179
5.2.2.4	<i>Identifisering van kwessies wat op navorsing gefokus is</i> ..... 180
5.2.2.5	<i>Formulering van vrae en die ontwikkeling van idees</i> ..... 180
5.2.2.6	<i>Begin navorsingsdagboek</i> ..... 183
5.2.3	Stap 2 – Vestiging van konsultasie ..... 184
5.2.3.1	<i>Vestig groep</i> ..... 184
5.2.3.2	<i>Konsultasie met betrokkenes by die implementering van die program</i> ..... 185
5.2.3.3	<i>Verkry toestemming</i> ..... 186
5.2.3.4	<i>Dink oor etiese kwessies</i> ..... 186
5.2.4	Stap 3 – Samewerking ..... 188
5.2.4.1	<i>Gesamentlike beplanning</i> ..... 188
5.2.4.2	<i>Programimplementering aan die hand van 'n rooster</i> ..... 189
5.2.4.3	<i>Monitering van programimplementering</i> ..... 191
5.2.4.4	<i>Monitering en evaluering van verandering</i> ..... 192
5.2.5	Stap 4 – Verander saam ..... 193
5.2.5.1	<i>Konsultasie met groep en andere wat deur verandering geaffekteer word</i> ..... 193
5.2.5.2	<i>Kritiese reflektoring</i> ..... 194
5.2.5.3	<i>Optekening van opsomming oor proses en uitkomste</i> ..... 194

5.2.5.4	<i>Herassesseer situasie</i> .....	196
5.3	EVALUERING VAN DIE SKOOLFASILITERINGSPROGRAM DEUR OPVOEDERS .....	197
5.4	EMPIRIESE EVALUERING VAN DIE SKOOLFASILITERINGS- PROGRAM.....	200
5.4.1	Die navorsingsontwerp.....	200
5.4.2	Toepassing van die program.....	202
5.4.3	Hipotesestelling.....	202
5.4.4	Die verwerking van die data .....	204
5.5	SAMEVATTING .....	204

## **HOOFSTUK 6 BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS .....205**

6.1	INLEIDING .....	205
6.2	BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS .....	205
6.2.1	Bevindinge ten opsigte van die aksienavorsing.....	205
6.2.1.1	<i>Geletterdheid</i> .....	205
6.2.1.2	<i>Gesyferdheid</i> .....	208
6.2.1.3	<i>Lewensvaardighede</i> .....	210
6.2.1.4	<i>Vergelyking van evaluerings per vraag van al drie die leerprogramme</i> .....	212
6.2.1.5	<i>Samevattend</i> .....	213
6.2.1.6	<i>Bevindinge op grond van waarneming en gesprekvoering</i> .....	214
6.2.2	Resultate van empiriese evaluering .....	215
6.2.2.1	<i>Vergelyking van die eksperimentele en die kontrolegroep op voormetingsvlak</i> .....	215
6.2.2.2	<i>Vergelyking van die eksperimentele en kontrolegroepe deur middel van verskiltellings</i> .....	218
6.2.2.3	<i>Vergelyking van die eksperimentele en kontrolegroepe deur gebruik te maak van verbandsterktes</i> .....	220
6.3	BESPREKING VAN DIE PROJEK EN DIE RESULTATE .....	223

6.4	AANBEVELINGS .....	225
6.5	SLOT.....	226
	<b>OPSOMMING .....</b>	<b>227</b>
	<b>SUMMARY.....</b>	<b>229</b>
	<b>BRONNELYS.....</b>	<b>231</b>
BYLAE A:	DIE MEETINSTRUMENT.....	251
BYLAE A:	MEETINSTRUMENT – AFRIKAANS .....	252
BYLAE A:	MEETINSTRUMENT – ENGELS .....	253
BYLAE A:	MEETINSTRUMENT - ISIXHOSA.....	254
BYLAE B:	VRAELYS VIR OPVOEDERS – AFRIKAANS.....	255
BYLAE B:	VRAELYS VIR OPVOEDERS – ENGELS .....	256
BYLAE C:	SKOOLFASILITERINGSPROGRAM .....	257

## LYS VAN FIGURE

Figuur 4.3:	Frekwensie-verspreiding van toetsresultate .....	171
Figuur 5.1:	Armstrong en Moore (2004) se aangepaste model aangaande medewerkende aksienavorsing vir inklusiewe onderrig .....	176
Figuur 6.1:	Die gemiddelde evalueringspunt van die opvoeders per vraag: <i>Geletterdheid</i> .....	206
Figuur 6.2:	Die gemiddelde evalueringspunt van die opvoeders per vraag: <i>Gesyferdheid</i> .....	208
Figuur 6.3:	Die gemiddelde evalueringspunt van die opvoeders per vraag: <i>Lewensvaardighede</i> .....	211
Figuur 6.4:	Gemiddelde evalueringspunt per vraag per leerprogram deur die opvoeders toegeken.....	212
Figuur 6.5:	Voorstelling van die gemiddelde evalueringspunt per leerprogram deur die opvoeders .....	213
Figuur 6.6:	Vergelyking van die eksperimentele en kontrolegroepe ten opsigte van al die ontwikkelingsvaardighede op voormetingsvlak .....	216
Figuur 6.7:	Grafiese voorstelling van die voor- nametingsresultate van die eksperimentele groep .....	218
Figuur 6.8:	Grafiese voorstelling van die effek van die skoolfasiliterings- program deur middel van verskiltellings .....	220
Figuur 6.9:	Grafiese voorstelling van die effek (verbandsterktes) van die skoolfasiliteringsprogram .....	221

## LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1:	Formele onderrigtydstoekenning vir die Grondslagfase .....	87
Tabel 3.2:	Staatskoerant No. 29626 .....	101
Tabel 3.3:	Staatskoerant no. 29626 .....	103
Tabel 3.4:	Leeruitkoms 1: Engels Huistaal en assesseringstandaarde .....	109
Tabel 3.5:	Leeruitkoms 2: Engels Huistaal en assesseringstandaarde .....	111
Tabel 3.6:	Leeruitkoms 3: Engels Huistaal en assesseringstandaarde .....	114
Tabel 3.7:	Leeruitkoms 4: Engels Huistaal en assesseringstandaarde .....	117
Tabel 3.8:	Leeruitkoms 5: Engels Huistaal en assesseringstandaarde .....	119
Tabel 3.9:	Leeruitkoms 6: Engels Huistaal en assesseringstandaarde .....	121
Tabel 3.10:	Leeruitkoms 1: Wiskunde en assesseringstandaarde .....	126
Tabel 3.11:	Leeruitkoms 2: Wiskunde en assesseringstandaarde .....	127
Tabel 3.12:	Leeruitkoms 3: Wiskunde en assesseringstandaarde .....	129
Tabel 3.13:	Leeruitkoms 4: Wiskunde en assesseringstandaarde .....	130
Tabel 3.14:	Leeruitkoms 5: Wiskunde en assesseringstandaarde .....	131
Tabel 3.15:	Leeruitkoms 1: Lewensoriëntering en assesseringstandaarde .....	135
Tabel 3.16:	Leeruitkoms 2: Lewensoriëntering en assesseringstandaarde .....	136
Tabel 3.17:	Leeruitkoms 3: Lewensoriëntering en assesseringstandaarde .....	137
Tabel 3.18:	Leeruitkoms 4: Lewensoriëntering en assesseringstandaarde .....	138
Tabel 4.1:	Koppelling van funksioneringsvlakke aan leervlakke .....	145
Tabel 4.2:	Uiteensetting van statistiek van frekwensie-verspreiding soos in figuur 4.3 .....	172
Tabel 5.2:	Nasionale Kodes vir rapportering oor leerderprestasie .....	198
Tabel 6.1:	Variansie-analise van voortoetsingsresultate met die groep (eksperimenteel of kontrole) as die onafhanklike veranderlike.....	215
Tabel 6.2:	Eksperimentele Groep: T-toets vir beduidendheid van verskille tussen voor- en nameting.....	217

Tabel 6.3:	Kontrolegroep: T-toets vir beduidendheid van verskille tussen voor en nametings .....	217
Tabel 6.4:	T-toets vir die beduidendheid van verskille in verskiltellings .....	219
Tabel 6.5:	Eta koëffisiënte van beide eksperimentele en kontrolegroepe .....	220
Tabel 6.6:	Persentasie verbetering ten opsigte van verbandsterktes: Eksperimentele teenoor kontrolegroep .....	221

## LYS VAN DIAGRAMME

- Diagram 4.1: Verskillende leerareas geïntegreer in die  
Geswyferdheid–leerprogram ..... 147
- Diagram 4.2: 'n Skematiese voorstelling wat al die aspekte met die  
ontwikkeling van die drie leerprogramme illustreer ..... 155

## HOOFSTUK 1

# INLEIDING, MOTIVERING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK

### 1.1 INLEIDING

Die relevantheid van skoolgereedheid kan afgelei word uit die hoeveelheid literatuur wat die afgelope paar dekades daaroor verskyn het. Skoolgereedheid is al beskryf as een van die mees omstrede onderwerpe in die onderwys (Engelbrecht, 1991). Dit blyk 'n aangeleentheid van besondere belang vir die ouer, die opvoeder, die sielkundige en alle opvoedkundige navorsers te wees.

Volgens statistiek wat van die Nasionale Onderwysdepartement verkry is, begin daar jaarliks, sedert begin 2002, 1 289 000 graad een leerders hul skoolloopbaan in die Republiek van Suid-Afrika (Departement van Onderwys [hierna verwys as DvO], 2006). In die Wes-Kaap alleen gaan daar sedert 2002 jaarliks gemiddeld ongeveer 90 500 graad een leerders vir die eerste keer skool toe (Wes-Kaap Onderwysdepartement [hierna verwys as WKOD], 2006a). Dit sluit die sogenaamde 5½ jariges in, wat weens veranderde wetgewing ook skool toe mag gaan, mits hulle voor of op 30 Junie in die jaar van skooltoetredes ses jaar oud word en vir formele onderwys gereed is (Staatskoerant, 11 Desember 2001). Intussen maak nuwe wetgewing dit sedert die begin van 2004 nou ook moontlik, dat ouers/voogde hul kinders in graad een mag inskryf sonder dat 'n skoolgereedheidstoets afgelê is (Staatskoerant, 28 November 2002). Dit beteken nou dat die ouderdomme van leerders by skooltoetredes in graad een, binne al die bevolkingsgroepe in die RSA, dus vanaf vyf en 'n half tot sewe jaar wissel. Bestaande wetgewing, naamlik dat die kind skoolpligtig is in die jaar waarin hy/sy sewe jaar oud word, bly egter steeds van krag (Kotzé & Van der Walt, 1990). By implikasie beteken dit dus nou dat, volgens veranderde wetgewing, leerders wat voorheen nog in pre-primêre klasse/skole was, hulle nou reeds in graad een kan bevind.

Skoolgereedheid is volgens Plug, Louw, Gouws en Meyer (1997), Maxwell, Bryant, Ridley en Scott-Little (2001) en Pieterse (2001) 'n omvattende begrip wat aandui dat



kinders 'n spesifieke vlak van fisieke, motoriese, taal-, kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling bereik het. Dit sal hulle in staat stel om aan die vereistes van die skool te voldoen, ten einde by formele opvoeding binne die skoolkonteks te kan baatvind. In die verslag van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing is skoolgereedheid as 'n voorwaarde vir suksesvolle onderwys erken (RGN, 1981). Skool- en leergereedheid is 'n voorwaarde vir en vorm die basis van 'n suksesvolle skoolloopbaan, maar is veral tydens die aanvangsonderwys van kritieke belang. Van Rooyen en Engelbrecht (1997) het bevind dat daar baie min leerders is wat met hulle eerste skooltoelating ten volle skoolgereed is. Derbyshire (2003), Herbst, Schoeman en Hysamen (1993) is dit eens dat skoolgereedheidsprobleme nie net die aanvangsonderwys van die kind kompliseer nie, maar ook in baie gevalle sy algemene skolastiese vordering benadeel en gevolglik ook dikwels sy totale volwassewording negatief affekteer.

Volgens 'n longitudinale studie van Bender (1990), bepaal skool- en leergereedheid nie alleen die kind se skoolvordering in die aanvangsklas (graad 1) nie, maar beïnvloed dit ook sy verdere skoolvordering in graad 2 en selfs tot in die sekondêre skoolfase. Dit bepaal trouens ook sy uiteindelijke houding en gesindheid teenoor die skool, die wêreld van werk en die lewe self.

Dit blyk dus dat skoolgereedheid 'n belangrike rol in die volle aktualisering van menslike potensiaal speel. Skoolgereedheid blyk 'n voorwaarde vir effektiewe leeraktualisering by die primêre skool leerder te wees (Grobler, 1975). Dit is ook 'n bekende feit dat die eise wat die hedendaagse formele onderwys aan leerders stel, vereis dat die leerder met skooltoetrede skoolgereed sal wees (Grové, 1979). Dit impliseer dat die kind ten minste aan die minimum vereistes, wat deur die assesseringstandaarde vir Graad R (ten opsigte van die drie leerprogramme: Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede) gestel word, sal voldoen.

Die graad van skoolgereedheid waarmee 'n kind tot die formele leersituasie toetree, is van fundamentele belang en dien as 'n bepalende faktor vir sy toekomstige leersukses. Dit hang dikwels af of die kind voorskoolse onderrig ontvang het, al dan nie (Verhoef, 1989).

Volgens Bezuidenhout (1995), De Villiers (1997) en Marais (1991) verskil skoolbeginners aansienlik van mekaar ten opsigte van hul mate van skoolgereedheid.

Navorsing in baie lande het bevind dat leerders wat tot graad een toetree, nie oor die nodige kennis, vaardighede en houdings beskik het om doeltreffend aan formele skoolonderrig deel te neem nie (WKOD, 2006b). Hierdie situasie kan moontlik aan faktore soos die volgende toegeskryf word, naamlik: armoede, televisie, beduidende agterstande ten opsigte van motoriese ontwikkeling, gebrek aan spelgeleenthede, swak taalgebruik deur rolmodelle, dwelm- en drankmisbruik tydens swangerskap, ondervoeding, enkelouergesinne, ongeletterde ouers, gebrek aan ouerbetrokkenheid by die lewens van kinders, gebrek aan omgang met boeke voor skooltoetrede, ens. (WKOD, 2006b).

Aan die begin van 2002 en 2003, is daar 9 364 onderouderdom-leerders (ongeveer 10% van alle graad een leerders) dwars oor die Wes-Kaap geëvalueer, ten einde hul stand van skoolgereedheid te bepaal. Daar is toe bevind dat slegs 36,69% van dié leerders skoolgereed was. Die gemiddelde slaagsyfer in Geletterdheid en Gesyferdheid van al die graad drie leerders, wat in 2002 in die provinsie geëvalueer is, was 36% (WKOD, 2006b). Die vraag sou dus gestel kon word of daar nie moontlik 'n direkte korrelasie tussen die skoolgereedheidsyfer (36,69%) en die leerders wat Geletterdheid en Gesyferdheid geslaag het (36%), is nie.

Volgens die navorsers in 'n vorige paragraaf is daar wel 'n direkte korrelasie tussen skoolgereedheid en skoolprestasie. Daar sou dus met redelike sekerheid gekonstateer kan word dat, ten minste een van die redes waarom leerders in die Wes-Kaap so swak in Geletterdheid en Gesyferdheid vaar, die feit is dat so 'n klein persentasie van hulle skoolgereed by skooltoetrede is. As die slaagsyfer vir graad drie Geletterdheid en Gesyferdheid, asook die slaagsyfer vir skoolgereedheid in aanmerking geneem word, dan wil dit voorkom asof hopeloos te veel leerders na graad twee bevorder is.

Dit is ook betekenisvol om daarop te let dat benewens die 36,69% leerders wat nie skoolgereed bevind is nie, daar aan die einde van 2002 en 2003 slegs vir ongeveer 7 tot 8% van graad een leerders in die Wes-Kaap aanbeveel is dat hulle meer tyd in

die graad benodig, en dus nie na graad twee bevorder kon word nie. Dit sluit die ongeveer 1% leerders uit wat met ondersteuning bevorder is (WKOD, 2006a). Op grond van die voorafgaande inligting sou verwag kon word dat veel meer leerders in graad een teruggehou behoort te word.

Jooste (1983) beweer dat baie van die leerprobleme op skool uit die jare waarin aanvangsleer plaasvind voortspruit, aangesien bepaalde leerinhoud aan die leerders voorgehou is waarvoor hulle nog nie ten volle gereed was nie.

Volgens Verhoef, Krüger en Engelbrecht (1990) sal die leerder met ontwikkelings-agterstande moeilik by die formele skool se leer- en onderrigwyses en leereise van graad een aanpas. Indien die eise wat aan hom gestel word te ver buite sy bereik is, sal hy nie vir die uitdaging ontvanklik wees nie.

Hierbenewens is die skool ook 'n vreemde milieu vir die kind wat nie doelgerig vir skooltoetreding voorberei is nie. Volgens Onderwyswitskrif Vyf, wat oor Vroeë Kindontwikkeling handel, word ongeveer 40% van die kinders in die RSA groot in omstandighede wat gekenmerk word deur armoede en verwaarlosing. Kinders wat in sodanige omstandighede grootword, sukkel om op skool aan te pas, benodig dan ook dikwels meer tyd in die fase en van hulle verlaat dan selfs die skool op 'n baie vroeë ouderdom (DvO, 2001a; Hay & Hay, 1999).

Navorsing wat deur die Universiteit van Stellenbosch onderneem is, het weer gevind dat graad een leerders wat vanuit lae sosio-ekonomiese omstandighede afkomstig is, 'n agterstand van sowat twee jaar teenoor hul klasmaats het ten opsigte van geletterdheid (Die Burger, 28 September 2004). Daar kan verwag word dat baie van hierdie leerders moontlik reeds vroeg in hul skoolloopbaan met mislukking gekonfronteer sal word, omdat hulle nie die voorgeskrewe leerstof in graad een kon bemeester het nie. Taylor (1989) reken dat mislukking in die eerste skooljaar die enkele grootste faktor is wat bydra tot die vertraging van leerders se vloei deur die opvoedingsstelsel en die instandhouding van die hoë vlak van ongeletterdheid.

Volgens statistiek wat van die Nasionale Onderwysdepartement verkry is, het 1 588 591 leerders in 1994 graad een in die Republiek van Suid-Afrika begin, waarvan slegs 538 909 (34%) graad 12 in 2005 geslaag het (DvO, 2006). In vergelyking hiermee, het 99 158 leerders in 1995 graad een in die Wes-Kaap begin,

waarvan slegs 40 459 (41%) in 2006 vir graad 12 ingeskryf was (WKOD, 2006a). Dit sluit diegene uit wat moontlik gedurende hierdie tydperk die gewone hoofstroomskole verlaat het en hulle by Verdere Onderwys- en Opleidingskolleges (VOO), sentrums vir Volwasse Onderwys of dalk privaatskole ingeskryf het. Dit is betekenisvol om daarop te let dat byna dieselfde persentasie leerders wat in graad een skoolgereed is, ook graad twaalf slaag.

Volgens Hanekom (1991) is die algemene beskouing van akademiese onderprestasie en uitsakking 'n komplekse probleem waarvoor daar geen maklike oplossing of kitsklaar regstelling bestaan nie. Die ideaal is dat dit liefers voorkom behoort te word. In aansluiting hierby het navorsing getoon dat voorkomende optrede, deur die blootstelling van jong kinders aan gepaste vroeë stimulerende ervarings, 'n waardevolle bydrae tot die bemeestering van essensiële ontwikkelingstake vir skooltoetredende kan lewer (Herbst et al., 1993).

Daarom is dit vir die navorser baie belangrik dat die kind by skooltoetredende skoolgereed sal wees óf dat bogenoemde aspek bevorder sal word.

Dit is noodsaaklik om daarop te wys dat, in terme van die SA Skolewet, 'n leerder nie "skoolgereed" hoef te wees nie. Die uitgangspunt is dat die skool vir die leerder gereed moet wees en nie andersom nie. Die vraag is dan: Is die skool en skoolkurrikulum sodanig dat die skool in elke leerder se behoeftes kan voorsien, ongeag of die leerder skoolgereed is of nie?

## **1.2 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING VIR DIE STUDIE**

Die 63,31% onderouderdom-leerders (5½ jariges) wat gedurende 2002 en 2003 nie skoolgereed in die Wes-Kaap bevind is nie, is vir die navorser 'n ernstige bron van kommer. Soos voorheen gestel, het die WKOD in 2002 bevind dat slegs 36% van die provinsie se graad drie leerders die lees- en syferkundigheidsuitkomst bereik het. 'n Verdere skokbevinding was dat die oorgrote meerderheid leerders in graad drie, twee tot drie jaar benede die verwagte peil presteer (WKOD, 2006b). Op grond van dié statistiek het die navorser in 'n vorige paragraaf die afleiding gemaak dat min of meer dieselfde persentasie van die graad drie leerders moontlik ook by skooltoetredende nie skoolgereed was nie. Volgens reeds genoemde statistieke is dit vir die navorser dus baie duidelik dat daar 'n dringende behoefte aan 'n program of een

of ander vorm van oorbruggingshulp bestaan om onderouderdom-leerders (die sogenaamde 5½ jariges) se skoolgereedheid te bevorder. Onderwyswitskrif Ses stel dit duidelik dat hierdie leerders op hulpverlening en ondersteuning geregtig is (DvO, 2001b). Dit het ook uit talle gesprekke wat die navorser met grondslagfase-opvoeders, skoolhoofde en kurrikulumadviseurs gevoer het, duidelik geword dat daar 'n dringende behoefte aan 'n goeie skoolfasiliterings-/skoolgereedheidsprogram bestaan.

Ten spyte van die feit dat Onderwyswitskrif Ses (wat handel oor leerders se spesiale leerbehoefte) meld dat alle leerders oor die innerlike potensiaal, energie, nuuskierigheid, verbeeldingrykheid en vermoë beskik om te kan leer (DvO, 2001b), is daar volgens Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht (1999) ook baie opvoeders wat voel dat hulle nie oor die nodige opleiding en ondersteuning beskik om aan die uitdagings wat leerders aan hulle stel, te voldoen nie. De Villiers (1997) is van mening dat daar iets drasties gedoen sal moet word om opvoeders se onderwysvaardighede te verbeter sodat hulle leerders se graad van skoolgereed kan help bevorder. Die afleiding wat die navorser hieruit maak, is dat daar baie opvoeders is wat nie gereed is om die leerder op sy vlak van funksionering te ontmoet en skoolgereedheid te bevorder nie.

Die navorser het ook in sy interaksie met baie Grondslagfase-opvoeders tot die gevolgtrekking gekom dat van hulle oor géén skoolfasiliteringsprogramme (skoolgereedmakingsprogramme) beskik nie. Deur middel van die daarstelling van 'n skoolfasiliteringsprogram, wil die navorser daardeur poog om Grondslagfase-opvoeders juis te help bemagtig, sodat hulle ten spyte van groot klasse, administratiewe laste, ens. effektief onderrig aan skoolbeginners kan gee.

Omdat die navorser as sielkundige glo in voorkomende optrede, kan die daarstelling van 'n skoolfasiliteringsprogram ook help met die vroeë identifisering van leerders in die Grondslagfase wat moontlik leerstoornisse of die een of ander vorm van leerprobleme ondervind. Juis deur middel van die vroeë identifisering van moontlike leerstoornisse of leerprobleme én die nodige opvoedkundige intervensie(s), kan 'n leerder sodoende gehelp word, sodat hy in staat sal kan wees om sy volle potensiaal op skool te kan verwesenlik. Pro-aktiewe optrede deur Grondslagfase-opvoeders, deur middel van vroeë intervensie(s), kan bydra dat leerders 'n positiewe skolastiese

selfbeeld ontwikkel, en nie enige rede hoef te hê om skool vroegtydig te verlaat nie. Juis omdat die navorser glo in voorkomende optrede, sal hy ook wil toesien dat die skoolkurrikulum voorsiening sal maak vir ondersteuning van skoolbeginners wat nog nie skoolgereed is nie.

Die DvO beveel buigsaamheid ten opsigte van programontwikkeling aan. Deur middel van Grade R en een se assesseringstandaarde, die onderliggende kriteria ten opsigte van skoolgereedheid en die ontwikkelingsielkunde, wil die navorser die kurrikulum meer buigsaam ten opsigte van die akkommodering van alle skooltoetreders, ongeag hul vlak van funksionering, help maak.

Skoolgereedheid sal meebring dat leerders in selfstandige, verantwoordelike en trotse landsburgers, wat hulle regmatige plek in die samelewing sal kan inneem en volstaan, kan ontwikkel.

Daarbenewens eis belastingbetalers dat die belasting wat hulle betaal, effektief en doeltreffend deur die Staat aangewend moet word. Die miljarde rande wat die Staat jaarliks aan die verbetering van gehalte-onderwys spandeer, noodsaak dit dat leerders leersukses moet behaal. Daarom moet toegesien word dat leerders skoolgereed is wanneer hulle met formele onderwys begin.

Ten slotte kon die navorser nêrens in die Wes-Kaap of in die res van die RSA enige skoolfasiliteringsprogramme vind wat aan die hand van die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) ontwikkel is, of aan die hand daarvan geassesseer is nie.

Die voorafgaande het die navorser daartoe gedryf om 'n skoolfasiliteringsprogram te ontwikkel.

### **1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING**

Die doel van die studie is om 'n effektiewe skoolfasiliteringsprogram te ontwikkel waarvolgens skoolbeginners die kennis, vaardighede en ingesteldheid kan ontwikkel, wat vir suksesvolle leer vereis word.

## 1.4 NAVORSINGSMETODE

Die navorser sal by wyse van 'n literatuurstudie vasstel wat die kennis, vaardighede en ingesteldhede is waaroor 'n skoolbeginner moet beskik ten einde met formele skoolonderrig te kan begin. Hy sal daarna riglyne binne die raamwerk van die Nasionale Kurrikulumverklaring ontwikkel, waaraan 'n skoolfasiliteringsprogram sal moet voldoen. Daarna sal die navorser met die hulp van 'n multifunksionele span kundiges 'n skoolfasiliteringsprogram ontwikkel. 'n Aantal skole sal volgens bepaalde kriteria geïdentifiseer word. Die Grondslagfase-onderwysers van hierdie skole sal opgelei word om die skoolfasiliteringsprogram te implementeer en hulle sal van die program voorsien word. Die skoolbeginners by die geïdentifiseerde skole sal vooraf ten opsigte van skoolgereedheidstand getoets word. Nadat die skoolfasiliteringsprogram vir ongeveer 'n jaar geïmplementeer is, sal die leerders se vordering weer getoets word om die effektiwiteit van die fasiliteringsprogram te bepaal en moontlike aanpassings daaraan te maak.

## 1.5 UITEENSETTING VAN DIE STUDIE

- In hoofstuk **twee** sal daar 'n Literatuurondersoek oor die ontwikkelingstake, wat as essensieël vir skoolgereedheid beskou word, gedoen word.
- In hoofstuk **drie**, wat handel oor die Nasionale Kurrikulumverklaring, sal riglyne aangedui word, waarvolgens leerprogramme ontwikkel behoort te word.
- Die eerste deel van hoofstuk **vier** handel oor die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, terwyl die tweede deel van die hoofstuk sal handel oor die ontwikkeling van 'n assesseringsinstrument, wat as voortoets vir die identifisering van moontlike uitvalle by vroeë skoolbeginners gebruik sal word én om hul stand van skoolgereedheid te help bepaal.
- Hoofstuk **vyf** handel oor die evaluering van die program deur aksienavorsing, die voltooiing van 'n vraelys deur opvoeders oor die program en 'n voor- en natoets van leerders se skoolgereedheidsontwikkeling.
- Hoofstuk **ses** handel oor die bevindinge van die navorsing, ontleding en die interpretasie van die evalueringresultate. Ten slotte word aanbevelings oor die

moontlike aanpassing van die program en die verdere implementering daarvan maak.

## 1.6 BEGRIPSVERKLARINGE EN AKRONIEME

Vir die doel van hierdie studie sal onder meer van die volgende begrippe gebruik maak word:

- *Skoolfasiliteringsprogram*. Dié begrip dui eintlik op die ontwikkeling van 'n "skoolgereedmakingsprogram" vir leerders wat 5½ jaar oud is en hulself voor 2002 nog in pre-primêre onderwys bevind het. Die begrip "skoolgereedmaking" is nie meer in sommige Suid-Afrikaanse onderwysgeledere aanvaarbaar nie. Die beleidmakers is van mening dat die skool vir die leerder gereed moet wees en nie noodwendig die leerder vir die skool nie. Die skool moet leer *fasiliteer*, ongeag die "skoolgereedheidstand" van die leerder. Die navorser het gevolglik besluit om in hierdie studie eerder van die term *skoolfasiliteringsprogram*, as van die term "skoolgereedheidsprogram", gebruik te maak. Die navorser sal nogtans van albei terme in hierdie studie gebruik maak.
- *Opvoeder*. In hierdie konteks word daar verwys na die onderwyser in die Grondslagfase (Grade R-3).
- *Leerders*. Vir die doel van hierdie studie sal die begrip *leerder(s)* gebruik word, behalwe wanneer daar verwys word na "ouers" en hul "kind(ers)". Afhangende van die konteks, sal die begrip kind(ers) ook wel gebruik word.
- *Grondslagfase*. Dié begrip dui op die onderwysfase waarin Grade R-3-leerders hulle bevind. Die Grondslagfase maak deel uit van die Vroeë kindontwikkeling (VKO) (WKOD, 1997;1999).
- *Vroeë kindontwikkeling*. Dié begrip word as 'n sambreelterm gedefinieer wat toegepas word op die prosesse waarvolgens kinders vanaf geboorte tot op die ouderdom van nege jaar fisies, verstandelik, emosioneel, moreel en sosiaal groei en ontwikkel (DvO, 2001a; WKOD, 1997; 1999).
- *Uitkomsgebaseerde Onderrigbenadering (UGO)*. Volgens dié begrip moet UGO gedryf word deur die uitkoms wat deur die leerder aan die einde van 'n



leerervaring (proses) gedemonstreer moet word. Uitkomsgebaseerde Onderrig, gebaseer op die filosofie dat alle leerders kan leer, definieer duidelik wat die leerders behoort te ken en kan doen, asook wat hulle gesindhede en houdings moet wees (DvO, 2002b; 2002c; 2002d; WKOD, 1999).

- *Asseseringstandaarde*. Dit is die kennis, vaardighede en waardes wat leerders moet toon ten einde die leeruitkomste in elke graad te kan bereik (DvO, 2002b; 2002c; 2002d).
- *Leerstoornis*. Dit is daardie faktore wat onderrig en leer verhinder, wat binne in die leerder self geleë is (intrinsieke faktore), asook dié wat buite die leerder lê (ekstrinsieke faktore) (DvO, 2002).

Daar sal voorts van die volgende akronieme gebruik gemaak word:

- DvO = Nasionale *Departement* van Onderwys
- WKOD = *Wes-Kaap* Onderwysdepartement
- UGO = *Uitkomsgebaseerde* Onderwys
- VKO = *Vroeë Kindontwikkeling*.

## 1.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het die navorsers ter inleiding aangedui hoe belangrik dit is dat leerders by skooltoetreding wel skoolgereed sal wees. Die omvang van die skoolgereedheidsprobleem in die Wes-Kaap is bespreek. Die motivering en doel van die studie is aangedui. Daar is ook beskryf hoe die navorsing gedoen sal word.

In die volgende hoofstuk volg 'n literatuurondersoek oor wat skoolbeginners by skooltoetreding behoort te weet, en kan doen, asook wat hulle ingesteld (houdings) behoort te wees.

## HOOFSTUK 2

# TEORETIESE BEGRONDING

### 2.1 INLEIDING

Voorheen is leerders vir skoolgereedheid getoets. Indien hulle nie skoolgereed was nie, is hulle aan 'n skoolgereedmakingsprogram onderwerp óf vir spesiale onderwys verwys. Die uitgangspunt was dat die leerder vir die skool gereed moes wees vir formele onderrig. Leerders is by skooltoetreding aan 'n skoolgereedheidstoets(e) onderwerp. Dié toets(e) het ten doel gehad om te bepaal of die leerder(s) oor die nodige kennis, vaardighede en houdings beskik wat noodsaaklik is vir die aanleer van lees-, skryf- en rekenvaardighede. Bogenoemde het geïmpliseer dat die onderrigprogram vir aanvangsonderrig betreklik homogeen kon wees. Die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) in 1998 in Suid-Afrika, het egter die grondslag van 'n totaal nuwe benadering ten opsigte van onderwys ingelei, wat meebring dat bogenoemde benadering deesdae nie meer aanvaar word nie. Waar die leerder voorheen vir die skool gereed moes wees, moet die skool nou gereed wees om die leerder te ontvang. Die implikasie hiervan is dat die skool moet vasstel wat die leerder se ontwikkelingsstand is en dit dan as basis vir verdere, progressiewe ontwikkeling gebruik. Hierdie nuwe benadering impliseer dat die opvoeder tydens aanvangsonderrig vir diversiteit voorsiening moet maak. Dit stel dus veel hoër eise aan die opvoeder in terme van programontwikkeling, in vergelyking met 'n homogene aanvangsonderrigbenadering. Dit behels ook dat die grondslagfase opvoeder 'n indiepte kennis van: (i) die ontwikkeling van die skoolbeginner moet hê, (ii) die leerders goed moet kan assesser, (iii) onderwysdifferensiasie in die grondslagfase moet kan toepas en (iv) onderrigleerprogramme vir leerders in die grondslagfase moet kan ontwikkel.

Omdat die navorser na konsultasie met graad een opvoeders besluit het om 'n skoolfasiliteringsprogram vir leerders tussen die ouderdomme drie tot sewe jaar te ontwikkel, is die doel van hierdie hoofstuk juis om progressief en duidelik aan te dui watter kennis, vaardighede en houdings kinders tussen drie- en sewejarige

ouderdom behoort te bemeester. Dit is noodsaaklik om daarop te wys dat, alhoewel navorsing aangedui het dat kinders van dieselfde ouderdom min of meer op dieselfde ontwikkelingsvlakke kan wees, skoolbeginners hulle op verskillende ontwikkelingsvlakke bevind. Die verskil in ontwikkelingsvlakke kan aan verskillende faktore toegeskryf word, byvoorbeeld genetiese faktore, wanvoeding, swak sosio-ekonomiese omstandighede en die hoeveelheid en kwaliteit van stimulasie waaraan die kind blootgestel is (DvO, 2001a; WKOD, 2006b).

Om 'n skoolfasiliteringsprogram te kan ontwikkel en om leiding aan Grondslagfase opvoeders ten opsigte van assessering te kan gee, sal die navorser nou verder in hierdie hoofstuk aandui watter kennis, vaardighede en houdings kinders, volgens navorsing, tussen drie-en sewejarige ouderdom behoort te bemeester. Dit sal vir die opvoeder help om die leerders se ontwikkelingsvlak(ke) te kan vasstel, en ook aandui watter kennis, vaardighede en houdings die kind volgende behoort te verwerf, m.a.w. riglyne ten opsigte van onderrig en leerprogramontwikkeling bied.

Daar behoort deeglik kennis geneem te word dat dit prioriteit in die grondslagfase is om die leerder te leer praat, lees, skryf en reken. Die navorser sal daarom in hierdie hoofstuk nie 'n volledige ontwikkelingsbeeld van die skoolbeginner weergee nie, maar hoofsaaklik fokus op die kennis, vaardighede en houdings wat verband hou met praat, lees, skryf en reken.

Soos reeds vroeër genoem, het die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) ook 'n klemverskuiwing aangaande die benadering tot leerders meegebring. Dit is nie meer 'n geval van 'n kind wat *skoolgereed* moet wees nie, maar eerder die skool wat *kindgereed* moet wees. Ten einde die studie beter in perspektief te stel, word die begrippe *skoolgereedheid* en *kindgereedheid* vervolgens bespreek.

## **2.2 SKOOLGEREEDHEID**

Volgens Grové (1984), Plug, Louw, Gouws en Meyer (1997), Maxwell, Bryant, Ridley en Scott-Little (2001) en Pieterse (2001) is skoolgereedheid 'n omvattende begrip wat aandui dat kinders 'n spesifieke vlak van fisieke, perseptueel-motoriese, emosionele, sosiale, taal en kognitiewe ontwikkeling bereik het. Alles is belangrike vereistes waaraan die kind moet kan voldoen, ten einde optimaal by formele

opvoeding binne die skoolkonteks te kan baatvind. In teenstelling met skoolrypheid wat nie verhaas kan word nie, is dit wel moontlik om die vlak van die kind se skoolgereedheid te verhoog. Skoolrypheid, aan die ander kant, het weer betrekking op die spontane en natuurlike fisieke en fisiologiese rypwording, wat deur middel van biologiese en, meer spesifiek deur neurologiese groei, bereik word (Derbyshire, 2003; Pieterse, 2001).

Volgens Derbyshire (2003) kan die kind as skoolgereed beskou word indien hy 'n sekere vlak van ontplooiing bereik het om by die opvoedingsituasie in die klaskamer te kan baat. De Witt (in van Rooyen & Engelbrecht, 1997), wat op sy beurt skoolgereedheid by skoolrypheid insluit, wys daarop dat dit verder dui op 'n stadium wanneer die kleuter, as totale organisme, vir formele onderwys gereed is.

### **2.3 KINDGEREEDHEID**

Van die realiteite wat verband hou met die nuwe onderrigbenadering, naamlik dat die skool kindgereed moet wees, is dat baie nuwe skoolbeginners tot die skool toetree met verskille in kulturele agtergrond, fisieke groei, intellek, graad van skolastiese gereedheid, ouderdom, emosionele ontwikkeling, gesondheid, taalbeheersing, belangstelling en selfstandigheid (DvO, 2001a; Marais, 1991). Bo en behalwe bogenoemde uniekhede van leerders waarmee opvoeders ook mee rekening moet hou, het die implementering van UGO opvoeders ook genoodsaak om 'n totaal nuwe benadering ten opsigte van onderrig en leer in te slaan. Waar graad een leerders in die verlede slegs aan 'n ses weke lange skoolgereedmakingsprogram blootgestel is én opvoeders direk daarna met die kurrikulum begin het, word daar nou met die nuwe UGO benadering van opvoeders verwag om die diverse behoeftes van hul leerders te akkommodeer.

Die nuwe benadering ten opsigte van kindgereedheid stel volgens die navorser geweldige hoë eise aan opvoeders. Buiten die reeds genoemde unieke eienskappe van leerders, dra die volgende faktore ook by tot die groot uitdaging wat opvoeders daaglik in die gesig staar, naamlik: die realiteite van groot klasse, ongelyke befondsing van skole, ontoepaslik gekwalifiseerde opvoeders, tekorte aan leer- en onderrigondersteuningsmateriaal in baie skole, probleme met die korrekte interpretering van leeruitkomste se assesseringstandaarde en die beplanning van

aktiwiteite wat met assesseringstandaarde verband hou. Ook word leerders in baie gevalle in hul eerste addisionele taal, in plaas van hul huistaal, onderrig. Daar word ook nou van die opvoeder verwag om, deur middel van assessering, te help bepaal op watter funksioneringsvlak elke leerder in hul klas is (WKOD, 2006b). Deur middel van die gebruik van byvoorbeeld siftingstoetse, kan die opvoeder 'n geheeloorsig van 'n leerder se ontwikkeling kry. Die DvO (2001b; 2004; 2005a) beklemtoon die belangrikheid van assessering van veral Grondslagfase-leerders (Grade R-3), sodat leerstoornisse vroegtydig geïdentifiseer en aangespreek sal word. Dit as sodanig is vir veral Grondslagfase opvoeders 'n ekstra stressor. Die aard van ondersteuning sal die aanpassing van die kurrikulum behels, óf ondersteuningsprogramme wat op die kurrikulum geskoei is - in dié geval die NKV. Volgens die DvO (2004; 2005a) is die primêre doel met assessering, binne onderwysverband, juis die bevordering van effektiewe onderrig en leer.

Vir die navorser impliseer die term kindgereedheid dan ook juis die vroeë identifisering van moontlike leerprobleme/ontwikkelingsagterstande, sodat die leerder dienooreenkomstig gehelp kan word, ten einde maksimum voordeel uit formele onderrig te kan put/haal en sodoende sy werklike/volle potensiaal kan verwesenlik.

Samevattend stem die navorser saam met Van der Merwe (1998) dat, wat kindgereedheid betref, die rol van die sosiale omgewing, die konteks van die skool en interaksie met die kind, eerder as skoolgereedheid beklemtoon moet word. Kindgereedheid behels dus dat die skool vir die leerder gereed moet wees terwyl skoolgereedheid impliseer dat die leerder gereed vir formele onderwys moet wees.

Dié nuwe kindgesentreerde benadering plaas volgens die navorser beslis ekstra druk op opvoeders omdat baie opvoeders nie oor die nodige kundigheid beskik om elke leerder op sy vlak van funksionering te ontmoet én programme dienooreenkomstig te ontwikkel nie.

Na die bespreking van die term kindgereedheid, het dit vir die navorser dus baie duidelik geword dat kennis van die waarde van die ontwikkelingsielkunde van kardinale belang is, ten einde 'n skoolfasiliteringsprogram vir vroeë skoolbeginners te

ontwikkel. Vervolgens word daar kortliks gekyk na wat die waarde van die ontwikkelingsielkunde vir programontwikkeling inhou.

## **2.4 DIE WAARDE VAN DIE ONTWIKKELINGSIELKUNDE**

Die navorser stem volkome saam met Craig (1996), Loxton (2005a) en Meyer (1998) dat 'n deeglike en grondige kennis van die kind se ontwikkeling van kardinale belang is, juis omdat menslike ontwikkeling na sistematiese veranderinge en kontinuïteit verwys wat tussen bevrugting en die dood by die individu voorkom. Volgens Loxton (2005a) impliseer dit dat daar 'n orde, patroon of relatief volgehoue kwaliteit aan hierdie veranderinge toegeskryf kan word, hetsy in die struktuur, denkpatrone, gedrag of al die genoemde aspekte van die individu. Sonder 'n deeglike kennis van die ontwikkelingsielkunde, is behoorlike beplanning van onder meer 'n skoolstelsel, leerplanne en alle aspekte van onderrig en opvoeding dus ondenkbaar. Onderwysdepartemente en ander organisasies maak gelukkig al hoe meer gebruik van die dienste van ontwikkelingsielkundiges.

Sosiale konstruksioniste, waaronder Gergen in besonder, het weer heftig teenkanting gebied teen ontwikkelingsteorieë óf ontwikkelingstadiums (Vorster, 2003). Hulle spreek hulle kommer uit oor 'n universele standaard waarvolgens menslike funksionering gemeet kan word. Hulle noem verder dat die hele idee van 'n normale lewenspan volgens hulle ernstige gebreke toon. Jean-Jacques Rossouw is weer van mening dat die kind volgens stadia ontwikkel en dat rypwording 'n belangrike rol hierin speel. Volgens Rossouw moet opvoeders kindgesentreerd wees en die leerstof aanpas by die kind se stadium van ontwikkeling (Crain, 2005).

Opsommend meen Miller (2002) dat die waarde van 'n ontwikkelingsteorie tweeledig van aard is, naamlik eerstens organiseer en gee dit betekenis aan feite en tweedens gee dit riglyne aangaande verdere navorsing.

Vir die doel van hierdie studie sal daar dus ook van die lewensloopbenadering gebruik gemaak word. Dit sal gevolg word deur 'n ondersoek na die spesifieke ontwikkelingstake tydens die kleuter- en die middelkinderjare ten opsigte van skolastiese gereedmaking, wat dan op hierdie stadium 'n aanvang neem en die kind help vir formele onderwys voorberei.

## **2.5 ONTWIKKELING AS 'N LEWENSLOOP-BENADERING**

Havinghurst (1973) en Learner, Easterbrooks en Mistry (2003) was van mening dat daar voor die middel van die twintigste eeu geen eksplisiete teorie ten opsigte van die ontwikkelingsielkunde was, wat op die lewensloop-benadering gegrond was nie. Volgens Learner et al. (2003) en Santrock (1984; 1997; 2002) was daar dus geen sistematiese bron van inligting, modelle of teorieë wat die hele lewensloop van die individu gedek het nie. In teenstelling hiermee bestaan daar volgens Kaluger en Kaluger (1984) en Santrock (1984; 1997; 2002) 'n veel ryker en meer omvattende geskiedenis van die kinderjare, wat deel van die lewensiklus vorm. Volgens Meyer (1998) berus die indeling van die totale lewensloop in stadia, op die gedagte dat elke tydperk besondere kenmerke het. Sommige kenmerke is ooglopend, en op grond hiervan kan sekere grense tussen stadia getrek en algemeen aanvaar word.

Die lewensloop-benadering vervul dus in die behoefte aan 'n meer omvattende raamwerk of sienswyse deurdat dit, benewens vir die normale groei en ontwikkeling van die kind, ook vir die invloed van persoonlike ervarings en veranderings op die kind se ontwikkeling ruimte laat. Hierdie breër sienswyse sal volgens die navorser baie goed in die behoeftes, ontwikkelingsverskille en probleme van Wes-Kaapse kleuters kan voorsien. Dit sal meebring dat hulle met beter insig binne die konteks van hul omstandighede geassesseer sal kan word.

Omdat daar vir die doel van hierdie studie van die lewensloop-benadering tot die kind se ontwikkeling gebruik gemaak sal word, word enkele aspekte van die sienswyse vervolgens oorsigtelik bespreek.

### **2.5.1 Ontwikkeling deur rypwording en ervaring**

Meyer (1998) en Loxton (2005a) beskou ontwikkeling as 'n patroon van verandering en rypwording wat tydens bevrugting begin en dwarsdeur die mens se lewe voortduur. Hierdie patroon is kompleks, omdat dit dikwels die produk van verskillende prosesse, soos byvoorbeeld rypwording en ervarings, is. Rypwording geskied volgens 'n geneties bepaalde patroon by alle mense. Ervarings dra volgens Burns (1986) en Papalia en Olds (1995) egter by tot die breedste, en soms ook die vaagste, bestanddeel van die mens se ontwikkelingsinvloede. Ervarings kan byvoorbeeld vanuit die mens se biologiese, sowel as sy sosiale omgewing,

afkomstig wees. Die biologiese omgewing sluit voeding, mediese en fisiese versorging in, terwyl die sosiale omgewing sy gesin, vriendekring, skool, gemeenskap en die media insluit. Volgens Santrock (1992; 1997; 2002) is die mens se ervarings die sleutel tot sy ontwikkeling en onontbeerlik vir die bereiking van volwassenheid. So is daar ook bewyse dat omgewings wat ryk aan stimuli is, gewoonlik die gunstigste ontwikkelingsresultate oplewer.

Volgens Lerner et al. (2003) en Newman en Newman (1999; 2003) vestig die lewensloop-benadering tot die ontwikkelingsielkunde die aandag daarop dat daar, ten opsigte van elke lewensstadium, voortdurende verandering ten opsigte van verskillende dimensies en tempos, op spesifieke stadia, plaasvind. So vind daar gedurende die baba- en kleuterjare vinnige integrasie van alle sisteme, insluitende fisiese, intellektuele, emosionele en sosiale dimensies, plaas. Hoewel dié patrone nie onomkeerbaar is nie, is hulle fundamenteel en vorm die grondslag van toekomstige groei.

Die lewensloop-benadering is gebaseer op die veronderstelling dat elke ontwikkelingsstadium voortbou op die vorige een. Daar kom egter kritieke periodes gedurende sekere stadia van vroeë ontwikkeling voor, wanneer die kind buitengewoon ontvanklik vir invloede van die omgewing en stimulasie is (Loxton, 2005a; Rice, 2001). Kaluger en Kaluger (1984) noem vervolgens dat elke fase of stadium kenmerkende karaktereienskappe het. Gedurende die mens se lewensloop kan tye van agteruitgang of regressie, sowel as uitsonderlike prestasies, voorkom. Die navorser kom dus tot die gevolgtrekking dat die lewensloop-benadering die waarskynlikheid van herhalende, sowel as nuwe temas, beklemtoon. In dié opsig stem die navorser saam met Herbst (1989) dat die lewensloop-benadering jou as navorser tot 'n meer ingewikkelde siening aangaande menslike ontwikkeling uitdaag. Hierdie ingewikkeldheid ten opsigte van die lewensloop-benadering lê 'n fondament vir 'n meer outentieke benadering vir insig in die persoon en die invloed wat die verlede en toekoms op hom het (Newman & Newman, 1999; 2003).

### **2.5.2 Lewenstadia-indeling**

Sekere tydperke in die mens se lewensloop het besondere kenmerke, met meer of minder duidelike grenslyne. Hierdie tydperke of stadia word onderskei, deurdat daar



van die individu verwag word om, op 'n betrokke stadium, sekere eienskappe of vaardighede te ontwikkel volgens die verwagtinge van die samelewing. Die leerder moet dus sekere kennis, vaardighede en houdings verwerf, voordat nuwes aangeleer kan word wat daarop voortbou. Dit hang nou saam met een van die uitgangspunte van Uitkomsgebaseerde Onderwys, naamlik dat alle leerders die vermoë het om te kan leer, maar dat dit sistematies teen elke individu se unieke tempo geskied (DvO, 2001b). Meyer (1998) vat bogenoemde mooi saam en verwys na bepaalde ontwikkelingstake wat die individu dus op bepaalde stadia van sy lewe moet kan bemeester. Een van die voordele van so 'n indeling is om sekere beslissings oor individue te vergemaklik. Ons bevind ons in 'n gesofistikeerde samelewing, waar daar baie gevalle is waar besluite oor individue, op grond van hulle ontwikkelingstand, geneem moet. Só moet byvoorbeeld besluit word wanneer kinders skoolryp is of hoe lank hulle skoolpligtig moet wees. Sommige van hierdie kenmerke is ooglopend en ter wille van organisasie en begrip word die lewensloop in verskillende stadia onderverdeel. Donald, Lazarus en Lolwana (2000) en Meyer (1998) wys egter daarop dat ontwikkelingsielkundiges verskillende stadiaverdelings van die lewensloop onderskei.

Alhoewel die lewenstadia-indeling, soos wat dit deur Craig (1996) en Meyer (1998) beskryf word, noue ooreenstemming toon veral ten opsigte van die verskillende ontwikkelingstake onderliggend aan skolastiese vordering, word daar vir die doel van hierdie studie, soos alreeds vroeër in hierdie hoofstuk genoem is, slégs gefokus op:

- die *kleuterstadium* (ongeveer twee tot ses jaar) en
- die *middelkinderjare* (ongeveer ses jaar tot met die aanvang van puberteit).

Volgens die literatuur is dit samevattend dus baie belangrik om kennis te neem dat die suksesvolle bemeestering van 'n ontwikkelingstaak gewoonlik tot persoonlike geluk en sukses met latere take lei. Die onsuksesvolle voltooiing ten opsigte van 'n lewenstaak lei weer nie net tot ongelukkigheid by die individu nie, maar ook tot afkeur van die gemeenskap en probleme met latere ontwikkelingstake (Meyer, 1998).

Vervolgens word daar oorgegaan tot die bespreking van die ontwikkelingstake gedurende die kleutertydperk en die middelkinderjare.

## **2.6 ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE KLEUTERTYDPERK EN DIE MIDDEL-KINDERJARE**

### **2.6.1 Die kleutertydperk**

Volgens Botha, van Ede, Louw, Louw en Ferns (1998) en Loxton (2005b) strek die kleutertydperk vanaf ongeveer twee- tot sesjarige ouderdom en word daar voortgebou op die ontwikkeling wat tydens die eerste twee jaar plaasgevind het. Die kind is in verskeie opsigte meer selfstandig as ooit tevore. Die mees dramatiese veranderinge in menslike ontwikkeling geskied dan ook gedurende hierdie periode. Die kleuter se ontwikkeling word veral beïnvloed deur die gesin, sosiale invloede soos maatjies en die kleuterskool, sowel as die kultuur waarin hy grootword (Botha et al., 1998; DvO, 2001a).

Die kleuter se ontwikkelingstake hang ten nouste saam met die oorkoepelende taak om in liggaamlike, motoriese, kognitiewe, emosionele en sosiale opsig te vorder tot 'n vlak wat hom in staat sal stel om suksesvol in die skool te wees (Coetzee, 1990; Daniels, Beaumont & Doolin, 2002). Van belang vir die navorser is die feit dat die kleuter nou nuwe aspekte van die sosiale wêreld, soos die skool met onder meer sy werksetiek, met sy gesinsomstandighede moet inkorporeer.

Die vroeë kinderjare waarna Santrock (1992; 1997; 2002) verwys en wat volgens Craig (1996) bekend staan as die voorskoolse jare, sluit die ontwikkeling van verbale en motoriese vaardighede, persoonlike versorgingsvaardighede, bewuswording van geslagsverskille en die onderskeiding van reg en verkeerd, tesame met die ontwikkeling van die gewete, in. Volgens Papalia en Olds (1995) en Santrock (1992; 1997; 2002) bemeester die kind nou belangrike vaardighede sodat hy skolasties kan vorder, terwyl interpersoonlike verhoudings met sy portuurgroep, asook sy vermoë om by spele betrokke te raak, terselfdertyd ontwikkel. Aan die einde van die kleutertydperk word die kind aan formele onderwys blootgestel.

Omdat die navorser vir die doel van hierdie studie van die lewensloopbenadering gebruik sal maak, word die vernaamste ontwikkelingstake onderliggend aan skolastiese gereedheid, vervolgens bespreek.

### **2.6.1.1 *Ontwikkelingstake onderliggend aan skolastiese vordering***

Craig (1996) is van mening dat liggaamlik-motoriese vaardighede, sosiale en emosionele ontwikkeling, asook kognitiewe prosesse, die grondslag van die kind se latere ontwikkeling vorm. Feitlik alles wat die kind gedurende sy eerste lewensjare doen, het 'n belangrike invloed op sy latere ontwikkeling. Volgens Craig (1996) is dit ook tydens die kleuterjare baie moeilik om liggaamlik-motoriese en perseptuele ontwikkeling van kognitiewe ontwikkeling te skei.

Wanneer die literatuur wat hierop betrekking het bestudeer word, wil dit egter voorkom asof veral die volgende ontwikkelingstake 'n belangrike rol in die skolastiese gereedwording van die kleuter speel (Botha et al., 1998; De Witt en Booyesen, 1994; Du Toit en Kruger, 1991; Grové 1984; Grové en Hauptfleisch, 1990; Kriegler, 1990; Vulpe, 1982):

1. Perseptuele ontwikkeling
2. Motoriese ontwikkeling
3. Taalontwikkeling
4. Kognitiewe ontwikkeling
5. Emosionele ontwikkeling
6. Sosiale ontwikkeling en
7. Spel as medium in die ontdekking van die wyer omgewing.

Benewens reeds genoemde ontwikkelingstake, beklemtoon Pieterse en Marais (1995), ook soos Graig (1996) die belangrikheid van klasmusiek en ander vaardighede.

Vervolgens word die verskillende ontwikkelingstake wat hier bo genoem is, bespreek.

#### **2.6.1.1.1 *Perseptuele ontwikkeling***

Perseptuele ontwikkeling verwys volgens Botha et al. (1998), Owens (1996), Shaffer (1989) en Pieterse (2001) na die ontwikkelende vermoë van die kind om inligting te interpreteer, wat deur middel van die sintuie waargeneem is. Dit is 'n komplekse

proses wat onder meer afhanklik is van die genotipe van die kleuter, rypheid van die sensoriese stelsel, sensoriese ervarings van die kleuter wat beskikbaar is om te analiseer en te interpreteer, sowel as die kleuter se ontwikkelende kognitiewe vermoëns en die sosiale konteks waarin hy funksioneer (Meij & Sombolase, 1993). Perseptuele ontwikkeling vind volgens Gabers, Faure en Kok (1976) vanaf geboorte by die kind plaas. Die tempo van ontwikkeling versnel egter tussen die ouderdomme drie en sewe jaar met die bereiking van maksimale ontwikkeling op ouderdom sewe jaar. By skooltoetreding behoort die kind oor 'n goed ontwikkelde perseptuele sisteem te beskik. Indien nie, sal hy sukkel om aan die uitkomst wat die kurrikulum aan hom stel, te voldoen.

Wat skoolgereedheid aanbetref, is die bevredigende ontwikkeling van visuele en auditiewe persepsie van die allergrootste belang. Pieterse (2001) en Grové (1989) beskou dit as een van die belangrikste voorwaardes vir leer. Trouens, volgens Snyman (1983) verwag die skool van die skooltoetredende dat hy sy sintuie al goed kan benut en redelike fyn waarnemings kan maak. Hy moenie net kan hoor nie, maar ook effektief kan luister. Hy moenie net kan kyk nie, maar effektief kan sien en waarneem. Vervolgens word visuele en auditiewe persepsie onderskeidelik bespreek.

### **(i) Visuele persepsie**

Akkurate visuele persepsie stel die kind in staat om te leer lees, skryf, teken, naskryf en reken én om enige ander taak aan te pak wat vereis dat hy simbole akkuraat kan herken en weergee. Met die regte stimulering vind die ontwikkeling van hierdie vermoë hoofsaaklik tussen die ouderdom van drie en sewe jaar plaas (Pieterse, 2001; Grové, 1989).

Vir die doeleindes van skoolgereedheid, onderskei ons onder meer tussen die volgende belangrike aspekte van *visuele persepsie*, naamlik:

#### **(a) Visuele diskriminasie**

Ten einde optimaal skoolgereed te wees, word daar van die kind verwag om sekere belangrike vaardighede ten opsigte van visuele diskriminasie aan te leer. Daar word onder meer van die kind verwag om visueel byvoorbeeld voorwerpe volgens

patrone, kleur, prente, letters, simbole, syfers en vorms te sorteer én te kan onderskei, sowel as om verskille en ooreenkomste raak te sien. Hy moet verstaan wat hy sien, dit kan vergelyk, klassifiseer en sorteer, aangesien dit 'n voorvereiste is vir lees, spel, skryf en reken (Grové, 1989; Sterkenburg,1991). Visuele diskriminasievermoë sal die kind in staat stel om tussen woorde en simbole, wat baie eenders lyk, te onderskei, byvoorbeeld *krot/kort* en *12/21*. Die kind sal ook in staat wees om getalsimbole met die korrekte getalwaarde te koppel, om sodoende korrekte wiskundige berekeninge te kan doen (Botha et al., 1998; Grové, 1989). Volgens Shaffer (1989) sukkel vierjariges byvoorbeeld baie om tussen 'n b en 'n d te onderskei, aangesien die onderskeidende kenmerk van die twee letters subtiel en nie baie betekenisvol vir 'n kind van hierdie ouderdom is nie. Slentz en Krogh (2001) is weer van mening dat kinders eers op ongeveer sesjarige ouderdom tussen die verskillende letters kan onderskei. Volgens Botha et al. (1998) is daar steeds kinders wat op ses- tot sewejarige ouderdom probleme ondervind met die benoeming van die primêre kleure rooi, blou en groen. So moet die kind ook oor die nodige kennis kan beskik, sodat hy kan onderskei tussen konsepte soos *dieselfde* en *verskillend*, verskillende vorms (vierkant, driehoek, sirkel), rigtings en posisie (bo, onder, links en regs, voor, na, eerste, laaste), hoeveelhede (baie, min, meer, minder) en kleure (WKOD, 2006c). Dit kan die kind later help om geometriese inligting en getalpatrone te interpreteer en die verhouding en posisie van syfers en simbole tot mekaar, raak te sien. Simmetrie in voorwerpe sal ook raakgesien kan word (Grové,1989). Belangrike houdings wat die kind moet kan ontwikkel ten opsigte van visuele diskriminasie, is 'n ingesteldheid om op detail te kan fokus, doelmatige besluitneming en maak van keuses (WKOD, 2006c).

Samevattend stem die navorser saam met Du Toit (1996) dat visuele diskriminasie onontbeerlik is vir kognitiewe ontwikkeling en dat onvoldoende visuele diskriminasievermoë 'n kind se vordering op skool sal benadeel.

*Die gevolgtrekking waartoe die navorser dus kom is, dat enige skoolfasiliteringsprogram progressief-ontwikkelde aktiwiteite asook toetse aangaande visuele diskriminasie moet insluit.*

### **(b) Visuele geheue**

Visuele geheue is die vermoë om te onthou wat die oë gesien het en is van besondere belang by leer. Visuele geheue integreer inligting van al die sensoriese modaliteite (Lanser, 1989; Sterkenburg, 1991). Volgens die DvO (2003), Grové (1984), Lanser (1989) en Sterkenburg (1991) is die ontwikkeling van visuele geheue baie belangrik om te leer lees. By skooltoetreding moet die kind, volgens Jordaan (1994), Lanser (1989), Pieterse (2001) en Sterkenburg (1991), die vaardigheid aanleer om te onthou wat hy gesien het. Indien 'n kind swak visuele geheuevaardighede het, sal hy nie kan weergee wat hy gesien of gelees het nie, en mag ook later probleme ervaar met begripslees. Volgens Hanekom (1991) word daar in die aanvangsonderrig swaar geleun op die kind se visuele geheue. Indien hy 'n probleem ten opsigte hiervan ondervind, sal hy nie woorde en syfers kan identifiseer en memoriseer nie. In teenstelling hiermee, sal 'n kind met 'n goed ontwikkelde visuele geheue byvoorbeeld in staat wees om skoolwerk korrek van die bord af te skryf, omdat hy kan onthou wat hy gesien het. Wanneer die kind in wiskunde met 'n reeks getalsimbole gekonfronteer word, sal hy in staat wees om dit te organiseer om dit sodoende in die regte orde te rangskik. Die kind sal ook in staat wees om ontbrekende klanke in woorde in te vul, sowel as getalpatrone te voltooi. Visuele geheue van klanke, simbole, patrone, vorms en hul onderskeie waarde en/of verhouding tot ander simbole is belangrik, veral om ontbrekende inligting te kan invul (Grové, 1989; Pieterse, 2001; Sterkenburg, 1991). Hanekom (1991) meen egter dat 'n kind wat probleme ten opsigte van visuele sluiting ondervind, ook nie oor die vermoë sal beskik om onvolledige vorms te voltooi nie en mag ook sukkel om te identifiseer watter letter in 'n woord uitgelaat is. 'n Belangrike houding in die verband is die ingesteldheid op die omgewing, wat later kan lei tot inter-en onafhanklikheid by die kind (WKOD, 2006c). Ten einde hierdie aspek te ontwikkel, kan die kleuter byvoorbeeld blootgestel word aan 'n aantal voorwerpe waarna hy moet kyk. Hy kyk dan weg terwyl een van die voorwerpe verwyder word. Hy kry dan die geleentheid om weer na die oorblywende voorwerpe te kyk en aan te dui watter voorwerp verwyder is. Die kleuter kan ook die geleentheid kry om na 'n prent te kyk, wat heelwat detail bevat. Die prent word dan weggeneem en die kleuter moet vertel wat hy alles kan onthou (Grové, 1989).

*Samevattend is dit vir die navorser dus baie duidelik dat enige goed ontwikkelde skoolfasiliteringsprogram progressief-ontwikkelde aktiwiteite en visuele geheue-toetse moet insluit.*

**(c) Vormkonstantheid en vormwaarneming**

Vormkonstantheid behels die vermoë om vorms en simbole in die omgewing te herken, ongeag hul grootte, afstand of posisie in die ruimte. Dit behels ook die vermoë om sekere permanente eienskappe van 'n voorwerp soos vorm, kleur en helderheid te kan waarneem (Grové, 1984; Jordaan 1994). Indien die skoolbeginner probleme ten opsigte van vormkonstantheid ervaar, kan dit daartoe lei dat hy mag sukkel om syfers van verskillende groottes te herken. So 'n kind sal ook probleme ondervind om letters, syfers en woorde te herken, te reproduseer of na te teken. Die kind wat probleme ondervind met vormkonstantheid, sal byvoorbeeld ook nie bekende letters kan herken as dit in 'n ander konteks (byvoorbeeld tipografies anders) voorkom nie (Jordaan, 1994). Volgens Grové (1989), Jordaan (1994) en Pieterse (2001) is vormwaarneming die herkenning van vorms, en die grootte (van vorms) baie belangrik vir die skoolbeginner. So byvoorbeeld beklemtoon Piaget die beginsel van konservasie van hoeveelheid - dit wil sê dat die kind beseft dat die aantal krale wat vanaf 'n breë glas na 'n lang smal glas oorgegooi word, dieselfde te bly (Robeck, 1978). Die kind moet ook beseft dat 'n voorwerp wat ver is kleiner lyk as wat dit werklik is, en dat 'n piering byvoorbeeld nie altyd dieselfde lyk as 'n mens dit in verskillende posisies hou nie. Vormherkenning is 'n belangrike faktor, veral by die aanleer van lees. Volgens Grové (1989) moet die kind letters, syfers en woorde kan herken, afgesien van hulle vorm of grootte. Hy moet ook oor die kennis beskik en weet dat iets wat ver van hom is, kleiner vertoon as iets wat naby is en ook dat kleur 'n ander skakering vertoon as die lig daarop val. Die vermoë om vorms waar te neem en betekenis daaraan te kan heg, sal weereens van belang wees vir die kennis van getalsimbole, letters, patrone en vorms. Omdat die kind in staat is om verskillende konkrete en later abstrakte vorms waar te neem en betekenis daaraan te heg, kan hy tussen vorms, letters en getalsimbole onderskei en die korrekte betekenis aan elkeen koppel. Wiskundige berekenings en geometriese stellings sal dus met insig benader kan word (Grové, 1989). 'n Kind met 'n swak ontwikkelde persepsie van vorm en grootte sal probleme ondervind met die herkenning van syfers of letters as

hulle in verskillende groottes, vorms of kleure voorkom. 'n Voorbeeld hiervan is die verskil tussen drukskrif en lopende skrif of die gedrukte letter in 'n boek en 'n geskrewe letter (Grové & Hauptfleisch, 1990; Grové, 1984; Jordaan, 1994). Volgens Wallace en McLaughlin (1988) sal kinders wat probleme ten opsigte van vormkonstantheid en vormwaarneming ondervind, nie maklik verskillende kenmerke van sirkels, vierkante en reghoeke kan waarneem nie. Die kind behoort 'n sirkel, vierkant, asook 'n kruis op vierjarige ouderdom te kan teken, op vyf 'n driehoek, op ses 'n diamant en op sewe 'n reghoek met 'n kruis, asook 'n diamant wat dwars lê (Grové & Hauptfleisch, 1990). 'n Belangrike houding wat 'n kind moet ontwikkel, is 'n ingesteldheid om op detail te fokus. Aangesien die kind konkrete vorms en abstrakte simbole kan herken en betekenis daaraan heg, kan hy byvoorbeeld leer wat die gebruike van verskillende voorwerpe is en dus nog 'n stap nader aan onafhanklikheid kom (WKOD, 2006c). Dis belangrik om die jong kind se aandag op ooreenkomste en verskille tussen voorwerpe en vorms te fokus en hulle toe te laat om self te ontdek wat die verskille tussen voorwerpe, vorms en later klanke is. Die opvoeder moet byvoorbeeld 'n 'b' en 'n 'd' op die bord skryf en die leerders vra om te beskryf in watter opsigte die twee klanke verskil. Lengte van woorde kan ook beskryf en met mekaar vergelyk word. Legkaarte is ook 'n uitstekende aktiwiteit om vormwaarneming te bevorder (Grové, 1989).

*Die gevolgtrekking waartoe die navorser kom is, dat enige skoolfasiliteringsprogram progressief-ontwikkelde aktiwiteite en toetse aangaande vormkonstantheid en vormherkenning moet insluit, aangesien dit belangrik is ten opsigte van leer reken en lees.*

#### **(d) Visuele analise en sintese**

Visuele analise en sintese is die vermoë om 'n woord of patroon in sy onderskeie elemente raak te sien, op te breek (analise) en dan weer tot 'n sinvolle geheel saam te voeg. Dit is 'n belangrike vaardigheid wat die kind moet aanleer ten einde te kan lees. Hy moet byvoorbeeld in die woord *kat* die drie elemente *k-a-t* afsonderlik raaksien (analiseer) en dit weer tot 'n sinvolle geheel saamvoeg (sintetiseer) tot die woord *kat* (Herselman, 1981; Lanser, 1989). Indien 'n kind hiermee probleme sou ondervind, sal dit nie net tydens lees manifesteer nie, maar sal hy ook kopieerprobleme ondervind, deur byvoorbeeld verkeerd van die bord af te skryf. Die



kind sal ook sukkel om woorde in lettergrepe op te breek (Grové, 1984). Kennis van klanke en getalsimbole, getalbegrip, sowel as die betekenis of waarde wat elkeen verteenwoordig, is van groot belang (Pieterse, 2001). 'n Belangrike houding is die ingesteldheid om die geheelbeeld raak te sien, sowel as die onderskeie komponente van die geheel waar te neem (Pieterse, 2001). Die ingesteldheid op konteks is ook belangrik. Kontekstuele leidrade help leerders dikwels om te voorspel watter woorde moontlik in 'n teks kan wees. As die kind dan sou sukkel om 'n moeilike woord te lees, kan die kontekstuele leidrade wat die sin, paragraaf of teks bied, die kind help om tog te voorspel wat die woord moontlik kan wees. Hierdie vaardigheid kan ook konkreet aangeleer word, deurdat die opvoeder byvoorbeeld prente van 'n boomstam, takke en blare aan die kleuters wys en hulle vra watter geheel dit vorm ('n boom) (Grové & Hauptfleisch, 1990). Volgens Herselman (1981) en Lanser (1989) lees die goeie leser globaal analities-sinteties.

*Omdat visuele analise en sintese so 'n integrale deel van visuele persepsie vorm, is dit vir die navorser van belang dat 'n skoolfasiliteringsprogram progressief-ontwikkelde aktiwiteite ten opsigte van hierdie vaardigheid, asook toetse moet insluit.*

### **(e) Posisie in die ruimte**

Persepsie van posisies in die ruimte kan gedefinieer word as die persepsie van die verhouding van 'n voorwerp tot 'n waarnemer. Die persoon neem voorwerpe waar as agter, voor, bo, onder en langs hom. Alle posisies verwys na 'n persoon se eie liggaam. Ruimtelike oriëntasie beteken dat 'n persoon voortdurend sal weet waar hy hom in die ruimte bevind. Deur beweging word die vaardigheid om die self in die omgewing te lokaliseer, goed vasgelê. Visuele waarneming is die vernaamste manier waarop 'n mens ruimte kan struktureer. Tyd, diepte en afstand speel 'n groot rol hierin. Persepsie van posisie in die ruimte is belangrik by die lees en skryf van getalle. Groot getalle word van links na regs geles, alhoewel die tiene en ene in daardie getalle van regs na links geles word (Grové, 1984; Sterkenburg, 1991). 'n Kind wat probleme ervaar met posisie in die ruimte, se wêreld kom vir hom verwarrend voor. Hy is lomp en huiwerig wanneer hy bewegings moet uitvoer. Hy sal dit ook moeilik vind om woorde soos *op, af, voor, bo, onder, agter, in, uit, links* en *regs* te verstaan. Tydens lees en skryf kom omkerings soos *b* en *d*, *p* en *q*, *kam* en *mak*, 24 en 42 voor (Grové, 1984; Sterkenburg, 1991). Die kind moet oor die nodige

kennis kan beskik om te weet dat hoe verder weg 'n voorwerp is, hoe kleiner sal dit lyk, alhoewel dit dieselfde grootte bly. Die bewegings van die liggaam moet ook aanpas by die afstand binne 'n sekere tyd wat afgelê moet word. As 'n voorwerp val, sal die reaksie vinnig moet wees om dit betyds te gryp (Grové & Hauptfleisch, 1990). 'n Algehele oplettendheid en ingesteldheid op die omgewing is belangrike houdings in hierdie verband (WKOD, 2006c).

Visie is 'n toenemend belangrike inligtingsbron vir die kleuter en daar is 'n vinnige toename in kleuters se vermoë om detail in hulle omgewings te onderskei. Tussen vier- en sesjarige ouderdom is daar ook 'n drastiese verbetering in die kleuter se waarneming van figuur-agtergrond. Dit is die vermoë om duidelik tussen die voorwerp waarop gefokus word en die res van die waarnemingsveld te onderskei. Tydens die kleuterjare verbeter die kind se visuele en fokusvermoë ook aansienlik (Botha et al., 1998; Huisamen, 1991).

*Die gevolgtrekking waartoe die navorser kom, is dat posisie in die ruimte so 'n geweldig belangrike vaardigheid is wat leerders moet kan bemeester, ten einde skolasties optimaal te kan vorder, dat 'n skoolfasiliteringsprogram progressief-ontwikkelde aktiwiteite en toetse moet insluit.*

Visuele persepsie behels dus die essensiële vaardighede wat die kind nodig om dit wat hy sien korrek te interpreteer en daarvolgens te kan handel. Dit sal hom dus in staat stel om tussen letters en getalsimbole te onderskei en ook die volgorde van klanke tydens lees te kan memoriseer. Tydens programontwikkeling en die ontwikkeling van toepaslike assesseringsinstrumente, kan opvoeders van onderstaande aktiwiteite gebruik maak, wat op die lewensloopbenadering gebaseer is. Sodoende sal leerders stelselmatig blootgestel kan word aan die ontwikkeling van hul visueel-perseptuele vaardighede, ten einde optimaal in die skoolsituasie te kan funksioneer.

Met die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, sal ook onder meer van onderstaande aktiwiteite gebruik gemaak moet word om te differensieer en leerders wat op verskillende vlakke ten opsigte van visueel-perseptuele ontwikkeling funksioneer, te akkommodeer. Hierdie aspekte kan ook gebruik word om te toets op watter vlak die leerder in terme van ontwikkeling is.

Die kenmerkende *visuele perseptuele ontwikkelingseienskappe* van die kleuter kan volgens die literatuur (Owens, 1996; Pieterse, 2001) hiërargies soos volg saamgevat word:

### **Drie jaar**

- (i) Kan onderskei tussen groot en klein
- (ii) Kan prente in 'n boek uitken
- (iii) Hou sy kop en oë naby 'n boek wanneer hy dit deurkyk
- (iv) Kan 'n eenvoudige legkaart van twee tot vier stukke pak
- (v) Kan onderskei tussen 'n ronde en vierkantige blokkie
- (vi) Herken die basiese kleure - rooi, geel, groen en blou - en kan blokkies volgens dié kleure sorteer.

### **Drie-en-'n-half jaar**

- (vii) Herken basiese vorms soos 'n driehoek, sirkel en vierkant en kan dit in 'n vormbord inpas
- (viii) Herken meer as net die basiese kleure - kan byna al die kleure bymekaar pas
- (ix) Kan 'n legkaart van ses tot agt stukke bou
- (x) Kan volgens grootte sorteer en die grootste en kleinste uit verskeie voorwerpe kies.

### **Vier jaar**

- (xi) Kan 'n legkaart van ses tot vyftien stukke bou
- (xii) Kan die name van drie tot vier bekende voorwerpe op 'n skinkbord onthou
- (xiii) Ken die verskil tussen 1, 2 en 3, sowel as die konsepte min en baie
- (xiv) Kan die meeste kleure benoem
- (xv) Kan moeiliker vorms soos 'n reghoek, ovaal en halvesirkel bymekaar pas
- (xvi) Kan vorms nateken, tussen hulle onderskei en vorms bymekaar voeg, byvoorbeeld twee driehoeke om 'n vierkant te maak.

### Vier-en-'n-half jaar

- (xvii) Kan 'n legkaart van 15 - 20 stukke bou
- (xviii) Kan die name van vyf items op 'n skinkbord onthou
- (xix) Ken al die kleure
- (xx) Sien detail in illustrasies van stories raak wat nie met die storie verband hou nie
- (xxi) Kleuter kan sy oë en hande met toenemende vaardigheid saam gebruik (hand-oogkoördinasie)
- (xxii) Kan 'n kruis nateken en skuins strepe trek.

### Vyf jaar

- (xxiii) Knip prente taamlik goed uit en plak met gom
- (xxiv) Kan versteekte voorwerpe in 'n prent vind
- (xxv) Teken en kleur binne die lyne in
- (xxvi) Kan 'n legkaart van 20 - 30 stukke pak as die prent self relatief min detail bevat
- (xxvii) Kan al die kleure benoem en ken ook die skakerings. Kan ook kleure volgens skakerings rangskik
- (xxviii) Is visueel wakker en opletend en vertel van mense, voorwerpe en plekke wat hy gesien het.

### Vyf-en-'n-half jaar

- (xxix) Kan onderskei tussen 'n vierkant en 'n reghoek
- (xxx) Kan legkaarte van meer as 30 stukke bou
- (xxxi) Kan met behulp van 'n patroon 'n prentjie met mosaïekblokkies of op 'n pennetjebord pak
- (xxxii) Kan sy naam en syfers naskryf
- (xxxiii) Kan 'n vierkantige papier in 'n driehoek vou
- (xxxiv) Pas vormwaarneming op voorwerpe toe, byvoorbeeld die piering is rond, die boek is reghoekig, die waslap vierkantig, ensovoorts.

### Ses jaar

- (xxxv) Kan al die vorms teken en benoem en ken ook die verskil
- (xxxvi) Kan letters en syfers bymekaar pas. Kan ook drieletter-woorde by mekaar pas, al kan hy nie lees nie
- (xxxvii) Kan halwes en kwarte by mekaar pas, byvoorbeeld 'n sirkel van twee halvesirkels.

Vervolgens word ouditiwe persepsie as belangrike voorvereiste vir skoolgereedheid bespreek.

#### (ii) Ouditiwe persepsie

Volgens die Departement van Onderwys (2003), Grové (1989) en Pieterse (2001) vorm *ouditiwe persepsie* die grondslag van die kind se taalontwikkeling, luister- en leervaardighede. Dit behels die interpretasie van inligting wat deur die ore na die brein gestuur word. Ouditiwe persepsie is weer opsigself noodsaaklik vir die intellektuele ontwikkeling van die kind. Vervolgens word enkele belangrike aspekte van ouditiwe persepsie én die belangrikheid daarvan vir skoolgereedheid beskou, naamlik:

##### (a) Ouditiwe diskriminasie

Dit verwys na die kind se vermoë om klanke te kan onderskei en om ooreenkomste en verskille tussen klanke (geluide) te kan hoor. Ouditiwe diskriminasie is baie belangrik by die aanleer van klanke, woorde en sinne. 'n Kind wat hiermee probleme ervaar kan maklik letters en klanke wat amper eenders klink, soos *k/t*, *n/m* en *b/d*, verwar, asook woorde wat amper eenders klink, soos *vier/vuur*, *kas/kat*, *dop/pop*, *muur* en *mier* (Grové, 1984). Probleme ten opsigte van ouditiwe diskriminasie kan ook meebring dat die aanleer en uitspraak van nuwe woorde ernstig belemmer word. Om onnodige probleme ten opsigte van ouditiwe diskriminasie te voorkom, moet die kind die vaardigheid aanleer om tussen ooreenkomste en verskille te identifiseer ten opsigte van inligting wat hy hoor. Volgens Grové (1984) is die bemeestering van hierdie vaardigheid belangrik vir die korrekte uitspraak en onderskeiding van woorde. Die kind moet ook weet dat klanke ten opsigte van klankintensiteit (hard en sag), toonhoogte (hoog en laag), duur (lank en kort) en interval (Pieterse, 2001) verskil.

Volgens Van Coller (1992) is dit baie belangrik dat die kind klankkontoere sal ontwikkel, wat na aspekte soos intonasie, beklemtoning en variasie in toonhoogte en ritme verwys. Die verskillende klanke van spraak word deur klankkontoere in herkenbare klankpatrone of in woorde afgebaken. 'n Ander belangrike vaardigheid en aktiwiteit is om leerders bloot te stel aan rympies en hul te leer om rymwoorde te identifiseer of op te noem (Grové, 1984; Pieterse, 2001). 'n Belangrike voorvereiste vir lees, volgens Herselman (1981), is dat die kind juis klanke korrek moet kan onderskei voordat die woorde korrek uitgespreek en die regte klanke aan die betrokke lettersimbole gekoppel kan word. Volgens Payne en Isaacs (2002) is kleuters se ouditiewe diskriminasievermoë teen ouderdom vyf jaar feitlik op dieselfde vlak as dié van volwassenes. Namate die kind leer om dit wat hy sien, hoor, voel en proe te interpreteer, word toenemend meer betekenis aan daaropvolgende stimuli geheg. Wat kennis betref, volgens Grové (1984), moet die kind tussen die konsepte *dieselfde* en *verskillend* kan onderskei en weet wat *eerste* en *laaste* beteken, aangesien daar verwag kan word dat die kind op skoolvlak aandui ten opsigte waarvan woorde verskil, byvoorbeeld *kat en mat* (eerste klanke verskil van mekaar). Kinders met leesprobleme ondervind volgens Herselman (1981) dikwels 'n onvermoë om klanke van mekaar te onderskei. 'n Kind met ouditiewe diskriminasieprobleme sal volgens Lanser (1989) waarskynlik dikwels terugbeweeg in die teks om foute reg te stel en dit kan sy werkspoed vertraag. Dit kan selfs tot gevolg hê dat die kind woorde verkeerd lees, wat sy begrip kan benadeel. 'n Belangrike houding vir hierdie vaardigheid is die ingesteldheid om inligting te vergelyk en nie bloot net te aanvaar nie (WKOD, 2006b). Ontdekking speel 'n belangrike rol hier. Die opvoeder lees byvoorbeeld 'n reeks woorde of klanke en vra die leerders om hul vingers te klik as hul 'n spesifieke woord of klank hoor wat herhaaldelik in die reeks voorkom. Volgens Grové (1984) kan die opvoeder ook pare woorde lees (terwyl sy haar hand voor hand mond hou om visuele leidrade te verwyder) en leerders vra om aan te dui of twee woorde dieselfde/verskillend is (nat/mat).

*Omdat ouditiewe diskriminasie so geweldig belangrik is ten opsigte van die kind se taalontwikkeling en die aanleer van klanke, woorde en sinne, is dit daarom vir die navorser van kardinale belang dat 'n goeie skoolfasiliteringsprogram, progressief-ontwikkelde aktiwiteite en toetse moet insluit vir die inoefening van hierdie baie belangrike vaardigheid.*

**(b) Ouditiewe geheue**

Dit behels die kind se vermoë om te onthou wat hy hoor en is 'n belangrike vaardigheid wat die kind moet kan bemeester, ten einde optimale taalontwikkeling te verseker. Die skoolbeginner se ouditiewe aandagspan moet tot so 'n mate ontwikkel wees dat hy redelik komplekse sinne sal kan onthou (Jordaan, 1994). So byvoorbeeld behoort die sesjarige kind ses items van 'n storie te kan onthou en reekse van vyf woorde, klanke of syfers te herhaal (Pieterse, 2001; Thayer & Westby, 2001). Indien 'n kind probleme sou ondervind met ouditiewe geheue, kan dit sy lees- en spelvermoë regstreeks beïnvloed. Sonder ouditiewe geheue bly letters betekenisloos, want die kind kan nie onthou hoe die letter klink nie. Ouditiewe geheue is ook noodsaaklik om 'n woord in klanke te kan analiseer, anders kan hy tydens analise die woord *b-ee-s* in klanke ontsluit en dan *koei sê* (Grové, 1984). Dit help ook die kind om 'n reeks opdragte te onthou en korrek uit te voer en stel die kind in staat om die feite van 'n storie of gebeure te onthou, verduidelikings te volg en meer effektief van kontekstuele leidrade gebruik te maak. Ten opsigte van kennis is algemene woordeskat van belang. 'n Kind gaan selde ouditiewe inligting onthou as hy nie werklik die konteks en relevante woordeskat ken nie (Grové, 1984). Hier is die kwessie van moedertaalonderrig ook volgens die navorser ter sprake. Ouditiewe inligting is totaal betekenisloos as dit nie in verband gebring kan word met 'n bekende verwysingsraamwerk nie. Kennis van die algemene klankstruktuur van die taal is belangrik, omdat die kind dan weet dat sekere klanke in 'n taal nie langs alle klanke kan staan nie (WKOD, 2007). 'n Belangrike houding is om 'n belangstelling te hê in dit wat gehoor word en om leergierig te wees. Indien laasgenoemde houdings ontbreek, sal die leerder hoor wat gesê word, maar nie werklik luister nie (WKOD, 2006c). Die opvoeder lees byvoorbeeld 'n reeks nommers of woorde (begin aanvanklik by 2 en maak die reekse geleidelik langer) en vra die leerders om dit te herhaal. Die opvoeder kan ook 'n reeks woorde of syfers noem, dit herhaal en een van die woorde of syfers uitlaat, wat die leerders moet identifiseer (Grové & Hauptfleisch, 1990). 'n Belangrike lewensvaardigheid, volgens die navorser, wat kinders in dié verband moet aanleer, is kennis van persoonlike besonderhede, soos byvoorbeeld hul geboortedatum, telefoonnommers, noodnommers, adres, ens (Pieterse, 2001).

*Die gevolgtrekking waartoe die navorser kom, is dat geheue, maar veral ouditiewe geheue, van kardinale belang vir die kleuter is, ten einde skolasties te kan vorder. Enige skoolfasiliteringsprogram behoort dus progressief - ontwikkelde aktiwiteite, asook toetse in te sluit, om te kan help bepaal of 'n leerder wel dié belangrike vaardigheid bemeester het.*

**(c) Ouditiewe analise en sintese**

By skooltoetse moet die kind die vaardigheid aanleer om 'n woord in klanke op te breek, sowel as 'n woord te vorm deur klanke by mekaar te voeg. Indien die kind nie hierdie vaardigheid aanleer nie, sal dit sy lees, spel, wiskunde- en skryfvermoë ernstig belemmer (Herselman, 1981; Lanser, 1989). Om dit te verhoed, moet die kind oor die kennis beskik dat woorde uit lettergrepe en klanke bestaan en dat laasgenoemde saamgevoeg kan word om weer 'n woord te vorm. Ouditiewe analise en sintese is dus baie belangrik by klankleer en woordbou (Grové, 1984). Soms kan 'n kind 'n woord korrek analiseer, byvoorbeeld *s-ie-k*, maar hy kan nie die afsonderlike klanke bymekaar voeg (sintetiseer) nie of hy voeg die letters verkeerd saam en sê dan 'n ander woord. 'n Belangrike houding is die ingesteldheid om op die geheel te fokus, maar ook om belangstelling in die dele van die geheel te toon (Grové & Hauptfleisch, 1990).

*Die insluiting van progressief-ontwikkelde aktiwiteite en toetse ten opsigte van ouditiewe analise en sintese, is belangrike elemente van enige goed ontwikkelde skoolfasiliteringsprogram, aangesien dit 'n baie belangrike vaardigheid is waaroor die kind moet kan beskik by die aanleer van skrif, lees, wiskunde en spel.*

Samevattend kan gestel word dat die perseptuele vermoëns van 'n leerder een van dié belangrikste bepalers vir suksesvolle leer sal wees. Visuele persepsie is veral belangrik by aktiwiteite soos lees, skryf, teken, knip, ensovoorts, terwyl ouditiewe persepsie baie belangrik vir taalontwikkeling is (Grové, 1989). Die kind met ontoereikende sensoriese ontwikkeling, kan volgens Grové (1984) en Jooste (1983), onder meer probleme ten opsigte van die volgende ouditiewe en visueel-perseptuele vaardighede ervaar: diskriminasie, geheue, volgorde-geheue, voorgrond/agtergrond-onderskeiding en ruimtelike verhoudings. Op grond van die navorser se ervaring, mag hierdie probleme op hulle beurt weer aanleiding gee tot onoplettendheid in die



klassituasie, wanorganisasie, onvermoë om die gesproke of geskrewe woord te verstaan en probleme met die mondelinge herhaling van die skoolwerk, skryf, lees en spel. Omdat die mens se sintuie so 'n belangrike rol by leer speel, is die navorser sterk van mening dat alle graad een leerders se oë en ore by skooltoetrede getoets behoort te word. *Aangesien perseptuele ontwikkeling, volgens die navorser, een van die hoekstene van suksesvolle skolastiese vordering is, moet daar by die ontwikkeling van 'n skoolfasiliteringsprogram ruim voorsiening gemaak word vir aktiwiteite wat perseptuele ontwikkeling van die leerder optimaal sal kan help ontwikkel, indien 'n leerder nie oor die verlangde vaardighede, kennis en houdings sou beskik nie.*

#### 2.6.1.1.2 *Motoriese ontwikkeling*

Fisiese ontwikkeling wat gedurende die vroeë kinderjare geskied, het verrykende opvoedkundige implikasies vir die kind (Loxton, 2005b; Mwamwenda, 1996). Gedurende die kleuterjare neem die kind se motoriese beheer aansienlik toe vanweë vier faktore naamlik: die fisiese rypwording van die brein en liggaamsisteme, die verkryging van beheer oor verskillende liggaamsdele deur middel van oefening, die verwerwing van 'n akkurate liggaamsbeeld en die ontwikkeling van bilaterale kontrole (Harris & Liebert, 1987; Pieterse, 2001; Santrock, 1997; 2002).

Opvoeders op die gebied van kinderontwikkeling beweer dat onvoldoende motoriese ontwikkeling 'n algemene oorsaak van leerprobleme is. Die korrekte bewegings en doeltreffende gebruik van die spiere is noodsaaklik vir alle intellektuele funksies. Die kind leer nie net met sy verstand nie, maar die liggaam en liggaamlike funksies is wesenlik betrokke by die leerhandeling. Sonder beweging kan die kind nie sy wêreld behoorlik verken nie (Grové, 1989).

#### **(i) Grootmotoriese ontwikkeling**

Vervolgens word daar nou gekyk na enkele belangrike aspekte van grootmotoriese ontwikkeling wat as onontbeerlik vir skoolgereedheid beskou word, naamlik:

**(a) Grootspier-ontwikkeling**

Dit behels onder meer die ontwikkeling van die groot spiere wat byvoorbeeld gebruik word vir loop, hardloop, huppel, swem, touspring, rol, klim en gly op 'n glyplank (Daniels et al., 2002; Sterkenburg, 1991). Volgens Grové (1989) verwag die skool dat die skoolbeginner oor genoegsame beheer en koördinasie van sy groot spiere sal beskik om te kan loop, hardloop, spring en reik sonder om lomp te wees. Doeltreffende grootspier-ontwikkeling is dus nie net noodsaaklik by spel nie, maar vorm volgens Grové (1989) 'n integrale deel van die leerinhoud en is 'n baie belangrike aspek by die sosialisering van die kind. Samevattend beskou Grové (1984) die skoolbeginner se beheer én die koördinasie van die groot spiere as 'n baie belangrike vaardigheid waarvoor hy moet beskik. So word die volgende van die sesjarige kleuter verwag: om ritmies op die maat van musiek te kan marsjeer en eenvoudige dansies aan te leer (Pieterse, 2001); vaardig op die skool se speelapparaat te wees en byvoorbeeld ook bollemakiesie te slaan; 'n bal te kan vang en gooi. Grové (1989) vat dit mooi saam en meen dat die kind gereelde en baie oefening nodig het om die groot spiere van die liggaam te ontwikkel. Grootspier-ontwikkeling, wat volgens Pieters (2001) aanvanklik fynspierontwikkeling en koördinasie gedurende die kleuterjare voorafgaan, word as uiters belangrik vir skoolgereedheid beskou, asook vir latere skolastiese sukses. Volgens die literatuur is die kleuter gewoonlik baie aktief en hou daarvan om aksiespeletjies te speel, soos byvoorbeeld wegkruipertjie en vang-vang. Kleuters begin met mekaar kompeteer deur te kyk wie die vinnigste kan hardloop en in die proses raak hulle ook meer bewus van hul eie liggame. Aan die ander kant kan swak beheer oor die groot spiere daartoe lei dat die kleuter sy liggaam as negatief beleef (Harris & Liebert, 1987). Deur middel van spel doen die kleuter sodoende ook kennis op van ander liggaamsdele, soos elmboë, knieë, skouers, ensovoorts en raak ook bewus van verskillende aksies wat uitgevoer kan word, byvoorbeeld skop, een-beentjie spring, klouter ensovoorts (Pieterse, 2001). 'n Belangrike houding in dié verband, is die kind se hunkering tot ontdekking en verkenning en nuwe dinge, dit wil sê 'n natuurlike nuuskierigheid en leergierigheid (WKOD, 2006c). Volgens Owens (1996) bemeester die kind teen ongeveer vier- tot vyfjarige ouderdom die basiese bewegingspatrone en raak die verskeidenheid van bewegings ook al hoe groter.

*Die gevolgtrekking waartoe die navorser kom, is dat 'n skoolfasiliteringsprogram progressief-ontwikkelde aktiwiteite en toetse ten opsigte van grootspier-ontwikkeling moet bevat, aangesien dit die leerder help om sy liggaam te ontdek. Andersins help aktiwiteite aangaande grootspier-ontwikkeling ook die leerder ten opsigte van sosialisering met ander leerders.*

**(b) Liggaamsbeeld**

Liggaamsbeeld verwys na die kind se bewustheid van sy liggaam en die moontlikhede daarvan. Hy moet weet hoe sy liggaam in die ruimte om hom beweeg en hy moet ook dele van mekaar kan onderskei. Hierdie spierbeheer en evaluering van sy eie liggaam is skolasties en intellektueel van groot belang vir suksesvolle aanvangsleer (Grové, 1989). So behoort die sesjarige kind van die twee kante van sy liggaam bewus te wees en hy moet tussen links en regs kan onderskei en dit ook kan beleef (Santrock, 2002; Slentz & Krogh, 2001). Hy moet die belewenis van links en regs eers innerlik ervaar voordat hy *bo*, *onder*, *agter*, *voor*, *in* en *uit* kan verstaan. Kinders wat probleme hiermee ervaar, is gewoonlik lomp, stadig van begrip, hulle verwar *b* en *d*, lees *maan* in plaas van *naam* of skryf *24* in plaas van *42* (Grové & Hauptfleisch, 1977; Grové, 1984; Pieterse, 2001). Volgens Faas (1981), Payne en Isaacs (2002) verwys liggaamsbeeld of liggaamskonsep na die feit dat die kind 'n duidelike, akkurate en volledige beeld van sy eie liggaam en dié liggaam se posisie in die ruimte moet hê. Deur die liggaam as verwysingspunt te gebruik, kan die kind nou bewegings uitvoer, vanweë toereikende kennis van sy liggaam. Hierdie spierbeheer en evaluering van sy eie liggaam is 'n uiters belangrike vaardigheid wat die kind moet aanleer en bemeester omdat dit belangrik is vir sy skolastiese en intellektuele ontwikkeling. 'n Moontlike oefening ter bevordering van 'n leerder se liggaamsbeeld is byvoorbeeld om aan sy tone, voete, bene, rug en bors te raak (Grové, 1989). Volgens Pieterse (2001) vloei die kind se selfbeeld voort uit sy liggaamsbeeld. 'n Kind wat 'n goeie liggaamsbeeld ontwikkel, sal deur middel van selfkennis verder ontdek en verken. Sy beweer verder dat 'n goeie liggaamsbeeld en selfbeeld baie belangrik vir skoolgereedheid is. Die kind moet die verskillende liggaamsdele, sowel as die funksies en gebruike van elk, ken. 'n Belangrike houding wat met liggaamsbeeld gepaard gaan, is om te begin verantwoordelikheid neem vir die versorging en die beskerming van die liggaam en om die oordeel te begin

ontwikkel om nie die liggaam aan gevaarlike situasies bloot te stel nie (WKOD, 2006c). Uit die literatuur is dit dus duidelik dat die liggaam as uitgangspunt vir ruimtelike oriëntasie en rigtingsekerheid dien én dat voldoende kennis van die liggaamsbeeld nodig vir bewegings is.

Dit is vir die navorser dus baie duidelik dat 'n deeglike kennis van sy liggaamsbeeld vir die kind 'n noodsaaklikheid is ten einde skolasties optimaal te kan vorder.

*Uit die literatuur is dit vir die navorser duidelik dat enige goed ontwikkelde skoolfasiliteringsprogram aktiwiteite en toetse ten opsigte van die ontwikkeling van liggaamsbeeld moet bevat, wat progressief ontwikkel is.*

Vier aspekte wat volgens Grové (1989) nou saamhang met liggaamsbeeld, word vervolgens bespreek: naamlik *lateraliteit*, *dominansie*, *ruimtelike oriëntasie* en *middellyn*.

### **(c) Lateraliteit**

Lateraliteit is die innerlike bewustheid van die twee kante van die liggaam naamlik links en regs. Volgens Pieterse (2001) is die kind vanaf ongeveer drie-en-'n-half jaar bewus van die verskil, al kan hy dit nie reg benoem voor sesjarige ouderdom nie. Dit stel die kind in staat om te weet watter kant beweeg; wanneer die kant beweeg en hoe dit beweeg. Faas (1981) beweer dat wanneer die kind lateraliteit innerlik gevestig het en bewus is van 'n linker- en regterkant van sy liggaam, hy dan hierdie begrippe na die ruimte buite homself kan begin projekteer. Voorbeelde om 'n leerder se lateraliteit te help vestig, is byvoorbeeld: "Wys my jou regterhand, linkervoet en linkeroor", ensovoorts (Grové, 1989). Volgens Grové (1989), Payne en Isaacs (2002) en Rice (2001) is die aanleer van 'n duidelike begrip van die liggaam met sy bewegings buite sy liggaam, 'n belangrike vaardigheid vir skoolgereedheid. Lateraliteitsbesef is belangrik by lees en wiskunde, omdat die leesaksie en die lees van woordsomme van links na regs op die bladsy geskied, terwyl sommige wiskundige bewerkings van regs na links gedoen word. Leerders wat probleme ten opsigte van lateraliteit ervaar, kan volgens Herbst (1989) ook moontlik ernstige probleme ten opsigte van wiskunde, lees en spel ondervind. Goeie lateraliteitsbesef sluit in dat die kind vryelik met sy ledemate oor sy middellyn kan beweeg. Kinders wat nie 'n baie duidelike begrip van die liggaam of die bewegings buite hul liggaam

het nie, ontwikkel in baie gevalle leerprobleme (Grové, 1989; Rice, 2001). Die kind met lateraliteitsprobleme sal beslis oriëntasieprobleme ondervind, wat weer sy skoolvordering kan belemmer. Omkerings van woorde, letters en syfers tydens lees, skrif en wiskunde kan dikwels toegeskryf word aan onvoldoende lateraliteitsbesef (Grové, 1984; Grové & Hauptfleisch, 1990; Lanser, 1989; Sterkenburg, 1991). Die kind moet deur ontdekking bewus raak van die twee kante van sy liggaam en die moontlikhede van elke kant. Sodoende sal persoonlike veiligheid en versorging beter nagestreef kan word. In gevalle waar die lateraliteitskonsep nie goed vasgelê is nie, ontstaan rigtingonsekerheid en verwarring. Hierdie leerder het dus nie 'n toereikende innerlike bewustheid van 'n linker- en regterhand nie en dit kan tot 'n dominansieprobleem lei (Herselman, 1981).

*Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat lateraliteit baie belangrik is ten einde te leer lees en wiskunde baas te raak. 'n Skoolfasiliteringsprogram behoort dus progressief-ontwikkelde lateraliteitsaktiwiteite, asook toetse in te sluit, waardeur die leerder genoegsame oefening kan kry.*

**(d) Ruimtelike oriëntasie (posisie in die ruimte)**

Persepsie van posisies in die ruimte kan gedefinieer word as die persepsie van die verhouding van 'n voorwerp tot die waarnemer. Die persoon neem voorwerpe waar as *agter, voor, bo, onder* en *aan sy kante* (Grové, 1984; Sterkenburg, 1991). Volgens Harris en Liebert (1987), Payne en Isaacs (2002) en Rice (2001) leer die kind op die manier van die verskillende posisies waarin hulle hulself ten opsigte van die omgewing kan ondervind, byvoorbeeld op 'n tafel, onder 'n tafel, langs 'n maat en tussen twee stoele. Dit is 'n belangrike vaardigheid wat die kind moet aanleer ten einde skolasties optimaal te kan funksioneer. Volgens Pieterse (2001) behoort die kind op sesjarige ouderdom al die woorde *bo, onder, agter, voor, links en regs* te kan onderskei, verstaan en gebruik. Indien 'n kind nie tussen hierdie begrippe kan onderskei nie, kan dit 'n invloed hê op die skryf van syfers, plekwaarde in wiskunde, motoriese bewegings en die vermoë om temporale volgorde, soos *gister* en *môre* te onthou (Kok, 1975). Volgens Grové (1989) is kennis van dié verskillende posisies onder meer baie belangrik, aangesien van hierdie konsepte ook nodig is vir latere ontwikkeling van wiskundige begrippe (Grové, 1989). Hierdie vaardigheid en kennis dra aansienlik by tot die ontwikkeling van ruimtelike oriëntering (WKOD, 2006c). Alle

posisies verwys na 'n persoon se eie liggaam. Ruimtelike oriëntasie beteken dat die persoon voortdurend sal weet waar hy hom in die ruimte bevind (Grové, 1989). Deur middel van beweging word die vaardigheid om die self in die omgewing te lokaliseer goed vasgelê.

*Omdat ruimtelike oriëntasie volgens die literatuur en die navorser so belangrik vir die kind is om skolasies optimaal te kan funksioneer, behoort 'n skoolfasiliterings-program progressief - ontwikkelde aktiwiteite en toetse in te sluit, sodat die kind genoegsame oefening in die inoefening van hierdie belangrike vaardigheid kan kry.*

### **(e) Dominansie**

Dominansie is die voorkeur en gebruik van die een kant van die liggaam bo die ander (Grové, 1989). Tydens perseptueel-motoriese aktiwiteite is daar 'n dominante kant, wat meer verfynd is, beter ontwikkel is en leiding gee. 'n Oorwegende links- of regsydigheid kom dus voor. Grové (1989) is egter van mening dat dominansie stabiel moet wees, ongeag watter oog en hand. 'n Kind met 'n positiewe liggaamsbeeld ontwikkel nie alleen 'n bewustheid van eie lateraliteit nie, maar sy rigtingsekerheid en dominansie-stabiliteit sal daartoe bydra dat hy homself in tyd en ruimte sal lokaliseer. Op ongeveer vyfjarige ouderdom toon kinders 'n duidelike hand-dominansie (Owens, 1996). Dominansie en rigtingsbewustheid ontwikkel volgens Pieterse (2001) uit lateraliteit en 'n gevestigde dominansie is 'n noodsaaklike vaardigheid vir die aanleer van lees-, skryf- en syfervaardighede. Volgens Grové (1989) kan onstabiele of gemengde dominansie daartoe lei dat 'n kind ernstige probleme met lees en spelling kan ondervind. So byvoorbeeld sal 'n kind wat regshandig is, met 'n linkeroog wat dominant is, dikwels 'n woord omkeer of van regs na links lees (Grové, 1989; Lanser, 1989; Sterkenburg, 1991). 'n Manier om byvoorbeeld oog-dominansie te bepaal, is om vir 'n kind 'n leë toiletrol te gee en hom te vra om te maak of dit 'n verkyker is en na voorwerpe te loer. Die kind moet bewus wees van die twee kante van sy liggaam en deur middel van ekperimentering en ontdekking agterkom watter kant dominant ten opsigte van sekere funksies is. So sal hy, deur byvoorbeeld in te kleur of te teken, agterkom of hy links-of regsdominant is (WKOD, 2006c).

*Omdat links/regs dominansie so 'n belangrike vaardigheid is wat kinders moet kan bemeester, is dit noodsaaklik dat 'n skoolfasiliteringsprogram progressief-ontwikkelde dominansie-aktiwiteite, asook dominansietoetse moet insluit.*

**(f) Middellyn**

Die middellyn is die vertikale middellyn wat die liggaam in twee simmetriese dele verdeel (Grové, 1984). Grové (1989) wys daarop dat sommige leerders as gevolg van 'n negatiewe liggaamsbeeld moontlik probleme ondervind om oor die vertikale middellyn van sy liggaam te beweeg. Dit is 'n baie belangrike vaardigheid wat leerders moet kan bemeester óf anders sal die kind sy boek of eie liggaamsposisie moet verskuif om te kan lees, byvoorbeeld deur sy papier na regs te verskuif sodat hy net bewegings van sy middellyn af na regs hoef uit te voer. 'n Kind wat volgens Grové (1984) en Sterkenburg (1991) middellynkruisingsprobleme ervaar, ervaar ook soms probleme met oogbewegings en sal gevolglik leesprobleme ondervind. Omkerings van letters en woorde kan voorkom asook regs-na-links-lees en verwarring by byvoorbeeld *b/d, u/n, t/f, kas/sak, eet/tee*, ensovoorts. Hierdie neiging kan die kind se motoriese vaardigheidsbeheer beïnvloed en oefeninge ten opsigte van middellynkruising behoort dus ook gedoen te word. 'n Eenvoudige aktiwiteit om dié vaardigheid te oefen, is om die kind te vra om 'n volwassene na te boots wat byvoorbeeld met die regterhand aan die linkerknie raak of met die linkerhand aan die regteroor (Grové & Haupffleisch, 1977). Die kind wat nie middellynkruisingsprobleme ervaar nie, weet waar die middellyn van sy liggaam is en hy sal by die middellyn die teenoorgestelde beweging kan maak sonder om die beweging (byvoorbeeld die skrifpatroon waarmee hy besig is) te versteur en op 'n vloeiende manier kan voortgaan nadat hy die middellyn oorgesteek het (Grové, 1984; Sterkenburg, 1991). Die kind moet weereens bewus wees van die twee simmetriese kante van sy liggaam. Hy moet ook kennis van rigting hê, deur byvoorbeeld te weet dat hy van links na regs tot aan die einde van die reëltjie moet skryf. Hy moet ook simmetrie kan herken as 'n vertikale lyn 'n prent presies in twee dele verdeel. 'n Belangrike houding in die verband is die ontdekking van die eie liggaam en 'n algehele belangstelling, oplettheid en ingesteldheid op die twee kante van die liggaam en simmetrie in voorwerpe (WKOD, 2006c).

*Volgens die literatuur sal leerders wat met middellynkruising sukkel, onder meer ernstige probleme ten opsigte van lees en spelling kon ondervind en daarom behoort 'n skoolfasiliteringsprogram middellynkruisingsaktiwiteite, wat progressief ontwikkel is, in te sluit, asook middellynkruisingstoetse.*

Omdat balans 'n belangrike rol speel by die aanleer van die twee begrippe *links* en *regs*, word dit vervolgens ook bespreek (Grové, 1989).

### **(g) Liggaamsbalans**

Om doeltreffend te balanseer, behels die handhawing van ewewig (ook ekwilibrium genoem), die vermoë om 'n regop posisie te kan behou, sowel as die handhawing van dieselfde liggaamsposisie, terwyl 'n deel van die liggaam nie ondersteun word nie. Ekwilibrium is die vermoë om verplasing teen te staan of te oorkom en dit sluit aktiwiteite soos staan, sit, draai, buk en swaai in. 'n Goeie balans verseker 'n goeie liggaamshouding, 'n mindere mate van vermoeidheid en lei tot meer deursettingsvermoë en volharding. Om effektief te balanseer vereis noukeurige besef van die twee kante van die liggaam en hulle verhouding tot mekaar. Wanneer die kind volgens Grové (1986) balanseer, ontwikkel die begrippe lateraliteit en dominansie, wat onder andere sy leesvaardigheid beïnvloed. Dit is 'n belangrike vaardigheid wat leerders moet aanleer. Om rigtingbewustheid te verbeter, kan balansoefeninge gedoen word. Die leerder ervaar 'n innerlike gevoel van links en regs terwyl hy balanseer. Hieruit ontwikkel dan weer sy dominante kant. As hy beweeg terwyl hy balanseer, ondervind hy 'n innerlike bewustheid van vorentoe en agtertoe. So byvoorbeeld behoort 'n vyfjarige kind op 'n wit lyn van een meter te kan loop en 'n sesjarige kind weer op sy hakke te kan loop (Bukatko & Daehler, 1998). Op sesjarige ouderdom behoort 'n kind, volgens Slentz en Krogh (2001), sonder enige probleme hak-toon op 'n balanseerbalk te kan loop. Die balanseerbord en loopbalk is belangrike hulpmiddels wat gebruik kan word om leerders te help om balans te oefen en 'n beter liggaamshouding te ontwikkel (Grové, 1984; Grové & Hauptfleisch, 1977; Sterkenburg, 1991). Die kind moet die funksie van balans verstaan, naamlik dat dit hom in staat stel om regop te bly en op 'n reguit lyn te beweeg. Deur eksperimentering en ontdekking sal hy byvoorbeeld agterkom dat dit moeiliker is om regop te bly wanneer mens net op een been staan of op 'n tou moet loop. Die kind besef ook die belang van balans om persoonlike veiligheid te



verseker. So sal 'n driejarige kind aanvanklik met 'n driewiel fiets begin ry (Santrock, 2002), daarna met 'n tweewiel fiets met stabiliseerders aan die kant en later sonder die stabiliseerders.

Dit is vir die navorser dus duidelik uit die literatuur dat goeie balans gepaard gaan met goeie liggaamshouding en dat 'n swak liggaamsbalans moontlik ook 'n kind se leesvermoë kan beïnvloed.

*Die gevolgtrekking waartoe die navorser kom, is dat enige skoolfasiliteringsprogram progressief - ontwikkelde aktiwiteite en toetse aangaande liggaamsbalans moet insluit.*

Volgens die literatuur is dit vir die navorser dus baie duidelik dat die kleuter se motoriese bewegings reeds by skooltoetreding optimaal ontwikkel moet wees. Dit is belangrik omdat grootmotoriek die basis van alle intellektuele aktiwiteite is, aangesien die kind sy wêreld deur middel van beweging verken en sodoende intellektueel groei. Die kind se psigiese lewe word deur sy grootmotoriese bewegings geopenbaar en taalvaardighede word deur bewegingspel gereflekteer. 'n Kind moet eers oor goed ontwikkelde grootmotoriek beskik, voordat fynmotoriek effektief ontwikkel kan word (Lanser, 1989).

Opsommend wil die navorser saamvat dat baie van die probleme wat leerders by skooltoetreding ervaar, aan ontoereikende grootmotoriese vaardighede toegeskryf kan word. Volgens Herbst (1989) vertoon die leerders baie dikwels lomp of stadiger van begrip as hulle tydgenote.

*Dit is daarom vir die doel van hierdie studie baie belangrik dat, wanneer 'n graad een opvoeder 'n leerder by skooltoetreding assesser en hy nie op peil ten opsigte van sy grootmotoriese vaardighede is nie, die skoolfasiliteringsprogram oor genoegsame aktiwiteite sal beskik om sodanige leerder(s) se grootmotoriese ontwikkeling te ontwikkel.*

Met die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, sal onder meer ook van onderstaande aktiwiteite gebruik gemaak moet word om te differensieer en voorsiening te maak vir leerders wat op verskillende vlakke in terme van

grootmotoriese ontwikkeling funksioneer. Hierdie aspekte kan ook gebruik word om te toets op watter vlak die leerder in terme van ontwikkeling is.

Die kenmerkende grootmotoriese ontwikkelingseienskappe van die kleuter kan volgens die literatuur (Biehler & Hudson, 1986; Botha, van Ede & Piek, 1990; Bukatko & Daehler, 1998; Craig, 1996; Harding & Meldon-Smith, 1999; Pieterse, 2001; Santrock, 1997; 2002; Slentz & Krogh, 2001; Thayer & Westby, 2001) opsommend hiërargies soos volg saamgevat word:

### **Drie tot drie-en-'n-half jaar**

- (i) Kan vir 'n kort rukkie op tone staan en loop sonder om balans te verloor
- (ii) Spring vanaf 'n lae trap met beide voete gelyk
- (iii) Speel graag op apparaat soos die klimraam, glyplank, ensovoorts
- (iv) Speel gemaklik op 'n klimraam
- (v) Loop drie meter toon-hak agteruit op lyn.

Volgens Santrock (1997; 2002) het driejarige 'n hoër aktiwiteitsvlak as tydens enige ander lewensstadium van die totale, menslike lewensfase.

### **Vier jaar tot vyf jaar**

- (vi) Loop trappe af deur voete te alterneer
- (vii) Wend 'n poging aan om 'n bal met beide hande te vang
- (viii) Hardloop goed en kan trappe op- en afhardloop met nodige vertroue
- (ix) Kan vinnig of stadig hardloop, indien dit versoek sou word
- (x) Marsjeer op ritme van musiek
- (xi) Kan 'n groot bal vang wat van naby vir hom gegooi word
- (xii) Gooi bal redelik onderdeur of oorhands.

Op vyfjarige ouderdom kan kleuters al fietsry en gimnastiek beoefen. Steinberg en Meyer (1995) is van mening dat hierdie ontwikkeling op sterker spiere, beter liggaamlike koördinasie en verbeterde balans, wat uit beter liggaamsproporsies spruit, dui.

### **Vyf jaar tot ses jaar**

- (xiii) Loop vorentoe, agtertoe en sywaarts op 'n balanseerbalk
- (xiv) Balspele geskied met goeie koördinasie en dans op die ritme van musiek
- (xv) Kan vorentoe, agtertoe en sywaarts op 'n smal muurtjie (balanseerbalk) loop
- (xvi) Is vaardig met 'n bal en kan dit bons en met twee hande vang.

### **Ses jaar tot sewe jaar**

- (xvii) Spring met selfvertroue van skoolapparaat
- (xviii) Kan sekere danspassies leer en beweging is goed gekoördineerd
- (xix) Algemene spierkoördinasie en balans is nou goed ontwikkel
- (xx) Kan 'n bal vang terwyl hy hardloop en spring
- (xxi) Loop, hardloop en galop moet gemaklik uitgevoer word.

Vervolgens word die belangrikheid van fynmotoriese ontwikkeling vir die kind se skolastiese gereedmaking bespreek.

### **(ii) Fynmotoriese ontwikkeling**

Fynmotoriese vaardighede ontwikkel volgens Steinberg en Meyer (1995) stadiger as grootmotoriese vaardighede. Volgens Vulpé (1982), Payne en Isaacs (2002) is fynmotoriese vaardighede dikwels gebaseer op die verfyning van selektiewe grootmotoriese vaardighede. Dit sluit bewegings in wat met die chronologiese ontwikkeling van die kleiner spiere, soos die bewegings van die oë, mond, lippe, tong, gewrigte, arms, hande en oë verband hou. Dit begin met refleksiewe bewegings, vorder tot vroeë doelgerigte (nie-refleksiewe) volging met die oë en verder tot doelbewuste uitreik, greep, loslating en uiteindelik die manipulasie van speelgoed en ander objekte (Vulpé, 1982; Payne & Isaacs, 2002). By die geboorte van 'n kind is die suigrefleks volgens Vulpé (1982) een van die eerste fynmotoriese vaardighede wat die kind leer om te bemeester. Op 'n meer bewustelike vlak verg fynmotoriese vaardighede 'n motoriese plan wat die korrekte tydsberekening, opeenvolging van spieraktiwiteit, posisie in die ruimte en ruimtelike verhoudingskonsepte insluit (Vulpé, 1982). Volgens Craig (1996) is sommige ontwikkelings-opeenvolgings aaneenlopend, soos wanneer krabbel spontaan tot skrif

oorgaan, terwyl andere minder aaneenlopend voorkom. So is die kleuter se eenvoudige, onbeplande fynmotoriese eksperimentering met kryt en papier byvoorbeeld aanvanklik 'n einddoel op sigself, terwyl die maak van merke op papier op 'n latere stadium funksioneel aan meer komplekse vaardighede soos, skryf, teken, ontwerp of selfs houtwerk onderworpe is. Die kleuter bemeester ook fynmotoriese vaardighede volgens 'n redelik gevestigde patroon deur middel van ryping, differensiasie en integrasie (Graig, 1996). Hierdie prosesse is op hul beurt afhanklik van die ontwikkeling van die sentrale senuweestelsel (Hanekom, 1991).

Progressiewe hand- en vingerbeheer, tussen die ouderdomme drie tot vyf jaar, stel die kleuter in staat om sy hande met selfvertroue te gebruik, wat tot skolastiese vordering kan bydra, aangesien die skool verwag dat die skoolbeginner moet kan leer skryf (Slentz & Krogh, 2001). Die toenemende koördinasie van die kleuter se kleinspiere en handvaardigheid stel hom in staat om eenvoudige musiekinstrumente te speel, meer akkuraat te teken en te begin skryf (Steinberg & Meyer, 1995). Volgens Gabers et al. (1976) vind daar by die kind tussen die derde en sewende jaar 'n intensiewe ontwikkeling en verfyning ten opsigte van motoriek plaas, wat onder andere kleinmotoriese bewegings en koördinasie insluit. Leerders wat probleme met fynmotoriese vaardighede ondervind, sal volgens Huisamen (1991) dan ook sukkel om klein voorwerpe te hanteer.

Volgens Grové (1979) en Jordaan (1994) hang die volgende ontwikkelingsfasette nou saam met die ontwikkeling van fynmotoriek: Oog-handkoördinasie (die vermoë om bewegings wat met die oë gelei word, met die hand uit te voer) en oog-voetkoördinasie (die vermoë om bewegings wat met die oë gelei word met die voet uit te voer). Omdat hierdie vaardighede volgens Grové (1979) en Jordaan (1994) onontbeerlik is vir die kleuter se skolastiese vordering, word reeds genoemde twee fasette, asook die belangrikheid van oogbewegings, veral ten opsigte van lees en beweging, vervolgens bespreek.

### **(a) Oogbewegings**

Om doeltreffend te kan lees, moet die leser sy oë kan fokus. Albei oë moet saam funksioneer. Oogbewegings moet vlot verloop sodat die oë maklik van links na regs oor die teks kan beweeg en paslike regressies gemaak kan word wanneer nodig. Die

leser moet duidelike naby en ver visie ervaar. Hy moet onthou wat hy gelees het en in staat wees om die visuele konsentrasie vol te hou (Grové & Hauptfleisch, 1990; Grové, 1984; Sterkenburg, 1991; Van Coller, 1992). Grootte en afstand moet ook doeltreffend waargeneem word. Die oogspiere moet ook doeltreffend funksioneer om ver waarneming te doen (byvoorbeeld op die skryfbord) en dan naby waar te neem (in die skrif). Doeltreffende akkommodasie is nodig om korrek vanaf die skryfbord te kopieër. Volgens Grové (1984), Sterkenburg (1991) en Van Coller (1992) is oogbewegings die primêre faktor tydens die uitvoering van beweging. Persone met visuele probleme ervaar dikwels motoriese probleme. Die meeste kinders begin tussen vyf- en agtjarige ouderdom die nodige visuele akkommodasie en koördinasie ontwikkel wat nodig is tydens die leesproses. Die klaskameraktiwiteite vereis gespesialiseerde en rigting georiënteerde tipes oogbewegings, waarvoor die meeste voorskoolse kinders nog onvoorbereid is. Oogbewegings en oogvaardighede is belangrik vir visuele ontwikkeling (Grové, 1984). Oogbewegings vind plaas met behulp van die ses uitwendige okulêre spiere wat akkuraat moet saamspan en saambeweeg. Nadat die kind hierdie kontrole volgens Grové (1984) bemeester het, moet hy leer om sy oogbewegings met sy handbewegings te koördineer. Wanneer die kind beheer oor sy oogbewegings aangeleer het, word dit met die handbewegings verbind. Sodra hy hierdie vaardigheid bemeester het, kan hy sy oë gebruik as 'n projekmeganisme om rigting in die ruimte buite die bereik van sy hand te bepaal (Sterkenburg, 1991; Van Coller, 1992). 'n Skoolbeginner wat reeds oor goeie oogvaardighede beskik, sal 'n voorsprong hê omdat hy oor goeie visuele waarneming beskik. Sistematiese oogbewegings van links na regs is volgens Grové en Hauptfleisch (1990) 'n baie belangrike voorvereiste en vaardigheid vir leesgereedheid. Deur 'n kind se oogbewegings waar te neem, kan 'n afleiding gemaak word of hy 'n goeie of 'n swak leser is. Indien oogbewegings rukkerig en beperk is, sal visuele persepsie onvoldoende wees. Indien die kind se oë nie albei goed kan saamwerk en vrylik kan beweeg nie, sal skolastiese vordering swak wees (Grové & Hauptfleisch, 1977; Grové, 1984; Sterkenburg, 1991; Van Coller, 1992).

*Die gevolgtrekking waartoe die navorser kom is dat oogbewegings 'n baie belangrike vaardigheid is wat die kleuter moet kan bemeester ten einde skolasties te kan vorder. Daarom moet enige skoolfasiliteringsprogram progressief - ontwikkelde aktiwiteite en toetse bevat, ten einde die kind maksimaal oog oefeninge te kan gee.*

### **(b) Oog-handkoördinasie**

Dit is die vermoë om bewegings, met die oë gelei, deur die hand uit te voer (Grové, 1989). Al die bewegings wat die kind op skool uitvoer, word deur sy oë gelei en daarom is doeltreffende oog-handkoördinasie nodig vir die uitvoer van alledaagse aktiwiteite, soos aantrek, sportbeoefening, kunsaktiwiteite, skryf en huishoudelike take. 'n Kind wat probleme ervaar met oog-handkoördinasie, sal moeilik van die bord afskryf en probleme ervaar met handskrif, kunsaktiwiteite, om netjies met 'n skêr te knip, om lyne met 'n liniaal te trek en selfs die vasmaak van knope (Grové, 1984; Sterkenburg, 1991). 'n Kind wie se oog-handkoördinasie goed ontwikkel is, sal volgens Grové (1989) oor die nodige vaardigheid beskik wat hom in staat sal stel om knope vas en los te maak, met 'n skêr te knip, veters te vleg en te knoop, die potlood of kleurkryt korrek vas te hou, ensovoorts. So byvoorbeeld kan 'n driejarige kind al knope los- en vasmaak, 'n vierjarige kind al skoenveters knoop na demonstrasie, 'n vyfjarige kind al binne lyne inkleur en 'n sesjarige kind al 'n toring regop bou (Papalia & Olds, 1995). Oog-handkoördinasie kan onder andere verbeter word deur te teken, te verf, met 'n skêr te knip, papier te skeur en te plak, papiermodelle te vou, inkleurwerk en balgooi-oefeninge (Grové, 1984; Sterkenburg, 1991). Dit word ook van die skoolgaande kind verwag om kennis te hê van sy ledemate en die omvang en gebruik van elk. So moet hy ook kennis hê van verskillende aktiwiteite wat hom die nodige blootstelling aan fynmotoriese vaardighede gaan gee. 'n Belangrike houding in die verband is natuurlike nuuskierigheid en ontdekking van die omgewing en apparaat, sowel as die veilige gebruik daarvan (byvoorbeeld 'n skêr en 'n naald waardeur gare geryg word) (WKOD, 2006c).

*Volgens die literatuur, is dit vir die navorser duidelik dat oog-handkoördinasie 'n belangrike vaardigheid is wat die kleuter moet kan bemeester ten einde skolasties te kan vorder. Omdat daar onder meer van die kleuter verwag word om by skooltoetrede 'n potlood korrek te kan vashou en om van die skryfbord te kan afskryf, is dit vir die navorser daarom dus van kardinale belang dat enige goeie skoolfasiliteringsprogram progressief - ontwikkelde aktiwiteite en toetse ten opsigte van oog-handkoördinasie sal insluit.*

### **(c) Oog-voetkoördinasie**

Dit is die vermoë om bewegings (gelei deur die oë) met die voet uit te voer. Oog-voetkoördinasie is belangrik by liggaamsopvoeding, touspring en sportaktiwiteite. Volgens Grové (1984), Grové en Hauptfleisch (1977) sal 'n kind met swak oog-voetkoördinasie dit moeilik vind om 'n bal te skop of om ander aktiwiteite waar die oog en voet moet saamwerk uit te voer. So behoort 'n driejarige kind al op 'n streep te kan loop, 'n vierjarige voetspore uit papier kan knip - hulle op die vloer plaas en die kleuter met sy voete op die spore loop (Grové, 1979). So behoort vyf tot sesjariges al te kan touspring en skotse hop te kan uitvoer (Grové & Hauptfleisch, 1990).

*Dit behoort duidelik te wees dat 'n skoolfasiliteringsprogram ook aktiwiteite en toetse aangaande oog-voetkoördinasie moet bevat wat progressief ontwikkel is, sodat die kleuter hierdie belangrike vaardigheid kan inoefen.*

Met die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, sal onder meer ook van onderstaande aktiwiteite gebruik gemaak moet word om te differensieer en voorsiening te maak vir leerders wat op verskillende vlakke funksioneer in terme van fynmotoriese ontwikkeling. Hierdie aspekte kan ook gebruik word om te toets op watter vlak die leerder in terme van ontwikkeling is.

Vervolgens word daar aan die hand van Botha et al. (1990), Bukatko en Daehler (1998), Craig (1996), Harding en Meldon-Smith (1999), Pieterse (2001), Santrock (1997; 2002), Slentz en Krogh (2001), Thayer en Westby (2001) 'n uiteensetting van enkele belangrike fynmotoriese vaardighede gegee, wat op verskillende ouderdomme van voorskoolse kinders verwag word.

#### **Drie tot vier jaar**

- (i) Hou 'n potlood met nodige kontrole vas
- (ii) Begin 'n voorbeeld van 'n sirkel, vierkant en kruis op papier naboots
- (iii) Kan met 'n skêr 'n sirkel knip met minder as 'n kwart sentimeter afwyking
- (iv) Kan knope los- en vasmaak
- (v) Begin skoenveters knoop na demonstrasie

- (vi) Werk nog hardhandig met die pak van legkaartstukke
- (vii) Kan 'n kleuterskêr heel vaardig gebruik
- (viii) Probeer binne lyne inkleur
- (ix) Bou verskillende strukture met blokkies
- (x) Goeie manipulasie van konstruksiespeelgoed soos *Lego* en bou verskillende strukture daarmee.

#### **Vier tot vyf jaar**

- (xi) Kan aan- en uittrek sonder enige hulp - maar kan nog nie klein knopies vasmaak nie
- (xii) Verbeterde fynmotoriek word bespeur. Die kind kan knope losmaak wanneer hy uittrek, indien hy gewys word hoe om dit te doen
- (xiii) Kan al figure met 'n skêr begin uitknip
- (xiv) Kan 'n stuk papier in twee helftes sny
- (xv) Kan 'n papier in vier dele vou
- (xvi) Mensfigure het 'n kop, lyf en ledemate
- (xvii) Kan binne dwars- en regaf strepe teken en kan basiese vorms soos sirkel, vierkant en driehoek teken
- (xviii) Kan langs 'n reguit lyn knip
- (xix) Pak klein objekte in, byvoorbeeld in pennetjiesbord
- (xx) Korrekte, volwasse potloodgreep tussen duim, indeks- en middelvinger.

#### **Vyf tot ses jaar**

- (xxi) Toon 'n regter- of linkerhand voorkeur
- (xxii) Klap 'n ritmiese patroon met hande
- (xxiii) Kan binne lyne inkleur
- (xxiv) Skoenveters inryg en 'n strik maak
- (xxv) Sny en plak eenvoudige vorms
- (xxvi) Kan nommers, letters en ontwerpe natrek
- (xxvii) Kan 'n kryt of potlood redelik goed beheer en prente inkleur
- (xxviii) Kan 'n vierkant nateken en benoem
- (xxix) Begin duidelike voorkeur aan die een hand gee - links/regs
- (xxx) Tekeninge van mense bevat meer detail.



### Ses tot sewe jaar

- (xxxix) Kind kan nou 'n regop toring bou
- (xxxix) Kind se potloodgreep is bykans so goed ontwikkel soos 'n volwassene s'n
- (xxxix) Geniet knipaktiwiteite
- (xxxix) Skryf in drukskrif, nog met ongelyke spasiëring tussen letters
- (xxxix) Kan skoenveters vasmaak
- (xxxix) Skryf syfers en woorde
- (xxxix) Sy skrif moet ooreenkom met die model wat die onderwyser verwag.

Samevattend kan op grond van die literatuur gesê word dat die bemeestering van fynmotoriese vaardighede van kardinale belang is, om te verseker dat leerders skolasties optimaal kan funksioneer. By die aanleer van lees- en skryfvaardighede, speel die kind se toereikende fynmotoriese vermoë 'n deurslaggewende rol (Grové & Hauptfleisch, 1982). Fynmotoriese tekorte kan ernstige probleme veroorsaak tydens skryfaktiwiteite en aanvanklike leesvaardighede - om 'n potlood korrek te hanteer en reg van die bord af te skryf, netjies in te kleur en drukletters korrek te vorm, kan 'n baie moeilike taak wees. Heelwat skrif-, kopiërings- en natrekprobleme kan die gevolg van onvoldoende oog-handkoördinasie wees (Wallace & McLoughlin, 1988). Die navorser is van mening dat, indien 'n leerder se fynmotoriese vaardighede nie op peil is nie, hy moontlik nie aan die vereiste assesseringstandaarde van graad een sal kan voldoen, ten opsigte van geskrewe en skeppende aktiwiteite, nie. Hierdie vermoëns sou, volgens Herbst (1989), ook van min waarde wees indien die leerder nie ook kognitief gereed is nie. Wanneer die opvoeder 'n graad een leerder by skooltoetreding volgens die aanvangsassesseringskriteria vir die graad assesser en daar bevind word dat sy fynmotoriese ontwikkeling nog benede peil is, moet daar verskeie aktiwiteite in die skoolfasiliteringsprogram wees, ten einde die leerder se fynmotoriese ontwikkelingsagterstand te kan uitwis.

#### 2.6.1.1.3 Taalontwikkeling

Volgens Botha et al. (1998) en Owens (1996) kan die verwerwing van 'n taalsisteem as een van dié belangrikste mylpale van die kleutertydperk beskou word. Taal illustreer, volgens Craig (1996) en Pieterse (2001), meer as enige ander enkele mylpaal, die ongelooflike kompleksiteit en onbepaalde potensiaal van die menslike organisme. Die jong kind ontwikkel gedurende die kleuterjare 'n taalsisteem wat hom

in staat stel om suksesvol met maats en volwassenes te kommunikeer (Craig, 1996; Owens, 1996). Taalontwikkeling beïnvloed nie net kinders se kognitiewe ontwikkeling nie, máár ook persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling. Volgens Bukatko en Daehler (1998) sluit teorieë oor die stadia van taalontwikkeling toenemend meer komplekse probleme in, soos linguistiek, kognisie en sosialisering.

Taalaktiwiteite kan onderverdeel word in: *ouditiewe reseptiewe taal* (dit is die intellektuele proses van interpretasie van die kind se begrip van die gesproke of geskrewe taal) en *ouditiewe ekspressiewe taal* (dit is waar die motoriese aktiwiteit voorkom - naamlik wat die kind sê, of later ook skryf) (Pieterse, 2001; Vulpé, 1982). Vervolgens word die belangrikheid van ouditiewe reseptiewe taal, met die oog op die skolastiese gereedmaking van die kind, bespreek.

### **(i) Ouditiewe reseptiewe taal**

Vir die verwerwing van *ouditiewe reseptiewe taal* moet kinders, volgens Botha et al. (1998), 'n reëlstelsel verwerf waarvolgens klank met betekenis gekombineer word, sodat kommunikasie kan plaasvind. Indien die kind nie hierdie belangrike vaardigheid verwerf nie, sal dit nie net sy taalontwikkeling strem nie, maar ook sy skolastiese vordering ernstig belemmer (Grové, 1989; Pieterse, 2001). Volgens Vulpé (1982) verloop die ontwikkeling van ouditiewe reseptiewe taal vanaf die hoor van klanke vanuit die omgewing, begrip vir die betekenis van die klanke (byvoorbeeld die telefoon wat lui en opgetel moet word), begrip van woorde in die konteks van die situasie (ons gaan *ta-ta* beteken om by die deur uit te gaan) en laastens die volle begrip van woorde - sonder enige visuele of ander leidrade. Kinders moet ook 'n woordeskat verwerf, wat by die voorskoolse kind aansienlik uitbrei, aangesien hulle nie net woorde direk geleer word nie, maar ook nuwe woorde leer deur radio te luister, televisie te kyk of wanneer persoonlik met hulle gepraat word. Kleuters verwerf ook semantiek (die betekenisstelsel van taal, wat die betekenis van woorde en ander dele van taal, soos sinne behels) namate hulle ouer word (Botha et al., 1998; Craig, 1996). Lundsteen en Tarrow (1981) verwys na die tydperk tussen die ouderdomme van twee en ses jaar as die linguistiese stadium van taal. Die uitbreiding van die voorskoolse kind se woordeskat dra nie net by tot die ontwikkeling van hulle reseptiewe taal nie, maar ook tot die ontwikkeling van hulle uitdrukking van taal. Ten einde bogenoemde te bemeester, moet die kind 'n

ingesteldheid hê om werklik na ander te luister, sowel as 'n belangstelling in wat om hom aangaan. Sodoende sal die kind algaande meer begrip openbaar vir wat vir hom gesê word.

Met die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, sal onder meer ook van onderstaande aktiwiteite gebruik gemaak moet word om te differensieer en voorsiening te maak vir leerders wat op verskillende vlakke funksioneer in terme van ouditiewe reseptiewe taalontwikkeling. Hierdie aspekte kan ook gebruik word om te toets op watter vlak die leerder in terme van ontwikkeling is.

Vervolgens word 'n opsomming van die ontwikkeling van die kleuter, ten opsigte van ouditiewe reseptiewe taal, gegee (Harding & Meldon-Smith, 1999; Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1990; Owens, 1996; Pieterse, 2001; Thayer & Westby, 2001).

### ***Ontwikkelingstadia van ouditiewe reseptiewe taal***

#### **Drie tot vier jaar**

- (i) Verstaan langer en meer ingewikkelde sinne
- (ii) Demonstreer en verstaan voorsetsels soos *op, onder, voor* en *agter*
- (iii) Lag vir grappe wat hy verstaan
- (iv) Kan 'n opdrag met drie dele uitvoer, byvoorbeeld "Vat jou teddie en gaan bêre dit in jou kamer"
- (v) Kan drie tot vier syfers herhaal
- (vi) Onthou dele van liedjies en sing saam.

#### **Vier tot vyf jaar**

- (vii) Waardeer humor en metafore
- (viii) Kan opdragte uitvoer wat betrekking het op iets wat hy nie kan sien nie, byvoorbeeld "Gaan haal asseblief my trui op die bed in my kamer"
- (ix) Kan absurditeite in prente uitwys
- (x) Verstaan die verskil tussen begrippe *dieselfde* en *verskillend*
- (xi) Kan emosies, soos *hartseer, gelukkig, moeg* en *kwaad*, op prente uitwys.

### Vyf tot ses jaar

- (xii) Verstaan verbale probleme en kan daarop reageer en antwoorde verskaf
- (xiii) Verstaan en beskryf ooreenkomste en verskille tussen voorwerpe
- (xiv) Kan die muntstukke in ons geldstelsel identifiseer en weet watter is die meeste werd
- (xv) Verstaan passiewe en negatiewe taalvorme en begin begrip ontwikkel van *werkwoorde, voorsetsels, naamwoorde, voegwoorde* en *byvoeglike naamwoorde*.

*Uit die voorafgaande blyk dit dat enige goeie skoolfasiliteringsprogram progressief-ontwikkelde aktiwiteite en toetse moet bevat aan die hand waarvan ouditiewe reseptiewe taal ontwikkel kan word.*

#### **(ii) Ouditiewe ekspressiewe taal**

Ouditiewe ekspressiewe taal verloop, volgens Bukatko en Daehler (1998) en Craig (1996), vanaf die vokalisering van geluide na babbel en dan na eenwoord-uitinge, insluitend die benoeming van bekende objekte. Daarna volg tweewoord-uitinge, waar een of twee woorde 'n hele sin verteenwoordig, totdat vrye uitdrukking en oordrag uiteindelik moontlik is. Die ontwikkeling geskied dus geleidelik, vanaf die blote produsering van geluide om betekenis oor te dra, tot die vermoë om 'n sinvolle gesprek te voer. Inisiëring en handhawing van die onderwerp, beurtnaam, vraagstelling en relevante beantwoording van vrae is ook essensiële vaardighede. Die kind leer aangaande wat die rol van die spreker en die luisteraar in die gesprek is en toon die nodige respek wanneer iemand anders praat. Terselfdertyd leer die kind ook woordboueëls aan, byvoorbeeld op watter wyse trappe van vergelyking, meervoude en verlede tyd gevorm word. Hulle leer ook die manier aan waarop sinne gevorm word en die elemente waaruit sinne bestaan. Die kind leer nie net om in sinne te praat nie, maar volgens Rice (1989) leer voorskoolse kinders ongeveer nege nuwe woorde per dag aan. Teen ongeveer vierjarige ouderdom kan die meeste kinders 'n onlangse gebeurtenis oorvertel, terwyl vyfjariges weer gemaklik in hulle eie taal met diegene om hulle gesprekke kan voer (Owens, 1996). Volgens Newcombe (1996) beskik die kind nie net op sesjarige ouderdom oor 'n woordeskat van tussen 10 000 en 13 000 woorde nie, maar gebruik hy reeds die meeste van die

eenvoudige grammatikale beginsels en strukture van sy eie taal en dialek. Volgens Newman en Newman (2003) geskied taalontwikkeling volgens 'n reeks opeenvolgende fases. Alhoewel die fases feitlik universeel is, blyk dit dat die tempo van taalverwerwing heelwat kan verskil van kind tot kind. 'n Kind wie se taalontwikkeling dus op peil is vir sy ouderdom, betree die formele skoolsisteem met 'n voorsprong, in vergelyking met diegene wat ontwikkelingsagterstande ten opsigte van taalontwikkeling ondervind. 'n Goeie woordeskat en goeie taalgebruik vorm dus die basis vir goeie vordering op skool.

Met die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, sal onder meer ook van onderstaande aktiwiteite gebruik gemaak moet word om te differensieer en voorsiening te maak vir leerders wat op verskillende vlakke funksioneer in terme van ouditiewe ekspressiewe taalontwikkeling. Hierdie aspekte kan ook gebruik word om te toets op watter vlak die leerder in terme van ontwikkeling is.

Vervolgens word 'n opsomming van die ontwikkeling van die kleuter, ten opsigte van ouditiewe ekspressiewe taal, gegee (Harding & Meldon-Smith, 1999; Mussen et al., 1990; Owens, 1996; Pieterse, 2001; Thayer & Westby, 2001).

### ***Ouditiewe ekspressiewe taalontwikkeling***

#### **Drie tot drie-en-'n half jaar**

- (i) Spraak is grotendeels verstaanbaar
- (ii) Vra soms vir hulp en geniet dit om vir ander te sê wat hulle moet doen
- (iii) Begin nou te gesels oor gebeure van die verlede sowel as hede
- (iv) Maak eie woorde op en eksperimenteer met nuwe klanke
- (v) Gebruik aksiewoorde soos *hardloop* en *eet*
- (vi) Gebruik ook beskrywende woorde soos *klein*, *skoon* en *gelukkig*
- (vii) Kan drie syfers herhaal
- (viii) Kan sekere meervoudsvorme korrek gebruik wanneer hy praat.

#### **Drie-en-'n-half tot vier jaar**

- (ix) Woordeskat bestaan uit ongeveer 1000 woorde
- (x) Maak min grammatikale foute

- (xi) Vra baie vrae en gebruik graag woorde soos hoekom, wat en waar
- (xii) Gebruik meervoude
- (xiii) Gebruik vier- tot vyf woord sinne
- (xiv) Vertel stories oor persoonlike ervarings
- (xv) Neem deel aan die geselskap.

#### **Vier tot vier-en-'n half jaar**

- (xvi) Vra vrae soos hoekom, *wanneer, hoe, kan ek gaan?*
- (xvii) Is in staat om 'n onlangse gebeurtenis te vertel
- (xviii) Ken sy naam(e), van en adres - kan dit mondelings noem
- (xix) Gebruik voorsetsels soos *in, op, onder*
- (xx) Herken bekende woorde soos sy naam en handelsname op pakkies
- (xxi) Ken sy ouderdom
- (xxii) Noem ses voorwerpe in 'n prenteboek
- (xxiii) Kan vier syfers herhaal.

#### **Vier-en-'n-half tot vyf jaar**

- (xxiv) Woordeskat en sintaksis brei uit
- (xxv) Ken sy adres (huisnommer en straat)
- (xxvi) Spreek amper alle woorde reg uit
- (xxvii) Kan 'n behoorlike gesprek voer en sinne raak meer ingewikkeld
- (xxviii) Vra relevante vrae en kan dit beantwoord
- (xxix) Gebruik meeste voornaamwoorde reg, byvoorbeeld *ek, my, jy, sy, julle, hulle, ons*
- (xxx) Kan vier tot vyf syfers herhaal.

#### **Vyf-en-'n-half tot ses jaar**

- (xxxi) Gebruik komplekse grammatikale strukture
- (xxxii) Ontwikkel vaardigheid om met volwassenes te kan kommunikeer - verstaan betekenis van verskillende woorde
- (xxxiii) Kan meeste woorde wat hy in sy moedertaal gebruik, korrek uitspreek
- (xxxiv) Ken die teenoorgesteldes van *groot, swaar* en *sterk*
- (xxxv) Ken materiale, byvoorbeeld waarvan 'n tafel, venster of huis gemaak is

(xxxvi) Herhaal vier tot vyf woorde en vyf op sesjarige ouderdom.

### Ses jaar en ouer

- (xxxvii) Taalgebruik is vergelykbaar met dié van 'n volwassene
- (xxxviii) Verstaan die reël van beurt afwag wanneer hy in gesprek met iemand is
- (xxxix) Kan telefoon op redelik volwasse manier antwoord en kommunikeer duidelik
- (xl) Indien hy meer as een taal magtig is, sal daar 'n verskil wees ten opsigte van die graad waarin hy elk magtig is
- (xli) Kan 'n paar sinne oor 'n prent vertel
- (xlii) Ken die dae van die week
- (xliii) Gebruik *gister*, *vandag* en *môre* reg
- (xliv) Kan vyf syfers herhaal en tot tien voorwerpe uittel
- (xlv) Verstaan en gebruik woorde soos *bo-op*, *agter*, *voor*, *ver*, *naby* en *tussenin*.

*Uit die voorafgaande blyk dit dat enige goeie skoolfasiliteringsprogram progressief-ontwikkelde aktiwiteite, asook toetse, moet bevat waarvolgens ouditiewe ekspressiewe taal ontwikkel en geassesseer kan word.*

Samevattend, volgens Herbst (1989) en Owens (1996), is die verwerwing van effektiewe kommunikasievaardighede baie belangrik met die oog op optimale skolastiese funksionering. Indien die kind se taalgebruik dus nie toereikend by skooltoetse is nie, sal dit nie net sy sosiale interaksie belemmer nie, maar sal alle aspekte van sy skolastiese leer nadelig beïnvloed word. Die kind sal byvoorbeeld ook nie kan leer en skryf, indien hy slegs oor die nodige motoriese vaardighede en oog-hand koördinasie beskik, maar nie die gesproke taal begryp nie. Pieterse (2001) is van mening dat taalontwikkeling die grondslag lê vir intellektuele ontwikkeling en dat 'n kind se taalvermoë grotendeels bepaal tot watter mate hy sy intellektuele potensiaal sal verwesenlik. Taalontwikkeling beïnvloed volgens haar ook 'n kind se interaksie met almal om hom, asook sy selfbeeld, leergierigheid, sosiale en emosionele ontwikkeling, begrip van morele waardes én sy vermoë om tussen reg en verkeerd te kan onderskei. *Daarom is dit van kardinale belang dat, ten einde die kind in sy totaliteit te kan opvoed, 'n skoolfasiliteringsprogram besondere aandag aan taalontwikkeling moet gee, om veral in die behoeftes van dié leerders wat taalagterstande toon, te kan voorsien.*

#### 2.6.1.1.4 *Kognitiewe of intellektuele ontwikkeling*

Vir die bespreking van die kognitiewe of intellektuele ontwikkeling van die kind sal daar vir die doel van hierdie navorsing van die uitgangspunte van Piaget, sowel as Vygotsky gebruik gemaak word. Volgens Van Rooyen en Engelbrecht (1997) en die WKOD (2000a; 2006b), word daar tans in Suid-Afrika nog sterk op Piaget se ontwikkelingsmodel gesteun, ook veral ten opsigte van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Skoolgereedheid en kognitiewe ontwikkeling impliseer, volgens die Piaget-model, die bemeestering van perseptueel-motoriese ontwikkelingstake en die standpunt word gehuldig dat lees, skryf en reken eers teen ongeveer sesjarige ouderdom onderrig kan word. Hierdie standpunt vorm die grondslag vir die hiërargiese of "boublokkies-model" van kinderontwikkeling, wat ook die basis vir skoolgereedheidsevaluasie vorm.

Piaget (Hanekom, 1991; Maier, 1969) beskryf die mens se kognitiewe ontwikkeling as 'n kombinasie van ryppwording, ervaring, sosiale oordrag en ewililibrium. Volgens Piaget moet kinders leer om tasbare objekte aktief te kan manipuleer (konstruktivisme)-(WKOD, 2006b). Sy (Piaget) teorie aangaande leer het die sentrale beginsels van die konstruktivistiese teorie geword (WKOD, 2006b).

Om intelligensie en die werking van die menslike verstand te begryp, is dit volgens Piaget nodig om te verstaan hoe die individu kennis verwerf en hoe hy dit gebruik. Kennis is 'n produk van voortdurende interaksie tussen die individu en sy omgewing. Denkpatrone (intelligensiestrukture) lê volgens Piaget die grondslag van alles wat jong kinders doen. Namate kinders ontwikkel, behoort hul intelligensiestrukture volgens 'n vaste patroon op 'n kontinuum van gedrag te verander. Soos wat die kind byvoorbeeld sekere nie-verbale, kognitiewe mylpale bereik, ontwikkel die gepaste woordeskat wat daarmee verband hou, byvoorbeeld die woord "weg" word gebruik die oomblik as die kind komplekse objekpermanensie-probleme kan oplos. Tussen 18 en 24 maande ontwikkel die kind se woordeskat ook teen 'n dramatiese vinnige tempo, wat byvoorbeeld verband hou met sy vermoë om objekte te begin kategoriseer. Hierdie insigte van Piaget is veral van belang, omdat die betrokke patrone nie aan spesifieke kultuurgroepe gekoppel word nie, maar poog om die kognitiewe ontwikkeling van enige kind uit enige omgewing op 'n stapsgewyse, logies-voorwaartse manier te begryp en te verklaar (Craig, 1996; Joubert, 1984).



Piaget en Inhelder (1971) praat van die opbou van 'n hiërargie van kognitiewe strukture in die kind totdat hy as volwassene oor baie ingewikkelde beelde, gedagteprosesse, konsepte, logiese vermoëns, probleemoplossingsvaardighede en 'n goeie geheue beskik. Aanvanklik is die kind se kognitiewe vermoëns op die konkrete gebaseer, veral wat sy eie liggaam en onmiddellike omgewing aanbetref. Soos wat verdere ontwikkeling plaasvind, is die kind in staat om op regte voorwerpe, speelgoed en prente te fokus en dit met insig te vertolk. Deur eksperimentering en beweging ontdek die kind ook oorsaak-gevolg verwantskappe, byvoorbeeld as daar te veel blokkies op mekaar gestapel word, sal die toring kantel of as die skakelaar aangesit word, sal die lig brand.

Piaget (1972) stel dit verder dat intelligensie op aanpasbaarheid dui en dat oorerwing en omgewing 'n wisselwerkende rol ten opsigte van intellektuele ontwikkeling inneem.

Volgens Herbst (1989) is daar navorsers wat beweer dat Piaget se karakterisering van jong kinders se gedagteprosesse dikwels in sogenaamde negatiewe terme geïnterpreteer word. Vir die doel van hierdie studie word Piaget egter uitgesonder, omdat hy volgens Herbst (1989) en die WKOD (2006b) 'n sensitiewe waarnemer van kinders was, wat probeer vasstel het hoe die inwin van kennis geskied en dat sy benadering nog steeds gebruik word sedert die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in Suid-Afrika in 1998.

Van die verskillende stadia van intellektuele ontwikkeling wat deur Piaget (1972; Piaget & Inhelder, 1971) by die kind onderskei kan word, val die pre-operasionele periode, wat tussen die ouderdomme van twee tot sewe jaar strek, binne die bestek van die huidige studie. Die sensories-motoriese periode, wat dié stadium voorafgaan en die konkreet-operasionele periode (sewe tot elf jaar) wat daarop volg, sal nie vir die doel van hierdie studie bespreek word nie.

#### **(i) Die pre-operasionele periode (2 - 7 jaar)**

Volgens Herbst (1989) is hierdie ontwikkelingsperiode kritiek, aangesien dit die kind se vermoë om formele skolastiese leerstof suksesvol te kan bemeester, bepaal.

Die pre-operasionele periode bestaan uit twee subfases, naamlik *prekonseptuele denke*, wat aanvanklik ontwikkel, en *intuïtiewe denke*, wat gesamentlik vanaf die tweede tot ongeveer die sewende lewensjaar strek (Bybee & Sundt, 1982; McNally, 1973; Sonnekus & Ferreira, 1986). Hierdie fase staan as die pre-operasionele periode bekend, omdat operasionele denke nog afwesig is. Laasgenoemde verwys na operasies (sekere soorte kognitiewe skemas) wat tydens denke gebruik word. Dit behels die innerlike voorstelling wat uit alledaagse handelinge ontstaan, dit wil sê die beeld wat in die persoon se gedagtes is. 'n Voorbeeld sou wees wanneer 'n paar albasters uit 'n sakkie verwyder word (overtel handeling) en die innerlike voorstelling van hierdie wegneemhandeling, wat neerkom op aftrekking in wiskunde (Meyer & Van Ede, 1998). Gedurende hierdie tydperk brei die kind se simboliese sisteem uit, sowel as die gebruik van taal en perseptuele beelding (Santrock, 1992; 1997; 2002). Die kind is byvoorbeeld nou in staat om denke van aksies te skei en omdat hy in staat is om nou in woorde te kan dink, word die beperkings van onmiddellike ruimte en tyd oorkom. Daar kan nou met die verlede, hede en toekoms tegelykertyd gehandel word en groter, geïntegreerde beelde van realiteit kan opgebou word (Berk, 1997).

Volgens Bybee en Sundt (1982) word die eerste subfase, naamlik *pre-konseptuele denke* (wat strek vanaf ongeveer die tweede tot die vierde lewensjaar), veral gekenmerk deur die feit dat die kind nou al in staat is om innerlike voorstellings van konkrete objekte in sy onmiddellike omgewing te vorm. Piaget is van mening dat sensories-motoriese aktiwiteite tot innerlike voorstellings van ervarings lei, wat dan met woorde geëtiketteer word. Kinders se eerste woorde het dikwels 'n sterk sensories-motoriese basis, in die sin dat dit na objekte wat beweeg of bekende aksies verwys (Berk, 1997). Pre-konseptuele denke behels dat die kind nog nie beseft dat 'n konsep op 'n klas items dui wat sekere ooreenkomste, maar ook verskille ten opsigte van mekaar, het nie. Die konsep 'hond' verwys dus na 'n klomp soorte honde, wat op grond van sekere eienskappe almal honde is, maar ook verskille toon, byvoorbeeld ten opsigte van grootte, haartipes, ensovoorts.

Hierdie subfases kan nie van mekaar geskei word nie en daar is altyd aspekte van die een wat met die ander verband hou (McNally, 1973). Die kind leef in die wêreld van hier en nou en is konkreetgebonde. Leer is kumulatief van aard en

vooraangaande leer vorm 'n basis vir algemene vaardighede, waarop latere leer berus en voortbou. Sy verwysingsraamwerk weerspieël sy innerlike voorstellings en word opgebou deur aspekte van nuwe ervarings by die van vorige ervarings te assimileer, deur ooreenkomste tussen die twee te soek (Bybee & Sundt, 1982). Tydens hierdie ontwikkelingstadium kan die jong kind met enkelvoudige objekte omgaan, maar kan hy nog nie objekte groepeer nie. Hy is ook nog nie ingestel op die soeke na ooreenkomste en verskille nie. Volgens Santrock (1992; 1997; 2002) kan hy wel simbole, soos woorde, gebruik om sy probleme te hanteer. Tussen die tweede en vierde lewensjaar is die ontwikkeling van innerlike voorstellings dramaties. Voorbeelde hiervan word gereflekteer in die ontwikkeling van taal, fantasespel, betekenisvolle tekeninge en begrip vir ruimtelike simbole (soos foto's, eenvoudige kaarte en modelle). Die kind begin ook die perspektiewe van ander in eenvoudige, bekende situasies en in alledaagse kommunikasie insien. Hy kan regte objekte van animasie-objekte onderskei en objekte kategoriseer volgens basiese funksie en tipe (nie net op grond van perseptuele eienskappe nie).

Gedurende die tweede subfase van die pre-operasionele periode, naamlik *intuïtiewe denke*, wat vanaf die vierde tot die sewende lewensjaar kan strek, ontwikkel die kind se redenasievermoë, maar is hy steeds aan die hier en nou gebonde (Bybee & Sundt, 1982). Kinders begin gedurende hierdie subfase daarvan bewus word dat sekere verskille belangrik is, ten spyte van die ooreenkomste waarna hulle tot dusver gesoek het. Hulle begin dus intuïtief om hul verwysingsraamwerk te wysig sodat verskille geakkommodeer kan word. Intuïtiewe denke berus nie op logika nie, maar waarneming (Meyer & Van Ede, 1998). Die kleuter sal byvoorbeeld albasters tussen twee identiese houers verdeel en saamstem dat daar ewe veel in elke houer is. Een van die houers word dan leeggemaak in 'n lang, smal houer en die kleuter redeneer dan dat daar meer in dié houer is, omdat die vlak hoër is. Hierdie denke is dus op waarneming gebaseer.

Kinders moet gedurende hierdie stadium deur vrye ontdekking uitvind watter wysigings in hul verwysingsraamwerk nodig is, ten einde by hul omgewing te kan aanpas. Wat vir 'n volwassene sin maak, maak nog nie noodwendig vir 'n kind in hierdie subfase sin nie, omdat hy nog nie self die sinsverbande ontdek het en dit sy eie gemaak het nie. Volgens Joubert (1984) is dit juis hier waar probleme in verband

met skoolgereedmaking kan ontstaan. Die kind vorm wel sekere konsepte, maar dit word tot die voor die handliggende beperk. Kinders se gedagtes is egosentriese in hierdie fase en hulle beskou hul omgewing slegs vanuit hulle eie oogpunt (Santrock, 1992; 1997; 2002). Die oorheersing van persepsie word geleidelik beperk ten gunste van kognitiewe beredenering. Namate hierdie periode sy einde nader, verbeter die kind se begrip van ruimtelike, getals- en tydskonsepte en begin die kinderlike, egosentriese denke te verval (Piaget, 1972; Piaget & Inhelder, 1971). Tydens die vierde tot sewende lewensjaar word hy al meer in staat om moontlike verduidelikings vir gebeure in bekende kontekste te gee, begin veranderinge in die omgewing oplet en is meer in staat om tussen fantasie en realiteit te onderskei (Piaget, 1972).

## **(ii) Die waarde van Piaget se teorie**

Volgens Meyer en Van Ede (1998) is Piaget se teorie die mees geïntegreerde en uitgebreide teorie oor kognitiewe ontwikkeling. Sy beskrywing van die ontwikkelingstadia maak ons weereens bewus van die feit dat kinders se denke op verskillende ouderdomme verskil. Alhoewel hierdie ontwikkelingstadia, volgens Donald et al. (2000) en Drummond (2004), nie in yster gegiet kan word nie, bied dit aan ons waardevolle inligting, wat as riglyne gebruik kan word by die ontwikkeling van kurrikulums, opvoedkundige programme en assesseringsinstrumente. Die rede hiervoor is omdat hy verduidelik watter kognitiewe vaardighede optimaal ontwikkel kan word gedurende 'n betrokke stadium. Vir die doel van hierdie studie is dié inligting dus baie waardevol.

Tydens die programontwikkeling sal 'n verskeidenheid konkrete, semi-konkrete en abstrakte aktiwiteite ingesluit moet word om leerders op verskillende ontwikkelingsvlakke te kan akkommodeer. Indien die opvoeder byvoorbeeld sou vra "Ek het een appel en kry nog 'n appel by. Hoeveel appels het ek nou?" sou daar sommige leerders wees wat die korrekte antwoord kan gee omdat hulle in staat is om die proses te visualiseer. Hulle is dus in staat om die innerlike voorstelling van die byvoegaksie te maak. Ander leerders sou weer die proses moes teken van een appel en nog een wat bygevoeg word, omdat hulle op semi-konkrete vlak funksioneer. 'n Derde groep leerders sal net die antwoord kan bereken as hulle fisies die aksie met appels uitvoer, omdat hulle op konkrete vlak funksioneer. Die opvoeder moet dus bewus wees van hierdie vlakke van leerders in haar klas, ten

einde te differensieer in terme van hoe opdragte vir leerders aangebied word (WKOD, 2006b).

Piaget se teorie beklemtoon ook die waarde van vrye ontdekking, waar leerders byvoorbeeld moet ontdek dat houers van verskillende lengtes en breedtes dieselfde hoeveelheid voorwerpe verskillend voorstel, al lyk die een houer moontlik voller as die ander een. Ook beklemtoon Piaget die essensie van die ontdekking van ooreenkomste en verskille, wat opvoeders dus ook aanmoedig om leerders te leer om voorwerpe op grond van voorkoms en funksie te klassifiseer (Meyer & Van Ede, 1998).

Vervolgens word oorgegaan tot die bespreking van Lev Vygotsky se teorie aangaande kognitiewe ontwikkeling. Dit word gevolg deur die waarde wat sy teorie vir programontwikkeling inhou.

### **(iii) Lev Vygotsky**

Lev Semenovich Vygotsky (1978) was 'n tydgenoot van Piaget. Hy het 'n belangrike teorie oor die kulturele en sosiale konstruksie van die psige daargestel. Sy teorie is veral bekend vir die studie van die diversiteit van kognitiewe ontwikkeling en die kardinale belang daarvan ten opsigte van skoolonderwys en geletterdheid (WKOD, 2006b).

Volgens Vygotsky berus kognitiewe ontwikkeling op die volgende:

- verwerwing van taal;
- die sone van proksimale ontwikkeling; en
- opvoeding as begeleier van ontwikkeling.

Vygotsky (Slentz & Krogh, 2001) glo dat die klaskamer sodanig ingerig moet wees dat interaksie tussen opvoeder en kind, asook tussen kind en kind kan plaasvind. Vygotsky (1978) benadruk 'n holistiese taalontwikkelingsbenadering en beklemtoon dat die belangstellings van die kind in ag geneem moet word. Kinders van verskillende ouderdomme moet die geleentheid kry om te kan sosialiseer.

Die sone van proksimale (of potensiële) ontwikkeling verwys na die verskil tussen die kind se werklike vlak van ontwikkeling en die prestasievlak wat hy bereik in

samewerking met 'n volwassene. Dit beteken dat kinders met die aanwysings en samewerking van ander persone (volwassenes of tydgenote) 'n hoër vlak van kognitiewe ontwikkeling kan bereik, in vergelyking met sonder hulle hulp (Craig, 1996; Crain, 1992).

Vygotsky was ook van mening dat die sosio-kulturele geskiedenis van individue (dit is die geskiedenis van die samelewing waarin hulle grootword, sowel as hulle eie geskiedenis en ondervindings in die samelewing) help bepaal watter vlak van kognitiewe ontwikkeling hulle sal bereik, sowel as die kognitiewe vaardighede wat hulle sal verwerf. Dit is omdat die kulturele konteks waarin hulle funksioneer vir hulle geleentheid skep om die kognitiewe vaardighede te ontwikkel wat in die spesifieke kulturele konteks vereis word (Donald et al., 2000; Hoffman, Paris & Hall, 1994; Thomas, 1992).

#### **(iv) Die waarde van Vygotsky se teorie**

Vygotsky se kognitiewe ontwikkelingsmodel behoort volgens die navorser in die Nasionale Kurrikulumverklaring (Grondslagfase) die nodige ondersteuning te geniet, aangesien dit vir noodsaaklike ontwikkelingsvaardighede van die kleuter voorsiening maak. Die opvoeder se rol in die ontsluiting van leerinhoud op die kleuter se funksioneringsvlak in die Nasionale Kurrikulumverklaring, kan 'n lewenslange legerigheid by die kleuter kweek, wat sy uiteindelijke selfaktualisering tot gevolg kan hê.

Die waarde van Vygotsky se teorie lê ook daarin dat die navorser, alvorens daar met die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram begin word, bewus daarvan moet wees onder watter omstandighede kinders grootword indien ons hulle denke wil verstaan, veral in 'n land soos Suid-Afrika met sy diverse samestelling (Meyer & Van Ede, 1998).

*In die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram sal die implikasie van Piaget en Vygotsky se kognitiewe ontwikkelingsteorieë behoorlik verreken moet word.*

### 2.6.1.1.5 *Emosionele ontwikkeling*

'n Gesonde emosionele lewe is 'n belangrike voorwaarde vir suksesvolle leer. Emosionele probleme manifesteer hulself meestal in die kind se sosiale lewe en as allerlei gedragsprobleme. As hierdie probleme ernstig is moet die kind gespesialiseerde hulp ontvang (Garbers et al., 1976). Dit is dus noodsaaklik dat die skoolbeginner emosioneel gesond is.

Volgens Grové (1989) en Hanekom (1991) moet die kind emosioneel gereed wees vir skooltoetreding om effektief in die formele skoolsituasie in te pas. Hy moet onder meer oor 'n goeie werkingesteldheid (-houding) en prestasie-motivering beskik. Verder behoort hy sy aandag intensioneel in 'n bepaalde tydsduur te kan rig, die gesag, dissipline en roetine van die skool aanvaar en hom daaraan onderwerp. Verder moet hy ook mislukkinge kan aanvaar en verwerk.

Volgens Jordaan (1994) gee emosionele aanpassingsprobleme aanleiding tot ongelukkigheid by kinders en kan dit manifesteer in onder andere, uitermatige skaamheid, vrees, onwilligheid of 'n onvermoë om aan te pas.

By skooltoetreding behoort die kind emosioneel en gevoelsmatig voorbereid vir die nuwe wêreld te wees. Hy moet aanvaar dat hy van sy gesinslede (veral sy moeder) geskei gaan word vir 'n groot gedeelte van die dag. Ouers moet hulle ook kan losmaak van die kind. Die kind moet verder ook sy emosies en impulse kan beheer en kan aanpas by die skoolreëls (Grové, 1989; Hanekom, 1991; Jordaan, 1994).

Volgens Jordaan (1994) en Van Coller (1992) is die voorskoolse kind se emosies kort van duur, intens en wisselvallig. Die skoolbeginner tree egter meer gekontroleerd op en hy is ook bewus van ander mense om hom en sy verhouding wat hy met hulle wil handhaaf. Die kind moet reeds voor skooltoetreding begelei word om bestendig, bedaard en beheersd uiting aan sy emosies te gee. Volgens Huisamen (1991) is die huislike atmosfeer en kontak wat die kind met betekenisvolle ander in sy lewe het, primêr verantwoordelik vir die stabiele emosionele ontwikkeling van die kind.

Samevattend is Jordaan (1994) en Van Coller (1992), net soos die navorser, egter ook van mening dat 'n gelukkige kind wat geborge voel 'n groter kans tot

skoolsukses het, in teenstelling met 'n emosionele onstabiele kind wat leerprobleme kan ervaar. Die kind moet dus by skooltoetrede reeds in 'n mate oor 'n redelike stabiele persoonlikheid beskik.

*Die navorser is van mening dat enige skoolfasiliteringsprogram so ontwikkel moet word dat dit vir die emosionele ontwikkeling van die leerder sal voorsiening maak. By skooltoetrede behoort die emosionele ontwikkelingstand van die leerder ook daarom geassesseer te word.*

Vervolgens word die belangrikheid van sosiale ontwikkeling in die skolastiese gereedheid van die kind bespreek.

#### 2.6.1.1.6 Sosiale ontwikkeling

Volgens Botha et al. (1998) behels sosiale ontwikkeling tydens die kleuterjare veranderinge in die voorskoolse kind se omgang en verhoudings met ander mense. Du Toit en Kruger (1991:91) omskryf die kleuter se sosiale ontwikkeling as "... a process whereby he learns to fulfill moral standards, expectations and requirements for acceptable behaviour". Harris en Liebert (1991) beskou weer sosiale ontwikkeling as die proses waardeur die kleuter leer watter gedragspatrone toepaslik is, asook die vermoë om dienooreenkomstig op te tree.

Volgens Slentz en Krogh (2001) word babas al vanaf geboorte op 'n "unieke" wyse toegerus om sosiaal en interaktief met ouers en oppassers om te gaan. Pieterse (2001) beskou sosiale ontwikkeling as die basis en doel van elke ander soort ontwikkeling en daarom beskou sy ook die voorskoolse jare as beslissend vir die kind se vorming. Sosiale ontwikkeling behels 'n groeiende sneeubal van bykomende kennis en begrip van beide die self en ander en vorm voorts die basis vir persoonlike groei (Nuttall, Romero & Kalesnik, 1999). Volgens Burns (1986) berus die kind se aanpassing in die lewe op sy subjektiewe interpretasie van hoe sy gesin hom behandel en van omstandighede binne sy gesin. Hierdie vroeë verhoudings en die kind se gevoelens daarvoor word dus prototipes vir die toekoms. Maxwell en Eller (1994) beklemtoon die waarde van ouerbetrokkenheid, waardeur kleuters se sosiale ontwikkeling bevorder word. Dié skrywers meen dat ouers wat geleenthede skep waarbinne die kleuter sy sosiale vaardighede kan inoefen, sosiale ontwikkeling en bevoegdheid bevorder. Deur middel van sosiale ontwikkeling doen die kleuter en



jong kind noodsaaklike kennis op deur oor die self te dink, veral in terme van die selfkonsep en selfbeeld. Waardevolle kennis word ook oor ander mense opgedoen, veral wat hul intensies en perspektiewe betref. Ook doen die jong kind kennis op in terme van die verhoudings wat tussen mense bestaan, byvoorbeeld vriendskappe en sosiale probleemoplossingsstrategieë.

Belangrike vaardighede wat met sosiale ontwikkeling verband hou, is die vermoë om op grond van mense se gedrag af te lei wat hul intensies is, sowel as die verskeidenheid en kwaliteit van sosiale probleemoplossingsstrategieë. Waar die kleuter se vermoëns aanvanklik beperk is om die perspektiewe van ander in te sien, begin die sesjarige beseft dat mense dieselfde gebeurtenis verskillend vertolk (Berk, 1997).

Deursettingsvermoë is 'n belangrike houding wat die kleuter moet ontwikkel, aangesien hulle in die kleuterjare glo dat hul suksesvol is as gevolg van goeie vermoëns en dat mislukking die gevolg van swak pogings is. Hulle glo dus dat vermoëns kan verbeter deur net hard te probeer.

Wedersydse vertrouwe en hulpverlening is ook belangrike houdings, aangesien vriendskappe teen ongeveer sesjarige ouderdom ontwikkel, in vergelyking met vriendskappe in die kleuterjare wat baie konkreetgebonde is en op spel en die uitruil van materiële dinge gegrond is (Berk, 1997).

Die skool verwag dat die skoolbeginner homself sosiaal sal kan aanpas by nuwe situasies, klasse, opvoeders, leerders, speelgoed en dies meer. Hy moet met maats van sy eie ouderdom kan speel en homself aan gesag en dissipline kan onderwerp (Grové, 1989).

Volgens Pretorius (2001) beïnvloed die kleuter se kommunikasievermoë- en vaardighede ook sy sosiale ontwikkeling.

Gedurende die kleuterjare verbeter kleuters se selfbeheersing ook merkwaardig. Sesjariges het byvoorbeeld meer beheer oor intense emosies en dryfvere as driejariges.

Die DvO (2002b), nes die navorser, beskou die sosiale ontwikkeling van die kind as 'n baie belangrike prioriteit, veral met die oog op skolastiese gereedmaking. Daarom word daar in die assesseringstandaarde van leeruitkoms twee (sosiale ontwikkeling) van die leerarea (vak) Lewensoriëntering, ruim voorsiening gemaak vir die uitwerk van aktiwiteite, ten einde die kind se sosiale ontwikkeling en aanpassing op skool te bevorder.

Vervolgens word 'n opsomming van die mylpale van die kleuter se sosiale ontwikkeling gegee (Harding & Meldon-Smith, 1999; Papalia & Olds, 1975; Pieterse, 2001; Thayer & Westby, 2001).

### **Drie tot vier jaar**

- (i) Gesels graag oor homself, sy familie en besittings
- (ii) Kan op hierdie ouderdom al leer om te wag tot iemand klaar gepraat het voor hy praat, maar sy geduld moenie te veel beproef word nie
- (iii) Raak nog besitlik oor sy speelgoed en verwag dat hy alles moet kry waarvoor hy vra
- (iv) Spel toon tekens van verbeelding en dien as uitlaatklep
- (v) Vriendskappe is vir hom belangrik en hy ontwikkel noue bande met sommige vriende
- (vi) Gee om vir jonger kinders en diere
- (vii) Assosiatiewe spel ontwikkel en interaksie met ander vind nou plaas, maar alleenspel duur nog voort.

### **Vier tot vyf jaar**

- (viii) Kan onderskei tussen homself en ander mense
- (ix) Fantaseer heerlik en fantasie en die werklikheid is vir hom baie na aan mekaar
- (x) Hy begin mededingend raak en eerste en beste is vir hom belangrik
- (xi) Indien dit aangeleer word, sal hy dankie en asseblief gebruik en respek teenoor huisgenote begin betoon.
- (xii) Alleen-/assosiatiewe spel kom nog voor. Begin beter saamwerk

- (xiii) Begin onderskei tussen reg en verkeerd en wend pogings aan om te probeer verstaan
- (xiv) Benodig nog hulp ten opsigte van persoonlike higiëne en toesig.

### **Vyf tot ses jaar**

- (xv) Vriendskappe wat gevorm word, raak meer stabiel. Sy portuurgroep raak al hoe belangriker vir hom
- (xvi) Speel ook graag in groepe, veral van dieselfde geslag en gee voorkeur aan speletjies wat volgens 'n stel reëls gespeel word
- (xvii) Is dikwels baasspelerig en vind dit moeilik om saam te speel en mekaar se voorstelle te aanvaar
- (xviii) Kompetisie met maats neem toe t.o.v. aktiwiteite, sowel as besittings
- (xix) Kleuters spog graag met hul ouers se besittings
- (xx) Is oor die algemeen meer bedagsaam as jonger kleuters
- (xxi) Geniet een-tot-een vriendskappe, maar speel ook graag in groepe
- (xxii) Vriendelik, vrygewig, beskermend teenoor ander, jonger kinders en diere
- (xxiii) Kan eenvoudige boodskappe oordra
- (xxiv) Alleenspel duur voort en hy kan koöperatief speel.

### **Ses tot sewe jaar**

- (xxv) Neem ander se wense en begeertes in ag
- (xxvi) Voel ongelukkig indien vriendskap weens argumente "vertroebel"
- (xxvii) Neem verantwoordelikheid om jonger kinders te help, veral in spelsituasies
- (xxviii) Kan sy eie vaardighede redelik akkuraat evalueer
- (xxix) Gedrag is meer toepaslik en aanvaarbaar in sosiale situasies
- (xxx) Geniet koöperatiewe speletjies en kan koöperatief saam met ander speel
- (xxxi) Gedurende rollespel word rolle aan ander toegedig en is die uitkoms voorspelbaar.

Die navorser is van mening dat 'n leerder wat sosiaal goed aangepas is, optimaal sal kan baatvind by Uitkomsgebaseerde Onderwys, wat onder meer sterk op die beginsel van interaktiewe leerderdeelname gebaseer is. Sodanige leerder skakel gemaklik by die skoolsituasie in en sy waaginstelling behoort ook goed te wees. Interaktiewe leerderdeelname bied juis vir die leerder, wat sosiaal goed op skool

aanpas, die geleentheid om moontlike sluimerende leierseienskappe te begin openbaar en ontwikkel.

*Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat enige goeie skoolfasiliteringsprogram aktiwiteite ter bevordering van die kind se sosiale ontwikkeling sal moet insluit. Die sosiale ontwikkelingsvlak van die skoolbeginner behoort daarom ook bepaal te word.*

Ten slotte moet daar genoem word dat al die verskillende ontwikkelingstake wat tot op hede bespreek is, geïntegreerd ontwikkel moet word en nie in isolasie beskou moet word nie. Vervolgens sal spel as medium tot die holistiese ontwikkeling van die individu ten opsigte van die reeds genoemde ontwikkelingstake meer breedvoerig bespreek word.

#### *2.6.1.1.7 Spel as medium in die ontdekking van 'n wyer omgewing*

Volgens Botha et al. (1990), Chazan, Laing en Harper (1987) en Fantuzzo en McWayne (2002) lewer spel 'n uiters waardevolle bydrae tot die kleuter se liggaamlike, kognitiewe, perseptuele, emosionele, sosiale en persoonlikheidsontwikkeling. Naas fisieke gesondheid, is dit alles belangrike bepalers wat as voorvereistes vir skoolgereedheid beskou word. Hughes (1991) is van mening dat kinders se spel 'n weerspieëling is van die kultuur waarin hulle grootword. Kinders wat byvoorbeeld in tegnologieë meer gevorderde kulture grootword, word onder meer blootgestel aan gesofistikeerde apparate, soos rekenaars en video's. Hierdie kinders ontwikkel daarom andersoortige vaardighede as kinders afkomstig van kulture van beperkte tegnologiese vordering. Volgens Botha et al. (1998) het sosio-ekonomiese faktore soos lewensomstandighede en gesinsinkomste ook 'n invloed op kinders se spel. Kinders het nie net speelgeleenthede nodig om nuut verworwe vaardighede te oefen nie, maar volgens Botha et al. (1998) is dit ook nodig dat volwassenes hierdie vaardighede vir hulle leer.

Op grond van die navorser se blootstelling en ervaring in sy werk as skoolsielkundige, is dit 'n gegewe dat 'n beduidende persentasie van Wes-Kaapse kinders in minder bevoorregte huise grootword. Baie van hulle woon in gemeenskappe, waar ouers werkloos en selfs onkundig is, en nie die waarde van opvoedkundige speelgoed besef nie. Kinders wat in sodanige omstandighede

grootword, sal uiteraard 'n agterstand hê, in vergelyking met meer bevoorregte kinders, en nie teen dieselfde tempo ontwikkel nie.

Herbst (1989) is van mening dat faktore soos ouderdom, gesondheid, intellek en die kind se unieke persoonlikheidseienskappe almal veranderlikes is wat die kind se spelwyse kan beïnvloed. Gewoonlik speel kinders ook net wanneer hulle veilig en geborge voel en hul behoeftes bevredig is.

Die kind se sosiale ontwikkeling, wat deur middel van spel na vore kom, toon 'n spesifieke ontwikkelingsverloop, wat in terme van die graad van sosiale betrokkenheid soos volg geklassifiseer word (Botha et al., 1998; Bukatko & Daehler, 1998; Craig, 1996; Santrock, 1992; 1997; 2002):

- **Alleenspel.** Die kleuter speel alleen met sy speelgoed. Hy is nie by ander kinders betrokke nie en dit lyk of hy nie van hulle bewus is nie.
- **Onbetrokke spel.** In hierdie stadium loop die kleuter as 'n onbetrokke enkeling rond en kyk hoe ander speel. Hy is nie langer as enkele minute konstruktief by enige aktiwiteit betrokke nie. Indien niks interessant plaasvind nie, speel hy met sy eie liggaam, klouter op stoele en weer af.
- **Toeskouerspel.** Die kind spandeer sy tyd deur te kyk hoe ander kinders speel, maar raak nie self betrokke nie. Anders as in die vorige stadium, is die kleuter egter meer betrokke as bloot 'n toeskouer.
- **Parallele spel.** Twee of meer kleuters speel op min of meer dieselfde wyse langs mekaar met dieselfde speelgoed. Hulle is bewus van mekaar se teenwoordigheid, maar daar vind geen interaksie plaas nie.
- **Assosiatiewe spel.** Spel geskied nou binne 'n groep. Speelgoed word gedeel en hulle boots mekaar na, maar elkeen speel op sy eie manier en doen waarvoor hy lus het.
- **Samewerkingspel of koöperatiewe spel (groepspeel).** Die spel is meer georganiseerd en groepsdoelwitte is belangrik vir die kind. Leierskap en taakverdeling is belangrike eienskappe van koöperatiewe spel. Volgens Herbst (1989) word 'n sterk groepsgevoel by dié tipe spel aangetref.

Volgens Craig (1996) oorheers verskillende spelwyses op verskillende ouderdomsvlakke, byvoorbeeld 2-jariges is meestal by toeskouer- en parallellespel betrokke, terwyl 4- en 5-jariges weer assosiatiewe en koöperatiewe spel verkies. Hanline (1999), wat ook die belangrikheid van spel in die kleuter se ontwikkelingsverloop beklemtoon, beveel aan dat 'n voorskoolse (Graad R) kurrikulum hoofsaaklik op spel gebaseer moet wees. Sedert die implementering van Kurrikulum 2005 in 1998, vorm Graad R (preprimêr) nou ook deel van die grondslagfase (Grade R-3). Uit vele onderhoude wat die navorser met grondslagfase opvoeders gevoer het, is dit baie duidelik dat 'n skoolfasiliteringsprogram vir vroeë skoolbeginners verkieslik aktiwiteite moet bevat wat op spel geskoei is. Volgens Fantuzzo en McWayne (2002) is daar belangrike assosiasies tussen interaktiewe portuurspel, gedrag en die ontwikkeling van ander vaardighede wat op skoolgereedheid dui, soos byvoorbeeld vroeë geletterdheid én benadering tot leer en selfregulering. Deur middel van voorgeespel ontwikkel kinders weer die vermoë om stories te vertel en geheuevaardighede, wat bydraend en noodsaaklik vir die ontwikkeling van geletterdheid is.

Vervolgens word die funksies en waarde van spel op die verskillende ontwikkelingsaspekte van die kleuter bespreek.

### **(i) Die invloed van spel op liggaamlike ontwikkeling**

Ten spyte van die feit dat kleuters wêreldwyd dieselfde fyn- en grootmotoriese vaardighede ontwikkel, speel kultuur en die gesin 'n belangrike rol in die ontwikkeling van dié vaardighede. Die kleuter se gesondheidstoestand, algehele ontwikkelingsverloop en veral 'n gestremdheid, kan dié proses vertraag. Daar vind ongelooflike liggaamlike ontwikkeling deur middel van spel by die kleuter plaas, omdat die kind daardeur in staat gestel word om sy aangebore vaardighede te help ontwikkel (Rogers & Sawyers, 1990). Voorskoolse kleuters kombineer, volgens Slentz en Krog (2001), statiese, nie-statische en manipulerende bewegings met mekaar tydens spel.

Volgens Nel (2002), Slentz en Krogh (2001) is die fisiese waarde van spel daarin geleë dat dit die spiere ontwikkel en motoriese vaardighede bevorder, wat as absoluut noodsaaklik vir skolastiese vordering beskou word. Terwyl die kind speel,

ontwikkel hy terselfdertyd op verskillende vlakke, met 'n gedurige interaksie tussen die vlakke. Grové (1984) is weer van mening dat daar 'n noue verband tussen die ontwikkeling van motoriese vaardighede, liggaamsbeeld en -skema, en die latere sukses in hoëvlak leertake, bestaan.

## **(ii) Die invloed van spel op kognitiewe ontwikkeling**

Volgens Santrock (1992; 1997; 2002) bevorder spel die kind se kognitiewe ontwikkeling. Piaget het ook spel as 'n medium beskou wat die kind se kognitiewe ontwikkeling aanhelp en ontwikkel (Santrock, 1992; 1997; 2002). Die kind wat leer hoe om op te tel, begin deur middel van spel op verskillende maniere met getalle te speel. Spel is nie net vir die kind ook 'n waardevolle medium in die ontdekking van nuwe inligting nie, maar bring ook mee dat hy toenemend 'n beter en groter greep op die werklikheid as geheel kry (Derbyshire, 2003). Wanneer kinders speel, bied dit geleentheid vir die inoefening van nuwe vaardighede, terwyl vorige aangeleerde gedrag vasgelê word. Die kind kom ook dikwels met probleemsituasies in aanraking wat hy moet leer analiseer en oplos (Cohen, 1987; Derbyshire, 2003; Rogers & Sawyers, 1990). Volgens Smith (1994) leer kinders byvoorbeeld om te klassifiseer, asook getalle, groottes en vorms. Die kind se kennisbasis word in die proses ook verbeter en hy raak al meer vir die skoolsituasie gereed.

Volgens Derbyshire (2003) versterk spel ook die kind se taal- en kommunikasievermoë en gesamentlik dien dit as medium tot uitdrukking vir die kind. Deur byvoorbeeld tydens spel met mekaar te praat, ontwikkel kinders sodoende ook hulle taalvaardighede (Bukatko & Daehler, 1998). Smith (1994) is ook van mening dat spel kreatiwiteit in kinders bevorder en as 'n medium van uitdrukking dien, na gelang van keuse. Kinders leer ook tydens spel om voorwerpe op 'n ander manier te gebruik as waarvoor dit ontwerp is, wat sodoende kreatiwiteit bevorder.

Rogers en Sawyers (1990) meen dat 'n gemaklike atmosfeer tydens spel geskep word, waarin kinders kan leer hoe om probleme op te los. Wanneer kinders dan later voor ingewikkelder probleme in die werklikheid te staan sou kom, kan hulle volgens Hughes (1991) die kennis en vaardighede wat hulle tydens spel verwerf het, gebruik om oplossings te vind.

### **(iii) Die invloed van spel op persoonlikheidsontwikkeling**

Volgens Grieve (1992) en Louw (1990) bevorder spel die kind se persoonlikheidsontwikkeling. Indien hy byvoorbeeld iets suksesvol oprig, kan dit tot 'n gevoel van beheer lei, wat weer die kind se selfvertroue versterk. Tydens die spelsituasie word daar ook dikwels van die kind verwag om hom aan reëls en wette te onderwerp. Sodoende word hy onbewustelik voorberei om hom later aan die reëls en wette van die samelewing te onderwerp (Wessels, 1970).

Spel beïnvloed ook die kind se latere houding ten opsigte van die lewe en toekomstige eienskappe soos leierskap, betroubaarheid, belangstellings, onafhanklikheid van idees en stokperdjies (Wessels, 1970).

Wessels (1970) is van mening dat nie net die kind se persoonlikheid deur spel ontwikkel nie, maar dat sy huidige persoonlikheid ook tydens spel na vore kom. Deur middel van spel kan die kind ook 'n balans bereik tussen sy individuele behoeftes aan outonomie en inisiatief, sowel as die gemeenskap se eise om te konformeer. Kleuters ontdek deur middel van spel hulle eie vaardighede en eienskappe en in die proses leer hulle ook byvoorbeeld om hulself as 'n seun of dogter te identifiseer. Kleuters raak ook bewus daarvan dat hulle aantreklik of onaantreklik is en of hulle stadig of vinnig kan hardloop. Hierdie kennis dra by tot die ontwikkeling van hulle selfkonsep.

Opsommend word die kleutertydperk deur Loxton (2005b) beskou as 'n tydperk waar die bemeestering van vaardighede en outonomie in noue verbintenis tot mekaar staan, aangesien jong kinders se individualiteit ontwikkel deur middel van die beoefening van vaardighede. Die kind se eie vermoëns en sy bepaalde kultuur bepaal egter die grense van outonomie. Loxton (2005b) is verder van mening dat ouerlike interaksie, aanvaarding en dissipline bydraend is tot die vorming van die kind se individualiteit.

### **(iv) Die invloed van spel op sosiale ontwikkeling**

Volgens Vygotsky maak die kind gedurende die voorskoolse jare veral van sosiale voorgeespel gebruik. Dit is veral gedurende hierdie fase van ontwikkeling dat kinders by koöperatiewe spel betrokke raak, sowel as ander sosiale vaardighede aanleer



(Craig, 1996). Spel is op liefde en vertroue geskoei en vind alleen plaas as die kind veilig voel. Deur middel van spel ontmoet die kind ander kinders en leer hy bedagsaamheid, mededeelsaamheid en onselfsugtigheid. Hy kry eerbied en agting vir ander en verwerf toenemend vryheid tot verantwoordelikheid (Derbyshire, 2003). Spel leer ook die kind om hom aan sekere reëls te onderwerp en in die proses begin hy ook om probleemoplossingsstrategieë aan te leer (Cohen, 1987; Craig, 1996; Rogers & Sawyers, 1990). Sosialisering met die portuurgroep kan volgens Fantuzzo en McWayne (2002) ook 'n belangrike invloed op 'n kind se betrokkenheid by leer hê.

Volgens Curtis (1994) en Derbyshire (2003) verwerf kinders toepaslike geslagsrolgedrag tydens spel. Wanneer kinders aantrek soos sekere persone en voorgee om soos hulle te wees, bevorder dit hulle begrip van sekere rolle in die samelewing. Dit bied ook aan kinders die geleentheid om gedrag te begin antisipeer.

Botha et al. (1998), Herbst (1989) en Loxton (2005b) beklemtoon ook die waarde van spel in die sosiale ontwikkeling van die kleuter. Volgens hulle leer die kleuter deur middel van spel, onder meer om te waag, sy beurt af te wag, reëls te gehoorsaam en met ander te deel. Bogenoemde waardes en houdings is volgens Herbst (1989) en die navorser belangrike voorwaardes vir gemaklike inskakeling in die skoolsituasie.

#### **(v) Die invloed van spel op emosionele ontwikkeling**

Volgens Derbyshire (2003), Rogers en Sawyers (1990) kry die kind tydens spel die geleentheid om sy emosies op 'n aanvaarbare wyse uit te druk. Ook word die kind se emosionele selfstandigheid en sy selfbeheersing bevorder - beide essensiële aspekte vir skoolgereedheid. Spel bied vir die kind ekspressiewe of projeksiemoontlikhede in dié sin dat hy uitdrukking kan gee aan hoe hy oor dinge voel en watter betekenis dit vir hom inhou, wat weer 'n positiewe bydrae tot sy skoolgereedheid kan maak (Bredenkamp & Copple, 1997; Shaffer, 1993). Deur middel van spel kan kinders ook angste en vrees hanteer, omdat hulle dan geleentheid het om met hanteringsgedrag in nie-bedreigende omstandighede te eksperimenteer. Volgens Grové (1984) ondersoek die kind 'n wye spektrum van emosies gedurende

sy voorskoolse jare en begin hy om bepaalde gewoontes ten opsigte van sy emosionele gedragssuïtinge vas te lê.

Die navorser is van mening dat emosionele ontwikkeling die grondslag vir die kind se latere sosiale ontwikkeling vorm. Ouerbetrokkenheid by kinderspel kan die emosionele ontwikkeling van die kind help bevorder, aangesien die kind spesiaal voel en sekuriteit ervaar.

Samevattend kan dus gesê word dat spel 'n positiewe bydrae tot die kind se fisiese, kognitiewe en emosionele ontwikkeling lewer. Dit bied onder meer ook aan die kind 'n belangrike uitlaatklep om van opgekropte emosies, behoeftes en drange ontslae te kan raak (Loxton, 2005b). Verder dien dit, volgens Santrock (1992; 1997; 2002), as 'n belangrike bron van leer, stimulering van kreatiwiteit, sosiale aanmoediging, vorming en verhoging van morele standaarde en die ontwikkeling van wenslike persoonlikheidseienskappe. Dit is dus uit voorafgaande vir die navorser ook baie duidelik dat, deur van spel as 'n onderrigmedium gebruik te maak, die leerder die noodsaaklike ontwikkelingstake, ten einde skolastiese sukses te ervaar, informeel kan bemeester en inoefen. Spel leen hom ook daartoe dat leerders informeel op elk van die ontwikkelingstake geassesseer kan word.

*Die gevolgtrekking waartoe die navorser kom is, dat spel so 'n belangrike medium is waardeur kinders leer, dat 'n goeie skoolfasiliteringsprogram juis ruim voorsiening vir spel moet maak. Dit is noodsaaklik sodat leerders al die reeds genoemde vaardighede, wat as noodsaaklik vir optimale skolastiese vordering beskou word, deur middel van progressief-ontwikkelde aktiwiteite sal kan oefen. Deur spel sal ook waargeneem kan word of leerders die verlangde vaardighede reeds bemeester het, al dan nie.*

## **2.7 DIE MIDDELKINDERJARE**

Aangesien die skoolfasiliteringsprogram hoofsaaklik op die vroeë kinderjare fokus, en in die middelkinderjare tot ongeveer sewe jaar, word hier slegs baie kortliks na die middelkinderjare verwys.

Volgens Craig (1996), Louw, Van Ede, Ferns, Schoeman en Wait (1998) staan die middelkinderjare bekend as die tydperk tussen die sesde en die twaalfde lewensjare.

Volgens Herbst (1989) begin die kind gedurende dié periode met verpligte formele onderwys. Die uitbreiding van die kind se ervarings gedurende dié periode, is volgens Herbst (1989) van kardinale belang veral met die oog op die verwerwing van skolastiese vaardighede.

Die take van die middelkinderjare as uitvloeisel van die kleuterjare, kan volgens Brems (2002), Craig (1996) en Louw et al. (1998), soos volg saamgevat word:

- Verdere en verfynde motoriese ontwikkeling, wat onder meer die verbetering van skryf- en tekenvaardighede insluit
- Die vaslegging van geslagsrolidentiteit
- Die ontwikkeling van konkreet-operasionele denke
- Die uitbreiding van kennis en die ontwikkeling van skolastiese vaardighede
- Die uitbreiding van sosiale deelname en waarneming en die ontwikkeling van 'n sensitiwiteit vir ander se behoeftes
- Die ontwikkeling van groter selfkennis
- Die verdere ontwikkeling van morele oordeel en gedrag.

Havinghurst (1973), Newman en Newman (1999) en Rice (2001) se indeling stem baie nou met bogenoemde ooreen. Hulle beklemtoon onder meer die belangrikheid dat die skoolgaande kind sy eie liggaam moet kan versorg. Die leeruitkomste en assesseringstandaarde van die leerarea Lewensoriëntering bied veral 'n raamwerk aan opvoeders hoe hierdie vaardighede in die skoolsituasie ontwikkel kan word. Verder is die opbou van 'n eie waardestelsel en algemene persoonlike onafhanklikheid vir die kind van kardinale belang. Volgens Wait (2005) bevind die kind hom in die primêre skoolfase gedurende die middelkinderjare, waar daar van opvoeders verwag word om vir kinders die basiese gereedskap van die leerproses aan te leer. Wait (2005) is van mening dat die meeste kinders gedurende hierdie fase die basiese lees, skryf en wiskundige vaardighede aanleer. Hulle leer en besef toenemend dat hardwerkendheid beloon word. Volgens Santrock (1992; 1997; 2002)

bly die kind se gedagteprosesse egter nog baie konkreet, in vergelyking met latere stadiums.

Opsommend kan dus gesê word dat die middelkinderjare bekend staan as 'n tydperk waar die kind, volgens Craig (1996) en Santrock (1992; 1997; 2002), sy ervaringe op grond van die ontwikkelingstake van die kleuterjare uitbrei. Hoewel die ouers en gesin 'n belangrike rol speel, moet die bydrae van die skool geensins onderskat word nie. By skooltoetrede vind daar 'n dramatiese verandering in die kind se lewe plaas én tydens die middelkinderjare oefen die skool ook 'n baie belangrike invloed op die totale ontwikkeling van die kind uit.

## 2.8 SAMEVATTING

Volgens die literatuur is dit vir die navorser baie duidelik dat enige goeie skoolfasiliteringsprogram (aanvangsonderwysprogram) en aanvangsonderwys-assesseringsinstrument die kennis, vaardighede en houdings moet insluit wat die kind nodig het om skolasties optimaal te kan vorder. Aktiwiteite behoort progressief en geïntegreerd ontwikkel te word, aan die hand van dié kriteria wat as noodsaaklik vir die kind se optimale funksionering beskou word.

Volgens die navorser behoort so 'n skoolfasiliteringsprogram op grond van die voorafgaande literatuurstudie aan die volgende kriteria te voldoen:

1. Die program moet vir die volgende **Perseptuele ontwikkelingsaspekte** voorsiening maak:
  - (i) **Visuele persepsie**
    - (a) Visuele diskriminasie
    - (b) Visuele geheue
    - (c) Vormkonstantheid en vormwaarneming
    - (d) Visuele analise en sintese
    - (e) Posisie in die ruimte.

**(ii) Ouditiewe persepsie**

- (a) Ouditiewe diskriminasie
- (b) Ouditiewe geheue
- (c) Ouditiewe analise en sintese.

2. Die program moet ten minste vir die ontwikkeling van die volgende **Motoriese aspekte** voorsiening maak:

**(i) Grootmotoriese ontwikkeling**

- (a) Groot spierontwikkeling
- (b) Liggaamsbeeld
- (c) Lateraliteit
- (d) Ruimtelike oriëntasie
- (e) Dominansie
- (f) Middellyn
- (g) Liggaamsbalans.

**(ii) Fynmotoriese ontwikkeling**

- (a) Oogbewegings
- (b) Oog-handkoördinasie
- (c) Oog-voetbewegings.

3. Die program **moet** ten minste vir die volgende **Taalontwikkelingsaspekte** voorsiening maak:

**(i) Ouditiewe reseptiewe taal****(ii) Ouditiewe ekspressiewe taal.**

4. Die program **behoort** ook vir **Kognitiewe of intellektuele vaardighede** voorsiening te maak.

5. Benewens **reeds** genoemde ontwikkelingsaspekte, moet die program ook **Emosionele** en **Sosiale ontwikkelingsvaardighede** insluit.
6. Ten slotte behoort al reeds genoemde ontwikkelingsvaardighede deur middel van **Spel** as medium geïntegreer te word.

Vir die doel van hierdie studie gaan die navorser 'n skoolgereedmakingsprogram ontwikkel, wat as aanvullend en ondersteunend tot opvoeders se leerprogramme, werkskedules en lesbeplanning beskou kan word. In die volgende hoofstuk word 'n breedvoerige beskrywing gegee van die Nasionale Kurrikulumverklaring, asook riglyne waarvolgens programme ontwikkel moet word.

## HOOFSTUK 3

# NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING

### 3.1 INLEIDING

Sedert die begin van 2006 word daar nou verwys na die Nasionale Kurrikulumverklaring en nie meer na die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring nie (Staatskoerant no. 29467 van 11 Desember 2006).

Volgens die DvO (2003) moet alle leerprogramme aan die hand van bepaalde riglyne, soos vervat in die *Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme (Grondslagfase)*, ontwikkel word. Ander ontwikkelaars van leerprogramme, buiten opvoeders, moet ook van hierdie riglyne gebruik maak. Hierdie riglyne is op nasionale vlak (met provinsiale insette) ontwikkel om te verseker dat onderrig-, leer- en assesseringspraktyke doeltreffend ontwikkel word.

Vervolgens word daar oorgegaan tot die bespreking van die riglyne waarbinne leerprogramme ontwikkel behoort te word, ook die onderhawige skoolfasiliteringsprogram. Alhoewel die fokus van hierdie hoofstuk die Nasionale Kurrikulumverklaring is, sal daar ook gekyk word na die ooreenkomste hiervan met die onderwysbenaderings van enkele oorsese lande, waar van toepassing.

Ten einde 'n skoolfasiliteringsprogram in Suid-Afrika vir vroeë skoolbeginners te kan ontwikkel, is dit belangrik dat die navorser hom sal vergewis van die onderliggende filosofie en beleid, wat die grondslag en vertrekpunt vir die ontwikkeling van leerprogramme vorm.

### 3.2 ONDERLIGGENDE OPVOEDKUNDIGE FILOSOFIE EN BELEID

Die implementering van ons nuwe onderwysbenadering (Uitkomsgebaseerde Onderwys - hierna verwys as UGO) in 1998 het enersyds die beperkinge van die ou tradisionele vorme van onderrig, leerteorieë en klaskamerpraktyke onderstreep en andersyds die weg help baan vir 'n nuwe teoretiese raamwerk, wat die uitdagings van UGO sal kan aanspreek (WKOD, 2000a). Volgens die DvO (2001b) en die

WKOD (2000a) is dit die onderwysstelsel se verantwoordelikheid om omstandighede te help skep, waarbinne leerders optimale geleenthede vir suksesvolle leer, in belang van 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika, gegun kan word. In hierdie geval bied konstruktivisme as leerteorie, asook die bydraes van Piaget en Vygotsky aangaande kognitiewe of intellektuele ontwikkeling, soos reeds in die vorige hoofstuk bespreek is, 'n beduidende grondslag vir UGO, asook 'n ryk en vrugbare perspektief op leer. Dit is waarom die DvO van die konstruktivistiese teorie gebruik maak (WKOD, 2006b).

Volgens Killen (2000) en die WKOD (2000a) kan konstruktivisme as teoretiese model en dié nuwe denkrigting opvoeders help bemagtig om hul denke rondom leer te verander en hulle van nuwe konsepte te voorsien, wat van hulp sal wees met die transformasie van klaskamerpraktyke.

In 'n land soos die Verenigde Koninkryk, word die leerproses, eerder as die uitkoms, beklemtoon (Horgan & Douglas, 1995). Die onderliggende opvoedkundige filosofie en beleid in lande soos Australië, Kanada en die Verenigde State van Amerika, is dat leer 'n natuurlike proses is én hoogs effektief is, wanneer dit binne 'n sosiale konteks plaasvind. Optimale leer vind, volgens Fisher (1991), in 'n nie-kompeterende atmosfeer plaas. In Nieu-Seeland word daar weer baie sterk klem gelê op die skepping van 'n gunstige leerklimate, waar die kind as individu raakgesien moet word én begeleide leer deur 'n opvoeder baie hoog aangeskryf word (Carr & May, 1997).

Om aan die nasionale onderwysbeleid te voldoen, sal in die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram van die Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering gebruik gemaak moet word. Die program sal op die konstruktivistiese teorie gebaseer moet word.

Soos uit die woord konstruktivisme afgelei kon word, behels dit die sistematiese, dinamiese opbou van strukture (konstrukte) soos onder andere denk- en taalstrukture wat binne sosiale konteks ontwikkel. Konstruktivisme en die lewensloopbenadering sluit gevolglik nou by mekaar aan aangesien albei benaderings/teorieë sistematiese ontwikkeling/opbou veronderstel.



In die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram sal die navorser gevolglik toesien dat hierdie twee benaderings programontwikkeling lei. Die leser sal gevolglik in die volgende hoofstuk opmerk dat die skoolfasiliteringsprogram sistematies in nege ontwikkelingsvlakke aan die hand van die lewensloopbenadering ontwikkel is.

Behalwe dat die navorser kennis moet neem van die riglyne waarbinne leerprogramme ontwikkel moet word, is 'n deeglike kennis van die Nasionale Kurrikulumverklaring 'n besliste voorvereiste vir programontwikkeling. Vervolgens word daar kortliks gekyk na die struktuur en samestelling van die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Grade R-9 (skole). Dit word gevolg deur die riglyne wat tydens die ontwikkeling van leerprogramme in ag geneem moet word.

### **3.3 STRUKTUUR VAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING VIR GRAAD R-9 (SKOLE)**

Volgens die DvO (2002a) bestaan die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R-9 uit agt leerareas, wat elk in 'n afsonderlike leerareaverklaring omskryf word. 'n Leerarea is 'n veld van kennis, vaardighede en waardes wat unieke kenmerke het, sowel as skakels met ander kennisvelde en leerareas. Die volgende leerareas vorm deel van die Nasionale Kurrikulumverklaring:

- Tale (Huistaal en Eerste Addisionele Taal van toepassing in die Grondslagfase)
- Wiskunde
- Natuurwetenskappe
- Tegnologie
- Sosiale Wetenskappe
- Kuns en Kultuur
- Lewensoriëntering
- Ekonomiese en Bestuurswetenskappe.

Omdat die navorser se primêre doel die ontwikkeling van 'n skoolfasiliteringsprogram is, is dit daarom baie belangrik om kennis te neem van die presiese uiteensetting van elke leerareaverklaring. Volgens die DvO (2002a), bestaan elk van die agt

verskillende leerareaverklarings vir Graad R-9 uit die volgende vier afdelings, naamlik:

- *'n Inleiding*, wat die Nasionale Kurrikulumverklaring en die spesifieke leerarea bekend stel, sowel as die doelstellings en unieke kenmerke daarvan.
- *'n Afdeling oor leeruitkomste en assesseringstandaarde*, wat die vereistes vir en verwagtinge van leerders in elke graad, byvoorbeeld in die Grondslagfase, beskryf. Die Grondslagfase fokus op die primêre vaardighede, kennis en waardes om verdere leer te verseker. Die leeruitkomste en assesseringstandaarde behoort as minimum of essensiële kennis, waardes en vaardighede, vir die suksesvolle voltooiing van die graad, beskou te word. Dit behoort egter nie al te wees wat onderrig word nie, maar bloot aan te dui wat noodsaaklik vir die leerder se vordering in die grondslagfase is, op 'n kontinuum van leeruitkomste en assesseringstandaarde.
- *'n Afdeling oor assessering*. Hierdie afdeling omskryf beginsels en riglyne vir assessering en maak voorstelle vir die verslaghouding en rapportering van assessering.
- *Naslaanlyste*. Hierdie afdeling sluit afkortings, akronieme (begrippe) en woordlyste in.

Omdat begripsverwarring moontlik 'n beduidende invloed op die kwaliteit van die skoolfasiliteringsprogram kan hê, word daar vervolgens oorgegaan tot die bespreking van enkele belangrike begrippe in die leerareaverklarings.

### **3.3.1 Belangrike begrippe in die Leerareaverklarings**

#### **3.3.1.1 Wat is 'n Leeruitkoms?**

Dit is 'n beskrywing van kennis, vaardighede, houdings en waardes wat leerders aan die einde van die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (Gr. 9) behoort te weet, te demonstreer en na te streef. Leeruitkomste behoort integrasie en progressie in die ontwikkeling van begrippe, vaardighede en waardes te verseker, wat beteken dat sekere leeruitkomste gelyktydig aangespreek word binne 'n enkele aktiwiteit. Integrasie van leeruitkomste kan binne een leerarea plaasvind, maar leeruitkomste

van verskillende leerareas kan ook geïntegreer word. Progressiewe vordering, in terme van die moeilikheidsgraad van werk, kan binne graadverband geskied, maar ook van een graad na 'n volgende waargeneem word. So sal gesien word dat die leeruitkomste vir Grade R-3 basies dieselfde is, maar omdat die assesseringstandaarde progressief moeiliker raak van een graad tot 'n volgende, word leerders aan meer uitdagings blootgestel vanaf een graad tot die volgende. Leeruitkomste skryf nie inhoud of metode voor nie en kan gebruik word om gepaste kontekste te kies vir die ontwikkeling van die nodige kennis, vaardighede, houdings en waardes (DvO, 2002a).

Die skoolfasiliteringsprogram sal dus die leeruitkomstes duidelik moet aantoon.

### **3.3.1.2 Wat is 'n Assesseringstandaard?**

'n Assesseringstandaard beskryf die vlak, sowel as die manier, waarop leerders hul bereiking van die leeruitkoms(te) moet toon. Dit is graadspesifiek en toon hoe konseptuele progressie in 'n leerarea sal plaasvind, dit wil sê die assesseringstandaarde binne 'n enkele leeruitkoms bied toenemend meer uitdaging aan die leerders. Dit omskryf die nodige kennis, vaardighede en waardes ten einde die leeruitkomste te bereik, maar skryf nie metode voor nie (DvO, 2002a). Die opvoeder is dus welkom om enige konteks te kies wat gepas sal wees om die nodige kennis, vaardighede, houdings en waardes te onderrig. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat assesseringstandaarde die minimum vereistes aandui waaraan leerders behoort te voldoen, ten einde na 'n volgende graad bevorder te word. Opvoeders moet dus daarna streef om leerders te lei tot 'n vlak wat kognitief meer uitdagend is as wat bloot deur die assesseringstandaarde vereis word en geleenthede en uitdagings vir verdere ontwikkeling skep. Omdat daar so ongelooflik baie assesseringstandaarde is wat deur die loop van die jaar gedek moet word, is dit onmoontlik om te probeer om elke assesseringstandaard met 'n afsonderlike aktiwiteit te probeer aanspreek. Daarom kan assesseringstandaarde wat binne een leeruitkoms val, saamgegroepeer of gekluster word en gelyktydig deur middel van 'n enkele aktiwiteit gedek word (DvO, 2002a).

*Die skoolfasiliteringsprogram sal dus assesseringstandaarde moet aandui.*

### **3.3.1.3 Hoe verskil 'n Assesseringstandaard van 'n Leeruitkoms?**

Leeruitkomste beskryf wat leerders behoort te weet en te kan doen, terwyl assesseringstandaarde die minimum vlak, diepte en omvang beskryf van wat geleer word. In die praktyk beteken dit dat leeruitkomste, in die meeste gevalle, dieselfde van graad tot graad kan en sal bly, terwyl assesseringstandaarde progressief moeiliker word van een graad na die volgende. Leerondersteuningsmateriaal en ontwikkelingsprogramme vir onderwysers sal 'n belangrike rol in die interpretasie en verwesenliking van die leeruitkomste en assesseringstandaarde vervul (DvO, 2002a).

### **3.3.1.4 Leerprogramme**

Die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R-9 (Skole) word deur middel van leerprogramme in skole geïmplementeer. Leerprogramme is gestruktureerde en sistematiese groeperings van aktiwiteite, wat die bereiking van leeruitkomste en assesseringstandaarde vir die fase bevorder. Die navorser sal die leeruitkomste en assesseringstandaarde van Tale (Huistaal), Wiskunde en Lewensoriëntering as riglyn gebruik vir die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram. Die rede hiervoor is dat hierdie leerareas die kern van die drie leerprogramme (Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede) vorm. Die leeruitkomste en assesseringstandaarde van die vyf oorblywende leerareas (Natuurwetenskappe, Tegnologie, Sosiale Wetenskappe, Kuns en Kultuur en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe) word dan binne die drie leerprogramme geïntegreer. Leerprogramme spesifiseer die omvang van leer- en assesseringsaktiwiteite per fase. Omdat die skoolfasiliteringsprogram as aanvullend tot opvoeders se bestaande leerprogramme beskou moet word, kan opvoeders dus na gelang van omstandighede en afhangende van hul leerder(s), self besluit oor hoé hulle die inligting in die skoolfasiliteringsprogram by hul bestaande voorbereiding gaan integreer, ten einde skoolgereedheid te bevorder (DvO, 2003; WKOD, 2003a).

Opsommend is dit vir die navorser baie belangrik dat daar absolute duidelikheid moet wees aangaande die korrekte interpretasie van enkele belangrike begrippe, wat betrekking sal hê op die ontwikkeling van die skoolfasiliterings-program.

### **3.4 RIGLYNE WAT TYDENS DIE ONTWIKKELING VAN LEERPROGRAMME IN AG GENEEM MOET WORD**

Riglyne waarvolgens leerprogramme ontwikkel moet word, moet in lyn wees met Onderwyswitskrif Vyf oor Vroeë Kindontwikkeling (VKO), wat vereis dat leerprogramme sodanig ontwikkel moet word dat dit nie net die kind se regte beskerm nie, maar ook sy volle kognitiewe, emosionele en liggaamlike potensiaal sal ontwikkel, met inagneming van sy maatskaplike posisie (DvO, 2001a). In lande soos die Verenigde Koninkryk, Australië, Kanada, Verenigde State van Amerika, Nieu-Seeland, Ysland en Japan, vorm die ontwikkeling van reeds genoemde kriteria, die teoretiese onderbou, in die ontwikkeling van dié lande se skoolgereedheidsprogramme (skoolfasiliteringsprogramme) (Anning, 1998; Einarsdóttir & Tryggvadóttir, 1996; Fisher, 1991; Horgan & Douglas, 1995; Ishigaki, 1992; May & Carr, 1997; Miller, 1997; Reynarsson, 1992).

#### **3.4.1 Tydstoekening en gewigstoekening**

Tyds- en gewigstoekennings is 'n kwessie waarmee opvoeders en programontwikkelaars rekening moet hou. Dit behels die frekwensie of gereeldheid waarmee sekere leeruitkomste en assesseringstandaarde in die grondslagfase aangespreek moet word (DvO, 2003; WKOD, 2003d). In Graad een sal daar aanvanklik byvoorbeeld baie meer aandag gegee word aan leeruitkoms een van Wiskunde (Getalle, Bewerkings en Verwantskappe), aangesien dit die grondslag vir die ontwikkeling van getalbegrip vorm, waarop al die ander leeruitkomste berus. Dit sal dus daaglik aangespreek word, in vergelyking met byvoorbeeld Leeruitkoms vyf, wat handel oor datahantering. In Geletterdheid, sal die opvoeder aanvanklik baie meer fokus op Leeruitkoms een van Tale (Luister) en Leeruitkoms twee (Praat), aangesien dit weer die grondslag vir die ander leeruitkomste sal vorm. 'n Kind wat nie oor gepaste luister-en praatvaardighede beskik nie, sal dit byvoorbeeld baie moeilik vind om te dink en te redeneer (Leeruitkoms vyf van Tale).

In die Grondslagfase (Grade R, 1 en 2) behoort 22 uur 30 minute weekliks aan onderrig bestee te word en in Graad 3 ongeveer 25 uur (DvO, 2002a).

Die formele onderrigtydstoekening vir die Grondslagfase word in tabel 3.1 hieronder as persentasies van die tyd, soos alreeds genoem, verskaf:

Leerprogram	Tyd (%)
Geletterdheid	40%
Gesyferdheid	35%
Lewensvaardighede	25%

**Tabel 3.1: Formele onderrigtydstoekening vir die Grondslagfase (DvO, 2002a:19)**

Indien die persentasies omgeskakel word in terme van onderrigtyd per leerprogram per dag, dan behoort dit soos volg daaruit te sien.

Verpligte tye vir leerprogramme per dag vir Gr R-2 (relevant tot die studie)

Geletterdheid: 1h 45 min per dag

Syferkundigheid: 1h 30 min per dag

Lewensvaardigheid: 1h 15 min per dag (Departement van Onderwys, 2002a).

*By die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, sal die toekening van tyd aan bepaalde aktiwiteite in aanmerking geneem moet word.*

### **3.4.2 Integrasie**

Integrasie behels die saamgroepering van leeruitkomste binne 'n leerarea, of van uitkomste afkomstig van verskeie leerareas, binne een onderrigervaring (DvO, 2003). Geïntegreerde leer is ook van kernbelang in UGO. Die histories gefragmenteerde aard van kennishantering kan oorkom word, indien aandag geskenk word aan toepaslike integrasie binne leerareas, sowel as tussen leerareas. Met die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram sal integrasie verseker word, aangesien die agt leerareas nie in isolasie aangespreek behoort te word nie, maar geïntegreerd binne die drie leerprogramme van die grondslagfase. Die integrasie sal op so 'n wyse gedoen word dat opvoeders dit maklik sal verstaan en dat dit natuurlik sal geskied en nie geforseerd nie.

*Volgens die DvO (2003) en die WKOD (2003d) moet programontwikkelaars dus bewus en op die uitkyk wees vir geleenthede vir integrasie.*

### 3.4.3 Leer- en onderrigondersteuningsmateriaal (hulpmiddels)

Volgens die DvO (2003) speel leer- en onderrigondersteuningsmateriaal 'n baie belangrike rol in die onderrig-, leer- en assesseringsproses van die skoolkurrikulum (DvO, 2003). Verskillende leerareas, en dus ook verskillende leerprogramme, maak staat op verskillende hulpmiddels vir die sukses daarvan. Opvoeders moet wanneer hulle hul programme ontwikkel, vertrou wees met watter hulpmiddels benodig word en watter beskikbaar is. Volgens die DvO (2003) moet sorg gedra word dat daar nie leerprogramme ontwikkel word, waar 'n gebrek aan toegang tot hulpmiddels teen leerders sal diskrimineer nie. Opvoeders en ander ontwikkelaars van leerprogramme kan inisiatief neem en byvoorbeeld 'n verskeidenheid konkrete apparaat opbou (doppies of stokkies vir tellers) of hul eie leesmateriaal op ongedrukte koerantpapier skep na aanleiding van bekende stories of onlangse gebeure. Opvoeders moet ook sensitief wees vir die beperkings van leerders wat leerhindernisse ondervind en hoe hulle vordering deur die beskikbaarheid van hulpmiddels beïnvloed kan word. Hoewel leer- en onderrigondersteuningsmateriaal gebruik word om leer, onderrig en assessering in die klaskamer te steun, moet opvoeders daarteen waak om dit nie te gebruik om die kurrikulum te vervang nie. Die suksesvolle aanwending van materiaal word bepaal deur die opvoeder se vermoë om dit toepaslik en doeltreffend in die leerkonteks te gebruik. Deeglike keuring van leer- en onderrigondersteuningsmateriaal is dus baie belangrik (DvO, 2003).

In 'n land soos die Verenigde Koninkryk, speel konkrete hulpmiddels 'n belangrike rol in die onderrig- en leerproses (Horgan & Douglas, 1995).

*In die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram sal deeglik rekening gehou word met beskikbare onderrigleerhulpmiddels of die ontwikkeling daarvan.*

### 3.4.4 Groepering van assesseringstandaarde

Wanneer opvoeders assesseringsaktiwiteite beplan, leerderprestasie opteken en verslag oor leerders se vordering doen, gaan hulle die assesseringstandaarde raadpleeg vir beskrywings van die minimum vlak waarop leerders bewys moet lewer dat hulle die verskillende leeruitkomste bereik het. Nadat opvoeders en programontwikkelaars die leeruitkomste gekies het en onderrig, leer en assessering beplan, sal hulle moontlik vind dat sekere assesseringstandaarde binne een

leeruitkoms op natuurlike wyse saamgegroepeer kan word (DvO, 2003; WKOD, 2003d). In sommige leerareas sou dit byvoorbeeld nie prakties wees om elke assesseringstandaard individueel te onderrig nie. Assesseringstandaarde staan eerstens nie alleen in daardie leerareas nie, en tweedens is daar eenvoudig te veel assesseringstandaarde per leeruitkoms om elkeen individueel te hanteer. (DvO, 2003; WKOD, 2003d).

In die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram sal deeglik rekening gehou moet word met die groepering van assesseringstandaarde.

### **3.4.5 Aspekte wat aandag behoort te verdien tydens die ontwikkeling van 'n leerprogram**

Programontwikkelaars en opvoeders moet, benewens reeds genoemde kriteria en riglyne vir programontwikkeling, ook kennis neem van die kritieke en ontwikkelingsuitkomst tydens programontwikkeling. Dit is uitkomst wat uit die Grondwet voortspruit, sowel as in die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiewet (1995) omvat word. Dit definieer die eienskappe van die landsburger wat die onderwys en opleidingstelsel behoort op te lewer. Kritieke uitkomst kan nie as sodanig geassesseer word nie en daarom behoort die inhoud van die assesseringstandaarde die opvoeder te rig in terme van die diepte en omvang waarop onderrig behoort plaas te vind (DvO, 2003).

Die volgende aspekte moet tydens die ontwikkeling van 'n leerprogram aandag geniet (DvO, 2003):

#### ***(i) Kies die leeruitkomst***

Die leeruitkomst en die wyse waarop daaraan aandag geskenk word, is die dryfveer van die ontwikkelingsproses. Dit is belangrik dat programontwikkelaars sal besluit op watter leeruitkomst daar op 'n spesifieke tydstip gefokus moet word en hoe dit saam as 'n pakket aangebied sal word (DvO, 2003).

#### ***(ii) Identifiseer die assesseringstandaarde***

Programontwikkelaars moet identifiseer op watter assesseringstandaarde van elke leeruitkoms daar op 'n bepaalde tydstip in die leerprogram gefokus gaan word.



Assesseringstandaarde word juis beplan om te verseker dat bewyse verskaf word van hoe leerders teen die assesseringstandaarde presteer. Wanneer leerderprestasie opgeteken word, gaan programontwikkelaars, sowel as opvoeders, aandui hoe elke leerder aan die assesseringstandaard(e) voldoen en op watter vlak die leeruitkomste bereik word. Programontwikkelaars en opvoeders doen dan verslag oor elke leerder se prestasie en vordering teen die leeruitkomste (DvO, 2003).

***(iii) Bepaal die onderrig-, leer- en assesseringskonteks(te) en/of kernkennis en -begrippe***

By die ontwikkeling van leerprogramme moet programontwikkelaars andersyds duidelikheid hê oor die leerders se maatskaplike, ekonomiese, kulturele en omgewingskontekste. Andersyds moet rekening gehou word met moontlike kontekste wat gebruik kan word. Dit word weerspieël in die soort voorbeelde wat gebruik word, soort projekte wat gegee word, taal wat gebruik word, die struikelblokke wat uit die weg geruim word, en die onderrig-, leer- en assesseringsaktiwiteite. Wat kernkennis en -begrippe betref, moet opvoeders en programontwikkelaars 'n spesifieke een kies wat op die geïdentifiseerde leeruitkomste en assesseringstandaarde betrekking het (DvO, 2003).

***(iv) Uitgebreide geleentheid***

Dit behels die aanpassing van aktiwiteite om leerders met leerstoornisse te akkommodeer, sowel as uitdagings aan bogemiddelde presteerders te bied (DvO, 2003). In 'n land soos Nieu-Seeland, is die kurrikulum onder meer op ontdekkingsgeleentheid, wat deur middel van spel ontwikkel en bewerkstellig moet word, geskoei (Carr & May, 1993).

***(v) Beplanning van assessering***

Die verskillende assesseringsvorme en metodes behoort ook aangedui te word, aangesien onderrig en assessering geïntegreerd is. By die bespreking van assessering sal daar gefokus word op die relevante beginsels en beleide, wat van toepassing in die Grondslagfase (DvO, 2003) is.

In die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram sal bogenoemde stappe behoorlik gevolg moet word.

Vervolgens word daar oorgegaan tot die bespreking van die hoofdoel van elkeen van die drie afsonderlike leerprogramme, soos vervat in die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole)-Onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme (Grondslagfase) (DvO, 2003).

### **3.4.6 Hoofdoel van elke afsonderlike leerprogram met die oog op program-ontwikkeling**

#### **3.4.6.1 Geletterdheid**

Volgens die DvO (2002c; 2003) en die WKOD (2003c), is die hoofdoel van 'n Geletterdheid-leerprogram om die leerders in staat te stel om doeltreffend te kommunikeer, hetsy in gesproke of geskrewe/visuele vorm, soos weerspieël deur die leeruitkomstes in die NKV.

Volgens die DvO (2002c; 2003) en die WKOD (2003d), behoort leerders dus in staat te wees om die volgende te kan doen:

- Hulle sal inligting kan verwerk. Deur middel van die Geletterdheid-leerprogram word leerders van geleenthede voorsien om 'n verskeidenheid tekste te verstaan en daarop te reageer, insluitend gedrukte en nie-gedrukte media.
- Oordra van idees en inligting. Die Geletterdheid-leerprogram bied aan leerders geleenthede om idees te genereer en uit te ruil en dit met akkuraatheid, duidelikheid en kreatiwiteit oor te dra.
- Om verbande te trek tussen hulleself en die samelewing. Die Geletterdheid-leerprogram laat leerders toe om 'n begrip van hulleself en hulle wêreld te ontwikkel, deur bewus te raak van hoe mense taal vir verskillende doeleindes gebruik, byvoorbeeld om saam met ander te werk en verhoudings in die skool en die gemeenskap te vestig.
- Om toegang tot inligting te verkry. Deur middel van lees, kyk en skryf word leerders toegang gebied tot inligting, lewenslange leer en werksgeleenthede.

- Kreatiewe uitdrukking en aanbieding van prestasie. Die Geletterdheid-leerprogram laat leerders toe om hulleself deur verskeie kunsvorms te ervaar en om hulle vermoë te ontwikkel om hulle kreatiewe denke en idees uit te druk.

*Die skoolfasiliteringsprogram sal dus uit 'n sub-program vir die ontwikkeling van geletterdheidsontwikkeling moet bestaan wat vir die bogenoemde voorsiening sal moet maak, in ag genome die ontwikkelingsvlak van die onderhawige leerders.*

### **3.4.6.2 Gesyferdheid**

Die hoofdoel van 'n Gesyferdheid-leerprogram, is volgens die DvO (2002d; 2003) om by te dra tot die volle persoonlike ontwikkeling van die leerder en jong leerders van kennis, vaardighede en waardes te voorsien wat nodig is vir algemene sosiale en ekonomiese ontwikkeling. Dié leerprogram stel hom dus ten doel om die volgende te bereik:

- die kweek van voortgesette waarnemings-, sensoriese en motoriese ontwikkeling;
- die gebruik van die leerder se eie aangebore, intuïsie en ervaringskennis en vermoë, met getalle en ruimte as vertrekpunt vir voortgesette leer;
- genot te verseker van die ervarings wat voorsien word;
- vertrou te wek in die jong leerder se eie wiskundige vermoëns;
- om leerders aan te moedig om hulle eie benaderings met die omgang van getalle te ontwikkel;
- leerders in staat te stel om verwantskappe en logiese patrone in getalle te verstaan en te waardeer;
- te bou op die leerder(s) se ervaring van ruimte, tyd en beweging in hulle alledaagse lewe om te help met die strukturering en vertolking daarvan, deur middel van konkrete en diagrammatiese voorstelling, skatting en meting;

- die leerder(s) se vermoë(ns) te ontwikkel om wiskundig te kommunikeer, saam te werk om die oplossing van probleme te vind en die korrekte wiskundige terminologie en simbole te gebruik.

Die skoolfasiliteringsprogram sal dus uit 'n sub-program vir die ontwikkeling van syfervaardigheid moet bestaan wat vir die bogenoemde voorsiening sal moet maak, in ag genome die ontwikkelingsvlak van die onderhawige leerders.

### **3.4.6.3 Lewensvaardighede**

Lewensvaardighede is volgens die DvO (2002b; 2003) en die WKOD (2003d) daarop gerig om leerders te bemagtig om hul talente te gebruik, sodat hulle hul volle liggaamlike, geestelike, intellektuele, persoonlike, emosionele en sosiale potensiaal kan verwesenlik én holisties kan ontwikkel. Dit het verder ten doel om leerders:

- in staat te stel om sin te kan maak van die dinge wat hulle by die skool leer en om dit in hulle daaglikse lewens te integreer;
- leerders in staat te stel om verantwoordelike en ingeligte lewensbesluite te kan neem;
- bemagtigde burgers te word en
- kreatiewe denkers te wees.

In veral lande soos die Verenigde Koninkryk, Nieu-Seeland en Ysland, word daar baie klem gelê op die ontwikkeling van kinders se volle liggaamlike, geestelike, intellektuele, persoonlike, emosionele en sosiale potensiaal. In 'n land soos Ysland, spreek die skoolkurrikulum ook kulturele tradisies aan (Reynarsson, 1992).

Samevattend blyk dit vir die navorser dat riglyne en ontwikkelingskriteria, waarvolgens leerprogramme in Suid-Afrika ontwikkel behoort te word, slegs in enkele opsigte 'n beduidende korrelasie met dié van oorsese lande toon, soos wat genoem en bespreek is nie. Daarom sal die navorser vir die doel van hierdie studie, in samewerking met 'n multifunksionele span kundiges, 'n eie skoolfasiliteringsprogram vir Suid-Afrikaanse onstandighede moet ontwikkel.

*Die skoolfasiliteringsprogram sal dus uit 'n sub-program vir die ontwikkeling van lewensvaardighede moet bestaan wat vir die bogenoemde voorsiening sal moet maak, in ag genome die ontwikkelingsvlak van die onderhawige leerders.*

### **3.4.7 Die teikengroep van hierdie studie**

Die teikengroep vir wie die skoolfasiliteringsprogram ontwikkel sal word, is leerders tussen vyf-en-'n half en sewejarige ouderdom. Vir die doel van hierdie studie sal daar gevolglik hoofsaaklik op die assesseringstandaarde van Grade R en een gefokus word.

Die primêre doel van die skoolfasiliteringsprogram is juis die fokus op leerders se bemeestering van die nodige kennis, vaardighede en houdings, ten einde hulle in staat te kan stel om skolasties optimaal te kan funksioneer. Daarom is dit nodig dat leerders se progressie deeglik volgens Provinsiale en Nasionale riglyne geassesseer en gemonitor sal word. Vervolgens word daar nou oorgegaan tot die bespreking van assessering in die Grondslagfase.

## **3.5 ASSESSERING IN DIE GRONDSLAGFASE**

Leerderassessering is die barometer waarteen leerderprestasie(s) gemeet word, in terme van die integrasie en toepassing van vaardighede, kennis en houdings. Daarom word daar vervolgens gefokus op die relevante leerderassesseringsbeginsels en assesseringsbeleid wat van toepassing op die Grondslagfase en die skoolfasiliteringsprogram is.

### **3.5.1 Beginsels van Leerderassessering en Assesseringsbeleid**

Die Nasionale Kurrikulumverklaring vorm die grondslag vir deurlopende kurrikulumontwikkeling, die aanbieding daarvan én leerderassessering in Suid-Afrikaanse skole. Dit word duidelik gemeld dat leerderprestasie teen die assesseringstandaarde van die verskillende leeruitkomste in elke graad gemeet moet word (Staatskoerant no. 29626, 12 Februarie 2007). Dit is 'n deurlopende en beplande proses van inligtingversameling, sintetisering en interpretering van inligting wat waardevol vir opvoeders, ouers en ander belanghebbendes is met betrekking tot leerderprestasie en vordering. (DvO, 2005b).

Ten einde leerders te help om hul volle potensiaal te bereik, moet assessering volgens die DvO (2002b), Naicker (1999), Staatskoerant (no. 29626, 12 Februarie 2007) en die WKOD (2003b; 2004) oor die volgende kenmerke beskik, naamlik:

- Rekening hou met die diverse behoeftes van leerders en hul konteks - 'n verskeidenheid assesseringstrategieë moet daarom gebruik word.
- Dit moet gebruik en beskou word as 'n integrale deel van die leer- en onderrigproses. Assessering moet daarom ook beskou word as 'n proses wat handel oor die inwin van inligting en die evaluering van onderrig en leer.
- Demokraties, deursigtig en duidelik gefokus wees.
- Dit moet nie-bevooroordeelend en sensitief wees ten opsigte van geslag, ras, kulturele agtergrond en leerders se vermoëns.
- Op voorafbepaalde kriteria of standarde gebaseer wees.
- Assessering behoort in die leerder se taal van leer- en onderrig te geskied.

Dit is dus duidelik dat beplanning en assessering 'n geheel vorm en assessering dus uit beplanning vloei. In die skoolfasiliteringsprogram, wat deur 'n multifunksionele span kundiges ontwikkel sal word, sal dus gesien kan word dat elke assesseringstandaard deur 'n verskeidenheid aktiwiteite toegelig sal wees, met assessering wat op die beplande aktiwiteite baseer is.

Vervolgens word die verskillende redes vir én vorme van assessering in die Grondslagfase beskou.

### **3.5.2 Doelstellings met betrekking tot assessering en verskillende vorme van assessering**

Die hoofdoel met betrekking tot leerderassessering is om leerders individueel te laat groei en ontwikkel, hul vordering te monitor en leer te fasiliteer. Ander belangrike redes vir leerderassessering sluit volgens Staatskoerant no. 29626 (12 Februarie, 2007) onder meer die volgende in:

- om aan ouers en ander belanghebbendes te rapporteer of 'n leerder die gewenste vlak(ke) van leervaardigheid gedurende die leerproses bereik het en om 'n profiel van die leerder se prestasies binne die kurrikulum te kan saamstel;
- om leerders se toegang ten opsigte van bepaalde kennis, vaardighede, waardes en houdings te help maksimaliseer, soos bepaal deur die Nasionale Kurrikulumverklaring;
- die vroeë identifisering van leerders met moontlike leerstoornisse en ontwikkelingsagterstande met die oog op leerondersteuning;
- om die progressie van elke leerder aan die hand van bepaalde kennis en 'n verskeidenheid vaardighede te help bepaal.

Dit kan genoem word dat die DvO (2004; 2005a; Foxcroft & Roodt, 2001) wel die gebruik van sielkundige toetsing ondersteun, mits dié inligting saam met kliniese waarneming korrek gebruik word vir die doel wat dit veronderstel is om te dien. Dit kan onder meer aangewend word om sterktes en leemtes by individue te help identifiseer.

In hierdie studie is die doel van assessering eerstens om te bepaal waar die leerder hom op elke ontwikkelingsaspek bevind sodat dit as basis vir lesbeplanning en differensiasie kan dien. Tweedens is die doel van assessering om te bepaal of die leerder vorder.

Die implikasie van bogenoemde vir die skoolfasiliteringsprogram is dat dit sodanig ontwerp sal word dat elke assesseringstandaard in nege ontwikkelingsvlakke afgebreek sal word (drie- tot sewejarige ouderdom). Sodoende kan dus bepaal word of 'n leerder op graadvlak presteer, of ontwikkelingsagterstande ondervind wat aangespreek moet word. Dit sal dan die nodige differensiasie in die klaskamer vergemaklik, veral in groot klasse waar leerders op verskillende vlakke funksioneer en presteer.

In die Grondslagfase is deurlopende assessering (DAS) 'n baie gewilde manier van assessering. Dit is die proses wat die versameling van geldige en betroubare inligting oor die prestasie van die leerder op 'n deurlopende grondslag behels. Dit

word aan die hand van duidelik gedefinieerde kriteria gedoen, terwyl daar van 'n verskeidenheid metodes, instrumente, tegnieke en kontekste gebruik gemaak word. Op hierdie manier ondersteun dit nie net leerders se groei en ontwikkeling nie, máár bied ook deurlopende terugvoering en versamel bewyse van leerderprestasie, met verwysing na die assesseringstandaarde van die leeruitkomst (DvO, 2002; 2003; WKOD, 2003a).

Verskillende assesseringsmetodes in die grondslagfase, sluit volgens die DvO (2002b; 2002c; 2002d; 2003) en Staatskoerant. No. 29626 (12 Februarie, 2007) onder meer die volgende in:

**(i) Aanvangsassessering van vroeëre leer**

Hierdie manier van assessering word gewoonlik aan die begin van 'n graad of fase gebruik om vas te stel of leerders oor die nodige vaardighede, kennis, houdings en waardes beskik om die eise van die nuwe graad aan te pak . Dit stel opvoeders ook in staat om leerprogramme en leeraktiwiteite te beplan. Die implikasie van aanvangsassessering vir die skoolfasiliteringsprogram is dat, wanneer leerders aan die begin van graad een geïdentifiseer word wat nie gereed is vir die eise van die graad nie, kan die skoolfasiliteringsprogram as hulpbron gebruik word om die leerders se skoolgereedheid te bevorder en uitvalle aan te spreek.

**(ii) Diagnostiese assessering**

Diagnostiese assessering word gebruik om vas te stel wat die aard en oorsaak van spesifieke leerders se leerhindernisse is. Dit word opgevolg deur gepaste strategieë vir ondersteuning of mediasie. Die opvoeder sou byvoorbeeld alle leerders se kennis van die betrokke klanke, wat vir die kwartaal aangeleer is, kon assesseer en bepaal watter leerders nog addisionele ondersteuning benodig. Soos wat uitvalle dus geïdentifiseer word, kan die opvoeder bepaal op watter vlak hulpverlening moet geskied. Na verloop van tyd kan ook bepaal word of 'n leerder na 'n volgende ontwikkelingsvlak gevorder het.



### **(iii) Formele assessering**

Formele assessering monitor en ondersteun die leer- en onderrigproses en word gebruik om opvoeders en ouers oor 'n leerder se vordering in te lig, ten einde leer te verbeter. Opbouende terugvoering, wat op leerdergroei gerig is, word gegee. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat formele assessering op graadvlak gedoen word, ten einde te bepaal of die leerder(s) aan die vereistes vir die graad voldoen het. Indien 'n leerder beduidende agterstande sou toon, sou die skoolfasiliteringsprogram as hulpbron gebruik kon word om hierdie leerder te ondersteun. Vervolgens word enkele voorbeelde van formele assessering genoem en bespreek.

- *Prestasiegebaseerde assessering.* Hierdie soort assessering vereis van leerders om hul vaardighede, kennis, houdings of waardes, hoofsaaklik in die vorm van waarneembare take, ens., te demonstreer. Daar word van leerders verlang om iets te skep, te maak of te demonstreer. Voordat 'n taak vir die leerders gegee word, moet die kriteria eers duidelik uitgespel word waarvolgens dit geassesseer gaan word. Die eindproduk, sowel as die proses wat die leerders gebruik om die taak te voltooi, word geassesseer volgens 'n puntestelsel, rubriek of kontrolelys.
- *Onderhoude (ouditiewe/mondelinge vrae).* Bewyse word verkry van 'n leerder se vermoë om te luister en om idees en kennis te vertolk en tydens 'n onderhoud (bv. 'n dialoog tussen die opvoeder en die leerder) of 'n gesprek oor te dra. In dié proses word twee assesseringsmetodes gekombineer, naamlik waarneming en vraagstelling. Die onderhoud moet goed beplan wees en die opvoeder moet aantekeninge maak van die leerder se response, byvoorbeeld op 'n rubriek.
- *Skryflike werk, insluitend werkblaaie.* Wanneer van leerders vereis word om aktiwiteite op skrif voor te lê, moet dit so beplan word dat die leerders se prestasie (skryflike werk) duidelik weerspieël word wanneer dit volgens die assesseringstandaard(e) vir die aktiwiteit geassesseer word.

### **(iv) Informele assessering**

Hierdie metode van assessering is ook deurlopend van aard, maar word op die vlak van die leerder gedoen om te bepaal of hy volgens sy eie vermoëns verbeter het, al dan nie. Vervolgens word enkele voorbeelde genoem en bespreek:

- *Waarneming.* 'n Voorbeeld van informele assessering is byvoorbeeld waarneming. Opvoeders gebruik hierdie tegniek om leerders se begrip en vordering te assesser. Opvoeders let byvoorbeeld fyn op wanneer leerders aan individuele, paar- en groepsaktiwiteite deelneem en luister na hulle gesprekke en besprekings.
- 'n *Spontane klastoets of aantekening* in 'n *skootboekie* tydens matwerk is ook voorbeelde hiervan. Nasionale kodes word nie tydens informele assessering toegeken nie, maar eerder rubrieke, kontrolelyste en punte. Omdat die skoolfasiliteringsprogram as deurlopende ondersteuning op die leerder se vlak van funksionering kan dien, sou dit ook deel kon vorm van informele assessering.

#### **(v) *Sistemiese assessering***

Deur middel van sistemiese assessering word die gepastheid van die onderwysstelsel geëvalueer. Een komponent hiervan is die assessering van leerderprestasie ten opsigte van nasionale aanduiders. Sistemiese assessering word aan die einde van elke fase van die Algemene Onderwys- en Opleidingsband uitgevoer. In hierdie opsig sal die skoolfasiliteringsprogram as hulpbron gebruik kon word vir skole wat swak presteer het ten opsigte van Geletterdheid en of Gesyferdheid.

Assesseringsvorme en -strategieë wat gekies word, moet gepas wees vir die assesseringstandaarde wat geassesseer word. Dit moet die leerder se kennis, vaardighede, houdings sowel as ontwikkelingsbehoefte op 'n gegewe ouderdom kan assesser (Staatskoerant no. 29626, 12 Februarie 2007). Die doel van assessering moet ook baie duidelik deur al die betrokke leerders en onderwysers verstaan word. Die samestelling van assesseringstake moet dus van so 'n aard wees, dat dit 'n verskeidenheid van leervaardighede assesser (DvO, 2002b; 2002c; 2002d; WKOD, 2003b). Die DvO (2004; 2005a), Luis en Jansen (2001) bepleit ook 'n holistiese benadering ten opsigte van assessering, aangesien die oorgrote meerderheid van Suid-Afrikaanse kinders in swak sosio-ekonomiese omstandighede grootword.

Alhoewel dit belangrik is om te besluit wat geassesseer gaan word en hoé dit gedoen sal word, is 'n ander belangrike oorweging ook wié die assessering gaan doen. Enkele moontlikhede sal vervolgens bespreek word, asook die implikasies daarvan vir die skoolfasiliteringsprogram.

### **3.5.3 Voorbeelde van assesseringsmetodes in die Grondslagfase**

Die volgende is voorbeelde van assesseringsmetodes wat opvoeders in die Grondslagfase met groot vrug kan gebruik.

- *Selfassessering.* Leerders kry deur middel van selfassessering die geleentheid om uitdrukking te gee aan wat hulle dink en hoe hulle oor hulleself en hulle werk voel, en/of hoe hulle aan die taak se kriteria voldoen het.
- *Opvoederassessering.* Dit is wanneer die opvoeder fisies die leerders individueel, in groepsverband of klasverband assesseer.
- *Paar- en groepeerassessering.* Die aantal groeplede kan van twee tot ongeveer tien wissel (DvO, 2002c; 2003; 2005b).

Uit bogenoemde kan dus afgelei word dat 'n verskeidenheid assesseringsmetodes gebruik sal moet word om 'n gebalanseerde leerervaring te verseker. Die navorser sal ook in die skoolfasiliteringsprogram moet verseker dat voorbeelde van al bogenoemde assesseringsmetodes ingesluit is, om leerders bloot te stel aan aktiewe deelname aan hul eie assessering en insig in hul vordering. Die skoolfasiliteringsprogram kan moontlik as 'n waardevolle hulpbron gebruik word saam met al die ander verskillende metodes van assessering, ten einde sinvolle hulpverlening te kan beplan.

Alhoewel die inagneming van assesseringsvorme, strategieë en metodes baie belangrik is, is die noukeurige optekening en rapportering 'n belangrike bydraende faktor om werklik die progressie van elke leerder te kan weergee. Enkele beginsels in hierdie verband sal vervolgens bespreek word.

### 3.5.4 Verslaghouding (Rapportering) aangaande assessering

Aangesien formele en informele assessering deurlopend van aard is, is goeie verslag- of rekordhouding 'n noodsaaklikheid. Alle rekords moet toeganklik wees, maklik wees om te interpreteer, veilig bewaar word en vertroulik en nuttig in die onderrig- en rapporteringsproses wees. Die assesseringskodes wat gebruik word, moet duidelik en verstaanbaar vir beide leerders en ouers wees (DvO, 2002b; 2002c; 2002d; WKOD, 2003a).

Gewoonlik is dit nie moontlik om inligting oor prestasie in elke leeruitkoms te gee nie. Rapporte behoort egter inligting oor prestasie in elke leerarea of leerprogram (in die geval van die Grondslagfase) te verskaf. Sulke inligting behoort van 'n verhalende aard te wees. Wanneer leerderprestasie gerapporteer word, moet die volgende nasionale kodes, tesame met kommentaar, volgens die DvO (2005b) en Staatskoerant No. 29626 (12 Februarie, 2007) gebruik word, soos in onderstaande tabel.

Nasionale Kodes	Beskrywing van leerdervaardighede
4	Uitstaande/uitstekende prestasie
3	Bevredigende prestasie
2	Gedeeltelike prestasie
1	Nie bereik nie

**Tabel 3.2: Staatskoerant No. 29626 (12 Februarie, 2007:13)**

Die uiteindelijke kode wat aan 'n leerarea of leerprogram toegeken word, verskaf 'n globale beeld van die prestasie van die leerder in daardie betrokke leerarea of leerprogram. Dit neem al die assesserings in daardie leerarea of leerprogram, dwarsdeur die jaar, in ag (WKOD, 2003a).

Die nasionale kodes word slegs toegeken aan formele assesseringstake. Elke assesseringstaak bestaan uit 'n aantal aktiwiteite. Elkeen van hierdie aktiwiteite word afsonderlik beoordeel. Nasionale kodes word egter nie by die beoordeling van hierdie afsonderlike aktiwiteite gebruik nie. Daar word byvoorbeeld van rubrieke, kontrolelyste en punte, byvoorbeeld uit tien, gebruik gemaak. Nadat elke afsonderlike aktiwiteit beoordeel is, word na die beoordeling van al die aktiwiteite in

totaliteit gekyk en 'n nasionale kode word aan die taak toegeken. In die skoolfasiliteringsprogram sal opvoeders onder meer van rubrieke, kontrolelyste en punte gebruik kon maak om aktiwiteite te assesseer. Hierdie aktiwiteite in die skoolfasiliteringsprogram sou dus deel kon vorm van 'n formele assesseringstaak (Staatskoerant no. 29626, 12 Februarie 2007).

Die skoolfasiliteringsprogram kan ook met groot vrug tydens informele assessering gebruik word. Die aktiwiteite tydens informele assessering kan deur middel van rubrieke, punte en kontrolelyste, asook simbole en op grond van waarneming, beoordeel word en byvoorbeeld op klaslyste aangeteken word. Soos alreeds elders in hierdie hoofstuk genoem is, is informele assessering egter op die leerder se vlak en dus sal die ontwikkelingsvlakke van die skoolfasiliteringsprogram gebruik kan word om aktiwiteite vir individuele leerders se assessering te kies.

Deeglike assessering en verslaghouding is dus van groot belang. Daar moet egter bewyse gelewer kan word waarop nasionale kodes en punte gebaseer is. Die leerderportefeulje is van uiterste belang, want dit kan as handige kruisverwysing dien tussen verslaghouding en die fisiese bewyse daarvan. Vervolgens word die leerderportefeulje en die relevansie daarvan vir die skoolfasiliteringsprogram bespreek.

### **3.5.5 Leerderportefeulje**

Die bewyse van die leerder se prestasie of bereiking in deurlopende assessering (DAS), d.w.s alle assesseringstake wat gebruik sal word om die leerder se prestasie te beoordeel, behoort in 'n portefeulje gebêre te word (Cohen & Spenciner, 2003). 'n Leerder behoort 'n portefeulje vir elk van die leerprogramme in die Grondslagfase te hê, naamlik vir Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede. Al dié inligting kan in 'n enkele lêer met drie onderafdelings, een vir elke leerprogram, gebêre word. Die datum waarop 'n taak voltooi is, moet duidelik aangedui word, aangesien dit inligting oor die leerder se ontwikkeling kan verskaf (Cohen & Spenciner, 2003; DvO, 2003; WKOD, 2003a).

In meegaande tabel 3.3 verskyn die verskillende leerareas vir Grade R-3 asook die voorgestelde aantal kere wanneer leerders formeel, per leerprogram per kwartaal, geassesseer behoort te word (Staatskoerant no. 29626, 12 Februarie 2007).

Leerprogramme	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4	Totaal
Geletterdheid	4	4	4	4	16
Addisionele Taal (Opsioneel in Grade 1&2)	2	2	2	2	8
Gesyferdheid	3	3	3	3	12
Lewensvaardighede	1	1	1	1	4

**Tabel 3.3: Staatskoerant no. 29626 (12 Februarie 2007:13)**

Aangesien die skoolfasiliteringsprogram uit verskeie aktiwiteite met voorgestelde assesseringstrategieë bestaan, sou laasgenoemde deel van elke leerder se portefeulje kon vorm om (i) te bepaal of die leerder op graadvlak presteer het en (ii) watter individuele hulpverlening plaasgevind het om leerders met leerstoornisse te akkommodeer.

Hierdie portefeulje sal dan ook as aanvullend tot ander bewyse van intervensie gebruik kan word om te bepaal of 'n leerder na die volgende graad kan vorder, al dan nie.

Aangesien die leerderportefeulje waardevolle bewyse gee ten opsigte van die leerder se vlak van funksionering en uitvalle wat hy mag ondervind, dien dit as waardevolle hulpbron om hulpverlening spesifiek en relevant te maak.

Soos reeds genoem, bestaan die Nasionale Kurrikulumverklaring uit agt leerareas. Opvoeders en programontwikkelaars moet hulle deeglik vergewis van die inhoud van elkeen van hierdie leerareas. Die navorser fokus sy werk op die Grondslagfase (Grade R-3). Hy sal dus slegs op die bespreking van hierdie onderwysfase fokus en nie op die ander drie onderwysfases nie. In die Grondslagfase word die agt leerareas in die drie leerprogramme geïntegreer.

Vervolgens word daar oorgegaan tot die bespreking van die drie leerareas wat die kern van beplanning in die Grondslagfase vorm, naamlik: *Tale*, *Wiskunde* en *Lewensoriëntering*. Dié drie leerareas vorm op hul beurt weer die ruggraat van die drie leerprogramme in die Grondslagfase, naamlik *Geletterdheid*, *Gesyferdheid* en *Lewensvaardighede*, waarop gefokus sal word vir die doel van hierdie studie (DvO, 2002a).

Die skoolfasileringsprogram, wat ontwikkel sal word, sal uit hierdie drie leerprogramme bestaan.

### **3.6 DIE DRIE KERNLEERAREAS IN DIE GRONDSLAGFASE**

Soos reeds in die hoofstuk genoem is, sal daar van die leeruitkomste en assesseringstandaarde van Tale (Geletterdheid), Wiskunde (Geswyferdheid) en Lewensoriëntering (Lewensvaardighede) tydens die ontwikkeling van die skoolfasileringsprogram gebruik gemaak word. Dit is reeds genoem dat hierdie drie leerareas die kern van die drie leerprogramme vorm, waarby die oorblywende vyf leerareas integreer word. Vervolgens sal hierdie drie kernleerareas van naderby beskou word.

#### **3.6.1 Tale (Geletterdheid)**

##### **3.6.1.1 Definisie**

Volgens die DvO (2002a) sluit die leerarea Tale die volgende in:

- Al elf amptelike tale: Afrikaans, Engels, isiNdebele, IsiXhosa, isiZulu, Sepedi, Sesotho, Setswana, SiSwati, Tshivenda en Xitsonga.
- Tale wat deur die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad (PANSAT) en die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad (SAFSERT) goedgekeur is, soos byvoorbeeld Suid-Afrikaanse gebaretaal.

Die navorser sal Engels-, Afrikaans- en IsiXhosa-sprekende leerders by sy studie betrek om sy steekproef sodoende verteenwoordigend van die Wes-Kaap se skoolgaande populasie te maak. Die DvO (2002c) en die WKOD (2007) se beleid is dat leerders, waar moontlik, solank as moontlik in hul huistaal moet leer en onderrig ontvang. Aangesien Engels die mees toeganklike taal vir die betrokke steekproef is, sal daar van die leerareaverklaring Huistaal (Engels) se assesseringstandaarde gebruik gemaak word, met die oog op die ontwikkeling van die skoolfasileringsprogram (Geletterdheid). Alhoewel Eerste Addisionele Taal reeds vanaf Graad R onderrig word, word dit eers formeel in Graad drie geassesseer. Vir die doeleindes van hierdie studie word daar slegs op Huistaal gefokus om die omvang van die studie te beperk.

Met die oog op die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, is dit baie belangrik dat die navorser deeglik sal kennis neem van die verskillende leeruitkomst van die leerarea, aangesien die leeruitkomst en hul onderskeie assesseringstandaarde die kern van die beplanning van die skoolfasiliteringsprogram sal vorm. Vervolgens word die leerarea Tale se verskillende leeruitkomst van nader beskou.

### **3.6.1.2 Leeruitkomst**

Die ses leeruitkomst van die leerarea Tale (Geletterdheid) word vervolgens bespreek, waarna 'n kort opsomming sal volg wat betrekking het op die relevansie en implikasies daarvan vir programontwikkeling.

- *Leeruitkoms 1: Luister. Die leerder is in staat om vir inligting en genot te luister en gepas en krities binne 'n wye verskeidenheid situasies te reageer.* Die luistervaardighede waarmee leerders tot die skool toetree, behoort verfyn en gebruik te word om hulle praat-, lees-, kyk- en skryfvaardighede te ontwikkel. Aktiewe luister is sentraal tot leer, asook tot die ontwikkeling van beleefde verhoudings. Leerders kan luister om hul kennis van hul eie taal, sowel as ander tale en kulture uit te brei (DvO, 2002a; 2002c; WKOD, 2003c).
- *Leeruitkoms 2: Praat. Die leerder is in staat om vrymoedig en doeltreffend in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer.* Leerders moet geleer word om hul kommunikasievaardighede doeltreffend oor kultuur- en taalgrense heen te gebruik. Hulle behoort deur ervaring te leer dat veeltaligheid tot persoonlike en sosiale verryking lei. Hulle moet blootgestel word aan kommunikasie met mense wat spraak- en gehoorgebreke het en leer om sensitief ten opsigte van hul behoeftes te wees (DvO 2002a; 2002c; WKOD, 2003c).
- *Leeruitkoms 3: Lees en Kyk. Die leerder is in staat om vir inligting en genot te lees en te kyk en krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste te reageer.* Die hoofdoel met lees moet wees om betekenis uit die teks te skep. Tegnieke en strategieë, wat leerders help om toenemend akkuraat te lees, ondersteun hierdie proses van betekenis skep. Lees (insluitend visuele en multimedia-tekste) is noodsaaklik vir taalontwikkeling, om te leer skryf, vir genot,



persoonlike groei en om oor die wêreld te leer (DvO, 2002a; 2002c; WKOD, 2003c).

- *Leeruitkoms 4: Skryf. Die leerder is in staat om verskillende soorte feitlikhede en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf.* In die Grondslagfase werk leerders om hierdie leeruitkoms te bereik. Hulle leer dat skrif betekenis oordra en dat hulle daardie betekenis self skep. Hulle ontwikkel hul handskrifvaardighede om sodoende hul gedagtes en idees te kan aanteken, sodat ander dit kan lees. Die skryfkonvensies en die gebruike daarvan word bemeester, soos spelling en leestekens, om sodoende hul skryfwerk vir ander verstaanbaar te maak. Hulle leer dat skryf 'n proses is wat die volgende insluit: konsepskryf (kladwerk), hersiening, redigering, illustrasie en publikasie (DvO, 2002a; 2002c; WKOD, 2003c).
- *Leeruitkoms 5: Dink en Redeneer. Die leerder is in staat om taal vir dink en redeneer te gebruik en inligting vir leer te verkry, verwerk en gebruik.* Die vaardighede in hierdie leeruitkoms vorm deel van alle aspekte van taalleer. Die rede vir die insluiting hiervan as 'n afsonderlike leeruitkoms is om die belangrikheid daarvan in die ontwikkeling van taal, regdeur die kurrikulum, te beklemtoon. Tale kan as 'n "toegangs" -leerarea beskou word, wat dit vir leerders moontlik maak om al hul ander leerareas te kan bestudeer. Opvoeders en programontwikkelaars moet dus verseker dat hulle voortdurend die taalgereedskap vir denke en redenering ontwikkel en konsolideer. Dit kan nie in isolasie plaasvind nie en leerders moet dus hierdie vaardighede in alle leerareas toepas (DvO, 2002a; 2002c; WKOD, 2003c).
- *Leeruitkoms 6: Taalstruktuur en -gebruik. Die leerder ken en is in staat om die klanke, woordeskat en grammatika van die taal te gebruik om tekste te skep en te interpreteer.* Leerders sal begin ondersoek hoe taal werk en begin om 'n gedeelte taal te ontwikkel om oor taal te praat. Hulle sal byvoorbeeld terme soos "klank", "woord", "sin" en "punt" leer en gebruik. Dit sal hulle in staat stel om byvoorbeeld oor die spelling van woorde en die samestelling en punktuasie van enkelvoudige sinne na te dink en dit te bespreek (DvO, 2002a; 2002c; WKOD, 2003c).

Opsommend is dit volgens die DvO (2002a; 2002c) en die WKOD (2003c) baie duidelik dat reeds genoemde ses leeruitkomst die grondslag van 'n leerder se taalontwikkeling vorm. Die navorser is, soos die DvO (2002c), bewus van die feit dat leerders by skooltoetreding alreeds baie geleer het deur te luister en met verskillende grade van vlotheid en selfvertroue kan praat. Hulle is grootgemaak met die kultuur, tradisies en kennis wat integraal tot hul tuisomgewing is, wat 'n deel van hul taalkennis vorm. Die klaskamer behoort 'n ruimte te wees waar leerders se kennis geprys, gerespekteer en verder ontwikkel word. Dit is juis daarom dat graad een opvoeders, deur middel van aanvangsassessment, wil probeer vasstel wat die stand van 'n leerder se taalontwikkeling by skooltoetreding is én of dit op peil vir graad een is, al dan nie (DvO, 2002a; 2002c; WKOD, 2003c).

Vervolgens word daar as voorbeeld aangedui hoe die verskillende leeruitkomst met hul assesseringskriteria van die leerarea Huistaal (Engels), geïntegreer word met die kriteria vir skoolgereedmaking, soos in die vorige hoofstuk ontwikkel. Die nommers van die kriteria of die verskillende aspekte en die bladsy(e) waar hulle aangedui word, word na die assesseringskriteria aangedui. Sodoende verseker die navorser dat daar aan die eise vir kurrikulumontwikkeling voldoen word.

<b>LANGUAGE: ENGLISH HOME LANGUAGE: LO 1: Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 1: LISTENING: The learner will be able to listen for information and enjoyment, and respond appropriately and critically in a wide range of situations</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<b><i>We know this when the learner:</i></b>	<b><i>We know this when the learner:</i></b>
<p>1. Listens attentively to questions, instructions and announcements, and responds appropriately (<i>xxxii, p.29</i>); (<i>vii, p.54</i>); (<i>xxxii, p.55</i>); (<i>xxxvii, p.55</i>); (<i>xxxviii, p.55</i>).</p>	<p>1. Listens attentively to instructions and announcements, and responds appropriately (<i>xii, p.54</i>).</p>
<p>2. Demonstrates appropriate listening behaviour by listening without interrupting, showing respect for the speaker, and taking turns to speak (<i>xxxii, p.55</i>).</p>	<p>2. Demonstrates appropriate listening behaviour by listening without interrupting, showing respect for the speaker, taking turns to speak, and asking questions for clarification (<i>xxviii; xxix, p.68</i>).</p>
<p>3. Listens with enjoyment to oral texts (simple songs, rhymes, short poems and stories), and shows understanding:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• notes details and gives the main idea of an oral text (<i>xii, p.54</i>); (<i>xiii, p.55</i>).</li> <li>• acts out parts of the story, song or rhyme (<i>xii, p.54</i>); (<i>xiii, p.55</i>).</li> <li>• joins in choruses at the appropriate time (<i>vii, p.54</i>); (<i>xiii, p.55</i>).</li> <li>• draws a picture of the story,</li> <li>• song or rhyme (<i>xxx, p.55</i>).</li> <li>• puts pictures in the right sequence. (<i>visual perception, p.21</i>); (<i>auditory perception, p.30</i>).</li> </ul>	<p>3. Listens with enjoyment to short stories, rhymes, poems and songs from a variety of cultures, and shows understanding:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• listens for the main idea and important details in the story;</li> <li>• acts out parts of story, song or rhyme;</li> <li>• joins in choruses;</li> <li>• draws a picture of the story and writes a few words about it (<i>xxxii, p.55</i>); (<i>xxxvi; xxxvii, p.56</i>).</li> <li>• puts pictures in right sequence and matches captions with pictures (<i>visual memory; p.23</i>); (<i>auditory memory, p.32</i>).</li> <li>• answers open questions about the story (<i>xxviii, p.55</i>); (<i>xli, p.56</i>).</li> <li>• expresses feelings about the story (<i>emotional development, p.64</i>).</li> <li>• communicates back the sequence of ideas (<i>auditory memory, p.32</i>).</li> </ul>

4. (No Assessment Standard)	4. Listens, enjoys and responds appropriately to riddles and jokes ( <i>vii, p.54</i> ).
5. (No Assessment Standard)	5. Listens to messages and conveys them correctly ( <i>viii, p.54</i> ); ( <i>xxxi, p.55</i> ).
<p>6. Develops phonic awareness:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• distinguishes between different sounds, especially at the beginning and ends of words (<i>auditory discrimination, p.30</i>).</li> <li>• recognises some rhyming words in common rhymes and songs such as 'We're going to the zoo, zoo, zoo; you can come too, too, too' (<i>auditory discrimination, p.30</i>).</li> <li>• recognises that words are made up of sounds (<i>auditory analyses &amp; synthesis, p.33</i>).</li> <li>• segments oral sentences into individual words (using words of one syllable at first) (<i>auditory analysis, p.33</i>).</li> <li>• segments spoken multi-syllabic words into syllables (e.g. ba-na-na) using clapping or drumbeats (<i>auditory analysis, p.33</i>).</li> </ul>	<p>6. Develops phonic awareness:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• distinguishes between different phonemes, especially at the beginning of words (<i>auditory discrimination, p.30</i>).</li> <li>• recognises some rhyming words in common rhymes and songs such as 'We're going to the zoo, zoo, zoo; you can come too, too, too' (<i>auditory discrimination, p.30</i>).</li> <li>• recognises plurals ('s' and 'es'), '-ing' and '-ed' at the end of words (<i>xxxvii, p.56</i>).</li> </ul>

**Tabel 3.4: Leeruitkoms 1: Engels Huistaal en assesseringstandaarde (DvO, 2002c:16-56)**

<b>LANGUAGE: ENGLISH HOME LANGUAGE: LO 2: Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 2: SPEAKING: The learner will be able to communicate confidently and effectively in spoken language in a wide range of situations.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<b><i>We know this when the learner:</i></b>	<b><i>We know this when the learner:</i></b>
1. Talks about family and friends ( <i>xxxvii, p.56</i> ).	1. Talks about personal experiences, feelings and news ( <i>xxxvii, p.56</i> ); ( <i>emotional development, 64</i> ).
2. Expresses own feelings and the feelings of real or imaginary people ( <i>emotional development, 64</i> ).	2. Communicates ideas using interesting descriptions and action words ( <i>xxxiv p.55; xxxv; xlv, p.56</i> ).
3. Sings and recites simple songs and rhymes ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ).	3. Sings, recites, acts out and mimes songs, poems and rhymes ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ).
4. Uses language imaginatively for fun and fantasy (e.g. to make up rhyming words) ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ).	4. Uses language imaginatively for fun and fantasy ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ).
5. Passes on messages ( <i>xxiii, p.68</i> ); ( <i>auditory memory, p.32</i> )	5. Passes on messages ( <i>xxiii, p.68</i> ); ( <i>auditory memory, p.32</i> ).
6. Recounts own personal experiences (i, p.67); ( <i>xiv, xvii &amp; xxvii, p.55</i> ).	6. Recounts in sequence personal experiences ( <i>xiv; xvii; xxvii, p.55</i> ).
7. Tells own stories and retells stories of others in own words ( <i>xxiv; xxxi, p.55</i> ).	7. Tells a familiar short story that has a beginning, middle and ending, using pictures for support if necessary ( <i>xxiv; xxxi, p.55</i> ).
8. Participates confidently and fluently in a group. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asks questions when the learner does not understand or needs more information, and responds clearly to questions asked of the learner (<i>xv; xxviii, p.55</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>	8. Contributes to class and group discussions: <ul style="list-style-type: none"> <li>• by taking turns, asking questions and showing sensitivity to the rights and feelings of others (<i>ii, p.67</i>).</li> <li>• reports back on behalf of group following group work (<i>xxxii; xxxiii, p.55</i>).</li> <li>• responds to questions asked by listeners (<i>xxviii, p.55</i>); (<i>auditory expressive language, p.53</i>).</li> </ul>

<p>9. Shows sensitivity when speaking to others.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Role-plays different kinds and manners of speech (e.g. telephone conversation) (<i>xxxix, p.56</i>).</li> </ul>	<p>9. Uses appropriate language for different occasions and with different people:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interviews an adult visitor to the class (<i>xxii; xxviii, p.55</i>).</li> <li>• role-plays relevant situations such as making new friends (<i>xxx, p.68</i>).</li> <li>• varies tone and volume of voice (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>
---	--

**Tabel 3.5: Leeruitkoms 2: Engels Huistaal en assesseringstandaarde (DvO, 2002c:16-56)**

<b>LANGUAGE: ENGLISH HOME LANGUAGE: LO 3: Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 3: READING AND VIEWING: The learner will know and be able to read and view for information and enjoyment, and respond critically to the aesthetic, cultural and emotional values in texts.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<b><i>We know this when the learner:</i></b>	<b><i>We know this when the learner:</i></b>
<p>1. Uses visual cues to make meaning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• looks carefully at pictures and photographs to recognise common objects and experiences (<i>ii, p.28</i>).</li> <li>• identifies a picture or figure from the background (<i>figure ground, p.27</i>).</li> <li>• makes sense of picture stories (<i>ix p.54; xi, p.55</i>).</li> <li>• matches pictures and words (<i>xxxvi, p.29</i>).</li> <li>• uses illustrations to understand simple captions in story books (<i>ii, p.28</i>).</li> </ul>	<p>1. Uses visual cues to make meaning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• predicts from the cover of a book what the story is about (<i>xxi, p.29</i>).</li> <li>• uses illustrations to interpret the meaning of stories, and tells a story (<i>xxi, p.29</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> <li>• interprets information including simple tables and graphical images found in print, media and advertising such as calendars and rosters, HIV/AIDS posters (<i>visual perception, p.21</i>).</li> </ul>
<p>2. Role-plays reading:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• holds a book the right way up, turns pages appropriately, looks at words and pictures and understands the relationship between them, and uses pictures to construct ideas (<i>xli, p.56</i>).</li> <li>• distinguishes pictures from print (e.g. by pointing at words rather than pictures when 'reading') (<i>visual discrimination, p.21</i>).</li> </ul>	<p>2. Role-plays reading:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• holds a book the right way up (<i>spatial orientation, p.38</i>).</li> <li>• turns pages appropriately (<i>xii, p.49</i>).</li> <li>• looks at words and pictures (<i>eye movements, p.45</i>).</li> <li>• uses pictures to construct ideas (<i>xli, p.56</i>).</li> </ul>
<p>3. Makes meaning of written text:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• understands the purpose of print - that it carries meaning (e.g. that a written word can signify own name);</li> <li>• 'reads' in a group with the teacher (<i>eye movements, p.45</i>).</li> <li>• makes links to own experience when reading with the teacher, viewing television or pictures;</li> <li>• describes and gives opinions of characters in stories or television programmes (<i>xi, p.50</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>	<p>3. Makes meaning of written text:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reads a story with the teacher and: <ul style="list-style-type: none"> <li>- discusses the main idea (<i>expressive language, p.53</i>).</li> <li>- identifies the details (e.g. main characters, sequence of events, setting) (<i>auditory memory, p.32</i>).</li> <li>- says whether the story was liked and why (<i>xii, p.55</i>).</li> </ul> </li> </ul>

<p>4. Starts recognising and making meaning of letters and words:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recognises that written words refer to spoken words;</li> <li>• recognises and reads high frequency words such as own name and print in the environment such as 'STOP' (<i>xx, p.55</i>); (<i>visual discrimination, p.21</i>).</li> <li>• 'reads' picture books with simple captions or sentences (<i>eye movement, p.45</i>).</li> </ul>	<p>4. Recognises letters and words and makes meaning of written text:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reads simple written materials (labels, stories, etc.) for different purposes;</li> <li>• reads own writing and the writing of classmates (<i>eye movement, p.45</i>); (<i>visual analysis and synthesis, p.25</i>).</li> <li>• uses phonic and word recognition skills to decode new or unfamiliar words in context (e.g. visual cues like shape of word and letter patterns, picture clues, context clues, and letter-sound relationships) (<i>xx, p.55</i>); (<i>visual discrimination; p.21</i>); (<i>visual analysis and synthesis, p.25</i>).</li> </ul>
<p>5. Begins to develop phonic awareness:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recognises initial consonant and short vowel sounds (<i>auditory discrimination, p.30</i>).</li> <li>• recognises and names some common letters of the alphabet such as the letter the learner's name begins with (<i>visual discrimination, p.21</i>).</li> <li>• recognises some rhyming words in common rhymes and songs such as 'We're going to the zoo, zoo, zoo; you can come too, too, too' (<i>auditory discrimination, p.30</i>).</li> </ul>	<p>5. Develops phonic awareness:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recognises and names letters of the alphabet (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>shape recognition, p.24</i>).</li> <li>• understands the difference between letter names and letter sounds;</li> <li>• understands that letter names remain constant but the sounds they represent may vary;</li> <li>• understands the letter-sound relationships of most single consonants and short forms of vowels in words like 'hat' and 'mat';</li> <li>• segments simple words with single initial consonants and short vowels (CVC pattern) into onset (the first sound) and rhyme (the last part of the syllable) (e.g. f-at, c-at, m-at, h-at, s-at); (<i>auditory analysis &amp; synthesis, p.33</i>).</li> <li>• groups common words into word families (e.g. fat, cat, mat, hat, sat); (<i>auditory discrimination, p.30</i>).</li> <li>• recognises the 'silent e' in common words such as 'cake';</li> <li>• recognises two letter blends at the beginning of words (e.g. gr-een, bl-ow); (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>auditory discrimination, p.30</i>).</li> <li>• recognises common consonant digraphs (single sounds spelt with two letters) at the beginning and end of</li> </ul>



	<p>words (e.g. sh, th, ch) (<i>auditory discrimination, p.30</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>recognises some high-frequency sight words such as 'the', 'a', 'to', 'my', 'your', 'like' and including own name and print in the environment (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>shape recognition, p.24</i>).</li> </ul>
6. (No Assessment Standard)	<p>6. Reads for information and enjoyment:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>reads picture books with simple captions (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>); (<i>eye movement, p.45</i>); (<i>spatial orientation, p.38</i>).</li> </ul>

**Tabel 3.6: Leeruitkoms 3: Engels Huistaal en assesseringstandaarde (DvO, 2002c:16-56)**

<b>LANGUAGE: ENGLISH HOME LANGUAGE: LO 4: Assessment Standards: Gr. R &amp;1</b>	
<b>Learning Outcome 4: WRITING: The learner will be able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<p>1. Experiments with writing:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• manipulates writing tools like crayons and pencils (i, p.48; xx, p.49).</li> <li>• shows in own writing attempts, beginning awareness of directionality (e.g. starting from left to right, top to bottom) (<i>Also at AS 5</i>) (<i>spatial orientation, p.38</i>).</li> <li>• forms letters in various ways (e.g. by using own body to show the shapes, writing in sand) (<i>gross motor skills, p.34</i>); (<i>visual discrimination, p.21</i>).</li> </ul>	<p>1. Writes with increasing legibility:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• manipulates writing tools like crayons and pencils effectively (<i>xxxii; xxxiii, p.50</i>).</li> <li>• develops letter formation and handwriting skills, drawing patterns, tracing and copying words (<i>ii, p.48; xvii, p.49</i>); (<i>xxxvi, p.50</i>); (<i>xvii, p.47</i>); (<i>xxxiii, p.50</i>).</li> <li>• forms letters of the alphabet successfully (<i>xxxiv; xxxvii, p.50</i>).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• creates and uses drawings to convey a message, and as a starting point for writing (<i>fine motor skills, p.44</i>); (<i>xxx, p.49</i>).</li> <li>• understands that writing and drawing are different;</li> <li>• talks about own drawing and 'writing' (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>	<p>2. Does pre-writing:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• creates and uses drawings as a focus for writing (<i>fine motor skills, p.44</i>) (<i>xxx, p.49</i>).</li> <li>• responds to a picture by writing simple sentences (<i>eye-hand coordination, p.47</i>); (<i>xxxii, p.50</i>); (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>).</li> <li>• discusses with classmates (in pairs or groups) topics and ideas for writing (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>social development, p.65</i>); (<i>xxxvii, p.50</i>).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• makes attempts at familiar forms of writing, using known letters (e.g. in lists, messages or letters) (<i>xxxiii, p.50</i>).</li> <li>• copies print from the environment (e.g. labels on household items, advertisements) (<i>xxxiii, p.50</i>); (<i>xxvi, p.49</i>).</li> <li>• role-plays 'writing' for a purpose (e.g. telephone message, shopping list) (<i>midline crossing, p.40</i>); (<i>fine motor skills, p.44</i>); (<i>eye movements, p.45</i>).</li> </ul>	<p>3. Writes for different purposes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• compiles lists; (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>).</li> <li>• writes simple labels or captions for drawings; (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>).</li> <li>• creates simple texts such as birthday cards (with written and visual text) (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>eye-hand movement, p.47</i>); (<i>midline crossing, p.40</i>); (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>).</li> <li>• uses simple strategies for getting and recording information, such as carrying</li> </ul>

	<p>out a survey of how many languages are spoken in a group (<i>social development, p.65</i>); (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>); (<i>midline crossing, p.40</i>); (<i>laterality, p.37</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>organises information in simple graphical forms, such as a chart or roster (<i>eye-hand coordination, p.47</i>); (<i>cognitive development, p.57</i>); (<i>fine motor skills, p.44</i>); (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>).</li> <li>collects suitable pictures and graphics to illustrate text (<i>xxxiii, p.50</i>).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>'writes' and asks others to give the meaning of what has been written.</li> <li>'reads' own emerging writing when asked to do so (<i>laterality, p.37</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>); (<i>xi, p.55</i>).</li> </ul>	<p>4. Drafts and revises:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>contributes ideas to a group writing a story (initially with teacher as scribe) (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>xxxvii, p.50</i>).</li> <li>revises a draft of the group's story to be clearer and more interesting (<i>expressive language, p.53</i>).</li> <li>writes and reads own draft to teacher and classmates, and starts to make revisions (<i>eye-hand coordination, p.47</i>); (<i>fine motor coordination, p.44</i>); (<i>midline crossing, p.40</i>); (<i>eye-movement, p.45</i>); (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>shows in own writing attempts, beginning awareness of directionality (e.g. starting from left to right, top to bottom) (<i>spatial orientation, p.40</i>); (<i>midline crossing, p.40</i>).</li> </ul> <p>(Also at AS 1)</p>	<p>5. Writes so that others can understand, using writing conventions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>uses letters to form single words and short sentences; leaves spaces between words (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>); (<i>spatial orientation, p.38</i>); (<i>midline crossing, p.40</i>); (<i>xxxiv; xxxvii, p.50</i>).</li> <li>uses left to right, top to bottom orientation to print (<i>spatial orientation, p.38</i>); (<i>laterality, p.37</i>); (<i>midline crossing, p.40</i>).</li> <li>writes own sentences, with the support of writing frames where necessary (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>); (<i>visual analyses &amp; synthesis, p.25</i>).</li> <li>starts to use basic punctuation (capital letters and full stops).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• uses known letters and numerals (or approximations) to represent written language, especially letters from own name and age (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>shape recognition, p.24</i>); <i>eye-hand coordination, p.47</i>).</li> </ul>	<p>6. Begins to build vocabulary and starts to spell words so that they can be read and understood by others:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• writes words that represent familiar people, places and things (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>); (<i>fine motor skills, p.44</i>).</li> <li>• spells common words correctly (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>).</li> <li>• attempts to spell unfamiliar words using knowledge of phonics (emergent spelling) (<i>auditory analysis &amp; synthesis, p.33</i>); (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>).</li> <li>• builds own word bank and personal dictionary (<i>xxxvii, p.56</i>); (<i>receptive language, p.51</i>).</li> </ul>
--	--

**Tabel 3.7: Leeruitkoms 4: Engels Huistaal en assesseringstandaarde (DvO, 2002c:16-56)**

<b>LANGUAGE: ENGLISH HOME LANGUAGE: LO 5: Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 5: THINKING AND REASONING: The learner will know and be able to use language to think and reason, as well as to access, process and use information for learning.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<b><i>We know this when the learner:</i></b>	<b><i>We know this when the learner:</i></b>
<p>1. Uses language to develop concepts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>demonstrates developing knowledge of concepts such as quantity, size, shape, direction, colour, speed, time, age, sequence (<i>i; vi; vii, p.28</i>); (<i>viii; ix; xi; xiv; xv; p.28</i>); (<i>ii, p.54</i>).</li> </ul>	<p>1. Uses language to develop concepts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>demonstrates developing knowledge of concepts such as quantity, size, shape, direction, colour, speed, time, age, sequence (<i>xxviii; xxxv, p.55; xxxvi, p.56</i>).</li> <li>understands and uses the conceptual language of different learning areas necessary at this level and in preparation for the next level (<i>receptive language, p.51</i>).</li> </ul>
<p>2. Uses language to think and reason:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identifies and describes similarities and differences (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>auditory discrimination, p.30; (xiii, p.55)</i>).</li> <li>matches things that go together, and compares things that are different (<i>xxxiv, p.30; xxxviii, p.31</i>); (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> <li>classifies things (e.g. puts all toys in box, books on shelves, crayons in tins) (<i>cognitive development, p.57</i>); (<i>receptive language, p.51</i>).</li> <li>identifies parts from the whole (e.g. parts of the body) (<i>visual perception, p.21</i>).</li> </ul>	<p>2. Uses language to think and reason:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>understands and uses language for logic and reasoning, such as cause and effect (<i>cognitive development, p.57</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> <li>classifies information (e.g. groups of different kinds of animals) (<i>cognitive development, p.57</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> <li>identifies parts from the whole (e.g. parts of a bicycle, parts of a plant) (<i>visual perception, p.21</i>).</li> <li>identifies similarities and differences, using appropriate language (e.g. like, the same as, different from) (<i>x, p.54</i>).</li> </ul>
<p>3. Uses language to investigate and explore:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>asks questions and searches for explanations (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>xxxvii, p.56</i>); (<i>xxviii, p.56</i>)</li> <li>gives explanations and offers solutions (<i>expressive language, p.53</i>)</li> <li>solves and completes puzzles (<i>fine motor skills, p.44</i>); (<i>xxx, p.29</i>); (<i>visual</i></li> </ul>	<p>3. Uses language to investigate and explore:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>asks questions and searches for explanations (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>xxviii, p.55</i>); (<i>xxxvii, p.56</i>);</li> <li>offers explanations and solutions (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>xii, p.55</i>).</li> <li>uses simple strategies for getting and recording information, such as carrying</li> </ul>

<p><i>perception, p.21).</i></p>	<p>out a survey of how many languages are spoken in a group, or finding relevant information in texts (<i>social development, p.65</i>); (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>); (<i>midline crossing, p.40</i>); (<i>laterality, p.37</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• solves picture and word puzzles (<i>visual perception, p.21</i>); (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.28</i>); (<i>receptive language, p.55</i>).</li> </ul>
<p>4. Processes information:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organizes information in simple graphical forms such as a chart, timeline, etc. (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> </ul>	<p>4. Processes information:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• picks out selected information from a description (<i>auditory memory, p.32</i>); (<i>receptive language, p.51</i>).</li> </ul>

**Tabel 3.8: Leeruitkoms 5: Engels Huistaal en assesseringstandaarde (DvO, 2002c:16-56)**

<b>LANGUAGE: ENGLISH HOME LANGUAGE: LO 6: Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 6: LANGUAGE STRUCTURE AND USE: The learner will know and be able to use the sounds, words and grammar of the language to create and interpret texts.</b>	
Gr. R	Gr. 1
<b><i>We know this when the learner:</i></b>	<b><i>We know this when the learner:</i></b>
1. Relates sounds to letters and words: <ul style="list-style-type: none"> <li>• recognises that words are made up of sounds (<i>auditory analysis &amp; synthesis, p.33</i>).</li> <li>• recognises the sounds at the beginnings of some words (<i>auditory discrimination, p.30</i>); (<i>visual discrimination, p.21</i>).</li> </ul>	1. Relates sounds to letters and words: <ul style="list-style-type: none"> <li>• uses phonics to read and spell words (<i>auditory analysis &amp; synthesis, p.33</i>); (<i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i>); (<i>eye-movement, p.45</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>)</li> </ul>
2. Works with words: <ul style="list-style-type: none"> <li>• groups words (e.g. words which rhyme) (<i>auditory discrimination, p.30</i>); (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> <li>• identifies a word, a letter and a space in print (<i>visual discrimination, p.21</i>).</li> </ul>	2. Works with words: <ul style="list-style-type: none"> <li>• knows where a written word begins and ends, and leaves spaces between words (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>spatial orientation, p.38</i>).</li> <li>• spells some familiar words correctly (<i>auditory analysis &amp; synthesis, p.33</i>); (<i>visual anylises &amp; synthesis, p.25</i>).</li> <li>• forms the plural of familiar words (<i>xiv, p.58</i>).</li> <li>• groups words (e.g. words which rhyme) (<i>cognitive development, p.57</i>); (<i>auditory discrimination, p.30</i>); (<i>visual discrimination, p.21</i>).</li> <li>• uses capital letters for names (e.g. Brenda)</li> </ul>

<p>3. Works with sentences:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>communicates ideas using descriptions and action words (<i>xv, p.56</i>); (<i>v; vi, p.54</i>); (<i>xxxi, p.55</i>).</li> </ul>	<p>3. Works with sentences:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>writes simple sentences (e.g. 'Jay won the race.') (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>spatial orientation, p.38</i>); (<i>visual anylises &amp; synthesis, p.25</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>).</li> <li>uses punctuation - a capital letter at the beginning of a sentence and a full stop at the end;</li> <li>uses nouns, pronouns (I, you, she, he, etc.) and prepositions correctly (<i>xix; xxix, p.55</i>); (<i>xliv, p.56</i>).</li> <li>uses simple present and past tenses correctly (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>
<p>4. Works with texts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>talks about texts (e.g. stories) using terms like 'beginning', 'middle' and 'end' (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>	<p>4. Works with texts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sequences text (e.g. by using words like 'then' and 'next' in a recount) (<i>auditory memory, p.32</i>); (<i>visual memory, p.23</i>).</li> <li>talks about texts (e.g. stories) using terms like 'beginning', 'middle' and 'end' (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>
<p>5. (No assessment Standard)</p>	<p>5. Develops critical language awareness;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>recognises the difference between language used in the classroom (e.g. at news time) and when playing with friends (<i>social development, p.65</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> <li>explores why different language is used in different contexts (<i>xxviii, p.68</i>); (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> </ul>
<p>6. Uses meta-language (e.g. sound, word, letter, rhyme, beginning, middle, end) (<i>expressive language, p.53</i>).</p>	<p>6. Uses meta-language (terms such as sentence, capital letter, full stop, dictionary) (<i>expressive language, p.53</i>).</p>

**Tabel 3.9: Leeruitkoms 6: Engels Huistaal en assesseringstandaarde (DvO, 2002c:16-56)**



## **3.6.2 Wiskunde (Geswyferdheid)**

### **3.6.2.1 Definisie**

Volgens die DvO (2002a) is Wiskunde 'n menslike aktiwiteit wat die waarneming, voorstelling en ondersoek van patrone en kwantitatiewe verhoudings in fisiese en sosiale verskynsels, sowel as tussen wiskundige voorwerpe self, behels. Deur hierdie proses word nuwe wiskundige idees en insigte gegenereer.

Wiskunde het sy eie gespesialiseerde taal wat simbole en notasies gebruik om numeriese, meetkundige en grafiese verhoudings te beskryf. Wiskundige begrippe bou op mekaar om 'n geïntegreerde struktuur te vorm. Wiskunde is 'n produk van ondersoek deur verskillende kulture en beperkinge en is volgens die DvO (2002a) nie waarde-vry of kultureel neutraal nie.

Omdat die navorser van mening is dat géén mens denkbaar die samelewing eendag sonder ten minste 'n basiese wiskundige kennis kan betree nie, is dit weereens belangrik dat daar tydens programontwikkeling rekening gehou sal word met die feit dat soos reeds in hoofstuk een genoem is, ongeveer 40% van die kinders in die RSA in omstandighede, wat gekenmerk word deur armoede en verwaarlosing, grootword. Kinders wat in sodanige omstandighede opgroei, sukkel soms om op skool aan te pas, benodig dikwels meer tyd in die fase en van hulle verlaat selfs die skool op 'n baie vroeë ouderdom (DvO, 2001a; Hay & Hay, 1999). In teenstelling hiermee het navorsing weer getoon dat voorkomende optrede, deur die blootstelling van jong kinders aan gepaste vroeë stimulerende ervarings, 'n waardevolle bydrae tot die bemeestering van essensiële ontwikkelingstake vir skooltoetredende kan lewer (Herbst, 1993). Dit is dit vir die navorser baie belangrik dat alle leerders oor 'n basiese wiskundige kennis behoort te beskik, sodat hulle eendag hul volle potensiaal as landsburger kan ontwikkel, ten einde hul regmatige plek in 'n demokratiese Suid-Afrika te kan inneem en volstaan, om sodoende 'n bydrae tot die land se ekonomiese groei te kan lewer (DvO, 2002d).

### 3.6.2.2 *Leeruitkomste*

Die vyf leeruitkomste wat in die leerarea Wiskunde (Geslyferdheid) voorkom word vervolgens bespreek, waarna 'n kort opsomming sal volg wat betrekking het op die relevansie en implikasies daarvan vir programontwikkeling.

- *Leeruitkoms 1: Getalle, Bewerkings en Verhoudings. Die leerder moet in staat wees om getalle en verhoudings daarvan te herken, te kan beskryf en voor te stel, en om tydens probleemoplossings bevoeg en met selfvertroue te tel, skat, bereken en kontroleer.* In die Grondslagfase word die leerder se getalbegrip ontwikkel deur met fisiese voorwerpe te werk, ten einde versamelings voorwerpe te tel, hoeveelhede te verdeel en te kombineer, springtel op verskillende maniere te doen, kontekstuele (woord-) probleme op te los en getalle op te bou en af te breek (DvO, 2002a; 2002d; WKOD, 2003d).
- *Leeruitkoms 2: Patrone, Funksies en Algebra. Die leerder moet in staat wees om patrone en verhoudings te herken, te kan beskryf en voor te stel en probleme op te los, deur algebraïese taal en vaardighede te gebruik.* In die Grondslagfase is die fokus die grondslag vir die ontwikkeling van algebra (DvO, 2002a; 2002d; WKOD, 2003d).
- *Leeruitkoms 3: Ruimte en Vorm. Die leerder moet in staat wees om eienskappe van en verhoudings tussen tweedimensionele vorms en driedimensionele voorwerpe in 'n verskeidenheid oriëntasies en posisies te beskryf en voor te stel.* In die grondslagfase is die studie van ruimte en vorm uiters prakties en konkreet. Die leerder begin deur voorwerpe en vorms in die omgewing, wat met wiskundige voorwerpe en vorms ooreenstem, te herken en te beskryf. Die leerder behoort hierdie voorwerpe en vorms te hanteer, uit te knip en met gepaste en groeiende woordeskat te beskryf. Verder behoort die leerder die geleentheid te kry om rigtingaanwysings te volg en te gee, asook om sy of haar eie posisie en die posisie van voorwerpe in die ruimte met gepaste woordeskat te beskryf (DvO, 2002a; 2002d; WKOD, 2003d).
- *Leeruitkoms 4: Meting. Die leerder moet in staat wees om gepaste meeteenhede, instrumente en formules in 'n verskeidenheid kontekste te*

*gebruik*. In die Grondslagfase word die leerder se begrip van meting ontwikkel deur prakties met verskillende konkrete voorwerpe en vorms te werk. Hierdie ondersoek behoort plaas te vind deur direkte vergelykings te tref en nie-standaard meeteenhede (bv. liggaamsdele, houers, treë) te gebruik. Die leerder behoort die gepaste woordeskat te ontwikkel om hierdie vergelykings te beskryf (bv. "korter as", "langer as") (DvO, 2002a; 2002d; WKOD, 2003d).

- *Leeruitkoms 5: Datahantering. Die leerder moet in staat wees om data te versamel, op te som, voor te stel, krities te kan ontleed om gevolgtrekkings en voorspellings te maak en om kansvariasie te interpreteer en te bepaal.* In die Grondslagfase is die fokus in die onderrig en leer van datahantering op die sortering van voorwerpe en data op verskeie maniere, volgens die verskillende kenmerke van die voorwerpe of data. 'n Voorbeeld sou wees om 'n opname te maak van hoeveel leerders in elk van die twaalf maande van die jaar verjaar, of op watter dag van die week die meeste afwesighede voorgekom het. Ook sou 'n opname gemaak kon word van die aantal sonskyn- en reëndae vir 'n betrokke week. Die leerder behoort in staat te wees om die data in verskillende vorms voor te stel, wat 'n een-tot-een-ooreenstemming met items in die datastel en die voorstelling daarvan behels. Die leerder behoort 'n bewustheid te ontwikkel dat die keuse van eienskappe tydens datasortering die volgende sal beïnvloed:
  - hoe die data voorgestel word;
  - hoe gevolgtrekkings en voorspellings gemaak word (DvO, 2002a; 2002d; WKOD, 2003d).

Volgens die DvO (2002a; 2002d) en die WKOD (2003d) is dit belangrik dat bogenoemde vyf leeruitkomste die grondslag vorm vir die ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder se wiskundige vaardighede, kennis en houdings.

Vervolgens word daar as voorbeeld aangedui hoe die verskillende leeruitkomste met hul assesseringstandaarde van die leerarea wiskunde geïntegreer word met die kriteria vir skoolgereedmaking, soos in die vorige hoofstuk ontwikkel. Die nommers van die kriteria of die verskillende aspekte en die bladsy(e) waar hulle aangedui word, word na die assesseringskriteria aangedui. Sodoende verseker die navorser dat daar aan die eise vir kurrikulumontwikkeling voldoen word.

<b>MATHEMATICS: LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 1: The learner will be able to recognise, describe and represent numbers and their relationships, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving problems.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<b><i>We know this when the learner:</i></b>	<b><i>We know this when the learner:</i></b>
1. Counts to at least 10 everyday objects reliably ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	1. Counts to at least 34 everyday objects reliably ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
2. Says and uses number names in familiar contexts ( <i>auditory receptive language, p.51</i> ); ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ).	2. No Assessment Standards
3. No Assessment Standards	3. Counts forwards and backwards in: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ones from any number between 0 and 100 (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> <li>• tens from any multiple of 10 between 0 and 100 (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> </ul>
4. Knows the number names and symbols for 1 to 10 ( <i>auditory receptive language, p.51</i> ); ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>shape recognition, p.24</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	4. Knows and reads number symbols from 1 to at least 100 and writes number names from 1 to at least 34 ( <i>shape recognition, p.24</i> ); ( <i>visual analysis &amp; synthesis, p.25</i> ); ( <i>eye-movement, p.45</i> ); ( <i>eye-hand coordination, p.47</i> ).
5. Orders and compares collections of objects using the words 'more', 'less' and 'equal' ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	5. Orders, describes and compares whole numbers to at least 2-digit numbers ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
6. No Assessment Standards	6. Solves money problems involving totals and change in rand and cents ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
7. Solves and explains solutions to practical problems that involve equal sharing and grouping with whole numbers of at least 10 and with solutions that include remainders ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	7. Solves and explains solutions to practical problems that involve equal sharing and grouping with whole numbers to at least 34 and with solutions that include remainders ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
8. Solves verbally stated additions and subtraction problems with single-digit numbers and with solutions to at least 10 ( <i>auditory receptive language, p.51</i> ); ( <i>auditory memory, p.32</i> ).	8. Can perform calculations, using appropriate symbols, to solve problems involving: <ul style="list-style-type: none"> <li>• addition and subtraction with whole numbers and solutions to at least 34</li> </ul>

	<p><i>(visual discrimination, p.21); (visual memory, p.23); (cognitive development, p.57).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• repeated addition with whole numbers and with solutions to at least 34 <i>(visual discrimination, p.21); (visual memory, p.23); (cognitive development, p.57).</i></li> <li>• estimation <i>(cognitive development, p.57).</i></li> </ul>
9. No Assessment Standards	9. Performs mental calculations involving addition and subtraction for numbers to at least 10 <i>(cognitive development, p.57).</i>
<p>10. Uses the following techniques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• building up and breaking down numbers to at least 10 <i>(cognitive development, p.57).</i></li> <li>• doubling and halving to at least 10 <i>(cognitive development, p.57).</i></li> <li>• using concrete apparatus (e.g. counters) <i>(fine motor skills, p.44); (cognitive development, p.57).</i></li> </ul>	<p>10. Uses the following techniques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• building up and breaking down numbers <i>(cognitive development, p.57).</i></li> <li>• doubling and halving <i>(cognitive development, p.57).</i></li> <li>• using concrete apparatus (e.g. counters) <i>(fine motor skills, p.44); (cognitive development, p.57).</i></li> <li>• number-lines <i>(eye-movement, p.45); (visual discrimination, p.21); (visual memory, p.23).</i></li> </ul>

**Tabel 3.10: Leeruitkoms 1: Wiskunde en assesseringstandaarde (DvO, 2002d:14-30)**

<b>MATHEMATICS: LO 2: PATTERNS, FUNCTIONS AND ALGEBRA: Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 2: The learner will be able to recognise, describe and represent patterns and relationships, as well as to solve problems using algebraic language and skills.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
1. Copies and extends simple patterns using physical objects and drawings (e.g. using colours and shapes) ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>fine motor skills, p.44</i> ); ( <i>eye-hand coordination, p.47</i> ); ( <i>xix, p.49; xxvi, p.49</i> ).	1. Copies and extends simple patterns using physical objects and drawings (e.g. using colours and shapes) ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>fine motor skills, p.44</i> ); ( <i>eye-hand coordination, p.47</i> ); ( <i>xxvi, p.49</i> ).
2. No Assessment Standards	2. Copies and extends simple number sequences to at least 100 ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>shape recognition, p.24</i> ); ( <i>fine motor skills, p.44</i> ); ( <i>eye-hand coordination, p.47</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
3. Creates own patterns ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>fine motor skills, p.44</i> ); ( <i>eye-hand coordination, p.47</i> )	3. Creates own patterns ( <i>visual memory, p.25</i> ); ( <i>fine motor skills, p.44</i> ); ( <i>eye-hand coordination, p.47</i> )
4. No Assessment Standards	4. Describes observed patterns ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ).
5. No Assessment Standards	5. Identifies, describes and copies geometric patterns in natural and cultural artifacts of different cultures and times ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>eye-hand coordination, p.47</i> ); ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).

**Tabel 3.11: Leeruitkoms 2: Wiskunde en assesseringstandaarde (DvO, 2002d:14-30)**

<b>MATHEMATICS: LO 3 SPACE AND SHAPE (GEOMETRY): Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 3: The learner will be able to describe and represent characteristics and relationships between two-dimensional shapes and three-dimensional objects in a variety of orientations and positions.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<p>1. Recognises, identifies and names three-dimensional objects in the classroom and in pictures, including:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• boxes (prisms);</li> <li>• balls (spheres).</li> </ul> <p><i>(Visual discrimination, p.21); (shape recognition, p.24); (xxxv, p.29); (auditory expressive language, p.53).</i></p>	<p>1. Recognises, identifies and names two-dimensional shapes and three-dimensional objects in the classroom and in pictures, including:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• boxes (prisms) and balls (spheres);</li> <li>• triangles and rectangles and</li> <li>• circles.</li> </ul> <p><i>(Visual discrimination, p.21); (shape recognition, p.24); (xxxv, p.29); (auditory expressive language, p.53).</i></p>
<p>2. Describes, sorts and compares physical three-dimensional objects according to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• size;</li> <li>• objects that roll;</li> <li>• objects that slide.</li> </ul> <p><i>(Visual discrimination, p.21); (gross motor skills, p.34); (auditory expressive language, p.53); (cognitive development, p.57).</i></p>	<p>2. Describes, sorts and compares physical two-dimensional shapes and three-dimensional objects according to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• size;</li> <li>• objects that roll or slide and</li> <li>• shapes that have straight or round edges.</li> </ul> <p><i>(Visual discrimination, p.21); (gross motor skills, p.34); (auditory expressive language, p.53); (cognitive development, p.57); (xxxvi, p.29).</i></p>
<p>3. Builds three-dimensional objects using concrete materials (e.g. building blocks) <i>(visual discrimination, p.21); (visual memory, p.23); (fine motor skills, p.44); (ix; x, p.48).</i></p>	<p>3. Observes and builds given three-dimensional objects using concrete materials (e.g. building blocks and construction sets) <i>(visual discrimination, p.21); (visual memory, p.23); (fine motor skills, p.44); (xxxi, p.50).</i></p>
<p>4. Recognises symmetry in self and own environment (with focus on front and back) <i>(laterality, p.37); (spatial orientation, p.38); (midline crossing, p.40); (auditory expressive language, p.53)</i></p>	<p>4. Recognises symmetry in self and own environment (with focus on 'left', 'right', 'front' and 'back') <i>(laterality, p.37); (spatial orientation, p.38); (midline crossing, p.40); (auditory expressive language, p.53).</i></p>
<p>5. Describes one three-dimensional object in relation to another (e.g. 'in front of' or 'behind') <i>(spatial orientation, p.38); (auditory expressive language, p.53).</i></p>	<p>5. Describes one three-dimensional object in relation to another (e.g. 'in front of' or 'behind') <i>(spatial orientation, p.38); (auditory expressive language, p.53).</i></p>

<p>6. Follows directions (alone and/or as a member of a group or team) to move or place self within the classroom (e.g. 'at the front' or 'at the back') (<i>auditory memory, p.32</i>); (<i>body image, p.36</i>); (<i>spatial orientation, p.38</i>).</p>	<p>6. Follows directions (alone and/or as a member of a group or team) to move or place self within the classroom or three-dimensional objects in relation to each other) (<i>auditory memory, p.32</i>); (<i>gross motor skills, p.34</i>); (<i>body image, p.36</i>); (<i>spatial orientation, p.38</i>);(<i>fine motor skills, p.44</i>).</p>
---	--

**Tabel 3.12: Leeruitkoms 3: Wiskunde en assesseringstandaarde (DvO, 2002d:14-30)**



<b>MATHEMATICS: LO 4 MEASUREMENT: Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 4: The learner will be able to use appropriate measuring units, instruments and formulae in a variety of contexts.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
1. Describes the time of day in terms of day or night ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ).	1. Describes the time of day using vocabulary such as 'early', 'late morning', 'afternoon' and 'night' ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ).
2. Orders recurring events in own daily life ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	2. No Assessment Standards
3. No Assessment Standards	3. Compares events in terms of the length of time they take (longer, shorter, faster, slower) ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
4. Sequences events within one day ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	4. Sequences events using language such as 'yesterday', 'today' and 'tomorrow' ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>xlii; xliii, p.56</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
5. No Assessment Standards	5. Places birthdays on a calendar ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
6. Works concretely comparing and ordering objects using appropriate vocabulary to describe: <ul style="list-style-type: none"> <li>• mass (e.g. light, heavy, heavier) (<i>auditory expressive language, p.53</i>); (<i>xxxiv, p.55</i>); (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> <li>• capacity (e.g. empty, full, less than, more than) (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>auditory expressive language, p.53</i>); (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> <li>• length (e.g. longer, shorter, wider, tall, short) (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>xliii, p.55</i>); (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> </ul>	6. Estimates, measures, compares and orders three-dimensional objects using non-standard measures: <ul style="list-style-type: none"> <li>• mass (e.g. bricks, sandbags);</li> <li>• capacity (e.g. spoons, cups);</li> <li>• length (e.g. hand spans, footsteps) (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> </ul>

**Tabel 3.13: Leeruitkoms 4: Wiskunde en assesseringstandaarde (DvO, 2002d:14-30)**

<b>MATHEMATICS: LO 5: DATA HANDLING: Assessment Standards: Gr. R &amp; 1</b>	
<b>Learning Outcome 5: The learner will be able to collect, summarise, display and critically analyse data in order to draw conclusions and make predictions, and to interpret and determine chance variations.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
1. Collects physical objects (alone and/or as a member of a group or team) in the environment according to stated features (e.g. collects 10 dead flowers) ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>auditory memory, p.32</i> ); ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	1. Collects everyday objects (alone and/or as a member of a group or team) in the classroom and school environment according to given criteria or categories) ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>auditory memory, p.32</i> ); ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ).
2. Sorts physical objects according to one attribute (property) (e.g. red shapes) ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>xxviii, p.29</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	2. Sorts physical objects according to one attribute chosen for a reason (e.g. 'Sort crayons into colours.') ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>xxviii, p.29</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
3. No Assessment Standards	3. Gives reasons for collections being grouped in particular ways ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
4. Draws a picture as a record of collected objects  • Constructs a simple graph with physical objects  ( <i>Visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>fine motor skills, p.44</i> ); ( <i>eye-hand coordination, p.47</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	4. Draws a picture as a record of collected objects ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>eye-hand coordination, p.47</i> ).
5. No Assessment Standards	5. Constructs pictographs where stickers or stamps represent individual elements in a collection of objects ( <i>fine motor skills, p.44</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).
6. Answers questions (e.g. 'Which has the most ...?') based on own picture own sorted objects) ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	6. Describes own collection of objects, explains how it was sorted, and answers questions about it ( <i>auditory expressive language, p.53</i> ); ( <i>xiv, p.55</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).

**Tabel 3.14: Leeruitkoms 5: Wiskunde en assesseringstandaarde (DvO, 2002d:14-30)**

### 3.6.3 Lewensoriëntering (Lewensvaardighede)

#### 3.6.3.1 *Definisie*

Met Lewensoriëntering beoog die DvO (2002b) om aan leerders die nodige leiding te gee en voor te berei op die lewe en al sy moontlikhede. Lewensoriëntering rus leerders spesifiek toe vir 'n suksesvolle en betekenisvolle lewe in 'n snelveranderende en transformerende samelewing.

Volgens die DvO (2002a; 2002b) stel die Lewensoriëntering-leerareaverklaring ten doel om leerders se vaardighede, kennis, waardes en houdings te help ontwikkel, om hulle te bemagtig om ingeligte besluite te neem en gepas op te tree ten opsigte van:

- Gesondheidsbevordering
- Sosiale ontwikkeling
- Persoonlike ontwikkeling
- Liggaamlike ontwikkeling en beweging.

#### 3.6.3.2 *Leeruitkomste*

In die leerarea Lewensoriëntering word daar volgens die DvO (2002a; 200b) slegs op reeds genoemde vier leeruitkomste in die Grondslagfase gefokus. 'n Bespreking van elkeen van hierdie leeruitkomste volg, waarna 'n kort opsomming gegee sal word wat betrekking het op die relevansie en implikasies daarvan vir programontwikkeling.

- *Leeruitkoms 1: Gesondheidsbevordering. Die leerder moet in staat wees om ingeligte besluite oor persoonlike, gemeenskaps- en omgewingsgesondheid te neem.* Die Grondslagfase-leerder word blootgestel aan aansteeklike kindersiektes en dit is dus nodig dat die leerder kennis sal dra van hierdie siektes, asook van MIV/Vigs. Op hierdie ouderdom is die leerder weerloos teen mishandeling. Voorsorgmaatreëls, wat spesifiek op die leerder in hierdie fase van toepassing is, moet behandel word (DvO, 2002a; 2002b).

- Leeruitkoms 2: Sosiale Ontwikkeling. Die leerder moet in staat wees om begrip van en toewyding aan grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede, asook begrip vir diverse kulture en gelowe, te toon.* In die Grondslagfase behoort die leerder regte en verantwoordelikhede, soos in die Suid-Afrikaanse grondwet gewaarborg, te ken en uit te oefen. Die leerder moet aangemoedig word om onbillike diskriminasie te herken en teen te staan. Sosialisering behoort die vorming van hegte bande met die gesin, familie, maats, skool en die plaaslike gemeenskap in te sluit. Kennis van verskillende gelowe sal tot 'n nie-diskriminerende houding bydrae, ten einde vooroordeel te beveg en te voorkom. Samevattend kan dus gesê word dat die godsdiensbeleid in die onderwys nie negatief of vyandig teenoor enige godsdiens of geloof is nie en teen niemand diskrimineer nie. Dit toon eerder respek teenoor godsdiensige geloof en bevestig die belangrikheid van die studie van godsdiens en godsdiensbeoefening (DvO, 2002a; 2002b).
- Leeruitkoms 3: Persoonlike Ontwikkeling. Die leerder moet in staat wees om verworwe lewensvaardighede te gebruik om persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei, ten einde doeltreffend op uitdagings in sy/haar wêreld te reageer.* Die Grondslagfase-leerder se selfbeeld is in 'n vroeë ontwikkelingstadium en die leerder beskik reeds oor sekere houdings en oortuigings ten opsigte van eiewaarde, wat op persoonlike ervarings gegrond is. Dit is belangrik om die leerder geleentheid te gee om 'n positiewe selfbeeld te vorm en om gevoelens te ondersoek en uit te druk. Die leerder benodig ook hulp om by die skoolomgewing aan te pas (DvO, 2002a; 2002b).
- Leeruitkoms 4: Liggaamlike Ontwikkeling en Beweging. Die leerder moet in staat wees om begrip te toon vir en deel te neem aan aktiwiteite wat beweging en liggaamlike ontwikkeling bevorder.* In die Grondslagfase begin die leerder sy skoolloopbaan met talle ontwikkelende vaardighede ten opsigte van motoriese beheer, liggaamsbewustheid en perseptueel-motoriese ontwikkeling. Die leerder in die Grondslagfase se affektiewe en sosiale response is gewoonlik egosentrië. Deur ontdekking moet die leerder die nodige vaardighede vir elk van die ontwikkelingsaspekte ontwikkel. Deur 'n verskeidenheid funksionele bewegings, ontwikkel die leerder 'n bewustheid van die liggaam en hoe om op

uitdagende, ondersoekende en probleemoplossende maniere te beweeg (DvO, 2002a; 2002b).

Die navorser stem saam met die DvO (2002b) dat leerders hulle in 'n wêreld bevind wat al hoe meer verskil van die wêreld wat hul ouers ken en wat, ten spyte van politieke verandering, steeds kompleks en uitdagend is. Misdaad en geweld affekteer bykans elke skool, gemeenskap en leerder. Omgewingsvraagstukke affekteer weer talle gemeenskappe se gesondheid en welsyn. Dit is binne hierdie konteks wat die navorser ook voel dat leerders 'n gevoel van selfvertroue en bekwaamheid moet ontwikkel, ten einde 'n volle lewe te kan lei en 'n opbouende bydrae tot die vorming van 'n nuwe samelewing te kan lewer. Omdat die aanleer van lewensvaardighede so 'n belangrike leerprogram in die Grondslagfase is, is dit van kardinale belang dat daar voldoende aktiwiteite by die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram ingesluit sal word, sodat dit leerders sal kan bemagtig in die ontwikkeling van verantwoordelike en selfstandige landsburgers. Hulle sal nie net respek vir ander se gelowe en godsdiens hê nie, maar sal ook streef na gesonde lewensgewoontes.

Vervolgens word by wyse van 'n voorbeeld, deur gebruik te maak van die leerarea Lewensoriëntering, aangedui aan watter vereistes die skoolfasiliteringsprogram sal moet voldoen. Die leser sal opmerk dat die verskillende leeruitkomstes met hulle assesseringstandaarde en die skoolgereedmakingskriteria, soos in die vorige hoofstuk ontwikkel, aan mekaar gekoppel word. Dit sal gebruik word as die raamwerk aan die hand waarvan die skoolfasiliteringsprogram op 'n konstruktivistiese wyse ontwikkel moet word.

<b>LIFE ORIENTATION: Learning Outcome 1: HEALTH PROMOTION: The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<b><i>We know this when the learner:</i></b>	<b><i>We know this when the learner:</i></b>
1. Explains the importance of drinking only clean water and eating fresh food. ( <i>expressive language, p.53</i> ); ( <i>cognitive development, p.57</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifies nutritious choices from a range of commonly available foods and drinks. (<i>cognitive development, p.57</i>); (<i>receptive language, p.51</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>
2. Describes steps that can be taken to ensure personal hygiene. ( <i>expressive language, p.53</i> ); ( <i>social development, p.65</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explains steps to ensure personal hygiene and links these steps to environmental health. (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>social development, p.65</i>).</li> </ul>
3. Demonstrates precautions against the spread of communicable diseases. ( <i>cognitive development, p.57</i> ); ( <i>social development, p.65</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguishes between situations that are safe and those that require precautions against communicable diseases. (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> </ul>
4. Explains safety in the home and at school. ( <i>expressive language, p.53</i> ); ( <i>xxxi; xxxii, p.55</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifies dangers and appropriate precautions on the route to school. (<i>cognitive development, p.57</i>); (<i>social development, p.65</i>); (<i>receptive language, p.51</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>
5. Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describes ways in which to do so. ( <i>expressive language, p.53</i> ); ( <i>xxxi; xxxii, p.55</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recognises situations that may be, or may lead to, sexual abuse, and names a person to whom this can be reported. (<i>cognitive development, p.57</i>); (<i>social development, p.65</i>); (<i>receptive language, p.51</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>

**Tabel 3.15: Leeruitkoms 1: Lewensoriëntering en assesseringstandaarde (DvO, 2002b:12-22)**

<b>LIFE ORIENTATION: Learning Outcome 2: SOCIAL DEVELOPMENT:</b>	
<b>The learner will be able to demonstrate an understanding of and commitment to constitutional rights and responsibilities, and to show an understanding of diverse cultures and religions.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<b>We know this when the learner:</b>	<b>We know this when the learner:</b>
1. Identifies basic rights and responsibilities in the classroom. ( <i>social development, p.65</i> ); ( <i>expressive language, p.53</i> ); ( <i>xiii; xx; xxii, p.68</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Draws up classroom rules and explains school rules and why they should be followed. (<i>social development, p.65</i>); (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>cognitive development, p.57</i>).</li> </ul>
2. Recognises the South African flag. ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>shape recognition, p.24</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifies, draws and colours the South African flag. (<i>visual discrimination, p.21</i>); (<i>visual memory, p.23</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>); (<i>xxii; xxiii; xxix, p.53</i>).</li> </ul>
3. Knows members of own family, peers and caregivers. ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>receptive language, p.51</i> ); ( <i>expressive language, p.53</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explains relationships with members of the family, extended family, school and broader community. (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>social development, p.65</i>); (<i>xxxvii, p.56</i>).</li> </ul>
4. Listens to and retells a story with a moral value from own culture. ( <i>social development, p.65</i> ); ( <i>auditory memory, p.32</i> ); ( <i>expressive language, p.53</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequences pictures of stories with a moral value from a range of South African cultures, including own culture. (<i>social development, p.65</i>); (<i>auditory memory, p.32</i>); (<i>visual memory, p.23</i>); (<i>eye-hand coordination, p.47</i>).</li> </ul>
5. Identifies and names symbols linked to own religion. ( <i>cognitive development, p.57</i> ); ( <i>visual discrimination, p.21</i> ); ( <i>visual memory, p.23</i> ); ( <i>receptive language, p.51</i> ); ( <i>expressive language, p.53</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matches symbols associated with a range of religions in South Africa. (<i>cognitive development, p.57</i>); (<i>social development, p.65</i>); (<i>visual memory, p.23</i>).</li> </ul>

**Tabel 3.16: Leeruitkoms 2: Lewensoriëntering en assesseringstandaarde (DvO, 2002b:12-22)**

<b>LIFE ORIENTATION: Learning Outcome 3: PERSONAL DEVELOPMENT: The learner will be able to use acquired life skills to achieve and extend personal potential to respond effectively to challenges in his or her world.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<b><i>We know this when the learner:</i></b>	<b><i>We know this when the learner:</i></b>
1. Says own name and address. ( <i>expressive language, p.53</i> ); ( <i>xviii, p.55</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• States personal details. (<i>xxv, p.55</i>); (<i>expressive language, p.53</i>).</li> </ul>
2. Describes what own body can do. ( <i>expressive language, p.53</i> ); ( <i>xxxi, xxxii, p.55</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describes own body in a positive way. (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>xxxvii, p.56</i>); (<i>xxvii, p.68</i>).</li> </ul>
3. Expresses emotions without harming self, others or property. ( <i>emotional development, p.64</i> ); ( <i>social development, p.65</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shows and identifies different emotions, including respect for living things. (<i>emotional development, p.64</i>); (<i>receptive language, p.51</i>); (<i>expressive language, p.53</i>); (<i>xxiv; xxv; xxvi, p.68</i>).</li> </ul>
4. No Assessment Standard	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copes with anger and disagreement in non-destructive ways. (<i>emotional development, p.64</i>); (<i>social development, p.65</i>).</li> </ul>
5. Adjusts to classroom routine and follows instructions. ( <i>emotional development, p.64</i> ); ( <i>social development, p.65</i> ); ( <i>auditory memory, p.32</i> ); ( <i>receptive language, p.51</i> ); ( <i>xxi, p.68</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manages the changed environment of the class and school. (<i>xxviii, p.68</i>); (<i>social development, p.65</i>); (<i>emotional development, p.64</i>).</li> </ul>

**Tabel 3.17: Leeruitkoms 3: Lewensoriëntering en assesseringstandaarde (DvO, 2002b:12-22)**



<b>LIFE ORIENTATION: Learning Outcome 4: PHYSICAL DEVELOPMENT AND MOVEMENT: The learner will be able to demonstrate an understanding of, and participate in, activities that promote movement and physical development.</b>	
<b>Gr. R</b>	<b>Gr. 1</b>
<b><i>We know this when the learner:</i></b>	<b><i>We know this when the learner:</i></b>
1. Plays running, chasing and dodging games using space safely. ( <i>ix - p.43; xiv; xvi; xviii, p.44; (xvi; xviii, p.68); (spatial orientation, p.38).</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrates ways of throwing, striking, rolling, bouncing, receiving and moving with a ball or similar equipment. (<i>xiv; xvi; xix; xx; xxi, p.44); (eye-hand coordination, p.47); (eye-foot coordination, p.48); (spatial orientation, p.38); (eye movement, p.45).</i>)</li> </ul>
2. Explores different ways to locomote, rotate, elevate and balance. ( <i>i; ii, p.43; (iii; iv; v; vi - p.43; x; xiii; xv, p.44).</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uses a combination of body parts to locomote, rotate, elevate and balance, with or without equipment. (<i>i; ii, p.43); (iii; iv; v; vi; x; xiii); (xv; xvii; xviii, p.44).</i>)</li> </ul>
3. Performs expressive movements using different parts of the body. ( <i>emotional development, p.64); (eye-hand coordination, p.47); (eye-foot coordination, p.48).</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responds to a variety of stimuli and expresses a range of different moods and feelings through movement. (<i>emotional development, p.64); (auditory memory, p.32); (xviii; xxi, p.44).</i>)</li> </ul>
4. Participates in free play activities. ( <i>social development, p.65); (xvii; xviii; xxiii, p.68); (eye-hand coordination, p.47); (eye-foot coordination, p.48); (spatial orientation, p.38).</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participates in free play activities using a variety of equipment. (<i>xxix, p.68); (eye-hand coordination, p.47); (eye-foot coordination, p.44); (spatial orientation, p.38); (social development, p.65).</i>)</li> </ul>

**Tabel 3.18: Leeruitkoms 4: Lewensoriëntering en assesseringstandaarde (DvO, 2002b:12-22)**

### 3.7 ONTWIKKELING VAN DIE SKOOLFASILITERINGSPROGRAM

Die navorser sal die leeruitkomstes wat hier bo in die verskillende leerprogramme aangedui is, hulle onderskeie assesseringstandaarde, die kriteria wat in die vorige hoofstuk by laasgenoemde geïntegreer is gebruik as riglyne vir die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram.

In hierdie hoofstuk word aangedui dat die skoolfasiliteringsprogram aan die volgende vereistes moet voldoen:

- Aan die hand van die NKV-riglyne uitgewerk word

- Rekening hou met die kritieke uitkomst
- Gebaseer wees op die leeruitkomst en assesseringstandaarde van Grade R en een
- Ontwikkelingskriteria soos bespreek in die vorige hoofstuk
- Voorsiening maak vir leerderprogressie
- Integrasie binne, sowel as tussen die verskillende leerareas
- Saamgroepering van assesseringstandaarde binne een leeruitkoms
- Goed beplande aktiwiteite
- Hulpbronne
- Uitgebreide leerdergeleenthede
- Akkommodering van leerders met spesiale onderwysbehoefte
- Assesseringsbeginsels en assesseringsbeleid.

In die volgende hoofstuk sal daar gefokus word op die ontwikkeling van die skoolfasileringsprogram én die ontwikkeling van 'n geskikte assesserings-instrument.

## HOOFSTUK 4

# DIE ONTWIKKELING VAN 'N SKOOLFASILITERINGSPROGRAM EN 'N ASSESSERINGSINSTRUMENT VIR VROEË SKOOLBEGINNERS

### 4.1 INLEIDEND

Die hoofdoelwit wat vir hierdie studie gestel is, omvat die ontwikkeling van 'n skoolfasiliteringsprogram vir vroeë skoolbeginners in die Wes-Kaap. So 'n program sal uit goed beplande leeraktiwiteite moet bestaan, wat op grond van die assesseringstandaarde van die drie leerprogramme se leeruitkomste gebaseer is, soos in die vorige hoofstuk genoem is. Ook moet dit aan die kriteria vir skoolgereedheid voldoen, soos ook in hoofstuk twee bespreek is. Vroeë skoolbeginners sal sodoende gehelp kan word om hul leerondervindinge te integreer, sodat ontwikkelingstake onderliggend tot skolastiese gereedheid, optimaal ontwikkel kan word. Om vir die vroeë skoolbeginners voorsiening te maak, sal die skoolfasiliteringsprogram aktiwiteite moet insluit waardeur ontwikkelingsagterstande en algemene probleme wat dié groep leerders met skooltoetrede ervaar, uitgeskakel of beperk kan word. Die program moet terselfdertyd prakties uitvoerbaar binne die huidige konteks van die teikengroep wees.

Ten einde die ontwikkelingsvlak van die skooltoetreders, asook die effektiwiteit van die voorgestelde program te bepaal, is 'n geskikte assesseringsinstrument ook noodsaaklik.

Die eerste deel van hierdie hoofstuk sal dus oor die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram handel, terwyl die assesseringsinstrument in die tweede deel aandag sal geniet.

Vervolgens word daar nou oorgegaan tot 'n beskrywing van hoe die skoolfasiliteringsprogram ontwikkel is.

## 4.2 DIE ONTWIKKELING VAN DIE SKOOLFASILITERINGSPROGRAM

### 4.2.1 Samestelling van die multifunksionele span

Die navorser het uit die staanspoor besef dat hy nie self die skoolfasiliteringsprogram sou kon ontwikkel nie en besef dat so 'n omvattende en omvangryke program slegs met die hulp van 'n multifunksionele span kundiges ontwikkel sou kon word. Die navorser het besef dat hy 'n span kundiges sou moes saamstel wat onder meer:

- vertrouwd is met Vroeë Kindontwikkeling;
- bewese ervaring in die onderrig van voorskoolse en Grondslagfase-leerders het;
- oor kennis van die ontwikkelingsielkunde beskik;
- kennis en ervaring van programontwikkeling het én
- vertrouwd met die DvO se riglyne vir programontwikkeling is.

Die navorser het toe 'n span saamgestel wat die skoolfasiliteringsprogram sou ontwikkel, wat uit die volgende professionele persone bestaan het:

- Die navorser as spanleier/fasiliteerder;
- 'n Grondslagfase kurrikulumadviseur in diens van die WKOD, wat moes toesien dat die programme aan die nasionale riglyne voldoen, soos vervat in die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme (DvO, 2003);
- Drie baie ervare Graad een opvoeders in diens van die WKOD, waarvan een die outeur van verskeie boeke is wat oor die Graad een kurrikulum handel;
- Twee arbeidsterapeute, waarvan een 'n dosent aan die Universiteit van Stellenbosch is. Die ander een was vroeër betrokke by die uitwerk van tuisprogramme vir die Tygerberg Hospitaalskool en is tans op die personeel van 'n spesiale skool;
- 'n Hoof van 'n spesiale skool, wat deeglik met Vroeë Kindontwikkeling vertrouwd is en by programontwikkeling vir Spesiale skole betrokke is en

- 'n Grondslagfase-kundige wat heelyds programme skryf, kursusse aangaande Vroeë Kindontwikkeling aanbied én alreeds talle publikasies die lig laat sien het.

#### **4.2.2 Analisering van al die navorser se versamelde inligting**

Na deeglike analisering van die resultate van die 9 364 kinders wat gedurende 2002 en 2003 aan die WKOD se meetinstrument onderwerp was, is bevind dat slegs 36,69% (soos reeds in hoofstuk 1 genoem) van die leerders die volgende kriteria ten opsigte van skoolgereedheid suksesvol bemeester het, nl:

- Visueel motoriese koördinasie;
- Visuele persepsie;
- Ouditiewe persepsie;
- Taalbevoegdheid (kognitief);
- Emosioneel - sosiale vaardighede.

Op grond van dié inligting is besluit om 'n skoolfasiliteringsprogram te ontwikkel wat aan bogenoemde kriteria moes voldoen.

Vervolgens sal verwys word na die raamwerk wat gebruik is om die skoolfasiliteringsprogram te ontwikkel en gebruikersvriendelik te maak.

#### **4.2.3 Samestelling van die programraamwerk**

Tydens 'n beplanningsessie saam met die multifunksionele span oor die samestelling van die programraamwerk, is die promotor ook uitgenooi om hom van die proses te vergewis.

Vir die doel van hierdie studie is daar op die volgende programraamwerk besluit:

- (a) Naam van die leerarea waarvoor aktiwiteite uitgewerk moet word;
- (b) Die leeruitkoms wat aangespreek word;
- (c) Die assesseringstandaard wat aangespreek word;
- (d) Die ontwikkelingsvlak waarop die aktiwiteit(e) gebaseer is;
- (e) Integrasie met ander leerareas en assesseringstandaarde;

- (f) Die kennis wat die assesseringstandaarde aanvul;
- (g) Die vaardighede wat ontwikkel behoort te word;
- (h) Waardes en houdings wat aangespreek behoort te word;
- (i) Hulpbronne wat benodig word;
- (j) 'n Uiteensetting van die aktiwiteite en
- (k) wenke aan opvoeders ten opsigte van die aktiwiteite.

Die eerste uitgangspunt was dat die program op die bereiking van leeruitkomste en hul onderskeie assesseringstandaarde gebaseer sou word. Ten einde die assesseringstandaarde te bereik, moet bepaal word watter kennis, vaardighede, houdings en waardes relevant is. Deur al bogenoemde in gedagte te neem, is op relevante aktiwiteite besluit, wat die bereiking van leeruitkomste en assesseringstandaarde, binne 'n relevante konteks, sou komplementeer. Daarna is aangedui watter hulpbronne nodig sou wees vir die suksesvolle voltooiing van die aktiwiteite. Aangesien beplanning en assessering geïntegreerd behoort te wees, is die betrokke assesseringstandaarde gebruik om gepaste assesseringsaktiwiteite te beplan. Aangesien beplanning en assessering die diverse behoeftes van alle leerders in ag behoort te neem, is handige wenke ingesluit om die leer- en assesseringsproses te vergemaklik.

#### **4.2.4 Werkswyse in die ontwikkeling van die program**

Met die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, is daar streng by die riglyne vir die ontwikkeling van leerprogramme gehou, wat in die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme (Grondslagfase) vervat is, soos in die vorige hoofstuk genoem en bespreek is (DvO, 2003). Die leerder(s) se onderliggende ontwikkelingsvlakke tot skoolgereedheid en die spesifieke behoeftes en omstandighede van leerders in die Wes-Kaap, is ook in ag geneem.

Die primêre doel met die skoolfasiliteringsprogram was om die volgende ontwikkelingsaspekte aan te spreek, naamlik: motoriese, visueel-perseptuele, auditief-perseptuele, emosionele en sosiale ontwikkeling. Ook is ten doel gestel om die geletterdheids- en gesyferdheidsprobleme, wat deur Wes-Kaapse onderouderdom-leerders in graad een ervaar word, aan te spreek.

Die uitgangspunt was onder meer gegrond op die beginsels van kognitiewe en sosiale konstruktivisme, soos reeds in die vorige hoofstuk genoem en bespreek is.

Na deeglike bestudering van die drie leerprogramme se kernleerareas (Tale, Wiskunde en Lewensoriëntering), met hul onderskeie leeruitkomste en assesseringstandaarde, het die navorser besef dat aktiwiteite uitgewerk moes word om leerders se genoemde probleme te identifiseer en aan te spreek. Die genoemde drie leerareas, met hul leeruitkomste en assesseringstandaarde, sou die basis hiervan moes vorm. Die navorser en die multifunksionele span het daarna die nasionale riglyne vir die ontwikkeling van leerprogramme geraadpleeg en bestudeer.

Uit vele gesprekke wat die navorser met Grondslagfase-opvoeders en -kurrikulumadviseurs gevoer het, is tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n beduidende persentasie leerders is wat nooit voorheen in pre-primêre klasse/skole was nie en groot ontwikkelingsagterstande toon. Daar is tot die besef gekom dat die skoolfasiliteringsprogram aan die hand van die assesseringstandaarde van Grade R en 1 ontwikkel moes word, maar dat genoemde assesseringstandaarde addisioneel nog verder afgewentel sou moes word, sodat die skoolgereedheidsvlak van die heel swakker leerders ook geassesseer en bevorder sou kon word.

Volgens Landsberg en Gericke (2002), Sandall en Schwartz (2002) moet die kurrikulum oor basiese vlakke beskik, sodat leerders op verskillende intreevlakke geakkommodeer kan word én sukses kan ervaar. Engelbrecht et al. (1999) noem dat voorbereiding vir individuele leerders op die leerder se vlak van funksionering moet geskied. Dit impliseer dus dat die kurrikulum buigsaam genoeg moet wees, sodat dit in die behoeftes van alle leerders, gemeenskappe, gelowe, taalgroepe, etniese of ander groepe kan beantwoord. Daarom kan rigiditeit ten opsigte van die kurrikulum nié deur nasionale of provinsiale owerhede voorgeskryf word nie. Die kurrikulum moet wél gestruktureerd wees en daar moet voorsiening gemaak word dat dit toeganklik vir alle leerders sal wees (DvO, 2003; Landsberg & Gericke, 2002; Sandall & Schwartz, 2002; WKOD, 2003d).

Die ontwikkelaars van die skoolfasiliteringsprogram (hierna verwys as span) het toe besluit dat elke assesseringstandaard van al drie reeds genoemde leerprogramme in nege vlakke afwaarts ontwikkel moes word.

Elke vlak sou 'n ses maande ouderdomsinterval verteenwoordig, aangesien die navorser besluit het dat die ouderdomspektrum drie tot sewe jaar gedek moes word, soos in hoofstuk twee genoem.

Vir die doel van hierdie studie is daar besluit om funksioneringsvlakke (soos in hoofstuk 2 omskryf) aan leervlakke te koppel. Volgens onderstaande tabel word dit as volg voorgestel:

<b>Funksioneringsvlak</b>	<b>Leervlak</b>
3 jaar	leervlak 1
3½ jaar	leervlak 2
4 jaar	leervlak 3
4½ jaar	leervlak 4
5 jaar	leervlak 5
5½ jaar	leervlak 6
6 jaar	leervlak 7
6½ jaar	leervlak 8
7 jaar	leervlak 9

**Tabel 4.1: Koppelling van funksioneringsvlakke aan leervlakke**

Die voordeel hieraan verbonde is dat opvoeders kan sien dat leerders in Graad een die aktiwiteite van leervlakke 7, 8 en 9 volgens die assesseringstandaarde behoort te kan doen. Indien daar deur middel van evaluering vasgestel is dat 'n leerder nie die aktiwiteite van die leervlakke kan doen nie, kan die opvoeder bloot terugbeweeg na byvoorbeeld die aktiwiteite van leervlakke 6, 5, 4 ens, totdat 'n leerder wel die aktiwiteite suksesvol kan voltooi. Dit stel die opvoeder dan in staat om die leerder te help om daarvandaan progressief te kan vorder na die volgende leervlak totdat hy/sy leervlak 9 se aktiwiteite kan bemeester. 'n Verdere voordeel verbonde aan die leervlakke is dat dit die opvoeder help met die deurlopende assessering van die leerder se vordering in die drie verskillende leerprogramme.



Volgens nasionale riglyne is leer- en onderrigondersteuningsmateriaal ook 'n baie belangrike aspek wat deel van programontwikkeling vorm (DvO, 2003; WKOD, 2003d).

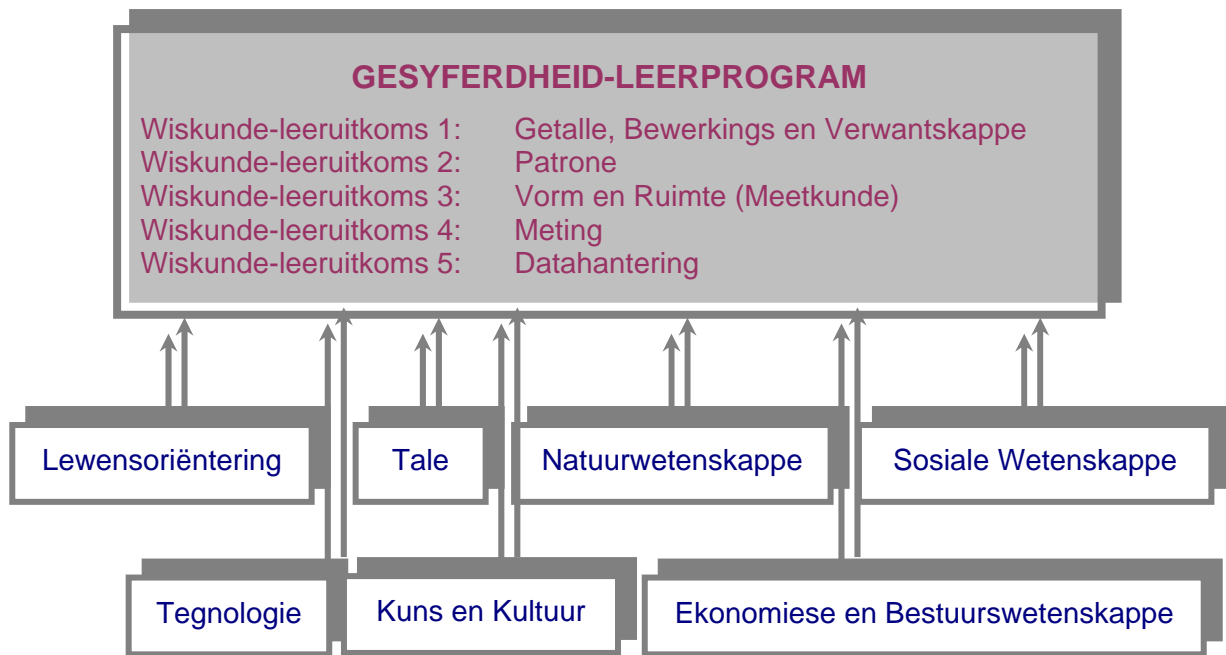
Verskillende leerareas en leerprogramme maak op 'n verskeidenheid hulpmiddels staat vir die sukses daarvan (DvO, 2003; WKOD, 2003d). Tydens die programontwikkeling is daar genoegsaam voorsiening gemaak vir onderrigondersteuningsmateriaal, omdat die span bewus is van die diverse behoeftes van skole, sowel as beperkte hulpbronne by sommige skole.

Met die ontwikkeling van die werksvelle, wat ook deel van leer-en onderrigondersteuningsmateriaal is, is daar onder meer ook voorsiening gemaak vir selfassessering en paar- en groepassessering. Met selfassessering kry leerders geleentheid om uitdrukking te gee aan wat hulle dink en hoe hulle oor hulleself en hulle werk voel/of tot watter mate hulle aan die taak se kriteria voldoen. Leerders moet dan bewus wees van watter kriteria gebruik word en dit verstaan. Engelbrecht et al. (1999) beskou selfassessering as 'n betekenisvolle stap in die rigting van selfbeheersde gedrag, wat leerders in staat stel om beheer oor hul eie leer en die aankweek van die gewoonte van lewenslange leer te neem. Aan die ander kant beskou die opvoeder weer selfassessering as 'n barometer van 'n suksesvolle opvoeder. Paar- en groepassessering vind plaas wanneer 'n aantal groeplede, wat van twee tot ongeveer tien wissel, mekaar assesseer (DvO, 2003; WKOD, 2003d). Volgens Engelbrecht et al. (1999) lei hierdie vorm van assessering daartoe dat leerders nie assessering deur hul portuurgroep as bedreigend ervaar nie en groter vrymoedigheid het om hul opinies te lug. Sodra leerders voel dat by die leerproses betrokke is en die verskillende maniere en kriteria van assessering verstaan, evalueer hulle dan weer die waarde van dié ondervinding wat nou eie aan hulle is.

Verder is daar ook genoegsaam voorsiening gemaak vir:

- interaksie tussen leerders;
- interaksie tussen leerders en opvoeders binne en buite die klaskamer en
- leergeleentede in die gemeenskap, binne gesinsverband of in ander sosiale of religieuse organisasies wat beskikbaar is (DvO, 2003; Landsberg & Gericke, 2002; WKOD, 2000a; 2003d ).

Tydens die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram is daar ook voldoende voorsiening gemaak vir sinvolle integrasie van leeruitkomste in die drie leerprogramme. In diagram 4.1 word geïllustreer hoe die verskillende leerareas geïntegreer is om die Gesyferdheid-leerprogram te vorm. Ten opsigte van die ander twee leerprogramme (Geletterdheid en Lewensvaardighede) is presies dieselfde gedoen.



**Diagram 4.1: Verskillende leerareas geïntegreer in die Gesyferdheid-leerprogram**

Aangesien die skoolfasiliteringsprogram, wat uit die drie leerprogramme bestaan, geweldig omvangryk is en uit 2 046 bladsye bestaan, sal dit nie moontlik wees om die inhoud daarvan hier te bespreek nie. Die drie leerprogramme se leeruitkomste en onderskeie assesseringstandaarde is in lesformaat uitgewerk en in CD formaat aan die binnekant van die proefskrif se agterste omslag beskikbaar. Sien Bylae C (p.

257) vir 'n volledig uitgewerkte assesseringstandaard op al nege ontwikkelingsvlakke wat aktiwiteitsbladsye met uitgewerkte lesse, sowel as leerondersteuningsmateriaal en leerderwerksblaaie insluit.

Vir die doel van hierdie studie word die bladuitleg vervolgens bespreek (sien voorbeeld op p.151) waarvolgens lesse uitgewerk en aktiwiteite beplan is.

#### **4.2.5 Bladuitleg van die leerprogramme**

'n Beplanningsbladsy (sien p.151) wat aan die hand van nasionale riglyne ontwerp is, bevat die volgende inligting:

- (a) LA: Life Orientation wat die naam van die leerprogram aandui.
- (b) LO1: Health Promotion. Dit dui die leeruitkoms se nommer aan en dit gee ook 'n beskrywing van wat die leerder aan die einde van die leeruitkoms behoort te bereik.
- (c) Direk onder dit, en in dieselfde raampie, volg die nommer van die spesifieke assesseringstandaard. Dit is die kennis, vaardighede en waardes wat leerders moet toon, ten einde die leeruitkomste te bereik.
- (d) In die daaropvolgende horisontale raampie volg die nommer van die spesifieke leervlak (level) waarvolgens die beplanning geskied en aktiwiteite voor uitgewerk is.
- (e) In die daaropvolgende raampie volg 'n beskrywing van die integrasie met ander verskillende leerareas en hulle leeruitkomste. Soos alreeds vroeër in die vorige hoofstuk genoem, is geïntegreerde leer van kernbelang in UGO (DvO, 2003; WKOD, 2003d). Daarom is daar met die ontwikkeling van dié programme gesoek na geleenthede vir integrasie, sowel binne leerareas as daaroor heen.

Die beplanningsbladsy word dan vervolgens verder onderverdeel in sewe vertikale kolomme:

- (f) Die *kennis*-kolom dui aan watter kennis die leerder veronderstel is om te bemeester tydens/na afloop van die les, d.w.s wat hulle moet ken, verstaan en weet.

- (g) Die *vaardighede*-kolom dui weer aan watter vaardighede die leerder(s) veronderstel is om tydens/na afloop van die les te bemeester, bv. vertel, skryf, vergelyk, beskryf en tel.
- (h) Die kolom vir *waardes* en *houdings* illustreer weer dié waardes en houdings wat die leerder(s) veronderstel is om aan te leer gedurende, sowel as na afloop van die les, bv. onafhanklikheid, mededeelsaamheid, waardering, genot ens.
- (i) Die vierde kolom bevat inligting omtrent die verskeidenheid van *bronnemateriaal*, sowel as die werksvelle wat die opvoeder gaan gebruik om leerder(s) te help, sodat hulle aan die assesseringstandaarde kan voldoen en die onderskeie leeruitkomst bereik. Op bladsy 152 is 'n voorbeeld van so 'n werksvel. Op bladsy 153 is ook 'n voorbeeld van leer- en onderrigondersteuningsmateriaal wat weer deur opvoeders tydens die aanbieding van 'n les gebruik kan word.
- (j) Die *aktiwiteite* kolom word basies vir lesbeplanning gebruik. Kolomme vier (materiaal) en vyf (aktiwiteite) is dus komplementêrend tot mekaar in die beplanning van die les(se). Dit is ook belangrik om te noem dat 'n opvoeder, na gelang van 'n leerder se stand van skoolgereedheid, dalk meer as een lesuur sal benodig om 'n les te voltooi. In sommige gevalle kan opvoeders besluit watter aktiwiteite hy/sy wil gebruik, na gelang van die leerder(s) se probleem.
- (k) In die *assesserings*kolom word aangedui wat die opvoeder na afloop van die les(se) assesseer. Volgens die DvO (2003) is dit belangrik dat assessering 'n integrale deel van onderrig, leer en assessering tydens die ontwikkeling van 'n leerprogram sal vorm. Dit is belangrik om assessering só te beplan dat leerders met leerstoornisse en dié wat nie skoolgereed is nie, ook ingesluit word. Die kern bly steeds om te bepaal wat presies geassesseer moet word (d.w.s. begrippe, toepassing, vaardigheid). Die programme is juis ook só ontwikkel dat daar voorsiening gemaak word vir verskillende vorms van assessering, wat alreeds in die vorige hoofstuk bespreek is.
- (l) Die sewende kolom is 'n addisionele kolom uitsluitlik vir opvoeders. Dit bevat *wenke* wat hulle tydens hulle lesaanbieding(s) kan gebruik, asook met die oog op verdere beplanning.

Alhoewel die Grondslagfase-opvoeders in die Wes-Kaap reeds in die NKV opgelei is, behoort hierdie bladuitleg ten opsigte van die verskillende leerprogramme vir hulle van groot waarde te wees, sowel as die inhoud daarvan.

<b>(a)</b> LA: LIFE ORIENTATION						
<b>(b)</b> LO 1: HEALTH PROMOTION: The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health.						
<b>(c)</b> ASSESSMENT STANDARD 1: We know this when the learner: Explains the importance of drinking only clean water and eating fresh food.						
<b>(d)</b> LEARNING BLOCK 1: Shows some knowledge of how to use different eating utensils while enjoying a balanced meal.						
<b>(e)</b> INTEGRATION: LA: LANGUAGE: LO 1. Listens attentively; LO 2. Participates confidently; LO 3. Uses visual cues; LO 4. Experiments with writing. LA: SOCIAL SCIENCES: Geography: LO 3. Knows basic needs such as eating and the resources that help to meet these needs. LA: NATURAL SCIENCES: LIFE AND LIVING: Interaction in Environments: Knows that people depend on plants for food.						
<b>(f)</b> KNOWLEDGE	<b>(g)</b> SKILLS	<b>(h)</b> VALUES AND ATTITUDES	<b>(i)</b> MATERIALS	<b>(j)</b> ACTIVITIES	<b>(k)</b> ASSESSMENT	<b>(l)</b> TIPS
Shows some knowledge of how to use different eating utensils while eating a balanced meal.	<p>Listens to the vocabulary of and explanations how to use eating utensils.</p> <p>Observes the use of or demonstrations of the use of the utensils.</p> <p>Copies actions and ways to handle utensils.</p> <p>Names and describes uses of utensils.</p> <p>Demonstrates or performs eating actions.</p> <p>Lays a table with the necessary utensils for a meal.</p> <p>Uses utensils set out for a meal.</p>	Shows appreciation for healthy food by willingly using different eating utensils.	<p>Plastic, play or real cutlery, glassware and crockery.</p> <p>Cup, saucer or mug and spoon. Tea, coffee, drinking chocolate</p> <p>Slice of bread, plate, knife, margarine, spread or jam.</p> <p>Plate and spoon. Soft food like porridge/cereal.</p> <p>Play dough, plates, knife and fork.</p> <p>All the utensils needed for a tea party or meal.</p> <p>WORKSHEET 1: Eating utensils</p>	<p><b>Activity 1:</b> The educator and learner discuss the names and uses for the following: Plates, side-plates, bowls, glasses, mugs, cups, saucers, knives, forks, spoons and teaspoons. The following vocabulary for actions that has to do with eating are also demonstrated and discussed: Stir, scoop, pour, ladle, cut, stir, helping, Slurp, gobble, stuff, chew, swallow, hick-up, burp, etc. Discuss different ways of eating according to the customs of different cultures.</p> <p><b>Activity 2:</b> The learner copies the actions performed by the educator to learn how to pour in milk, spoon in sugar, stir with a teaspoon and drink chocolate, tea or coffee.</p> <p><b>Activity 3:</b> The learner copies the actions performed by the educator to learn how to spread margarine or butter and a spread or jam on a slice of bread, cut it in four and eat it neatly.</p> <p><b>Activity 4:</b> The learner copies the actions of the educator to learn how to eat food from a plate with a small knife and fork where no cutting is necessary. E.g. porridge/cereal.</p> <p><b>Activity 5:</b> The learner uses plastic cutlery and crockery and play-acts eating and using the utensils. Use play dough to practise the cutting up of food into small bite size pieces. The educator helps the learner by demonstrating the correct way to hold the knife and fork when cutting food.</p> <p><b>Activity 6:</b> The learner uses plastic cutlery and crockery to set the table for a meal. Learners enjoy the meal prepared for the centre or a dish prepared by parents at home, e.g. Macaroni &amp; cheese. For desert: some fruit (peeled and cut into bite-sized pieces, using spoons to enjoy)</p> <p><b>Activity 7:</b> The learner matches the utensils with the actions. E.g. Spoon - eating porridge; Knife - cutting food; Fork - lifting food to mouth; Teaspoon - stirring tea.</p>	Use utensils in the correct way while enjoying a balanced meal.	Collect different kinds of cutlery, glassware and crockery to have a ready supply for these lessons. Plastic utensils and play cups and saucers are readily available and necessary for the learner to play with and act out the methods of use.

Name: \_\_\_\_\_

Work Sheet 3

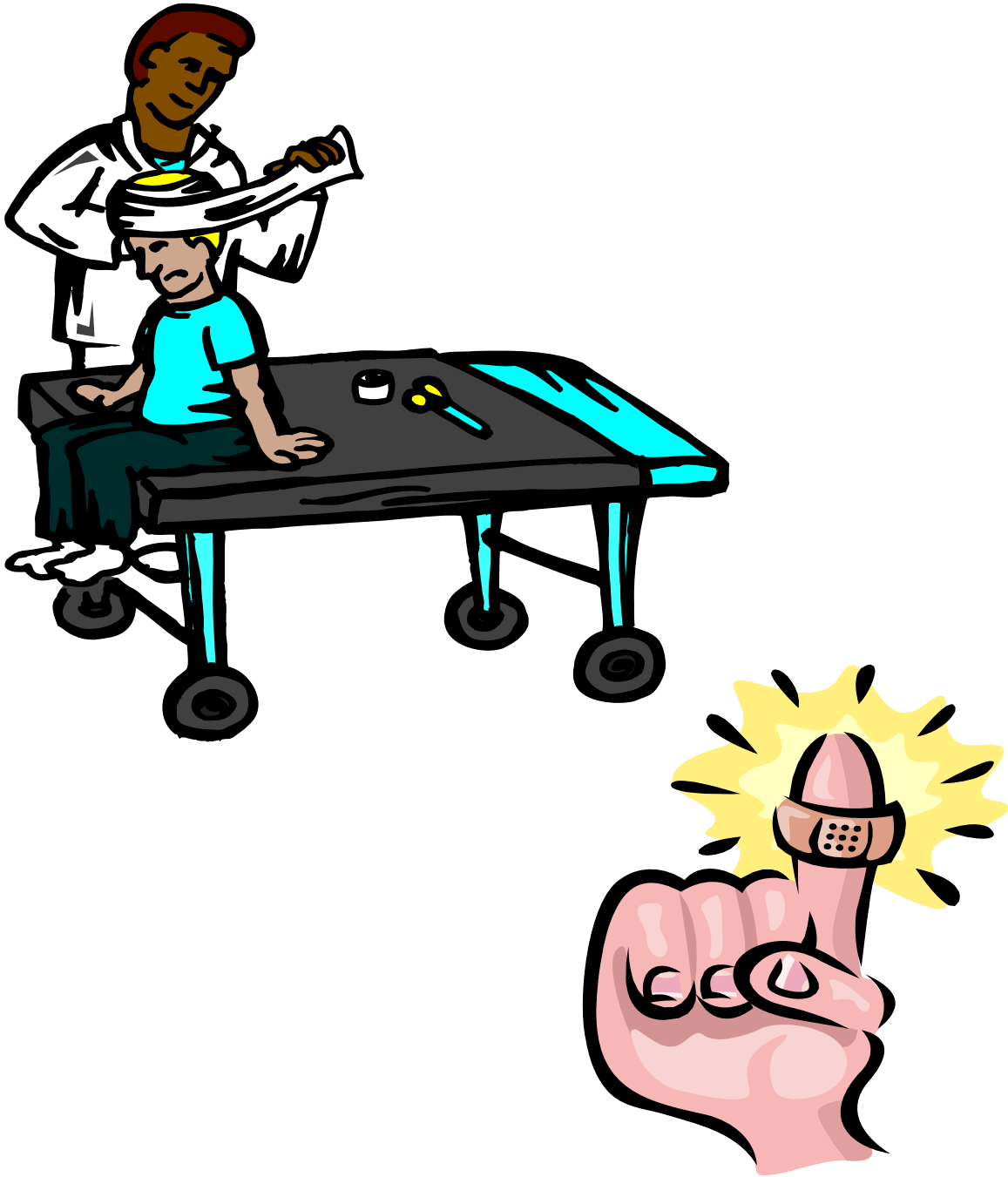
LA: LIFE ORIENTATION: LO 1. 3

Learning Block 1

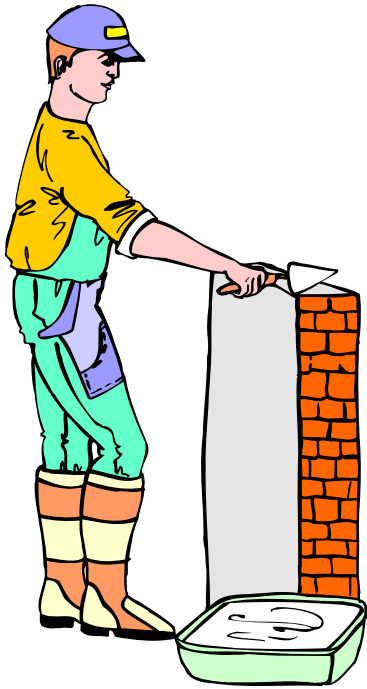
Activity 3

## Visiting the doctor

Study the picture and tell what you see.



# Workers in and around our homes

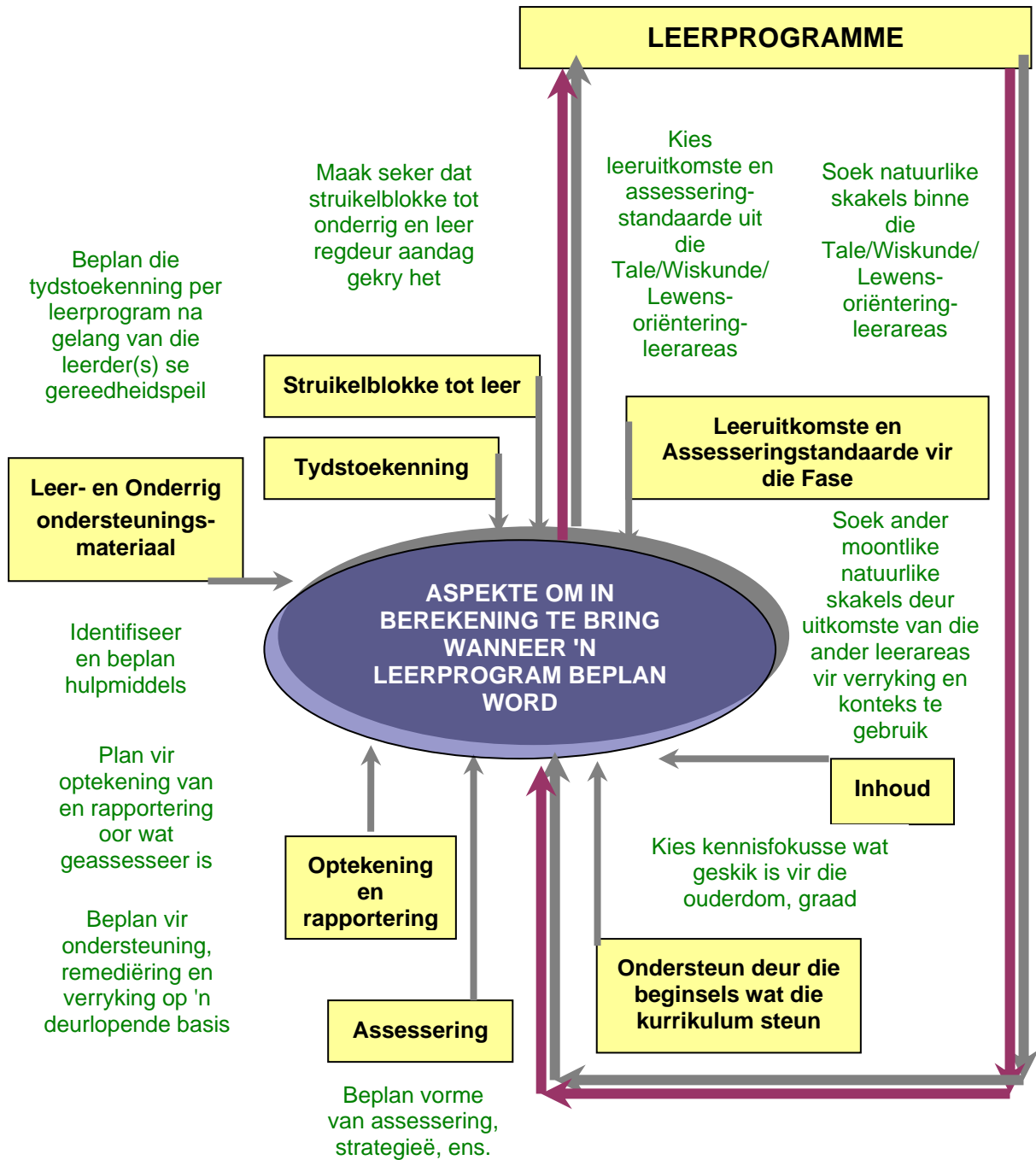




#### **4.2.6 Assessering en aanpassing van die program**

Na voltooiing van die skoolfasiliteringsprogram het die navorser en die multifunksionele span weer krities na die program gekyk om vas te stel of dit aan die kriteria, soos in hoofstuk 2 ontwikkel is, asook die programvereistes (hoofstuk 3) voldoen, dit bespreek en die nodige aanpassings gemaak.

Onderstaande diagram 4.2 dien as opsomming en illustrasie van die werkswyse wat gevolg is in die ontwikkeling van die drie leerprogramme wat dien as skoolfasiliteringsprogram, aan die hand van nasionale riglyne vir program-ontwikkeling.



**Diagram 4.2: 'n Skematiese voorstelling wat al die aspekte met die ontwikkeling van die drie leerprogramme illustreer**

Samevattend kan gesê word dat, met die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram vir onderouderdom-leerders in die Wes-Kaap, gepoog is om 'n optimale bydrae tot hul skoolgereedheid te lewer. Ten einde die effek van die program te bepaal, is daar besluit om dit onder meer empiries te evalueer. Dit is gedoen deur 'n assesseringsinstrument vir dié doel te bekom, wat in die volgende afdeling van die hoofstuk bespreek word.

### **4.3 ONTWIKKELING VAN DIE ASSESSERINGSINSTRUMENT VIR SKOOLGEREEDHEID**

#### **4.3.1 Inleiding**

Die tweede doelwit wat vir hierdie studie gestel is, omvat die evaluering van die skoolfasiliteringsprogram vir vroeë skoolbeginners in die Wes-Kaap. Om dit te kan doen, is 'n geskikte assesseringsinstrument nodig wat ook aan empiriese evaluering onderwerp sal word. 'n Toepaslike assesseringsinstrument, wat as voor- en natoets sou dien, moes dus ontwikkel word.

#### **4.3.2 Ontwikkelingspan wat meetinstrument ontwikkel het**

Weens die diverse leerdersamestelling van die meeste skole in die Wes-Kaap, veral na die 1994 verkiesing, het die navorser, as deel van 'n multidissiplinêre span kundiges van die WKOD, 'n meetinstrument ontwikkel. Hierdie span kundiges het onder meer uit die volgende professionele persone bestaan:

- Twee sielkundiges (waarvan die navorser een was),
- Verskeie adjunk-hoofonderwyskundiges (leerondersteuning) en
- Leerondersteuningsfasiliteerders.

#### **4.3.3 Metode van ontwikkeling**

Die DvO (2004; 2005a) het bepaalde riglyne neergelê aan die hand waarvan assesseringsinstrumente ontwikkel behoort te word. Een van die basiese vereistes is dat assesseringsinstrumente die nodige vaardighede, kennis en houdings waaroor leerders by skooltoetreding moet beskik, kan assesseer. Die DvO (2004; 2005a)

bepaal verder dat sifting, identifikasie en assessering as 'n aaneenlopende proses van integrale onderrig en leer beskou moet word.

Trouens, die DvO (1997) beskou die vroeë identifisering en assessering van leerders met moontlike leerstoornisse, sowel as vroeë intervensie deur middel van programontwikkeling, as 'n nasionale prioriteit.

Tydens die ontwikkeling van die assesseringsinstrument moes onder meer die volgende aspekte van ontwikkeling ondersoek word, naamlik:

- motoriese ontwikkeling;
- visueel-perseptuele ontwikkeling;
- ouditief-perseptuele ontwikkeling;
- gesyferdheid;
- geletterdheid;
- emosionele en
- sosiale ontwikkeling.

Weens die feit dat die meetinstrument volgens nasionale riglyne ontwikkel en saamgestel moes word, kon daar gevolglik nie van bestaande evalueringinstrumente (BABY, 1994; Beery, 1967; Frostig, 1966; Goodenough-Harris Draw-A-Man Toets, 1992; Griffiths Scales of Mental Development, 1988; Groeptoets vir Skoolgereedheid van die Universiteit van Pretoria (SG), 1980; Herbst, 1989; Jooste, 1983; JSAIS, 1981; SEGO, 1984 ) gebruik gemaak word nie. As riglyn vir die samestelling van die assesseringsinstrument is bestaande meetinstrumente wel nagegaan, ten einde items as voorbeelde te gebruik (ASB, 1974; Beery, 1967; Frostig, 1966; JSAIS, 1981). By die seleksie van items vir die onderskeie subafdelings van die meetinstrument, is verseker dat die onderskeie items die nodige vaardighede, kennis en houdings sou toets wat leerders moes kon bemeester om skolasies optimaal te kan presteer. Tog is gepoog dat dit interessant en uitdagend vir die onderouderdom-leerders moes wees. Items wat verbale reaksie, sowel as handelings insluit, is verder so gekies dat die toetsafnemers terselfdertyd 'n

aanduiding van die leerder se werksingesteldheid, aandagtoespitsing en taakverrigting kon kry.

Na die ontwikkeling en seleksie van geskikte evalueringstems, wat leerders by skooltoetreding behoort te kan doen, is dit op so 'n wyse georden dat die leerders dit interessant sou vind, dit hul aandag sou behou en belangstelling sou prikkel. Volgens Griessel (2001) is dit belangrik dat items wat relatief maklik en nie bedreigend is nie, eerste afgeneem sal word. Die rede hiervoor is om te help voorkom dat die toetsling(e) oorweldig voel en eerder selfvertroue sal opbou en gemotiveerd wees soos wat die assesseringsproses vorder. Items wat konsentrasie, redenering en probleemoplossing verg, is gewoonlik in die middel van die assesseringssessie. Indien dit aan die einde geplaas word, bestaan die moontlikheid dat die toetsling(e) moeg kan wees en die toetsafnemer nie van die toetsling(e) se beste poging verseker sal wees nie. Die finale items moet ook relatief maklik en nie bedreigend wees nie, sodat die toetsling(e) die assesseringssessie op 'n hoë noot kan afsluit.

Omdat die navorser uit die staanspoor geweet het dat daar heelwat leerders by die studie betrek sou word, is daar ook in besonder aandag geskenk aan die lengte van die assesseringsinstrument. Volgens Griessel (2001) behoort die lengte van die assesseringssessie ook deeglik vooruit beplan te word. Dit sal hoofsaaklik deur die toetsling(e) se kognitiewe en fisiese vlak van ontwikkeling bepaal word. Griessel (2001) meen dat die assesseringstyd vir leerders in die Grondslagfase nie langer as vyf-en-veertig minute tot 'n uur behoort te wees nie.

Die meetinstrument is so opgestel dat elke sub-afdeling uit instruksies vir die opvoeder, sowel as die evalueringstems, bestaan. Dit het verseker dat die aanbieding van items vlot kon verloop en dat die assesseringsinstrument maklik geadministreer kon word.

Na voltooiing van die assesseringsinstrument, het die kurrikulumadviseur (grondslagfase), wat deel vorm van die multifunksionele span wat verantwoordelik is vir die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram, die inhoud geëvalueer en kommentaar gelewer. Aanbevelings is in berekening gebring voordat dit gefinaliseer is.

Daarna het die navorser 20 onderouderdom leerders geëvalueer, wat nie deel van die studie was nie. Geen probleme is ondervind met die afneem van die toets nie en dit het die navorser gemiddeld 25 minute geneem om 'n leerder te evalueer. Die navorser het ook twee leerondersteuningsopvoeders in twee skole, waarin hy werksaam is, gevra om die assesseringsinstrument uit te toets. Selfs hulle het geen aanbevelings gehad om te maak nie.

Aangesien daar Afrikaans-, Engels- en Xhosasprekende leerders én opvoeders by die studie betrek is, is die meetinstrument in al drie genoemde tale vertaal, soos alreeds vroeër gemeld. Volgens Kanjee (2001) verwys die vertaling van toetse na 'n proses waar 'n assesseringstrument van een taal na 'n ander taal vertaal word, met die behoud van sy oorspronklike betekenis. Toetsaanpassing behels ook dat die oorspronklike betekenis van die toets behoue bly, maar dat die toets meer aanpasbaar gemaak word vir 'n spesifieke konteks, sonder om die taal te verander. Volgens Jooste (1983) kan kommunikasie tussen die toetsafnemer en toetsling problematies wees wanneer 'n vreemde taal gebruik moet word. In hierdie verband kan die navorser noem dat by die vertalingsproses van die assesseringsinstrument uit Afrikaans in Engels en isiXhosa, al bogenoemde aspekte in berekening gebring is.

Volgens die DvO (2003), WKOD (2007) en Kanjee (2001) moet leerders se huistaal, waar moontlik as die taal vir onderrig, leer en assessering gebruik word.

'n Ander belangrike vereiste wat aan die meetinstrument gestel is, is dat objektiewe puntetoekenning moontlik moes wees.

#### **4.3.4 Omskrywing van die toetsmateriaal**

Die meetinstrument is in 'n toetsantwoordboek vervat, wat in *proefskrif bylae A* gevind kan word.

Vervolgens word daar oorgegaan tot die omskrywing van die verskillende onderafdelings waaruit die assesseringsinstrument bestaan.

##### **4.3.4.1 Motoriese ontwikkeling**

*Motoriese ontwikkeling* bestaan onder meer uit die volgende agt aktiwiteite:

- (i) Grootmotoriese beweging, waar die leerder alternerend drie keer op elke been moet spring.
- (ii) Fynmotoriese beweging, wat die los - en vasmaak van knope behels.
- (iii) 'n Oog-hand koördinasie aktiwiteit, waar die leerder 'n driehoek moet kan teken wat die opvoeder aan hom wys, soos in die addendum vervat.
- (iv) Oog-voet koördinasie, wat vereis dat die leerder 'n bal skop.
- (v) 'n Lateraliteit-aktiwiteit, waar die leerder sekere liggaamsdele moet kan uitwys.
- (vi) Middellyn-kruising, waar verwag word dat die leerder met een liggaamsdeel aan 'n ander een raak deur die middellyn van sy liggaam te kruis.
- (vii) Balans, waar die leerder vir minstens ses meter op 'n reguit lyn moet kan loop.
- (viii) Oogbewegings, waar die leerder met sy vinger aan sy neus moet raak terwyl hy na sy vinger kyk.

#### **4.3.4.2 Visueel perseptuele ontwikkeling**

*Visueel perseptuele ontwikkeling* bestaan onder meer uit die volgende agt aktiwiteite:

- (i) Visuele geheue. 'n Prent, wat in die bylae vervat is, word vir ongeveer 30 sekondes aan die leerder getoon en dan weer weggeneem. Daarna word van die leerder verwag om ten minste vier dinge te kan noem wat hy in die prent gesien het.
- (ii) By die visuele waarnemingsoefening moet die leerder kan uitwys watter prentjie in die groot blok soos die een in die klein blokkie lyk.
- (iii) Visuele diskriminasie-oefening, waar die leerder na vier prentjies kyk en 'n streep deur dié een moet trek wat nie soos die ander lyk nie.

- (iv) By figuur-agtergrond word daar 'n prentjie, wat in die addendum vervat is, aan die leerder gewys, waarna hy 'n hasie en 'n vis moet identifiseer.
- (v) By perseptuele konstantheid word van die leerder verwag om al die vierkante te kan identifiseer, soos in die addendum vervat is.
- (vi) By ruimtelike verhoudings moet die leerder met behulp van 'n potlood of kryt 'n kolletjie aan die bokant van die hoed maak.
- (vii) Die gestaltoefening vereis dat die leerder dieselfde figuur langsaan moet trek deur die kolle te verbind.
- (viii) Interpretasie van prente behels dat drie prente aan die leerder gewys word en hy dit dan in die regte volgorde moet rangskik, deur te sê wat onderskeidelik eerste en laaste gebeur het.

#### **4.3.4.3 Ouditiewe persepsie**

*Ouditiewe persepsie* bestaan ook uit agt aktiwiteite. Wat hier van belang is, is dat die opvoeder voor elke opdrag eers 'n oefenvoorbeeld saam met die leerder doen. Daarna word die opdrag aan die leerder gegee.

- (i) Hierdie aktiwiteit behels die identifikasie/diskriminasie van 'n enkelklank. Die opvoeder lees 'n sin vir die leerder en vra daarna vir die leerder om die laaste klank in 'n spesifieke woord te identifiseer.
- (ii) Die aktiwiteit behels ouditiewe geheue en herroeping van 'n sin. Die opvoeder lees 'n sin aan die leerder wat hy dan weer moet herhaal.
- (iii) Vir die aktiwiteit aangaande ouditiewe diskriminasie lees die opvoeder vir die leerder pare woorde waarin van die woorde dieselfde is en ander weer nie. Die leerder moet dan aandui of twee woorde dieselfde of anders klink.
- (iv) Die aktiwiteit aangaande ouditiewe diskriminasie (herkenning van beginklanke), behels weer dat die opvoeder aan die leerder 'n woord sê en die leerder moet kan sê watter klank hy eerste hoor.



- (v) Die aktiwiteit aangaande ouditiewe diskriminasie (herkenning van eind-klank), behels weer dat die opvoeder 'n woord aan die leerder sê en die leerder moet kan sê watter klank hy laaste hoor.
- (vi) Ouditiewe sintese behels dat die opvoeder 'n woord wat byvoorbeeld uit drie letters bestaan aan die leerder klank en die leerder weer op sy beurt moet kan aandui watter woordjie dit vorm.
- (vii) Ouditiewe volgorde behels dat die opvoeder aan die leerder 'n opdrag gee wat byvoorbeeld uit drie stappe bestaan en dan van die leerder verwag om dit uit te voer.
- (viii) Storiegeheue behels dat die opvoeder 'n storie vir die leerder lees wat hy op sy beurt vir die opvoeder moet kan herhaal.

#### **4.3.4.4 Syferkundigheid**

Die afdeling oor *syferkundigheid* bestaan uit twaalf verskillende aktiwiteite. Afhangende van die opdrag, moet die leerder dan die korrekte antwoord omkring of 'n streep daardeur trek.

- (i) In die eerste aktiwiteit word aan die leerder drie blokkies vertoon waarin onderskeidelik twee, vier en net een vissie in is. Hy moet dan 'n streep trek deur die blokkie met net een vissie in.
- (ii) By aktiwiteit nommer twee word weereens drie blokkies aan die leerder vertoon met onderskeidelik drie, vier en een potlood(e) in. Die leerder moet dan 'n streep deur die blokkie trek met die vier potlode in.
- (iii) In die daaropvolgende aktiwiteit word 'n sirkel met drie seeperdjies daarin aan die leerder vertoon. Daar naas is daar drie blokkies met onderskeidelik twee, vier en vyf seeperdjies in. Die opdrag is dan dat die leerder die blokkie moet omkring met een seeperdjie méér as dié in die sirkel.
- (iv) Die volgende aktiwiteit is gebaseer op dieselfde beginsel as die vorige een, maar hier word nou van die leerder verwag om die blokkie te omkring wat twee appels minder bevat as die een met die omkringde appels.

- (v) By die aktiwiteit word drie seuns van verskillende lengtes aan die leerder getoon. Van die leerder word dan verwag om met 'n potlood 'n streep deur die langste leerder te trek.
- (vi) Twee voorwerpe word aan die leerder getoon en hy moet dan 'n streep deur die swaarste een trek.
- (vii) Hier word vier skape wat horisontaal gerangskik is aan die leerder getoon. Hy moet dan 'n streep trek deur die een wat laaste is.
- (viii) Vyf huisies word aan die leerder getoon. Hy kry dan die opdrag om 'n streep deur die middelste een te trek.
- (ix) Vier hasies met 'n hond tussen hulle word aan die leerder getoon met die opdrag om 'n streep deur die hasie te trek wat agter die hond sit.
- (x) 'n Varkie, twee skoelappers en 'n vis word aan die leerder getoon. Die opdrag is dan dat die leerder 'n streep deur die skoelapper sal trek wat langs die vis is.
- (xi) Vier blokkies met vissies daarin word aan die leerder getoon. Die leerder moet dan 'n streep trek met die blokkie met ewe veel vissies daarin.
- (xii) Drie glase word aan die leerder getoon met die opdrag dat hy 'n streep deur die volste glas moet trek.

#### **4.3.4.5 Geletterdheid**

By die afdeling oor *geletterdheid*, is aktiwiteite saamgestel met die ASB (Aanlegtoets vir Skoolbeginners) as riglyn. Dié afdeling bestaan onder meer uit aktiwiteite wat insluit:

- (i) Voorsetsels. Die opvoeder sê aan die leerder. Sit jou vinger op die blaar en trek 'n streep deur die seuntjie wat bo is.
- (ii) Kategorisering. Die leerder moet sy vinger op die motor/kar plaas en dan 'n streep deur die prentjie trek wat nie by die ander pas nie.

- (iii) Kategorisering. Die opvoeder sê vir die leerder om sy vinger op die peer te sit en dan 'n streep deur die prentjie te trek wat nie by die ander pas nie.
- (iv) Negatief. Die leerder moet sy vinger op die baba plaas en dan 'n streep deur die seuntjie trek wat nié die bal het nie.
- (v) Tyd. Die opvoeder sê aan die leerder om sy vinger op die emmer te plaas en dan 'n streep deur die prentjie te trek wat wys dat mamma die wasgoed opgehang het.
- (vi) Vergelykende verhoudings. Die opvoeder sê aan die leerder om sy vinger op die trui te sit en dan 'n streep deur die dier te trek wat groter is as die muis, maar kleiner is as die vark.
- (vii) Vergelykende verhoudings. Die opvoeder sê vir die leerder om sy vinger op die kat te sit en dan 'n streep deur die prentjie te trek wat swaarder is as die ballon, maar ligter as die besem is.
- (viii) Verbale redenering. Die opvoeder sê aan die leerder om sy vinger op die son te plaas en dan 'n streep te trek deur die voertuig wat net op 'n spoor kan ry.

#### **4.3.4.6 Emosionele ontwikkeling**

Hierdie afdeling bestaan uit vier vrae ten opsigte van die emosionele beoordeling van die leerder.

- (i) Ten opsigte van die eerste vraag moet die opvoeder kan bepaal of die leerder dit moeilik vind om nuwe take aan te pak al dan nie.
- (ii) Ten opsigte van die tweede vraag moet die opvoeder kan bepaal of die leerder take met selfvertroue kan voltooi.
- (iii) By hierdie vraag moet die opvoeder weer kan bepaal of die leerder dromerig en stadig in die uitvoer van opdragte is.
- (iv) Die laaste vraag handel of die leerder die nodige selfbeheersing kan openbaar en nie impulsief optree nie.

#### **4.3.4.7 Sosiale ontwikkeling**

Soos die vorige afdeling, bestaan hierdie een ook uit vier vrae vir beoordeling deur die opvoeder van die leerder.

- (i) Die opvoeder moet kan vasstel of die leerder maklik opstandig raak al dan nie.
- (ii) By hierdie vraag moet die opvoeder kan bepaal of die leerder die opvoeder se aandag met die res van sy klasmaats kan deel.
- (iii) Ten opsigte van hierdie vraag moet die opvoeder weer kan vasstel of die leerder maklik sy behoeftes kan kommunikeer, bv. toestemming vra om die klas te verlaat of as hy iets soos bv. 'n potlood sou benodig.
- (iv) By die laaste vraag moet die opvoeder weer kan bepaal of die leerder probeer om, by wyse van onvanpaste gedrag, aandag op hom te vestig al dan nie.

#### **4.3.5 Afneemprosedures**

Elke onderouderdom-leerder wat by die studie betrek word, sal weens logistiese redes by sy eie skool deur sy klasopvoeder geëvalueer word. Afgesien van die bekendheid van die omgewing aan die leerders by hul onderskeie skole, sal daar tog spesiale aandag aan die strukturering van die toetsomgewing gegee moet word. Omdat opvoeders nie die geraas van ander graad een leerders geheel en al sal kan uitskakel nie, sal aanbeveel word dat leerders in 'n aparte stil lokaal/klaskamer geëvalueer word, terwyl ander opvoeders toesig hou oor die res van die leerders. 'n Ander alternatief is dat opvoeders spesiale reëlings met leerders se ouers kan tref, waarvolgens leerders aan die hand van 'n program na skool geëvalueer kan word.

Die leerder se response/antwoorde word in 'n toetsantwoordboekie aangeteken, soos alreeds vroeër genoem is. Evaluering behoort binne 'n rustige atmosfeer te geskied en leerders moet aangemoedig word om hul bes te doen. Opvoeders moet instruksies noukeurig en nougeset uitvoer.

### **4.3.6 Punttoekenning**

'n Leerder verdien een punt vir 'n korrekte respons terwyl 'n verkeerde respons geen punt verdien nie. Op elke bladsy langs die onderskeie items is daar twee smal kolomme aan die regterkant. In die eerste kolom staan daar heel bo "in staat" met 'n 1 daar onder en in die tweede kolom "nie in staat nie" met 'n 0 daaronder. Indien 'n vraag onder 'n afdeling uit meer as een aktiwiteit bestaan, word daar presies aan die opvoeder/toetsafnemer verduidelik onder watter omstandighede 'n korrekte respons(e) wel 'n punt verdien, al dan nie. Puntetotale van die onderskeie onderafdelings verskil ook. Dit wissel van twaalf tot vier per onderafdeling, mits 'n leerder al die items korrek het. Hierdie puntetotale kan linêr getransformeer word, sodat leerderprestasie volgens die Nasionale Kodes van die Nasionale Onderwysdepartement gerapporteer en bespreek kan word. Op die buiteblad van die meetinstrument, net onder die afdeling wat handel oor instruksies vir die toepassing daarvan, is daar voorsiening gemaak vir die plot van die leerder se prestasie in elkeen van die onderafdelings volgens die Nasionale Kodes. Dit stel dan die opvoeder/toetsafnemer in staat om 'n geheelbeeld van 'n leerder se prestasie voor hom te hê. Dié toetsprofiel is ontleen aan die ASB, waar 'n geheelbeeld van 'n leerder se prestasie gevorm kan word.

### **4.3.7 Betroubaarheid van die meetinstrument**

Dit is belangrik dat 'n toets tog aan sekere eienskappe moet kan voldoen om goeie resultate te verkry. Twee van dié baie belangrike eienskappe is onder meer geldigheid en betroubaarheid. Omdat die meetinstrument, wat vir die doel van hierdie studie ontwikkel is, nie aan 'n ander meetinstrument gemeet kan word nie, kan die geldigheid daarvan daarom nie bepaal word nie. Die betroubaarheid van 'n toets verwys na die konsekwentheid waarmee dit van geleentheid tot geleentheid sal meet, ongeag van wanneer dit toegepas word en deur wie dit nagesien word (Anastasi & Urbina, 1997; Drummond, 2004; Huysamen, 1986; Owen & Taljaard, 1989). Vir die doel van hierdie navorsing is die toets-hertoets betroubaarheid en die interne konsekwentheid bereken. Omdat dit 'n assesseringsinstrument is wat die skolastiese vaardighede van leerders toets om te bepaal of hulle skoolgereed is al dan nie, sal die effektiwiteit van die assesseringsinstrument ook bepaal word.

### 4.3.8 Toets-hertoetsbetroubaarheid

Volgens Huysamen (1986) moet 'n relatief groot groep proefpersone, wat verteenwoordigend van die populasie is waarvoor die toets ontwerp is, verkry word om die toets-hertoetsbetroubaarheid te kan ondersoek. Dieselfde toets word dan by twee opeenvolgende geleenthede op hierdie groep toegepas en die tellings wat so verkry is, word dan gekorreleer om 'n stabiliteitskoëffisiënt te verkry (Anastasi & Urbina, 1997; Cohen & Swerdlik, 2002). Volgens Cohen en Swerdlik (2002), Huysamen (1986), Rosenthal en Rosnow (1991) is hierdie metode egter alleenlik geldig vir toetse wat nie vir geheue, oefening of ander oordragseffekte vatbaar is nie. Die toets-hertoets betroubaarheid van die assesseringsinstrument is gemeet deur die voor- en natoetsmetings, wat agt maande na mekaar op al die motoriese-, visueel-perseptuele-, ouditief-perseptuele-, gesyferdheid-, geletterdheid-, emosionele en sosiale onderafdelings verkry is, met behulp van 'n SPSS-X (Pearson korrelasie koëffisiënt)-program te korreleer.

#### 1. TOETS HERTOETSBETROUBAARHEID

	<b>Pearson Produktmoment Korrelasie</b>	<b>p-waarde</b>
A	0.575	0.000
B	0.629	0.000
C	0.631	0.000
D	0.485	0.000
E	0.451	0.000
F	0.558	0.000
G	0.308	0.000
Totaal	0.676	0.000

Die korrelasies is almal beduidend op die 1% betekenispeil.

Die toets-hertoets betroubaarheid (stabiliteitskoëffisiënt) vir die meetmiddel in geheel is 0.676 (N=204). Die determinasie-koëffisiënt hiervan dui op 'n ooreenkoms van 46% tussen die voor- en natoetsresultate. Die onderskeie toets-hertoets betroubaarheidskoëffisiënte, wat vir die globale motoriese-, visueel-perseptuele-, ouditief-perseptuele-, gesyferdheid-, geletterdheid-, emosionele en sosiale onderafdelings verkry is, was in genoemde volgorde onderskeidelik 0.575, 0.629, 0.631, 0.485, 0.451, 0.558, 0.308. Hierdie koëffisiënte is almal beduidend op die 1%

peil en is bereken op die data van die kontrolegroep. Eksperimentele data is uitgesluit, aangesien insluiting van persone wat aan behandeling (skoolfasiliteringsprogram) blootgestel was, die kans vir 'n tipe 1 fout (foutiewe verwerping van nulhipotese) sou verhoog. Die toets-hertoets betroubaarheid is die hoogste by visueel-perseptuele en ouditief-perseptuele vaardighede, gevolg deur motoriese en emosionele vaardighede en daarna gesyferdheid en geletterdheid. Die betroubaarheid is die laagste by sosiale vaardighede. In hierdie verband kan genoem word dat ware veranderinge moontlik kon ingetree het in die agt maande periode tussen die toets- en die hertoets periode. Tot die mate waartoe dit plaasgevind het sal die toets-hertoets betroubaarheid afneem. Kline (1993) noem in hierdie verband dat in sulke gevalle mag die toets-hertoets betroubaarheid laag voorkom, hoewel dit nie werklik die geval is nie. Dit is heel waarskynlik dat, in die agt maande periode tussen toets en hertoetsing van hierdie leerders, daar ontwikkeling (ware veranderinge) kon plaasgevind het in van die vaardighede.

#### **4.3.9 Interne konsekwentheid**

Volgens Cohen en Swerdlik (2002) kan die interne konsekwentheid van 'n toets onder meer bepaal word deur formules, soos ontwikkel deur Kuder en Richardson (1937) en Cronbach (1970). Die inter-item konsekwentheid van 'n toets verwys na die graad van korrelasie van alle items op 'n skaal en kan deur middel van 'n eenmalige afneem van 'n enkele vorm van 'n toets bepaal word. 'n Indeks van inter-item konsekwentheid is baie bruikbaar by die bepaling van die homogeniteit van 'n toets. Hoe meer homogeen die gedragdomein is, hoe hoër die interne konsekwentheid. In kontras met homogeniteit, bepaal heterogeniteit weer tot watter mate 'n toets verskillende faktore meet (Anastasi & Urbina, 1997).

Volgens Kaplan en Saccuzzo (1997) is koëffisiënt alfa 'n meer algemene betroubaarheidskoëffisiënt as Kuder en Richardson, omdat dit die variansie van items beskryf, ongeag of dit in 'n reg/verkeerde formaat is. Koëffisiënt alfa is eerstens baie effektief wanneer dit kom by die meting van 'n enkele konstruk, domein of onderwerp area. Die grootte van die verwantskap word beïnvloed deur die graad van homogeniteit van die items op 'n toets. Indien die toets heterogene eienskappe meet, is die koëffisiënt laer. Tweedens word hierdie metode nie aanbeveel vir toetse wat bestaan uit 'n reeks relatief maklike items, of take of

probleme waaraan daar 'n tydsbeperking gekoppel word nie (Drummond, 2004). Dus is koëfisiënt alfa die mees algemene geval van interne betroubaarheid konstantheid. Al die metings van interne konsekwentheid evalueer tot watter mate die verskillende items op 'n toets dieselfde vermoë of eienskap meet. Indien die items nie dieselfde kenmerk of eienskap meet nie, kan ons nié praat van interne konsekwentheid nie. Vanuit 'n teoretiese oogpunt beskou, verteenwoordig die alfa koëfisiënt ook die mate waartoe persone se verkreeë telling verteenwoordigend is van hule 'ware' telling.<sup>1</sup> Indien die alfa koëfisiënt hoog is, beteken dit dat daar 'n groot mate van ooreenkoms bestaan tussen 'n leerder se ware telling en sy verkreeë telling. Hoe hoër die betroubaarheid, hoe hoër korreleer die verkreeë tellings met die ware tellings.

## 2. ALFA BETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNT

### Betroubaarheid Statistieke

Cronbach se Alfa	Aantal Items
.872	52

Die Alfa betroubaarheidskoëfisiënt van die skaal is baie goed. Die toets is intern konsekwent, wat beteken al die items meet in 'n groot mate dieselfde basiese vaardigheid, naamlik "skoolgereedheid". Om 'n aanduiding te kry van die mate waartoe sekere items nie dieselfde basiese vaardigheid meet nie, word die itemtotale korrelasie hieronder gelys. Indien 'n spesifieke item nie hoog met die 'totaaltelling' korreleer nie, beteken dit die item meet 'n ander konsep as die res van die items.

	Skaal gemiddeld indien item verwyder word	Skaalvariansie indien item verwyder word	Item-Totale korrelasie	Cronbach se Alfa koëfisiënt
A1	29.62	67.285	.365	.870
A2	29.44	69.084	.199	.872
A3	29.59	67.691	.322	.870
A4	29.44	69.782	.056	.873
A5	29.72	67.760	.271	.871
A6	29.89	66.983	.360	.870
A7	29.43	68.859	.260	.871
A8	29.58	67.370	.373	.869
B1	29.89	66.988	.359	.870

<sup>1</sup> Weens die feilbaarheid van menslike meetmiddels om akkuraat 'n werklike of ware telling weer te gee, is die verkreeë telling nie 'n 100% getroue weergawe van leerders se ware tellings nie (teoreties gesproke).



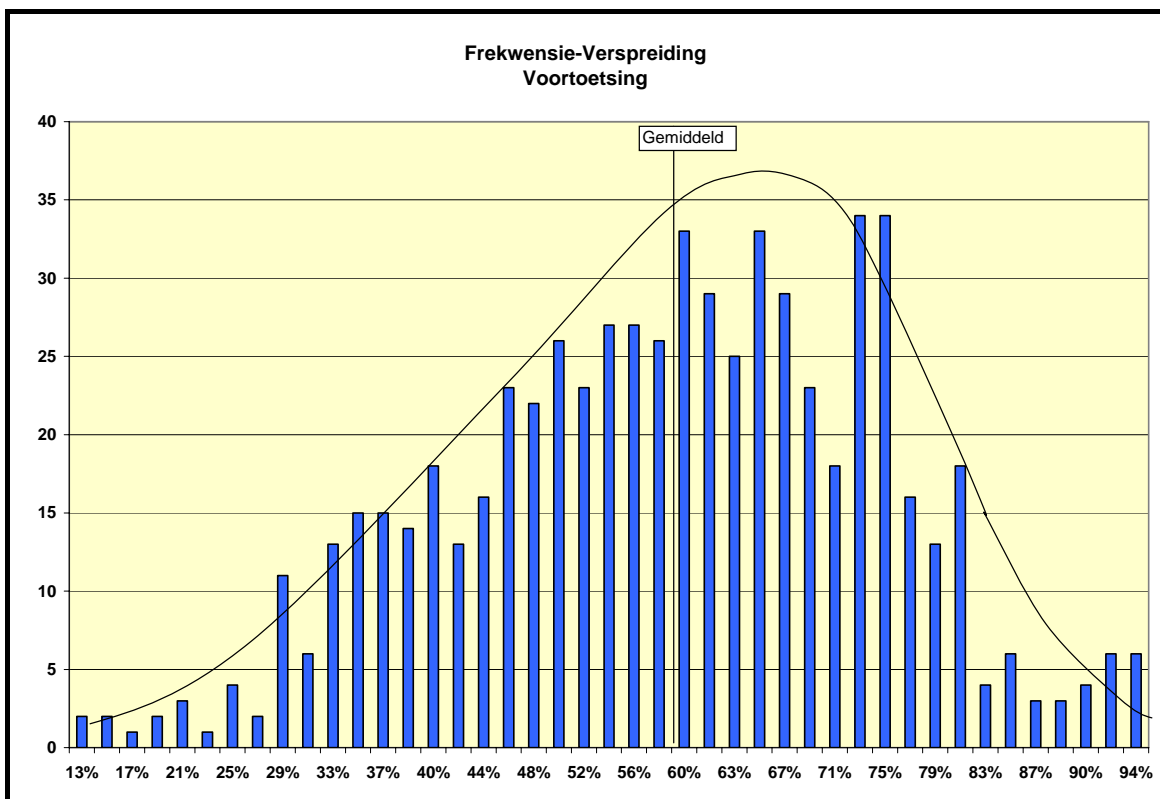
	<b>Skaal gemiddeld indien item verwyder word</b>	<b>Skaalvariansie indien item verwyder word</b>	<b>Item-Totale korrelasie</b>	<b>Cronbach se Alfa koëffisiënt</b>
B2	29.85	67.641	.276	.871
B3	29.60	66.885	.428	.869
B4	29.49	69.270	.130	.873
B5	29.75	66.753	.394	.869
B6	29.85	67.064	.348	.870
B7	30.13	67.739	.337	.870
B8	30.01	67.433	.323	.870
C1	30.04	66.445	.471	.868
C2	29.85	66.369	.435	.868
C3	29.85	65.735	.515	.867
C4	29.99	66.270	.471	.868
C5	30.08	66.746	.451	.868
C6	30.02	67.128	.370	.869
C7	29.58	67.171	.401	.869
C8	29.94	66.792	.391	.869
D1	29.40	69.044	.261	.871
D2	29.48	67.934	.373	.870
D3	30.00	67.693	.287	.871
D4	29.74	68.241	.208	.872
D5	29.54	68.770	.188	.872
D6	29.49	68.644	.238	.871
D7	29.64	67.348	.348	.870
D8	29.52	68.030	.315	.870
D9	29.52	67.686	.370	.870
D10	29.50	68.306	.284	.871
D11	29.95	67.047	.360	.870
D12	29.73	68.031	.236	.872
E1	29.50	68.027	.328	.870
E2	29.71	67.037	.363	.870
E3	29.94	67.170	.340	.870
E4	29.50	68.284	.288	.871
E5	30.19	69.615	.068	.874
E6	30.13	68.443	.229	.872
E7	30.15	68.481	.232	.872
E8	29.92	67.135	.344	.870
F1	29.86	66.498	.419	.869
F2	29.84	65.452	.551	.866
F3	29.95	67.037	.362	.870
F4	29.66	66.739	.420	.869
G1	29.76	70.545	-.075	.877
G2	29.65	67.345	.345	.870
G3	29.60	67.494	.345	.870
G4	29.89	68.956	.116	.874

Item E5, G1 en G4 het onaanvaarbare lae item-totale korrelasies, omdat dit iets anders meet as die res van die items. Die betroubaarheid van die skaal neem toe as

hierdie items verwyder word. Dit word aanbeveel dat sodanige items in die toekoms eerder uitgelaat word by die samestelling van 'n assesseringsinstrument óf sodanig geformuleer word dat dit presies dieselfde kennis en vaardighede meet as die res van die instrument.

#### 4.3.10 Bepaling van die effektiwiteit van die assesseringsinstrument

Die effektiwiteit van die assesseringsinstrument is ook bepaal aan die hand van beskrywende statistiek. Die frekwensie-verspreiding van die toetsresultate kan in figuur 4.3 gesien word.



**Figuur 4.3: Frekwensie-verspreiding van toetsresultate**

<b>Beskrywende Statistiek</b>	
Gemiddeld	59%
Standaardfout	0.63%
Mediaan	59.62%
Modus	75.00%
Standaardafwyking	16.08%
Kurtose	-0.37
Skeefheid	-0.21
Wydte	80.77%
Minimum	13.46%
Maksimum	94.23%

**Tabel 4.2: Uiteensetting van statistiek van frekwensie-verspreiding soos in figuur 4.3**

Die verspreiding van leerders se tellings vorm 'n normaalverspreiding, wat strek oor 'n omvangwydte van 80%. Daar is 'n effense skeefheid na links, wat aanduidend is van meer leerders wat 'n telling minder as die gemiddelde behaal het, in vergelyking met meer as die gemiddelde. Die verspreiding vorm 'n normaalverspreiding, wat aanduidend is van 'n meetmiddel wat effektief toets.

#### **4.4 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is eerstens die ontwikkeling van die program, met inagneming van die Nasionale riglyne waarbinne dit ontwikkel is, bespreek. Vervolgens is daar ook verduidelik hoe daar te werk gegaan is om 'n geskikte assesseringstinstrument vir die evaluering van die program te ontwikkel.

In die volgende hoofstuk word die implementering van die skoolfasiliteringsprogram aan die hand van aksienavorsing bespreek. Die program sal ook deur opvoeders en empiries geëvalueer word.

## HOOFSTUK 5

# PROGRAMIMPLEMENTERING EN EVALUERING

### 5.1 INLEIDING

Die derde doelwit wat vir hierdie studie gestel is, was die evaluering van die skoolfasiliteringsprogram. Om te verseker dat die program wel aan sy doel beantwoord, is dit dus nodig dat dit binne die konteks, waarvoor dit ontwikkel is, geïmplementeer en geëvalueer sal word. Beide aspekte sal in hierdie hoofstuk in oënskou geneem word. By die evaluering van die program, wat aksienavorsing en empiriese evaluering behels, word onder meer van 'n evalueringsvraelys vir opvoeders, sowel as die meetinstrument gebruik gemaak, wat vir hierdie doel ontwikkel is.

### 5.2 DIE IMPLEMENTERING VAN DIE PROGRAM

#### 5.2.1 Aksienavorsing

Aksienavorsing is 'n doelbewuste oplossingsgeoriënteerde metode van navorsing wat in groepsverband of individueel uitgevoer word. Dit word gekenmerk deur siklusse van probleemidentifikasie, sistematiese dataversameling, refleksie, analise, data-geïnspireerde aksie wat geneem word en uiteindelik herdefiniëring van die probleem. Die koppeling van die terme *aksie* en *navorsing* beklemtoon die essensiële kenmerke van hierdie metode, naamlik dat idees in die praktyk uitgetoets word met die oog op verbetering van kennis en/of die kurrikulum, onderrig en leer as einddoel (Kemmis & McTaggart, 1982).

Huysamen (1993) beskou weer aksienavorsing as die proses om 'n oplossing vir 'n bepaalde praktiese probleemsituasie in 'n spesifieke, toegepaste opset te vind. Hy beskou die volgende vier eienskappe as kenmerkend van aksienavorsing, naamlik:

1. Aksienavorsing behels die oplossing van 'n praktiese probleem en nie die toetsing of uitbreiding van 'n teorie nie.

2. Die gebruik van 'n ontwerp wat gedurig gewysig en aangepas kan word, na aanleiding van inligting en resultate wat tydens die navorsing verkry word.
3. Alle deelnemers moet by elk van bogenoemde fases betrek word. Indien al die groepe, wat belang by die navorsing het, verantwoordelikheid vir die uitvoering van die aksienavorsing en die toepassing van die resultate daarvan aanvaar, kan dit as demokraties beskou word.
4. Aksienavorsing stel nie 'n hoë premie op eksterne geldigheid nie. Die program wat in een spesifieke opset ontwikkel en toegepas word, word nie noodwendig voorgedou as oplossing vir enige ander soortgelyke situasie nie.

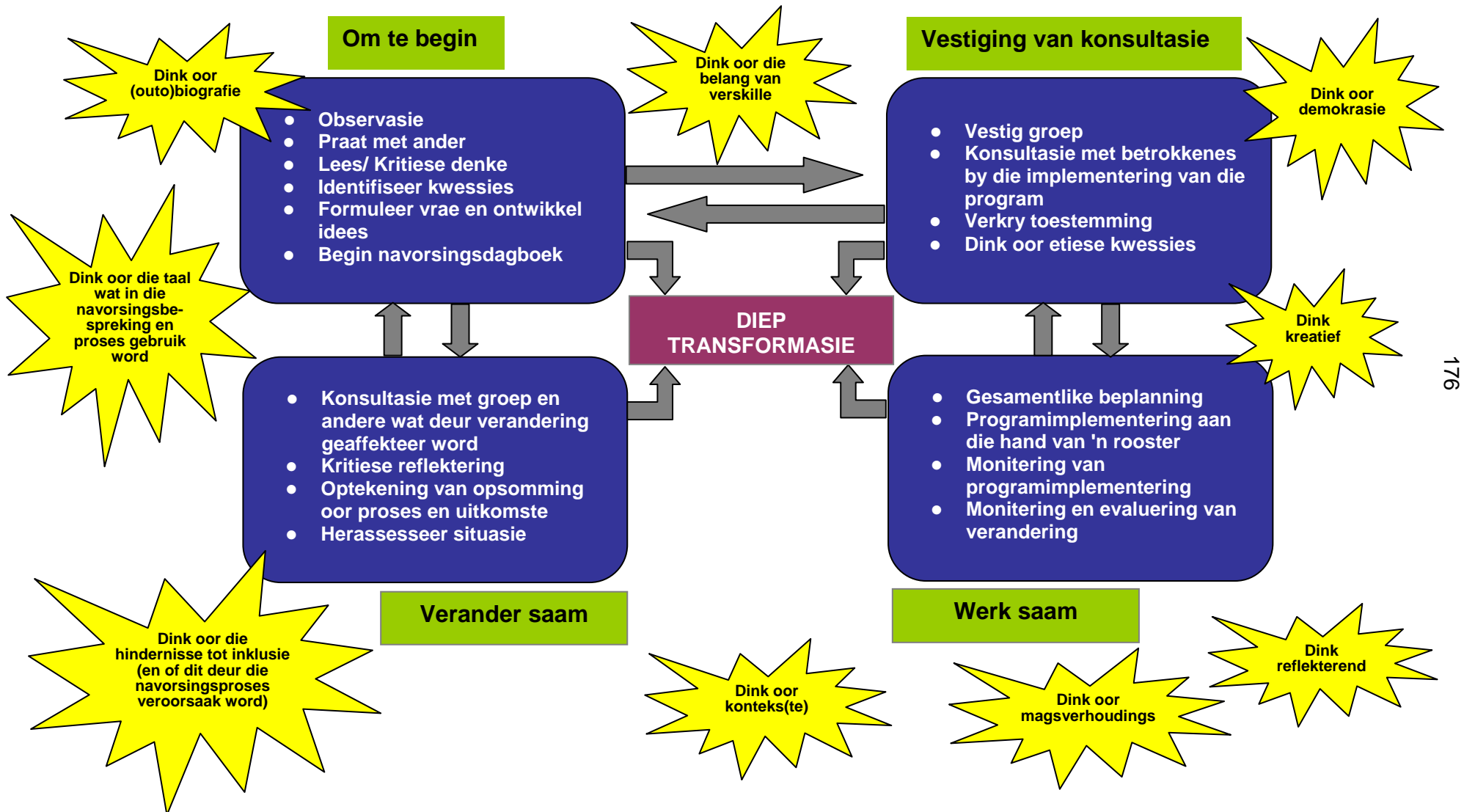
Koshy (2005) beskou aksienavorsing as 'n proses wat lei tot die ontwikkeling van nuwe kennis, wat op navrae binne 'n spesifieke en dikwels praktiese konteks, gebaseer is. Die doel met aksienavorsing moet wees om te leer deur middel van aksie - met persoonlike en professionele ontwikkeling as die einddoel.

Volgens Armstrong en Moore (2004) verwys die term aksienavorsing na die sikliese aard van samewerkende beplanning, die uitvoer van die evaluering van 'n spesifieke intervensie met 'n uitkenbare fokus en doel, sonder vooruit bepaalde uitkomst of die verwerping van buitengewone uitkomst. Aksienavorsing genereer kennis deur middel van idees en praktisering en is ook gemoeid daarmee om verandering met behulp van observasie, reflektoring en kritiese betrokkenheid te bewerkstellig. Dus bestaan aksienavorsing nie uit 'n stel instruksies óf tegniese vereistes nie, maar verwys eerder na 'n vloeiende benadering wat die ontdekking van waardes en praktyke insluit. Die fokale deelnemers is die hoofagente hierin en verantwoordelik vir die verandering van die omgewing waarin hul hulself bevind. Konsultasie en samewerking vorm kernelemente in die navorsingsontwerp en proses.

Aksienavorsing kan as 'n kragtige metode 'n tweeledige doel hê, naamlik om beleidsverandering af te dwing én beleid te implementeer (Armstrong & Moore, 2004). Volgens Armstrong en Moore (2004) word daar die afgelope paar jaar onder meer druk deur die Britse regering uitgeoefen dat navorsing oor onderwyskwessies in Engeland rekening met die implementering van nasionale beleid moet hou, wat as deel van die groter geheel skoolverbetering en verhoging van standarde tot gevolg moet hê. Dit kan ook as 'n kragtige meganisme vir die transformasie van skoolkulture

gebruik word en lei tot die bemagtiging van skole, opvoeders en leerders. Die benadering van die WKOD (2006b) ten opsigte van sy Geletterdheid-en-Syferkundigheidstrategie (2006 - 2016) dui ook baie sterk aan dat genoemde strategie as deel van aksienavorsing bestuur moet word en dat resultate opgevolg én suksesse deel van hoofstroomonderwys moet vorm. Monitorings- en ondersteuningskomitees is alreeds op skool-, streek- en provinsiale vlak gestig om skole wat hulp benodig, die nodige ondersteuning te bied. Die DvO dui ook aan dat: *"Psychologists need to engage in action research with a view to improve teaching and learning at sites"* (DvO, 2002:182). Dit is presies wat die navorser ook gedoen het.

Vir die doel van hierdie studie is van Armstrong en Moore (2004) se aksienavorsingsmodel gebruik gemaak. Alhoewel Armstrong en Moore (2004) baie huiwerig is om na stappe te verwys, is daar volgens hulle tóg duidelik identifiseerbare stappe wat nie as rigied beskou moet word nie. Dit moet eerder as 'n aaneenlopende, oorvleuelende proses van refleksie, konsultasie, beplanning en verandering beskou word, in plaas van 'n volgorde van gesegmenteerde aktiwiteite. In figuur 5.1 word Armstrong en Moore (2004) se aksienavorsingsmodel voorgestel.



Figuur 5.1: Armstrong en Moore (2004) se aangepaste model aangaande medewerkende aksienavorsing

Armstrong en Moore (2004) se stappe word soos volg uiteengesit:

***Stap 1 - Om te begin***

- Observasie
- Praat met ander
- Lees/kritiese denke
- Identifiseer kwessies
- Formulering van vrae en ontwikkeling van idees
- Begin met navorsingsdagboek

***Stap 2 - Vestiging van konsultasie***

- Vestig groep
- Konsultasie met betrokkenes by die implementering van die program
- Verkry toestemming
- Dink oor etiese kwessies

***Stap 3 - Werk saam***

- Gesamentlike beplanning
- Programimplementering aan die hand van 'n rooster
- Monitering van programimplementering
- Monitering en evaluering van verandering

***Stap 4 - Verander saam***

- Konsultasie met groep en andere wat deur verandering geaffekteer word
- Kritiese reflektoring
- Optekening van opsomming oor proses en uitkomst
- Herassesseer situasie.



Die stappe wat tydens die implementering van die program deur middel van aksienavorsing gevolg is, word vervolgens aan die hand van Armstrong en Moore (2004) se stappe en riglyne uiteengesit.

### **5.2.2 Stap 1 - Om te begin**

Volgens Armstrong en Moore (2004) is hierdie fase uiters belangrik, omdat dit die navorser onder meer toets ten opsigte van die erns, belangrikheid en indringendheid van die beoogde navorsing.

#### **5.2.2.1 Observasie**

Volgens Armstrong en Moore (2004), Koshy (2005) en Roberts-Holmes (2005) is observasie 'n belangrike instrument in die versameling van inligting wanneer aksienavorsingsprojekte beplan word. Observasie word deur genoemde skrywers as 'n natuurlike proses beskou, waartydens mense en insidente geobserveer word. Navorsers van vroeë kindontwikkeling maak op 'n deurlopende basis van observasie gebruik wanneer hulle inrigtings besoek waar hulle navorsing doen. Navorsers is gewoonlik altyd op die uitkyk en luister vir inligting wat hulle met hul navorsing kan help. Volgens Burton en Bartlett (2005) word daar dan op grond van observasies sekere afleidings gemaak, wat as verdere motivering vir beoogde navorsing kan dien.

Na afloop van die assessering van die 9 364 onderouderdom-leerders, waarvan slegs 3 450 (36,69%) gereed vir formele onderwys vir 2002 en 2003 bevind is, het die navorser begin om die vordering van dié onderouderdom-leerders, in die primêre skole waarvoor hy verantwoordelik is, te monitor. Tydens skoolbesoeke het die navorser besoek gaan aflê by die graad een opvoeders om dié leerders se skolastiese vordering waar te neem. Die navorser het nie slegs met van die onderouderdom-leerders persoonlik gesels nie, maar hulle optrede in die klasopset geobserveer. Leerders se portefeuljes was ook tydens skoolbesoeke vir die navorser beskikbaar. Tydens die progressie- en promosieproses aan die einde van 2002 en 2003, is daar aanbeveel dat baie van dié onderouderdom-leerders graad een moes herhaal en gevolglik meer tyd in die fase sou benodig. Die navorser het onmiddellik tot die besef gekom dat daar 'n dringende behoefte aan ondersteuning bestaan en dat dié leerders, sowel as alle ander onderouderdom-leerders in die Wes-Kaap,

gehelp sal moet word. Volgens Onderwyswitskrif Ses is alle leerders immers geregtig op hulpverlening en ondersteuning (DvO, 2001b).

### **5.2.2.2 *Praat met ander***

Tydens gesprekke wat die navorser met graad een opvoeders, kurrikulum-adviseurs (Grondslagfase en Vroeë Kindontwikkeling) en leerondersteunings-fasiliteerders gevoer het, het dit duidelik geblyk dat hulle dieselfde standpunt as die navorser huldig, naamlik dat daar hulpprogramme ontwikkel sal moet word om dié leerders te help wat nie skoolgereed is nie, sowel as vir skoolbeginners wat skolasties swak vaar. Na etlike weke van navrae en skakeling met kundiges, ook in ander provinsies, is tot die besef gekom dat daar nêrens skoolfasiliteringsprogramme bestaan, wat aan die hand van die NKV uitgewerk of uitgetoets is nie.

### **5.2.2.3 *Lees en kritiese denke***

Na identifisering van die behoefte, wat uit die gesprekvoering met verskeie kundiges (aangaande programontwikkeling) gespruit het, was die volgende logiese stap om onder andere beleidsdokumente oor die NKV in besonderhede te bestudeer.

Volgens Costello (2003) en Roberts-Holmes (2005) moet relevante literatuur wat op die navorsing betrekking het, sorgvuldig bestudeer word. Dit kan onder meer gedoen word deur die lees van relevante boeke, beleidsdokumente en joernaalartikels (Armstrong & Moore, 2004).

Verder word die besigtiging van dokumentêre televisieprogramme en die nagaan van webtuistes op die internet ook aanbeveel. In hierdie geval is die WKOD se webtuiste ook rakende moontlike riglyne oor die uitwerk van leerprogramme besoek.

Die navorser kan ook reflekteer oor dit wat hy in sy werksituasie ervaar. Deur net te lees en met ander te praat, het die navorser gou tot die besef gekom hoe kompleks en ingewikkeld sy onderwerp is. Dit het weer tot hernude belangstelling in die navorsingsarea gelei. Die navorser het ook huidige VKO-praktyke krities deurdink en tot die gevolgtrekking gekom dat Grondslagfase onderwysers 'n skoolfasiliteringsprogram benodig. Dit was een van die redes wat die navorser tot hierdie studie gemotiveer het.

Omdat die navorser sterk gemotiveerd was om wél die studie ten uitvoer te bring, het hy in die proses baie wyd gelees. Tydens die proses het hy onder andere ontdek dat die DvO (2003) bepaalde riglyne voorskryf waarvolgens leerprogramme in die Grondslagfase ontwikkel moet word.

#### **5.2.2.4 Identifisering van kwessies wat op navorsing gefokus is**

Volgens Roberts-Holmes (2005) is dit belangrik dat die navorsingsprojek vir die navorser persoonlik betekenisvol moet wees. Roberts-Holmes (2005) is van mening dat, wanneer 'n navorsingsonderwerp gekies word, die navorser moet beseef dat dit baie tyd en energie gaan verg. Hy moet in staat wees om die waarde van die navorsing te kan bepaal sodat dit betekenisvol sal wees én waarde tot sy loopbaan kan toevoeg.

Hierdie navorsingsprojek was vir die navorser van besondere belang, aangesien hy die leerders wil help wat hulp nodig het, sodat hulle in staat sal kan wees om hulle volle menslike potensiaal te verwesenlik, vir sover dit prakties haalbaar is. Die navorser het ook terdeë beseef dat hierdie navorsing tydwendend sou wees en baie energie sou verg, maar het homself dienooreenkomstig ingestel en teikendatums vir sy studie gestel.

#### **5.2.2.5 Formulering van vrae en die ontwikkeling van idees**

In navorsing is dit krities belangrik om gefokus te bly. As navorser moet jy presies weet wat jy wil doen. Daarom is die stelling van die vrae wat die navorser wil beantwoord, baie belangrik.

Volgens McNiff en Whitehead (2005) verkies sommige navorsers om een probleem op 'n slag aan te spreek.

Dit is noodsaaklik dat die navorser vir homself moet afvra: Wat is dit wat ek wil navors? Hoe moet ek dit navors?

Een van die belangrikste vrae wat die navorser vir homself sal moet afvra is: "Sal die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram wel die vlak van skoolgereedheid van vroeë skoolbeginners kan help bevorder?"

Volgens McNiff en Whitehead (2005) moet die navorser ook tussen korttermyn- en langtermynkwessies onderskei. Vir die doel van hierdie navorsing was die navorser se korttermyn doelwit die ontwikkeling en evaluering van 'n skoolfasiliteringsprogram, terwyl sy langtermyn doelwit is om skoolgereedheid te bevorder by daardie leerders wat nie skoolgereed is nie. Hy moet weet wat om te doen om daardie doelwitte te bereik.

Verder moet die navorser besin oor wie almal by die navorsingsprojek betrek moet word, hoe ander persone betrokke gaan raak en hoe met hulle gekommunikeer gaan word. Volgens Armstrong en Moore (2004), McNiff en Whitehead (2005) kan daar verskeie persone by die navorsing betrek word, elk met 'n verskillende rol en funksie.

Vervolgens word die verskillende rolspelers wat by die navorser se navorsingsprojek betrek gaan word, sowel as hul rol en funksie, kortliks bespreek.

- *Navorsingsdeelnemers*

Die navorser moet besluit oor wie die deelnemers moet wees wat terugvoering kan gee oor kwessies soos die volgende: of al die leeruitkomstes voldoende gedek is; die leerstof praktykgerig is en welvoorsiening maak vir alle kulture en verskillende leeromgewings; die taalgebruik duidelik en verstaanbaar is; die hoeveelheid materiaal genoegsaam is; die leer- en ondersteuningsmateriaal nuttig en waardevol vir die opvoeder is, ensovoorts (WKOD, 2006b). Hier beoog die navorser om van 'n vraelys gebruik te maak, sodat die graad een opvoeders nie net die bruikbaarheid van die leerprogramme moet kan beoordeel nie, maar ook vir die navorser van enige ander nuttige wenke en idees kan voorsien. In hierdie geval was die navorser baie bevoorreg, omdat die graad een opvoeders wat hy by sy studie betrek het, oor die algemeen baie ervare opvoeders is.

Vervolgens word bespreek watter kundiges betrokke by die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram was.

- *Medewerkende kollegas*

Aangesien die navorser nêrens 'n skoolfasiliteringsprogram kon vind wat aan die hand van die NKV-riglyne uitgewerk is nie, het hy besluit om 'n multifunksionele span

kundiges by die ontwikkeling van sodanige skoolfasiliteringsprogram te betrek. Die span het uit die volgende lede bestaan:

- Die navorser as spanleier/fasiliteerder;
- 'n Grondslagfase kurrikulumadviseur, wat moes toesien dat die programme aan die NKV-riglyne voldoen;
- Drie graad een opvoeders wat vertrouwd is met die inhoud en implementering van die NKV;
- Twee arbeidsterapeute, wat insette aangaande veral motoriese vaardighede gelewer het;
- 'n Hoof van 'n spesiale skool wat goed met vroeë kindontwikkeling en die akkommodering van leerders met spesiale onderwysbehoefte vertrouwd is;
- 'n Grondslagfase-kundige wat baie kennis en ervaring aangaande vroeë kindontwikkeling het.

Wanneer kollegas besluit om saam te werk, kan hulle byvoorbeeld 'n gesamentlike standpunt teenoor 'n spesifieke aangeleentheid wat van nasionale en/of provinsiale belang is inneem en dan besluit om dit as medewerkers aan te pak (Armstrong & Moore, 2004).

Die navorser se motivering vir die samestelling van die multifunksionele span kundiges was dan om leerprogramme te ontwikkel wat moontlik nasionaal en/of provinsiaal waarde tot die onderwysstelsel sou kon toevoeg. Die diversiteit van die kundiges sou kon bydra dat al die kennis, vaardighede en ingesteldhede waaroor die skoolbeginner behoort te beskik, by die program ingesluit sou word.

Die navorser het terdeë besef dat alle aangeleenthede wat op die navorsing betrekking gehad het, deeglik opgeteken moes word. Vir hierdie doel is van 'n navorsingsdagboek gebruik gemaak, wat vervolgens bespreek sal word.

### **5.2.2.6 *Begin navorsingsdagboek***

Die gebruik van 'n navorsingsdagboek of veldnotas is volgens Armstrong en Moore (2004) en Koshy (2005) 'n baie belangrike hulpmiddel in aksienavorsing, omdat dit gebruik kan word vir die optekening van gebeure, nuwe idees en die navorsingsproses self. Die navorsingsdagboek se inligting is veral belangrik by die optekening van bevindinge wat nie deur middel van 'n vraelys of empiriese ondersoek vasgestel kon word nie. Hierdie dagboek is eintlik die joernaal van die bevindinge deur die aksienavorsing. Die reflektiewe proses wat betrokke is by die skryf van 'n dagboek, dra ook by tot die professionele ontwikkeling van die navorser. Die navorser kan byvoorbeeld betekenisvolle gebeure gedurende sy observasie of spesifieke situasies, sowel as sekere gevoelens, neerstip (Armstrong & Moore, 2004).

Die navorser het uit die staanspoor vir hom so 'n dagboek aangelê en op 'n gereelde basis belangrike en relevante inligting aangeteken en daarop gereflekteer, ten einde sy navorsing te rig en te versterk.

Die navorser het ook moontlike teikendatums ten opsigte van die volgende aangeteken, nl.:

- Wanneer met die opleiding van graad een opvoeders in die toepassing van die assesseringsinstrument, wat by die toets en hertoets van leerders gebruik moes word, begin kon word;
- Watter tyd van die dag dit moontlik gedoen sou kon word;
- Wanneer die voortoetsing moes begin en eindig;
- Wanneer daar met die programimplementering begin kon word;
- Wanneer die programimplementering moontlik afgehandel sou wees;
- Wanneer opvoeders met die hertoetsing van leerders moes begin en klaar wees;
- Wanneer opvoeders die progamevalueringsvraelyste moes begin en voltooi, ens.

- Belangrike onderhoude wat met belanghebbende persone, wat by die projek betrokke was, gevoer is, is ook aangeteken.

### **5.2.3 Stap 2 - Vestiging van konsultasie**

Hierdie stap in die aksienavorsingsproses is volgens Armstrong en Moore (2004) van kritieke belang, aangesien dit op al die belangrike rolspelers, wat in die uitvoering van die aksienavorsingsproses betrokke is, betrekking het. Indien daar in hierdie fase van beplanning iets sou skeefloop, kan dit die hele navorsingsproses kelder.

#### **5.2.3.1 Vestig groep**

Volgens Armstrong en Moore (2004) is die vestiging van 'n klein groep mense, wat vir die volle duur van die projek saam met die navorser gaan werk, van groot belang. Daarom het die navorser besluit om vir die volle duur van die studie én totdat die finale afrondingswerk gedoen is, met 'n multifunksionele span kundiges saam te werk, soos wat alreeds in die vorige hoofstuk genoem en bespreek is. Die rasionaal vir hierdie besluit was dat die navorser, na gesprekvoering met verskeie graad een opvoeders en kurrikulumadviseurs, tot die gevolgtrekking gekom het dat die drie leerprogramme slegs deur kundiges op die gebied van vroeë kindontwikkeling ontwikkel sou kon word. Omdat die leerprogramme vir leerders van alle kulture ontwikkel moes word, moes die navorser voorsiening maak dat opvoeders wat klasse met 'n diverse, kulturele samestelling onderrig, sowel as persone verteenwoordigend van ander kulture, deel van die multifunksionele span vorm.

Volgens Armstrong en Moore (2004) is dit onafwendbaar dat daar in baie gevalle 'n groepleier of projekteier moet wees. In hierdie geval was die navorser die projekteier vir die volle duur van hierdie studie.

By die keuse van die deelnemers wat betrek sou word, is 'n ewekansige seleksiestrategie gevolg, sodat leerders en skole verteenwoordigend van die bevolkingsamestelling moes wees. Die beskikbare inligting van graad een leerders is gebruik om 'n beeld van die algemene situasie by primêre skole van die streek (Metropool Noord), waar die navorser werksaam is, te vorm.

### **5.2.3.2 Konsultasie met betrokkenes by die implementering van die program**

Armstrong en Moore (2004) beskou konsultasie met diegene wat ook by die implementeringsproses betrokke is, as die kritieke beginpunt van die navorsingsproses. Gedurende hierdie stadium van die beplanningsproses is die navorser en sy multifunksionele span besig met die identifisering van kundiges, wat die beoogde navorsing as waardevol, relevant en betekenisvol vir die teikengroep sal beskou. Volgens Koshy (2005) moet die basiese doelstelling van aksienavorsing die ondersteuning van die navorser/(s) wees, wat 'n indiepte studie aangaande 'n aspek van praktykverbetering loods en deur middel van ondervinding leer.

Na die bestudering van beskikbare inligting van graad een leerders om 'n beeld van die algemene situasie by primêre skole in Metropool Noord te vorm, is op 'n ewekansige seleksiestrategie, vir die eksperimentele sowel as die kontrolegroep skole, besluit.

Die skoolhoofde van al 21 skole is alreeds gedurende Oktober 2004 besoek en 'n uiteensetting van die navorsingsprojek en die omvang en besonderhede daarvan, is met elke skoolhoof en die graad een opvoeders bespreek. Daar is onder meer verduidelik watter skole onderskeidelik die eksperimentele en kontrolegroepe sou vorm. Aan elke personeellid is ook verduidelik dat deelname vrywillig is en dat rekords van die gesprekke gehou sou word. Die skoolhoofde, sowel as die graad een opvoeders van al 21 skole, was baie opgewonde oor die studie en het toe mondelings hul bereidwilligheid verklaar om betrokke te raak.

Na vestiging van die groep, het die navorser met onderskeidelik opvoeders van die eksperimentele en kontrolegroepe gekonsulteer, waartydens die primêre doel van die studie breedvoering met hulle bespreek is. Die eksperimentele groep is onder andere ingelig dat hulle van die skoolfasiliteringsprogram voorsien sou word, wat in hul klasse geïmplementeer én evalueer moes word.

Die navorser stem saam met Koshy (2005) dat die kwaliteit van onderrig en leer, deur die implementering van die skoolfasiliteringsprogram (in hierdie geval in graad een klasse), in 'n groot mate van die opvoeders sal afhang.



### **5.2.3.3 Verkry toestemming**

Om aksienavorsing te laat realiseer, behels ook die betrokkenheid van ander mense, ongeag of daar individueel of kollektief gewerk word. Die navorser moet dus seker maak dat hy oor die nodige toestemming beskik én die samewerking van alle belanghebbendes het. Die verkryging van toestemming is volgens Costello (2003) baie belangrik, veral wanneer daar met kinders gewerk word.

Volgens Costello (2003) mag geen vorm van observasie óf enige vorm van programimplementering gedoen word, mits daar nie toestemming daarvoor verleen is nie. Nadat 'n volledig gemotiveerde brief aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement geskryf is en die rasionaal van die beoogde studie daarin verduidelik is, het die Direkoraat: Navorsing, positief daarop reageer. Na die ontvangs van bevestigende antwoorde van al die skole wat betrokke by die navorsingsprojek sou wees, is 'n afskrif van die toestemmingsbrief, wat die navorser van die Wes-Kaap Onderwysdepartement se Direkoraat: Navorsing ontvang het, aan elke skoolhoof en graad een opvoeder gegee.

### **5.2.3.4 Dink oor etiese kwessies**

Volgens Costello (2003) en Koshy (2005) is dit baie belangrik om etiese riglyne te volg wanneer navorsing gedoen word. Weens die feit dat kinders as belangrike deelnemers in die navorsingsproses beskou word, behoort etiese kwessies sentraal tot enige vorm van navorsing wat met vroeë kindontwikkeling verband hou, te staan (Roberts-Holmes, 2005). Sodra ander persone as deelnemers en potensiële bronne van dataversameling by navorsing betrek word, raak dit 'n etiese kwessie en word toestemming benodig (Armstrong & Moore, 2004). Volgens Burton en Bartlett (2005) en McNiff en Whitehead (2005) kan die hele kwessie van etiek in onder meer die volgende twee kategorieë saamgevat word, naamlik:

- Beskerming van deelnemers
- Versekering van geloofwaardigheid.

Vervolgens word elkeen van hierdie twee kategorieë kortliks bespreek.

*(i) Beskerming van deelnemers*

By die verlening van toestemming vir die navorsingsprojek, het die WKOD ook versoek dat geen persoon(e) of organisasie(s) se name genoem sal word by die bekendmaking van navorsingsresultate nie, mits skriftelike toestemming daartoe verleen is. Die navorser het ook aan hierdie versoek voldoen. In die geval van mense is nommers aan hulle toegeken en in die geval van skole, simbole. Daar is ook aan hulle gestel dat indien hulle vrywillig wil onttrek, hulle toegelaat sou word om dit te kan doen.

*(ii) Versekering van geloofwaardigheid*

Dit is belangrik dat mense moet weet dat hulle die navorser ten volle kan vertrou. 'n Goeie reputasie en persoonlike integriteit is van uiterste belang, sowel as betroubaarheid en die hantering van andere met respek. Wanneer mense sien dat die navorser se geloofwaardigheid bo verdenking is, sal dit moontlik 'n positiewe uitwerking op die beoogde navorsing hê. Betrokkes by die navorsing moet meegedeel word dat die navorser graag van hulle wil leer en die hele navorsingsproses baie leersaam vind. Die navorser moet te alle tye taakgerig bly, maar besef dat dit beter in spanverband as in isolasie gedoen kan word (Koshy, 2005).

Om geloofwaardigheid te verseker is dit noodsaaklik dat ouers en leerders ingelig word rakende hul rol en funksie in die navorsingsproses. Deur middel van kommunikasie aan die leerders en hul ouers, bied dit die navorser die geleentheid om geloofwaardigheid te vestig. Spesiale sorg is ook gedra dat die manier(e) waarop inligting ingewin en resultate bekend gemaak word, bo verdenking sal wees.

Die volgende kan as riglyne dien om geloofwaardigheid te verseker (Koshy, 2005):

- Verkry altyd die deelnemers aan die navorsingsprojek se toestemming. Wanneer data aangaande kinders ingesamel word, kan hul ouers daarvoor ingelig word. Dieselfde reëlings geld vir kollegas, lede van die plaaslike onderwysdepartement, ouers en ander regeringsamptenare.

- Verduidelik die doel van die navorsing. Omdat die resultate van aksienavorsing gewoonlik vir praktykverbetering aangewend word, is dit heel onwaarskynlik dat daar van deelnemerkant af enige weerstand daarteen sal wees.
- Hanteer werklike name en die identiteite van die subjekte met die nodige vertroulikheid.
- Indien u van voorneme is om nuwe idees bekend te stel en intervensies met leerders te doen, moet hulle ouers daarvoor ingelig word.
- Wees sensitief vir beide leerders en ouers se gevoelens en persepsies. Dit is veral van belang as die intervensieprogramme juis ontwikkel is vir diegene wat as minder bevoorreg beskou word. Dit moet duidelik gemaak word dat almal by die navorsingsprogram sal baatvind.
- Wanneer die ondersoek sosiaal sensitiewe aspekte behels, behoort u ekstra pogings aan te wend om die doel en objekte daarvan met die deelnemers te deel.

Die navorser het tydens sy projek aan hierdie riglyne voldoen.

### **5.2.4 Stap 3 - Samewerking**

Volgens Koshy (2005) bied aksienavorsing heelwat geleenthede vir meewerking of samewerking. Samewerking of meewerking hou in die meeste gevalle die sleutel tot sukses. Die navorser beskou hierdie afdeling van die aksienavorsing as uiters belangrik, omdat dit deeglike beplanning van beide die opvoeders en die navorser verg - beide as belangrike rolspelers in die suksesvolle implementering én uitvoering van die navorsingproses.

#### **5.2.4.1 Gesamentlike beplanning**

Die navorser het na verlening van amptelike goedkeuring vir sy projek, elkeen van die 21 skole wat daarby betrek sou word, besoek toe die skole in Januarie 2005 heropen het. Die eerste belangrike aspek rakende die projek, was die gesamentlike beplanning met al 21 skole se graad een opvoeders oor die teikengroep wat by die studie betrek sou word. Dit is duidelik aan die opvoeders gestel dat, slegs leerders

wat voor of op 30 Junie 2005 ses jaar oud sou word, by die studie betrek moes word. Ten einde dit te verseker, het al 21 skole se opvoeders ooreengekom om voor of op 31 Januarie 2005 'n naamlys met leerders se geboortedatums vir kontroledoelindes aan die navorser beskikbaar te stel. Die navorser het die skole besoek en die geboortedatums gekontroleer.

'n Volgende belangrike beplanningsaspek het behels die opleiding van graad een opvoeders in die toepassing van die assesseringsinstrument. Daar is in samewerking met die opvoeders ooreengekom dat die navorser hulle op vasgestelde dae en tye waarop ooreengekom is, hul by hul onderskeie skole sou oplei. Die navorser het oor 'n periode van 11 dae twee skole se graad een opvoeders per dag opgelei. Die tydsduur per opleidingsessie was ongeveer 45 minute. 'n Ander belangrike beplanningsaspek, het die voor- en natoetsing van die sogenaamde 5½ jariges behels.

Omdat die navorser as sielkundige vir die WKOD werk, het hy in sy interaksie met opvoeders oor die jare heen tot die besef gekom dat, opvoeders verbonde aan skole, dwarsdeur die jaar baie bedrywig is.

Na deeglike gesprekvoering met die graad een opvoeders, is daar gesamentlik besluit dat die voortoetsing van leerders teen die einde van Februarie 2005 afgehandel sou wees. Die versekering is ook aan die navorser gegee dat die natoetsing van dieselfde leerders teen die einde November 2005 ook afgehandel sou wees. Met die insameling van die toetsgegewens by die 14 eksperimentele skole, is die data van 420 leerders ingesamel. By die 7 kontrole skole is 229 leerders se data ook ingesamel.

Na die afhandeling van reeds genoemde belangrike aspekte, word daar nou oorgegaan tot die stappe wat tydens die programimplementering gevolg is.

#### **5.2.4.2 Programimplementering aan die hand van 'n rooster**

Na gesamentlike beplanning met die graad een opvoeders aangaande aspekte soos genoem en bespreek onder 5.2.4.1, was die implementering van die skoolfasiliteringsprogram die volgende belangrike besprekingspunt.

Die navorser het met die opvoeders van die 14 eksperimentele ooreengekom dat hy tydens die insameling van die toetsgegevens (voortoetsing) aan die einde van Februarie, twee skole per dag sou besoek en aan opvoeders opleiding aangaande die toepassing van die skoolfasiliteringsprogram verskaf. In totaal het die navorser 41 graad een opvoeders in die toepassing van die skoolfasiliteringsprogram opgelei. Die opvoeders van die 7 kontroleskole het geen programmateriaal ontvang nie, máár daar is met hulle ooreengekom dat hulle na die hertoetsing van hulle skole se leerders elkeen 'n afskrif van die skoolfasiliteringsprogram sou ontvang.

Die feit dat die navorser oor die algemeen met baie ervare opvoeders te doen gehad het, wat almal opleiding in die implementering van die NKV ontvang het, het die opleidingsproses aansienlik vergemaklik.

Opvoeders het verstaan dat hulle die skoolfasiliteringsprogram, wat uit 2 046 bladsye bestaan, as bykomende ondersteuningsmateriaal met hul daaglikse beplanning moes integreer.

Die drie afsonderlike leerprogramme, wat gesamentlik die skoolfasiliteringsprogram vorm, het bestaan uit 'n beplanningsbladsy met aktiwiteite wat volledig uitgewerk is, werksvulle vir leerders om te help verseker dat hulle die betrokke leeruitkomst met hul onderskeie assesseringstandaarde bereik het en leerondersteuningsmateriaal vir opvoeders bedoel met/tydens die aanbieding van lesse. Omdat daar so baie materiaal was, is daar na konsultasie met die 41 graad een opvoeders, sowel as die multifunksionele span, besluit om elke vier weke 'n leeruitkoms van elkeen van die drie leerprogramme (Geletterdheid bestaan uit ses; Gesyferdheid uit vyf en Lewensvaardighede uit vier leeruitkomste), by elkeen van die 14 eksperimentele skole af te lewer. Dit sou aan opvoeders genoegsaam tyd gee om daardeur te werk en dit by hul eie daaglikse beplanning te integreer.

Aan die hand van 'n vasgestelde rooster in oorlegpleging met die 41 graad een opvoeders is die drie leerprogramme soos volg aan opvoeders voorsien:

- 1 - 9 Maart 2005 (Leeruitkoms 1 van Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede)

- 5 - 8 April 2005 (Leeruitkoms 2 van Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede)
- 3 - 6 Mei 2005 (Leeruitkoms 3 van Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede)
- 6 - 10 Junie 2005 (Leeruitkoms 4 van Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede)
- 18 - 22 Julie 2005 (Leeruitkoms 5 van Geletterdheid en Gesyferdheid)
- 22 - 26 Augustus 2005 (Leeruitkoms 6 van Geletterdheid).

Vervolgens word daar oorgegaan tot die bespreking van die monitering van programimplementering.

#### **5.2.4.3 Monitering van programimplementering**

*"Monitoring is about keeping track of what is happening"* (McNiff & Whitehead, 2005:62). Omdat die fokus van die aksie die navorser is, is dit daarom nie net belangrik om te weet wat hy doen nie, maar ook hoe hy die leer van ander beïnvloed. Kessel (1979) is van mening dat dit ewe belangrik is om te weet wat die leerders binne die program ervaar en doen, as hoe hulle leer en vorder. Volgens Kessel (1979) behoort die vernaamste waarde van programmonitering die bydrae wat dit tot programontwikkeling kan lewer te wees, en nie soseer die identifisering van suksesse en mislukkings nie. Ten opsigte van die leerders self moet besef word watter bydrae hulle, afkomstig uit sosiaal- en kultureel verskillende agtergronde, tot die program lewer.

Tydens skoolbesoeke het die navorser 'n punt daarvan gemaak om die graad een opvoeders van die 14 eksperimentele skole te besoek. Die navorser het tydens sy besoeke gereeld verneem hoe dit met die implementering van die drie leerprogramme gaan en of opvoeders dalk enige probleme aangaande die programimplementering ondervind. Leerder werksboeke en portefeuljes is ook tydens skoolbesoeke besigtig en ongestruktureerde onderhoude met sommige leerders gevoer, of selfs van observasie as tegniek gebruik gemaak. Volgens Opie (2005) bied ongestruktureerde onderhoude geleentheid vir die insameling van groot

hoeveelhede inligting. Die persoon met wie die onderhoud gevoer word, kry onder meer die geleentheid om hul eie idees, gevoelens, insigte, verwagtinge of houdings te ontwikkel en uit te druk. Ander voordele verbonde aan ongestruktureerde onderhoude is dat dit baie buigsaam is, die rigting van die onderhoud onvoorspelbaar is en dat onverwagse inligting ook ingewin kan word. Ten opsigte van die 7 kontroleskole, wat geen programme gekry het nie, kan die navorser noem dat hy dié skole vir die volle duur van die navorsingsproses, een keer per maand besoek het.

Soos wat McNiff en Whitehead (2005) aanbeveel, het die navorser dus met programimplementering ook van observasie as voorbeeld van monitering gebruik gemaak.

#### **5.2.4.4 *Monitering en evaluering van verandering***

Tydens gesprekvoering met graad een opvoeders is verneem dat hulle die leerondersteuningsmateriaal baie sinvol gevind het en dat leerderwerkswelle, wat deel van die leerprogramme is, ook by die leerders se portefeuljes ingesluit is.

Van die graad een opvoeders het die leerprogramme vir hul onderskeie skole se leerondersteuningsfasiliteerders gegee, sodat hulle op 'n individuele basis of selfs in groepsverband dié graad een leerders wat baie swak was, deur middel van gespesialiseerde hulpverlening verder kon help.

Dit was vir die navorser en die multifunksionele span 'n positiewe stap wat betref die optimale bevordering van leerders se skoolgereedheid én die hulpverlening aan leerders met moontlike leerstoornisse.

Van die opvoeders het selfs te kenne gegee dat die manier en wyse waarop die drie leerprogramme deur die multifunksionele span uitgewerk is, hulle ook met hul eie daaglikse beplanning en voorbereiding van aktiwiteite gehelp het.

'n Verdere positiewe nadraai was dat leerondersteuningsfasiliteerders by die betrokke skole baie positief op die drie leerprogramme reageer het en te kenne gegee het dat nie net graad een leerders nie, maar leerders vanaf Grade R-3 deur middel van die programme gehelp kan word. Volgens hulle is die programme baie

deeglik en uiters volledig uitgewerk en leerondersteuningsfasiliteerders het nou ook vir die eerste keer 'n bron van ondersteuning, wat aan die hand van die NKV uitgewerk is.

Al bogenoemde positiewe terugvoering het volgens die graad een opvoeders 'n positiewe uitwerking op menige leerders se skoolastiese prestasie gehad. As gevolg van die feit dat die assesseringstandaarde in verskillende vlakke afgewentel was, het meegehelp dat leerders op hul vlak van funksionering "ontmoet" en progressief verder gehelp en ontwikkel kon word, totdat hulle die vereiste assesseringstandaarde van graad een kon bemeester het.

#### **5.2.5 Stap 4 - Verander saam**

Volgens Armstrong en Moore (2004) behels hierdie stap die moontlike invloed wat die skoolfasiliteringsprogram op die rolspelers wat by die aksienavorsing betrokke is, kan hê en hoe dit tot moontlike praktykverbetering kan aanleiding gee.

##### ***5.2.5.1 Konsultasie met groep en andere wat deur verandering geaffekteer word***

Na afloop van die voltooiing van die programimplementering, het die navorser 'n geheeloorsig van die proses, tydens twee klustervergaderings met die 14 eksperimentele skole se graad een opvoeders en hul skoolhoofde, probeer verkry. Dit was vir die navorser baie belangrik om vas te stel hoe opvoeders, leerders en ouers die proses beleef en ervaar het.

Baie opvoeders het te kenne gegee dat hulle die skoolfasiliteringsprogram as basis vir die daaropvolgende jaar se beplanning gaan gebruik. Hul motivering was onder meer dat leerder werkvelle en die leerondersteuningsmateriaal baie konkreet en praktykgerig is, vir veral die swakker leerder.

Volgens baie van die opvoeders was sommige leerders met wie se ouers daar tydens oueraande gesels is, ook baie beïndruk met die praktiese aktiwiteite wat hulle in hul kind(ers) se boek(e) gesien het.

Opvoeders in ander streke het van die skoolfasiliteringsprogram verneem en het by die navorser verneem of hulle dit ook kon bekom.



'n Verdere positiewe aspek was ook dat baie opvoeders openlik te kenne gegee het dat hulle nie oor die tyd óf kreatiwiteit beskik om self sulke programme uit te werk nie.

Met bogenoemde kompliment, het die navorser tot die besef gekom dat die hele navorsingsproses vir hom, sy multifunksionele span, asook vir die leerders, opvoeders en ouers, die moeite werd was.

### **5.2.5.2 Kritiese reflektoring**

Opvoeders verbonde aan Afrikaansmedium skole, het egter wel hul misnoeë te kenne gegee omdat die drie leerprogramme net in Engels beskikbaar was, ten spyte van die navorser se verduideliking voordat met die intervensieproses begin is.

Opvoeders verbonde aan isiXhosa skole het onder meer aanbeveel dat by die finale afronding van die drie leerprogramme, daar toegesien moes word dat ontwikkelde leerderwerkswelle en leerondersteuningsmateriaal aan hulle kulturele vereistes moet voldoen. Nes die Afrikaanssprekende opvoeders, wou hulle weet of die programme ook in isiXhosa vertaal kon word.

Volgens enkele opvoeders was daar ook ouers wat ontevrede was oor die feit dat hul kinders vir 'n tweede keer geassesseer is. Aangesien daar enkele opvoeders in die eksperimentele, sowel as kontroleskole was, wat weens praktiese redes verkies het om eerder hul leerders na skool te assesseer, het dié reëling sommige ouers verontrief.

Enkele opvoeders met baie groot graad een klasse, het ook te kenne gegee dat hulle by tye gevoel het dat die skoolfasiliteringsprogram té omvangryk en oorweldigend was. Hulle het onder meer aanbeveel dat, leervlakke 7, 8 en 9, wat betrekking op graad een se werk het, as 'n afsonderlike pakket saamgestel moes word.

### **5.2.5.3 Optekening van opsomming oor proses en uitkomst**

Uit die navorsing het dit geblyk dat die meeste opvoeders bly was dat hulle deel kon wees van die proses wat oor bykans 'n volle skooljaar gestrek het. In die meeste gevalle het dit ook tot hul eie persoonlike verryking bygedra. Enkele graad een

opvoeders het dit wel moeilik gevind om die programme by hul bestaande daaglikse werk te integreer. Hulle het ook te kenne gegee dat hulle geensins kreatiewe mense is nie. Benewens isiXhosa sprekende opvoeders, was daar ook enkele opvoeders wat van mening was dat sekere tekeninge/sketse in die leer- en onderrigondersteuningsmateriaal, dalk aantrekliker en op die leerder se belangstellingsvlak kon wees. Enkele opvoeders het ook te kenne gegee dat oorvol klasse hul taak bemoeilik het om individuele aandag aan veral baie swak leerders te skenk. Sommige opvoeders het erken dat hulle probleme ten opsigte van moedertaalonderrig ondervind het. Baie leerders word in Engels (Huis taal) onderrig, terwyl hul moedertaal eintlik Afrikaans of isiXhosa is. Dit bring gevolglik mee dat sodanige leerders weens hul karige Engelse woordeskat sekere instruksies nie kon verstaan nie en gevolglik skolasties nie optimaal kon funksioneer nie.

Die volgende positiewe terugvoering oor die programme is van die opvoeders ontvang:

- Baie opvoeders het te kenne gegee dat hulle nou oor die nodige leerstof beskik om leerders wat nie skoolgereed was nie, se skoolgereedheid te help bevorder. Vanaf 2006 sou hulle byvoorbeeld ook meer tyd tot hul beskikking kon hê om die leerstof saam met hul weeklikse en daaglikse beplanning te integreer.
- Die drie leerprogramme is deeglik beplan, uitgewerk en kindgerig. Die aktiwiteite wat vir elke assesseringstandaard uitgewerk is, is baie nuttig en bruikbaar.
- 'n Beduidende persentasie van die opvoeders het ook gevoel dat dié drie leerprogramme in Graad R geïmplementeer moet word, sodat daar eerder voorkomend opgetree moet word om leerders se skoolgereed betyds te help bevorder.
- Van die opvoeders het ook gevoel dat hierdie programme aan dagmoeders en Educare studente beskikbaar gestel moet word, omdat dit so omvangryk en deeglik uitgewerk is. Die gevoel is dat jong kinders met moontlike leerstoornisse vroegtydig geïdentifiseer en gehelp kan word. Dit is dan ook in lyn met nasionale beleid oor VKO.

- Opvoeders voel ook dat leerondersteuningsopvoeders in skole met kleiner groepies leerders werk en daarom die programme nuttig kan gebruik om leerders te help ondersteun. Omdat elke assesseringstandaard in nege verskillende vlakke afgewentel is, maak dit daarom ook voorsiening om die leerder te onderrig en op sy funksioneringsvlak te ondersteun. Soos wat die leerder vorder, kan die leerstof aangepas word totdat die leerder aan byvoorbeeld graad een se assesseringstandaarde voldoen. Indien nodig, kan die programme ook in die hele grondslagfase (Graad R-3) as ondersteuningsmateriaal gebruik word.
- Omdat die verskillende aktiwiteite in lesformaat uitgewerk is, kan dit ook deur klasassistentie gebruik word om leerders wat dit benodig te help ondersteun.
- Enkele opvoeders het ook, soos genoem en bespreek is, aangedui dat die programme in Afrikaans, sowel as isiXhosa beskikbaar gestel moet word.
- Byna al die opvoeders het aangedui dat die programme vir alle skole beskikbaar gestel moet word, omdat dit opvoeders kan help met die beplanning van hul leerprogramme, werkskedules en lesse.

#### **5.2.5.4 Herassesseer situasie**

Volgens Herbst (1989) kan praktykverbetering slegs effektief geskied, indien die probleme wat tydens die programimplementering geïdentifiseer is, by die verdere toepassing van die program(me) in ag geneem word. Die mening word deur die onderskeie rolspelers gehuldig dat die skoolfasiliteringsprogram, na aanleiding van die kritiese reflektoring en ander reeds genoemde aanbevelings, verder aangepas behoort te word. Dit sou help meebring dat die program provinsiaal en/of selfs nasionaal aan alle skole beskikbaar gestel sou kon word, ten einde alle leerders se stand van skoolgereedheid te help bevorder.

Omdat elke skool en gemeenskap 'n unieke karakter het, sal die implementering sensitief ten opsigte van eie behoeftes moet wees en dit ook waarskynlik nodig wees om self aanpassings op gepaste wyse te maak.

Volgens McNiff en Whitehead (2005) word navorsing ook gedoen met die oog op die beskikbaarstelling van nuwe kennis. Die beste aksienavorsingsprojekte is juis waar die navorser tot die gevolgtrekking kan kom dat nuwe kennis gegenerer is, vir beide die praktyk en leer.

In 'n volgende stap kan die navorser besluit om ander belanghebbendes in te lig aangaande die uitkoms van die navorsingsprojek (McNiff & Whitehead, 2005). Deur dit te doen, word die breër publiek die geleentheid gegun om die navorser se praktykverbetering uit te toets en daardeur te leer, indien hulle dit sou verkies. Volgens McNiff en Whitehead (2005) is dit baie belangrik dat die navorser vooraf duidelikheid moet hê aangaande die teikengroep vir wie die programme, soos in hierdie geval, ontwikkel word. In die onderwysopset is dit belangrik dat sodanige nuwe kennis deel van heelskool-ontwikkeling sal vorm. Skole kan dan transformeer in inrigtings vir opvoedkundige welvaart, waar onderwys as 'n proses van groei en ontwikkeling van alle deelnemers beskou kan word.

### **5.3 EVALUERING VAN DIE SKOOLFASILITERINGSPROGRAM DEUR OPVOEDERS**

Die ontwikkeling van 'n vraelys en die bewoording van die vrae is volgens Burton en Bartlett (2005) van kardinale belang tydens die beoordeling van programme, veral ten einde die suksesvolheid daarvan te help bepaal. Corbetta (2003) is weer van mening dat die formulering van 'n vraelys 'n moeilike taak is, aangesien daar geen vasgestelde reëls is wat die navorser moet volg nie. Corbetta (2003) stel wel voor dat die navorser se fokus duidelik moet wees en dat hy kennis moet dra van die teikengroep op wie die vraelys toegepas gaan word. In hierdie geval is die vraelys ontwikkel vir Graad een opvoeders, verbonde aan die 14 eksperimentele skole. Corbetta (2003) is van mening dat die navorser presies moet weet hoekom hy van 'n vraelys gebruik maak, aangesien die suksesvolle uitvoering daarvan deur die tipe inligting wat die navorser verlang, bepaal word. Die tipe vrae wat geformuleer is, het betrekking op die praktykverbetering van die aksienavorsingsproses. In die verband kan die navorser noem dat, ten spyte van die feit dat hy 'n gekwalifiseerde assessor is, die relevansie van die vrae vir die doel van sy studie ook deur drie lede van die multifunksionele span, wat by kurrikulumopleiding betrokke was, gekontroleer is.

Elke vraag wat die navorser geformuleer het, is volgens Corbetta (2003) se aanbeveling duidelik en met 'n spesifieke doel voor oë.

Omdat die WKOD versoek het dat respondente se anonimiteit beskerm moes word, is vraelyste naamloos aan die navorser terugbesorg na die programimplementering. Aangesien leerderassessering in die Grondslagfase aan die hand van die nasionale kodes se vierpuntskaal geskied, is daar besluit om ook vir die doel van hierdie progamevaluering hiervan gebruik te maak. In tabel 5.2 verskyn die nasionale kodes oor die rapportering van leerderprestasie. Na versameling van die data, het die navorser dit onmiddellik begin analiseer. Aangesien resultate volgens Coberta (2003) gewoonlik visueel deur middel van grafieke voorgestel word, het die navorser besluit om dit so te laat doen, omdat daar vir die doel van sy studie onder meer van beskrywende en inferensiële statistiese metodes gebruik gemaak moes word.

Nasionale kode	Beskrywing van leerderbevoegdheid
4	Uitstaande/Uitstekende prestasie
3	Bevredigende prestasie
2	Gedeeltelike prestasie
1	Nie verlangde prestasie behaal nie

**Tabel 5.2: Nasionale Kodes vir rapportering oor leerderprestasie (DvO, 2005b:9)**

Vervolgens volg die 22 vrae wat opvoeders aan die hand van die nasionale kodes moes beoordeel. Die vrae is presies dieselfde by al drie programme. Vraelyste is in Afrikaans en Engels aan opvoeders vir evaluering beskikbaar gestel.

Die volledige vraelys verskyn in *proefskrif bylae B*.

1	Die leeruitkomste is gedek	1	2	3	4
2	Elke assesseringstandaard ( <i>levels</i> 1-9) is progressief afgebreek aan die hand van die ontwikkelingsielkunde	1	2	3	4
3	Die leerstof is praktykgerig	1	2	3	4
4	Die leerstof voldoen aan die vereistes, soos deur die NKV bepaal word	1	2	3	4
5	Die leerstof maak voorsiening vir alle kulture en verskillende leeromgewings / onderrigomstandighede	1	2	3	4

6	Die leerstof vul ons leerprogramme, werkskedules en lesplanne aan	1	2	3	4
7	Elke vlak ( <i>levels</i> 1-9) is duidelik verstaanbaar wat betref kennis, vaardighede, materiaal benodig, aktiwiteite ens. Dit lees maklik en ek verstaan dit. Vlakke volg op mekaar	1	2	3	4
8	Die leerder werksvulle is prakties toepaslik	1	2	3	4
9	Die leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) vir die opvoeder is nuttig en waardevol	1	2	3	4
10	Ek is tevrede met die integrasie van die verskillende leeruitkomste	1	2	3	4
11	Die taalgebruik is duidelik en verstaanbaar vir my	1	2	3	4
12	Die hoeveelheid materiaal is genoegsaam	1	2	3	4
13	Hierdie materiaal sou deur Graad R opvoeders gebruik kon word om leerders se vlakke van ontwikkeling te bepaal en hulle dan op 'n hoër vlak te kry	1	2	3	4
14	Hierdie materiaal sou ook as ondersteuningsmateriaal gebruik kon word in die res van die grondslagfase	1	2	3	4
15	Leerondersteuningsopvoeders sou ook dié materiaal met vrug kon gebruik om leerders met leerstoornisse te help	1	2	3	4
16	Die leeruitkomste is professioneel uitgewerk deur die multifunksionele span kundiges	1	2	3	4
17	Die leerstof kan ook vir ander graad een opvoeders van waarde wees	1	2	3	4
18	Ek kon die leerstof met groot sukses in my eie klas gebruik	1	2	3	4
19	Die leerstof het die assesseringsproses sinvol gemaak	1	2	3	4
20	Die leerstof het my gehelp om elke leerder se vlak van ontwikkeling te bepaal	1	2	3	4
21	Die leerstof het beplanning vergemaklik en onderrig meer effektief gemaak	1	2	3	4
22	Leerders het baat gevind by die leerstof	1	2	3	4

Vervolgens word daar oorgegaan tot die empiriese evaluering van die skoolfasiliteringsprogram.

## 5.4 EMPIRIESE EVALUERING VAN DIE SKOOLFASILITERINGSPROGRAM

### 5.4.1 Die navorsingsontwerp

Empiriese evaluering behels volgens Opie (2005) die insamel en die verwerking van data. Dit kan as 'n oorkoepelende term beskou word, waartydens daar van verskillende tegnieke gebruik gemaak kan word in die uitvoering daarvan.

Met die empiriese evaluering van die program is daar vir die doel van hierdie studie van *beskrywende* en *inferensiële* statistiese tegnieke gebruik gemaak. Volgens Opie (2005) behels beskrywende statistiek die beskrywing of opsomming van 'n aantal observasies. Die gebruik van persentasies of getalle by sodanige beskrywing(s) hang af van die grootte van die steekproef. Inferensiële statistiek, aan die ander kant, behels weer die organisering van groot getalle observasies en word gebruik by die maak van afleidings van die populasie waarvan dit geselekteer is. Afleidings word gemaak deur middel van toetse wat op die steekproef gebaseer is, maar wat verteenwoordigend is van die populasie waaruit dit geselekteer is. Inferensiële statistiek vereis verder die bestudering van die data wat versamel is, sodat die tipe analitiese metode wat gebruik moet word, bepaal kan word.

In hierdie studie was die onafhanklike veranderlike die skoolfasiliteringsprogram. Die afhanklike veranderlike is die ontwikkeling van die vroeë skoolbeginners se ontwikkelingstake, wat onderliggend aan skoolgereedheid is. Die ontwikkelingstake wat in hierdie verband by vroeë skoolbeginners geïdentifiseer is, is:

- motoriese ontwikkeling
- visueel-perseptuele ontwikkeling
- ouditief-perseptuele ontwikkeling
- gesyferdheid
- geletterdheid
- emosionele en
- sosiale ontwikkeling.

Ten einde die effek van die onafhanklike veranderlike op die vroeë skoolbeginners se ontwikkelingstake, wat onderliggend aan skoolgereedheid is te bepaal, is veertien

skole se onderouderdom-leerders, wat verteenwoordigend van die bevolkingsamestelling is, op 'n ewekansige wyse geselekteer. Die veertien skole se onderouderdom-leerders is vervolgens ewekansig aan die sewe behandelingswyses, wat uit elk van die ontwikkelingsvaardighede bestaan, toegewys. Soos alreeds genoem, is alle 5½ jariges by die onderskeie veertien skole by die ondersoek betrek. Die empiriese evaluering het (i) 'n voormeting, (ii) die toepassing van die drie leerprogramme (wat bekend staan as die skoolfasiliteringsprogram) en (iii) 'n nameting na verloop van agt maande ingesluit. Daar is hoofsaaklik van t-toetse en variansie-analise gebruik gemaak om verskille tussen toetstellings, hetsy tussen groepe (kontrole of eksperimenteel) of voor-en nametings, te ondersoek.

Ten einde die impak van die fasiliteringsprogram op leerders te meet, is slegs die eksperimentele groep aan die fasiliteringsprogram blootgestel en is vergelykings tussen eksperimentele en kontrolegroepe, op nametingsvlak, gebruik om afleidings aangaande die impak van die program te maak. Ten einde egter geldige afleidings op hierdie manier te maak, is dit noodsaaklik dat die eksperimentele en kontrolegroepe op voormetingsvlak vergelykbaar is, met ander woorde geen groep moet beduidend sterker as 'n ander groep op enige van die ontwikkelingsvaardighede wees nie. Indien daar vooraf-verskille tussen groepe is, kan afleidings oor die impak van die fasiliteringsprogram nie gemaak word, deur slegs nametingsresultate tussen die eksperimentele en kontrolegroepe te vergelyk nie en moet voormetingsresultate dan ook in ag geneem word.

Om vir hierdie vooraf-verskille te kompenseer, is daar twee opsies naamlik: Eerstens kan die eksperimentele en kontrolegroep op verskiltellings,<sup>1</sup> in plaas van nametingtellings alleen, vergelyk word. (hierna genoem: "verskiltelling-metode"). In hierdie geval sal *groter verskiltellings* by die eksperimentele groep aanduidend wees van 'n beduidende impak van die fasiliteringsprogram op leerders van die eksperimentele groep. Tweedens kan die eksperimentele en kontrolegroep op verbandsterktes tussen metingstyd (voor- of nameting ) en toetsprestasie vergelyk word. Die koëffisiënt wat hiervoor gebruik word is die eta koëffisiënte (hierna genoem "verbandsterkte-metode"). In hierdie geval sal 'n beduidende impak

---

<sup>1</sup> Verskille tussen na en voormetingsresultate



geïmpliseer word deur 'n *sterker verband* by die eksperimentele - as die kontrolegroep.

Met vergelykende variansie-analise, nadat die verlore leerders weggelaat is uit die voortoetsingsresultate, is gevind dat die twee groepe wel van mekaar verskil op die totale toets. Verskille is ook gevind op van die individuele ontwikkelingsvaardighede. Die eksperimentele groepe was deurentyd sterker as die kontrolegroep.

Hoewel genoemde twee metodes, naamlik verskiltelling-metode en verbandsterkte-metode tot dieselfde gevolgtrekking sal lei, wat betref die impak van die fasiliteringsprogram, is besluit om beide metodes te volg. Die voordeel hiervan is dat addisionele inligting verkry word deur die grootte van die verbandskoëffisiënte te vergelyk, wat waardevol is vir vergelykings van impak van die program op die verskillende ontwikkelingsvaardighede.

#### **5.4.2 Toepassing van die program**

Die skoolfasiliteringsprogram is sedert die begin van Maart 2005 tot en met die einde van Oktober 2005 eksperimenteel by 14 skole ingestel en 420 leerders is aan intervensie blootgestel.

Die 41 opvoeders van die 14 eksperimentele skole is nie net almal toepaslik opgelei vir die grondslagfase nie, maar het ook almal opleiding ontvang in die NKV. Soos alreeds vroeër in hoofstuk drie genoem is, is die drie leerprogramme volgens nasionale riglyne ontwikkel. Opvoeders is, gedurende die agt maande wat die drie leerprogramme toegepas is, voorsien van aktiwiteite (lesse) wat volledig uitgewerk is, leerondersteuningsmateriaal, sowel as werkvelle vir praktiese toepassing en vaslegging. Die 7 kontrole-skole het uiteraard geen stimulasie materiaal ontvang nie, behalwe vir die feit dat die navorser dié skole elk een keer per maand besoek het om oor die leerders se skolastiese vordering te verneem. Na afloop van die hertoetsing van die leerders, het die navorser die 7 kontroleskole besoek en hulle van al drie die leerprogramme se stimulasie materiaal voorsien.

### 5.4.3 Hipotesestelling

Die volgende hipotese is onderliggend aan die studies. Ter verkorting word die hipotese slegs geformuleer vir *motoriese ontwikkelingsvaardighede*. Neem in ag dat dit egter herhaal word vir elk van die ontwikkelingsvaardighede, binne elk van die die groepe hipoteses hieronder, onderskeidelik (a), (b) en (c) genoem.

#### a) Hipotese aangaande verskille tussen groepe op voormetingsvlak

$H_{01}$ : Daar is geen beduidende verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep, ten opsigte van *motoriese ontwikkelingsvaardighede*, op voormetingsvlak nie.

$H_{A1}$ : Daar is 'n beduidende verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep, ten opsigte van *motoriese ontwikkelingsvaardighede*, op voormetingsvlak.

#### b) Hipotese aangaande verskille tussen voor- na nametings<sup>2</sup>

$H_{01}$ : Nametings verskil nie beduidend van voormetings op *motoriese ontwikkelingsvaardighede* nie.

$H_{A1}$ : Nametings, ten opsigte van *motoriese ontwikkelingsvaardighede*, is beduidend groter as voormetings van *motoriese ontwikkelingsvaardighede*.

#### c) Hipotese aangaande verskille tussen groepe op verskiltellings<sup>3</sup>

$H_{01}$ : Verskiltellings ten opsigte van *motoriese ontwikkelingsvaardighede* verskil nie tussen die eksperimentele en kontrolegroepe nie.

$H_{A1}$ : Verskiltellings ten opsigte van *motoriese ontwikkelingsvaardighede* is beduidend groter by die eksperimentele- as die kontrolegroep.

Wat betref verbandsterkte tussen toetstyd (voor- of nameting) en motoriese ontwikkelingsvaardighede, soos gemeet deur die eta-koëffisiënt, sal slegs van beskrywende statistiek gebruik gemaak word om die verbande te rapporteer, aangesien inferensiële tegnieke nie hierop van toepassing is nie.

---

<sup>2</sup> Toegepas op beide eksperimentele en kontrolegroep

<sup>3</sup> Word verkry deur nameting minus voormeting

#### **5.4.4 Die verwerking van die data**

Die data is met behulp van SPSS-sagteware ontleed.

### **5.5 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is daar beskryf hoe die voorgestelde skoolfasiliteringsprogram geïmplimenter is en hoe dit by wyse van aksienavorsing en empiriese navorsing geëvalueer is.

In die volgende hoofstuk sal die navorser die bevindings van die studie bespreek, tot sekere gevolgtrekkings kom en aanbevelings maak.

## HOOFSTUK 6

# BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 6.1 INLEIDING

Ten einde die toepaslikheid van 'n skoolfasiliteringsprogram vir vroeë skoolbeginners in die Wes-Kaap te bepaal, is die program prakties toegepas en deur opvoeders, sowel as empiries, geëvalueer.

### 6.2 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

#### 6.2.1 Bevindinge ten opsigte van die aksienavorsing

Aksienavorsing was die basis vir die eksperimentele toepassing van die skoolfasiliteringsprogram by die vroeë skoolbeginners. Na afloop van die praktiese implementering van die drie leerprogramme, wat as die skoolfasiliteringsprogram gedien het, is aan elke graad een opvoeder van die veertien eksperimentele skole drie vraelyste gegee om die drie leerprogramme aan die hand van die puntetoekenning te evalueer, soos in hoofstuk 5 aangedui.

Aanvanklik het daar 41 graad een opvoeders aan die praktiese implementering van die drie leerprogramme deelgeneem. Na afloop van die programimplementering, was 40 van die opvoeders beskikbaar vir die evaluering van die programme. Een opvoeder was weens kraamverlof nie beskikbaar nie.

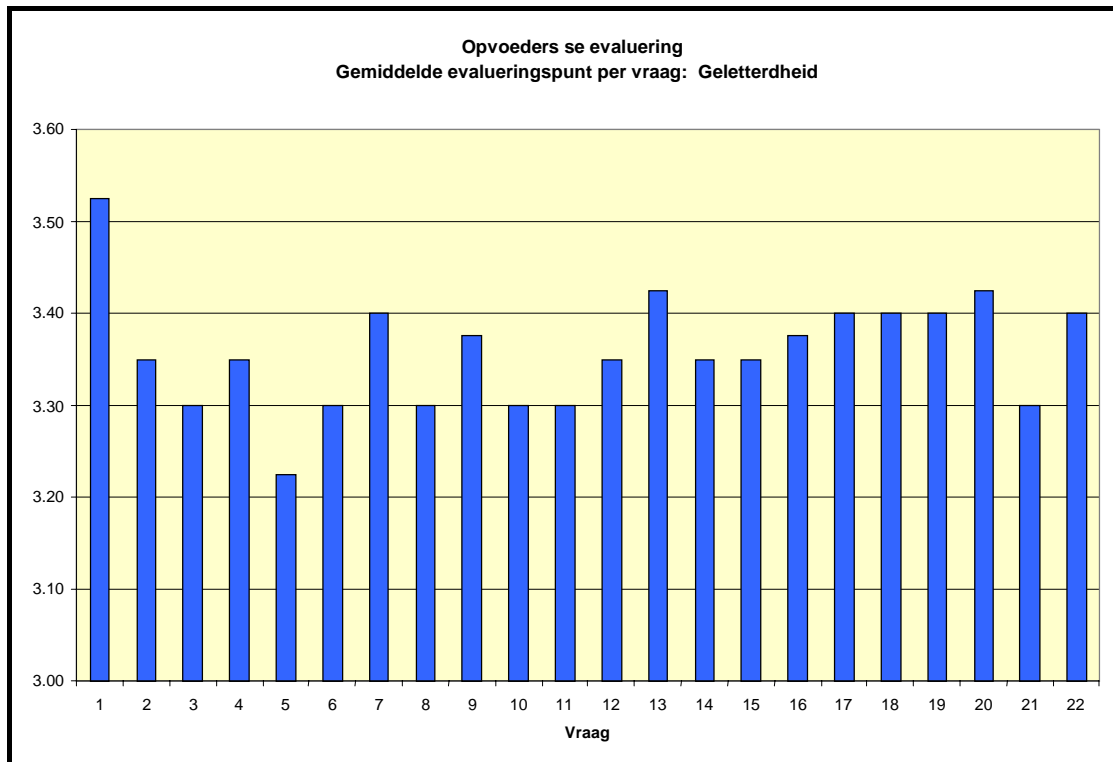
Volgens Opie (2005) is daar baie bruikbare metodes waarop inligting aan mense verduidelik kan word. Een metode is om van staafgrafieke gebruik te maak. Die voordeel van hierdie metode is dat sommige mense dit makliker vind om ruimtelike verhoudings tussen voorwerpe in te sien, in vergelyking met numeriese verhoudings. Vervolgens word die drie leerprogramme aan die hand van staafgrafieke, soos wat dit deur die opvoeders geëvalueer is, bespreek en geïnterpreteer.

##### 6.2.1.1 Geletterdheid

Uit die staafgrafiek in figuur 6.1 kan afgelei word dat die evalueringspunt van die leerprogram Geletterdheid tussen  $> 3,20$  en  $< 3,55$  wissel, vir al 22 vroeë. Volgens die nasionale kodes het opvoeders die leerprogram baie positief geëvalueer. Enkele

uitstaande aspekte rakende die evaluering van die program, word vervolgens bespreek. Vir dié doeleindes word die vraag/stelling eers geformuleer en daarna volg die bespreking.

*Vraag 1: Die leeruitkomste is gedek.* Ten opsigte van vraag 1 was die opvoeders veral beïndruk met die feit dat al die leeruitkomste van die leerarea Huistaal volledig tydens die programimplementering gedek is.



**Figuur 6.1: Die gemiddelde evalueringpunt van die opvoeders per vraag: *Geletterdheid***

*Vraag 5: Die leerstof maak voorsiening vir alle kulture en verskillende leeromgewings / onderrigomstandighede.* Hier het, veral swart opvoeders, gevoel dat daar nie behoorlik voorsiening in die leerprogram vir leerders van alle kulture, met betrekking tot hul leeromgewings en onderrigomstandighede gemaak is nie. Boonop is daar ook baie leerders wie se huistaal byvoorbeeld Afrikaans of isiXhosa is en dan in dié geval in Engels onderrig word.

*Vraag 7: Elke vlak (levels 1-9) is duidelik verstaanbaar wat betref kennis, vaardighede, materiaal benodig, aktiwiteite ens. Dit lees maklik en ek verstaan dit. Vlakke volg op mekaar.* Wat hierdie vraag betref, was opvoeders oor die algemeen

tevrede met die manier waarop elke assesseringstandaard met sy nege verskillende leervlakke uitgewerk is. Dit was duidelik verstaanbaar in terme van vaardighede, kennis, houdings, materiaal benodig, aktiwiteite, ens. Die nege verskillende leervlakke volg ook progressief op mekaar en daar is kontinuïteit te bespeur.

*Vraag 13: Hierdie materiaal sou deur Graad R opvoeders gebruik kon word om leerders se vlakke van ontwikkeling te bepaal en hulle dan op 'n hoër vlak te kry.* Graad een opvoeders is van mening dat, aangesien Graad R vanaf 2010 verpligtend vir alle leerders gaan wees, Graad R-opvoeders hierdie program sal kan gebruik om leerders se geletterdheidsvaardighede te help ontwikkel en sodoende skoolgereed help bevorder.

*Vraag 17: Die leerstof kan ook vir ander graad een opvoeders van waarde wees.* Aangesien die leerprogramme volgens die NKV-riglyne ontwikkel is, sou opvoeders van ander skole ook dié leerprogram met vrug in hul onderskeie skole kon gebruik.

*Vraag 18: Ek kon die leerstof met groot sukses in my eie klas gebruik.* Opvoeders het oor die algemeen gevoel dat die leerprogram Geletterdheid vir hulle waardevol was in die bevordering van leerders se vlak van skoolgereedheid.

*Vraag 19: Die leerstof het die assesseringsproses sinvol gemaak.* Opvoeders was van mening dat omdat die leerprogram Geletterdheid, aan die hand van die NKV-riglyne ontwikkel is, dit hulle baie kon help in die assessering van leerders ten opsigte van die onderskeie leeruitkomste met hul assesseringstandaarde.

*Vraag 20: Die leerstof het my gehelp om elke leerder se vlak van ontwikkeling te bepaal.* Opvoeders was van mening dat die leerprogram waardevol was, deurdat dit hulle gehelp het om elke leerder se ontwikkelingstand te help bepaal. Indien 'n leerder 'n beduidende agterstand ten opsigte van Geletterdheid sou toon, kon die leerprogram hulle help met die ontwikkeling van 'n individuele ondersteuningsprogram vir sodanige leerder(s).

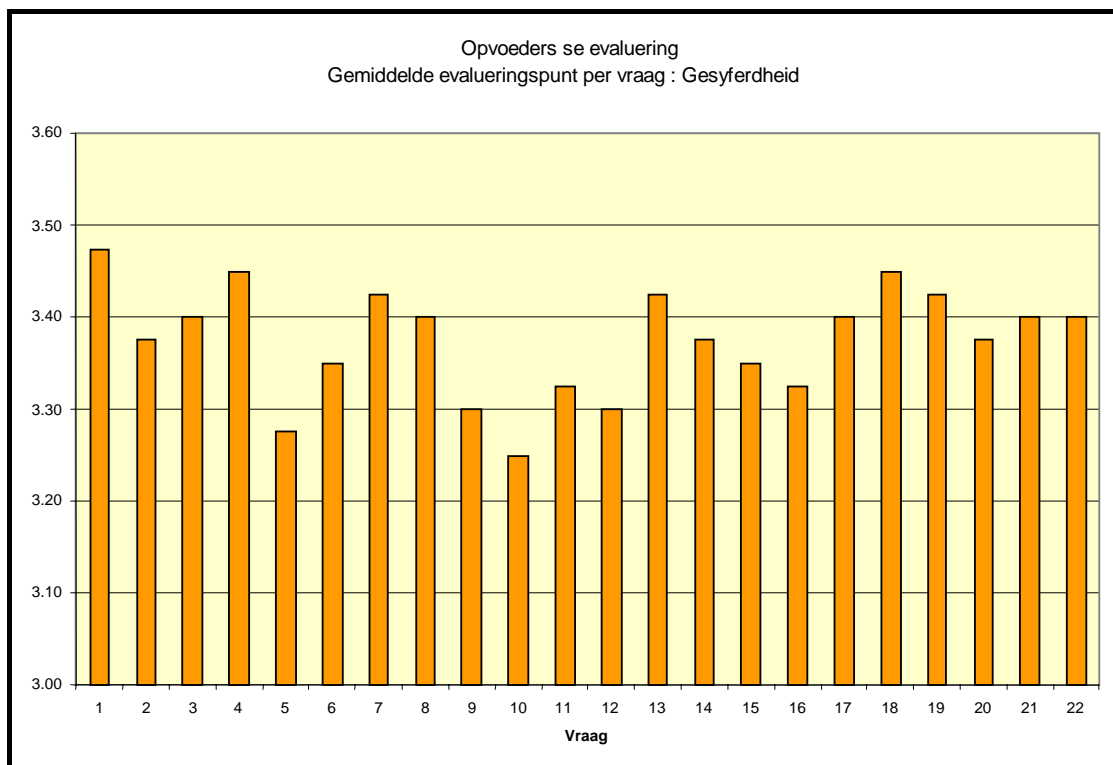
*Vraag 22: Leerders het baat gevind by die leerstof.* Opvoeders was oor die algemeen van mening dat, danksy die leerprogram Geletterdheid, baie leerders se algemene taalontwikkeling heelwat gedurende die loop van die jaar verbeter het. Dit kon gevolglik daartoe bydra dat hulle aan die leerarea (Tale - Huistaal) se leeruitkomste en assesseringstandaarde kon voldoen.

Die algemene afleiding wat die navorser aangaande hierdie leerprogram maak, is dat opvoeders baie in hul skik was met die manier waarop die program ontwikkel is, ten spyte van die kritiek ten opsigte van vraag 5, soos bespreek.

### 6.2.1.2 Gesyferdheid

Uit die staafdiagram in figuur 6.2 kan daar afgelei word dat die evalueringpunt van die leerprogram Gesyferdheid, soos by die vorige leerprogram ook tussen  $> 3,20$  en  $< 3,50$  wissel, vir al 22 vrae. Volgens die nasionale kodes het opvoeders die leerprogram ook baie positief geëvalueer. Enkele uitstaande aspekte van die program sal ook bespreek word. Vir dié doeleindes word die vraag/stelling eers geformuleer en daarna volg die bespreking.

*Vraag 1: Die leeruitkomste is gedek.* Ten opsigte van vraag 1 was die opvoeders veral beïndruk met die feit dat al die leeruitkomste van die leerarea Wiskunde volledig tydens die programimplementering gedek is.



**Figuur 6.2: Die gemiddelde evalueringpunt van die opvoeders per vraag: Geslyferdheid**

*Vraag 4: Die leerstof voldoen aan die vereistes, soos deur die NKV bepaal word.* Omdat kognitiewe vaardighede so belangrik is ten opsigte van die bemeestering van sekere wiskundige konsepte, was graad een opvoeders oor die algemeen baie tevrede met die ontwikkeling van die leerprogram se aktiwiteite. Aangesien hulle kreatiwiteit in die ontwikkeling van die program kon bespeur, het hulle ook gevoel dat die leerprogram vir hulle baie waardevol is ten opsigte van die bevordering van belangrike wiskundige vaardighede, waarvoor leerders behoort te beskik.

*Vraag 5: Die leerstof maak voorsiening vir alle kulture en verskillende leeromgewings / onderrigomstandighede.* Hier het, veral swart opvoeders, gevoel dat daar nie behoorlik voorsiening in die leerprogram vir leerders van alle kulture, met betrekking tot hul leeromgewings en onderrigomstandighede, gemaak is nie.

*Vraag 7: Elke vlak (levels 1-9) is duidelik verstaanbaar wat betref kennis, vaardighede, materiaal benodig, aktiwiteite ens. Dit lees maklik en ek verstaan dit. Vlakke volg op mekaar.* Wat hierdie vraag betref, was opvoeders oor die algemeen tevrede gewees met die manier waarop elke assesseringstandaard met sy nege verskillende leervlakke uitgewerk is. Dit was duidelik verstaanbaar in terme van vaardighede, kennis, houdings, materiaal benodig, aktiwiteite, ens. Die nege verskillende leervlakke volg ook progressief op mekaar en daar is kontinuïteit te bespeur.

*Vraag 10: Ek is tevrede met die integrasie van die verskillende leeruitkomst.* Van die opvoeders het gevoel dat daar nie genoegsame integrasie in die Gesyferdheidsprogram, ten opsigte van die verskillende vyf leeruitkomst, was nie. Hulle was van mening dat dit sou meebring dat sekere belangrike wiskundige vaardighede beter vasgelê sou kon word.

*Vraag 13: Hierdie materiaal sou deur Graad R opvoeders gebruik kon word om leerders se vlakke van ontwikkeling te bepaal en hulle dan op 'n hoër vlak te kry.* Graad een opvoeders is van mening dat, aangesien Graad R vanaf 2010 verpligtend vir alle leerders gaan wees, Graad R-opvoeders hierdie program sal kan gebruik om leerders se gesyferdheidsvaardighede te help ontwikkel sodoende hul skoolgereedheid help bevorder.



*Vraag 18: Ek kon die leerstof met groot sukses in my eie klas gebruik.* Opvoeders het oor die algemeen gevoel dat die leerprogram Gesyferdheid vir hulle waardevol was in die bevordering van leerders se vlak van skoolgereedheid.

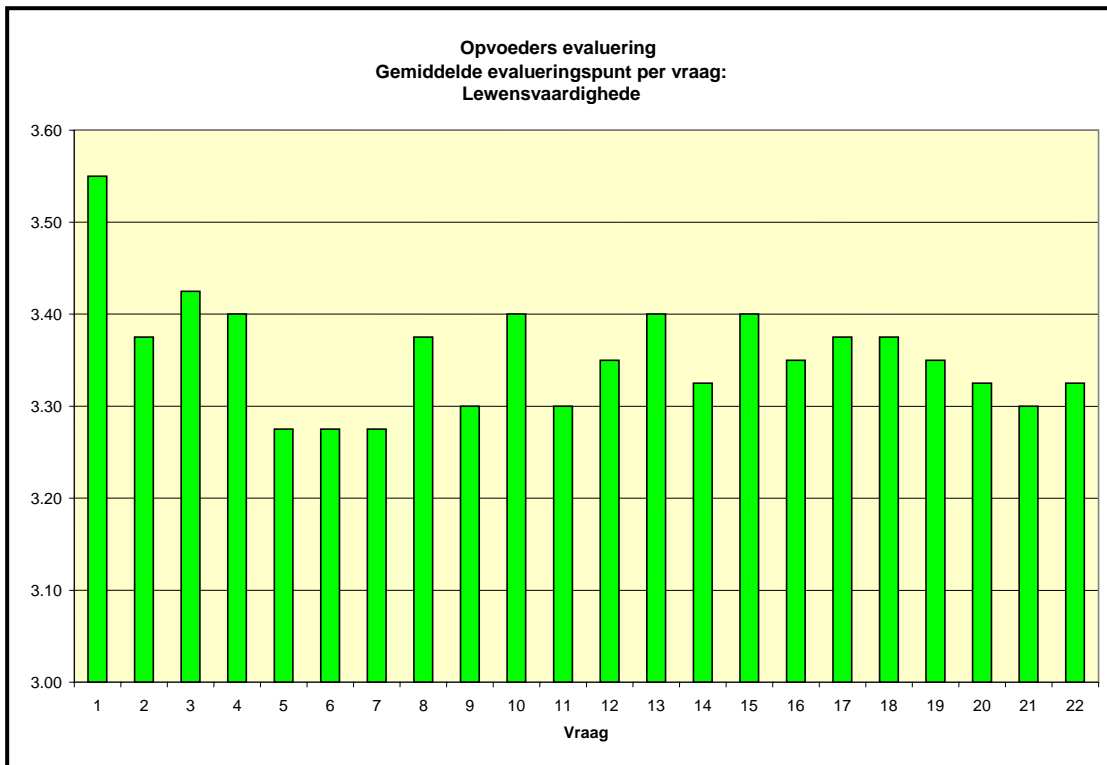
*Vraag 19: Die leerstof het die assesseringsproses sinvol gemaak.* Opvoeders was van mening dat, omdat die leerprogram Gesyferdheid aan die hand van die NKV-riglyne ontwikkel is, dit hulle baie kon help in die assessering van leerders ten opsigte van die onderskeie leeruitkomste en hul assesseringstandaarde.

Die algemene afleiding wat die navorser aangaande hierdie leerprogram maak, is dat opvoeders baie in hul skik was met die manier waarop die program ontwikkel is, ten spyte van die kritiek ten opsigte van vrae soos genoem en bespreek is.

### **6.2.1.3 Lewensvaardighede**

Uit die staafdiagram in figuur 6.3 kan daar afgelei word dat die evalueringpunt van die leerprogram Lewensvaardigheid, tussen > 3,25 en 3,55 wissel, vir al 22 vrae. Volgens die nasionale kodes het opvoeders dié leerprogram ook baie positief geëvalueer. Enkele uitstaande aspekte van die program word vervolgens bespreek. Vir dié doeleindes word die vraag/stelling eers geformuleer en daarna volg die bespreking.

*Vraag 1: Die leeruitkomste is gedek.* Ten opsigte van vraag 1 was die opvoeders veral beïndruk met die feit dat al die leeruitkomste van die leerarea Lewensoriëntering volledig tydens die programimplementering gedek is.



**Figuur 6.3: Die gemiddelde evalueringspunt van die opvoeders per vraag: Lewensvaardighede**

*Vraag 3: Die leerstof is praktykgerig.* Opvoeders was oor die algemeen van mening dat die leerstof nie net volgens die voorgeskrewe NKV-riglyne ontwikkel is nie, maar veral ten opsigte van die werksvulle en leer- en onderrigsteunmateriaal, vir beide leerder en opvoeder, van groot waarde was.

*Vraag 5: Die leerstof maak voorsiening vir alle kulture en verskillende leeromgewings / onderrigomstandighede.* Hier het, veral swart opvoeders, gevoel dat daar nie behoorlik voorsiening in die leerprogram vir leerders van alle kulture, met betrekking tot hul leeromgewings en onderrigomstandighede gemaak is nie. By die ontwikkeling van sekere aktiwiteite is daar nie altyd rekening gehou met die leerder wat hom in uiters swak omstandighede bevind nie.

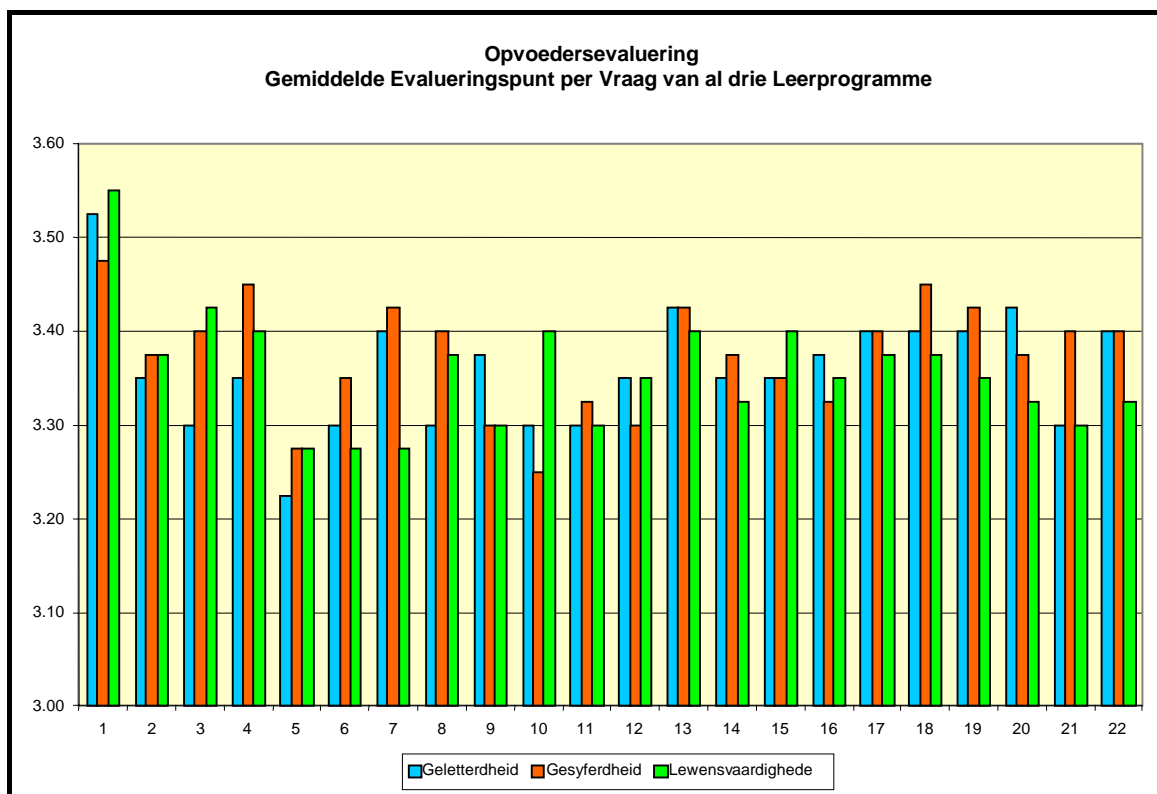
*Vraag 6: Die leerstof vul ons leerprogramme, werkskedules en lesplanne aan.* Enkele opvoeders was van mening dat die leerstof nie rekening gehou het met hul sosio-ekonomiese omstandighede nie.

Vraag 7: Elke vlak (levels 1-9) is duidelik verstaanbaar wat betref kennis, vaardighede, materiaal benodig, aktiwiteite ens. Dit lees maklik en ek verstaan dit. Vlakke volg op mekaar. Wat hierdie vraag betref, was daar wel enkele opvoeders gewees wat nie heeltemal tevrede was met die manier waarop elke assesseringstandaard met sy nege verskillende leervlakke uitgewerk is nie. Dit was, volgens hulle, nie duidelik verstaanbaar in terme van vaardighede, kennis, houdings, materiaal benodig, aktiwiteite, ensovoorts nie.

Die algemene afleiding wat die navorser aangaande hierdie leerprogram maak, is dat opvoeders baie in hul skik was met die manier waarop die program ontwikkel is, ten spyte van die kritiek ten opsigte van vroeë soos genoem en bespreek is.

#### 6.2.1.4 Vergelyking van evalueringe per vraag van al drie die leerprogramme

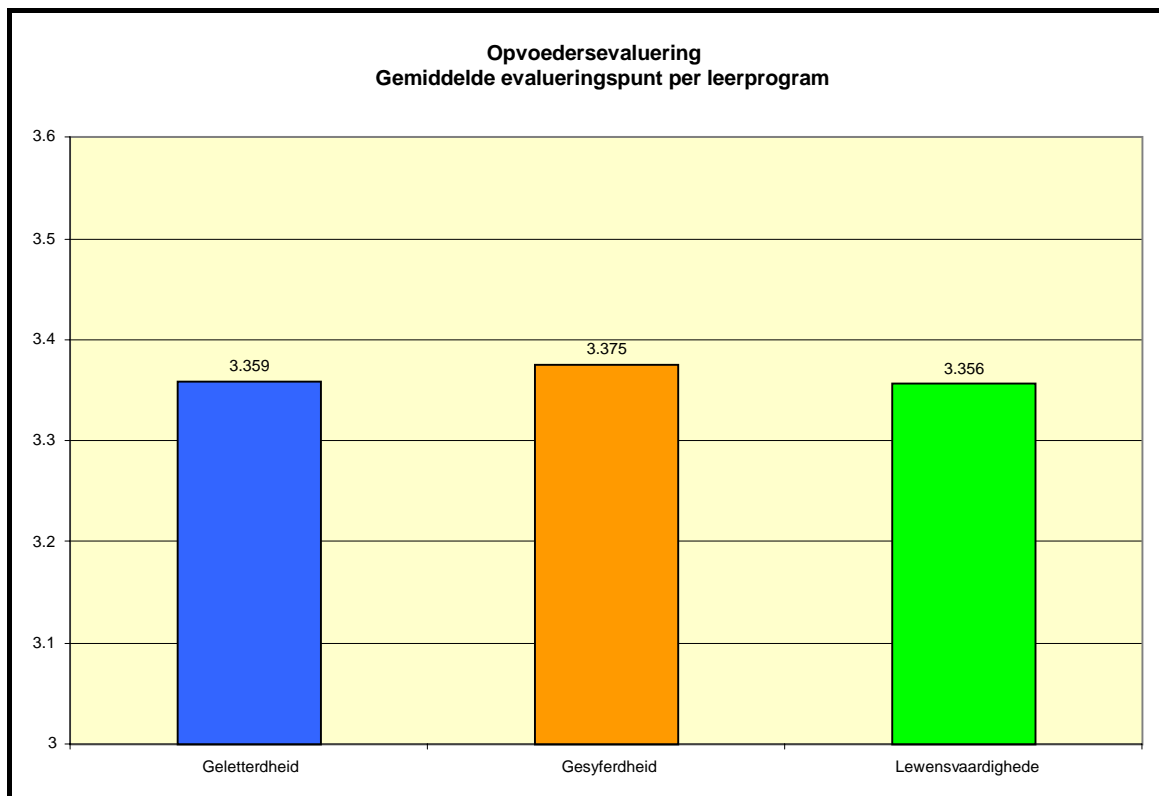
In die staafdiagram in figuur 6.4 kan daar gesien word hoe die gemiddelde punt per vraag en per leerprogram met mekaar vergelyk. Uit meegaande figuur kan die afleiding gemaak word dat opvoeders se evalueringe ten opsigte van die 22 vrae redelik konstant was, behalwe ten opsigte van vrae 3, 7, 10 en 21, waar evalueringe ten opsigte van sekere leerprogramme beter as ander was.



**Figuur 6.4: Gemiddelde evalueringpunt per vraag per leerprogram deur die opvoeders toegeken**

### 6.2.1.5 Samevattend

In die staafdiagram in figuur 6.5 is die vergelykende evaluering van die drie leerprogramme, soos deur die opvoeders geëvalueer. In rangorde van evaluering kan die afleiding gemaak word dat opvoeders die Gesyferdheidsprogram as die beste geëvalueer het, gevolg deur Geletterdheid en Lewensvaardighede. In die geval van laasgenoemde program, is die gemiddelde evalueringpunt op die vierpuntskaal (soos van toepassing op leerders in die Grondslagfase en die Intermediêre Fase) van die nasionale kodes, effens hoër as 83.75%. In terme van opvoedkundige evaluering, word 'n persentasiepunt van 83.75% gewoonlik as baie goed beskou (Staatskoerant no. 29626, 12 Februarie 2007). Die afleiding kan dus gemaak word dat die opvoeders die drie leerprogramme as baie goed en bruikbaar beskou. Die navorser is dus van mening dat die drie leerprogramme ook met groot vrug deur ander opvoeders gebruik sal kan word.



**Figuur 6.5: Voorstelling van die gemiddelde evalueringpunt per leerprogram deur die opvoeders**

Omdat die skoolfasiliteringsprogram deur opvoeders van *verskillende kulture* geëvalueer is, word bevindinge op grond van die navorsers se waarneming en gesprekvoering met rolspelers óók aangedui.

#### **6.2.1.6 Bevindinge op grond van waarneming en gesprekvoering**

As projekteier/fasiliteerder van die aksienavorsingsproses, kon die navorsers gedurende sy interaksie met al die verskillende rolspelers ook tot die volgende bevindinge kom aangaande die skoolfasiliteringsprogram. Die bevindinge is ook onder 5.2.5.3 in die vorige hoofstuk breedvoerig bespreek.

- Opvoeders was van mening dat die drie leerprogramme baie deeglik beplan, uitgewerk en kindgerig is. In baie van die beplande aktiwiteite kon hulle kreatiwiteit bespeur, veral ten opsigte van die leerprogram Gesyferdheid.
- Opvoeders was oor die algemeen van mening dat Graad R opvoeders die programme so gou moontlik moet kry, sodat hulle leerders in hul klasse se vlak van skoolgereedheid kan help bevorder en sodoende 'n voorkomende opvoedkundige funksie kan help vervul.
- Baie opvoeders was van mening dat dagmoeders en Educare studente ook die programme kan gebruik, omdat dit vanaf drie- tot sewejarige ouderdom strek.
- Baie opvoeders was van mening dat die programme ten opsigte van NKV-riglyne ook voldoen aan nasionale beleid en riglyne aangaande VKO.
- Leerondersteuningsopvoeders in skole het ook die drie leerprogramme besigtig en te kenne gegee dat hulle dit ook met groot vrug sal kan gebruik.
- Omdat die verskillende aktiwiteite in lesformaat uitgewerk is, kan klasassistenten dit ook gebruik wanneer hulle leerders help ondersteun, veral waar opvoeders baie groot klasse het.
- Gedurende interaksie met graad een opvoeders, het byna almal te kenne gegee dat die programme vir alle skole beskikbaar gestel moet word, omdat dit opvoeders kan help met die beplanning van hul leerprogramme, werkskedules en lesse.

Die gevolgtrekking waartoe die navorsers kom is dat die gemiddelde evalueringspunte vir elk van die drie verskillende leerprogramme, soos grafies in figuur 6.5 gesien kan word, asook die navorsers se bevindinge op grond van sy

interaksie met al die graad een opvoeders van die eksperimentele skole, tog komplementêrend tot mekaar is.

Vervolgens word daar nou oorgegaan tot die bespreking van die empiriese resultate.

## 6.2.2 Resultate van empiriese evaluering

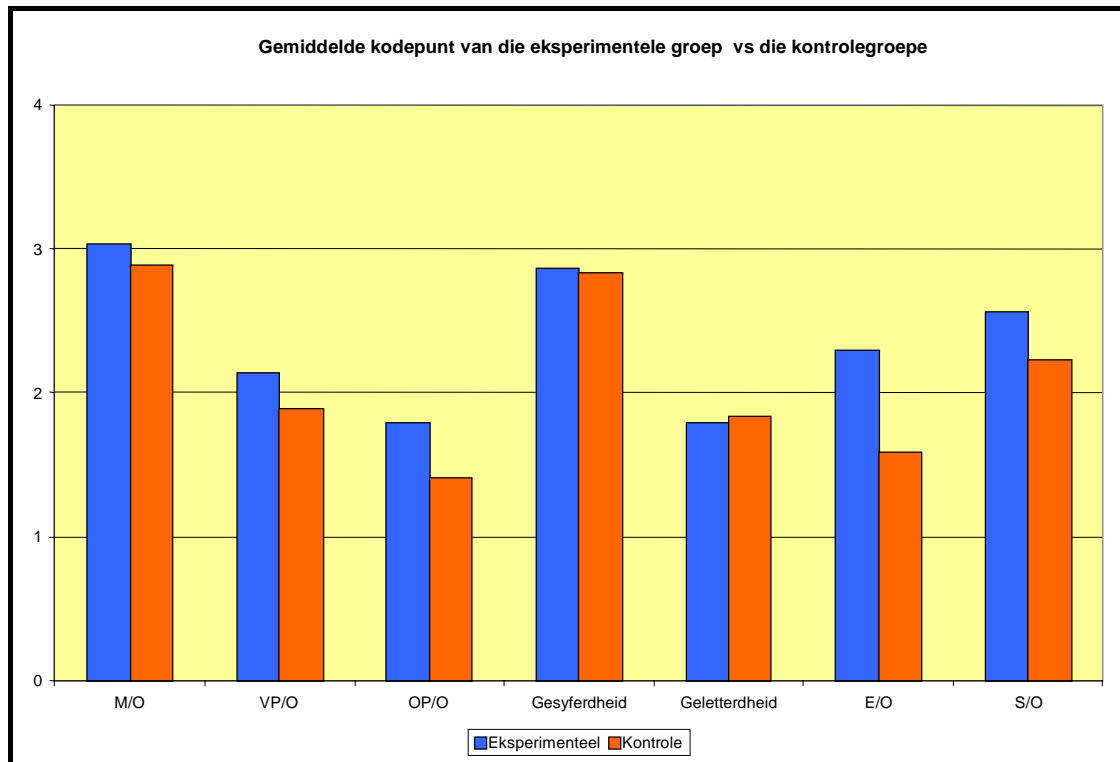
### 6.2.2.1 Vergelyking van die eksperimentele en die kontrolegroep op voormetingsvlak

Ontwikkelings-vaardigheid	SKw tussen groepe	SKw binne groepe	Vryheidsgrade	F-stat	p-waarde
Motoriese ontwikkeling	2.925	331.31	1/572	5.054	0.025
Visueel-perseptuele ontwikkeling	8.096	449.238	1/572	10.309	0.001
Ouditief-perseptuele ontwikkeling	18.465	728.044	1/572	14.507	0.000
Gesyferdheid	0.102	297.016	1/572	3.857	0.657
Geletterdheid	0.197	381.223	1/572	0.296	0.587
Emosionele ontwikkeling	64.703	1098	1/572	33.703	0.000
Sosiale ontwikkeling	15.432	1.144	1/572	13.483	0.000
Totale Skaal	43.727	1.230	1/3859	35.555	0.000

**Tabel 6.1: Variansie-analise van voortoetsingsresultate met die groep (eksperimenteel of kontrole) as die onafhanklike veranderlike**

### Bespreking

Daar is beduidende verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep op voormetingsvlak by al die ontwikkelingsvaardighede, behalwe *Gesyferdheid* en *Geletterdheid*. Hierdie inligting word grafies in die staafdiagram in figuur 6.6. weergegee.



**Figuur 6.6: Vergelyking van die eksperimentele en kontrolegroepe ten opsigte van al die ontwikkelingsvaardighede op voormetingsvlak**

### Bespreking

Die eksperimentele groep is sterker as die kontrolegroep ten opsigte van al die ontwikkelingsvaardighede, behalwe *Gesyferdheid* en *Geletterdheid*. By laasgenoemde bestaan daar geen beduidende verskil tussen die eksperimentele en die kontrolegroep nie.

Aangesien die eksperimentele en kontrolegroepe tydens voormeting nie direk vergelykbaar is nie, kan afleidings aangaande die impak van die program met nameting nie gemaak word, sonder om die verskille in ag te neem nie. Soos reeds in hoofstuk vyf verduidelik, is daar twee opsies om vir vooraf-verskille te kompenseer. (1) *Verskiltellings*, in plaas van slegs routellings, kan gebruik word om die eksperimentele en kontrolegroep te vergelyk. Groter verskiltellings by die eksperimentele groep sal dui op beduidende impak van die program (2) Tweedens kan *sterkte van verbande* tussen toetstyd (voor- en nameting) en toetsprestasie

gebruik word om vir 'n impak te toets. Sterker verbande by die eksperimentele groep as by die kontrolegroep sal op 'n beduidende impak dui.

Aangesien groter verskiltellings sterker verbande tot gevolg sal hê, behoort beide strategieë tot dieselfde gevolgtrekking te lei.

Alvorens die impak van die ontwikkelingsprogram met behulp van bogenoemde twee strategieë ondersoek word, word eers ondersoek ingestel na die mate van verbetering, al dan nie, van voor- en natoetsing. Dit word by beide die eksperimentele en kontrolegroep ondersoek.

<b>Ontwikkelingsvaardigheid</b>	<b>Voortoetsing</b>	<b>Natoetsing</b>	<b>t-statistiek</b>	<b>p-waarde</b>
Motoriese Ontwikkeling	3.049	3.622	12.674	0.000
Visueel-Perseptuele ontwikkeling	2.138	2.996	14.310	0.000
Ouditief-Perseptuele ontwikkeling	1.786	3.267	21.273	0.000
Syferkundigheid	2.868	3.395	11.347	0.000
Geletterdheid	1.795	2.647	15.879	0.000
Emosionele Ontwikkeling	3.295	3.492	14.471	0.000
Sosiale Ontwikkeling	2.573	3.619	16.299	0.000

**Tabel 6.2: Eksperimentele Groep: T-toets vir beduidendheid van verskille tussen voor- en nameting**

### **Bespreking**

Die nulhipoteses word by al die ontwikkelingsvaardighede verwerp, wat beteken daar is beduidende verbetering van voor- en natoetsing.

<b>Ontwikkelingsvaardigheid</b>	<b>Voortoetsing</b>	<b>Natoetsing</b>	<b>t-statistiek</b>	<b>p-waarde</b>
Motoriese Ontwikkeling	2.890	3.189	5.978	0.000
Visueel-Perseptuele ontwikkeling	1.890	2.311	7.923	0.000
Ouditief-Perseptuele ontwikkeling	1.417	2.211	11.174	0.000
Syferkundigheid	2.840	3.017	3.828	0.000
Geletterdheid	1.833	2.120	4.789	0.000
Emosionele Ontwikkeling	1.593	2.613	10.535	0.000
Sosiale Ontwikkeling	2.230	3.402	13.834	0.000

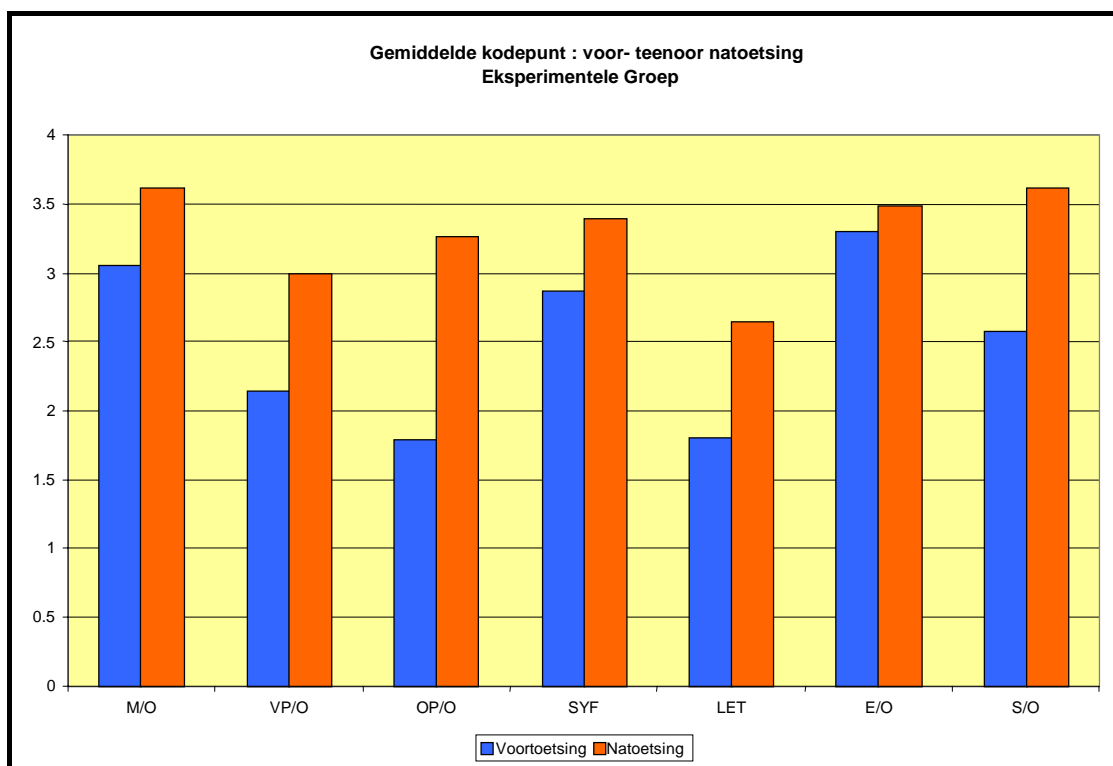
**Tabel 6.3: Kontrolegroep: T-toets vir beduidendheid van verskille tussen voor en nametings**



## Bespreking

Die nulhipoteses by al die ontwikkelingsvaardighede op die kontrolegroep word verwerp. Toetsresultate het hier ook verbeter van voor- en nametings. Dit kan moontlik aan die kontrolegroep se blootstelling aan die gewone graad een kurrikulum toegeskryf word.

Verbetering in resultate van voor- en natoetsing het by beide die eksperimentele en kontrolegroep plaasgevind. Voor- en natoetsingsresultate van die eksperimentele groep word grafies in figuur 6.7 voorgestel.



**Figuur 6.7: Grafiese voorstelling van die voor- en nametingsresultate van die eksperimentele groep**

### 6.2.2.2 Vergelyking van die eksperimentele en kontrolegroepe deur middel van verskiltellings

Vervolgens word die verskiltellings tussen die eksperimentele groep (groep met blootstelling) en die kontrolegroep (groep sonder blootstelling) met mekaar vergelyk. Die t-toets vir onafhanklike groepe word gebruik, aangesien dit die navorser in staat stel om 'n afleiding te maak van watter groep se verskiltellings die grootste is. Dit is

in teenstelling met ANOVA, wat slegs 'n afleiding aangaande beduidendheid van verskille maak.

Die hipoteses wat ondersoek word is:

$H_{01}$ : Verskiltellings van leerders in die eksperimentele groep (groep met blootstelling aan die skoolfasiliteringsprogram) verskil nie beduidend van leerders in die kontrolegroep (groep sonder blootstelling) nie.

$H_{A1}$ : Verskiltellings van leerders in die eksperimentele groep is beduidend groter as die van leerders in die kontrolegroep.

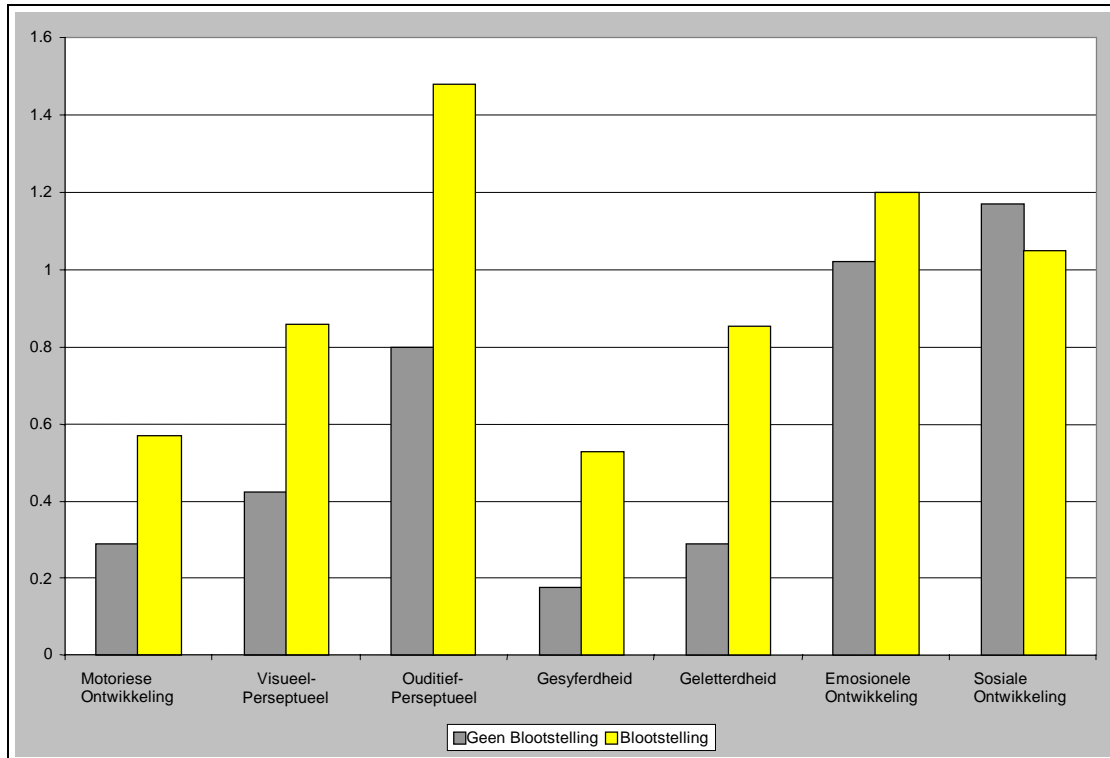
Bogenoemde hipoteses is dieselfde vir die verskiltellings ten opsigte van die volgende ontwikkelingsvaardighede: *motoriese, visueel-perseptuele, ouditief-perseptuele, gesyferdheid, geletterdheid, emosionele en sosiale*.

Ontwikkelings-vaardighede	Gemiddelde Verskiltellings: Eksperimenteel	Gemiddelde Verskiltellings: Kontrole	t-statistiek	p-waarde
Motoriese ontwikkeling	0.570	0.290	4.014	0.000
Visueel-perseptuele ontwikkeling	0.858	0.422	4.855	0.000
Ouditief-perseptuele ontwikkeling	1.480	0.799	6.321	0.000
Syferkundigheid	0.527	0.176	4.911	0.000
Geletterdheid	0.853	0.287	6.666	0.000
Emosionele ontwikkeling	1.200	1.020	1.340	0.181
Sosiale ontwikkeling	1.05	1.170	-1.175	0.240

**Tabel 6.4: T-toets vir die beduidendheid van verskille in verskiltellings**

### Bespreking

Die nulhipotese word by al die ontwikkelingsvaardighede, behalwe by *emosionele* en *sosiale* ontwikkeling, verwerp. Die effek van die skoolfasiliteringsprogram ten opsigte van verskiltellings (blootstelling teenoor geen blootstelling), word vervolgens in tabel 6.8 voorgestel.



**Figuur 6.8: Grafiese voorstelling van die effek van die skoolfasiliteringsprogram deur middel van verskillings**

### Bespreking

Uit figuur 6.8 kan die afleiding gemaak word dat daar, ten opsigte van *emosionele* en *sosiale* ontwikkelingsvaardighede, geen beduidende verbetering was, selfs ná blootstelling aan die program nie.

#### 6.2.2.3 Vergelyking van die eksperimentele en kontrolegroepe deur gebruik te maak van verbandsterktes

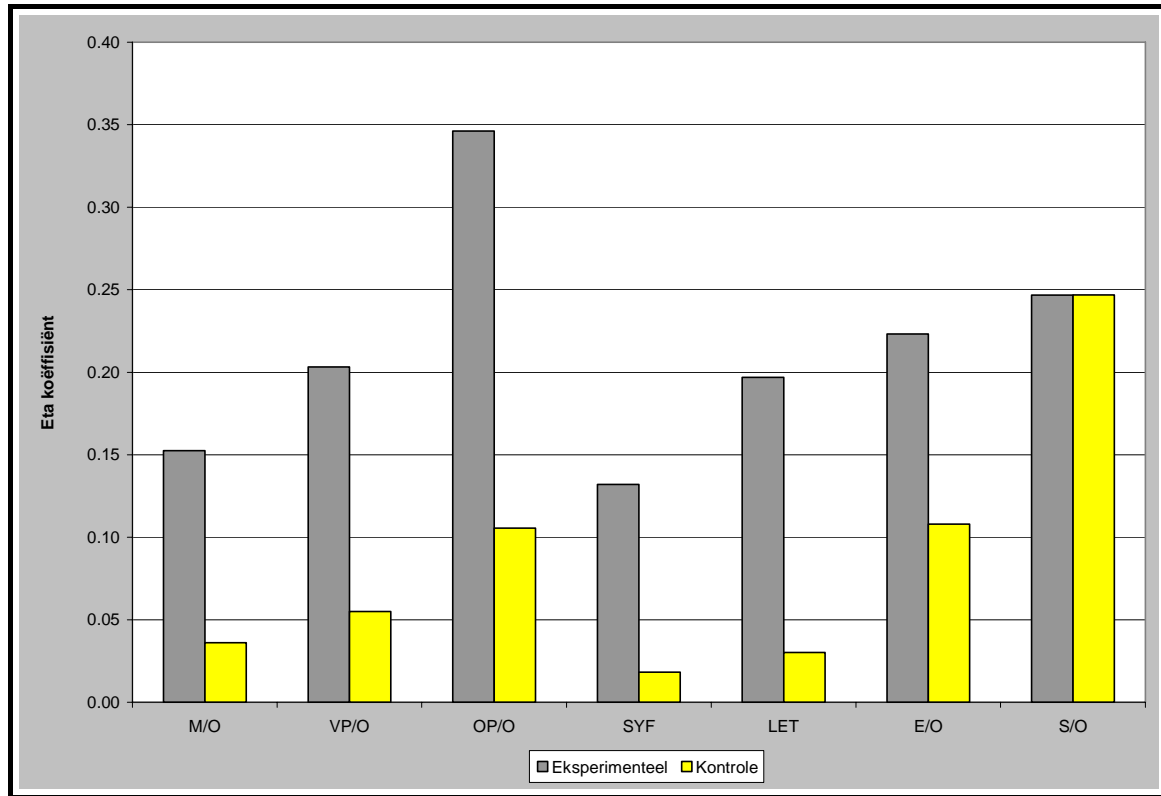
Vervolgens word die eta koëffisiënte gerapporteer. Hierdie koëffisiënte dui die sterkte van die verband tussen toetstyd (voormeting of nameting) en toetsprestasie aan, by beide die eksperimentele en kontrolegroepe.

	MO	V-P O	O-P O	SYF	LET	EMO	SO
Eta Eksperimenteel	0.152	0.203	0.346	0.132	0.197	0.223	0.247
Eta Kontrole	0.036	0.055	0.106	0.018	0.030	0.108	0.247

**Tabel 6.5: Eta koëffisiënte van beide eksperimentele en kontrolegroepe**

## Bespreking

Met die uitsondering van *sosiale vaardighede* is die verbande almal sterker by die eksperimentele groep. Vervolgens word hierdie koëffisiënte grafies voorgestel en vergelyk.



**Figuur 6.9: Grafiese voorstelling van die effek (verbandsterktes) van die skoolfasiliteringsprogram**

## Bespreking

By al die vaardighede, behalwe *sosiale ontwikkeling*, is die verbandsterktes groter by die eksperimentele as kontrolegroep. Die grootste persentasie verbetering het plaasgevind by *Gesyferdheid* en *Geletterdheid*, terwyl die kleinste persentasie verbetering plaasgevind het by *emosionele ontwikkeling*. Vervolgens word die persentasie verbetering by elk van die ontwikkelingsvaardighede gerapporteer.

	MO	V-P O	O-P O	SYF	LET	EM O	SO
Persentasie verbetering in verbandsterktes	76.30%	72.93%	69.51%	86.15%	84.74%	51.60%	0%

**Tabel 6.6: Persentasie verbetering ten opsigte van verbandsterktes: Eksperimentele teenoor kontrolegroep**

## Bespreking

Dit is duidelik dat die grootste impak plaasgevind het by *Gesyferdheid* en *Geletterdheid*, gevolg deur *motoriese ontwikkeling*, *visuele persepsie*, *ouditiewe persepsie* en *emosionele ontwikkeling*. In ooreenstemming met die resultate by verskiltellings, het die minste/kleinste impak by *emosionele ontwikkeling* en *sosiale ontwikkeling* plaasgevind, wat onbeduidend geresulteer het.

Die resultate, wat na verloop van die agt maande van programimplementering verkry is, dui daarop dat die skoolfasiliteringsprogram 'n beduidende invloed op ses van die sewe afhanklike veranderlikes gehad het, naamlik: motoriese ontwikkeling, visueel-perseptuele ontwikkeling, ouditief-perseptuele ontwikkeling, gesyferdheid, geletterdheid en emosionele ontwikkeling. Die beduidende impak van die program kan óók moontlik aan die Hawthorne-effek toegeskryf word (Merrett, 2006). Volgens dié effek, gee kinders oor die algemeen goeie samewerking sodra hulle weet dat hulle deel van 'n eksperimentele groep vorm, ekstra aandag ontvang en dat hul optredes verder fyn gemonitor word. Volgens Marshall (2004) speel veranderlikes soos die fisiese omgewing, sosiale interaksie tussen leerders, asook tussen leerders en opvoeders, groepskohesie, interpersoonlike verhoudings en klaskamerorganisasie ook 'n belangrike rol by leer. In hierdie verband kan die navorser noem dat die volledig uitgewerkte leerprogramme wat aan die opvoeders van die 14 eksperimentele skole voorsien is, moontlik bydraend was tot die positiewe uitkoms van die studie in sy geheel. Dit is interessant dat die onafhanklike veranderlike (die skoolfasiliteringsprogram) geen interaksie-effek op sosiale ontwikkeling gehad het nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat baie van dié onderouderdom-leerders vanuit minder optimale/gedepriveerde sosio-ekonomiese omstandighede afkomstig is en hul ouers/voogde ook dikwels nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om hul kinders te leer nie. Sodanige leerders het moontlik langer opvoedkundige blootstelling en begeleiding nodig, voordat daar 'n beduidende verskil bespeur sal kan word. Volgens Entwisle en Alexander (1998) verander 'n voltydse skoolloopbaan die kind se sosiale rolle en verwagte gedrag drasties in die primêre jare. Kognitiewe versnelling, wat tussen die ouderdomme ses tot agt jaar plaasvind, bevorder ook die kind se sosiale ontwikkeling drasties. Vir optimale sosiale en intellektuele groei, het skoolbeginners ferm leiding nodig. Hulle is afhanklik van 'n warm, aangename klasatmosfeer, waar die opvoeders hulle veilig

laat voel (Grové & Hauptfleisch, 1990; Derbyshire, 2003). Dit kan volgens Grové (1984) gebeur dat skoolbeginners by 'n beginneronderwyseres geplaas word, wat as gevolg van haar beperkte ervaring in die beroep, angsgevoelens ervaar en by tye oorreegeer. Klasgroepe van 35 en meer kan ook 'n oorsaak wees dat 'n opvoeder nie voldoende tyd het om behoorlik in elke leerder se leerbehoefes te voorsien nie. 'n Ander moontlike oorsaak vir die feit dat daar geen beduidende ontwikkeling van sosiale en emosionele vaardighede plaasgevind het nie, kan wees dat daar soveel aandag aan Geletterdheid en Gesyferdheid gegee word, dat Lewensvaardighede (wat sosiale en emosionele vaardighede insluit) afgeskeep word.

### **6.3    BESPREKING VAN DIE PROJEK EN DIE RESULTATE**

Die doel met die skoolfasiliteringsprogram was om 'n wyse van intervensie te vind, waardeur die spesifieke probleme (ontwikkelingsvaardighede wat as 'n voorvereiste vir optimale skolastiese vordering beskou word) wat vroeë skoolbeginners in die Wes-Kaap ervaar, bekamp kan word (*hoofstuk1*). Die belowende resultate wat in hierdie ondersoek verkry is, moet egter teen die agtergrond van die omstandighede en konteks van die vroeë skoolbeginners, wat by die projek betrek is, geïnterpreteer word.

Die situasie-analises het eerstens meer lig gewerp op die probleme wat deur vroeë skoolbeginners in die Wes-Kaap met skooltoetreding ervaar word. Dit blyk dat probleme met motoriese ontwikkeling, visuele-persepsie, ouditiwe persepsie, gesyferdheid, geletterdheid, emosionele onrypheid, gebrekkige sosiale ontwikkeling en 'n gebrek aan werkgerigtheid, dikwels voorkom. Hierdie bevindinge is in ooreenstemming met dié van navorsers soos Botha et al. (1998), Derbyshire (2003), Huisamen (1991) en Van der Merwe (1998). Verskeie navorsers soos Derbyshire (2003), Grové en Hauptfleisch (1982), Hanekom (1991), Heckroodt (1995), Huisamen (1991) en Park (1986) meen ook dat gepaste chronologiese ouderdom nie noodwendig skoolgereedheid waarborg nie. Die afleiding kan dus gemaak word dat die skooltoetredingsouderdom van leerlinge nie noodwendig 'n positiewe of 'n negatiewe invloed op hul skoolprestasie hoef te hê nie, maar dat evalueringsmeganismes ook in plek gestel behoort te word om elke leerling se ontwikkelingsvlak so noukeurig moontlik te bepaal. Volgens Botha et al. (1998) en Grové (1984) speel die volgende ontwikkelingstake veral 'n belangrike rol om die kleuter (wat die 5½ jariges insluit) vir formele onderwys te help voorberei, naamlik:

Perseptuele ontwikkeling; groot- en fynmotoriese ontwikkeling; kognitiewe ontwikkeling; taalontwikkeling; sosiale- en emosionele gereedmaking. Uit hierdie inligting kan dus die afleiding gemaak word dat Wes-Kaapse skoolbeginners soortgelyke probleme as skoolbeginners elders in Suid-Afrika ervaar. Dié faktore sal hul verhoed om skolasties optimaal te presteer, indien al bogenoemde ontwikkelingstake nie suksesvol aangespreek kan word nie.

Aangesien dit 'n bekende feit is dat toepaslike vroeë stimulasie die bereiking van ontwikkelingstake by kinders kan bevorder (Botha et al., 1998; Derbyshire, 2003; Grové, 1984; Heckroodt, 1995; Herbst, 1989; Huisamen, 1991), is toepaslike ontwikkelingskriteria in *hoofstuk 2* vir die doel ontwikkel. NKV-riglyne waarvolgens leerprogramme ontwikkel moet word, soos vervat in *hoofstuk 3*, is ook eers deeglik bestudeer. Enkele oorsese lande se skoolgereedmakingsprogramme is ook bestudeer, ten einde ooreenkomste met die NKV-riglyne, waarvolgens leerprogramme in Suid-Afrika ontwikkel moet word, te ondersoek. Aangesien daar nie 'n beduidende korrelasie tussen oorsese programme en die NKV-riglyne gevind kon word nie, is daar besluit om 'n skoolfasiliteringsprogram te ontwikkel wat rekening met die diversiteit van die Suid-Afrikaanse skoolpopulasie sou hou. Aangesien daar ook nêrens Suid-Afrikaanse programme gevind kon word wat aan die hand van die NKV-riglyne ontwikkel is nie, het die navorser 'n ervare multifunksionele span kundiges saamgestel, om die skoolfasiliteringsprogram te ontwikkel (*hoofstuk 4*).

Leerders, wat verteenwoordigend van die Suid-Afrikaanse skoolpopulasie is, is op 'n ewekansige wyse uit veertien skole geselekteer en by die eksperimentele uittoetsing van die drie leerprogramme betrek. Hierdeur kon die invloed van die skoolfasiliteringsprogram (onafhanklike veranderlike) op die sewe afhanklike veranderlikes, naamlik die vroeë skoolbeginners se motoriese vaardighede, visuele-perseptuele vaardighede, auditief-perseptuele vaardighede, gesyferdheid, geletterdheid, emosionele en sosiale vaardighede tegelykertyd ondersoek word. In teenstelling hiermee, is leerders ook op 'n ewekansige wyse uit sewe ander skole geselekteer, wat geen programblootstelling gehad het nie, om as kontrolegroep te kon dien.

Die feit dat die implementering van die skoolfasiliteringsprogram deur middel van aksienavorsing (*hoofstuk 5*) geskied het, het die navorser die geleentheid tot 'n meer

realistiese beeld van die werklike toedrag van sake by die skole gebied, met hul bestaande fasiliteite, die gepastheid van die voorgestelde program en die praktiese implementeerbaarheid daarvan (McNiff & Whitehead, 2005). Waardevolle inligting is op dié wyse bekom, sodat aanbevelings en programwysigings vir die toekoms gemaak kon word.

#### 6.4 AANBEVELINGS

Navorsing het aangedui dat leerders se gebrek aan *Geletterdheids-* en *Syfervaardighede* 'n internasionale verskynsel blyk te wees (WKOD, 2006b). Omdat *Geletterdheid* en *Gesyferdheid* deur beide die WKOD en die DvO as belangrike prioriteite geïdentifiseer is, met die volle optimalisering van leerders se skoolastiese vermoë as einddoel, word die volgende aanbevelings ten opsigte van die skoolfasiliteringsprogram deur die navorser gemaak:

Daar word aanbeveel dat:

- 1) Op grond van die feit dat die eksperimentele groep in hierdie studie beduidend beter as die kontrolegroep gevaar het, die program in beginsel in Suid-Afrikaanse skole gebruik sal word.
- 2) Die verskillende onderwysdepartemente in die land kennis sal neem van die verband tussen swak skoolgereedheid en die negatiewe effek wat dit op die verwerwing van geletterdheids- en syfervaardighede het.
- 3) Die verskillende onderwysdepartemente sal kennis neem van die noodsaaklikheid van skoolgereedheidsprogramme en -assesseringsinstrumente.
- 4) Die verskillende onderwysdepartemente sal kennis neem van die kriteria, soos in hierdie studie ontwikkel, waaraan skoolgereedheidsprogramme en -instrumente behoort te voldoen.
- 5) Die program egter eers in terme van die terugvoering van die graad een onderwysers aangepas sal word.
- 6) Die program na die nodige aanpassing verkort sal word, aangesien sommige opvoeders deur die omvang van die program oorweldig is en die program te duur mag wees.
- 7) Die program ook in Afrikaans, IsiXhosa en die ander Afrika-tale vertaal sal word. Die program behoort ook vir hierdie groepe kultuurvriendelik gemaak te word.



- 8) Aspekte van die program wat oor emosionele en sosiale ontwikkeling gehandel het, ook eers hersien sal word totdat dit beduidende positiewe resultate lewer.
- 9) Leervlakke 7, 8 en 9, wat betrekking het op graad een se werk en leervlakke 5 en 6 op graad R se werk, as afsonderlike pakkette saamgestel sal word, sodat opvoeders duidelik tussen Grade R en een se werk kan onderskei.
- 10) Dieselfde ten opsigte van leervlakke 1, 2, 3 en 4, wat gerig is op die ontwikkelingsvaardighede van 3 - 4 jariges, gedoen sal word.
- 11) Items E5, G1 en G4 (p.170) uit die skoolgereedheidsinstrument weggelaat sal word of met toepaslike items vervang sal word.
- 12) Die skoolfasiliteringsprogram, veral ten opsigte van leervlakke 1 – 6, aan inrigtings wat met Educare-opleiding gemoeid is, beskikbaar gestel sal word.
- 13) Aangesien die uitleg van die leerprogramme so eenvoudig is, veral leervlakke 1 - 4 aan 'n paar geselekteerde dagmoeders beskikbaar gestel sal word om uit te toets.
- 14) Vir die doeleindes van verdere navorsing, die ontwikkeling van meer informele en kwalitatiewe evalueringsmetodes oorweeg sal word, om die ontwikkelingsvlakke van drie- en vierjarige kinders te bepaal, sodat die nodige intervensies alreeds op 'n baie vroeër ouderdom kan geskied. Vroeë intervensies behoort maksimum effek ten opsigte van skoolgereedmaking te bewerkstellig.
- 15) Hierdie studie as grondslag sal dien vir verdere navorsing op hierdie gebied en verdere verfyning van die skoolfasiliteringsprogram.

## **6.5 SLOT**

Ten slotte hoop die navorser dat hierdie studie in die toekoms ook 'n positiewe bydrae sal lewer tot die ontwikkeling van toekomstige skoolbeginners tot suksesvolle leerders. Indien dit so sou realiseer, dan was die studie vir die navorser die moeite werd én het hy in sy doel geslaag.

## OPSOMMING

Navorsing het getoon dat daar 'n beduidende persentasie **onderouderdom-leerders** in die Wes-Kaap is, wat vanuit minder optimale, gedepriweerde sosio-ekonomiese omstandighede afkomstig is, wat dikwels nie **skoolgereed** is nie. Dit lei tot 'n vroeë ervaring van mislukking in graad een. 'n Gebrek aan stimulasie en ervaringsgeleenthede, tydens die vroeë ontwikkelingsfases, veroorsaak ook dat dié leerders dus nie voldoende voorbereid vir 'n Westerse skoolkurrikulum is nie.

Uit die literatuur is dit duidelik dat die begrip *skoolgereedheid* verskillend geïnterpreteer kan word. Die kriteria vir die bepaling van *skoolgereedheid* is omvattend ondersoek en daar is gevind dat 'n klemverskuiwing besig is om plaas te vind. Die klem op skoolgereedheid, as funksie van genetiese determinante, soos byvoorbeeld ryppwording en die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede, verskuif nou na die invloed van die sosiale omgewing waarin die kind hom bevind en die interaksie met die skool in sy unieke konteks. Vir die kind om *skoolgereed* te wees, is minder belangrik as die mate waarin die skool *kindgereed* moet wees, ten einde elke kind met sy unieke ontwikkelingsbehoefte te kan akkommodeer.

Die belangrikheid van voorkomende optrede, deur middel van die vroeë blootstelling van kinders aan gepaste stimulerende ervarings, is reeds bewys. Hoewel daar heelwat intervensieprogramme bestaan, is daar geen intervensieprogramme wat aan die hand van die **NKV** se riglyne ontwikkel is, om vroeë skoolbeginners se skoolgereedheid te help bevorder nie. Die doel met die studie was die ontwikkeling en evaluering van 'n **skoolfasiliteringsprogram** vir vroeë skoolbeginners in die Wes-Kaap. In die ontwikkeling van die skoolfasiliteringsprogram is daar van die **lewensloop-benadering** gebruik gemaak, sowel as verskeie oorsese programme om die kleuter se **ontwikkelingstake**, onderliggend tot skoolgereedheid, te ondersoek en te beskryf.

Die skoolfasiliteringsprogram (wat uit drie leerprogramme bestaan, naamlik : **Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede**) is daarop gemik om die ontwikkelingstake van die teikengroep te stimuleer. Elke assesseringstandaard van die kernleerareas van die drie leerprogramme (Huistale, Wiskunde en Lewensoriëntering) is afgebreek in nege verskillende vlakke van toenemende

kompleksiteit. Vir elke leervlak is daar voorsiening gemaak vir volledig uitgewerkte aktiwiteite, asook leerondersteuningsmateriaal en leerderwerkswelle, wat deur middel van aksienavorsing geïmplementeer is.

Tydens die evaluering van die skoolfasiliteringsprogram is die effek van die program op die eksperimentele groep vergelyk met die kontrolegroep, wat geen stimulasie materiaal ontvang het nie. Daar is gefokus op die ontwikkelingstake onderliggend aan skoolgereedheid.

By die empiriese evaluering van die formele skoolgereedheidsprogram, deur middel van beskrywende en inferensiële statistiek, is die invloed van die onafhanklike veranderlike, naamlik die skoolfasiliteringsprogram, op die sewe afhanklike veranderlikes ondersoek, naamlik : motoriese ontwikkeling, visueel-perseptuele ontwikkeling, auditief-perseptuele ontwikkeling, gesyferdheid, geletterdheid, emosionele en sosiale ontwikkeling. Vir dié doel is 'n **meetinstrument** ontwikkel waarmee bogenoemde sewe afhanklike veranderlikes van die deelnemende 5½ jariges, voor- en na afloop van die intervensie geëvalueer is.

Die statistiese analise van die resultate het daarop gedui dat die onafhanklike veranderlike, naamlik die skoolfasiliteringsprogram, 'n beduidende invloed op die sewe afhanklike veranderlikes gehad het. Daar was dus 'n beduidende verskil in die gereedheidsvlak van die leerders van die eksperimentele groep, wat aan die program onderwerp was, in vergelyking met die leerders van die kontrolegroep, wat geen intervensieprogram gevolg het nie. Die feit dat die meetinstrument op 'n redelike groot streekproef toegepas is, verseker dat die resultate as betroubaar geïnterpreteer kan word.

Die studie se resultate dui daarop dat die skoolfasiliteringsprogram, wat vir die onderouderdom-leerders in die Wes-Kaap ontwikkel is, met groot sukses toegepas is. Die verbetering van die ontwikkelingstake van leerders van die eksperimentele groep, na afloop van die program, was beduidend beter as dié van die leerders van die kontrolegroep.

Ten slotte kan dus gesê word dat die skoolfasiliteringsprogram 'n baie bruikbare tussentydse oplossing vir die bevordering van die ontwikkelingstake van vroeë skoolbeginners in die Wes-Kaap is. Die langtermyn invloed van dié skoolfasiliteringsprogram sal nog bepaal moet word.

## SUMMARY

Research has shown that there is a significant percentage of **underage learners** in the Western Cape, originating from less optimal, deprived, socio-economic circumstances, who are often not **school ready**. This leads to an early experience of failure in grade one. A lack of stimulation and experiential opportunities during the early developmental phases also result in learners not being sufficiently prepared for a Western curriculum.

It is evident in the literature that the concept of *school readiness* is open to different interpretations. After extensive examination of the criteria for school readiness, it was concluded that a shift in emphasis is taking place. The focus on school readiness, as a function of genetic factors, such as physical maturation and development of perceptual skills, is now shifting towards the influence of the social environment in which the child is situated and the interaction with the school within its unique context. The extent to which the child is supposed to be school ready, is less important than the school being child ready in order to accommodate each child with his unique developmental needs.

The importance of preventative measures by means of early exposure of children to appropriate stimulating experiences, has already been proven.

Although there are many existing intervention programmes, none of it was developed according to the guidelines of the **NCS** in order to help promote school readiness in early school beginners. The purpose of the study was the development and evaluation of a **school facilitation programme** for early school beginners in the Western Cape. In the development of the school facilitation programme, the **lifecycle approach** was used, as well as several abroad programmes to investigate and describe the toddler's **developmental tasks** underlying school readiness.

The school facilitation programme (consisting of three learning programmes, namely **Literacy, Numeracy** and **Life Skills**) is aimed at stimulating the developmental tasks of the target group. Each assessment standard of the core learning areas (Home Languages, Mathematics and Life Orientation) of the three learning programmes was analysed into nine different levels of increasing complexity. For each learning level, provision is made for completely worked out activities, as well as

learning support material and learner work sheets, which were implemented by means of action research.

During the evaluation of the school facilitation programme, the effect of the programme on the experimental group was compared with the control group, which did not receive any stimulation material. The focus was on the developmental tasks underlying school readiness.

With the empirical evaluation of the formal school readiness programme, by means of descriptive and inferential statistics, the influence of the independent variable, i.e. the school facilitation programme, was determined on the seven dependant variables, namely: motor development, visual perceptual development, auditory perceptual development, numeracy, literacy, emotional and social development. A **measuring tool** was developed for this purpose, with which above-mentioned dependent variables of the participating 5½ year olds were evaluated, prior and after the intervention.

The statistical analysis of the results has indicated that the independent variable, i.e. the school facilitation programme, had a significant influence on the seven dependant variables. There was a significant difference between the readiness levels of the learners in the experimental group, who were exposed to the programme, in comparison with the learners in the control group, who did not follow any intervention programme. The fact that the measuring tool was applied to a reasonably large sample ensures that the results can be interpreted as reliable. The study's results, however, indicate that the school facilitation programme, which was developed for underage learners in the Western Cape, was applied with great success. The improvement on the developmental tasks of the learners in the experimental group after the programme was significantly better than those of the learners in the control group.

In closure, it can be stated that the school facilitation programme is a very useful intermediate solution for the enhancement of the developmental tasks of early school beginners' in the Western Cape. The long-term influence of the school facilitation programme will still have to be determined.

## BRONNELYS

- Allan, M.M. (1988). *A comparison of the performance of normal preschool South African and British children on the Griffiths Scales of Mental Development*. Ongepubliseerde Meesterstesis, Universiteit van Port Elizabeth.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7<sup>th</sup> Edition). United States of America: Prentice-Hall International, Inc.
- Anning, A. (1998). Appropriateness or effectiveness in the early childhood curriculum in the UK: Some research evidence. *International Journal of Early Years Education*, 6 (3), 299-314.
- Armstrong, F. & Moore, M. (2004). (Eds.). *Action Research for Inclusive Education. Changing places, changing practice, changing minds*. London: RoutledgeFalmer.
- Beery, K.E. (1967). *Developmental test of visual-motor integration - Administration and scoring manual*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Bender, C.J.G. (1990). *'n Longitudinale ondersoek na skoolgereedheid as voorwaarde vir toereikende leeraktualisering by Blanke-, Kleurling- en Asiërkinders in die primêre-skoolfase*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Pretoria.
- Berk, L.E. (1997). *Child development* (4<sup>th</sup> Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Bezuidenhout, D.C. (1995). *Die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram vir die nie-skoolgereed swart skoolbeginner*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Pretoria.
- Biehler, R.F. & Hudson, L.M. (1986). *Developmental Psychology: An Introduction* (3<sup>rd</sup> Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.

- Botha, A., Van Ede, D.M., Louw, A.E., Louw, D.A. & Ferns, I. (1998). Die kleutertydperk. In D.A. Louw, D.M. Van Ede & A.E. Louw (Reds.). *Menslike Ontwikkeling* (3<sup>de</sup> Uitgawe) (pp.237-324). Pretoria: Kagiso Uitgewers.
- Botha, A., Van Ede, D.M. & Piek, J.P. (1990). Die kleutertydperk. In D.A. Louw (Red.). *Menslike Ontwikkeling* (2<sup>de</sup> Uitgawe) (pp. 243-324). Pretoria: HAUM.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brems, C. (2002). *A Comprehensive Guide to Child Psychotherapy*. United States of America: Allyn & Bacon.
- Bukatko, D. & Daehler, M.W. (1998). *Child development: A thematic approach* (3<sup>rd</sup> Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Burns, R.B. (1986). *Child development. A text for the caring professions*. Worcester, Great Britain: Billing & Sons Limited.
- Burton, D. & Bartlett, S. (2005). *Practitioner Research for Teachers*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Bybee, R.W. & Sundt, R.B. (1982). *Piaget for educators*. Columbus, Ohio: Charles E Merrill.
- Carr, M. & May, H. (1993). Choosing a model. Reflecting on the development process of the Whariki: National early childhood curriculum guidelines in New Zealand. *International journal of early years education*, 1(3), 7-21.
- Chazan, M., Laing, A. & Harper, G. (1987). *Teaching five to eight year-olds. Theory and practice in education*. New York: Basil Blackwell Ltd.
- Coetzee, P.J. (1990, November). Die kleuter se relasievorming en taalverwerwing; en hoe hierdie twee momente sy skoolgereedheid as ontwikkelingstaak beïnvloed. Deel 1. *Die Unie*, 148-151.

- Cohen, D. (1987). *The development of play*. Great Britain: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.
- Cohen, L.G. & Spenciner, L.J. (2003). *Assessment of Children and Youth with Special Needs* (2<sup>nd</sup> Edition). United States of America: Allyn and Bacon.
- Cohen, R.J. & Swerdlik, M.E. (2002). *Psychological Testing and Assessment. An Introduction to Tests and Measurement* (5<sup>th</sup> Edition). United States of America: McGraw Hill.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. London: Saga.
- Costello, P.J.M. (2003). *Action Research*. Great Britain: MPG Books, Bodmin, Cornwall.
- Craig, G.J. (1996). *Human Development* (7<sup>th</sup> Edition). United States of America: Prentice-Hall, Inc.
- Crain, W. (1992). *Theories of Development. Concepts and Applications* (3<sup>rd</sup> Edition). New Jersey: Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Crain, W. (2005). *Theories of Development Concepts and Applications* (5<sup>th</sup> Edition). New York: Pearson Prentice Hall.
- Cronbach, L.J. (1970). *Essentials of psychological testing* (3<sup>rd</sup> Edition). New York: Harper & Row.
- Curtis, A. (1994). Play in different cultures and different childhoods. In J.R. Moyles (Ed.). *The excellence of play* (pp. 27-36). Buckingham: Open University Press.
- Daniels, D.H., Beaumont, L.J. & Doolin, C.A. (2002). *Understanding Children: An Interview and Observation Guide for Educators*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Department of Education. (2002). *Department of Education. Directorate: Inclusive Education. Draft Conceptual and Operational Guidelines for the*



*Implementation of Inclusive Education (Second Draft)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (2004). *Draft National Strategy for Screening, Identification, Assessment and Support*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education (2005a). *Draft National Strategy for Screening, Identification, Assessment and Support*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2001a). *Education White Paper 5 on early Childhood Education. Meeting the challenge of early childhood development in South Africa*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2001b). *Education White Paper 6. Special Needs Education: Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2003). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole). Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme. Grondslagfase*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Department of Education (1996). *Interim Policy for Early Childhood Development*. Parow: CTP Book Printers (Pty) Ltd.

Department of Education. (1997). *Quality Education for All: Overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET). National Committee on Education Support Services (NCESS)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2005b). *The national protocol on assessment for schools in the general and further education and training band (Grades R -12)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. (2006). *Education Management Information Systems. Grade 1 repeaters and total enrollment. SNAP Survey*. Pretoria: Department of Education.

- Departement van Onderwys. (2002a). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid: Oorsig*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. (2002b). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid: Lewensoriëtering*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. (2002c). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid: Tale Afrikaans Huistaal*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. (2002d). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid: Wiskunde*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Derbyshire, E.J. (2003). Skoolgereedheidsprobleme. In J.A. Kapp (Red.). *Kinders met Probleme: 'n Ortopedagogiese Perspektief* (pp.185-198) (11<sup>de</sup> Uitgawe). Pretoria: J.L. van Schaik.
- De Villiers, A.P. (1997). Inefficiency and the demographic realities of the South African school system. *Suid-Afrikaanse Tydskrif Opvoedkundig*, 17 (2), 76-81.
- De Witt, M.W. & Booysen, M.I. (1994). *Die klein kind in fokus*. Pretoria: Nasionale Boekdrukkery.
- Die Burger. (28 September 2004). *Minder gegoede gr.1's "ver agter"*. Kaapstad: Media 24 Bpk.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2000). *Educational Psychology in Social Context. Challenges of development, social issues and special need in southern Africa. A teacher's resource*. Cape Town: Oxford University Press.
- Drummond, R.J. (2004). *Appraisal Procedures for Counselors and Helping Professionals* (5<sup>th</sup> Edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Du Toit, S.J. & Kruger, N. (1991). *The child: An educational perspective*. Durban: Professional Publishers.

- Du Toit, T. (1996). *Die toepassing en evaluering van 'n visueel-motoriese skool-gereedmakingsprogram vir 'n groep voorskoolse kinders*. Ongepubliseerde meerserstesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Einarsdóttir, J. & Tryggvadóttir, J. (1996). Culture and the early childhood curriculum in Iceland. *Early childhood development and care*, 123, 89-100.
- Engelbrecht, M.A. (1991). *Riglyne vir 'n leergereedmakingsprogram vir nie-skoolgereed graad een-leerlinge*. Ongepubliseerde meesterstesis, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.
- Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (1999). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P. & Van Rooyen, A.E. (1995). Leesgereedheid en die skooltoetreder. *Pagination*, 25, 11-14.
- Entwisle, D.R. & Alexander, K.L. (1998, January). Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting it. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 350-364.
- Faas, L.A. (1981). *Learning disabilities - a competency based approach* (2<sup>nd</sup> Edition). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Fantuzzo, J. & McWayne, C. (2002). The Relationship Between Peer-Play Interactions in the Family Context and Dimensions of School Readiness for Low-Income Pre- school Children. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 79-87.
- Fisher, B. (1991). *Joyful learning*. New York: Lora E. Askinazi.
- Foxcroft, C. & Roodt, G. (2001). An overview of assessment: definition and scope. In C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.). *An introduction to psychological assessment in the South African context* (pp. 3-10). Cape Town: Oxford University Press.
- Foxcroft, C., Roodt, G. & Abrahams, F. (2001). Psychological assessment: a brief retrospective overview. In C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.). *An introduction to*

- psychological assessment in the South African context* (pp. 11-33). Cape Town: Oxford University Press.
- Frostig, M., Lefever, W. & Wittlesey, J.R.B. (1966). *Developmental test of visual perception - administration and scoring manual*. California: Consulting Psychologists Press.
- Gabers, J.C., Faure, J.S. & Kok, J.C. (1976). *Die ontwerp van opvoedingsprogramme vir kleuters*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Griessel, L. (2001). Administering psychological assessment measures. In C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.). *An introduction to psychological assessment in the South African context* (pp. 129-152). Cape Town: Oxford University Press.
- Grieve, K.W. (1992). *Play-based assessment of the cognitive abilities of young children*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Grobler, A.N. (1975). *'n Ortodidaktiese perspektief op skoolgereedheid as moontlikheidsvoorwaarde vir toereikende leeraktualisering by die primêre skoolkind*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Pretoria.
- Grové, M.C. (1979). *Die optimalisering van skoolgegin*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Randse Afrikaanse Universiteit. Johannesburg.
- Grové, M.C. (1984). *Skoolgereedheid: 'n Inleidende studie*. Pretoria: Butterworth.
- Grové, M.C. (1986). *Volgende jaar skool toe*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- Grové, M.C. (1989). *Volgende jaar skool toe, 'n gids vir die ouer*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewers.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. (1989). *Learning through play. A school readiness programme*. Pretoria: De Jager-HAUM Uitgewers.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. (1977). *Perseptuele ontwikkeling*. Pretoria: De Jager-Haum Uitgewers.

- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. (1982). *Threshold. A school readiness programme*. Pretoria: De Jager-HAUM Uitgewers.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M. (1990). *Trapklippies: 'n Program vir skoolgereedheid Deel 1 Onderwysershandleiding*. Pretoria: De Jager-Haum Uitgewers.
- Hanekom, J.D.M. (1991). *Die evaluering van skoolgereedheid met spesiale verwysing na die Junior Suid-Afrikaanse Individuele skale (JSAIS) en die Aanlegtoets vir Skoolbeginners (ASB)*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Hanline, M.F. (1999). Developing a preschool play-based curriculum. *International journal of disability, development and education*, 46, 289-305.
- Harding, J. & Meldon-Smith, L. (1999). *Helping Young Children to Develop: A step-by-step-guide*. Great Britain: Hodder & Stoughton.
- Harris, J.R. & Liebert, R.M. (1991). *The child*. New Jersey: Prentice Hall.
- Harris, J.R. & Liebert, R.M. (1987). *The child. Development from birth through adolescence* (2<sup>nd</sup> Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Havighurst, R.J. (1973). *Human Development and Education*. London: Longmans, Green and Co., Ltd.
- Hay, J.F. & Hay, D. (1999). Developing a parent programme for the verbal intellectual development of children raised in poverty. *Vista University research journal*, 1 (1), 89-101.
- Heckroodt, A.S. (1995). *Die evaluering van skoolbeginners met die oog op effektiewe aanvangsonderrig*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Suid-Afrika. Pretoria.
- Herbst, I. (1989). *Die ontwikkeling en evaluering van 'n ontwikkelingstimulasie-program vir die skolastiese voorbereiding van swart kleuters*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat. Bloemfontein.

- Herbst, I., Schoeman, W.J. & Huysamen, G.K. (1993). Die ontwikkeling en evaluering van 'n ontwikkelingstimulasieprogram vir swart kleuters. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir sielkunde*, 23 (2), 87-94.
- Herselman, B. (1981). *Leesprobleme by die Junior Primêre leerling as gevolg van tekortkominge in visuele persepsie*. Ongepubliseerde meesters-tesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Potchefstroom.
- Hoffman, M.L., Paris, S. & Hall, E. (1994). *Developmental psychology today*. New York: McGraw-Hill.
- Horgan, M. & Douglas, F. (1995). Early years education in Germany and Ireland - a study of provision and curricula's implementation in two unique environments. *International journal of early education*, 3 (3), 51-67.
- Hughes, F.P. (1991). *Children, play and development*. London: Allyn & Bacon.
- Huisamen, J. (1991). *Die voorspelling van aspekte van skoolgereedheid*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Human Sciences Research Council. (1974). *Manual for the Aptitude Test for School Beginners*. Pretoria: Institute for Psychological and Edumetric Research.
- Huysamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Pretoria: Sigma Pers.
- Huysamen, G.K. (1986). *Sielkundige meting - 'n inleiding*. Pretoria: Academica.
- Ishigaki, E.H. (1992). The revision of ministry guideline on hoiku early childhood care and education in Japan. *International journal of early childhood*, 24 (2), 30-34.
- Jooste, J.H. (1976). *Die probleem van skoolgereedheid. 'n Sosiologies-pedagogiese studie met spesiale verwysing na die milieugestremde kind en die toetsing vir skoolgereedheid*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van die Oranje-Vrystaat. Bloemfontein.
- Jooste, J.H. (1983). *Die samestelling en standaardisering van 'n meetinstrument vir die evaluering van skoolgereedheid, met inagneming van die kognitiewe*

*vermoë en die sosio-ekonomiese en kultuuragtergrond van skoolbeginners.* Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat. Bloemfontein.

Jordaan, M.C. (1994). *Die voorspellingsgeldigheid en konstruktgeldigheid van twee skoolgereedheidstoetse.* Ongepubliseerde meesterstesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Joubert, M. (1984). *Evaluering van skoolgereedheid: 'n psigometriese ondersoek.* Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Kaluger, G. & Kaluger, M.F. (1984). *Human development* (3<sup>rd</sup> Edition). Saint Louis: The Span of Life. C.V. Mosby Company.

Kaplan, R.M. & Saccuzzo, D.P. (1997). *Psychological Testing, Principles, Applications, and Issues* (4<sup>th</sup> Edition). United States of America: Brooks/Cole Publishing Company.

Kanjee, A. (2001). Cross-cultural test adaptation and translation. In C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.). *An introduction to psychological assessment in the South African context* (pp. 86-104). Cape Town: Oxford University Press.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The action research planner.* Victoria, Australia: Deakin University Press.

Kessel, F.S. (1979). Research in action settings. A sketch of emerging perspectives. *International Journal of Behavioural Development* 2, 185-205.

Killen, R. (2000). *Teaching Strategies for Outcomes-based Education.* Lansdowne: Juta.

Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing.* London: London Routledge.

Kok, J.C. (1975). *Leerprobleme en perseptueel-motoriese ordening.* Perskor, Johannesburg.

- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice. A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kotzé, J.M.A., Van der Walt, J.H. (1990). Birthdate effect and school learning. *South African Journal of Education*, 10 (1), 39-45.
- Kriegler, S.M. (1990). *Skryf- en spelprobleme*. Pretoria: Departement Ortopedagogiek.
- Kuder, G.F. & Richardson, G.F. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2 (3), 151-160.
- Landsberg, E.I. & Gericke, C. (2002). *Quality education for all. Developing an Inclusive Curriculum*. Department of Further Teacher Education. University of South Africa. Printed and published by the University of South Africa, Muckleneuk, Pretoria.
- Lanser, A.C. (1989). *Uitvalle in skoolgereedheidstoetsing en latere leerprobleme*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Randse Afrikaanse Universiteit. Johannesburg.
- Lerner, R.M., Easterbrooks, M.A. & Mistry, J. (2003). Introduction: Dimensions of Developmental Psychology. In I.B. Weiner (Ed.). *Handbook of Psychology* (volume 6) *Developmental Psychology* (pp. 1-10). United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Louw, D.A. (1990). *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Ferns, I. (1998). Die Middelkinderjare. In D.A. Louw, D.M. van Ede & A.E. Louw (Reds.). *Menslike Ontwikkeling* (3<sup>de</sup> Uitgawe) (pp. 325-386). Pretoria: Kagiso Uitgewers.
- Loxton, H. (2005a). Menslike ontwikkeling. Inleiding en konsepte. In J. Wait, J. Meyer & H. Loxton (Reds.). *Menslike Ontwikkeling 'n psigososiale perspektief* (3<sup>de</sup> Uitgawe) (pp. 1-12). Parow-Oos: Ebony Books.



- Loxton, H. (2005b). Die kleutertydperk. In J. Wait, J. Meyer & H. Loxton (Reds.). *Menslike Ontwikkeling 'n psigososiale perspektief* (3<sup>de</sup> Uitgawe) (pp. 97-116). Parow-Oos: Ebony Books.
- Luis, D. & Jansen, J. (2001). Assessment of young children, physically disabled and mentally handicapped individuals. In C. Foxcroft & G. Roodt (Eds.). *An introduction to psychological assessment in the South African context* (pp. 153-174) Cape Town: Oxford University Press.
- Lundsteen, S.W. & Tarrow, N.B. (1981). *Guiding young children's learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Maier, H.W. (1969). *Three theories of child development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Marais, J.L. (1991). Evaluering van kriteria vir klasgroepering by skoolbeginners. *Suid-Afrikaanse Opvoedkunde Tydskrif*, 11 (2), 76-81.
- Marshall, M. (2004). *Discipline without Stress Punishments or Rewards. How Teachers and Parents Promote Responsibility & Learning*. Los Alamitos, California: Piper Press.
- Maxwell, K.L., Bryant, D.M., Ridley, S.M. & Scott-Little, C. (2001). School Readiness in North Carolina: One State's Attempt to Do the Right Thing. *National Association for the Education of Young Children*, 56 (6), 59-62.
- Maxwell, K. & Eller, S. (1994). Children's transition to kindergarten. *Young children*, 49 (6), 56-63.
- May, H. & Carr, M. (1997). Making a difference for the under five's. *International journal of early years education*, 5 (3), 225-236.
- McNally, D.W. (1973). *Piaget, education and teaching*. Sydney: Angus & Robertson.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers. A practical guide*. Great Britain: David Fulton Publishers Ltd.

- Meij, M. & Sombolase, B. (1993). *Leerontwikkelingstrategieë*. Pretoria: De Jager-HAUM.
- Merrett, F. (2006, February). Reflections on the Hawthorne Effect. *Educational Psychology*, 26 (1), 143-146.
- Meyer, W.F. (1998). Basiese konsepte van die ontwikkelingsielkunde. In D.A. Louw, D.M. van Ede & A.E. Louw (Reds.). *Menslike Ontwikkeling* (3<sup>de</sup> Uitgawe) (pp. 3-42). Pretoria: Kagiso Uitgewers.
- Meyer, W. & Van Ede, D.M. (1998). Ontwikkelingsteorieë. In D.A. Louw, D.M. van Ede & A.E. Louw (Reds.). *Menslike Ontwikkeling* (3<sup>de</sup> Uitgawe) (pp. 43-100). Pretoria: Kagiso Uitgewers.
- Miller, L. (1997). A vision for the early years curriculum in the United Kingdom. *International journal of early childhood*, 29 (1), 34-41.
- Miller, P.H. (2002). *Theories of Developmental Psychology* (4<sup>th</sup> Edition). United States of America: Worth Publishers.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J. & Huston, A.C. (1990). *Child Development and Personality* (7<sup>th</sup> Edition). New York: Harper & Row, Publishers.
- Mwamwenda, T.S. (1996). *Educational Psychology: An African Perspective* (2<sup>nd</sup> Edition). Butterworth: Heinemann.
- Naicker, S.M. (1999). *Curriculum 2005: A space for all. An introduction to inclusive Education*. Cape Town: Tafelberg Publishers Ltd.
- Nel, J.A.P. (2002). *Tygerberg Model: Motoriese Assessering*. Tygerberg: Tygerberg Kollege.
- Newcombe, N. (1996). *Child development: Change over time* (8<sup>th</sup> Edition). New York: Harper Collins College Publishers.
- Newman, B.M. & Newman, P.R. (1999). *Development through life: A psychosocial approach* (7<sup>th</sup> Edition). London: Brooks / Cole Wadsworth.

- Newman, B.M. & Newman, P.R. (2003). *Development through life. A psychosocial approach* (8<sup>th</sup> Edition). London: Thomas Wadsworth.
- Nuttall, E.V., Romero, I. & Kalesnik, J. (1999). *Assessing and screening pre-schoolers*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Opie, C. (2005). *Doing Educational Research: A Guide to First-Time Researchers*. London: SAGE Publications.
- Owen, K. & Taljaard, J.J. (1989). *Handleiding vir die gebruik van Sielkundige en Skolastiese toetse van IPEN en die NIPN*. Pretoria: Gutenberg (Edms.) Bpk.
- Owens, R.E. (1996). *Language Development: An Introduction* (4<sup>th</sup> Edition). United States of America: Allyn & Bacon.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (1975). *A child's world: Infancy through adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (1995). *Human Development* (6<sup>th</sup> Edition). United States of America: McGraw-Hill, Inc.
- Park, H.J.R.B. (1986). *Die prognose vir suksesvolle leer by die vyfjarige skooltoetreders*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van Suid-Afrika. Pretoria.
- Payne, V.G. & Isaacs, L.D. (2002). *Human Motor Development: A Lifespan Approach* (5<sup>th</sup> Edition). United States of America: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Mental imagery in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pianta, R.C. & La Paro, K. (2003, April). Improving Early School Success. *Educational Leadership*, 24-29.

- Pieterse, M. (2001). *Speel-speel skoolgereed. Maak jou kind van geboorte af leer-en skoolgereed - 'n praktiese gids*. Hoheizen: Metz Press.
- Pieterse, R. & Marais, J.L. (1995). Die invloed van 'n verrykte klasmusiekprogram op die optimalisering van leer by skoolbeginners. *Suid-Afrikaanse Akademie vir wetenskap en kuns*, 35 (4), 298-304.
- Plug, C., Louw, D.A., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1997). *Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.
- Pretorius, U. (2001). *'n Geletterdheidsgeredmakingsprogram en die implikasies daarvan vir skoolgereedheid: 'n Sielkundig-opvoedkundige perspektief*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika. Pretoria.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. (1981). (Red. De Lange) Verslag: Onderzoek na die Onderwys. Pretoria: RGN.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. (1984). *Handleiding vir die SEGO (Skoolgereedheidsevaluering deur gekwalifiseerde onderwyseresse). Deel 1: Totstandkoming en standaardisering*. Pretoria: Instituut vir Psigologiese en Edumetriese Navorsing.
- Reynarsson, B. (1992). *Reykjavik. In Major city regions of Scandinavia. Fact & Figures*. Helsinki: City of Helsinki Information Centre.
- Rice, M.L. (1989). Children's language acquisition. *American Psychologist*, 44, 149-156.
- Rice, F.P. (2001). *Human Development A Life-Span Approach (4<sup>th</sup> Edition)*. United States of America: Prentice Hall.
- Robeck, M.C. (1978). *Infants and children: Their development and learning*. New York: McGraw-Hill.
- Roberts-Holmes, G. (2005). *Doing your early years research project. A step-by-step guide*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.

- Rogers, C.S. & Sawyers, J.K. (1990). *Play in the lives of children*. Washington, D.C.: National Association for the education of young children.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R.L. (1991). *Essentials of Behavioral Research. Methods and Data Analysis* (2<sup>nd</sup> Edition). United States of America: McGraw-Hill, Inc.
- Sandall, S.R. & Schwartz, I.S. (2002). *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Santrock, J.W. (1984). *Life-span development* (2<sup>nd</sup> Printing). USA: Who. C. Brown Company Publishers.
- Santrock, J.W. (1992). *Life-span development* (4<sup>th</sup> Edition). Dubuque: Wm. C. Brown.
- Santrock, J.W. (1997). *Lifespan development* (7<sup>th</sup> Edition). Dubuque, I.A: Wm. C. Brown.
- Santrock, J.W. (2002). *Lifespan development* (8<sup>th</sup> Edition). New York: McGraw-Hill.
- Shaffer, D.R. (1989). *Development psychology* (2<sup>nd</sup> Edition). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Shaffer, D.R. (1993). *Developmental psychology child and adolescence* (3<sup>rd</sup> Edition). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Slentz, K. L. & Krogh, S.L. (2001). *Early Childhood Development and its variations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Smith, P.K. (1994). Play and the uses of play. In J.R. Moyles (Ed.). *The excellence of play* (pp. 15-26). Buckingham: Open University Press.
- Snyman, C. (1983). *Skoolrypheid en skoolgereedheid. In venster op die gesin. Wetenskaplike bydraes reeks F3, versamelwerke, nr. 19* (pp. 365-370). Potchefstroom: PU vir CHO.
- Sonnekus, M.C.H. & Ferreira, G.V. (1986). *Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding*. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers en Boekhandelaars.

- Sonnekus, M.C.H. & Le Roux, S.S. (1980). *Handleiding vir die toepassing van 'n groeptoets vir die evaluering van skoolgereedheid vir 5½jarige kleuters*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Spodek, B. (1982). *Handbook of research in early childhood education*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Staatskoerant. (11 Desember, 2001). *Republiek van Suid-Afrika No. 22928, 438, 3*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Staatskoerant. (28 November, 2002). *Republiek van Suid-Afrika No. 24113, 4*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Staatskoerant. (11 Desember, 2006). *Republiek van Suid-Afrika No. 29467*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Staatskoerant. (12 Februarie, 2007). *Republiek van Suid-Afrika No. 2962, 500*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Steinberg, L. & Meyer, R. (1995). *Childhood*. New York: McGraw-Hill.
- Sterkenburg, P.S. (1991). *Visueel-motoriese aspekte van skoolgereedheid: 'n Kruiskulturele ondersoek*. Ongepubliseerde meesterstesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. (1981). *Handleiding vir die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skaal (JSAIS) Deel 2. Afneem- en punttoekenningsprosedure vir elke toets*. Pretoria: Suid-Afrikaanse Instituut vir psigologiese en psigometriese navorsing.
- Taylor, N. (1989). *Falling of the first hurdle: Initial encounters with the formal system of African education in South Africa*. Research Report No 1, Education Policy Unit, University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Thayer, K. & Westby, S. (2001). *How to manage your early childhood classroom*. U.S.A.: Teacher created materials, Inc.

- Thomas, R.M. (1992). *Comparing theories of child development* (3<sup>rd</sup> Edition). Belmont, CA: Wadsworth.
- Van Coller, M.E. (1992). *Die samestelling en evaluering van 'n numeriese remediëringsprogram vir skoolbeginners*. Ongepubliseerde meesterstesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Potchefstroom.
- Van der Merwe, M.C. (1998). *Die effektiwiteit van 'n informele skoolgereedmakingsprogram in die Malmesbury omgewing*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Van Rooyen, A.E. & Engelbrecht, P. (1997). Die effektiwiteit van enkele skoolgereedheidstoetse vir die voorspelling van skolastiese prestasie by die skoolbeginner. *South African Journal of Education*, 17 (1), 7-10.
- Verhoef, P. (1989). *Riglyne vir 'n preformele brugjaarkurrikulum vir Suidwes-Afrika/Namibië*. Ongepubliseerde meesterstesis, Randse Afrikaanse Universiteit. Johannesburg.
- Verhoef, P., Krüger, R.A. & Engelbrecht, C.S. (1990). Behoeftes aan 'n preformele, skoolgereedmakende brugjaarkurrikulum vir Namibië. *Suid-Afrikaanse Tydskrif. Opvoedkunde*, 10 (1), 84-95.
- Vorster, C. (2003). *General Systems Theory and Psychotherapy: Beyond Post Modernism*. Centurion: Satori Publishers.
- Vulpé, S.G. (1982). *Vulpé assessment battery for the atypical child*. Ontario, Canada: Canadian Association for the Mentally Retarded.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind the society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wait, J. (2005). Die middel-kinderjare. In J. Wait, J. Meyer & H. Loxton (Reds.). *Menslike Ontwikkeling 'n psigologiese perspektief* (3<sup>de</sup> Uitgawe) (pp. 131-149). Parow-Oos: Ebony Books.
- Wallace, G. & McLoughlin, J.A. (1988). *Learning disabilities: concepts and characteristics* (3<sup>rd</sup> Edition). Columbus, Ohio: Merrill.

- Western Cape Education Department. (1997). *Foundation Phase (Grades R-3) Policy Document*. Cape Town: Western Cape Education Department.
- Western Cape Education Department. (2000a). *Doing OBE Part 1: Educator's Manual. Intermediate/Senior Phase. Directorate: Curriculum Management*. Cape Town: Western Cape Education Department.
- Western Cape Education Department. (2003). *Western Cape Annual Statistical Report for Public Ordinary Schools: 2002 Annual Survey for Public Ordinary Schools. Institutional Report*. Cape Town: Department of Education.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2003a). *Assesseringsriglyne vir die algemene onderwys-en-opleidingsband (Graad R tot 9)*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2003b). *Deelnemer Gids vir Grondslagfase-onderwysers: Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9. Direktooraat: Kurrikulumontwikkeling*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2003c). *Gestruktureerde Leer- en Onderrig-aktiwiteite vir die aanleer van Basiese Geletterdheidskonsepte en -vaardighede*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2003d). *Gestruktureerde Leer- en Onderrig-aktiwiteite vir die aanleer van Basiese Wiskundige Konsepte en -vaardighede*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2006a). *Direktooraat: Onderwys Navorsing*. Kaapstad. Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2003e). *Handleiding vir Onderwysondersteuningspanne. Direktooraat: Gespesialiseerde Ondersteuningsdienste*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (1999). *Kurrikulum 2005, Beleidsdokument: WKOD Vertaling Senior Fase (Grade 7-9)*. Kaapstad: Departement van Onderwys.



- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2003d). *Onderwysers Gids vir Ontwikkeling van Leerprogramme. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9. Direkoraat: Kurrikulumontwikkeling*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2007). *Taaltransformasieplan. Projek vir die Studie van Alternatiewe Onderwys in Suid-Afrika (PRAESA)*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2004). *WKOD se Intermediêre Fase Oriënteringskursusse 2004. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9. Direkoraat Kurrikulumontwikkeling*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2006b). *WKOD GELETTERDHEID-EN-SYFERKUNDIGHEIDSTRATEGIE 2006-2016*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. (2006c). *Aanvangsassessment vir Graad 1: Geletterdheid, Syferkundigheid, Lewensvaardigheid*. Direkoraat: Kurrikulumontwikkeling; Direkoraat: Gespesialiseerde Onderwysondersteuningsdienste. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Wessels, M.P. (1970). *'n Psigologiese ondersoek van die spelaktiwiteite van die voorskoolse kind*. Ongepubliseerde meesterstesis, Universiteit van Pretoria.
- Wright, C., Diener, M. & Kay, S.C. (2000). School readiness of low-income children at risk for school failure. *Journal of Children & Poverty*, 6 (2), 99-117.

**BYLAE A**  
**DIE MEETINSTRUMENT**

**BYLAE A**  
**MEETINSTRUMENT – AFRIKAANS**

**BYLAE A**  
**MEETINSTRUMENT – ENGELS**

**BYLAE A  
MEETINSTRUMENT - ISIXHOSA**

## GRAAD 1: SIFTINGSINSTRUMENT

### UITKOMSTE:

- A. Aanvangsassessering met skooltoetreding vir die sinvolle beplanning van onderrig en leer.
- B. Vasstelling van die leerders se vlak van funksionering ten opsigte van:
1. Motoriese ontwikkeling
  2. Visueel-perseptuele ontwikkeling
  3. Ouditief-perseptuele ontwikkeling
  4. Syferkundigheid
  5. Geletterdheid
  6. Emosionele ontwikkeling
  7. Sosiale ontwikkeling

### INSTRUKSIES VIR DIE TOEPASSING VAN DIE MEETINSTRUMENT

- A. Al die afdelings moet voltooi word.
- B. Indien die leerder in staat is om die item korrek te doen, ken 1 punt toe.
- C. Stel elke subtoets se tellings grafies voor op onderstaande tabel.

TOETS	ROU-PUNT	TOETSPROFIEL				
		0	1	2	3	4
1. Motoriese ontwikkeling		•	•	•	•	•
2. Visueel-perseptuele ontwikkeling		•	•	•	•	•
3. Ouditief-perseptuele ontwikkeling		•	•	•	•	•
4. Syferkundigheid		•	•	•	•	•
5. Geletterdheid		•	•	•	•	•
6. Emosionele ontwikkeling		•	•	•	•	•
7. Sosiale ontwikkeling		•	•	•	•	•
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

### Nasionale Kodes vir rapportering oor leerderprestasie

Nasionale kode	Beskrywing van leerder bevoegdheid
4	Uitstaande/Uitstekende prestasie
3	Bevredigende prestasie
2	Gedeeltelike prestasie
1	Nie verlangde prestasie behaal nie

## GRAAD 1 : SIFTINGSINSTRUMENT

Naam : \_\_\_\_\_

Geboortedatum : ...../...../.....

Skool : \_\_\_\_\_





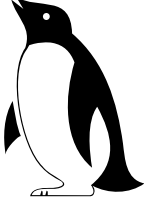


Datum: ...../...../.....

OBOS : \_\_\_\_\_

Ouer: Kontaknr .....

		In staat 1	Nie in staat nie 0
<b>1</b>	<b>MOTORIESE ONTWIKKELING</b>		
1.1	<b>Groot motoriese beweging</b> Spring drie keer op een been en dan drie keer op die ander been.		
1.2	<b>Fyn motoriese beweging</b>		
1.2.1	Maak twee knope van die hemp los.		
1.2.2	Maak twee knope van die hemp vas. (In staat : kan albei doen)		
1.3	<b>Oog-hand koördinasie</b> Teken die driehoek. (Sien <i>figuur 1.3</i> )		
1.4	<b>Oog-voet koördinasie</b> Skop die bal		
1.5	<b>Lateraliteit</b>		
1.5.1	Wys vir my jou regter hand.		
1.5.2	Wys vir my jou linker voet. (In staat : albei korrek)		
1.6	<b>Middellyn-kruising</b>		
1.6.1	Raak met jou regterhand aan jou linker-elmoog.		
1.6.2	Raak met jou linkerhand aan jou regter-oor. (In staat : albei korrek)		
1.7	<b>Balans</b> Stap op die reguit lyn. (In staat : kan ten minste ses treë op die lyn loop)		
1.8	<b>Oogbewegings</b> Raak met jou vinger aan jou neus, terwyl jy na jou vinger kyk. (Onderwyser staan 1.50m weg van die leerder en hou die leerder se oog- en kopbewegings dop. Moenie aan die leerder 'n opdrag gee om sy kop stil te hou nie). (In staat : oogbewegings is korrek)		
	<b>Totale aantal items korrek:</b>		
	<b>Korrekte aantal items gedeel deur 2:</b>		

## 2. VISUELE PERSEPTUELE ONTWIKKELING

		In staat 1	Nie in staat nie 0
2.1	<p><b>Visuele Geheue</b> (Kyk na die prent vir ongeveer 30 sekondes en neem dan die prent weg). <i>Figuur 2.1</i> Noem vir my vier dinge wat jy in die prent gesien het. (In staat : kan 4 dinge opnoem).</p>		
2.2	<p><b>Visuele waarneming</b> Watter prentjie in die groot blok lyk net soos die prentjie in die klein blokkie. <i>Figuur 2.2</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 80px; height: 80px; text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 380px; height: 80px; text-align: center;">  </div> </div>		
2.3	<p><b>Visuele diskriminasie</b> Kyk na die prentjies. Trek 'n lyn deur die een wat nie soos die ander prentjies lyk nie. <i>Figuur 2.3</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">     </div>		
2.4	<p><b>Figuur-agtergrond</b> <i>Figuur 2.4</i> Kyk na die prentjie en wys vir my 'n <i>hasie</i> en 'n <i>vis</i>. (In staat : kan dit doen)</p>		
2.5	<p><b>Perseptuele konstantheid</b> <i>Figuur 2.5</i> Wys al die vierkante in die prentjie. (In staat : kan al 3 wys)</p>		
2.6	<p><b>Ruimtelike verhoudings</b> Maak 'n kolletjie aan die bo-kant van die hoed.</p> <div style="text-align: center;">  </div>		



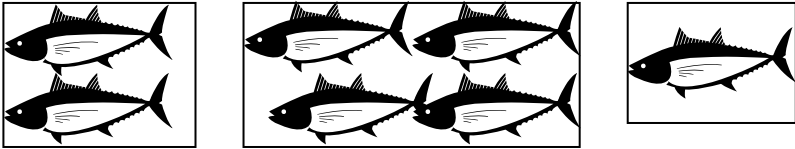
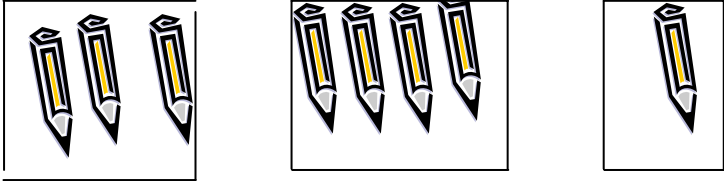
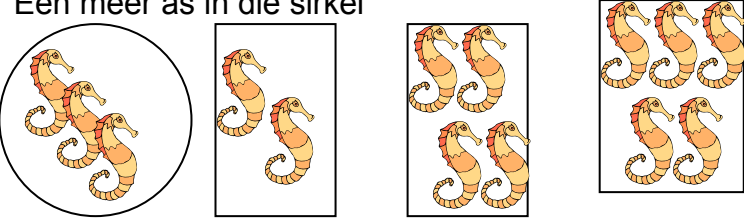
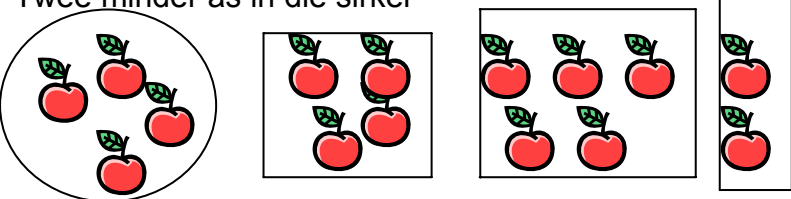
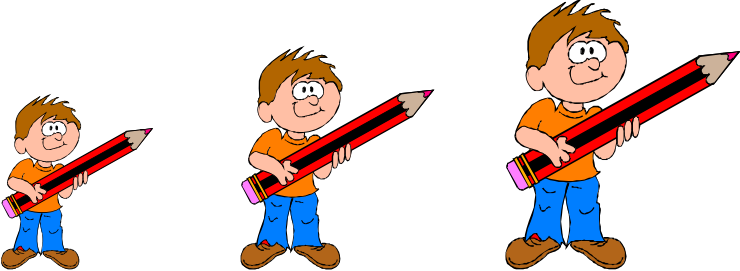
<p>2.7</p>	<p><b>Gestalt</b>          Kyk na die prent in die eerste blok.          Teken dit net so oor in die blok langsaan deur die kolle te verbind.  <i>Figuur 2.7</i></p> <div data-bbox="288 443 1038 1016" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> </div> <p>(In staat : Kan albei doen)</p>		
<p>2.8</p>	<p><b>Interpretasie van prente</b>  <i>Figuur 2.8</i>          Rangskik die prente in die regte volgorde. Wat gebeur eerste? Wat gebeur laaste?          (In staat : Korrekte volgorde)</p>		
<p><b>Totale aantal items korrek :</b></p>			
<p><b>Korrekte aantal items gedeel deur 2</b></p>			


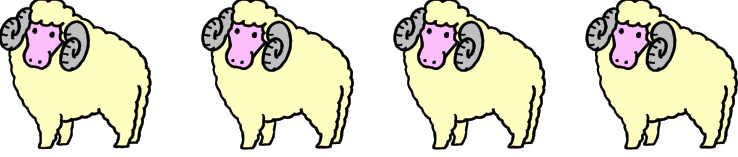



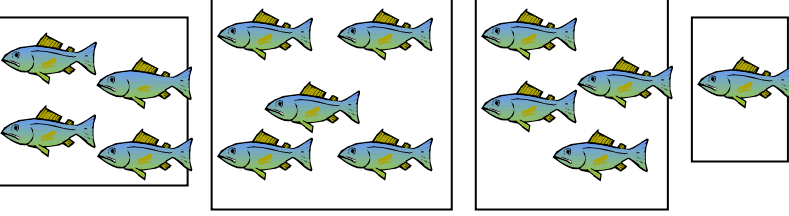

### 3. OUDITIEWE PERSEPSIE






		In staat 1	Nie in staat nie 0
3.1	<p><b>Identifikasie/diskriminasie van 'n enkel klank</b>  <b>Oefenvoorbeeld:</b> Onderwyser gee die volgende voorbeeld: Sê “huis” en vra: Die laaste klank in “huis” is? “sss”</p> <p>Luister nou na 'n nuwe woord “bek”. Die laaste klank in “bek” is?  (In staat : erken “k”)</p>		
3.2	<p><b>Ouditiewe geheue en herroeping van 'n sin</b>  <b>Oefenvoorbeeld:</b> Onderwyser gee die volgende voorbeeld: “Luister na die volgende sin en sê dit net so”: “Mamma koop brood en vis by die winkel.”</p> <p>Gee die opdrag: “Luister na die sin en sê dit net so: “Juffrou leer vir ons lees en skryf”.  (In staat : gee sin korrek weer)</p>		
3.3	<p><b>Ouditiewe diskriminasie</b>  <b>Oefenvoorbeeld:</b> Onderwyser gee die volgende voorbeeld: “Luister na die woorde en sê watter een klink anders: “bal/bal/tol/-bal”. Hou 'n A4 vel papier voor u lippe ongeveer 15cm van u mond af.</p> <p>Gee die opdrag: “Luister nou weer na die woord en sê watter een klink anders : “tas/tas/bas/tas”  (In staat : erken “bas”)</p>		
3.4	<p><b>Ouditiewe diskriminasie (Erkenning van begin-klank)</b>  <b>Oefenvoorbeeld:</b> Onderwyser gee die volgende voorbeeld: “Luister na die woord en sê watter klank hoor jy eerste: “rek”  Gee die opdrag: “Luister nou weer na die woord en sê watter klank hoor jy eerste: “hak”  (In staat : erken “h”)</p>		
3.5	<p><b>Ouditiewe diskriminasie (Erkenning van eind-klank)</b>  <b>Oefenvoorbeeld :</b> Onderwyser gee die volgende voorbeeld: “Luister na die woord en sê watter klank hoor jy laaste: “mot”</p> <p>Gee die opdrag: “Luister nou weer na die woord en sê watter klank hoor jy laaste: “sap”  (In staat : erken “p”)</p>		


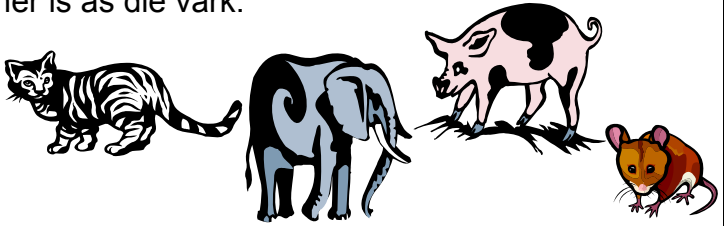

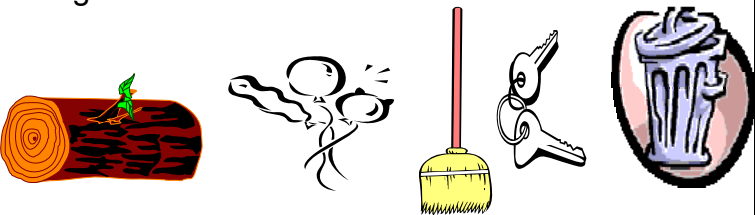

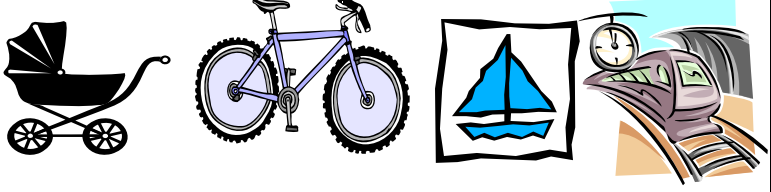
3.6	<p><b>Ouditiewe sintese</b>  <b>Oefenvoorbeeld:</b> Onderwyser sê: s-o-n. As ons die letters bymekaar voeg, vorm dit die woordjie son.</p> <p>Gee die opdrag: m-a-t. As ons die letters bymekaar voeg, watter woordjie sal dit vorm?  (In staat : erken die woord mat)</p>		
3.7	<p><b>Ouditiewe volgorde</b>  <b>Oefenvoorbeeld:</b> Onderwyser gee 'n opdrag waarin leerder verskeie take in volgorde moet uitvoer: “Stap na die venster en kyk daardeur, raak aan die venster en kom sit op die stoel”.</p> <p>Gee die opdrag: “Staan op en raak aan jou hare en jou knie en sit dan weer op jou stoel”.  (In staat: volgorde korrek)</p>		
3.8	<p><b>Storie geheue</b>  <b>Oefenvoorbeeld:</b> Onderwyser lees 'n storie asof sy dit vertel en sê: Ek gaan nou vir jou 'n storie vertel – luister baie mooi sodat jy dit weer vir my kan vertel.</p> <p><b>Henry</b> is <b>ses</b> jaar oud. Hy gaan <b>vandag</b> skool toe. Hy klim uit die <b>bed</b> en <b>trek</b> sy <b>sokkies</b>, <b>schoene</b> en <b>klere</b> aan. Hy eet <b>ontbyt</b> en <b>groet</b> sy <b>ma</b>.  (In staat : onthou 6 of meer feite)</p>		
	<b>Totale aantal items korrek:</b>		
	<b>Korrekte aantal items gedeel deur 2:</b>		

#### 4. SYFERKUNDIGHEID

	In staat 1	Nie in staat nie 0
<p>4.1 In watter blok is een vissie? Trek 'n streep daardeur.</p> 		
<p>4.2 In watter blok is vier potlode? Trek 'n streep daardeur.</p> 		
<p>4.3 <b>OMKRING:</b> Een meer as in die sirkel</p> 		
<p>4.4 <b>OMKRING:</b> Twee minder as in die sirkel</p> 		
<p>4.5 Watter seun is die langste? Trek 'n streep deur hom.</p> 		

4.6	<p>Watter een is die swaarste? Trek 'n streep daardeur.</p> 		
4.7	<p>Trek 'n streep deur die laaste skaap.</p> 		
4.8	<p>Watter huis is in die middel? Trek 'n streep daardeur.</p> 		
4.9	<p>Trek 'n streep deur die hasie wat agter die hond sit.</p> 		
4.10	<p>Trek 'n streep deur die skoelapper wat langs die vis is.</p> 		
4.11	<p>In watter blokkies is ewe veel vissies ? Trek strepe daardeur.</p> 		
4.12	<p>Watter glas is die volste? Trek 'n streep daardeur.</p> 		
<p><b>Totale aantal items korrek</b></p>			
<p><b>Korrekte aantal items gedeel deur 3</b></p>			

		In staat 1	Nie in staat nie 0
5.1	<b>VOORSETSELS:</b> Opvoeder sê: Sit jou vinger op die blaar, en trek 'n streep deur die seuntjie wat bo is 		
5.2	<b>KATEGORISERING:</b> Opvoeder sê: Sit jou vinger op die kar, en trek 'n streep deur die prentjie wat nie by die ander pas nie 		
5.3	Opvoeder sê: Sit jou vinger op die peer, en trek 'n streep deur die prentjie wat nie by die ander pas nie. 		
5.4	<b>NEGATIEF:</b> Opvoeder sê: Sit jou vinger op die baba, en trek 'n streep deur die seuntjie wat nie die bal het nie. 		
5.5	<b>TYD :</b> Opvoeder sê: Sit jou vinger op die emmer, en trek 'n streep deur die prentjie wat wys mamma het die wasgoed opgehang. 		

<p>5.6</p> 	<p><b>VERGELYKENDE VERHOUDINGS:</b>          Opvoeder sê: Sit jou vinger op die trui, en trek 'n streep deur die dier wat groter is as die muis, maar kleiner is as die vark.</p> 		
<p>5.7</p> 	<p><b>VERGELYKENDE VERHOUDINGS:</b>          Opvoeder sê: Sit jou vinger op die kat, en trek 'n streep deur die prentjie wat swaarder is as die ballon, maar ligter is as die besem.</p> 		
<p>5.8</p> 	<p><b>VERBALE REDENERING:</b>          Opvoeder sê: Sit jou vinger op die son, en trek 'n streep deur die voertuig wat net op 'n spoor kan ry.</p> 		
<p><b>Totale aantal items korrek:</b></p> <p><b>Korrekte aantal items gedeel deur 2</b></p>			

**6. EMOSIONELE ONTWIKKELING**

		In staat <b>1</b>	Nie in staat nie <b>0</b>
6.1	Die leerder vind dit moeilik om nuwe take aan te pak (leerder weier om toetsinstruksies uit te voer).		
6.2	Voltooi die leerder take met selfvertroue (Instaat: kan sonder voortdurende aanmoediging die take voltooi)		
6.3	Hy/sy is dromerig en stadig om opdragte uit te voer.		
6.4	Leerder openbaar goeie selfbeheersing en tree nie impulsief op nie. Hy wag sy beurt af en praat en tree nie uit sy beurt op nie.		
<b>Totale aantal items korrek</b>			

**7. SOSIALE ONTWIKKELING**

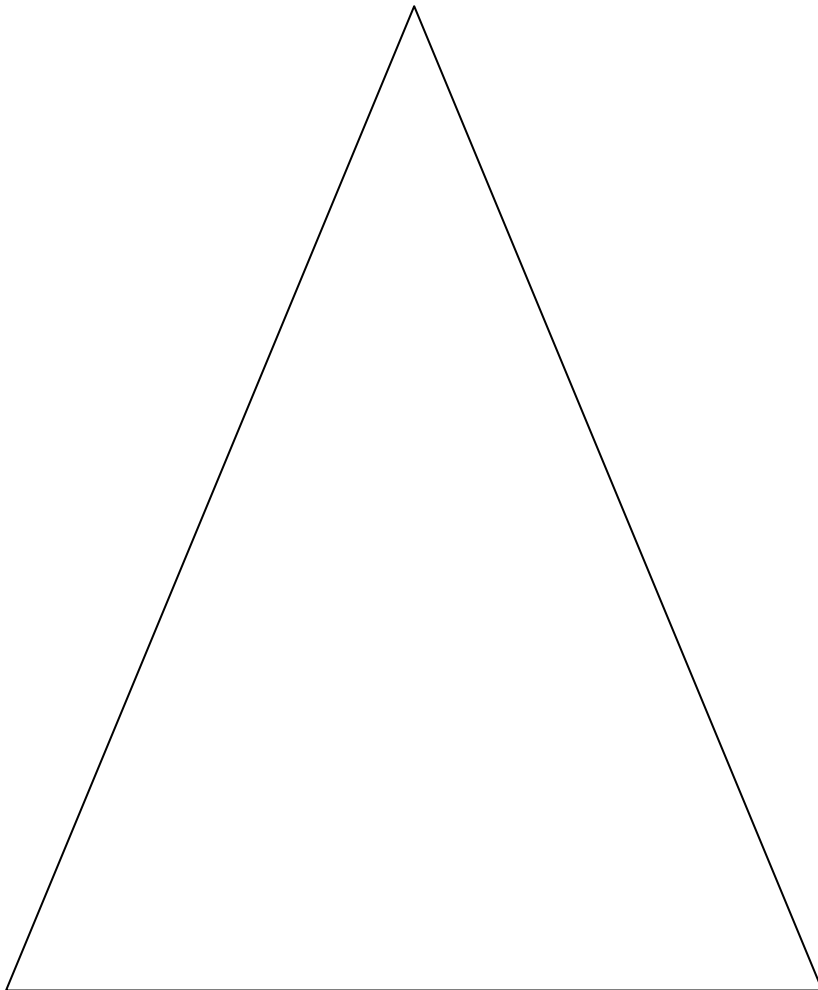
		In staat <b>1</b>	Nie in staat nie <b>0</b>
7.1	Leerder raak maklik opstandig (slaan en skop).		
7.2	Kan onderwyseres se aandag met res van klasmaats deel. Vereis nie gedurig aandag nie.		
7.3	Persoonlike behoeftes word gemaklik gekommunikeer, bv. vra vir toestemming om die klas te verlaat of as hy/sy iets benodig soos bv. 'n potlood.		
7.4	Leerder probeer op 'n onvanpaste manier om aandag op hom/haar te vestig.		
<b>Totale aantal items korrek</b>			



# **ADDENDUM**

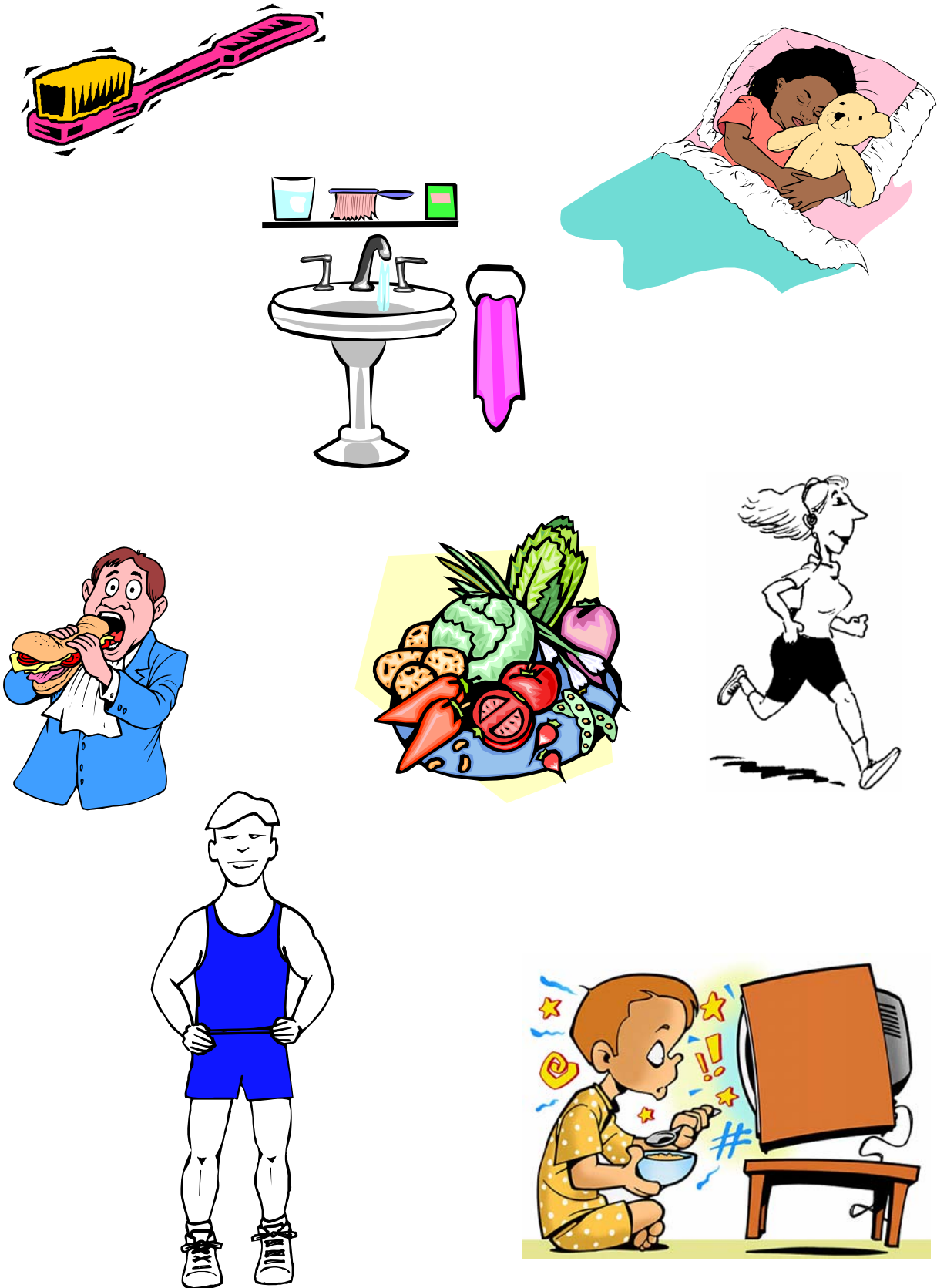
**Figuur 1.3**

**Oog-hand koördinasie**



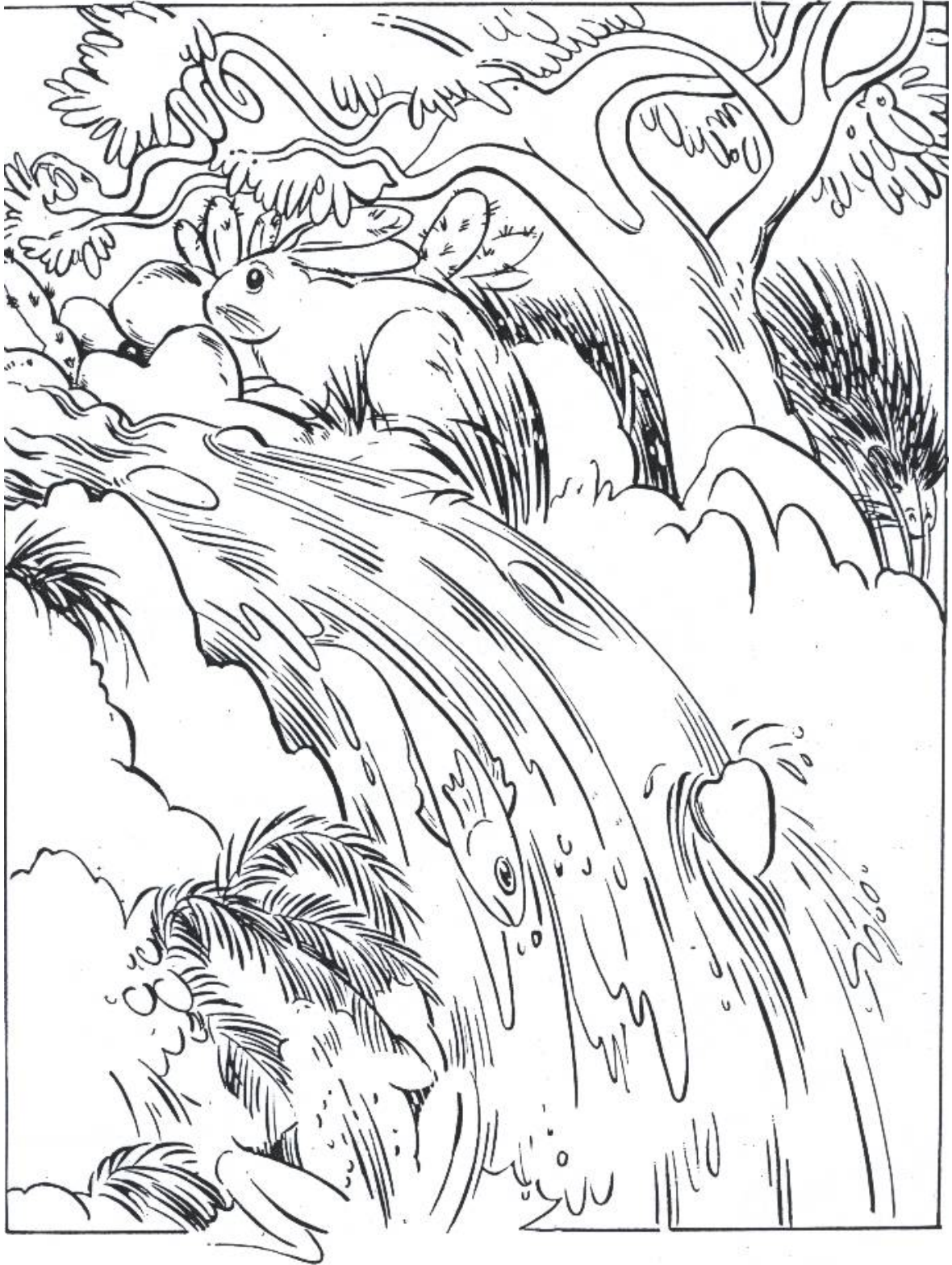
## Figuur 2.1

### Visuele Geheue



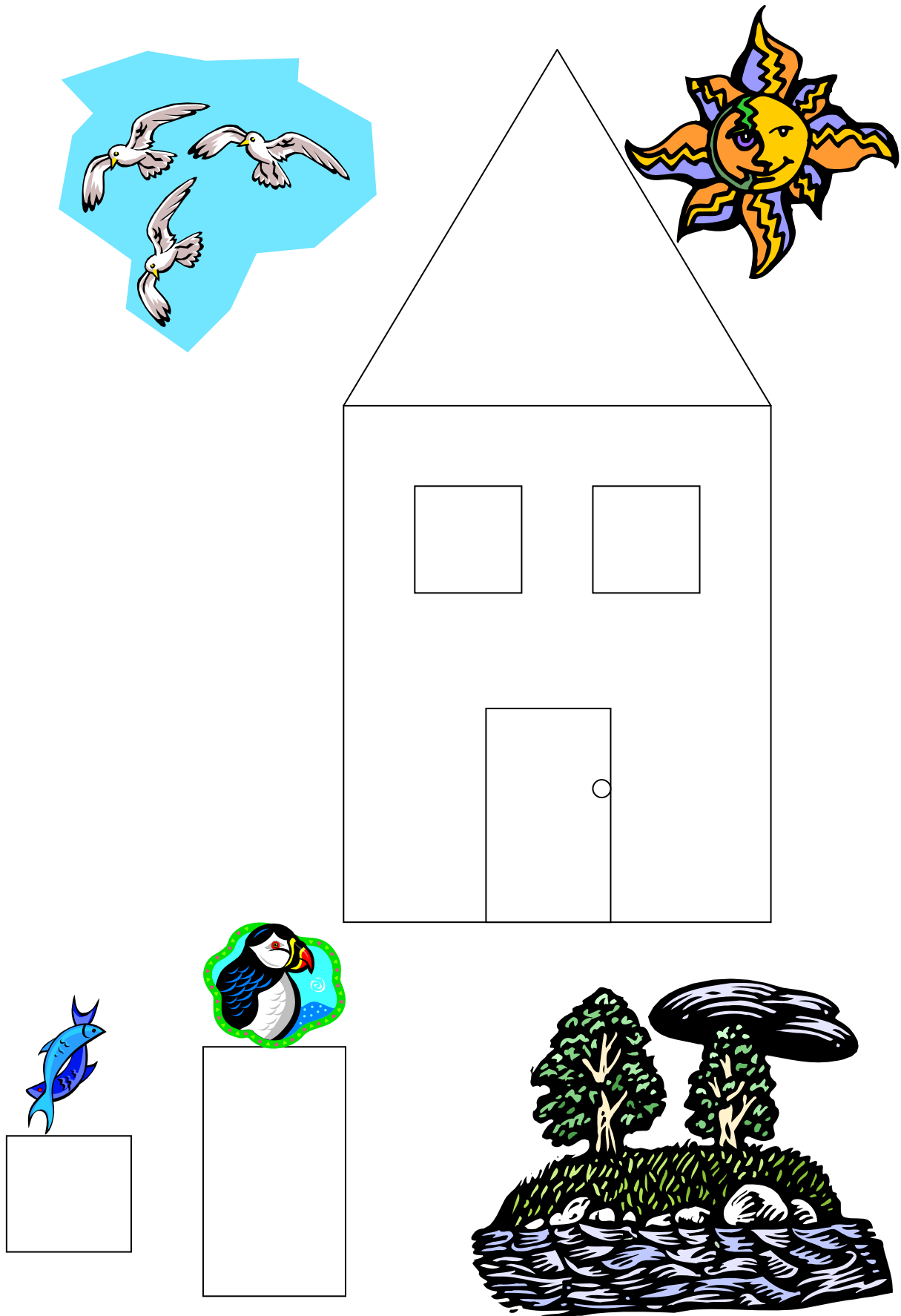
**Figuur 2.4**

**Figuur – Aqtergrond**



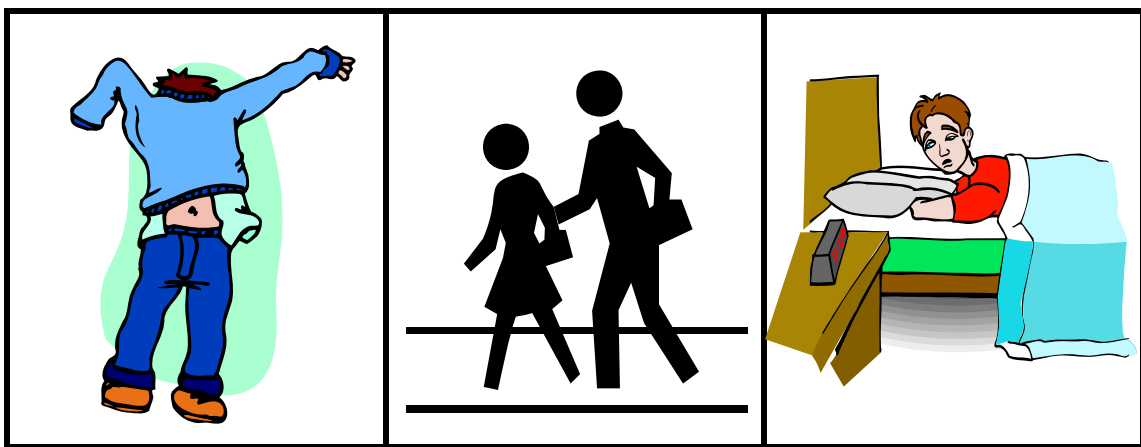
Figuur 2.5

Perseptuele Konstandheid



**Figuur 2.8**

**Interpretasie van Prente**



## GRADE 1: SCREENING INSTRUMENT

### OUTCOMES:

- A. Initial assessment at school enrolment for the meaningful planning of teaching and learning.
  
- B. Determination of the learner's level of functioning with regard to:
  - 1. Motor development
  - 2. Visual-perceptual development
  - 3. Auditory-perceptual development
  - 4. Numeracy
  - 5. Literacy
  - 6. Emotional development
  - 7. Social development

### INSTRUCTIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF MEASURING INSTRUMENT

- A. All the sections must be completed.
- B. If a learner can do the item correctly, award 1 mark.
- C. Indicate the score of each subtest graphically on the table below.

TEST	RAW SCORE	TEST PROFILE				
		0	1	2	3	4
1. Motor development		•	•	•	•	•
2. Visual-perceptual development		•	•	•	•	•
3. Auditory-perceptual development		•	•	•	•	•
4. Numeracy		•	•	•	•	•
5. Literacy		•	•	•	•	•
6. Emotional development		•	•	•	•	•
7. Social development		•	•	•	•	•
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

National codes for reporting on learner achievement

Rating code	Description of competence
4	Outstanding/Excellent achievement
3	Satisfactory achievement
2	Partial achievement
1	Not achieved

## GRADE 1 : SCREENING INSTRUMENT

Name : \_\_\_\_\_ Date of Birth : ...../...../.....





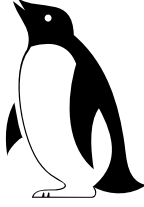


School : \_\_\_\_\_ Date: ...../...../.....

EMDC : \_\_\_\_\_ Parent Contact No.:.....

		Able 1	Unable 0
<b>1</b>	<b>MOTOR DEVELOPMENT</b>		
1.1	<b>Gross motor movement</b> Hop three times on one leg and then three times on the other leg.		
1.2	<b>Fine motor movement</b>		
1.2.1	Undo two buttons of the shirt		
1.2.2	Fasten two buttons of the shirt (Able: Can do both)		
1.3	<b>Eye-hand co-ordination</b> Draw the triangle (See figure 1.3)		
1.4	<b>Eye-foot co-ordination</b> Kick the ball		
1.5	<b>Laterality</b>		
1.5.1	Show me your right hand		
1.5.2	Show me your left foot (Able: Both correct)		
1.6	<b>Body-midline</b>		
1.6.1	Touch your left elbow with your right hand		
1.6.2	Touch your right ear with your left hand (Able: Both correct)		
1.7	<b>Balance</b> Walk on a straight line (Able: Can walk at least six steps on the line)		
1.8	<b>Eye movements and visual skills</b> Touch your nose with your finger while looking at your finger. Teacher faces learners with a space of 1.5 m between them. (N.B.: Teachers should be able to see each learner's eye and head movements. Do <b>not</b> instruct learners to keep their heads still). (Able: Eye movements correctly done)		
	<b>Total items correct:</b>		
	<b>Total items correct divided by 2:</b>		



## 2. VISUAL-PERCEPTUAL DEVELOPMENT

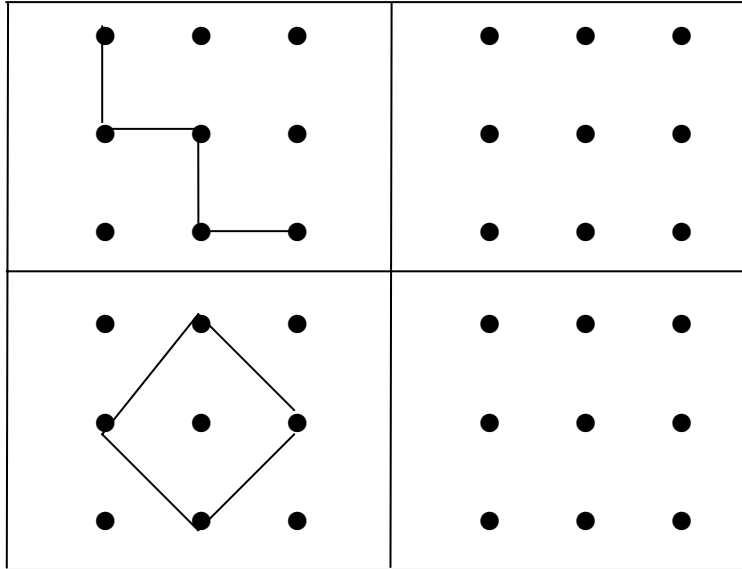
		Able 1	Unable 0
2.1	<p><b>Visual memory and recall</b>            (Look at the picture for approximately 30 seconds and take the picture away).  <i>Figure 2.1</i>            Name 4 things that you saw in the picture.            (Able: Can name 4 things).</p>		
2.2	<p><b>Visual perception</b>            Which picture in the big block looks exactly like the picture in the small block  <i>Figure 2.2</i></p> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  </div> </div>		
2.3	<p><b>Visual discrimination</b>            Look at the pictures. Draw a line through the one which does not look like the other pictures.  <i>Figure 2.3</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">     </div>		
2.4	<p><b>Figure-background</b>  <i>Figure 2.4</i>            Look at the picture and find a <i>rabbit</i> and a <i>fish</i>.</p>		
2.5	<p><b>Perceptual constancy</b>  <i>Figure 2.5</i>            Indicate all the squares in the picture.            (Able: Can find all three)</p>		
2.6	<p><b>Spatial relationships</b>            Make a dot above the hat.</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>		

2.7

**Gestalt**

Look at the picture in the first block.  
By joining the dots, draw this picture in the block next to it.

*Figure 2.7*



(Able : Can draw both)

2.8

**Interpretation of pictures**

*Figure 2.8*

Arrange the pictures in the correct order. What happens first? What happens last?

(Able: Correct order)

**Total items correct:**

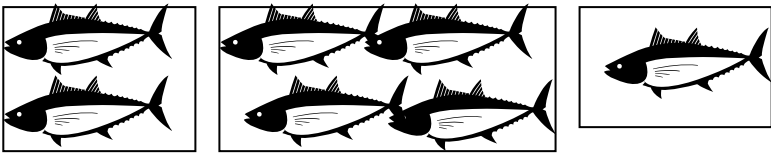
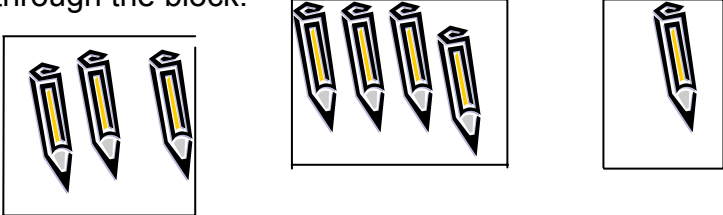
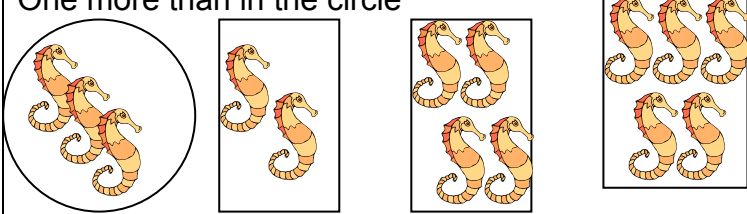
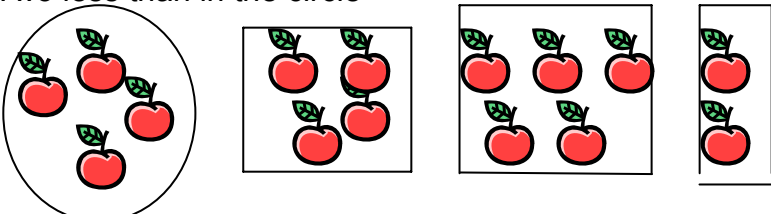
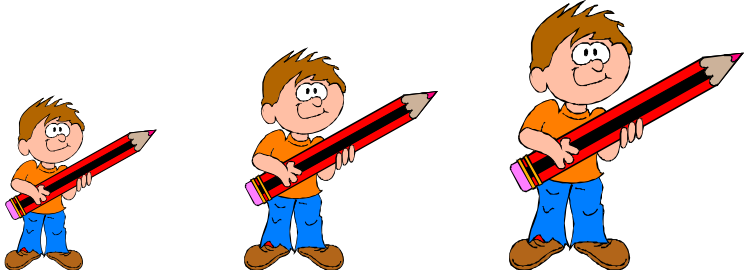
**Total items correct divided by 2:**


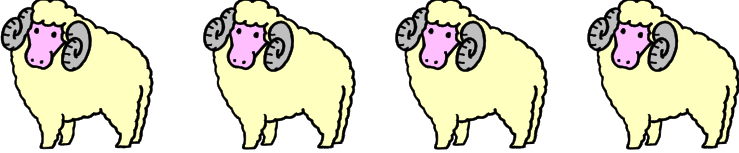



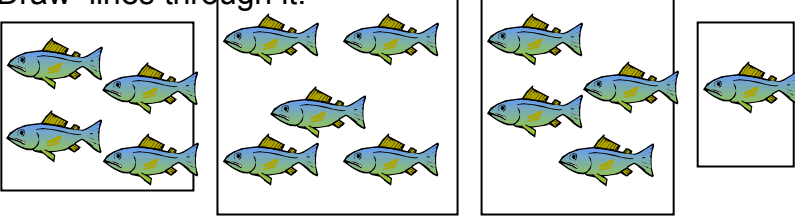

### 3. AUDITORY PERCEPTION

		Able 1	Unable 0
3.1	<p><b>Identification and interpretation of a single sound</b>  <b>Practice example:</b> Teacher says “kiss”. The last sound in kiss is? “ss”            Listen to this new word: “dam”. The last sound in “dam” is ....?            (Able: Recognises the “m” sound)</p>		
3.2	<p><b>Auditory memory and recall</b>  <b>Practice example:</b> Teacher says “Listen to the sentence and repeat it after me”: “Mother buys bread and fish at the shop.”            Give the instruction: Listen to the sentence and repeat it after me: “Teacher teaches us to read and write.”            (Able: Can repeat the sentence)</p>		
3.3	<p><b>Auditory discrimination</b>  <b>Practice example:</b> Teacher gives the following example: “Listen to the words and tell me which one sounds different to the others: “ball/ball/top/ball”. (Teacher should cover her mouth with an A4 page approximately 15cm from the mouth.)            Give the instruction: Listen to the words again and tell me which one sounds different from the other words: “lip/lip/dip/lip”:            (Able: Can identify “dip”)</p>		
3.4	<p><b>Auditory discrimination (identification of first sound)</b>  <b>Practice example:</b> Teacher gives the following example: “Listen to the word and tell me which sound you hear first”:            Give the instruction: Listen to the word and tell me which sound you hear first: “rain” – the “r”            Instruction: Listen to the word and tell me which sound you hear first: “hop”            (Able: Can identify “h”)</p>		
3.5	<p><b>Auditory discrimination (identification of last sound)</b>  <b>Practice example:</b> Teacher gives the following example: “Listen to the word and tell me which sound you hear last”: “cat” “t”            Give the instruction: Listen to the word and tell me which sound you hear last: “rap”            (Able: Can identify “p”)</p>		

3.6	<p><b>Auditory synthesis</b>  <b>Practice example:</b> Teacher says: “s-u-n”. When we put the letters together, they form the word “sun”.  Give the instruction: “m-a-t” When we put the letters together, what word do they form?  (Able: Can identify the word “mat”)</p>		
3.7	<p><b>Auditory sequence</b>  <b>Practice example:</b> Teacher gives an instruction where a number of tasks must be completed in sequence: “Walk to the window and look through it, touch the window and come sit on the chair.”  Give the instruction: “Stand up and touch your hair and your knee and then sit on the chair again.”  (Able: correct sequence)</p>		
3.8	<p><b>Story memory</b>  <b>Practice example:</b> Teacher reads a story as if she is telling it and says: I am going to tell you a story – listen carefully because you have to tell me the same story after I have finished.  <b>Henry is six years old. He is going to school today. He gets out of bed and puts on his socks, shoes and clothes. He eats breakfast and greets his mother.</b>  (Able: remember 6 or more facts)</p>		
	<b>Total items correct:</b>		
	<b>Total items correct divided by 2:</b>		

4. NUMERACY

		Able 1	Unable 0
4.1	<p>In which block is there one fish? Draw a line through it.</p> 		
4.2	<p>In which block are there four pencils? Draw a line through the block.</p> 		
4.3	<p>ENCIRCLE: One more than in the circle</p> 		
4.4	<p>ENCIRCLE: Two less than in the circle</p> 		
4.5	<p>Which boy is the tallest? Draw a line through him.</p> 		

4.6	<p>Which one is the heavier? Draw a line through it.</p> 		
4.7	<p>Draw a line through the last sheep.</p> 		
4.8	<p>Which house is in the middle? Draw a line through it.</p> 		
4.9	<p>Draw a line through the rabbit sitting behind the dog.</p> 		
4.10	<p>Draw a line through the butterfly next to the fish.</p> 		
4.11	<p>In which blocks are there an equal number of fish? Draw lines through it.</p> 		
4.12	<p>Which glass is the fullest? Draw a line through it.</p> 		
<p><b>Total items correct:</b></p>			
<p><b>Total items correct divided by 3:</b></p>			

5

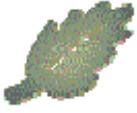
## LITERACY

Able  
1Unable  
0

5.1

**PREPOSITIONS**

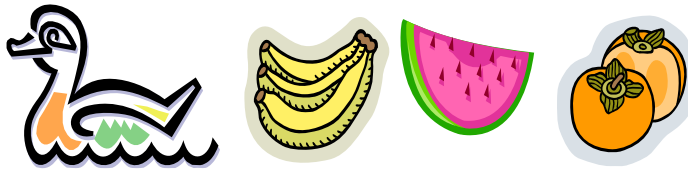
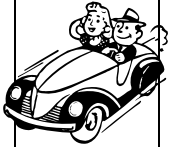
Teacher says: Put your finger on the leaf and draw a line through the boy at the top.



5.2

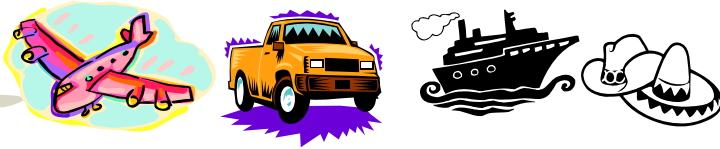
**CATEGORIZATION**

Teacher says: Put your finger on the car and draw a line through the picture which does not fit the others.



5.3

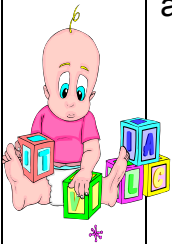
Teacher says: Put your finger on the pear and draw a line through the picture which does not fit with the others.



5.4

**NEGATIVE**

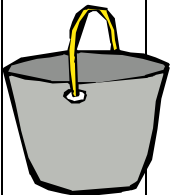
Teacher says: Put your finger on the baby and draw a line through the boy without a ball.


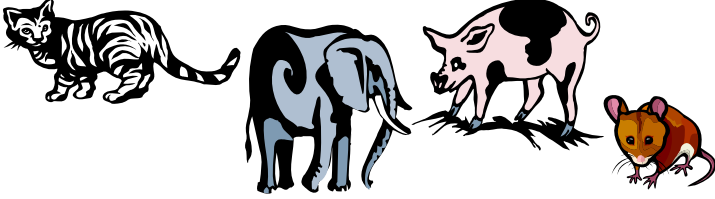

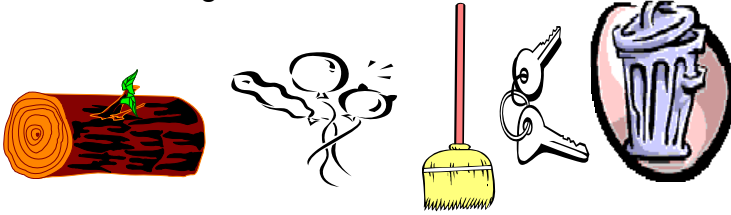

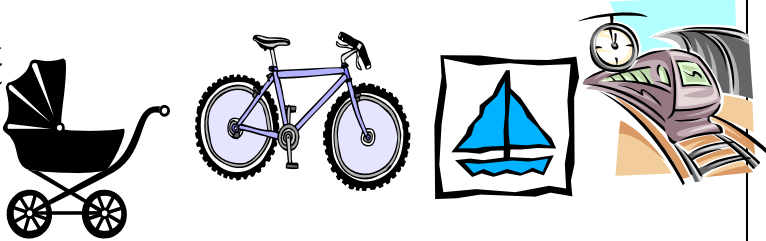


5.5

**TIME:**

Teacher says: Put your finger on the bucket and draw a line through the picture which shows that mother hung out the washing



<p>5.6</p> 	<p><b>COMPARATIVE RELATIONS</b>  Teacher says: Put your finger on the jersey, and draw a line through the animal that is bigger than the mouse, but is smaller than the pig.</p> 		
<p>5.7</p> 	<p><b>COMPARATIVE RELATIONS</b>  Teacher says: Put your finger on the cat, and draw a line through the picture that is heavier than the balloon, but is lighter than the broom.</p> 		
<p>5.8</p> 	<p><b>VERBAL REASONING</b>  Teacher says: Put your finger on the sun, and draw a line through the vehicle which can only run on a rail.</p> 		
<p><b>Total items correct:</b></p>			
<p><b>Total items correct divided by 2:</b></p>			



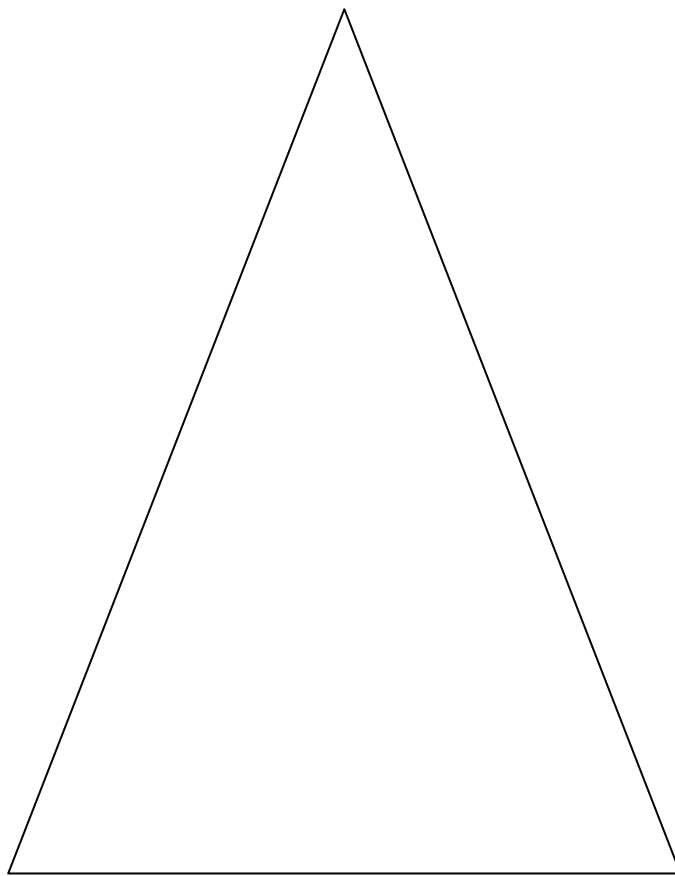
<b>6.</b>	<b>EMOTIONAL DEVELOPMENT</b>	<b>Able 1</b>	<b>Unable 0</b>
6.1	The learner finds it difficult to perform new tasks (learner refuses to follow test instructions).		
6.2	The learner completes tasks with confidence (Able: Can complete task without constant encouragement).		
6.3	He/she is inattentive and slow to respond to instructions.		
6.4	The learner shows good self-control and does not act impulsively. He/she is patient and does not talk or act out of turn.		
<b>Total items correct:</b>			

<b>7.</b>	<b>SOCIAL DEVELOPMENT</b>	<b>Able 1</b>	<b>Unable 0</b>
7.1	The learner becomes rebellious (hits and kicks)		
7.2	Can share teacher's attention with rest of class. Does not demand constant attention.		
7.3	Personal needs are easily communicated. E.g. Asks permission to leave the class or if he/she requires something like a pencil.		
7.4	The learner tries to attract attention in an inappropriate manner.		
<b>Total items correct:</b>			

# ANNEXURE

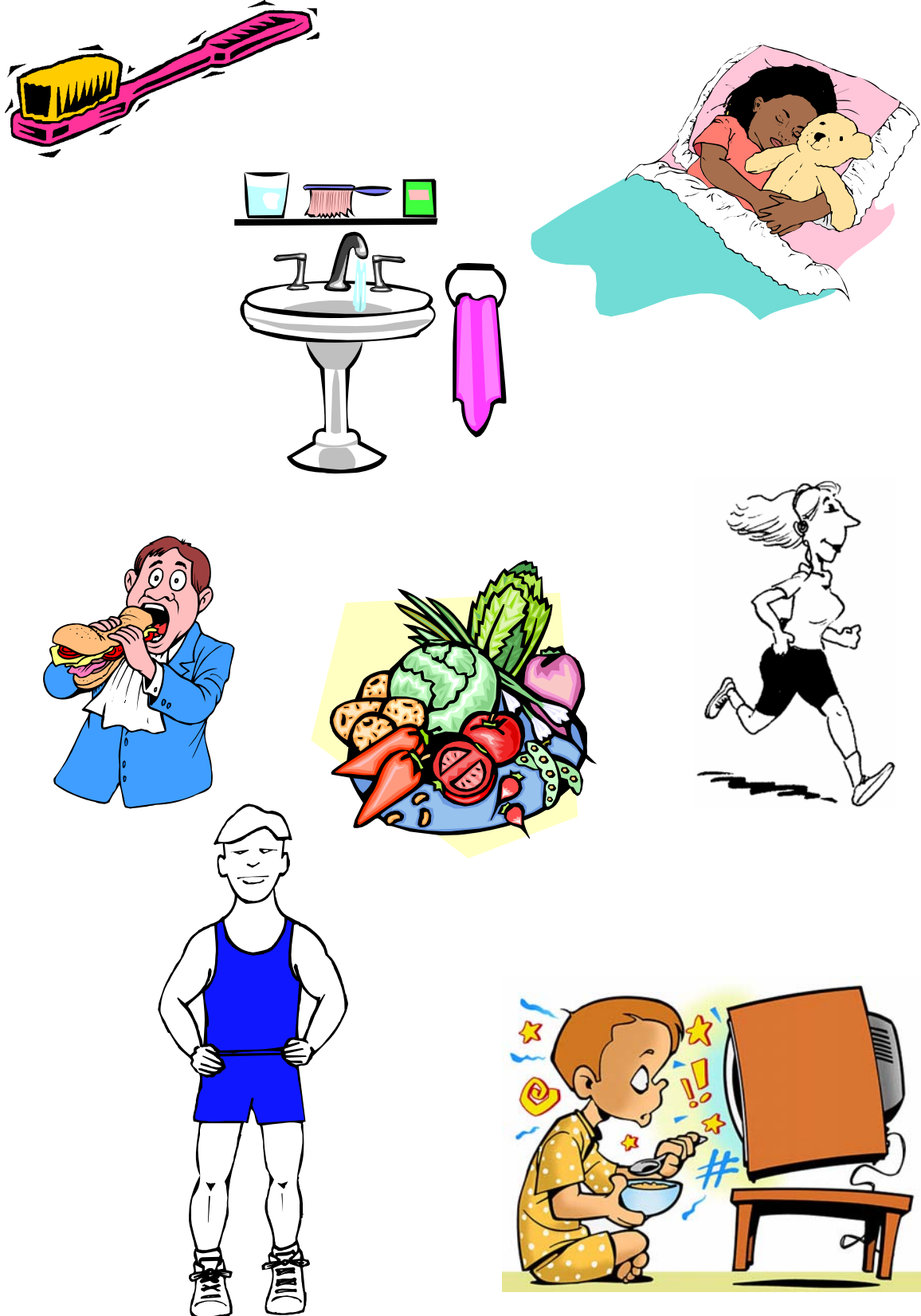
**Figure 1.3**

**Eye-hand Co-ordination**



**Figure 2.1**

**Visual Memory**



**Figure 2.4**

**Figure – Background**

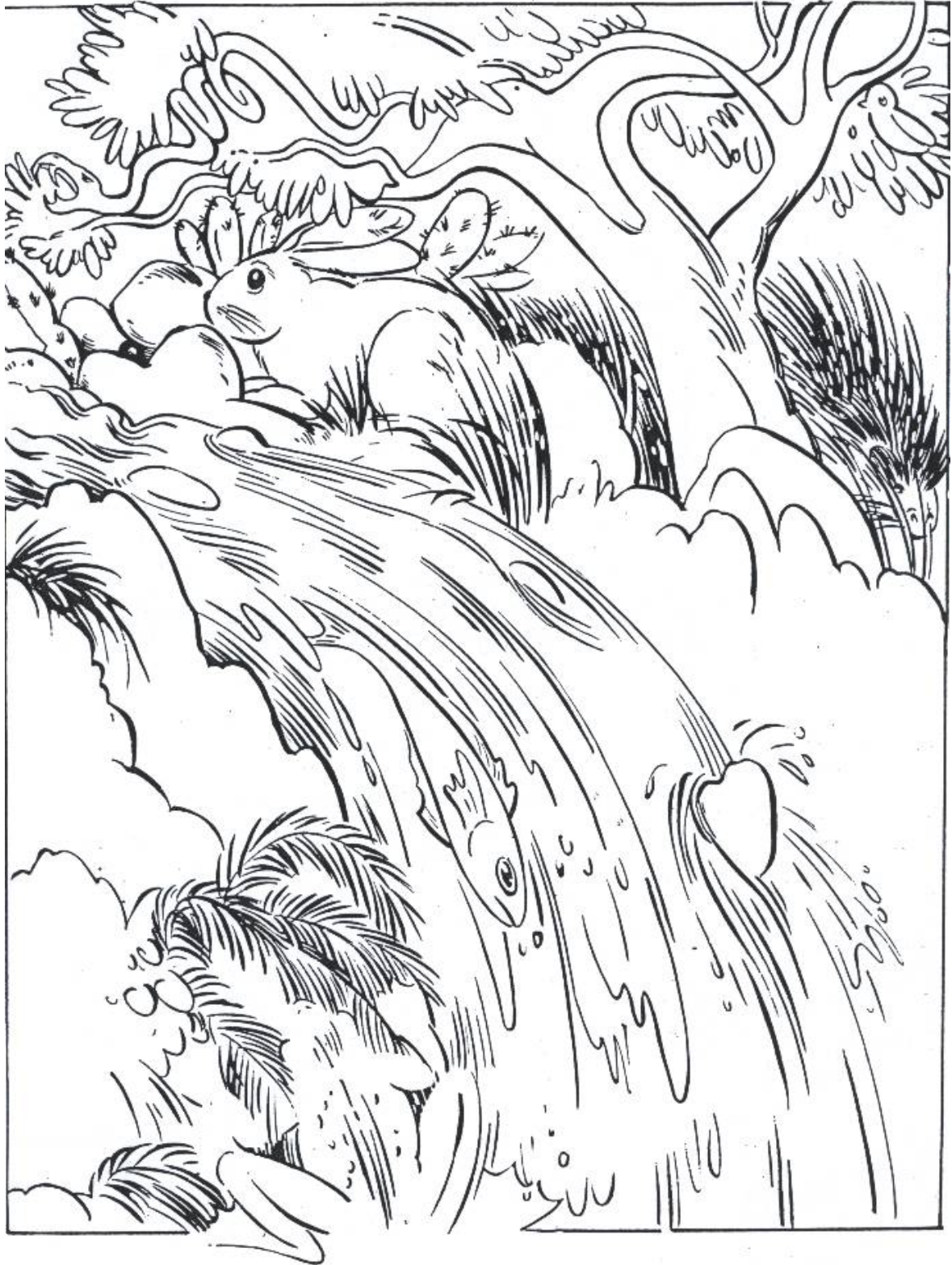
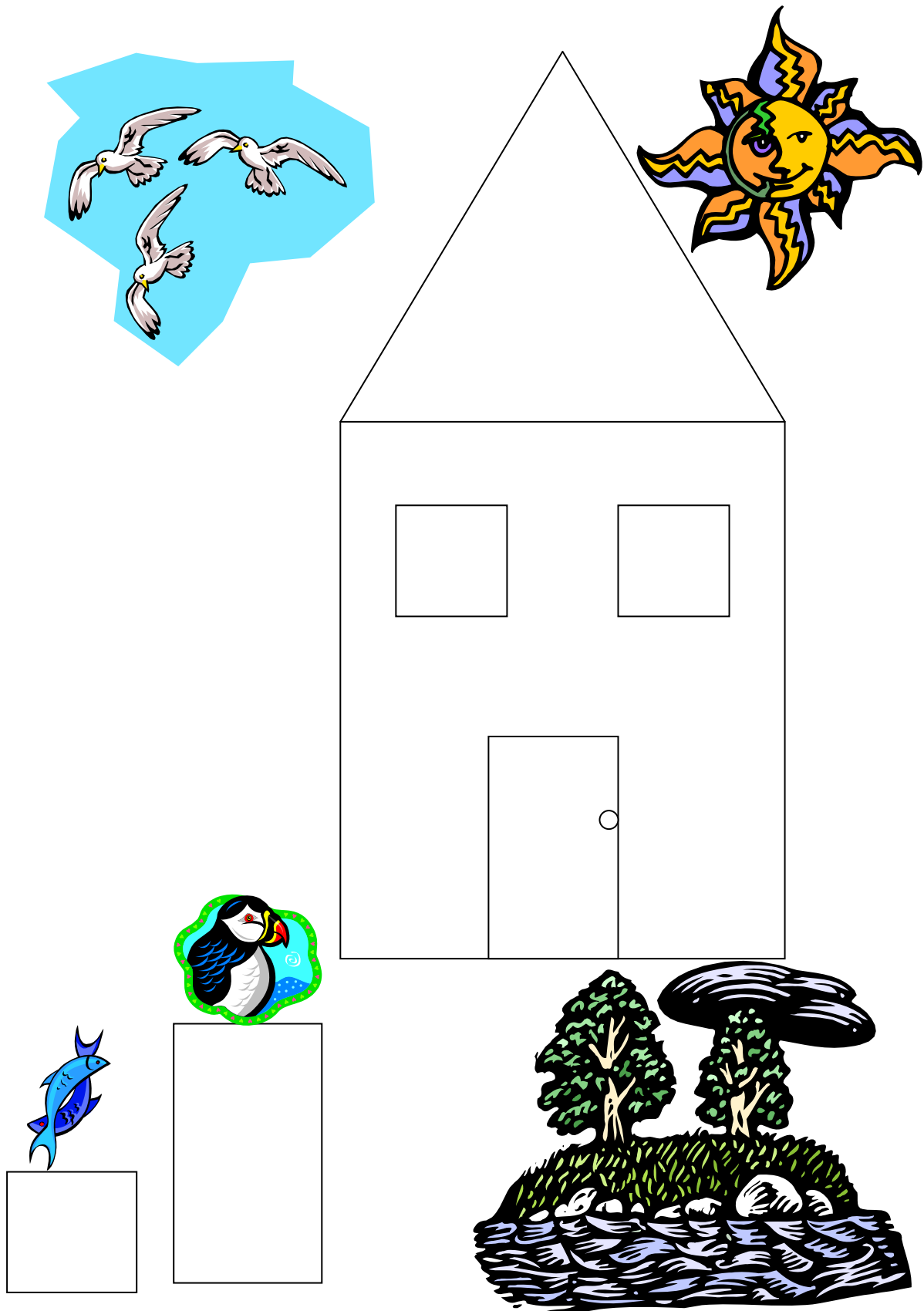


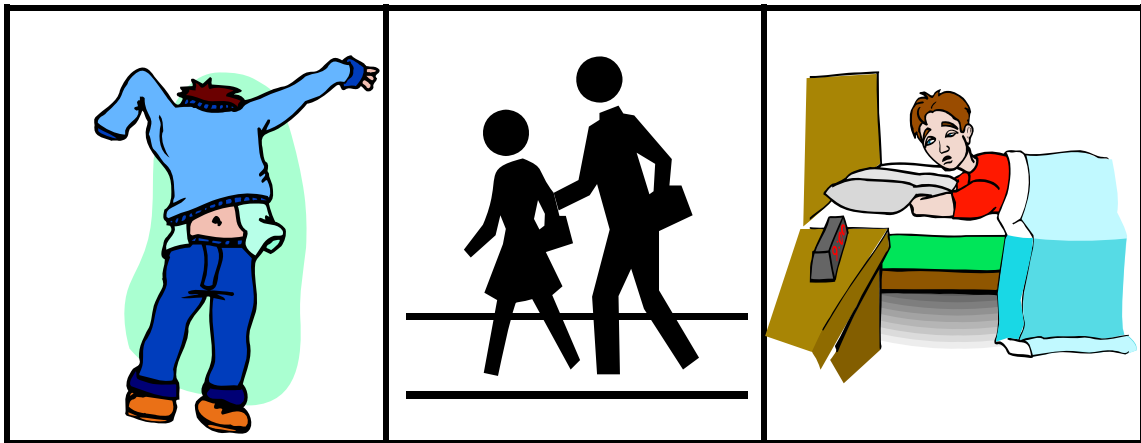
Figure 2.5

Perceptual Constancy



**Figure 2.8**

**Interpretation of Pictures**



## IBAKALA 1: ISIXHOBO SOVAVANYO

### IZIPHUMO:

- A. Uvavanyo lokuqala lobhaliso esikolweni ukulungiselela ucwangciso lokufundisa nokufunda.
- B. Ukufumanisa umgangatho womfundi wokusebenza kwezi zinto:
1. Ukwazi ukusebenzisa amalungu omzimba.
  2. Ukwazi ukubona izinto.
  3. Ukwazi ukuva izandi.
  4. Ulwazi lokubala.
  5. Ubuchule bokufunda nokubhala.
  6. Ungakungabi nkene-nkene.
  7. Ukwazi ukuxubana nabanye.

### IMIYALELO YOKUSETYENZISWA KWESIXHOBO.

- A. Makazaliswe onke amacandelo.
- B. Ukuba umfundi wenza ngokuchanelekileyo, nika inqaku 1
- C. Bonisa inqaku lesiqendu ngasinye apha ngezantsi.

UVAVANYO	AMANQAKU	0	1	2	3	4
1. Ukwazi ukusebenzisa amalungu omzimba.		•	•	•	•	•
2. Ukwazi ukubona izinto.		•	•	•	•	•
3. Ukwazi ukuva izandi.		•	•	•	•	•
4. Ulwazi lokubala.		•	•	•	•	•
5. Ubuchule bokufunda nokubhala.		•	•	•	•	•
6. Ukungabi nkene-nkene.		•	•	•	•	•
7. Ukwazi ukuxubana nabanye.		•	•	•	•	•
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

likhowudi zeSizwe ngengxelo yomfundi

Inkcazelo ngeziphumo	Description of competence
4	Ugqwesile
3	Uphumelele
2	Uzamile
1	Akaphumelelanga


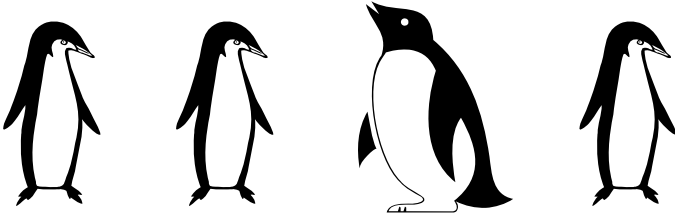



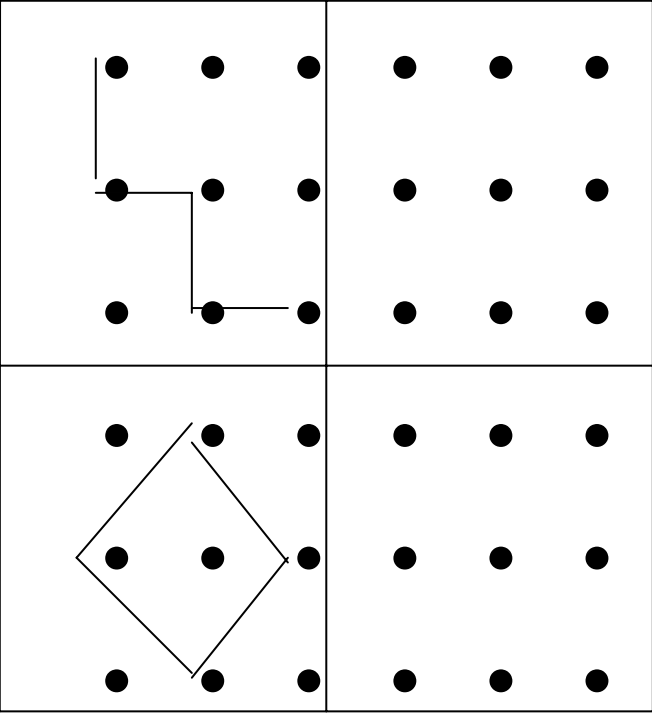
## IBAKALA 1: ISIXHOBO SOKUVAVANYA

Igama: ..... Umhla wokuzalwa:...../...../.....  
 Isikolo:..... Umhla: ...../...../.....  
 EMDC: ..... Inombolo yefoni yomzali :.....

		Unako <b>1</b>	Akanako <b>0</b>
<b>1</b>	<b>UKWAZI UKUSEBENZISA AMALUNGU OMZIMBA</b>		
1.1	<b>Ukwazi ukusebenzisa izandla, iingalo nemilenze</b> Xhuma kathathu ngomlenze omnye uphinde kathathu ngomnye umlenze.		
1.2	<b>Ukwazi ukusebenzisa iminwe</b>		
1.2.1	Khulula amaqhosha amabini ehempe.		
1.2.2	Qhobosha amaqhosha amabini ehempe.		
1.2.3	(Unako : Uyakwazi ukuzenza zombini)		
1.2.4			
1.3	<b>Ukuhambelana kwamehlo nezandla</b> Kopa / Khuphela unxantathu ( <i>Ikhadi : 1.3</i> )		
1.4	<b>Ukuhambelana kwamehlo nenyawo</b> Khaba ibhola		
1.5	<b>Ukwazi ukwahlula icala lasekhohlo kwelasekunene</b> Ndibonise isandla sakho sasekunene.		
1.5.1	Ndibonise unyawo lwakho lwasekhohlo.		
1.5.2	(Unako : Zombini zichanekile)		
1.5.3			
1.5.4			
1.6	<b>Ukwazi ukwahlula icala lomzimba lasekhohlo kwelasekunene</b>		
1.6.1	Bamba ingqiniba yakho yasekhohlo ngesandla sakho sasekunene.		
1.6.2	Bamba indlebe yakho yasekunene ngesandla sasekhohlo.		
1.6.3	(Unako : Zombini zichanekile)		
1.7	<b>Ukwazi ukuma ngqo</b> Hamba emgceci othe ngqo. (Unako : Uyakwazi ukuhamba emgceci amanyathelo amathandathu)		
1.8	<b>Ukwazi ukujonga macala abone kakuhle</b> Bamba impumlo yakho ngomnwe wakho ngelishesha ujonge umnwe wakho Utitshala makajonge abafundi isithuba phakathi kwakhe nabo sibe yi – 1.5m (Qaphela : Ootitshala mababe nako ukubona iliso lomfundi ngamnye kunye nokushukuma kwentloko yakhe. Musa ukubayalela ukuba mabagcine iintloko zabo zingashukumi.) (Unako : Uyakwazi ukujonga ngamehlo macala azibone kakuhle)		
	<b>Ewonke achanekileyo:</b>		
	<b>Ewonke ahlulwa ngo – 2:</b>		

**2. UKWAZI UKUBONA IZINTO:**

		Unako <b>1</b>	Akanako <b>0</b>
2.1	<p><b>Ukwazi ukubona into aze ayikhumbule</b> (Jonga lomfanekiso imizuzwana eyi 30 uze uwususe) <i>ikhadi : 2.1</i> Xela naziphi na izinto eziyi 4 ozibonileyo emfanekisweni. (Unako : Uyakwazi ukukhumbula izinto ezine – 4)</p>		
2.2	<p><b>Uyakwazi ukubona izinto</b> Ngowuphi umfanekiso okwibhloko enkulu ofana nqwa nokwibhloko encinci. <i>Ikhadi : 2.2</i></p> 		
2.3	<p><b>Ukwazi ukwahlula izinto azibonayo</b> Jonga le mifanekiso. Krwela umgca kumfanekiso ongafaniyo neminye. <i>Ikhadi : 2.3</i></p> 		
2.4	<p><b>Uyakwazi ukujongisisa umfanekiso aze aqaphele okuthile kuwo.</b> <i>Ikhadi 2.4</i> Jonga emfanekisweni, ufune umvundla nentlanzi. (Unako : Uyakwazi ukuzifumana zombini)</p>		
2.5	<p><b>Ukwazi ukubona izinto ezikumila kuthile</b> <i>Ikhadi: 2.5</i> Bonisa zonke izikwere ezisemfanekisweni. (Unako : Uyakwazi ukuzifumana zontathu)</p>		
2.6	<p><b>Uyakwazi ukunxulumanisa nesithuba esikufuphi</b> Yenza ichaphaza ngentla komnqwazi.</p> 		

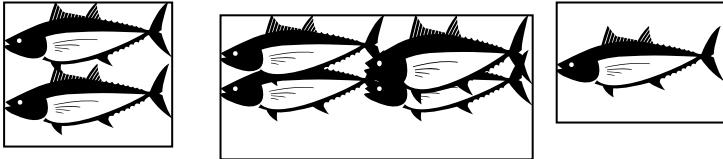
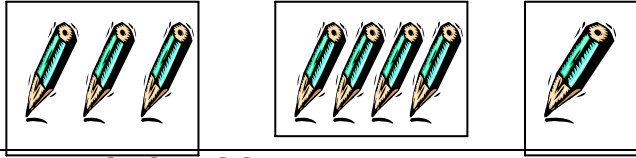
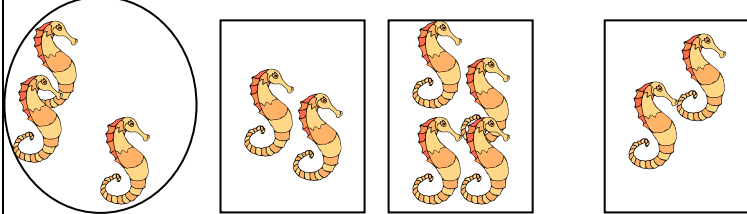
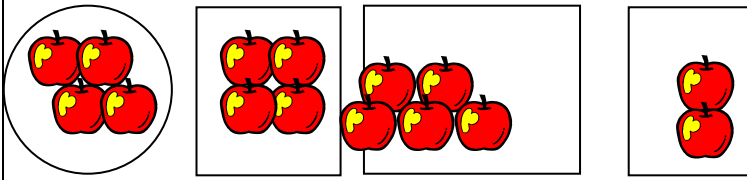
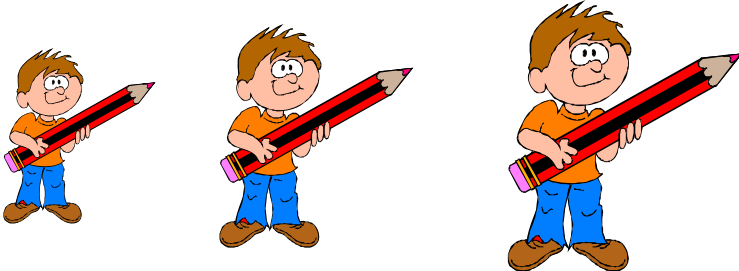
<p>2.7</p>	<p><b>Jonga kumfanekiso okwibhloko yokuqala.</b>  Ngokudibanisa amachaphaza, zoba lo mfanekiso kwibhloko elandelayo.  <i>Ikhadi : 2.7</i></p>  <p>(Unako : ukuzizoba zombini)</p>		
<p>2.8</p>	<p><b>Ukwazi ukutolika imifanekiso</b>  <i>Ikhadi : 2.8</i>  Landeleanisa imifanekiso ngendlela eyiyo. Yintoni eqala yenzeke?  Yeyiphi eyenzeka ekugqibeleni?  (Unako : Uyakwazi ukulandelelanisa imifanekiso ngendlela eyiyo)</p>		
	<p><b>Ewonke achanelekileyo:</b></p>		
	<p><b>Ewonke ahlulwa ngo – 2:</b></p>		


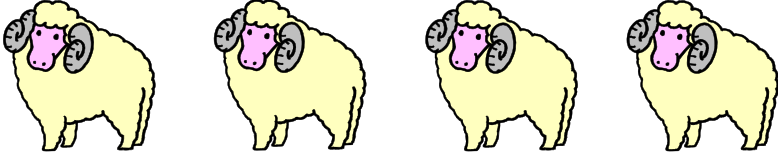



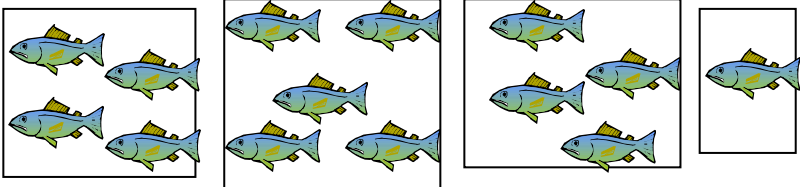

### 3. UKWAZI UKUVA IZANDI.

		Unako 1	Akanak 0
3.1	<p><b>Ukuqaphela nokutolika isandi esinye.</b>  <b>Umzekelo omawenziwe:</b> Utitshala uthi “ubisi” Isandi sokugqibela ku – ubisi sesi “si”.  Mamela eligama elitsha “idam”. Isandi sokugqibela kwigama “idam” sesi....  (Unako : Usiqaphele isandi “m”)</p>		
3.2	<p><b>Ukwazi ukugcina nokukhumbula</b>  <b>Umzekelo omawenziwe:</b> Utitshala uthi: “Mamela oku ndikutshoyo uze ukutsho nawe. “Umama uthenga isonka nentlanzi evenkileni.  Nika umyalelo: Mamela oku ndikutshoyo uze nawe ukutsho emva kwam : “ Utitshala usifundisa ukufunda nokubhala:  (Unako : Uyakwazi ukuphinda endikutshoyo)</p>		
3.3	<p><b>Ukwazi ukwahlula izandi azivileyo</b>  <b>Umzekelo omawenziwe:</b> Utitshala uthi “mamela amagama endikuxelela wona uze utsho ukuba lelipheli elivakala ngokungafaniyo namanye:”ibala/ ibala / idolo/ibala”.  (Utitshala makakwenze oko ezigqume umlomo ngephepha kangange 15cm).  Nika umyalelo: Mamela kwakhona amagama endikuxelela wona uze utsho ukuba leliiphi igama elivakala ngokungafaniyo namanye: ipapa/ ipapa/ idada /ipapa.  (Unako : Ukwazile ukufumana “idada”)</p>		
3.4	<p><b>Ukufumana isandi sokuqala</b>  <b>Umzekelo omawenziwe :</b> Titshala nika lo mzekelo Mamela igama uze undixelele isandi osiva kuqala.”kera” “k”  Nika umyalelo : Mamela igama uze undixelele isandi osiva kuqala “zoba”  (Unako : Ukusifumana “z”)</p>		
3.5	<p><b>Ukufumana isandi sokugqibela</b>  <b>Umzekelo omawenziwe:</b> Utitshala uthi mamela igama uze undixelele ukuba sesiphi isandi sokugqibela. “Ikati””ti”  Nika umyalelo : Mamela igama uze undixelele isandi sokugqibela “ubuso”  (Unako : Akusifumana “o”)</p>		
3.6	<p><b>Ukwazi ukudibanisa okuvayo</b>  <b>Umzekelo omawenziwe:</b> Utitshala uthi: “ i-l-a-l-i. Xa udibanisa aba nobumba benza ilali.  Nika umyalelo : “u-s-a-n-a” xa udibanisa ezi zandi ufumana eliphi igama  (Unako : Ukufumana igama usana)</p>		

3.7	<p><b>Ukwazi ukulandelelanisa izandi azivileyo</b>  <b>Umzekelo omawenziwe:</b> Utitshala unika umyalelo: “Yiya efestileni ujonge, uyibambe uzokuhlala phantsi esitulweni”  Nika umyalelo : “Phakama ubambe iinwele zakho nedolo lakho uze uhlale esitulweni kwakhona”.  (Unako :Ulandelelanise ngokuchanekileyo)</p>		
3.8	<p><b>Ukwazi ukukhumbula ibali</b>  <b>Umzekelo omawenziwe:</b> Utitshala ufunda ibali engathi uyalibalisa.  “Ndiza kunibalisela ibali, mamelisisa kuba kufuneka undibalisele kwa eli bali ndakugqiba.  <b>UThando</b> uneminyaka <b>emithandathu</b> uya esikolweni <b>namhlanje</b>. Ukuvuka kwakhe <b>ebhedini</b> uye wahlamba waze wanxiba <b>iikawusi, izihlangu nempahla</b>. Uye watya <b>isidlo sakusasa, wabulisa umama</b> wakhe waya esikolweni onwabile.  (Unako : Ukukhumbula izinto ezi- 6 okanye nangaphezulu)</p>		
	<b>Ewonke achanekileyo:</b>		
	<b>Ewonke ahlulwa ngo – 2:</b>		






4. ULWAZI LOKUBALA

		Unako 1	Akanako 0
4.1	<p>Yeyiphi le bhloko inentlanzi enye? Krwela umgca kuyo.</p> 		
4.2	<p>Yeyiphi lebhloko inepensile ezine? Krwela umgca kuyo.</p> 		
4.3	<p>BIYELA NGESANGQA: Egqithise nge-nye esangqeni</p> 		
4.4	<p>BIYELA NGESANGQA : Enganeno ngesibini kunesangqa.</p> 		
4.5	<p>Yeyiphi eyona nkwenkwe inde. Krwela umgca kuyo.</p> 		


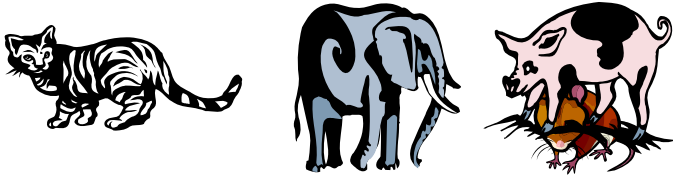
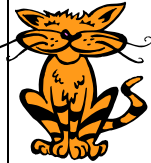
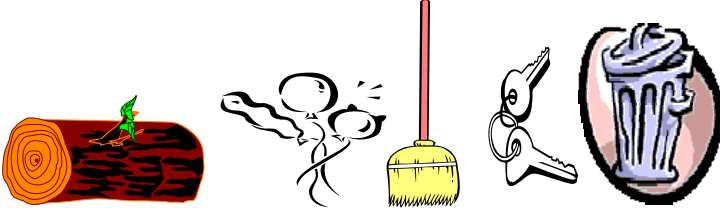

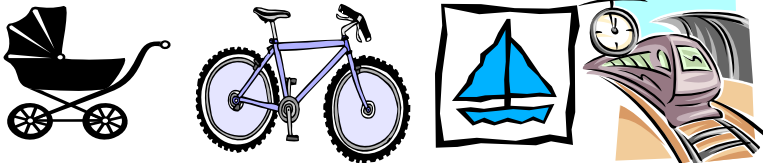
4.6	<p>Yeyiphi eyona inzima? Krwela umgca kuyo.</p> 		
4.7	<p>Krwela umgca kwigusha yokugqibela.</p> 		
4.8	<p>Yeyiphi indlu esembindini? Krwela umgca kuyo.</p> 		
4.9	<p>Krwela umgca kumvundla ohleli emva kwenja.</p> 		
4.10	<p>Krwela umgca kwibhabhathane elisecaleni kwentlanzi.</p> 		
4.11	<p>Zeziphi iibhloko apho lilingana khona inani leentlanzi? Krwela umgca kuzo.</p> 		
4.12	<p>Yeyiphi iglasi ezele gingci? Krwela umgca kuyo.</p> 		
<p><b>Ewonke achanekileyo</b> <b>Ewonke ahlulwa ngo – 3</b></p>			

**5 UBUCHULE BOKUFUNDA NOKUBHALA**

Unak	Akanak
0	0
1	0

<p>5.1</p> 	<p><b>UMBOKWA - PHAMBILI</b>          Utitshala uthi: Beka umnwe wakho kwiggqabi uze ukrwele umgca kwinkwenkwe ephezulu.</p>		
<p>5.2</p> 	<p><b>INDINDI ZOLWAHLULO</b>          Utitshala uthi: Beka umnwe wakho emotweni uze ukrwele umgca kumfanekiso ongahambelani neminye imifanekiso.</p>		
<p>5.3</p> 	<p>Utitshala uthi: Beka umnwe wakho kwipere uze ukrwele umgca kumfanekiso ongahambelani neminye imifanekiso.</p>		
<p>5.4</p> 	<p><b>LANDULA / GXEKA</b>          Utitshala uthi: Beka umnwe wakho kusana uze ukrwele umgca kwinkwenkwe engenabhola.</p>		
<p>5.5</p> 	<p><b>IXESHA</b>          Utitshala uthi: Beka umnwe wakho kwi – emele uze ukrwele umgca kumfanekiso obonisa umama oxhoma impahla.</p>		



<p>5.6</p> 	<p><b>UKULINGANISA UKUNGQAMANA</b>          Utitshala uthi: Beka umnwe wakho kwijezi, uze ukrwele umgca kwisilwanyana esikhulu kunempuku, kodwa sibe sincinane kunehagu.</p> 		
<p>5.7</p> 	<p><b>UKULINGANISA UKUNGQAMANA</b>          Utitshala uthi: Beka umnwe wakho kwikati uze ukrwele umgca kumfanekiso onzima kunebhaluni, kodwa ube lula kunomtshayelo.</p> 		
<p>5.8</p> 	<p><b>INTETHWANO ENOKUQIQA</b>          Utitshala uthi: Beka umnwe wakho elangeni, ukrwele umgca kwisithuthi esinokuhamba esiporweni.</p> 		
<p><b>Ewonke achanekileyo:</b>  <b>Ewonke ahlulwa ngo – 2:</b></p>			

**6. UKUNGABI NKENE-NKENE**

		Unako <b>1</b>	Akanako <b>0</b>
6.1	Umfundi ufumana ubunzima ekwenzeni imisetyenzana emitsha (umfundi uyala ukulandela imiyalelo yovavanyo).		
6.2	Umfundi uyayigqiba imisetyenzana ngokuzithemba (Unako:ungawugqiba umsetyenzana ngaphandle kwenkuthazo).		
6.3	Akananyameko uyacotha ukulandela imiyalelo.		
6.4	Umfundi ubonisa ukwazi ukunonophela kwaye akafumane enze. Uyazingisa kwaye akathethi okanye enze xa kungelothuba loko.		
<b>Ewonke achanekileyo:</b>			

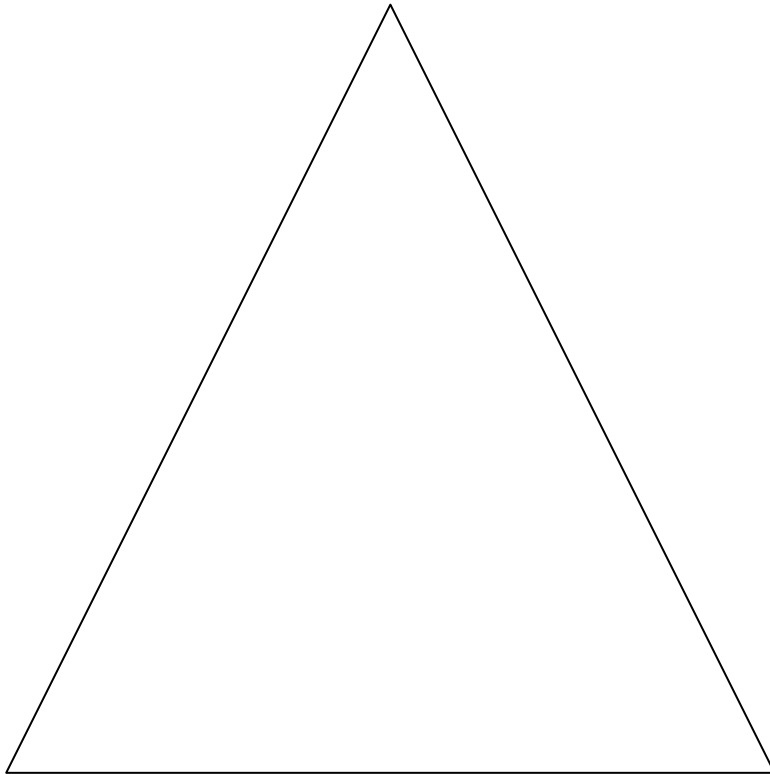
**7. UKWAZI UKUXUBANA NABANYE**

		Unako <b>1</b>	Akanako <b>0</b>
7.1	Umfundi uba ngumvukeli (uyabetha, akhabe).		
7.2	Uyakwazi ukunika ingqalelo kutitshala nabanye eklasini. Akasoloko efuna ukuhoywa.		
7.3	limfuno ezizezakhe uyazincokola lula umz: Ucela imvume yokuya phandle okanye xa efuna into enjenge pensile.		
7.4	Umfundi uzama ukutsala ingqalelo okanye ukuhoywa ngohlobo olungavumelekanga.		
<b>Ewonke achanekileyo:</b>			

**ICANDELO**

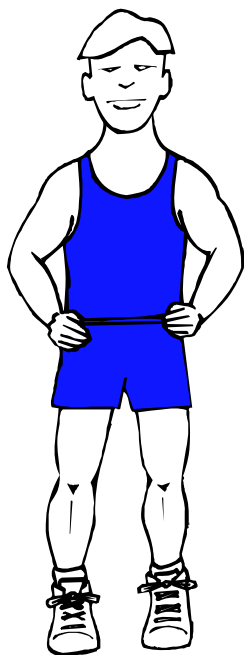
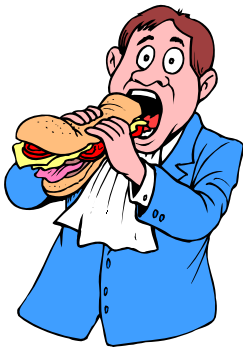
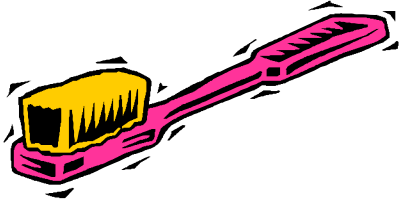
**Ikhadi 1.3**

**Unxibelelwano lwamehlo nezandla**



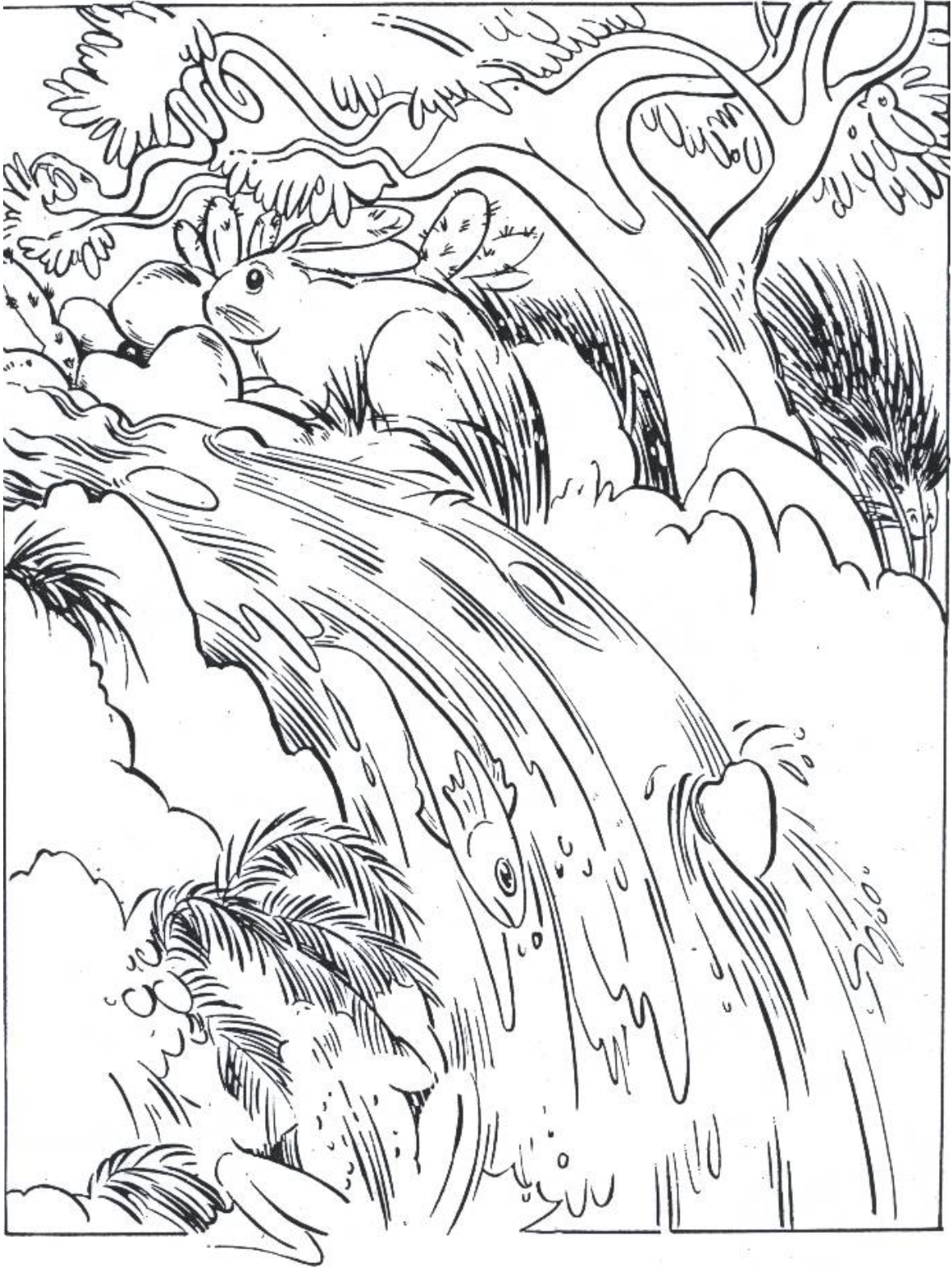
## Ikhadi 2.1

### Ukukhumbula Okubonileyo



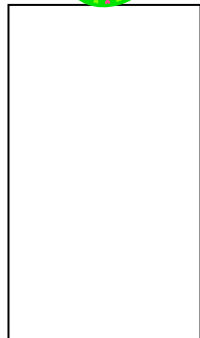
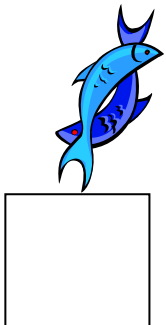
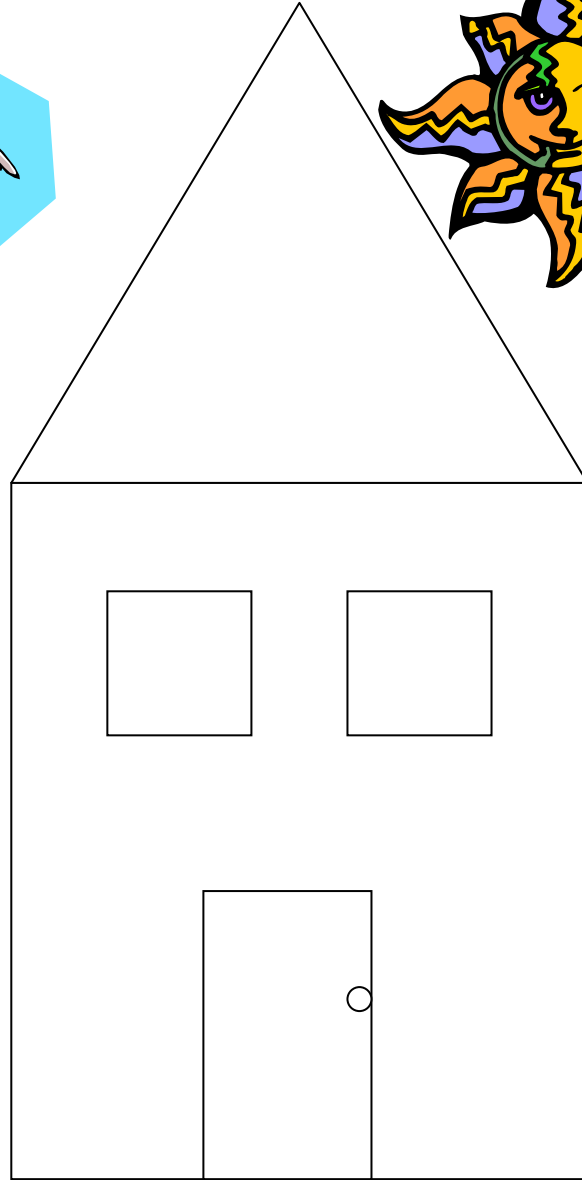
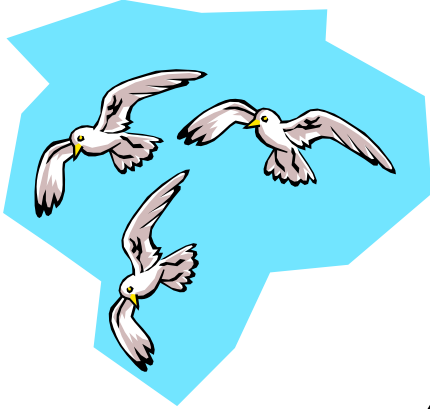
**Ikhadi 2.4**

**Ukujongisisa imvelaphi**



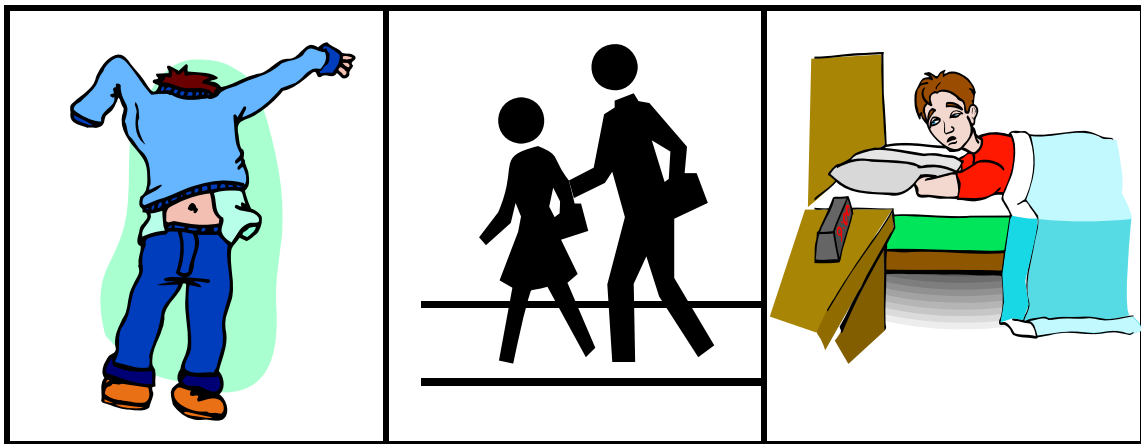
Ikhadi 2.5

Ukubona izinto ezikumila kuthile



## Ikhadi 2.8

### Ukutolika imifanekiso





**BYLAE B**  
**VRAELYS VIR OPVOEDERS – AFRIKAANS**

**BYLAE B**  
**VRAELYS VIR OPVOEDERS – ENGELS**

**BYLAE C**  
**SKOOLFASILITERINGSPROGRAM**

# EVALUERING VAN DIE SKOOLFASILITERINGSPROGRAM

## Algemene Inligting

1. U hoef nêrens u naam op hierdie vraelys te skryf nie. U vul dus die vraelys anoniem in.
2. Wees asseblief eerlik en objektief wanneer u die vraelys invul.
3. Deurdink elke vraag en neem asseblief u tyd daarmee.
4. Onthou dat u deelname baie belangrik is ten opsigte van hierdie navorsingsprojek aangesien die WKOD ook belangstel in die resultate.
5. Wees verseker van u en u skool se anonimiteit.

### **A. Beantwoord asb die volgende vrae**

Dui u beoordeling langs elke item aan met 'n X

### **Kodes vir rapportering:**

Nasionale kode	Beskrywing van leerder bevoegdheid
4	Uitstaande/Uitstekende prestasie
3	Bevredigende prestasie
2	Gedeeltelike prestasie
1	Nie verlangde prestasie behaal nie

### **1. Geletterdheid**

1	Die leeruitkomste is gedek	1	2	3	4
2	Elke assesseringstandaard (levels 1-9) is progressief afgebreek aan die hand van die ontwikkelingsielkunde	1	2	3	4
3	Die leerstof is praktyk gerig	1	2	3	4
4	Die leerstof voldoen aan die vereistes soos neergelê deur die NKV	1	2	3	4
5	Die leerstof maak voorsiening vir alle kulture en verskillende leeromgewings / onderrigomstandighede	1	2	3	4
6	Die leerstof vul ons leerprogramme, werkskedules en lesplanne aan	1	2	3	4
7	Elke vlak (levels 1-9) is duidelik verstaanbaar wat betref kennis, vaardighede, materiaal benodig, aktiwiteite ens. Dit lees maklik en ek verstaan dit. Vlakke volg op mekaar	1	2	3	4
8	Die leerder werksvleë is prakties toepaslik	1	2	3	4
9	Die leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) vir die opvoeder is nuttig en waardevol	1	2	3	4
10	Ek is tevrede met die integrasie van die verskillende leeruitkomste	1	2	3	4
11	Die taalgebruik is duidelik en verstaanbaar vir my	1	2	3	4
12	Die hoeveelheid materiaal is genoegsaam	1	2	3	4
13	Hierdie materiaal sou deur Graad R opvoeders gebruik kon word om leerders se vlakke van ontwikkeling te bepaal en hulle dan op 'n hoër vlak te kry	1	2	3	4

14	Hierdie materiaal sou ook as ondersteuningsmateriaal gebruik kon word in die res van die grondslagfase	1	2	3	4
15	Leerondersteuningsopvoeders sou ook dié materiaal met vrug kon gebruik om leerders met leerstoornisse te help	1	2	3	4
16	Die leeruitkomste is professioneel uitgewerk deur die multifunksionele span kundiges	1	2	3	4
17	Die leerstof kan ook vir ander graad een opvoeders van waarde wees	1	2	3	4
18	Ek kon die leerstof met groot sukses in my eie klas gebruik	1	2	3	4
19	Die leerstof het die assesseringsproses sinvol gemaak	1	2	3	4
20	Die leerstof het my gehelp om elke leerder se vlak van ontwikkeling te bepaal	1	2	3	4
21	Die leerstof het beplanning vergemaklik en onderrig meer effektief gemaak	1	2	3	4
22	Leerders het baat gevind by die leerstof	1	2	3	4

**Enige ander nuttige wenke:**.....  
.....  
.....

## 2. Gesyferdheid

1	Die leeruitkomste is gedek	1	2	3	4
2	Elke assesseringstandaard (levels 1-9) is progressief afgebreek aan die hand van die ontwikkelingsielkunde	1	2	3	4
3	Die leerstof is praktyk gerig	1	2	3	4
4	Die leerstof voldoen aan die vereistes soos neergelê deur die NKV	1	2	3	4
5	Die leerstof maak voorsiening vir alle kulture en verskillende leeromgewings / onderrigomstandighede	1	2	3	4
6	Die leerstof vul ons leerprogramme, werkskedules en lesplanne aan	1	2	3	4
7	Elke vlak (level 1-9) is duidelik verstaanbaar wat betref kennis, vaardighede, materiaal benodig, aktiwiteite ens. Dit lees maklik en ek verstaan dit. Vlakke volg op mekaar	1	2	3	4
8	Die leerder werksvle is prakties toepaslik	1	2	3	4
9	Die leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) vir die opvoeder is nuttig en waardevol	1	2	3	4
10	Ek is tevrede met die integrasie van die verskillende leeruitkomste	1	2	3	4
11	Die taalgebruik is duidelik en verstaanbaar vir my	1	2	3	4
12	Die hoeveelheid materiaal is genoegsaam	1	2	3	4
13	Hierdie materiaal sou deur Graad R opvoeders gebruik kon word om leerders se vlakke van ontwikkeling te bepaal en hulle dan op 'n hoër vlak te kry	1	2	3	4

14	Hierdie materiaal sou ook as ondersteuningsmateriaal gebruik kon word in die res van die grondslagfase	1	2	3	4
15	Leerondersteuningsopvoeders sou ook dié materiaal met vrug kon gebruik om leerders met leerstoornisse te help	1	2	3	4
16	Die leeruitkomst is professioneel uitgewerk deur die multifunksionele span kundiges	1	2	3	4
17	Die leerstof kan ook vir ander graad een opvoeders van waarde wees	1	2	3	4
18	Ek kon die leerstof met groot sukses in my eie klas gebruik	1	2	3	4
19	Die leerstof het die assesseringsproses sinvol gemaak	1	2	3	4
20	Die leerstof het my gehelp om elke leerder se vlak van ontwikkeling te bepaal	1	2	3	4
21	Die leerstof het beplanning vergemaklik en onderrig meer effektief gemaak	1	2	3	4
22	Leerders het baat gevind by die leerstof	1	2	3	4

**Enige ander nuttige wenke:**.....  
.....  
.....

### 3. Lewensvaardighede

1	Die leeruitkomst is gedek	1	2	3	4
2	Elke assesseringstandaard (levels 1-9) is progressief afgebreek aan die hand van die ontwikkelingsielkunde	1	2	3	4
3	Die leerstof is praktyk gerig	1	2	3	4
4	Die leerstof voldoen aan die vereistes soos neergelê deur die NKV	1	2	3	4
5	Die leerstof maak voorsiening vir alle kulture en verskillende leeromgewings / onderrigomstandighede	1	2	3	4
6	Die leerstof vul ons leerprogramme, werkskedules en lesplanne aan	1	2	3	4
7	Elke vlak (level 1-9) is duidelik verstaanbaar wat betref kennis, vaardighede, materiaal benodig, aktiwiteite ens. Dit lees maklik en ek verstaan dit. Vlakke volg op mekaar	1	2	3	4
8	Die leerder werksvle is prakties toepaslik	1	2	3	4
9	Die leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) vir die opvoeder is nuttig en waardevol	1	2	3	4
10	Ek is tevrede met die integrasie van die verskillende leeruitkomste	1	2	3	4
11	Die taalgebruik is duidelik en verstaanbaar vir my	1	2	3	4
12	Die hoeveelheid materiaal is genoegsaam	1	2	3	4
13	Hierdie materiaal sou deur Graad R opvoeders gebruik kon word om leerders se vlakke van ontwikkeling te bepaal en hulle dan op 'n hoër vlak te kry	1	2	3	4

14	Hierdie materiaal sou ook as ondersteuningsmateriaal gebruik kon word in die res van die grondslagfase	1	2	3	4
15	Leerondersteuningsopvoeders sou ook dié materiaal met vrug kon gebruik om leerders met leerstoornisse te help	1	2	3	4
16	Die leeruitkomste is professioneel uitgewerk deur die multifunksionele span kundiges	1	2	3	4
17	Die leerstof kan ook vir ander graad een opvoeders van waarde wees	1	2	3	4
18	Ek kon die leerstof met groot sukses in my eie klas gebruik	1	2	3	4
19	Die leerstof het die assesseringsproses sinvol gemaak	1	2	3	4
20	Die leerstof het my gehelp om elke leerder se vlak van ontwikkeling te bepaal	1	2	3	4
21	Die leerstof het beplanning vergemaklik en onderrig meer effektief gemaak	1	2	3	4
22	Leerders het baat gevind by die leerstof	1	2	3	4

**Enige ander nuttige wenke:** .....

.....

.....

Baie dankie nogmaals vir u tyd en hulpvaardigheid met die implementering van die programme.

Met vriendelike groete

**Petrus Herbert**

# EVALUATION OF THE SCHOOL READINESS PROGRAMME

## General Information

1. You do not have to put your name on the questionnaire. Your response is anonymous.
2. Please be honest and objective when completing the questionnaire.
3. Take time to consider each question carefully.
4. Please remember that your participation in this research project is very important as the WCED is interested in the results.
5. Be assured that you and your school will remain anonymous.

## A. Please answer the following questions

Indicate your response with an X

**Codes for reporting next to each question on the scale 1 – 4**

Rating code	Description of competence
4	Outstanding/Excellent achievement
3	Satisfactory achievement
2	Partial achievement
1	Not achieved

## 1. Language (Home)

1	The learning outcomes have been covered	1	2	3	4
2	Each assessment standard (levels 1-9) has been broken down progressively according to developmental psychology	1	2	3	4
3	The learning material is practical	1	2	3	4
4	The learning material meets the criteria as stipulated by the NCS	1	2	3	4
5	The learning material accommodates all cultures and different environments / teaching conditions	1	2	3	4
6	The learning material complements our learning programmes, work schedules and lesson plans	1	2	3	4
7	Each level (1-9) is clearly comprehensible regarding knowledge, skills, material required, activities etc. It is easy to read and understand. Levels follow each other	1	2	3	4
8	The worksheets for learners are practical	1	2	3	4
9	The learning-support material for the educators is useful and valuable	1	2	3	4
10	I am satisfied with the integration of the different learning outcomes	1	2	3	4
11	The language is clear and easily comprehended	1	2	3	4
12	The amount of material is sufficient	1	2	3	4



13	This material could also be used by grade R educators to determine the development levels of learners and then to attain a higher level	1	2	3	4
14	This material could also be used as support material for the rest of the foundation phase	1	2	3	4
15	Learning support educators could also use this material fruitfully to help with learning barriers	1	2	3	4
16	The learning outcomes have been professionally worked out by a multi-functional team	1	2	3	4
17	The learning material can be of value to other educators	1	2	3	4
18	I could use the learning material successfully in my classroom	1	2	3	4
19	The learning material made the assessment process more valuable	1	2	3	4
20	The learning material helped me to determine the level of development of each learner	1	2	3	4
21	The learning material made planning easier and teaching more effective	1	2	3	4
22	The learning material helped the learner	1	2	3	4

**Any other useful information:**.....  
.....  
.....

## 2. Mathematics

1	The learning outcomes have been covered	1	2	3	4
2	Each assessment standard (levels 1-9) has been broken down progressively according to developmental psychology	1	2	3	4
3	The learning material is practical	1	2	3	4
4	The learning material meets the criteria as stipulated by the NCS	1	2	3	4
5	The learning material accommodates all cultures and different environments / teaching conditions	1	2	3	4
6	The learning material complements our learning programmes, work schedules and lesson plans	1	2	3	4
7	Each level (1-9) is clearly comprehensible regarding knowledge, skills, material required, activities etc. It is easy to read and understand. Levels follow each other	1	2	3	4
8	The worksheets for learners are practical	1	2	3	4
9	The learning-support material for the educators is useful and valuable	1	2	3	4
10	I am satisfied with the integration of the different learning outcomes	1	2	3	4
11	The language is clear and easily comprehended	1	2	3	4

12	The amount of material is sufficient	1	2	3	4
13	This material could also be used by grade R educators to determine the development levels of learners and then to attain a higher level	1	2	3	4
14	This material could also be used as support material for the rest of the foundation phase	1	2	3	4
15	Learning support educators could also use this material fruitfully to help with learning barriers	1	2	3	4
16	The learning outcomes have been professionally worked out by a multi-functional team	1	2	3	4
17	The learning material can be of value to other educators	1	2	3	4
18	I could use the learning material successfully in my classroom	1	2	3	4
19	The learning material made the assessment process more valuable	1	2	3	4
20	The learning material helped me to determine the level of development of each learner	1	2	3	4
21	The learning material made planning easier and teaching more effective	1	2	3	4
22	The learning material helped the learner	1	2	3	4

**Any other useful information:** .....

.....

.....

### 3. Life Orientation

1	The learning outcomes have been covered	1	2	3	4
2	Each assessment standard (levels 1-9) has been broken down progressively according to developmental psychology	1	2	3	4
3	The learning material is practical	1	2	3	4
4	The learning material meets the criteria as stipulated by the NCS	1	2	3	4
5	The learning material accommodates all cultures and different environments / teaching conditions	1	2	3	4
6	The learning material complements our learning programmes, work schedules and lesson plans	1	2	3	4
7	Each level (1-9) is clearly comprehensible regarding knowledge, skills, material required, activities etc. It is easy to read and understand. Levels follow each other	1	2	3	4
8	The worksheets for learners are practical	1	2	3	4
9	The learning-support material for the educators is useful and valuable	1	2	3	4

10	I am satisfied with the integration of the different learning outcomes	1	2	3	4
11	The language is clear and easily comprehended	1	2	3	4
12	The amount of material is sufficient	1	2	3	4
13	This material could also be used by grade R educators to determine the development levels of learners and then to attain a higher level	1	2	3	4
14	This material could also be used as support material for the rest of the foundation phase	1	2	3	4
15	Learning support educators could also use this material fruitfully to help with learning barriers	1	2	3	4
16	The learning outcomes have been professionally worked out by a multi-functional team	1	2	3	4
17	The learning material can be of value to other educators	1	2	3	4
18	I could use the learning material successfully in my classroom	1	2	3	4
19	The learning material made the assessment process more valuable	1	2	3	4
20	The learning material helped me to determine the level of development of each learner	1	2	3	4
21	The learning material made planning easier and teaching more effective	1	2	3	4
22	The learning material helped the learner	1	2	3	4

**Any other useful information:** .....

.....

.....

Thank you very much for your time and participation in the implementation of the programmes.

Kind regards

**Petrus Herbert**

**VOORBEELDE VAN  
ASSESSERINGSTANDAARDE UIT  
SKOOLFASILITERINGSPROGRAM**



**VOORBEELD VAN 'N VOLLEDIG UITGEWERKTE  
ASSESSERINGSTANDAARD MET AL NEGE VLAKKE VIR ELK VAN DIE  
DRIE LEERPROGRAMME WAARUIT DIE SKOOLFASILITERINGSPROGRAM  
BESTAAN**

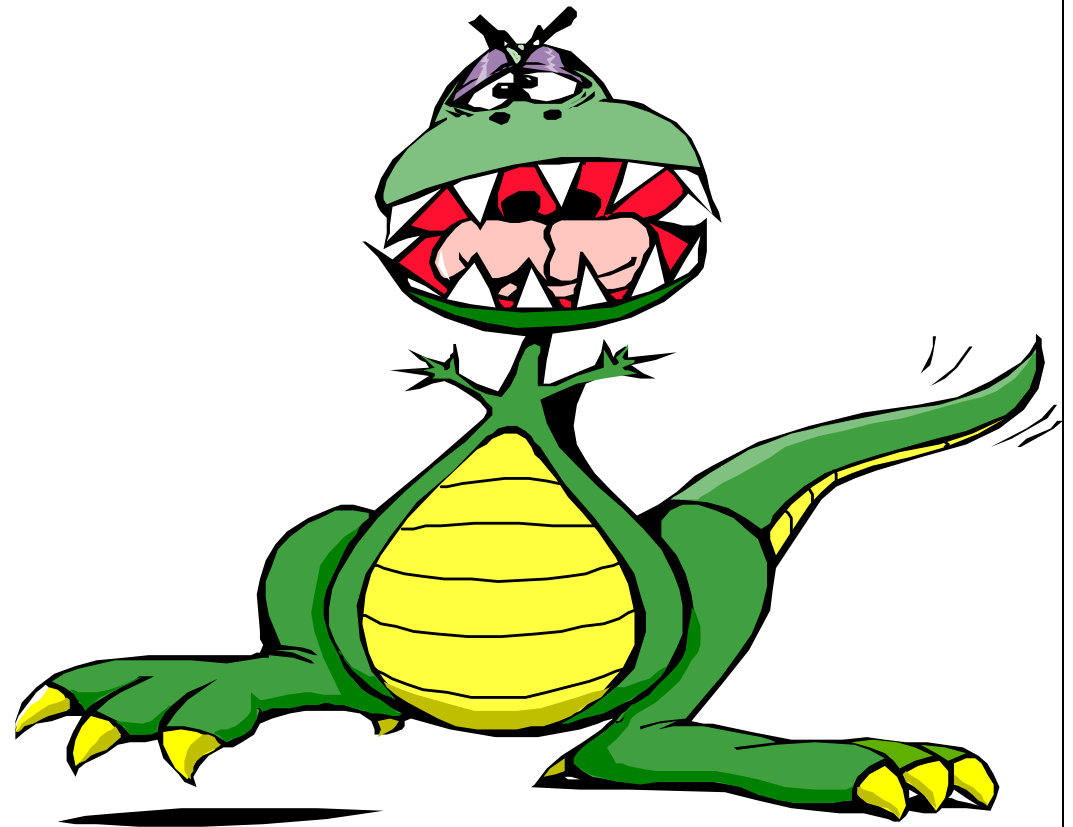
## **LEERPROGRAM - GESYFERDHEID**

LA: MATHEMATICS

<p>LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: The learner will be able to recognize, describe and represent numbers and their relationships, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving problems.                  ASSESSMENT STANDARD 4: We know this when the learner: Knows the number names and symbols for 1 to 10</p>						
<p>LEARNING BLOCK 1: (A) Identifies number symbol 1.</p>						
<p>INTEGRATION: LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to instructions and explanation; LO 2: Answers questions; LO 5: Uses language to talk about quantity of objects.                  LA: LIFE ORIENTATION: LO 3: Adjusts to the routine of the class.                  CLUSTERING: ASSESSMENT STANDARD 2: Uses number names for 1 and 2 with assistance of the educator.</p>						
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knowledge is on an awareness level.</p> <p>Experiences number concept by listening to the name of a number while touching and handling an object. (Tactile observation)</p>	<p>Indicates the number -- 1.</p> <p>Matches the picture of one object or figure with the number 1.</p> <p>Places the card with the number 1 under or next to one object.</p>	<p>Shows willingness to participate.</p> <p>Shows enjoyment while counting.</p> <p>Shows patience while waiting for his/her turn.</p>	<p>Use any 2 objects available that will fit easily into the palm of one hand.</p> <p>RESOURCE SHEET 1: Picture card with one figure and number symbol 1.</p> <p>RESOURCE SHEET 2: Cards with one picture on each.</p> <p>RESOURCE SHEET 3: Cards with number symbol 1 on them.</p> <p>Objects that differ in numbers, e.g.:                      1 ball, 1 toy, 1 fruit, 1 bottle, etc.                      2 blocks, 2 books, 2 scissors, etc.                      Handfuls of beans, beads, buttons, crayon, etc.</p>	<p>Activity 1: Tactile observation of one or two objects.                      Teacher stands in front of learners and demonstrates actions that the learner/s copy:                      Pick up 2 stones (balls or sticks) - one in each hand. Hold hands together.                      Count the objects while picking it up.                      Say, "One stone, two stones. One in each hand.                      When I put the stones together I have two stones in one hand".</p> <p>Repeat this activity with other objects, e.g. crayons, blocks, beads, etc.</p> <p>Activity 2:                      The educator displays the large poster and explains that there is one dragon in the picture with the number 1 written on top.                      The educator hands the learner/s cards with one picture on each.                      They indicate and count the picture on each card and say "one" for each object</p> <p>The educator hands the learner/s a few cards with the number symbols, 1, on them.                      They point and "read" each number.                      The educator assists them to place one number under each picture.</p> <p>Repeat a few times until the learners can identify the number symbol 1. (They use the poster of one as a resource).</p> <p>Activity 3:                      Display the different objects separately on a low table or on the mat.                      Ask a learner to place the number 1 card to indicate the correct number.                      The learner places a card under objects where there is only one on display.                      Ask a learner to place the card with 1 on it next to any one object in the room. The learner places a 1- card on the door, basin, bin, desk, computer, etc.</p>	<p>Names the number of an object as "one".</p> <p>Identifies the symbol as number 1.</p> <p>Matches the object, number name "one" and symbol as 1.</p>	<p>Explain and demonstrate actions.</p> <p>Place the objects that you use in front of the learner.</p> <p>When needed ask the learner to go and fetch any one/two objects in classroom.</p> <p>Instruct learners to count aloud while handling the objects.</p> <p>Pronounce the numbers slowly and clearly and ensure that the learners look at you and that you have and keep their attention.</p> <p>Use as many senses as possible to teach the concept of numbers, e.g. by looking, hearing, touching, smelling and feeling. Add as many movements as well.</p>

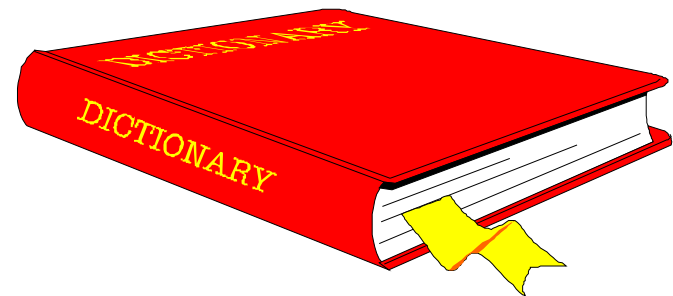
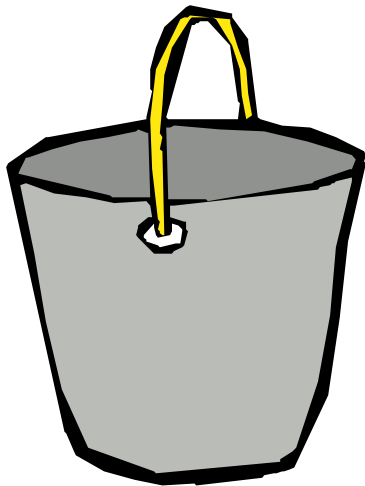
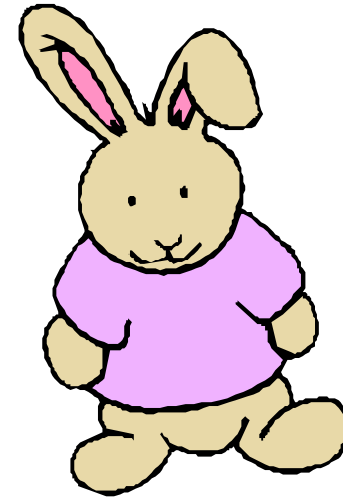
Picture Cards: Enlarge one copy for the class. Use as it is as resource for the learner when he/she has to match the number 1 symbol with objects.

1





Picture Cards: Cut along the dotted lines into four cards with one object on each card.



Number Cards: Cut along the dotted lines into individual cards.

1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1

## LA: MATHEMATICS

LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: The learner will be able to recognize, describe and represent numbers and their relationships, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving problems.  
 ASSESSMENT STANDARD 4: We know this when the learner: Knows the number names and symbols for 1 to 10

LEARNING BLOCK 2: (A) Identifies the number symbols (numerals) for 1 and 2. Do this with AS 1 and AS 2 as part of "Clustering". Section B has activities to prepare the learner to write the number symbols.

INTEGRATION: LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to instructions and explanations. LO 2: Answers questions. LO 5: Uses language to talk about quantity of objects.  
 LA: LIFE ORIENTATION: LO 3: Adjusts to the routine of the class.

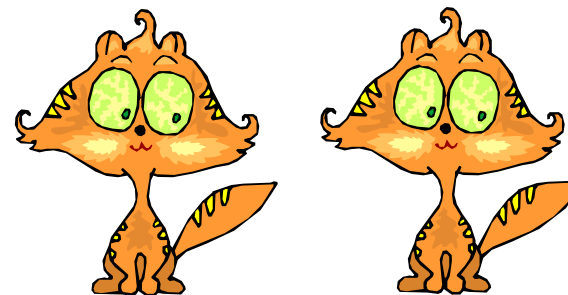
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Recognizes the number of objects up to two in a group.</p> <p>Knows the numerals (numbers symbols) 1 and 2.</p>	<p>Counts everyday objects while pointing at one object at a time.</p> <p>Says the number names of collections with up to two objects.</p> <p>Recognises the numerals: 1 and 2.</p>	<p>Shows some willingness to participate in counting activities.</p> <p>Shows some enjoyment while participating.</p>	<p>RESOURCE SHEET 1: Picture Cards Any objects or counters found in the room.</p> <p>RESOURCE SHEET 2: Numerals (Number symbols) 1 &amp; 2 Any objects or counters found in the room.</p>	<p>Activity 1: The learners sit on the mat with a few objects in front of them. The educator introduces the numerals 1 and 2 by displaying the pictures on the board. The educator indicates the number symbol 1 and asks, "Show me how many is this." The learners pick up and hold one object up while saying, "One".</p> <p>The educator points at the numeral 2 and asks, "Show me how many this is." The learners pick up and hold two objects up while saying, "Two".</p> <p>Activity 1: Sorting and counting The learners sit on the mat in front of the educator who has a number of objects in front of her. Give each learner cards with the numeral 1 and the numeral 2 on. The educator holds up one object and asks, "How many have I?" The learners count the objects, say the number name and holds up the correct card.</p> <p>Activity 2: Using movement The educator stands in front of the learners, holds up one of the number cards and says:  <ul style="list-style-type: none"> <li>Jump up as high as you can (show numeral 1/2) times and say one / two.</li> <li>Turn around (show numeral 1/2) times and say one / two.</li> </ul>           Etc. The learners do the action according to the number of times shown on the card.</p>	<p>Counts up to 3 objects.</p> <p>Names the number of objects up to two.</p> <p>Recognises the numerals 1 &amp; 2.</p>	

Picture Cards: Enlarge for the class to use as a resource for the learner when he/she has to match number symbols with objects.

1



2



Cut along the dotted lines and place each set in plastic bank bags.

1	2	1	2	1	2	1	2
1	2	1	2	1	2	1	2
1	2	1	2	1	2	1	2
1	2	1	2	1	2	1	2

LA: MATHEMATICS

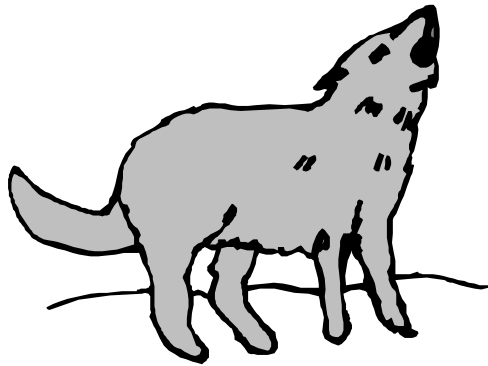
LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: The learner will be able to recognize, describe and represent numbers and their relationships, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving problems.  
 ASSESSMENT STANDARD 4: We know this when the learner: Knows the number names and symbols for 1 to 10

LEARNING BLOCK 3: Section A: Knows the number symbols for 1 to 3.

INTEGRATION: LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to instructions and explanations; LO 3: Recognises and "Reads" number symbols  
 CLUSTERING: AS 1: Counts up to 3 objects. AS 2: Knows number names.

KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows how to isolate and count three objects individually.</p> <p>Knows the names of numbers up to three.</p> <p>Knows the numerals 1, 2 and 3.</p>	<p>Isolating three objects individually.</p> <p>Counts at least 3 everyday objects aloud, while pointing at one object at a time.</p> <p>Uses the correct number name for a group of objects.</p> <p>Matches the correct numeral to the group of objects in the number range 1 – 3.</p>	<p>Shows enjoyment and self-confidence in own knowledge.</p>	<p>RESOURCE SHEET 3: Pictures with matching number symbols 1 – 3.</p> <p>RESOURCE SHEET 4: Number symbols</p> <p>Objects displayed on a table: A few groups of one, two or three similar objects.</p> <p>RESOURCE SHEET 5: Number line</p>	<p>Activity 1: Stick a large poster of Resource Sheet 3 on the board. The educator and learners study, count and name the number of objects. They read the number symbols and count the pictures.</p> <p>Activity 2: Hand each learner an envelope/ plastic bag with the number symbols 1 – 3. Tell the learners to count the objects and place the correct number symbol next to: The black counters. (two); White beads. (three); Yellow balls. (one); etc.</p> <p>A learner counts the group of objects named, chooses the correct symbol and places it next to the group. Give every learner a chance to count and choose the correct symbol by changing the objects displayed on the table.</p> <p>If necessary, read with the learners and assist them in placing cards under the correct number of objects. Repeat a few times until the learners can distinguish between the number-symbols 1 - 3. (They use the picture cards as a resource).</p> <p>Activity 3: Use the same number symbols. Tell the learners: Stick number symbols (numerals) against objects in the room, e.g. 1 floor, 2 doors, three windows, etc.</p> <p>Stick number symbols (numerals) against pictures against the wall, e.g. 1 head, 2 hands, 3 legs of a stool, etc.</p> <p>Activity 4: The educator and learners count on the number line. Begin at the 0 and count to 3. Say: The bunny comes out of his hole, (0), gives one jump and lands on 1, gives another jump and lands on 2, and gives another jump to land on 3. The mouse crawls out of her hole, (0), runs to the first cheese, then the second cheese and then to the third cheese.</p>	<p>Knows the number symbols (numerals) 1 - 3.</p>	<p>Give clear, simple instructions.</p> <p>Learners must focus on objects and then count them.</p>

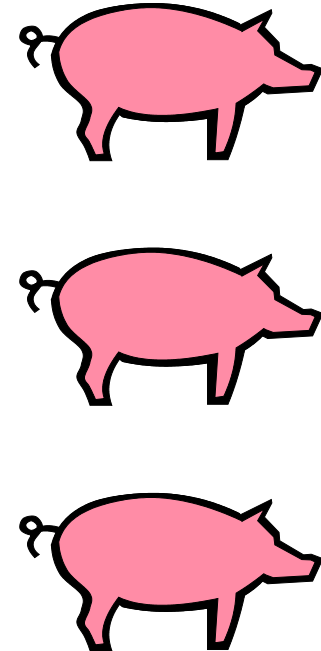
1



2



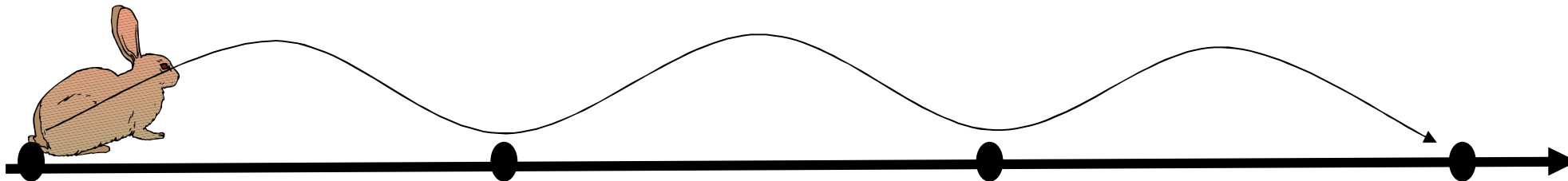
3



Cut along the dotted lines. Place the three similar cards in an envelope/ plastic bank bag/box/container

1	2	3	1	2	3
1	2	3	1	2	3
1	2	3	1	2	3
1	2	3	1	2	3



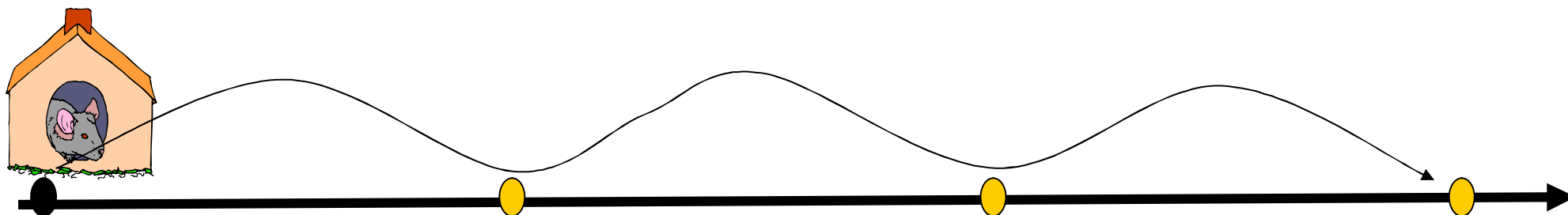


0

1

2

3



0

1

2

3

LA: MATHEMATICS

LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: The learner will be able to recognize, describe and represent numbers and their relationships, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving problems.  
 ASSESSMENT STANDARD 4: We know this when the learner: Knows the number names and symbols for 1 to 10

LEARNING BLOCK 4: (A) Knows the number symbols for 1 to 4.


INTEGRATION: LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to instructions and explanations. LO 2: Answers questions. LO 5: Uses language to talk about quantity. LA: LIFE ORIENTATION: LO 3: Adjusts to the classroom routine.  
 CLUSTERING: AS 1: Knows number names for one up to four.

KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows counting rhymes and songs.</p> <p>Knows how to use number names when counting objects.</p> <p>Knows number symbols (numerals) from 1 – 4.</p>	<p>Says counting rhymes and sings counting songs.</p> <p>Counts at least 4 everyday objects aloud, while pointing at one object at a time.</p>	<p>Shows some self-confidence.</p> <p>Shows an ability to be patient.</p>	<p>Counting rhymes and songs (1- 4)</p> <p>RESOURCE SHEET 1: Number names and symbols 1 - 4</p> <p>RESOURCE SHEET 2: Number symbols (Enlarge a set for use by the educator.) Any objects from the room.</p> <p>RESOURCE SHEET 3: Number lines</p>	<p>Activity 1: The educator and learners say the counting rhyme while pointing at the number symbols.</p> <p>One, two , three, four, (Point at the numerals: 1, 2, 3, 4) Knock on my door. (Knock on the floor)</p> <p>One, two, three, four, (Point at the words: one, two, three, four) Sit on the floor. (Sit up straight)</p> <p>One, two, three, four, (Point at the number of cups in the pictures) Tea, I will pour. (Mimic the rest of the actions)</p> <p>Four, three, two, one, sips. It is all gone.</p> <p>(Saretta)</p> <p>Activity 2: Work with a small group of learners. Hand the learners each a set of numerals (1 – 4), that they place in front of them. Hold up the numeral 1 and say: Show me your number 1. The learners indicate or pick up the 1. Repeat the activity with the other numerals 1 – 4. Hold up one/two/three or four objects and ask, “How many (name of objects) do I have?” The learners count the number of objects, say the number names and indicate the number symbols.</p> <p>Activity 3: If possible, enlarge the two number lines and cut them along the dotted lines. Display the first number line and give the following description: One morning I left my home and visited my best friend where we had one cup of tea. (Trace the loop from the 0 to the 1 with your finger.) I visited my sister and had another cup of tea. (Trace the loop from the 1 to the 2 with your finger.) Then I had another cup of tea at my husband’s office. (Trace the loop from the 2 to the 3 with your finger.) Later I had another cup of tea with my neighbour. (Trace the loop from the 3 to the 4 with your finger.) Ask, “How many people did I visit?” The learners answer, “four people”. “How many cups of tea did I have?” The learners answer, “four”.</p> <p>Display the second number line and show the learners how to count from 1 to 4 by swinging your finger from the nought (without naming it) to the <u>one</u>, swing to the <u>two</u>, swing to the <u>three</u> and then to the <u>four</u>.</p>	<p>Counts at least 4 everyday objects aloud, while pointing at one object at a time.</p> <p>Recognises and names the number names and number symbols 1 – 4.</p>	<p>Encourage the learner to start counting objects from left to right or top to bottom.</p>

1 one




2 two

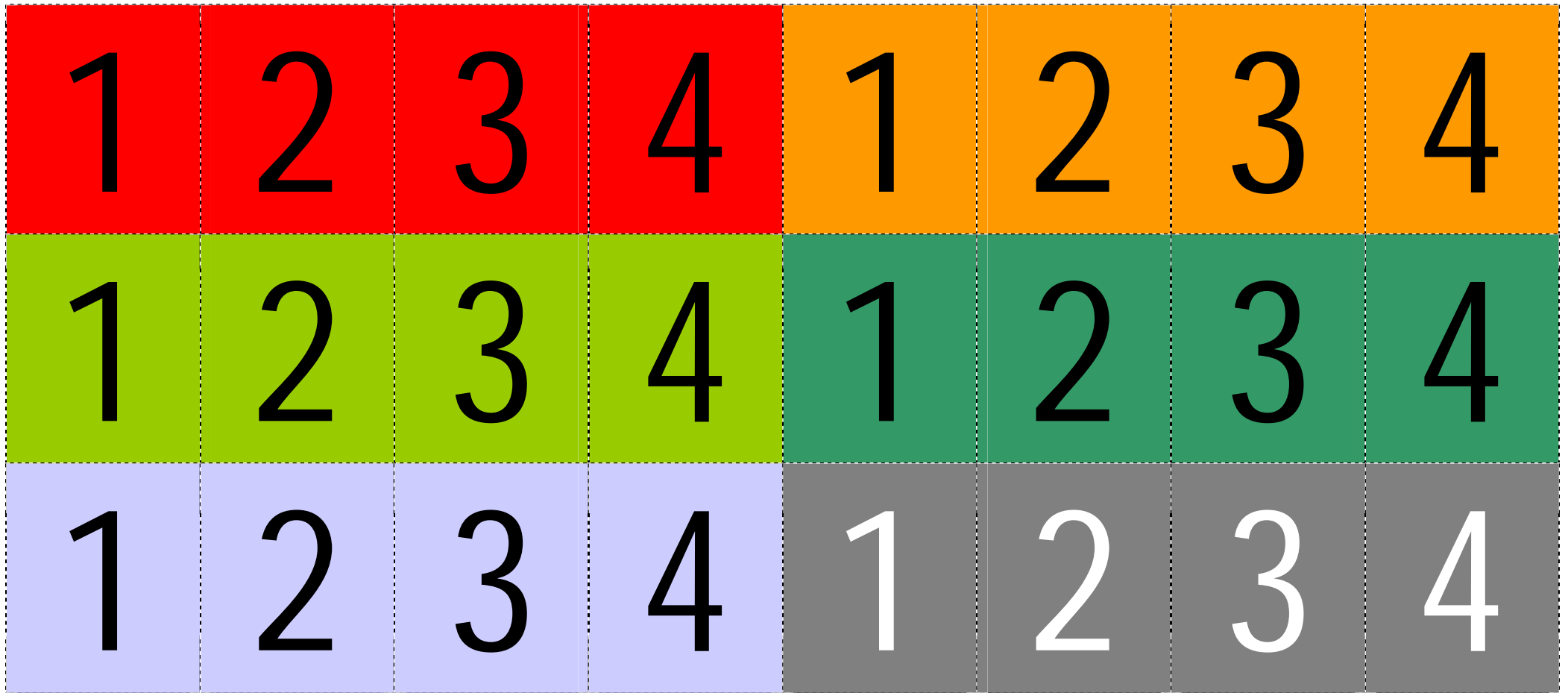


3 three



4 four







LA: MATHEMATICS

LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: The learner will be able to recognize, describe and represent numbers and their relationships, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving problems.  
 ASSESSMENT STANDARD 4: Knows the number names and symbols for 1 to 10.

LEARNING BLOCK 5 A: Knows the number symbols for 1 to 5.

INTEGRATION: LA LANGUAGE LO Listens to instructions and explanations. LO 2 Answers questions. LO 5 Uses language to talk about quantity of objects.  
 LA LIFE ORIENTATION LO 3 Adjusts to the routine of the class.

CLUSTERING: ASSESSMENT STANDARD 4: Knows number names for 1-5..

KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows counting rhymes and songs.</p> <p>Knows how to use number names to count objects.</p> <p>Shows understanding that counting is based on adding another object to the objects counted.</p> <p>Shows understanding that the last object decides the how many he/ she counted.</p>	<p>Says counting rhymes and sings counting songs.</p> <p>Counts to at least 5 everyday objects reliably.</p>	<p>Shows confidence and enjoyment when counting.</p> <p>Handles the objects with care.</p>	<p>One egg carton (12 or 18 eggs) cut in sections of 5.</p> <p>8 lollipops / ice cream sticks per learner.</p> <p>RESOURCE SHEET 1 Block with 5 numbers</p> <p>RESOURCE SHEET 2 Number lines</p>	<p>Tell the learners that they are going to sell candyfloss.</p> <p>Give each learner an egg carton with 4 holes and ask them to count the holes (1-4). Put ice cream or lollipop sticks on the mat in easy reach of all the learners (at least 8 per learner). Ask them to take enough sticks for the four holes of the egg carton. Assist the learners in turning the egg carton upside down and count out 4 sticks. Ask them to carefully press a stick in each egg holder and put one stick in each opening while counting the sticks 1- 4. When the sticks are in the egg carton, put coloured cotton wool pieces on the mat and ask the learners to take a piece of 'candyfloss' for each stick. They count the 'candyfloss' pieces and stuck them onto the sticks. Ask them how many 'candyfloss' sticks they have. Each learner then gets the opportunity to count his/her 'candyfloss' 1 - 4. They use their number cards and put a number 1 - 4 at each 'candyfloss' stick.</p> <p>The learners use the number lines to count from 0- 5.</p> <p>Repeat activities such as these with different sizes and sorts of objects until the learners become competent in counting objects.</p>	<p>Counts to at least 5 everyday objects reliably.</p>	<p>Learners will participate in counting activities with eagerness if there is a purpose for the counting.</p> <p>Make counting exercises enjoyable and fun.</p>

RESOURCE SHEET 1: Use as a 5 - Block (Three on a page) and Number Cards

MATHEMATICS LO 1.4

LEARNING BLOCK 5 A

Enlarge if necessary. 5-Block: Laminate or cover with plastic. Learners use it as a resource when looking at number symbols.

Number Cards: Cut into individual cards, mark each set with the same symbol, laminate and put in a plastic bag for each learner.

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5



0 1 2 3 4 5



0 1 2 3 4 5



LA: MATHEMATICS

LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: The learner will be able to recognize, describe and represent numbers and their relationships, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving problems.

ASSESSMENT STANDARD 4: We know this when the learner: Knows the number names and symbols for 1 to 10

LEARNING BLOCK 6 A: Knows the number symbols for 1 to 6.

INTEGRATION: LA LANGUAGE LO Listens to instructions and explanations. LO 2 Answers questions. LO 5 Uses language to talk about quantity of objects. LA LIFE ORIENTATION LO 3 Adjusts to the routine of the class.

ASSESSMENT STANDARD 4: Knows number names for 1-6.

KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows counting rhymes.</p> <p>Knows how to use number names to count objects.</p> <p>Shows understanding that counting is based on adding another object to the objects counted.</p> <p>Shows understanding that the last object decides the amount (how many he / she counted).</p>	<p>Says counting rhymes and sings counting songs.</p> <p>Counts to at least 6 everyday objects reliably.</p>	<p>Shows confidence and enjoyment when counting.</p> <p>Handles the objects with care.</p>	<p>Counting rhymes/songs (1-6)</p> <p>8 clothes pegs for each learner.</p> <p>Line for 'clothes' (string between two chairs)</p> <p>Doll's clothes or doll's clothes cut out of coloured paper/ newspaper</p> <p>RESOURCE SHEET 1 Block with 6 numbers</p> <p>RESOURCE SHEET 2 Number lines</p>	<p>The educator tells them that they are going to hang up washing and they each need 6 clothes pegs. Show them the 'washing line' (string or wool) and the 'poles' (chairs).</p> <p>Each learner receives a container with 8 clothes pegs and 6 'pieces of washing'. Asks them if they can guess how many clothes pegs are in the container. Discuss their guessing by asking each learner how many he/she guessed.</p> <p>They count their 'pieces of washing' by putting it on the mat one by one saying the numbers 1 - 6. They use their number cards and put a number 1 - 6 above each piece of 'washing'.</p> <p>They then put a clothes peg on a 'piece of washing' while counting the clothes pegs again.</p> <p>The learners work in pairs and stretch their 'washing line' between the two poles (chairs). The 'hang up their 'washing' using the clothes pegs and counting while they peg the pieces of washing.</p> <p>The learners use the number lines to count from 0 - 6.</p> <p>Repeat these types of exercises regularly by using counters of different sizes and sorts.</p>	<p>Counts to at least 6 everyday objects reliably.</p>	<p>Learners must understand that counting is a life skill and there must be a reason for counting.</p>

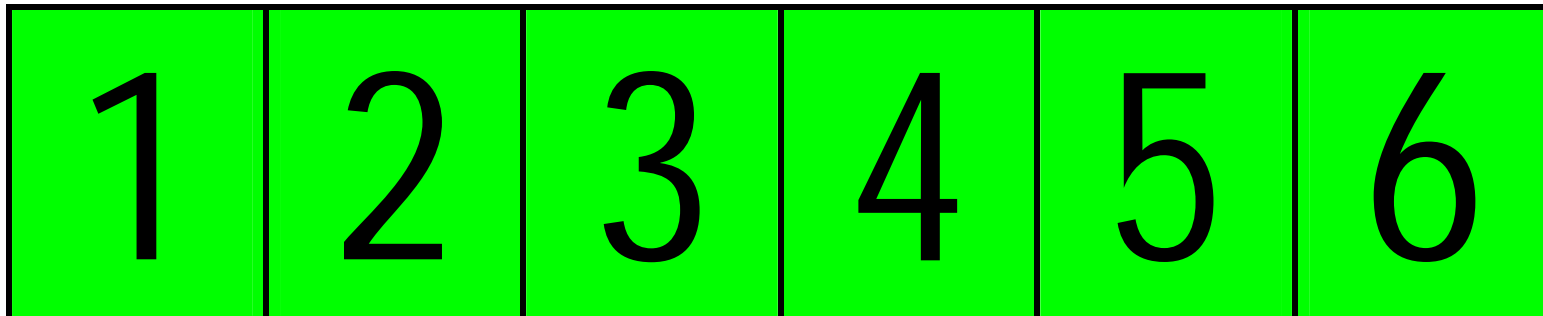
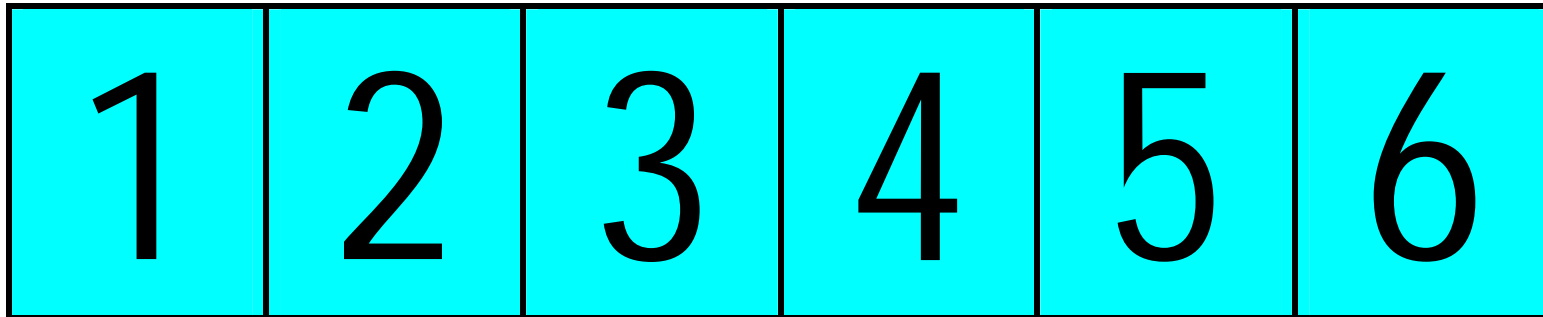
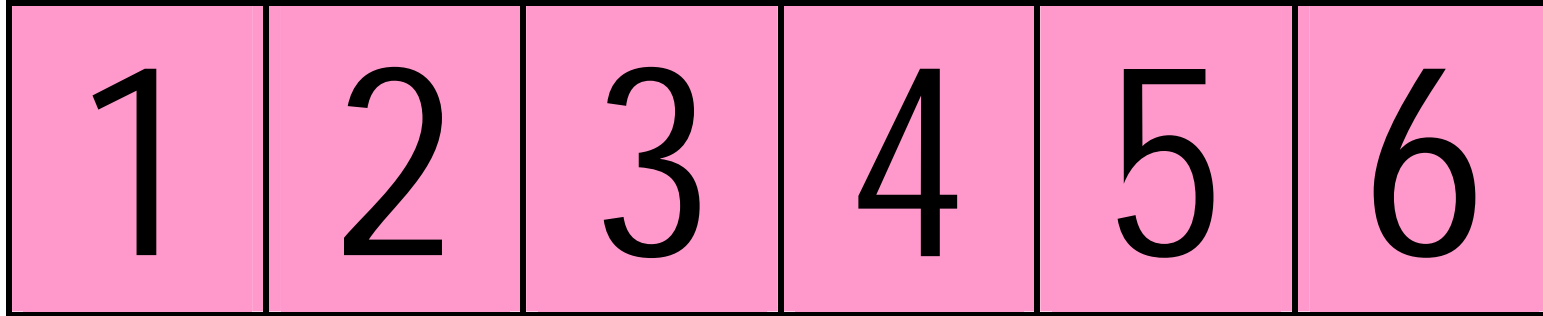
RESOURCE SHEET 1: Use as a 6 - Block (Three on a page) and Number Cards

MATHEMATICS LO 1.4

LEARNING BLOCK 6

Enlarge if necessary. 6-Block: Laminate or cover with plastic. Learners use it as a resource when looking at number symbols.

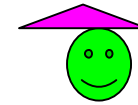
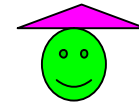
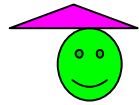
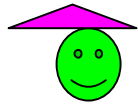
Number Cards: Cut into individual cards, mark each set with the same symbol, laminate and put in a plastic bag for each learner.



RESOURCE SHEET 2: Number line

MATHEMATICS LO 1.4

LEARNING BLOCK 6 A



0

1

2

3

4

5

6



0

1

2

3

4

5

6

## LA: MATHEMATICS

LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: The learner will be able to recognize, describe and represent numbers and their relationships,, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving

ASSESSMENT STANDARD 4: We know this when the learner: Knows the number names and symbols for 1 to 10

LEARNING BLOCK 7: Knows the number names and symbols for 1 to 10

INTEGRATION: LA LANGUAGE LO 1.1,2,3; 2.3,8; 3.1,3,4; 4.1; 5.1,2 LA ECONOMIC AND MANAGEMENT SCIENCES LO 2.2 LA ARTS AND CULTURE LO

KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows the symbols from 1-10.</p> <p>Knows the number names 1-10.</p>	<p>Reads the number symbols 1-10.</p> <p>Writes the symbols and uses the correct formation 1-10.</p> <p>Can see a group of objects as one and identify the correct number for it.</p> <p>Works together as a member of a team or group</p>	<p>Shows responsibility toward the group by participating in the activities and following the instructions to fulfil a given task.</p>	<p>A number story CD/tape/music with a action song Counters</p> <p>RESOURCE SHEET 1 Cards with number symbols RESOURCE SHEET 2 Cards with dots</p> <p>Station 1: Big dice Number cards.</p> <p>Station 2: Number cards. Each learner receives one number to build. Dough Clay boards</p> <p>Station 3: RESOURCE SHEET 3 Sheet with the objects and symbols (in a filing sheet) White board marker</p> <p>Station 4: Magazines/Newspapers Scissors Glue Paper for the poster</p> <p>RESOURCE SHEET 4 Rubric for assessment</p> <p>For intervention Sandpaper number symbols</p> <p>RESOURCE SHEET 5 Cards for the wall with the number symbols, number names and pictures (read it every day)</p>	<p>Introduction: Read a number story. Show the pictures and let the learners count and say the number names as you read. Sing an action song with numbers. Learners show the numbers with their fingers as they sing. Then sing the song and give them the numbers 1 -- 10 (or 1 -- 5 if they struggle) As they sing the song, they hold up the correct symbol. Use counters. Learners match the number of counters with the symbol. They say the number name. The educator can show the number name to those who are capable of recognising it. Educator flashes cards with different groupings of the objects. Learners say the number name and show the symbol in front of them. Divide into 4 groups. Work in stations: Station 1: One learner throws a dice and the rest of the learners show the correct number symbol in front of them. The learner who throws the dice has to check if the rest of the group chose the correct number symbol. Take turns. Station 2 Use the number cards. Each learner in the group receives a number. They use dough to build the given number symbol. They use the dough and make the number of objects as well. The group can check another groups' work and help if necessary. Station 3: Put the number symbols and objects in a flip-file sleeve. Learners trace over it with their white board markers. Station 4: Each learner in the group cuts out objects and number symbols from magazines and newspapers and makes a poster of a specific number. Put all the posters in the correct order and make a number book.</p> <p>Now the learners have been exposed to the names, objects and symbols. As an assessment activity, the educator can call them one at a time. They have to identify, read and pack the object and number symbol that the educator calls out.</p> <p>Use the number names in other daily activities e.g. Fetch four papers; how many chairs do we need?; how many learners in a group?; measure how much sand is needed to fill the bottle.</p>	<p>The learner knows the number names for 1 -10 The learner knows the symbols for 1 - 10</p> <p><i>This means: The learner will be able to identify the symbols from 1 to 10. The learner will be able to recognise a certain number of objects from 1 – 10. The learner will be able to use the number names for 1 to 10 when working and speaking.</i></p> <p>(Educator can use the rubric to assess each learner individually)</p>	<p>Learners need to understand that a number symbol is the symbol for a number name. They have to associate number symbols with a group of objects/counters and that the number of objects in a group does not change even though the group is re-arranged.</p> <p>An example of an action song: <i>One, two, three, four, five. Once I caught a fish alive. Six, seven, eight, nine, ten. Then I let it go again. Why did you let it go? Because it bit my finger so. Which little finger did it bite? This little finger on my right.</i> (Unknown)</p> <p>The correct number formation will help learners to write without writing the reverse of the number. Show learners where to start (this is indicated with a green dot) and where the writing ends (this is indicated with a red dot – also see LA LANGUAGES LO 4 Writing for ideas.) Make a set of number names and symbols for each learner in the class. If you laminate these and put them in bank bags and store them in a box, you can use them for years. You can number each set so that it is easy to find the correct set. If you do not have white-board markers, use crayons. (This can also be wiped off)</p> <p>The poster made at station 4 is good resource material for the learners to use when doing activities with objects and symbols. Put it in the MATHEMATICS corner to use repeatedly. Use the rubric as an indication of how to assess each learner. Use a class list and record the coding.</p> <p>In the classroom: Make sure the learners are exposed to the symbols and names by e.g. numbering and naming objects (the shelves, windows, places to put suitcases/bags) in class.</p> <p>For intervention: Many learners struggle to write the symbols. You can use sandpaper letters so that they can feel the correct formation. Give them dotted symbols and names to use as a template to write over. Roll play dough in strips and make the symbols.</p>

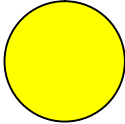
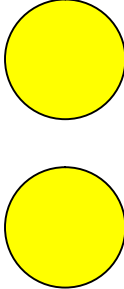
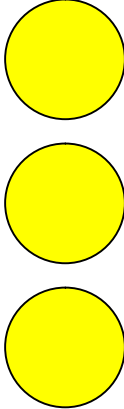
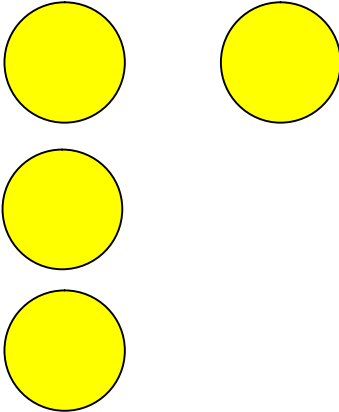
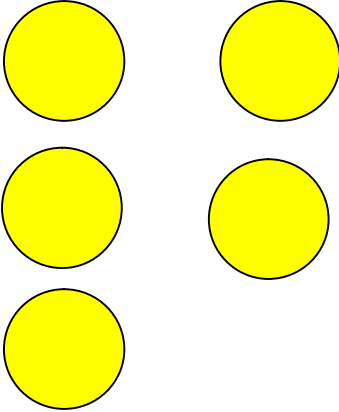
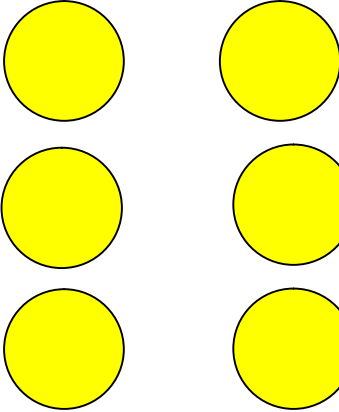
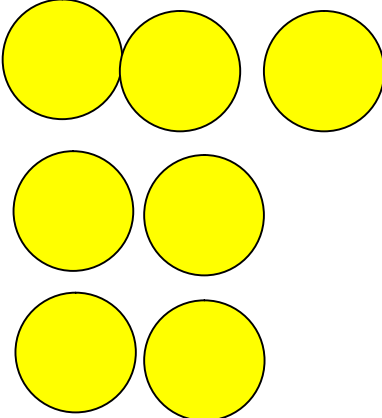
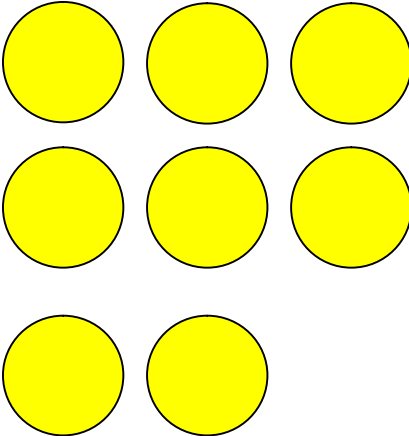
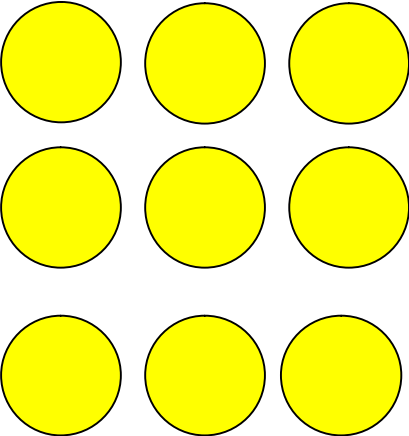
Number cards: Enlarge if too small. Cut out, laminate and put into plastic bags. Make a set for each group. Mark with different stickers. These cards are up to 100. Only use the cards needed, but keep the rest for use later. By using the same material repeatedly, learners get used to working with confidence.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32

Photocopy as many as needed. Cut out and laminate (if possible).

Colour in. Use different colours for the different sets.

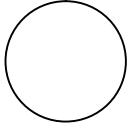
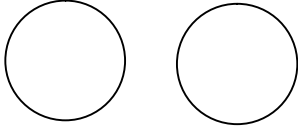
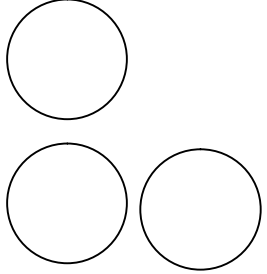
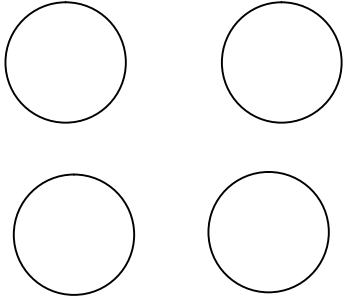
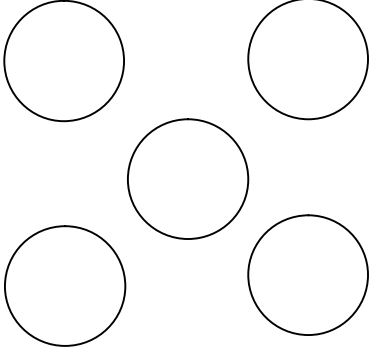
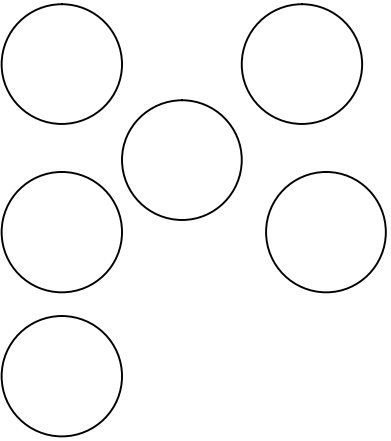
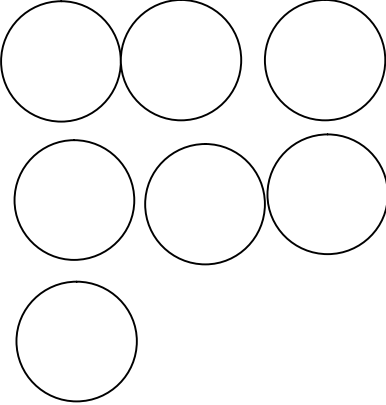
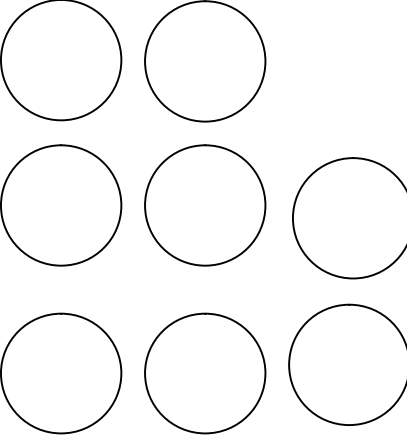
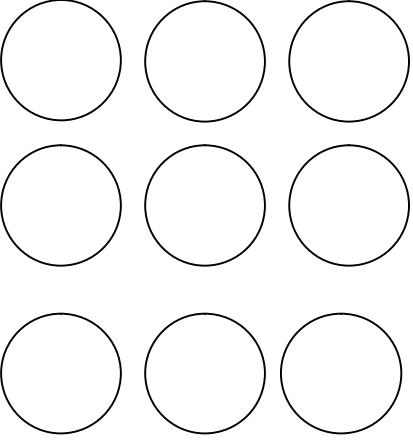
Remember learners can "see" up to 6 easily, but give them time to count the objects from 7—9

Photocopy as many as needed. Cut out and laminate (if possible).

Colour in. Use different colours for the different sets.


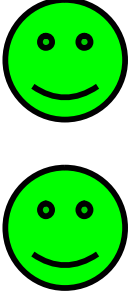

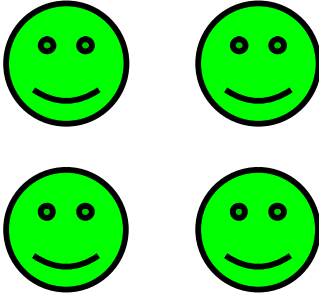
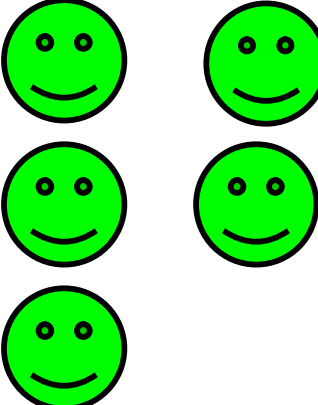
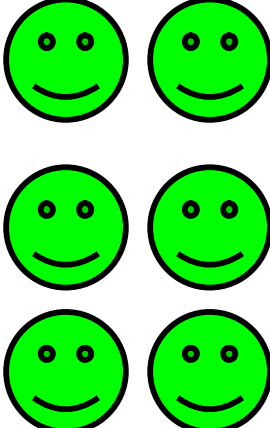
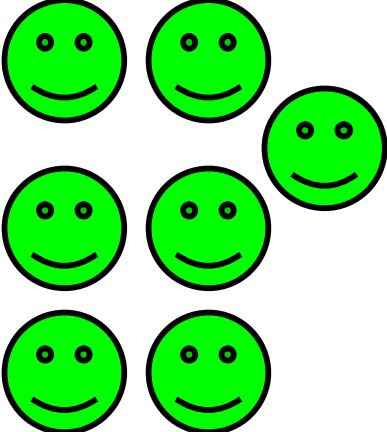
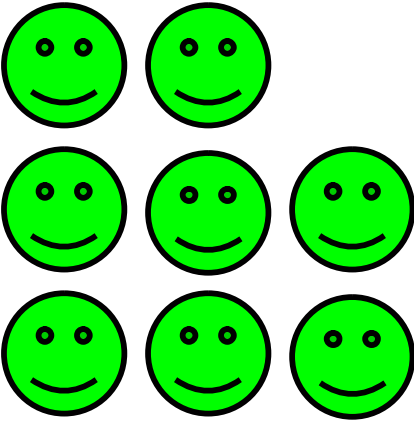
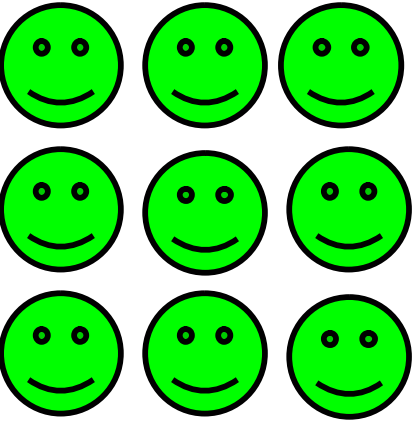
Remember learners can "see" up to 6 easily, but give them time to count the objects from 7—9

Photocopy as many as needed. Cut out and laminate (if possible).

Colour in. Use different colours for the different sets.

Remember learners can "see" up to 6 easily, but give them time to count the objects from 7—9

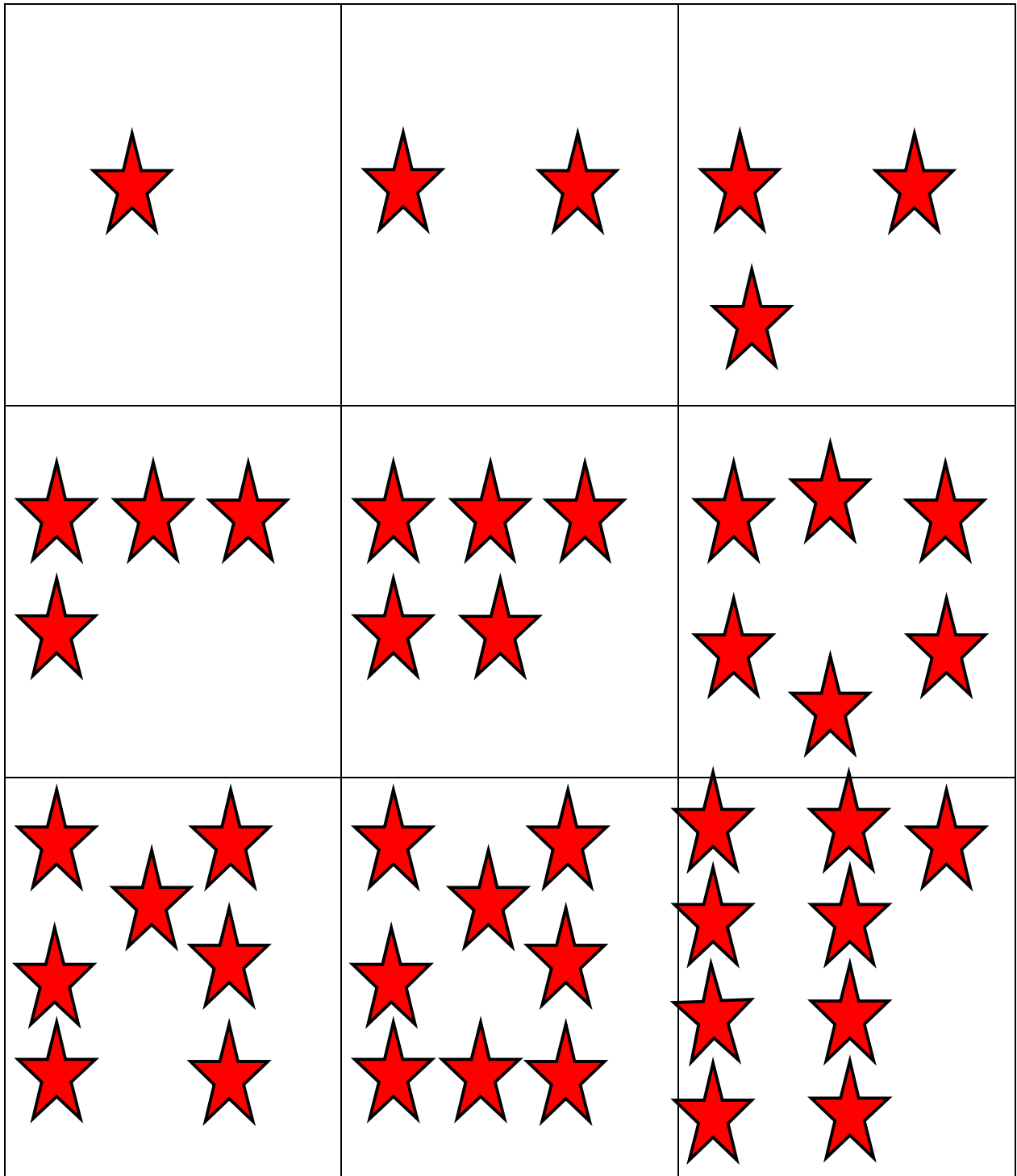
		
		
		



Photocopy as many as needed. Cut out and laminate (if possible).

Colour in. Use different colours for the different sets.

Remember learners can "see" up to 6 easily, but give them time to count the objects from 7—9



Copy and put in flip-file sleeves. Learners write with their white-board markers over the symbols and objects.  
First use 1 to five and then continue with 6 to 10.

1	0
2	00
3	000
4	0000
5	00000

Copy and put in flip-file sleeves. Learners write with their white-board markers over the symbols and objects.  
 First use 1 to five and then continue with 6 to 10.

<p>6</p>	<p>O O O O O O</p> <p>0</p>
<p>7</p>	<p>O O O O O O</p> <p>O O</p>
<p>8</p>	<p>O O O O O O</p> <p>O O O</p>
<p>9</p>	<p>O O O O O O</p> <p>O O O O</p>
<p>10</p>	<p>O O O O O O</p> <p>O O O O O O</p>

A rubric: Use it to assess whether the learners know the symbols, names and objects.

Tick off on a class list.

Coding	
4	Knows all the number symbols and number names up to 10. Identifies number symbols immediately when flashed. Matches the number symbols and objects without hesitating.
3	Knows all the symbols and number names up to 10. Identifies number symbols when flashed. Matches the symbols and objects.
2	Knows some of the symbols and number names up to 10. Identifies some of number symbols when flashed. Matches some of the symbols and objects with the help of the educator and resource material. Needs help some times.
1	Does not know the number names. Knows a few of the number symbols. Cannot match the number symbols and objects. Needs help every day.

Enlarge for the class.

Copy and put in filing sheet for the learners to read.

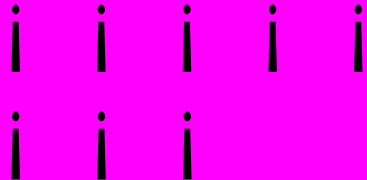
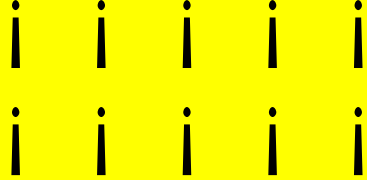
First use 1 to five and then continue with 6 to 10.

1	one	i
2	two	i i
3	three	i i i
4	four	i i i i
5	five	i i i i i
6	Six	i i i i i i
7	seven	i i i i i i i

Enlarge for the class.

Copy and put in filing sheet for the learners to read.

First use 1 to five and then continue with 6 to 10.

8	eight	
9	nine	
10	ten	

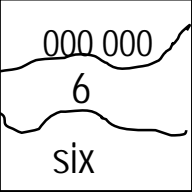
LA: MATHEMATICS

LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: The learner will be able to recognize, describe and represent numbers and their relationships, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving problems.

ASSESSMENT STANDARD 4: Knows and reads number symbols from 1 – 100 and writes number names from 1 – 34

LEARNING BLOCK 8: Knows and reads number symbols from 1 – 34 and writes number names from 1 – 10.

INTEGRATION: LA: LANGUAGE LO 1.1; 2.10; 3.4; 4.1; 4.5; 5.1, 5.2

KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows number symbols from 0 – 34.</p> <p>Knows how to read number names from 1 – 10.</p> <p>Knows how to write number names from 1 – 10.</p>	<p>Reads number symbols from 0 – 34.</p> <p>Answers questions about the number symbols from 0 – 34.</p> <p>Reads number names from 1 – 10.</p> <p>Writes number names from 1 – 10.</p> <p>Writes the number names from 10 – 20 using phonemic skills.</p> <p>Helps a peer with empathy.</p>	<p>Shows perseverance when trying repeatedly to write number names.</p> <p>Shows empathy with learners who need help.</p>	<p>RESOURCE SHEET 1 Flard cards</p> <p>Writing board and marker/pencil</p> <p>RESOURCE SHEET 2 Washing-line cards</p> <p>RESOURCE SHEET 3 100 block (full)</p> <p>RESOURCE SHEET 4 100 block (empty)</p> <p>RESOURCE SHEET 5 Number cards 0 – 34</p> <p>WORKSHEET 1 &amp; 2 Worksheets</p> <p>Games to play</p> <p>RESOURCE SHEET 6 Cards with symbols Cards with number names</p> <p>Sheet with the objects, symbols and names in a filing sleeve.</p> <p>WORKSHEET 3, 4, 5</p> <p>Blank paper Koki's</p> <p>RESOURCE SHEET 7 Motivation sheet</p>	<p><u>Activity for reading, writing and counting up to 34:</u> First use numbers 10 – 20. When they know this well, start with 20 -34. Start every day by counting e.g. how many learners are present?; how many dresses/shirts/eyes or satchels, brown eyes, etc.? Discuss and ask questions about 10 – What does 10 look like? Draw 10 so that one can easily see it is 10. How do you write the symbol 10? What does the 1 and the 0 mean? What happens when you make 10 one more? Show it with the Flard cards. Learners can build the numbers with their Flard cards up to 19. They build, say and write the symbol on a board with chalk. They can also pack out the number with their counters. Do the same with 20 – How many? / What does 20 look like?/ Make 20 one more. How do you build and write 21? Use the washing line. Give each learner a number. The class then counts. As they count, the learner with the specific number will hang it on the washing line. Learners close their eyes. The educator turns some of the cards with the blank side to the front. Let them count and when they come to a blank card, a learner can write the symbol on the board. The class will then agree or disagree. After they have decided, educator turns the card on the washing line to the front. They check it. Play a game with the 100-block (full). Educator says a number and learners circle it as fast as they can. Ask questions about the number. Use the empty 100-block. Learners fill in the numbers. Educator makes sure that they write the symbols correctly. Give each group a set of numbers up to (10/20/34). One group member flashes and the other members read the symbols. Change and let another member flash the cards. Give them worksheets to complete to ensure that they write the symbols correctly. A learner who works fast and finishes the worksheet can play a game with the symbols, e.g. Snakes and ladders or any other game. They have to read the symbol correctly and then they can move on. <u>Activity for writing number names up to 10:</u> <u>Writing</u> the number names is important in this learning block. The learners first write over the names in their filing sheet with a white-board marker or a crayon. They then wipe it clean when done. They match the symbols and number names as well as the objects. The learners complete worksheets to consolidate the writing of the names. Take small groups of learners and let them write the number symbols and names. Fill in the result on a motivation sheet. A competent learner sits with a learner who has difficulty. They use blank paper and write a "test". If there are mistakes, they can help each other by spelling the word/using the cards or the numbers in the filing sheet. Play a puzzle game where there are 3 parts for each number – an object part; a number name part and a symbol part which is self-corrective. All the pieces of the 10 numbers are in a bag. The learner can build and match the parts of each number so that it makes a puzzle,</p> 	<p>Knows and reads number symbols from 1 – 34.</p> <p>Writes number names from 1 – 10.</p> <p>Shows perseverance when trying repeatedly to write number names.</p>	<p>Learners were exposed to the number names and symbols up to 10 in learning block 7. In this learning block the emphasis is on writing the names and symbols. Flard cards are useful learner support material and will also be used in AS 12. They assist the educator when teaching the learners how to write and read the symbols. If they know what the number consists of, they will write it the correct way.</p> <p>Learners may all want to answer a question, but remember to ask learners individually in order to assess them.</p> <p>Use colour (e.g. red) to write number symbols 23 and 32 "Paint" the number symbols and number names outside on the paving blocks with water and brushes. Start with a bigger font (size) and reduce the font when practising to write the number names and symbols.</p> <p>Take a skipping rope or string and shape or build the number symbol on the mat (sticks or blocks can also be used) Make the number symbol using sand paper and they feel the number symbol. Use a green dot to indicate where the number starts and a red dot to indicate where the symbol ends. (This is the traffic lights that shows the learner where to go and where to stop) Use a toy car and "drive" along from the green light to the red light.</p> <p>The activities must be repeated. The more they see the names the better they can write it. Leave some blank paper in the MATHEMATICS corner. Give the learners' koki pens or something different to write with. If they have time, they can use the resource material and write the number names down. They can make number books and read them in the READING corner. At regular intervals the educator can test the learner's ability to write the number names and symbols. They do an exercise every day of the week and see if they can improve day by day. They fill in the results on a motivation sheet. The emphasis is on own progress and there is no need to discuss the learners' results with each other. Educator has to revise the names right through the year. The worksheets are not a once-off. Use them many times. Change the order and pictures. They do this in their workbooks or on the filing sheet. Give different worksheets to children at the same table. If a learner can write the number names and symbols up to ten it is very easy to teach the names and symbols up to 100. Make very sure that they know this very well. Play games to revise and consolidate. Snakes and ladders, Bingo, Ludo etc., can be modified so that they can be used with number names as well.</p>

Make once. Cut out. Laminate and use as flard cards. Numbers 0 to 9 fit on 10 to 100.  
Enlarge if necessary.

1	2	3	4
5	6	7	8
9		1	0



2

0

3

0

4

0

5

0

6

0

7

0

8

0

9

0

<p>The grey section is 1 card. Cut out all the cards and fold. If you laminate them, the learner can write the numbers on the blank side themselves.</p> <p>Fold on this line</p>			
<p>0</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>
<p>4</p>	<p>5</p>	<p>6</p>	<p>7</p>

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

RESOURCE SHEET      LA MATHEMATICS LO 1.4      LEARNING BLOCK 8  
100 - block. Enlarge if necessary. Put in a flip-file sleeve and use a white-board marker.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100



RESOURCE SHEET 5      LA MATHEMATICS LO 1.4      LEARNING BLOCK 8

Number cards: Enlarge if too small. Cut out, laminate and put into plastic bags. Make a set for each group. Mark with different stickers. These cards are up to 100. Only use the cards needed, but keep the rest for use later. By using the same material repeatedly, learners get used to working with confidence.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40
41	42	43	44
45	46	47	48
49	50	51	52
53	54	55	56
57	58	59	60

61	62	63	64
65	66	67	68
69	70	71	72
73	74	75	76
77	78	79	80
81	82	83	84
85	86	87	88
89	90	91	92
93	94	95	96
97	98	99	100
101	102	103	104



Photocopy for each learner. Put in a flip-file sleeve. Write over number symbols and names with a white-board marker.

0	1	one
00	2	two
000	3	three
0000	4	four
00000	5	five

Photocopy for each learner. Put in a flip-file sleeve. Write over number symbols and names with a white-board marker.

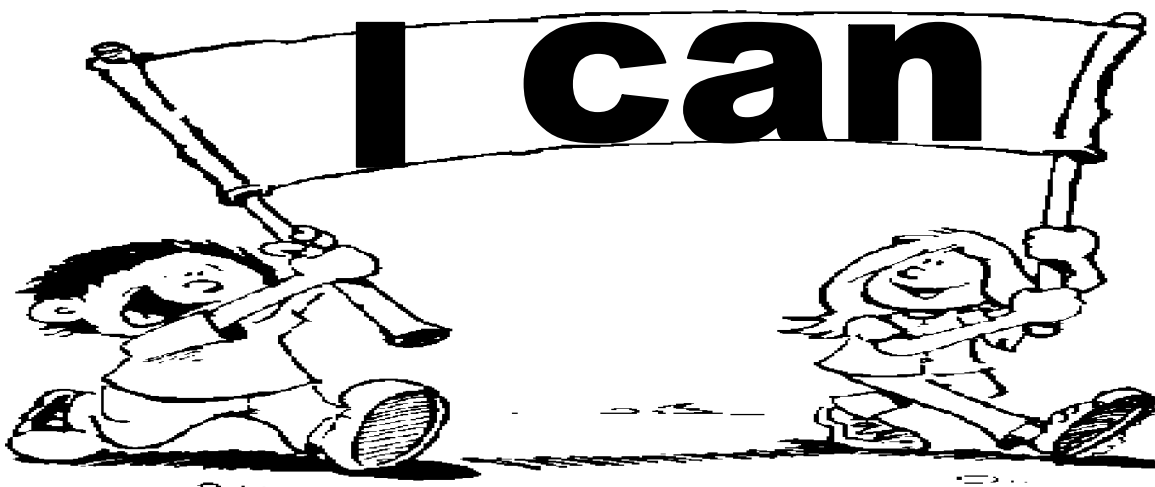
000000	6	six
0000000	7	seven
00000000	8	eight
000000000	9	nine
<del>0000000000</del>	10	ten

Photocopy for each learner. Cut and put in bank bags. Number each set. Keep in the class.

Enlarge if too small.

one	two
three	four
five	six
seven	eight
nine	ten

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10



I can write the number names up to

\_\_\_\_\_.

Day	Correct
Monday	
Tuesday	
Wednesday	
Thursday	
Friday	

Plan of action:

Educator or parents can help to write down the action plan



Use this worksheet as an example. Make copies of the blank sheet and fill in different numbers. Give learners at the same table different sheets.

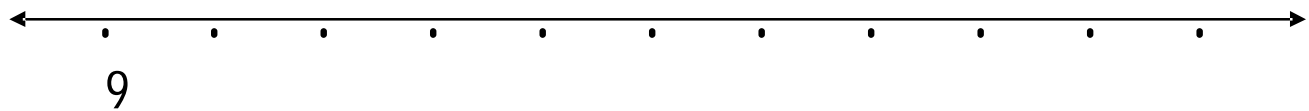
# I can use symbols and I can count.

Fill in the missing numbers. Make use of your 100 block.

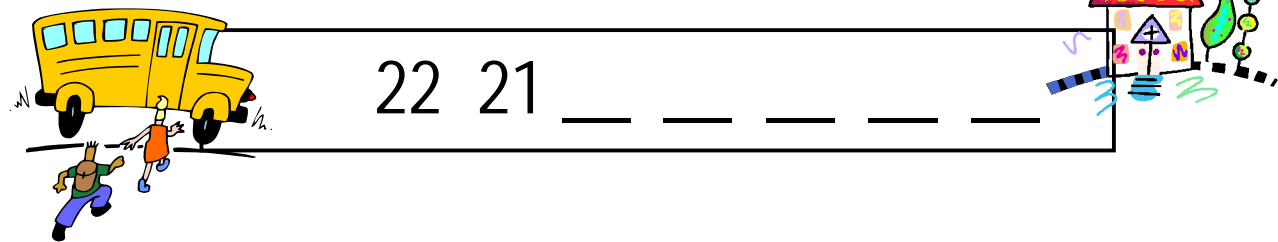
		3				7			
11				15					20
	22				26			29	
			34						

Walk the line and fill in the numbers.

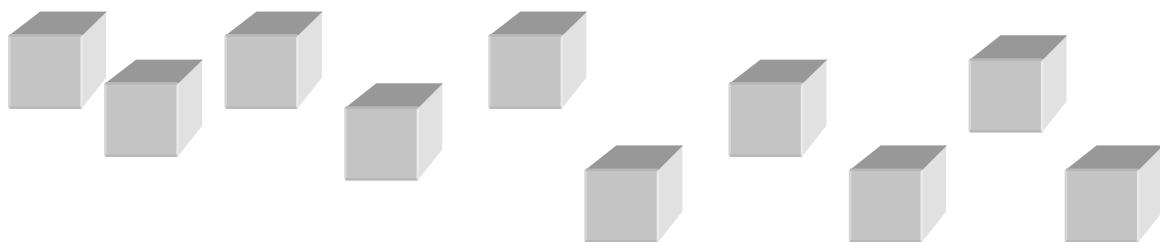
Start with 9



Help me back to school. Count back and write down the numbers.



Count the blocks. Start at



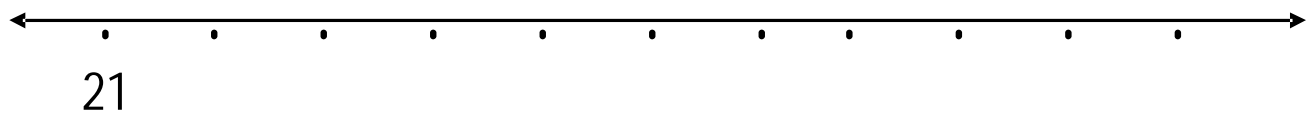
Make copies of the blank sheet and fill in different numbers. Give learners at the same table different sheets.

# I can use symbols and I can count.

Fill in the missing numbers. Make use of your 100 block.

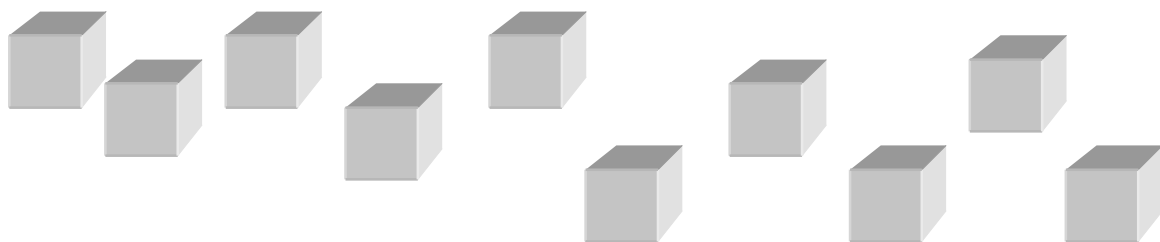

Walk the line and fill in the numbers.

Start with: 21



Help me back to school. Count back and write down the numbers.

Count the blocks. Start at



Write the symbols and number names of these objects.

000		
00000		
0		
0000		
00		

Draw the objects and write the number names for the symbols.

	2	
	5	
	4	
	1	
	3	

Draw the objects and write the symbols for these number names.

		one
		five
		three
		two
		four

Write the symbols and number names for these objects.

X X X X X X X		
X X X X X X X X X		
X X X X X X		
X X X X X X X X		
<del>X X X X X X X X X X</del>		

Draw the objects and write the number names for the symbols.

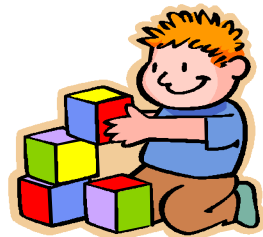
	8	
	10	
	7	
	9	
	6	

Draw the objects and write the symbols for these number names.

		nine
		six
		eight
		ten
		seven



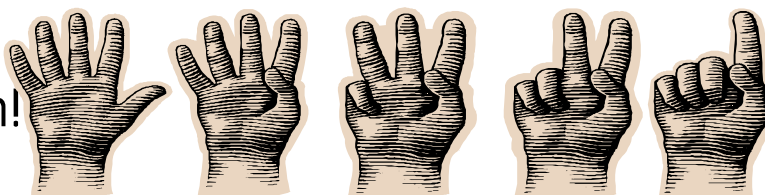
Use this sheet to consolidate.



Fill in the missing symbols, number names and objects.

△ △ △ △ △		
	9	
		two
◇ ◇ ◇ ◇ ◇ ◇		
	1	
		ten
0 0 0		
	7	
X X X X		
	8	

Counting is fun!



23 24 \_\_\_ 25 \_\_\_ \_\_\_ 29 \_\_\_ \_\_\_  
 20 19 \_\_\_ \_\_\_ 16 \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ 11  
 26 27 \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ 31 \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

LA: MATHEMATICS

LO 1: NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS: The learner will be able to recognize, describe and represent numbers and their relationships, and to count, estimate, calculate and check with competence and confidence in solving problems.						
ASSESSMENT STANDARD 4: Knows and reads number symbols from 1 to at least 100 and writes number names from 1 to at least 34.						
LEARNING BLOCK 9: Knows and reads number symbols from 1 to at least 100 and writes number names from 1 to at least 34						
INTEGRATION: LA LANGUAGE LO 1.1; 1.2; 1.7; 2.10; 3.4; 4.1; 4.5; 5.1, 5.2 LA ARTS & CULTURE LO .3.3 ECONOMIC & MANAGEMENT SCIENCE LO 2..4						
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Identifies the number symbols from 1 to at least 100. Knows the number symbols form 1--100.</p> <p>Knows the number names form 1--34.</p>	<p>Reads the numbers symbols from 34 up to at least 100.</p> <p>Writes the number symbols and number names by using the correct letter formation.</p> <p>Reads the number symbols and number names without hesitating.</p> <p>Matches number symbols with number names.</p> <p>Helps a peer with empathy.</p>	<p>Shows respect compassion for his/her peer when doing peer assessment by being sensitive when making comments about the peer's written number names.</p> <p>Shows motivation and perseverance to improve ability to read and write the number symbols and number names by trying repeatedly.</p> <p>Shows consideration for peers by waiting his/her turn and playing fair and by abiding by the rules.</p>	<p>RESOURCE SHEET 1: Flard cards</p> <p>Writing board and marker/pencil</p> <p>RESOURCE SHEET 2: Washing-line cards</p> <p>RESOURCE SHEET 3: 100 block (full)</p> <p>RESOURCE SHEET 4:100 block (full)</p> <p>RESOURCE SHEET 5: Number cards 0 – 34</p> <p>WORKSHEET 1 &amp; 2 Worksheets</p> <p>RESOURCE SHEET 6: Peer assessment sheet</p> <p>Games to play</p> <p>RESOURCE SHEET7 Cards with symbols Cards with number names</p> <p>WORKSHEET 3, 4, 5, 6 Worksheets</p> <p>Blank paper Koki's</p> <p>RESOURCE SHEET 8 Motivation sheet</p>	<p><u>Activities for reading and writing up to100:</u></p> <p>Start the lesson by drawing a number from the number cards (educator). The educator shows the card and the learners count on/back. Stop, draw another card and repeat the process.</p> <p>Go outside and write 10 numbers on the cement for each of the groups in the class. The educator says a number and a learner in the group gets a chance to jump on the number. The rest of the group writes it on their boards. Give the next learner in the group a chance until everybody has had a chance to jump. Go to the mat. Each learner takes his/her flard cards. Learners can build the numbers on their boards with their flard cards e.g. 23 is a 20 and a 3. Use the washing line. Give each learner a number. The class then counts. As they count the learner with the number will hang it on the washing line. Learners close their eyes. The educator turns some of the cards with the blank side to the front. Let them count and when they come to a blank card, a learner can write the symbol on the board. The class will then agree or disagree. After they have decided, the educator turns the card on the washing line around again. They check it.</p> <p>Play a game with the 100 block (full). Educator says a number and learners circle it as fast as they can. Ask questions about the number.</p> <p>Use the empty 100 block. Learners fill in the numbers. Educator makes sure that they write the symbols the correct way.</p> <p>Divide into pairs. Each pair receives a writing board. Learners write numbers that they worked with on that specific day randomly on the board. The one peer closes his/her eyes and presses on a number. The other peer has to say which number it is. They assess each other.</p> <p>Give them worksheets to complete to ensure that they can write the number symbols correctly. Highly competent learners can build their own 100 block or play counting games.</p> <p><u>Activities for writing number names up to 34:</u></p> <p>The following activities can be done with the range of numbers the learners are busy with:</p> <p>Start with a matchmaker game. Give some learners the number symbols and others the number names. Sing a number song. On a sign, they stop singing and have to find their partner. The earners sit down. Each pair gets a chance to stand up. The other learners check if they are a real pair.</p> <p>Learners do the worksheet where they match the symbol and names. The learners sit in groups of 4 with their own cards with number symbols and names. They play SNAP. At the end of the game every learner reads all the cards in his/her hand to the rest of the group.</p> <p>Take small groups of learners and space them so that they cannot see one another's work. Ask them to write number symbols and names. Fill in the result on a motivation sheet. Do this weekly.</p> <p>Give a symbol or number name to each learner. They then make a poster of each number symbol and number name and display it in the class.</p>	<p>Reads number symbols from 1 to at least 100.</p> <p>(For the educator: Use peer assessment as a measuring tool to assess the number symbols.)</p> <p>Reads number names from 1 – 34.</p> <p>Writes number names from 1 – 34.</p> <p>Writes number symbols from 1--100.</p>	<p>The activities can be done with any of the numbers Do not try to teach all the numbers from 34 up to 100 at once. Take 10 numbers at a time, teach these and when they know them, move on to the next 10.</p> <p>Make sure they understand the difference in writing e.g. 12 and 21, 23 and 32. The use of the Flard cards makes understanding easier.</p> <p>Use worksheets with number symbols and counting repeatedly by changing the numbers on the worksheet. It is also a good idea to put the worksheet in a flip-file sleeve and let them write with white-board markers or crayons. Check it, mark it off on a class list and then they can wipe it clean. Write the numbers with a white-board marker (permanent) and wipe it off with mentholated spirits after use.</p> <p>First teach the number names from 10 – 20 and then 20 to 34. From eleven to twenty the number names are difficult to memorise. Make use of their phonic awareness to teach these names (see intervention tips)</p> <p>Do the activities repeatedly. The more they see the names the better they can write them.</p> <p>Leave some blank paper in the MATHEMATICS corner. Give the learners koki's or something different to write with. They can make number books and read them in the READING corner. Revise the names throughout the year.</p> <p>Give different worksheets to children at the same table. Snap is a game where 2 or more learners have flash cards. The 2 players keep cards face down and each player gets a chance to put down a card. If the cards match, the first one to say 'SNAP', may take the cards. The one with the most cards is the winner.</p> <p>Intervention: number names: Who knows what this number is? Number fourteen What do we hear first? A four. Clap the word There are two parts: four. Write four, you know it. What do we hear next? -teen. Write it on the card. What other numbers sound the same? thirteen; fourteen; fifteen; sixteen; seventeen; eighteen nineteen. eighteen and thirteen each have a tricky place. Write these. Write the name with finger in wet sand.</p>

Make one per learner in a group. Cut out. Laminate and use as flard cards. Numbers 0 to 9 fit on 10 to 100.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

20

30

4 0

5 0

6 0

7 0

8 0

9 0

<p>The grey section is 1 card. Cut out all the cards and fold. If you laminate these, the learner can write the numbers on the blank side themselves.</p> <p>Fold on this line</p>			
0	1	2	3
4	5	6	7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43



44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96	97	98	99
	Can use if there are learners who can count further.		
100	101	102	103
104	105	106	107

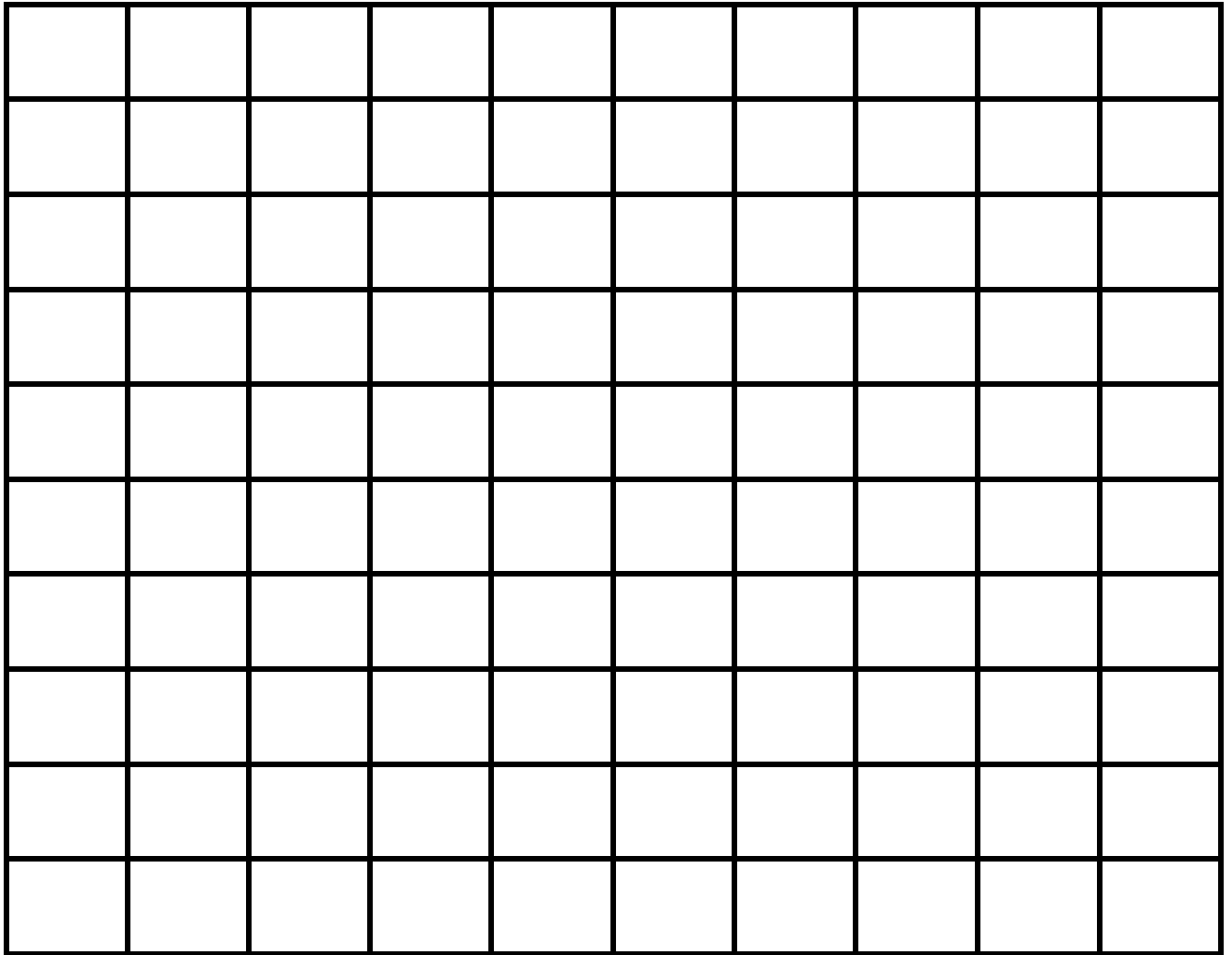
100 block. Enlarge if necessary. Put in a flip-file sleeve and use a white-board marker.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

RESOURCE SHEET 4  
LEARNING BLOCK 9

MATHEMATICS LO 1.4

Empty 100 block. Enlarge if necessary. Put in a flip-file bag and use a white-board marker.



RESOURCE SHEET 5 MATHEMATICS LO 1.4 LEARNING BLOCK 9

Number cards. Enlarge if too small. Cut out, laminate and put into plastic bags. Make a set for each group. Mark with different stickers. These cards are up to 100. Only use the cards needed, but keep the rest for use later. By using the same material repeatedly, learners work with confidence.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32



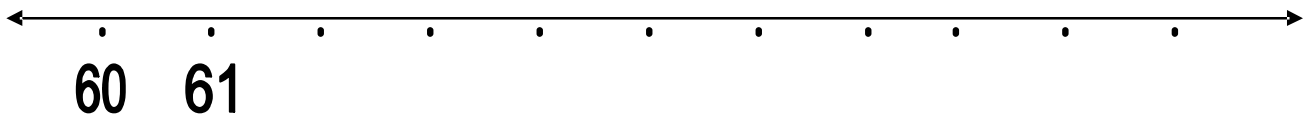
33	34	35	36
37	38	39	40
41	42	43	44
45	46	47	48
49	50	51	52
53	54	55	56
57	58	59	60
61	62	63	64
65	66	67	68

69	70	71	72
73	74	75	76
77	78	79	80
81	82	83	84
85	86	87	88
89	90	91	92
93	94	95	96
97	98	99	100
101	102	103	104

Write in the number symbols

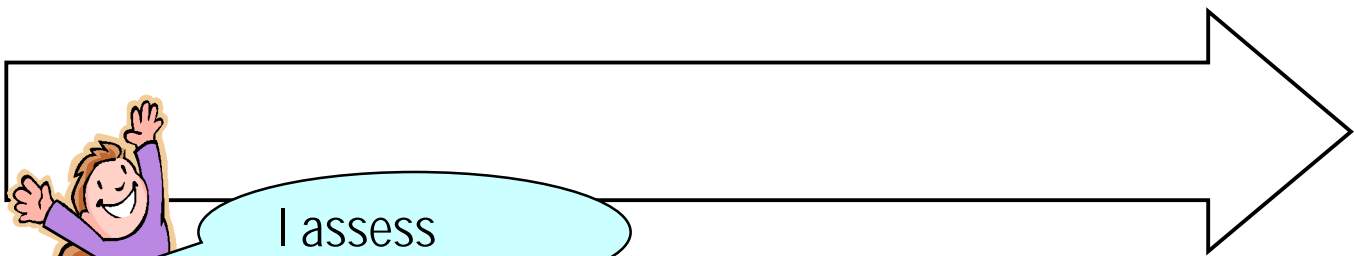
72	73								
----	----	--	--	--	--	--	--	--	--

38	37								
----	----	--	--	--	--	--	--	--	--



50					55				
									70
		73							

79	80								
----	----	--	--	--	--	--	--	--	--

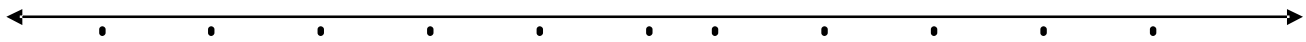
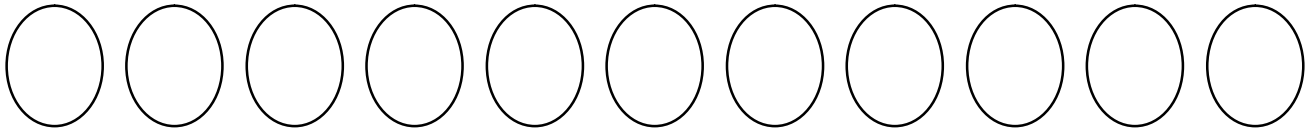


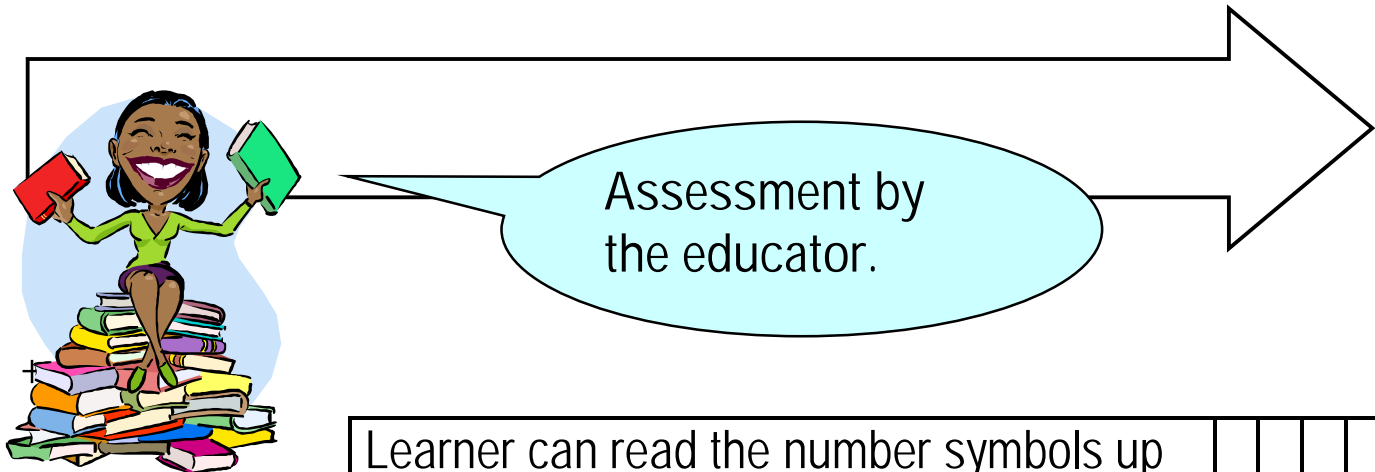
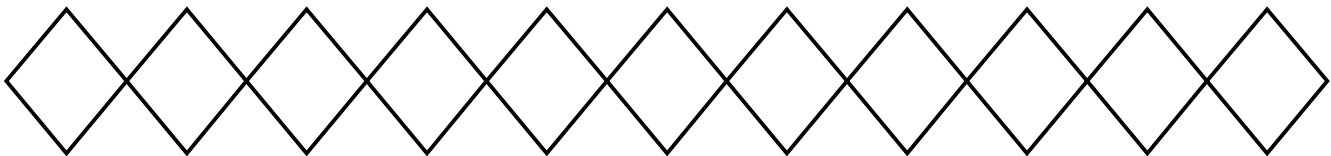
I can read the number symbols up to 100.				
I can write the number symbols up to 100.				

Blank sheet. Fill in different number symbols. Make sure the learners at a table have different worksheets. Educator assesses this sheet. The learner reads the symbols on the sheet. Educator checks the writing.

Write in the number symbols

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Learner can read the number symbols up to ____.				
Learner can write the symbols up to ____.				

Just an example for the numbers 11 – 20. Can use blank sheet for numbers 20 – 100.

Write the symbols and number names of these objects.

5		

Draw the objects and write the number names for the symbols.

	12	
	5	
	14	
	17	
	19	

Draw the objects and write the symbols for these number names.

		sixteen
		eleven
		thirteen
		twenty
		twelve

Blank example for number symbols and number names. Write in the required numbers and photocopy.

Write the symbols and number names of these objects.


Draw the objects and write the number names for the symbols.


Draw the objects and write the symbols for these number names.


Example for numbers names 20 - 34.



Find the matching number name and draw a line.

twenty-one		25
thirty		22
twenty-five		21
twenty-eight		25
twenty-two		30
twenty-six		23
twenty-one		29
twenty-three		27
twenty-seven		24
twenty-four		26
twenty-nine		28



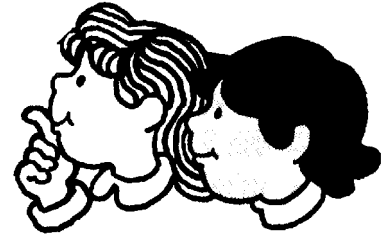
Fill in the missing number symbols.

\_\_\_\_\_

11	12								
		23							
			34						



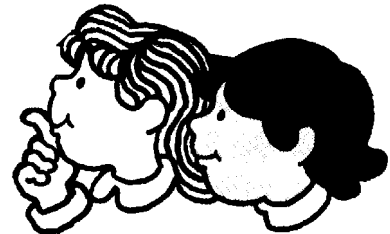




\_\_\_\_\_ can read the number symbols:

*Circle your choice*

- very well
- well
- needs some practice
- needs more practice



\_\_\_\_\_ can read the number symbols:

*Circle your choice*

- very well
- well
- needs some practice
- needs more practice

Photocopy for each learner. Cut and put in bank bags. Number each set. Keep in the class.

Enlarge if too small.

Use the number names and symbols up to 34 in other learning blocks as well.

one	two
three	four
five	six
seven	eight
nine	ten

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

eleven	twelve
thirteen	fourteen
fifteen	sixteen
seventeen	eighteen
nineteen	twenty

11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

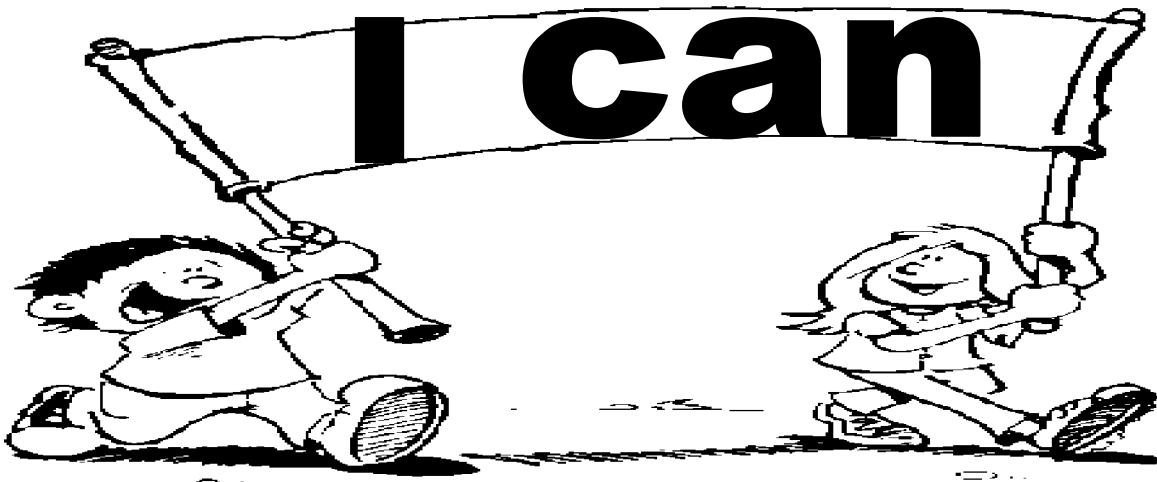
twenty-one					twenty-two			
twenty-three					twenty-four			
twenty-five					twenty-six			
twenty-seven					twenty-eight			
twenty-nine					thirty			
21	22	23	24	25	26	27	28	29

thirty-one	thirty-two
thirty-three	thirty-four
thirty-five	thirty-six
thirty-seven	thirty-eight
thirty-nine	forty

31	32	33	34	35	36	37	38	39
----	----	----	----	----	----	----	----	----

Motivation sheet: for writing the number names.

Reduce if it is too big.

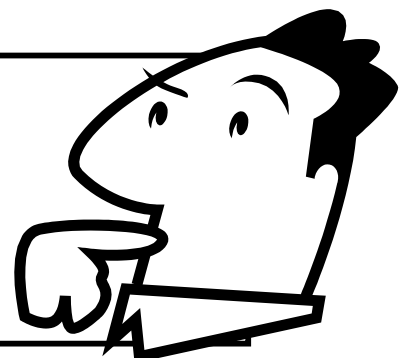


I can write the number names up to

\_\_\_\_\_.

Day	Correct
Monday	
Tuesday	
Wednesday	
Thursday	
Friday	

Plan of action:



## **LEERPROGRAM - GELETTERDHEID**





### Carli Crab

Carli Crab came to school.

(Move both hands with fingers walking sideways over table top)

Carli Crab said: How do you do?

(Shape both hands into long claws with fingers stretched out. Shake claws.)

Carli Crab picked up a pencil

(Pick up a pencil and with the help of the other hand put it in the correct position)

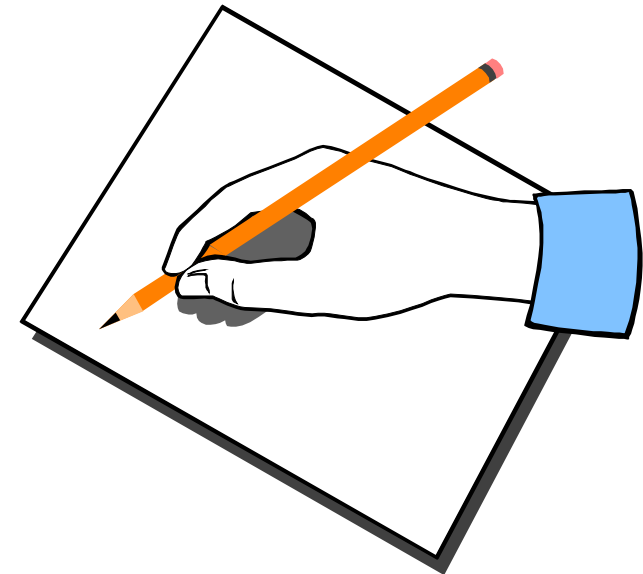
And put it in her claw

(The tip of the pencil must point down)

Carli Crab wrote

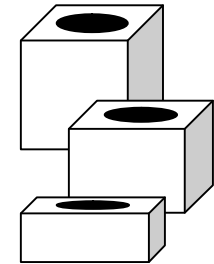
(Scribbles on paper)

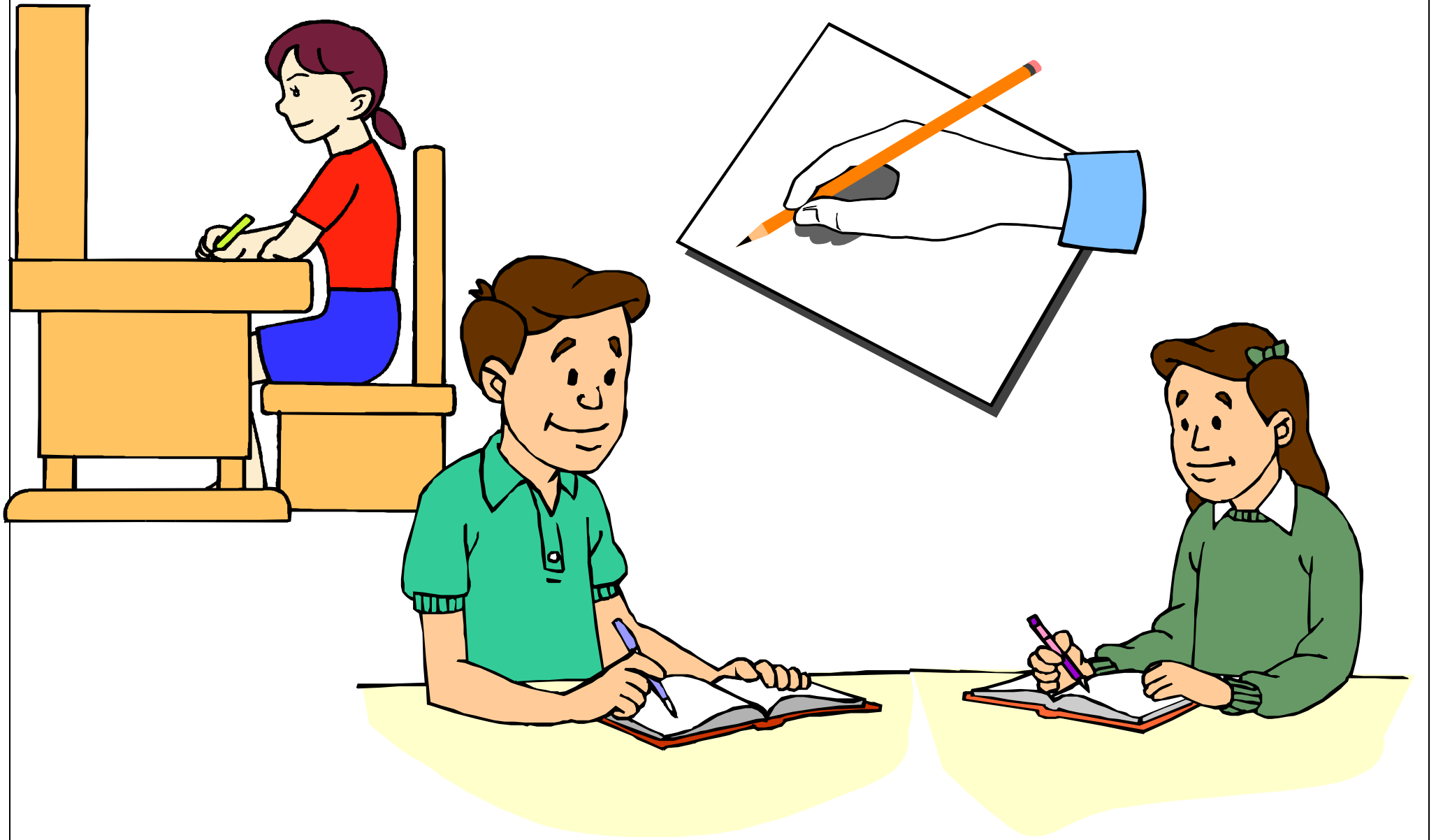
And so can



A: LANGUAGE

LO 4: WRITING: ASSESSMENT STANDARD 1:		The learner will be able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes. We know this when the learner experiments with writing.				
LEARNING BLOCK 2:		Manipulates writing tools like thick crayons.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to instructions and starts to demonstrate appropriate listening behaviour; LA: LIFE ORIENTATION: LO 3: Starts to acquire the life skill of using writing tools.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
Shows some understanding of how to use thick crayons.  Shows some understanding of left and right-handedness.	Sits in the correct position.  Discovers left and right-handedness.  Picks up crayon by using fine motor skills.  Positions crayon in the preferred hand.  Listens to and follows instructions.	Shows appreciation for own ability to manipulate writing tools.	RESOURCE SHEET 17: Writing          Thick crayon and any old piece of paper.   Paper and any writing utensils, e.g. crayon	<p>Activity 1: The educator tells the learners to use only one hand to touch their nose with. Keep the hand there. Ask: Which hand is that? They answer: Left /right hand. Is that the hand you prefer to write with? Why? Can you draw or write with your other hand? Why? What is that hand called? Say: All the learners who use their right hands to work with put up your right hands. All the learners who use your left hands to brush your teeth with put up your left hands. The educator takes note of the learners' preferences by ticking it off on a class list.</p> <p>Activity 2: The educator and the learners chant: I sit on a chair at my table. Knees together and feet flat on the floor.</p> <p>The educator shows the picture and teaches the song: This is the way (Tune: Here we go round the mulberry bush)</p> <p>This is the way we sit up straight, (back straight, shoulders down) sit up straight, sit up straight. (legs together) This is the way we sit up straight (feet on the floor) When we do our writing. (arms resting on table)</p> <p>The educator asks learners to pick up a thick crayon/ felt tip pen and hold it in the correct way. Sing: This is the way I hold my pen. (pick up a felt-tip pen) Hold my pen, hold my pen. (put it in correct hand) This is the way I hold my pen. (move pen so tip shows 2 cm) When I do a drawing. (Scribble on paper)</p>	Sits in the correct position.  Discovers left and right-handedness.  Picks up thick crayon.  Positions it correctly in the preferred hand.  Scribbles with crayons on paper.	Adjust the height of the table that has become too small, by using blocks that fit under the table's legs. The blocks are cut from a solid piece of wood, with holes drilled/cut in one side in which the table legs fit.  Keep these blocks to be used later in the year, as the learner grows taller.






LA: LANGUAGE

LO 4: WRITING: The learner will be able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes.  
 ASSESSMENT STANDARD 1: We know this when the learner experiments with writing.

LEARNING BLOCK 3: Manipulates writing tools like thick crayons.

INTEGRATION: LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to instructions and demonstrates appropriate listening behaviour; LA: LIFE ORIENTATION: LO 3: Starts to acquire the life skill of using writing tools;  
 LA: MATHEMATICS: LO 2: Copies and extends simple patterns;

KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows how to use a thick crayon to complete patterns.</p>	<p>Uses thick crayons.                      Draws straight lines and circles.                      Completes patterns.</p>	<p>Shows signs of <i>Ubuntu</i> when using writing tools and takes the safety of others into account.</p>	<p>Cardboard with sandpaper lines on.                       Writing board and chalk.                       Sand box with flattened, damp sand.                      Paper and a crayon.                       Old newspaper and crayons.                       WORK SHEET 5: Patterns</p>	<p>Activity 1:                      The educator demonstrates to the learners how to trace the sandpaper lines, using the index finger of the dominant hand. (See Tips)</p>  <p>Chant this rhyme, while tracing/drawing the lines:  <i>From the top to the bottom</i> (draw a long vertical line)  <i>This pole is shorter.</i> (draw a shorter line)  <i>And this pole is longer</i> (draw a long vertical line)  <i>From the top to the bottom.</i> (draw a shorter line)                      The learners trace the lines.</p> <p>Show the learners how to draw straight lines parallel to each other on a board. The learners copy the educator with their hands holding an imaginary pencil in the air while chanting the rhyme.                      The learners chant the rhyme and draw lines in the sand box with their fingers. The educator shows the learners how the lines are made using a crayon on paper, while the learners chant the rhyme.                      The learners chant the rhyme and fill a page with lines.</p> <p>Activity 2:                      Use clocks. . (See Tips). The educator shows the learners how to draw circles on the board. (Anti-clockwise) While chanting:</p> <p><b>Round and round we go (Begin at the 2 o' clock position)</b>   <b>Against the clock. (Go anti-clockwise)</b>   <b>Round and round we go</b>                      Till it's two o' clock. (End at the 2 o' clock position)</p> <p>The learners copy the educator with their hands holding an imaginary pencil in the air while chanting the rhyme.                      The educator shows the learners how the circles are made using a crayon on paper, while the learners chant the rhyme.                      The learners chant the rhyme and draw circles in the sand box with their fingers.                      The learners copy the educator and fill a page with circles while chanting the rhyme.</p>	<p>Attempt to draw lines and circles.</p>	<p>Use fine sandpaper and paste strips of different lengths on a piece of cardboard and let learners feel these lines with their index finger of the dominant hand.                       Begin each writing lesson with the correct sitting position and the correct way to hold the writing tools as explained in Learning Block 1 and 2.                       The young learner should begin by using thick crayons that will not break when gripped too tightly.                       Use any flat, plastic container filled with clean, damp sand.                      The learners flatten the surface with their hands and draw or write with their fingers or sticks.                       Make small clocks with one "hand" that can turn. Use cardboard circles, a piece of strong board for the "hand" and a split pin to fasten the "hand".</p>

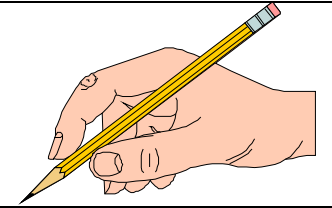
Name:

Worksheet 5

LA: LANGUAGE: LO 4.1

Learning Block 3

Activity 3



Complete the patterns with lines, circles and colours.

1 1 1 1 1

0 0 0 0

/ 0 / 0



/ 1 0 0 //

LA: LANGUAGE

LO 4: WRITING: The learner will be able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes.  
 ASSESSMENT STANDARD 1: We know this when the learner experiments with writing.

LEARNING BLOCK 4: Manipulates writing tools like crayons; Shows in own writing attempts, beginning awareness of directionality(e.g. starting from left to right, top to bottom).

INTEGRATION: LA: LANGUAGE: LO 1: Listens with enjoyment; LO 2: Handles a book in the correct way; Understands that a written word can signifies own name; LA: LIFE ORIENTATION: LO 3: Self-empowerment by manipulating writing tools; LA: ARTS & CULTURE: Visual Arts: LO 1: Co-ordinates motor skills when using drawing instruments; LO 2: Visual Arts: Talks about, shares and tell stories about own drawings;

KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Shows some knowledge of how to manipulate writing tools.</p> <p>Show some knowledge of directionality (e.g. begin left and work to the right, from top to bottom).</p>	<p>Manipulates writing tools.</p> <p>Traces lines.</p> <p>Shows awareness of directionality when drawing lines from left to right and top to bottom.</p> <p>Completes a pattern.</p>	<p>Shows appreciation for own writing skills.</p>	<p>Short thick sturdy sticks. Sand</p> <p>Old newspapers and crayons RESOURCE SHEET 21 : Story: <i>The small creatures in our garden</i></p> <p>WORK SHEET 4: Shapes to copy Crayons.</p>	<p>Activity 1: Take the learners outside to the sand pit or where they can find or make a smooth surface in the sand. The learners pick up and hold a stick in the correct "writing" manner. The educator asks them to draw the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A short line in front of them, beginning left to right. (Do a few more parallel to the first line)</li> <li>• A longer line beginning more to the left, continuing further to the right. (Do a few more parallel lines)</li> <li>• A very long, but still horizontal, line from way left (they must stretch as far as possible without getting up) as far as possible to their right. (Repeat with a few more parallel lines)</li> <li>• Draw crisscross lines (an x); a plus (vertical and horizontal);</li> <li>• Half a circle from as far left, round the front to the far right.</li> </ul> <p>Activity 2: Work with only a few learners. Place an A3-sized sheet of old newspaper in front of each learner with the middle directly in front of the learner. The educator instructs the learners to pick up and hold the crayon in the correct position. Tell the learners to listen to the story and perform the actions. The learners draw horizontal, zigzag, curved and scribbled lines from the left to their right hand side.</p> <p>Activity 3: The educator asks the learners: What does the green light of the traffic light tell us?  They answer: Go. What does the red light of the traffic light tell us?  They answer: Stop. The educator asks the learners to remember that the green light is always there where the writing begins and the red light is always where the writing stops. The learners trace the lines on their work sheets with thick crayons. The second horizontal line will determine if the learner can cross midline without difficulty. They use different colours for the pattern.</p>	<p>Manipulates writing tools like crayons.</p> <p>Shows awareness of directionality when drawing lines from left to right and top to bottom.</p>	<p>As educators we must make certain that learners do activities where they have to cross their midlines. Without practice the learners who have problems crossing their midline, will not be able to perform such actions successfully.</p> <p>Learners will rather move the objects or books to their dominant side, which will present a problem when they have to share a small space, e.g. a desk when writing in their books.</p> <p>The other problem that may develop is that the eye on his/her non-dominant side will become lazy.</p> <p>A learner's book/page in which he/she is reading or writing should lie directly in front of his/her midline so that both eyes focus in the middle of the page.</p> <p>As the learner writes, both eyes must move and be able to see what he/she is doing while holding the head and body still. Only the arm and hand he/she uses for writing moves from left to right over the midline.</p>

One morning Dad left his newspaper lying on the grass.

A big snail sailed from the top left corner of the page in a long, straight and thick line to the corner on the right.

A smaller snail came and left a long, thin line just under the line of the big snail.

An ant also came from the left and hurried past, in between the two lines the snails made, to the right of the page.

A bee came and walked in a zigzag fashion from the left to the right under the lines of the snails. He went like this:

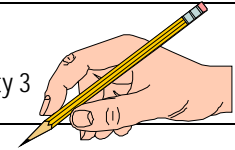
Down to the right, up to the right, down to the right, etc. (Educator please demonstrate the zigzag pattern while repeating the words for the learners to follow) When the bee came to the right side, he flew up in the air, back to the left side of the page and landed just under his first pattern. Then he walked in the same zigzag pattern to the right side of the page.

Bee so enjoyed doing the zigzag pattern that he did it for a third time. He flew back, landed just below his second pattern and walked and made his third zigzag pattern.

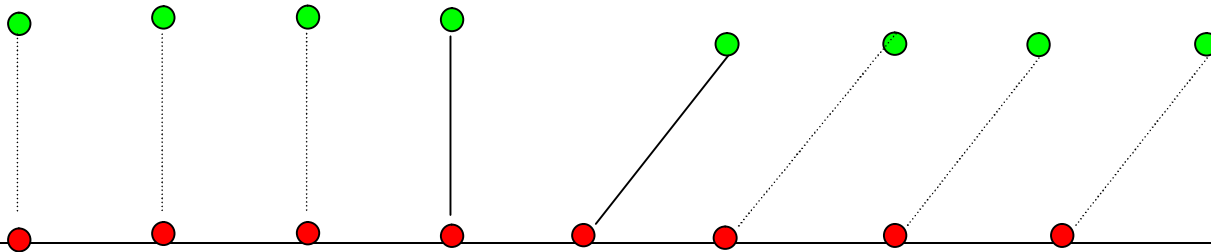
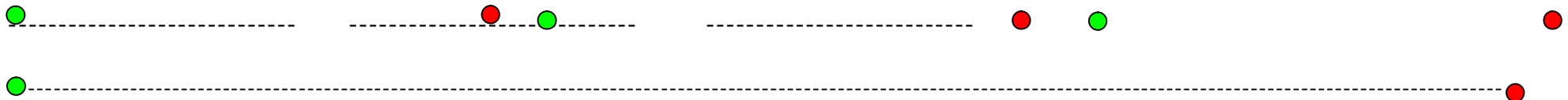
Fly wanted to impress the other creatures and wanted to do the same, but she could only manage flowing lines like hills going up and down. (Educator, please demonstrate the flowing curves of the line from the left to the right) This is the way Fly walked from the left: slowly moving down, slowly moving up, slowly moving down, etc to the end of the page on the right. Of course when she came to the end of the page she also had to repeat her performance by flying back and moving from the left to the right in gentle lines going down and up and down and up..... And for a second time she flew back and repeated the movements in a flowing line.

Dad came back and saw all the funny lines on his page. The little creatures hid amongst the grass leaves and kept quite still. "Who wrote on my newspaper?" he asked and left the paper where it was. When he left the creatures came out and danced in circles round and round on the page. Round and round they went all over the page until they got tired and fell off.

Name: \_\_\_\_\_



1. Trace the lines. 2 & 3. Complete the patterns. 4. Make your own pattern using lines



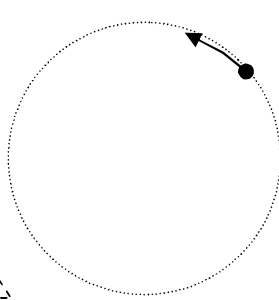
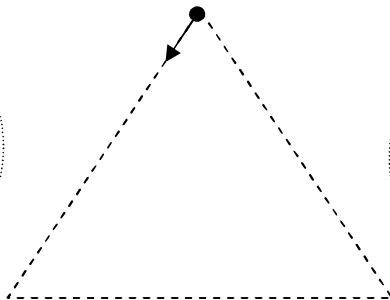
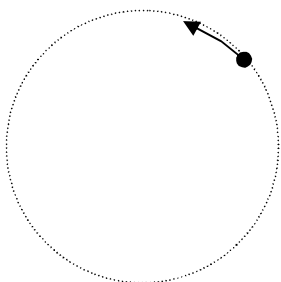
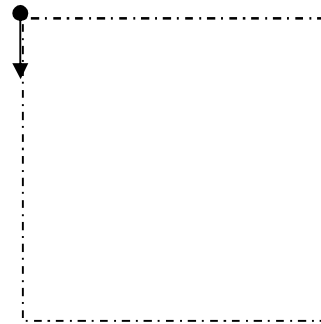
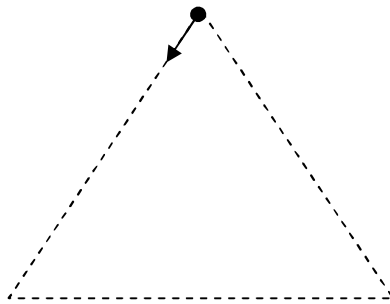
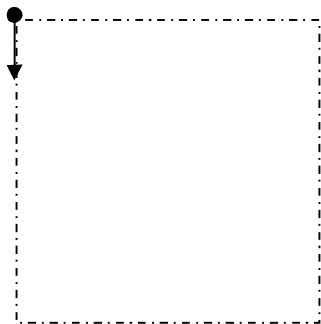
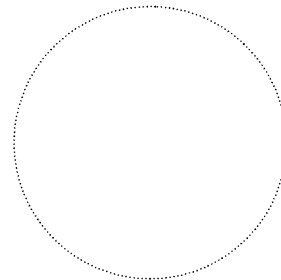
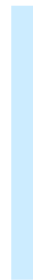
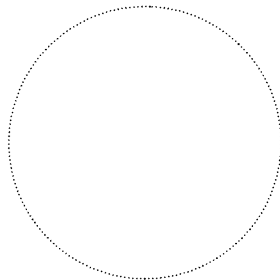
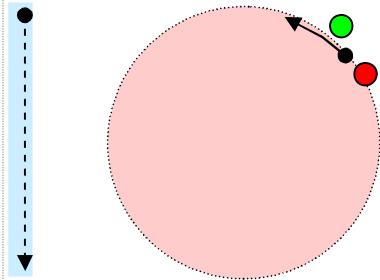
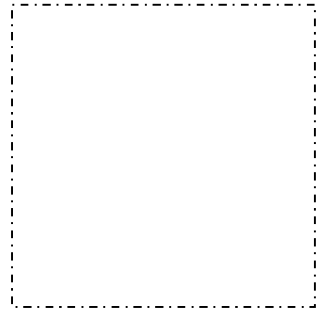
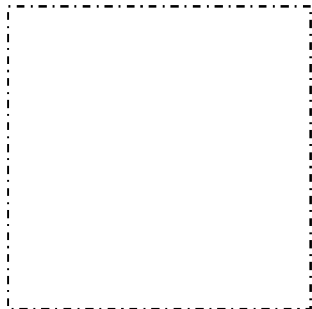
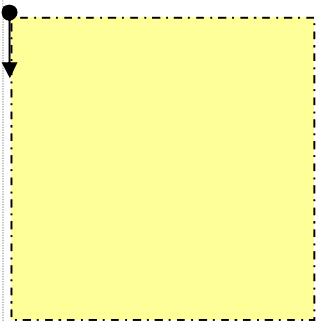
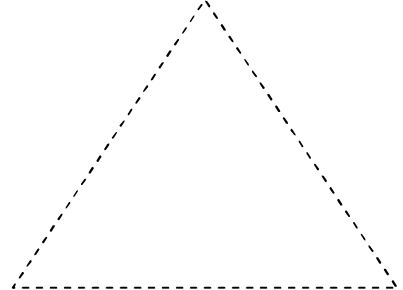
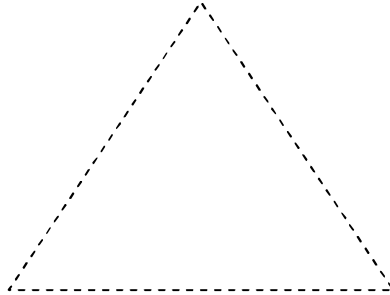
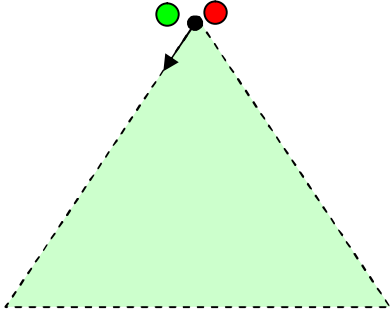
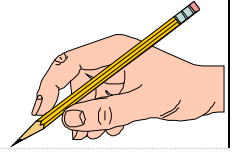


LA: LANGUAGE

LO 4: WRITING		The learner will be able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes.				
ASSESSMENT STANDARD 1:		We know this when the learner experiments with writing.				
LEARNING BLOCK 5:		Manipulates writing tools like crayons; Shows in own writing attempts, beginning awareness of directionality(e.g. starting from left to right, top to bottom.)				
INTEGRATION:		LA LANGUAGE LO 1.Listens attentively to instructions and demonstrates appropriate listening behaviour; LA: LIFE ORIENTATION LO 3 Starts to acquire the life skill using writing tools; LA: MATHEMATICS: LO 2. Copies and extends simple patterns.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
Knows how to manipulate writing tools like crayons.  Show some knowledge of directionality (e.g. starts from top to bottom).	Forms shapes with bodies.  Draws shapes.  Uses crayons.  Completes patterns.  Decorates shapes.  Starts from top to bottom.	Shows awareness of the value of using writing materials by willingness to participate in activities.	The learner’s own bodies       Sand box with flattened, damp sand Old news paper Finger paints   WORK SHEET 7: Shapes to copy Crayons.	Activity 1: Do this activity where you have enough space. Ask the learners: “Can you show what a straight line looks like with your body? Show us. Can you show us what a circle looks like with any part of your body? Show us. If two of you work together, will you be able to make one circle using both your bodies? Try it out and show us. Can you show us what a square looks like with parts of your body? Show us. If two of you work together, will you be able to make one square using both your bodies. Try it out and show us. Can you show us what a triangle looks like with parts of your body? Show us. If two of you work together, will you be able to make one triangle using both your bodies. Try it out and show us.”  Activity 2: The educator demonstrates how a triangle is made on a writing board. The learners mimic the action in the air. <b>The learners practice making triangles in the sand.</b> The learners practise the formation of the triangle with their fingers dipped in finger paint.  Activity 3: The educator demonstrates how a square is made on a writing board. The learners mimic the action in the air. The learners practice making triangles in the sand. The learners practice the formation of the square with their fingers dipped in finger paint.  Activity 4: The educator asks the learners: What does the green light of the traffic light tell us? They answer: Go. ● What does the green red light of the traffic light tell us? They answer: Stop. ● The educator then makes a green dot where the line starts and a red dot where it ends and asks the learners to remember that the green light is always where to start the red light is always where to stop. The learners trace shapes on their worksheets with thick crayons. They complete the patterns and decorate the shapes.	Manipulate writing tools to trace shapes with crayons and complete the pattern.	Use any flat plastic container filled with clean, damp sand. The learners flatten the surface with their hands and draw or write with their fingers or sticks.

Name \_\_\_\_\_

Trace the shapes. Complete the pattern.  
Colour the shapes.



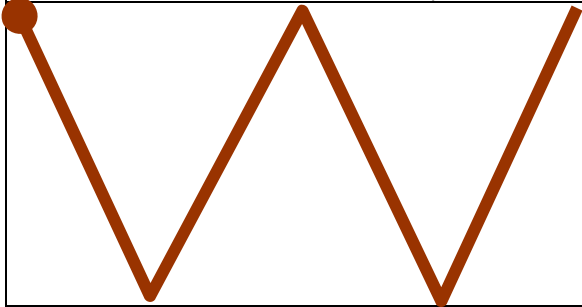
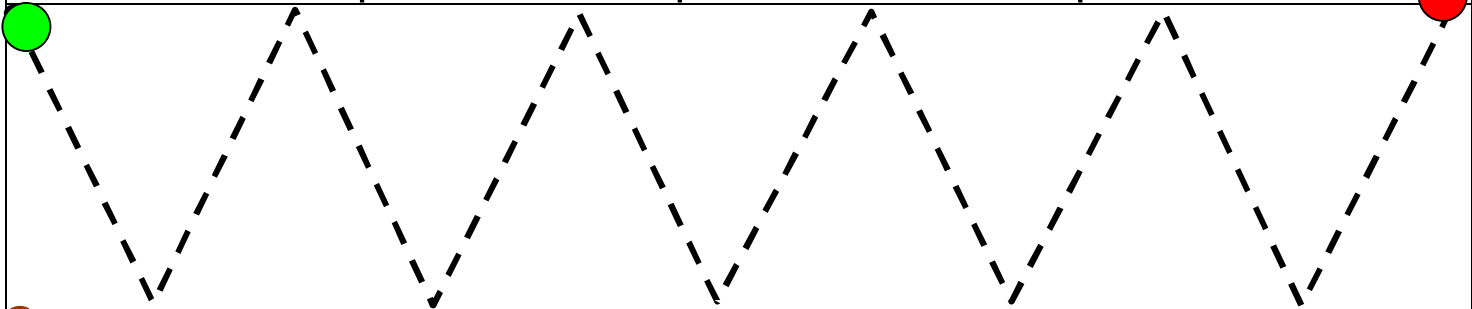
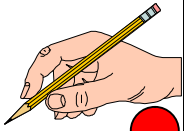
LA: LANGUAGE

LO 4: WRITING: ASSESSMENT STANDARD 1:		The learner will be able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes. We know this when the learner experiments with writing.				
LEARNING BLOCK 6:		Manipulates writing tools like crayons; Shows in own writing attempts, beginning awareness of directionality(e.g. starting from left to right, top to bottom); forms letters in various ways (e.g. by using own body to show the shapes, writing in sand).				
INTEGRATION:		LA: ANGUAGE: LO 1 Listens to instructions; Demonstrates appropriate listening skills; LO 3 Starts recognising and make meaning of some letters.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
Shows understanding of the shapes of letters and numbers.  Shows some knowledge of how to manipulate writing tools.  Shows knowledge of directionality.	Traces a pattern, letters and numbers.  Manipulates writing tools.  Completes a pattern.  Draws and paints a pattern.  Shows awareness of directionality.  Forms letter and number shapes with their bodies.	Shows awareness of the value of using writing materials by willingness to participate in activities and perseverance in using materials and tools successfully.	Writing board, chalk. Sand boxes Finger paint, paper Any artwork Own body   WORK SHEET 6: The saw tooth-pattern	Activity 1: The educator demonstrates the vvvvvv pattern on a writing board while saying: "This pattern looks like the teeth of a saw. It goes up and dawn, up and down in an even pattern." The learners follow the pattern with their fingers writing in the air. (left to right) The educator asks the learners: What does the green light of the traffic light tell us? They answer: Go. ● What does the green red light of the traffic light tell us? They answer: Stop. ● The educator then makes a green dot where the pattern starts and a red dot where it ends and asks the learners to remember that the green light is always at the left side to show them where to start a pattern and the red light is always at the right side where the pattern must stop.  The learners "write" the pattern on the floor/ mat. The learners make the pattern in the sand. The learners paint the pattern using finger paint. The learners use this pattern to decorate their artwork. The educator introduces the letters that matches this pattern one at a time. First the letter v and later w and then the numbers 4 and 7. The learners name and say the sound and form the letter with string/ wool/ rolled clay and their bodies.  Activity 3: The learners sit in the correct position at their tables The educator reminds them of the correct position to hold a crayon. (Hold it like a crab). The learners trace the pattern on the work sheet. The learners complete the pattern. The learners decorate the pattern. The learners identify, name and sound the letters hidden in the pattern. The learners trace the letters and numbers hidden in the pattern. v, w, 4, 7	Manipulates writing tools like crayons and pencils.  Recognizes and copies the saw tooth- pattern and the matching letters and numbers.	The activities described for this level cannot and must not all be completed in one day.  This is an ongoing process and will continue until the learner has developed the skills to manipulate writing tools like crayons.  This process can and must be integrated with the other learning areas.

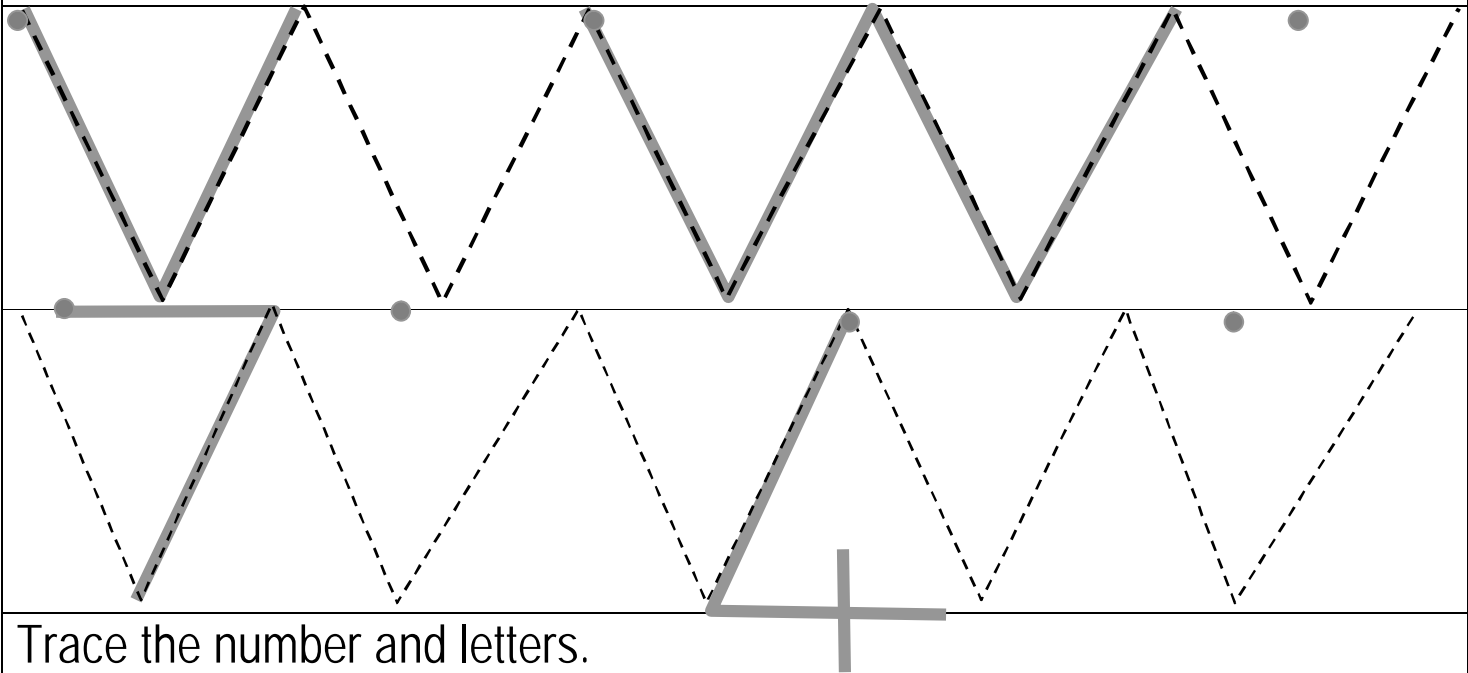
Name: \_\_\_\_\_

The saw tooth-pattern

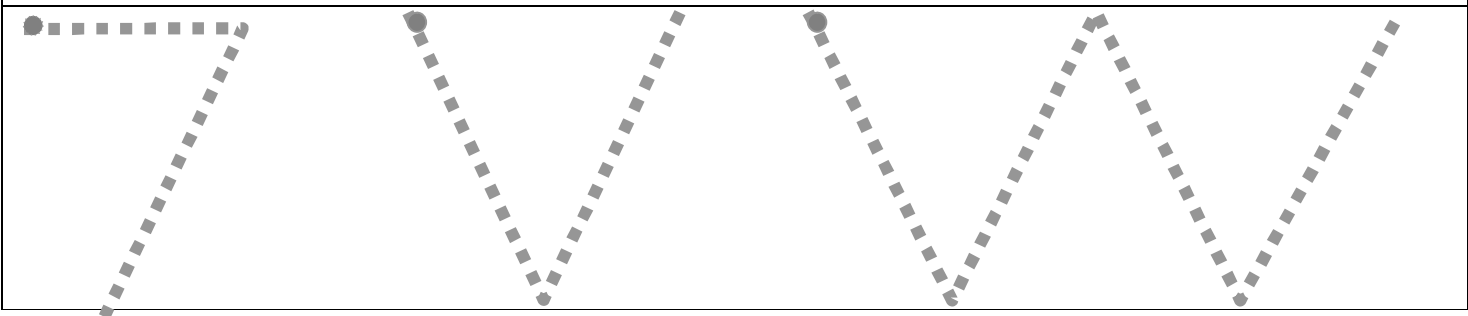
Trace the first pattern. Complete the second pattern,



Find the letters and numbers in the pattern. Trace the letters.



Trace the number and letters.



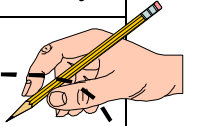
LA: LANGUAGE

LO 4: WRITING: ASSESSMENT STANDARD 1:	The learner will be able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes. We know this when the learner: Experiments with writing.
LEARNING BLOCK 7:	Manipulates writing tools like crayons and pencils; Shows in own writing attempts, beginning awareness of directionality(e.g. starting from left to right, top to bottom); forms letters in various ways (e.g. by using own body to show the shapes, writing in sand).
INTEGRATION:	LA: LANGUAGE Gr. R: LO 1.1, 2; LO 2: 2, 4, 5, 9; LO 3: 1, 3, 4, 5

KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows how to manipulate writing tools.</p> <p>Shows understanding about the formation of letters.</p> <p>Shows awareness of directionality.</p>	<p>Manipulates writing tools.</p> <p>Traces, completes and draws a pattern.</p> <p>Begins all patterns on the left and continue to the right hand-side.</p> <p>Identifies, traces and develops letter formation.</p> <p>Forms letters in various ways, e.g. with his/her body.</p>	<p>Shows the ability to be patient and persevere with a task when manipulating writing tools.</p>	<p>Writing board, chalk. Sand boxes Finger paint, paper Any artwork</p> <p>WORK SHEET 7, 8: The bunny hop-pattern</p>	<p>Activity 1: The educator demonstrates the nnnnn pattern on a writing board while saying: "This pattern looks like a bunny hopping. It goes up, round and down, up, round and down in an even pattern." The bunny begins at the left hand side and hops to his hole on the right hand side. The learners follow the pattern with their fingers writing in the air. (left to right) The educator asks the learners: What does the green light of the traffic light tell us? They answer: Go. ● What does the green red light of the traffic light tell us? They answer: Stop. ● The educator then makes a green dot where the pattern starts and a red dot where it ends and asks the learners to remember that the green light is always at the left side to show them where to start a pattern and the red light is always at the right side where the pattern must stop.. The learners "write" the pattern on the floor/ mat. The learners make the pattern in the sand. The learners paint the pattern using finger paint. The learners use this pattern to decorate their artwork. The educator introduces the letters that matches this pattern one at a time. First the letter r and later n and then m. The learners name and say the sound and form the letter with string/ wool/ rolled clay and their bodies.</p> <p>Activity 2: The learners sit in the correct position with the correct posture at their tables. The educator reminds them of the correct position to hold a crayon. (Hold it like a crab) The learners trace the pattern on the work sheet with their finger and then with a crayon. The learners complete the pattern. (Left to right) The learners decorate the pattern by colouring it with two colours. The learners identify and name the letters hidden in the pattern. The learners trace the letters hidden in the pattern: r, n, m.</p>	<p>Manipulates writing tools.</p> <p>Writes from left to right.</p> <p>Uses writing tools effectively to do the bunny hop-pattern and trace the matching letters.</p> <p>Forms letters.</p>	<p>The learners need regular practice to write with increasing legibility. <i>Very important: Learners do not have to master the pattern before they may trace and copy letters.</i></p> <p>The activities described for this level cannot and must not all be completed in one day.</p> <p>This is an ongoing process and will continue until the learner has developed the skill of "writing" the pattern and its matching letters and numbers with ease.</p> <p>This process of manipulating writing tools and showing awareness of directionality must be integrated with the other learning programmes.</p>

Name: \_\_\_\_\_

The bunny-hop pattern: Trace the first pattern. Complete the second pattern,



Tracing practice for the bunny-hop pattern. The first pattern is shown in solid purple. The second pattern is shown in dashed lines for tracing. A green dot is at the start of the first pattern, and a red dot is at the end of the second pattern.

Find the letters and numbers in the pattern. Trace the letters.

Tracing practice for the bunny-hop pattern. The first pattern is shown in solid grey. The second pattern is shown in dashed lines for tracing. Below the patterns are dotted lines for tracing. A grey dot is at the start of the first pattern.

Trace the letters.

Tracing practice for the bunny-hop pattern. The first pattern is shown in solid grey. The second pattern is shown in dashed lines for tracing. Below the patterns are dotted lines for tracing. A grey dot is at the start of the first pattern.

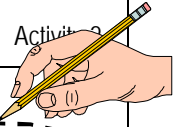
Name: \_\_\_\_\_

Worksheet 8

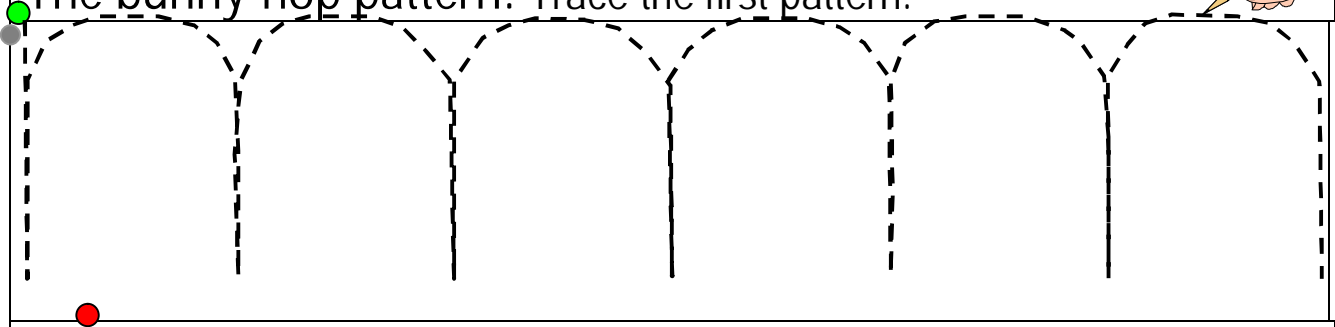
LA: LANGUAGE: LO 4.1

Learning Block 7

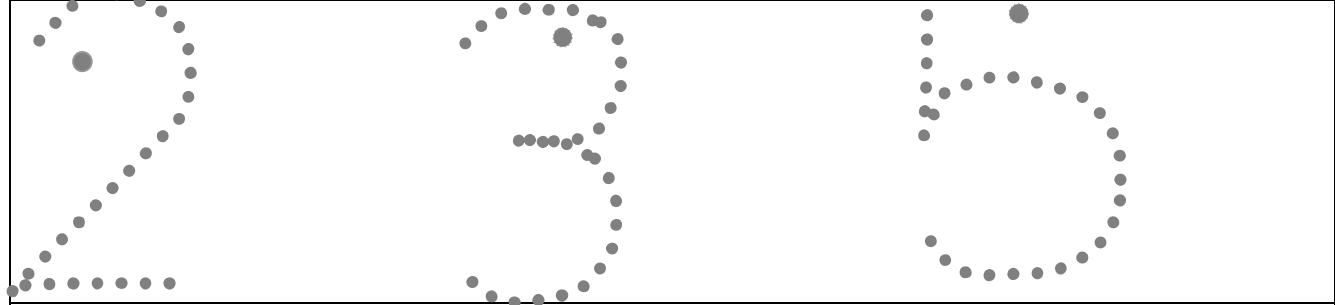
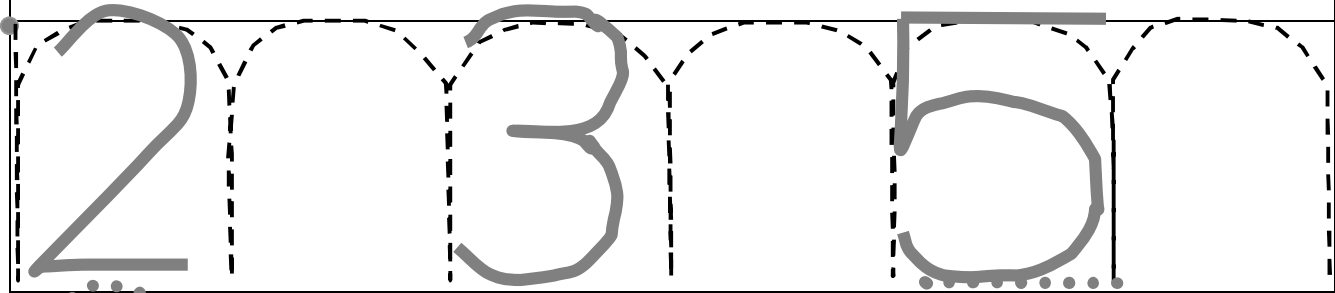
Activity 9



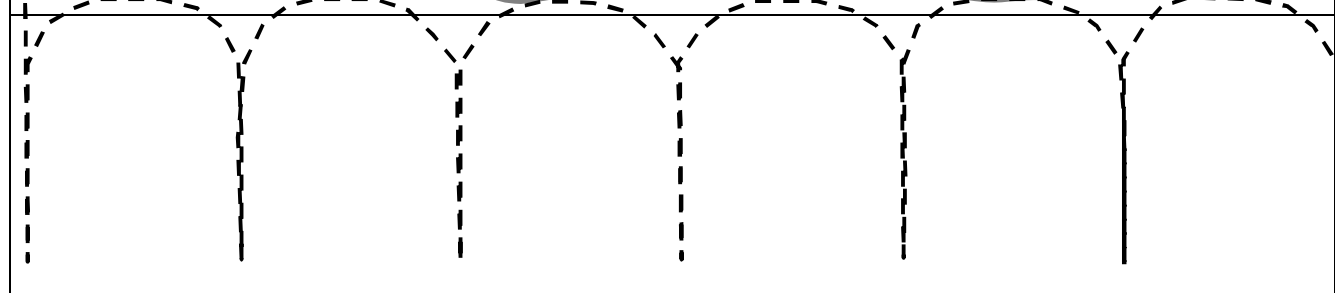
The bunny-hop pattern: Trace the first pattern.



Find the numbers in the pattern. Trace the numbers.



Trace the numbers.



LA: LANGUAGE

LO 4: WRITING: ASSESSMENT STANDARD 1:		The learner will be able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes. We know this when the learner: Experiments with writing:				
LEARNING BLOCK 8:		Manipulates writing tools like crayons and pencils effectively; develops letter formation and handwriting skills, drawing patterns; forms letters of the alphabet successfully.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE LO 1.1, 2; LA: MATHEMATICS LO 1.3				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
Shows understanding how to manipulate writing tools.  Shows understanding about the formation of letters.	Strengthens fingers.  Manipulates writing tools.  Draws patterns.  Identifies traces and forms letters.  Masters directionality.	Shows enjoyment in using writing tools.  Shows pride in developing letter formation and handwriting skills when writing.	Writing board, chalk.  Stencils, shapes or flat objects. Chalk board. Paper and pencils  Chalk and board Sand boxes Finger paint, paper Any artwork  WORK SHEET 11, 12: The wave-pattern  Small strips of stiff paper, e.g. manila 10cm x 2cm	Activity 1: Play 'Connect the dots' with a small group while the other groups are busy with other activities, e.g. beading, playing in the sand pit or playing with clay. The learners do this exercise to strengthen their fingers: Make a series of 10 large dots on the chalkboard, more or less in a horizontal line and within their reach. Give each learner a different colour chalk. Show the learners how to draw a line from left to right, go through all the dots and carry on to make a smooth flowing line. Let them go one at a time. The learners do this a few times trying to get a better flowing line as they get the feeling. Remind learners that writing starts on the left side- green ● 'light' says 'go and end at the right side - red ● 'light' says 'stop. (See explanation at Learning Block 7 Activity 1).  Activity 2: The learners trace around stencils or flat objects that they hold flat against a piece of paper stuck on to the chalkboard or a wall. They hold the stencil or object steady with their non-dominant hand and push against the edge of the stencil with the pencil in the dominant hand.  Activity 3: The educator demonstrates, e.g., the ccccc pattern on a writing board while saying: "This pattern looks like sea's waves. It goes up, round, down, back, round and up in an even pattern." The learners follow the pattern with their fingers writing in the air. The learners "write" the pattern on the floor/ mat. The learners make the pattern in the sand. The learners paint the pattern using finger paint. The learners use this pattern to decorate their artwork.  Activity 4: The learners sit in the correct position, with the correct posture at their tables. The educator reminds them of the correct position to hold a crayon. (Hold it like a crab) The learners trace the pattern on the work sheet. The learners complete the pattern. The learners decorate the pattern. The learners identify the letters hidden in the pattern. The learners trace the letters/numbers hidden in the pattern: c, o, a; 0, 6, 8, 9. Give the learners opportunities to become familiar with the other patterns and their letters and numbers. When the learners copy the letters and numbers in their books or on a sheet, let them use the small strips of paper for spaces between the letters and numbers.	Manipulates writing tools.  Writes from left to right.  Uses all writing tools effectively to do the wave-pattern and copy the matching letters and numbers.  Forms letters.	When the learner has developed a certain amount of body stability (When he/she can stand still or sit upright for a period of time), his/her hands and fingers can begin to work on movements of dexterity, as well as different kinds of grasps.  The learners need regular practice to write with increasing legibility. <i>Very important: Learners do not have to master the pattern before they trace and copy letters.</i>  Remember to practise fine motor skills by giving the learners opportunities to play with clay, stringing beads/blocks, playing in wet and dry sand, drawing of outline of objects with pencils, putting small objects in holes (pegs and pegboards), building patterns and pictures with shapes, building puzzles. Strengthen learners' muscles and practise flexibility with exercises e.g. crawling, skipping, hopping, ball games.  See tips at Learning Block 9 for more ideas to practise patterns, letters and numbers.



Name: \_\_\_\_\_

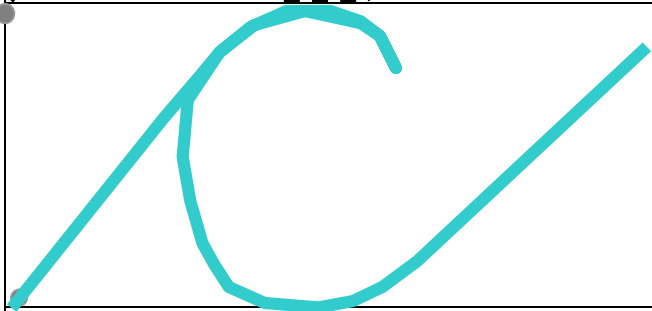
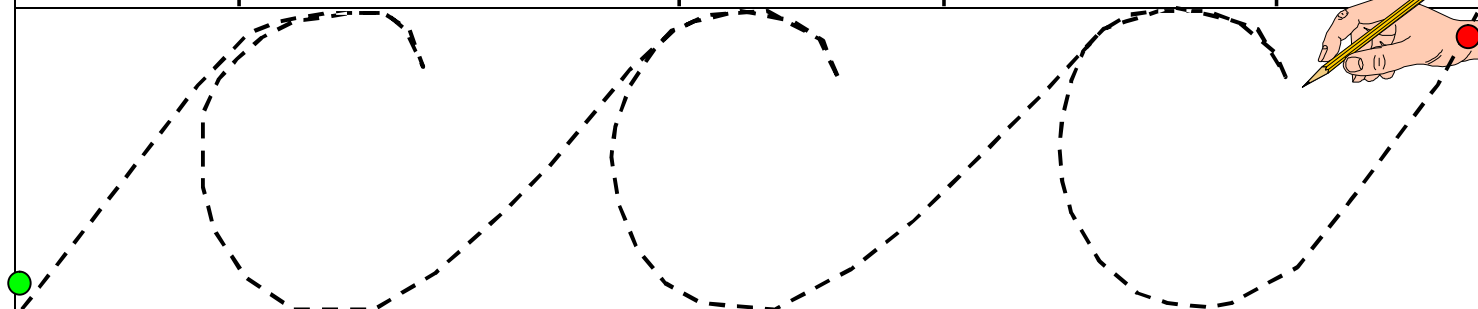
Worksheet 11

LA: LANGUAGE: LO 4.1

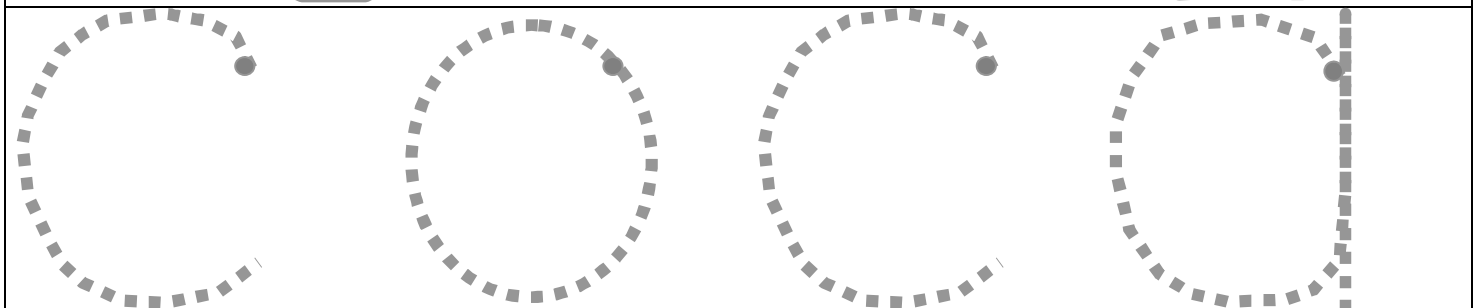
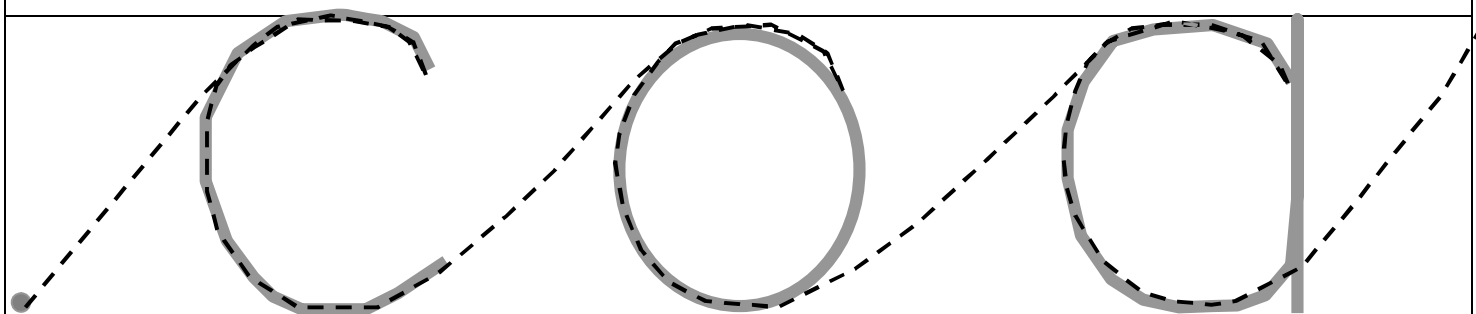
Learning Block 8

Activity 3

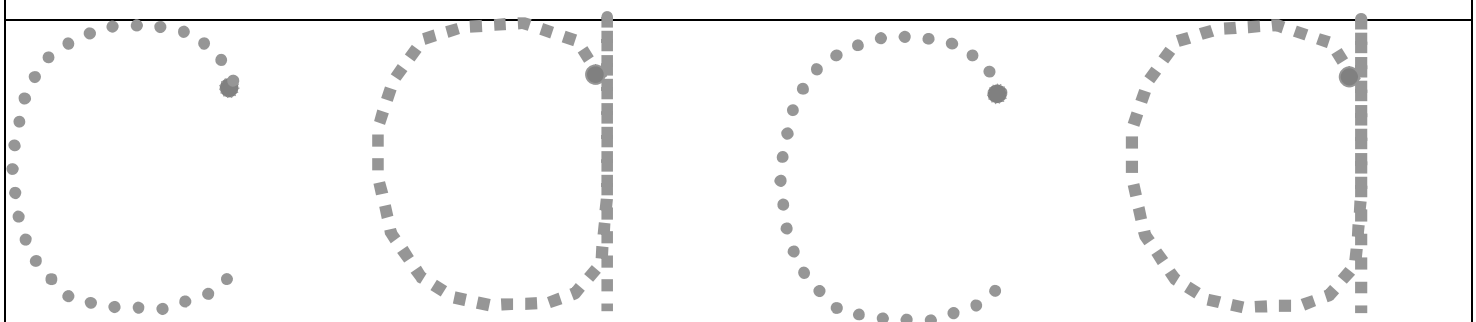
The wave-pattern: Trace the first pattern. Complete the second pattern.



Find the letters and numbers in the pattern. Trace the letters.



Trace the letters.



Name: \_\_\_\_\_

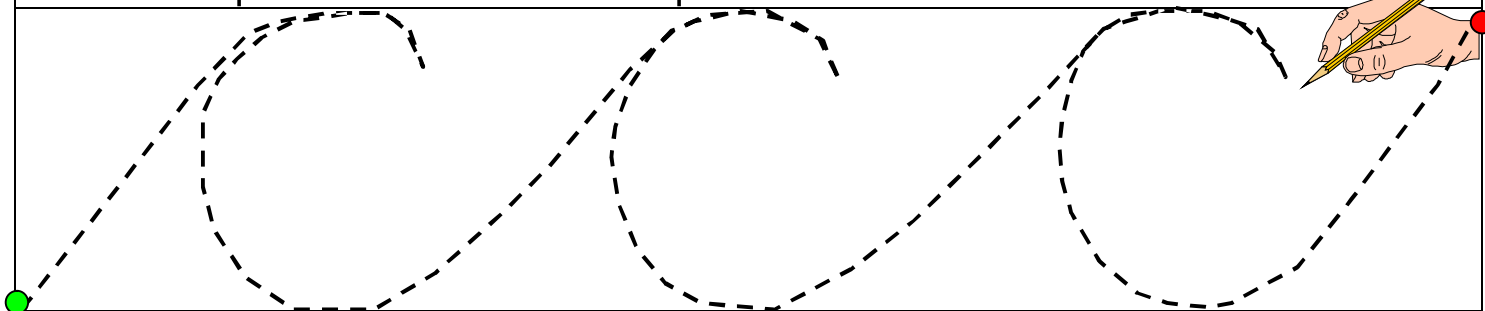
Worksheet 12

LA: LANGUAGE: LO 4.1

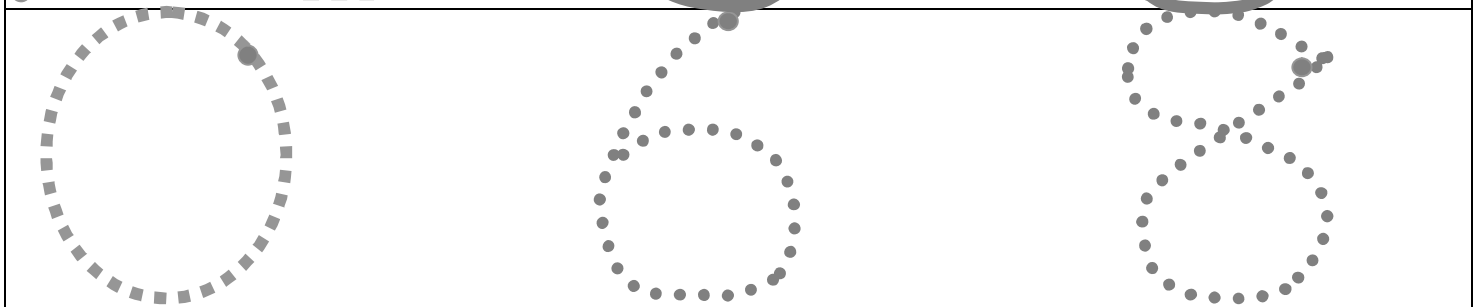
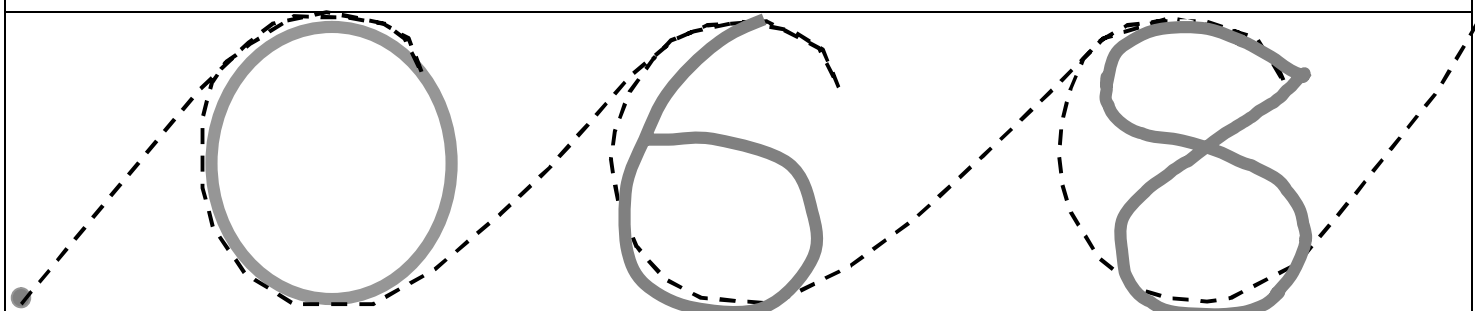
Learning Block 8

Activity 3

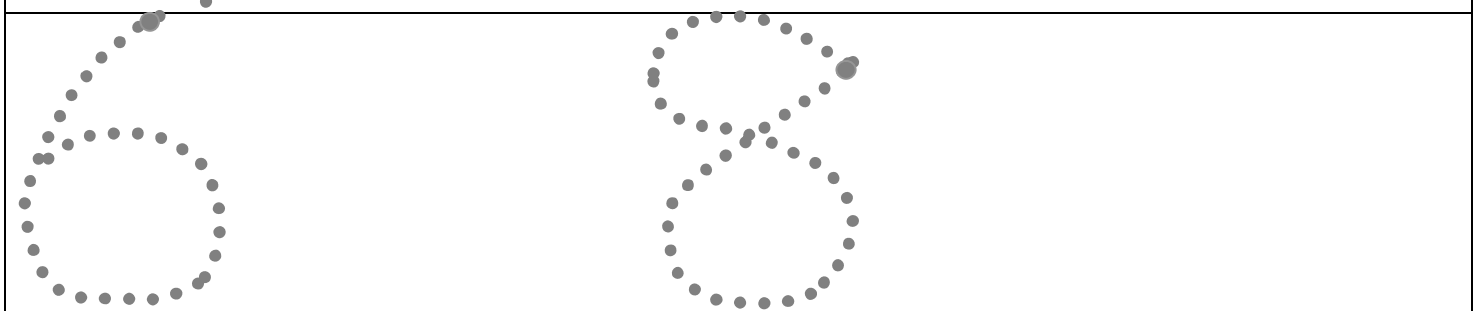
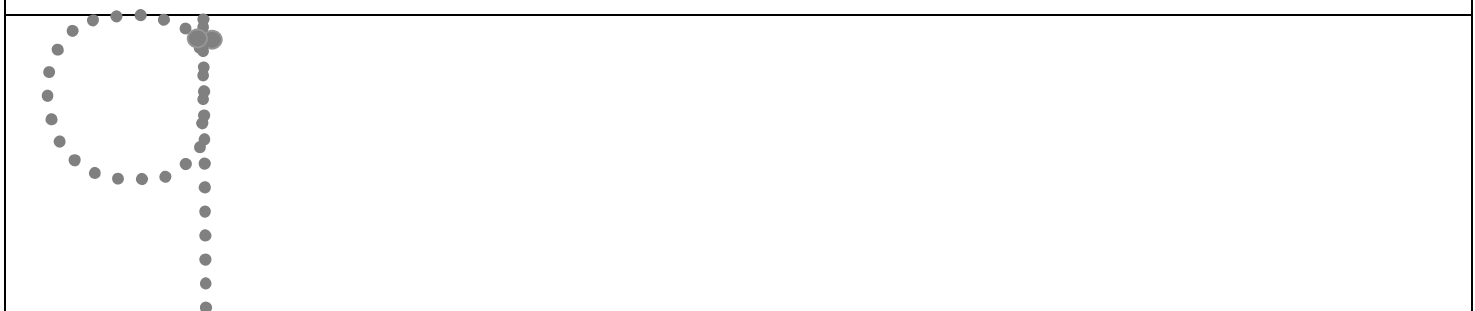
The wave-pattern: Trace the first pattern.



Find the numbers in the pattern. Trace the numbers.



Trace the numbers.

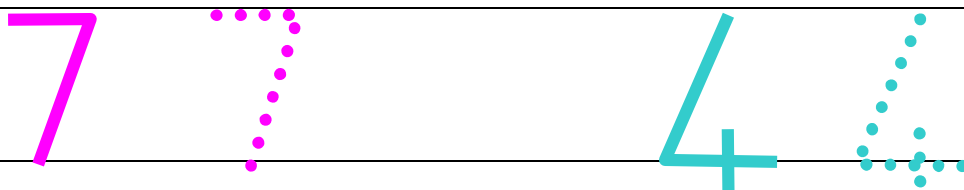
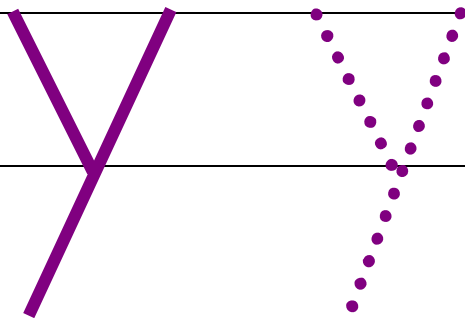
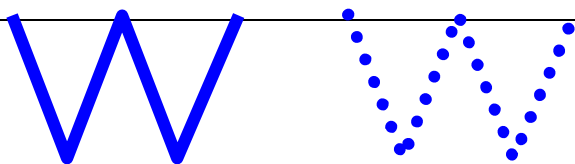
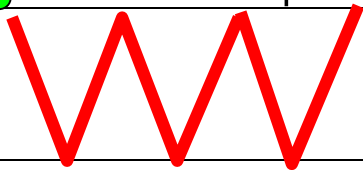


## LANGUAGE

LO 4: WRITING: ASSESSMENT STANDARD 1:		The learner will be able to write different kinds of factual and imaginative texts for a wide range of purposes. We know this when the learner: Writes with increasing legibility:				
LEARNING BLOCK 9:		Manipulates writing tools like crayons and pencils effectively; develops letter formation and handwriting skills, drawing patterns, tracing and copying words; forms letters of the alphabet successfully.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1.1, 2; LA MATHEMATICS: LO 1. 3				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows how to manipulate writing tools effectively.</p> <p>Knows how to form letters and numbers.</p> <p>Understands how to trace and copy letters, numbers and words.</p>	<p>Manipulates writing tools.</p> <p>Draws patterns.</p> <p>Develops letter formation and handwriting skills.</p> <p>Traces letters and numbers.</p> <p>Copies letters and numbers.</p> <p>Copies words.</p> <p>Forms numbers and letters of the alphabet successfully.</p>	<p>Shows appreciation of own ability to manipulate writing tools effectively and develop letter formation and handwriting skills by being patient and perseveres with a task.</p>	<p>Writing board, chalk.</p> <p>Small strips of stiff paper, e.g. manila 10cm x 2cm</p> <p>Crayons, paper</p> <p>WORK SHEETS 19, 20:</p> <p>WORK SHEETS 21, 22:</p> <p>WORK SHEETS 23, 24:</p> <p>WORK SHEETS 25, 26:</p> <p>WORK SHEETS 27, 28:</p> <p>WORK SHEETS 29, 30, 31: Letter and number formation.</p>	<p>The patterns, letters and numbers are practised as groups according to their formation. Remind learners that writing starts on the left side - green 'light' says 'go and end at the right side - red light says 'stop'. (See explanation at Learning Block 7 Activity 1). <i>For all the following activities the learners:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sit with the correct posture at his/her table;</li> <li>• Manipulates writing tools effectively;</li> <li>• First watch the educator demonstrate the pattern;</li> <li>• Follow the educator's movement in the air with a finger;</li> <li>• Trace the pattern in the air with a finger;</li> <li>• Make the pattern on the table with a finger;</li> <li>• Watch the educator demonstrate the letter's formation;</li> <li>• Follow the educator's movement in the air with a finger;</li> <li>• Trace the letter in the air with a finger;</li> <li>• Practise the letter's formation on the table with a finger.</li> </ul> <p>See tips for more exercises. Hand the learners sheets with patterns and demonstrate (on the board) how to formulate the letters within the patterns. The learners then copy the letters on their own on a page, one letter per page, depending on their level of skills. The learners copy the letters of the alphabet and all the numbers on their work sheets. The learners use the small strips of paper for spaces between letters and numbers.</p> <p>Activity 1: Begin with the saw tooth- pattern and revise the v, w, y (sharp). Revise the numbers 4 and 7. The learners trace and copy words. The learners trace and copy words.</p> <p>Activity 2: Practise the bunny hop-pattern and revise the letters: r, n and m. Then teach the formation of the letters b, h, p. Also do the numbers 2, 3 and 5. The learners trace and copy words.</p> <p>Activity 3: The swinging-pattern matches the letters: u, t and j, y (round) best. The learners trace and copy words.</p> <p>Activity 4: Practise the wave-pattern and revise the letters: c, o and a. Then teach the formation of the letters: d, g, s, e and q. Include the numbers, 0, 6, 8 and 9, because they match this formation best. The learners trace and copy words.</p> <p>Activity 5: The learners use long and short vertical lines for a pattern. Teach the formation of the letters i, k and l, together with the number 1. Add x, z, k and f. The learners trace and copy words.</p>	<p>Write all the letters, numbers and patterns legibly, while manipulating the writing tools effectively.</p> <p>Traces letters and numbers.</p> <p>Copies letters and numbers.</p> <p>Copies words.</p> <p>Forms numbers and letters of the alphabet.</p> <p>For your Class Lists: Letter Formation: www w v y 4,7 nnnn m n r h b p 2,3,5 uuuuu u t y j ccccc c o a d s e g q 0,6,8,9 /i/i/i/i/i/: l i 1(number)</p> <p>x z f k (without a pattern)</p> <p>Add words when repeating the process.</p>	<p>Play soft classical music to help with the rhythmic movement of a pattern.</p> <p>Remind the learners about the position they must sit in (their posture) and the correct way to handle their writing tools. Do so constantly throughout the day and during the year.</p> <p>These writing activities are spread out over a few weeks and then repeated throughout the year in combination with words and sentences, as the learners need regular practice to write with increasing legibility. Very important: Learners do not have to master the pattern before they trace and copy letters. See Work Sheet 106 b for an example.</p> <p>Do not force learners to write prematurely between lines. Progression depends on the learner's competence in using writing tools and developing his/her fine motor skills. More activities and ideas to practise patterns, letters and numbers: <i>In wet sand with finger/stick:</i> Put sand in flat containers (cut the sides of cardboard boxes to the height of 5cm) or use sandbox and give each learner a small container (lid of a spray canister) filled with water to wet the sand. They write with fingers or sticks on the damp sand. <i>Water and paint brush:</i> Use a small container with little water and a paintbrush and write on writing board/newspaper/cement or tar outside classroom. <i>Sand paper/wooden letters and numbers:</i> Make letters using sandpaper (size: a: 4cm) and paste the letters on cardboard or use letters/numbers made from wood. The learners use their fingers to trace the letters. <i>White Board Markers/thick crayons</i> Put the Works Sheets in filing sleeves and learners copy the patterns, letters, numbers and words. Wipe clean with cloth or sponge.</p> <p>Writing should also be done through the use of technology e.g. computers, when available.</p>

Name:

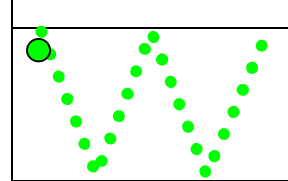
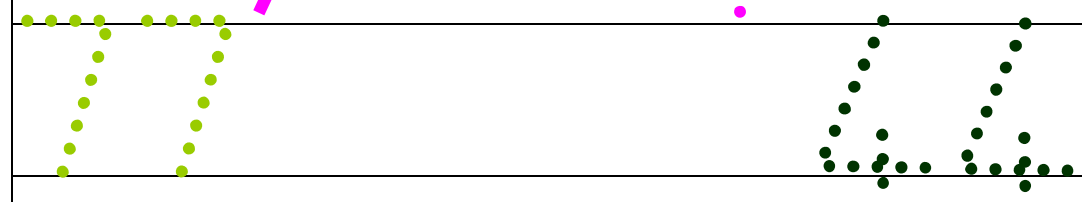
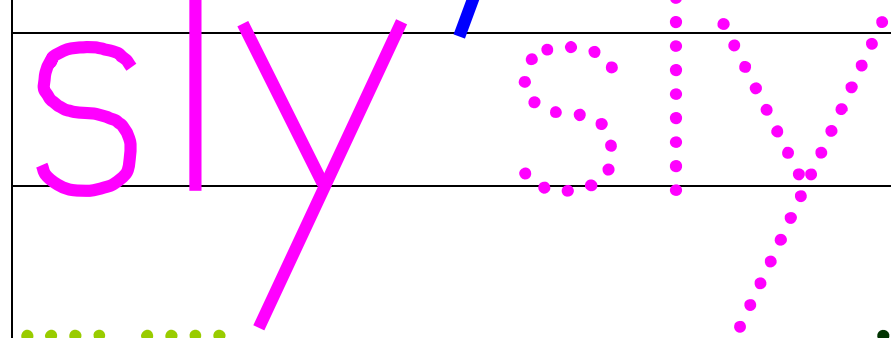
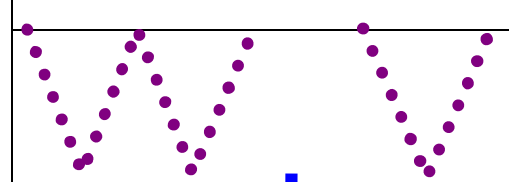
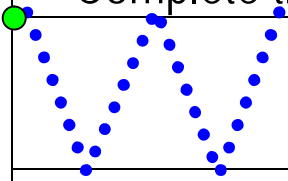
Complete the pattern and copy the letters and numbers.



I am happy with my writing. J K L

Name: \_\_\_\_\_

Complete the pattern, trace and copy the letters, numbers and words.



I am happy with my writing. J K L

Name: \_\_\_\_\_

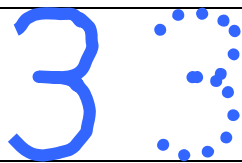
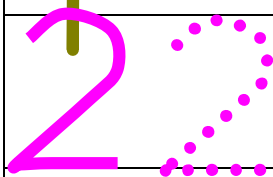
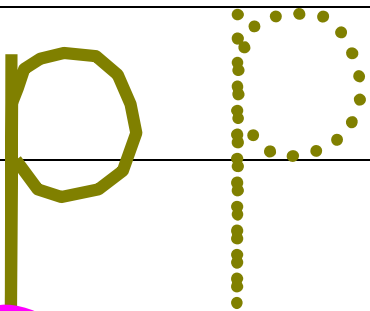
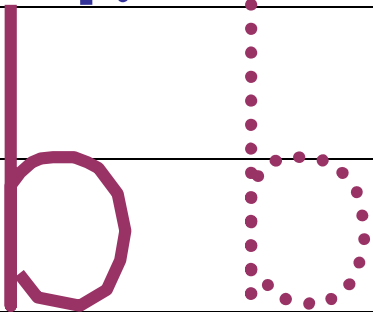
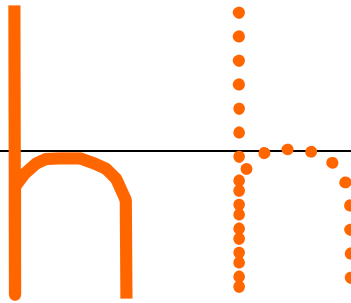
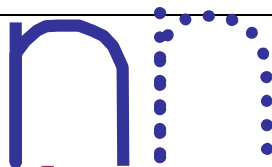
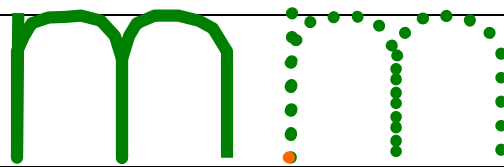
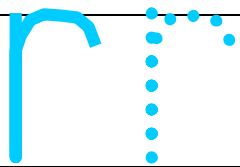
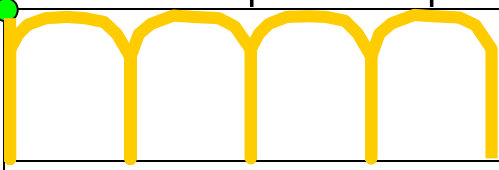
Worksheet 21

LA: LANGUAGE: LO 4.1

Learning Block 9

Activity 2

Complete the pattern and copy the letters and numbers.



I am happy with my writing.

J K L

Name: \_\_\_\_\_

Complete the pattern and copy the letters, numbers and words.

m m m

m m m

hen

hen

pram

pram

by

by

23

23

I am happy with my writing.

J K L

Name: \_\_\_\_\_

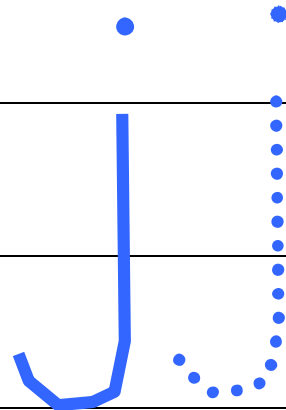
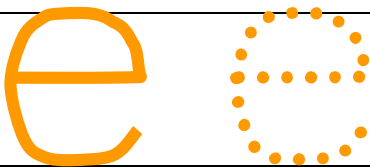
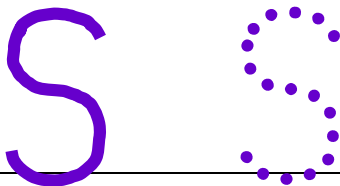
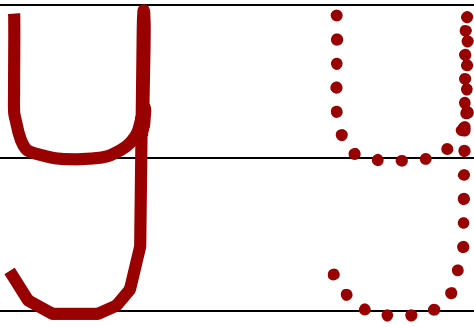
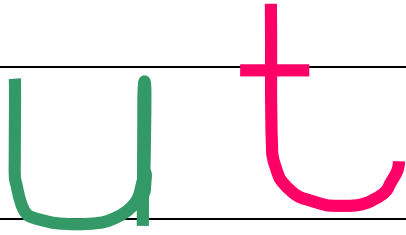
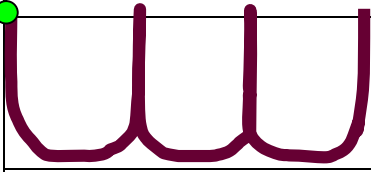
Worksheet 23

LA: LANGUAGE: LO 4.1

Learning Block 9

Activity 5

Copy the pattern and the letters



I am happy with my writing.

J K L



Name: \_\_\_\_\_

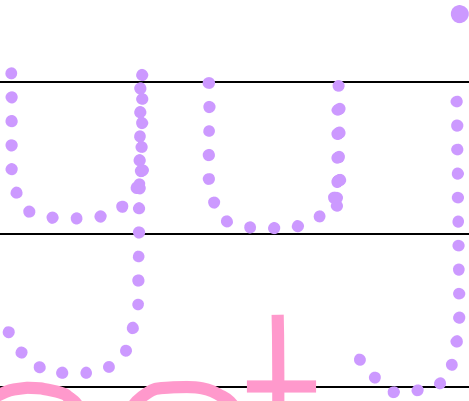
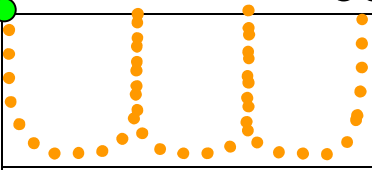
Worksheet 24

LA: LANGUAGE: LO 4.1

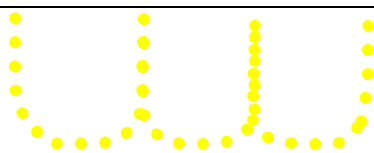
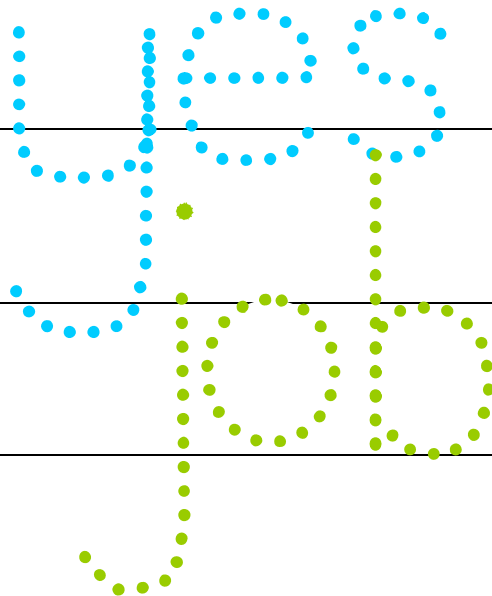
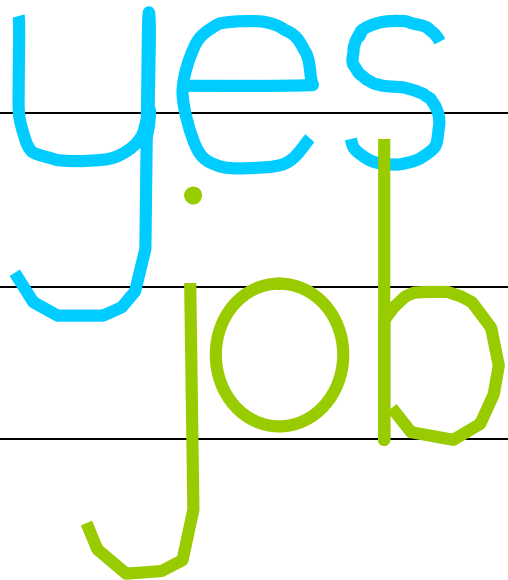
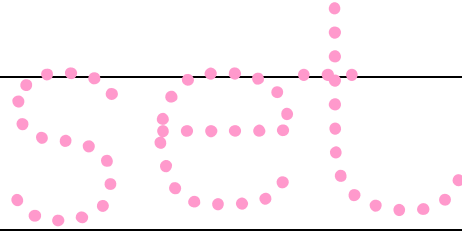
Learning Block 9

Activity 5

Copy the pattern, letters and words.



set



I am happy with my writing.

J K L

Name: \_\_\_\_\_

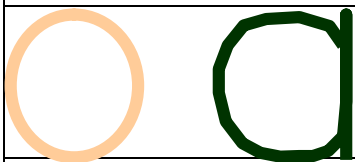
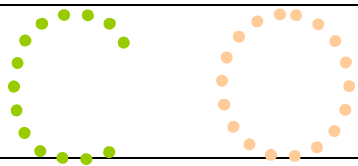
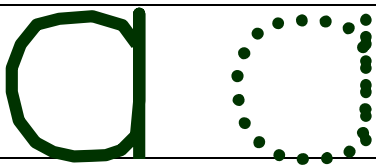
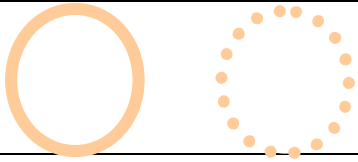
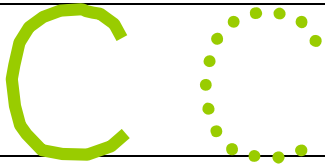
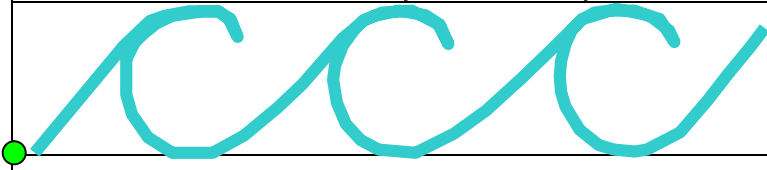
Worksheet 25

LA: LANGUAGE: LO 4.1

Learning Block 9

Activity 3

Complete the pattern and copy the letters.



I am happy with my writing.

J K L

Name: \_\_\_\_\_

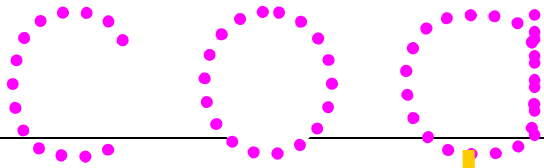
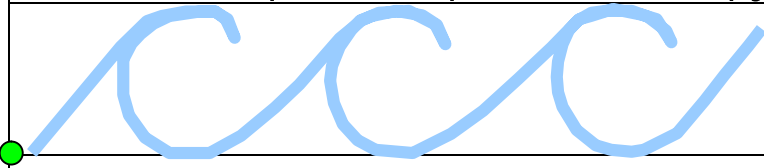
Worksheet 26

LA: LANGUAGE: LO 4.1

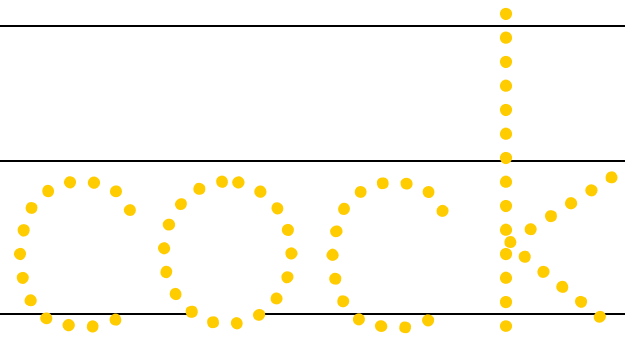
Learning Block 9

Activity 3

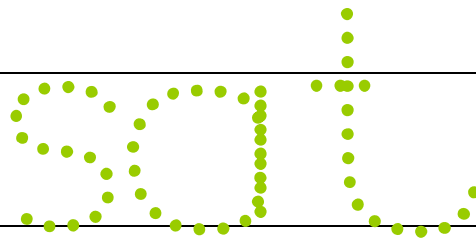
Complete the pattern and copy the letters and words.



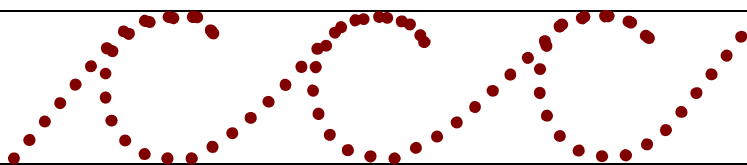
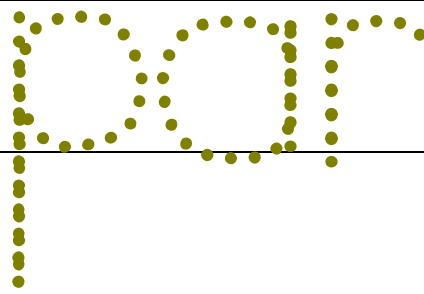
cock



sat



par



I am happy with my writing.

J K L

Name: \_\_\_\_\_

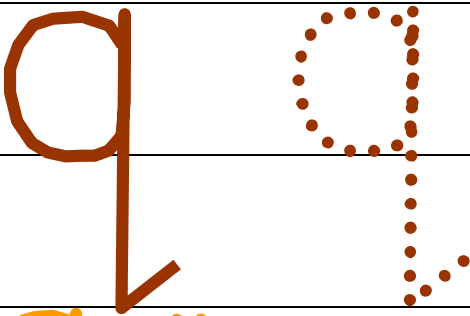
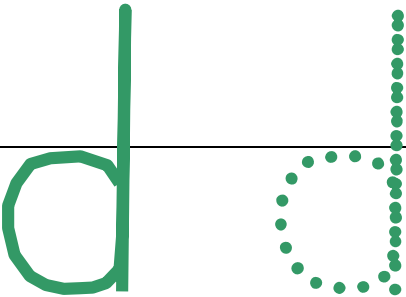
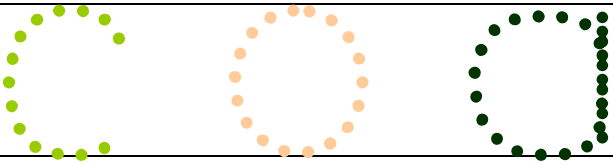
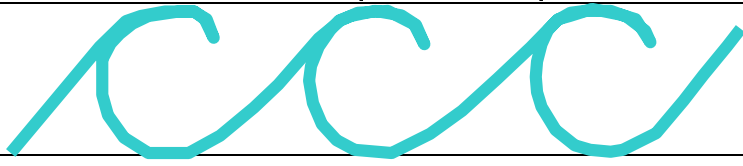
Worksheet 27

LA: LANGUAGE: LO 4.1

Learning Block 9

Activity 3

Complete the pattern, letters and numbers.

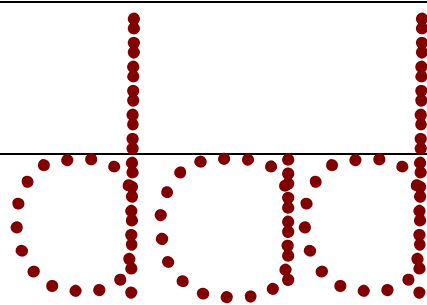
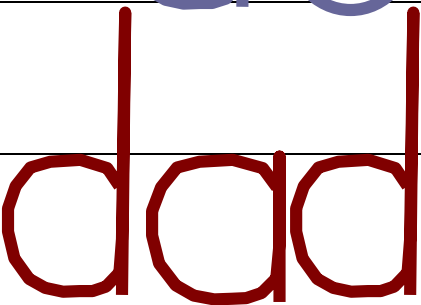
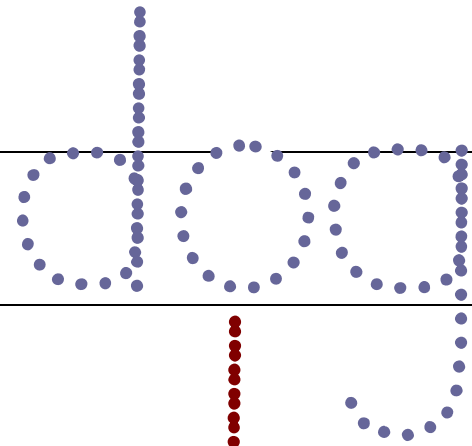
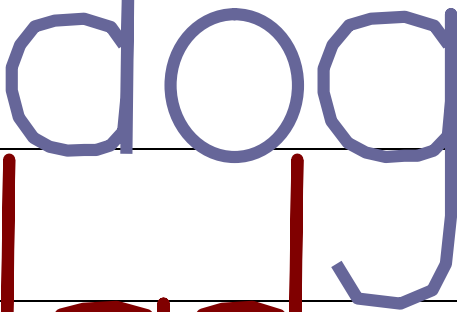
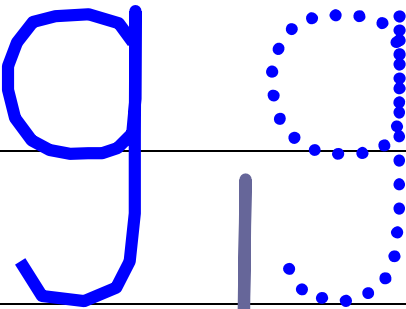
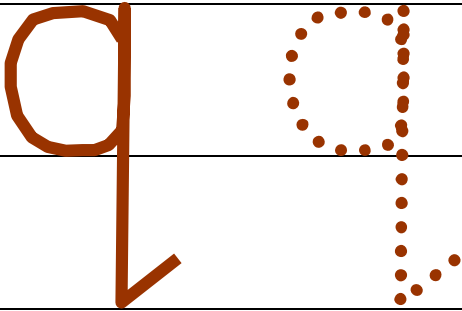
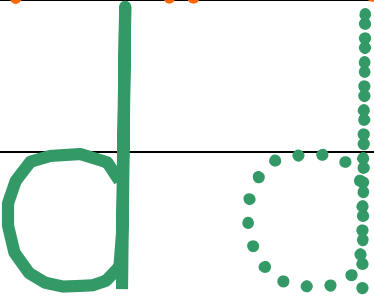
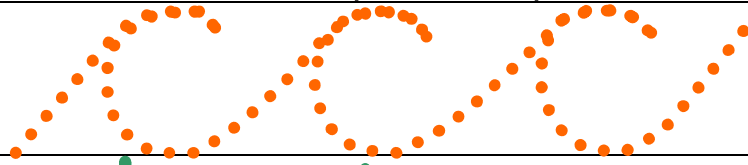


I am happy with my writing.

J K L

Name: \_\_\_\_\_

Complete the pattern, letters and the words.

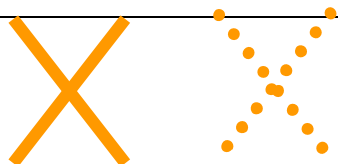
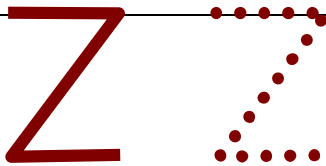
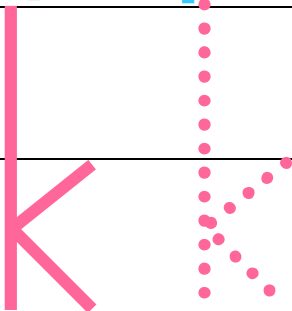
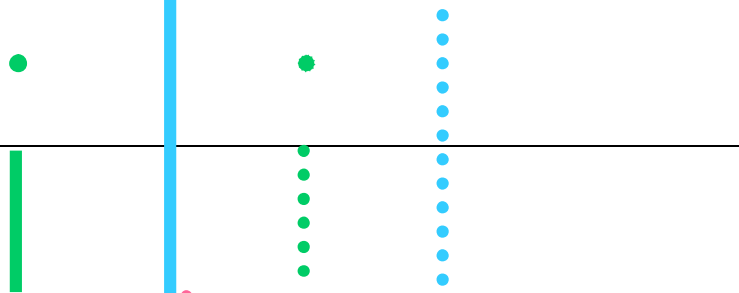
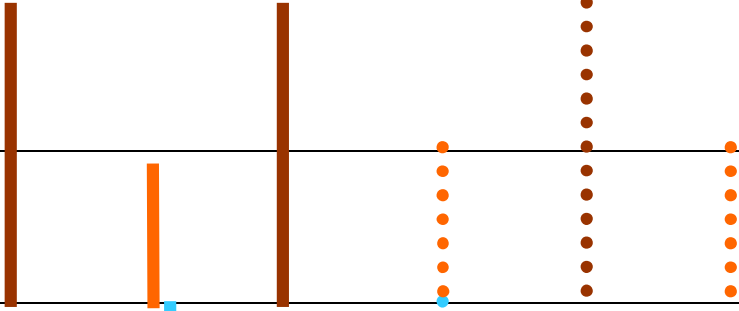


I am happy with my writing.

J K L

Name: \_\_\_\_\_

### Copy the pattern and the letters



I am happy with my writing.    J   K   L

Name: \_\_\_\_\_

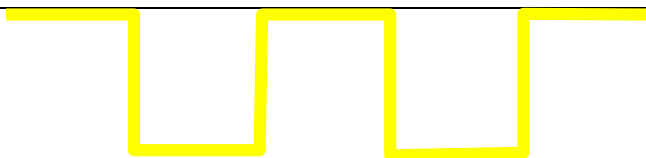
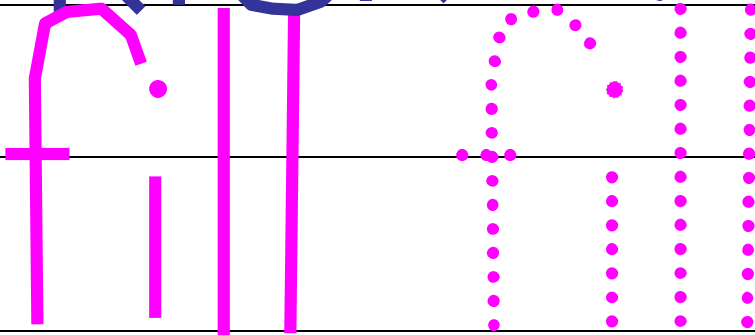
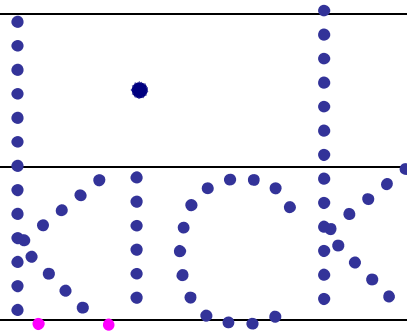
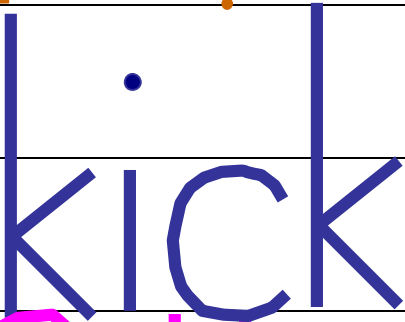
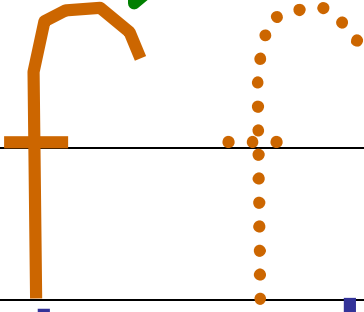
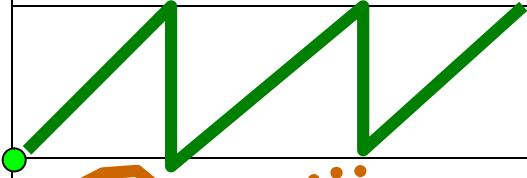
Worksheet 30

LA: LANGUAGE: LO 4.1

Learning Block 9

Activity 4

Copy the pattern, letters and words



I am happy with my writing.    J   K   L

Name: \_\_\_\_\_

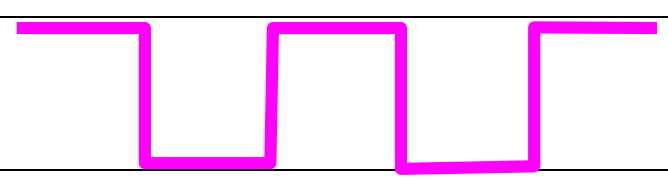
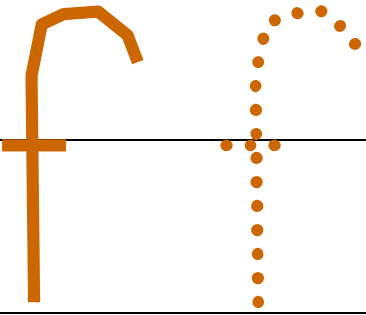
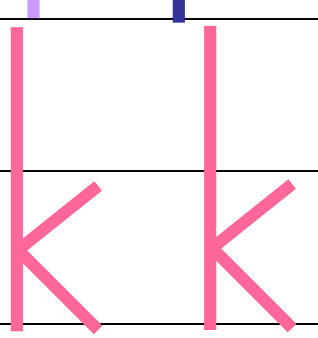
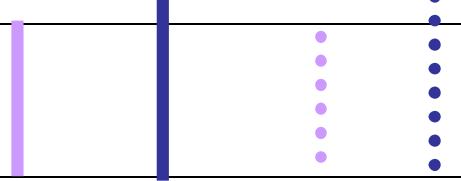
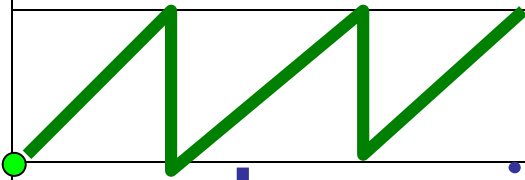
Worksheet 31

LA: LANGUAGE: LO 4.1

Learning Block 9

Activity 4

Copy the patterns, letters and words.



I am happy with my writing.    J   K   L



## **LEERPROGRAM – LEWENSWAARDIGHEDE**

LA: LIFE ORIENTATION

LO 1: HEALTH PROMOTION: ASSESSMENT STANDARD 5:		The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health. We know this when the learner: Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describe ways in which to do so.				
LEARNING BLOCK 1:		Knows the parts of the bodies of both sexes. Describes positive feelings.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to announcements and questions and stories; LO 2: Answers questions; LO 3: Looks at pictures to make meaning. LA: LIFE ORIENTATION: LO 3: Knows own body; Understands some feelings.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows that boys and girls' bodies differ.</p> <p>Knows the names of parts of the bodies of both sexes.</p> <p>Shows some knowledge of positive feelings.</p>	<p>Indicates the man and the woman figures and the boy and girl in the pictures.</p> <p>Names some differences.</p> <p>Describes or indicates positive feelings of happiness, excitement.</p> <p>Shapes and decorate a play-dough man / A woman.</p> <p>Answers questions about his/her feelings.</p> <p>Listens to a story of the gingerbread man.</p> <p>Answers questions about the positive feelings as shown by the gingerbread man, the little old woman and man and the other animals.</p>	<p>Shows some appreciation of the differences between the sexes.</p> <p>Shows some understanding of positive feelings.</p>	<p>Play-dough, sticks, shapes, and objects to make patterns in the dough.</p> <p>RESOURCE SHEET 3: Story: The gingerbread Boy.</p> <p>WORKSHEET 3: Add happy faces to the boy, man and woman's faces.</p>	<p>Activity 1: The educator tells the learners something that will make them happy, e.g. "We are going to make clay men or clay woman." The educator asks the learners to describe how they feel. <i>Happy, excited, good, etc.</i> The learners shape the play-dough more or less into the figure of a man or a woman and decorate it by drawing eyes and a mouth in with a stick. Decorate the clothes by pressing patterns with their fingers or any suitable objects, e.g. bottle tops, plastic shapes. While they are busy the educator asks the learners: "How do you feel? Do you enjoy working with the play-dough? How does it feel like to make something?" The learners respond to the questions.</p> <p>The educator discusses the bodies and the clothes that cover the private parts. She then asks the learners if they know where their private parts/genitalia are and if their clothes also cover their private parts. The educator uses dolls/ paper dolls or pictures in a book to name and discuss all the body parts of both sexes. She explains that a boy has a penis and a girl has a vagina.</p> <p>The educator asks: 'Do you like your clay man/woman? But now you have to break up the man and roll the play-dough back into a ball. How do you feel like now? Why?' She explains about negative feelings.</p> <p>Activity 2: The learners sit comfortably in front of the educator while she tells the story of the Gingerbread Boy. The educator asks the learners questions about the positive feelings of the different characters, e.g. How did the little old woman feel when she finished making the Gingerbread Boy? <i>Proud</i> The little old man when the boy jumped out of the oven? <i>Thought it was funny.</i> The animals when they saw him running? <i>Surprised, etc.</i> The educator asks the learners how the man and woman differ in body parts.</p> <p>Activity 3: The educator tells the story again. This time she asks: How did the little old woman feel when the Gingerbread Boy ran away? Sad How did the little old man feel when he could not catch him? Cross How did the animals feel when the Gingerbread Boy teased them? Hurt We have different feelings – sometimes happy and sometimes not so happy. We show this by smiling, laughing or by crying or looking cross. The learners complete the happy faces by adding eyes and smiles.</p>	<p>Knows the names of their body parts.</p> <p>Describes positive feelings.</p>	<p>When showing and discussing genitalia the educator must do it as naturally as possible. Naming the 'penis' and 'vagina' should be similar as naming fingers and noses.</p> <p>Books with illustrations and paper dolls or dolls representing boys and girls are available for use in the class.</p> <p>Do not over emphasize this in a separate lesson, but handle it as part of a bigger activity so that the learners' attention does not linger on the subject.</p> <p>Parents should know and be informed by letter or at a parents meeting about the lesson, so that they can also use the correct names and descriptions at home. (Their children might still use the baby names for genitalia that might lead to confusion.)</p> <p>The educator can also stress that it is quite natural to have different feelings. We do not, and will never always feel the same. Ask learners to describe and talk about their feelings at regular intervals throughout the year. If they cannot express themselves in words they can make use of body language and signs, e.g.: Smile, nod head, show thumb up. Shake head, wave both hands, and lift hands up in protection.</p>

Once upon a time there were a little old woman and a little old man. They had no children of their own, so the little old woman made a boy of gingerbread. She made his head and his body. She made his arms and his legs. She made his hair and his eyes and his nose and his mouth. The she put the Gingerbread Boy into the oven to bake.

When she opened the door of the oven, the little Gingerbread Boy jumped out. He ran across the kitchen floor and out of the open kitchen door. He ran down the street and after him ran the little old woman and the little old man.

“Stop! Stop! Gingerbread Boy,” they both shouted.

But the little Gingerbread Boy laughed and said, “Run, run as fast as you can. You can’t catch me. I’m the Gingerbread Man.”

The little Gingerbread Boy ran on until he met a cow.

“Stop! Stop! Gingerbread Boy,” said the cow.

But the Gingerbread Boy only ran faster and said, “I have run away from the little old woman, I have run away from the little old man. I can run away from you, I can. Run, run, as fast as you can. You can’t catch me. I’m the Gingerbread Man.”

The little Gingerbread Boy ran on and on until he met a horse.

“Stop! Stop! Gingerbread Boy,” said the horse.

But the Gingerbread Boy only ran faster and said, “I have run away from the little old woman, I have run away from the little old man. I have run away from a cow. I can run away from you, I can. Run, run, as fast as you can. You can’t catch me. I’m the Gingerbread Man.”

The little Gingerbread Boy ran on and on until he met a sly old fox.

“Wait a bit, little Gingerbread Boy,” said the fox.

But the Gingerbread Boy only ran faster and said, “I have run away from the little old woman, I have run away from the little old man. I have run away from a cow. I have run away from the horse. I can run away from you, I can. Run, run, as fast as you can. You can’t catch me. I’m the Gingerbread Man.”

“I don’t want to catch you,” said the fox, “I want to talk to you.” But the Gingerbread Boy kept on running and the fox kept on running too. Soon they came to a river.

“What can I do?” said the Gingerbread Boy, “I cannot cross the river.”

“Jump on my nose,” said the fox, “I will take you across the river.” So the little Gingerbread Boy sat on the fox’s nose and the fox swam across the river, but, when he reached the other side, he tossed the little Gingerbread Boy up into the air, opened his mouth and ate him up.

Name:

WORK SHEET 3

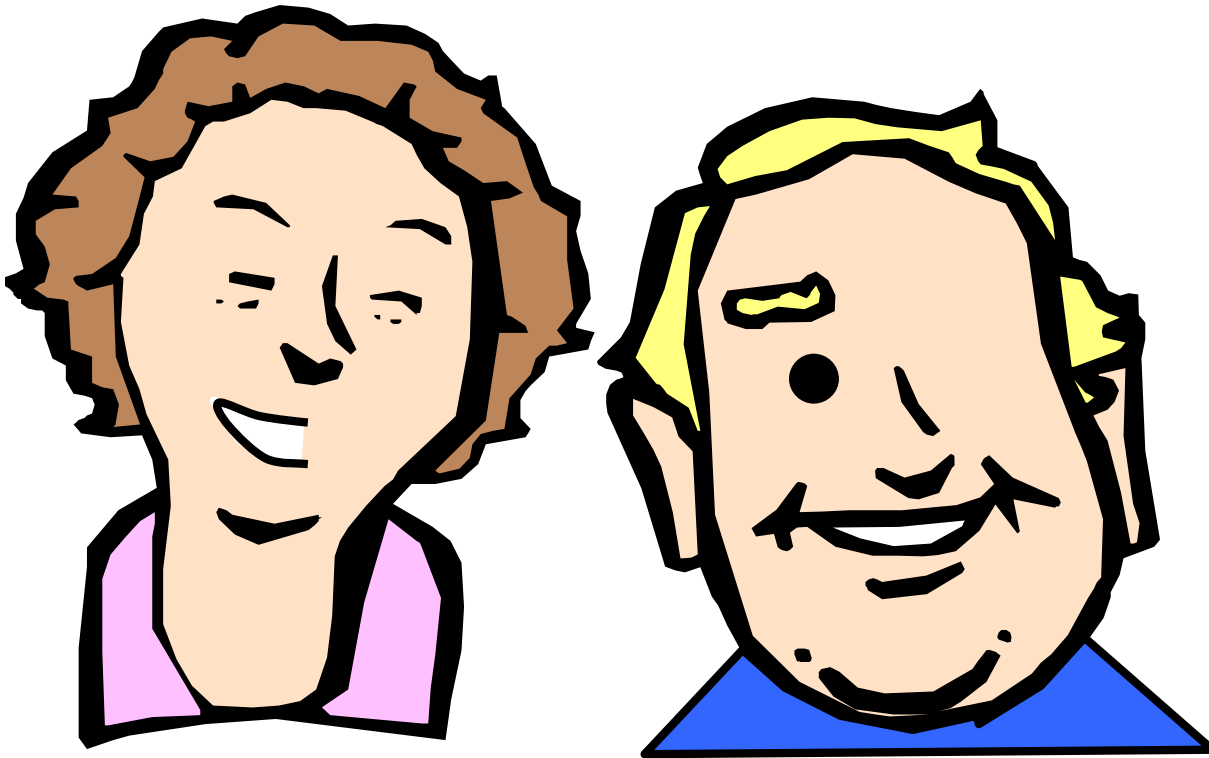
LA: LIFE ORIENTATION: LO 1. 5

Learning Block 1

Activity 3

# Feeling happy

Complete the faces of the little old man and woman



LA: LIFE ORIENTATION

LO 1: HEALTH PROMOTION: ASSESSMENT STANDARD 5:		The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health. We know this when the learner: Explains the right of children to say “no” to sexual abuse, and describe ways in which to do so.				
LEARNING BLOCK 2:		Knows what genitalia are. Understands some negative feelings.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to discussions and stories; LO 2: Answers questions and participates in discussions; LO 3: Looks at pictures to make meaning. LA: LIFE ORIENTATION: LO 3: Knows own Body; Understands some feelings.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows what their genitalia are.</p> <p>Knows that we do not handle our genitalia in public.</p> <p>Shows some understanding of what negative feelings are.</p>	<p>Indicates body parts on paper dolls.</p> <p>Dresses and undresses dolls.</p> <p>Listens to the story: Jackal and Wolf.</p> <p>Answers questions about the characters and his/her own feelings.</p> <p>Describes or indicates his/her negative feelings.</p> <p>Circles the pictures that give them a negative feeling.</p>	Shows some empathy with other people’s negative feelings.	<p>RESOURCE SHEET 3: Wolf and Jackal</p> <p>WORKSHEET 3: Unhappy feelings</p>	<p>Activity 1: The learners play with boy and girl dolls or paper dolls. While they dress and undress the dolls, the educator and learners discuss what clothes the dolls are wearing and why they wear clothes. Lead the discussion and point out that we also wear clothes to cover our genitalia/private parts. The learners indicate the genitalia on the dolls. Explain to the learners that they should not undress and show their genitalia/private parts to other people.</p> <p>Activity 2: The educator reads/tells the story of Wolf and Jackal. Ask the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Were Wolf and Jackal friends?</li> <li>• Who was dishonest? What did he do?</li> <li>• Was Jackal mean? Why?</li> <li>• How do you think Wolf felt?</li> <li>• Do you have a friend? Do you treat your friend badly?</li> <li>• How do you feel if your friend/sibling plays a trick on you? (<i>hurt, sad, surprised, shy</i>)</li> <li>• How do you feel if your friend/sibling is mean to you? (<i>very sad, can’t understand it, mad, ashamed</i>)</li> <li>• How do you feel if your friend/sibling hurts you? (<i>hurt, sore, mad, cross</i>)</li> <li>• Do you stay sad/mad/cross?</li> <li>• How would you feel if a stranger said something nasty to you?</li> <li>• How would you feel if a stranger hurt you on purpose?</li> <li>• Do you stay hurt or cross?</li> <li>• What should you do? Tell an adult about what happened.</li> </ul> <p>The educator can also emphasize that it is quite natural to have different feelings. We do not, and will never always feel the same. Ask learners to describe and talk about their feelings at regular intervals throughout the year.</p> <p>Activity 3: The educator explains that we sometimes have negative feelings. It is okay to have them, but we must do something about them and we should not always be frightened, get hurt, and stay sad or angry. The learners look at the pictures and indicate and circle the pictures that scare them or make them cross.</p>	<p>Knows and indicates genitalia.</p> <p>Describes negative feelings.</p>	<p>Distract the learners’ attention when they handle or play with their genitalia. Do not shout, name the act or scold the learner.</p> <p>If the learner continues handling or playing with his/her genitalia, find out what the reason might be, e.g. the learner might be bored, unsure of him/herself, is wearing too small underwear, has an infection, is dirty, needs to go to the toilet or is sexually abused.</p> <p>All learners are inquisitive about their bodies at this age. There are beautiful dolls and paper dolls with the correct details that parents and educators can use to teach the learner the names of their and the opposite sex’s genitalia.</p> <p>For years we as adults did not or were not allowed to show or express our feelings which caused numerous psychological problems in the end.</p> <p>If we make the very young learner aware of his/her basic feelings and senses, they will be able to identify them as they develop and at the same time develop skills in how to enjoy and appreciate the positive feelings and handle or control the negative feelings.</p> <p>The result may be fewer tantrums, crying and fights as well as fewer needless murders committed by our youth and adults who have never learned how to control their negative emotions.</p> <p>If the very young learners cannot express themselves in words, they may make use of body language and signs, e.g. smile, nod head, show thumbs up, shake head, wave both hands or lift hands up in protection.</p>

## Wolf and Jackal

Wolf and Jackal were supposed to be friends, but somehow the one always cheated or tricked the other.

One day Jackal told Wolf that there were lots of fish in the dam that they could catch. They sat on the dam's edge and let their tails hang in the water. They sat waiting until it grew dark and very cold.

Jackal very quietly and stealthily pulled his tail up out of the water. Wolf's tail stayed hanging in the water. It grew very cold and the water froze solid with Wolf's tail stuck fast.

Jackal ran to the farmer's house and called him. The farmer found Wolf stuck to the frozen water and started beating Wolf with a stick. Wolf was so desperate to get away that he broke half of his long tail off.

Name:

Work Sheet 3

LA: LIFE ORIENTATION: LO 1. 5

Learning Block 2

Activity 4

# Unhappy feelings

Which pictures give you unhappy feelings? Circle the picture.

#

"

H

"

d

@

D

l

e

—

.

"

p

Ü

⊖

LA: LIFE ORIENTATION

LO 1: HEALTH PROMOTION: ASSESSMENT STANDARD 5:		The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health. We know this when the learner: Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describe ways in which to do so.				
LEARNING BLOCK 3:		Knows that men and women's bodies differ. Understands that the feelings we have, could help us stay safe.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to questions, discussions and stories; LO 2: Answers questions and participates in discussions; LO 3. Looks at pictures to make meaning. LA: LIFE ORIENTATION: LO: Knows own body; Understands some feelings.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows the different body parts of men and women.</p> <p>Shows some understanding that we should take heed of the feelings we have (instinct/sixth sense) about people, places and situations.</p>	<p>Discuss the basic differences between boys and girls as well as an adult man and woman.</p> <p>Listens to story and answers questions about different feelings.</p> <p>Discusses the feeling we sometimes get that things are just not right.</p> <p>Comes to the understanding that he/she should heed those feelings.</p>	<p>Shows some responsibility in taking care of his/her safety.</p>	<p>Pictures of a man and a woman and a boy and a girl.</p> <p>RESOURCE SHEETS 6, 7: Story: Hans and Gretel.</p> <p>WORKSHEET 5: Listen to your feelings.</p>	<p>Activity 1: The educator shows the learners four pictures: a man, a woman, a boy and a girl. Ask the learners how their bodies differ. The learners name and discuss the difference, e.g. The boy and man have penises and the man has a beard; the girl and woman have vaginas and the woman has breasts.</p> <p>The educator tells the learners that she is going to read a story about a man, a woman, a boy and a girl. She then reads the story of Hans and Gretel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The educator asks the following questions:</li> <li>• How did the dad feel when his wife told him to take his children to the woods?</li> <li>• How did the children feel when they realised their dad left them in the wood?</li> <li>• How did they feel when they found a way back home?</li> <li>• How did the stepmother feel when she saw them?</li> <li>• How would you feel if your mom or dad left you alone in a wood?</li> <li>• How did Gretel feel when she saw the house made of cakes and sweets?</li> <li>• How did the witch feel when she saw the kids?</li> <li>• Is she a man or a woman? How do you know?</li> <li>• How did Hans feel when the witch locked him up?</li> <li>• How would you feel is somebody touches your finger to feel if you are fat enough? Would you allow the witch to touch your finger?</li> <li>• Would you allow the witch to feel if your cheeks are fat enough?</li> <li>• Would you allow the witch to touch any part of your body? Why not?</li> <li>• How did they feel when they escaped from the witch?</li> <li>• How did their dad feel when they got back home?</li> </ul> <p>Activity 2: The educator reads the story again and asks: Did you like the story?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• How did you feel when they were lost in the woods?</li> <li>• How did you feel when the witch caught them? Why?</li> <li>• How did you feel when they escaped? Why?</li> <li>• How did you feel when you heard that they had enough money for food?</li> <li>• Do you like the ending?</li> </ul> <p>Sometimes we have negative/funny feelings, e.g. When we are at a strange/scary place. When we meet/ come in contact with a stranger. When somebody does something we do not like. When we see something ugly or wrong. When we hear something strange or ugly. (See teachers tips)</p> <p>Activity 3: The learners study the pictures and indicate with either a ☺ (positive) or ☹ (negative) the feelings they get when looking at them.</p>	<p>Knows the differences between men and boys; women and girls.</p> <p>Show some understanding how to listen to his/her own feelings and respond to it.</p>	<p>We have learned that we should take heed to what is called our sixth sense. When this skill is developed from a very young age the learner will benefit greatly to protect himself/herself in life.</p> <p>The very young learner has the inborn instinct to react positive or negative to strangers they come in contact with. They "unlearn" this skill because we as parents teach them to be polite to strangers.</p> <p>For many years mans' sixth sense was not recognised and jokes were made of women's feelings, but by paying attention to this skill we might respond in the correct way or make the right choice that might save our lives.</p> <p>Activity 2: (Continued) When we taste or smell something unknown. Sometimes the little voice in our heads tell us that something is wrong - listen to it and make sure that you are safe! Sometimes we just get a feeling in our heart or stomach that tells us that everything is not right. Listen and take heed of those feelings.</p>



## Hansel and Gretel

Hansel and Gretel lived with their father and stepmother in a little house on the edge of a forest. They were very poor because their dad could not find any work. Soon they ran out of food. That night Hansel heard their stepmother tell their dad that he must take the children to the forest the next day and leave them there. Gretel was very upset, but Hansel had a plan. During the night he slipped out and picked up some pebbles.

Hansel comforted Gretel. "Don't worry! If we are left in the forest, we'll find the way home," At dawn, their father led Hansel and Gretel away into the forest. As they went into the forest, Hansel dropped little white pebbles here and there on the ground. At a certain point, the two children found they really were alone – their father had gone. Night fell and Gretel began to sob bitterly. Hansel too felt scared, but he tried to hide his feelings and comforted his sister. "Don't cry, trust me! We'll get home safely, you'll see!" The tiny white pebbles gleamed in the moonlight, and the children found their way home. They crept in through a half-open window without waking their parents. Cold and tired, but thankful to be home again, they slipped into bed.

The next day, when their stepmother discovered that Hansel and Gretel had returned, she went into a rage. She locked Hansel and Gretel up all day with only a sip of water and some hard bread. All night the husband and wife quarrelled. When dawn came, their father led the children back into the forest. Hansel, however, had not eaten his bread and as he walked through the trees, he left a trail of crumbs behind him to mark the way. But the little boy had forgotten about the hungry birds that lived in the forest. When they saw him, they flew along behind him and ate all the crumbs. Again their father left the two children by themselves.

"I've left a trail, like last time!" Hansel whispered to Gretel. But when night fell, they saw to their horror that all the crumbs had gone. "I'm frightened!" wept Gretel bitterly. "I'm cold and hungry and I want to go home!" "Don't be afraid. I'm here to look after you!" Hansel tried to encourage his sister, but he too shivered when he glimpsed frightening shadows and evil eyes around them in the darkness. All night the two children huddled together for warmth at the foot of a large tree.

When dawn broke, they started to wander about the forest, looking for a path, but it was hopeless. They were well and truly lost. On they walked and walked, till suddenly they came upon a strange cottage in the middle of a clearing. "This is chocolate!" gasped Hansel as he broke a lump of plaster from the wall. "And this is icing!" exclaimed Gretel, putting another piece of wall in her mouth. Delighted, the children began to eat pieces of candy they broke off from the cottage. "Isn't this delicious?" said Gretel, with her mouth full. "We'll stay here," Hansel said, with his mouth full of nougat.

## Hansel and Gretel (continued)

They were just about to try a piece of the biscuit door when it quietly swung open. "Well, well!" said an old woman, peering out with a crafty look. "Who have we here? Come in! Come in, you've nothing to fear!" said the old woman. Unfortunately for Hansel and Gretel the cottage belonged to an old witch.

"You're nothing but skin and bones!" said the witch, locking Hansel into a cage. I shall fatten you up and eat you! You can do the housework," she told Gretel grimly, "and then I'll make a meal of you too!" As luck would have it, the witch had very bad eyesight, and when Gretel smeared butter on her glasses, she could see even less.

"Let me feel your finger!" said the witch to Hansel every day to check if he was getting any fatter. Gretel had brought her brother a chicken bone, and when the witch went to touch his finger, Hansel held out the bone. "You're still much too thin!" she complained. "When will you become plump?"

One day the witch grew tired of waiting. "Light the oven," she told Gretel. "We're going to have a tasty roasted boy today!" A little later, hungry and impatient, she went on: "Run and see if the oven is hot enough." Gretel returned, whimpering: "I can't tell if it is hot enough or not." Angrily, the witch screamed at the little girl: "Useless child! All right, I'll see for myself." But when the witch bent down, to peer inside the oven and check the heat, Gretel gave her a tremendous push and slammed the oven door shut.

Gretel ran to set her brother free and they made quite sure that the oven door was tightly shut behind the witch. They filled a large basket with food and discovered amongst the witch's belongings a huge chocolate egg. Inside was a casket of gold coins. "The witch is now burnt to a cinder," said Hansel, "so we'll take this treasure with us.", and they set off into the forest to search for the way home.

This time, luck was with them, and on the second day, they saw their father come out of the house towards them, weeping. "Your stepmother is dead. Come home with me now, my dear children!" The two children hugged their father. "Promise you'll never ever desert us again," said Gretel, throwing her arms round her father's neck. Hansel opened the casket. "Look, Father! We're rich now . . . You'll never have to look for work again . . ."

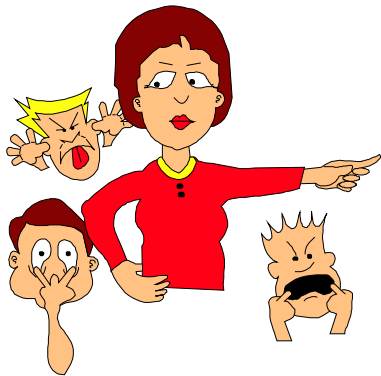
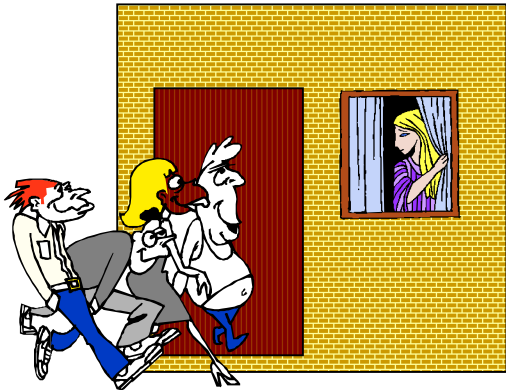
And they all lived together happily ever after.

Name: \_\_\_\_\_

# I listen to my feelings

feelings with a  .

Tick the good “Yes” feelings with a  and the “no”



LA: LIFE ORIENTATION

LO 1: HEALTH PROMOTION: ASSESSMENT STANDARD 5:		The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health. We know this when the learner: Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describe ways in which to do so.				
LEARNING BLOCK 4:		Understands that he/she has the right say no if somebody does something that makes him/her feel uncomfortable.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1: Listens to stories, questions and discussions; LO 2: Answers questions and participates in discussions; LO 3: Looks at pictures to make meaning. LA: SOCIAL SCIENCES: Geography: LO 3: Begins to identify places that affect personal safety; Begins to identify why they are unsafe and suggests some ways to improve personal safety by proposing solutions that will reduce the risk.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Knows what makes him/her feel uncomfortable.</p> <p>Knows that he/she may say no and should tell a person he/she trusts.</p>	<p>Listens to a story about abuse.</p> <p>Discusses the characters in the story, their actions and the feelings the children in the story had about the stranger.</p> <p>Answers questions about what were wrong and the actions that were taken.</p> <p>Discusses similar situations and the action they have, or should have taken.</p> <p>Takes on a role in the story.</p> <p>Names more ways of abuse, describes how they will know that it is wrong and the correct action they should take.</p> <p>"Reads" and memorizes the rhyme about saying no to abuse.</p> <p>Decorates picture and page on the worksheet.</p>	Shows respect and takes responsibility for self.	<p>RESOURCE SHEET 2: Story: Joe and Violet</p> <p>WORK SHEET 5: Don't</p>	<p>Activity 1: The learners listen to the story of Joe and Violet that the educator tells them. The educator and learners discuss the characters:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mom and Dad – working hard to provide for the family.</li> <li>• Uncle Patrick – taking care of the little children.</li> <li>• Joe and Violet – very young brother and sister.</li> <li>• Where they lived – nice place near a stream.</li> <li>• What was their life like? Peaceful/happy/ exiting/ they learned new skills/ heard stories, etc.</li> <li>• What changed it?</li> <li>• How did Joe know not to trust the stranger?</li> <li>• How did Violet know not to go closer to the stranger?</li> <li>• What did they do right? Told their parents about their experiences.</li> </ul> <p>Activity 2: Divide the learners into groups of five. Explain to the learners that they are going to role-play the story. The learners are divided up in the roles of: Mom, Dad, Uncle Patrick, the stranger, Joe and Violet. The groups spread out over the room and role-play the story.</p> <p>Activity 3: The educator and learners name and discuss more examples that will make, or made them feel uncomfortable, e.g. certain hugs and kisses or touches.</p> <p>They discuss how they will know if something is wrong. Emphasize the fact that they must tell an adult they trust, about it.</p> <p>Activity 4: The educator helps the learners "read" and memorize the rhyme written on the work sheet. The learners decorate the rest of the page with colour and patterns.</p>	<p>Knows what to do when somebody makes him/her feel uncertain or uncomfortable.</p>	<p>It is not necessary to go into too much detail about all the kinds of abuse there are.</p> <p>If a learner mentions physical abuse, e.g. where he/she or the mom is abused by the dad, listen briefly and very carefully and then change the topic.</p> <p>Later on, take the learner aside and explain that this is something private that the whole class need not know in detail. Handle the learner with love and sympathy and listen to his/her story.</p> <p><i>Do something about it by following the correct procedures!</i></p>

## Joe and Violet

Joe and Violet lived with their parents in a house near a little stream.

Their uncle, Patrick, came from the big city to live with them because he could not work anymore.

Joe and Violet stayed at home with their uncle when their parents went to work during the day. Uncle Patrick made porridge for them in the morning and washed and dressed them. Later in the day they went to the stream to fetch water and make clay toys to play with. Uncle Patrick told them stories of long ago and taught them many skills. They loved Uncle Patrick and their parents were happy.

Then Uncle Patrick's friend came to visit. When Joe saw the man he had a strange feeling in the pit of his stomach and he did not want to greet the man. Violet ran away and hid behind the shed because she felt frightened of the man. A little voice in her head said that she must be careful.

When their parents came home they greeted the stranger politely and invited him to stay over. The adults laughed at the children's strange behaviour and scolded them for being impolite. The brother and sister felt uncertain when they went to bed, but said nothing.

The next morning when Uncle Patrick dished up the porridge his friend sat down on Violet's chair and asked her to come and sit on his lap so that he could help her eat. Violet took her bowl and said, "No, thank you. I want to eat in the sun. I will sit on the step outside."

When Uncle Patrick wanted to wash and dress the children, his friend wanted to help. Joe said, "No, thank you. I will dress myself." The whole day the brother and sister stayed as far away from the man as they could.

Name:

Work Sheet 5 LA: LIFE ORIENTATION: LO 1. 5 Learning Block 4 Activity 4

# Don't !

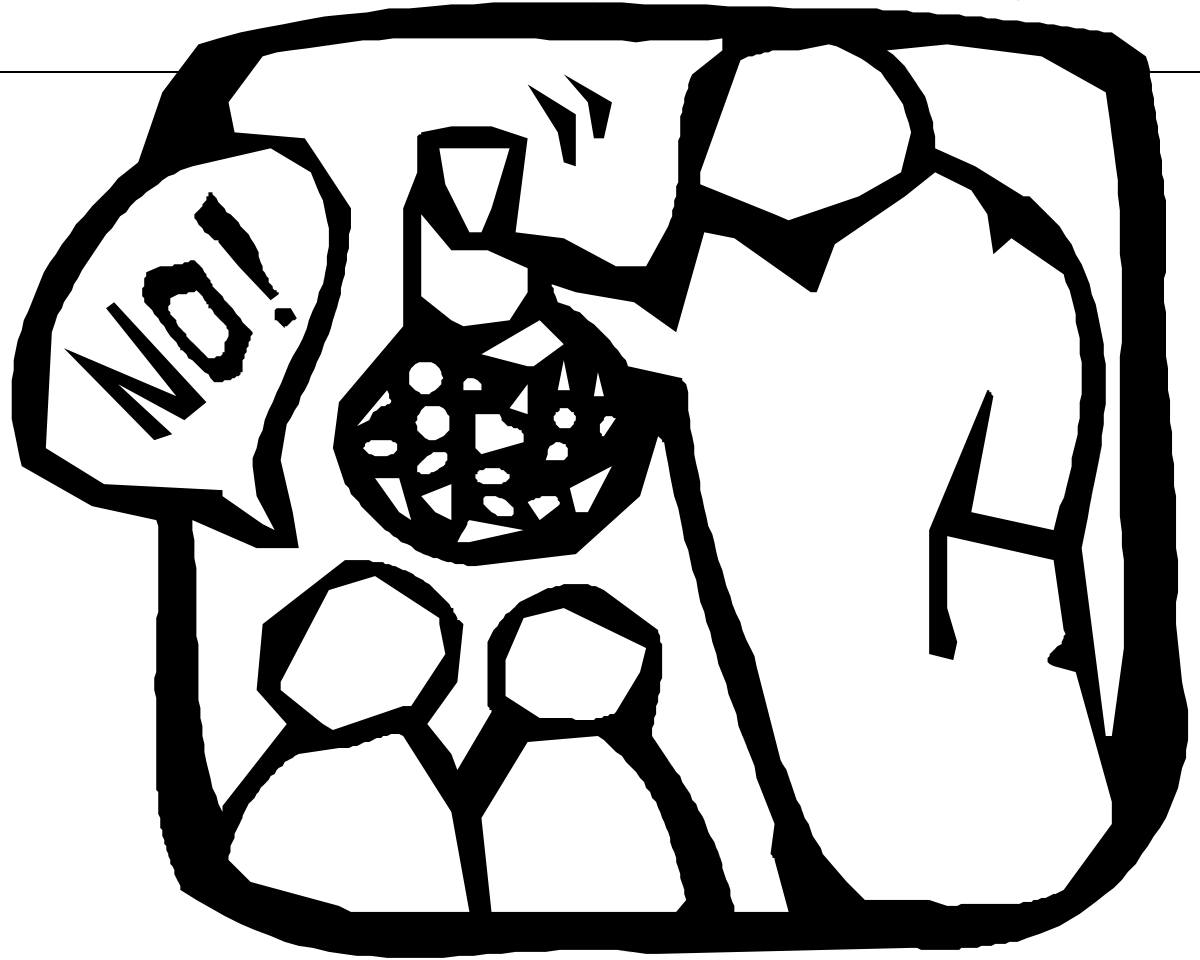
Your educator will read and teach the rhyme to you. Decorate the page with colour and patterns.

Don't touch me,  
Or kiss me,  
Or hug me,  
If I don't know you well.

Don't call me,  
Or bribe me,  
Or tell me  
To keep your secret.

I will scream,  
I will yell,  
I can say "No!" and  
I will definitely tell.

(Saretta)



LA: LIFE ORIENTATION

LO 1: HEALTH PROMOTION: ASSESSMENT STANDARD 5:		The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health. We know this when the learner: Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describe ways in which to do so.				
LEARNING BLOCK 5:		Understands why they should not go with a stranger and knows what to do if somebody tries to kidnap them.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1. . Listens to a story; LO 2. Participates in making the story; LO 3. Look at pictures to make meaning. LA: SOCIAL SCIENCES: Geography: LO 3. Starts to identify places that affect personal safety; Starts to identify why they are unsafe and suggest ways to improve personal safety by proposing solutions that will reduce the risk.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
<p>Understands that he/she should not approach, accept something from, or go with strangers.</p> <p>Knows that he/she should get help and tell an adult about their experience.</p>	<p>Helps the educator to tell a story.</p> <p>Listens to parts of sentences and completes the sentences.</p> <p>Reads the text with the help of the educator.</p> <p>Matches the texts with the pictures.</p>	<p>Shows some responsibility for own safety by following some simple rules.</p>	<p>WORK SHEET 5: <i>Peter knows how to stay safe.</i> Paste or draw the following pictures in the spaces: A man in a car calling a child walking on a sidewalk; A boy running away; The man offers him sweets. The boy standing far away, saying, "No"; A boy telling an adult and pointing to the car; The man in the car grabbing the boy.</p>	<p>Activity 1: The educator tells the learners that they are going to help her make up a story. She begins by saying:</p> <p>Peter lived with his parents in a lovely house in the city. His bedroom had ..... (a learner completes the sentence describing everything in the room) Peter liked playing with ..... (describe toys and / or friends) Peter's parents were rich, because .....</p> <p>On the other side of the town lived three men who wanted to get some money without working for it. They knew Peter's father and came up with a very bad plan. They were going to kidnap Peter and keep him in ..... until his parents paid a lot of money.</p> <p>They went to Peter's house and watched him for a while. They saw that every afternoon Peter went to ..... They decided that they will grab him the next .....</p> <p>They stopped the car next to Peter and called him over. When Peter did not want to come closer, they held out a toy and said ..... When Peter did not want to come closer to take the toy, they said that his mom send them to come and fetch him to .....</p> <p>When Peter asked them what code word his mom gave them, they did not know and so Peter quickly ..... He ran to ..... Where he ..... His mom and dad came home and phoned the..... Peter could describe what the 3 men looked like. The tall man was ..... The fat man had ..... The young person was wearing .....</p> <p>Peter also could tell the police that they drove in a ..... The police searched the neighbour-hood and found the three men looking for ..... The three men were arrested and sent to jail.</p> <p>Activity 2: The educator and learners read the text. The learners match the pictures with the text.</p>	<p>Knows what to do when somebody wants to take him/her away from a safe place.</p>	<p>Explain to the learners that they and their parents should have a code word, e.g. a nickname, that they will mention to someone that they send to fetch them. If a stranger cannot give this code word, they must not go with the stranger before they have contacted their parents and got a clearance.</p>

Name:

Work Sheet 5 LA: LIFE ORIENTATION: LO 1. 5 Learning Block 5 Activity 2

# Stay safe

Match the words with the pictures that you pasted in or drew.

Come here! I have sweets for you!

Run away.

That man bothered me! Don't touch  
me! No!



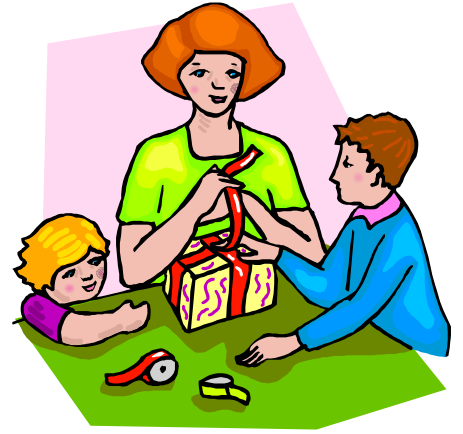
LA: LIFE ORIENTATION

LO 1: HEALTH PROMOTION: ASSESSMENT STANDARD 5:		The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health. We know this when the learner: Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describe ways in which to do so.				
LEARNING BLOCK 6:		Understands the difference between secrets that has to do with abuse, and happy secrets.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1. Listens explanations; LO 2. Tells about own personal experiences; LO 3. Looks at pictures to make meaning. LA: SOCIAL SCIENCES: Geography: LO 3. Starts to identify places that affects personal safety, starts to identify why they are unsafe and suggests ways to improve personal safety by proposing solutions that will reduce the risk.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
Shows that there are good and bad secrets.  Knows that good secrets will bring happiness to somebody.  Knows what to do with bad secrets.	Listens to explanations about the different kinds of secrets.  Tells about his/her own good secrets.  Describes happy secrets.  Discusses unhappy secrets.  Explains about an unpleasant secret he/she had to keep long ago.  Names and describes bad secrets they know.	Shows understanding that he/she has a right to decide if a secret should be told or not.  Knows that he/she has the responsibility towards own health and safety to discern between good and bad secrets and that nobody should expect him/her to keep a secret that frightens or makes him/her sad.	WORKSHEET 5: Secrets	Activity 1: The educator explains that sometimes we have secrets that we do not tell everybody, e.g. if Granny gave you a chocolate that you could not finish, you hide it to eat later. That is your own yummy secret. The learners tell of their own yummy secrets they had a time ago.  Activity 2: The educator explains that sometimes you and your family have a secret because you want to give somebody a pleasant surprise, e.g. if you all helped to buy your granny a new dress for her birthday. This is a pleasant surprise secret. The learners describe what pleasant surprise secrets they have had before.  Activity 3: The educator explains that sometimes you have a not-so-happy secret, e.g. You had a bad dream and wet your bed. You got up in the morning, washed and dressed yourself and put the sheets in the washing machine without telling anybody your unhappy secret. The learners tell of things that happened long ago, that they also kept as an unhappy secret.  Activity 4: The educator then explains that there are also some secrets that frighten you, make you cross or make you very sad, e.g. if another person did something bad and expects you to keep it a secret. They usually tell you that something bad will happen to you if you tell.  That is not true! You must get help and tell an adult that you can trust. Nothing bad will happen to you if the wrong-doer is caught and taken away. The learners think and name other kinds of sad secrets they know of.  Activity 5: The learners study and discuss what secrets the people in the picture are keeping. They tell and explain the different secrets to their parents.	Knows what to do when somebody wants him/her to keep a secret about something he/she feels uncomfortable about.	Don't put pressure on a learner to tell if he/she says that he/she has a secret. But if anybody has a very bad secret that worries him/her, you can give him/ her an opportunity to talk to you in private.

Name: \_\_\_\_\_

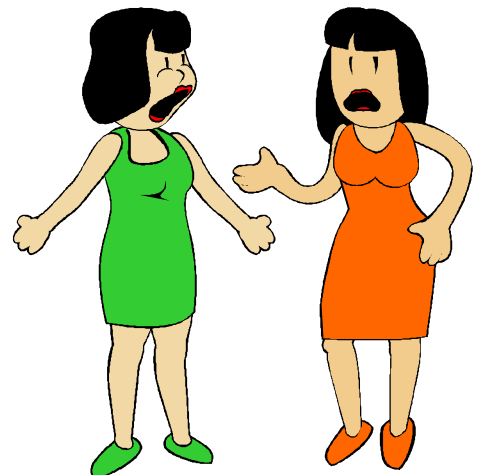
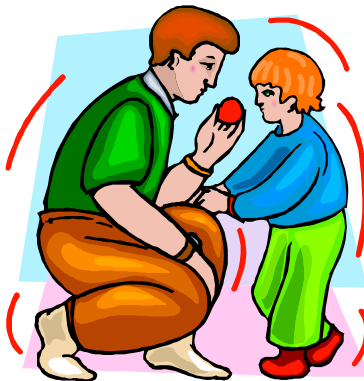
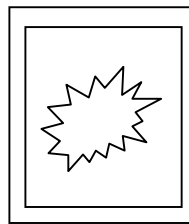
# Secrets

Discuss the secrets in the pictures with your parents.



## Happy secrets

## Unhappy secrets



LA: LIFE ORIENTATION

LO 1: HEALTH PROMOTION: ASSESSMENT STANDARD 5:		The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health. We know this when the learner: Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describe ways in which to do so.				
LEARNING BLOCK 7:		Explains the right of children to say 'no' to all kinds of abuse, and describe ways in which to do so.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1. 1, 2; LO 2. 1, 2, 5, 7; LO 3. 1; LA: SOCIAL SCIENCES: Geography: LO 3. Identifies and describes an issue like sexual abuse affecting personal health and safety. LA: LIFE ORIENTATION: LO 3.1				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
Shows some understanding of the different kinds of abuse there are.  Shows some knowledge of what to do to prevent being abused.  Knows that he/she has a right to say, "No."	Discusses his/her body and what he/she can do with it.  Names the parts and their uses.  Listens to an explanation about honouring his/her body.  Answers questions about different kinds of abuse and describes what he/she should do to prevent the different kinds of abuse.  "Reads" the text about abuse.  Illustrates each picture.	Shows some understanding that he/she has a right to say no to mental, physical and sexual abuse.	WORKSHEET 5: I honour my body.	Activity 1: The educator and learners talk about their bodies. They name the body parts and what they are used for, or what they can do with them. The educator explains that they should love their bodies. We say that we honour our body by taking proper care of our body, e.g.: *By following a good hygiene routine. *By eating the correct foods and drinking enough water. *By not abusing our bodies with unnecessary danger, bad language, noise, drinking, smoking or taking drugs. By also not letting other people abuse our bodies in any way.  Activity 2: The educator asks the learners: How can you prevent a smoker from abusing your bodies? By asking the smoker not to smoke in their presence. How can you prevent an alcoholic from placing you in danger? By asking the person not to drive the car with you as a passenger.  How can you prevent an abusive person from hurting you? By fleeing and going to a safe place, person or family member you can trust.  How will they prevent a person touching, kissing, hugging, fondling them inappropriately or asking them to do strange things in secret? (We call this sexual abuse) The learners must say "No!" loud and clear and tell an adult, that they trust, what happened. The educator explains to the learners that they have a right as a child in South Africa, to say no to sexual abuse.  The educator explains what verbal abuse is and what the learners must say, e.g. "Please do not use those words. It is hurting my feelings." The learners repeat the words until they feel comfortable using it.  Activity 3: The educator and learners read the text on the work sheets. The educator emphasizes the fact that we must try to lead a positive life by honouring our bodies and souls. The learner draws pictures under the texts to illustrate the actions he/she must take to honour his/her body.	Knows that his/her body is private and that nobody has the right to abuse it.  Explains the right of children to say 'no' to all kinds of abuse, and describe ways in which to do so.	Verbal abuse is often the beginning of physical abuse. Even young children use verbal abuse to hurt each other's feelings. Teach them to stop this kind of abuse by telling the other person that his/her feelings are hurt.  According to the learners' environment or circumstances, the educator can elaborate in more detail, e.g. adults trying to bribe them to do inappropriate things for money, toys or food.  The latest problem is that even young teenagers are becoming sexual abusers.  Older children and not adults alone are enticing young kids to pose for photos, videos or movies.  The newest form of pornography is making a video of naked children and passing it on as cell-phone messages.

Name:

Work Sheet 5 LA: LIFE ORIENTATION: LO 1. 5 Learning Block 7 Activity 3

# I honour my body

Draw pictures underneath each sentence.

Nobody should smoke near me.

Nobody should hurt me.

Nobody should touch my body inappropriately.

Nobody should hurt my feelings with bad language.

LA: LIFE ORIENTATION

LO 1: HEALTH PROMOTION: ASSESSMENT STANDARD 5:		The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health. We know this when the learner: Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describe ways in which to do so.				
LEARNING BLOCK 8:		Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describe ways in which to do so.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1. 1, 2; LO 2. 1, 2, 6, 8; LO 3. 1; LO 4.1, 2, 3; LO 5.3; LO 6.1, 2, 3 LA: LIFE ORIENTATION: LO 2. 3; LO 3. 3 LA: SOCIAL SCIENCES: Geography: LO 3. 1, 2, 3.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
Shows some understanding what sexual abuse is.  Knows that he/she has a right to say no to any form of abuse.  Knows what to do and where to get help if he/she was abused.	Discusses differences in people.  Listens to explanation that people also differ in attitude and the way that they honour (or do not honour) their own and other people's bodies.  Names different kinds of abuse.  Listens to and answers questions about the story read by the educator.  Describes ways of reacting to abuse and how to get help.  Fills in the missing words to complete the sentences on the worksheet.  Reads the sentences.  Memorizes the Child-line and the emergency numbers.	Understands that he/she has a right to say "no" to abuse.  Shows some responsibility of taking the correct actions if he/she is abused in any way.	RESOURCE SHEET 1: Story: The Three Dolls  WORKSHEET 5: Say "No!" To sexual abuse.	Activity 1: The educator and learners briefly discuss the differences in people, e.g. The differences in looks. (length, hair, eyes and skin) The differences in language, religion and culture. The differences between sexes (male and female) The differences in feelings, thoughts and attitudes.  The educator then explains that there are good people who will never harm another person or creature on purpose, because they honour all God's creations as they honour their bodies.  Then there are people who do not honour their bodies. They abuse their bodies in many different ways. Can you name a few? (smoking, drinking, living a dangerous life, using drugs)  There are people who do not honour other people. They abuse other people in many different ways. Can you remember how? (Verbal abuse, hurting people in many different ways, placing other people in danger, etc.)  Activity 2: The educator reads the story, The Three Dolls, to the learners. The educator and learners discuss the events that took place in the story. The educator and learners discuss the characters in the story. The educator asks the learners: If Super Boy was a real little boy, what should he do if somebody tries to abuse him like that? If Mary was a real little girl, what should she do when somebody tries to abuse her like that? If Pamela was a real little girl, what should she do if somebody tries to sexually abuse her like that?  Activity 3: The educator explains that they have a right to say 'no' to sexual abuse and that there is help if they need it and can't go to their parents or guardians for help. The learners fill in the missing words, copy the numbers from the board and learn the emergency and the Child-line numbers that they can call for help.	Explains the right of children to say 'no' to sexual abuse, and describes the ways in which to do so.	Sexual abuse is not only abuse when a sex act is involved. Many people who were sexually abused as young children said it started as games, e.g.: tickling, wrestling, rolling and tumbling on the mat, playing in the pool.  Other situations that lead to sexual abuse are, e.g.: Being picked up to sit on a person's lap and being pulled closer to the body and held uncomfortably or too tightly. In all innocence a four-year old girl blurted out loud, for all to hear, "Your keys are hurting me!" She was put down and never picked up again by that person and his regular visits also became fewer.

## The Three Dolls

Mary was a beautiful porcelain doll with long blond hair, blue eyes, a smiling mouth and pink cheeks.

Pamela was a small, soft rag doll, with curly black hair. She wore a beautiful bonnet, dress, petticoat and lacy bloomers.

Super Boy was a sturdy plastic toy with arms and legs that could bend in different positions. He had a shield and a club in his hands.

The three dolls were great friends. They had the best position on the shelf in the shop where they were displayed and they could see everything that was going on.

One day a boy came in and took Super Boy from the shelf. He bent Super Boy's arms and legs in all directions. Then he tried to bend Super Boy's trunk, but the doll was not made that way and he could not. As he pressed too hard, one leg snapped off. The boy was scared and quickly put Super Boy back on the shelf and rushed out of the store.

That same night thieves broke into the store and when they could not find money they looked around for something else to do. They saw the dolls and took Mary and Pamela from the shelf. Super Boy was left lying alone next to the bag that the one thief put down when he picked up the dolls.

The one that took Mary laughed while he pulled her hair, bit her nose and mouth and scratched her cheeks. When he dropped her on the floor her porcelain hand broke and shattered into a thousand pieces.

The small Pamela did not escape their abuse. They tore off her bonnet, lifted up her dress and pulled off her beautiful petticoat. When they saw the long bloomers she wore, they laughed and also pulled them off. They tried to undress her, but their big fingers struggled with the small buttons.

In the meantime, Super Boy had to watch the abuse taking place. He felt bad because he could not help his friends. Then he thought of something! He pulled the thief's bag closer, felt inside the bag until he found a cell-phone. He knew the emergency number and quickly dialled 107.

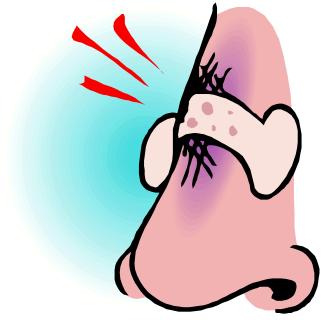
The police rushed to the store. Before the thieves knew what was going on, they were locked in handcuffs and taken away. A kind policewoman picked Pamela up and dressed her. Then she put Pamela and Mary back on the shelf with their friend, Super Boy. "I am sure somebody will mend us," said Super Boy as he hugged his friends.

(Saretta)

Name: \_\_\_\_\_

# I say “no” to sexual abuse!

Fill in the missing words so that you can read the sentences. Fill in and memorise the emergency and Child-line numbers.



I have a right to say “ \_\_\_ ” to physical abuse.

I have a right to say “no” to verbal \_\_\_\_\_.

I have a \_\_\_\_\_ to say “no” to sexual abuse.



I know the emergency number:

\_\_\_\_\_

I know the child-line number:

\_\_\_\_\_

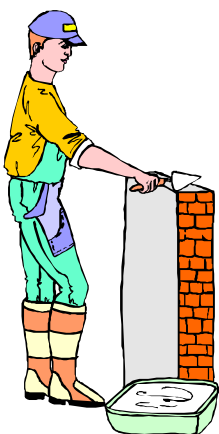
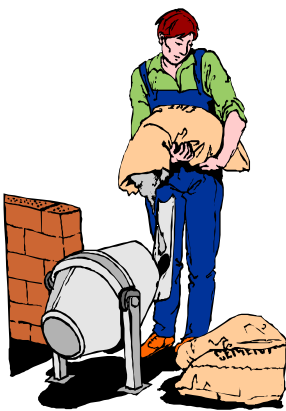
LA: LIFE ORIENTATION

LO 1: HEALTH PROMOTION: ASSESSMENT STANDARD 5:		The learner will be able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health. We know this when the learner: Explains safety in the home and at school.				
LEARNING BLOCK 9:		Names people he/she feels safe with and can explain why.				
INTEGRATION:		LA: LANGUAGE: LO 1 Listens to explanations and discussions; LO 2. Recounts personal experiences and answers questions; LO 3. Uses pictures to make meaning. LA: LIFE ORIENTATION: LO 2. Names some people that are caregivers/part of own family. LA: SOCIAL SCIENCES: Geography: LO 3. Starts to identify places that affect personal safety, starts to identify why they are unsafe and suggest ways to improve personal safety by proposing solutions that will reduce risk. LA: ARTS AND CULTURE: Drama: LO 1 Participates in make-believe situations based on life experiences.				
KNOWLEDGE	SKILLS	VALUES AND ATTITUDES	MATERIALS	ACTIVITIES	ASSESSMENT	TIPS
Knows some people he/she can be safe with.	<p>Studies picture and names people.</p> <p>Discusses and decides who they feel safe with.</p> <p>Gives reasons and explains why.</p> <p>Listens to explanations and understands why different people need to come into our home.</p> <p>Role-plays different ways of greeting.</p>	Shows some understanding that he/she can be safe with certain people by trusting some people.	<p>RESOURCE SHEETS 1: Posters with different kinds of people. (Use the three posters of caregivers and dangerous people)</p> <p>WORKSHEET4 Be safe with people</p>	<p>Activity 1: The educator shows the learners a picture of a group of people and asks them whom they will feel safe with. The learners study the pictures, name and discuss who they are or might be and decide whom they feel safe with. They must try to give a reason for each decision. The educator asks the learners who they will open the door for and let into their homes. They discuss the rule that they should have at home not to open the door for anybody without an adult's permission.</p> <p>Activity 2: The educator explains to the learners: Sometimes there are strangers that need to come into our homes to perform us a service. Only an adult should let them in and introduce us and explain what they are doing there so that we can understand. The learners try to think of and name those people and the educator adds more names, e.g. plumber, electrician, builder, carpenter, deliverymen, technicians. The educator also explains that while they are working in their homes the learners must not interfere, because they might use dangerous tools that can hurt them.</p> <p>Activity 3: The educator tells the learners that they are going to role-play greeting people. The educator asks, and the learner shows how to: Greet their family (according to their different customs); greet friends and greet strangers. The educator teaches the learners that we can still be polite, but firm when dealing with strangers who cause problems or insist to come into our homes, e.g.: Say: "Good day. I may not open the door. I will call my Mom/Dad/ or a grown-up." Repeat with different scenarios, till the learners feel comfortable responding in the correct way.</p> <p>Activity 4: The educator reads and explains that the learners must choose the pictures that make him/her feel safe and circle them. The learners each explain why he/she chose the pictures that he/she circled.</p>	Names people he/she feels safe with and can explain why.	We don't want to develop the mistrust of all people in the very young learners, but in today's circumstances it is better for them to be safe or prepared for possible dangers.



# Workers in and around our homes

Also use RESOURCE SHEETS 28 & 29



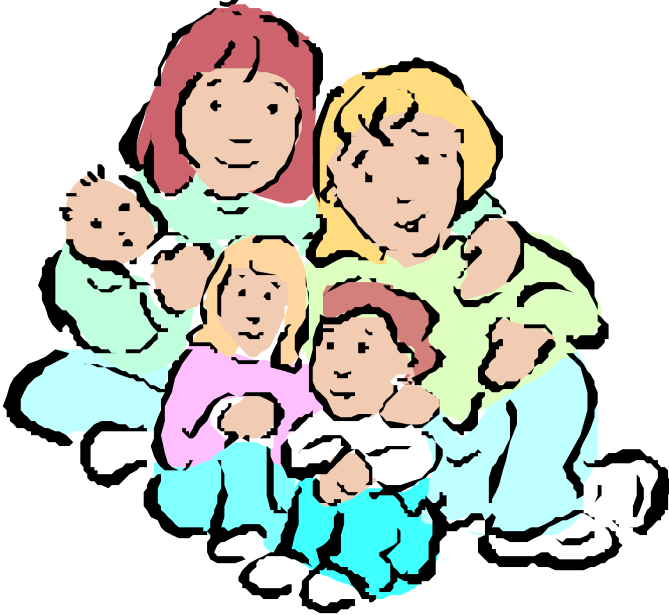
Name:

Activity 4

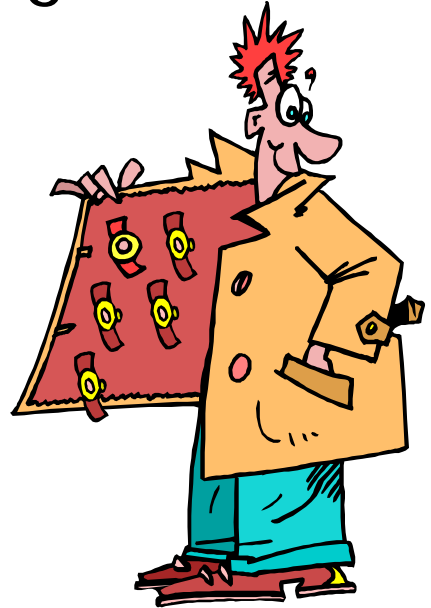
# Be safe around people

Circle the pictures that make you feel safe.

## Family



## Strangers



## Workmen



## Friends

