

HOOFSTUK 5

DIE LEERSTOF IN DIE KLEUTERSKOOL

5.1 Inleiding

'n Kleuterskool moet nie net in die totale behoeftes van die kleuter voorsien nie, maar moet ook die wense van ouers uit verskillende sosio-ekonomiese groepe in ag neem. Wat die besondere behoeftes juis inhou, is nog nie ten volle verklaar nie, maar die sosiale en emosionele ontwikkeling van die kind is in die verlede voorop gestel. In die afgelope jare het die teorie van Piaget die aandag gevestig op kognitiewe ontwikkeling. Hy het die proses, waardeur die ouer kind se bewuswording van abstrakte begrippe en simbole voorafgegaan word deur die konkrete hantering van voorwerpe uit sy omgewing, omskryf. Navorsing het hierna bewys dat kinders in die vroeë lewensjare stimuli baie meer aktief verwerk, as wat vroeër deur sielkundiges veronderstel is (Educational Psychology, 1973, pp. 380-381).

Juis as gevolg van die kognitiewe teorie is daar aanvanklik oorhaastig nuwe kurrikula vir kleuterskole opgestel om aan die intelligensie-ontwikkeling van die kleuter aandag te skenk. Dit was s6 sonder werklike begronding dat Spodek (1974, p. 249) di6 periode van kleuteronderwys vergelyk met die intuïtiewe denke van die kleuter, wat as voor-operasioneel beskryf kan word. Di6 oorhaastige

beplanning het in die sewentigerjare in sterkte begin afneem en plek gemaak vir besinning oor wat van kleuterondewys verwag word (Spodek, 1973, p. 253).

Nietemin is daar vandag nog verskillende kleuterprogramme met verskillende doeleindes naamlik:

1. Die wat intellektuele of kognitiewe kurrikula volg. Hulle doelstellinge is taalvaardigheid, begripsvorming, vaardighede om probleme op te los, leer om te diskrimineer en om algemene inligting te bekom.
2. Die wat persepsueel motoriese ontwikkeling ten doel het. Die programme is geskoei op die Montessori-kurrikulum, waarin visuele diskriminasie en visuele motoriese integrasie die sleutelemente is - 'n benadering wat ten doel het dat die kind onafhanklikheid aanleer, selfkontrole kan beoefen en leer om te konsentreer.
3. Die akademiese vaardigheidsprogramme wat suiwer gestruktureer is en sistematiese onderrig aanbied in mondelinge taal, lees en rekene (Spicker, 1971, p.35).
4. Die wat die algemene vorming van die kleuter in sy totaliteit ten doel het. Dié program moet die komponente bevat wat die kleuter religieus, esteties, sosiaal, intellektueel en fisies sal vorm (T.O.D., 1970, p. 1).

In hierdie hoofstuk word kortliks die filosofiese agtergrond geskets waarop die verskillende kleuterprogramme gebaseer is. Omdat die ondersoek gaan om die bydrae van die kleuterskool tot die kognitiewe ontwikkeling van die kind, word tipiese programme wat kognitiewe ontwikkeling

ten doel het bespreek en daarteenoor programme met verskillende ander doelstellings ten einde tot die hipotese te geraak of die konvensionele kleuterskool wel bydra tot die kognitiewe ontwikkeling aldan nie.

5.2 Sieninge ten grondslag van kleuterskoolkurrikula

5.2.1 Die kognitiewe siening

Verandering in lewensomstandighede en onderrig sal eintlik min invloed hê op die ontwikkeling as van die standpunt uitgegaan word dat intelligensie 'n statiese vasgestelde eienskap is wat relatief min beïnvloed word deur die omgewing. As dit egter aanvaar word dat intelligensie wel beïnvloedbaar is deur die wisselwerking met die omgewing en deur onderrig, moet die implikasies van hierdie siening vir die opvoeding onder oë gehou word.

Die raamwerk van intelligensie-ontwikkeling wat Piaget ontwikkel het, gee 'n insig van hoe kinders dink en hoe hulle denke verander met ouerwording. Sy werk het gelei tot die daarstelling van kleuterprogramme waarin sekere aktiwiteite toegepas word om kinders kognitief te laat ontwikkel. Sy werk lei ook tot die identifisering van sekere vlakke van gereedheid (Spodek, 1974, p. 24).

Die mate waarin die kind kognitief betrokke raak by die omgewing, tesame met sy innerlike rypheid, bepaal die kind se intellektuele ontwikkeling. Elke kind skep sy eie denke. Kinders en volwassenes se denke verskil: die jong kind weet nie alleen minder as wat hy later sal

weet nie, maar dit wat hy reeds weet, is anders georganiseer as by die volwassene. Die "feite" van sy ervaring is verwant aanmekaar deur verskillende mentale strukture. Intellektuele ontwikkeling is 'n proses van herstrukturering en nie net 'n akkumulasie van kennis nie. Elke nuwe soort struktuur, elke nuwe metode van denke, is beter as die vorige in dié sin dat dit die kind in staat stel om beter met sy omgewing te verkeer. Nuwe strukture bou op die ou strukture en van die ou strukture wat voordelig blyk te wees, word bewaar (Rohwer, et al., 1974, pp. 107-108).

5.2.2 Die behavioristiese siening

Die rypingstadia van die mens asook die ontwikkeling van die verstand volg 'n ordelike gang. Om die ontwikkeling aan te help, moet daar in die vroeë lewensjare genoegsame stimuli deur die omgewing voorsien word. Die reaksies op die stimuli is bepalend vir die ontwikkeling van die intelligensie. Die veranderbare passiewe mens word gestimuleer en hy moet op die stimuli reageer.

Basies is daar twee response: Die een respons is 'n onmiddellike reaksie op die stimulus; dis refleksief en kan nie gekontroleer of onderrig word nie. 'n Tweede respons is egter 'n willekeurige handeling. 'n Stimulus word aangewend om 'n doelmatige reaksie daarop te verkry. Dié respons kan dus gekontroleer en onderrig word.

Om die doel te bereik, word elke doelmatige respons beloon deur dit te versterk deur 'n beloning soos voedsel,

speelgoed, sosiale stimuli, prys ens. Hierdie versterkings dien as motivering om die gedrag te herhaal totdat die kind as't ware doelbewus gekondisioneer is. Later aan word die versterkings met tussenposes aangebied totdat die kind uiteindelik deur sy eie sukses gemotiveer word.

Die gedrag van die kind word dus bepaal deur eksterne stimuli. Deur die stimuli in die omgewing te kontroleer, kan die kind se gedrag verander word sodat dit 'n ander patroon volg. Grondige en uitgebreide kennis kan verkry word deur aangehoue en doelmatige reorganisasie van die stimuli. Die verskillende stappe waardeur die kind moet gaan, sowel as die onderrigtechnieke, word noukeurig beplan en aangebied (Spodek, 1973, pp. 65-67; Evans, 1971, p. 148).

5.2.3 Die sensories-kognitiewe siening

Maria Montessori bring 'n totaal nuwe siening van die kind in die leergebeure. Waar die opvoeding vroeër uitgegaan het van die begrip van 'n ontvangende persoonlikheid wat passief moes inneem en hom aan vorming onderwerp, beskou sy die kind as 'n aktiewe persoonlikheid wat volwasse wil word en homself ontwikkel (Pistorius, 1969, p. 235).

Sy het die unieke kenmerke van vroeë intelligensie aangevoel. Sy het verstaan dat haar metodes moet aanpas by die ouderdomsvlak van die kind - alleen daardeur kan die maksimum versnelling van kennis bereik word. Intuïtief het sy op die idee gekom dat kinders in die

voor-operasionele fase in staat is om te herstruktureer, om van die konkrete na die simboliese te gaan en ook ander denkhandelinge uit te voer alleenlik wanneer hulle konkrete voorwerpe manipuleer (Frost, 1968, pp. 79-80).

Vir Montessori is alle leer sensories-motories. Kennis word verkry deur die verfyning van motoriese en persepsuele vaardighede. Die kind moet vry wees en homself betrek by die konkrete materiaal en so vir homself 'n leersituasie skep (Evans, 1970, p. 33).

Sensoriese oefeninge moet akademiese leer voorafgaan. Die tydperk drie- tot sesjaar is nie alleen die periode van snelle fisiese groei nie, maar ook die periode van die vorming van psigies-sintuiglike aktiwiteite. Op dié leeftyd ontwikkel die kind sy sintuie en gee aandag aan die omgewing. Die prikkels, en nie die betekenis daarvan nie, trek sy aandag; daarom is dit die periode om sintuiglike prikkels op metodiese wyse aan te wend sodat die waarnemingsvermoë van die kind op rasionele wyse sal ontwikkel.

Die sintuiglike opvoeding lei tot ordening. Met orde begin die kind die kenmerkende eienskappe van dinge te onderskei, byvoorbeeld kwantiteit en kwaliteit, vorm en kleur, verskillende groottes ensovoorts. Die verowering van die wêreld om hom as sintuiglike wêreld, is belangrik (Montessori, 1948, pp. 170, 195).

Sintuiglike indrukke vind geen aanklank as die kind nie innerlik daarvoor ryp is nie. Die kind word op verskillende tye ryp vir verskillende leersituasies en dan is leer nie 'n moeisame inneeem van kennis wat vir hom

innerlik niks beteken nie, maar 'n plotselinge deurbraak van insig - die samehang van dinge word vir hom eensklaps duidelik (Pistorius, 1969, p. 235).

5.2.4 Die gereedheidsiening

Volgens hierdie siening van kleuteronderwys word die kind op dieselfde manier volwasse as wat die akkersaad groei tot 'n eikeboom. Primêr is die mens 'n produk van sy erflikheid en sekondêr 'n produk van sy ervaring en omgewing. As die kind genoegsame voedsel kry en voorsien word van 'n fisies-psigologiese agtergrond, sal hy elke fase van ontwikkeling bereik op 'n voorafbepaalde skedule.

Die omgewingservaring beïnvloed alleenlik die relatiewe gemak waarop elke fase hom ontvou, tot watter mate die fase ontvou en die vorm wat ontwikkelingspatrone aanneem. Fisiologiese rypheid is die werklike meganisme van ontwikkeling (Cowles, 1971, p. 794).

Die siening van gereedheid in die opvoeding is kindgeoriënteerd. Dit is geïnteresseerd in die kind se individualiteit, sy persoonlike behoeftes en persoonlike beperkinge. Die kind moet sy lewe ten volle uitleef sonder veel inagneming hoe sy huidige aktiwiteit sy latere lewe sal beïnvloed. Basies is die geloof in die deeglikheid van die kind se innerlike behoeftes en in sy dryfvere tot aktiwiteit (Elkind, 1973, p. 323).

Opvoedkundige programme, gebaseer op hierdie siening, poog om die kind te voorsien van 'n ryk emosioneel ondersteunende omgewing, waarin die maksimum geleentheid

geskep is vir selfuitdrukking en 'n minimum belading van kennis deur verbale oordrag. Die begrip van gereedheid, waarom hierdie siening draai, impliseer dat die aangebode materiaal en die eise wat aan die kind gestel word, moet aanpas by die kind se vlak van ontwikkeling (Cowles, 1973, p. 795).

5.3 Kleuterskoolprogramme gebaseer op die verskillende sieninge

5.3.1 Die kognitief-georiënteerde program: die Ypsilanti-Piaget gebaseerde program van Sonquist en Kamaii

5.3.1.1 Uitgangspunt

Die teorie van Piaget is nie 'n teorie van ryping nie - dis 'n teorie van interaksie. Leer is 'n kontinue proses waardeur nuwe kennis geassimileer word en geakkommodeer word om nuwe denkstrukture te vorm. In die voorskoolse program moet die senso-motoriese kennis en die intuïtiewe kennis wat die kind het, geïntegreer word. Deur die voor-operasionele kennis te konsolideer en te omskryf, word die kind se kanse na die konkret-operasionele fase bevorder (Kamaii, 1976, pp. 145-146).

5.3.1.2 Doelstellings

Die doel van die program is nie net die kognitiewe ontwikkeling van die voorskoolse kind nie, maar ook die sosio-emosionele ontwikkeling; die vreugde om te beheers; identifikasie met die onderwyser; die

verkryging van innerlike kontrole; om nuuskierigheid te prikkel; die ontwikkeling van die taal en die ontwikkeling van die persepsueel-motoriese koördinasie (Weber, 1970, p. 82).

Alhoewel die eintlike doel die ontwikkeling van die totale kognitiewe raamwerk is sodat die kind sy denke wyd kan toepas, byvoorbeeld om te klassifiseer, reekse te vorm en te konserveer, word die logies-matematiese eienskappe van die denke nie as aparte vaardighede onderrig nie. Die doel is die ontwikkeling van alle aspekte van die menselewe (Kamarii, 1972, p. 295).

Die fundamentele funksie van die kleuterskool is om die oorgang van die senso-motoriese intelligensie na operasionele intelligensie te vergemaklik. Dis die periode wanneer die jong kind begin om sy fisiese en sosiale kennis te sistematiseer; wanneer hy begin om logiese strukture te konstrueer en wanneer hy die praktiese kennis wat hy gedurende die senso-motoriese fase opgedoen het, voorstellend herstruktureer.

Die kruks van die hele kognitief-georiënteerde program lê in die versterking van die kognitiewe prosesse wat ten grondslag lê van die volgende fase (Weber, 1970, p. 83).

5.3.1.3 Metode

Die ontwerpers van die kurrikulum wend hulle tot die kennisgebiede wat, volgens Piaget, grondliggend is vir kognitiewe ontwikkeling naamlik fisiese kennis, logiese kennis, voorstelling en ruimtelik-temporale

kennis. By die oordrag van fisiese kennis word gelet op die spesifieke eienskappe van voorwerpe; in logies-matematiese kennis is die verhoudinge van voorwerpe tot mekaar die belangrikste - daarom word aan die kinders geleer om te klassifiseer, reekse te vorm en begrip van getal te hê. Die ruimtelik-temporale veld lê tussen die fisiese en die logies-matematiese: tyd en ruimte is waarneembaar soos die fisiese kennis maar is soos die logies-matematiese kennis in dié sin dat dit deur kinders gekonstrueer moet word (Kamaili, 1972, p. 295).

'n Tipiese kognitiewe program sluit gewoonlik die volgende in:

1. Klassifikasie. Die kind leer om voorwerpe te klassifiseer volgens die kriterium funksie, en die kriterium verhoudinge (hamer en spyker; vurk en lepel; bus en motor) asook volgens persepsuele eienskappe soos grootte, kleur, vorm en klank.
2. Reeksvorming. Die kind leer om dinge volgens hulle verhoudinge te orden byvoorbeeld volgens grootte, kwaliteit en kwantiteit (groot-klein; meer-minder; soet-suur).
3. Ruimtelike verhoudinge. Die kind leer om homself en voorwerpe in die ruimte waar te neem en hoe hulle in verband staan met mekaar (posisie, rigting, afstand).
4. Temporale verhoudinge. Die kind leer om die gang van die tyd en die tydsorde te verstaan (Educational Psychology, 1973, p. 383).

Behalwe die reeds genoemde kennis word ook in die programme getallebegrip onderrig met die doel om die fondament te lê vir 'n logiese stelsel van getalle, gebaseer op een-tot-een ooreenkomste sodat die kind van die neiging ontslae raak om 'n stel voorwerpe se hoeveelheid te probeer bepaal volgens die ruimte wat dit beslaan.

Om die taal aan te leer en die grondslag vir lees te lê, word baie aandag gegee aan die "simboliese" vlak deur middel van nabootsing, omdat dit die eerste en meer beslissende stap tot die simboliese wêreld is. Deur nabootsing word mentale beelde gekonstrueer. Taalontwikkeling word verder aangehelp deur die leer van rympies en deur dialoog. Sosio-dramatiese spel word as metode gebruik om fisiese, logiese, voorstellende en sosiale kennis te onderrig.

'n Verrykte omgewing bied geleentheid om te ontdek en die nuuskierigheid te prikkel (Sonquist e.a., 1973, pp. 106, 110, 112, 113).

Die onderwyseres skep 'n situasie of stel 'n aktiwiteit voor en neem dan die kinders se reaksies waar voordat sy besluit watter geleenthede of situasies geskik is om besondere kognitiewe aspekte te stimuleer. Hierdie diagnostiese interpretasies van die kinders se reaksies is die belangrikste aspek van die onderrigsmetode. Deur Piaget se metode van "ontdekking" te gebruik, ondersteun sy die kind om sy eie idees te toets, om nuwe skemas te ontwikkel en om reeds verworwe skemas te integreer (Faure, 1976, p. 7).

5.3.1.4 Funksie van die onderwyser

Die funksie van die onderwyser is nie om kennis oor te dra of om die korrekte antwoorde te voorsien nie; selfs nie om kinders opsetlik te motiveer nie. Sy handel net volgens die kinders se behoeftes, belangstellings en bekwaamhede deur geleenthede vir aktiwiteite te skep wat self deur die kind onderneem is en wat sal bydra tot sy ontwikkeling. Die kind word gesien as 'n individu van wie baie verwagtings gekoester word (Faure, 1976, p. 7).

Die onderwyseres moet 'n studie maak van die kind se denkprosesse sodat sy daarop kan voortbou. Haar rol groei uit die interaksie met die kinders. Sy dra nie kennis formeel oor nie, maar wag ook nie passief tot dat kinders hulle gereedheid vir leer toon nie. Sy struktureer 'n omgewing waarin kinders hulle skemas, dit wil sê kognitiewe strukture waardeur eksterne stimuli geïnterpreteer word, kan ontwikkel en toepas. Kinders kry terselfdertyd ook die geleentheid om reedsverkreeë skemas by nuwes te integreer (Kamii, 1974, pp. 225-227).

5.3.2 Die akademiese voorskoolse program van Bereiter en Engelmann

5.3.2.1 Uitgangspunt

Hierdie program kan beskryf word as verbaal-didakties omdat onderrig in taal, rekene en lees formeel geskied. Die program is gebaseer op die oortuiging dat taalvaardighede 'n voorvereiste is vir akademiese prestasies.

Die voorskoolse programme se taak is eerstens om taalprobleme uit te skakel; daarom sentreer die program hoofsaaklik op die ontwikkeling van die taal. Genoegsame oefening en tyd vir remediëring word dus aangebied. Die gestruktureerde kurrikulum van Bereiter en Engelmann is geprogrammeer en het baie duidelik omskrewe doelstellinge vir aanvangslees, taal- en rekenkundige vaardighede. Musiekvaardighede word aangebied omdat dit taalvaardighede versterk (Faure, 1976, p. 2).

Die opstellers van die program ontken dat voorskoolse kinders geskaad word deur formele onderrigmetodes.

Engelmann (1971, p. 125) se uitgangspunt is:

"Children at a given age cannot generally handle conservation of weight problems. But if you want them to be able to handle such problems, you can teach them. The mechanism is actually quite simple. Children are taught ..."

5.3.2.2 Doelstellings

Die strukturele pedagogie verskil radikaal van die konvensionele benadering. Die uitdruklike doel is om die moontlikhede van sukses by kinders dramaties te verbeter. Die kurrikulum is met voorbedagte rade só opgestel om kinders wat op skool faal of agter raak, direk te onderrig teen 'n versnelde pas (Evans, 1970, p. 139).

Die ander doel is taalontwikkeling. Taal word beskou as 'n essensiële vaardigheid in die samelewing;

daarom is die hele program gebaseer op taalvaardigheid. Die veronderstelling is dat 'n kind binne 'n jaar sy agterstand in taal kan inhaal (Faure, 1976, p. 3).

5.3.2.3 Metode

Die metode is ontwerp vir die onderrig van klein groepies (vyf kinders in 'n groep). Hierdie groepies ontvang direkte en intensiewe onderrig. Die metode hamer op die verkryging van vaardighede. Spesifieke onderwerpe word gekies en dit word op die mees moontlike wyse direk onderrig. Leer word verdeel in kleinere aantal take en die suksesvolle afhandeling van so 'n taak stimuleer die kinders tot verdere pogings.

Die opstellers van die program gebruik twee metodes om hulle doel te bereik naamlik: (a) 'n "verbale bombardement", wat daarop neerkom dat kinders 'n groot aantal verbale ervarings beleef in elke periode van direkte onderrig en (b) hierdie opsetlike beplande lesse sluit in demonstrasies, dril oefeninge en oplossing van probleme (Bereiter & Engelmann, 1966, p. 63).

Kenmerkende eienskappe van dié onderrigmetode is:

1. 'n Vinnige tempo word gehandhaaf. Gedurende 'n periode van twintig minute word tot soveel as 500 response van 'n kind verwag. Gewoonlik word vyf of meer verskillende take met 'n enkele periode aangebied.
2. Nie-tersaaklike reaksies word vermy. Beide onderwyser en kinders se pogings is gefokus op die

aangebode taak en insidentele spontane reaksies word tot die minimum beperk.

3. Verbale response word beklemtoon. Antwoorde word gewoonlik klassikaal gegee, sodat elke kind die maksimum oefening kry.
4. Onderrigseenhede word in stappe verdeel met 'n gedurige terugvoer. Foute word oombliklik deur die onderwyser gekorrigeer.
5. Dis veeleisend. Kinders word verwag om met volgehoue aandag deel te neem en hard te werk.
(Bereiter & Engelmann, 1974, pp. 177-178).

5.3.2.4 Funksie van die onderwyser

Die onderwys is duidelik onderwyser-gesentreerd. Die gedrag van die kind word bepaal deur eksterne stimuli. Die onderwyser moet hierdie stimuli kontroleer. Die stappe wat nodig is om 'n besondere doel te bereik, word vooraf noukeurig beplan en die onderwyser moet dit net uitvoer. Nóg die kind nóg die onderwyser bepaal die doel en die metodes van onderrig (Spodek, 1973, pp. 49 en 68).

Die belangrikste funksie van die onderwyser is om te verseker dat die kinders die aangebode stof bemeester. Om dit te bewerkstellig, moet die onderwyseres bewus wees van die doeleindes wat nagestreef word en die stappe wat sal lei tot die bereiking van die besondere doeleindes. Sy moet bewus wees waartoe kinders op sekere ontwikkelingsvlakke in staat is sodat sy die toepaslike aktiwiteite kan aanbied. Sy moet ook die omgewing so kontroleer en struktureer dat elke kind sy

die ontwikkelingsvlak kan bereik en 'n hoë mate van sukses kan behaal. Verder moet sy ingestel wees op die kind se prestasies en hom daarvoor vergoed en 'n atmosfeer van gemeensaamheid skep (Spodek, 1974, pp. 54 en 70).

5.3.3 Die Montessori-metode

5.3.3.1 Uitgangspunt

Vryheid van die gees is die essensie van die lewe en hierdie vryheid kan die beste ontwikkel in 'n omgewing wat sensoriese ervarings prikkel. Vryheid moet egter begrens word deur die kollektiewe belange van die gemeenskap. Montessori wil orde in die chaotiese wêreld van die jong kind skep. Orde is 'n vereiste vir sekuriteit en selfdisipline. Die kind het die inherente potensiaal om te ontwikkel en alhoewel die omgewing 'n besliste invloed het op die ontwikkelingspatroon, is die invloed daarvan tog beperk. Die omgewing kan ontwikkeling stimuleer of vertraag, maar dit het nie 'n skeppende funksie nie.

5.3.3.2 Doelstellinge

Die hoofdoel van die Montessoriprogram het die algemene ontwikkeling van die kind in die oog. Die belangrikste aspekte in hierdie ontwikkeling is die sensoriese, intellektuele en morele ontwikkeling (Faure, 1976, p. 14).

5.3.3.3 Metode

Die Montessorimetode vir kinders van drie tot ses jaar oud, beklemtoon oefeninge vir die werklike lewe, sensoriese onderrig en taalvaardighede soos lees en skryf. Vaardighede in basiese vakke, sowel as wetenskaplike en geografiese begrippe, word op 'n vroeëre ouderdom onderrig as in die gewone konvensionele skool. Intellektuele ontwikkeling word beskou as verwant aan fisiese beweginge, wat ten gevolg het die koördinering van motoriese en intellektuele aktiwiteite (Evans, 1971, pp. 31-35; Faure, 1976, p. 14).

Die klaskamer word interessant en funksioneel gerangskik en genoegsame materiaal word voorsien vir sensoriese vaardighede en aktiwiteite uit die daaglikse lewe soos lees, skryf en rekene.

Kinders van verskillende ouderdomme word in dieselfde klas gegroepeer en die onderwyseres bly op die agtergrond. Nie-verbale konkrete ervarings word beklemtoon. Die doel is om die kind se sensoriese diskriminasie en motoriese bekwaamhede te ontwikkel. Die kind is vry om sy aktiwiteit te kies en hy mag van een aktiwiteit na 'n ander teen sy eie tempo vorder.

Die didaktiese materiaal asook die aktiwiteite is noukeurig gegradeer. As die kind iets konkreet ervaar het, benoem die onderwyser net dit wat hy ervaar het byvoorbeeld "dik", "dun", ensovoorts. Die kind se ontwikkeling word weerspieël in die hantering en beheersing van nuwe didaktiese materiaal. Baie van die aktiwiteite is sō ontwerp dat dit net individueel

kan uitgevoer word. Parallele spel in 'n gemengde groep is egter ook 'n belangrike item van die program. Sosio-dramatiese spel word nie aangemoedig nie. Die program ondersteun eerder individuele kognitiewe aktiwiteite (Perry & Archer, 1974, p. 82).

5.3.3.4 Funksie van die onderwyser

Die onderrigmetode word bepaal deur die rol wat die onderwyseres speel. Dis haar plig om 'n atmosfeer te skep waarin die kind geborge voel; waarin hy kan staat maak op ondersteuning en hulp. Sy moet 'n bron van inligting wees. Sy moenie tussen kinders onderskei nie en moet self, in alle opsigte, vir kinders 'n voorbeeld wees. As 'n kind nog nie gereed is vir 'n besondere ervaring nie, moet die onderwyseres wag tot dat die kind innerlik daarvoor ryp is. Die kind moet homself vorm en moet nie deur die volwassene gevorm word nie. Die onderwyseres is 'n waarnemer van menslike ontwikkeling en nie verantwoordelik vir die vorming van gedrag nie. Sy moet dus nie onderrig nie. Sy demonstreer met 'n minimum verduideliking omdat te veel verbale oordrag die kind se aandag sal aftrek van die onderwyseres se handeling (Faure, 1976, p. 14).

5.3.4 Die kleuterprogram van die Transvaalse Onderwysdepartement

5.3.4.1 Uitgangspunt

Die opsteller van die program gaan uit van die standpunt dat die kind 'n gesonde selfbegrip moet ontwikkel.

Die kind verwerf hierdeur die vermoë om homself, sy kultuur, sy bekwaamhede en beperkinge te kan evalueer. Die kind, in hierdie programme, word aangemoedig om sy eie aktiwiteite te kies en sy eie tempo van leer te bepaal, om aktief en fisies betrokke te raak in die klaskamer, om op sy eie te eksperimenteer en te eksploreer en om deel te neem omdat hy geïnteresseerd is en graag wil leer (Faure, 1976, p. 9).

Aangesien die tradisionele kleuterskool gegrond is op die siening van gereedheid, word die kurrikula ontwerp met die idee dat die kleuter nie formeel onderrig moet word nie. Hy moet ook nie onnodig onderrig word in vaardighede waarvoor hy nog nie gereed is nie, maar hy moet op sy eie tempo groei (Spodek, 1974, p. 112). Die onderwys moet daarom informeel wees en die stimuli moet nie deur die onderwyser beheer word nie. Die kontrole van die onderwyser word beperk deur die "permissiewe aktiwiteitsgeoriënteerde" kleuterskooltradisie wat fokus op selfuitdrukking, sosiale oordrag en emosionele ontwikkeling (Blank, 1973, p. 126).

5.3.4.2 Doelstellinge

Die doel is die totale vorming van die kleuter. Aanvullend tot die gesinslewe, beoog kleuteronderwys die maksimum ontwikkeling van die kind in sy totaliteit (T.O.D., 1967, p. 5). Dit sluit in die harmoniese ontwikkeling van die kind se psigiese, fisiese en intellektuele vermoëns — sy sosiale, estetiese, etiese en religieuse vorming (T.O.D., 1967, p. 64).

Die T.O.D. (1966, p. 10) vat die algemene doelstellings van kleuteronderwys soos volg saam: "(1) Om voorsiening te maak vir die geleentheid vir metodes en middele waardeur die kleuter in staat gestel word om op informele wyse 'n aanvang te maak met die vormingsproses wat sy maksimum ontwikkeling volgens sy aanleg en vermoëns beoog. (2) Om in noue samewerking met die ouers 'n aanvullende funksie ten opsigte van die opvoeding van die kleuter te vervul."

5.3.4.3 Metode

Die metode is kind-gesentreerd. Die kleuterskool word beskou as 'n noodsaaklike leefwêreld wat omskep behoort te word in 'n speelwêreld, omdat die kind deur middel van spel vir hom 'n uitgebreide leefwêreld opbou (Grey, 1974, p. 11).

Die program hou rekening met die fisiese en psigiese ontwikkelingsstadia van die kleuter. Geen formele onderrigprogram mag gevolg word nie. Alhoewel sekere vakgebiede onderskei kan word, mag dit nooit geskei word nie. Basies gaan dit om taalontwikkeling, wêreldoriëntering, skeppende hande-aktiwiteite, sang, musiek en beweging. Dagprogramme is nie voorskrifte-lik nie en word ook nie slaafs nagevolg nie.

Leer geskied deur spel. Die klem val altyd op die spelaspek en aktiwiteite beteken eintlik spontane spel. Die "besigwees" is belangriker as die eindproduk. Formele onderwys word afgekeur (Grey, 1974, p. 13).

Die gewoontevormende aktiwiteite, skeppende aktiwiteite en geleentheid tot selfdoen hang nou saam met die gevoelslewe van die kleuter. Die aangebode aktiwiteite moet nie voorskriftelik wees nie, want geen doelbewuste vaardighede word beoog nie.

Taalvermoë word passief verwerf deur te luister en aktiewe taalontwikkeling deur geleenthede te skep vir praat, vrae te vra en woordeskat uit te brei. Taalontwikkeling word as belangrik beskou vir begripsvorming en die ontwikkeling van die denke. Die intellek word ontwikkel in die vorm van spel; geheuespeletjies, rangskikking van materiaal volgens grootte, kleur en vorm en kennis van die natuur. Kennis ontwikkel deur waarneming en beleving - ook verhoudingsbegrippe soos lig-swaar, groot-klein word op informele wyse aan die kind oorgedra.

Beweging en spierontwikkeling word aangebied in die vorm van spel en vryspel. Die ruimtelike ervaring wat die kind hierdeur verkry, dra by tot die vorming van wiskundige begrippe (T.O.D., 1970, pp. 1-3).

Die idee is dat akademiese werk wat later in die kind se lewe volg, berus op wat hy in die kleuterskool geleer het soos sy taal. Hy word ook gelei om te onderskei tussen dinge en gebeurtenisse, om aandag aan 'n saak te wy en om dinge met oordeel te benader. Die kleuter leer in die kleuterskool met ander woorde hoe om te leer (Grey, 1974, p. 14).

5.3.4.4 Die funksie van die onderwyseres

Die onderwyseres is iemand wat aktief onderrig en eksperimenteer met hulpmiddels sowel as onderrigmetodes. Sy moet genoegsame kennis hê van die doeleindes wat sy beoog en die metodes wat sy gaan inspan sodat sy kan optree sonder 'n voorgeskrewe kurrikulum. Tesame met die bronne in die klaskamer is sy self 'n bron van kennis. Sy erken haar verantwoordelikhede en leer ook verantwoordelikheid aan kinders. Sy erken ook hulle moontlikhede en swakhede en skep altyd 'n warmte, liefdevolle atmosfeer (Spodek, 1974, p. 74).

5.4 Evaluering van die beskrewe programme ten opsigte van hulle bydrae tot die kognitiewe ontwikkeling van die kleuter

5.4.1 Die kognitief-georiënteerde programme

Fundamentele denkhandelinge moet eers bemeester word voordat geleer word om hierdie handelinge te veralgemeen: jong kinders mag geleer word om probleme korrek op te los - hulle is egter nie in staat om nuwe probleme op te los voordat hulle nie op 'n natuurlike wyse geleer het om te konserveer nie.

Die onderrig word gelei deur drie veranderlikes naamlik:

1. die soort probleem, byvoorbeeld gewig, konservasie, klassifikasie, reekse ensovoorts;
2. die onderrigtegniek, byvoorbeeld induktiewe ontdekking, deduktiewe afleiding van die reël deur middel van demonstrasies en

3. die ontwikkelingsvlak van die leerling. Ervaringe wat aangebied word korrelleer met die denkhandelinge wat die kleuterstadium tipeer. 'n Verskeidenheid sensoriese ervaringe word aangebied, en voorsiening word gemaak vir estetiese ervaringe, om spel te simboliseer en om na te boots. In die program kry die kind ook kans vir sosiale interaksie met sy maats en met volwassenes. Hierdeur kry hy kans om gedagtes te wissel en idees te slyp (Evans, 1971, pp. 226-227).

In hierdie skool word daar sistematies voorsiening gemaak vir die ontwikkeling van denkhandelinge. Die denkhandelinge word nie onderrig nie, maar ervaringe word voorsien wat sal lei tot die vorming van sulke handelinge. Die kurrikulum vorm volgens Kamaii (1968, p. 236) 'n konsepsuele gidslyn. Dit help kinders om noodsaaklike vaardighede te konstrueer. Daarom is in die program drie klasse doeleindes, naamlik: sosio-emosionele-, persepsueel-motoriese- en kognitiewe doeleindes wat ook taalontwikkeling insluit.

Leer is gebaseer op die kind se innerlike denkprosesse, byvoorbeeld getal is 'n logiese struktuur wat die kind self konstrueer deur te orden en te groepeer. Die kind konstrueer dus in dié program sy eie werklikheid.

Die program verskil van ander programme daarin dat

1. dit voorsiening maak vir die organisasie van belangrike kennisgebiede, byvoorbeeld die fisiese (terugkoppeling van voorwerpe), die sosiale (terugkoppeling van mense) en die logiese (interne

- strukturering van die kind se logiese stelsel);
2. aanvaar word dat intelligensie nie 'n statiese onveranderbare oorgeërfde eienskap is nie. Die skool gebruik dus verskillende metodes om die kognitiewe strukture van kinders te ontwikkel op opeenvolgende fases;
 3. dit die kind van voorstellende denke tot verinnerlikte denke lei (Evans, 1971, p. 245).

Die kurrikuluminhoud lei tot die ontdekking van die werklikheid, die integrasie van sosiale begrippe, die logiese strukturering van getal, die strukturering van ruimtelike begrippe en temporale denke. Dit dra dus eintlik by tot die maksimum geleentheid om kennis te ontwikkel.

Die belangrikste bydrae van die kognitiewe program is seker die feit dat geleentheid geskep word vir die kind om sy eie leer te bewerkstellig deur byvoorbeeld te manipuleer, te vra, te rekonstrueer, ensovoorts - alles gebaseer op die begrip van ewewig.

Die beplanning van die kurrikulum neem die ontwikkelingsfase van die kind in aanmerking; daarmee gaan saam om die regte inhoud en die regte leerapparaat op die regte tyd aan te bied. Dit verkies ook selfontdekkende en selfverklarende leer bo didaktiese tegnieke en erken sosiale interaksie as belangrik vir kognitiewe groei.

Die kognitiewe programme streef doelgerig om die totale kognitiewe raamwerk van die kleuter te ontwikkel sodat hy sy denkstrukture geïntegreerd kan toepas. Die onderwyser se belangrike rol is om die omgewing so te

struktureer dat die kind sy skemas kan toepas. So aktiveer sy hom tot denke (Spodek, 1973, p. 211).

Die programme verskil van die gestruktureerde programme van Bereiter en Engelmann (vgl. par. 5.3.2) daarin dat leer nie aangebied word as 'n tegniek buite die kind se ervaringslewe soos wat met masjinale leer van patroon= sinne die geval is nie, maar die take wat hy moet uitvoer, is aangepas by sy ontwikkelingsvlak. Daar word nooit van hom verwag om iets te doen waartoe hy nie in staat is nie. Hy assimileer die ervarings wat beplan is, volgens sy moontlikhede en akkommodeer hom daarby. In die proses verander hy homself (Braun & Edwards, 1972, p. 295; Spodek, 1974, pp. 221-227).

Die programme bewys dat kinders gebaat het wat intellektuele, akademiese en sosio-emosionele ontwikkeling betref en dit is steeds merkbaar na vier jaar op die primêre skool. Ondersoek het bewys dat kognitiewe winste by hierdie program die ander programme ver oorskry (Faure, 1976, p. 8).

5.4.2 Gestruktureerde programme

Die metodes en instrumente wat in hierdie programme gebruik word, is noodwendig kognitief-gerig. Die aanbieders van die program gaan van die veronderstelling uit dat leer versnel kan word sodat kleuters gereed gemaak kan word vir die primêre skool. Die metode van direkte, formele onderrig in leesgereedheid, getallegereedheid en uiteindelijke akademiese prestasies, het egter tot dusver net onmiddellike voordele. Daar bestaan nog geen bewys

dat die metode enige langtermyn effek het op die kognitiewe ontwikkeling van die kleuter nie. Die aansprake van die opstellers van dié programme is nog net gedeeltelik bewys. Die korttermyn effekte is duidelik maar daar is nog geen studie om die langtermyn effekte te evalueer nie (Spodek, 1973, p. 87).

Die strukturele program van Bereiter en Engelmann verskil dramaties van ander programme. Hulle bevraagteken die "intuïtiewe" onderrig van die ander programme asook die veronderstellings wat onderwysers dikwels maak oor wat kinders weet of verstaan. As 'n kind nie basiese vaardighede kan uitvoer nie of nie beskik oor basiese begrippe wat nodig is om sukses te behaal in die skoolsituasie nie, moet hierdie vaardighede op die mees ekonomiese metodes aan hulle geleer word. Die werklike toegang tot die kind is deur sensoriese toevoer. Hierdie toevoer is primêr auditief en visueel.

Die kognitief-ontwikkelingsiening interpreteer hierdie direkte metode van onderrig as baie beperk veral wat betref die vaslegging van basiese denkhandelinge. Ervaringe, om kennis te versamel, wat verband hou met die ouderdom van die kind, is vir hulle baie belangrik. Volgens die kognitiewe psigoloë, word logiese en fisiese kennis langsaam handbekom van sensomotoriese aktiwiteite. Ingewikkelde denkhandelinge word progressief gestruktureer en geïntegreer en nie by wyse van verbale aanbiedinge wat didakties aangebied word en wat nie bou op vroeëre ervarings nie. Die kognitiewe teorie fokus dus op die strukturering van kennis deur handeling terwyl die behavioristiese programme korttermynvoordele

verkry deur byvoorbeeld patroondril. Die meganiese metode bou dus nie aan die vasstelling van 'n permanente algemene mentale struktuur nie (Evans, 1971, p. 129). Die Bereiter-Engelmann-program het 'n duidelike aanpassingsdoel naamlik om die kind te lei om aan te pas by die primêre skool.

Die opstellers interpreteer taalvaardigheid as 'n belangrike medium vir kennisoordrag en -verwerking. Deur kinders taalvaardig te maak, word hulle denke gestimuleer en verhaas. Gegewens bewys egter dat sinsbou in fases ontwikkel. Die sintaktiese vorm word verkry eers nadat die semantiese eienskappe geleer is. As die feit waar is, ontstaan die vraag of Bereiter en Engelmann nie die kar voor die perde span nie? Hulle sien die natuurlike induktiewe manier waarop taal ontwikkel verby en bied dit op 'n onnatuurlike manier aan (Evans, 1971, pp. 130-135).

Begrippe word trapsgewyse aan kinders geleer sonder inagneming van individuele verskille. In plaas van die kinders eers te lei tot die verkryging van die simboliese funksie deur by die konkrete te begin, word somer op die simboliese vlak 'n aanvang geneem.

Die onderwyser in die program beplan en lei alle kindersaktiwiteite. Kinders word te afhanklik van die onderwyser veral as geglo word dat kinders die verantwoordelikheid vir hulle eie leer so vroeg moontlik, moet aanvaar. In dié program word kinders hulle insiatief ontnem.

Die program het dus tegnieke ontwikkel en toegepas om die kind se bekwaamhede op die oomblik te ontwikkel. Hulle bied nie net die stimuli aan nie, maar kontroleer dit ook sodat hulle verseker is van sukses. Hulle bied aan die kind, wat volgens hulle belangrik mag wees. Die vraag ontstaan of die kind hierdie leermateriaal waarmee hulle "gebombardeer" word, kan verwerk? Waarborg die aangehoue prikkeling sukses? Bereiter en Engelmann ontleed alleen die leermateriaal wat aangebied word en ignoreer die kognitiewe prosesse in besit van die kind, wat hy aanwend om die leermateriaal te verwerk. Hulle hoop dat die drillmetode, wat hulle gebruik die kind sal dwing tot leer. Ondersoeke moet dit nog bewys.

Dit word ook bevraagteken of die groeponderwys so effektief is. Skep dit die geleentheid vir kognitiewe ontwikkeling wanneer daar nie mens-tot-mens dialoog is nie en waar die volwassene se aandag aan individue sporadies en afgewater is? (Biber, 1973, pp. 132-136).

5.4.3 Montessori-program

Vir Montessori is leer 'n spontane, natuurlike proses. Die kind leer deur interaksie met sy omgewing. Die onderwyser kan hieraan niks doen nie. Sy taak is om net die volgorde van die aktiwiteite, gebaseer op die kind se innerlike motiverende strukture, te bepaal. Die opvoedingsomgewing moet die kind toelaat om sy natuurlike vermoëns te ontwikkel (Evans, 1971, p. 57).

Die verskyning van simboliese funksies onderskei die voorbegripsmatige kind van die senso-motoriese fase. In die voorbegripsmatige fase kan struktuurveranderinge alleen plaasvind as die kind konkrete voorwerpe hanteer. Piaget het ook beklemtoon dat die vorming van skemas en die behoud daarvan gedeeltelik afhanklik is van eksterne stimuli - daarom is 'n ryke verskeidenheid stimuli belangrik. Montessori het hierdie waarheid intuïtief aangevoel asook dat die oorgang van die senso-motoriese fase na die voorbegripsmatige fase belangrike veranderinge in die kind se persepsie betrek. Verwronge persepsie deur sentrering (vgl. par. 3.5.2) kan verhelp word deur oefeninge om te desentreer (Gardner, 1964, p. 80).

Haar teorie bied 'n praktiese oplossing vir Hunt se "problem of the match" (vgl. par. 2.2.2). Sy rangskik 'n verskeidenheid materiaal wat gegradeer is. Hierdie gradering prikkel die kind se belangstelling en noop hom om van een vlak na 'n ingewikkelder vlak te beweeg. Die didaktiese apparaat wat sy aanbied, het egter die nadeel dat dit vir minderbevoorregte kinders 'n nuuttjie mag wees en hulle uitdaag, maar vir kinders uit bevoorregte huise so bekend is dat hulle dit nie meer assimileer nie. Die didaktiese materiaal is ook "gestandaardiseer", en kinders moet die hele reeks van die maklike tot die moeilike hanteer. Hierdie bepaling vernietig nie alleen die idee van vryheid, waarop sy aanspraak maak nie, maar ook individuele verskille word hierdeur verontagsaam. Kinders mis ook die voorreg van informele interaksie met die omgewing (Hunt, 1968, p. 117).

Biber (1968, p. 129) beweer dat Montessori aanneem dat kinders persepsuele beperkinge ondervind. Die bewyse daarvoor bestaan nie, en as dit wel waar is, is dit nog nie bewys dat persepsuele agterstand bydra tot latere skoolastiese agterstand nie. Die basiese veronderstelling, naamlik dat die didaktiese apparaat werklik lei tot die vorming van die begrippe waarvoor dit ontwerp is, word bevraagteken. Navorsing oor die effektiwiteit van Montessori se selfdidaktiese apparaat is maar skraal. Uit die navorsing wat wel gedoen is, word afgelei dat kinders nie noodwendig die kennis, wat deur hierdie apparaat oorgedra word, assimileer nie. Dit is moontlik die rede dat baie Montessori-programme verander is om ook meer taalonderrig in te sluit (Biber, 1968, pp. 128-131).

Montessori se metode kan egter 'n groot bydrae lewer tot die kognitiewe ontwikkeling van die kleuter as die onderwyser uit die kind se interaksie met sy omgewing kan aflei watter probleme hy ondervind, en dan materiaal aanbied, verwant aan hierdie probleem. Hierdie materiaal moet die werklikheid naboots en die kind uitdaag om dit op te los en vrae deur die onderwyser kan hom moontlik verder tot die oplossing lei. Sodoende kan die kind gelei word om hom by die situasie te akkommodeer. Daarby voldoen dit ook aan die "problem of the match" (Hunt, 1968, p. 121). Die idee dat die kind, deur die hantering van die didaktiese materiaal, homself moet verander en sy eie leer bewerkstellig, is 'n belangrike bydrae tot die kognitiewe ontwikkeling van die kind (Gardner, 1968, p. 83).

5.4.4 Die tradisionele kleuterskool

Die tradisionele kleuterskool poog om 'n ewewig te bewerkstellig tussen al die fasette van ontwikkeling wat die kind se lewe raak - sosiaal, emosioneel, fisies en kognitief. Die fokus is gerig op die ontwikkeling van die hele mens. Daar moet gewag word vir die behoeftes van kinders om te verskyn voordat daarop gereageer word. Die doeleindes van die programme is baie breed en uiteenlopend. Geen aspek word bo 'n ander beklemtoon nie. Eintlik is dit moeilik om die doeleindes te bepaal. Die interpretasie wat die individuele onderwyser aan die kurrikulum gee, bepaal die sukses van die aangebode programme (Noel, 1976, p. 4).

Kinders organiseer hulle eie leerervaringe wat subtiel gelei word deur die onderwyseres. Die kind se produktiwiteit is afhanklik van die vaardigheid van die onderwyseres se beplanning. Die fisiese beplanning en die rangskikking van die kurrikulum is ondergeskik aan die vryheid om te eksperimenteer. Die vloei van die werk word nie noodwendig gesteur deur tydsgrense of verdeling van leerstof nie. Die hele aanbieding is leerlinggeoriënteerd.

Vir so 'n beplanning is baie leermateriaal (konkrete apparaat) nodig. 'n Natuurlike leeromgewing moet geskep word. Daar bestaan ook geen vasgestelde formule vir 'n dagprogram nie. Kinders leer induktief. Hoe die kind self te werk gaan, sy selfkontrole en verantwoordelikeheid word as belangriker beskou as kognitiewe ontwikkeling.

Die potensiaal van kinderspel vir die verkryging van kognitiewe vaardighede, word as belangrik beskou. Spel vorm die sentrale aktiwiteit van die tradisionele kleuterskool. Deur spel leer kinders mettertyd begrippe van verhoudinge; hulle leer om te diskrimineer, om te beoordeel, om te ontleed en te sintetiseer, om te verbeel en te formuleer (Evans, 1971, pp. 267-270).

Kinders word vertrou om hulle eie leer te bewerkstellig en word nie forseer om te leer nie. Die onderwyser is net ingestel op die huidige ontwikkeling en nie op die toekoms nie. Die toekoms sal vir die kind alleen betekenisvol wees as hy die huidige ontwikkel. Die onderwyser moet altyd bewus wees van die gereedheid van die kind, want daarvolgens word sy aktiwiteit bepaal.

Metodes om die resultate van die tradisionele kleuterskool te evalueer, is nie beskikbaar nie. Daar bestaan geen klaarblyklike bewyse waarvolgens dié skool se effektiwiteit aanvaar of verwerp kan word nie. Uit die program kan die volgende afleidings gemaak word ten opsigte van sy bydrae tot die kognitiewe ontwikkeling van die kleuter:

1. Die ontspanne houding, gekombineer met die informele onderrig mag die kind se leerprobleme vergroot in plaas van dit op te los.
2. Die sosiale, emosionele en fisiese ontwikkeling vorm die primêre doelstellings van die program, terwyl die kognitiewe ontwikkeling sekondêr is. Uit die verslag van 'n oorsese sending in verband met kleuteronderwys, kan afgelei word dat die Transvaalse

Onderwysdepartement nie met die beskouinge oor kognitiewe ontwikkeling saamstem nie of daarvan kennis geneem het nie. In die verslag word byvoorbeeld gemeld dat die opvoedingsprogram saamgestel moet wees onder andere uit aktiwiteite en spel om die intellektuele vermoë te ontwikkel en dat dit veral vir die ouer groepe van belang is (T.O.D., 1967, p. 64). "Onses insiens is die ontwikkeling van die intelligensie veral vir die jonger kinders van belang" (De Wet, 1970, p. 24).

3. Kennis is 'n persoonlike sintese van 'n mens se eie ervarings. Verskillende kinders kan dus verskillende kennis skep uit dieselfde skoolervaring. As die kind egter oorgelaat word aan sy eie keuse, sal dit nie uitloop op 'n onbeplande aktiwiteit wat niksseggende resultate sal oplewer nie? Moet enige onderwys nie gelei word deur 'n duidelike doelstelling nie? Daar is sekere algemene inhoudelikhede vir alle kinders - kan dit aan persoonlike keuse oorgelaat word? Kan die intuïtiewe onderwys aanspraak maak op wetenskaplike onderwys? (Evans, 1971, p. 113).
4. Die kognitiewe bydraes van dié program word bevraagteken. As daar kognitiewe ontwikkeling sou plaasvind, is dit moeilik om te bepaal watter aspekte van die program daartoe bygedra het.
5. Goedontwerpte en potensieel bruikbare leermateriaal mag deur die onderwyseres aangebied word maar deur die kind geïgnoreer word. Die kontrole van die

onderwyseres is beperk deur die permissiewe aktiwiteitsgeoriënteerde tradisionele kleuterskool met sy fokus op selfuitdrukking, sosiale gedrag en emosionele aanpassing. Die program mag suksesvol wees vir kinders uit bevoorregte huise, maar kinders uit minder gegoede buurtes mag wegstroom van die kognitiewe eise (Biber, 1974, p. 128).

6. Die sosiale klimaat in die kleuterskool mag lei tot beter aanpassing by die gemeenskap, maar die intellektuele inhoud wat aangebied word, is taamlik afgewater, omdat daar gevrees word om kinders te frustrer as hulle uitgedaag word. Die kleuterskool wys dus vordering op sekere gebiede, maar beweeg weg van die doel om ook die kind se intellektuele groei te bevorder (Spodek & Robinson, 1974, p. 174).
7. Dis baie moeilik om 'n kurrikulum om 'n emosionele klimaat te beplan. In die tradisionele skool word die grootste deel van die dag gevul met spel. Hierdeur moet die kind probleme oplos, take vir homself stel en voltooi en met sy gelykes verkeer. Die waardes van spel word erken, maar dit kan nie volledig bydra tot kognitiewe ontwikkeling nie. Vir die gewone kind uit 'n goeie huislike milieu mag spel voordelig wees omdat hy 'n "verborge kurrikulum" aan huis bekom het: hy het daar al begrippe leer vorm, 'n taal aangeleer en motoriese koördinasies aangeleer. Vir die minderbevoorregte kind is spel nie genoegsaam vir die ontwikkeling van sy kennis nie (Braun & Edwards, 1972, p. 163).
8. Die term "gereedheid" is 'n omvattende begrip. Dit

behels 'n algemene ryphheid en sosiale houding sodat die kind in staat is om 'n aktiwiteit of bedrewenheid effektief en volledig uit te voer. In teenstelling met die tradisionele skool wat gereedheid interpreteer as 'n ontwikkeling wat van binne af kom, is die huidige siening dat gereedheid nie 'n vasgestelde eienskap is nie maar dat dit afhanklik is van omgewingsinvloede. (Moet die opstellers van die Transvaalse kleuterprogramme nie meer 'n openheid openbaar tot dié siening en 'n meer kognitief gerigte program opstel nie?)

Hunt (1972, p. 239) beweer dat emosionele ervaring vroeër belangriker beskou is as kennis. Vandag blyk dit egter dat die teenoorgestelde eerder nader aan die waarheid is.

5.5 Samevatting en hipotese

Die verskillende sieninge waarop kleuteronderwys gefundeer is, is in hierdie hoofstuk bespreek, asook 'n voorbeeld van tipiese kleuterprogramme wat op die verskillende sieninge gebaseer is. Die doel was om aan te toon dat elke program prioriteit verleen aan die doeleindes wat hulle siening regverdig. Terselfdertyd is bepaal of die verskillende programme ook kognitiewe doelstellings het en in hoeverre hulle die besondere doelstellings probeer bereik - daarom is die verskillende programme aan die einde geëvalueer ten opsigte van hulle bydrae tot die kognitiewe ontwikkeling van die kind.

Uit die uiteensetting het geblyk dat die programme in

hulle opset en doelstellinge baie uiteenlopend is. Aan die een end van die kontinuum is die akademies georiënteerde programme wat gebaseer is op die behavioristiese siening (vgl. par. 5.2.2) wat glo dat reaksies op stimuli bepalend is vir die ontwikkeling van intelligensie. Bereiter & Engelmann bied formele onderrig in hulle program aan om die kind se kognisie te ontwikkel. Hulle verwag dat hulle doeleindes onmiddellik bereik sal word. Aan die ander end van die kontinuum is daar die normatiewe rytingsprogramme gebaseer op die idee van gereedheid (vgl. par. 5.2.4) wat die opstellers van die programme laat glo dat die aangebode materiaal en die eise wat aan die kind gestel word, ondergeskik is aan die kind se behoeftes. Die tyd sal die kind se behoeftes en aktiwiteite bepaal. Die kurrikula is informeel (vgl. die program van die Transvaalse Onderwysdepartement, par. 5.3.4). Die programme is gewoonlik minder voorskriftelik en die behoeftes van die oomblik bepaal wat die natuurlikste is om aan die kind te bied. Tussen hierdie twee uiterstes is daar eerstens die kognitiewe programme (vgl. die Ypsilanti-program, par. 5.3.1). Dié programme is gebaseer op die teorie dat intelligensie nie 'n statiese, vasgestelde eienskap is nie en dat dit dus beïnvloedbaar is deur ervaring en onderrig. Die kognitiewe betrokkenheid van die kind met sy omgewing en sy innerlike ryphed, bepaal die kind se intellektuele ontwikkeling en tweedens is daar die Maria Montessori programme wat die ontwikkeling van die senso-motoriese en intellektuele ontwikkeling van die kind ten doel het. Haar onderrig metodes is gefundeer op die manier waarop kinders didaktiese materiaal hanteer. Alle leer is vir haar senso-motories. Dit moet akademiese leer voorafgaan

(vgl. 5.2.3).

Uit die evaluering ten opsigte van die bydrae van die programme tot die kleuter se kognitiewe ontwikkeling, blyk dit dat die programme wat direkte onderrig voorskryf, 'n tydelike onmiddellike effek het op kognitiewe ontwikkeling, maar dat dit van korte duur is.

Die tradisionele skool se bydrae tot kognitiewe ontwikkeling is maar skraal en hipoteties. Die programme dra wel by tot die kleuter se persoonsonwikkeling maar die kognitiewe ontwikkeling word nie opsetlik nagestreef nie. Die emosionele ervaring van die kind is vir dié skool belangriker as kognitiewe ontwikkeling.

Die kognitiewe programme se bydrae tot die kognitiewe ontwikkeling van die kind oorskry dié van al die ander programme. Navorsing het bewys dat kinders baat wat kognitiewe vaardighede betref en dat hulle ook gemotiveer word tot ontdekking en eksplorering.

Die Montessori-skool se bydrae tot kognitiewe ontwikkeling is moeilik te bepaal. Die ontwikkeling van die kind se persepsies as voorwaarde vir kognitiewe ontwikkeling, word erken, maar die effektiwiteit van haar voorgeskrewe programme sowel as haar metode van aanbidding, word bevraagteken. Haar metode word deesdae gewoonlik gekoppel aan ander programme met meerledige doelstellings.

Sedert 1960 het daar 'n veranderde siening ontstaan ten opsigte van intelligensieontwikkeling: intelligensie is nie 'n statiese oorgeërfde eienskap nie, dit kan ontwikkel word deur ervaringe uit die omgewing en deur onderrig (vgl.

par. 2.2 en 2.3). Deur die kind 'n omgewing aan te bied wat verskil van sy kennisvlak, word hy geprikkel om sy vorige kennis te integreer by die nuwe situasie om ewewig te verkry. Deur hierdie proses ontwikkel die kind denkstrukture wat hom in staat stel om probleme op te los wat voorheen vir hom onmoontlik was.

Die voorbegripsmatige kind besit alleen voorstellende denke (vgl. hoofstuk 3) maar hy kan deur die opsetlike bemoeienis van die opvoeder gelei word tot denkhandelinge en tot die ontwikkeling van sy semiotiese funksies.

Die doel van kleuterprogramme wat op hierdie siening gebaseer is, is nie om die voorbegripsmatige kind se ontwikkeling te verhaas na die konkreet-operasionele fase nie, maar om sy kognitiewe raamwerk so te ontwikkel dat hy sy denke geïntegreerd kan toepas as hy met probleemsituasies gekonfronteer word. Die onderwyseres struktureer 'n omgewing waarin die kinders uitgedaag word om hulle bestaande skemas te herstruktureer deur differensiasie en integrasie van voorheen gestruktureerde skemas.

Die bekwaamheid om te verstaan, om kennis te assimileer en toe te pas, het met die huidige siening oor kognitiewe ontwikkeling so belangrik geword dat die vraag ontstaan of die tradisionele kleuterskool nie die kognitiewe ontwikkeling agterweë laat ter wille van die emosionele ontwikkeling nie.

Aangesien die Transvaalse Onderwysdepartement die tradisionele kleuterskool as model gebruik, kan afgelei word dat hulle nog glo aan die ortodokse siening van 'n relatiewe vasgestelde intelligensie en die gereedheidsiening

waarop hierdie skool gebaseer is, onderskryf. Weber (1970, p. 39) beskryf hierdie siening as 'n "verkrummelen" de idee", omdat dit algemeen aanvaar word dat intelligensie beïnvloed word deur besondere ervarings.

Met die evaluering van die verskillende kleuterprogramme (vgl. par. 5.4) blyk dit dat die huidige Transvaalse kleuterskole blykbaar geen bydrae lewer tot die kognitiewe ontwikkeling van die kind nie. Hierdie stelling wil die ondersoeker eksperimenteel probeer bewys aan die hand van die volgende algemene hipotese:

Kinders wat die tradisionele kleuterskole besoek het se denkvlak is dieselfde as kinders wat nie die kleuterskole besoek het nie.