

**Die bydrae van leer- en onderrigsteunmateriaal,
onderwysers en die omgewing tot die
perseptueel-motoriese gereedmaking van
graad R-leerders**

A. Loubser

12942685

Proefskrif voorgelê ter nakoming van die vereistes vir die graad
Philosophiae Doctor in **Menslike Bewegingskunde** aan die Potchefstroomkampus van die
Noordwes-Universiteit

Promotor: **Prof. A.E. Pienaar**

Mede-Promotor: **Dr. A. Klopper**

Mei 201

AANDEEL VAN OUTEURS

Hierdie proefskrif word as artikelformaat gelewer. Die studie is beplan en uitgevoer deur vier navorsers. Die bydrae van elke outeur word vervolgens in tabelvorm uiteengesit met die verklaring en rol van elke mede-outeur in die studie. Hiermee gee die mede-outeurs ook toestemming dat die artikels in hierdie proefskrif vir graaddoeleindes voorgelê mag word.

Outeurs	Rol van die outeur tydens hierdie studie
Mev. Annemarie Loubser (AL) (MEd. Opvoedingswetenskappe)	AL en AP was saam verantwoordelik vir die voltooiing van die studie. AL het die studie geïnisieer en ook die data versamel. AL is die eerste outeur in al die artikels.
Prof. Anita E. Pienaar (AP) (PhD. Menslike Bewegingskunde)	AP was die promotor van hierdie studie, en was verantwoordelik vir al die aspekte van die studie. AP het 'n betekenisvolle bydrae gelewer ten opsigte van die skryf van die artikels.
Dr. Audrey Klopper (AK) (PhD. Onderrig en Leer)	AK het opgetree as mede-promotor van hierdie studie en was tesame met AP verantwoordelik vir al die aspekte van die proefskrif.
Dr. Suria Ellis (SE) (PhD. Statistiek)	SE was verantwoordelik vir die statistiese verwerkings en interpretering van hierdie navorsing, en het 'n betekenisvolle bydrae in dié verband gelewer.

Plegtige verklaring deur promotor en mede-outeurs

Ek verklaar hiermee dat die bogenoemde artikels goedgekeur is, en dat my rol in die studie soos bo uiteengesit korrek is en my aandeel in die studie weerspieël. Ek gee verder hiermee toestemming dat die artikels as deel van die proefskrif van Mev. Annemarie Loubser gepubliseer mag word.

Prof. Anita E. Pienaar

A. Klopper

Dr. A. Klopper

Suria Ellis

Dr. Suria Ellis

BEDANKINGS

Alle eer kom toe aan my Skepper en Hemelse Vader vir die krag, genade en insig om die studie te voltooi.

Hiermee wil ek graag my dank betuig aan:

- Prof. A.E. Pienaar, Dr. A. Klopper en Dr. S. Ellis vir hul bekwame leiding en hulp met my studies;
- Me. S. van Biljon (0716833221) vir die tegniese versorging van die proefskrif;
- Dr. Anna-Mart Bonthuys (0822145934) vir die taalversorging van die proefskrif;
- Me. H. Sieberhagen (0823359846) en Me. S. Jooste Vermaas (0815646565) vir vertaling van artikels;
- Die drie skole en die leerders wat deel gevorm het van hierdie proefskrif;
- Noordwes-Universiteit vir die finansiële ondersteuning wat hierdie proefskrif moontlik maak het; en
- My gesin vir hul volgehoue ondersteuning, liefde, geduld, aanmoediging en begrip.



*Because of this journey, I am a better person
for the people I have met
and the lessons I have learned.
The journey is the reward.
Destinations are where we begin again.*



Ek dra hierdie proefskrif op aan
my wonderlike man Leon,
my kinders Johan en Lynette, Lize-Mari en Willem, en Lynné en Ignatius,
asook my
ouers Jan Moerdyk, Nita Moerdyk Turner en Keith Turner.



OPSOMMING

Die bydrae van leer- en onderrigsteunmateriaal, onderwysers en die omgewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van graad R-leerders

Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede is noodsaaklik om skoolsukses in graad 1 te verseker. Sodanige perseptueel-motoriese vaardighede word beïnvloed deur faktore soos die onderwyser se houding, en kennis en die gebruik van leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM). Om skoolsukses in graad 1 te verseker moet die leerder skoolgereed en skoolryp wees. Skoolgereedheid en skoolrypheid word beïnvloed deur eksterne faktore, soos die sosio-ekonomiese omstandighede, samelewing, gemeenskap, kultuur, die skool, die onderwyser, beskikbaarheid van leer- en onderrigsteunmateriaal, ouers en gesinstrukture.

Daar is met die proefskrif gepoog om eerstens die effek van 'n leerondersteuningintervensie op perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings te bepaal. Tweedens is daar bepaal of die leemtes in graad R-onderwysers se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede die skoolgereedheid van graad R-leerders kan beïnvloed. Die derde doelstelling was om die verband tussen sekere biografiese veranderlikes en die graad R-onderwyseres se houding teenoor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders te bepaal. Die vierde doelstelling het die impak van die gebruik van toepaslike LOSM op die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede, met die fokus op klein- en grootmotoriese vaardighede bepaal.

Om doelstelling 1 te ontleed het die proefskrif eerstens gepoog om die effek van 'n leerondersteuningintervensie op skoolgereedheid gebaseer op perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings te bepaal. 'n Leerderondersteuningintervensie wat gefokus het op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders vanuit lae sosio-ekonomiese samelewings is saamgestel. 'n Kwantitatiewe navorsingsmetode is gevolg met 'n drie-groep-voortoets-natoets-ontwerp. Die populasie vir hierdie doelstelling het bestaan uit drie graad R-skole wat deur middel van 'n gerieflikheidsteekproef gekies is. Twee kwintiel 1-skole, 'n kontroleskool ($n = 30$) en 'n eksperimentele skool ($n = 25$), asook een kwintiel 3-skool ($n = 22$) is gekies. 'n Leerderondersteuningintervensie wat gefokus het op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede is oor 'n tydperk van nege maande by die eksperimentele skool

(skool E) geïmplementeer deurdat hulp aan die onderwysers verleen is en die leeromgewing van die leerders opgegradeer is. Die leerders is voor- en na die intervensie deur middel van 'n skoolgereedheidstoets geevalueer. Die resultate is deur middel van 'n variansie-analise (ANOVA), kovariansie-analise (ANCOVA) en afhanklike t-toetse geanaliseer om die verskille tussen en binne groepe te bepaal. 'n Beduidende verband tussen skoolgereedheid en perseptueel-motoriese ontwikkeling is gevind waar faktore soos die omgewing, minimum leer- en onderrigsteunmateriaal en beperkte kennis van die onderwyser 'n rol gespeel het. Vanaf die voortoets tot die natoets was die persentasie skoolgereedheid onderskeidelik soos volg kontroleskool 1 (32% - 56%), kontroleskool 2 (58% - 70%), eksperimentele skool (34% - 66%). 'n Groter verbetering in die skoolgereedheid kan by die eksperimentele skool waargeneem word. Die resultate het aangedui dat 'n perseptueel-motoriese intervensie leerders in lae sosio-ekonomiese omgewings kan help om faktore soos 'n gebrek aan LOSM, leemtes in onderwysers se kennis en houdings wat skoolgereedheid moontlik kan beïnvloed, te oorkom.

Doelstelling 2 het die verband tussen leemtes in graad R-onderwysers ($n = 25$) se kennis van perseptueel-motoriese ontwikkeling en die stand van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders ondersoek. 'n Gekombineerde-navorsingsmetode vanuit 'n post-positivistiese paradigma is hiervoor onderneem en dit is volgens 'n fenomenologies-interpretivistiese perspektief uitgevoer. 'n Selfopgestelde vraelys wat bestaan het uit geslote- en oopvrae is as meetinstrument gebruik om vyf-en-twintig ($n = 25$) graad R-onderwysers se kennis oor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in die Potchefstroomdistrik, in te win. Die vraelys het bestaan uit die invul van biografiese gegewens, tien vrae waar die onderwyser se kennis met betrekking tot perseptueel-motoriese vaardighede bepaal is, sestien vrae waar 'n scenario met 'n foto en beskrywing geskets is en die onderwyser die korrekte perseptueel-motoriese vaardigheid daaraan moes koppel en agt vrae waar die onderwyser se kennis ten opsigte van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede in graad R bepaal is. Die inligting uit die vraelys is deur middel van Atlas.ti™ en statistiese ontleding geanaliseer. Interne itemkorrelasie van die vraelys is vasgestel en 'n Cronbach Alpha met 'n waarde van 0,74, gebaseer op die statistiese analise, is bepaal. Die resultate het leemtes in graad R-onderwysers se kennis met betrekking tot aspekte wat verband hou met perseptueel-motoriese ontwikkeling getoon. Onvoldoende opleiding is by 80% van die respondente geïdentifiseer, wat tot die leemte in die onderwysers se kennis kon bydrae. Verder het dié onderwysers nie oor die voldoende kennis beskik oor die volle omvang van die Kurrikulum-

en Assesseringsbeleidsverklaring nie en 'n groot persentasie was onseker oor hoe om kurrikulumvoorskrifte effektief te implementeer.

Die verband tussen sekere biografiese veranderlikes en die graad R-onderwyser se houding teenoor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders is vir doelstelling 3 bepaal. 'n Kwantitatiewe navorsingmetode is gevolg waar graad R-onderwysers ($n = 25$) wat volgens beskikbaarheid geselekteer is, 'n selfontwikkelde vraelys voltooi het, waar die hoeveelheid tyd wat aan verskillende vakke bestee word, aangedui is. Resultate is statisties geanaliseer deur gebruik te maak van beskrywende statistiek sowel as Spearman se rangorde-korrelasie om te bepaal of daar 'n verband bestaan tussen die onderwysers se houding, soos gemeet aan die hoeveelheid tyd wat aan die onderrig van die verskillende vakke in graad R bestee is, die ouderdom en ondervinding van die onderwysers, die aantal leerders in die klas en die sosio-ekonomiese omstandighede van leerders in die klas. Tweerigting-frekwensietabelle is verder gebruik om Chi-kwadraattoetse en *Cramer's V* wat die sterkte van die verband tussen ras, taal van onderrig en die vrae wat verband hou met houding te bepaal. 'n Beduidende verband is gevind tussen ouderdom en ondervinding van die respondente en die hoeveelheid leerders in die klas, die sosio-ekonomiese omgewing en die tyd wat aan onderrig van vakke bestee word. Hierdie aspekte kan moontlik bydra tot die onderwysers se houding ten opsigte van die onderrig van Lewensvaardighede, wat perseptueel-motoriese ontwikkeling insluit. Indien dié aspekte aangespreek kan word deur intervensie en indiensopleiding, kan die onderwyser se houding teenoor die onderrig van Lewensvaardighede moontlik verander, wat sal bydra tot groter klem op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede.

Doelstelling 4 het die impak van die gebruik van toepaslike leer- en onderrigsteunmateriaal op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede met die fokus op groot- en klein (fyn) motoriese vaardighede by die graad R-skole bepaal. Om die doelstelling te bereik is leerders van twee skole binne dieselfde sosio-ekonomiese omstandighede se skoolgereedheid tydens 'n voortoets bepaal. 'n Gekombineerde navorsingsmetode met 'n tweegroep-voortoets-natoets-ontwerp is gevolg. Leerders van twee graad R-skole (kwintiel 1) met 'n gemiddelde ouderdom van 5,2 ($\pm 0,5$) jaar in die Potchefstroomdistrik is met 'n gerieflikheidsteekproef geselekteer. 'n Perseptueel-motoriese intervensie, wat gefokus het op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede is deur middel van onderwyser-ondersteuning en die skep van 'n effektiewe leeromgewing, vanaf Februarie tot November (nege maande) by die eksperimentele skool ($n = 25$) uitgevoer, terwyl geen addisionele hulpverlening in die kontroleskool ($n = 30$) plaasgevind het nie. Die kwantitatiewe resultate is

ontleed deur middel van 'n afhanklike- en onafhanklike t-toets en 'n ANCOVA is gebruik om verskille tussen en binne die skole te bepaal. Die kwalitatiewe navorsing is deur middel van 'n multi-metode-benadering met die fokus op foto-analise en beskrywende inligting geanaliseer. Voor intervensie was geen van die leerders in die twee skole skoolgereed nie. Na die intervensie was die aangepaste gemiddeldes wat behaal is in die natoets vir klein- en grootspier-koördinasie by die eksperimentele skool prakties betekenisvol beter as dié van die kontroleskool. In die eksperimentele skool was 17 uit 20 leerders na die intervensie skoolgereed, terwyl daar uit die kontroleskool slegs 8 uit 28 leerders skoolgereed was. Die resultate dui daarop dat perseptueel-motoriese vaardighede van leerders vanuit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing met effektiewe LOSM gestimuleer kan word om hul skoolgereedheid te verbeter. Vroeë intervensie in die vorm van onderwyser-ondersteuning en opgradering van die leeromgewing wat fokus op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede in graad R, kan moontlik agterstande in die verband aanspreek en sodoende bydra tot die verbetering van skoolgereedheid.

Op grond van bogenoemde resultate kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat die graad R-leerder in gedepriveerde omgewings se perseptueel-motoriese ontwikkeling wel deur verskeie faktore negatief beïnvloed kan word. Van hierdie faktore is onder meer die onderwyser se houding, leemte in kennis, onvoldoende opleiding en beskikbaarheid van leer- en onderrigsteunmateriaal. Daar word gevolglik aanbeveel dat leerders wat in lae sosio-ekonomiese omgewings grootword aan 'n vroeë intervensie, wat fokus op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede en effektiewe LOSM, blootgestel moet word. Daarbenewens behoort onderwysers se leemte in kennis oor perseptueel-motoriese vaardighede asook hul houding oor die belangrikheid van perseptueel-motoriese vaardighede aangespreek te word deur onder andere indiensopleidingsprogramme. Die belang van die aanstelling van goed opgeleide onderwysers, gerig op vroeë kinderontwikkeling behoort ook by die Departement van Basiese Onderwys aandag te geniet. Sodoende kan dié leerders se agterstande tydig oorkom word en hul skoolgereedheid verbeter word.

Sleutelwoorde: houding, graad R-onderwysers, perseptueel-motoriese vaardighede, skoolgereedheid, kennis en opleiding, intervensie, sosio-ekonomiese omgewing, leer- en onderrigsteunmateriaal, speel, intervensie, foto-analise.

SUMMARY

The contribution of learning and teaching support material, teachers and the environment towards the perceptual-motor preparation of grade R-learners

The development of perceptual-motor skills is crucial to ensure school success in grade 1. Aspects such as the teacher's attitude, knowledge, and use of learning and teaching support material (LTSM) can greatly influence such development of perceptual-motor skills. In order to ensure success in grade 1, the learner should be school-ready and school-mature. School-readiness and school-maturity are influenced by external factors such as socioeconomic circumstances, society, community, culture, the school, the teacher, available LTSM, parents, as well as family structures.

This thesis attempted in the first place to establish the effect of a learning support intervention on school readiness based on perceptual-motor skills of grade R learners in deprived environments. Secondly, it determined whether shortcomings or lacunae in the knowledge of grade R-teachers about perceptual-motor skills could influence the school-maturity of grade R-learners. The third aim was to establish the relationship between particular biographical variables and the grade R teacher's attitude towards the development of perceptual-motor skills of grade R-learners. In the fourth place, the impact of utilising appropriate LTSM on the development of perceptual-motor skills of grade R-learners was determined, focusing on gross and small motor skills.

In order to analyse the first aim, this thesis attempted to establish the effect of a learning support intervention on the school readiness based on the perceptual-motor skills of grade R-learners from deprived environments. A learner support intervention was compiled, focusing on the development of perceptual-motor skills of grade R-learners from lower socioeconomic environments. A quantitative research method was applied, with a three-group, pre-test post-test design. The population for this aim comprised three grade R schools, selected by convenient sampling. Two quintile 1 schools, a control school ($n = 30$), an experimental school ($n = 25$), as well as one quintile 3 school ($n = 22$) were selected. A perceptual-motor intervention was implemented within the experimental school (school E) over a period of nine months, by providing support to the teachers and upgrading the learning environment of the learners. Learners were tested before and after intervention by

means of a school-readiness test. Results were analysed by means of ANOVA, ANCOVA and dependent t-tests in order to determine differences between and within groups. A significant relationship between school-readiness and perceptual-motor development was found where factors such as the community, minimum teaching support material and shortcomings in the knowledge of teachers played a role. From the pre-test up to the post-test the percentage of school readiness was as follows: control school 1 (32% - 56%), control school 2 (58% - 70%), experimental school (34% - 66%). A Larger improvement in school readiness can be observed in the experimental school. Results indicated that perceptual-motor intervention can indeed assist learners from lower socioeconomic environments to overcome aspects such as lack of LTSM, shortcomings in teachers' knowledge and in their attitude.

The second aim investigated the relationship between shortcomings in the knowledge of grade R teachers ($n = 25$) about perceptual-motor development and the measure of perceptual-motor development in grade R-learners. A combined research method was used for this, from a post-positivistic paradigm, and it was executed within a phenomenological-interpretivistic perspective. Self-compiled questionnaires, comprising closed and open-ended questions, were used as measuring instrument to establish the knowledge of twenty-five ($n = 25$) grade R-teachers pertaining to the development of perceptual-motor skills of learners in the Potchefstroom district. The questionnaire consisted of the following components: completion of biographical information, ten questions where the teachers' knowledge pertaining to perceptual motor skills was determined, sixteen questions where a scenarios with a photo and description were outlined and the teacher had to link the correct perceptual-motor skill and eight questions where the teachers' knowledge pertaining to the development of perceptual-motor skills in grade R could be determine. Information yielded by the questionnaires was analysed by means of Atlas.tiTM and statistical analysis. Internal item correlation was used and, based on the statistical analysis, a Cronbach Alpha with a value of 0,74 was established. The results indicated shortcomings in the knowledge of the grade R-teachers regarding aspects related to the development of perceptual-motor skills. Inadequate training was identified in 80% of the respondents; which could have contributed to the lacunae in their knowledge. Additionally, teachers did not possess sufficient knowledge of the Curriculum and Assessment Policy Statement and a large percentage of the teacher were uncertain as to how to implement it effectively.

The attitude of the grade R-teachers to the development of perceptual-motor skills was established as part of the third aim. A quantitative research method was applied during

which an availability selected sample of grade R-teachers ($n = 25$) completed a self-developed questionnaire, indicating the amount of time devoted to the various subjects. Results were statistically analysed, using descriptive statistics as well as Spearman's rank order correlation, in order to establish whether a relationship existed between the teachers' attitude, as measured by the time spent teaching the various subjects in grade R, the age and experience of teachers, the number of learners in the class, and the socioeconomic circumstances of learners in the class. Two-way frequency tables were used with Chi square tests and Cramer's V to establish the strength of the relationship between race, medium of instruction and questions related to attitude. A significant relationship was established between age, the experience of respondents, the number of learners in the class, the socioeconomic environment and the time devoted to subjects, which might contribute to teachers' attitude to teaching Life Skills which includes perceptual-motor development. Addressing these aspects through intervention and in-service training could change the teachers' attitude to the teaching of Life Skills, which would in turn contribute towards a stronger emphasis on the development of perceptual-motor skills in class.

For aim number four, which investigated the impact of using appropriate LTSM on the development of perceptual-motor skills within the grade R schools, the school-readiness of learners from two schools of similar socioeconomic environments was determined during a pre-test. A combined research method with a two-group, pre-test post-test design was followed. Learners from two grade R schools (quintile 1) in the Potchefstroom district, with an average age of 5,2 ($\pm 0,5$) years, were selected by means of convenient sampling. A perceptual-motor intervention focusing on the development of perceptual-motor skills through teacher support and the creation of an effective learning environment, was executed within the experimental school ($n = 25$) from February to November (nine months), while no intervention took place within the control school ($n = 30$). The quantitative results were analysed by means of dependent and independent t-tests, and an ANCOVA was used to determine differences within and between the schools. The qualitative research was analysed using a multi-method approach, focusing on photo analysis and descriptive information. Before intervention, none of the children in the two schools were school-ready. After the intervention, the adapted averages of the post-test for small and gross motor coordination within the experimental school were significantly better than those of the control school. In the experimental school, 17 of the 20 learners were school-ready after the intervention, while in the control school only 8 of the 28 learners were school-ready. The results indicate that perceptual-motor skills of learners from a lower socioeconomic environment with ineffective LTSM can be stimulated to improve their school-readiness.

Lack of effective LTSM can negatively influence the perceptual-motor skills of learners from a lower socioeconomic environment. Early intervention pertaining to teacher support and upgrading the environment, focusing on the development of perceptual-motor skills in grade R, could possibly overcome this disadvantage and thus contribute towards improving school-readiness.

Based on the above results, it can be concluded that the grade R learner's perceptual-motor development may well be influenced by various factors. These include the teacher's attitude, shortcomings or lacunae in the knowledge of the teacher, inadequate training and available LTSM. It is therefore recommended that learners growing up in lower socioeconomic environments be exposed to early intervention, focusing on the development of their perceptual-motor skills and effective LTSM. In this way learners' disadvantages could be overcome and their school-readiness improved.

In addition, teachers' lack of knowledge about perceptual-motor skills and their attitude regarding the importance of perceptual-motor skills should be addressed. The Department of Basic Education should pay attention to the importance of appointing well-trained teacher, who focus on early childhood development. In this way learners' disadvantages could be overcome and their school-readiness improved.

Key words: attitude, grade R-teachers, perceptual-motor skills, school-readiness, knowledge and training, socioeconomic environment, learning and teaching support material, play, intervention, photo analysis.

LYS VAN AFKORTINGS / LIST OF ABBREVIATIONS

ANA	<i>Annual National Assessments</i>
ANCOVA	Kovariansie-analise
ANOVA	Variansie-analise
ARAPBS	<i>Academic Development Centre – Research and publication book series</i>
AJEC	<i>Australasian Journal of Early Childhood</i>
DBO	Departement van Basiese Onderwys
ECD	<i>Early childhood development</i>
FASRek	Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie
KABV	Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring
LOLT	<i>Language of learning and teaching</i>
LOSM	Leer- en onderrigsteunmateriaal
LTSM	<i>Learning and teaching support material</i>
NEEDU	<i>National Education Evaluation and Development Unit</i>
NWU	Noordwes-Universiteit / <i>North-West University</i>
PASRec	<i>Physical activity, Sport and Recreation</i>
RGN	Raad van Geesteswetenskappe
SAJCE	<i>South African Journal of Childhood Education</i>
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
UNESCO	<i>United Nations Decade of Education for Sustainable Development</i>
VKO	Vroeë kinderontwikkeling

INHOUDSOPGAWE

AANDEEL VAN OUTEURS	i
BEDANKINGS	ii
OPSOMMING	iv
SUMMARY	viii
LYS VAN AFKORTINGS / LIST OF ABBREVIATIONS.....	xii
LYS VAN TABELLE	xix
LYS VAN FIGURE	xx

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN HIPOTEESES VAN DIE STUDIE.....	2
1.1 INLEIDING	2
1.2 PROBLEEMSTELLING	2
1.3 DOELSTELLINGS.....	8
1.4 HIPOTEESES.....	8
1.5 STRUKTUUR VAN DIE PROEFSKRIF.....	9
1.6 BIBLIOGRAFIE	12

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG: BYDRAES VAN LEER- EN ONDERRIGSTEUNMATERIAAL, ONDERWYSERS EN DIE OMGEWING TOT DIE PERSEPTUEEL-MOTORIESE GEREEDMAKING VAN GRAAD R-LEERDERS	17
2.1 INLEIDING	17
2.2 BEGRIPSVERKLARINGE	18
2.2.1 Skoolgereedheid.....	18
2.2.2 Skoolrypheid.....	18
2.2.3 Skoolsukses	19
2.2.4 Perseptueel-motoriese vaardighede/vermoëns.....	19

2.2.5	Proprioepsie	20
2.2.6	Leer- en onderrigsteunmateriaal.....	20
2.2.7	Grondslagfase en graad R.....	21
2.2.8	Kwintiel.....	21
2.2.9	Intervensieprogram.....	22
2.3	DIE PERSEPTUEEL-MOTORIESE PROSES	22
2.4	PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE	24
2.4.1	Grootmotoriese- en fyn- of kleinmotoriese vaardighede.....	24
2.4.2	Proprioepsie	25
2.5	DIE BELANGRIKHEID VAN DIE ONTWIKKELING VAN PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE	33
2.6	DEPARTEMENTELE VEREISTES TEN OPSIGTE VAN PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEIDSONTWIKKELING	35
2.7	'n BIO-SOSIAAL-EKOLOGIESE PERSPEKTIEF OP FAKTORE WAT VERBAND HOU MET DIE ONTWIKKELING VAN PERSEPTUEEL- MOTORIESE VAARDIGHEDE	36
2.7.1	Kronosisteem	39
2.7.2	Makrosisteem	39
2.7.2.1	Onderwys	40
2.7.2.2	Sosio-ekonomiese omstandighede, samelewing, gemeenskap en omgewing.....	43
2.7.2.3	Kultuur.....	46
2.7.3	Eksosisteem	48
2.7.3.1	Die skool	49
2.7.3.2	Onderwysers	50
2.7.3.3	Leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM)	53
2.7.4	Mesosisteem	55
2.7.5	Mikrosisteem	58

2.7.5.1	Samevattend: Die leerder as individu binne die Bio-sosiaal-ekologiese model	58
2.7.5.2	Skoolrypheid en skoolgereedheid	59
2.7.5.3	Ouderdom	61
2.7.5.4	Geslag	62
2.8	SAMEVATTING	62
2.9	BIBLIOGRAFIE	65

HOOFSTUK 3 – ARTIKEL 1

	DIE EFFEK VAN 'N LEERONDERSTEUNINGINTERVENSIE OP SKOOLGEREEDHEID GEBASEER OP PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE VAN GRAAD R-LEERDERS IN GEDEPRIVEERDE OMGEWINGS	76
	OPSOMMING	78
3.1	INLEIDING	79
3.2	METODE	82
3.2.1	Navorsingsontwerp	82
3.2.2	Populasie	82
3.2.3	Meetinstrument: Skoolgereedheidstoets (Le Roux, 1995; 2010).....	84
3.2.4	Betroubaarheid	87
3.2.5	Intervensie	87
3.2.6	Statistiese analise.....	88
3.2.7	Etiek	89
3.3	RESULTATE	89
3.4	BESPREKING	93
3.5	AANBEVELINGS	95
3.6	SAMEVATTING	96
3.7	BIBLIOGRAFIE	97

HOOFSTUK 4 – ARTIKEL 2

LEEMTES IN GRAAD R-ONDERWYSERS SE KENNIS VAN PERSEPTUEEL- MOTORIESE VAARDIGHEDE WAT SKOOLGEREEDHEID KAN BEÏNVLOED..... 103

OPSOMMING	105
4.1	INLEIDING	106
4.2	PROBLEEMSTELLING	106
4.3	NAVORSINGSORIËNTASIE	107
4.4	KONSEPTUELE EN TEORETIESE RAAMWERK.....	108
4.5	EMPIRIESE ONDERSOEK	110
4.5.1	Doel van die navorsing	110
4.5.2	Navorsingsontwerp.....	110
4.5.3	Navorsingstrategie.....	111
4.5.4	Metode van navorsing	111
4.5.4.1	Navorsingsinstrument.....	111
4.5.4.2	Populasie en steekproef	112
4.5.4.3	Etiese aspekte	112
4.5.4.4	Geldigheid en betroubaarheid.....	113
4.5.4.5	Data-insameling.....	113
4.5.4.6	Dataverwerkingsprosedures	113
4.6	RESULTATE	114
4.7	BESPREKING	119
4.8	AANBEVELINGS.....	122
4.9	SAMEVATTING.....	122
4.10	BIBLIOGRAFIE	123

HOOFSTUK 5 – ARTIKEL 3

DIE VERBAND TUSSEN GESELEKTEERDE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES EN GRAAD R-ONDERWYSERS SE HOUDING TEENOR DIE PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE VAN GRAAD R-LEERDERS		129
OPSOMMING	131
5.1	INLEIDING	132
5.2	METODE	138
5.2.1	Navorsingsontwerp	138
5.2.2	Populasie	139
5.2.3	Meetinstrument	139
5.2.4	Betroubaarheid	140
5.2.5	Etiek	140
5.2.6	Statistiese analise	141
5.3	RESULTATE	141
5.4	BESPREKING	144
5.5	LEEMTES EN AANBEVELINGS	147
5.6	SAMEVATTING	148
5.7	BIBLIOGRAFIE	149

HOOFSTUK 6 – ARTIKEL 4

DIE IMPAK VAN DIE GEBRUIK VAN TOEPASLIKE LEER- EN ONDERRIGSTEUNMATERIAAL OP DIE ONTWIKKELING VAN GRAAD R-LEERDERS SE PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE MET DIE FOKUS OP GROOT- EN KLEIN- (FYN) MOTORIESE VAARDIGHEDE		153
OPSOMMING	155
6.1	INLEIDING	156
6.2	METODE	160
6.2.1	Navorsingsontwerp	160

6.2.2	Populasie	161
6.2.3	Intervensie.....	162
6.2.4	Meetinstrument.....	163
6.2.5	Betroubaarheid	165
6.2.6	Statistiese analise.....	165
6.2.7	Etiek	166
6.3	RESULTATE	166
6.4	BESPREKING	174
6.5	AANBEVELINGS EN SAMEVATTING.....	176
6.6	BIBLIOGRAFIE	179

HOOFSTUK 7

	SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	196
7.1	DOEL EN UITEENSETTING VAN DIE NAVORSING	196
7.2	GEVOLGTREKKINGS.....	201
7.2.1	Gevolgtrekking 1.....	202
7.2.2	Gevolgtrekking 2.....	202
7.2.3	Gevolgtrekking 3.....	202
7.2.4	Gevolgtrekking 4.....	203
7.3	AANBEVELINGS.....	203

LYS VAN TABELLE

TABEL 2.1	Statistieke van die aantal leerders binne skole in die verskillende provinsies in Suid-Afrika (South Africa. Department of Education, 2011a:13, 53)	42
TABEL 3.1	Beskrywende eienskappe van die toetsgroep wanneer die effek van die intervensie bepaal word	84
TABEL 3.2	Vergelyking van die inhoud van die Le Roux-skoolgereedheidstoets wat vir die voortoets en natoets gebruik is	86
TABEL 3.3	Voortoetsresultate met betrekking tot skoolgereedheid in die drie groepe	90
TABEL 3.4	Toenames vanaf die voortoets tot die natoets	91
TABEL 3.5	Natoetsresultate, gekorrigeer vir voortoets-resultate	93
TABEL 4.1	Beskrywende resultate van vraelys B3, gebaseer op scenario's	116
TABEL 5.1	Tydsbesteding aan vakke in graad R	142
TABEL 5.2	Spearman-rangordekorrelasie – Vergelyking met ordinale biografiese inligting en die tyd wat per vak bestee word	143
TABEL 5.3	<i>Cramer se V</i> – Die verband tussen ras en taal van leerders wat oorwegend die klas bywoon en die tyd wat die onderwyser aan vakke bestee	144
TABEL 6.1	Voortoetsresultate met betrekking tot persentasie skoolgereedheid in die twee groepe	167
TABEL 6.2	Toenames en afnames vanaf die voortoets tot die natoets	168
TABEL 6.3	Natoetsresultate, gekorrigeer vir voortoetsresultate	169

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2.1	Die perseptueel-motoriese proses soos aangepas uit Gallahue en Cleland Donnelly (2003:113).....	23
FIGUUR 2.2	Komponente van perseptueel-motoriese vaardighede	25
FIGUUR 2.3	Uiteensetting van die onderbou van proprioepsie	26
FIGUUR 2.4	Perseptueel-motoriese vaardighede.....	29
FIGUUR 2.5	Die Bio-sosiaal-ekologiese sisteem	37
FIGUUR 2.6	Verskillende subsisteme se interaksie vanuit 'n Bio-sosiaal-ekologiese perspektief.....	38
FIGUUR 2.7	Persentasie van 5-jarige kinders (graad R) wat onderriginstellings in Suid-Afrika bygewoon het (South Africa. Department of Basic Education, 2011c:16)	43
FIGUUR 2.8	Heupdisplasie by babas wat op die rug gedra word (Pande, 2012:1)	48
FIGUUR 2.9	Skoolrypheid	59
FIGUUR 2.10	Skoolgereedheid (Woodfield, 2004:4)	61
FIGUUR 6.1	Foto stelle 1 – 5 wat verskillende kontekste in die kontrole- en die eksperimentele skool uitbeeld	172-173



HOOFSTUK 1



**Probleemstelling, doelstellingen
en hipoteses van die studie**

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN HIPOTEESES VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Die kind se ontwikkelingsydperk wat strek van 0 tot 6 jaar, wat graad R insluit, behoort in gedagte gehou te word tydens die beplanning van onderrig en leer in die Grondslagfase (Hendrick & Weissman, 2011:32; Morrison, 2011:70). Tydens hierdie ontwikkelings stadium ontwikkel die graad R-leerder belangrike vaardighede wat bemeester moet word en wat dien as voorvereiste vaardighede vir die bemeestering van graad 1. Ten einde graad 1 suksesvol te bemeester, behoort daar tydens die ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder (graad R – graad 3) gefokus te word op alle perseptueel-motoriese vaardighede, groot- en fynmotoriese vaardighede, asook sensoriese vaardighede, wat proprioepsie¹ en visuele, ouditiewe, gevoel, reuk- en smaakpersepsie insluit (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12). Hierdie vaardighede is belangrik om suksesvolle formele leer binne graad 1 te verseker (Fontaine, Torre & Grafwallner, 2006:100; Meier & Marais, 2007:189; Van Zyl & Van Zyl, 2011:11). Suksesvolle leer verwys na die progressie van die leerder binne die formele leersituasie en sluit alle aspekte in wat verband hou met skoolsukses (Van Zyl & Van Zyl, 2011:11). Skoolsukses word verder beïnvloed deur die leerder se skoolgereedheid en skoolrypheid (Van Zyl & Van Zyl, 2011:11).

1.2 PROBLEEMSTELLING

Skoolgereedheid is 'n omvattende begrip wat skoolrypheid, emosionele ryphed, kognitiewe ryphed, morele ryphed en sosiale ryphed insluit (Loubser, 2010:45). Terwyl skoolrypheid nie verhaas kan word nie, kan skoolgereedheid aangehelp word deur oefening en die beoefening van perseptueel-motoriese vaardighede, verbreding van die leerder se ervaring en belewenisse, asook om leerders te leer om hul sintuie so doeltreffend moontlik te gebruik (Grové, 1982:18; Loubser, 2010:45). Die leerder word nie vanself skoolgereed nie, maar

¹ Proprioepsie word beskryf as die bewustheid wat geskep word van liggaam-segmentposisies en oriëntasie.

moet daartoe opgevoed word (Kapp, 2011:60; Morrison, 2011:302; Woodfield, 2004:4), gevolglik speel die onderwyser en die geleentheid wat in hierdie tydperk vir leerders geskep word, 'n deurslaggewende rol hierin.

Die graad R-leerder se perseptueel-motoriese vaardighede moet deeglik ontwikkel word om skool sukses te verseker (South Africa. Department of Basic Education, 2011a:11). Perseptueel-motoriese vaardighede verwys na die proses van herkenning en interpretering van sensoriese inligting vanuit een of meer omgewings wat vir die leerder bekend is, of die vermoë van die brein om deur middel van die sintuie kontak met die buitewêreld te maak, en om dan betekenis aan die sensoriese stimuli te gee (Kapp, 2011:60). Die leerder se oog sien byvoorbeeld 'n voorwerp, maar die brein herken die voorwerp en gee betekenis daaraan (Kapp, 2011:387; South Africa. Department of Basic Education, 2011a:11). Onvoldoende perseptueel-motoriese vaardighede kan gevolglik die leerder se sosiale en emosionele ontwikkeling belemmer (Kapp, 2011:388). Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede vorm verder 'n integrale deel van die holistiese ontwikkeling van die leerder, en is belangrik in die vaslegging van alle toekomstige ontwikkeling en leer (Kapp, 2011:388). Onderontwikkelde perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders dra by tot 'n onvermoë om te presteer en veroorsaak disfunksionering binne die formele leerkonteks (Erasmus, 2011:49; Van Zyl & Van Zyl, 2011:11). Hierdie stelling word ondersteun deur navorsing wat bewys dat, indien 'n leerder nie skoolgereed is nie, die leerder nie sukses tydens formele onderrig sal behaal nie en 'n agterstand kan ontwikkel (Biersteker, 2010:15; Van Zyl, 2011:85). Moontlike agterstande by die graad R-leerder kan egter voorkom word indien die onderwyser perseptueel-motoriese vaardighede gedurende die leerder se graad R-jaar toereikend ontwikkel (Sherry & Draper, 2013:1295). Perseptueel-motoriese vaardighede waaraan aandag geskenk moet word tydens die graad R-leerder se algehele ontwikkeling, sluit onder andere motoriese vaardighede in asook auditiewe, haptiese en visuele persepsie (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12). Verder moet daar aandag geskenk word aan proprioepsie asook reuk- en smaakpersepsie. Daar word onderskei tussen twee tipes motoriese vaardighede, naamlik grootmotoriese en fyn- of kleinmotoriese vaardighede wat in die tydperk aangespreek moet word (Grové, 1982:29, 56; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10).

Die ontwikkeling van grootmotoriese vaardighede dui op die samewerking van die grootspiere van die liggaam en sluit die verbetering van die volgende perseptueel-motoriese vaardighede in: liggaamsbeeld en postuurkontrole, lateraliteit, dominansie, ruimtelike

persepsie, middellynkrusing en balans (Grové, 1982:37; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12,13).

Fyn- of kleinmotoriese vaardighede kan omskryf word as die samewerking van die kleinspiere van die liggaam en sluit onder meer die volgende perseptueel-motoriese vaardighede in: hand-oog-koördinasie, oog-voet-koördinasie, en hand-oog-voet-koördinasie (Grové, 1982:56; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12). Hierdie vaardigheid is noodsaaklik vir die uitvoer van bewegings wat die kleinspiere van die hande en voete vereis soos balans, die optel van voorwerpe, hantering van 'n potlood en vasmaak van knope (Essa, 2014:250).

Die algehele ontwikkeling van die graad R-leerder word beïnvloed deur die sosio-ekonomiese omgewing waarbinne die leerder grootword. Navorsing gedoen deur Labuschagne (2005:57) toon dat minderbevoorregte leerders wat in swak sosio-ekonomiese omgewings grootword, ontwikkelingsagterstande toon ten opsigte van die uitvoer van perseptueel-motoriese take; hierdie siening word ook gesteun deur navorsers soos Erasmus (2011:50) en Sherry en Draper (2013:1304). Die argument, dat goeie onderrig onder 'n boom kan plaasvind, word weerspreek deur navorsing wat gedoen is deur Westraad (2011:6). Dié navorser het bewys dat leerders uit swak sosio-ekonomiese omstandighede 'n hoër persentasie van herhaling van 'n skooljaar toon, met minder gereelde skoolbywoning. Volgens die ekosistemiese teorie van Bronfenbrenner word dié leerders se holistiese ontwikkeling beïnvloed deur hul sosiale, fisieke, kognitiewe en emosionele ontwikkeling (Boethel, 2004:14; Brewer, 2007:13; Bronfenbrenner, 1981:158; Engelbrecht & Green, 2005:7). Boethel (2004:13) dui aan dat die sosio-ekonomiese status, die kind se gesondheid, die huislike en gemeenskapsomgewing en die skoolprogram wat gevolg word, faktore is wat die holistiese ontwikkeling van die kind moontlik kan beïnvloed.

Binne die konteks van fisieke ontwikkeling fokus liggaamlike opvoeding op waarneming en bewegingsontwikkeling, wat aspekte soos perseptueel-motoriese ontwikkeling, ritme, koördinasie, balans, ruimtelike oriëntasie, lateraliteit, sport en speletjies insluit (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12,13). In graad R val die fokus van alle leer op speletjies en op leer deur te speel (Annandale, 2010:2; Hammond, 2011:1). Die “speel-aktiwiteite” vorm die basis vir die latere beoefening van sport (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10). Die graad R-leerder kan nie vir die volle duur van 'n oggend passief op 'n stoel, agter 'n tafel deurbring en slegs formeel leer nie (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10). Gemaklike groot oop ruimtes, ruimtes met komberse en

kussings, asook werksruimtes met stoele en tafels waar die leerder kan speel, informeel werk en vrylik kan rondbeweeg, is noodsaaklik (Erasmus, 2011:56; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10). Deur vryspelaktiwiteite ontwikkel perseptuele vaardighede, motoriese vaardighede en skeppende kuns – alles spelenderwyse. Dié liggaamlike vaardighede wat gedurende vryspel aangeleer en ingeoefen word, ondersteun die areas van perseptueel-motoriese vaardighede (Erasmus, 2011:50). Vryspel kan binnenshuis en buitemuurs plaasvind waar leerders byvoorbeeld 'n huisie van komberse bou en daarin speel (Britz-Crecelius, 1986:9; Davin & Van Staden, 2005:14; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:11).

Die Departement van Basiese Onderwys (2011:14) erken die noodsaaklikheid van perseptueel-motoriese vaardigheidsontwikkeling wat deel vorm van liggaamsopvoeding in die vak Lewensvaardighede, deurdat daar vanaf 2012 binne die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) 'n spesifieke tydgleuf van twee ure per week ingeruim is vir Liggaamsopvoeding (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:14). Met die insluiting van perseptueel-motoriese vaardighede as deel van die KABV word daar gepoog om hierdie vaardighede by leerders te ontwikkel. Hierdie vaardighede kan op betekenisvolle maniere toegepas word om leerders in staat te stel om suksesvol te presteer (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:36). Lotz *et al.* (2009:63) asook Sherry en Draper (2013:1306) dui in dié verband aan dat perseptueel-motoriese integrasie, wat persepsie insluit, met voldoende stimulasie, remediëring en opvoedkundige intervensie effektief in die vroeë skooljare kan verbeter.

Dit kom egter voor of graad R-onderwysers nie oor toereikende kennis en vaardighede beskik om die perseptueel-motoriese vaardighede van die graad R-leerder te ontwikkel nie (Erasmus, 2011:49; Westraad, 2011:6). Die studies van Erasmus (2011:49) en van Samuels (2010:8) dui verder aan dat nie alle onderwysers wat vir graad R skoolhou, oor die nodige opleiding beskik om suksesvolle leer toe te pas nie. Navorsing gedoen deur Steyn en Hartell (2011:30) bevestig verder dat daar 'n tekort is aan opgeleide onderwysers in die vroeë kinderontwikkelingsfase (VKO) – dit wil sê, in die eerste en uiters belangrike jare van die kind se skoolloopbaan. Rossi en Stuart (2007:151) en Erasmus (2011:49) rapporteer dat leerders wat onderrig word deur sodanig ongekwalifiseerde onderwysers geen of baie min stimulasie ontvang. Rossi en Stuart (2007:151) beveel aan dat alle graad R-leerders blootgestel moet word aan kwaliteit-onderrig wat aangebied moet word deur gekwalifiseerde onderwysers (Drew, 2010:20). Leerders wat onderrig ontvang van opgeleide personeel sal beter toegerus word vir die akademiese, sosiale en emosionele uitdagings binne die skoolomgewing

(Fontaine *et al.*, 2006:101). Volgens Fontaine behaal opgeleide onderwysers beter resultate met leerders weens hul kennis om die kurrikulum, aktiwiteite en leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) in die skool te implementeer (Fontaine *et al.*, 2006:101). Die onvermoë om LOSM suksesvol te gebruik om perseptueel-motoriese vaardighede te ontwikkel, kan moontlik ook bydra tot 'n leerder se agterstand om te presteer (Biersteker, 2010:12). Hierdie tekortkoming kan moontlik ook toegeskryf word aan onderwysers se wanbegrip in terme van die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede as voorvereiste vir formele leer.

Enkele studies is reeds uitgevoer om die graad R-leerder se kans vir skoolsukses te verbeter (Pianta & Stuhlman, 2004:138; Sherry & Draper, 2013:1293; Van Zyl & Van Zyl, 2011:11). Dit sluit studies in wat die omvang van probleme by hierdie leerders bepaal het asook intervensieprogramme ter verbetering van agterstande wat aangedui is (Anderson *et al.*, 2003:32; Erasmus, 2012:50). Erasmus (2012:50) het die effek van 'n perseptueel-motoriese ontwikkelingsprogram by graad R-leerders getoets, maar die doel was nie om die onderwyser te bemagtig met kennis nie; dit was eerder om die kinders se perseptueel-motoriese vaardighede te verbeter. 'n Verdere studie sluit die verbetering van lees- en wiskundige vaardighede in (Ramey & Ramey, 2007:471). Geen van die genoemde studies was egter daarop gerig om die graad R-onderwyser te bemagtig met meer kennis aangaande die gebruik van LOSM, die opgradering van die leeromgewing en om die perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders te verbeter nie. Die groot diversiteit van leerders wat huidig in Suid-Afrikaanse omgewings grootword en nie toereikende stimuli ontvang nie, word dikwels blootgestel aan ongekwalifiseerde onderwysers met min of geen kennis van perseptueel-motoriese vaardighede; dit beteken dat meer kennis oor die moontlike faktore wat 'n rol speel in die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede, dringend ingewin moet word, met die fokus op die moontlike verbetering daarvan.

Die vrae of die gebruik van toereikende onderrigsteunmateriaal die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan beïnvloed en of die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders as voorvereiste vir suksesvolle leer kan dien, is navorsingsvraagstukke wat in dié verband gevolglik oplossings verg. Die navorsingsvrae wat gevolglik uit voorafgaande ontwikkel het, is:

- Wat is die effek van 'n leerondersteuningintervensie op skoolgereedheid gebaseer op perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings?
- Wat is die verband tussen leemtes in graad R-onderwysers se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede en die stand van skoolgereedheid by graad R-leerders?
- Wat is die verband tussen geselekteerde biografiese veranderlikes en graad R-onderwyseres se houding teenoor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders?
- Wat is die impak van die gebruik van toepaslike leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) op die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede met die fokus op klein- en grootmotoriese-vaardighede?

Die beantwoording van hierdie vrae sal 'n uitgebreide profiel na vore kan bring van die perseptueel-motoriese vaardighede en tekortkominge van die graad R-leerders binne verskillende skole en verskillende omgewings. Dit sal vakwetenskaplike kennis na vore bring oor die onderwysers se houding teenoor die belangrikheid van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede asook die onderwyser se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede. Die navorsing sal ook antwoorde verstrekkend betreffende die rol en effek van 'n leerondersteuningintervensie op perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in agtergeblewe omgewings. Inligting sal gegenereer word oor die mate waartoe toepaslike LOSM 'n invloed op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders kan uitoefen. Laasgenoemde sal riglyne kan verskaf aan onderwysers asook die Departement van Basiese Onderwys, met betrekking tot die effektiewe gebruik van LOSM. Die belangrikheid van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede, om sodoende die intellektuele bevoegdheid van leerders wat gereken kan word as hoërisiko-leerders vir skoolsukses, weens 'n tekort aan hulpbronne en effektiewe LOSM binne die direkte omgewing waarin hulle grootword, sal derhalwe met hierdie proefskrif en met die beantwoording van genoemde vrae aangespreek kan word.

1.3 DOELSTELLINGS

Die doelstellings van hierdie proefskrif is derhalwe soos volg:

- 1.3.1 Om die effek van 'n leerondersteuningintervensie op skoolgereedheid gebaseer op perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings te bepaal;
- 1.3.2 Om te bepaal wat die verband tussen die leemtes in graad R-onderwysers se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede en die stand van skoolgereedheid by graad R-leerders is;
- 1.3.3 Om die verband tussen geselekteerde biografiese veranderlikes en die graad R-onderwyseres se houding teenoor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders te bepaal; en
- 1.3.4 Om die impak van die gebruik van toepaslike leer- en onderrigsteunmateriaal op die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede, met die fokus op klein- en grootmotoriese vaardighede, te bepaal.

1.4 HIPOTESES

Hierdie proefskrif is op die volgende hipoteses gegrond:

- 1.4.1 Daar bestaan 'n verband tussen 'n leerondersteuningintervensie wat fokus op perseptueel-motoriese ontwikkeling en skoolgereedheid van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings;
- 1.4.2 Daar bestaan 'n verband tussen die graad R-onderwysers se kennis oor perseptueel-motoriese vaardighede en die graad R-leerders se stand van skoolgereedheid;
- 1.4.3 Daar bestaan 'n verband tussen geselekteerde biografiese veranderlikes en die graad R-onderwyser se houding teenoor die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede; en
- 1.4.4 Vroeë intervensie met die korrekte implementering van leer- en onderrigsteunmateriaal sal 'n bydrae lewer tot die verbetering van perseptueel-motoriese vaardighede wat klein- en grootmotoriese vaardighede sal stimuleer om graad R-leerders se skoolgereedheid te verbeter.

1.5 STRUKTUUR VAN DIE PROEFSKRIF

Die resultate van hierdie proefskrif word aangebied in 'n artikelformaat en die struktuur van die proefskrif sien soos volg daaruit:

Hoofstuk 1 bevat die probleemstelling, doelstellings en hipoteses van die studie. Die bronverwysings wat in die hoofstuk aangehaal word volg direk na Hoofstuk 1 en is volgens die aangepaste Harvard-voorskrifte, soos voorgeskryf deur die Noordwes-Universiteit, deur middel van *EndNote* aangebied.

Hoofstuk 2 bied 'n literatuuroorsig wat fokus op die bydrae van leer- en onderrigsteunmateriaal, onderwysers en die omgewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van graad R-leerders. Begrippe soos skoolgereedheid, skoolrypheid, skoolsukses, perseptueel-motoriese vaardighede/vermoëns, proprioepsie, leer- en onderrigsteunmateriaal, Grondslagfase, graad R, kwintiel en intervensieprogram word verklaar. Die perseptueel-motoriese proses word omskryf, waarna die belangrikheid van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede asook die Departementele vereistes bespreek word. Verder word faktore wat verband hou met die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede vanuit 'n Bio-sosiaal-ekologiese perspektief behandel. Die bronverwysings wat in die hoofstuk aangehaal word, volg direk na Hoofstuk 2 en word volgens die aangepaste Harvard-voorskrifte, soos voorgeskryf deur die Noordwes-Universiteit, aangebied en word deur middel van *EndNote* gegee.

Hoofstuk 3 word in artikelformaat aangebied met die titel: **“Die effek van ’n leerondersteuningintervensie op skoolgereedheid gebaseer op perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings”** en is aangebied vir die tydskrif *Australian Journal of Early Childhood*. Die proefskrif bevat die Afrikaanse weergawe van die navorsingsartikel en die bronverwysings volg direk na die hoofstuk. Die bronverwysings word volgens die aangepaste Harvard-voorskrifte, soos voorgeskryf deur die Noordwes-Universiteit deur middel van *EndNote* gegee. Die artikel is in Engels vertaal en dié vertaling is aangebied volgens die tydskrif se voorskrifte (vgl. Addendum G vir die voorskrifte aan outeurs). Vir tegniese doeleindes is daar enkele wysigings aan die voorskrifte van die tydskrif aangebring. Die nummering verskil en die kantlyne is nie geblok nie. Data en statistiek word met 'n desimale punt aandui, en nie 'n desimale komma nie. Die bronverwysings volg direk na die artikel.

Artikel 2 word vervat in Hoofstuk 4, met die titel: **“Leemtes in graad R-onderwysers se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede wat skoolgereedheid kan beïnvloed.”** Die proefskrif bevat die Afrikaanse weergawe van die navorsingsartikel. Die bronverwysings wat in die hoofstuk aangehaal word, volg direk na Hoofstuk 4 en word volgens die aangepaste Harvard-voorskrifte, soos voorgeskryf deur die Noordwes-Universiteit, aangebied en word deur middel van *EndNote* gegee. Hierdie artikel is in Engels vertaal en aangebied vir die *ADC Research and Publication Book Series* (ARAPBS) en is volgens die tydskrif se riglyne gefinaliseer (vgl. Addendum G vir die voorskrifte aan outeurs). Sekere wysigings soos skrifgrootte, nummering en lettergrootte by die hoofopskrifte en bykomende opskrifte wat donker gedruk is, is aangebring. Die bronverwysings volg direk na die artikel.

Hoofstuk 5 bevat die derde artikel, met die titel: **“Die verband tussen geselekteerde biografiese veranderlikes en graad R-onderwysers se houding teenoor die perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders.”** Hierdie proefskrif bevat die weergawe van die navorsingsartikel soos aangebied is vir die vaktydskrif van Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns (vgl. Addendum G vir die voorskrifte aan outeurs). Vir tegniese doeleindes is daar enkele wysigings aan die voorskrifte aangebring. Teks is getik in lettergrootte 11 en nie 12 nie, en in een en half-spasiëring en nie dubbelspasiëring nie. Die bronverwysings is volgens die verkorte Harvard-metode gedoen soos deur die tydskrif vereis, en volg direk na die artikel en word deur middel van *EndNote* gegee.

Hoofstuk 6 word in die vorm van 'n artikel aangebied met die titel: **“Die impak van die gebruik van toepaslike leer- en onderrigsteunmateriaal op die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede met die fokus op groot- en klein-(fyn-) motoriese vaardighede.”** Die proefskrif bevat die Afrikaanse weergawe van die navorsingsartikel. Die bronverwysings word volgens die aangepaste Harvard-voorskrifte, soos voorgeskryf deur die Noordwes-Universiteit deur middel van *EndNote* gegee. Hierdie artikel is in Engels vertaal en aangebied vir die vaktydskrif *South African Journal of Childhood Education* (vgl. Addendum G vir die voorskrifte aan outeurs). Vir tegniese doeleindes is daar enkele wysigings aan die voorskrifte van die tydskrif aangebring. Die artikel se teksformaat is aangebied in “Times New Roman” en nie “Arial” nie, en lettergrootte 12 en nie 11 nie, en die nummering verskil ook. Die bronverwysings volg direk na die artikel.

Hoofstuk 7 bevat die samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings van die studie.

Tydens hierdie navorsing is daar gebruik gemaak van Le Roux se gestandaardiseerde Skoolgereedheidstoets asook van die hersiene weergawe van Le Roux se gestandaardiseerde Skoolgereedheidstoets (Optima). Beide skoolgereedheidstoetse is aan kopiereg onderhewig en is gevolglik nie as 'n addendum in die proefskrif aangeheg nie.

Addendums is op die kompakte skyf (*CD*) in die proefskrif geplaas en bestaan uit die volgende:

- Addendum A: Ingeligte toestemming
- Addendum B: Inligtingsbrief en vraelys
- Addendum C: Data – tabelle en grafieke. Saamgestel uit die respondente se antwoorde soos verhaal vanuit die voltooide vraelyste
- Addendum D: Verbatim-transkripsies. Saamgestel uit die respondente se antwoorde soos verhaal vanuit die voltooide vraelyste
- Addendum E: Daaglikse beplanning en intervensie. Lesbeplanning wat as deel van die intervensie by een skool geïmplementeer is
- Addendum F: Taalversorging
- Addendum G: Voorskrifte van joernale – Riglyne aan outeurs
- Addendum H: Bewys van aanbieding van artikels vir verskillende akademiese tydskrifte

Vervolgens word in Hoofstuk 2 'n oorsigtelike bespreking gegee van die literatuurbevindinge oor die bydrae van leer- en onderrigsteunmateriaal, onderwysers en die omgewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van graad R-leerders.

1.6 BIBLIOGRAFIE

Anderson, L., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S., Fielding, E. & Normand, J. 2003. The effectiveness of early childhood development programs : A systematic review. *American Journal of preventive medicine*, 24(3):46.

Annandale, A. 2010. The importance of play. *Child psychology*, 1(3):3.

Biersteker, L. 2010. How ready are our children for grade R? Paper presented at the joint UMALUSI, CEPD and Wits seminar series held at the Wits campus, Parktown, Date of access: 16 April 2013. From <http://www.cepd.org.za>.

Boethel, M. 2004. Readiness, school, family & community connections. Date of access: 24 November 2011. From <http://www.sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf>.

Brewer, J. 2007. Introduction to early childhood education. 6th ed. Boston: Pearson. 552 p.

Britz-Crecelius, H. 1986. Children at Play - Preparation for Life. Vermont: Inner Traditions International. 123 p.

Bronfenbrenner, U. 1981. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 319 p.

Davin, R. & Van Staden, C. 2005. The reception year. Learning through play. Cape Town: Heinemann. 307 p.

Drew, S. 2010. Will grade R really improve South African education? Paper presented at the joint UMALUSI, CEPD and Wits seminar series held at the Wits campus, Parktown, Date of access: 16 April 2013. From <http://www.cepd.org.za>

Engelbrecht, P. & Green, L. 2005. Promoting learner development. Pretoria: Van Schaik. 294 p.

Erasmus, M. 2011. Deficiencies within the education system with regard to perceptual-motor learning preparation of grade R-learners. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):63.

Erasmus, M. 2012. Riglyne vir 'n perseptueel-motoriese intervensie-program om die skoolgereedheid van graad R-leerders te bevorder. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD). 242 p.

Essa, E. 2014. Introduction to early childhood education. Wadsworth: Cengage learning. 507 p.

Fontaine, N.S., Torre, D.L. & Grafwallner, R. 2006. Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk. *Early Child Development and Care*, 176(1):109.

Grové, M. 1982. Volgende jaar skool toe. Kaapstad: HAUM. 139 p.

Hammond, K. 2011. What is observational drawing? Date of access: 09 September 2011. From <http://www.ehow.com/info8746055observational-drawing.html>.

Hendrick, J. & Weissman, P. 2011. Total learning, developmental curriculum for the young child. Boston: Pearson. 383 p.

Kapp, J.A. 2011. Children with problems. An orthopedagogical perspective 17th ed. Pretoria: Van Schaik. 504 p.

Labuschagne, G. 2005. Die sensoriese ontwikkeling van vyf- tot sesjarige kinders in agtergeblewe gemeenskappe: Thusano-projek. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling). 106 p.

Lotz, L., Loxton, H & Naidoo, AV. 2009. Visual-motor integration functioning in a South African middle-childhood sample. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 17(2):63-67.

Loubser, A. 2010. 'n Ondersoek na Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MEd). 183 p.

Meier, C. & Marais, P. 2007. Education management in early childhood development. Pretoria: Van Schaik. 332 p.

Morrison, G.S. 2011. Fundamentals of early childhood education. 6th ed. Boston: Pearson. 407 p.

Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33:138.

Ramey, C. & Ramey, R. 2007. Appraising the human developmental sciences. Vol. 50. Michigan: Wayne State University Press. 334 p.

Rossi, J. & Stuart, A. 2007. The evaluation of an intervention programme for reception learners who experience barriers to learning and development. *South African Journal of Education*, 27(1):139-154.

Samuels, M. 2010. Will grade R really improve the quality of South African education? Paper presented at the joint UMALUSI, CEPD and Wits seminar series held at the Wits campus, Parktown. Date of access: 16 April 2013. From <http://www.cepd.org.za>.

Sherry, K. & Draper, C.E. 2013. The relationship between gross motor skills and school readiness in early childhood: making the case in South Africa. *Early Child Development and Care*, 183(9):1293-1310.

South Africa. Department of Basic Education. 2011. *Curriculum and assessment policy statement - Foundation Phase, Life Skills* Date of access: 06 April 2012. From <http://www.info.gov>.

Steyn, M.G. & Hartell, C.G. 2011. Where are the foundation phase teachers for our children? Black students' perception. (In International Conference on Research, Development and Training in Early Childhood/Foundation Phase Education organised by Potchefstroom.) Date of access: 05 April 2012. From <http://www.ajol.info/index.php/sajhe/article/view/72565>.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring graad R–3 Lewensvaardigheid*. Datum van gebruik 23 April 2012. Van <http://www.info.gov>.

Van Zyl, E. 2011. The relationship between school readiness and school performance in grade 1 and grade 4. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):82-94.

Van Zyl, E. & Van Zyl, E.S. 2011. A qualitative study looking at the possible influence of stress on school readiness and school performance amongst disadvantaged early learners in South Africa. 8(1): 11-18. Date of access: 08 April 2013. From <http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/p-saeduc/articles/2011/Stress>

Westraad, S. 2011. Changing schools in challenging contexts. Port Elizabeth: South Africa Foundation. 37 p.

Woodfield, L. 2004. Physical development in the early years. London, New York: Continuum international publishing group. 102 p.

HOOFSTUK 2



Literatuuroorsig

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG: BYDRAES VAN LEER- EN ONDERRIGSTEUNMATERIAAL, ONDERWYSERS EN DIE OMGEWING TOT DIE PERSEPTUEEL-MOTORIESE GEREEDMAKING VAN GRAAD R-LEERDERS

2.1 INLEIDING

Hierdie literatuuroorsig dien as oriëntasie tot die doel van die studie, naamlik die bydrae van leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM), onderwysers en die sosio-ekonomiese samelewing asook die omgewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van graad R-leerders, waar literatuur in dié verband meer volledig toegelig sal word.

Navorsing gedoen deur Van Zyl (2011:148) toon dat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede as deel van skoolgereedheid noodsaaklik is om skoolsukses by graad 1-leerders te verseker. Literatuur dui verder aan dat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede beïnvloed word deur verskeie faktore wat skoolgereedheid en skoolrypheid insluit (Ercan, Ahmetoglu & Aral, 2011:721). McGettigan en Gray (2012:15) toon in dié verband dat skoolgereedheid en skoolrypheid beïnvloed word deur eksterne faktore soos die verwagtinge deur ouers gestel, die skool se gereedheid vir die leerder, voorskoolse ervaring en die omgewing waarbinne die leerder grootword. Die sosio-ekonomiese omstandighede, samelewing, gemeenskap, kultuur, die skool, ouers en gesinstrukture is verdere faktore wat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan beïnvloed.

Hierdie literatuuroorsig sal gevolglik fokus op die faktore wat perseptueel-motoriese ontwikkeling as deel van skoolgereedheid en skoolrypheid beïnvloed, asook op die noodsaaklike vaardighede wat die graad R-leerder moet ontwikkel as voorvereiste vir die bemeestering van suksesvolle leer in graad 1, waar die aanslag meer formeel is. Hierdie noodsaaklike vaardighede sluit die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die graad R-leerder in. Dit is ook belangrik om die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede

vanuit 'n Bio-sosiaal-ekologiese perspektief, wat die mikro-, meso-, ekso-, makro- en kronosisteem van die graad R-leerder insluit in hierdie literatuuroorsig te omskryf. Die Bio-sosiaal-ekologiese perspektief omsluit die onderwyser se houding en kennis, asook die rol van leer- en onderrigsteunmateriaal as noodsaaklikheid vir perseptueel-motoriese ontwikkeling. Hierdie aspekte sal meer volledig toegelig word.

2.2 BEGRIPSVERKLARINGE

Enkele begrippe en terme word eerstens omskryf as agtergrond tot die navorsingstudie. Dit sluit in skoolgereedheid, skoolrypheid, skoolsukses, perseptueel-motoriese vermoëns/vaardighede, proprioepsie, leer- en onderrigsteunmateriaal, Grondslagfase, graad R, kwintiel en intervensieprogram.

2.2.1 Skoolgereedheid

Skoolgereedheid is 'n omvattende begrip wat skoolrypheid, emosionele rypheid, kognitiewe rypheid, morele rypheid en sosiale rypheid insluit (Loubser, 2010:41). 'n Leerder is skoolgereed indien hy/sy die nodige perseptuele en kognitiewe vaardighede bemeester het om inligting te kan verstaan en organiseer (McGettigan & Gray, 2012:16). Navorsing gedoen deur Mathur en Parameswaran (2012:2) voer aan dat skoolgereedheid versnel kan word deur die leerder bloot te stel aan 'n intervensie, addisionele oefeninge, terapie of voorskoolse programme. Chisholm (2005:18) bevestig hierdie stelling en beweer dat die Departement van Basiese Onderwys met die bekenstelling van graad R poog om die leerders se skoolgereedheid te verbeter.

2.2.2 Skoolrypheid

Volgens Kopcanova (2009:313) en ander navorsers Van Zyl en Van Zyl (2011:13, 149), is skoolrypheid 'n voorvereiste vir skoolsukses. Skoolrypheid is egter 'n biologiese en neurologiese proses wat nie verhaas kan word nie (Loubser, 2010:44).

2.2.3 Skoolsukses

Die begrip skoolsukses verwys na die suksesvolle progressie van leerders in alle aspekte van hul skoolloopbaan (Van Zyl, 2011:148). Om skoolsukses te behaal moet die leerder aan spesifieke kriteria soos deur die Departement van Basiese Onderwys voorgestel, blootgestel word (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:4). Leerders moet die geleentheid gegun word om skole waar effektiewe onderwys aan hulle gebied word, te mag bywoon (South Africa. Department of Basic Education, 2011d:4).

2.2.4 Perseptueel-motoriese vaardighede/vermoëns

Die betekenis van die term perseptueel-motoriese vaardighede moet vir beskrywende doeleindes onderverdeel word in persepsie en motoriese ontwikkeling. Persepsie kan gedefinieer word as die vermoë van die brein om deur middel van die sinlike kontak met die buitewêreld te maak, terwyl motoriese ontwikkeling die ontwikkeling van die groot- en kleinspiere van die liggaam insluit, wat deel vorm van perseptuele ontwikkeling (Donald, Lazarus & Lolwana, 2012:327). Soos beskryf in die Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (South Africa. Department of Basic Education, 2011a:11) kan daar na perseptueel-motoriese ontwikkeling verwys word as 'n integrale deel van die holistiese ontwikkeling van die leerder. Dit sluit alle beweging van die liggaam in soos die beweging van die oë, kop, groot- en fynmotoriese ontwikkeling asook ouditiewe en visuele vaardighede (Paley, 2012:1). Perseptueel-motoriese vaardighede kan beskou word as dié vaardighede wat die leerder ontwikkel om hom/haar in staat te stel om effektief in die skoolomgewing en in samewerking met sy/haar medemens te kan funksioneer. Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by die jong leerder is noodsaaklik vir alle toekomstige ontwikkeling en leer (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12). Die klem word egter geplaas op die bemeestering van die vaardigheid; dit wil sê, die leerder behoort nie net kennis te verkry nie, maar dit wat hy/sy geleer het, ook kan uitvoer (Rooth, 2008:6). Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede word deur eksterne reseptore beïnvloed, wat insluit visuele persepsie, ouditiewe persepsie en taktiele, haptiese of gevoelspersepsie² (vgl. Figuur 2.4).

² Taktiel, takties, hapties of gevoelspersepsie – sal voortaan na verwys word as gevoelspersepsie

2.2.5 Proprioepsie

Proprioepsie speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede; dit kan omskryf word as die wisselwerking tussen die spierstelsel en vestibulêre apparaat wat inligting verskaf oor die posisie van die liggaam in verhouding tot gravitasie, liggaamshouding en die brein (Jerosch & Prymka, 1996:172) asook die wisselwerking tussen die spierstelsel, vestibulêre apparaat wat inligting verskaf oor die posisie van die liggaam in verhouding tot gravitasie en liggaamshouding (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003:113). Proprioepsie word beskryf as die bewustheid wat geskep word van liggaamsegmentposisie en -oriëntasie (Jordaan, 2006:77). Inligting wat vanaf die reseptore binne die spierweefsel, spierspoele en gewigte ontvang word, verskaf aan die brein inligting oor waar in die liggaam die gewrig hom in die ruimte bevind. Die brein analiseer hierdie inligting en stuur dan die boodskap terug na die gewrig of struktuur om te beweeg of homself in 'n veranderde omgewing te kan handhaaf. Indien die leerder se onmiddellike omgewing verander, byvoorbeeld as die leerder se oë toegemaak word terwyl daar op een voet gestaan word, moet aanpassings gemaak word om te verseker dat die leerder nie sy/haar balans verloor nie (Jordaan, 2006:77) en die proprioseptiewe sisteem speel 'n belangrike rol hierin. Inligting wat só vanaf die een proprioseptiewe sisteem ontvang word, help die volgende sisteem om 'n besluit te neem en die inligting terug te stuur na die brein, en sodoende 'n opdrag uit te voer. Indien die leerder byvoorbeeld moet balanseer deur op een voet te staan, kan die uitvoering van die taak as maklik of moeilik beskou word, afhangende van hoe goed die leerder se proprioseptiewe vermoëns ontwikkel is.

Die volgende vermoëns word beïnvloed deur proprioepsie; ruimtelike bewustheid/oriëntasie wat liggaamsbewustheid, ruimtelike bewustheid en rigtingbewustheid insluit, asook tyd- of temporale bewustheid, wat ritme, volgorde, opeenvolging en sinkronisasie insluit (Pienaar, 2005:35). Vir die doel van hierdie studie word elke perseptueel-motoriese vaardigheid later deeglik bespreek.

2.2.6 Leer- en onderrigsteunmateriaal

Leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) is materiaal wat 'n leerder ondersteun tydens die onderrigleer-proses en wat veral 'n bydrae tot leerders se ontwikkeling kan lewer. Sodanige leer- en onderrigsteunmateriaal kan ook 'n suksesvolle bydrae lewer tot die verryking en hulpverlening aan leerders met spesiale behoeftes en leerders wat in milieu gedepriveerde

gemeenskappe grootword (Klopper, 2008:5). Leer- en onderrigsteunmateriaal kan beskou word as standaardtoerusting wat tydens spel en gestruktureerde aktiwiteite in die skool gebruik word om 'n taak suksesvol uit te voer (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:13). Voorbeelde van hierdie materiaal of hulpbronne op graad R-vlak is klimrame, swaai, legkaarte, skêre, verf, kryt en gom wat aan departementele skole verskaf word (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:13-14). Privaat skole ontvang egter geen LOSM van die Onderwys-Departement nie en is self hiervoor verantwoordelik.

2.2.7 Grondslagfase en graad R

In Suid-Afrika is die Grondslagfase 'n sambreelterm vir graad R (ontvangsjaar of aanvangsjaar) tot en met graad 3. Die Grondslagfase vorm deel van Vroeë kinderontwikkeling³ (VKO) of *Early childhood development* (ECD), wat verwys na die prosesse waardeur kinders van nul tot nege jaar of volgens die *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*⁴-verslag (2010:29) tot 8 jaar, op fisieke, geestelike, emosionele, morele en sosiale gebied groei en ontwikkel (South Africa. Department of Education, 1997:3). Graad R verwys na die jaar voordat formele leer in graad 1 in aanvang neem, en leerders van vyf tot ses jaar word in die graad R-klas geakkommodeer (Meier & Marais, 2012:49). Die Departement van Basiese Onderwys voer aan dat leerders van vier jaar oud indien hulle vyf word voor 30 Junie, in skole geakkommodeer mag word (South Africa. Department of Education, 2001a:14). Graad R is die jaar waarin die jong kind op 'n informele wyse en binne 'n veilige omgewing behoort te leer en ontwikkel (UNESCO, 2012:35).

2.2.8 Kwintiel

Skole word volgens die Departement van Basiese Onderwys gegreeer op grond van verskeie kriteria waaronder toerusting, hulpbronbesikbaarheid en die omgewing waarin die skool geleë, is ressorteer. Hiervolgens word die skool dan in 'n bepaalde kategorie of kwintiel geplaas. Die hoogste telling is kwintiel 5, wat beteken dat die skool oor baie goeie toerusting en LOSM beskik. Daarteenoor dui kwintiel 1 op 'n skool wat oor min toerusting en

³ Vroeë kinderontwikkeling – sal voortaan na verwys word as VKO

⁴ Vervolgens sal daar slegs verwys word na UNESCO

LOSM beskik, en gewoonlik in 'n informele-nedersetting geleë is (South Africa. Department of Education, 2008b:3).

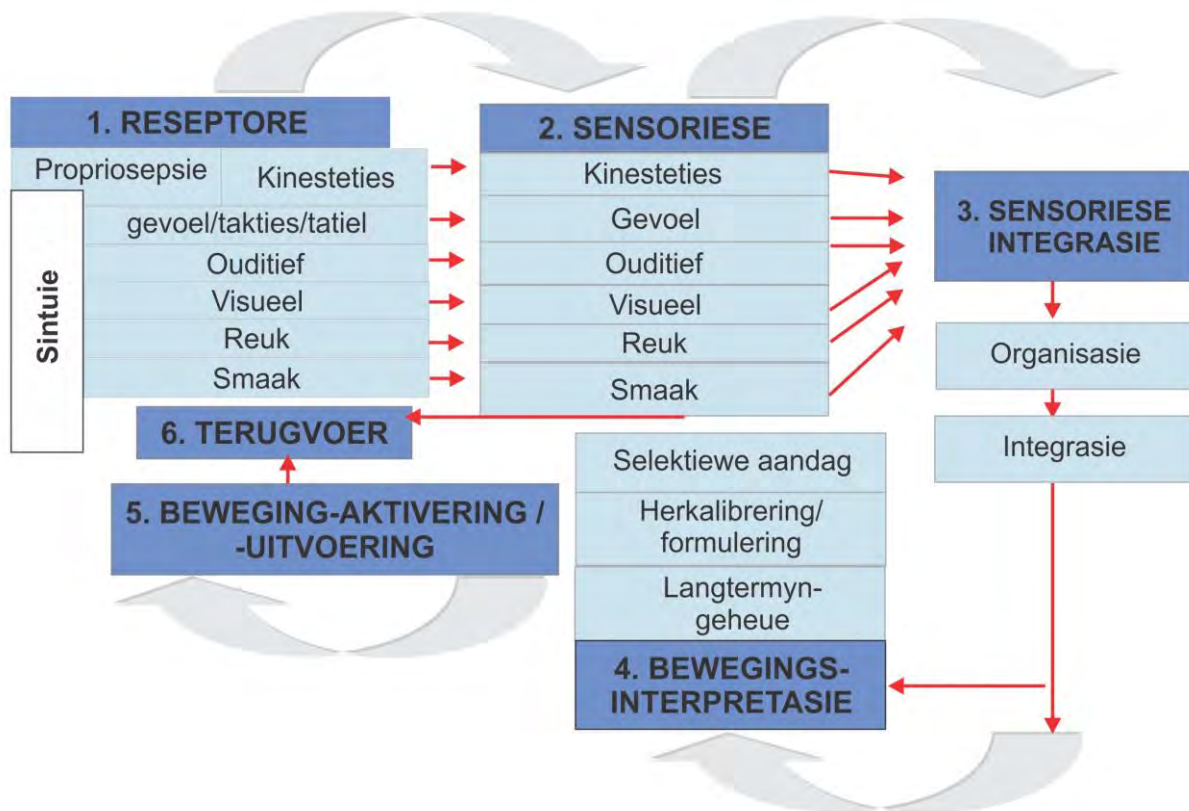
2.2.9 Intervensieprogram

'n Intervensieprogram word beskryf as opvoedkundige en sosiale maatreëls met die doel om probleme wat deur leerders ervaar word, te verlig (Taylor, 2002:57). Intervensieprogramme kan ook 'n doelbewuste en sinvolle aksie wees om verandering in die normale verloop van omstandighede te bewerkstellig. Dit behels 'n gestruktureerde interaksie tussen die fasiliteerder en deelnemers. Volgens Roberts en medewerkers soos aangehaal deur Erasmus (2012:70), word intervensieprogramme as sinvolle en sorgvuldig beplande aksies beskou wat vir 'n spesifieke situasie en omgewing beplan word om verandering of beïnvloeding van die normale verloop van omstandighede waarbinne die leerder hom-/haarself mag bevind, te verbeter, sodat ontwikkeling kan plaasvind.

Met perseptueel-motoriese intervensies sal die deelnemers volgens De Villiers (2009:121) blootgestel word aan vaardighede wat beweging, probleemoplossing, selfbeheersing en emosionele bewustheid insluit om sodoende perseptueel-motoriese ontwikkeling te verbeter.

2.3 DIE PERSEPTUEEL-MOTORIESE PROSES

Die perseptueel-motoriese proses wat neurologies plaasvind, word vervolgens kortliks bespreek. Binne hierdie perseptueel-motoriese proses gebruik leerders hul visuele, auditiewe, gevoelens, kinestetiese (anders genoem proprioepsie), reuk- en smaaksintuie afsonderlik en gesamentlik om te leer. Hierdie aspekte word later breedvoerig bespreek. Vervolgens word die perseptueel-motoriese verwerkingsproses in die brein aan die hand van Gallahue en Cleland Donnelly (2003:113) beskryf (vgl. Figuur 2.1).



FIGUUR 2.1 Die perseptueel-motoriese proses soos aangepas uit Gallahue en Cleland Donnelly (2003:113)

Volgens Gallahue en Cleland Donnelly (2003:114) sluit die perseptueel-motoriese proses drie fases in, naamlik sensoriese invoere, interpretasie en uitvoering.

Sensoriese invoer beskryf die proses waar verskeie vorme van stimuli deur die sensore en onderskeie reseptore van die liggaam deur die brein ontvang word in die vorm van brein-energie of neutrale energie. Die reseptore omvat kinestese, wat proprioepsie insluit, sintuie wat gevoel, ouditief, visueel, reuk en smaak insluit. Hierdie proses kan saamgevat word met die term invoersisteen.

Tydens die proses van sensoriese integrasie word die boodskap wat die brein vanaf inkomende sensoriese stimuli ontvang het, georganiseer en aan vorige of gestoorde inligting gekoppel wat reeds bekend is (geheue) (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003:114). Die volgende proses behels die interpretasie van hierdie inligting (vgl. Figuur 2.1).

Tydens bewegings of motoriese interpretasie word betekenis gegee aan inligting, en besluite word dan geneem oor interne bewegings (herkalibrering), wat gebaseer word op die kombinasie van sensoriese (huidige) invoere, lang-termyngeheue (verlede) en inligting. Tydens die bewegings-aktiveringsfase word die spiere geaktiveer om die uitvoer van die beweging moontlik te maak. Tydens die terugvoerfase word die beplande en uitgevoerde bewegingsuitvoering geëvalueer deur van verskeie sensoriese modaliteite gebruik te maak wat die terugvoer van die inligting na die sensoriese invoersisteem bied, wat die siklus weer van vooraf laat begin en bydrae tot die verfyning van die beweging deur genoegsame herhaling (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003:114).

2.4 PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE

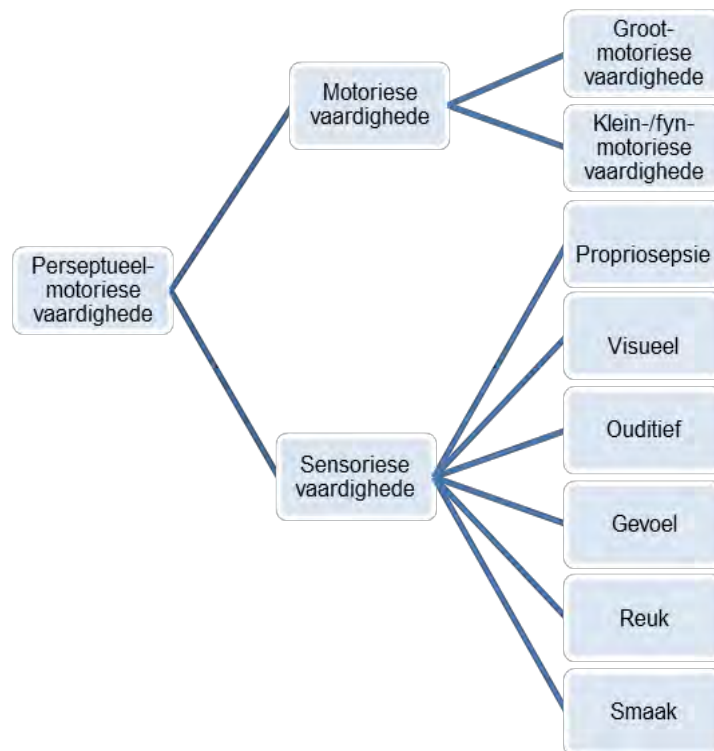
Perseptueel-motoriese vaardighede verwys na die leerder se vermoë om inligting wat via die sintuie vanaf die buitewêreld asook van binne-sintuie (proprio-septore) ontvang word, te interpreteer (Boyd & Bee, 2012:121; Van Zyl, 2011:148) (vgl. Figuur 2.2). Hierdie vaardighede begin ontwikkel by geboorte en dit duur voort tydens die leerder se Grondslagfase-ontwikkelingstydperk. Perseptueel-motoriese ontwikkeling is 'n komplekse proses en sluit proprio-sepsie, motoriese, sintuiglike en kognitiewe prosesse in (Lerner & Johns, 2009:260; Van Zyl, 2011:152). Volgens Van Zyl (2011:152) is die leerder se interaksie met die buitewêreld 'n perseptuele en motoriese ervaring. Alle nuwe stimuli moet geïntegreer word met bestaande stimuli sodat nuwe persepsies gevorm kan word.

Perseptueel-motoriese vaardighede sal vir beskrywende doeleindes in hierdie literatuuroorsig soos volg gegroepeer word: motoriese vaardighede wat groot- en fynmotoriese vaardighede insluit, en sensoriese vaardighede, wat proprio-sepsie en visuele, ouditiewe, gevoels, reuk- en smaakpersepsie insluit (vgl. Figuur 2.2 en 2.3).

2.4.1 Grootmotoriese- en fyn- of kleinmotoriese vaardighede

Grootmotoriese vaardighede dui op vaardighede waar die grootspiere van die liggaam saamwerk, byvoorbeeld by loop en kruip (Grové & Hauptfleisch, 1975:29). Fyn- of kleinmotoriese vaardighede kan omskryf word as die samewerking van die kleinspiere van die liggaam, byvoorbeeld in aktiwiteite soos skryf en knip. Fyn- of kleinmotoriese vaardighede het te doen met hand-oog-koördinasie, in die uitvoer van beweging deur die

hand gelei deur die oë, of met oog-voet-koördinasie, in die beweging van die voet, gelei deur die oë. Die oë en hande of voete moet saamwerk om die beweging korrek uit te voer (Donald *et al.*, 2012:327; Grové, 1982:56; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12) (vgl. Figuur 2.2).

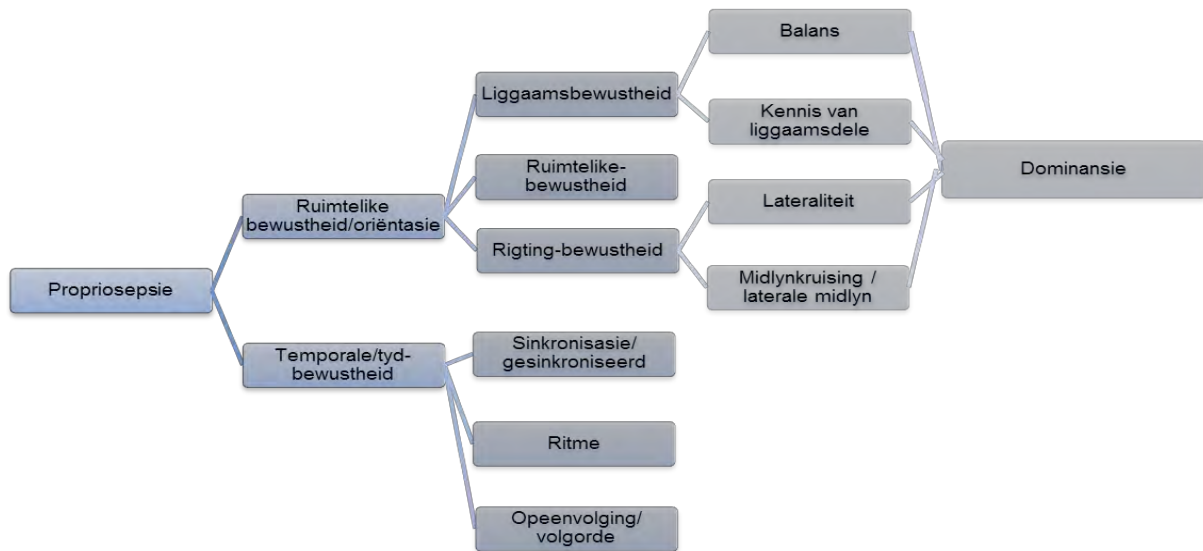


FIGUUR 2.2 Komponente van perseptueel-motoriese vaardighede

2.4.2 Proprioepsie

Proprioepsie omvat ruimtelike en temporale bewustheid (vgl. Figuur 2.3). Ruimtelike-bewustheid of ruimtelike oriëntasie sluit liggaamsbewustheid, ruimtelike-bewustheid en rigtings-bewustheid in. Liggaamsbewustheid kan omskryf word as die verstaan van die liggaam en die funksie van elke deel van die liggaam (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12), en sluit kennis van liggaamsdele in: kennis van wat elke deel kan doen, kennis van hoe om die deel te laat beweeg, asook balans en dominansie. Indien die leerder kan balanseer, kom hy/sy tot die besef dat sy/haar liggaam uit twee kante bestaan. Hieruit ontwikkel die innerlike gevoel van die “linkerkant” en “regterkant”. Uit hierdie bewuswording ontwikkel ’n dominante kant wat regs of links genoem word (Grové & Hauptfleisch, 1975:49).

Dominansie is die voorkeur van die gebruik van een hand of een kant van die liggaam bo die ander. Indien die leerder nie 'n konstante voorkeur vir een hand, oog of voet ontwikkel nie, of gemengde dominansie toon, kan dit ernstige gevaar vir suksesvolle leer inhou (Grové & Hauptfleisch, 1975:38).



FIGUUR 2.3 Uiteensetting van die onderbou van proprioepsie

Ruimtelike bewuswording / oriëntasie of posisie in die ruimte word beskryf as die leerder se bewustheid van die oriëntering van sy/haar liggaam in die ruimte en die hoeveelheid ruimte wat die liggaam beslaan (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:13). Ruimtelike oriëntasie verbeter vanaf slegs subjektiewe na objektiewe lokalisering namate die leerder nuwe ervarings bemeester. In die tydperk van subjektiewe lokalisering is die leerder in staat om voorwerpe in die ruimte relatief tot hom-/haarself te plaas, asook om te bepaal hoeveel ruimte die liggaam beklee. In die tydperk van objektiewe lokalisering ontwikkel die leerders die vermoë om voorwerpe in die ruimte onafhanklik van hulleself, te identifiseer (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003:115). Ruimtelike persepsie kan gevolglik positief bydra tot die leerder se bewustheid van ruimte; “my liggaam is aan die linkerkant van die hoepel,” is 'n voorbeeld van subjektiewe lokalisering waar die leerder sy/haar liggaam se posisie in die ruimte ervaar. “Die hoepel is aan die voorkant van die stoel,” dui op die konsep van objektiewe lokalisering wat na 'n voorwerp se posisie in die ruimte verwys. Leerders moet ook kan verstaan dat die ruimte om hulle op verskeie maniere aangewend kan word.

Persoonlike ruimte verwys na die onmiddellike omgewing waarin die leerder beweeg, terwyl algemene ruimte omskryf kan word as die totale beskikbare ruimte in die klaskamer of op die speelgrond. Beperkte ruimte dui op 'n spesifiek voorgeskrewe of beperkte gebied waarin die leerder mag beweeg. Regs, links, op en af kry betekenis indien die leerder subjektiewe en objektiewe ruimtelike oriëntasiekonsepte bemeester het (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003:115).

Rigtingsbewustheid kan verdeel word in lateraliteit en midlynkruising⁵. Lateraliteit is 'n innerlike bewuswording van rigting van die een kant van die liggaam in verhouding tot die ander kant en die wyse waarop dit verskil (Grové, 1982:38; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12). Alhoewel lateraliteit die bewustheid is van links- en regsantigheid van die liggaam, val die ontwikkeling van lateraliteit binne die interne bewustheid wat die leerder ontwikkel van die begrippe links, regs, onder, bo, vêr en naby. Lateraliteit stel die leerder in staat om te weet watter kant van sy/haar liggaam beweeg, wanneer die kant beweeg en hoe dit beweeg (Grové & Hauptfleisch, 1975:38). Indien die leerder weet hy/sy het 'n linkerhand en 'n regterhand, maar die konsep nie deurlopend konsekwent kan toepas nie, het die leerder wel rigting sonder lateraliteit. Indien bewegingsaktiwiteite gekoppel word aan verbale opdragte soos in/uit, op/af, oor/onder, links/regs, word die leerder se vermoë ontwikkel om bewustheid van rigting en van lateraliteit te bemeester (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003:115). Lateraliteit wat goed ontwikkel is, stel die leerder in staat om te weet waar die linker- en die regterkant van die liggaam is, sonder om van eksterne leidrade gebruik te maak soos die horlosie is aan die linkerhand. Indien die leerder nie 'n eksterne leidraad benodig om lateraliteit aan te help nie, is die innerlike bewustheid van lateraliteit goed ontwikkel.

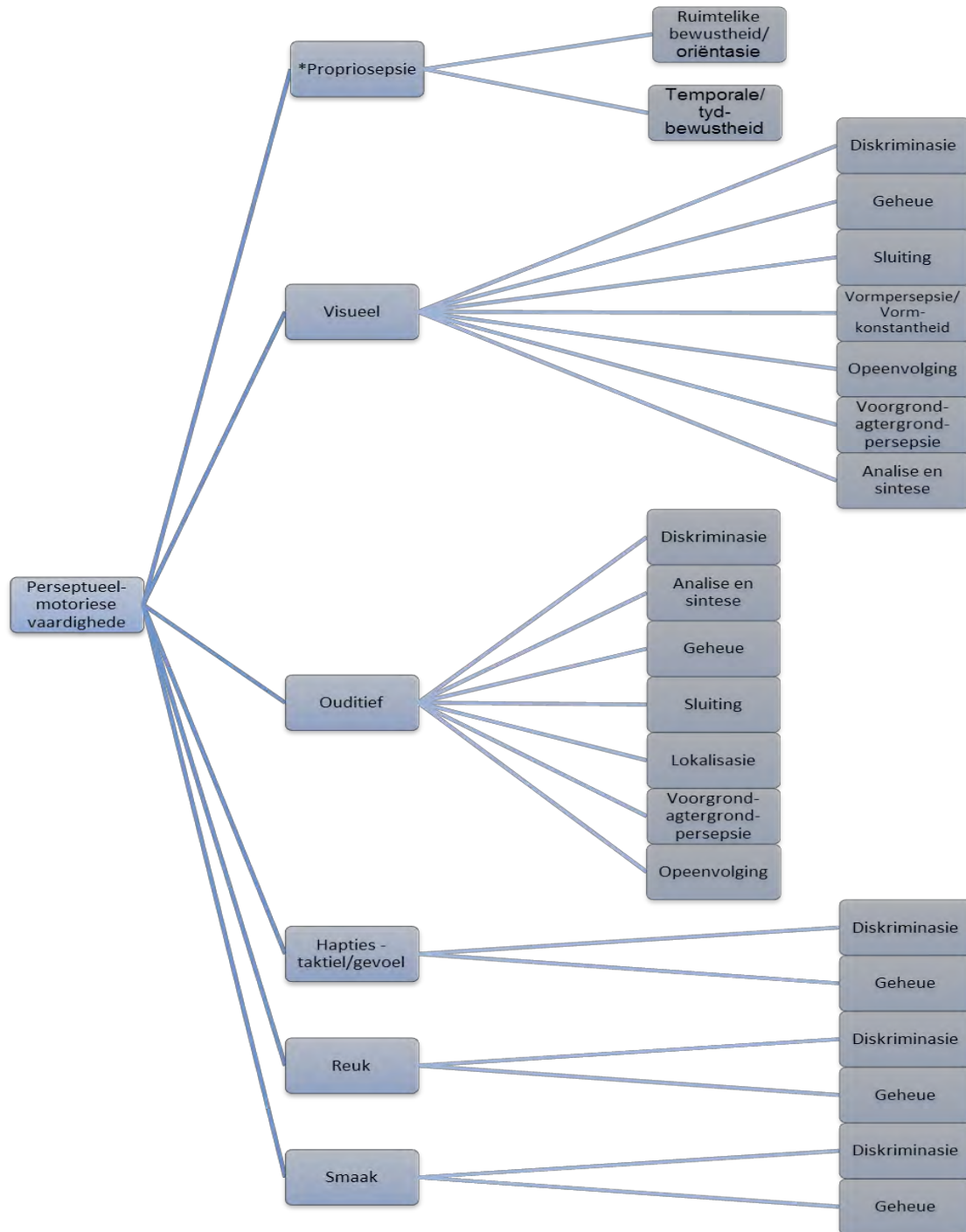
Midlynkruising is die vermoë om oor die vertikale middellyn te werk; dit dui op die kruising van die denkbeeldige middellyn van een kant van die liggaam oor na die ander kant. 'n Leerder wat regshandig is en midlynkruising probleme ervaar, sal net op die regterkant van die papier teken of die papier na sy/haar regterkant toe skuif sodat hy/sy net bewegings van

⁵ Middellynkruising en Midlynkruising verwys na dieselfde perseptuele vaardigheid – voortaan sal die term midlynkruising gebruik word.

sy/haar middellyn na regs kan uitvoer (Grové & Hauptfleisch, 1975:38; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12).

Temporale of tydsbewustheid verwys na die leerder se interne ontwikkeling van tydstrukture en sluit sinkronisasie, ritme en volgorde of opeenvolging in. Temporale bewustheid beheer die effektiewe koördinering van beweging van die oë en ledemate. Die terme oog-hand-koördinasie en oog-voet-koördinasie, wat deel vorm van fynmotoriese vaardighede, verwys na die resultaat van goed ontwikkelde temporale bewustheid. Leerders wat temporale bewustheid ontwikkel, is in die proses om te leer hoe om beweging op 'n ritmiese wyse te sinkroniseer en om dit in 'n volgorde te plaas. Ritmiese hardloop en danse vereis verskillende grade van temporale bewustheid (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003:114-116) en kan derhalwe gebruik word om hierdie vermoë te ontwikkel.

Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede sluit verder sensoriese ontwikkeling van visuele-, ouditiewe-, gevoels-, reuk- en smaakpersepsie in. Hierdie verskillende vaardighede word vervolgens deeglik bespreek (vgl. Figuur 2.4).



FIGUUR 2.4 Perseptueel-motoriese vaardighede

* Proprioepsie is volledig uiteengesit in Figuur 2.3

Visuele persepsie, wat verband hou met die graad R-leerder se ontwikkeling, word omskryf as die vermoë van die brein om deur middel van die oë kontak met die buitewêreld te maak (Grové, 1982:81). Dit verwys na vaardighede wat die leerder in staat stel om te lees, skryf, teken en in te kleur. Visuele persepsie word deur opvoedkundiges verder onderverdeel en omskryf. *Visuele diskriminasie* verwys na die vermoë om ooreenkomste, verskille en besonderhede van voorwerpe raak te sien; *visueel motoriese koördinasie* dui op die samewerking van die oë met die groot- en kleinspiere van die liggaam, wat later toegepas word wanneer die leerder dit wat op die bord staan, in sy/haar boek moet skryf (Grové, 1982:81). Visuele persepsie sluit verder *visuele geheue* in, wat verwys na die vermoë om dit wat gesien is, te onthou en dit korrek te kan weergee, terwyl *visuele sluiting* op die vermoë dui om visuele inligting aan te vul en te voltooi wanneer sekere gedeeltes ontbreek. *Visuele vorm-persepsie of vormkonstantheid*, wat die herkenning van vorms insluit, asook *visuele opeenvolging*, wat die vermoë is om 'n patroon wat gesien is in die regte volgorde te herhaal, is ook deel van visuele persepsie. Visuele persepsie sluit verder *visuele voorgrond-agtergrond-persepsie* in, wat die vermoë beskryf om voorwerpe in die voorgrond en agtergrond waar te neem en dit sinvol te kan skei, asook *visuele analise en sintese* wat die vermoë is om 'n prent of voorwerp as 'n geheel waar te neem, dit op te breek in dele en weer sinvol saam te kan voeg (Grové, 1982:82; Landsberg, Krüger & Swart, 2011:370; Lerner & Johns, 2009:266; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12) (vgl. Figuur 2.4).

Ouditiewe persepsie (Figuur 2.4) dui op die vermoë van die brein om deur middel van die ore kontak met die buite wêreld te maak, en die interpretering van inligting wat deur middel van die gehoorsintuig bekom word. Ouditiewe persepsie stel die leerder dus in staat om dit wat gehoor word, te verstaan (Grové, 1982:116; Landsberg, 2009:371). Navorsers en opvoedkundiges verdeel ouditiewe persepsie in sewe komponente (Grové, 1982:118-268), naamlik *ouditiewe diskriminasie* (die vermoë om verskille en ooreenkomste in klanke te hoor en te interpreteer), *ouditiewe analise en sintese* (die vermoë om woorde in klanke op te breek en weer saam te voeg), *ouditiewe geheue* (die vermoë om dit wat gehoor word, te onthou), *ouditiewe sluiting* (die vermoë om inligting wat gehoor word, aan te vul en te voltooi wanneer sekere gedeeltes ontbreek), *ouditiewe lokalisering* (die vermoë om te bepaal uit watter rigting klanke gehoor word), en *ouditiewe voorgrond-agtergrond-persepsie* (die vermoë van die brein om deur middel van die ore op sekere klanke te konsentreer en ander klanke uit te sluit). *Ouditiewe opeenvolging* is die vermoë om klanke wat gehoor word in die

regte volgorde weer te gee (Grové, 1982:108; Landsberg, 2009:370; Lerner & Johns, 2009:265).

Gevoelspersepsie verwys na die waarneming en interpretasie van inligting wat deur die senuwee-eindpunte in die vel (gevoel), in die vingerpunte, asook die hele liggaam waargeneem word, en staan ook bekend as tassintuiglike waarneming. Verskeie reseptororgaanjies wat oor die liggaam versprei is, registreer sensasies soos aanraking, drukking, hitte en koue, en waarsku 'n persoon wanneer hy/sy in gevaar verkeer of beseer kan word. Sekere dele van die liggaam soos die lippe, punt van die neus, agterkant van die nek, binne-arms, vingers, tone en voetsole is gevoeliger vir aanraking as ander dele. Die vermoë om verskille tussen voorwerpe te kan onderskei deur daaraan te voel en die gevoel soos vorm, grootte, tekstuur en massa van die voorwerp te kan interpreteer, word deur verskillende tassintuiglike sintuie moontlik gemaak (Grové, 1982:116; Landsberg *et al.*, 2011:220; Lerner & Johns, 2009:261).

Reukpersepsie (Figuur 2.4) dui op die waarneming en interpretasie van inligting wat deur middel van die neus as reukorgaan na die brein gevoer word (Grové, 1982:118). Die reukorgane bestaan uit spesiale gevoelselle met sensoriese haartjies, naamlik *cilia*. Die gevoelselle word beskerm deur 'n laag slym, wat in die neus gevorm word (Coetzee, Niebuhr & Behr, 2012:119). Dit is noodsaaklik dat reukpersepsie by die Grondslagfase-leerder ontwikkel moet word, aangesien reuksensitiwiteit lewens kan red soos om 'n brand binne 'n huis te identifiseer. Die leerder kan verskillende geure ruik en leer om te onderskei tussen lekker en onaangename reuke. Deur aktiwiteite te doen waar die leerder geblinddoek word en aan verskillende voorwerpe ruik, leer die leerder om sekere reuke te identifiseer en te herken.

Smaakpersepsie (Figuur 2.4) kan omskryf word as die vermoë om smake te kan waarneem en te onderskei deur daaraan te proe. Verskillende dele van die tong het smaakreseptore wat verskillende smaaksensasies waarneem: suur aan die kante, bitter agter en soet en sout op die punt van die tong (Beckett & Gallagher, 2001:133; Coetzee *et al.*, 2012:120). Navorsing het egter ook getoon dat die mens oor 'n vyfde smaaksensasie beskik, naamlik een wat gevoelig is vir glutamaat, een van die twintig aminosure. Hierdie smaak, word *umami* genoem en kan in Engels met *savouriness* (souterige smaaklikheid) vertaal word. Die *umami*-smaak word ervaar wanneer kossoorte geproe word wat baie glutamaat bevat,

soos vleis, beleë kaas, Marmite en seewier (Anon, 2013:1). Die tong en keel ontvang stimuli en dit word in die brein geïnterpreteer as verskillende smake (Grové, 1982:119). Deur aan verskillende kosse te proe kan leerders onderskei tussen smake en kos wat lekker of minder lekker smaak.

Leerders kan alledaagse aktiwiteite uitvoer soos speel, balskop en strikkies of knope vasmaak wat verder die perseptueel-motoriese vaardighede sal ontwikkel. Die leerder moet 'n aantal akkurate bewegings met die vingers, hande en voete kan uitvoer wanneer hy/sy die Grondslagfase betree. Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringbeleidsverklaring⁶ (KABV) maak voorsiening vir die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede in die uitkomst van die vak Lewensvaardighede en Kuns (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:24-31). Binne die Grondslagfase word daar in die vak Lewensvaardighede aandag geskenk aan perseptueel-motoriese ontwikkeling, waar die kurrikulum verwys na aktiwiteite waaraan die leerder moet deelneem, soos buitelugspeletjies met eenvoudige reëls en aktiwiteite waar hulle gooi, slaan, rol, bons en vang, asook gestruktureerde aktiwiteite, waar hulle apparate soos hoepels en springtoue gebruik (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:27-31).

Perseptueel-motoriese vaardighede kan egter tot 'n groot mate, nie net toevallig aangeleer word nie. Sekere perseptueel-motoriese vaardighede soos om te knip, moet deur die leerder waargeneem en ontwikkel word voor dit deel kan word van sy/haar ontwikkelingsvaardighede (Benson, 2005:2; Orban, 2003:2). Indien perseptueel-motoriese vaardighede voldoende in graad R ontwikkel, sal dit skoolsukses binne die formele leersituasie, in graad 1 verseker (Pianta & Stuhlman, 2004:138; Van Zyl & Van Zyl, 2011:11). Volgens die Departement van Basiese Onderwys moet daar tydens die graad R-jaar aandag geskenk word aan die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede wat die volgende insluit: groot- en kleinmotoriese vaardighede asook visuele en ouditiewe vaardighede, hand-oog-koördinasie, lateraliteit, liggaamsbeeld, dominansie, midlynkruising, voorgrond-agtergrond, vorm en ruimtelike persepsie (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12).

⁶ Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringbeleidsverklaring – sal voortaan na verwys word as KABV.

Loubser (2010:10) is van mening dat, indien perseptueel-motoriese vaardighede suksesvol by die leerder ontwikkel is, die leerder optimaal binne sy/haar omgewing kan funksioneer. Nelson-Jones (1993:20) dui verder aan dat perseptueel-motoriese vaardighede soos die beweging van die oë, kop, groot- en fynmotoriese persepsie asook ouditiwe en visuele vaardighede, wat reeds in graad R verwerf word, dikwels deel is van die leerder se repertoire van lewensvaardighede wat regdeur sy/haar volwasse lewe gebruik sal word.

Met die begripsverklaring as agtergrond, sal die belangrikheid van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by die graad R leerder, vervolgens bespreek word, waarna Departementele vereistes ten opsigte van perseptueel-motoriese vaardighedsontwikkeling toegelig sal word.

2.5 DIE BELANGRIKHEID VAN DIE ONTWIKKELING VAN PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE

Perseptueel-motoriese stimulasie is noodsaaklik vir skoolsukses binne die formele konteks (Kopcanova, 2009:313). Vir die verbetering van perseptueel-motoriese vaardighede is die invloed van programme waar perseptueel-motoriese vaardighede ontwikkel word, van primêre belang. Navorsing het bewys dat oefening van perseptueel-motoriese vaardighede die leerders se ontwikkeling in dié verband stimuleer (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003:117). Van Wyk (2012:34) bevestig in die verband dat perseptuele afwykings die leerder se skoolgereedheid kan vertraag.

Navorsing gedoen deur Pienaar *et al.* (2013:370) bevestig dat daar 'n verband bestaan tussen akademiese prestasie en algemene motoriese vaardigheid van graad 1-leerders. Goddard-Blythe, soos aangehaal deur Pienaar *et al.* (2013:370), toon dat graad R-leerders wat met skooltoetreding in graad 1 nie oor effektiewe liggaamlike ontwikkeling, wat balans, koördinasie en reflekse insluit, beskik nie, se prestasie in die klaskamer geaffekteer sal word. Van Zyl (2004:152) rapporteer dat die ontwikkeling van perseptuele vaardighede noodsaaklik is vir skoolsukses. Navorsing wat onlangs in Suid-Afrika uitgevoer is deur Mloi en Chetty bevestig hierdie stelling; die navorsers het bewys dat leerders wat voorskoolse onderrig ontvang, oor beter lees- en wiskundige vaardighede beskik as leerders wat geen voorskoolse onderrig ontvang het nie (Mloi & Chetty, 2011a:170). Lotz, en medewerkers (Lotz, Loxton & Naidoo, 2009:63), bevestig Mloi en Chetty se navorsing en redeneer dat

daar 'n verband bestaan tussen visueel-motoriese integrasie en die bemeestering van lees, skryf en wiskunde met skooltoetrede.

Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede beïnvloed verder ook handskrifontwikkeling. Tseng en Chow (2000:83, 87) rapporteer dat die ontwikkeling van handskrif beïnvloed word deur kognitiewe, visueel-perseptuele en fynmotoriese vaardighede, en dat 'n vloeiende handskrif gevorm word deur 'n geïntegreerde patroon van gekoördineerde bewegings wat voortvloei uit visuele monitering en sensoriese motoriese terugvoer.

Erasmus (2012:218) het 'n duidelike verband tussen skoolgereedheid en perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders gevind. Pienaar *et al.* (2013:370) bevestig Erasmus (2012:218) se bevindinge dat daar 'n duidelike verband tussen akademiese prestasie in basiese vakke soos wiskunde, lees en skryf aan die een kant en perseptueel-motoriese vaardighede soos visueel-motoriese integrasie, visuele persepsie, vinger-hand-koördinasie en algemene motoriese vaardighede aan die ander kant, bestaan.

Suid-Afrika wat as ontwikkelende land met middelklas inkomste en 'n hoë sosio-ekonomiese dispariteit beskou kan word, bied egter verskeie uitdagings (Pienaar *et al.*, 2013:370) vir die ontwikkeling van perseptuele vaardighede. Faktore soos armoede, enkelouerskap en ongeskoolde ouers kan 'n invloed uitoefen op die ontwikkeling van leerders se perseptueel-motoriese vaardighede, wat hul skoolgereedheid negatief kan beïnvloed (Karoly, Kilburn & Cannon, 2006:15). Skoolgereedheid en die ontwikkeling van perseptuele vaardighede word deur die Departement van Basiese Onderwys as uiters belangrik beskou vir die vaslegging van alle toekomstige ontwikkeling en leer (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10).

Vervolgens word die vereistes ten opsigte van perseptueel-motoriese vaardighede, soos in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vervat is, bespreek.

2.6 DEPARTEMENTELE VEREISTES TEN OPSIGTE VAN PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEIDSONTWIKKELING

Binne die Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring (KABV) vir graad R – 3 word die vak Lewensvaardigheid in vier leerareas georganiseer, naamlik aanvangskennis; persoonlike en sosiale welstand; skeppende kuns en liggaamsopvoeding (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6). Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede vorm deel van liggaamsopvoeding. Die tyds-toekenning vir die onderrig van liggaamsopvoeding in graad R is 2 ure per week (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6). In die KABV word aangedui dat die onderwyser tydens die onderrig van liggaamsopvoeding aandag moet skenk aan spel, beweging, speletjies en sport, en dat daar verder gefokus moet word op waarneming en bewegingsontwikkeling, ritme, balans en lateraliteit (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10). Die volgende perseptuele vaardighede word deur die KABV voorgeskryf as belangrike vaardighede waaraan onderwysers aandag moet skenk: visuele persepsie, visuele diskriminasie, visuele geheue, ouditiewe persepsie, ouditiewe diskriminasie, ouditiewe geheue, hand-oog-koördinasie, liggaamsbeeld, lateraliteit, dominansie, kruising van die midlyn, voorgrond-agtergrond-persepsie, vorm- en ruimtelike persepsie (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:12-13). Hierdie vaardighede is breedvoerig bespreek onder punt 2.4. Onderwysers moet die ontwikkeling van perseptuele vaardighede oor al vier die studie-areas, naamlik aanvangskennis; persoonlike en sosiale welstand; skeppende kuns en Liggaamsopvoeding; asook by wiskunde en taal insluit (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:8).

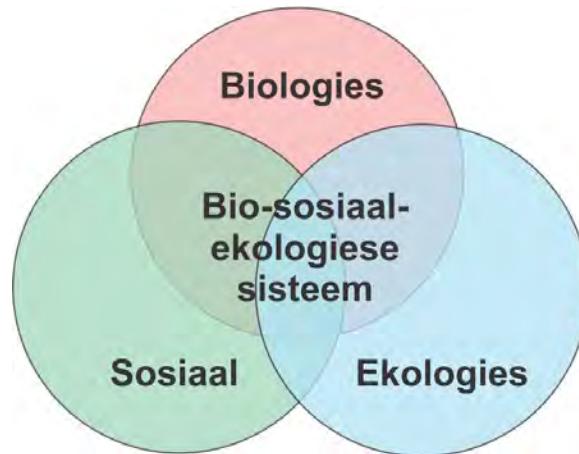
Om die onderrig van perseptuele vaardighede uit te voer, skryf die KABV spesifieke toerusting of LOSM voor wat as basiese toerusting in elke klas beskikbaar moet wees, en waartoe leerders ten alle tye toegang behoort te hê. Hierdie toerusting kan tydens vryspel asook gestruktureerde aktiwiteite gebruik word (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:13). Voorgeskrewe toerusting sluit onder meer, boontjiesakkies; springtoue; hoepels; balle van verskillende groottes; balanseerbalke; buitesspeelapparaat soos buitebande, klim-en-klouterapparaat, klimtoue, bome; serpe; stroke materiaal; kolwe; houers, byvoorbeeld bakke, emmers en blikke wat as teikens gebruik kan word; kegels; bottels; harde plat oop oppervlakke; stokke; swaaie; stene en ballonne in (Suid-Afrika.

Departement van Basiese Onderwys, 2011:13). Die KABV verskaf ook riglyne vir hulpbronne, toerusting en materiaal wat benodig word tydens die onderrig en ontwikkeling van perseptuele vaardighede (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:13, 14).

Dit is duidelik uit die voorafgaande bespreking dat dit belangrik is dat perseptueel-motoriese vaardighede deel moet vorm van die graad R-leerder se onderrig. Daar is egter sekere faktore soos armoede, enkelouerskap en ongeskoolde ouers wat 'n invloed kan uitoefen op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede en die leerder se skoolgereedheid negatief kan beïnvloed (Karoly *et al.*, 2006:15). Daar is moontlik ook ander faktore soos die onderwyser se kennis en houding, LOSM en die omgewing waarbinne die leerder ontwikkel, wat die aanbieding en ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan beperk of verhinder en wat ook belangrik is vir die doel van hierdie studie. Vervolgens word die faktore wat verband hou met die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede vanuit Bio-sosiaal-ekologiese perspektief bespreek.

2.7 'n BIO-SOSIAAL-EKOLOGIESE PERSPEKTIEF OP FAKTORE WAT VERBAND HOU MET DIE ONTWIKKELING VAN PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE

Volgens navorsing gedoen deur Ercan *et al.* (2011:721) beïnvloed verskeie faktore die perseptuele ontwikkeling van 'n kind. Lee (2010:644) asook Phillips en Cameron (2012:285) toon in dié verband dat die leerder binne-in 'n komplekse en dinamiese interaksie tussen die biologiese ontwikkeling en die omgewing waarbinne die leerder hom/haar bevind, grootword. Stimuli uit die omgewing wat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede beïnvloed, sluit biologiese en kulturele stimuli in (Lee, 2010:644). Stimuli word gebruik om vaardighede te ontwikkel, en vaardighede bou op mekaar en reageer met mekaar. Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede is 'n deurlopende proses wat tydens alledaagse lewensituasies plaasvind. Ten einde 'n volledige beeld saam te stel van die aspekte wat 'n invloed het op die graad R-leerder se perseptueel-motoriese ontwikkeling, word faktore wat daarmee verband hou vanuit 'n Bio-sosiaal-ekologiese perspektief soos uitgebeeld in Figuur 2.5 bespreek.

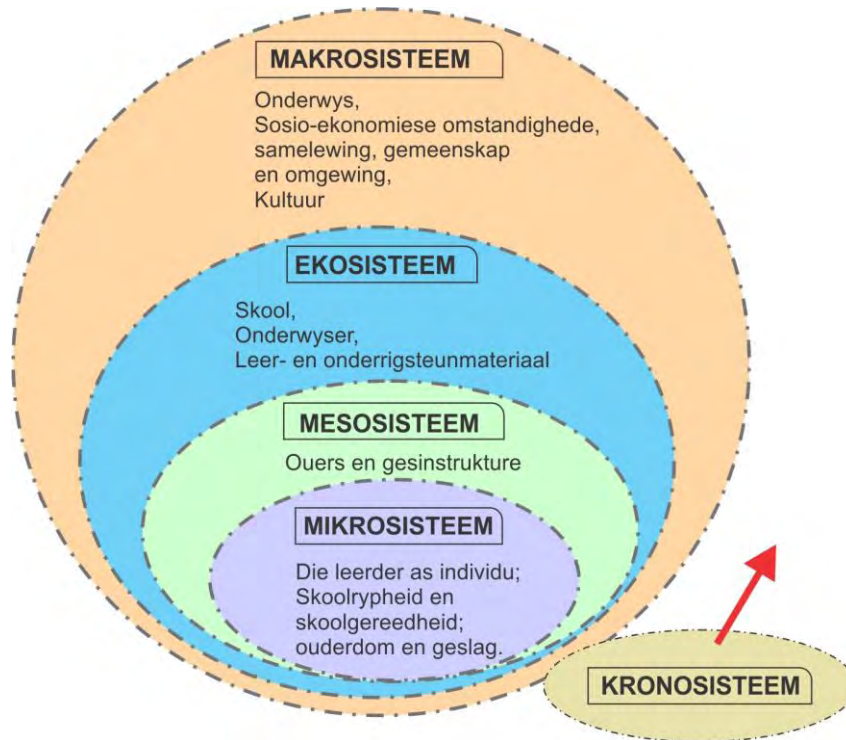


FIGUUR 2.5 Die Bio-sosiaal-ekologiese sisteem

Bronfenbrenner se ekosistemiese perspektief is aangepas deur Wilson (1998) soos aangehaal deur Lee (2010:644) tot die Bio-sosiaal-ekologiese perspektief, aangesien die menslike liggaam en ontwikkeling, die kultuur, omgewing en groter gemeenskap asook die familie, komponente is waardeur die leerder se ontwikkeling beïnvloed kan word (Berns, 2013:6; Lee, 2010:643). Hierdie perspektief is saamgestel uit 'n interaksie tussen die biologiese, ekologiese en sosiale omgewing waarbinne die leerder ontwikkel (Phillips & Cameron, 2012:285). Uit die Bio-sosiaal-ekologiese perspektief word beskryf hoe die leerder individueel, in 'n groep en op verskillende vlakke van die samelewing ontwikkel en optree (Boyd & Bee, 2012:7; Donald *et al.*, 2012:32, 40; Phillips & Cameron, 2012:285). In die lig van hierdie perspektief kan navorsers nie net verklaar hoe die leerder individueel of in 'n groep sal optree en handel nie, maar dit stel navorsers verder in staat om die optrede en handeling op verskillende vlakke van die leerder se sosiale konteks te verklaar (Boyd & Bee, 2012:318; Meyer, Moore & Viljoen, 2011:36).

Perseptueel-motoriese ontwikkeling, gesien vanuit die Bio-sosiaal-ekologiese perspektief, impliseer dat die leerder se perseptueel-motoriese vaardigheid vanuit 'n ondersteunende sisteem en verhoudinge ontwikkel wat as basis dien. Donald *et al.* (2012:106) identifiseer bepaalde subsisteme wat binne 'n verhouding die Bio-sosiaal-ekologiese perspektief beïnvloed. Hierdie subsisteme en interaksie word uitgebeeld in Figuur 2.6 en kan uit die volgende bestaan: op makrovlak die onderwys, sosio-ekonomiese omstandighede, samelewing, gemeenskap, omgewing, kultuur, die eksosisteem wat die skool, onderwyser,

LOSM insluit, die ouers en gesinstrukture as mesosisteam en die leerder as individu, skoolrypheid en skoolgereedheid, asook die ouderdom en geslag van die leerder as mikrosisteam (Boyd & Bee, 2012:318).



FIGUUR 2.6 Verskillende subsisteme se interaksie vanuit 'n Bio-sosiaal-ekologiese perspektief (Landsberg *et al.*, 2011:13; Loubser, 2010:27)

Bogenoemde subsisteme het 'n invloed, hetsy positief of negatief, op die leerder se perseptueel-motoriese ontwikkeling asook op die totale ontwikkeling van die graad R-leerder. Dit word vervolgens meer breedvoerig bespreek.

Navorsing gedoen deur Philips en Cameron (2012:286) en ook deur Lee (2010:649) bevestig die interaksie tussen die verskillende sub-sisteme wat binne die Bio-sosiaal-ekologiese perspektief voorkom, en wat 'n invloed op die leerder se perseptueel-motoriese ontwikkeling kan uitoefen. Hierdie sub-sisteme naamlik die krono-, makro-, ekso-, meso-, en mikrosisteam, word breedvoerig bespreek ten einde die begrip daarvan te verhoog. Die ontwikkelingsproses word beïnvloed deur onderlinge interaksie tussen die subsisteme (Landsberg *et al.*, 2011:10). Die wyse waarop die leerder die omgewing en omstandighede

om hom/haar waarneem en integreer, beïnvloed gevolglik die ontwikkeling van die betrokke leerder se perseptueel-motoriese vaardighede (Landsberg *et al.*, 2011:10).

Die volgende subsisteme in die Bio-sosiaal-ekologiese model van Bronfenbrenner (1981:258) kan onderskei word:

2.7.1 Kronosisteem

Die kronosisteem dui op 'n bepaalde tydsverloop wat 'n invloed op die verskillende subsisteme soos die mikro-, meso-, ekso- en makrosisteme het, en dus ook die individu kan beïnvloed (Landsberg *et al.*, 2011:15; Phillips & Cameron, 2012:287). Bepaalde tydsgebonde faktore kan die ontwikkelingsgang van die subsisteme beïnvloed soos die sosio-ekonomiese welstand van die gesin, die omgewing waarbinne die leerder grootword, en die onderwyser, wat moontlik met tyd kan verander indien die leerder van klas verskuif, wat 'n indirekte effek op die kind uitoefen (Berns, 2013:26; Phillips & Cameron, 2012:287).

2.7.2 Makrosisteem

Die makrosisteem verwys na die breë omvattende sosiale sisteem waaraan die leerder blootgestel word, soos byvoorbeeld die sosio-ekonomiese omstandighede, samelewing en gemeenskap, omgewing, kultuur en kultuurverskille, en onderwys, en is 'n meer geïsoleerde vlak van omgewingsinvloede (Landsberg *et al.*, 2011:15; Phillips & Cameron, 2012:287). Die makrosisteem omsluit die kultuur van die leerder en sluit aspekte in soos vaste gebruike, gewoontes, die politieke stelsel, die ekonomie, gesondheidsdienste, onderwys en die regstelsel, wat kulturele implikasies vir die leerder as 'n geheel inhou (Bronfenbrenner, 1981:258; Landsberg *et al.*, 2011:14). Roopnarine en Johnson (2011:168) toon dat kulture binne die gemeenskap verskeie sienings oor kinderontwikkeling openbaar. Hierdie sienings kan wissel van ouers wat die ontwikkeling van vaardighede as belangrik ag tot ouers wat glo dat kinders sosiale en kognitiewe vaardighede op natuurlike wyses sal verwerf deur dit slegs waar te neem. Ouers het dikwels nie kennis van ontwikkelingsmylpale nie en kan dus nie hul kinders stimuleer nie. Die makrosisteem waarbinne 'n kind grootword en ontwikkel, het gewoonlik 'n effek op al die ander sisteme en is spesifiek tot 'n gegewe kultuur en 'n spesifieke tyd (Landsberg *et al.*, 2011:15).

Vervolgens word die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die graad R-leerder vanuit die verskillende substeme van die makrosisteem verder omskryf wat onderwys, sosio-ekonomiese omstandighede, die samelewing en omgewing asook die kultuur insluit.

2.7.2.1 Onderwys

Vir die Departement van Basiese Onderwys om verantwoordbaar teenoor die ouers en die leerders te wees, moet die skool kwaliteit-onderrig kan verseker (Suid-Afrika. Departement of Basiese Onderwys, 2010:2). Daar is egter faktore wat kwaliteit-onderrig belemmer, soos armoede, leerders wat honger skool toe gaan, geweld, dissipline, onvoldoende leer- en onderrigsteunmateriaal (Pienaar *et al.*, 2013:2), onderwysers se houding en beperkte kennis (Westraad, 2011:24).

Kwaliteit-onderrig word verder verhinder deurdat leerders nie gereeld of glad nie skool toe gaan nie (Rosati & Rossi, 2007:12). In Sub-Sahara-Afrika⁷ het die visie om onderwys aan alle leerders te bied 'n afname in skool-uitvalle van 32 miljoen in 2008 na 13 miljoen in 2010 meegebring. Daar is egter steeds 13 miljoen jong leerders in Sub-Sahara-Afrika wat nie skool toe gaan nie. Een kwart van Sub-Sahara-Afrika se laerskool-leerders was gedurende 2008 nie in skole nie, wat 'n bydrae gelewer het tot 45% van die wêreld se skool-uitvalpopulasie (UNESCO, 2010:23). Suid-Afrika word beskryf as 'n ontwikkelende land met 'n gemiddelde inkomste en 'n hoë sosio-ekonomiese dispariteit waar daar in 2008 24,8% van die bevolking onder die broodlyn geleef het (Pienaar *et al.*, 2013:370). In die Noordwes Provinsie van Suid-Afrika word 72,9% kinders groot in lae sosio-ekonomiese omstandighede waar slegs 57% kinders tussen die ouderdom van 5 en 6 jaar ingeskryf is by opvoedkundige instansies en waar die onderrig wat hierdie kinders ontvang, ook moontlik kan verskil (Pienaar *et al.*, 2013:370). Verskeie faktore dra by tot hierdie uitval-syfers, en sluit onder meer geslag, ouers se inkomste, omgewing en faktore wat skooltoetreding bemoeilik in (UNESCO, 2010:23).

Navorsing gedoen deur Westraad (2011:3, 24) onderskei faktore wat in Suid-Afrika die kwaliteit van onderrig beïnvloed as sosio-ekonomiese omstandighede, armoede,

⁷ Sub-Sahara-Afrika is die geografiese term wat verwys na die area op die vasteland van Afrika wat suid van die Sahara geleë is, en sluit Suid-Afrika in.

werkloosheid, ondervoeding, HIV/Vigs, geweld, diefstal en wanfunksionele gesinne. Ontwikkeling word verder bemoeilik deur swak salarisse en on- of ondergekwalfiseerde onderwysers wat skoolhou, asook die groot hoeveelhede leerders wat per klas geakkommodeer moet word (Lovemore, 2012:1; Westraad, 2011:3, 24, 25). Barkhuizen en Steyn (2011:49) bevestig dat groot klasse, kwaliteit van opleiding van onderwysers en 'n gebrek aan kundigheid effektiewe onderrig beperk. Volgens die *United Nations Decade of Education for Sustainable Development* (UNESCO) verslag (UNESCO, 2010:10) is die onderwyser-tot-kind-verhouding in Sub-Sahara-Afrika 1:45, terwyl internasionale standarde 1:14 aanbeveel. McGettigan en Gray (2012:26) beveel in dié verband aan dat die hoeveelheid kinders per onderwyseres in vroeë kinderontwikkeling, wat graad R insluit, verminder moet word sodat effektiewe onderwys kan plaasvind. In Suid-Afrika is die aanbevole onderwyser-kind-verhouding per klas in primêre skole 1 onderwyser vir elke 40 leerders. In die jaar 2000 was die onderwyser-kind-verhouding 1:42, terwyl dit in 2008 in die landelike skole na 1:44 verhoog het en in die stedelike skole 1:43 was. Hierdie huidige onderwyser-kind-verhouding is steeds buite die aanbevole syfer van die Departement van Basiese Onderwys (South Africa. Department of Education, 2011a:13).

Tabel 2.1 gee 'n opsomming van die aantal leerders in die verskillende provinsies in Suid-Afrika in 2008 en 2009. In die Wes-Kaap was skole waar die onderwyser-kind-verhouding meer as 40 leerders per klas was, in 2008 slegs 26,1% terwyl dit in 2009 toegeneem het tot 41,9%. In Mpumalanga het 48% van skole in 2009 meer as 40 leerders per klas gehad wat vir die Departement van Basiese Onderwys 'n bekommernis was (South Africa. Department of Basic Education, 2011a:13, 53). In die Kaapprovinsie waar die onderwyser-kind-verhouding in 2010 1:48 was, is daar aanbeveel dat meer onderwysers aangestel moet word om oorvolklasse se verhouding na 1:40 te verminder (Moloi & Chetty, 2011b:2). 'n Afname is gevind in die onderwyser-kind-verhouding by al die provinsies uitgesluit die Wes-Kaap.

Navorsing deur Westraad (2011:3) toon verder dat Onderwys in Suid-Afrika, as 'n ontwikkelende land, 'n groter impak het op leerderprestasie as by ontwikkelde lande. Steinberg, Dornbusch en Brown (1992), soos aangehaal deur Boyd en Bee (2012:328) asook Pienaar *et al.* (2013:7) beweer dat effektiewe vroeë kinderonderwys belangrik is om later prestasie in onderrig te verseker. Ongelukkig is dit 'n realiteit dat daar nie effektiewe vroeë kinderonderwys oral in die wêreld is nie (UNESCO, 2010:25-26).

TABEL 2.1 Statistieke van die aantal leerders binne skole in die verskillende provinsies in Suid-Afrika (South Africa. Department of Education, 2011a:13, 53)

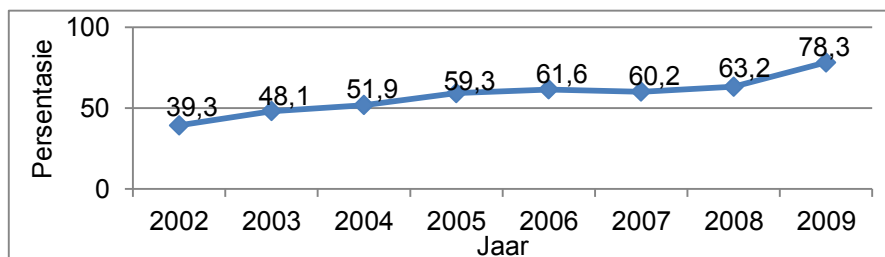
	2008		2009	
	Minder as 40	Meer as 40	Minder as 40	Meer as 40
Oos-Kaap	63,6	36,4	65,4	34,6
Vrystaat	69,5	30,5	84,4	25,6
Gauteng	55,2	44,8	60,2	39,8
KwaZulu-Natal	55,6	44,4	56,1	43,9
Limpopo	49,6	50,4	53,8	46,3
Mpumalanga	48,9	51,1	52,5	48,5
Noord-Kaap	82,9	18,1	86,4	13,6
Noordwes	68,4	32,6	68,2	31,8
Wes Kaap	83,9	26,1	59,1	41,9
Suid-Afrika	59,1	40,9	60,4	39,6

Volgens die UNESCO-verslag word die jongste kinders in die sisteem afgeskeep en was daar in 2008 in meer as die helfte van die wêreld geen formele programme vir kinders onder die ouderdom van 3 jaar nie. Sedert 1980 is baie meer leerders egter deel van voorskoolse onderwys (South Africa. Department of Basic Education, 2011d:16; UNESCO, 2007:4). President Zuma het aangevoer dat inskrywings vir graad R van 300 000 in 2003 meer as verdubbel het tot 705 000 in 2011; en het voorspel dat 'n teiken van 100%-insluiting vir graad R in 2014 bereik kan word (Zuma, 2012:10). Hierdie vooruitskatting het egter nie gerealiseer nie, en Me. Angie Motshekga, minister van Basiese Onderwys, het in die vooruitsig gestel dat graad R-klasse in 2014 by alle laerskole geïmplementeer moet word sodat 80% leerders in 2014 en 100% teen 2019 blootstelling aan VKO kan ontvang (Motshekga, 2013b:1; South Africa. Department of Education, 2011f:5).

Motshekga voer verder aan dat kinders en jongmense beter deur skole voorberei moet word, aangesien hierdie voorbereiding dien as basis waarop alle leer gebou word (Motshekga, 2011:1). In die Plan van Aksie tot 2014-verslag (Suid-Afrika. Departement of Basiese

Onderwys, 2010:5) het die Departement van Basiese Onderwys beplan om die toegang van kinders jonger as graad 1, tot vroeë kinderonderwys te verbeter. Die Departement van Basiese Onderwys voer aan dat die inskrywingsverhouding van kinders tussen die ouderdomme van 0 en 5 in 2008 25% was, en wou poog om teen 2010 alle vyfjariges aan graad R-onderwys bloot te stel (South Africa. Department of Basic Education, 2011a:5; South Africa. Department of Education, 2011a:19).

Die persentasie graad 1-leerders wat formele graad R-opleiding ontvang, moet volgens die Departement van Basiese Onderwys verbeter van 2008, waar slegs 63,2% leerders graad R-opleiding ontvang het, na 80% in 2014. Daar was reeds in 2009 'n geringe verbetering sigbaar maar 'n verdere verbetering word deur die Departement van Basiese Onderwys aanbeveel (South Africa. Department of Education, 2011a:16) (vgl. Figuur 2.7). Volgens Chisholm (2005:18) het slegs 10% van leerders in 2005 toegang tot vroeë kinderonderwys gehad. Navorsing gedoen deur UNESCO in Ghana, Mauritius, Seychelle en Suid-Afrika toon dat die meeste leerders wat wel deel vorm van VKO, slegs in dagsorg geplaas word waar min stimulering plaasvind en die onderwysers min of geen opleiding ontvang het nie (Chisholm, 2005:18; UNESCO, 2010:34)



FIGUUR 2.7 Persentasie van vyfjarige kinders (graad R) wat onderriginstellings in Suid-Afrika bygewoon het (South Africa. Department of Basic Education, 2011d:16)

2.7.2.2 Sosio-ekonomiese omstandighede, samelewing, gemeenskap en omgewing

Die sosio-ekonomiese omstandighede, die breë samelewing en die gemeenskap waarbinne die leerder opgroei en ontwikkel, speel 'n belangrike rol in die leerder se perseptueel-motoriese ontwikkeling (Landsberg *et al.*, 2011:30). Indien hierdie determinante nie effektief

tot die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede bydra nie sal die leerder leerhindernisse openbaar (South Africa. Department of Education, 2008a:8).

Roopnarine en Johnson (2011:163) beweer dat armoede, wat deel vorm van die sosio-ekonomiese omstandighede waarbinne 'n kind grootword, 'n direkte invloed uitoefen op die kind se perseptueel-motoriese ontwikkeling en sodoende sy/haar formele skoolonderrig beïnvloed. Westraad (2011:5) bevestig hierdie stelling en wys daarop dat basiese formele onderwys vir alle kinders noodsaaklik is. Volgens Westraad (2011:5) is armoede en die verwante knelpunte soos onderwysersopleiding en kwaliteit-onderrig in Suid-Afrika groot hindernisse vir leerders binne VKO. Leerders wat in 'n lae sosio-ekonomiese omgewing grootword, waar hulle nie die geleentheid ontvang om funksioneel te ontwikkel nie, ervaar dikwels 'n kognitiewe agterstand, het swak selfvertroue, onstabiele persoonlike verhoudings, lae motivering wat spruit uit swak pedagogiese intervensie en lae kreatiwiteit, want die omgewing bied nie geleentheid vir ontwikkeling nie (Lerner & Johns, 2009:96). Leerders uit lae sosio-ekonomiese omgewings kan later ook persoonlike probleme openbaar, hulle sosiaal en akademies onttrek en kan dikwels stokkies draai. Hul konsentrasie is gewoonlik swak, hulle is gewoonlik onderpresteerders, identifiseer met swak vriende en kom soms verwaarloos voor (Landsberg *et al.*, 2011:127). Sodanige leerders wat binne lae sosio-ekonomiese omstandighede grootword en nie die geleentheid gehad het om effektief te ontwikkel nie, sal volgens Anderson *et al.* (2003:32) en Labuschagne (2005:66) waarskynlik nie skoolgereed wees nie. Roopnarine en Johnson (2011:165) stel dat effektiewe vroeë onderwys die geleentheid sal bied om weg te breek uit die sosio-ekonomiese sirkel van armoede en hongersnood wat moontlik die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan beïnvloed. Mathur en Parameswaran (2012:1) rapporteer dat armoede en hongersnood beskou word as risikofaktore wat verhoed dat effektiewe onderwys kan plaasvind. In Amerika word kinders jonger as 6 jaar aan een of ander vorm van nie-ouertoesig of onderwys blootgestel, voordat hulle toetree tot formele leer. Sedert 1960 word kinders in Amerika wat in lae sosio-ekonomiese omgewings grootword aan voorskoolse programme blootgestel in 'n poging om hul skoolgereedheid te verbeter (Mathur & Parameswaran, 2012:1-2).

Verder word 'n noue verband tussen die kultuur, die omgewing, die leerder se perseptueel-motoriese ontwikkeling en die skoolprestasie van die leerder gerapporteer (Kopcanova, 2009:314). Volgens Wallace en Kauffmann, soos aangehaal deur Van Wyk (2012:5) is

leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing se kans is groter om leerhindernisse te openbaar. Navorsing deur Kopcanova (2009:314) in Slovakia dui in dié verband aan dat leerders wat 'n gebrekkige opvoeding ontvang het en in lae sosio-ekonomiese omgewings grootword dikwels milieu-gestremd is en swak resultate in die skool behaal (Kapp, 2011:30). Milieu-gestremd beteken dat die leerder hom/haar in 'n leefomgewing bevind wat gekenmerk word deur geografies-fisiese ontoereikendheid, veral in terme van sy/haar fisiese omgewing, woonbuurt, behuising, materiële goedere en kultuurgoedere. Dit sluit ook medemenslike kommunikasie in wat die leerder verhoed om sy/haar persoonlikheid en veral sy/haar sosiaal-kommunikatiewe moontlikhede optimaal te ontwikkel en 'n lae kulturele peil wat gehandhaaf word (Kapp, 2011:30; Van Zyl, 2004:152). Verder sal hierdie leerders oor swak mediese dienste beskik, 'n gebrek hê aan rolmodelle, en sal hulle 'n algemene verslapping van sedelike en morele waardes ervaar (Van Wyk, 2012:4).

Daar is reeds deur navorsing vasgestel dat omgewingsinvloede in die prenatale stadium van ontwikkeling (0 tot 9 maande voor geboorte) 'n invloed op die leerder kan uitoefen (UNESCO, 2007:144). Na geboorte word die leerder al hoe meer deur sosiale omgewings-determinante beïnvloed (Louw, Van Ede & Louw, 2000:22).

Die geografiese en fisiese wêreld waarbinne die graad R-leerder grootword en ontwikkel, kan 'n groot invloed uitoefen op die ontwikkeling van sy/haar perseptueel-motoriese vaardighede en kognitiewe ontwikkeling (Biro, Smederevac & Taovilovic, 2009:275). Navorsing gedoen deur Biro *et al.* (2009:283) het bevind dat leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing min stimulasie ontvang het en dus ook swakker op skool gevaar het. Hierdie leerders het min blootstelling aan LOSM gehad, het in armoede groot geword en geen televisie of blootstelling aan boeke gehad nie, wat alles kon bydra tot hul kognitiewe ontwikkeling. Biro *et al.* (2009:275) dui verder aan dat die mate waartoe die geografiese en fisiese wêreld die leerder ondersteun, in hoë mate die kognitiewe ontwikkeling asook die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die leerder bepaal. Navorsing gedoen deur Pienaar *et al.* (2013:7) het 'n spesifieke verband gevind tussen visueel-motoriese integrasie, visuele persepsie, motoriese vaardigheid en vroeë skoolsukses en prestasie in areas soos wiskunde, lees en skryf. Hierdie verband word sterker indien die jong leerder in 'n hoë-risiko-omgewing grootword wat addisionele uitdagings aan die leerder stel. Perseptueel-motoriese vaardighede moet dus as belangrike boustene geag word om akademiese sukses in graad 1 te verseker (Pienaar *et al.*, 2013:7).

Om 'n leerder suksesvol “op te voed” verg gewoonlik samewerking tussen die gemeenskap, die samelewing, onderwysers, ouers, en familie. Daar is 'n bekende spreekwoord in dié verband wat lui: *It takes a village to raise a child* (Dean & Huitt, 1999:1). Navorsing het bewys dat, hoe groter die gemeenskap se betrokkenheid by die skool en die leerder, hoe beter is die leerders se prestasie (Biro *et al.*, 2009:275; Van Wyk, 2012:5). Navorsing gedoen deur McGettigan en Gray (2012:26) bevestig dat leerders wat in 'n minderbevoorregte of ontwikkelende gemeenskap opgroei, dikwels in aanraking kom met verwaarlosing, onaantreklike woongebiede, vervalde wooneenhede en oorvol klasse (Van Wyk, 2012:4). Daar is dus sprake van 'n milieu-gedepriveerde subkultuur binne die konteks van die breër maatskaplike struktuur. In samehang met bogenoemde, ervaar die leerder dikwels emosionele, materiële, fisieke en morele verwaarlosing as gevolg van die gemeenskap waarbinne hy/sy grootword (Benson, 2005:2). Dit impliseer dat die leerder wat in sosio-ekonomiese benadeelde omstandighede, in 'n agtergeblewe samelewing en gemeenskap opgroei, noodwendig met agtergeblewe omstandighede in aanraking sal kom. Die sosio-ekonomiese omstandighede het 'n direkte invloed op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede, aangesien hierdie leerders nie die nodige stimulasie ontvang nie. Louw *et al.* (2000:22) en verskeie navorsers bevestig dat leerders uit lae sosio-ekonomiese omstandighede swakker sensoriese ontwikkeling toon asook oor swak motoriese koördinasie beskik (Labuschagne, 2005:59; Pienaar *et al.*, 2013:2).

Om hierdie studie binne die Suid-Afrikaanse konteks waarbinne dit val, te bespreek, moet daar in gedagte gehou word dat die lae sosio-ekonomiese areas 'n invloed op die breë samelewing en die gemeenskap kan uitoefen.

2.7.2.3 *Kultuur*

Volgens die UNESCO-verslag (UNESCO, 2012:35) is die Grondslagfase, wat graad R insluit, 'n plek waar kinders van verskillende kulturele en agtergronde bymekaarkom en waar hierdie leerders die geleentheid kry om meer van mekaar te leer. Die jong leerder bevind hom/haar tussen verskillende generasies wat kinders, ouers en grootouers insluit. Landsberg *et al.* (2011:125) wys daarop dat dit nie net kinders uit 'n sosio-ekonomies benadeelde kultuur is wat agterstande ondervind nie, maar dat kinders uit welgestelde omgewings ook benadeel kan word aangesien ouers te besig is, min liefde en aandag aan hul kinders gee en dikwels geskei is. Hierdie kinders is dikwels pedagogies verwaarloos (Landsberg *et al.*, 2011:125).

Kinders vanuit milieu-gedepriveerde omgewings word groot in 'n kultuur waar die fisieke omgewing oorvol is en die kind nie oor sy/haar eie privaatheid, persoonlike ruimte of omgewing beskik nie. Verder kom daar in hierdie omgewings algehele verslapping van sedelike en morele waardes voor (Van Wyk, 2012:4). Die sub-ekonomiese woonbuurte waar die kinders grootword, beskik oor min oop ruimtes vir vryspel wat motoriese ontwikkeling moet bevorder (Landsberg *et al.*, 2011:126).

Navorsing wat reeds in 1958 deur Gerber en Dean gedoen is, soos aangehaal deur Boyd en Bee (2012:69), toon dat kinders uit Afrika, veral die kinders uit landelike omgewings, hul motoriese mylpale vroeër as kinders in ander dele van die wêreld bereik. Hierdie tendens word *African infant precocity* genoem en kan toegeskryf word aan die feit dat hierdie babas deur hul ma's op die rug gedra word wat die baba se kop, nek en rugspiere versterk. Hierdie motoriese voorsprong wat die babas het, gaan egter verlore namate die kinders ouer word, omdat die ouers nie motoriese ontwikkeling as belangrik ag nie (Boyd & Bee, 2012:69). 'n Baba wat gebore word se werwelkolom is in 'n C-vorm maar die rugstring ontwikkel tot 'n S-vorm namate die kind volwasse word. Die rugwerwels beskerm die senuweestelsel. Indien die bene van die rugwerwels saamgedruk word, word die senuweestelsel oorlaai, wat die baba se liggaamlike gesondheid kan beïnvloed. Heupdisplasie vind dan plaas en indien dit nie behandel word nie, kan dit tot artritis van die heupe lei. Babas wat deur hul ouers op die rug gedra word, is minder geneig tot heupdisplasie (Pande, 2012:2).



Die baba wat nie op die rug gedra word nie, se heup word nie ondersteun by die knie nie. Die krag op die heupgewrig kan bydra tot heupdisplasie.

Die baba wat op die rug gedra word, se heup word ondersteun by die knie. Die krag op die heupbeen is minimaal omdat die bene gesprei is en ondersteun word en die heup is in 'n meer stabiele posisie.

FIGUUR 2.8 Heupdisplasie by babas wat op die rug gedra word (Pande, 2012:1)

Dit blyk dus dat verskeie faktore binne die makrosisteem 'n rol kan speel in die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van die graad R-leerder. Vervolgens word die faktore wat binne die eksosisteem verband hou met die ontwikkeling van Perseptueel-motoriese vaardighede, bespreek. Dit sluit die skool, onderwysers en leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) in.

2.7.3 Eksosisteem

Die eksosisteem bestaan uit die omgewing en strukture waarbinne die leerder nie 'n aktiewe en direkte deelnemer is nie, maar wat wel 'n invloed op die leerder se ontwikkeling kan uitoefen. Die eksosisteem kan ook beskryf word as die sosiale struktuur en die gemeenskap waarin die leerder ontwikkel en leef en omvat die wyer sosiale, politieke en ekonomiese omgewing waarbinne die leerder grootword (Boyd & Bee, 2012:318). Hierdie sisteem is nie 'n geslote eenheid nie en wat in die een subsisteem plaasvind, sal 'n invloed uitoefen op die ander sub-sisteme. Navorsing gedoen deur Phillips en Cameron (2012:287) dui aan dat daar binne die sisteem 'n interaksie tussen faktore plaasvind (Donald *et al.*, 2012:106). Vervolgens word die faktore wat verband hou met die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede aan die hand van die Bio-sosiaal-ekologiese teorie van Bronfenbrenner bespreek, met die fokus op die skool, die onderwyser en LOSM.

2.7.3.1 Die skool

Navorsing toon aan dat die skool vandag tot 'n groot mate die opvoeding en onderrig van die leerder by die ouer oorneem (Lessing & De Witt, 2011:5). Waar die gesin tradisioneel as die middelpunt van die opvoeding van die leerder beskou is, het die skool al hoe meer op die voorgrond begin tree en toenemend die verantwoordelikheid begin neem vir die leerder se ontwikkeling en sosialisering (Westraad, 2011:27). Navorsing gedoen deur Roopnarine en Johnson (2011:165) bevestig bogenoemde bevinding en vind verder dat ouers al meer die onderrig van leerders aan die skool oorlaat.

Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van leerders wat uit milieu-gedepriveerde, benadeelde of lae sosio-ekonomiese gemeenskappe kom, moet deur die skool as 'n prioriteit gesien word, aangesien die omgewing van sodanige leerders dikwels nie bydra tot die ontwikkeling van hul perseptueel-motoriese vaardighede nie. Die leerder wat in hierdie lae sosio-ekonomiese gemeenskappe grootword, het dikwels nie ideale rolmodelle wat nageboots kan word nie, wat die behoefte aan effektiewe skole en onderwys met ideale onderwysers noodsaak (Lessing & De Witt, 2011:3; Westraad, 2011:27). Nie alle kinders ontvang hierdie noodsaaklike onderwys en opleiding nie. Navorsing gedoen in Sub-Sahara-Afrika deur UNESCO (2010:9) toon dat daar in 2008 slegs 18% van leerders in voorskoolse klasse was (UNESCO, 2010:9). Minder as 15% van leerders het die voorreg om slegs 'n jaar voorskoolse onderrig te ontvang (UNESCO, 2010:10). In Sub-Sahara-Afrika beleef voorskoolse onderrig 'n agterstand teenoor lande soos Amerika en Europa. Die afgelope 10 jaar was daar wel 'n toename in leerdersgetalle vir voorskoolse onderrig, maar dit is nie beduidend genoeg om 'n impak te maak op die verwagtinge wat gestel is vir 2015 nie (UNESCO, 2010:25). Die Departement van Basiese Onderwys besef die nood in Suid-Afrika en het in die Witskrif nommer 5 die insluiting van kinders tussen vyf en ses jaar in die formele skoolsisteem aangemoedig (Moloi & Chetty, 2011a:1). Al poog die Departement van Basiese Onderwys om hierdie strategie 'n werklikheid te maak, het daar in Suid-Afrika slegs 74% leerders tydens 2011 blootstelling aan enige VKO-inrigtings gehad (Moloi & Chetty, 2011a:2). Faktore wat moontlik 'n bydrae lewer tot die lae voorskoolse bywoning is duur voorskoolse onderrig wat ouers nie kan bekostig nie (Chisholm, 2005:19). Vroeë kinderonderwys word ook as minder belangrik deur ouers beskou, en kinders uit laer sosio-ekonomiese omgewings beskik dikwels nie oor geboortesertifikate nie en kan dus nie toegang tot Staats- en Departementele-skole kry nie. In sommige Suid-Afrikaanse skole

word die skoolbywoning en prestasie verder beïnvloed deur wanfunksionering en wanbestuur binne skole (Westraad, 2011:24).

Die volgende aspekte kan moontlik skoolbywoning en prestasie verder beïnvloed. Baie leerders, veral in die onderontwikkelde en arm landelike gebiede en in die informele nedersettings, gaan honger skool toe (Westraad, 2011:24) en kan nie, konsentreer nie wat hul prestasie negatief sal beïnvloed. Volgens Labadarios en medewerkers soos aangehaal deur Vorster (2011:4), is 30% van kinders in Suid-Afrika ondervoed en toon hulle belemmerde groei en is hoofsaaklik swart kinders in plattelandse gebiede. Hierdie leerders kan nie effektief en met selfvertroue leer, lees en skryf nie. Die leeskultuur, wat die grondslag van alle leer vorm, is nie beskikbaar vir alle leerders nie en die meeste skole is nie in staat om sodanige kultuur te vestig nie (NEEDU, 2013:75). Te veel skole is onveilige, onherbergsame, eensame plekke waar geweld en mishandeling aan die orde van die dag is, waar onderwysers en hul leerders dikwels getraumatiseer en ongemotiveerd is. Skole wat dien as ruimtes waar geleenthede gebied moet word om die vreugde te ervaar om te kan leer, te eksperimenteer en te verken, is beperk. In die meeste gevalle is skole bloot plekke waar leerders deur hul ouers in dagsorg geplaas word. Die klasgroottes en ander negatiewe faktore soos 'n tekort aan LOSM en geskikte geboue, belemmer onderrig (Staatskoerant, 2006:21, 22; Westraad, 2011:3, 24). Skoolgeboue wat dikwels nie in 'n goeie toestand is nie hou 'n gesondheidsgevaar in en om in hierdie skole skool te gaan, is 'n risiko vir die leerders asook vir die onderwysers (Westraad, 2011:6). Venkess (2011:2) bevestig die bevinding dat oorvol klasse onderrig bemoeilik, effektiewe perseptueel-motoriese ontwikkeling verhoed. Die groot aantal leerders in sodanige klasse maak dit ook moeilik vir die onderwyser om dissipline te handhaaf. Bogenoemde veroorssak dat negatiewe gedrag aan die orde van die dag is en alle leerders word daardeur beïnvloed (Staatskoerant, 2006:22).

2.7.3.2 Onderwysers

Onderwysers word beskou as die belangrikste professionele groep persone in enige samelewing, aangesien alle verdere opleiding van alle leerders van die onderwyser se toegewydheid en vaardighede afhang (Donnelley, 2007:3). Tog is die kwaliteit van opleiding en professionele ontwikkeling, asook tegniese ondersteuning vir leerkragte baie gebrekkig, wat die leerders indirek benadeel. Volgens Motshekga (2013a:1) was daar in 2012/2103 14 000 onderwysers in diens van die Departement van Basiese Onderwys. In die tydperk

2012/2013 het 6 272 gekwalifiseerde onderwysers die beroep verlaat, terwyl 1 859 oorlede is, 392 weens siekte die beroep moes verlaat, 5 417 onderwysers afgetree het en 360 ontslaan is (Motshekga, 2013a:1) – alles faktore wat die tekort aan onderwysers net groter laat word. Onderwysers is verder nie voldoende bemagtig met kennis om leerders effektief te onderrig nie (Lovemore, 2012:146; UNESCO, 2007:145).

Dertig duisend (30 000) leerkragte tree jaarliks uit die beroep en slegs sewe duisend (7 000) nuwe onderwysers word jaarliks gewerf. Verder verlaat daar jaarliks vierduisend (4 000) onderwysers die land, en die tekort aan onderwysers word net al hoe groter (Lovemore, 2012:146).

Navorsing gedoen deur Westraad (2011:6) rapporteer dat leerders nasionaal en internasionaal nie bemagtig word deur effektiewe kennis en vaardighede nie. Hierdie stelling kan bevestig word deur die bestudering van die jaarlikse Nasionale Asseseringsverslag vir Basiese Onderwys (South Africa. Department of Basic Education, 2011c:20). Volgens Motshekga (2013c:2) is daar 'n verbetering in die uitslae van skole wat geleë is in lae sosio-ekonomiese gebiede nadat die nuwe Kurrikulum (KABV) geïmplementeer is. Daar was ook 'n verbetering van 2% in Taal en 8% in Wiskunde by graad 1-leerders (Motshekga, 2013c:5). In 2013 het 71% van graad 1-leerders in Taal bokant 50% presteer teenoor 64% in 2012, wat 'n toename van 7% aandui. In 2013 in Wiskunde het 71% leerders bo 50% behaal, teenoor 77% in 2012 wat 'n afname aandui (Motshekga, 2013c:7). Die geringe verbetering in Taal kan moontlik toegeskryf word daaraan dat die leerders voor die toets geskryf is, deur die onderwysers “afgerig” is vir die toets (Macfarlane, 2013:1). Volgens Westraad (2011:6) het die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel reeds te veel kinders gefaal en is dit nou noodsaaklik om sleutelmeganismes in plek te kry sodat basiese onderwys van gehalte aan al die kinders in Suid-Afrika gebied kan word.

Om die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te verander, moet daar volgens Westraad (2011:23) gefokus word op aktiwiteite wat binne die klaskamer tussen die onderwyser en die leerders plaasvind. Die hoofdoel moet wees om die leerders te bemagtig met kennis en om onderrig en leer te verbeter. Navorsing gedoen deur Rossi en Stuart (2007:151) dui aan dat kinders voorskools min of geen stimulasie ontvang, en dat die meeste onderwysers wat vir leerders voor graad 1 skoolhou, ongekwalifiseerd is. Rossi en Stuart (2007:151) beveel aan dat leerders 'n jaar voor formele skool kwaliteit-aanvangsonderrig, wat deur gekwalifiseerde

onderwysers aangebied word, moet ontvang. Sodoende sal alle graad 1-leerders kan baat by aanvangsonderrigprogramme van goeie gehalte (Rossi & Stuart, 2007:151-152).

UNESCO (2007:2) het reeds in 2008 aangevoer dat daar nie genoeg gekwalifiseerde onderwysers is om kwaliteit-onderwys te gee nie (South Africa. Government-Communication-and-Information-system, 2010:13). Lovemore (2012:1) is ten gunste van die skep van satellietkampusse in landelike gebiede sodat studente in daardie gebiede makliker as onderwysers opgelei kan word. Die Departement van Basiese Onderwys beskou enige onderwyser wat nie oor 'n matrieksertifikaat en drie jaar onderwysersopleiding beskik nie, as on- of ondergekwilifiseerd (South Africa. Department of Basic Education, 2011a:53). Volgens die Departement van Basiese Onderwys het gekwalifiseerde onderwysers sedert 1990 van 53% toegeneem tot 95% in 2010 (South Africa. Department of Basic Education, 2011a:55). Navorsing wat gedoen is deur die *National Education Evaluation and Development Unit* (NEEDU) in Suid-Afrika toon ook dat die aantal onderwysers wat gekwalifiseerd is, besig is om toe te neem (NEEDU, 2013:55).

In 2008 in Sub-Sahara-Afrika moes tussen 2,4 en 4 miljoen onderwysers gewerf word om aan alle leerders voorskoolse onderrig te kan bied (UNESCO, 2007:2). Volgens die UNESCO-verslag (2007:145) toon statistiek dat voorskoolse onderwysers in Suid-Afrika slegs oor 'n lae-sekondêre kwalifikasie (nege- tot elfjaar formele skoolonderrig) kan beskik om voorskoolse onderrig te kan aanbied, teenoor in lande soos België, Denemarke, Frankryk en Duitsland waar voorskoolse onderwysers oor 'n driejaar-naskoolse onderwysertifikaat moet beskik. Spanje vereis 'n meesters graad van voorskoolse personeel (UNESCO, 2007:145), terwyl VKO-onderwysers in Ontario, Kanada eers oor 'n tweejaar-onderwys diploma moet beskik voor hulle toegelaat word om as onderwys-assistente te mag werk en/of vir 'n Baccalaureus in Onderwys grad (BEd) in VKO mag registreer (Harwood, Klopper, Osanyin & Vanderlee, 2013:7).

Volgens die UNESCO-verslag (2010:10) het slegs 'n kwart van die onderwysers in Sub-Sahara-Afrika minstens een jaar opleiding. Hierdie swak onderwysersopleiding kan weerspieël word in die swak onderrig wat leerders in die Grondslagfase ontvang soos uiteengesit in die *Annual National Assessments (ANA) of 2011* (South Africa. Department of Education, 2011b:20, 35). Volgens navorsing gedoen in Suid-Afrika kan onderwysers nie leerders onderrig as hulle nie self reeds oor die nodige kennis beskik nie (NEEDU, 2013:25).

In Sub-Sahara-Afrika is slegs 40% van volwassenes tussen 22 en 24 jaar geletterd (UNESCO, 2010:24). Hierdie generasie is die ouers van die huidige Grondslagfase-leerders en dit is hierdie ouers wat die Grondslagfase-leerders moet help onderrig en opvoed.

Verder is die bekwaamheid, kennis en houding van die Grondslagfase-onderwyser baie belangrik vir die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede (Koen, 2003:51). Meegan en MacPhail (2006:79) beweer dat die houding van die onderwyser 'n belangrike rol speel in die leerder se fisieke ontwikkeling, wat perseptueel-motoriese ontwikkeling insluit. Indien die onderwyser nie 'n positiewe houding het en die noodsaaklikheid ten opsigte van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede besef nie, sal die onderwyser geen moeite doen om seker te maak dat hierdie vaardighede gevestig word nie. Dit is die onderwyser wat die atmosfeer in die klaskamer bepaal, wat kan bydra tot 'n aangename klaskameratmosfeer om 'n positiewe rol in die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede te kan speel. 'n Negatiewe klasatmosfeer mag 'n teenoorgestelde uitwerking hê (Koen, 2003:86). Die klaskamer en die skool moet so ingerig word dat dit die geleentheid aan die leerder sal bied om perseptueel-motoriese vaardighede te ontwikkel.

Die Departement van Basiese Onderwys se visie is om in 2025 in 'n situasie te wees waar onderwysers bemagtig is met selfvertroue, goed opgelei is, en hul bekwaamheid voortdurend verbeter word. Die Departement van Basiese Onderwys is daartoe verbind om aan leerders die beste opvoeding moontlik te gee, om sodoende tot die ontwikkeling van die nasie by te dra. Verder moet onderwysers werkstevredenheid ervaar omdat hulle diensvoorwaardes goed is en hulle vergoeding vergelykbaar is met dié van ander beroepe (Suid-Afrika. Departement of Basiese Onderwys, 2010:2). Gekwalifiseerde onderwysers in Suid-Afrika moet ook aangemoedig word om in die land te bly. Dit is 'n ideaal wat deur die Departement van Basiese Onderwys geskets word, want sonder behoorlike onderrig is daar geen oplossing vir werkloosheid nie (Lovemore, 2012:1).

2.7.3.3 Leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM)

Genoegsame en effektiewe leer- en onderrigsteunmateriaal by skole is 'n voorwaarde om perseptueel-motoriese ontwikkeling by leerders te bewerkstellig. McGettigan en Gray (2012:26) voer aan dat 'n kwaliteit leeromgewing noodsaaklik is voordat effektiewe onderrig kan plaasvind. Volgens navorsing gedoen deur Van Zyl (2004:152) is onvoldoende LOSM

en leersituasies die oorsaak van perseptuele en kognitiewe agterstande by graad R-leerders. Piaget dui aan dat die graad R-leerder in die pre-operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling is. In die ouderdomstydperk van 2 tot 8 jaar word konkrete hulpmiddels / media deur leerders ondersoek en is speel baie belangrik (Meier & Marais, 2012:31; Schunk, 2012:327). Alles word in hierdie ouderdomstydperk ondersoek en kinders leef in 'n fantasiewêreld (Schunk, 2012:237). Indien die leerder dus nie die geleentheid kry om met LOSM te eksperimenteer nie, gaan hierdie geleentheid verby en is die ontwikkeling wat daarmee gepaardgaan, verlore.

Leerders wat in lae sosio-ekonomiese omstandighede grootword, word groot sonder LOSM, wat boeke en speelgoed insluit. Hierdie leemte veroorsaak dat intellektuele stimulasie ontbreek, kwaliteit-onderrig nie moontlik is nie en die leerder 'n perseptueel-motoriese agterstand kan openbaar (Biro *et al.*, 2009:276; Roopnarine & Johnson, 2011:163). Die teenoorgestelde is moontlik ook waar: sommige leerders word so oorweldig met LOSM dat dit geen kreatiwiteit stimuleer nie. Oopeind-media soos draadkarre en papierpoppe verdwyn en word vervang deur elektroniese toerusting wat geen uitdaging aan die leerder bied nie, geen verbeelding aanwakker nie en met passiewe reaksie gepaardgaan (Essa, 2014:245). Perseptueel-motoriese vaardighede sal egter ontwikkel indien die leerder die geleentheid vir en blootstelling aan aktiwiteite soos klei, handskoenpoppe, ryg, teken en verf kry (Essa, 2014:268).

Leer- en onderrigsteunmateriaal wat perseptueel-motoriese vaardighede stimuleer, kan verdeel word in buite- en binne-apparaat. Buite-apparaat kan onderverdeel word in vaste strukture soos klimrame, swaaie en sandput, terwyl beweegbare apparaat hoepels, springtoue en balle insluit (Brewer, 2007:96). Die binneruimte sal bepaal word deur die grootte van die vertrek, vensters en ingang na die klaskamer. Die beplanning van die binneruimte moet verskeie speelareas insluit, naamlik skeppende kunsaktiwiteite, manipulatiewe area wat blokke en konstruksiespeelgoed sal insluit, fantasie-area wat uit 'n pop-hoek sal bestaan, en 'n rustige boek-area waar leerders boekies kan "lees" (Brewer, 2007:87-94; Essa, 2014:170). Verder kan 'n musiek-area, tema- of belangstellingstafel en skryf-area ingesluit word (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:11). Indien bogenoemde LOSM en verskillende areas beskikbaar is en die onderwysers oor die nodige kennis beskik om dit effektief aan te wend, sal die graad R-leerder die nodige

perseptueel-motoriese vaardighede ontwikkel wat noodsaaklik is om skoolsukses te verseker.

Die Departement van Basiese Onderwys streef egter daarna om in 2025 in 'n situasie te wees waar genoegsame LOSM by skole beskikbaar sal wees en van 'n hoë gehalte sal wees. Verder verwag die Departement van Basiese onderwys dat die leerders en onderwysers ook oor die nodige kennis moet beskik om rekenaars in die skool te kan gebruik om toegang te verkry tot die inligting wat hulle benodig (Suid-Afrika. Departement of Basiese Onderwys, 2010:2).

2.7.4 Mesosisteem

Die mesosisteem is in 'n voortdurende interaksie tussen die ekso- en die mikrosisteme, en word beskou as die omgewing waarin die leerder 'n aktiewe deelnemer is (Lee, 2010:649). Die mesosisteem oefen 'n indirekte invloed op die mikrosisteme uit; gevolglik beïnvloed dit die wisselwerking tussen die mikrosisteme waarbinne die leerder grootword en vorm dit die skakel tussen die verskillende mikrosisteme waarbinne die leerder ontwikkel. Die mesosisteem kan dus omskryf word as 'n kombinasie van mikrosisteme (Lee, 2010:649). Wat in die mesosisteem gebeur, filtreer deur na die mikrosisteem en die leerder ervaar die effek wat daarmee gepaardgaan (Huitt, 2009:4; Phillips & Cameron, 2012:287). Hoe sterker die wisselwerking tussen die mikrosisteme is, hoe groter is die invloed op die leerder se ontwikkeling.

Volgens die model van Bronfenbrenner kan daar afgelei word dat die mesosisteem die interaksie tussen die leerder en die gesin verteenwoordig (Landsberg *et al.*, 2011:14). Sommige leerders kry wel binne die mesosisteem ondersteuning van die gesin, wat bydra tot die effektiewe ontwikkeling van hul perseptueel-motoriese vaardighede, maar ongelukkig is die teendeel ook waar. Die leerder wat nie ondersteuning van die gesin ontvang nie se perseptueel-motoriese ontwikkeling kan gevolglik gebrekkig wees. Die begeleiding van die ouers kan soms toereikend wees, maar die negatiewe invloede uit die mesosisteem kan egter sodanig wees dat dit die leerder se perseptueel-motoriese ontwikkeling kan belemmer (Landsberg *et al.*, 2011:14).

Ouers is primêr vir hul kinders se opvoeding verantwoordelik, maar die aard van die samelewing het sodanig gekompliseerd geword dat opvoedende onderrig nie meer net deur die ouers behartig kan word nie (Landsberg *et al.*, 2011:93, 501; Roopnarine & Johnson, 2011:165). Sosio-ekonomiese omstandighede, kultuur, asook ouers se kennis kan moontlike faktore wees wat opvoeding ondermyn (Koen, 2003:53; Roopnarine & Johnson, 2011:165). Dit is vir die ouers wat beide 'n beroep beoefen onmoontlik om die opvoedingsrol na behore te vervul (Van Schalkwyk, 2010:137). Die ouer beskik dikwels ook nie oor die nodige opleiding en ervaring om self die leerder te begelei om sy/haar plek in die samelewing vol te staan nie (UNESCO, 2010:24). Ouers wat ongeletterd is kan boodskappe vanaf die skool wat met omsendskrywe oorgedra word, nie lees nie. Die graad R-leerder kan ook nie die boodskap reg aan die ouer oordra nie, wat veroorsaak dat ouers waningelig is (Landsberg *et al.*, 2011:94, 237). Volgens navorsing (UNESCO, 2007:2) beskik een uit elke vyf persone wêreldwyd nie oor basiese geletterdheid nie. Hiervan is twee-derdes vroue, wat meestal ook mammas is, en wat die belangrikste rol in die jong leerder se lewe vertolk. Volgens die UNESCO-verslag (2010:24) is 38% van die bevolking in Sub-Sahara-Afrika ongeletterd, en beskik 153 miljoen volwassenes nie oor die basiese geletterdheid, gesyferdheid en lewensvaardighede wat in alledaagse situasies benodig word nie. Ongeletterde ouers kan nie vir hul kinders stories voorlees of hul kinders ondersteun as hulle hulp met hul skoolwerk benodig nie. Daar word egter beraam dat daar teen die jaar 2015, slegs 1000 miljoen persone wêreldwyd ongeletterd sal wees (UNESCO, 2007:2).

Navorsing het aangetoon dat ouerbetrokkenheid by die onderrig van die leerder 'n groot bydrae lewer tot die skool, die leerder asook die verhouding tussen ouer en leerder (Donald *et al.*, 2012:124; Landsberg *et al.*, 2011:93, 501; Van Zyl, 2011:85). Lara-Chinisomo *et al.* (2008:347) beweer dat 'n positiewe ouer-onderwyser-verhouding bydra tot die leerder se skoolgereedheid. Hierdie positiewe verhouding word ondersteun deur goeie kommunikasie en samewerking tussen die ouer en onderwyser. Ouers se werksure is egter soms van so 'n aard dat dit betrokkenheid by skole bemoeilik. Omdat tyd in die lewe van die Grondslagfase-leerder geen rol speel nie en alles wat vir hom/haar gedoen moet word, dadelik moet geskied, gaan baie opvoedingsgeleenthede verlore weens die feit dat beide ouers by die werk is. Ouers wat lang ure moet werk en dikwels swak betaal word, kom saans moeg by die huis wanneer die leerder reeds in die bed is (Landsberg *et al.*, 2011:237). Ouers lê dikwels lang afstande af na die werkplek en is reeds vroeg uit die huis, terwyl die leerder nog slaap (Donald *et al.*, 2012:298; Landsberg *et al.*, 2011:93). Die leerder word dus in 'n

groot mate sonder ouerlike ondersteuning groot. Werk en finansiële omstandighede gee dikwels ook aanleiding tot stres binne die gesin, wat effektiewe ontwikkeling by die kind kan belemmer.

Weens die feit dat die gesin soms nie 'n permanente, stabiele eenheid is nie, word baie leerders nie selfstandig nie, wat 'n verdere effek op hul ontwikkeling kan uitoefen. Faktore binne die gesin wat 'n radikale verandering of effek op die leerder mag uitoefen, is onder meer die geboorte en versorging van 'n nuwe baba; verhuising; dood van een of beide ouers; egskeding (Van Zyl, 2011:85); en albei ouers wat werk (Landsberg *et al.*, 2011:239).

Die gemiddelde gesin bestaan uit 'n vader, moeder en kinders, en sluit in die intieme interaksie van gebeure wat binne die gesinslewe plaasvind. Binne die struktuur van die gesin vind die leerder sy/haar sekuriteit en ondersteuning, en dit vorm die basis van ontwikkelde fisieke, emosionele, kognitiewe, morele, sosiale en geestelike lewensvaardighede (Donald *et al.*, 2012:68). Die samelewing waarbinne die graad R-leerder ontwikkel, het oor die jare heen baie verander. Waar die gesinstruktuur vroeër gekoppel was aan 'n stabiele patriargale eenheid, met die pa as hoof van die gesin en broodwinner, terwyl die ma dikwels tuis die primêre versorger van die leerders was, is beide die ma en pa nou meestal broodwinners. Die primêre opvoeding van die graad R-leerder behoort hoofsaaklik binne die gesin uitgevoer te word al speel die skool ook hierin 'n rol. Binne die gesinstruktuur behoort die intiemste verhouding van liefdevolle verbondenheid tussen ouer en leerder voltrek te word, en behoort die ouer in die eerste plek verantwoordelikheid te dra vir die liggaamlike, psigiese, geestelike en sosiale welsyn van die leerder (Donald *et al.*, 2012:162).

Navorsing gedoen deur Donald *et al.* (2012:68) dui daarop dat daar baie ouers en gesinne is wat nie aan die primêre opvoedingsverantwoordelikhede voldoen nie. Die navorsers voer die volgende redes hiervoor aan: vroeë huwelike van meisies (die leerder-vroutjie); die sterk dominerende vaderfiguur wat verdwyn het; die invloed van die vader wat afneem en die leerders wat meer inspraak het; gesag wat plek maak vir 'n verhouding van kameraadskap; en die moeder wat van die huis geëmansipeer het tot gelykwaardigheid met die man (Donald *et al.*, 2012:68).

Die ouer binne die gesin moet ook ontwikkel word om 'n effektiewe bydrae by die skool te lewer (Landsberg *et al.*, 2011:93). Betrokkenheid by skoolaktiwiteite, beheerliggame en

vroeë kinderontwikkeling voorsien ouers van geleenthede om hul eie vaardighede te ontwikkel en om vir hulleself binne die skoolsisteem te praat. Ouerbetrokkenheid by die skool, veral in benadeelde sosio-ekonomiese omgewings, bied gevolglik vir ouers die geleentheid om algemene sake met ander ouers te deel (Donald *et al.*, 2012:68; Landsberg *et al.*, 2011:93).

Samevattend kan gestel word dat opvoeding binne die gesinstruktuur die basis van latere leer vorm. Die sosiale verhoudinge binne die gesinstruktuur waaraan die graad R-leerder blootgestel word, kan sy/haar opvoeding beïnvloed. Wanneer die leerder nie binne die gesinstruktuur die nodige ondersteuning ontvang om te ontwikkel nie, kan die leerder 'n agterstand ontwikkel en moet dan die vaardighede op 'n ander wyse, soos byvoorbeeld in die formele skool of met addisionele terapie, verwerf.

2.7.5 Mikrosisteem

Die binnesirkel van Bronfenbrenner se Bio-sosiaal-ekologiese sisteem (vgl. Figuur 2.6) word voorgestel as die mikrosisteem. Die mikrosisteem is die onmiddellike konteks en omgewing waarbinne die leerder funksioneer. Dit sluit daaglikse aktiwiteite in wat 'n direkte invloed op die leerder se optrede en gedrag uitoefen. In die vroeë ontwikkelingsfase van die leerder se lewe bestaan die mikrosisteem uit die interaksie met die gesinsgenote. Namate die leerder ouer word, raak die mikrosisteem meer kompleks en word ander subsisteme hierby betrek. Die sisteem kan verander namate die leerder ouer word en namate verhoudinge met die ander subsisteme in die sisteem verander (Boyd & Bee, 2012:318; Donald *et al.*, 2012:40; Landsberg *et al.*, 2011:14).

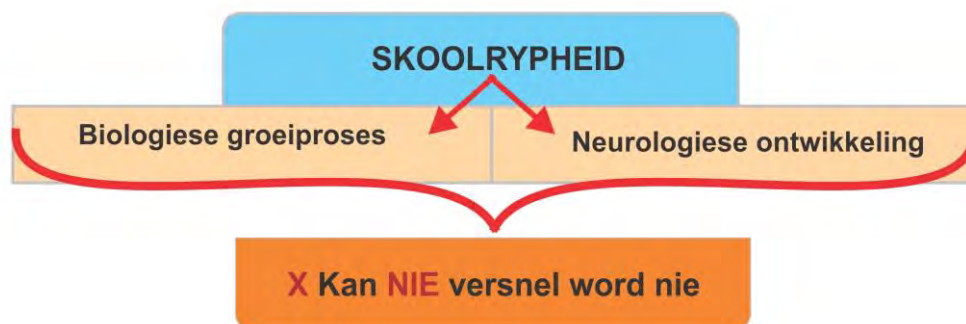
2.7.5.1 Samevattend: Die leerder as individu binne die Bio-sosiaal-ekologiese model

Die implikasie van die Bio-sosiaal-ekologiese model is dat die leerder se individuele identiteit ontwikkel tydens interaksie met die mikro-, meso-, ekso- en makrosisteem. Dit beteken dat die leerder se individuele identiteit altyd betekenis kry binne 'n spesifieke konteks. Verskillende kontekste, met die gepaardgaande interaksies, is dus bepalend vir die ontwikkeling van die individu se identiteit (Lee, 2010:649; Phillips & Cameron, 2012:286).

Met onderrig in graad R word daar gepoog om die grondslag te lê vir wat beskou kan word as kennis, vaardighede en waardes wat noodsaaklik is om te leer. Die leerders sal die kennis en vaardighede wat verwerf is, kan toepas op maniere wat betekenisvol is, ongeag hul sosio-ekonomiese agtergrond (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:4). Die graad R-leerder se ontwikkeling as leerder word egter deur verskeie faktore beïnvloed wat 'n effek op suksesvolle leer kan uitoefen. Suksesvolle leer verwys na die progressie van die leerder binne die formele leersituasie en sluit alle aspekte in wat verband hou met skoolsukses. Skoolsukses word beïnvloed deur die leerder se skoolrypheid en skoolgereedheid (Van Zyl & Van Zyl, 2011:11). Vervolgens word daar ten slotte kortliks gefokus op skoolgereedheid en skoolrypheid, en die faktore wat daarmee verband hou soos ouderdom en geslag wat 'n direkte effek op die leerder as individu het en wat suksesvolle leer kan beïnvloed (Figuur 2.9 en 2.10).

2.7.5.2 Skoolrypheid en skoolgereedheid

Skoolrypheid dui op die biologiese groeiproses wat fisieke ontwikkeling van die leerder insluit; dit word vervolgens aan die hand van Figuur 2.9 bespreek.



FIGUUR 2.9 Skoolrypheid

By die jong leerder is daar sekere liggaamlike funksies wat op 'n sekere tyd "ryp" word sodat die leerder effektief kan ontwikkel. Hierdie proses is 'n natuurlike biologiese en neurologiese groeiproses wat ingewag moet word en nie verhaas kan word nie (Woodfield, 2004:4). Die graad R-leerders se skoolrypheid kan gevolglik beïnvloed word deur rypwording en fisieke ontwikkeling. By die graad R-leerders vind fisieke ontwikkeling nie altyd op dieselfde ouderdom plaas nie. Verskillende ontwikkelingstempo's kan gevolglik veroorsaak dat

leerders op verskillende ouderdomme fisiek gereed is om met formele onderrig te kan begin soos om lank genoeg op 'n stoel regop te kan sit.

Daar is verskeie aspekte wat hierdie ontwikkelingsproses kan vertraag naamlik gestremdhede, siektetoestande, armoede en onder- of wanvoeding van die leerder. Wanvoeding is in Suid-Afrika 'n ernstige probleem en is een van die faktore wat die meeste bydra tot kindersiektes en -sterftes. Daar word beraam dat ongeveer 30% van Suid-Afrika se kinders se groei en ontwikkeling vertraag word as gevolg van 'n gebrek aan toereikende voeding gedurende hul vroeë lewensjare (Vorster, 2011:4). Volgens navorsing gedoen deur Vorster (2011:3) is 'n derde van kinders in Suid-Afrika kronies ondervoed. Onvoldoende voedselinname, siekte en psigologiese stres/trauma is die belangrikste onmiddellike oorsake van wanvoeding. Armoede en 'n gebrek aan hulpbronne is basiese faktore wat tot wanvoeding bydra en skoolrypheid kan beïnvloed. Die Departement van Basiese Onderwys het 'n geïntegreerde voedingsprogram geloods om te poog om leerders wat honger skool toe kom van een voedsame maaltyd per dag te voorsien (NSNP, 2008:8). Die geïntegreerde voedingsprogram probeer om hierdie stille epidemie op verskillende maniere aan te spreek deur die instelling van voedingskemas by die skole (Büchner-Eveleigh & Nienaber, 2012:130).

'n Verdere aspek wat perseptueel-motoriese ontwikkeling by die graad R-leerder kan beïnvloed, is die skoolgereedheid van die leerder. Skoolgereedheid is 'n omvattende begrip wat skoolrypheid, emosionele rytheid, kognitiewe rytheid, morele rytheid en sosiale rytheid insluit soos uitgebeeld in Figuur 2.10. Terwyl skoolrypheid nie verhaas kan word nie, kan skoolgereedheid aangehelp word deur oefening en die beoefening van leerders se ryppwordende moontlikhede, verbreding van hul ervaring en belewenisse, asook om leerders te leer om hul sintuie so doeltreffend moontlik te gebruik. Arbeidsterapeute en spraakterapeute vervul hier 'n noodsaaklike rol in die lewe van die leerder wat nie skoolgereed is nie. Die leerder word nie vanself skoolgereed nie, maar moet daartoe opgevoed word (Kapp, 2011:60; Morrison, 2011:302; Woodfield, 2004:4).



FIGUUR 2.10 Skoolgereedheid (Woodfield, 2004:4)

Om skoolsukses te verseker moet die graad R-leerder skoolgereed wees en moet alle perseptuele-motoriese vaardighede deeglik ontwikkel wees, soos uiteengesit word in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV). Onvoldoende perseptueel-motoriese vaardighede aan die einde van die graad R-jaar kan die leerder se intellektuele vermoë asook sosiale en emosionele ontwikkeling belemmer wat tot leerhindernisse kan bydra (Kapp, 2011:388).

Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede vorm 'n integrale deel van die holistiese ontwikkeling van die leerder en is uiters belangrik in die vaslegging van alle toekomstige ontwikkeling en leer (Kapp, 2011:388). Perseptueel-motoriese probleme kan egter in 'n groot mate deur effektiewe onderrig herstel word. Van Wyk (2012:34) beveel aan dat, indien probleme geïdentifiseer is daar so gou moontlik met perseptuele oefeninge begin moet word om maandelike agterstande in te haal. Meier en Marais (2012:49) beweer dat kinders wat graad R-skole bywoon waar perseptueel-motoriese vaardighede ontwikkel word, meer skoolgereed is en 'n voorsprong het bo leerders wat nie blootgestel was aan vroeë kinderontwikkeling nie.

2.7.5.3 Ouderdom

In Suid-Afrika is die leerder skoolpligtig indien hy/sy sewe jaar oud word voor of op 30 Junie binne die graad 1-jaar. Leerders kan wel graad 1 toe gaan indien hulle vyf jaar oud is en ses word voor 30 Junie van dieselfde jaar (Moloi & Chetty, 2011a:2). In 1998 het die Departement van Basiese Onderwys aangevoer dat 'n leerder slegs graad R mag bywoon

indien die leerder ses word gedurende die graad R-jaar, en hierdie jaar is nie verpligtend nie (South Africa. Department of Education, 1998:2). Departement van Basiese Onderwys het in 2011 aangevoer dat graad R-leerders vier jaar oud mag wees indien hulle vyf word voor 30 Junie in die jaar wat hulle tot die skool toegelaat word (South Africa. Department of Education, 2001a:14; South Africa. Department of Education, 2011d:44; South Africa. Department of Education, 2011f:5). Dit bring mee dat leerders met verskillende vlakke van ontwikkeling binne een klas geakkommodeer moet word. Verpligte onderrig vir graad R-leerders word in al hoe meer lande toegepas, maar is nog nie in Suid-Afrika verpligtend nie (South Africa. Department of Education, 2011f:5; UNESCO, 2007:129).

2.7.5.4 Geslag

Navorsing gedoen in Jamaika en die Karibiese eilande deur Roopnarine en Johnson (2011:171) toon dat daar nie 'n noemenswaardige verband is tussen geslag en akademiese of sosiale vaardighede nie. Daar is wel wêreldwyd deur die UNESCO-verslag (2007:139) bepaal dat daar in gedepriveerde omgewings meer seuns as dogters vroeë kinderonderwys bywoon. Hoe swakker die omgewing waar die kinders grootword, hoe minder dogters vorm deel van vroeë kinderonderwys (UNESCO, 2007:139). Hierdie tendens kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die ma in die meeste huishoudings moet werk en die dogters dan by die huis moet bly om na die huishouding om te sien (UNESCO, 2007:118, 144).

2.8 SAMEVATTING

In hierdie literatuuroorsig is die verbandhoudende terminologie eerstens bespreek en is 'n literatuuroorsig gegee oor moontlike faktore wat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by die graad R-leerder kan beïnvloed. Die bydrae van die sosio-ekonomiese omstandighede, die samelewing, gemeenskap en omgewing tot die ontwikkeling van perseptueel-motoriese gereedmaking van die graad R-leerder is ondersoek.

Die onderwysstelsel in Suid-Afrika is ondersoek en samevattend is daar bevind dat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders beïnvloed word deur kwaliteit-onderrig wat aan 'n beperkte aantal graad R-leerders gelewer word, onderwysers se leemtes in kennis, die groot aantal leerders wat per klas geakkommodeer moet word, en onvoldoende leer- en onderrigsteunmateriaal. Die Departement van Basiese

Onderwys besef egter die probleem en poog voortdurend om effektiewe onderrig deur deeglik gekwalifiseerde onderwysers aan alle graad R-leerders te voorsien.

Samevattend is daar verder ook gevind dat, indien die sosio-ekonomiese omgewing nie 'n positiewe bydrae tot die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan lewer nie, of indien so 'n bydrae volkome ontbreek, die leerders nie skoolgereed sal wees nie en moontlik leerhindernisse sal openbaar. Leerhindernisse wat op hierdie wyse ontstaan sal moontlik effektiewe akademiese vordering belemmer.

'n Nieuwe verband is gevind tussen kultuur, die omgewing, die leerder se perseptueel-motoriese ontwikkeling en die skoolprestasie van die leerder. Leerders uit welgestelde omgewings met 'n kultuur van oorvloed kan egter moontlik ook agterstande openbaar, aangesien die leerders pedagogies verwaarloos word.

Die rol van die ouers en gesinstrukture is met die literatuuroorsig ondersoek en samevattend is bevind dat die hedendaagse ouers die opvoeding van die leerders aan die skool oorlaat. Daar word gerapporteer dat leerders binne die gesin nie die nodige ondersteuning ondervind nie en agterstande kan ontwikkel.

Daar is samevattend bevind dat skoolrypheid en skoolgereedheid die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die kind as individu kan beïnvloed. Aspekte soos wanvoeding, armoede en siekte is indirek verantwoordelik vir agterstande wat die leerders kan openbaar.

Ouderdom en geslag is ondersoek en samevattend is bevind dat leerders in Suid-Afrika nie voor graad 1 verplig is om enige vorm van onderrig te ontvang nie. Geen noemenswaardige verskille word tussen geslag en akademiese vaardighede gerapporteer nie.

Literatuur dui in die verband aan dat perseptueel-motoriese ontwikkeling die onderbou van alle verdere leer vorm, en 'n belangrike uitkoms van graad R is. Perseptueel-motoriese ontwikkeling is deeglik ontleed. Soos bespreek, is daar verskeie faktore wat die effektiewe ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede beperk of belemmer. Daar word ook aangedui dat kwaliteit-onderrig noodsaaklik is vir alle leerders om effektief te ontwikkel. Vir die graad R-leerders, uit gedepriveerde omgewings waar hulle nie voldoende blootstelling aan perseptueel motoriese-vaardighedsontwikkeling kry nie, om effektief in graad 1 te kan

vorder, sal toepaslike intervensieprogramme sinvol en effektief saamgestel moet word en soveel moontlike voorskoolse leerders moet daaraan blootgestel word. Sodoende kan daar verseker word dat effektiewe leer binne die formele onderrigsituasie kan plaasvind.

In die volgende hoofstukke, 3 - 6, word die resultate van hierdie studie bespreek.

2.9 BIBLIOGRAFIE

Anderson, L., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S., Fielding, E. & Normand, J. 2003. The effectiveness of early childhood development programs : A systematic review. *American Journal of preventive medicine*, 24(3):46.

Anon. 2013. Oesterzwam + smaak = umami: Datum van gebruik: 27 April 2013. Van <http://www.java.be/newsletter/fm-pub-dec-2012.xml?lang=en>.

Barkhuizen, M. & Steyn, H. 2011. Die moontlike verandering van uitkomsgebaseerde onderwys in die Grondslagfase-klaskamer. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(1):52.

Beckett, B. & Gallagher, R. 2001. Co-ordinated science - Biology. 2nd ed. New York: Oxford University Press. 224 p.

Benson, E.F. 2005. Preparing our youth for "Life 101. Date of access: 19 September 2012. From <http://www.arise.htm>.

Berns, R. 2013. Child family, school, community, Socialization and support. 9th ed. Belmont: Wadsworth. 397 p.

Biro, M., Smederevac, S. & Taovilovic, S. 2009. Socioeconomic and cultural factors of low scholastic achievement of Roma children. *Psihologija*, 42(3):288.

Boyd, D. & Bee, H. 2012. The developing child. 13th ed. Houston: Prentice Hall. 570 p.

Brewer, J. 2007. Introduction to early childhood education. 6th ed. Boston: Pearson. 552 p.

Bronfenbrenner, U. 1981. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 319 p.

Büchner-Eveleigh, M. & Nienaber, A. 2012. Gesondheidsorg vir kinders: Voldoen Suid-Afrikaanse wetgewing aan die land se verpligtinge ingevolge die konvensie oor die regte van die kind en die Grondwet? *African JournalOnline*, 15(1):103-428.

Chisholm, L. 2005. The quality of primary education in South Africa. Background paper prepared for UNESCO Education for all global monitoring report. Global Monitoring: UNESCO. 23 p.

Coetzee, H., Niebuhr, G. & Behr, M. 2012. Lewenswetenskappe - "Die Survival Reeks"
Alberton: Lectio. 352 p.

De Villiers, M. 2009. Die ontwikkeling en evaluering van 'n intervensieprogram om kinders se stresweerstandigheid te bevorder Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Proefskrif - PhD). 433 p.

Dean, M. & Huitt, W. 1999. Neighborhood and community. 4(1): 1. Date of access: 15 April 2013. From <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/context/neighbor.html>

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2012. Educational Psychology in social context. 4th ed. Cape Town: Oxford University Press. 374 p.

Donnelley, R. 2007. The key role of staff in providing quality pre-school education (26). Date of access: 26 April 2013. From http://www.educationscotland.gov.uk/Images/KeyRoleofStaff_tcm4-712840.pdf.

Erasmus, M. 2012. Riglyne vir 'n perseptueel-motoriese intervensie-program om die skoolgereedheid van graad R-leerders te bevorder. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD). 242 p.

Ercan, Z., Ahmetoglu, E. & Aral, N. 2011. A study on the visual perception development in children attending preschool education. (In Barcelona European academic conference organised by Barcelona.) Date of access: 18 June 2012. From <http://iassr.org/rs/010308.pdf>.

Essa, E. 2014. Introduction to early childhood education. Wadsworth: Cengage learning. 507 p.

Gallahue, D.L. & Cleland Donnelly, F. 2003. Developmental physical education for all children. 4th ed. Champaign, IL: Human Kinetics. 725 p.

Grové, M. 1982. Volgende jaar skool toe. Kaapstad: HAUM. 139 p.

Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1975. Perseptuele ontwikkeling. Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers. 184 p.

Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M. 2013. „It's more than care": early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1):4-17.

Huitt, W. 2009. A systems approach to the study of human behavior. Date of access: 6 July 2012. From <http://www.edpsycinteractive.org/materials/sysmdlo.html>.

Jerosch, J. & Prymka, M. 1996. Proprioception and joint stability. *Knee surgery, sports traumatology, arthroscopy*, 4(3):171-179.

Jordaan, E. 2006. Die ontwerp en toepassingswaarde van posisie spesifieke evalueringskriteria en norme in netbal vir senior netbalspelers. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - PhD). 223 p.

Kapp, J.A. 2011. Children with problems. An orthopedagogical perspective 17th ed. Pretoria: Van Schaik. 504 p.

Karoly, L.A., Kilburn, M.R. & Cannon, J.S. 2006. Early childhood interventions: Proven results, future promise. Pittsburgh: Rand Corporation. 201 p.

Klopper, A. 2008. Die effek van 'n multimedia digitale boeskryprogram (DBS) op die lees-, spel- en wiskundige vaardighede van leerders in die Grondslagfase. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD). 360 p.

Koen, M. 2003. Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Proefskrif - PhD). 416 p.

Kopcanova, D. 2009. The level of school maturity and intellectual level of children from socially disadvantaged settings in the context of (non-) participation in the school preparation. *School and Health*, 21(1):313-321.

Labuschagne, G. 2005. Die sensoriese ontwikkeling van vyf- tot sesjarige kinders in agtergeblewe gemeenskappe: Thusano-projek. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MBWK). 106 p.

Landsberg, E. 2009. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers. 491 p.

Landsberg, E., Krüger, D. & Swart, E. 2011. Addressing barriers to learning. A South African perspective. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. 533 p.

- Lara-Chinisomo, S., Fuligni, A., Ritchie, S., Howes, C. & Karoly, L. 2008. Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early Childhood Educational Journal*, 35:343-349.
- Lee, C. 2010. Soaring above the clouds, delving the ocean's depths: Understanding the ecologies of human learning and the challenge for education science. *Educational Research*, 39(9):643-655.
- Lerner, J. & Johns, B. 2009. Learning disabilities and related mild disabilities. Characteristics, teaching strategies and new directions. 11th ed. New York: Houghton Mifflin Harcourt. 515 p.
- Lessing, A. & De Witt, M. 2011. Stemme uit die Suid-Afrikaanse Onderwysuniegeledere oor dissipline. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 15(3):403.
- Lotz, L., Loxton, H. & Naidoo, A.V. 2009. Visual-motor integration functioning in a South African middle-childhood sample. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(2):63-67.
- Loubser, A. 2010. 'n Ondersoek na Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MEd). 183 p.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 2000. Menslike ontwikkeling. Kaapstad: Kagiso Tersiër. 655 p.
- Lovemore, A. 2012. Behou onnies só in SA. Available from: m.news24.com Datum van gebruik: 10 June 2012. Van http://152.111.1.87/argief/berigte/dieburger/2012/06/07/SK/7/polonderwysdiensjaar_1445.html
- Macfarlane, D. 2013. Critics slap down Motshekga's confidence over ANAs. *Mail & Guardian Online*. Date of access: 3 February. From <http://mg.co.za/article/2013-12-05-critics-slap-down-motshekgas-confidence-over-anas>
- Mathur, S. & Parameswaran, G. 2012. School readiness for young migrant children: The challenge and the outlook. *International Scholarly Research Network*, 2012(1):9.

McGettigan, I.L. & Gray, C. 2012. Perspectives on school readiness in rural Ireland: the experiences of parents and children. *International Journal of Early Years Education*, 20(1):15-29.

Meegan, S. & MacPhail, A. 2006. Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(75).

Meier, C. & Marais, P. 2012. Education management in early childhood development. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. 357 p.

Meyer, W., Moore, C. & Viljoen, H. 2011. Personology. From individual to ecosystem. 4th ed. Johannesburg: Heinemann. 600 p.

Moloi, M. & Chetty, M. 2011a. Learners' preschool exposure and achievement in South Africa. Date of access: 30 April 2013. From <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=IIVz0c3BtT0%3D&tabid=358&mid=1261>.

Moloi, M. & Chetty, M. 2011b. The quality of primary school inputs in South Africa. Date of access: 02 April 2012. From: <http://www.sacmeq.org/sacmeq-members/south-africa/sacmeq-reports>

Morrison, G.S. 2011. Fundamentals of early childhood education. 6 th ed. Boston: Pearson. 407 p.

Motshekga, A. 2011. Statement on the signing of the delivery agreement for Basic Education. Date of access: 10 July 2012. From <http://www.info.gov.za/speech>.

Motshekga, A. 2013a. Over 14 000 teachers quit Education Department. *News 24*. Date of access: 5 February 2014. From <http://www.news24.com/SouthAfrica/News/Over-14-000-teachers-quit-education-department-20131010>.

Motshekga, A. 2013b. Push to boost grade R for kids. *Cape Times*. Date of access: 15 February 2014. From <http://www.iol.co.za/lifestyle/family/kids/push-to-boost-grade-r-for-kids-1.1569361#.VFJZmhbcYxE>

Motshekga, A. 2013c. Statement on the Release of Annual National Assessments Results for 2013. Date of access: 3 Februarie 2013. From <http://www.education.gov.za/Newsroom/Speeches/tabid/298/ctl/Details/mid/2341/ItemID/3864/Default.aspx>

NEEDU (National Education Evaluation and Development Unit). 2013. The state of literacy teaching and learning in the Foundation Phase. Pretoria: National Education Evaluation and Development unit.

Nelson-Jones, R. 1993. Life Skills helping: helping others through a systematic people-centered approach. Pacific Grove/California: Cole Publishing Company. 436 p.

NSNP (National School Nutrition Programme). 2008. Report on the evaluation of the National School Nutrition Programme (NSNP). Pretoria. 250 p.

Orban, L.P. 2003. Die multi-getraumatiseerde kind in die middelkinderjare. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling - M Socialis Diligentiae). 100 p.

Paley, I. 2012. What are perceptual-motor skills. 1(1): 1. Date of access: 29 April 2013. From http://www.ehow.com/facts_5900878_perceptual-motor-skills_.html.

Pande, M. 2012. How carrying your baby front facing out affects the spine and moms pelvic floor. *In* (Vol. 03 April 2013). Toronto: Pande Family Wellness Centre.

Phillips, L. & Cameron, C. 2012. Investigating the multimodality of children and youth. *International Journal of Child, Youth and Family studies*, 3(2):284.

Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33:444-458.

Pienaar, A. 2005. Perceptual-motor learning: Theory and Practice. Potchefstroom: North-West University. 114 p.

Pienaar, A., Barhorst, R. & Twisk, J. 2013. Relationships between academic performance, SES school type and perceptual-motor skills in first grade South African learners: NW-Child study. *Child: care, health and development*, 40(3):370-380.

- Roopnarine, J. & Johnson, J. 2011. The socio-cultural contexts of early education in Caribbean societies: A focus on transition to primary school. *Educating the Young Child*, 4(3):175.
- Rooth, E. 2008. *Life Skills: A resource book for facilitators*. Braamfontein: Nolwazi Educational Publishers. 191 p.
- Rosati, F. & Rossi, M. 2007. The impact of school quality on child labour and school attendance: the case of CONAFE Compensatory education program. Rome: University of Rome. 23 p.
- Rossi, J. & Stuart, A. 2007. The evaluation of an intervention programme for reception learners who experience barriers to learning and development. *South African Journal of Education*, 27(1):139-154.
- Schunk, D. 2012. *Learning theories: An educational perspective*. 6th ed. Boston: Pearson. 561 p.
- South Africa. Department of Basic Education. 2011a. *Curriculum and assessment policy statement - Foundation Phase, Life Skills*. Date of access: 06 April 2012. From <http://www.info.gov>.
- South Africa. Department of Basic Education. 2011b. Report on the annual national assessments of 2011. Pretoria Department of Basic Education. Date of access: 06 April 2012. From <http://www.info.gov>.
- South Africa. Department of Basic Education. 2011c. *South African country report: Progress on the implementation of the regional education and training plan (integrating the second decade of education in Africa and protocol on education and training)*. Date of access: 10 December 2012. From <http://www.education.gov.za>.
- South Africa. Department of Education. 1997. *Policy document: Foundation phase*. Date of access: 22 June 2012. From <http://www.info.gov>.

South Africa. Department of Education. 1998. *Government Gazette. South African School Act, 1996 (ACT NO. 84 OF 1996) and National Education. Age requirements for admission to an ordinary public school.* Date of access. 12 April 2013. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2001. *Education White Paper 5 on Early Childhood Education. Meeting the challenge of Early Childhood Development in South Africa.* Date of access: 07 April 2011. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2008a. *National strategy on screening, identification, assessment and support.* Date of access: 28 June 2012. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2008b. Presentation to Select Committee of Finance FFC Submission for the Division of Revenue: 2009/10. Pretoria: Department of Education.

South Africa. Department of Education. 2011a. *Macro indicator trends in schooling: Summary report 2011.* Date of access: 10 June 2013. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2011b. *Report on the annual national assessment of 2011.* Date of access: 25 June 2012. From www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket...tabid=358.

South Africa. Department of Education. 2011c. *South African Schools Act (Act no 84 of 1996).* Date of access: 03 June 2013. From <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4=>.

South Africa. Department of Education. 2011d. *Universal access to grade R. Policy Framework.* Date of access: 11 December 2013. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Government-Communication-and-Information-system. 2010. *Major shake-up for SA education.* Date of access: 05 June 2012. From www.buanews.gov.za/rss/10/10111012251001.

Staatskoerant. 2006. *Suid-Afrikaanse skole wet, (WET no 84 of 1996).* Datum van gebruik: 25 Junie 2012. Van www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket...tabid=188...

Suid-Afrika. Departement of Basiese Onderwys. 2010. *Plan van aksie tot 2014 : Op pad na die verwesenliking van onderwys 2025*. Datum van gebruik: 10 April 2011. Van <http://www.education.gov.za>.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring graad R–3 Lewensvaardigheid*. Datum van gebruik: 23 April 2012. Van <http://www.info.gov>.

Taylor, B. 2002. *Early childhood programme management*. New Jersey: Merrill Prentice Hall. 260 p.

Tseng, M.H. & Chow, S.M. 2000. Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *The American Journal of Occupational Therapy*, 54(1):83-88.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2007. *Strong foundations: Early childhood care and education*. Date of access: 12 April 2012. From: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2010. *Early childhood care and education, regional report: Africa*. Sénégal: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2012. *Shaping the education of tomorrow*. Wageningen: University in the Netherlands.

Van Schalkwyk, L. 2010. *Die invloed van diskoerse op opvoeders en leerders se persepsies en praktyk in tuisskolling*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - PhD). 150 p.

Van Wyk, M. 2012. *'n Intervensieprogram vir graad 1-leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - MEd). 229 p.

Van Zyl, E. 2004. The relation between perceptual development (as part of school readiness) and school success of grade 1 learners. *Africa Education Review*, 1(1):159, 2004.

Van Zyl, E. 2011. The relationship between school readiness and school performance in grade 1 and grade 4. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):82-94.

Van Zyl, E. & Van Zyl, E.S. 2011. A qualitative study looking at the possible influence of stress on school readiness and school performance amongst disadvantaged early learners in South Africa 8(1). Date of access: 11 June 2013. From http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/p-saeduc/articles/2011/Stress_Final_geredigeer.pdf.

Venktes, K. 2011. 150 Pupils in one classroom. In, *The Mercury*. KwaZulu-Natal: iOL News. Date of access: 13 April 2012. From <http://www.iol.co.za/news/south-africa/kwazulu-natal/150-pupils-in-one-classroom-1.1039256#.VFNilRbCYYI>

Vorster, H. 2011. Die voedingsoorgang in Suid-Afrika: 'n Uitdaging vir verbeterde voeding en die verligting van armoede. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 30(1):7.

Westraad, S. 2011. Changing schools in challenging contexts. Port Elizabeth: GM South Africa Foundation. 37 p.

Woodfield, L. 2004. Physical development in the early years. London, New York: Continuum international publishing group. 102 p.

Zuma, J. 2012. Staatsrede deur sy Eksellensie, Jacob G Zuma, President van die Republiek van Suid-Afrika, gesamentlike sitting van die Parlement. Pretoria: Suid Afrikaanse regering. Pretoria: Staatsdrukker



Die effek van 'n leerondersteuningintervensie op skoolgereedheid gebaseer op perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings

HOOFSTUK 3 – ARTIKEL 1
DIE EFFEK VAN 'N LEERONDERSTEUNINGINTERVENSIE
OP SKOOLGEREEDHEID GEBASEER OP PERSEPTUEEL-
MOTORIESE VAARDIGHEDE VAN GRAAD R-LEERDERS IN
GEDEPRIVEERDE OMGEWINGS

Outeur: Annemarie Loubser (MEd)
Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek)
Fakulteit Gesondheidswetenskappe
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: annemarie.loubser@nwu.ac.za
Telefoon: (018) 2994586
Faks: (018) 2852080
Posbus 20193
Noordbrug
POTCHEFSTROOM
2522

Mede-outeurs: Prof. Anita E. Pienaar (PhD)
Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek)
Fakulteit Gesondheidswetenskappe
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: anita.pienaar@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2991796
Faks: 018 2991825

Dr. Audrey Klopper (PhD)
Skool vir Geesteswetenskappe vir Onderwys
Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: audrey.klopper@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2994328
Faks: 018 2994238

Dr. Suria Ellis (PhD)
Eenheid vir Bedryfswiskunde en Informatika
Fakulteit Natuurwetenskappe
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: suria.ellis@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2992016
Faks: 018 2992557

Manuskrip ingedien vir publikasie in *Australasian Journal of Early Childhood (AJEC)*.

OPSOMMING

Hierdie studie rapporteer oor die effek van 'n leerderondersteuningintervensie wat fokus op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders vanuit lae sosio-ekonomiese samelewings. 'n Kwantitatiewe navorsingsmetode is gevolg met 'n driegroep- voortoets-/natoets-ontwerp. Drie graad R-skole is deur middel van 'n gerieflikheidsteekproef gekies, bestaande uit twee kwintiel 1-skole, K1 ($n = 30$) en E ($n = 25$) en een kwintiel 3-skool, K2 ($n = 22$). 'n Twee-vlak perseptueel-motoriese intervensieprogram gebaseer op onderwyser ondersteuning en leerder stimulasie is by skool E oor 'n tydperk van nege maande geïmplementeer. Al die respondente is voor en na die intervensie deur middel van 'n skoolgereedheidstoets getoets. Resultate is geanaliseer deur middel van 'n variansie-analise (ANOVA), afhanklike t-toetse en 'n kovariansie-analise (ANCOVA) om die verskille tussen en binne die groepe te bepaal. 'n Beduidende verband is gevind tussen skoolgereedheid en perseptueel-motoriese ontwikkeling. Die resultate het bevestig dat 'n perseptueel-motoriese intervensie leerders in lae sosio-ekonomiese omgewings kan help om faktore wat skoolgereedheid negatief kan beïnvloed, te oorkom.

Sleutelwoorde: perseptueel-motoriese vaardighede, skoolgereedheid, intervensie, sosio-ekonomiese samelewings, leer- en onderrigsteunmateriaal, graad R

3.1 INLEIDING

Wêreldwye statistieke toon dat leerders met perseptueel-motoriese agterstande nie oor die vermoë sal beskik om effektief in die formele leerfase te kan vorder nie (Gligorovic, Radicsestic, Nikolic & Ilicstovic, 2011:406; Kopcanova, 2009:1; LeGear *et al.*, 2012:1), wat tot wanfunksionering binne die formele leerkonteks kan bydra (Erasmus, 2011:49; Kopcanova, 2009:314; Van Zyl & Van Zyl, 2011:11). Navorsing in die Karibiese-lande bevestig ook dat leerders makliker op skool sal vorder indien hul perseptueel-motoriese vaardighede voldoende ontwikkel het voordat formele leer moet plaasvind (Roopnarine & Johnson, 2011:168). Indien die onderwyser perseptueel-motoriese vaardighede gedurende die graad R-jaar optimaal ontwikkel, kan moontlike agterstande wat 'n effek op die leerder se prestasie het, dus moontlik voorkom word (Pienaar *et al.*, 2013:7). Eise wat aan die leerders gestel word, vergroot tydens die oorskakeling vanaf graad R, waar leer meer informeel plaasvind (Lara-Chinisomo *et al.*, 2008:344) na graad 1, waar leer meer formeel aangebied word.

Perseptueel-motoriese vaardighede vorm 'n integrale deel van die holistiese ontwikkeling van die leerder, en is belangrik vir skoolgereedheid asook vir die vaslegging van alle toekomstige ontwikkeling en leer (Kapp, 2011:388). Perseptueel-motoriese vaardighede verwys na die proses van herkenning en interpretering van sensoriese inligting vanuit een of meer omgewings, en anders gestel na die vermoë van die brein om deur middel van die sintuie, kontak met die buitewêreld te maak om dan betekenis aan die sensoriese stimuli te gee (Kapp, 2011:172). Perseptueel-motoriese vaardighede wat in graad R aandag moet kry, sluit onder andere vaardighede in wat verdeel kan word in groot- en kleinspier-koördinasie (fynmotoriek) (Grové, 1982:29, 56), asook perseptuele vaardighede wat proprioepsie, ouditiewe, visuele, haptiese, reuk- en smaakpersepsie insluit (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10). Die Departement van Basies Onderwys dui aan dat spesifieke aandag geskenk moet word aan voorgrond-agtergrond, vorm, ruimtelike persepsie, hand-oog-koördinasie, liggaamsbeeld, lateraliteit, dominansie en kruising van die middellyn (South Africa. Department of Education, 2011b:9) om te verseker dat graadR-leerders skoolgereed is.

Perseptueel-motoriese vaardighede wat ontwikkel, vorm die grondslag vir latere lees, skryf en reken (Pienaar *et al.*, 2013:7). Faktore soos skoolgereedheid, ouderdom en geslag van

die leerder, die omgewing en sosio-ekonomiese omstandighede waarbinne die leerder grootword, kan egter die suksesvolle ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede beïnvloed (Erasmus, 2012:126; Pienaar *et al.*, 2013:2).

Navorsing in Japan toon dat leerders wat ouer is met toetrede tot formele leer in graad 1 beter presteer as leerders wat te jonk skool toe gaan (Kawaguchi, 2011:78; Mühlenweg & Puhani, 2010:433). In Suid-Afrika kan leerders graad 1 toe gaan indien hulle vyf jaar oud is en ses word voor 30 Junie van dieselfde jaar (Moloi & Chetty, 2011b:2). Die Departement van Basiese Onderwys voer aan dat graad R-leerders vier jaar oud mag wees wanneer hulle graad R toe gaan, maar moet vyf word voor 30 Junie (Anon, 2012:2; South Africa. Department of Education, 2001a:14; South Africa. Department of Education, 2011d:44). Dit beteken dat leerders van verskillende ouderdomme binne een graad R-klas geakkommodeer moet word. Leerders binne 'n graad R-klas se ouderdom kan gevolglik wissel van vier jaar tot ses jaar, wat 'n verskil van 24 maande kan beteken. Hoewel bogenoemde waar is, ontwikkel elke leerder volgens sy/haar eie tempo en op sy/haar eie tyd en is dit dikwels nie kronologiese ouderdom wat sal bepaal of die leerder skoolgereed is nie, maar eerder of die leerder gereed is om aan te pas by die eise wat die skool stel (Mühlenweg & Puhani, 2010:433). Dit mag implikasies hê vir die kurrikulum en die programontwikkeling om optimale perseptueel-motoriese ontwikkeling by elke leerder te bewerkstellig.

Suid-Afrika is 'n ontwikkelende land met die meerderheid leerders wat in lae sosio-ekonomiese gemeenskappe woon waar slegs 57% van leerders die voorreg het om voorskoolse onderrig te ontvang (Pienaar *et al.*, 2013:2). Die Departement van Basiese Onderwys het die graad R-jaar ingestel in 'n poging om skoolgereedheid te verbeter en moontlike agterstande aan te spreek (Chisholm, 2005:18). Onderrig vir graad R-leerders word in al hoe meer lande as verpligtend beskou maar is nog nie verpligtend in Suid-Afrika nie (UNESCO, 2007:129). Slegs 16 909 van die 18 475 departementele skole beskik oor graad R-klasse (Motshekga, 2013d:11), en nie alle onderwysers is opgelei om hierdie fase te onderrig nie (Westraad, 2011:5). In Suid-Afrika ontvang min graad R-leerders effektiewe onderrig, wat die volle ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede beïnvloed en skoolgereedheid gevolglik beperk. Die invloed van lae sosio-ekonomiese omgewings in die Noordwes-Provinsie van Suid-Afrika toon ook duidelike negatiewe verbande met skoolgereedheid (Erasmus, 2012:126; Pienaar *et al.*, 2013:2). Hierdie negatiewe verbande manifesteer in geweld, wanfunksionering binne gesinne (Roopnarine & Johnson, 2011:172),

hongersnood en armoede (Pienaar *et al.*, 2013:2; UNESCO, 2007:144), onveilige omgewings en swak ouerbetrokkenheid (Pienaar *et al.*, 2013:2; South Africa. Department of Education, 2001b:7).

Min stimulasie en swak voorbereiding deur onderwysers (Kopcanova, 2009:313), onderwysers se gebrekkige kennis van die kurrikulum (South Africa. Department of Education, 2001b:7, 19) en swak kwaliteit van onderrig binne die klaskamer (Lara-Cinisomo *et al.*, 2009:2) is faktore wat die kwaliteit-onderrig en skoolgereedheid kan beïnvloed. Kwaliteit-onderrig word beskryf as die voorsiening van goeie onderrig wat voldoen aan die behoeftes van individuele leerders en die skep van 'n goeie leeromgewing waar leer en onderrig kan plaasvind (Prins, 2010:35).

Onderwysers met onvoldoende opleiding sal gevolglik nie oor die nodige vak- en pedagogiese kennis beskik om 'n kwaliteit-leeromgewing te kan skep nie. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development* (UNESCO) rapporteer dat slegs 67% van persone wat betrokke is by vroeë kinderontwikkeling (VKO) oor 'n onderwyskwalifikasie beskik (UNESCO, 2007:145). In die algemeen beskik onderwysers wat betrokke is by VKO in Suid-Afrika oor min of geen voorkennis van die onderrig van graad R-leerders nie (UNESCO, 2007:145). Hierteenoor word daar van VKO-onderwysers in ontwikkelde lande hoë kwalifikasies vereis. In Spanje moet VKO-onderwysers oor 'n hoër kwalifikasie as onderwysers by primêre skole beskik (UNESCO, 2007:146). In Finland word daar van graad R-onderwysers verwag om 'n addisionele kwalifikasie na die aanvanklike Baccalaureus-grad in Opvoedkunde te verwerf voordat hul ses-jariges mag onderrig (University of Helsinki, s.a:9). Dieselfde standaard geld vir Kanada, waar onderwysers betrokke by VKO oor 'n twee-jaar-onderwysdiploma moet beskik alvorens hulle 'n Universiteitsgraad in VKO kan voltooi. Persone wat oor 'n onderwysdiploma beskik, mag slegs as 'n VKO-assistent aangestel word, en indien die VKO graad verwerf is, kan die assistent as volwaardige VKO-onderwyser optree (Harwood *et al.*, 2013:7).

Navorsing in Amerika toon in dié verband dat intensiewe vroeë intervensie op die vlak van vroeë kinderontwikkeling (VKO) effektief is en ontwikkeling op kognitiewe sowel as nie-kognitiewe vlakke stimuleer (Manning, Homel & Smith, 2010:506; Nores & Barnett, 2010:272). Navorsers (Lenyai, 2009:27; Pienaar *et al.*, 2013:8) dui verder aan dat leerders wat nie skoolgereed is aan die einde van graad R nie, kan baat by intervensie om moontlike

agterstande in te haal. Erasmus (2012:179) rapporteer dat deelname aan 'n vroeë perseptueel-motoriese intervensieprogram graad R-leerders positief kan beïnvloed. Die studie van Erasmus (2012:179) het egter slegs op perseptueel-motoriese intervensie van graad R-leerders in 'n gedepriveerde omgewing gefokus, en het nie enige intervensies wat die onderwyser betrek het, gerapporteer nie. Sherry en Draper (2013:1306) rapporteer dat 'n intervensie slegs suksesvol kan wees indien die onderwyser deeglik opgelei is.

Hierdie navorsing het daarom ten doel om die effek van leerderondersteuning te bepaal by graad R-leerders in gedepriveerde omgewings, deur middel van 'n twee-vlak-intervensie wat bestaan uit hulpverlening aan onderwysers en opgradering van die leeromgewing, wat moontlike agterstande in graad R kan aanspreek om die vlak van skoolgereedheid te verbeter.

3.2 METODE

3.2.1 Navorsingsontwerp

Die empiriese navorsing val binne die teoretiese raamwerk van 'n kwasi-eksperimentele ontwerp met 'n driegroep-voortoets-/natoets-ontwerp (Leedy & Ormrod, 2010:243; Maree, 2010:150) wat vanuit 'n positivistiese paradigma ondersoek is. Uit positivistiese navorsing word feite afgelei en geverifieer deur gebruik te maak van waarneming en meting van presiese kwantitatiewe data deur noukeurige analisering van verskeie navorsingsresultate (Maree, 2010:54).

3.2.2 Populasie

Die studiepopulasie vir die kwantitatiewe navorsingsondersoek het bestaan uit 'n gerieflikheidsteekproef van leerders in drie graad R-klasse in die Potchefstroom-skooldistrik in Suid-Afrika. Die skole in Suid-Afrika word geklassifiseer as kwintiel 1 - 5 volgens die Departement van Basiese Onderwys (South Africa. Department of Education, 2011c:24). Die hoogste, kwintiel 5, word aan die beste toegeruste skole toegeken waar suksesvolle leer moontlik kan plaasvind en die laagste, kwintiel 1, aan skole met min toerusting en hulpbronne waar onderrig en leer moontlik nie effektief kan plaasvind nie (South Africa. Department of Basic Education, 2012:2).

Skole wat deel gevorm het van hierdie navorsing het soos volg daar uitgesien:

- Skool K1 wat as 'n kontrolegroep gedien het, is geleë in 'n informele nedersetting en die leerders gaan skool in 'n sinkgebou, (kwintiel 1-skool) - 30 leerders ($n = 30$) het die groep verteenwoordig;
- Skool K2 wat as 'n verdere kontrolegroep gedien het, is geleë in 'n formele woonbuurt waar leerders skoolgaan in 'n steengebou (kwintiel 3-skool) - 22 leerders ($n = 22$); kontrolegroep 2, en
- Skool E wat as die intervensie-skool gedien het, is geleë in 'n informele nedersetting en leerders gaan skool in 'n steengebou (kwintiel 1-skool) - 25 leerders ($n = 25$) het die groep verteenwoordig.

Gedurende die voortoets is die drie skole bygewoon deur 'n totaal van 34 seuns en 43 dogters. Tydens die natoets het die getal seuns-leerders dieselfde gebly maar die dogters het verminder na 36, vir redes buite die navorser se beheer. 'n Uiteensetting van die getal leerders en die aantal leerders per skool word in Tabel 3.1 weergegee. Die gemiddelde ouderdom van die leerders was 5,3 ($\pm 0,5$) jaar (vgl. Tabel 3.1). Die studie het nie leerders ($n = 5$) wie se ouers nie ingeligte toestemming tot die navorsing gegee het nie (Maree, 2010:177) of leerders ($n = 8$) wat verskuif het na 'n ander skool, ingesluit nie.

Leerders in die eksperimentele groep (skool E) het tot Desember voor die navorsing 'n aanvang geneem het, skoolgegaan in 'n sinkgebou met minimum leer- en ondersteuningsmateriaal (LOSM). In Januarie 2012 het die leerders verhuis na 'n steengebou. Die onderwyser betrokke by hierdie klas het oor 'n graad 12-kwalifikasie (NKR vlak 4) beskik. Skool K1 het 'n beperkte buite-speel-area gehad en die minimum LOSM was beskikbaar. Die onderwyser in skool K1 beskik oor 'n graad 12-kwalifikasie (NKR vlak 4). Skool K2 is 'n gevestigde skool wat binne en buite deeglik toegerus is met LOSM wat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by leerders kan stimuleer. Die onderwyser betrokke by die groep het oor 'n BEd-graad in Grondslagfase beskik.

Skole K1 en E (beide kwintiel 1-skole in dieselfde sosio-ekonomiese omgewings) is geselekteer omdat die skole vergelykbaar is. Skool K2 (in kwintiel 3) is geselekteer sodat die effek van 'n opgeleide onderwyseres en voldoende leer- en onderrigsteunmateriaal wat die

ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan stimuleer in berekening gebring kan word.

TABEL 3.1 Beskrywende eienskappe van die toetsgroep wanneer die effek van die intervensie bepaal word

Geslag	Skool 1 – K1			Skool 2 – K2			Skool 3 – E		
	Gem. ouderdom	Aantal leerders		Gem. ouderdom	Aantal leerders		Gem. ouderdom	Aantal leerders	
		Voor-toets	Na-toets		Voor-toets	Na-toets		Voor-toets	Na-toets
Seuns	5,2 ±0,5	15	15	5,6 ±0,3	11	11	5,3 ±0,4	8	8
Dogters	5,2 ±0,6	15	13	5,5 ±0,3	11	10	5,1 ±0,3	17	13
Totaal (n)	5,2 ±0,5	30	28	5,6 ±0,3	22	21	5,1 ±0,4	25	21

3.2.3 Meetinstrument: Skoolgereedheidstoets (Le Roux, 1995; 2010)

Kwantitatiewe data is versamel deur gebruik te maak van opnamenavorsing deur middel van 'n formele, geskrewe gestandaardiseerde Skoolgereedheidstoets (Le Roux, 1995; Le Roux, 2010). Le Roux se groeptoets vir skoolgereedheid is by die Raad van Geesteswetenskappe (RGN) geregistreer. Hierdie meetinstrument is as voortoets, wat in Februarie afgeneem is, en as natoets, wat in November afgeneem is, by die drie graad R-klasse in die Potchefstroomdistrik gebruik aangesien dit alle aspekte van perseptueel-motoriese ontwikkeling by graad R-leerder toets (Le Roux, 1995; 2010). Na die afneem van die skoolgereedheidstoets in Februarie het 'n intervensieprogram by skool E plaasgevind.

Tydens die natoets (Toets 2) is die hersiene weergawe van Le Roux se groeptoets vir skoolgereedheid (Optima gestandaardiseerde groeptoets vir skoolgereedheid) gebruik om die progressie en perseptueel-motoriese ontwikkeling van die leerders te bepaal (Le Roux, 2010). Die inhoud van die toetse het uit dieselfde sub-toetse bestaan maar die kleur van die buiteblad het verskil, perseptuele vaardighede is anders gekombineer en puntetoekenning het soms verskil (vgl. Tabel 3.2 wat die verskille tabuleer).

By sub-toets 4 (Toets1) wat taalervaring evalueer, is abstrakte denke deur die outeur by toets 1 vervang met sosiale lewensvaardighede. Storiegeheue het van sub-toets 4 (Toets 1) geskuif na sub-toets 2 (Toets 2). By sub-toets 2 (Toets 2) ouditiewe persepsie, is ouditiewe

analise, ouditiewe voorgrond-agtergrond en ouditiewe begrip bygevoeg. By sub-toets 5 (Toets 2) wat grootspier-koördinasie evalueer, is die volgende aktiwiteite bygevoeg: oor twee lyne 80 cm van mekaar spring, 'n bal gooi na 'n ander leerder 3 meter vêr, 'n bal gooi en vang, 'n bal 3 keer bons, 'n bal deur 'n hoepel gooi en 'n vooroorrol uitvoer (vgl. Tabel 3.2). By graad R-leerders kan daar groot ontwikkelingsverskille tussen groot- en fynmotoriek wees. Vir die doel van hierdie navorsing is daar vir die natoets (Toets 2) 'n onderskeid gemaak tussen groot- en kleinspier-koördinasie (fynmotoriek) en word dit afsonderlik gerapporteer.

Toetsopdragte is in Engels gegee deur die navorser, wat geakkrediteer is om die toets af te neem. Om te verseker dat leerders verstaan, is die opdragte in Setswana (wat sommige leerders se huistaal is) getolk. Die tolk het slegs die opdragte wat in Engelse gegee is in Setswana herhaal, en geen verdere bystand tot die afneem van die toets verleen nie.

Elke leerder se sub-toetse is na 'n persentasie verwerk om statistiese ontledings moontlik te maak. Individuele sub-toetse per leerder kan spesifieke uitvalle aandui, maar vir die doeleindes van hierdie studie is daar gefokus op die totale persentasie vir skoolgereedheid. Groot- en kleinspier-koördinasie (fynmotoriek) word individueel gerapporteer. Die uitvoer van die vooroorrol wat deel vorm van grootspier- koördinasie (Toets 2), het gevaar ingehou en is nie vir toets 5 in aanmerking geneem nie. Die punte is aangepas om vir hierdie aktiwiteit wat onttrek is, te kompenseer. Elke leerder se sub-toetse is bymekaargetel en die punte is as 'n persentasie weergegee om die skoolgereedheid uit te druk.

TABEL 3.2 Vergelyking van die inhoud van die Le Roux-skoolgereedheidstoets wat vir die voortoets en natoets gebruik is

Vergelyking van toetselemente							
Toets 1 – Voortoets – Februarie			Totaal	Toets 2 – Natoets – November			Totaal
Sub-toets	Inhoud van sub-toets (Eerste uitgawe – 1995)			Sub-toets	Inhoud van sub-toets\ (Hersiene weergawe – 2010)		
1	Visuele persepsie	Visuele diskriminasie (0-4); vormwaarneming (0-3); voorgrond-agtergrond (0-2); visuele waarneming (0-4); onvoltooide mensfiguur (0-2); gestalt (0-5); visuele geheue (0-3); visuele opeenvolging (0-3)	26	1	Visuele persepsie	Visuele diskriminasie (0-4); vormwaarneming (0-3); voorgrond-agtergrond-persepsie (0-1); visuele waarneming (0-3); onvoltooide mensfiguur (0-2); gestalt (0-4); visuele geheue (0-2); visuele opeenvolging (0-1)	20
2	Ruimtelike oriëntasie	Posisie in die ruimte (0-4); rigtingbewustheid (0-4); midlynkruising (0-1)	9	3	Ruimtelike oriëntasie en getalbegrip	Posisie in die ruimte (0-7); rigtingbewustheid (0-4); midlynkruising (0-1); tel van konkrete voorwerpe (0-2) en hoeveelhede en verhoudings (0-6)	20
3	Getalbegrip	Tel konkrete voorwerpe (0-3); hoeveelhede en verhoudings (0-3)	6				
4	Taalervaring	Emosies (0-4); abstrakte denke (0-2) en storie geheue (0-5)	11	4	Taal en Mens-tekening	Die volledigheid van die teken van 'n mensfiguur (0-8); differensiering van emosie (0-4); sosiale lewensvaardighede (0-8)	20
5	Mens-tekening	Die volledigheid van die teken van 'n mensfiguur (0-3)	3				
6	Ouditiewe persepsie	Ouditiewe diskriminasie (0-7); ouditiewe opeenvolging (0-2)	9	2	Ouditiewe persepsie	Ouditiewe diskriminasie (0-3); ouditiewe geheue (0-3); storie geheue (0-8); ouditiewe opeenvolging (0-1); ouditiewe analise (0-1); ouditiewe voorgrond-agtergrond-persepsie (0-2) en ouditiewe begrip (0-2)	20
7	Kleinspier-koördinasie (fynmotoriek)	Akkuraatheid by voltooiing van 'n doolhof (0-3); voltooiing van skrifpatrone (0-4)	7	5a	Kleinspier-koördinasie (fynmotoriek)	Akkuraatheid van voltooiing van 'n doolhof (0-5) en voltooiing van skrifpatrone (0-5)	10
8	Grootspier-koördinasie	Die vermoë waarmee 'n leerder op een voet staan met oop oë vir 10 sekondes; 3 sekondes op een voet staan met toe oë; huppel ongeveer 4 meter en hak-toon loop op 'n reguit lyn vir 4 meter bepaal hier die punte (0-4)	4	5b	Grootspier-koördinasie	Die vermoë waarmee 'n leerder op een voet staan met oop oë vir 10 sekondes; 3 sekondes op een voet staan met toe oë; huppel vir 3 meter; hak-toon-loop vir 3 meter; oor twee lyne 80cm van mekaar spring; 'n bal gooi na 'n ander leerder 3 meter vër; 'n bal gooi en vang; 'n bal 3 keer bons; 'n bal deur 'n hoepel gooi; 'n vooroorrol-uitvoer (0-10)	10
Maks = 75; ≤54 (60%) nie skoolgereed nie, moet graad R herhaal; 55 - 59 (73 - 79%) behaal minimum vereiste vir skool gereedheid, intervensie word aanbeveel; 60 - 75 (80 - 100%) is skoolgereed				Maks = 100; ≤54% nie skoolgereed nie, moet graad R herhaal; 55 - 74% behaal minimum vereiste, sal baat by intervensie; 75 - 100% is skoolgereed			

3.2.4 Betroubaarheid

'n Kwantitatiewe data-ontleding is gedoen van die uitslae van die drie graad R-skole se skoolgereedheidstoetse. Die betroubaarheid van die meetinstrument is met 'n Cronbach Alpha-waarde bepaal, en dit het waardes van 0,84 vir die voortoets en 0,83 vir die natoets vir die verskillende sub-toetse opgelewer.

3.2.5 Intervensie

In die tydperk Februarie tot November 2012 is skool E blootgestel aan 'n intervensieprogram wat deur die navorser ontwikkel is. Die intervensieprogram is 'n skoolgebaseerde intervensie wat fokus op die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die graad R-leerders. Hierdie intervensie het bestaan uit 'n tweevlak-intervensie, wat gefokus het op hulpverlening aan onderwysers en opgradering van die leeromgewing. Addisioneel tot die skooldag het die intervensieprogram bestaan uit namiddag-werksessies vir die onderwysers, wat een dag per week, waar lesbeplanning vir daaglikse aktiwiteite bespreek en gedemonstreer is.

Die skool is verder een dag per week, vanaf Februarie tot November vir nege maande, vir 'n tydperk van 4 uur per dag, deur die navorser besoek, waartydens die leerders binne en buite die klaskamer blootgestel is aan aktiwiteite vir die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede. Tydens die eerste drie besoeke aan skool E is daar gefokus op struktuur, roetine en organisasie. Buite-apparaat soos klimrame is herstel, swaaie is verskaf en gras is aangeplant. Springtoue, hoepels en balle is aangekoop om die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede te stimuleer. Binne die klaskamer is apparaat soos legkaarte, boublokke, klei en kryte vir teken-aktiwiteite voorsien. Buite- en binne-aktiwiteite is bekend gestel deur slegs een nuwe aktiwiteit en een tipe apparaat per week aan die leerders bekend te stel. Aanpassings moes voor die intervensietyd gedoen word aangesien vyftig leerders binne een klaskamer geakkommodeer moes word en die minimum apparaat beskikbaar was. Die vyftig leerders is ewekansig in twee groepe verdeel, met 'n onderwyser in elke groep wat die intervensie kon waarneem. Skeppende aktiwiteite soos teken, verf en kleispiel is vir die een groep, buite op die stoep aangebied, terwyl die ander helfte van die groep, binne met konstruksie- en manipulasie-aktiwiteite soos legkaarte en boublokke besig was. Die leerders het na twintig minute geruil sodat almal blootstelling aan beide aktiwiteite kon ontvang. Vir buitenspel was die fokus op die ontwikkeling van grootspier-koördinasie

waarvoor apparaat soos springtoue, balle en hoepels beskikbaar was. Tydens die intervensie is aandag aan alle ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede gegee. Vaardighede wat perseptueel-motoriese ontwikkeling soos visueel en ouditiewe persepsie, ruimtelike oriëntasie, wiskunde- en taalvaardigede aangespreek het, was nie spesifiek deur aparte aktiwiteite aangebied nie, maar die intervensie het gefokus op die holistiese ontwikkeling van die leerder in alle areas.

Leerder-aktiwiteite, wat deel gevorm het van die intervensie, is gekies en ontwerp om perseptueel-motoriese vaardighede, soos uiteengesit binne die Suid-Afrikaanse Kurrikulum en Beleidsverklaring (KABV), te ontwikkel (South Africa. Department of Basic Education, 2011a). Die kwaliteit van die intervensie is deurlopend op 'n weeklikse basis gemoniteer.

Alhoewel al die graad R-leerders in die eksperimentele skool aan die intervensie program blootgestel was, het slegs die leerders wat tussen vyf jaar en vyf jaar en nege maande in Februarie was, en wie se ouers toestemming gegee het ($n = 25$), die skoolgereedheidstoets afgelê.

3.2.6 Statistiese analise

Die data is verwerk deur van Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) gebruik te maak. Die data is geanaliseer deur gebruik te maak van 'n variansie-ontleding (ANOVA), en ook die meer robuuste Welch-toets, om die verskillende skole se gemiddelde skoolgereedheid tydens die voortoets met mekaar te vergelyk. 'n Afhanklike t-toets is verder uitgevoer om te bepaal of daar 'n beduidende verskil tussen die gemiddelde voor en natoets-skoolgereedheidwaardes binne elke skool voorgekom het. 'n Kovariansie-analise (ANCOVA) is verder uitgevoer om te bepaal of daar verskille tussen die aangepaste gemiddelde waardes van skole na die intervensie was, deur te korrigeer vir voortoetsverskille. Die invloed van geslag en ouderdom is statisties ondersoek met 'n tweerigting-ANCOVA. Effekgroottes vir die verskil tussen gemiddeldes (Cohen se d -waardes) is soos volg geïnterpreteer: 0,2 – klein effek; 0,5 – medium effek; en 0,8 – groot effek, wat prakties belangrik is (Maree, 2010:230).

3.2.7 Etiek

Hierdie navorsing is deur die Noordwes-Universiteit se etiekkomitee goedgekeur (etiek nommer–NWU-00056-12-A1). Skriftelike toestemming is ook van die Departement van Basiese Onderwys van die Noordwes-Provinsie verkry voor die navorsing uitgevoer is (vgl. Addendum A). 'n Algemene inligting- en toestemmingsbrief wat die navorsing in Engels en Setswana beskryf, asook 'n vrywaringsvorm en 'n gestandaardiseerde biografiese-inligtingvraelys, is een week voor die data ingesamel is deur die navorser aan die klasonderwysers gegee om aan die ouers of wettige voogde van die graad R-leerders wat as studiepopulasie dien, te versprei en weer in te samel (vgl. Addendum B). Die navorser het die voltooide ingeligte toestemmingsvorms versamel en slegs leerders aan wie ingeligte toestemming verleen is, het aan die studie deelgeneem.

3.3 RESULTATE

Tabel 3.3 beskryf die voortoetsresultate met betrekking tot skoolgereedheid in die agt sub-toetse en die totaalstelling van die skoolgereedheidstoets waar skool K1, skool K2 en skool E met mekaar vergelyk word. 'n ANOVA asook 'n Welch-toets is uitgevoer om die resultate te ontleed. Hierdie twee toetse het soortgelyke resultate gelewer. Effekgroottes is verder bereken om die praktiese betekenisvolheid van verskille in gemiddeldes tussen die skole te bepaal. Skool K2, wat die beste onderrig-omstandighede verteenwoordig, het tydens die voortoets in al die sub-toetse en totaalstelling beter gevaar as skole E en K1, en het die hoogste persentasie (58%) ten opsigte van skoolgereedheid behaal. Skole K1 en E het laer gemiddelde persentasies behaal (32% en 34% respektiewelik), wat aandui dat die meeste leerders in die skole nie skoolgereed tydens die voortoetsgeleentheid was nie. Indien skool K1 en skool E wat dieselfde sosio-ekonomiese omstandighede het, vergelyk word, het skool E slegs 2% beter gevaar as skool K1, wat nie prakties betekenisvol was nie. Slegs die sub-toetse wat getalbegrip, klein- en grootspier-koördinasie bepaal, het nie statisties betekenisvolle verskille tussen die groepe opgelewer nie. Prakties betekenisvolle verskille het wel tussen skool K2 en beide skole E en K1 voorgekom.

TABEL 3.3 Voortoetsresultate met betrekking tot skoolgereedheid in die drie groepe

Sub-toets	Verskille in gem. in skole	Skool K1 %	Skool K2 %	Skool E %	MSE	p-ANOVA	Effek-grootte K1 met K2	Effek-grootte E met K1	Effek-grootte E met K2
1	Visueel	28,53	56,09	26,10	2,92%	0,000	1,61***	0,14	1,75***
2	Ruimtelik	34,20	73,46	52,84	4,11%	0,000	1,94***	0,92***	1,02***
3	Getalbegrip	51,17	62,18	51,88	4,53%	0,144	0,52**	0,03	0,48**
4	Taal (emosies)	28,40	66,59	22,00	6,77%	0,000	1,47***	0,25*	1,71***
5	Mens-tekening	44,37	65,18	46,52	6,04%	0,008	0,85***	0,09	0,76**
6	Ouditief	16,90	51,64	21,16	2,49%	0,000	2,20***	0,27*	1,93***
7	Fynmotoriek	14,23	23,46	13,80	4,98%	0,252	0,41*	0,02	0,43*
8	Grootspier-koördinasie	81,67	89,77	84,00	3,63%	0,314	0,43*	0,12	0,30
Skoolgereedheid		32%	58%	34%	1,66%	0,000	1,98***	0,13	1,85**

$d = 0,2$ * Klein effek, $d = 0,5$ ** medium effek, $d = 0,8$ *** groot effek
 Persentasie: $< 54\%$ = nie skoolgereed nie; $55-59\%$ = minimumvereiste; $60\%>$ = skoolgereed

Tabel 3.4 gee beskrywende inligting oor die toename vanaf die voortoets tot die natoets gedurende die intervensietydperk. Al drie skole het 'n statistiese en betekenisvolle verbetering en toename in al die sub-toetse en totale getoon, terwyl skool E (27,17) se totale toename die grootste was. Behalwe in sub-toets 8 (grootspier-koördinasie) is daar nie 'n praktiese betekenisvolle verbetering en toename aangedui nie. Die na-toets vir grootspier-koördinasie het meer aktiwiteite ingesluit, wat moontlik die resultate kon beïnvloed (vgl. Tabel 3.2). Die grootste toename is gevind by sub-toets 7 (kleinspier-koördinasie), waar skool K2 die grootste statistiese en praktiese betekenisvolle verbetering (56%) getoon het teenoor skool E (43%). Die verbetering kan moontlik daaraan toegeskryf word dat baie aandag in die skole gegee word aan die ontwikkeling van kleinspier-koördinasie om die leerders vir skryfvaardighede voor te berei.

TABEL 3.4 Toenames vanaf die voortoets tot die natoets

Skool		Skool K1					Skool K2					Skool E				
Sub-toets		Gem. voor	SA voor	Toe name	p-waarde	Effekgrootte	Gem. voor	SA voor	Toe name	p-waarde	Effekgrootte	Gem. voor	SA voor	Toe name	p-waarde	Effekgrootte
1	Visueel	28,19	16,04	9,69	0,006	0,60**	56,76	17,91	26,38	0,000	1,47***	27,65	16,20	19,10	0,000	1,18***
2+3	Ruimtelik en getal	42,19	12,13	5,88	0,071	0,49*	68,79	13,70	13,93	0,000	1,02***	55,78	21,25	19,98	0,002	0,94***
4+ 5	Taal (emosies) en menstekening	35,23	20,42	22,65	0,000	1,11***	67,45	25,23	13,60	0,096	0,54**	36,18	18,12	38,58	0,000	2,13***
6	Ouditief	17,81	14,39	31,88	0,000	2,22***	50,90	22,55	21,76	0,004	0,97***	21,50	10,56	22,10	0,000	2,09***
7	Kleinspier-koördinasie (fynmotoriek)	14,77	23,99	25,23	0,000	1,05***	22,52	28,13	55,57	0,000	1,98***	14,40	16,20	43,10	0,000	2,66***
8	Grootspier-koördinasie	80,77	19,12	-9,62	0,131	0,50**	91,67	16,46	-17,86	0,015	1,09***	85,00	17,01	3,00	0,516	0,18
Skoolgereedheid		31,81	11,35	18,05	0,000	1,59***	58,19	14,56	21,03	0,000	1,44***	35,55	11,45	27,17	0,000	2,37***

Effekgrootte * < 0,2 = klein praktiese betekenisvolle verbetering; ** 0,5 = Medium betekenisvolle verbetering; *** 0,8+ = groot betekenisvolle verbetering

Die drie skole se natoetse is vervolgens deur middel van 'n ANCOVA ontleed, waar gekorrigeer word vir verskille in voortoetse, ouderdom en geslag, om die effek van die intervensie te ontleed (vgl. Tabel 3.5). Geen statistiese betekenisvolle verband kon met ouderdom en geslag gevind word nie. Vervolgens is net vir voortoetstellings gekorrigeer omdat skool K2 baie hoër voortoetstellings as K1 en E gerapporteer het. Skool K2 het by vyf sub-toetse (visueel, ouditief, getalbegrip en ruimtelike oriëntasie, taal en menstekening en kleinspier-koördinasie) die hoogste aangepaste gemiddelde persentasies behaal. Die eksperimentele groep (E) het in vyf van die sub-toetse (visueel, getalbegrip en ruimtelike oriëntasie, taal en menstekening, kleinspier-koördinasie en grootspier-koördinasie) asook totale skoolgereedheid prakties betekenisvol beter presteer as skool K1. Skool K2 het steeds in drie sub-toetse (visueel, ouditief en kleinspier-koördinasie) asook die totale skoolgereedheid prakties betekenisvol beter presteer as skole E en K1. By grootspier-koördinasie het skool E die hoogste aangepaste gemiddelde waarde behaal wat prakties betekenisvol beter was as by K1 en K2. Indien skool K1 en E met mekaar vergelyk word, kan daar aanvaar word dat die intervensie suksesvol was aangesien slegs 34% leerders by skool E teenoor 45% by skool K1 nie skoolgereed was nie. Skool E is na intervensie vergelykbaar met skool K2 wat in beter omstandighede skoolgaan en 'n goed funksionerende skool verteenwoordig (Tabel 3.5).

TABEL 3.5 Natoetsresultate, gekorrigeer vir voortoets-resultate

ANCOVA-natoets		Aangepaste gemiddeldes			Gemiddelde kwadraat-fout %	p- waarde	Effekgrootte E met K1	Effekgrootte E met K2
Sub-toets		K1	K2	E				
1	Visueel	43,68	71,21	52,88	1,87	<0,01	0,67*	1,34***
2	Ouditief	51,14	70,21	44,61	2,54	<0,01	0,41*	1,61***
3	Getalbegrip en ruimtelike oriëntasie	52,60	78,26	75,69	2,37	<0,01	1,50***	0,17
4	Taal (emosie) en menstekening	59,43	78,09	76,16	2,69	<0,01	1,02***	0,12
5 a	Kleinspier-koördinasie	40,76	76,45	58,38	4,30	<0,01	0,85***	0,87***
5 b	Groetspier-koördinasie	70,18	74,94	87,84	3,63	<0,01	0,93***	0,68**
Skoolgereedheid		55,5%	70,0%	66,3%	0,68	<0,01	1,30***	0,46*

Effekgrootte – < 0,2 klein; 0,5 medium; 0,8 groot en prakties belangrik
 < 54 = nie skoolgereed nie; 55–74 = minimumvereiste; 75–100 = skoolgereed

3.4 BESPREKING

Hierdie studie se resultate bevestig 'n noue verband tussen die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede en die skoolgereedheid van graad R-leerders. Die voortoetsresultate het getoon dat leerders by skool K2 (58%) gemiddeld beter as K1 (32%) en E (34%) gevaar het, wat aandui dat die meeste van die leerders van K1 en E nie skoolgereed was nie (vgl. Tabel 3.3). Verskeie faktore kan voorgehou word wat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan beïnvloed en wat 'n effek op die skoolgereedheid van die leerders kan uitoefen. Hoewel ouderdom en geslag nie as moontlike invloede in hierdie studie uitgewys is nie, kon faktore in skool K1 en E soos die omgewing, minimum leer- en onderrigsteunmateriaal asook die beperkte kennis van die onderwyser moontlik bygedra het tot die swak prestasie ten opsigte van skoolgereedheid wat tydens die voortoets aangedui is (Sherry & Draper, 2013:1304). Die onderwyser se persoonlikheid en toewyding met die onderrig van aktiwiteite wat perseptueel-motoriese vaardighede stimuleer, kon moontlik ook verdere faktore gewees het (Kopcanova, 2009:313).

Na die intervensietydperk, wat oor 'n tydperk van nege maande plaasgevind het (Februarie tot November), is die hersiene skoolgereedheidstoets afgeneem. Al drie skole se leerders het prakties betekenisvol verbeter (vgl. Tabel 3.4), behalwe vir toets 8 (grootspierkoördinasie). Daar moet in gedagte gehou word dat leerders ouer geword het en dat al die leerders aan een of ander vorm van stimulasie blootgestel was, wat die verbetering in resultate kan verklaar. Na die intervensie het skool E 'n verbetering van 27% in gemiddelde skoolgereedheid getoon, teenoor die verbetering van skool K1 – 18% en skool K2 – 21%. Daar moet in ag geneem word dat die grootste groep van die leerders in K2 (58%) reeds tydens die voortoets as skoolgereed getoets het (vgl. Tabel 3.3). Die resultate bevestig dat die intervensie daartoe bygedra het dat skool E se leerders beter presteer het in die skoolgereedheids-natoets as skool K1. Soortgelyke bevindinge van 'n intervensie-effek is deur Erasmus (2012:126) gerapporteer, wat ook 'n perseptueel-motoriese intervensie vir graad R-leerders aangebied het, alhoewel die onderwyser nie in daardie studie se intervensie betrek is nie. Navorsing uitgevoer deur Pienaar *et al.* (2011:125) op drie- tot ses-jariges rapporteer ook dat 'n perseptueel-motoriese intervensieprogram wel 'n effek op die verbetering van perseptueel-motoriese vaardighede het, alhoewel die fokus van die studie nie kinders vanuit agtergeblewe gemeenskappe was nie. De Villiers (2009:126-127) steun ook die belang van vroeë intervensie met die stelling dat vroeë intervensie moontlike probleme kan aanspreek en verbeter, terwyl intervensie tydens die formele skooljare eerder sal fokus op die herstel van risikogebeure.

Hoewel die leerders binne die skole min of meer dieselfde kronologiese ouderdom gehad het, kan daar afgelei word dat die leerders nie oor dieselfde skoolgereedheid beskik het nie. Hierdie stelling word ondersteun deur Lenyai (2009:21), wat bevestig dat leerders se skoolgereedheid kan verskil al is hulle kronologies ewe oud. Elke leerder ontwikkel volgens sy/haar eie tempo en op sy/haar eie tyd. Erasmus (2012:125) toon dat hoewel ouderdom meestal as 'n riglyn gebruik kan word om die leerder se gereedheid te bepaal, die vlak van gereedheid sal verskil as gevolg van faktore soos huislike omstandighede, milieu, gesondheid en stimuli wat die kind ontvang. Uit hierdie navorsing kan daar afgelei word dat dit soms nie slegs kronologiese ouderdom is wat sal bepaal of die leerder skoolgereed is nie, maar eerder of die leerder sosiaal en emosioneel gereed is om aan te pas by die eise wat die skool aan hom/haar gaan stel.

Leerders in skool K2 (kwintiel 3) het beter presteer as die leerders in skool K1 en skool E, moontlik omdat skool K2 ten volle toegerus is met LOSM om die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede te stimuleer. Die onderwyser by skool K2 is ook opgelei om hierdie fase te onderrig, terwyl die onderwysers van skool K1 en skool E oor geen naskoolse opleiding beskik het nie. Hieruit kan daar afgelei word dat effektiewe LOSM asook die opleiding en toewyding van die onderwyser moontlik as bydraende faktore beskou kan word vir die effektiewe ontwikkeling van perseptueel-motoriese ontwikkeling. Afleidings in die verband word ook bevestig deur Barkhuizen en Steyn (2011:49), wat aandui dat die kwalifikasie van die onderwyser verband hou met effektiewe onderrig.

Tydens die natoets, het skool E, en skool K2 in sub-toets 2 (ouditief) klein alhoewel, sigbare, verbeterings getoon, terwyl K1 'n groot verbetering getoon het. Dit kan moontlik toegeskryf word daaraan dat van die leerders in K1 onderrig in hul moedertaal ontvang het, wat waarskynlik beter tot ouditiewe persepsie kon spreek as wanneer 'n nie-moedertaal gebruik word (soos in die geval van E), wat vreemd op die kind se oor kon wees.

Tydens die uitvoering van hierdie navorsing was daar sekere beperkinge wat in aanmerking geneem moes word. Aanpassings moes gedoen word weens faktore soos 'n gebrek aan LOSM en die groot aantal leerders wat in een klas geakkommodeer moes word, en tot gevolg gehad het dat intervensie nie onmiddellik gefasiliteer kon word nie. 'n Verdere beperking was dat die effek wat die onderwyser kon gehad het, nie bepaal of uitgekakel kon word nie aangesien die navorsing slegs by drie skole plaasgevind het. Hierdie navorsing is slegs uitgevoer by drie skole en daar word aanbeveel dat die navorsing herhaal word by meer kwintiel 1-skole, wat dieselfde omstandighede gehad het om sodoende die resultate van hierdie studie te bevestig.

3.5 AANBEVELINGS

Daar word ook aanbeveel dat die skoolgereedheidstoets na 'n paar jaar herhaal word by 'n nuwe groep graad R-leerders by skool E, aangesien genoemde skool in die proses is om tot 'n goed funksionerende skool te ontwikkel. Die verbetering ten opsigte van faktore soos opgradering van leer- en ondersteunmateriaal asook as die opleiding van onderwysers wat tans prioriteit by dié skool geniet, sou die herhaling van die skoolgereedheidstoets sinvol

maak. Op hierdie wyse sal die effek van bogenoemde faktore op die skoolgereedheidsvlak binne die bepaalde skool bepaal kan word.

Dit is duur om 'n goed funksionerende skool tot stand te bring, maar by skool E was die investering die moeite werd. Dit is moontlik dat die leerders-prestasie sal verhoog as gevolg van die resultate en blootstelling aan die ryk leeromgewing en geleenthede wat deur middel van weeklikse werksessies vir die praktiserende onderwysers geskep word.

3.6 SAMEVATTING

Die navorsingsresultate van hierdie studie bevestig 'n moontlike verband tussen die voldoende ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede en skoolgereedheid by graad R-leerders. Die navorsingsresultate reflekteer verder dat faktore soos geslag en ouderdom nie 'n betekenisvolle effek op die skoolgereedheid van graad R-leerders uitgeoefen het nie. Dit blyk dat sekere faktore, soos die opgradering van die leeromgewing met voldoende LOSM, onderwyser-ondersteuning en vroeë intervensie by graad R-leerders, moontlik die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders wat binne 'n lae sosio-ekonomiese omgewing grootword, en onderrig moet word, kan bevorder. Die bevindinge sluit aan by vorige navorsing wat bevestig dat intervensie wat fokus op perseptueel-motoriese ontwikkeling, leerhindernisse by graad R-leerders kan voorkom. Vroegtydige, tweevlak-intervensie in die vorm van onderwyser-ondersteuning en opgradering van die leeromgewing word derhalwe aanbeveel om moontlike hindernisse wat die spontane ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders in agtergeblewe omgewings verhinder, te oorkom en sodoende skoolgereedheid te bevorder.

3.7 BIBLIOGRAFIE

Anon. 2012. R18 bn for grade R – will programming ensure the best outcome for children? Date of access: 27 February 2014. From <http://elru.co.za/2012/02/23/r18bn-for-grade-r-will-programming-ensure-the-best-outcome-for-children/>

Barkhuizen, M. & Steyn, H. 2011. Die moontlike verandering van uitkomsgebaseerde onderwys in die Grondslagfase-klaskamer. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(1):52.

Chisholm, L. 2005. The quality of primary education in South Africa. Background paper prepared for UNESCO Education for all global monitoring report. Global Monitoring: UNESCO. 23 p.

De Villiers, M. 2009. Die ontwikkeling en evaluering van 'n intervensieprogram om kinders se stresweerstandigheid te bevorder Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Proefskrif - PhD). 433 p.

Erasmus, M. 2011. Deficiencies within the education system with regard to perceptual-motor learning preparation of grade R-learners. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):63.

Erasmus, M. 2012. Riglyne vir 'n perseptueel-motoriese intervensie-program om die skoolgereedheid van graad R-leerders te bevorder. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif-PhD). 242 p.

Gligorovic, M., Radicsestic, M., Nikolic, S. & Ilicstovic, D. 2011. Perceptual-motor abilities and prerequisites of academic skills. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 10(3):434.

Grové, M. 1982. Volgende jaar skool toe. Kaapstad: HAUM. 139 p.

Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M. 2013. „It's more than care“: early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1):4-17.

Kapp, J.A. 2011. Children with problems. An orthopedagogical perspective 17th ed. Pretoria: Van Schaik. 504 p.

- Kawaguchi, D. 2011. Actual age at school entry, educational outcomes, and earnings. *Journal of the Japanese and International Economies*, 25(2):64-80.
- Kopcanova, D. 2009. The level of school maturity and intellectual level of children from socially disadvantaged settings in the context of (non-) participation in the school preparation. *School and Health*, 21(1):313-321.
- Lara-Chinisomo, S., Fuligni, A., Ritchie, S., Howes, C. & Karoly, L. 2008. Getting ready for school: An examination of early childhood educators belief systems. *Early Childhood Educational Journal*, 35:343-349.
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A.S., Daugherty, L., Howes, C. & Karoly, L. 2009. A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1):16.
- Le Roux, S. 1995. Handleiding vir die toepassing vir 'n groeptoets vir skoolgereedheid. Pretoria: Universiteit van Pretoria. 24 p.
- Le Roux, S. 2010. Optima School readiness assessment manual. Pretoria: Le Roux. 41 p.
- Leedy, P.L. & Ormrod, J.E. 2010. Practical research planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall. 336 p.
- LeGear, L., Greyling, L., Sloan, E., Bell, R. & Williams, B. 2012. A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in Kindergarten. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(29).
- Lenyai, E. 2009. The design and implementation of intervention programmes for disadvantaged school beginners. Pretoria: University of Pretoria. Vol 68(65-A), 209 p.
- Manning, M., Homel, R. & Smith, C. 2010. A meta-analysis of the effects of early developmental prevention programs in at-risk populations on non-health outcomes in adolescence. *Children and Youth Services Review*, 32(4):506-519.
- Maree, K. 2010. First steps in research. 6th ed. Pretoria: Van Schaik. 336 p.

Moloi, M. & Chetty, M. 2011. The quality of primary school inputs in South Africa. Date of access: 02 April 2012. From: <http://www.sacmeq.org/sacmeq-members/south-africa/sacmeq-reports>

Motshekga, A. 2013. Statement on the Release of Annual National Assessments Results for 2013. Date of access: 3 February 2013. From <http://www.education.gov.za/Newsroom/Speeches/tabid/298/ctl/Details/mid/2341/ItemID/3864/Default.aspx>.

Mühlenweg, A.M. & Puhani, P.A. 2010. The evolution of the school-entry age effect in a school tracking system. *Journal of Human Resources*, 45(2):407-438.

Nores, M. & Barnett, W.S. 2010. Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2):271-282.

Pienaar, A., Barhorst, R. & Twisk, J. 2013. Relationships between academic performance, SES school type and perceptual-motor skills in first grade South African learners: NW-Child study. *Child: care, health and development*, 40(3):370-380.

Pienaar, A., Van Rensburg, E. & Smit, A. 2011. Effect of a kinderkinetics programme on components of children's perceptual-motor and cognitive functioning. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 33(3):133.

Prins, K. 2010. Onderwysers se beleving van transformasie: implikasies van onderwysbestuur. Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - MEd). 109 p.

Roopnarine, J. & Johnson, J. 2011. The socio-cultural contexts of early education in Caribbean societies: A focus on transition to primary school. *Educating the young child*, 4(3):175.

Sherry, K. & Draper, C.E. 2013. The relationship between gross motor skills and school readiness in early childhood: making the case in South Africa. *Early Child Development and Care*, 183(9):1293-1310.

South Africa. Department of Basic Education. 2011. *Curriculum and assessment policy statement - Foundation Phase, Life Skills*. Date of access: 06 April 2012. From <http://www.info.gov>.

South Africa. Department of Basic Education. 2012. *Emerging research findings on quality Basic Education workshop*. Date of access: 20 October 2014. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2001a. *Education White Paper 5 on Early Childhood Education. Meeting the challenge of Early Childhood Development in South Africa*. Date of access: 07 April 2011. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2001b. *Education White Paper 6 - Special Needs Education*. Date of access: 10 June 2013. From mahlangu.e@doe.co.za.

South Africa. Department of Education. 2011a. *Report on the annual national assessment of 2011*. Date of access: 25 June 2012. From www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=...tabid=358.

South Africa. Department of Education. 2011b. *South African School's Act (Act no 84 of 1996) - Amended national norms and standards for school funding*. Date of access: 31 May 2013. From <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4=>.

South Africa. Department of Education. 2011c. *South African Schools Act (Act no 84 of 1996)*. Date of access: 3 June 2013. From <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4=>.

Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring graad R-3 Lewensvaardigheid*. Datum van gebruik: 23 April 2012. Van <http://www.info.gov>.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2007. *Strong foundations: Early childhood care and education*. Date of access: 12 April 2012. From: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>

University of Helsinki. 2006. *Teacher qualifications*. Date of access: 05 March 2014. From: www.helsinki.fi/palmenia/kotka/opettajaksi/eng_screen.pdf

Van Zyl, E. & Van Zyl, E.S. 2011. A qualitative study looking at the possible influence of stress on school readiness and school performance amongst disadvantaged early learners in South Africa. 8(1): 11-18. Date of access 12 April 2011. From <http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/p-saeduc/articles/2011/Stress>.

Westraad, S. 2011. Changing schools in challenging contexts. Port Elizabeth: GM South Africa Foundation. 37 p.

HOOFSTUK 4

ARTIKEL 2



Leemtes in graad R-onderwysers se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede wat skoolgereedheid kan beïnvloed

HOOFSTUK 4 – ARTIKEL 2
**LEEMTES IN GRAAD R-ONDERWYSERS SE KENNIS VAN
PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE WAT
SKOOLGEREEDHEID KAN BEÏNVLOED**

Outeur: Annemarie Loubser (MEd)
Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek)
Fakulteit Gesondheidswetenskappe
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: annemarie.loubser@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2994586
Faks: 018 2852080
Posbus 20193
Noordbrug
POTCHEFSTROOM, 2522

Mede-outeurs: Prof. Anita E. Pienaar (PhD)
Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek)
Fakulteit Gesondheidswetenskappe
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: anita.pienaar@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2991796
Faks: 018 2991825

Dr. Audrey Klopper (PhD)
Skool vir Geesteswetenskappe vir Onderwys
Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: audrey.klopper@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2994328
Faks: 018 2994238

Dr. Suria Ellis (PhD)
Eenheid vir Bedryfswiskunde en Informatika
Fakulteit Natuurwetenskappe
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: suria.ellis@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2992016
Faks: 018 2992557

Manuskrip aanvaar vir publikasie in *Academic Development Centre – Research and Publication Book Series* (ARAPBS).

OPSOMMING

Perseptueel-motoriese gereedheid is belangrik vir formele leer in graad 1. Leemtes in die kennis van graad R-onderwysers met betrekking tot perseptueel-motoriese vaardighede kan nadelig wees vir die effektiewe onderrig daarvan. Die gekombineerde-navorsingsmetode is vanuit 'n post-positivistiese paradigma onderneem en vanuit 'n fenomenologies-interpretivistiese perspektief uitgevoer. Respondente vir die studie is volgens 'n gerieflikheidsteekproef wat verskillende sosio-ekonomiese omgewings verteenwoordig, gekies. Vraelyste met geslote en oopvrae is as meetinstrument gebruik om vyf en twintig ($n = 25$) graad R-onderwysers se kennis oor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van R-leerders in die Potchefstroomdistrik in te win, en is statisties deur middel van Atlas.ti™ ontleed. Interne itemkorrelasie is gebruik en 'n Cronbach Alpha gebaseer op die statistiese analise is bepaal met 'n waarde van 0,74. Die resultate het getoon dat graad R-onderwysers oor gebrekkige kennis beskik op verskillende terreine wat met perseptueel-motoriese ontwikkeling verband hou. Onvoldoende opleiding is by 80% van die respondente geïdentifiseer en geen respondente kon scenario's wat lateraliteit en visuele voorgrond-agtergrond uitbeeld, identifiseer nie. Indien die graad R-onderwysers se leemtes in kennis aangaande perseptueel-motoriese vaardighede aangespreek word, sal graad R-leerders moontlik meer skoolgereed wees.

Sleutelwoorde: skoolgereedheid, kennis- en opleiding van onderwyser, graad R, perseptueel-motoriese vaardighede

4.1 INLEIDING

Skoolgereedheid, wat goed ontwikkelde perseptueel-motoriese vaardighede insluit, is by die graad R-leerder noodsaaklik om skoolsukses binne die formele leer-fase (graad 1) te verseker (South Africa. Department of Basic Education, 2011d; Van Wyk, 2012:34; Van Zyl, 2011:84-85; Van Zyl & Van Zyl, 2011:11). Navorsers (Labuschagne, 2005:56; Van Wyk, 2012:34) rapporteer dat dit noodsaaklik is dat perseptueel-motoriese vaardighede reeds in R in totaliteit ontwikkel moet word. Perseptueel-motoriese vaardighede word soms nie effektief by leerders ontwikkel nie, vanweë onkundigheid van onderwysers om perseptueel-motoriese vaardighede binne graad R effektief aan te spreek (Gligorovic *et al.*, 2011:407; South Africa. Department of Basic Education, 2011d). Fontaine *et al.* (2006:101) is van mening dat kwaliteit vroeë kinderonderwys slegs moontlik is indien kundige personeel daarby betrokke is.

4.2 PROBLEEMSTELLING

Navorsing gedoen deur die *United Nations Educational Science and Cultural Organization* (UNESCO) bevestig dat 'n groot persentasie onderwysers wat betrokke is by vroeë kinderonwikkeling (VKO) min of geen opleiding ontvang het nie (UNESCO, 2007:147; UNESCO, 2012:35). Samuels (2010:23), waarnemende hoofdirekteur vir kurrikulum en assessering in die Departement van Basiese Onderwys (DBO), bevestig verder dat daar in Suid-Afrika oor die algemeen nie kwaliteit-onderrig deur graad R-onderwysers gegee word nie. Chisholm (2005:19) rapporteer dat 23% onderwysers betrokke by VKO in Suid-Afrika geen formele graad R-onderrig ontvang het nie, en dat 88% nie oor 'n kwalifikasie beskik wat deur die Departement van Basiese Onderwys (DBO) erken is nie. Hierdie tendens word ook in ander dele van die wêreld uitgelig. Mathur en Parameswaran (2012:5) toon aan dat die grootste probleem wat VKO ook onder immigrante in die VSA affekteer, die gebrek aan voldoende kennis, kwalifikasies en ondervinding van die onderwysers is. Dieselfde tendens kom in Jamaika voor waar navorsingbevestig dat 96,4% kinders wat deel vorm van vroeë kinderonderwys, nie kwaliteit-onderrig en stimulasie ontvang nie (Roopnarine & Johnson, 2011:169).

Suid-Afrika se Departement van Basiese Onderwys (2011d:55) rapporteer dat die kwalifikasies van huidige onderwysers in Suid-Afrika vanaf 64% in 1994 tot 95% in 2010

verbeter het. Die DBO betwyfel egter die kwaliteit van hierdie kwalifikasie (South Africa. Department of Education, 2011a:55). Die meeste onderwysers wat betrokke is by VKO is nie in die spesifieke veld van VKO gekwalifiseer nie, wat 'n beperking op hul kennis van VKO as vakgebied plaas. Nasionale en internasionale statistiek gerapporteer deur Westraad (2011:6) toon dat die uitslae van leerderassessering daarop dui dat leerders nie in die laerskool genoegsame kennis en vaardighede ontvang nie, wat moontlik sukses later op skool kan belemmer. Die feit dat leerders nie sukses op skool behaal nie, kan moontlik toegeskryf word aan die vlak van kennis van die onderwyser (Erasmus, 2012:172). Verder dui Fontaine *et al.* (2006:101) aan dat leerders in klasse met deeglik opgeleide onderwysers beter resultate lewer as onderwysers wat slegs indiensopleiding ontvang het. Jong leerders wat onderrig word deur kundige personeel, is dikwels ook sosiaal en emosioneel beter toegerus en vorder akademies beter (Fontaine *et al.*, 2006:101). Vervolgens word die Navorsingsoriëntasie uiteengesit en beskryf.

4.3 NAVORSINGSORIËNTASIE

Die ondersoek waaroor hier verslag gedoen word, is vanuit 'n post-positivistiese paradigma onderneem in die vorm van opnamenavorsing, deur middel van vraelyste met oop en geslote vrae. Die navorsing is voorts vanuit 'n fenomenologies-interpretivistiese perspektief uitgevoer, wat meegebring het dat die navorsingsontwerp essensieel funksionalisties van aard was (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2013:311). Hierdie oriëntasie was relevant vir hierdie soort studie aangesien dit interpersoonlikheid in ag neem en die ondersoek, verstaan en opskryf van respondente se ervaring en kennis moontlik maak. Die fenomenologie bestudeer die menslike bewussyn, en gee sodoende sin aan die werklikheid (Creswell & Plano Clark, 2011:42). Met hierdie oriëntasie is gepoog om die kwaliteit van die navorsing te verhoog, aangesien die doel was om die kennis en ervaring van die respondente en ook die betekenis wat hulle aan Lewensvaardighede heg, wat perseptueel-motoriese vaardighede insluit, te begryp.

Die doel van die artikel is verder om verslag te lewer oor die navorsing wat verwys na die probleem soos gestel in die vorige afdeling. Vervolgens word die konseptueel-teoretiese raamwerk waarop die ondersoek gebaseer is, uiteengesit, waarna die empiriese ondersoek wat gedoen is, beskryf word. 'n Uiteensetting van bevindinge/resultate, besprekings, gevolgtrekkings en 'n algemene slotsom volg daarna.

4.4 KONSEPTUELE EN TEORETIESE RAAMWERK

Die ondersoek is benader vanuit 'n fenomenologies-interpretivistiese perspektief ingevolge waarvan kennis ontstaan uit gevolgtrekkings wat gemaak word oor die respondente se response. Die response word deur middel van 'n interpretivistiese paradigma benader, wat impliseer dat die response van die respondente deur die navorser vertolk word.

Die onderwyser se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede wat graad R-leerders se skoolgereedheid kan beïnvloed, is vanuit die sosiaal-konstruktivistiese leerteorie geïnterpreteer. Volgens Vygotsky soos aangehaal deur Brewer (2014:15) is die mens (die onderwyser) die instrument wat die leerders help ontwikkel en as bemiddelaar optree tussen die leerders en die sosiale omgewing waarin hulle ontwikkel. Dit is dus die onderwyser se verantwoordelikheid om sy/haar meerdere kennis van perseptueel-motoriese vaardighede aan te wend om leerders te begelei tot skoolgereedheid. Soos reeds gemeld, was die fokus op die interaksie tussen die onderwyser en die kennis aangaande perseptueel-motoriese vaardighede.

Skoolgereedheid kan omskryf word as die informele gereedmaking van die graad R-leerder vir meer formele leer in graad 1. Hierdie gereedmaking kan nadelig beïnvloed word indien die onderwyser nie beskik oor voldoende kennis en opleiding nie. Sodanige leemte in kennis veroorsaak dat perseptueel-motoriese vaardighede soms nie die nodige aandag kry nie, wat veroorsaak dat graad R-leerders soms nie skoolgereed is nie (Erasmus, 2012:126; Pienaar *et al.*, 2013:2).

Na aanleiding van die *National Education and Evaluation Unit*-verslag (NEEDU) voer Zille (2013:2) aan dat al hoe meer leerders by arm skole (kwintiel 1) reeds in hul eerste skooljaar agter raak. Volgens die NEEDU-verslag kan die hooforsaak vir agterstande en mislukking van leerders se skoolsukses aan die volgende toegeskryf word: “n groot gedeelte van Suid-Afrikaanse onderwysers kan basies nie skoolhou nie en baie wil ook nie juis die nodige poging aanwend om dit te kan doen nie” (Zille, 2013:2). Dit blyk ook dat weinig swart onderwysers in die VKO-sektor wil werk (Rademeyer, 2009:6). Hierdie optrede kan moontlik toegeskryf word aan die swart kultuur, aangesien swart onderwysers nie waarde of prestige heg aan voorskoolse onderwys nie (Rademeyer, 2009:6). Lenyai, soos aangehaal deur Rademeyer (2009:6), beweer dat die meeste opgeleide onderwysers betrokke by VKO hoofsaaklik blanke onderwysers is.

Dit blyk verder dat onderwysers nie oor die nodige pedagogiese vaardighede of die nodige kennis van die vakgebied wat hulle onderrig, beskik nie (Drew, 2010:19). Rossi en Stuart (2007:151) rapporteer dat graad 1-leerders in Suid-Afrika in baie gevalle onderrig word deur ongekwalifiseerde onderwysers. Sherry en Draper (2013:1294) rapporteer dat daar 'n noue verband bestaan tussen die leerder se kognitiewe stimulasie, sy/haar sosio-ekonomiese omstandighede en die betrokke onderwyser se kennis. Kundiges is dit eens dat alle leerders in graad R onderrig moet ontvang van 'n toepaslik gekwalifiseerde onderwyser (Erasmus, 2012:111; Samuels, 2010:8) en dat onderrig moet fokus op perseptueel-motoriese ontwikkeling.

Kwaliteit-opleiding van voornemende onderwysers is noodsaaklik om kwaliteit-onderrig in skole te verseker (NEEDU, 2013:55). Volgens minister Motshekga moet daar gefokus word op deeglike onderwysers-opleiding waar die kern praktykgerigte opleiding moet wees om kwaliteit te verseker (Barkhuizen & Steyn, 2011:49). Lenyai, soos aangehaal deur Rademeyer (2009:6), betwyfel egter die gehalte en kwaliteit van onderrig wat huidiglik by opleidingsinstansies aangebied word asook die omgewing waarbinne vroeë kinderontwikkeling plaasvind. Die DBO besef dat daar binne graad R baie on- of ondergekwalifiseerde onderwysers skoolhou en dat hierdie probleem aangespreek behoort te word (Drew, 2010:21; South Africa. Department of Education, 2010a:13). Volgens die DBO moet daar in Suid-Afrika gefokus word op die opleiding van onderwysers wat skoolhou in skole in minder goeie gebiede (kwintiel 1-skole) (South Africa. Department of Education, 2010a:13). Drew (2010:19) beklemtoon dat die Departement van Basiese Onderwys nou moet fokus op kwaliteit-onderrig aan graad R-leerders deur gekwalifiseerde onderwysers wat in staat is om deur middel van onderrig in graad R 'n verskil in die onderwys van Suid-Afrika te maak.

'n Wêreldwye benadering is deur verskeie organisasies, soos UNESCO, *United Nations Children's Fund* (UNICEF), die Suid-Afrikaanse minister van onderwys, asook 'n privaat Karibiese organisasie, voorgestel om die oorgang van vroeë kinderonderwys na die formele skoolopleiding te vergemaklik en sodoende skoolsukses te verseker. Om hierdie oorgang te vergemaklik moet graad R-leerders kwaliteit-onderrig ontvang, wat die verbetering van VKO-opleiding vereis (Roopnarine & Johnson, 2011:172). Onderwysers se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede is noodsaaklik aangesien sodanige perseptueel-motoriese vaardighede as die onderbou van kognitiewe ontwikkeling beskou kan word

(Gligorovic *et al.*, 2011:407). Indien perseptueel-motoriese vaardighede in graad R effektief ontwikkel, sal formele leer in graad 1 suksesvol wees (Kopcanova, 2009:313).

Min navorsing is gepubliseer waar die kennis van die graad R-onderwyser oor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede ondersoek word (Erasmus, 2011:53, 59; South Africa. Department of Education, 2010b:13). Die doel van hierdie navorsing is om die leemtes in die graad R-onderwyser se kennis aangaande perseptueel-motoriese vaardighede te ondersoek, en sodoende hierdie leemtes te kan uitwys en te kan aanspreek ten einde skoolgereedheid te bevorder, wat inherent suksesvolle formele leer in graad 1 kan verbeter.

Teen die agtergrond van die voorgaande konseptueel-teoretiese raamwerk, is 'n empiriese ondersoek uitgevoer wat in die verslag vervat word.

4.5 EMPIRIESE ONDERSOEK

4.5.1 Doel van die navorsing

Die doel van die navorsing was om moontlike leemtes in graad R-onderwysers se kennis aangaande perseptueel-motoriese vaardighede, wat skoolgereedheid van graad R-leerders kan beïnvloed, te bepaal.

4.5.2 Navorsingsontwerp

Daar is gebruik gemaak van 'n gekombineerde navorsingsmetode, naamlik kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing (Leedy & Ormrod, 2010:146; Maree, 2010:59). Die gekombineerde metode kompenseer vir die inherente leemtes wat kan ontstaan indien slegs een metode gevolg word. Een van die leemtes van kwantitatiewe navorsing lê daarin dat respondente se direkte wyses van praat en verstaan nie toereikend deur die navorsingsmetode blootgelê word nie. 'n Leemte in kwalitatiewe navorsing kan moontlik weer gevind word in die subjektiewe teenwoordigheid van die navorser as deelnemer en die moontlikheid dat die navorser se subjektiewe betrokkenheid die navorsingsresultate en -bevindinge kan beïnvloed.

4.5.3 Navorsingstrategie

Die gekombineerde navorsing is gelyktydig uitgevoer in die sin dat die kwalitatiewe data tegelykertyd deur middel van inhouds-analise ontleed is. 'n Gedetailleerde en sistematiese ondersoek van die inhoud van die data is gedoen om patrone of temas te identifiseer (Leedy & Ormrod, 2010:108,144; Maree, 2010:101), om orde, struktuur en betekenis aan die massa ingesamelde inligting te gee (Strydom & Delport, 2005:333).

4.5.4 Metode van navorsing

4.5.4.1 Navorsingsinstrument

Die data is ingesamel deur van 'n selfopgestelde vraelys met geslote en oopvrae gebruik te maak ten einde die respondente se moontlike leemtes in kennis aangaande die perseptueel-motoriese vaardighede wat skoolgereedheid by graad R-leerders kan beïnvloed, te bepaal. 'n Konsepvraelys is eers saamgestel, waarna kundiges op die gebied van perseptueel-motoriese vaardighede asook personeel van Statistiese konsultasiedienste (Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus), hul insette gelewer het. Sekere veranderinge is daarna aangebring, gebaseer op die aanbevelings van hierdie kundiges.

Die vraelys het bestaan uit drie afdelings. Afdeling A sluit Biografiese inligting (nege vrae) in wat verband hou met die respondent se ouderdom, ondervinding, professionele kwalifikasie asook waar die kwalifikasie verwerf is, opleiding om graad R te onderrig, samestelling en aantal leerders in die klas, taal van onderrig, en sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders.

Afdeling B bestaan uit vier sub-afdelings. Afdeling B1 handel oor die houding van die graad R-onderwyser maar gaan nie in hierdie artikel bespreek word nie. Afdeling B2 het gefokus op die kennis van die respondent aangaande die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede, en antwoorde is op 'n vierpunt-Likertskaal, wat gewissel het van glad nie belangrik nie (1) tot uiters belangrik (4), aangedui. Afdeling B3 het bestaan het uit sestien scenario's wat deur middel van 'n foto en beskrywing uitgebeeld word, waar die respondent die korrekte perseptueel-motoriese aktiwiteit moes identifiseer en bespreek. In Afdeling B4 moes die respondent ja of nee op twaalf stellings antwoord betreffende die skolastiese

mylpale wat 'n graad R-leerder moet bereik, soos uiteengesit in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring van die Departement van Basiese Onderwys (KABV) (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011). Respondente se antwoorde is volgens korrek (1) of foutief (0) nagesien.

Afdeling C, waar die respondente hul eie insig moes toon, bevat kwalitatiewe data van die vraelys, en het uit agt oopeind-vrae bestaan wat gefokus het op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede (Loubser, 2014).

4.5.4.2 Populasie en steekproef

Daar is van 'n gerieflikheidssteekproef gebruik gemaak (Maree, 2010:79). Vraelyste is aan twee en dertig (N = 32) geselekteerde graad R-onderwysers in die Potchefstroomdistrik uitgedeel. Vier respondente het verhuis en drie het geen inligting ingevul nie ($n = 7$). Vyf en twintig ($n = 25$) (78%) graad R-onderwysers wat in kwintiel 1 – 5 skole skoolhou, het die vraelyste vrywillig voltooi. Die Departement van Basiese Onderwys (South Africa. Department of Basic Education, 2012:2) ken graderings aan skole toe op grond van die beskikbaarheid van LOSM, asook die omgewing waarin die skool geleë is, wat as kwintiel bekend staan. Hierdie gradering wissel van die hoogste, kwintiel 5, wat aan die beste toegeruste skole toegeken word, tot die laagste, kwintiel 1, wat aan skole met min toerusting en hulpbronne en wat in lae sosio-ekonomiese woongebiede geleë is, toegeken word. Skole in kwintiel 1 – 2 is gekies aangesien hulle binne dieselfde sosio-ekonomiese omgewing geleë is en dus vergelykbaar is. Onderwysers wat skoolhou by kwintiel 3 – 5 skole is meestal opgeleide onderwysers. Onderwysers vanuit al die kwintielskole (1 – 5) se kennis aangaande die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kon bepaal word.

4.5.4.3 Etiese aspekte

Skriftelike toestemming is vooraf van die Departement van Basiese Onderwys verkry, en etiese goedkeuring vir die uitvoering van die studie is ook deur die Universiteit onder wie se toesig die navorsing uitgevoer is, verleen (etieseknommer – NWU-00056-12A1).

4.5.4.4 Geldigheid en betroubaarheid

Ten einde die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys te verhoog, is die vraelys in samewerking met Statistiese konsultasiedienste by die Universiteit saamgestel. Om inhoudsgeldigheid aan die vraelys te verleen, is 'n konsepvraelys deur 'n loodsondersoekspan, wat bestaan het uit kundige en ervare Grondslagfase-kollegas, beoordeel, ten einde te bepaal of dit relevant is en aan die doel van die vraelys voldoen. Onduidelik geformuleerde en nie-relevante items is geïdentifiseer en verbeteringe en veranderinge is aangebring. Deur die proses van itemontleding kon items vir die finale vorm van die vraelys geselekteer word. Die betroubaarheid van die vraelys is gedefinieer as die mate van konsekwenheid of stabiliteit waarmee die vraelys oor 'n tydperk meet wat dit veronderstel is om te meet (Leedy & Ormrod, 2010:93). In hierdie ondersoek is Cronbach se alfakoëffisiënt, 'n betroubaarheidskoëffisiënt wat aanduiding gee van die interne konsekwenheid van die vraelys, met 'n waarde van 0,74 bereken.

4.5.4.5 Data-insameling

Die vraelyste is persoonlik by die graad R-skole se respondente (N = 32) in die Potchefstroomdistrik afgelewer en weer na 'n week ingesamel. Respondente ($n = 25$) kon op hul eie tyd en tempo die vraelys voltooi.

4.5.4.6 Dataverwerkingsprosedures

Die data uit die vraelyste ($n = 25$) met geslote en oopeind-vrae is deur middel van Atlas.ti™ asook met statistiese metodes ontleed. Atlas.ti™ is 'n sagtewareprogram wat gebruik maak van kodes wat aan belangrike aspekte binne die verbatim transkripsie toegeken word. Antwoorde is verbatim getranskribeer, waarna kategorieë en kodes deur middel van 'n soektog na patrone geïdentifiseer is (Bogdan & Biklen, 2006:153). 'n Kode is 'n woord of frase wat simbolies die essensie vasvang wat die gedeelte, taal of visuele data omskryf (Saldaña, 2013:3). Hierdie kodes word gebruik om verbande te lê. Kodes wat met mekaar verband hou, word verbind om netwerke te vorm. Netwerke word gebou om die kodes te versterk. Data-analise word daarna gedoen deur ontleding van die netwerke. Elke netwerk word as hoofkomponent bespreek met insluiting van die aanhalings uit die verbatim transkripsies wat daarmee verbind word. Gekodeerde transkripsies is ook aan 'n

onafhanklike analiseerder gegee vir analise. 'n Konsensusgesprek het plaasgevind met die onafhanklike analiseerder, en op grond daarvan is finale kategorieë geïdentifiseer en bevindinge gemaak (Saldaña, 2013:3-8).

Respondente se vraelyste is deur die navorser nagesien en punte is volgens korrektheid bepaal. Respondente se antwoorde is volgens korrek (2), gedeeltelik korrek (1) of foutief (0) deur die navorser beoordeel. Afdeling A en B is as kwantitatiewe data geanaliseer.

4.6 RESULTATE

Hierdie afdeling bevat bevindinge afgelei uit die response van die respondente ($n = 25$) wat skoolhou binne kwintiel 1 – 5, wat werklik aan die opname deelgeneem het. Die biografiese inligting van die respondente het aangedui dat twintig persent (20%) van die respondente jonger as 30 jaar was, terwyl die oorgrote meerderheid (64%) tussen 30 en 50 jaar oud was. Veertig persent (40%) van die respondente het aangetoon dat hulle minder as drie jaar ondervinding as graad R-onderwysers gehad het; 80% respondente het slegs oor 'n graad 10-kwalifikasie beskik, terwyl twee respondente oor 'n BEd-Grondslagfase-kwalifikasie beskik het, wat as voldoende beskou kan word om graad R te onderrig. Ses en negentig persent (96%) respondente het aangedui dat hulle wel opleiding in die onderrig van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) ontvang het. Die meeste van die respondente se klasse is bygewoon deur oorwegend swart leerders (84%) wat Setswana-sprekend (71%) is. Meer seuns (50%) as dogters (49%) het graad R-onderrig bygewoon, en die meeste leerders het uit gemiddelde (48%) en lae (32%) tot laag-gemiddelde (20%) sosio-ekonomiese omstandighede gekom.

Resultate gebaseer op die nege vrae Afdeling B2, wat op 'n vierpunt-Likertskaal ontleed is, om die onderwysers se leemte in kennis te bepaal, het die volgende aangedui. Respondente moes aandui of die basiese motoriese vaardighede soos hardloop, spring, balans, ritme en koördinasie, wat in graad R aangeleer moet word, as 'n belangrike onderbou vir skoolsukses in graad 1 beskou kan word. Agt en veertig persent (48%) respondente het aangedui dat dit uiters belangrik is en 44% het aangedui dat dit belangrik is. Vraag 2 wou vasstel of dit vir die onderwyser belangrik is dat, indien 'n leerder kan lees, skryf en wiskunde doen, hulle die meeste uitkomst sal bemeester. Hier het 40% aangedui dat dit belangrik is, terwyl 36% aangedui het dat dit uiters belangrik is. Ses en sewentig persent (76%) van die

respondente het aangedui dat die rol wat die graad R-onderwyser speel in die aanbieding en ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede uiters belangrik is, terwyl slegs twee onderwysers (8%) dit as onbelangrik geag het. Twee en dertig persent (32%) respondente het aangedui dat die graad R-leerder steeds sukses in formele leer binne graad 1 sal behaal, sonder die bemeestering van perseptueel-motoriese vaardighede soos ouditiewe, visuele persepsie en goeie proprioseptiewe vaardighede. Daarteenoor het 32% die teenoorgestelde aangedui. Vier en veertig persent (44%) respondente het aangedui dat dit belangrik is om perseptueel-motoriese vaardighede te onderrig en ontwikkel ter voorbereiding van formele leesvaardighede, terwyl 8% aangedui het dat dit onbelangrik is.

Op die vraag of die bemeestering van perseptueel-motoriese vaardighede belangrik is vir geheel-/totaliteitsontwikkeling van die graad R-leerder, het 48% respondente dit as uiters belangrik en 44% dit as belangrik beskou. Vier en veertig persent (44%) respondente het aangedui dat dit belangrik is dat perseptueel-motoriese vaardighede slegs tydens die onderrig van Lewensvaardighede kan plaasvind, terwyl 16% van die respondente aangedui het dat dit nie belangrik is dat perseptueel-motoriese vaardighede slegs in dié vak onderrig word nie. Vraag 9 wou vasstel of die assessering van Lewensvaardighede net so belangrik is as die assessering van Wiskunde en Taal. Twee en vyftig persent (52%) respondente het dit as belangrik en 48% het dit as baie belangrik beskou. Op die vraag of 'n groot aantal leerders die aanbieding van perseptueel-motoriese aktiwiteite sal bemoelijk, het 48% dit as belangrik en 28% as uiters belangrik beskou.

Afdeling B3 het bestaan uit sestien scenario's wat deur middel van prentjies/tekeninge en beskrywings geskets is, en waar die respondent die korrekte perseptueel-motoriese probleem daaraan moes koppel en bespreek, om sodoende hul perseptueel-motoriese kennis te bepaal. Tabel 4.1 bied beskrywende resultate van voorbeelde van die scenario's met betrekking tot die aantal korrekte, gedeeltelik korrekte en foutiewe response in persentasie uitgedruk van die sestien sub-vrae wat in die vraelys beantwoord is. Slegs by vraag 1 (balans – 56%), vraag 3 (liggaamsbeeld – 60%) en vraag 6 (potloodgreep – 76%) kon die meerderheid van die respondente die vrae korrek beantwoord. Onderliggende probleme in die scenario's by sub-vrae wat gehandel het oor visuele voorgrond-agtergrond (vraag 8) en lateraliteit (vraag 13) kon geen respondent die korrekte onderliggende probleem identifiseer nie. By die oorblywende vrae (hand-oogkoördinasie – 28%, dominansie – 16%, ouditiewe diskriminasie – 12%, ouditiewe geheue – 8%, ruimtelike oriëntasie – 8%),

midlynkruising – 20%, visuele diskriminasie – 16%, vormkonstantheid – 8%, visuele geheue – 8%, grootmotoriese ontwikkeling – 12%) is minder perseptueel-motoriese scenario's as korrek geïdentifiseer.

TABEL 4.1 Beskrywende resultate van vraelys B3, gebaseer op scenario's

Sub-vraag	Korrekte antwoord vir stelling	Totaal <i>n</i>	Aantal korrek	%	Gedeeltelik korrek	%	Aantal foutief	%
1	Balans	25	14	56	3	12	8	32
2	Hand-oogkoördinasie	25	7	28	7	28	11	44
3	Liggaamsbeeld	25	15	60	0	0	10	40
4	Dominansie	25	4	16	4	16	17	68
5	Ouditiewe diskriminasie	25	3	12	4	16	18	72
6	Potloodgreep	25	19	76	0	0	6	24
7	Ouditiewe geheue	25	2	8	8	23	15	60
8	Visuele voorgrond-agtergrond	25	0	0	6	24	19	76
9	Ruimtelike oriëntasie	25	2	8	6	24	17	72
10	Midlynkruising	25	5	20	3	12	17	72
11	Visuele diskriminasie	25	4	16	1	4	20	80
12	Vormkonstantheid	25	2	8	6	24	17	68
13	Lateraliteit	25	0	0	5	20	20	80
14	Visuele geheue	25	2	8	5	20	18	72
15	Grootmotoriese ontwikkeling	25	3	12	5	20	17	68
16	Grootmotoriese ontwikkeling	25	3	12	4	16	18	72
	Totaal		85		67		248	

Afdeling B4 het bestaan uit twaalf stellings waar respondente ja of nee moes aandui op aspekte wat die leemte in hul kennis kon bepaal aangaande perseptueel-motoriese eise waaraan die graad R-leerder moet voldoen, soos uiteengesit is in die KABV (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:16-31). Die meeste respondente het op al twaalf vrae die korrekte antwoord aangedui. By vraag 3 (n graad R-leerder behoort 10 keer te kan huppel), vraag 4 (n graad R-leerder behoort 10 keer met n springtou met twee voete gelyk te kan spring) en vraag 8 (op een voet vir 5 sekondes kan balanseer), het meer respondente die vereiste gestelde vrae foutiewelik as korrek beoordeel.

Uit Afdeling C, vraag 1, is vyf temas geïdentifiseer wat ontwikkel het uit die vraag, watter faktore die moontlike ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede in graad R kan belemmer. Respondente het ouerbetrokkenheid en LOSM wat die gebrek en gepaste hulpbronne insluit, as faktore geïdentifiseer. Verder is die kennis en opleiding van die onderwyser, wat gebrekkige onderwysersopleiding en goeie kwalifikasies insluit, aangedui. Die omgewing wat aan genoegsame spasie moet voldoen, is as 'n bydraende faktor uitgelig.

Vier aspekte wat verband hou met aanbevelings om die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede te bevorder, is deur respondente by Afdeling C vraag 2 aangedui. Leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM), 'n verskeidenheid, bekostigbare opvoedkundige LOSM en speelgoed, asook gepaste hulpbronne, is geïdentifiseer. Die omgewing waar die graad R-leerders beweeg, moet ook aangepas word. Ouerbetrokkenheid moet aangespreek word en ouers moet begelei word om meer betrokke te wees by die ontwikkeling van die leerders. Die opleiding van onderwysers waar hul kennis deur middel van werkswinkels en indiensopleiding uitgebrei kan word, is verder aangedui.

In vraag 3, wat fokus op die leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) wat benodig word om visuele persepsie te ontwikkel, is twee hoofaspekte deur respondente geïdentifiseer: opvoedkundige LOSM wat ryg, boublokke, legkaarte en Lego insluit, asook kreatiewe kunsaktiwiteite wat knip en plak, teken en inkleur, verf, kleurkaarte- en kleispiel-aktiwiteite insluit. Aspekte soos vryspel buite, hardloop en spring, motorfietsies ry, klimraam-aktiwiteite, balanseer, glyplank, sandput en swaai is ook geïdentifiseer, wat verband hou met visuele persepsie en wat slegs as gedeeltelik korrek beskou is, omdat dit nie duidelik is of die respondente verstaan waar visuele persepsie 'n rol binne die aktiwiteite speel nie. Foutiewe antwoorde soos groep-aktiwiteite, wiskunde en tel, stories, sing en troeteldiere hou nie direk verband met die ontwikkeling van visuele persepsie nie, en kan as foutief beskou word.

Vir die effektiewe ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede is die vraag gevra: hoe gereeld graad R-leerders (dae per week, en tyd per dag) blootgestel moet word aan aktiwiteite wat perseptueel-motoriese vaardighede sal bevorder. Respondente het antwoorde verskaf wat wissel van een dag per week tot vyf dae per week en verskeie tye wat wissel van 45 minute per dag tot 120 minute per dag is aangedui. Die KABV gee duidelike riglyne vir tydstoekenning aan die onderrig van Lewensvaardighede waar Skeppende kunste en Liggaamsopvoeding fokus op perseptuele gereedmaking (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6, 11).

By vraag 5 wat handel oor 'n gebrek aan perseptueel-motoriese vaardighede wat moontlik kon bydra tot die leerder se onvermoë om later te lees en skryf, is vyf sub-kategorieë as korrek geïdentifiseer. Uit die sub-kategorie perseptueel-motoriese vaardighede is lateraliteit en midlynkruising, kleinspier-koördinasie en visuele persepsie geïdentifiseer. Uit die sub-kategorie taal, is skryf en lees met boeke, klankherkenning, luister na stories, kyk na prentjies en blaai deur 'n boek geïdentifiseer. Uit die sub-kategorie wiskunde is herkenning van syfers, skryf van syfers en tel geïdentifiseer. Leer deur speel en geheue is ook as sub-kategorieë geïdentifiseer. Antwoorde wat nie verband hou met die vraag nie, byvoorbeeld die kind doen niks, is moeg en vaak en is te klein, is as foutief aangedui.

Vraag 6 wou vasstel of die respondente voel dat graad R-leerders fisiek aktief genoeg by die skool is sodat perseptueel-motoriese vaardighede voldoende kan ontwikkel, en 68% van die respondente het gerapporteer dat hulle besef leerders moet aktief wees, terwyl 16% aangedui het dat dit nie nodig is om aktief te wees nie. Drie respondente het geen antwoorde ingevul nie. Aspekte soos omgewing, LOSM, onderwysersopleiding en kennis en ouerbetrokkenheid is geïdentifiseer wat verband hou met die vraag.

Faktore wat die effektiewe gebruik van die buitenspel-area om perseptueel-motoriese vaardighede te ontwikkel, sal belemmer, het respondente drie sub-kategorieë by vraag 7 aangedui. Die omgewing met kategorieë soos onvoldoende spasie, leerders wat moet deelneem, reën wat buitenspel beperk, graad R-leerders wat die terrein met ander grade se leerders moet deel, en geen aktiwiteite buite nie, is faktore wat aangedui is. Die volgende sub-kategorie is tyd, in die konteks van die leerders wat te min tyd kry om buite te speel. 'n Verdere sub-kategorie is LOSM waar gebrek aan hulpbronne en buite-speelmateriaal, tekort aan opvoedkundige speelgoed en apparaat, materiaal wat veilig en sterk moet wees, foutiewe apparaat wat reggemaak moet word en deelname beperk, asook swaaie wat ontbreek en leerders se spiere kan versterk, is deur respondente aangedui.

In vraag 8 het die meeste respondente die gepaste apparaat geïdentifiseer wat benodig word om grootmotoriese-aktiwiteite te ontwikkel. Dit sluit in vaste konstruksies wat glyplanke, swaaie, 'n sandput, wiplank, waterbak, hangbrug en tunnel, kommando-net, balanseerbalk en klimraam insluit; wielspeelgoed met motorfietsie en fietsies; asook los apparaat wat springtoue, balle, hoepels, bande, leertjies en springkastele insluit. Vier aspekte wat nie apparaat is nie, is as indirek korrek aangedui; balans, speel, spring en hardloop.

4.7 **BESPREKING**

Die biografiese inligting van die groep het getoon dat die meeste respondente betrokke by hierdie navorsing ouer onderwysers is (64%), met slegs graad 10 opleiding (80%), wat gevolglik geen formele naskoolse opleiding ontvang het om graad R te onderrig nie. Hierdie onderwysers het ook minder as drie jaar graad R-ondervinding. Genoemde resultate sluit aan by navorsing uitgevoer deur Lovemore (2012:1) en Westraad (2011:3) wat hierdie navorsing bevestig. Die meeste onderwysers (96%) het wel KABV-opleiding ontvang, maar dit kom voor of hulle nie die kennis effektief kan toepas nie. Hierdie stelling word bevestig deur Erasmus (2011:60), wat rapporteer dat onderwysers hul kennis nie effektief kan toepas nie. Die respondente in die studie het meestal swart (84%) Setswana-sprekende leerders (71%) onderrig wat uit lae (32%), laag gemiddelde (20%) tot gemiddelde (48%) sosio-ekonomiese omstandighede kom, en waar meer seuns (50%) as dogters (49%) graad R-skole bywoon. Daar is wel wêreldwyd deur die UNESCO-verslag vasgestel dat daar in gedepriveerde omgewings meer seuns as dogters vroeë kinderonderwys-instellings bywoon. Die verslag dui aan dat hoe swakker die omgewing waar die kinders grootword, hoe minder dogters vorm deel van vroeë kinderonderwys (UNESCO, 2007:139), en hoe groter is die risiko dat leerders nie skoolgereed sal wees nie (Ramey & Ramey, 2004:471) – wat die resultate van hierdie navorsing bevestig. Kennis-tekortkominge met betrekking tot die vakinhoudelike maar ook die belang van die perseptueel-motoriese vaardigheidsontwikkeling in graad R het uit die studie geblyk. Verskeie navorsers het soortgelyke resultate gerapporteer (Erasmus, 2011:59; Mathur & Parameswaran, 2012:5; Sherry & Draper, 2013:1298).

Die respondente (48%) het besef dat aspekte soos hardloop, spring, ritme en koördinasie 'n belangrike onderbou vir leerders is om sukses in graad 1 te behaal. Daarteen het hierdie onderwysers nie besef dat perseptueel-motoriese vaardighede soos ouditiewe, visuele persepsie en proprioepsie ook noodsaaklik is nie. 'n Verdere leemte in die kennis van die onderwysers is dat 80% nie deeglik opgelei is om perseptueel-motoriese vaardigheid te ontwikkel nie en dus nie hierdie vaardighede suksesvol kan onderrig nie. Hierdie resultate stem ooreen met resultate soos aangedui deur Ramey en Ramey (2004:487).

'n Verdere leemte in kennis is geopenbaar waar respondente perseptueel-motoriese scenario's aan die hand van beskrywings moes identifiseer. Slegs by scenario's wat

moontlik meer bekend is, soos balans (56%), liggaamsbeeld (60%) en potloodgreep (76%), is meer korrekte response aangedui. By aspekte soos visuele voorgrond-agtergrond en lateraliteit is geen korrekte antwoorde aangedui nie. Gebrekkige kennis oor perseptueel-motoriese vaardighede kan tot gevolg hê dat leerders nie korrek geïdentifiseer word nie, wat vroeë intervensie kan beperk en skoolgereedheid sal beïnvloed. Hierdie studie se resultate met betrekking tot kennis-tekortkominge bevestig 'n noue verband met die navorsing deur Roopnarine, Johson (2011:172) en Erasmus (2011:59, 60) wat aanvoer dat 'n groot hoeveelheid onderwysers nie deeglik opgelei is nie. Dit het 'n indirekte effek op perseptueel-motoriese ontwikkeling en leergereedheid, en kan effektiewe intervensie indirek beïnvloed.

Aangesien alle vakke in graad R geïntegreer is, kan daar nie binne 'n spesifieke tydgleuf op slegs een vak gekonsentreer word nie (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011). Die onderrigtyd vir die aanbieding van Liggaamsopvoeding wat perseptueel-motoriese vaardighede insluit, word deur die KABV (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6) as twee uur per dag aangedui. Kreatiewe kuns bevorder ook die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede en word in die KABV as twee uur per dag aangedui. Geen respondente het die korrekte tydindeling aangedui nie, wat aandui dat daar 'n leemte in die kennis oor die KABV se inhoud rakende perseptueel-motoriese vaardighede in graad R bestaan. Die meeste uitkomstes soos uiteengesit in die KABV sal bereik kan word, indien die onderwyser slegs aandag gee aan lees, skryf en wiskunde, maar die uitkomstes wat deel vorm van Lewensvaardighede moet ook aangespreek word, aangesien hierdie uitkomstes nie toevallig sal ontwikkel nie en nie tydens Taal en Wiskunde onderrig kan word nie. Respondente besef die belangrikheid van Taal en Wiskunde, en die oorbeklemtoning van swak assesseringsresultate in Taal en Wiskunde kan moontlik bydra tot die bewustheid. Aangesien perseptueel-motoriese vaardighede dien as boublokke vir lees en wiskunde moet dit ook deel vorm van die daaglikse aktiwiteite.

Hierdie studie se resultate bevestig die navorsing uitgevoer deur Erasmus (2011:59) waar faktore soos ouerbetrokkenheid, LOSM en die omgewing geïdentifiseer is as faktore wat moontlik die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan beïnvloed. Leemtes in die respondente se kennis aangaande effektiewe LOSM wat perseptueel-motoriese vaardighede sal stimuleer, is geïdentifiseer; dit sal geskikte intervensie beperk en nie die perseptueel-motoriese agterstand by leerders kan oorkom nie.

Faktore wat die effektiewe gebruik van die buitespel-area vir die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede sal belemmer, is aangedui as die omgewing, met onvoldoende spasie (Erasmus, 2011:56, 59; Sherry & Draper, 2013:1305) en onvoldoende LOSM (Sherry & Draper, 2013:1034-1035). Respondente is bewus van apparaat wat grootmotoriese vaardighede sal ontwikkel (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:11, 28-31), maar voldoende apparaat soos balle, springtoue en hoepels ontbreek wat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede sal beïnvloed (Pienaar *et al.*, 2013:2). Genoemde faktore is deur respondente aangedui wat moontlik die effektiewe gebruik van die buitespel-area vir die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kon beperk.

Om perseptueel-motoriese vaardighede te ontwikkel moet leerders aktief besig wees. Hierdie studie se resultate word bevestig deur verskeie navorsingstudies wat soortgelyke resultate opgelewer het, en bevestig dat die maksimum tyd aan buitespel bestee moet word (Erasmus, 2011:60; Hinkley, Crawford, Salmon & Okely, 2008:435; LeGear *et al.*, 2012:3; Sherry & Draper, 2013:1305). Indien die onderwyser geen of gebrekkige graad R-opleiding ontvang het, sal leerders nie genoegsaam aktief besig wees sodat hul perseptueel-motoriese vaardighede kan ontwikkel nie (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10): Ouers moet ook betrokke raak deur hulle te begelei en motiveer sodat hulle kan saamwerk om leerders sinvol aktief besig te hou; langs hierdie weg kan die leerders se perseptueel-motoriese vaardighede ontwikkel om hul skoolsukses te verseker (Sherry & Draper, 2013:1304).

Die navorsing het gepoog om verdere faktore buiten die kennis van die onderwyser te identifiseer wat perseptueel-motoriese ontwikkeling van graad R-leerders kon strem. Dit het aan die lig gebring dat groter ouer- en onderwyserbetrokkenheid, meer LOSM en kwaliteit-opleiding, behoeftes by die onderwysers is. Hierdie kwalitatiewe en kwantitatiewe ontleding van die studie toon dat daar wel 'n leemte in die kennis van graad R-onderwysers ten opsigte van perseptueel-motoriese vaardighede bestaan. Faktore soos ouerbetrokkenheid, LOSM, die direkte omgewing waar die kind grootword, en die kennis en onvoldoende opleiding van die onderwyser kan moontlik die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede beïnvloed. Opleidingstekorte is by 80% van die respondente geïdentifiseer, wat kon bydra tot hierdie leemte in kennis. Onvoldoende kennis oor die volle omvang van die KABV met betrekking tot vereistes wat graad R-onderwysers moet aanspreek kan die identifisering en

ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders beïnvloed, aangesien onderwysers nie weet hoe om inligting wat die KABV voorskryf, toe te pas nie.

Hierdie navorsing het slegs gefokus op 'n klein groepie graad R-onderwysers ($n = 25$), wat as 'n leemte beskou kan word. Vrae wat moontlik nie duidelik genoeg gestel was nie en perseptueel-motoriese persepsies wat moontlik nie so bekend is nie, kon bygedra het tot die leemtes wat geïdentifiseer is. Daar word aanbeveel dat onderhoude gesamentlik met vraelyste met respondente gevoer word, wat moontlik ander resultate sal oplewer. Daar word ook aanbeveel dat hierdie studie met meer onderwysers en in ander dele van Suid-Afrika herhaal word om die resultate van die studie te bevestig.

4.8 AANBEVELINGS

Onderwysers moet deur deeglike intervensie en indiensopleiding begelei word om aanpassings te kan maak en nuwe leergeleenthede te kan skep, sodat perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders optimaal kan ontwikkel. Indien onderwysers oor meer kennis aangaande die verwerwing en belang van perseptueel-motoriese vaardighede beskik, sal die ontwikkeling daarvan moontlik meer aandag ontvang.

4.9 SAMEVATTING

Die resultate van hierdie navorsing bevestig dat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders moontlik beïnvloed kan word deur die graad R-onderwyser se leemtes in kennis aangaande perseptueel-motoriese vaardighede. Die bekwaamheid en kennis van die graad R-onderwyser is dus belangrike komponente in die ontwikkeling van die graad R-leerder se perseptueel-motoriese vaardighede wat noodsaaklik is vir latere suksesvolle leer. Die onderwyser moet 'n atmosfeer kan skep waar die graad R-leerders kan leer en hul perseptueel-motoriese vaardighede kan ontwikkel, en daarvoor is voldoende vakinhoudelike kennis oor die perseptueel-motoriese ontwikkeling van kinders in graad R noodsaaklik.

4.10 BIBLIOGRAFIE

- Barkhuizen, M. & Steyn, H. 2011. Die moontlike verandering van uitkomsgebaseerde onderwys in die Grondslagfase-klaskamer. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(1):52.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2006. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Pearson. 291 p.
- Brewer, J. 2014. *Introduction to early childhood education*. 6th ed. Boston: Pearson. 582 p.
- Chisholm, L. 2005. The quality of primary education in South Africa. Background paper prepared for UNESCO Education for all global monitoring report. Global Monitoring: UNESCO. 23 .
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd ed. California: SAGE. 396 p.
- De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delport, C. 2013. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik. 547 p.
- Drew, S. 2010. Will grade R really improve South African education? Paper presented at the joint UMALUSI, CEPD and Wits seminar series held at the Wits campus, Parktown, Date of access: 16 April 2013. From <http://www.cepd.org.za>
- Erasmus, M. 2011. Deficiencies within the education system with regard to perceptual-motor learning preparation of grade R-learners. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):63.
- Erasmus, M. 2012. Riglyne vir 'n perseptueel-motoriese intervensie-program om die skoolgereedheid van graad R-leerders te bevorder. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD). 242 p.
- Fontaine, N.S., Torre, D.L. & Grafwallner, R. 2006. Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk. *Early Child Development and Care*, 176(1):109.
- Gligorovic, M., Radicsestic, M., Nikolic, S. & Ilicstovic, D. 2011. Perceptual-motor abilities and prerequisites of academic skills. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(3):434.

Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J. & Okely, A., Hesketh, K. 2008. Preschool children and physical activity *American Journal of preventive medicine*, 34(5):435-441.

Kopcanova, D. 2009. The level of school maturity and intellectual level of children from socially disadvantaged settings in the context of (non-) participation in the school preparation. *School and Health*, 21(1):313-321.

Labuschagne, G. 2005. Die sensoriese ontwikkeling van vyf- tot sesjarige kinders in agtergeblewe gemeenskappe: Thusano-projek. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MBWK). 106 p.

Leedy, P.L. & Ormrod, J.E. 2010. Practical research planning and design. 8th ed. New Jersey: Prentice Hall. 336 p.

LeGear, L., Greyling, L., Sloan, E., Bell, R. & Williams, B. 2012. A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in Kindergarten. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(29).

Loubser, A. 2014. Die bydrae van leer- en onderrisemateriaal, onderwysers en die omgewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van graad R-leerders. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD). 183 p.

Lovemore, A. 2012. Behou onnies só in SA. Datum van gebruik: 10 Junie 2012. Van http://152.11.1.87/argief/berigte/dieburger/2012/06/07/SK/7/polonderwysdiensjaar_1445.html

Maree, K. 2010. First steps in research. 6th ed. Pretoria: Van Schaik. 336 p.

Mathur, S. & Parameswaran, G. 2012. School readiness for young migrant children: The challenge and the outlook. *International Scholarly Research Network*, 2012(1):9. Date of access: 12 April 2013. From <http://www.hindawi.com/journals/isrn/2012/847502/>

NEEDU (National Education Evaluation and Development Unit). 2013. The state of literacy teaching and learning in the Foundation Phase. Pretoria: National Education evaluation and development unit.

Pienaar, A., Barhorst, R. & Twisk, J. 2013. Relationships between academic performance, SES school type and perceptual-motor skills in first grade South African learners: NW-Child study. *Child: Care, Health and Development*, 40(3):370-380.

Rademeyer, A. 2009. Gehalte van voorskoolse onderrig kwel. *Volksblad*, 6: 27 November 2009. Datum van gebruik: 12 April 2013. Van http://152.111.11.6/argief/berigte/volksblad/2009/11/27/VB/6/tarvroeg_1552.html

Ramey, C. & Ramey, S. 2004. Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Human Developmental Sciences*, 50(4):471.

Roopnarine, J. & Johnson, J. 2011. The socio-cultural contexts of early education in Caribbean societies: A focus on transition to primary school. *Educating the Young Child*, 4(3):175.

Rossi, J. & Stuart, A. 2007. The evaluation of an intervention programme for reception learners who experience barriers to learning and development. *South African Journal of Education*, 27(1):139-154.

Saldaña, J. 2013. The coding manual for qualitative researchers 2nd ed. London Thousand Oaks. 328 p.

Samuels, M. 2010. Will grade R really improve the quality of South African education? Paper presented at the joint UMALUSI, CEPD and Wits seminar series held at the Wits campus, Parktown. Date of access: 16 April 2013. From <http://www.cepd.org.za>.

Sherry, K. & Draper, C.E. 2013. The relationship between gross motor skills and school readiness in early childhood: making the case in South Africa. *Early Child Development and Care*, 183(9):1293-1310.

South Africa. Department of Basic Education. 2011. *South African country report: Progress on the implementation of the regional education and training plan (integrating the second decade of education in Africa and protocol on education and training)*. Date of access: 10 December 2012. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Basic Education. 2012. *Emerging research findings on quality Basic Education workshop*. Date of access: 20 October 2014. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2010a. *Action plan 2014 - towards the realisation of schooling 2025*. Date of access: 2 July 2012. From www.info.gov.za.

South Africa. Department of Education. 2010b. *The new, strengthened, integrated plan for teacher development*. Date of access: 3 June 2013. From www.pmg.org.

South Africa. Department of Education. 2011. *Macro indicator trends in schooling: Summary report 2011*. Date of access: 10 June 2013. From <http://www.education.gov.za>.

Strydom, H. & Delport, C. 2005. Information collection: Document study and secondary analysis. Pretoria: Van Schaik. 471 p.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring graad R-3 Lewensvaardigheid*. Datum van gebruik: 23 April 2012. Van <http://www.info.gov>.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2007. *Strong foundations: Early childhood care and education*. Date of access: 12 April 2012. From: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2012. *Shaping the education of tomorrow*. Wageningen: University in the Netherlands.

Van Wyk, M. 2012. 'n Intervensieprogram vir graad 1-leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - MEd). 229 p.

Van Zyl, E. 2011. The relationship between school readiness and school performance in grade 1 and grade 4. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):82-94.

Van Zyl, E. & Van Zyl, E.S. 2011. A qualitative study looking at the possible influence of stress on school readiness and school performance amongst disadvantaged early learners in South Africa. 8(1). Date of access: 11 June 2013. From http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/p-saeduc/articles/2011/Stress_Final_geredigeer.pdf.

Westraad, S. 2011. Changing schools in challenging contexts. Port Elizabeth: GM South Africa Foundation. 37 p.

Zille, H. 2013. Onderwys se olifant in die voorkamer kry naam *SA vandag*. Datum van gebruik: 22 April 2013. Van <http://www.namaqualand-info.co.za/Junie%20Kletz.2013.pdf>

HOOFSTUK 5

ARTIKEL 3



MAIL & GUARDIAN – 30 JULIE 2014

Die verband tussen geselekteerde biografiese veranderlikes en graad R-onderwysers se houding teenoor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders

HOOFSTUK 5 – ARTIKEL 3

DIE VERBAND TUSSEN GESELEKTEERDE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES EN GRAAD R-ONDERWYSERS SE HOUDING TEENoor DIE PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE VAN GRAAD R-LEERDERS

Outeur: Annemarie Loubser (MEd)
Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek)
Fakulteit Gesondheidswetenskappe
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: annemarie.loubser@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2994586
Faks: 018 2994558
Posbus 20193
Noordbrug
POTCHEFSTROOM
2522

Mede-outeurs: Prof. Anita E. Pienaar (PhD)
Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek)
Fakulteit Gesondheidswetenskappe
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: anita.pienaar@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2991796
Faks: 018 2991825

Dr. Audrey Klopper (PhD)
Skool vir Geesteswetenskappe vir Onderwys
Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: audrey.klopper@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2994328
Faks: 018 2994238

Dr. Suria Ellis (PhD)
Eenheid vir Bedryfswiskunde en Informatika
Fakulteit Natuurwetenskappe
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: suria.ellis@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2992016
Faks: 018 2992557

Manuskrip voorberei vir publikasie in die vaktydskrif, Die Suid Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns.

OPSOMMING

Die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede kan moontlik beïnvloed word deur die graad R-onderwyser se houding. 'n Positiewe houding sal die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede bevorder, terwyl 'n negatiewe houding kan veroorsaak dat dié vaardighede nie aangespreek word nie. 'n Kwantitatiewe metode is gevolg om te bepaal of die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders deur die onderwyser se houding beïnvloed kan word. Die respondente ($n = 25$) wat volgens hul beskikbaarheid geselekteer is, het 'n self-opgestelde vraelys voltooi. Resultate is statisties geanaliseer deur middel van beskrywende statistiek asook as Spearman se rangorde-korrelasie, om verbande te ontleed tussen die hoeveelheid tyd wat aan die onderrig van vakke in graad R bestee word, die onderwysers se ouderdom en ondervinding, die sosio-ekonomiese omstandighede en die aantal leerders in die klas aan die een kant, met die tyd wat aan vakke in graad R bestee word aan die ander kant. Daar is verder gebruik gemaak van tweerigting-frekwensie-tabelle met Chi-kwadraattoetse en *Cramer's V* om die sterkte van die verband tussen ras, taal van onderrig en die vrae wat verband hou met houding, te bepaal. 'n Beduidende verband is gevind tussen die onderwysers se ouderdom, die ondervinding van die onderwysers, die aantal leerders in die klas, die sosio-ekonomiese omgewing, en die tyd wat aan vakke bestee word. Ouer onderwysers met min ervaring en oorvol klasse bestee minder tyd aan onderrig. Indien dié aspekte aangespreek word deur indiensopleiding, kan dit moontlik 'n positiewe effek uitoefen op die onderwyser se houding teenoor die onderrig van Lewensvaardighede, waarby die ontwikkeling van leerders se perseptueel-motoriese vaardighede sal baat en neerslag sal vind in beter skoolgereedheid van graad 1-leerders.

Sleutelwoorde: houding, graad R, graad R-onderwysers, perseptueel-motoriese vaardighede

5.1 INLEIDING

Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede vorm deel van die vak Lewensvaardighede (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:8). Die vak Lewensvaardighede word georganiseer in vier areas waarbinne perseptueel-motoriese ontwikkeling tydens die onderrig van Skeppende kunste en Liggaamsopvoeding aangespreek word (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:8). Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede is noodsaaklik om skoolsukses binne die formele leer fase (graad 1) te verseker (Pienaar *et al.*, 2013:213).

Gesien vanuit Bronfenbrenner se Bio-sosiaal-ekologiese perspektief met die fokus op die makro-, ekso-, meso- en mikrosisteme, word die graad R-onderwyser se ingesteldheid of houding ten opsigte van die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede, binne die vak Lewensvaardighede, moontlik deur verskeie faktore beïnvloed (Diale, Pillay & Fritz, 2014:84). Faktore soos die onderwyser se ouderdom, ondervinding en leemtes in kennis, asook die leerders se taal en ras en die skool-omgewing van die leerders, word deur dié navorsers uitgelig (Diale *et al.*, 2014:84).

Die ontwikkeling van die graad R-leerder se perseptueel-motoriese vaardighede (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10) word binne die mikrosisteem aangespreek. Die fisieke en motoriese ontwikkeling van die leerder vorm 'n integrale deel van die holistiese ontwikkeling van die leerder en speel inherent 'n rol in die leerder se sosiale, persoonlike en emosionele ontwikkeling (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10). Dié ontwikkeling kan nie effektief plaasvind indien die onderwyser graad R as 'n afgewaterde graad 1 beskou (Van der Berg & Harris, 2014:2), waar formele werk met werkkaarte die tydstoekenning van "speel" oorheers nie (Drew, 2010:5; Excell, 2011:107). Dié leerders sal dikwels gefrustreerd, verveeld, ongedisiplineerd en stout voorkom, aangesien hul fynmotoriese vaardighede nog besig is om te ontwikkel en hulle nie vir lang periodes kan stilsit, inkleur of skrifpatrone kan natrek nie (Erasmus, 2012:97; Excell, 2011:107; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10). Graad R-onderwysers wat op hierdie wyse skoolhou, kan moontlik as gevolg van 'n leemte in hul kennis oor hoe om die leerders effektief te onderrig, 'n negatiewe houding teenoor die onderrig van Lewensvaardighede openbaar, en dit sal die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede beperk en skoolsukses beïnvloed.

Binne graad R kan leerders van verskillende ouderdomme geakkommodeer word (Moloi & Chetty, 2011a:1), aangesien leerders reeds graad 1 toe kan gaan indien hulle vyf jaar oud is en ses word voor 30 Junie van dieselfde jaar (Moloi & Chetty, 2011a:2). Dit kan meebring dat al die graad R-leerders se ontwikkeling nie altyd op dieselfde vlak is nie. Die onderwyser wat sonder toepaslike ervaring by hierdie verskillende vlakke van ontwikkeling moet aanpas, kan moontlik 'n negatiewe houding ontwikkel.

Die mesosisteem omvat die onderwyser se persepsie teenoor die ouers en beïnvloed die onderrig van Lewensvaardighede hetsy positief of negatief, en affekteer dus inherent die onderwyser se houding. Volgens Lawrence Lightfoot, soos aangehaal deur Diale *et al.*, (2014:87; Moloi & Chetty, 2011a:170), beïnvloed die persoonlikheid van die onderwyser die wyse waarop hy/sy die leerders en ouers hanteer en hoe hy/sy met hulle praat. Navorsing gedoen deur Excell (2011:157) rapporteer dat die onderwyser se houding beïnvloed kan word deur ouers wat moeilik is om tevrede te stel en selfsugtig en veeleisend optree (Excell, 2011:338). Ouers verwag van die graad R-onderwyser om hul kinders skoolgereed “te maak”, wat druk op die onderwyser kan plaas en sodoende kan veroorsaak dat die onderwyser meer sal konsentreer op die onderrig van Wiskunde en Taal, en sodoende die onderrig van Lewensvaardighede en perseptueel-motoriese ontwikkeling sal afskeep.

Die eksosisteem omvat die skool, onderwyser en leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM), wat moontlik die houding van die graad R-onderwyser ten opsigte van die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede kan beïnvloed.

Navorsing gedoen deur Diale *et al.* (2014:86) rapporteer in die verband dat hierdie persoonlike ondervinding in die lewe van die onderwyser sy/haar persepsie en onderrig van Lewensvaardighede kan beïnvloed en dus inherent die onderwyser se houding kan affekteer. Syrjälä en Estola, soos aangehaal deur Diale *et al.* (2014:87), argumenteer dat onderwysers betrokke by Lewensvaardighede soms nie hul persoonlike en professionele self van mekaar kan skei nie, want kennis word voortgebou op vorige ervaring. Diale *et al.* (2014:87) rapporteer verder dat onderwysers se houding wissel van die mees positiewe tot die mees negatiewe. Hierdie houding is nie slegs gebaseer op hul professionele ontwikkeling nie, maar sluit hul persoonlike sienings, opinies, oortuigings, gedagtes en ervarings van die onderrig van Lewensvaardighede in. Binne die onderwysstelsel word graad R-onderwys soms as minderwaardig beskou en word die belangrikheid van 'n stewige fondasie onderskat

(Erasmus, 2012:95). Navorsing uitgevoer deur Govender soos aangehaal deur Erasmus (2012:95), toon dat skoolverlaters in Afrika dit selde oorweeg om laerskoolleerders te onderrig, aangesien die beroep as minderwaardig beskou word (Green, Parker, Deacon & Hall, 2011:112). 'n Verdere faktor kan moontlik die gebrek in status en beroepsgeleenthede vir die vroeë kinderontwikkeling⁸-onderwyser wees (Excell, 2011:101; Samuels, 2010:8). Sommige onderwyser besluit op die onderrig van graad R aangesien hulle glo dat hulle slegs kinders hoef op te pas en versorg (Excell, 2011:101) wat nie 'n groot uitdaging aan hulle sal stel nie. In hierdie skole vind daar gevolglik geringe tot geen onderrig en stimulasie plaas nie.

Verder kan die skoolbywoning van die onderwyser en leerders moontlik die onderwyser se houding beïnvloed. Leerders en onderwysers is gereeld afwesig, wat effektiewe onderrig bemoeilik. Administratiewe strukture, mededingende salarisse en geleentheid vir professionele ontwikkeling kan geassosieer word met die onderwyser se motivering en skoolbywoning. Onderwysers wat te min verdien moet gewoonlik 'n alternatiewe beroep beoefen, wat kan veroorsaak dat hulle nie gereeld in hul klasse is nie (Lee & Zuze, 2011:369). VKO-onderwysers word soms min betaal en daarom verlaat hierdie onderwysers die beroep vir ander werkseleenthede met beter besoldiging (Drew, 2010:19; Sherry & Draper, 2013:1298). Sommige graad R-onderwysers beskou die onderwysberoep slegs as 'n ekstra inkomste, aangesien hulle dikwels enkel ouers is wat gesinne moet onderhou en geen ander beroep kan beoefen nie (Excell, 2011:100).

Binne die skool kan die aantal leerders per klas moontlik verder bydra tot die onderwyser se houding ten opsigte van die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede. Navorsing deur Erasmus (2012:107) rapporteer dat sommige gedepriveerde skole in beperkte ruimtes tot 60 leerders per onderwyser moet akkommodeer, wat die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede aansienlik bemoeilik. Aktiwiteite soos die bou van konstruksies met blokkies en verskeie voorwerpe asook die manipulering van materiaal wat perseptueel-motoriese vaardighede ontwikkel, benodig groot oop binne ruimtes soos 'n mat-area, wat nie beskikbaar is indien te veel leerders binne 'n klas geakkommodeer moet word nie. Navorsing uitgevoer deur Case en Deaton, soos aangehaal deur Lee en Zuze (2011:375), rapporteer

⁸ Vroeë kinderontwikkeling word voortaan na verwys as VKO.

dat daar in Suid-Afrika 'n verband bestaan tussen die hoë onderwyser-kind-ratio, skoolprestasie en die leerder se ontwikkeling (Sherry & Draper, 2013:1305), waar te veel leerders per klas met laer akademiese prestasie gepaard gaan.

Binne 'n kind-gesentreerde pedagogie wat in graad R heers, kan dit vir die onderwyser moeilik wees om die leerder se progressie, indien enige, te bepaal aangesien alle assessering, veral in Lewensvaardighede, deurlopend en informeel moet plaasvind (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:68). Die onderwyser vind dit makliker om Wiskunde en Taal te assesseer, aangesien dit makliker bepunt kan word, wat moontlik die onderwyser se houding teenoor die aanbieding van Lewensvaardighede kan beïnvloed. Indien die onderwyser deeglike opleiding ontvang het, sal sy/hy in staat wees om Lewensvaardighede te assesseer wat die noodsaaklikheid van kwaliteit-opleiding bevestig (Lee & Zuze, 2011:375).

Die kurrikulum van Suid-Afrikaanse skole vereis onderwys wat vergelykbaar is met internasionale standaarde in terme van kwaliteit en omvang (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:5). Hierdie onderwysers moet deeglik gekwalifiseerd en toegewyd wees, asook vir die leerders omgee en verskeie rolle kan vertolk (Diale *et al.*, 2014:84). Lee en Zuze (2011:373) rapporteer dat baie skole 'n tekort aan onderwysers ervaar, wat veroorsaak dat 'n laer intreevereiste aan onderwysprogramme gestel word en dit kan onderwysersopleiding beïnvloed. Daar word 'n noue verband gerapporteer tussen die onderwyser se vakkennis, wat opleiding insluit, en die leerder se akademiese sukses (Drew, 2010:8; Lee & Zuze, 2011:373). Sherry en Draper (2013:1305) bevestig dat 'n gebrek aan onderwysopleiding moontlik 'n verdere faktor kan wees wat kan bydra tot die onderwyser se leemte in kennis, wat hul houding teenoor perseptueel motoriese-ontwikkeling kan beïnvloed. Onderwysers wat oor geen formele onderwysopleiding beskik nie en slegs as 'n mamma-figuur optree, openbaar 'n meer simpatieke en verstaanbare optrede teenoor die leerders. Hul verhouding is meer soos dié van 'n ouer en hulle kom ontspanne en natuurlik voor (Excell, 2011:100), maar hulle beskik nie oor die nodige pedagogiese kennis nie. As gevolg van die leemte in kennis word daar baie min aandag aan die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede gegee.

Om perseptueel-motoriese vaardighede effektief aan te bied is leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) noodsaaklik. Lee en Zuze (2011:376) rapporteer 'n noue

verband tussen LOSM en leerders se akademiese resultate. Sherry en Draper (2013:1304) rapporteer dat aktiwiteite wat die geleentheid moet bied om die omgewing te ontdek, verskeie voorwerpe en materiaal te manipuleer, asook die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede wat visuele persepsie, beredenering en koördinasievaardighede moet stimuleer, dikwels ontbreek. Die tendens kan meestal toegeskryf word aan 'n tekort aan LOSM en voldoende spasie om vrylik rond te beweeg (Excell, 2011:234; Sherry & Draper, 2013:1304). Dit is moontlik dat 'n gebrek of tekort aan LOSM die onderwyser se houding oor die onderrig van Lewensvaardighede kan beïnvloed, aangesien Lewensvaardighede nie effektief sonder LOSM aangebied kan word nie.

Binne die makrosisteem kan die onderwys, sosio-ekonomiese samelewing, die gemeenskap en omgewing en kultuur 'n rol speel in die houding van die onderwyser ten opsigte van die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede.

Die Departement van Basiese Onderwys se aanvanklike benadering was dat alle graad R-leerders teen 2014, voor graad 1, eers aan 'n graad R-program by 'n laerskool blootgestel moes word (South Africa. Department of Education, 2011e:22). Hierdie beplanning het egter nie gerealiseer nie, en ouers was genoodsaak om hul kinders by privaat instellings te registreer. Daar is bevind dat privaat instellings baie duurder is as graad R-skole wat wel by laerskole geïmplementeer is (Sherry & Draper, 2013:1296). Die Departement van Basiese Onderwys se aanvanklike beplanning was om graad R-programme by laerskole te befonds. Daar word egter deur die regering van Suid-Afrika 'n kleiner bedrag per jaar vir VKO-leerders begroot as vir leerders in laerskole (Sherry & Draper, 2013:1296). Onderwysers kan gevolglik ongemotiveerd raak, aangesien die Departement van Basiese Onderwys se doelwitte en beplanning nie tot uitvoering kom nie.

Effektiewe onderrig is elke kind se reg, maar 6,5 miljoen (59,2%) kinders in Suid-Afrika tussen die ouderdomme van 0 en 6 jaar leef in armoede. Dit is 'n risikofaktor wat hierdie kinders kan uitsluit van die basiese reg tot effektiewe onderrig (Sherry & Draper, 2013:1295). 'n Nasionale audit van vroeë kinderonderwys het in 2001 getoon dat van 6 miljoen kinders tussen 0 en 6 jaar, slegs een miljoen VKO-opleiding ontvang het. Die helfte van dié VKO-dienste is verskaf deur plaaslike kleuterskole, een derde was geleë in privaat huise, en 'n klein hoeveelheid het deel van laerskole gevorm (Sherry & Draper, 2013:1296). Infrastruktuur soos elektrisiteit, water en spoeltoilette was slegs by 53% van die skole

beskikbaar, terwyl 8% (1669 skole) oor geen van die nodige infrastruktuur beskik het nie (Sherry & Draper, 2013:1296). Die meeste skole is privaat skole wat geen subsidie van die Departement van Basiese Onderwys ontvang nie en slegs van die inkomste van die leerders se ouers afhanklik is. Hierdie privaat skole is gewoonlik duur, en arm gesinne kan nie dié onderrig bekostig nie (Sherry & Draper, 2013:1299). Hierdie omstandighede waarbinne die onderwysers onderrig moet gee, kan 'n verdere faktor wees wat moontlik hul motivering en houding beïnvloed.

Lewensvaardighede is 'n holistiese leer-gebied, waar leerders “bietjie van alles leer” (Diale *et al.*, 2014:87), en daarom beskou onderwysers oor die algemeen die onderrig van Lewensvaardighede as minder belangrik. Hierdie stelling word ondersteun deur Rooth (2008:178) wat aanvoer dat Lewensvaardighede dikwels afgeskeep word, weens 'n groter fokus op Taal en Wiskunde (Excell, 2011:107). Volgens Benson (2005:2) bestaan die vermoede dat onderwysers dink Lewensvaardighede kan toevallig of terloops aangeleer word. Shumba *et al.* (2011:1) is van mening dat die implementering van Lewensvaardighede slegs so goed sal wees as die persoon wat dit aanbied.

Indien daar gekyk word na die tydstoekenning van elke vak binne die Grondslagfase kan daar afgelei word dat die Departement van Basiese Onderwys ook die onderrig van Lewensvaardighede as minder belangrik vergeleke met Taal en Wiskunde beskou (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6). Binne die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring word daar in graad R vir die onderrig van Taal 10 ure per week toegestaan, vir Wiskunde 7 ure en vir die onderrig van Lewensvaardighede 6 ure, wat georganiseer moet word tussen Aanvangkennis (1 uur), Skeppende kunste (2 uur), Liggaamsopvoeding (2 uur) en Persoonlike en Sosiale welsyn (1 uur) (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6). Die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede vorm deel van die vakke Skeppende kunste en Liggaamsopvoeding waaraan 2 uur elk per week toegestaan word. Hierdie verminderde tydstoedeling kan moontlik veroorsaak dat die graad R-onderwyser Lewensvaardighede as minder belangrik beskou, vergeleke met Taal en Wiskunde en verwag dat Lewensvaardighede toevallig of terloops aangeleer sal word (Benson, 2005:2; Orban, 2003:2).

Om Lewensvaardighede effektief te onderrig moet 'n veilige, skoon en geborge omgewing met genoegsame geleenthede geskep word waar die leerders kan speel en die wêreld onder

die onderwyser se sorgsame leiding kan ontdek. Binne sodanige omgewing sal leerders die geleentheid kry om noodsaaklike lewensvaardighede, wat perseptueel-motoriese vaardighede insluit, te bemeester (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:10). Leerders sal ook meer tuis voel in 'n onderrig-atmosfeer wat gemaklik is en waar onderrig op 'n informele wyse hanteer word (Roopnarine & Johnson, 2011:165).

Volgens die Bio-sosiaal-ekologiese perspektief van Bronfenbrenner word die onderrig van die onderwyser beïnvloed deur die omgewing waarbinne hy/sy skoolhou. Daar kan gevolglik afgelei word dat die direkte omgewing waarbinne die onderwyser skoolhou die wyses van onderrig van Lewensvaardighede kan beïnvloed (Diale *et al.*, 2014:85; Excell, 2011:105). Indien veranderinge binne die onderwyser se sosiale, organisatoriese en fisiese omgewing sou plaasvind, is dit moontlik dat dit die onderwyser se houding kan beïnvloed (Diale *et al.*, 2014:85). Navorsing gedoen deur Grantham-McGregor, aangehaal deur Sherry en Draper (2013:1293), rapporteer dat 200 miljoen kinders onder die ouderdom van vyf weens armoede nie hul potensiaal sal bereik nie. Die onderwysers wat binne hierdie sosio-ekonomiese omgewing moet skoolhou waar min leerders wel hul potensiaal gaan bereik, se houding sal moontlik hierdeur beïnvloed word.

Die doel met hierdie navorsing is derhalwe om die verband tussen geselekteerde biografiese veranderlikes wat die onderwyser se ouderdom, ondervinding en kwalifikasies, asook die taal en klasbywoning van die leerders, en die graad R-onderwyser se houding teenoor die perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders te bepaal, soos gemeet deur die hoeveelheid tyd wat aan die onderrig van Lewensvaardighede in graad R bestee word.

5.2 METODE

5.2.1 Navorsingsontwerp

Hierdie navorsing is vanuit 'n post-positivistiese perspektief onderneem. Vir die doel van hierdie artikel is daar gebruik gemaak van 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp met 'n gestruktureerde selfopgestelde vraelys as data-insamelingsinstrument. Dié metode van data-insameling is as geskik beskou om die verband te bepaal tussen geselekteerde biografiese veranderlikes, die onderwysers se opleiding, die leerders se ras, taal van onderrig, sosio-ekonomiese omstandighede, aantal leerders in die klas en die onderwysers

se houdings, asook tyd wat aan vakke in graad R bestee word wat moontlik perseptueel-motoriese ontwikkeling, wat deel vorm van die vak Lewensvaardighede, kan beïnvloed (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6, 10).

5.2.2 Populasie

Die studiepopulasie het aanvanklik bestaan uit twee en dertig ($N = 32$) graad R-onderwysers, in die Potchefstroomdistrik, wat deel gevorm het van 'n gerieflikheidssteekproef. Vyf-en-twintig ($n = 25$) (78%) van hierdie onderwysers het die vraelyste vrywillig voltooi. Die vraelyste is voltooi deur graad R-onderwysers wat in kwintiel 1 ($n = 5$) (informele nedersettings), kwintiel 2 ($n = 4$), kwintiel 3 ($n = 7$), kwintiel 4 ($n = 4$) en kwintiel 5 ($n = 5$) (formele woonbuurt) -skole skoolhou. Die Departement van Basiese Onderwys (South Africa. Department of Education, 2011c) ken graderings aan skole toe op grond van die beskikbaarheid van leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) asook die omgewing waarbinne die skool geleë is, wat as kwintiel bekend staan. Hierdie gradering wissel van die hoogste, kwintiel 5, wat aan die beste toegeruste skole toegeken word, tot die laagste, kwintiel 1, wat aan skole met min toerusting en hulpbronne toegeken word. Skole wat in lae sosio-ekonomiese woongebiede geleë is, val binne kwintiel 1 en 2. Skole wat alle kwintiele verteenwoordig is gekies sodat verskillende skole in verskillende kwintiele vergelyk kon word.

5.2.3 Meetinstrument

Data is ingesamel deur gebruik te maak van 'n selfopgestelde vraelys. Die vraelys is vergesel van 'n begeleidende brief, in Afrikaans en Engels, met duidelike voorskrifte vir die invul van die vraelys. Die vraelys is in drie afdelings verdeel. Vir die doel van hierdie artikel word daar slegs gefokus op twee afdelings: Afdeling A – biografiese gegewens van die respondente en Afdeling B1, tydsbesteding aan Lewensvaardighede sowel as aan Taal en Wiskunde (vgl. Addendum B).

AFDELING A : Biografiese gegewens

Die items in Afdeling A hou verband met die volgende biografiese besonderhede van die respondente, naamlik ouderdom; jare ondervinding as graad R-onderwyser; hoogste

professionele kwalifikasie en datum verwerf; waar die kwalifikasie verwerf is; opleiding om alle fasette in graad R aan te bied; ras van leerders wat oorwegend die klas bywoon; taal van onderrig; aantal leerders in die respondente se klas, verdeel volgens seuns/dogters; en die sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders in die klas.

Afdeling B fokus op die tydbesteding aan die drie vakke in graad R: Taal, Wiskunde en Lewensvaardighede, wat perseptueel-motoriese vaardighede insluit. Respondente moes hul keuse deur middel van 'n X aandui op 'n skaal wat gewissel het van minder as 1 uur per week, 1 – 2 uur per week tot meer as 2 ure per week. Die response van Afdeling B in die vraelys gee 'n beeld van die onderwyser se houding teenoor die onderrig van Lewensvaardighede in graad R. Daar word aanvaar dat hoe meer tyd per week aan Lewensvaardighede bestee word, hoe belangriker word die onderrig van die gedeelte geag en hoe meer positief is die houding wat die onderwyser teenoor Lewensvaardighede sal openbaar.

5.2.4 Betroubaarheid

Ten einde goeie geldigheid en betroubaarheid van die selfopgestelde vraelys wat as meetinstrument gebruik is, te verseker, is die samestelling van die vraelys met Statistiese Konsultasiedienste by die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, bespreek. 'n Konsepvraelys is daarna deur 'n loodsondersoekspan met kundige en ervare Grondslagfase-kollegas beoordeel, ten einde te bepaal of die items relevant is en aan die doel van die vraelys voldoen. Onduidelik geformuleerde en nie-relevante items is geïdentifiseer en die nodige verbetering en veranderinge is aangebring op advies van 'n statistikus. Die vraelys het volgens die navorser en die professionele kundiges aan die doelstellings van die meetinstrument beantwoord. Om eenvormige administrasieprosedures van die vraelys te verseker is dieselfde nasien- en punte-toekenningsprosedures vir elke vraelys gevolg.

5.2.5 Etiek

Skriftelike toestemming is vooraf van die Departement van Basiese Onderwys verkry, en etiese goedkeuring vir die uitvoering van die studie is ook deur die Noordwes-Universiteit se etiekkomitee verleen (etieknommer – NWU-00056-12A1). 'n Mondelinge verduideliking asook 'n begeleidende brief in Engels en Afrikaans oor die navorsingsdoelwitte, asook die

wyse waarop die inligting gebruik gaan word, is aan die respondente gekommunikeer (Miles & Huberman, 1994:291-293). Die vertroulikheid van die ondersoek is gehandhaaf en die versekering is gegee dat geen inligting aan 'n derde persoon bekend gemaak sal word sonder die toestemming van die respondente self nie, en dat geen inligting gekoppel kan word aan 'n deelnemer, spesifieke skool of persoon nie (Miles & Huberman, 1994:293).

5.2.6 Statistiese analise

Na voltooiing van die vraelyste het die navorser dit persoonlik by die betrokke skole gaan afhaal. Die voltooide vraelyste is met behulp van Statistiese Konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, ontleed en data is verwerk en statisties ontleed deur gebruik te maak van die SPSS-program (2013, weergawe 22.0.0). Beskrywende statistiek is gebruik vir die bespreking van die resultate. Spearman se rangordekorrelasie is gebruik om te bepaal of daar 'n verband bestaan tussen die onderwyser se houding, soos gemeet deur die hoeveelheid tyd wat aan die onderrig van vakke in graad R bestee word, die onderwysers se ouderdom, ondervinding, aantal seuns en dogters in die klas, en die sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders in die klas. Daar is verder tweerigting-frekwensietabelle saamgestel met Chi-kwadraattoetse en *Cramer's V* om die sterkte van die verband tussen ras, taal van onderrig en die vrae wat verband hou met houding, te bepaal.

5.3 RESULTATE

Uit die ordinale biografiese inligting van die 25 respondente is gevind dat die meeste respondente binne die ouderdomsgroep 30 – 40 jaar ($n = 8$, 32%) en 41 – 50 ($n = 8$, 32%) jaar geval het tydens voltooiing van die vraelys. Slegs 20% ($n = 5$) van die respondente was jonger as 30 jaar. Veertig persent (40%) ($n = 10$) het minder as drie jaar ondervinding as graad R-onderwysers gehad, terwyl 20% ($n = 5$) tussen 3 en 5 jaar ondervinding aangedui het. Slegs twee respondente het beskik oor 'n BEd Grondslagfase-onderwyskwalifikasie wat graad R-onderrig insluit, sewe respondente ($n = 7$) het beskik oor 'n onderwysdiploma, terwyl die meeste van die respondente ($n = 16$) slegs oor 'n basiese graad 10-kwalifikasie beskik het. Die meeste van die respondente se klasse is oorwegend bygewoon deur swart leerders ($n = 21$, 84%) wat Setswana-sprekend ($n = 10$, 40%) was. Drie respondente ($n = 3$) het aangedui dat hul blanke leerders in die klas het, wat Afrikaans praat ($n = 4$), terwyl drie ($n =$

3) klasse Engelssprekende leerders en agt ($n = 8$) Setswana- en Engelssprekende leerders gehad het. Slegs een skool het kleurlingleerders gehad, terwyl geen skool hoofsaaklik bygewoon is deur Indiërleerders nie. In die skole waar die respondente skoolhou, woon meer seuns ($n = 310$, 50%) as dogters ($n = 307$, 49%) graad R-onderrig by, en die meeste leerders kom uit gemiddelde ($n = 12$, 48%) en lae ($n = 8$, 32%), tot laag-gemiddelde ($n = 5$, 20%) sosio-ekonomiese omstandighede.

Ten einde die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede te bepaal, is Afdeling B van die vraelys ontleed, waar die respondente die daaglikse tydsbesteding per week aan die onderrig van Lewensvaardighede, Wiskunde en Taal op 'n skaal deur middel van 'n X moes aandui (vgl. Tabel 5.1). Antwoorde van die respondente ($n = 25$) is na 'n persentasie verwerk. Nege respondente het aangedui dat hulle minder as een uur per week aan die onderrig van Wiskunde en Taal bestee, terwyl sewe respondente minder as een uur per week aan Lewensvaardighede bestee. Nege respondente bestee 1-2 uur per week aan die onderrig van Lewensvaardighede, teenoor Wiskunde ($n = 4$) en Taal ($n = 6$).

TABEL 5.1 Tydsbesteding aan vakke in graad R

B1	Vrae	Minder as 1 uur per week		1 – 2 uur per week		Meer as 2 ure per week		Geen antwoord
1	Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die ontwikkeling van Lewensvaardighede bestee?	7	30%	9	39%	7	30%	2
2	Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die onderrig van Wiskunde bestee?	9	42%	4	19%	8	38%	4
3	Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die onderrig van Taal bestee?	9	41%	6	27%	7	32%	3

Vervolgens is die invloed van biografiese inligting op die tydsbesteding van onderwysers ondersoek. 'n Spearman-rangordekorrelasie is bereken tussen tydsbesteding en ordinale biografiese gegewens soos jare ervaring, ouderdom, aantal leerders in klas en die sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders wat die skool bywoon. Geen prakties betekenisvolle verband is tussen tyd bestee aan die onderrig van Taal ($r = 0,06$), Wiskunde

($r = 0,07$) en Lewensvaardighede ($r = 0,14$) en die ondervinding van die onderwyser gevind nie. Daar is 'n medium negatiewe, prakties betekenisvolle verband aangedui tussen die tyd wat bestee is aan Wiskunde en die ouderdom van die onderwysers ($r = -0,23$), die aantal seuns ($r = -0,27$) en dogters ($r = -0,56$) in die klas, asook tussen die tyd bestee aan Lewensvaardighede en die ouderdom van die onderwysers ($r = -0,17$), en die aantal dogters ($r = -0,12$) in die klas. Die resultate met betrekking tot die moontlike verband tussen die onderrig van Taal en die ouderdom van die onderwysers ($r = -0,02$), en die aantal seuns ($r = -0,06$) en dogters ($r = -0,03$) in die klas, het soos Wiskunde en Lewensvaardighede dieselfde resultate getoon, wat beteken dat hoe ouer die onderwyser is, of hoe meer kinders in die klas, is hoe minder tyd word aan onderrig bestee.

Sosio-ekonomiese omstandighede het 'n medium positiewe, prakties betekenisvolle verband getoon met tyd bestee aan Wiskunde ($r = 0,24$), Taal ($r = 0,30$) en Lewensvaardighede ($r = 0,23$), wat daarop dui dat hoe laer die sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders is, hoe minder tyd word bestee aan die onderrig van Lewensvaardighede, Taal en Wiskunde. Geen van hierdie verbande is egter statisties beduidend nie, wat moontlik die gevolg van 'n te klein steekproefgrootte kan wees. Die aantal dogters in die klas het 'n betekenisvolle verband getoon met die tyd wat aan Wiskunde bestee word ($r = 0,56$) (vergeelyk Tabel 5.2).

TABEL 5.2 Spearman-rangordekorrelasie – Vergelyking met ordinale biografiese inligting en die tyd wat per vak bestee word

Biografiese inligting	Ouderdom	Ondervinding	Seuns	Dogters	Sosio-ekonomiese omstandighede
Tyd bestee aan Lewensvaardighede	-0,17	0,14	0,0	-0,12	0,23
Tyd bestee aan Wiskunde	-0,23	0,07	-0,27	-0,56*	0,24
Tyd bestee aan Taal	-0,02	0,06	-0,06	-0,03	0,30

* $p < 0.05$ $r = 0,1$ klein effek; $r = 0,3$ medium effek; en $r = 0,5$ groot effek

Tweeringing-frekwensietabelle met Chi-kwadraattoetse (χ^2) is uitgevoer om te bepaal of die daaglikse tyd wat aan die onderrig van Taal, Wiskunde en Lewensvaardighede bestee is, betekenisvol verskil vir ras wat oorwegend die klas bywoon en taal van onderrig.

Aangesien 'n gerieflikheidsteekproef gebruik is, is p-waardes nie relevant nie, maar word volledigheidshalwe gerapporteer. Daar word gefokus op *Cramer* se V-waarde wat die sterkte van die verbande weergee (vergeelyk Tabel 5.3). 'n Groot verband (0,45) is aangetoon tussen tyd bestee aan Lewensvaardighede ($p = 0,05$) en die ras van die leerders wat oorwegend die klas bywoon. Skole wat oorwegend deur blanke leerders bygewoon word bestee daaglik meer as 2 ure per dag aan die onderrig van Lewensvaardighede terwyl skole wat deur oorwegend swart- en kleurling leerders bygewoon word minder as 2 uur aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee. Dieselfde patroon was sigbaar vir tyd bestee aan onderrig van taal en ras. Alhoewel nie statisties betekenisvol nie, word dieselfde prakties betekenisvolle verband waargeneem tussen taal van leerders en tyd bestee aan die verskillende vakke.

TABEL 5.3 *Cramer* se V – Die verband tussen ras en taal van leerders wat oorwegend die klas bywoon en die tyd wat die onderwyser aan vakke bestee

	Tyd bestee aan Lewensvaardighede		Tyd bestee aan Wiskunde		Tyd bestee aan Taal	
	<i>Cramer</i> V	Chi-kwadraat p-waarde	<i>Cramer</i> V	Chi-kwadraat p-waarde	<i>Cramer</i> V	Chi-kwadraat p-waarde
Ras van leerders	0,45	0,05	0,40	0,15	0,48	0,04
Taal van leerders	0,41	0,27	0,52	0,73	0,50	0,90

5.4 BESPREGING

Dit blyk uit hierdie resultate dat die meerderheid respondente persone ouer as 30 jaar was, met minder as 5 jaar graad R-ervaring, en wat oor 'n onvoldoende kwalifikasie vir graad R-

onderrig beskik. Die resultate, alhoewel gebaseer op 'n klein groepie respondente, dui daarop dat minder jong persone binne hierdie studie in die Grondslagfase wil studeer en skoolhou. Dit sluit aan by bevindinge wat daarop dui dat die kwalifikasie soms as minderwaardig beskou word (Erasmus, 2012:95; Green *et al.*, 2011:112) en salarisse soms nie kompetend is nie (Lovemore, 2012:1; Westraad, 2011:24, 25).

Die skole wat deel gevorm het van hierdie navorsing is oorwegend bygewoon deur swart leerders, gevolg deur blanke leerders. Daar is 'n sterk verband ($r = 0,45$; $p = 0,05$) aangetoon tussen die ras wat die skool bywoon en die tyd wat aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee word. Skole wat deur blanke leerders bygewoon word, bestee meer as 2 uur per week aan die onderrig van Lewensvaardighede, terwyl skole wat oorwegend deur swart en kleurlingleerders bygewoon word, minder as 2 uur per week aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee. Die onderrigtyd in kwintiel 1- en 2-skole kan moontlik gebruik word vir die implementering en bestuur van die voedingsprogram, en onderwysers in hierdie skole kan gevolglik nie ses ure per week soos voorgeskryf deur die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6) aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee nie. Volgens Labadarios *et al.* soos aangehaal deur Vorster (2011:4), is 30% van die kinders in Suid-Afrika ondervoed, toon hulle belemmerde groei, en is dit hoofsaaklik swart kinders in plattelandse gebiede. Hierdie leerders vorm deel van 'n geïntegreerde voedingsprogram waar leerders maaltye by die skool ontvang (Büchner-Eveleigh & Nienaber, 2012:130). Hierdie voedingsprogramme kan moontlik bydra tot die inperking van onderrigtyd, wat moontlik kan veroorsaak dat onderwysers nie die beskikbare tyd effektief aan onderrig kan bestee nie.

Indien die onderrig van Lewensvaardighede vergelyk word met die taal van onderrig is die resultate nie statisties betekenisvol nie ($p = 0,268$), maar 'n sterk praktiese verband ($r = 0,41$) word wel aangedui. In die skole waar die taal van onderrig Afrikaans was, word meer as 2 ure aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee, teenoor skole waar die onderrigtaal Setswana was. Daar kan dus afgelei word dat Afrikaanse skole wat deel van hierdie navorsing gevorm het in 'n beter sosio-ekonomiese omgewing geleë is waar minder tyd aan voedingsprogramme bestee word, wat meer tyd vir onderrig toelaat. Leerders wat nie onderrig word in hul huistaal nie en nie die instruksies van die onderwyser kan verstaan nie, kan moontlik bydra tot die onderwyser se negatiewe houding.

Erasmus (2012:107), Lovemore (2012:1) en Sherry en Draper (2013:1295) is van mening dat die aantal leerders per klas ook die tyd wat aan onderrig bestee word, beïnvloed, en die akademiese prestasie van die leerder sal beïnvloed – wat indirek die houding van die onderwyser kan affekteer. Verder kan 'n groot groep leerders woelig en raserig wees wat indirek die houding van die onderwyser kan affekteer. Alhoewel hierdie studie 'n klein ratio van seuns/dogters verteenwoordig, rapporteer navorsing dat meer seuns as dogters oor die algemeen deel vorm van VKO (UNESCO, 2007:118, 144). Hoe swakker die sosio-ekonomiese omgewing waar die leerders grootword, hoe minder dogters vorm deel van vroeë kinderonderwys (UNESCO, 2007:139), aangesien die ma dikwels moet werk en die dogters by die huis moet bly om na die huishouding om te sien (UNESCO, 2007:118, 144).

Die sosio-ekonomiese omgewing waar die leerders skoolgaan, het 'n prakties betekenisvolle verband getoon met die tyd wat aan Wiskunde, Taal en Lewensvaardighede bestee word. Skole wat bygewoon word deur leerders wat uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing kom, bestee minder tyd aan onderrig, wat moontlik ook daaraan toegeskryf kan word dat onderrigtyd gebruik word om voedingskemas te implementeer. Binne die Noordwes-Provinsie van Suid-Afrika word 72,9% kinders groot in lae sosio-ekonomiese omstandighede (Pienaar *et al.*, 2013:2). Westraad (2011:3, 24) dui aan dat die sosio-ekonomiese omgewing 'n faktor is wat die kwaliteit van onderrig kan beïnvloed.

'n Verdere faktor wat moontlik die onderwyser se houding teenoor die onderrig van Lewensvaardighede, wat perseptueel-motoriese vaardighede insluit, kan beïnvloed, is die ouers se onbetrokkenheid by die skool. Soos reeds aangedui, laat die ouers wat in lae sosio-ekonomiese omgewings woon soms die onderrig van hul kinders geheel en al aan die skool oor (McGettigan & Gray, 2012:15). Die onbetrokkenheid van die ouers by die vordering van hul kinders kan bydra tot moedeloosheid van onderwysers wat hierdie leerders moet onderrig.

Meer tyd per week word aan die onderrig van Taal en Wiskunde bestee as aan Lewensvaardighede, wat wel volgens die voorskrifte van die KABV is. Die tydstoekenning per vak word egter nie volgens die KABV toegepas nie. Vir die onderrig van Lewensvaardighede word ses uur per week toegestaan (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6). Slegs sewe ($n = 7$, 30%) respondente het aangedui dat hulle meer as 2 uur per week aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee. Die assessering

van Taal en Wiskunde kan makliker uitgevoer word as Lewensvaardighede (Lee & Zuze, 2011:376), aangesien Lewensvaardighede nie skriftelik plaasvind nie en dus nie as korrek of foutief bepunt kan word nie, wat moontlik die tydsbesteding per vak kan beïnvloed. 'n Verdere faktor kan moontlik onvoldoende LOSM wees. Om Lewensvaardighede, wat die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede insluit, effektief te kan aan te bied, is voldoende LOSM noodsaaklik (McGettigan & Gray, 2012:26; Van Zyl, 2004:152). Onderwysers wat leerders moet onderrig sonder noodsaaklike LOSM kan negatief raak en 'n moedelose houding begin openbaar.

Daar is dus 'n verband gevind tussen die houding van onderwysers en die taal, ras, aantal leerders per klas, die sosio-ekonomiese omstandighede waar die leerders skoolgaan, asook die tyd wat aan die onderrig van verskillende vakke binne graad R bestee word.

5.5 LEEMTES EN AANBEVELINGS

Die klein aantal respondente wat aan die navorsing deelgeneem het, kan as 'n leemte beskou word, aangesien slegs onderwysers binne 'n klein demografiese area deel van die steekproef gevorm het. Daar word gevolglik aanbeveel dat die navorsing uitgebrei word na meer onderwysers en distrikte, wat moontlik ander resultate sal oplewer. Alhoewel alles gedoen is om die respondente te ondersteun, was daar moontlik verwarring of onsekerheid by die beantwoording van die vrae, aangesien Engels of Afrikaans nie al die deelnemers se eerste taal was nie en die vrae vir dié respondente moontlik onduidelik kon wees. Daar word aanbeveel dat individuele onderhouds met respondente gevoer word, wat hierdie verwarring moontlik kan uitskakel.

Die volgende aanbevelings kan egter gemaak word uit die resultate van die studie. Universiteite kan moontlik kort kursusse ontwikkel met die fokus op die onderrig van Lewensvaardighede binne graad R, waarin perseptueel motoriese-vaardighede behoorlike aandag kan geniet. Onderwysers sal sodoende deeglike indiensopleiding ontvang om hierdie ouderdom leerders meer sinvol te kan onderrig, aangesien die onderrig van graad R nie as 'n afgewaterde graad 1 beskou kan word nie. Sodoende sal daar moontlik verseker kan word dat Lewensvaardighede aangespreek word en perseptueel-motoriese vaardighede ontwikkel kan word wat kan bydra tot skoolsukses in graad 1. Skole behoort ook toegerus te word met noodsaaklike LOSM en onderwysers kan moontlik indiensopleiding ontvang oor die

effektiewe gebruik van LOSM om die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede te verseker. So sal onderwysers met die nodige kennis toegerus word om 'n verskil in die onderwys te maak.

Die bestuur van voedingsprogramme wat onderrigtyd in beslag neem, behoort hersien te word sodat meer onderrigtyd beskikbaar kan wees. Leerders kan byvoorbeeld voorskools vanaf 7:30 – 8:00 ontbyt geniet, en aan die einde van vryspel buite, middagete ontvang.

5.6 SAMEVATTING

Genoemde resultate bevestig dat die onderwyser se houding en motivering moontlik beïnvloed kan word deur faktore soos hul ouderdom, kwalifikasie, ondervinding, die aantal leerders in die klas, asook die sosio-ekonomiese omgewing van die leerders waarvoor hul skool hou. Ouer onderwysers, wat ongekwalifiseerd is en oor min graad R-ondervinding beskik, openbaar 'n minder positiewe houding teenoor die onderrig van Lewensvaardighede gemeet aan die tyd wat hulle aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee.

Daar is 'n noue verband gevind tussen die tyd wat per vak bestee word en die sosio-ekonomiese omstandighede, die taal van onderrig en leer, en die ras wat die klas bywoon. Dit blyk dat minder tyd aan onderrig bestee word indien daar meer leerders in die klas is, die leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing kom, en oorwegend swart en Setswana sprekend is. Hierdie navorsing rapporteer dat Leerders wat in lae sosio-ekonomiese gebiede skoolgaan en in skole met min LOSM en ongekwalifiseerde onderwysers, reeds in graad R gekategoriseer kan word as leerders wat spesiale onderrig benodig. Onderwysers beskik dikwels nie oor die kennis om LOSM effektief aan te wend nie en hulle is bang leerders sal “dit wegdra of vuilmaak”. Meer aandag behoort ook deur die Departement van Basiese Onderwys daaraan geskenk te word om 'n onderwysloopbaan in die VKO-fase aan te moedig, om so die status van hierdie onderwysers te verhoog.

Samevattend toon die resultate van hierdie studie dat verskeie faktore 'n effek kan uitoefen op die houding van die graad R-onderwyser teenoor die onderrig van Lewensvaardighede wat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede, hetsy positief of negatief, kan beïnvloed.

5.7 BIBLIOGRAFIE

Benson, E.F. 2005. Preparing our youth for “Life 101 Date of access: 19 September 2012. From <http://www.arise.htm>.

Büchner-Eveleigh, M. & Nienaber, A. 2012. Gesondheidsorg vir kinders: Voldoen Suid-Afrikaanse wetgewing aan die land se verpligtinge ingevolge die konvensie oor die regte van die kind en die Grondwet? *African Journal Online*, 15(1):103-428.

Diale, B., Pillay, J. & Fritz, E. 2014. Dynamics in the personal and professional development of Life-orientation teachers in South Africa, Gauteng Province. *Journal of social sciences*, 38(1):83-93.

Drew, S. 2010. Will grade R really improve South African education? Paper presented at the joint UMALUSI, CEPD and Wits seminar series held at the Wits campus, Parktown, Date of access: 16 April 2013. From <http://www.cepd.org.za>.

Erasmus, M. 2012. Riglyne vir 'n perseptueel-motoriese intervensie-program om die skoolgereedheid van graad R-leerders te bevorder. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD). 242 p.

Excell, L. 2011. grade R-teachers' perceptions of early childhood development and how these impact on classroom practice. Johannesburg: University of the Witwatersrand. (Thesis - PhD). 398 p.

Green, W., Parker, D., Deacon, R. & Hall, H. 2011. Foundation Phase teachers provision by public higher education institutions in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):109-121.

Lee, V.E. & Zuze, T.L. 2011. School resources and academic performance in Sub-Saharan Africa. *Comparative Education Review*, 55(3):369-397.

Lovemore, A. 2012. Behou onnies só in SA. Datum van gebruik: 10 Junie 2012. Van http://152.11.1.87/argief/berigte/dieburger/2012/06/07/SK/7/polonderwysdiensjaar_1445.html.

McGettigan, I.L. & Gray, C. 2012. Perspectives on school readiness in rural Ireland: the experiences of parents and children. *International Journal of Early Years Education*, 20(1):15-29.

Miles, M. & Huberman, M. 1994. *Qualitative data analysis: a sourcebook for new methods*. Beverly Hills: Sage. 408 p.

Moloi, M. & Chetty, M. 2011. Learners' preschool exposure and achievement in South Africa. 4: 5. Date of access: 30 April 2013. From <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=IIVz0c3BtT0%3D&tabid=358&mid=1261>.

Orban, L.P. 2003. *Die multi-getraumatiseerde kind in die middelkinderjare*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling - M Socialis Diligentiae). 100 p.

Pienaar, A., Barhorst, R. & Twisk, J. 2013. Relationships between academic performance, SES school type and perceptual-motor skills in first grade South African learners: NW-Child study. *Child: Care, Health and Development*, 40(3):370-380.

Roopnarine, J. & Johnson, J. 2011. The socio-cultural contexts of early education in Caribbean societies: A focus on transition to primary school. *Educating the Young Child*, 4(3):175.

Rooth, E. 2008. *Life Skills: A resource book for facilitators*. Braamfontein: Nolwazi Educational Publishers 191 p.

Samuels, M. 2010. Will grade R really improve the quality of South African education? Paper presented at the joint UMALUSI, CEPD and Wits seminar series held at the Wits campus, Parktown. Date of access: 16 April 2013. From <http://www.cepd.org.za>.

Sherry, K. & Draper, C.E. 2013. The relationship between gross motor skills and school readiness in early childhood: making the case in South Africa. *Early Child Development and Care*, 183(9):1293-1310.

Shumba, A., Mpofu, E., Seotlwe, M. & Montsi, M.R. 2011. Perceived challenges of implementing the guidance subject in Botswana primary schools. *Journal of Social Sciences*, 28(1):1-11.

South Africa. 2007. *South African School's Act. no 84 of 1996, revision service no. 7*. Date of access: 20 April 2013. From www.saga.org.za/show.asp?include=docs/legislation/related/act84...CachedSimilar.

South Africa. Department of Education. 2011. *Strategic plan 2011-2014*. Date of access: 07 July 2014. From <http://www.education.gov.za>.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring graad R-3 Lewensvaardigheid*. Datum van gebruik: 23 April 2012. Van <http://www.info.gov>.

UNESCO (United Nations Decade of Education for Sustainable Development) . 2007. *Strong foundations: Early childhood care and education*. Date of access: 12 April 2012. From <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>

Van der Berg, S. & Harris, L. 2014. Grade R offers SA's poorest children no discernible benefit. Date of access: 30 August 2014. From <http://mg.co.za/article/2014-07-30-grade-r-offers-sas-poorest-children-no-discernable-benefit>

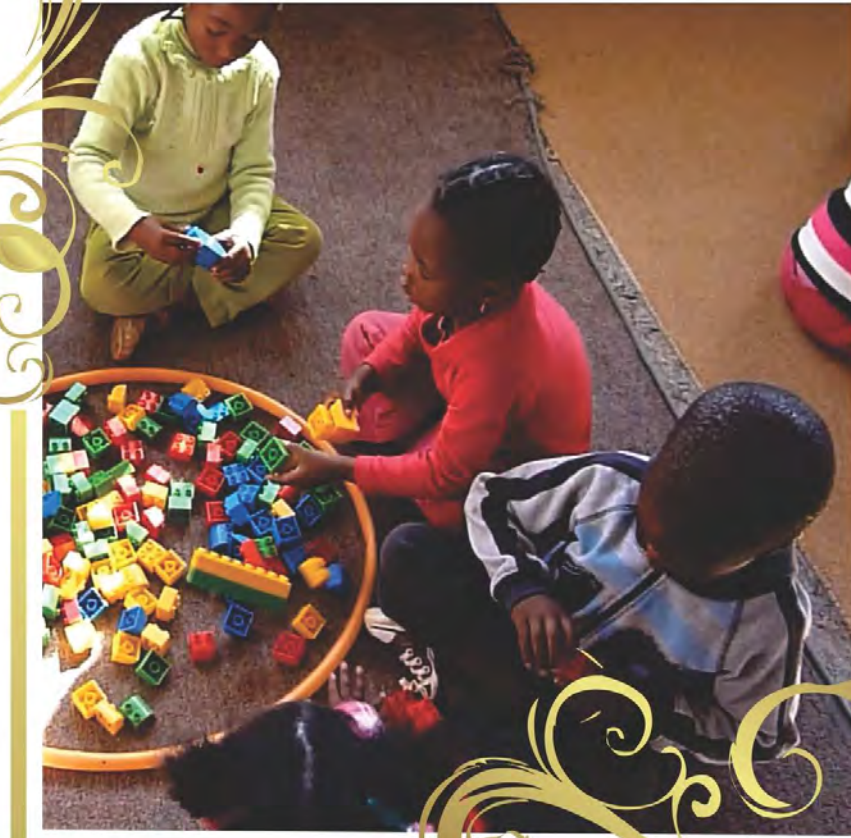
Van Zyl, E. 2004. The relation between perceptual development (as part of school readiness) and school success of Grade 1 learners. *Africa Education Review*, 1(1):159.

Vorster, H. 2011. Die voedingsoorgang in Suid-Afrika: 'n Uitdaging vir verbeterde voeding en die verligting van armoede. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 30(1):7.

Westraad, S. 2011. *Changing schools in challenging contexts*. Port Elizabeth: GM South Africa Foundation. 37 p.

HOOFSTUK 6

ARTIKEL 4



Die impak van die gebruik van toepaslike leer- en onderrigsteunmateriaal op die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede met die fokus op groot- en klein- (fyn) motoriese vaardighede

HOOFSTUK 6 – ARTIKEL 4

DIE IMPAK VAN DIE GEBRUIK VAN TOEPASLIKE LEER- EN ONDERRIGSTEUNMATERIAAL OP DIE ONTWIKKELING VAN GRAAD R-LEERDERS SE PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE MET DIE FOKUS OP GROOT- EN KLEIN- (FYN) MOTORIESE VAARDIGHEDE

Outeur: Annemarie Loubser (MEd)
Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek)
Fakulteit Gesondheidswetenskappe
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: annemarie.loubser@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2994586
Faks: 018 2852080
Posbus 20193
Noordbrug
POTCHEFSTROOM
2522

Mede-outeurs: Prof Anita E. Pienaar (PhD)
Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek)
Fakulteit Gesondheidswetenskappe
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: anita.pienaar@nwu.ac.za
Telefoon: 018 2991796
Faks: 018 2991825

Dr Audrey Klopper (PhD)
Skool vir Geesteswetenskappe vir Onderwys
Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: audrey.klopper@nwu.ac.za
Telefoon: 0182994328
Faks: 0182994238

Dr Suria Ellis (PhD)
Eenheid vir Bedryfswiskunde en Informatika
Fakulteit Natuurwetenskappe
Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika
E-pos: suria.ellis@nwu.ac.za
Telefoon: 0182992016
Faks: 018 2992557

Manuskrip voorberei vir publikasie in die vaktydskrif *South African Journal of Childhood Education* (SAJCE).

OPSOMMING

Die effek van sosio-ekonomiese omstandighede, 'n stimulerende leeromgewing, en die rol van leer en onderrigsteunmateriaal (LOSM) op die ontwikkeling van klein- en grootmotoriese vaardighede van graad R-leerders met 'n gemiddelde ouderdom 5,2 (\pm 0,5) jaar is ondersoek. 'n Gekombineerde-navorsingsmetode met 'n tweegroep-, voortoets-natoets-ontwerp is gevolg. Graad R-leerders van twee skole binne dieselfde sosio-ekonomiese omstandighede is met 'n gerieflikheidssteekproef geselekteer. 'n Perseptueel-motoriese intervensie met onderwyser-ondersteuning en die skep van effektiewe leeromgewings is vir nege maande by die eksperimentele skool ($n = 25$) uitgevoer, terwyl die kontroleskool ($n = 30$) geen addisionele intervensie tot hulle daaglikse skoolroetine ontvang het nie. Data is geanaliseer deur afhanklike en onafhanklike t-toetsing deur 'n multi-metode-benadering met foto-analise en beskrywende inligting asook deur 'n ANCOVA. Klein- en grootspier-koördinasie was na die intervensie prakties betekenisvol beter in die eksperimentele skool. Leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing met oneffektiewe leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) se skoolgereedheid kan klaarblyklik verbeter met vroegetydige blootstelling aan 'n gepaste perseptueel-motoriese intervensieprogram.

Sleutelwoorde: Graad R, perseptueel-motoriese vaardighede, groot- en kleinspier-koördinasie, leer- en onderrigsteunmateriaal, speel, intervensie, foto-analise

6.1 INLEIDING

Die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders is noodsaaklik voor formele onderrig in graad 1 suksesvol kan plaasvind (Pienaar *et al.*, 2013:376). Gesien vanuit Bronfenbrenner se Bio-sosiaal-ekologiese model word die suksesvolle ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede beïnvloed deur faktore soos die sosio-ekonomiese samelewing, die mate waartoe die leeromgewing stimulerend is en die beskikbaarheid van voldoende leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) (Erasmus, 2012:115; Isbell & Raines, 2013:83).

Leer- en onderrigsteunmateriaal val binne die eksosisteem van Bronfenbrenner se model. Navorsing rapporteer 'n noue verband tussen LOSM en akademiese prestasie van die leerder (Lee & Zuze, 2011:370; Zuze & Reddy, 2011:3). Biro *et al.* (2009:277) rapporteer dat die kwaliteit van die leerder se stimulasie, wat toegang tot ouderdomsspesifieke speelgoed insluit, een van die faktore is wat kognitiewe ontwikkeling beïnvloed. 'n Gebrek aan stimulasie en baie min LOSM (speelgoed) het 'n direkte effek op die leerder se skoolprestasie aldus Biro *et al.* (2009:283). Navorsing gedoen deur Lee en Zuze (2011:392) bevestig dat leerders in skole waar LOSM meer beskikbaar is, akademies beter presteer. In skole waar min stimulerende LOSM, wat leesmateriaal insluit, beskikbaar is, word gevind dat seuns nie in lees belangstel nie en word hul akademiese prestasie gevolglik beïnvloed (South Africa. Department of Basic Education, 2011b; Zuze & Reddy, 2011:3). Biersteker (2010:10) voer aan dat baie graad R-leerders in Suid-Afrika weinig baat sal vind by die onderrig wat hulle sal ontvang, aangesien die skole oor onvoldoende LOSM beskik. Erasmus (2012:112) beklemtoon dat skole uit informele nedersettings groot tekorte aan LOSM toon en dat leerders as gevolg hiervan nie voldoende perseptueel-motoriese stimulasie ontvang nie. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development* (UNESCO) (2010:10) voer aan dat die kwaliteit van LOSM in Suid Afrikaanse skole van 'n swak gehalte is, aangesien dit in die meeste gevalle self gemaak is en dikwels ongeskik is vir leerders binne 'n sosio-kulturele omgewing. Die gebrek aan effektiewe LOSM word as 'n belangrike faktor beskou wat direk verband hou met die afname van kwaliteitonderrig in skole (Rademeyer, 2009:1; UNESCO, 2010:64; UNESCO, 2012:35). Die Departement van Basiese Onderwys verwys in die Aksieplan van 2014 na graad R waar skole werksboeke en rekenaars sal ontvang, maar geen beplanning word gedoen om LOSM soos klimrame,

springtoue, boublokke, legkaarte, verf en kryt wat noodsaaklik is vir die stimulering van groot- en kleinmotoriese vaardighede, aan skole te verskaf nie (South Africa. Department of Education, 2010a:3-4). Volgens die Suid-Afrikaanse regering se begroting is die eerste prioriteit om aandag te skenk aan onderwys, maar ongelukkig gaan slegs 'n klein gedeelte van hierdie begroting aan Vroeë kinderontwikkeling (VKO) wat graad R insluit (Suid-Afrikaanse Inkomstediens, 2014:241).

Die beskikbaarheid van kwaliteit LOSM sal egter slegs 'n verskil in die onderrig van graad R-leerders maak indien die onderwysers kwaliteitonderrig kan verseker (Biersteker, 2010:21). Samuels (2010:8) rapporteer dat onderwysers dikwels nie oor die nodige kennis beskik om effektiewe spel in graad R te implementeer nie. Indien daar in skole wel LOSM beskikbaar is, beskik onderwysers dikwels nie oor die nodige kennis om dit effektief aan te wend nie (Drew, 2010:18; Erasmus, 2012:91; Samuels, 2010:8; Van der Berg & Harris, 2014:2). Erasmus (2012:112) rapporteer in die verband dat 'n groot aantal onderwysers nie oor die toepaslike opleiding beskik om graad R-leerders te onderrig nie, wat die graad R-leerders direk beïnvloed. Erasmus (2012:103) dui verder aan dat van die onderwysers wat wel opleiding ontvang het, is slegs 49% opgelei om leerders te versorg en beskik hulle nie oor die nodige kennis om leerders te stimuleer nie.

Soms word graad R-leerders blootgestel aan uiters realistiese LOSM wat die fantasie-aspek beperk en waarna leerders dikwels bloot staar en gevolglik geen bydrae tot die ontwikkeling van groot- en kleinspier-koördinasie lewer nie (Bodrova, 2008:366; Sherry & Draper, 2013:1305). Die teendeel is egter ook waar, waar sommige leerders oor geen LOSM beskik nie en die onderwyser dan moet modelleer hoe om alledaagse voorwerpe soos plastiek bottels, wat moontlik as 'n pop en kartondose wat as 'n huisie kan dien, as hulpmiddels te gebruik. Afhangende van die fantasiesituasie sal 'n houtblokkie verskillende voorwerpe kan verteenwoordig (Van Oers, 2003:16). Van Oers (2003:23) rapporteer dat beskikbare LOSM die geleentheid vir graad R-leerders bied om te leer en onderrig te ontvang. Die onderwyser wat LOSM kan voorsien en dit sinvol kan bestuur, skep leergeleenthede waar die leerders blootgestel kan word aan nuwe kurrikulum-kennis en effektiewe leer en onderrig (Sherry & Draper, 2013:1305).

Suid-Afrika is 'n ontwikkelende land met die meerderheid leerders wat binne lae sosio-ekonomiese gemeenskappe woon en waar slegs 57% van leerders die voorreg het om voorskoolse onderrig te ontvang (Pienaar *et al.*, 2013:371). In hierdie tipe skole is effektiewe LOSM nie altyd vrylik beskikbaar nie (Erasmus, 2012:112).

Die omgewing waar die leerder speel, bestaan uit fisieke en sosiale elemente en daar vind interaksie plaas tussen die kind se ontwikkeling en die fisieke en sosiale elemente binne die skool. Isbell en Raines (2013:83) omskryf die fisieke elemente binne die omgewing as beskikbare spasie, terwyl Sherry en Draper (2013:1304) verskeidenheid materiaal en Erasmus (2012:105) voldoende tyd aandui. Hierdie elemente kan die ontwikkeling van die kind se spel en die ontwikkeling van klein- en grootmotoriese vaardighede beïnvloed (Erasmus, 2012:115). Die sosiale omgewing waar die leerder speel, kan verder beïnvloed word deur die interaksie met maats. Spel kan slegs effektief wees indien voldoende tyd en effektiewe spasie (Isbell & Raines, 2013:83) asook voldoende LOSM aan die leerders voorsien word. 'n Lokaal of vertrek wat gevul is met tafels en stoele bied min spasie tot konstruktiewe spel, beperk die ontwikkeling van die klein- en grootspiere en beïnvloed die ontwikkeling van alle perseptueel-motoriese vaardighede. Navorsing gedoen deur Erasmus (2012:96) rapporteer dat graad R-leerders in klasse met min of geen toerusting, swak gekwalifiseerde personeel en te veel leerders per klas se perseptueel-motoriese ontwikkeling hierdeur beïnvloed kan word. Dié navorsing beweer verder dat effektiewe perseptueel-motoriese ontwikkeling slegs moontlik is indien voldoende ruimte en geleentheid by skole geskep word waar graad R-leerders kan speel en beweeg om sodoende hul klein- en grootmotoriese vaardighede te ontwikkel.

Sherry en Draper (2013:1305) rapporteer dat spel die leerders motiveer om hul liggame te beweeg en die omgewing te ondersoek, terwyl dit ook die geleentheid bied om perseptueel-motoriese vaardighede wat klein- en grootmotoriese vaardighede insluit, te ontwikkel (Essa, 2014:264). Spelaktiwiteite wat klein- of fynmotoriese vaardighede sal stimuleer, is onder meer pennetjiesborde, blokke, legkaarte en krale (Essa, 2014:264), teken en verf-aktiwiteite (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:11, 13). Grootspier-koördinasie of grootmotoriese vaardighede sal gestimuleer word deur aktiwiteite soos blok- en balspeletjies, konstruksie-, sand-, waterspeletjies en aktiwiteite waar graad R-leerders kan klim, swaai en balanseer (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:11, 13).

Tyd om te speel, wat bekend staan as vryspel, word egter in VKO-klasse beperk, en daar word selde langer as een of twee ure per dag aan vryspel bestee (Bodrova, 2008:365). Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) stel voor dat graad R-leerders 23 uur per week onderrig moet ontvang, maar geen melding word gemaak van tyd wat toegestaan moet word aan vryspel nie (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:6). Volgens die KABV kan die tyd wat toegewys is vir Liggaamsopvoeding en Skeppende kunste vir vryspel gebruik word, omdat die liggaamlike vaardighede wat gedurende vryspel aangeleer en ingeef word, deur hierdie twee studie-areas ondersteun word (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:11). Die KABV onderskei tussen vryspel wat binne en vryspel wat buite plaasvind. Vryspel binne sluit areas en aktiwiteite soos kunsaktiwiteite met verf, teken, modellering, skeur en knip, plak, blokspel, legkaarte, ryg, weef, versiering van rame, fantasiespel, boekarea, belangstellingstafel, musiek en skryf-areas in wat fyn- of kleinmotoriese vaardighede sal ontwikkel. Vryspel buite sluit water- en modderspel, sandspel, sensoriese spel, grootmotoriese aktiwiteite soos klim, swaai, hardloop, huppel, spring en balanseer, blok- en balspeletjies, speelgoed met wieletjies, konstruksie, tuinmaak, versorging van diere en kunsaktiwiteite wat buite kan plaasvind in (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, 2011:11, 13), wat meer fokus op die ontwikkeling van die grootspiere. Navorsing gedoen deur Trawick-Smith *et al.* (2011:910) rapporteer dat spel waar LOSM soos blokke gebruik word sowel as fantasiespel, sosiale interaksie aanmoedig, terwyl speelgoed soos legkaarte, intellektuele ontwikkeling stimuleer. Indien daar dus geringe of geen vorm van spel met LOSM is nie, sal die leerder se klein- en grootspier-ontwikkeling nie effektief kan plaasvind nie.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die beskikbaarheid en effektiewe gebruik van LOSM moontlik die ontwikkeling van graad R-leerders kan beïnvloed, wat 'n effek op hulle skoolgereedheid kan uitoefen. Die doel van hierdie navorsing was om as deel van 'n intervensie die impak van die gebruik van LOSM op die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede, met die fokus op groot- en kleinspier-koördinasie, wat skoolgereedheid kan beïnvloed, by twee graad R-skole te ondersoek.

6.2 METODE

6.2.1 Navorsingsontwerp

'n Gekombineerde-navorsingsontwerp is gebruik waar die empiriese navorsing binne die teoretiese raamwerk van 'n kwasi-eksperimentele ontwerp met 'n tweegroep-voortoets-natoets-ontwerp (Leedy & Ormrod, 2010:243; Maree, 2010:150) vanuit 'n positivistiese paradigma, val. Uit positivistiese navorsing word feite afgelei en geverifieer deur gebruik te maak van waarneming en meting van presiese kwantitatiewe data deur noukeurige analisering van verskeie navorsingsresultate (Maree, 2010:54). Die kwantitatiewe data is versamel deur opnamenavorsing waar graad R-leerders van twee skole 'n formele, geskrewe gestandaardiseerde Skoolgereedheidstoets voltooi het (Le Roux, 1995; Le Roux, 2010). Die kwalitatiewe data is deur middel van 'n multi-metode of metadata-benadering versamel en geanaliseer (Mitchell, 2011:122). Nadat die voortoets afgeneem is, is een skool aan 'n intervensie vanaf Februarie tot November 2012 vir nege maande blootgestel, terwyl 'n kontrolegroep-skool geen intervensie buiten hulle normale skoolroetine ondergaan het nie. Die skoolgereedheidstoets is in die leerders se klas na onby 8:30, wat deur die skoolvoedingsprogram voorsien is, in Februarie en November van hul laaste voorskoolse jaar, graad R, afgeneem. Die leerders het van 10:00 tot 10:30 weer verversings geniet, waarna die toetsing hervat is en om 12:00 voltooi is. Dieselfde prosedure is gevolg tydens die afneem van die natoets.

Visuele data is voor en na die intervensie by dié twee skole versamel. Visuele data is deur foto-analises geëvalueer, ontleed, met mekaar vergelyk en bespreek (Knoblauch *et al.*, 2008:2). Visuele data kan omskryf word as enige tipe materiaal wat diagramme, tekeninge, foto's of video-opnames insluit (Knoblauch *et al.*, 2008:2). Foto's is met 'n Panasonic Lumix DMC-ZS7-kamera geneem. Data is gestoor deur 'n databasis van fotomateriaal te skep wat in elektroniese lêers op die rekenaar onder verskillende kategorieë per skool gestoor is. Daarna is 'n metadata-skema per foto geskep wat bestaan het uit 'n beskrywing van historiese inligting, wanneer en waar die materiaal bekom is, asook 'n kort beskrywing van elke foto (Mitchell, 2011:121). Sleutelwoorde is aan die foto's toegeken om herroeping te vergemaklik. Die data-analise vir die kwalitatiewe navorsing is deur die navorser deur middel

van 'n vergelykende studie van die foto's per skool, voor en na intervensie, ontleed en bespreek.

6.2.2 Populasie

Die studiepopulasie vir die navorsingsondersoek het bestaan uit 'n gerieflikheidsteekproef van leerders by twee graad R-klasse in die Potchefstroom-skooldistrik. Die leerders in die skole wat aan die studie deelgeneem het (23 seuns, 32 dogters – voortoets; 23 seuns, 26 dogters – natoets) met 'n gemiddelde ouderdom van 5,2 ($\pm 0,5$) jaar verteenwoordig graad R-leerders uit die diversiteit van die verskillende Suid-Afrikaanse gemeenskappe op 'n klein skaal. Die twee skole wat deel gevorm het van hierdie navorsing het soos volg daar uit gesien:

- Skool 1 is geleë in 'n informele nedersetting en die leerders gaan skool in 'n sinkgebou ($n = 30$ voortoets, $n = 28$ natoets); en het die kontrolegroep (K) verteenwoordig;
- Skool 2 is geleë in 'n informele nedersetting en leerders gaan skool in 'n steengebou ($n = 25$ voortoets, $n = 20$ natoets), en het as die eksperimentele groep (E) gedien.

Beide die skole val binne kwintiel 1 volgens die Departement van Basies Onderwys se gradering van skole (South Africa. Department of Basic Education, 2014:4; South Africa. Department of Education, 2011c:36). Die Departement van Basiese Onderwys ken graderings aan skole toe op grond van die beskikbaarheid van LOSM asook die omgewing waar die skool geleë is, wat as 'n kwintiel bekend staan. Die hoogste kwintiel naamlik 5, word aan die beste toegeruste skole toegeken en die laagste naamlik kwintiel 1, aan skole met min toerusting en hulpbronne. Skole in lae sosio-ekonomiese woongebiede val binne kwintiel 1 en 2 (South Africa. Department of Basic Education, 2014:4; South Africa. Department of Education, 2011c:36).

Leerders uit die eksperimentele groep het tot Desember voor die navorsing 'n aanvang geneem het, skoolgegaan in 'n sinkgebou met 'n beperkte speelarea en min LOSM (vgl. foto-stel 1). In Januarie van die daarop volgende jaar het dié leerders verhuis na 'n steengebou (vgl. foto-stel 1 – eksperimentele skool). Die kontroleskool het 'n beperkte buite-speelarea en minimum LOSM is beskikbaar (vgl. foto-stel 1 – kontroleskool). Die onderwysers in beide skole beskik oor 'n graad 12-kwalifikasie (NKR vlak 4). Die twee skole is geselekteer aangesien hulle binne dieselfde sosio-ekonomiese omgewing geleë is en die onderwysers

oor dieselfde vlak van opleiding (graad 12 – NKR vlak 4) beskik, wat die skole gevolglik vergelykbaar maak.

6.2.3 Intervensie

Gedurende die tydperk Februarie tot November 2012 is die eksperimentele skool blootgestel aan 'n intervensieprogram wat deur die navorser ontwerp is (Loubser, 2014:87). Die skool-gebaseerde intervensieprogram het gefokus op perseptueel-motoriese ontwikkeling wat die ontwikkeling van klein- en grootspier-koördinasie van graad R-leerders ingesluit het. Die tweevlak-intervensie het eerstens ondersteuning aan die onderwysers gebied en tweedens gefokus op die opgradering van die leeromgewing, wat tot die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van die leerder kon bydra. Die intervensieprogram het bestaan uit namiddag-werksessies vir die onderwysers wat een dag per week plaasgevind het, waar lesbeplanning vir daaglikse aktiwiteite bespreek en gedemonstreer is. Benewens die opleidingsessies vir onderwysers, is die skool vir nege maande, Februarie tot November, een dag per week vir vier ure deur die navorser besoek. Die eerste drie besoeke aan die eksperimentele skool het gefokus op struktuur, roetine en organisasie. Leerders is binne en buite die klaskamer blootgestel aan aktiwiteite wat perseptueel-motoriese vaardighede kon stimuleer. Buite is apparaat soos klimrame en swaaie wat in 'n swak toestand was, herstel, en gras is aangeplant waar die leerders kon hardloop en speel. As deel van die intervensie is springtoue, hoepels en balle aangekoop om die ontwikkeling van grootmotoriese vaardighede te stimuleer.

As deel van die intervensie is die klaskamer toegerus met legkaarte, boublokke, krale, klei, skêre en kryt om mee te teken, wat die ontwikkeling van kleinspier-koördinasie kon stimuleer. Aanpassings is voor die intervensie gemaak aangesien vyftig leerders binne een klaskamer geakkommodeer moes word en daar nie voldoende apparaat en spasie vir ontwikkeling beskikbaar was nie. Die vyftig leerders is ewekansig in twee groepe verdeel, met 'n onderwyser in elke groep wat die intervensie waargeneem het. Kreatiewe aktiwiteite soos teken, verf, knip en klei is aan die een groep buite op die stoep aangebied, terwyl die ander groep binne die klas met manipulatiewe media soos legkaarte, krale inryg en boublokke besig was. Na twintig minute het die leerders en die onderwyser geruil sodat al die leerders blootstelling aan al die aktiwiteite as deel van die intervensie kon ontvang.

Vryspel buite het gefokus op die ontwikkeling van die grootspiere waar graad R-leerders deur die onderwysers begelei is om met balle, hoepels en springtoue te speel. Die leerders kon ook op die swaai, glyplanke en die groot grasperk speel, wat kon bydra tot die ontwikkeling van grootspier-koördinasie. In die program is slegs een aktiwiteit en een tipe apparaat per week buite en binne bygevoeg. Sodoende kon die navorser die reëls en die korrekte gebruik van die apparaat aan die leerders demonstreer. Die fokus van die aktiwiteite was op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede, soos uiteengesit word in die Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (South Africa. Department of Basic Education, 2011a:12). Die kwaliteit van die intervensie is verhoog deurdat die navorser teenwoordig was tydens die demonstrasie van die weeklikse programme aan die onderwysers wat daarna by die skool geïmplementeer is.

Al die graad R-leerders ($N = 50$) in die eksperimentele skool is blootgestel aan die intervensieprogram, maar slegs leerders wat tussen die ouderdom van vyf en vyf jaar en nege maande in Februarie was en wie se ouers toestemming gegee het, het die skoolgereedheidstoets afgeneem ($n = 25$ – voortoets, $n = 20$ – natoets). In die kontroleskool is die leerders vanaf die voortoets tot die afneem van die natoets aan geen addisionele blootstelling, ondersteuning, of intervensieprogram buiten hulle gewone daaglikse skoolroetine blootgestel nie.

6.2.4 Meetinstrument

Kwantitatiewe data is versamel deur gebruik te maak van opnamenavorsing deur middel van 'n formele, geskrewe gestandaardiseerde Skoolgereedheidstoets (Le Roux, 1995; Le Roux, 2010). Die skoolgereedheidstoets is as voor- en natoets by die graad R-leerders afgeneem.

Vir die doel van hierdie artikel word daar slegs gefokus op die klein- en grootspier-koördinasie wat deel gevorm het van die skoolgereedheidstoets. Die voortoets-elemente vir kleinspier-koördinasie het bestaan uit die akkurate voltooiing van 'n doolhof (3 punte) en die voltooiing van skrifpatrone (4 punte) uit 'n totaal van 7 punte. Grootspier-koördinasie word gemeet deur middel van die vermoë waarop 'n leerder vir 10 sekondes met oop oë op een voet kan staan (1 punt); 3 sekondes met toe oë op een voet kan staan (1 punt); ongeveer 4 meter vêr kan huppel (1 punt); en hak-toon op 'n reguit lyn 4 meter vêr kan loop (1 punt); met

'n totaal van 4 punte. Die voortoets-persentasie om skoolgereedheid te ontleed, lyk soos volg: $\leq 60\%$ nie skoolgereed nie, moet graad R herhaal; 73% - 79% behaal minimumvereiste vir skoolgereedheid en intervensie word aanbeveel; 80% - 100% is skoolgereed.

Tydens die natoets is die hersiene weergawe van Le Roux se groeptoets vir skoolgereedheid (Optima gestandaardiseerde groeptoets vir skoolgereedheid) gebruik om die progressie en perseptueel-motoriese ontwikkeling van die leerders te bepaal (Le Roux, 2010). Die hersiene weergawe is as natoetse gebruik om nie die leerders aan identies dieselfde toets te onderwerp nie. Die komponente van die voor- en natoetse is dieselfde maar die kleur van die boek se buiteblad verskil, perseptuele vaardighede is anders gekombineer en puntetoekenning verskil soms. In die natoets word groot- en kleinspier-koördinasie gekombineer. Aangesien graad R-leerders groot ontwikkelingsverskille tussen groot- en kleinspier-koördinasie kan toon, is vir die doel van hierdie navorsing tydens die natoets onderskeid gemaak tussen groot- en kleinspier-koördinasie (fynmotoriek) en word dit afsonderlik gerapporteer.

Die natoets vir kleinspier-koördinasie bestaan uit die akkurate voltooiing van 'n doolhof (5 punte) en voltooiing van skrifpatrone (5 punte), met 'n totaal van 10 punte. Die volgende aktiwiteite is in die hersiene weergawe in die natoets van grootspier-koördinasie bygevoeg – spring oor twee lyne 80 cm van mekaar (1 punt), gooi 'n bal 3 meter vêr na 'n ander graad R-leerder (1 punt), gooi en vang 'n bal (1 punt), bons 'n bal 3 keer (1 punt), gooi 'n bal deur 'n hoepel (1 punt), en voer 'n vooroor-rol uit (1 punt), met 'n totaal van 10 punte. Die uitvoer van die vooroorrol het gevaar ingehou omdat leerders nie die beweging kon uitvoer nie en is nie vir die natoets in aanmerking geneem nie. Die punte is aangepas om vir hierdie aktiwiteit wat onttrek is, te kompenseer. Elke leerder se sub-toetse is bymekaargetel en die punte is per skool as 'n persentasie weergegee om die skoolgereedheid te bepaal. Die hersiene weergawe se toetspersentasie om skoolgereedheid te bepaal, lyk soos volg: $\leq 54\%$ nie skoolgereed nie en moet graad R herhaal; 55% – 74% behaal minimumvereiste, sal baat by intervensie; 75% – 100% is skoolgereed.

6.2.5 Betroubaarheid

’n Kwantitatiewe data-analise is uitgevoer deur die resultate van die skoolgereedheidstoets van die twee skole te ontleed. Le Roux se groeptoets vir skoolgereedheid, wat by die Raad van Geesteswetenskappe (RGN) geregistreer is, is as meetinstrument tydens die voor- en natoets gebruik (Le Roux, 1995; 2010). Die betroubaarheid (interne konstantheid) van die meetinstrument is deur ’n Cronbach Alpha-waarde bepaal en het waardes van 0,84 vir die voortoets en 0,83 vir die natoets getoon wat op goeie interne konsekwentheid dui.

Tydens die toetsing van die leerders is instruksies in Engels deur die navorser gegee wat geakkrediteer is om die toets af te lê. Om te verseker dat al die leerders verstaan, is die instruksies in Setswana, wat van die leerders se huistaal is, getolk. Die tolk het geen verdere ondersteuning tydens die afneem van die toets verleen nie.

6.2.6 Statistiese analise

Kwantitatiewe data is verwerk deur van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) gebruik te maak. Data is geanaliseer deur gebruik te maak van ’n onafhanklike en afhanklike t-toets om te bepaal of daar ’n beduidende verskil tussen die gemiddelde voor- en natoets-skoolgereedheidwaardes binne en tussen elke skool voorgekom het. Verder is ’n kovariansie-analise (ANCOVA) uitgevoer waar gekorrigeer is vir voortoetsverskille, ouderdom en geslag, om die verskille tussen en binne die skole te bepaal. Effekgroottes vir die verskil tussen gemiddeldes (Cohen se d-waardes) kan soos volg geïnterpreteer word: $\geq 0,2$ – klein effek; $\geq 0,5$ – medium effek; en $\geq 0,8$ – groot effek wat prakties belangrik is (Maree, 2010:230).

Die kwalitatiewe data is nie statisties ontleed nie maar wel deur middel van visuele foto-analise waar die beskrywende data (teks) die foto ondersteun (Knoblauch *et al.*, 2008:11). Foto’s van die skole is voor en na die intervensie, deur die navorser, met mekaar vergelyk. Uit die foto’s is gemeenskaplike temas geïdentifiseer. Die temas is vergelyk met die resultate van die kwantitatiewe data en gevolgtrekkings is gemaak om die navorsingsvraag of die gebruik van toepaslike LOSM ’n impak sal maak op die ontwikkeling van graad R-leerders se groot- en kleinmotoriese vaardighede, te beantwoord.

6.2.7 Etiek

Die navorsing is deur die Noordwes-Universiteit se etiekkomitee goedgekeur (etiek nommer–NWU-00056-12-A1) en skriftelike toestemming is ook van die Departement van Basiese Onderwys van die Noordwes-Provinsie verkry voor die navorsing uitgevoer is. 'n Algemene inligting- en toestemmingsbrief wat aan die leerders se ouers of wettige voogde voorsien is, het die navorsing in Engels en Setswana beskryf. 'n Vrywaringsvorm is ook ingesluit waar toestemming verleen is om digitale materiaal te gebruik. Leerders se identiteit is beskerm deur die beeld van hul gesigte te verberg. Die vorms is een week voor die data ingesamel is deur die navorser aan die klasonderwysers gegee om aan die ouers of wettige voogde van die graad R-leerders wat as studiepopulasie gedien het, te versprei en weer in te samel. Die navorser het die voltooide ingeligte toestemmingsvorms versamel.

6.3 RESULTATE

Die resultate van die kwantitatiewe ontledings word eerstens gerapporteer. Tabel 6.1 gee beskrywende inligting van die voortoetsresultate met betrekking tot skoolgereedheid van kleinspier-koördinasie (fynmotoriek) en grootspier-koördinasie weer, waar die skole met mekaar vergelyk word. Onafhanklike t-toetse is uitgevoer om die resultate te ontleed. Verder is 'n ANCOVA op die natoetsresultate uitgevoer. Effekgroottes is ook bereken om die praktiese betekenisvolheid van verskille in gemiddeldes tussen die skole tydens die voortoets te bepaal, wat nie statisties betekenisvol was nie. Tydens die voortoets vir kleinspier-koördinasie het die kontroleskool 15% en die eksperimentele skool 14% behaal, terwyl grootspier-koördinasie in die kontroleskool 81% en in die eksperimentele skool 85% getoon het, 'n verskil wat ook nie statisties of prakties betekenisvol was nie.

TABEL 6.1 Voortoetsresultate met betrekking tot persentasie skoolgereedheid in die twee groepe

Skool	Kontroleskool					Eksperimentele skool				
	Gem. voor	SA voor	Toename/ afname	p-waarde	Effekgrootte	Gem. voor	SA voor	Toename/ afname	p-waarde	Effekgrootte
Kleinspier-koördinasie	14,77	23,99	25,23	<0,001	1,05***	14,40	16,20	43,10	<0,001	2,66**
Grootspier-koördinasie	80,77	19,12	-9,62	0,131	0,50**	85,00	17,01	3,00	0,516	0,18

d = 0,2 * klein effek, d = 0,5 ** medium effek, d = 0,8 *** groot effek

Tabel 6.2 bied beskrywende inligting oor die toename vanaf die voortoets tot die natoets gedurende die intervensietydperk. Afhanklike t-toetsing het getoon dat beide skole se kleinspier-koördinasie statisties sowel as prakties betekenisvolle verbeteringe getoon het. Grootspier-koördinasie het in die kontroleskool egter 'n praktiese betekenisvolle afname van -9,6% getoon (d = 0,5), terwyl die eksperimentele skool 'n toename van 3,0% getoon het, hoewel dit nie statisties of prakties betekenisvol was nie.

TABEL 6.2 Toenames en afnames vanaf die voortoets tot die natoets

Sub-toetse	Gemiddeld ± standaard afwyking		t-toets p-waarde	Effekgrootte E met K
	K %	E %		
Kleinspier-koördinasie/ Fynmotoriek	14,77 ± 24,0	14,40 ± 16,2	0,953	0,02
Grootspier-koördinasie	80,77 ± 19,12	85,00 ± 17,01	0,440	0,22

Effekgrootte * <0,2 = klein praktiese betekenisvolle verbetering, ** 0,5 = medium betekenisvolle verbetering, *** 0,8+ groot betekenisvolle verbetering

Die twee skole se natoetse is deur middel van 'n ANCOVA vergelyk waar gekorrigeer is vir verskille in voortoetsresultate (vgl. Tabel 6.3). Die eksperimentele skool het tydens die natoets geleentheid met 'n aangepaste gemiddeld van 58% in kleinspier-koördinasie prakties betekenisvol beter presteer as die kontroleskool, wat 'n aangepaste gemiddeld van 40% behaal het. Tydens die natoets vir grootspier-koördinasie het die kontroleskool 'n aangepaste gemiddeld van 70,1% behaal wat op 'n afname dui. Die eksperimentele skool het 'n aangepaste gemiddeld van 88,4% behaal wat op 'n prakties betekenisvolle verskil tussen die groepe dui (vgl. Tabel 6.3).

TABEL 6.3 Natoetsresultate, gekorrigeer vir voortoetsresultate

ANCOVA-natoets	Aangepaste gemiddeldes (%)		Gemiddelde kwadraatfout %	p-waarde	Effekgrootte E met K
	K	E			
Kleinspier-koördinasie	39,91	57,59	5,16	0,0122	0,78**
Grootspier-koördinasie	70,07	88,44	2,60	0,0007	1,10***

Effekgrootte - $\geq 0,2$ * klein ; 0,5 ** medium; 0,8 *** groot en prakties belangrik

Die kwalitatiewe data is deur middel van visuele foto-analise met beskrywende data geanaliseer. Ooreenstemmende temas in die foto's is geïdentifiseer en word vervolgens bespreek. Foto-stel 1 omskryf die struktuur van die skole wat as tema geïdentifiseer is waar die kontrole- en eksperimentele skool voor die intervensie aan dieselfde sosio-ekonomiese omstandighede blootgestel was. Die skole het bestaan uit dieselfde struktuur, naamlik 'n sinkgebou met beperkte buite-spasie. Die grootste oppervlakte om die skool waar die leerders kon speel, het uit grond bestaan. As deel van die intervensie het die eksperimentele skool verskuif na 'n steengebou met drie klaskamers, wat meer ruimte per leerder gebied het en klimaatsfaktore soos koue of hitte kon minimaliseer. Higiëne is verhoog deurdat elke klaskamer voorsien is van hul eie toilette en wasbakke. 'n Stoorkamer is in elke klaskamer aangebring waar apparaat netjies gesorteer en gestoor kon word. 'n Groot grasperk is aangeplant waar die groter en sagter oppervlakte tot die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kon bydra.

Uit foto-stel 2 is die fisiese buite-omgewing as tema geïdentifiseer met die buitenspeelapparaat wat tydens die voortoets beskikbaar was. Die kontroleskool se klimraam en swaaie was in 'n swak toestand en het gevaar ingehou, en leerders kon nie daarop speel nie. Voor die intervensie was die eksperimentele skool se klimraam ook in 'n swak toestand en geen swaaie was beskikbaar nie. As deel van die intervensie is die klimrame geveer en swaaie, balle, springtoue en hoepels is voorsien waarmee leerders kon speel om grootmotoriese vaardighede te ontwikkel.

Foto-stel 3 is geïdentifiseer as aktiwiteite binne die klaskamer (konstruksiespel). Die kontroleskool beskik oor beperkte spasie, met te veel leerders in die klas en geen beskikbare LOSM nie. Die leerders kom vuil, onversorg en ongelukkig voor. Voor die intervensie het elke leerder in die eksperimentele skool 'n stoel gehad met beperkte spasie en die leerders het slegs die onderwyser nageboots. Tydens die intervensie is die eksperimentele skool voorsien van manipulatiewe media soos boublokkies, legkaarte en krale wat kleinmotoriese vaardighede kon stimuleer. Leerders in die eksperimentele skool is in twee groepe binne en buite verdeel, wat meer spasie vir konstruksiespel en ontwikkeling van kleinspier-koördinasie toegelaat het.

Skeppende kunsaktiwiteite kan uit foto-stel 4 as tema beskryf word. By die kontroleskool is leerders aan geen skeppende kunsaktiwiteite wat kleinspier-koördinasie stimuleer blootgestel nie. Voor die intervensie het die eksperimentele skool se skeppende kunsaktiwiteite bestaan uit teken, waar elke leerder een vetkryt ontvang het en leerders beurte gemaak het om te teken aangesien 'n beperkte hoeveelheid tafels, stoele en kryt beskikbaar was. Tydens die intervensie is die leerders blootgestel aan klei-, knip-, teken- en verf-aktiwiteite, asook die bou van legkaarte en inryg van krale, wat die ontwikkeling van die kleinspiere en perseptueel-motoriese vaardighede kon stimuleer.

In foto-stel 5 is die tema, vryspel-binne, geïdentifiseer, wat gefokus het op die aktiwiteite wat binne die klaskamer plaasgevind het. Daar kan by die kontroleskool waargeneem word dat leerders slegs opgepas is terwyl hulle televisie kyk. Voor intervensie het leerders by die eksperimentele skool slegs liedjies en rympies herhaal, en geen aandag is aan die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede geskenk nie. Die eksperimentele skool is tydens die intervensie van LOSM voorsien en leerders is gemotiveer om legkaarte te bou, krale te ryg en met die blokkies te speel (vgl. foto-stel 5).

Kontroleskool



Skool bestaan uit 'n tweevertrek-sinkgebou met beperkte spasie, met min plaveisel en die grootste oppervlak wat bestaan uit grond bestaan, dien as die speelterrein.



Buite is LOSM in 'n baie swak toestand en slegs 'n klimraam met 'n glyplank en twee stukke swaaie is beskikbaar. Leerders mag nie hierop speel nie, aangesien dit gevaar inhou.

Eksperimentele skool – voor intervensie

Foto-stel 1 – Struktuur van skole



Skool bestaan uit 'n tweevertrek-sinkgebou met 'n sinkkombuis, beperkte spasie en grond as oppervlak vir speelterrein.

Foto-stel 2 – Fisiese buite-omgewing



Slegs 'n klimraam met 'n glyplank wat in 'n baie swak toestand is, is beskikbaar. Geen swaaie of enige ander buite-apparaat is beskikbaar nie.

Eksperimentele skool – na intervensie



Skool bestaan uit 'n steengebou met 'n kombuis, 'n toilet vir personeel en drie klaskamers, elk met hul eie toilette, wasbakke en stoor. Groot grasperke is voor die skool aangeplant.



Die klimraam en glyplank is geverf en herstel, en swaaie is voorsien sodat leerders daarop kan speel om grootmotoriese vaardighede te ontwikkel.

Foto-stel 3 – Aktiwiteite binne die klaskamer (konstruksiespel)



Geen LOSM is beskikbaar nie. Beperkte spasie vir speel en te veel leerders in die klaskamer word waargeneem. Leerders kom vuil, onversorg en ongelukkig voor. Geen perseptueel-motoriese stimulasie vind plaas nie. Daar is wel 'n bed met kussings indien leerders wil slaap.



Leerders word slegs besig gehou deur te sing en die onderwyser na-te-boots. Elke leerder het 'n stoel en beperkte spasie. Te veel leerders per klas vir die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede.



Leerders is van manipulatiewe media soos bou-blokkies voorsien wat klein-motoriese vaardighede kan ontwikkel. Leerders is in twee groepe verdeel, binne en buite, wat meer ruimte en spasie vir speel en die ontwikkel van perseptueel-motoriese vaardighede toegelaat het.

Foto-stel 4 – Skeppende kunsaktiwiteite



Geen skeppende kunsaktiwiteite is aangebied nie



Kunsaktiwiteite het net bestaan uit teken. Leerders het beure gemaak om te teken aangesien te veel leerders in een klas geakkommodeer is en materiaal beperk was.



Leerders is buite op die stoep geakkommodeer waar klei voorsien is, sodat klein-motoriese vaardighede kan ontwikkel.

Foto-stel 5 – Vryspel binne die klaskamer



Leerders word net **opgepas** en geen perseptueel-motoriese stimulasie vind plaas nie. In die klas is 'n televisiestel en **leerders sit en kyk na die TV**.



Leerders **herhaal net rympies en sing liedjies**. Geen aandag word geskenk aan die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede nie.



Legkaarte is voorsien vir die ontwikkeling van klein-motoriese vaardighede.

FIGUUR 6.1 Foto stelle 1 – 5 wat verskillende kontekste in die kontrole- en die eksperimentele skool uitbeeld

6.4 BESPREKING

Die kwalitatiewe en kwantitatiewe data is gesamentlik ontleed om die impak van die gebruik van toepaslike LOSM op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede, met die fokus op klein- en grootspier-koördinasie, van twee graad R-skole te bepaal. Tydens die voortoets vir kleinmotoriese vaardighede kon leerders in beide skole (kontroleskool = 15%, eksperimentele skool = 14%) nie as skoolgereed (<60%) beskou word nie terwyl grootspier-koördinasie (kontroleskool = 81%, eksperimentele skool = 85%) reeds skoolgereed getoets het (>80% - 100%). Foto-stel 1 en 2 bevestig dat die leerders binne beide skole aan dieselfde sosio-ekonomiese omstandighede blootgestel is, waar geen stimulasie en LOSM beskikbaar was nie, wat die voortoetsresultate verklaar.

Na die intervensie, wat nege maande geduur het, was die aangepaste gemiddelde waardes tydens die natoets vir kleinspier-koördinasie sowel as vir grootspier-koördinasie by die eksperimentele skool prakties betekenisvol beter as dié van die kontroleskool. Die toename vanaf die voortoets tot die natoets het by die kontroleskool 25,23% teenoor die eksperimentele skool 43,10% vir kleinspier-koördinasie gerapporteer. As deel van die intervensie is die speelomgewing binne en buite by die eksperimentele skool verbeter wat bygedra het tot die ontwikkeling van klein- en grootmotoriese vaardighede. Die opgradering van die buite-speelarea met klimrame, swaaie, glyplanke, 'n groot grasperke waar graad R-leerders vrylik kon huppel en hardloop, rondhokkie- ("hopscotch") bane wat op die stoep geteken is waar graad R-leerders op een voet kon spring, asook die beskikbaarheid van springtoue, hoepels en balle wat leerders kon gooi en vang en op die stoep kon bons, kon bygedra het tot die eksperimentele skool se verdere verbetering in grootmotoriese vaardighede. Die kontroleskool se grootspier-koördinasie het prakties betekenisvol verswak (-9,62), wat die noodsaaklikheid van LOSM bevestig, aangesien die skool geen LOSM ontvang het nie en aan geen intervensie blootgestel was nie wat moontlik kan verklaar waarom die leerders die uitvoering van die ekstra aktiwiteite in die natoets as moeiliker ervaar het as dié in die voortoets. 'n Groter verskeidenheid vaardighede is tydens die natoetse getoets as tydens die voortoets wat 'n meer omvattende beeld van die grootmotoriese ontwikkeling van die leerders gee. Die resultate ondersteun dat LOSM noodsaaklik is om perseptueel-motoriese vaardighede, wat 'n belangrike aspek van skoolgereedheid uitmaak, te bevorder (Lee & Zuze, 2011:376; Van Zyl, 2004:152). Sherry

en Draper (2013:1306) rapporteer ook verder ter bevestiging van hierdie resultate dat indien vroeë intervensie, wat fokus op grootmotoriese vaardighede, ingestel word, dit sal bydra tot skoolgereedheid van leerders in lae sosio-ekonomiese omgewings. Die bevindinge is ook bevestigend van LeGear *et al.* (2012:2) wat rapporteer dat vroeë intervensie wat fokus op motoriese vaardighede en grootspier-koördinasie soos hardloop, spring, galop, gooi, 'n bal vang en hop, wel die ontwikkeling van persepsie sal beïnvloed. Dit blyk gevolglik dat ongestruktureerde maar ook gestruktureerde vryspel belangrik is om grootmotoriese-koördinasie optimaal te verbeter. Gestruktureerde motoriese programme wat aangebied word, en wat fokus op spesifieke uitkomst van die KABV kan moontlik 'n groter verbetering bewerkstellig.

Indien foto-stel 3, 4, 5 vergelyk word, kan die stimulering van kleinmotoriese vaardighede by die eksperimentele skool waargeneem word terwyl die kontroleskool geen stimulasie ontvang het nie; dit kan die groter verbetering in kleinmotoriese vaardighede by die eksperimentele skool verklaar. Die eksperimentele skool is as deel van die intervensie van klei, legkaarte, krale asook verskillende kleure kryt, skêre en verf voorsien, wat die leerders se kleinspier-koördinasie gestimuleer het. Vroeë intervensie soos in hierdie studie aangetoon, kan gevolglik as effektief beskou word en sal volgens navorsers kognitiewe sowel as nie-kognitiewe vlakke stimuleer (Johnstone & Ramon, 2011:2; Manning *et al.*, 2010:506; Nores & Barnett, 2010:272).

Navorsing gedoen deur Erasmus (2012:126) bevestig dat vroeë intervensie wel die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan stimuleer. Tydens Erasmus se intervensie was die onderwysers egter nie betrokke by die intervensie nie en die fokus was nie op die effek van LOSM nie. McGettigan en Gray (2012:26) lig die belangrikheid van 'n effektiewe leeromgewing vir die stimulering van perseptueel-motoriese vaardighede uit. Hierdie aspek word bevestig deur Sherry en Draper (2013:1305) wat beklemtoon dat genoegsame LOSM sowel as genoeg ruimte in die fisiese omgewing noodsaaklik is. Sherry en Draper (2013:1305) dui 'n verband aandui tussen speel en die skoolgereedheid van die leerder. Die studie dui aan dat voldoende spasie asook speelgoed (LOSM) beskikbaar moet wees waarmee die leerders kan speel. Hierdie studie bevestig dat leerders wat grootword met geen LOSM tot hul beskikking nie en in oorvol sinkhuise en sinkskole met beperkte spasie grootword, se ontwikkeling beperk sal wees. Die leerder wat binne lae sosio-

ekonomiese omstandighede grootword sal, sonder intervensie, gevolglik 'n gaping ten opsigte van die ryk tot middelklas-leerder ervaar wat dié leerder lewenslank kan benadeel en wat gevolglik aangespreek moet word (Sherry & Draper, 2013:1294).

Navorsing oor die impak van die gebruik van toepaslike LOSM op die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die graad R-leerder, waarmee hierdie studie se resultate vergelyk kan word is beperk. Sherry en Draper (2013:1293-1307) het resultate gerapporteer wat uitgevoer is om die verband tussen grootmotoriese vaardighede en skoolgereedheid te bepaal, en wat soortgelyke resultate opgelewer het. Sherry en Draper (2013:1304) rapporteer verder navorsing waar 'n tekortkoming gevind is in leerders ($n = 30$) se kognitiewe en kleinspier-koördinasie. Geen onlangse navorsing wat gefokus het op die verband tussen klein- en grootspier-koördinasie, LOSM en tweevlak intervensie kon egter gevind word nie, wat die resultate van die studie met betrekking tot die invloed van LOSM belangrik maak.

6.5 AANBEVELINGS EN SAMEVATTING

Hierdie studie het bygedra tot insig oor die impak en noodsaaklikheid van die effektiewe gebruik van toepaslike LOSM om die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede met die fokus op klein- en grootspier-koördinasie om sodoende skoolgereedheid by 'n klein groepie leerders te verbeter. Die leerders se vermoë om perseptueel-motoriese vaardighede te ontwikkel is beïnvloed deur faktore soos die sosio-ekonomiese samelewing, stimulerende leeromgewing, waarde en effektiwiteit van spel, asook voldoende en beskikbare LOSM, soos uit die kontrolegroep se resultate geblyk het.

Die resultate van die intervensie dui aan dat spel met effektiewe LOSM binne en buite die klaskamer aan alle leerders beskikbaar moet wees om perseptueel-motoriese vaardighede voldoende te stimuleer. Effektiewe gebruik van springtoue, balle, hoepels en die buitespasie met klimrame, swaai en glyplanke dra by tot die verbetering van klein- en grootspier-koördinasie. Die leerders wat geen blootstelling aan die intervensie en LOSM gehad het nie se grootspier-koördinasie het verswak teenoor slegs 'n geringe verbetering in hul kleinspier-koördinasie.

Die studie beklemtoon dat spel en voldoende LOSM die hoofkanaal is waardeur perseptueel-motoriese ontwikkeling moet plaasvind. Indien spel effektief benut word, sal kwantiteit en

kwaliteit van spel verbeter en komponente soos taal, kognitiewe, sosiale en emosionele aspekte ook verbeter. Verder sal die onderbou vir akademiese vaardighede wat noodsaaklik is vir formele leer, versterk word en suksesvolle leer in graad 1 moontlik maak. In 'n beperkte ruimte kan effektiewe spel moontlik gemaak word deur 'n groot groep leerders te verdeel en die beskikbare spasie soos stoepe te gebruik. Die voordele van buitenspel kan verder bevorder word deur ook gestruktureerde ouderdomsgepaste motoriese-ontwikkelingsprogramme aan te bied.

'n Beperking van die studie moet in ag geneem word in die interpretering van die resultate. Slegs twee skole is betrek by die studie wat die veralgemeenbaarheid van die resultate beïnvloed en daar word gevolglik aanbeveel dat soortgelyke studies by meer skole in verskillende dele van die land herhaal moet word wat die resultate van hierdie studie kan bevestig. 'n Verdere aanbeveling is dat 'n soortgelyke studie ook op makro- (wêreldwye), meso- (nasionale) en mikro-vlak (voorskoolse ondervindinge) uitgevoer word. Hoewel effektiewe LOSM baie duur is kan meer LOSM soos stootwiele aangekoop word en balanseerbane kan opgestel word. Vorige navorsing dui aan dat befondsing noodsaaklik is om gehalte en effektiwiteit in die vroeë kinderonderwys te verbeter; derhalwe behoort kreatiewe planne beraam te word om aparate te voorsien wat nie so duur is nie. Minder aparate kan ook op 'n rotasiebasis effektief benut word.

Daar word verder aanbeveel dat onderwysers deegliker opgelei moet word om LOSM effektief te kan gebruik. Skole word dikwels van LOSM voorsien maar onderwysers is bang dat die leerders die speelgoed sal wegdra of dit sal verniel, en daarom word dit nie gebruik nie. Navorsers voer ook aan dat onderwysers dikwels nie weet hoe om hierdie LOSM te gebruik nie. Bemagtiging van onderwysers wat ondergekwalfiseer is, en aangestel word om graad R te onderrig, is gevolglik ook noodsaaklik. Universiteite moet derhalwe onderrigprogramme ontwikkel wat aansluit by die vlak en sosio-ekonomiese omstandighede en behoeftes van die leerders.

Uit hierdie navorsing se bevindinge kan daar afgelei word dat daar wel 'n verband bestaan tussen die gebruik van toepaslike LOSM en die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede met die fokus op klein- en grootspier-koördinasie. Leerders wat in sosio-ekonomiese gemeenskappe met min stimulasie en onvoldoende LOSM grootword, se

ontwikkeling word daardeur gerem en hulle is dikwels aan die einde van die graad R-jaar weens hierdie milieu gestremdheid nie skoolgereed nie. 'n Intervensieprogram kan bydra om die graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede te stimuleer en hierdie leerders die geleentheid te gee om die agterstande in te haal wat sodoende skoolgereedheid sal bevorder.

6.6 BIBLIOGRAFIE

Anderson, L., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S., Fielding, E. & Normand, J. 2003. The effectiveness of early childhood development programs : A systematic review. *American Journal of preventive medicine*, 24(3):46.

Annandale, A. 2010. The importance of play. *Child psychology*, 1(3):3.

Anon. 2012. R18 bn for grade R – will programming ensure the best outcome for children? Available from: www.elru.co.za Date of access: 27 February 2014

Anon. 2013. Oesterzwam + smaak = umami [Electronic Version]Feb. 4): Retrieved 27 April 2013 from <http://www.lava.be/newsletter/fm-pub-dec-2012.xml?lang=en>.

Barkhuizen, M. & Steyn, H. 2011. Die moontlike verandering van uitkomsgebaseerde onderwys in die Grondslagfase-klaskamer. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(1):45-52.

Beckett, B. & Gallagher, R. 2001. Co-ordinated science - Biology. 2nd ed. New York: Oxford University Press. 224 p.

Benson, E.F. 2005. Preparing our youth for “Life 101 [Electronic Version]Retrieved 19 September 2012 from <http://www.arise.htm>.

Berns, R. 2013. Child family, school, community, Socialization and support. 9th ed. Belmont: Wadsworth. 397 p.

Biersteker, L. 2010. How ready are our children for grade R? Johannesburg: Umalusi, (Council for Quality Assurance in General Further Education and Training), CEPD & Wits Seminar.

Biro, M., Smederevac, S. & Taovilovic, S. 2009. Socioeconomic and cultural factors of low scholastic achievement of Roma children. *Psihologija*, 42(3):288.

Bodrova, E. 2008. Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3):357-369.

- Boethel, M. 2004. Readiness, school, family & community connections [Electronic Version] Retrieved 24 November 2011 from <http://www.sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2006. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Pearson. 291 p.
- Boyd, D. & Bee, H. 2012. The developing child. 13th ed. Houston: Prentice Hall. 570 p.
- Brewer, J. 2007. Introduction to early childhood education. 6 ed. Boston: Pearson. 552 p.
- Brewer, J. 2014. Introduction to early childhood education. 6th ed. Boston: Pearson. 582 p.
- Britz-Crecelius, H. 1986. Children at Play - Preparation for Life. Vermont: Inner Traditions International 123 p.
- Bronfenbrenner, U. 1981. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 319 p.
- Büchner-Eveleigh, M. & Nienaber, A. 2012. Gesondheidsorg vir kinders: Voldoen Suid-Afrikaanse wetgewing aan die land se verpligtinge ingevolge die konvensie oor die regte van die kind en die Grondwet? *African journal online*, 15(1):103-428.
- Chisholm, L. 2005. The quality of primary education in South Africa. Background paper prepared for UNESCO Education for all global monitoring report. Global Monitoring: UNESCO.
- Coetzee, H., Niebuhr, G. & Behr, M. 2012. Lewenswetenskappe - "Die Survival Reeks" Alberton Lectio. 352 p.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2011. Designing and conducting mixed methods research. 2nd ed. California: SAGE. 396 p.
- Davin, R. & Van Staden, C. 2005. The reception year. Learning through play. Cape Town: Heinemann. 307 p.

De Villiers, M. 2009. Die ontwikkeling en evaluering van 'n intervensieprogram om kinders se stresweerstandigheid te bevorder Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Proefskrif - PhD) 433 p.

De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delport, C. 2013. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. Pretoria: Van Schaik. 547 p.

Dean, M. & Huitt, W. 1999. Neighborhood and community [Electronic Version]. 4(1): 1. from <http://chiron.valdosta.edu/~whuitt/col/context/neighbor.html>

Diale, B., Pillay, J. & Fritz, E. 2014. Dynamics in the Personal and Professional Development of Life-orientation Teachers in South Africa, Gauteng Province. *J Soc Sci*, 38(1):83-93.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2012. Educational Psychology in social context. 4th ed. Cape Town: Oxford University Press. 374 p.

Donnelley, R. 2007. The key role of staff in providing quality pre-school education [Electronic Version]26. Retrieved 26 April 2013 from http://www.educationscotland.gov.uk/Images/KeyRoleofStaff_tcm4-712840.pdf.

Drew, S. 2010. Will grade R improve South African Education? Johannesburg: University of Witwatersrand.

Engelbrecht, P. & Green, L. 2005. Promoting learner development. Pretoria: Van Schaik. 294 p.

Erasmus, M. 2011. Deficiencies within the education system with regard to perceptual motor learning preparation of grade R learners. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):63.

Erasmus, M. 2012. Riglyne vir 'n perseptueel-motoriese intervensie-program om die skoolgereedheid van graad R-leerders te bevorder. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD) 242 p.

Ercan, Z., Ahmetoglu, E. & Aral, N. 2011. A study on the visual perception development in children attending preschool education. (In Barcelona European academic conference organised by Barcelona.) Retrieved 18 June 2012 from <http://iassr.org/rs/010308.pdf>.

Essa, E. 2014. Introduction to early childhood education. Wadsworth: Cengage learning. 507 p.

Excell, L. 2011. Grade R teachers' perceptions of early childhood development and how these impact on classroom practice. Johannesburg: University of the Witwatersrand. (Thesis) 398 p.

Fontaine, N.S., Torre, D.L. & Grafwallner, R. 2006. Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk. *Early Child Development and Care*, 176(1):109.

Gallahue, D.L. & Cleland Donnelly, F. 2003. Developmental physical education for all children. 4th ed. Champaign, IL: Human Kinetics. 725 p.

Gligorovic, M., Radicsestic, M., Nikolic, S. & Ilicstovic, D. 2011. Perceptual-motor abilities and prerequisites of academic skills. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(3):434, 3 June 2013.

Green, W., Parker, D., Deacon, R. & Hall, H. 2011. Foundation Phase teachers provision by public higher education institutions in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):109-121.

Grové, M. 1982. Volgende jaar skool toe. Kaapstad: HAUM. 139 p.

Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1975. Perseptuele ontwikkeling. Pretoria: Gutenberg boekdrukkers. 184 p.

Hammond, K. 2011. What is observational drawing? [Electronic Version] Retrieved 09 September 2011 from <http://www.ehow.com/info8746055observational-drawing.html>.

Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M. 2013. „It's more than care": early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1):4-17.

Hendrick, J. & Weissman, P. 2011. Total learning, developmental curriculum for the young child. Boston: Pearson. 383 p.

Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J. & Okely, A., Hesketh, K. 2008. Preschool children and physical activity *American Journal of preventive medicine*, 34(5):435-441.

Huitt, W. 2009. A systems approach to the study of human behavior [Electronic Version]6. Retrieved 6 July 2012 from <http://www.edpsycinteractive.org/materials/sysmdlo.html>.

Isbell, R. & Raines, S. 2013. Creativity and the arts with young children. Wadsworth: Cengage. 371 p.

Jerosch, J. & Prymka, M. 1996. Proprioception and joint stability. *Knee surgery, sports traumatology, arthroscopy*, 4(3):171-179.

Johnstone, J.A. & Ramon, M. 2011. Perceptual-motor Activities for Children: An Evidence-based Guide to Building Physical and Cognitive Skills. Illinois: Human Kinetics. 224 p.

Jordaan, E. 2006. Die ontwerp en toepassingswaarde van posisie spesifieke evalueringskriteria en norme in netbal vir senior netbalspelers. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (proefskrif - PhD) 223 p.

Kapp, J.A. 2011. Children with problems. An orthopedagogical perspective 17th ed. Pretoria: Van Schaik. 504 p.

Karoly, L.A., Kilburn, M.R. & Cannon, J.S. 2006. Early childhood interventions: Proven results, future promise. Pittsburgh: Rand Corporation. 201 p.

Kawaguchi, D. 2011. Actual age at school entry, educational outcomes, and earnings. *Journal of the Japanese and International Economies*, 25(2):64-80.

Klopper, A. 2008. Die effek van 'n multimedia digitale boekskryprogram (DBS) op die lees-, spel- en wiskundige vaardighede van leerders in die Grondslagfase. Potchefstroom: Noordwes Universiteit. (Proefskrif - PhD) 360 p.

- Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S. & Schnettler, B. 2008. Visual Analysis, New developments in the interpretative analysis of video and photography. *Qualitative social research sozialforschung*, 9(3):1-14.
- Koen, M. 2003. Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Proefskrif - PhD) 416 p.
- Kopcanova, D. 2009. The level of school maturity and intellectual level of children from socially disadvantaged settings in the context of (non-) participation in the school preparation. *School and health*, 21(1):313-321.
- Labuschagne, G. 2005. Die sensoriese ontwikkeling van vyf- tot sesjarige kinders in agtergeblewe gemeenskappe: Thusano-projek. Potchefstroom: Noordwes Universiteit. (Verhandeling - MBWK) 106 p.
- Landsberg, E. 2009. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers. 491 p.
- Landsberg, E., Krüger, D. & Swart, E. 2011. Addressing barriers to learning. A South African perspective. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. 533 p.
- Lara-Chinisomo, S., Fuligni, A., Ritchie, S., Howes, C. & Karoly, L. 2008. Getting ready for school: An examination of early childhood educators belief systems. *Early Childhood Educational Journal*, 35:343-349.
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A.S., Daugherty, L., Howes, C. & Karoly, L. 2009. A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1):16.
- Le Roux, S. 1995. Handleiding vir die toepassing vir 'n groeptoets vir skoolgereedheid. *In* (pp. 24). Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Le Roux, S. 2010. Optima School readiness assessment manual. Pretoria: Le Roux. 41 p.
- Lee, C. 2010. Soaring Above the clouds, delving the ocean's depths: Understanding the ecologies of human learning and the challenge for education science. *Educational Research*, 39(9):643-655.

Lee, V.E. & Zuze, T.L. 2011. School resources and academic performance in Sub-Saharan Africa. *Comparative Education Review*, 55(3):369-397.

Leedy, P.L. & Ormrod, J.E. 2010. Practical research planning and design. 8th ed. New Jersey: Prentice Hall. 336 p.

LeGear, L., Greyling, L., Sloan, E., Bell, R. & Williams, B. 2012. A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in Kindergarten. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(29).

Lenyai, E. 2009. The design and implementation of intervention programmes for disadvantaged school beginners. Pretoria: University of Pretoria 209 p.

Lerner, J. & Johns, B. 2009. Learning disabilities and related mild disabilities. Characteristics, teaching strategies and new directions. 11th ed. New York: Houghton Mifflin Harcourt. 515 p.

Lessing, A. & De Witt, M. 2011. Stemme uit die Suid-Afrikaanse Onderwysuniegeledere oor dissipline. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 15(3):403.

Lotz, L., Loxton, H. & Naidoo, A.V. 2009. Visual-motor integration functioning in a South African middle-childhood sample. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(2):63-67.

Lotz, L., Loxton, H & Naidoo, AV. 2009. Visual-motor integration functioning in a South African middle-childhood sample. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 17(2):63-67.

Loubser, A. 2010. 'n Ondersoek na Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling) 183 p.

Loubser, A. 2014. Die bydrae van leer- en onderristeunmateriaal, onderwysers en die omgewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van graad R-leerders. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD) 183 p.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 2000. Menslike ontwikkeling. Kaapstad: Kagiso Tersiër. 655 p.

Lovemore, A. 2012. Behou onnies só in SA. Available from: m.news24.com Date of access: 10 June 2012.

Macfarlane, D. 2013. Critics salp down Motshekga's confidence over ANAs. *Mail & Guardian Online*

Manning, M., Homel, R. & Smith, C. 2010. A meta-analysis of the effects of early developmental prevention programs in at-risk populations on non-health outcomes in adolescence. *Children and Youth Services Review*, 32(4):506-519.

Maree, K. 2010. First steps in research. 6th ed. Pretoria: Van Schaik. 336 p.

Mathur, S. & Parameswaran, G. 2012. School readiness for young migrant children: The challenge and the outlook. *International scholarly research network*, 2012(1):9.

McGettigan, I.L. & Gray, C. 2012. Perspectives on school readiness in rural Ireland: the experiences of parents and children. *International journal of early years education*, 20(1):15-29.

Meegan, S. & MacPhail, A. 2006. Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(75).

Meier, C. & Marais, P. 2007. Education management in early childhood development. Pretoria: Van Schaik. 332 p.

Meier, C. & Marais, P. 2012. Education management in early childhood development. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. 357 p.

Meyer, W., Moore, C. & Viljoen, H. 2011. Personology. From individual to ecosystem. 4th ed. Johannesburg: Heinemann. 600 p.

Miles, M. & Huberman, M. 1994. Qualitative data analysis: a sourcebook for new methods. Beverly Hills: Sage 408 p.

Mitchell, C. 2011. Doing Visual research. London: SAGE. 216 p.

Moloi, M. & Chetty, M. 2011a. Learners' preschool exposure and achievement in South Africa [Electronic Version]. 4(02 April 2011): 5. Retrieved 30 April 2013 from

<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=IlVz0c3BtT0%3D&tabid=358&mid=126>
1.

Moloi, M. & Chetty, M. 2011b. The quality of primary school inputs in South Africa. Available from: <http://www.sacmeq.org/sacmeq-members/south-africa/sacmeq-reports> Date of access: 02 April 2012.

Morrison, G.S. 2011. Fundamentals of early childhood education. 6 th ed. Boston: Pearson. 407 p.

Motshekga, A. 2011. Statement on the signing of the delivery agreement for Basic Education [Electronic Version]2 July 2012): Retrieved 10 July 2012 from <http://www.info.gov.za/speech>.

Motshekga, A. 2013a. Over 14 000 teachers quit education department. *News 24*.

Motshekga, A. 2013b. Push to boost grade R for kids. *Cape Times*.

Motshekga, A. 2013c. Statement on the Release of Annual National Assessments Results for 2013. Pretoria.

Motshekga, A. 2013d. *Statement on the Release of Annual National Assessments Results for 2013*. Retrieved. From <http://www.education.gov.za/Newsroom/Speeches/tabid/298/ctl/Details/mid/2341/ItemID/3864/Default.aspx>.

Mühlenweg, A.M. & Puhani, P.A. 2010. The evolution of the school-entry age effect in a school tracking system. *Journal of Human Resources*, 45(2):407-438.

NEEDU. 2013. The state of literacy teaching and learning in the Foundation Phase. Pretoria: National Education evaluation and development unit.

Nelson-Jones, R. 1993. Life Skills helping: helping others through a systematic people-centered approach. Pacific Grove/Calif: Cole Publishing Company. 436 p.

Nores, M. & Barnett, W.S. 2010. Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2):271-282.

NSNP. 2008. Report on the evaluation of the National School Nutrition Programme (NSNP). Pretoria.

Orban, L.P. 2003. Die multi-getraumatiseerde kind in die middelkinderjare. Pretoria: Universiteit van Pretoria. 100 p.

Paley, I. 2012. What are perceptual motor skills [Electronic Version]. 1(1): 1. Retrieved 29 April 2013 from http://www.ehow.com/facts_5900878_perceptual-motor-skills_.html.

Pande, M. 2012. How carrying your baby front facing out affects the spine and moms pelvic floor. *In* (Vol. 03 April 2013). Toronto: Pande Family Wellness Centre.

Phillips, L. & Cameron, C. 2012. Investigating the multimodality of children and youth. *International journal of child, youth and family studies*, 3(2):284.

Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33:138-458.

Pienaar, A. 2005. Perceptual-motor learning: Theory and Practice Potchefstroom: North-West University. 114 p.

Pienaar, A., Barhorst, R. & Twisk, J. 2013. Relationships between academic performance, SES school type and perceptual-motor skills in first grade South African learners: NW-Child study. *Child: care, health and development*, 40(3):370-380.

Pienaar, A., Van Rensburg, E. & Smit, A. 2011. Effect of a kinderkinetics programme on components of children's perceptual-motor and cognitive functioning. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 33(3):133.

Prins, K. 2010. Onderwysers se beleving van transformasie: implikasies van onderwysbestuur. Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - MEd) 109 p.

Rademeyer, A. 2009. Gehalte van voorskoolse onderrig kwel. *Volksblad*, 6: 27 November 2009.

Ramey, C. & Ramey, R. 2007. Appraising the human developmental sciences. Vol. 50. Michigan: Wayne State University Press. 334 p.

- Ramey, C. & Ramey, S. 2004. Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Human Developmental Sciences*, 50(4):471.
- Roopnarine, J. & Johnson, J. 2011. The socio-cultural contexts of early education in Caribbean societies: A focus on transition to primary school. *Educating the young child*, 4(3):175.
- Rooth, E. 2008. Life Skills: A resource book for facilitators. Braamfontein: Nolwazi Educational Publishers 191 p.
- Rosati, F. & Rossi, M. 2007. The impact of school quality on child labour and school attendance: the case of CONAFE Compensatory education program. Rome: University of Rome.
- Rossi, J. & Stuart, A. 2007. The evaluation of an intervention programme for reception learners who experience barriers to learning and development. *South African Journal of Education*, 27(1):139-154.
- Saldaña, J. 2013. The coding manual for qualitative researchers 2nd ed. London Thousand Oaks. 328 p.
- Samuels, M. 2010. Will grade R really improve the quality of South African education? Johannesburg: Umalusi, CEPD & Wits seminar.
- Schunk, D. 2012. Learning theories: An educational perspective. 6th ed. Boston: Pearson. 561 p.
- Sherry, K. & Draper, C.E. 2013. The relationship between gross motor skills and school readiness in early childhood: making the case in South Africa. *Early Child Development and Care*, 183(9):1293-1310.
- Shumba, A., Mpofu, E., Seotlwe, M. & Montsi, M.R. 2011. Perceived challenges of implementing the guidance subject in Botswana primary schools. *Journal of Social Sciences*, 28(1):1-11.
- South Africa. Department of Basic Education. 2011a. *Curriculum and assessment policy statement - Foundation Phase, Life Skills* Retrieved 06 April 2012. From <http://www.info.gov>.

South Africa. Department of Basic Education. 2011b. *National Education Infrastructure Management System Report (NEIMS)*. Retrieved 15 April 2013. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Basic Education. 2011c. Report on the annual national assessments of 2011. Pretoria Department of Basic Education

South Africa. Department of Basic Education. 2011d. *South African country report: Progress on the implementation of the regional education and training plan (integrating the second decade of education in Africa and protocol on education and training)*. Retrieved 10 December 2012. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Basic Education. 2012. *Emerging research findings on quality Basic Education workshop*. Retrieved 20 October 2014. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Basic Education. 2014. *South African School ACT, 1996 (ACT no 84 of 1996) Amended National Norms and Standards for School funding* Retrieved 16 Oktober 2014. From <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=2tfipX0sJhY%3D&tabid=188&mid=293> 1.

South Africa. Department of Education. 1997. *Policy document: Foundation phase*. Retrieved 22 June 2012. From <http://www.info.gov>.

South Africa. Department of Education. 1998. *Government Gazette. South African School Act, 1996 (ACT NO. 84 OF 1996) and National Education. Age requirements for admission to an ordinary public school*. Retrieved. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2001a. *Education White Paper 5 on Early Childhood Education. Meeting the challenge of Early Childhood Development in South Africa*. Retrieved 07 April 2011. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2001b. *Education White Paper 6 - Special Needs Education*. Retrieved 10 June 2013. From mahlangu.e@doe.co.za.

South Africa. Department of Education. 2008a. *National strategy on screening, identification, assessment and support*. Retrieved 28 June 2012. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2008b. Presentation to Select Committee of Finance FFC Submission for the Division of Revenue: 2009/10. Pretoria: Department of education.

South Africa. Department of Education. 2010a. *Action plan 2014 - towards the realisation of schooling 2025*. Retrieved 2 July 2012. From www.info.gov.za.

South Africa. Department of Education. 2010b. *The new, strengthened, integrated plan for teacher development* Retrieved 3 June 2013. From www.pmg.org.

South Africa. Department of Education. 2011a. *Macro indicator trends in schooling: Summary report 2011*. Retrieved 10 June 2013. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2011b. *Report on the annual national assessment of 2011*. Retrieved 25 June 2012. From www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=...tabid=358.

South Africa. Department of Education. 2011c. *South African School's Act (Act no 84 of 1996) - Amended national norms and standards for school funding*. Retrieved 31 May 2013. From <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4=>.

South Africa. Department of Education. 2011d. *South African Schools Act (Act no 84 of 1996)*. Retrieved 3 June 2013. From <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4=>.

South Africa. Department of Education. 2011e. *Strategic plan 2011-2014*. Retrieved 07 July 2014. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Department of Education. 2011f. *Universal access to grade R. Policy Framework*. Retrieved 11-12-13. From <http://www.education.gov.za>.

South Africa. Government-Communication-and-Information-system. 2010. *Major shake-up for SA education* Retrieved 5 June 2012. From www.buanews.gov.za/rss/10/10111012251001.

Staatskoerant. 2006. *South African school act, (Act no 84 of 1996)*. Retrieved 25 June 2012. From www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=...tabid=188...

Steyn, M.G. & Hartell, C.G. 2011. Where are the foundation phase teachers for our children? Black students' perception. (In International Conference on Research, Development and Training in Early Childhood/Foundation Phase Education organised by Potchefstroom.) Retrieved 05 April 2012 from <http://www.ajol.info/index.php/sajhe/article/view/72565>.

Strydom, H. & Delport, C. 2005. Information collection: Document study and secondary analysis. Pretoria: Van Schaik. 471 p.

Suid-Afrika. Departement of Basiese Onderwys. 2010. *Plan van aksie tot 2014 : Op pad na die verwesenliking van onderwys 2025*. Retrieved 10 April 2011. From <http://www.education.gov.za>.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring graad R-3 Lewensvaardigheid*. Retrieved 23 April 2012. From <http://www.info.gov>.

Suid-Afrikaanse Inkomstediens. 2014. *BUDGET 2014 - Begroting fokus op ekonomiese groei*. Retrieved 27 April 2014. From www.sars.gov.za.

Taylor, B. 2002. Early childhood programme management. New Jersey: Merrill Prentice Hall. 260 p.

Trawick-Smith, J., Russell, H. & Swaminathan, S. 2011. Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181(7):909-927.

Tseng, M.H. & Chow, S.M. 2000. Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *The American Journal of Occupational Therapy*, 54(1):83-88.

UNESCO. 2007. Strong foundations: Early childhood care and education. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf> Date of access: 12 April 2012.

UNESCO. 2010. Early childhood care and education, regional report: Africa. Sénégal: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. 2012. Shaping the education of tomorrow. Wageningen: University in Wageningen.

University of Helsinki. s.a. Teacher qualifications. Available from: www.helsinki.fi/palmenia/kotka/opettajaksi/eng_screen.pdf Date of access: 05 March 2014

Van der Berg, S. & Harris, L. 2014. Grade R offers SA's poorest children no discernible benefit. Available from: <http://mg.co.za/article/2014-07-30-grade-r-offers-sas-poorest-children-no-discernable-benefit> Date of access: 30 August 2014.

Van Oers, B. 2003. Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1):7-26.

Van Schalkwyk, L. 2010. Die invloed van diskoerse op opvoeders en leerders se persepsies en praktyk in tuisskooling. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - PhD) 150 p.

Van Wyk, M. 2012. 'n Intervensieprogram vir graad 1-leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese omgewing. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika 229 p.

Van Zyl, E. 2004. The relation between perceptual development (as part of school readiness) and school success of grade 1 learners. *Africa Education Review*, 1(1):159, 2004.

Van Zyl, E. 2011. The relationship between school readiness and school performance in grade 1 and grade 4. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):82-94.

Van Zyl, E. & Van Zyl, E.S. 2011. A qualitative study looking at the possible influence of stress on school readiness and school performance amongst disadvantaged early learners in South Africa [Electronic Version]. 8(1): 11-18. from http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/p-saeduc/articles/2011/Stress_Final_geredigeer.pdf.

Venktes, K. 2011. 150 Pupils in one classroom. In, *The Mercury* (pp. 2). KwaZulu-Natal: iOL News.

Vorster, H. 2011. Die voedingsoorgang in Suid-Afrika: 'n Uitdaging vir verbeterde voeding en die verligting van armoede. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir natuurwetenskap en tegnologie*, 30(1):7.

Westraad, S. 2011. Changing schools in challenging contexts. Port Elizabeth: GM South Africa Foundation. 37 p.

Woodfield, L. 2004. Physical development in the early years. Lodon, New York: Continuum international publishing group. 102 p.

Zille, H. 2013. Onderwys se olifant in die voorkamer kry naam *SA vandag* 22 April 2013.

Zuma, J. 2012. Staatsrede deur sy Eksellensie, Jacob G Zuma, President van die Republiek van Suid-Afrika, gesamentlike sitting van die Parlement. *In*. Pretoria: Suid Afrikaanse regering.

Zuze, L. & Reddy, V. 2011. School Resources and the Gender Literacy Gap in South African Schools. Retrieved 11 July 2014 from www.wbs.ac.za/download.php?data_id=1162.



**Samevatting, gevolgtrekkings en
aanbevelings**

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 DOEL EN UITEENSETTING VAN DIE NAVORSING

Die doel van hierdie studie was om die bydrae van leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM), die onderwysers en die omgewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van graad R-leerders te bepaal. Om die doel te bereik is die probleemstelling, doelstellings en hipoteses as deel van Hoofstuk 1 van die studie uiteengesit.

Die studie is onderneem om lig te werp op die volgende navorsingsvrae wat na vore gekom het:

- Wat is die effek van 'n leerondersteuningintervensie op skoolgereedheid gebaseer op perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings?
- Wat is die verband tussen leemtes in graad R-onderwysers se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede en die stand van skoolgereedheid by graad R-leerders?
- Wat is die verband tussen geselekteerde biografiese veranderlikes en graad R-onderwyseres se houding teenoor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders?
- Wat is die impak van die gebruik van toepaslike leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) op die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede met die fokus op klein- en groot motoriese-vaardighede?

Elkeen van die navorsingsvrae is by wyse van 'n artikel aangespreek (vgl. Hoofstuk 3-6).

Hierdie studie is op die volgende hipoteses gegrond:

- Daar bestaan 'n verband tussen 'n leerondersteuningintervensie wat fokus op perseptueel-motoriese ontwikkeling en skoolgereedheid van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings;
- Daar bestaan 'n verband tussen die graad R-onderwysers se kennis oor perseptueel-motoriese vaardighede en die graad R-leerders se vlak van skoolgereedheid;
- Daar bestaan 'n verband tussen geselekteerde biografiese veranderlikes en die graad R-onderwyser se houding teenoor die ontwikkeling van graad R-leerders se perseptueel-motoriese vaardighede; en
- Vroeë intervensie met die korrekte implementering van leer- en onderrigsteunmateriaal sal 'n bydrae lewer tot die verbetering van perseptueel-motoriese vaardighede wat klein- en grootmotoriese vaardighede sal stimuleer om graad R-leerders se skoolgereedheid te verbeter.

Hoofstuk 2 het bestaan uit 'n literatuuroorsig om die bydrae van leer- en onderrigsteunmateriaal, onderwysers en die omgewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van graad R-leerders te ondersoek. Begrippe soos skoolgereedheid, skoolrypheid, skoolsukses, perseptueel-motoriese vaardighede, proprioepsie, leer- en onderrigsteunmateriaal, Grondslagfase, graad R, kwintiel en intervensieprogram is eerstens verklaar en omskryf. Perseptueel-motoriese vaardighede is omskryf met die fokus op proprioepsie, en grootmotoriese- en kleinmotoriese vaardighede. Departementele vereistes ten opsigte van perseptueel-motoriese vaardighedsontwikkeling by graad R-leerders is ondersoek. Die literatuuroorsig is met die fokus vanuit Bronfenbrenner se sosiaal-ekologiese perspektief uitgevoer, en die makrosisteem met die sosio-ekonomiese omstandighede, samelewing en gemeenskap, omgewing, kultuur en die onderwyser, is bespreek. Binne die sisteem is die kwaliteit van onderrig en die hoeveelheid leerders per klas as faktore geïdentifiseer wat die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die graad R-leerder moontlik kan beïnvloed. Navorsers het ook aanbeveel dat leerders uit lae sosio-ekonomiese omstandighede, 'n jaar voor graad 1 blootstelling aan vroeë kinderontwikkeling (VKO) moet ontvang om moontlike agterstande te oorkom, sodat hulle meer skoolgereed kan wees.

Binne die eksosisteem was die fokus van die literatuuroorsig op die skool, die onderwysers en die beskikbaarheid van effektiewe leer- en onderrigsteunmateriaal. Die literatuuroorsig het aan die lig gebring dat onderwysers beter toegerus en opgelei moet word om perseptueel-motoriese vaardighede in graad R te ontwikkel. Leer- en onderrigsteunmateriaal moet by alle VKO-instellings beskikbaar wees en onderwysers moet weet hoe om die materiaal effektief aan te wend.

Literatuurbevindinge met betrekking tot die mesosisteem het getoon dat interaksie tussen die leerder en die gesin moet plaasvind, met aanbevelings dat die ouers deel moet vorm van die onderrig van die graad R-leerder aangesien die gesinstruktuur die basis van latere leer vorm. Uit die literatuur is bevind dat die leerder as individu deel vorm van die mikrosisteem, met die fokus op skoolrypheid en skoolgereedheid, die ouderdom en die geslag van die leerder. Literatuurbevindinge het 'n noue verband tussen skoolrypheid, skoolgereedheid en die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die leerder aangedui. Aspekte soos die sosio-ekonomiese omgewing waarin die leerder grootword, asook armoede en siekte, is indirek verantwoordelik vir die agterstande wat leerders openbaar. Ouderdom en geslag is ook ondersoek maar geen noemenswaardige effek is aangeteken nie. Hoe laer die sosio-ekonomiese omstandighede waarin die leerders grootword, hoe minder dogters vorm egter deel van VKO.

Hoofstuk 3 (Artikel 1) is in 'n artikelformaat aangebied en het gefokus op die effek van 'n leerondersteuningintervensie op perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings. Hierdie artikel is aangebied vir die tydskrif *Australian Journal for Early Childhood* (AJEC). 'n Kwantitatiewe navorsingsmetode is gebruik met 'n driegroepvoortoets-natoetsontwerp, waar drie graad R-skole deur middel van 'n gerieflikheidsteekproef gekies is. Twee skole binne kwintiel 1 (Kontrole K1 – $n = 30$, en Eksperimenteel – $n = 25$) en een skool binne kwintiel 3 (Kontrole K2 – $n = 22$) het deel gevorm van die gerieflikheidsteekproef. Die eksperimentele skool (Skool E) is vir nege maande blootgestel aan 'n tweevlak-intervensieprogram wat gefokus het op die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by die leerders asook hulpverlening aan die onderwysers en opgradering van die leeromgewing. Graad R-leerders is voor en na die interventie deur middel van 'n formele, skriftelike, gestandaardiseerde skoolgereedheidstoets getoets (Le Roux, 1995; Le Roux, 2010). Die resultate is deur middel van 'n ANOVA, afhanklike t-toetse en ANCOVA geanaliseer om die verskille tussen en binne groepe te bepaal. Die resultate van die skoolgereedheidstoets het 'n beduidende verband tussen die leerders se

skoolgereedheid en hul perseptueel-motoriese ontwikkeling getoon. Verskeie faktore soos die omgewing, beskikbare leer- en onderrigsteunmateriaal en die onderwyser se beperkte kennis kan egter die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by graad R-leerders beïnvloed, wat 'n effek sal uitoefen op hul skoolgereedheid. As deel van die intervensie is daar gefokus om genoemde faktore te verbeter. Leerders binne die eksperimentele skool (kwintiel 1), wat blootgestel was aan die intervensie, het 'n toename van 27% in skoolgereedheid getoon, teenoor die twee skole wat geen intervensie ontvang het nie (kwintiel 1 – 18% en kwintiel 3 – 21%). Uit die resultate is daar aanbeveel dat leerders in lae sosio-ekonomiese omgewings vroegtydig aan 'n perseptueel-motoriese intervensieprogram blootgestel moet word om faktore wat skoolgereedheid negatief kan beïnvloed, te oorkom.

In Hoofstuk 4 (Artikel 2) is leemtes in graad R-onderwysers se kennis van perseptueel-motoriese vaardighede, wat die stand van skoolgereedheid by graad R leerders kan beïnvloed bepaal en die resultate is in die vorm van 'n artikel aangebied vir *Academic Development Centre – Research and Publication Book Series* (ARAPBS). Daar is gebruik gemaak van 'n gekombineerde-navorsingsmetode wat bestaan het uit die voltooiing van 'n selfopgestelde vraelys met oop en geslote vrae om respondente ($n = 25$) se kennis oor die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders te bepaal. Voltooide vraelyste is deur die navorser nagesien en deur middel van Atlas.ti™ en statistiese analyses ontleed. Interne itemkorrelasie van die vraelys is bepaal met 'n Cronbach Alpha-waarde van 0,74. Die resultate het getoon dat die respondente meestal ouer persone (64%) was met lae kwalifikasies (graad 10), en min ondervinding as graad R-onderwysers (40%). Die resultate het verder getoon dat daar wel leemtes in graad R-onderwysers se kennis oor perseptueel-motoriese vaardighede bestaan, veral ten opsigte van voorgrond-agtergrond, lateraliteit, hand-oogkoördinasie, dominansie, ouditiewe diskriminasie en geheue, ruimtelike oriëntasie, midlynkruising, visuele diskriminasie, vormkonstantheid, visuele geheue asook grootmotoriese ontwikkeling. Onvoldoende opleiding van die respondente (80%) kan moontlik bydra tot hierdie leemtes in kennis. Daar word aanbeveel dat indiensopleiding gebruik moet word om hierdie leemtes aan te spreek sodat die skoolgereedheid van die graad R-leerder kan verbeter.

Hoofstuk 5 (Artikel 3) is in artikelformaat aangebied met die doel om die verband tussen geselekteerde biografiese veranderlikes en die graad R-onderwysers se houding teenoor die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders te bepaal.

Hierdie artikel is aangebied vir die vaktydskrif van Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns. Dié navorsing was gebaseer op 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp waar vyf en twintig ($n = 25$) graad R-onderwysers wat volgens hul beskikbaarheid geselekteer is, die vraelys voltooi het. Daar is gebruik gemaak van die SPSS-program (2013-weergawe 22) in die verwerking van die data. Tweerigting-frekwensietabelle met Chi-kwadraattoetse en *Cramer's V* is uitgevoer om die sterkte van die verband tussen ras, taal van onderrig en die vrae wat verband hou met tyd wat aan vakke bestee is, te bepaal. Spearman se rangordekorrelasie is uitgevoer om te bepaal of daar 'n verband bestaan tussen die onderwyser se houding, hul ouderdom, hul ondervinding, die hoeveelheid seuns en dogters in die klas, asook die sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders in die klas, met die hoeveelheid tyd wat aan die onderrig van verskillende vakke in die klas bestee word. Hierdie studie se resultate het 'n beduidende verband getoon tussen die respondente se ouderdom en ondervinding met die hoeveelheid leerders in die klas, die sosio-ekonomiese omgewing en die tyd wat aan Taal, Wiskunde en Lewensvaardighede bestee word. Die gevolgtrekking wat uit die resultate gemaak word, is dat die onderwyser meer positief sal wees indien aspekte soos die hoeveelheid leerders per klas, die opgradering van die omgewing asook hulpverlening om leemtes in die onderwyser se kennis aan te vul, aangespreek word. Dit kan daartoe bydra dat die onderwyser Lewensvaardighede wat perseptueel-motoriese vaardighede insluit, effektief kan onderrig, sodat skoolgereedheid by graad R-leerders sal verbeter om skoolsukses in graad 1 te verseker.

Die impak van die gebruik van toepaslike leer- en onderrigsteunmateriaal op die ontwikkeling van graad R-leerders se skoolgereedheid, wat perseptueel-motoriese vaardighede insluit met die fokus op klein- en grootmotoriese vaardighede, is laastens ondersoek en die resultate hiervan word in Hoofstuk 6 (Artikel 4) weergegee. Die artikel is aangebied vir die *South African Journal of Childhood Education* (SAJCE). Tydens hierdie studie is die sosio-ekonomiese omstandighede, stimulerende leeromgewing, die waarde van spel en leer- en onderrigsteunmateriaal, op die perseptueel-motoriese ontwikkeling, met die fokus op klein- en grootmotoriese vaardighede van die graad R-leerder, ondersoek. 'n Gekombineerde-navorsingsmetode met 'n tweegroep-voortoets-natoets-ontwerp is uitgevoer om leerders met 'n gemiddelde aanvangs-ouderdom van 5,2 ($\pm 0,5$) jaar van twee graad R-skole binne dieselfde sosio-ekonomiese omstandighede (kwintiel 1), se skoolgereedheid te bepaal, met die fokus op klein- en grootmotoriese vaardighede. Die skole is geleë in die Potchefstroomdistrik en is deur middel van 'n gerieflikheidssteekproef geselekteer. 'n Perseptueel-motoriese intervensieprogram wat gefokus op het op die ontwikkeling van

perseptueel-motoriese vaardighede deur middel van onderwyser-ondersteuning, die skep van 'n effektiewe leeromgewing en opgradering van die buite-speelarea met klimrame, swaaie, glyplanke, en groot grasperke waar graad R-leerders vrylik kon huppel en hardloop, rondhokkie- (“*hopscotch*”) bane wat op die stoep geteken is waar graad R-leerders op een been kon spring, asook die beskikbaarheid van springtoue, hoepels en balle wat leerders kon gooi en vang en op die stoep kon bons, het deel gevorm van die intervensie wat vanaf Februarie tot November, vir nege maande by die intervensieskool ($n = 25$) uitgevoer is, terwyl die kontroleskool ($n = 30$) buiten hulle normale skoolroetine, geen verdere blootstelling aan enige intervensie ontvang het nie. Daar is gebruik gemaak van 'n kwantitatiewe navorsingsmetode waar die resultate ontleed is deur middel van 'n afhanklike en onafhanklike t-toets en 'n ANCOVA om verskille tussen en binne die skole te bepaal. Effekgroottes is bepaal om 'n prakties betekenisvolle verskil tussen gemiddeldes vas te stel. Tydens die kwalitatiewe navorsing is daar gefokus op 'n multi-metode-benadering waar foto-analise en beskrywende inligting gebruik is om die data te analiseer. Die voortoets resultate vir kleinspier-koördinasie het in beide skole nie skoolgereed getoets nie (kontroleskool 15%, eksperimentele skool 14%), terwyl grootspier-koördinasie wel as skoolgereed getoets het (kontroleskool 81%, eksperimentele skool 85%). Na afloop van die intervensie was die aangepaste gemiddelde waardes van die natoets vir klein- en grootspier-koördinasie onderskeidelik by die kontroleskool (40%, 70%) prakties betekenisvol laer as dié van die eksperimentele skool (58%, 88%). Na die intervensie was daar by die eksperimentele skool 17 uit 20 leerders skoolgereed, terwyl daar in die kontroleskool slegs 8 van 28 leerders skoolgereed was. Die gevolgtrekking wat uit die resultate gemaak is, is dat graad R-leerders se skoolgereedheid positief beïnvloed kan word indien die leerders aan voldoende leer- en onderrigsteunmateriaal (LOSM) wat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan stimuleer, blootgestel word. 'n Geskikte vroeë intervensieprogram met effektiewe LOSM wat fokus op die stimulering van perseptueel-motoriese vaardighede sal moontlik die agterstande van graad R-leerders wat in lae sosio-ekonomiese omgewings grootword, kan oorkom, wat kan bydra tot die leerders se skoolgereedheid.

7.2 GEVOLGTREKKINGS

Die gevolgtrekkings van hierdie studie word gegrond op die resultate wat uit hierdie navorsing na vore gekom het.

7.2.1 Gevolgtrekking 1

Hipotese 1 stel dat deelname aan 'n leerondersteuningintervensie wat gebaseer is op perseptueel-motoriese vaardighede sal bydra tot skoolgereedheid van graad R-leerders in gedepriveerde omgewings. Die resultate van hierdie studie het getoon dat 'n vroeë tweevlak-intervensie wat fokus op die perseptueel-motoriese vaardighede van graad R-leerders asook die ondersteuning van die onderwyser en die opgradering van die leeromgewing skoolgereedheid wel kan verhoog. Tydens die voortoets was 34% van die leerders by die eksperimentele skool skoolgereed, teenoor die kontroleskole (kwintiel 1 – 32% en kwintiel 3 – 58%). Na die intervensie wat by die eksperimentele skool plaasgevind het, is 'n verbetering van 33% gevind en was 66% van die leerders skoolgereed, teenoor die kontroleskole, kwintiel 1 – 56% en kwintiel 3 – 70%, waar geen addisionele intervensie buite hul normale skooldag plaasgevind het nie. Dit het uit hierdie resultate geblyk dat graad R-leerders in lae sosio-ekonomiese skole se skoolgereedheid wel positief beïnvloed kan word deur gepaste leerderondersteuning, en gevolglik word hierdie hipotese **aanvaar**.

7.2.2 Gevolgtrekking 2

Hipotese 2 stel dat daar 'n betekenisvolle verband bestaan tussen die graad R-onderwysers se kennis oor perseptueel-motoriese vaardighede en die graad R-leerders se vlak van skoolgereedheid. Die resultate van die studie het getoon dat graad R-onderwysers wel oor gebrekkige kennis beskik op verskillende terreine wat met perseptueel-motoriese ontwikkeling verband hou en wat onder meer voorgrond-agtergrond, lateraliteit, hand-oogkoördinasie, dominansie, ouditiewe diskriminasie en geheue, ruimtelike oriëntasie, midlynkruising, visuele diskriminasie, vormkonstantheid, visuele geheue asook grootmotoriese ontwikkeling insluit. Onvoldoende opleiding van die respondente is ook geïdentifiseer as moontlik bydraend tot die graad R-onderwysers se leemtes in kennis omtrent perseptueel-motoriese vaardighede. Hierdie hipotese word gevolglik **aanvaar**.

7.2.3 Gevolgtrekking 3

Hipotese 3 stel dat daar 'n verband bestaan tussen sekere biografiese veranderlikes en die graad R-onderwysers se houding en die tyd wat aan vakke bestee word, wat die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die graad R-leerders sal beïnvloed. Die resultate het getoon dat die meeste respondente betrokke by die navorsing ouer persone was, met

min graad R-ervaring en met ondergeskikte kwalifikasies. Die meeste respondente hou skool in gemiddelde tot lae gemiddelde sosio-ekonomiese omgewings, waar tyd nie effektief aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee word nie, aangesien baie tyd verlore gaan as gevolg van die instelling en implementering van voedingsprogramme. Onderwysers wat in beter omstandighede skoolhou en waar LOSM meer beskikbaar is, bestee meer tyd aan die onderrig van Lewensvaardighede. Daar blyk uit die resultate van die studie 'n verband te wees tussen die houding van die onderwyser en sekere biografiese veranderlikes soos ouderdom, ondervinding, hoeveelheid leerders per klas en die sosio-ekonomiese omstandighede wat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede by die graad R-leerder kan beïnvloed. Hierdie hipotese word gegrond op dié resultate, en word dus **aanvaar**.

7.2.4 Gevolgtrekking 4

Hipotese 4 stel dat die korrekte implementering van leer- en onderrigsteunmateriaal as deel van 'n tweevlak-intervensieprogram 'n betekenisvolle verbetering in klein- en grootmotoriese vaardighede by graad R-leerders sal bewerkstellig. Die resultate van die studie het getoon dat effektiewe LOSM as deel van 'n interventie wel 'n verbetering in klein- en grootmotoriese vaardighede veroorsaak het en dat dit bygedra het tot die skoolgereedheid van graad R-leerders. Die eksperimentele skool se leerders het 'n toename vanaf die voortoets tot die natoets in kleinspier-koördinasie (42%) asook in grootspier-koördinasie (3%) getoon, teenoor die kontroleskool, waar 'n geringe toename in kleinspier-koördinasie (25%) en 'n afname in grootspier-koördinasie (-9,6%) gevind is. Die hipotese word gevolglik **aanvaar** aangesien die implementering van leer- en onderrigsteunmateriaal as deel van 'n geskikte interventie wel 'n betekenisvolle verbetering in klein- en grootmotoriese vaardighede by graad R-leerders bewerkstellig het.

7.3 AANBEVELINGS

Die resultate van die bogenoemde studie het aan die lig gebring dat skole in lae sosio-ekonomiese omgewings wel leemtes ervaar in die onderrig van graad R-leerders en die gevolglike skool-gereedmaking van hierdie leerders. Die leemtes wat in hierdie studie ondersoek is, ressorteer op die vlak van die onderwyser en die omgewing en behoort daadwerklik aangespreek te word. Die volgende aanbevelings word in die verband gemaak:

- 7.3.1 Onderwysers moet meer toepaslike **opleiding by opleidingsinstansies soos Universiteite of opleidingskolleges** ontvang om effektiewe onderrig in graad R te verseker.
- 7.3.1.1 Die opleiding wat deur Universiteite of opleidingskolleges aangebied word moet die **beperinge aanspreek** wat onderwysers by skole in lae sosio-ekonomiese omgewings ervaar en duidelike riglyne vir onderwysers daarstel om die beperkinge te oorkom.
- 7.3.1.2 Die opleidingsinstansies en Universiteite moet die **noodsaaklikheid van perseptueel-motoriese ontwikkeling as deel van Lewensvaardighede beklemtoon** asook voldoende opleiding in die verband bied sodat dit effektief binne die daaglikse graad R-program geïmplementeer kan word.
- 7.3.1.3 Die opleidingsinstansies kan ook **kort kursusse** vir graad R-onderwysers saamstel en aanbied om die onderwysers verder te bemagtig met kennis oor die noodsaaklikheid van perseptueel-motoriese vaardighede om sodoende skoolsukses by graad R-leerders te verbeter.
- 7.3.2 Die **Departement van Basiese Onderwys** behoort meer klem te plaas op die **belang van Lewensvaardighede** in die onderrig van graad R-leerders.
- 7.3.2.1 **Indiensopleiding** moet deur die Departement van Basiese Onderwys verskaf word **aan onopgeleide of onvoldoende opgeleide onderwysers** van leerders in lae sosio-ekonomiese gebiede. Sodoende kan sodanige onderwysers **bemagtig word met kennis** van Lewensvaardighede wat die noodsaaklikheid van perseptueel-motoriese vaardighede sal benadruk en wat die fokus sodoende eweredig sal versprei tussen die onderrig van Taal, Wiskunde en Lewensvaardighede.
- 7.3.2.2 Die aanbieding van **gereelde werkwinkels** deur die Departement van Basiese Onderwys word ook aanbeveel waar onderwysers

opleiding kan ontvang oor die **implementering en gebruik van LOSM** om perseptueel-motoriese ontwikkeling te verseker.

- 7.3.2.3 Die **beplanning van die dagprogram** behoort deel uit te maak van sodanige werkswinkels om te verseker dat **Lewensvaardighede die toegestane tyd sal ontvang** en dat die tyd sinvol benut word.
- 7.3.2.4 Onderwysers kan indiensopleiding ontvang wat deur onderwyskundiges en ervare onderwysers aangebied word, in die vorm van **praktiese werksessies** waar onderwysers praktiese idees en wenke kan ontvang en uitruil wat hul houding teenoor asook hul kennis omtrent die onderrig van Lewensvaardighede sal verbeter.
- 7.3.2.5 Daar word aanbeveel dat onderwysers **toegespreek word deur kundiges** op die gebied van Lewensvaardighede om die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede wat deel moet vorm van die skoolprogram, te beklemtoon en sodoende skoolsukses in graad 1 te verseker.
- 7.3.2.6 Die Departement van Basiese onderwys kan vakspecialiste bemaagtig om **skoolgebaseerde intervensieprogramme** wat gebaseer is op 'n tweevlak-intervensie wat fokus op die hulpverlening aan onderwysers en opgradering van die leeromgewing by skole in lae sosio-ekonomiese omgewings in te stel, sodat perseptueel-motoriese vaardighede gestimuleer kan word en dit 'n bydrae kan lewer tot graad R-leerders se skoolgereedheid.
- 7.3.2.7 Die Departement van Basiese Onderwys behoort ook te verseker dat **leerders uit lae sosio-ekonomiese omgewings onderrig word deur onderwysers wat oor die nodige kennis en ervaring beskik** om die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede te stimuleer, aangesien die skoolgereedheid van graad R-leerders in hoë mate afhanklik is van hul perseptueel-motoriese ontwikkeling.

- 7.3.3 Onderwysers wat binne kwintiel 4- en 5-skole skoolhou, kan **hulp verleen aan kwintiel 1- en 2-skole** wat in laer sosio-ekonomiese omgewings geleë is. Hulp kan verleen word deur ondermeer LOSM tussen skole te deel, beplanning en uitvoer van aktiwiteite wat perseptueel-motoriese vaardighede kan saam ontwikkel word.
- 7.3.4 Hierdie studie het verder aan die lig gebring dat **vroeë intervensie** wat fokus op die skep van 'n effektiewe leeromgewing asook die uitbreiding van die kennis en ontwikkeling van 'n positiewe houding by graad R-onderwysers ten opsigte van perseptueel-motoriese vaardighede, 'n wesenlike verskil gemaak het in die skoolgereedmaakproses van graad R-leerders. Sodanige ingrypingstrategieë word gevolglik sterk aanbeveel. Die intervensie wat vir hierdie studie ontwikkel is, kan hiervoor aangewend word, maar bepaalde aanpassings ter verbetering van die resultate van sodanige intervensie word aanbeveel.
- 7.3.4.1 Instruksies kan in die **leerders se taal** gegee word om te verseker dat almal die korrekte opdrag sal ontvang.
- 7.3.4.2 Voorts moet die **hoeveelheid leerders tot 25 per klas beperk word** om hanteerbaarheid en effektiwiteit binne en buite die klas te verseker.
- 7.3.4.3 **Apparaat behoort reeds aan die leerders bekend te wees** sodat daar meer op die intervensie en minder op implementering van nuwe media en apparaat gefokus kan word.
- 7.3.4.4 **Effektiewe LOSM** soos stootwiele kan aangekoop word en balanseerbane kan opgestel word.
- 7.3.4.5 **Soortgelyke intervensie** as wat in hierdie studie uitgevoer is, kan moontlik ook reeds **voor graad R plaasvind**, wat aan leerders 'n langer tydperk van blootstelling sal gee aan perseptueel-motoriese gereedmaking en sodoende skoolgereedheid verder sal verbeter.

7.3.5 Daar word verder aanbeveel dat daar **nouer samewerking tussen die ouerhuis en die skoolomgewing** moet wees om die suksesvolle oorgang van graad R na graad 1 te vergemaklik.

7.3.5.1 Die **skool moet** meer gereed wees om kinders **uit verskillende aspekte van die gemeenskap te akkommodeer**. Faktore soos taalagterstand, armoede, herdefiniëring van pedagogie, wat konsepte soos omgee, versorging en vroeë kinderonderrig insluit, behoort aangespreek te word.

7.3.5.2 **Ouers moet meer betrokke raak by die skool en hul kinders** in die skool, deur byvoorbeeld bywoning van oueraande, sodat groter bewusmaking geskep kan word van die belang van tuis-stimulasie. Ouers wat bewus gemaak word van die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede kan hul kinders aanmoedig om te knip, plak, teken asook tou te spring, buite rond te hardloop en te speel om sodoende perseptueel-motoriese vaardighede effektief te ontwikkel

7.3.5.3 **Ouers moet ook die geleentheid kry om van hul kinders “te leer”** aangesien die kinders opgroei in 'n tegnologiese wêreld en vertrouwd is met die gebruik van selfone en rekenaars.

7.3.5.4 **Ouers kan die geleentheid kry om as vrywilligers** in 'n klas op te tree. Die ouers kan sodoende die geleentheid kry om saam met hul kinders te leer en ook om die onderwyser-kind-ratio in die klaskamer te verbeter.

7.4 TEKORTKOMINGE EN LEEMTES IN DIE NAVORSING

Alhoewel die studie deeglik beplan en uitgevoer is, het daar wel sekere tekortkominge en leemtes na vore gekom wat moontlik deur toekomstige navorsers aangespreek kan word om die resultate wat tydens hierdie navorsing verkry is, te verhoog. Die volgende tekortkominge en leemtes vir verdere studies kan uitgelig word:

- 7.4.1 Hierdie navorsing is uitgevoer met 'n klein groepie leerders en onderwysers, wat die veralgemeenbaarheid van die resultate beperk. Die respondente was ook almal binne een distrik woonagtig, wat moontlik die resultate van die studie kon beïnvloed het. Daar word gevolglik aanbeveel dat die navorsing by 'n groter groep respondente in 'n groter distrik, in ander dele van die land herhaal moet word om sodoende die resultate van hierdie studie te bevestig en uit te brei.
- 7.4.2 'n Verdere beperking was dat die navorser nie die taal van sommige van die leerders se onderrig en leer (*LOLT*), wat Setswana was, magtig was nie. Indien die navorser tydens die intervensie met die leerders in hul taal van onderrig en leer kon kommunikeer, sou die intervensie moontlik ander resultate opgelewer het. Die gebruik van tolke word gevolglik aanbeveel in soortgelyke studies sodat tolke instruksies in die leerders se taal van onderrig en leer kan herhaal.
- 7.4.3 Die toetsomstandighede was nie altyd optimaal nie en kon die resultate beïnvloed het. Die afneem van die skoolgereedheidstoets het in een oggend plaasgevind en dit was vermoeiend vir die leerders. Die toets kan moontlik oor 'n paar dae afgeneem word, wat moontlik ander resultate sal oplewer. Die navorser het alles in haar vermoë gedoen om die leerders se vertroue te wen en te verseker dat leerders op hul gemak was, maar die navorser was nie aan die leerders bekend nie, wat ook moontlik die resultate kon beïnvloed het. Indien die navorsing herhaal sou word, is die aanbeveling dat die navorser 'n paar dae voor die toets afgeneem word, die skool sal besoek om op 'n informele vlak 'n vertrouens-verhouding met die leerders te bou.
- 7.4.4 Die vraelys se inhoud kon vir die respondente moontlik te moeilik gewees het om te verstaan en te voltooi. Kennis oor leemtes wat gevind is, kon ook meer volledig gewees het, indien dié aspek van die navorsing dalk anders hanteer was. Daar word aanbeveel dat kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes gekombineer moet word in opvolgstudies en dat onderhoude en/of groepbesprekings gesamentlik en/of opeenvolgend met die vraelys met respondente gevoer moet word, wat onsekerhede kan uitskakel maar ook meer inligting rondom 'n spesifieke onderwerp of leemte beskikbaar kan stel, deur middel van gesprekvoering oor die onderwerp.

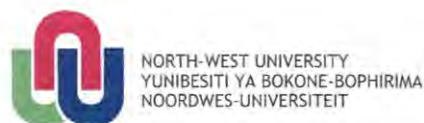
- 7.4.5 Tydens die intervensie kon die skool slegs met 'n beperkte hoeveelheid en verskeidenheid van LOSM toegerus word wat moontlik die intervensie se resultate kon beïnvloed het. Daar word gevolglik aanbeveel dat 'n soortgelyke intervensie na 'n paar jaar by die betrokke skool herhaal word wanneer die skool genoegsame LOSM tot hul beskikking het, die onderwysers beter opgelei is en die aanbevelings wat uit hierdie studie voortvloei het geïmplementeer is sodat die resultate van hierdie studie dan vergelyk kan word.
- 7.4.6 Eksterne faktore soos leerders se aandagspan en leerders ($n = 10$) wat in die winter tydens die aanbieding van die intervensie afwesig was, kon moontlik die intervensie beïnvloed het. Daar word gevolglik aanbeveel dat navorsers noukeurig aantekeninge hou oor afwesighede sodat daar gekorrigeer kan word vir hierdie invloede tydens die statistiese ontleding van die resultate



Addendums is op die kompakte skyf (CD) in die proefskrif geplaas.



ADDENDUM A: INGELIGTE TOESTEMMING



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Ethics Committee

Tel +27 18 299 4850
Fax +27 18 293 5329
Email Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Ethics Committee (NWU-EC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-EC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title : Die bydrae van leer- en onderrigsteunmateriaal, onderwysers en die ongewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van Graad R-leerders															
Project Leader: Prof AE Pienaar															
Ethics number: <table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>5</td><td>6</td><td>-</td><td>1</td><td>2</td><td>-</td><td>A</td><td>1</td></tr></table>	N	W	U	-	0	0	0	5	6	-	1	2	-	A	1
N	W	U	-	0	0	0	5	6	-	1	2	-	A	1	
Approval date: 2012-08-30	Expiry date: 2017-08-29														

Special conditions of the approval (if any): None

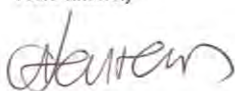
General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-EC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-EC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-EC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-EC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project.
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-EC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely



Prof Amanda Lourens
(chair NWU Ethics Committee)

16 Februarie 2012

Geagte Me Yssel

Ek is tans besig met navorsing vir my PhD studies rakende die stand en ontwikkeling van Perseptuele vaardighede by graad R-leerders. Die doel van die navorsing is om vas te stel of perseptuele ontwikkeling die regmatige plek in die daaglikse onderrigprogram ontvang asook die toetsing van faktore wat tot die suksesvolle ontwikkeling van perseptuele vaardighede sal bydra.

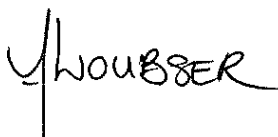
Die studie se opnames en intervensie sal gedurende Februarie 2012 in aanvang neem en teen November 2012 afgehandel wees.

Die populasie wat vir hierdie ondersoek geïdentifiseer is, is drie graad R klasse se leerders in die Potchefstroom-distrik asook vyf-en-twintig graad R-onderwysers van uit verskillende skole in die omgewing. Hiermee vra ek toestemming dat hierdie persone deel mag vorm van hierdie navorsing.

Konfidensialiteit sal volgens etiese riglyne van die Noordwes-Universiteit uitgevoer word en alle prosedures ten opsigte van inligting sal verseker word. Alle inligting sal vertroulik hanteer word en geen instansie of persoon sal tydens die navorsing geïdentifiseer word nie. Na afloop van die studie sal die resultate van die studie vir die Departement van Onderwys beskikbaar gestel word.

Ek vertrou dat u my versoek gunstig sal oorweeg, en my so gou moontlik in kennis sal stel van u besluit.

Met dank



Me. A. Loubser

Kontakbesonderhede

Mev. Annemarie Loubser

Skool vir Afstandsonderrig, Noordwes-Universiteit

Tel: (018) 2994586, Sel: 084 5858 901

E-pos: annemarie.loubser@nwu.ac.za



education and training

Lefapha la Thuto le Katiso
Departement van Onderwys en Opleiding
Department of Education and Training
NORTH WEST PROVINCE

Private Bag X 919
Potchefstroom
2520
Tel: 018-294 0700/701
Fax: 018-294 6084
Fax: 018-2945094
Fax: 0865143195
E-mail: Sysssel@nwpg.gov.za
Dpretorius@nwpg.gov.za

DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

TLOKWE AREA OFFICE

OFFICE OF THE AREA MANAGER

TO: MS A. LOUBSER
POTCHEFSTROOM

FROM: MS S.S. YSSEL
AREA MANAGER
TLOKWE

DATE: 16 FEBRUARY 2012

SUBJECT: PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH
"STAND EN ONTWIKKELING VAN PERSEPTUELE VAARDIGHEDE BY GRAAD
R-LEERDERS"

The above matter refers.

Permission is herewith granted to you to visit the Schools in Potchefstroom under the following provisions:

- the activities you undertake at school should not tamper with the normal process of learning and teaching. Voter education may only commence after formal teaching hours.
- you inform the principal of your identified school of your impending visit and activity;
- you provide my office with a report in respect of your visit;
- you will obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption.

Wishing you well, in your endeavour.

MS S.S. YSSEL
AREA MANAGER
TLOKWE

A01229qp

*"A vibrant, top achieving region offering accessible quality education"
"Business unusual. All Hands on Deck, to speed up Change"*

ADDENDUM B:
INLIGTINGSBRIEF EN VRAELYS



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

30 January 2102

INFORMED CONSENT DOCUMENT

Dear parent/caretaker

I am currently doing research for my Doctoral study to determine the school readiness of grade R-learners. The purpose of this research is to determine if grade R-learners need a daily educational programme to develop their perceptual skills.

*I hereby ask you for your permission to allow the child(dren) under your care to be involved in the activities that form part of my doctoral study. **Photos and Videos will be taken to be used as part of this research.** If you agree to this please complete and sign the form attached to this letter and let the child(ren) submit this letter to the school.*

Confidentiality of the information is guaranteed. All information will be handled in a confidential manner.

Your co-operation will be appreciated.

With kind regards

A handwritten signature in black ink that reads 'Loubser'.

Loubser (084 5858 901)

30 Ferikgong 2012

KITSISO YA BOTLHOKWA

Go batsadi/Motlhokomedi

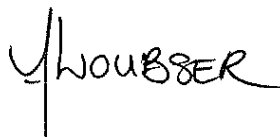
Ke dira dipatlisiso (research) tsa dithuto tsa me tsa bongaka (PhD) go netefatatsa nako e e siameng gore ngwana a ka simolola ka grade R.Morero wa dipatlisiso tse ke go bona gore a go tlhokega porogama ya tsatsi le letsatsi go kaonafatsa kgonego ya pono (perceptual skill).

Ka kopo tswee-tswee letlelela ngwana go nna karolo ya ditiro tseno, ke karolo ya dithuto tsa me tsa garata ya bongaka. Ditshwantsho le di- video di tla tsewa go dirisiwa jaaka bonstlheabongwe jwa dipatlisiso. .Ga o dumela tlatsa foromo o saene,o neele ngwana go e busetsa sekolong.

Ke go tshepisa gore ditlamorago e tla nna sephiri ntle lefa nna ke le itsise fa go na le dikitsiso

Ke lebogela tirisanommogo ya lona.

Madume go botlhe



A. Loubser

(084 5858 901)

INFORMED CONSENT DOCUMENT

KITSISO YA BOTLHOKWA TLATSA FOROMO ENO

Surname of child:

Sefane sa ngwana:

Name of child:

Sefane sa ngwana

Address:

Aterese

Date of birth:*Age:*

Matsalo:.....Mengwaga:

I, the undersigned, the parent/legal guardian of the child named above, have read the description and explanation of the project. I hereby consent that the child named above may participate in the project, to determine the school readiness of the child and that photos and videos taken of the child may be used as part of this research. I understand that my child will not be harmed in any way.

Nna, mosaeni.....motsadi wa leina la ngwana le le fa godimo ke badile ka ga project eno ebile ke dumela gore ngwana wa me enne karolo ya teng. Ke atlanegisa fano gore ngwana yo o kailweng fa godimo a ka tsaya karolo mo porojekeng e, go netefatsa gore a o siametse go tseba sekolo le gore ditshwantsho le di-video tse di tserweng di ka dirisiwa jaaka bontlhabongwe jwa dispatlisiso. Ebile ke tlhaloganyana gore ngwana wa me o sereletsegile.

Relationship to child named above:

Botsalano jwa go le ngwana:

.....

Signature / Saena

.....

Date / Letlha:



Junie 2012

NAVORSINGSVRAELYS

Geagte Graad R-onderwyser

Ek is tans besig met navorsing vir my doktorsale proefskrif rakende die perseptueel-motoriese vaardighede van Graad R-leerders. Die doel van die navorsing is om vas te stel of perseptueel-motoriese vaardighede die regmatige plek in die daaglikse onderrigprogram ontvang, en om moontlike probleemareas te identifiseer waaruit strategieë ter verbetering ontwikkel kan word. U as Grondslagfase-onderwyser is dus 'n belangrike rolspeler waarsonder hierdie navorsingsdoelwitte nie suksesvol bereik kan word nie.

Die aansoek om goedkeuring van die Noordwes Universiteit se etiese komitee te verkry vir die navorsing is tans in proses, en die Onderwysdepartement het reeds goedkeuring verleen. Alle inligting sal vertroulik hanteer word en geen instansie of persoon sal geïdentifiseer word nie.

U samewerking, tyd en moeite met die voltooiing van die vraelys sal opreg waardeer word. U word vriendelik versoek om die vraelys binne twee weke vanaf ontvangs te voltooi, waarna ek dit persoonlik sal kom afhaal.

Kontakbesonderhede

A. Loubser (PhD student)

Tel: (018) 2994586, Sel: 084 5858 901

E-pos: annemarie.loubser@nwu.ac.za

Prof. A.E. Pienaar (Promotor)

018 2991796

Dr. A. Klopper (Medepromotor)

018 2994328

Baie dankie

Me. Annemarie Loubser



June 2012

RESEARCH QUESTIONNAIRE

Dear Grade R teacher

I am currently doing research as part of my doctoral thesis about the Perceptual-motor skills of grade R-learners. The purpose of this research is to determine whether Perceptual-motor skills are occupying their rightful place in the daily educational programme, and to determine possible shortcomings in order to design remedial strategies. The contribution that you as a Foundation Phase teacher will make is crucial as these research objectives cannot be successfully achieved without your input.

The application for ethical clearance from the North-West Universities ethic committee is currently in process for approval, while the North-West Education Department has already granted permission for the study. All information will be dealt with in extreme confidentiality and no organisation or person will be identified.

Your co-operation, time and effort in the completion of the questionnaire will be much appreciated. You are requested to complete the questionnaire within two weeks, after which I will come to collect it personally.

Contact details:

A. Loubser (PhD student)

Tel: (018) 2994586, Cell: 084 5858 901

E-mail: annemarie.loubser@nwu.ac.za

Prof. A.E. Pienaar (Promoter)

018 2991796

Dr. A. Klopper (Co-promoter)

018 2994328

Yours sincerely

A handwritten signature in black ink that reads 'A. LOUBSER'.

Ms Annemarie Loubser

**BIOGRAFIESE GEGEWENS VAN GRAAD R-ONDERWYSER
BIOGRAPHICAL INFORMATION OF GRADE R-TEACHER**

Verskaf asseblief die volgende inligting deur slegs een toepaslike antwoord met 'n kruis (X) te merk by.
Please provide the following information by indicating one applicable answer with a cross (X), e.g.

1. Ouderdom / Age

1	Jonger as 30 jaar / Younger than 30 years	1
2	30 – 40 jaar / years	2
3	41 – 50 jaar / years	3
4	51 – 60 jaar / years	4
5	Ouer as 60 jaar /over 60 years	5

**2. Ondervinding as graad- R-onderwyser /
Experience as grade R teacher**

1	Minder as 3 jaar / Less than 3 year	1
2	3 – 5 jaar / years	2
3	6 – 8 jaar / years	3
4	8- 10 jaar / years	4
5	Langer as 10 jaar / More than 10 years	5

**3. Hoogste professionele kwalifikasie en datum verwerf /
Highest professional qualification and date obtained**

(Datum / Date)

1	Basiese kwalifikasie (bv. Graad 10/VKO) /Basic qualification (e.g. Grade 10/ECD)	1
2	Onderwysdiploma (3 jaar) (NPOD) / Teacher's diploma (3 year) (NPDE)	2
3	Onderwysdiploma (4 jaar) (GOS) / Teacher's diploma (4 years) (ACE)	3
4	Hoër onderwysdiploma (NGOS) / Higher teacher's diploma (PGCE/HED)	4
5	BEd Honneurs / BEd Honours	5
6	MEd / MEd	6
7	PhD / PhD	7
8	Ander (Spesifiseer) / Other (Specify)	8

**4. Waar het u die kwalifikasie behaal en in watter jaar /
Where did you obtain your qualification and in which year**

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

**5. Opleiding van u as onderwyser om alle fasette in graad R aan te bied/
Training that you have received as educator in order to present all facets of grade R**

		Ja/yes	Nee/no
1	Ek is nie ten volle opgelei om graad R aan te bied nie / I am not fully qualified to teach grade R	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ek het slegs 'n paar kursusse i.v.m. graad R onderrig bygewoon / I have only attended a few grade R courses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ek het formele opleiding ontvang om graad R te onderrig / I have received formal training to teach grade R.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ek het opleiding ontvang om die Nasionale Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) in graad R te gebruik / I received training to use the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) in grade R.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. My klas word oorwegend bygewoon deur /
My class is primarily attended by**

1	Swart leerders / Black learners	1
2	Blanke leerders / White learners	2
3	Kleurling leerders / Coloured learners	3
4	Indiër leerders / Indian learners	4

**7. Taal van onderrig
Language of teaching**

1	Setswana	1
2	Afrikaans	2
3	English	3
4	Ander	4

**8. Hoeveel graad-R leerders is tans in u klas
How many grade R learners is currently in your class**

Seuns/ Boys	<input type="text"/>	Dogters/ Girls	<input type="text"/>
----------------	----------------------	-------------------	----------------------

**9. As u sou moet sê wat is die sosio-ekonomiese
omstandighede van die leerders in u klas oor die algemeen / if you would say what are
the socio-economic circumstances of the learners in your class in general**

Laag/Low	1	Laag-middel/Low-middle	2	Middel/Middle	3	Hoog/High	4
----------	---	------------------------	---	---------------	---	-----------	---

AFDELING B / SECTION B

Beantwoord asseblief die volgende stellings deur u keuse met 'n kruis (X) te merk.

Maak gebruik van die onderstaande skaal om u keuse uit te oefen /

Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).



Use the following scale to indicate your choice.









VRAELYS / QUESTIONNAIRE				
B1	VRAAG / QUESTION	Minder as 1 uur per week / Less than 1 hour per week	1 – 2 uur per week / 1- 2 hours per week	Meer as 2 ure per week / More than 2 hours per week
1	Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die ontwikkeling van Lewensvaardighede bestee? / <i>How much of your daily time is spent on developing Life Skills?</i>			
2	Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die onderrig van Wiskunde bestee? / <i>How much of your daily time is spent on teaching mathematics?</i>			
3	Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die onderrig van Taal bestee? / <i>How much of your daily time is spent on teaching Language?</i>			
4	Hoeveel van u tyd bestee u per kwartaal aan die ontwikkeling Lewensvaardighede? / <i>How much of your time per term is spent on developing Life Skills?</i>			


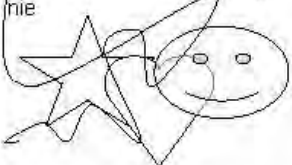

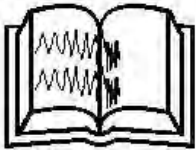

1 = Glad nie belangrik nie	/	<i>Definitely not important</i>
2 = 'n Geringe mate van belangrikheid	/	<i>A slight degree of importance</i>
3 = Belangrik	/	<i>Important</i>
4 = Uiters belangrik	/	<i>Extremely important</i>






B2	STELLING / STATEMENT	1	2	3	4
1	Basiese motoriese vaardighede soos hardloop, spring, balans, ritme en koördinasie vorm 'n belangrike onderbou vir die ontwikkeling van die graad 1-leerder se skoolsukses / <i>Basic motor skills such as running, jumping, balance, rhythm and coordination are necessary building blocks for the development of school success of the Grade 1 learners.</i>				
2	Indien leerders in graad 1 – 3 kan lees, skryf en wiskunde doen, sal hulle die meeste uitkomst in die Grondslagfase kan bemeester / <i>If learners in grade 1 – 3 can do maths, write and read they will master most of the outcomes of the Foundation Phase.</i>				
3	Die graad R onderwyser speel 'n belangrike rol in die aanbieding en ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede / <i>The grade R teacher plays an important role in the presentation and development of perceptual-motor skills.</i>				
4	Sonder die bemeestering van perseptueel-motoriese vaardighede soos auditiewe, visuele persepsie en goeie proprioseptiewe vaardighede sal die graad R-leerder steeds sukses in formele leer binne graad 1 behaal / <i>Without the mastering of perceptual-motor skills such as auditive, visual perceptual skills and proper proprioceptive abilities the grade R-learner will experience success in formal learning in grade 1.</i>				

5	Perseptueel-motoriese vaardighede hoef nie onderrig en ontwikkel te word om die leerder voor te berei vir meer formele leesvaardighede nie / <i>It is not necessary to teach and develop perceptual motor skills to prepare learners for formal reading skills.</i>				
6	Die bemeestering van perseptueel-motoriese vaardighede is belangrik vir geheel/totaliteitsontwikkeling van die graad R leerder / <i>The mastering of perceptual-motor skills development is important for the overall development of the grade R learner.</i>				
7	Perseptueel-motoriese vaardighede kan slegs in die vak Lewensvaardighede onderrig word / <i>Perceptual-motor skills can only be taught in the subject Life Skills.</i>				
8	In die Grondslagfase is die assessering van Lewensvaardighede net so belangrik as die assessering van Wiskunde en Taal / <i>In the Foundation phase assessment of Life Skills is just as important as the assessment of Mathematics and Language.</i>				
9	Faktore soos baie leerders in my klas maak dit vir my moeilik op perseptueel-motoriese aktiwiteite aan te bied / <i>Factors like many learners in my class make it difficult to present perceptual-motor skills. Hierdie vraag sal moeilik beantwoord kan word met die skaal herskryf</i>				

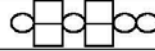
B3	SENARIO'S / SCENARIOS	Beskryf kortliks wat die probleem in elk van die volgende scenario's is / <i>Describe briefly what the problem in each of the following scenarios is.</i>	
1	Die leerder verloor haar ewewig wanneer sy oor 'n hindernis moet beweeg.  <i>The learner loses her balance when she has to move over a barrier.</i>	
2	Die leerder sukkel om 'n bal vang.  <i>The learner struggles to catch a ball</i>	

3	<p>Watter aspek van 'n kind se perseptuele ontwikkeling kan hieruit beoordeel word, en is die tekening gepas volgens die graad R-leerder se ouderdom? (motiveer)</p>  <p>What aspect of a child's perceptual development can be judged from this, and is the drawing appropriate according to the age of the grade R-learner? (motivate)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
4	<p>Die leerder skryf vandag met sy regterhand en more met sy linkerhand.</p>  <p>The learner writes with one hand today and with the other tomorrow.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
5	<p>Die kind kan nie onderskei tussen die toet van 'n kar en die ambulans se sirene nie.</p>  <p>The child cannot distinguish between the hoot of a car and the siren of the ambulance.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
6	<p>Beantwoord asseblief die volgende stellings deur u keuse met 'n kruis (X) te merk / Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).</p>				
<p>Watter potloodgreep is die beste om vir die graad R-leerders te leer om te gebruik?</p>					
<p>A</p>  <p>A</p>	<p>B</p>  <p>B</p>	<p>C</p>  <p>C</p>	<p>D</p>  <p>D</p>	<p>E</p>  <p>E</p>	A
<p>Which pencil grip is the most suitable to teach for grade R-learners to use?</p>					
				E	

7	<p>Die leerder kan nie 'n storie wat hy gehoor het oorvertel nie</p>  <p><i>The learner cannot repeat a story that he has heard.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
8	<p>Die leerder kan nie die hart vorm tussen die ander voorwerpe raaksien nie</p>  <p><i>The learner cannot distinguish the heart shape among the other shapes.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
9	<p>Die leerder kan nie die volgende instruksie uitvoer nie: Teken 'n hoed op die mannetjie se kop:</p>  <p><i>The learner cannot perform the following instruction: Draw a hat on the head of the man.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
10	<p>Die leerder werk net op die een helfte van die bladsy en kan nie oorbeweeg na die ander kant nie.</p>  <p><i>The learner works only on one half of the page and cannot cross over to the other side.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
11	<p>Die leerder is nie in staat om opdrag suksesvol uit te voer nie: Merk die voorwerpe wat dieselfde lyk</p>  <p><i>The learner is not able to complete the following instruction successfully: Mark the objects that are the same.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

12	<p>Die leerder is nie in staat om die volgende opdrag uitvoer nie: Merk alles wat rond is.</p>  <p><i>The learner is not able to execute the following instruction: Mark everything that is round.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
13	<p>Die seun moet die bal met sy linkervoet skop.</p>  <p><i>The boy must kick the ball with his left foot.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
14	<p>Die kind kan nie dit wat hy op die bord sien in sy boek teken nie.</p>  <p><i>The child cannot draw what he sees on the board in his book.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
15	<p>Die leerder kan nie die opdrag suksesvol uitvoer nie: Marsjeer soos 'n soldaatjie.</p>  <p><i>The child is not able to complete the following instruction successfully: March like a soldier.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
16	<p>Die leerder kan nie die opdrag suksesvol uitvoer nie: Kruip deur die hoepels.</p>  <p><i>The child is not able to complete the following instruction successfully: Crawl through the hoops.</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

B4 STELLING / STATEMENT		Ja / Yes	Nee / No
	'n Graad R-leerder behoort: / A grade R learner should:	Ja	Nee
1.	die verskil tussen kort en lank, klein en groot te ken / <i>know the difference between short and tall, big and small.</i>		
2.	'n vaste ritme of tempo wat geklap word kan nadoen / <i>be able to clap a fixed rhythm or pace.</i>		
3.	10 keer te kan huppel / <i>be able to skip 10 times.</i>		
4.	10 keer met 'n springtou met twee voete gelyk te kan spring/ <i>be able to jump 10 times with both feet with a skipping rope.</i>		
5.	knoppe te kan vasmaak / <i>be able to fasten buttons.</i>		
6.	die basiese kleure soos geel, blou, groen, rooi kan identifiseer / <i>be able to identify the basic colors like yellow, blue, green, red.</i>		
7.	'n vierkant, driehoek en sirkel kan teken / <i>be able to draw a square, triangle and circle.</i>		
8.	op een voet vir 5 sekondes te kan balanseer / <i>be able to balance on one foot for 5 seconds.</i>		
9.	te weet waar is die regter- en linkerkant van sy lyfie/ <i>know where the right and left sides of his/her body are.</i>		
10.	'n boontjiesakkies en 'n bal te kan gooi en vang / <i>be able to catch and throw a bean bag or a ball</i>		
11.	op 'n klimraam se leer kan op en af klim / <i>be able to climb up and down on the ladder of the jungle gym.</i>		
12.	rondehokkie "hopscotch" te kan spring / <i>be able to jump hopscotch.</i>		



AFDELING C

ONTWIKKELING VAN PERSEPTUEEL-MOTORIESE VAARDIGHEDE IN DIE GRONDSLAGFASE THE DEVELOPMENT OF PERCEPTUAL-MOTOR SKILLS IN THE FOUNDATION PHASE

1. Watter faktore, indien wel, belemmer perseptuele ontwikkeling in graad R (Noem 2-3).
Which factors, if any, hinder the teaching of perceptual-motor skills in grade R? (Name 2-3).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Maak 2 - 3 aanbevelings om die onderrig van perseptueel-motoriese vaardighede in die Grondslagfase te bevorder.
Make 2 – 3 recommendations to promote the teaching of perceptual-motor skills in the Foundation Phase.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Maak 'n lys van 5 – 10 items vir leer- en onderrigsteunmateriaal wat benodig word in graad R om visuele-persepsie vaardighede effektief te onderrig.
Make a list of 5 -10 items required for effective learning and teaching of perceptual skills in grade R.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Hoe gereeld (dae in 'n week, tyd per dag) moet die graad R-leerder na u mening blootgestel te word aan aktiwiteite wat perseptueel-motoriese vaardighede bevorder? Motiveer u antwoord.
According to your opinion, how often (days in a week, times per day) must the grade R-learners be exposed to activities that advance perceptual-motor skills? Motivate you answer.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Sou 'n gebrek aan perseptueel-vaardighede kon bydrae tot 'n leerder se onvermoë om later te kan lees en skryf? Motiveer u antwoord?

Would a lack of perceptual-motor skills contribute to the learner's inability later to read and write? Motivate your answer.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Dink u dat graad R-leerders aktief genoeg is by die skool sodat hul perseptueel-motoriese vaardighede voldoende kan ontwikkel? (Motiveer).

Do you think that grade R-learners is active enough at school so that their perceptual-motor skills will develop sufficiently? (Motivee)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Watter faktore sal die effektiewe gebruik van die buitenspel area vir perseptueel-motoriese ontwikkeling belemmer? (Motiveer).

What factors will hamper the effective use of the outdoor play area to develop perceptual motor skills? (Motivee).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Noem vyf aparate wat buitemuurs benodig word om die grootmotoriese aktiwiteite van graad R-leerders te ontwikkel.

List five outdoor apparatus that are required to develop gross motor activities of the grade R learner.

.....

.....

.....

.....

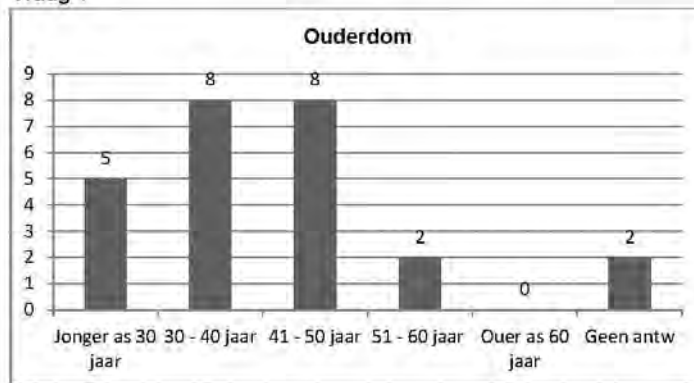
.....

ADDENDUM C:
DATA – TABELLE EN GRAFIEKE

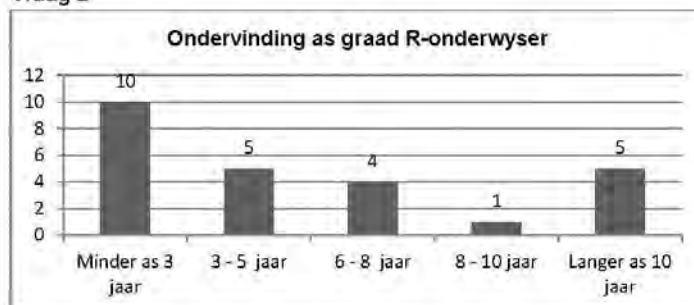
**SAAMGESTEL UIT DIE RESPONDENTE SE ANTWOORDE SOOS
VERHAAL VANUIT DIE VOLTOOIDE VRAELYSTE**

Afdeling A - Verskaf die inligting deur slegs een toepaslike antwoord met 'n kruis (X) te merk

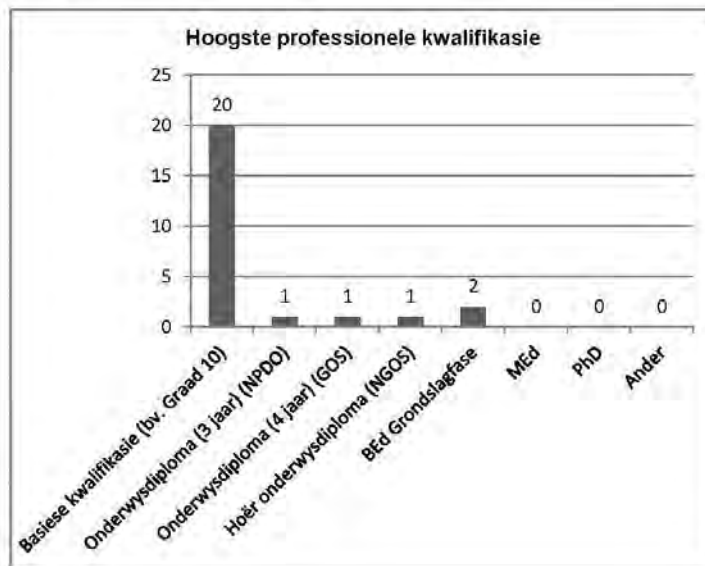
Vraag 1



Vraag 2



Vraag 3

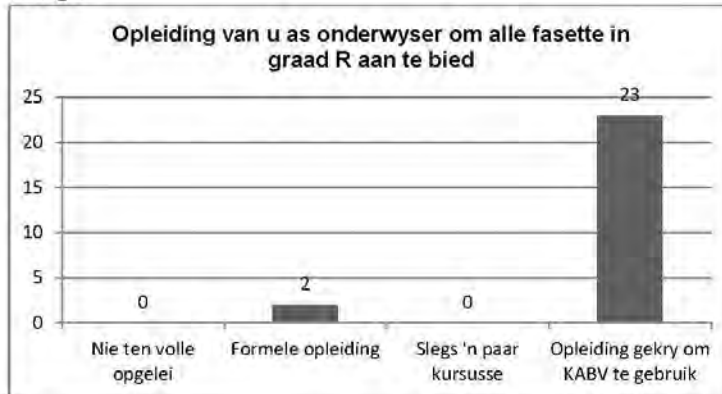


Vraag 4 (a)

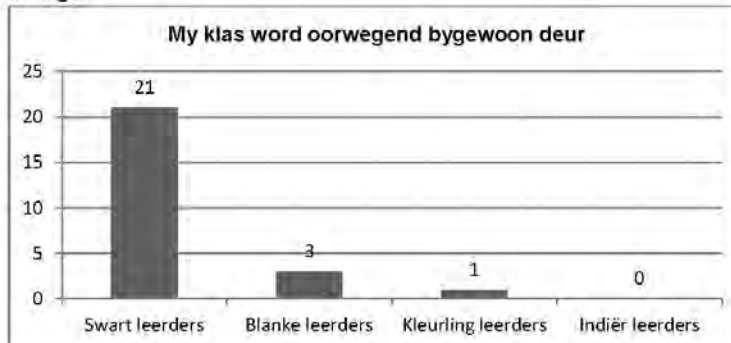


Vraag 4 (b) Waar het u die kwalifikasie behaal? – is nie vir die navorsing gebruik nie aangesien te min antwoorde verskaf is.

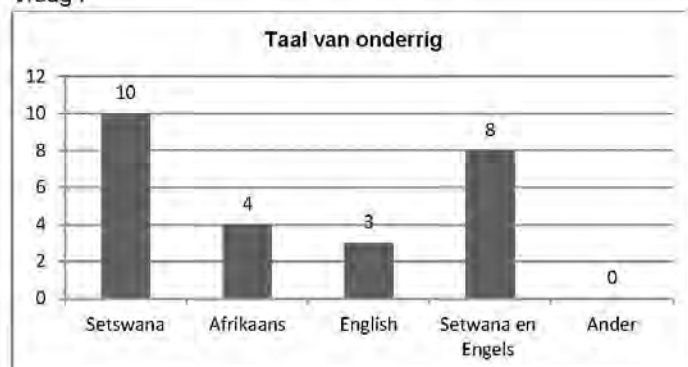
Vraag 5



Vraag 6



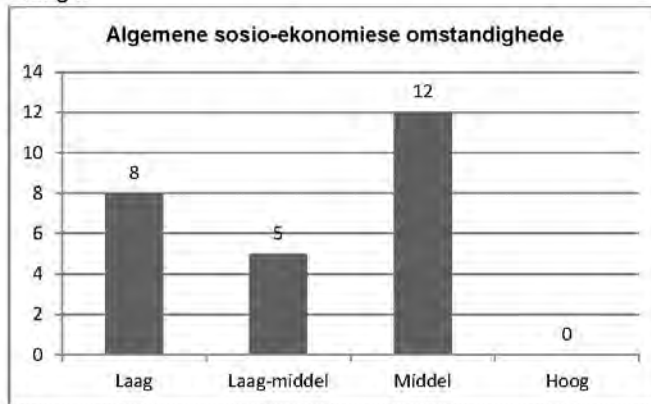
Vraag 7



Vraag 8 Hoeveel graad R-leerders is tans in u klas?

<u>Respondent</u>	<u>Seuns</u>	<u>Docters</u>	<u>Totaal</u>
1	20	10	30
2	9	3	12
3	6	13	19
4	8	8	16
5	11	14	25
7	3	4	7
8	10	20	30
9	17	13	30
11	5	5	10
12	8	10	18
13	18	20	38
14	20	13	30
15	34	39	73
16	8	1	9
18	6	13	19
19	10	12	22
20	20	19	39
21	12	13	25
26	12	13	25
27	12	12	24
28	16	10	26
29	9	3	12
30	11	14	25
31	13	10	23
32	12	15	27
Totaal	25	310	307

Vraag 9

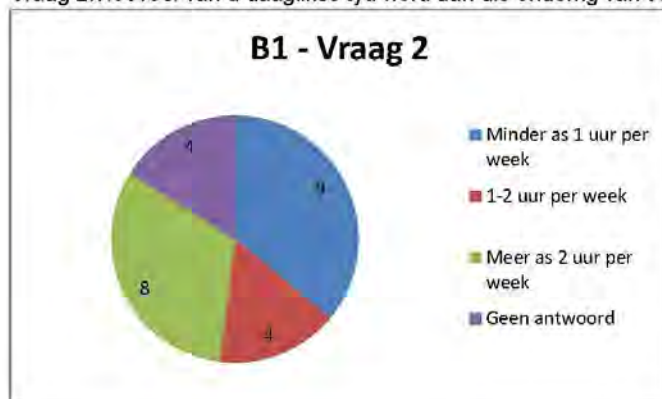


Afdeling B1

Vraag 1: Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die ontwikkeling van Lewensvaardighede bestee?



Vraag 2: Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die onderrig van Wiskunde bestee?



Vraag 3: Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die onderrig van Taal bestee?

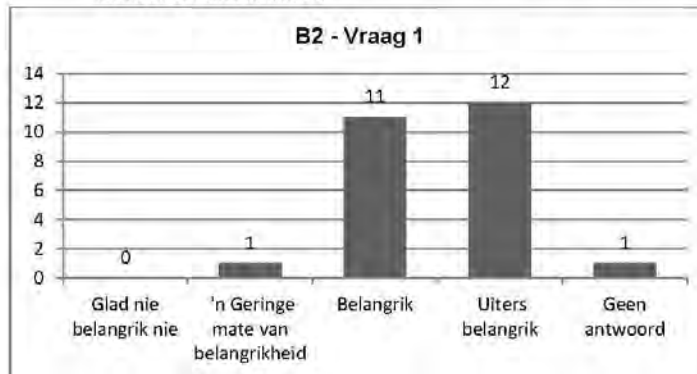


Vraag 4: Hoeveel van u tyd bestee u per kwartaal aan die ontwikkeling van Lewensvaardighede?

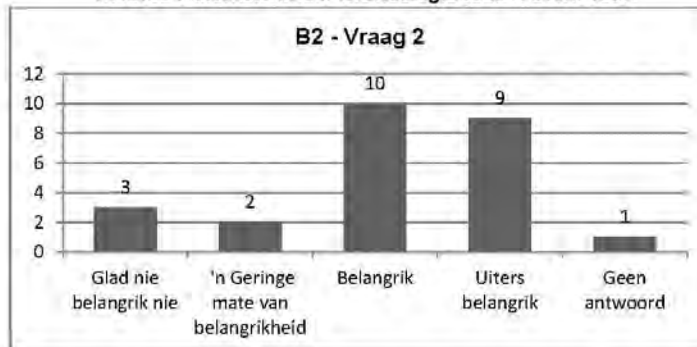


Afdeling B2

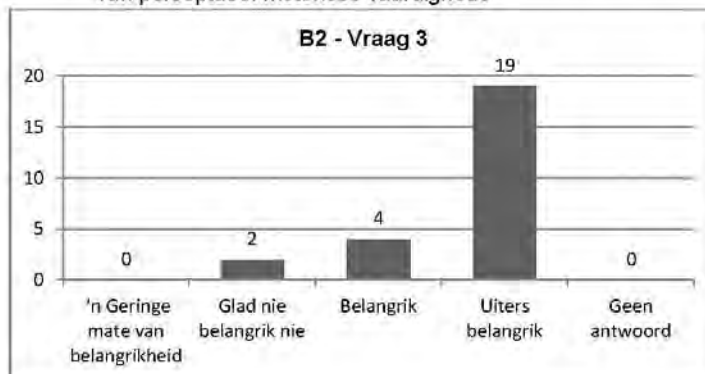
Vraag1: Basiese motoriese-vaardighede soos hardloop, spring, balans, ritme en koördinasie, vorm 'n belangrike onderbou vir die ontwikkeling van die graad 1-leerder se skoolsukses



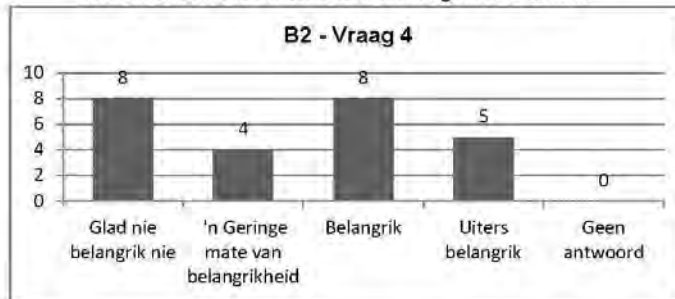
Vraag 2: Indien leerders in graad 1 – 3 kan lees, skryf en wiskunde doen, sal hulle die meeste uitkomst in die Grondslagfase kan bemeester



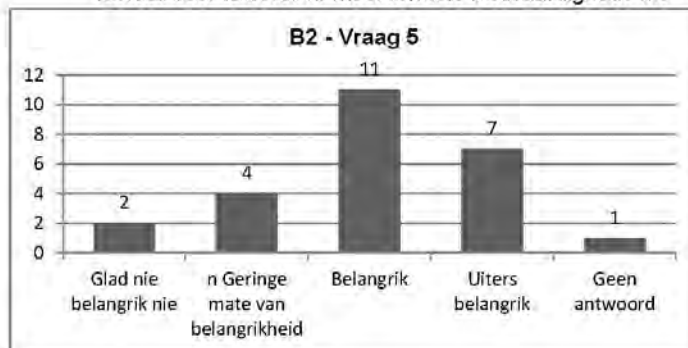
Vraag 3: Die graad R onderwyser speel 'n belangrike rol in die aanbieding en ontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede



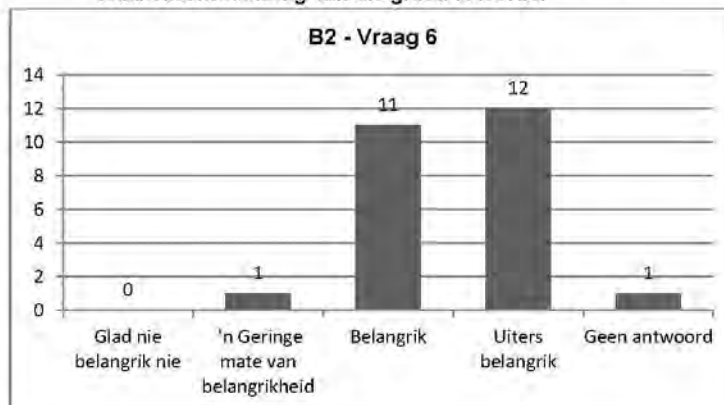
Vraag 4: Sonder die bemeestering van perseptueel-motoriese vaardighede soos ouditiewe en visuele persepsie en goeie proprioseptiewe vaardighede sal die graad R-leerder steeds sukses in formele leer binne graad 1 behaal



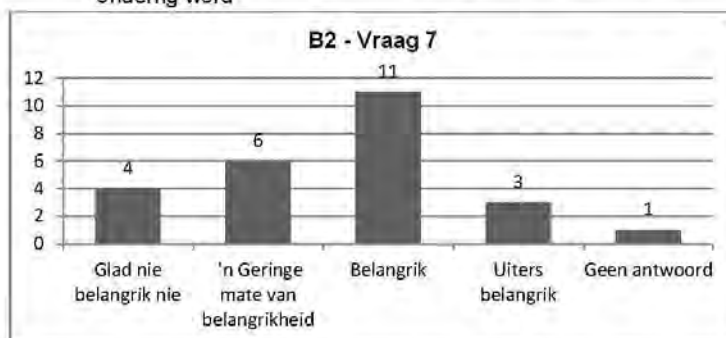
Vraag 5: Perseptueel-motoriese vaardighede hoef nie onderrig en ontwikkel te word om die leerder voor te berei vir meer formele leesvaardighede nie



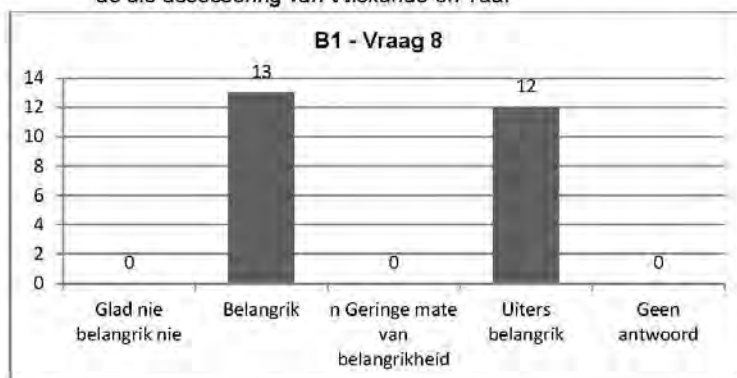
Vraag 6: Die bemeestering van perseptueel-motoriese vaardighede is belangrik vir geheel/totaliteitsontwikkeling van die graad R-leerder



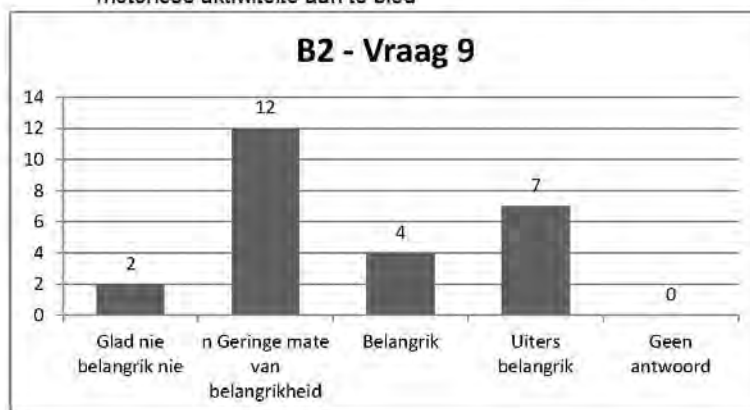
Vraag 7: Perseptueel-motoriese vaardighede kan slegs in die vak Lewensvaardighede onderig word



Vraag 8: In die Grondslagfase is die assessering van Lewensvaardighede net so belangrik as die assessering van Wiskunde en Taal

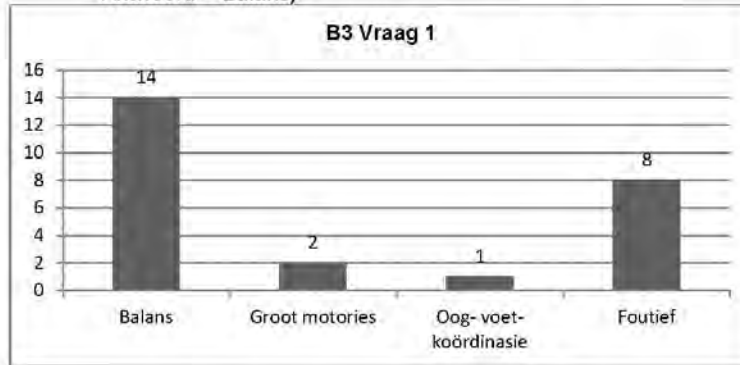


Vraag 9: Faktore soos baie leerders in my klas maak dit vir my moeilik om perseptueel-motoriese aktiviteite aan te bied

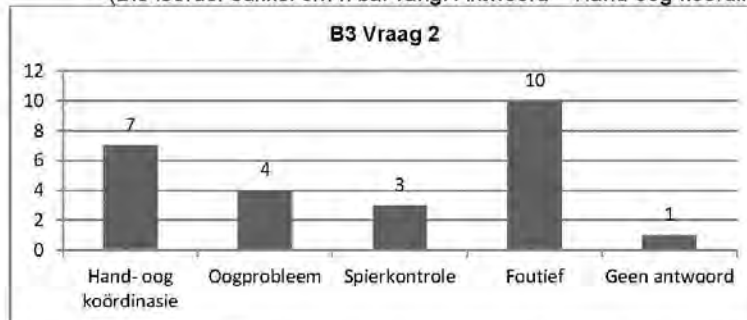


Afdeling B3 - SENARIO'S

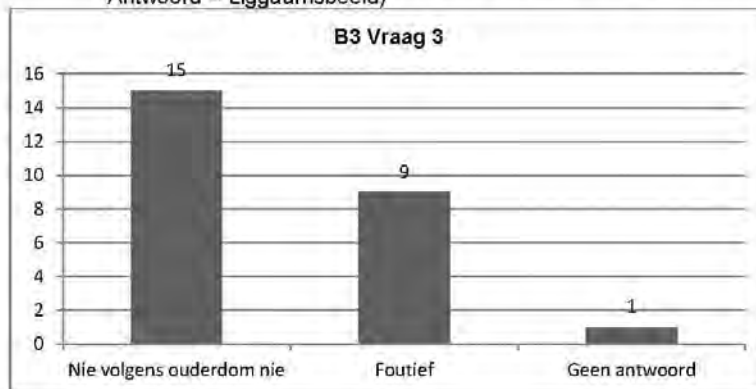
Vraag 1: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is
(Die leerder verloor haar ewig wanneer sy oor 'n hindernis moet beweeg.
Antwoord = Balans)



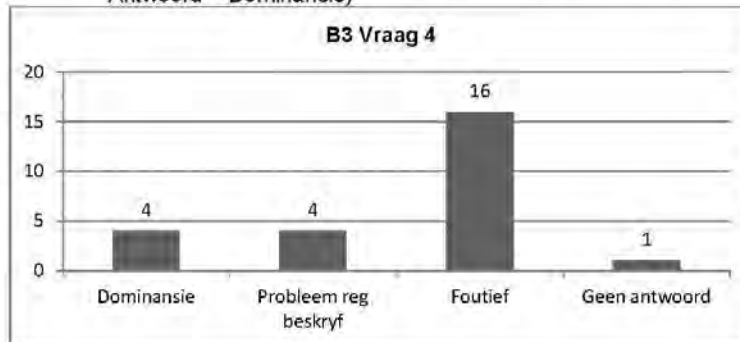
Vraag 2: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is
(Die leerder sukkel om 'n bal vang. Antwoord = Hand-oog-koördinasie)



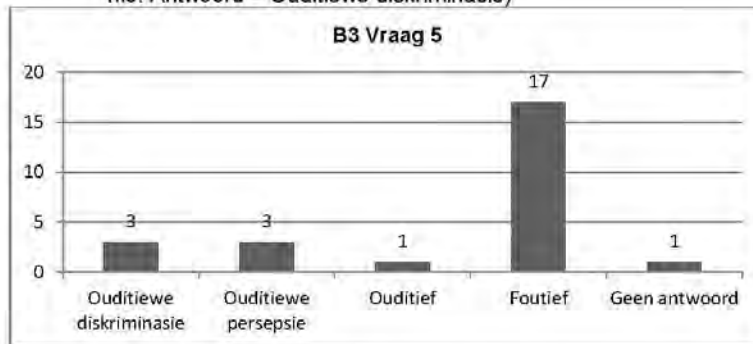
Vraag 3: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is
(Watter aspek van 'n kind se perseptuele ontwikkeling kan hieruit beoordeel word,
en is die tekening gepas volgens die graad R-leerder se ouderdom?
Antwoord = Liggaamsbeeld)



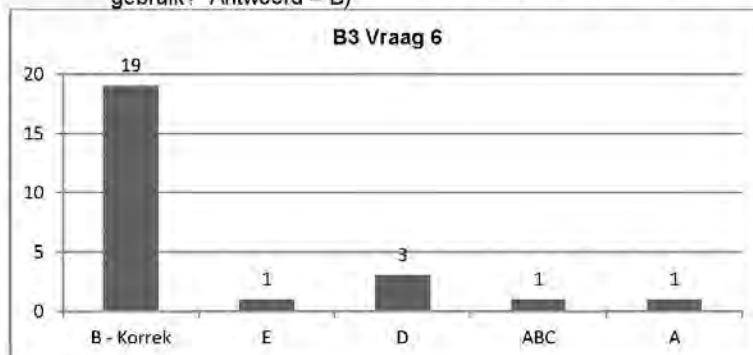
Vraag 4: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is (Die leerder skryf vandag met sy regterhand en more met sy linkerhand. Antwoord = Dominansie)



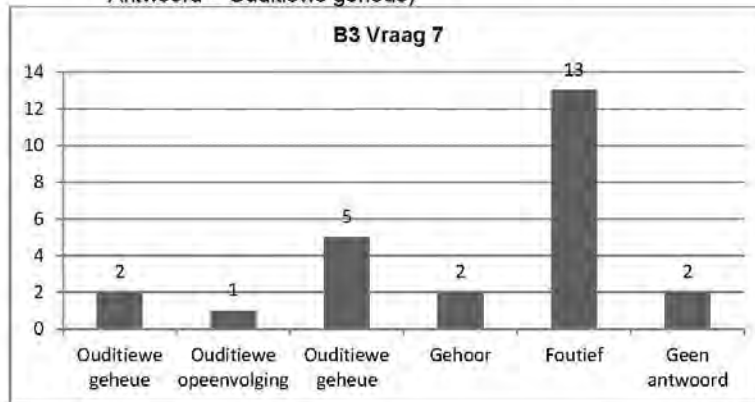
Vraag 5: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is (Die kind kan nie onderskei tussen die toet van 'n kar en die ambulans se sirene nie. Antwoord = Ouditiewe diskriminasie)



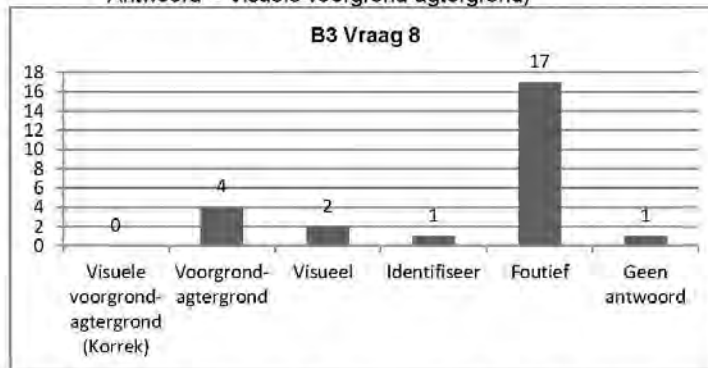
Vraag 6: Beantwoord die volgende stelling deur u korrekte keuse met 'n kruis (X) te merk. (Watter potloodgreep is die beste om vir die graad R-leerders te leer om te gebruik? Antwoord = B)



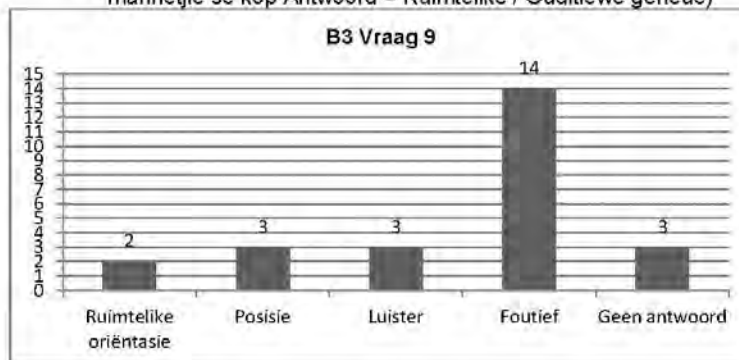
Vraag 7: Beskryf kortliks wat die probleem in elk van die volgende scenario's is (Die leerder kan nie 'n storie wat hy gehoor het oortel nie. Antwoord = Ouditiewe geheue)



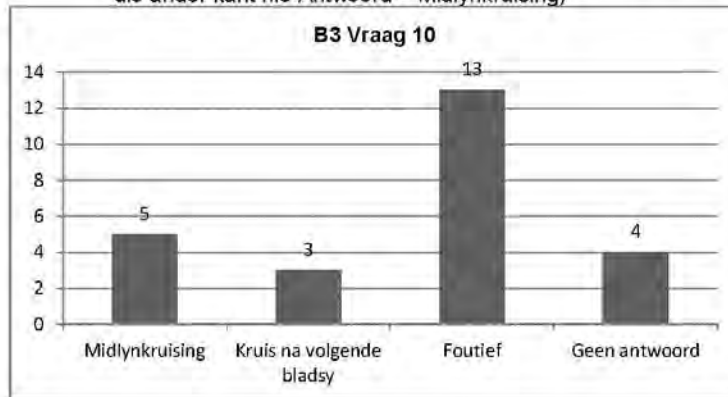
Vraag 8: Beskryf kortliks wat die probleem in elk van die volgende scenario's is (Die leerder kan nie die hart vorm tussen die ander voorwerpe raaksien nie. Antwoord = Visuele voorgrond-agtergrond)



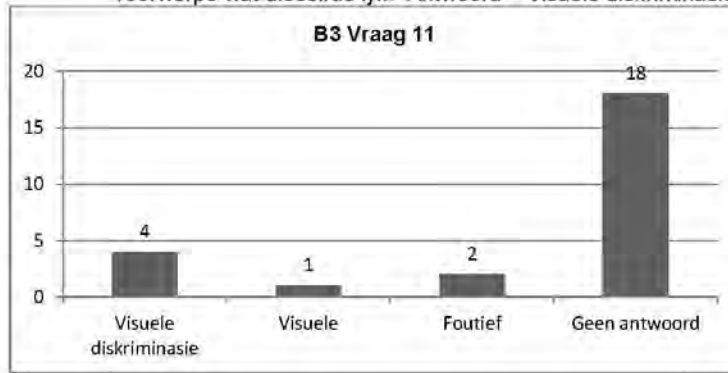
Vraag 9: Beskryf kortliks wat die probleem in elk van die volgende scenario's is (Die leerder kan nie die volgende instruksie uitvoer nie: Teken 'n hoed op die mannetjie se kop. Antwoord = Ruimtelike / Ouditiewe geheue)



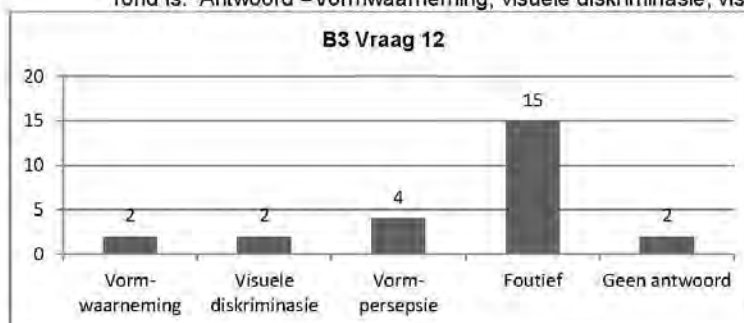
Vraag 10: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is
(Die leerder werk net op die een helfte van die bladsy en kan nie oorbeweeg na die ander kant nie Antwoord = Midlynkruising)



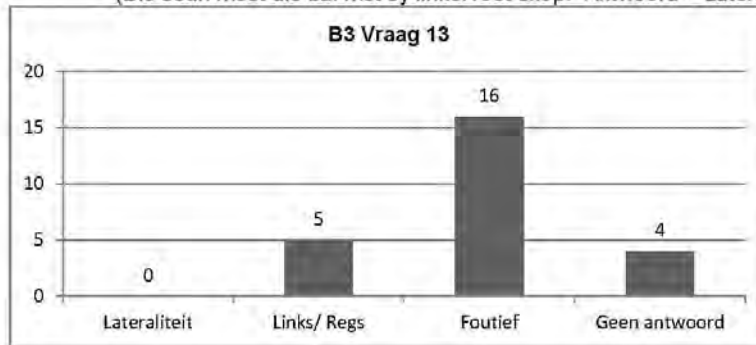
Vraag 11: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is
(Die leerder is nie in staat om opdrag suksesvol uit te voer nie: Merk die voorwerpe wat dieselfde lyk. Antwoord = Visuele diskriminasie)



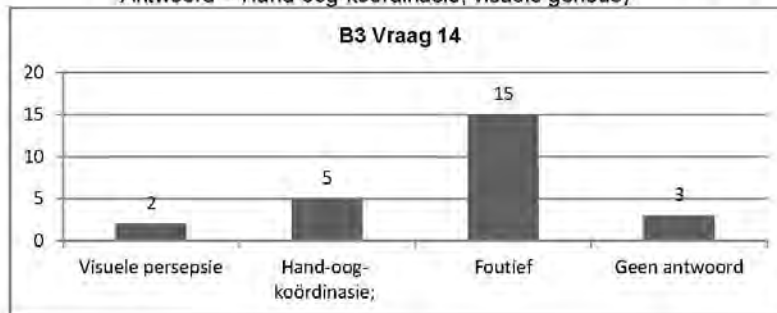
Vraag 12: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is
(Die leerder is nie in staat om die volgende opdrag uitvoer nie: Merk alles wat rond is. Antwoord = Vormwaarneming; visuele diskriminasie; visuele assosiasie)



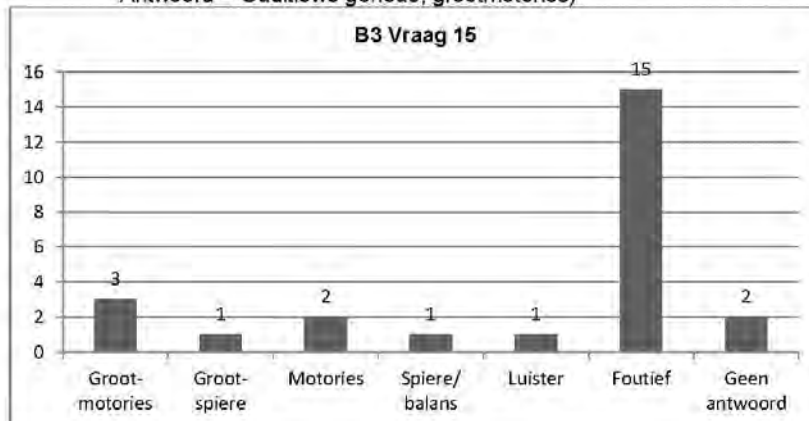
Vraag 13: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is
(Die seun moet die bal met sy linkervoet skop. Antwoord = Lateraliteit)



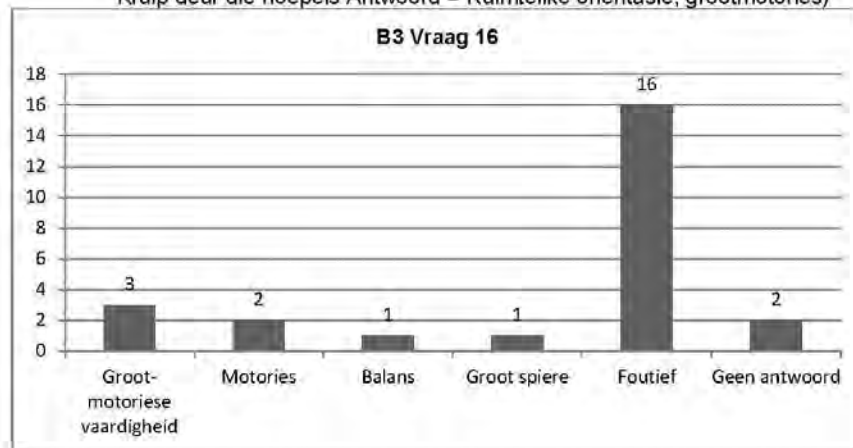
Vraag 14: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is
(Die kind kan nie dit wat hy op die bord sien in sy boek teken nie.
Antwoord = Hand-oog-koördinasie; visuele geheue)



Vraag 15: Beskryf kortliks wat die probleem in elk kan die volgende senario's is
(Die leerder kan nie die opdrag suksesvol uitvoer nie: Marsjeer soos 'n soldaatjie
Antwoord = Ouditiewe geheue; grootmotories)



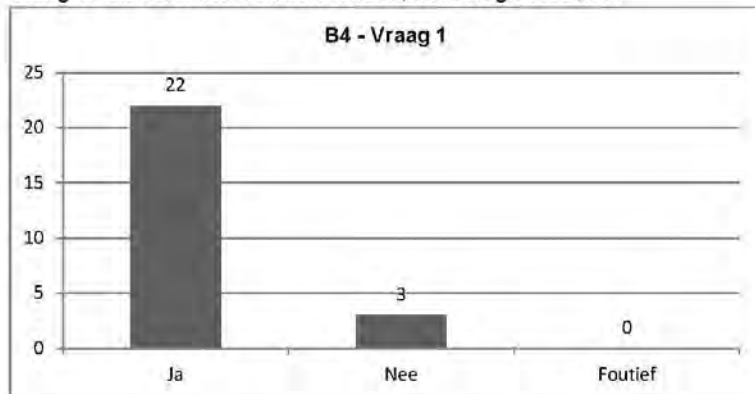
Vraag 16: Beskryf kortliks wat die probleem in elk van die volgende scenario's is
(Die leerder kan nie die opdrag suksesvol uitvoer nie:
Kruip deur die hoepels Antwoord = Ruimtelike oriëntasie; grootmotories)



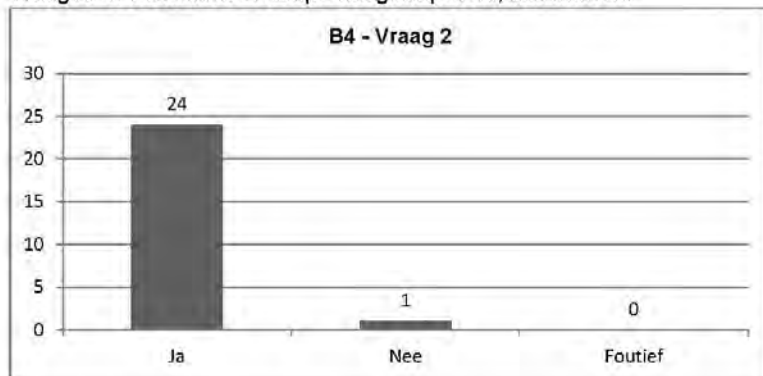
Afdeling B4

'n Graad R-leerder behoort-

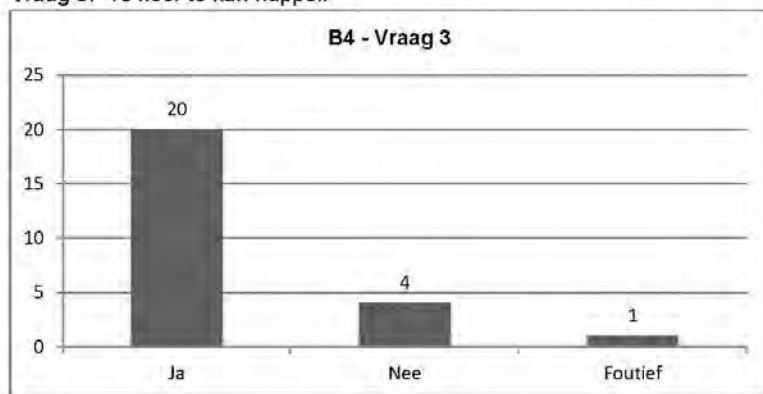
Vraag 1: die verskil tussen kort en lank, klein en groot te ken.



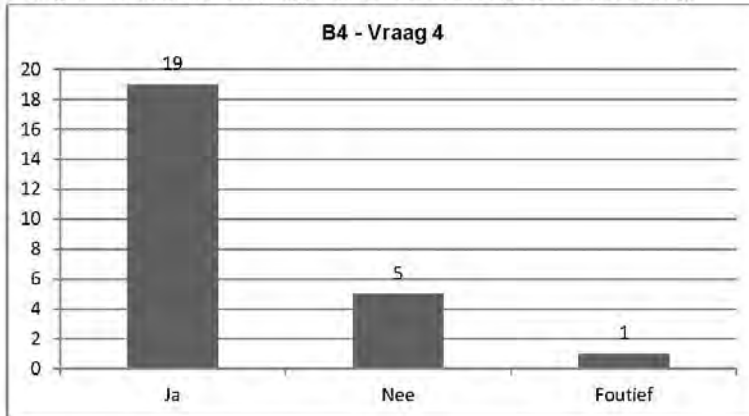
Vraag 2: 'n vaste ritme of tempo wat geklap word, kan nadoen.



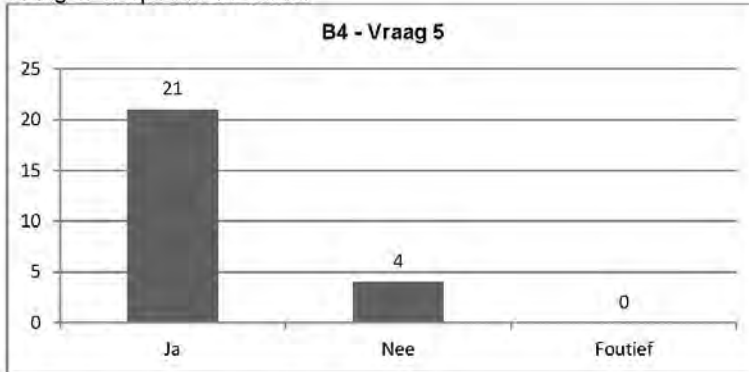
Vraag 3: 10 keer te kan huppel.



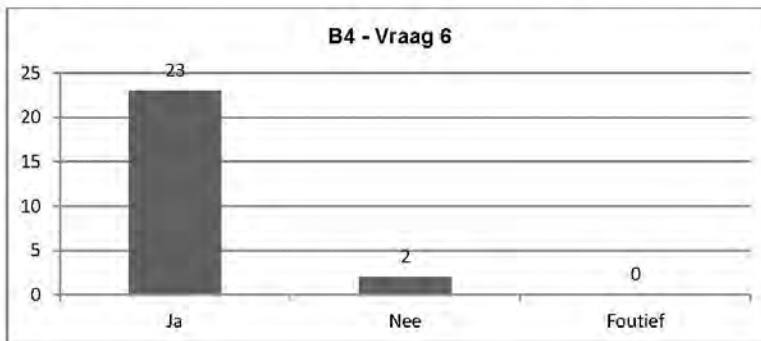
Vraag 4: 10 keer met 'n springtou met twee voete gelyk te kan spring.



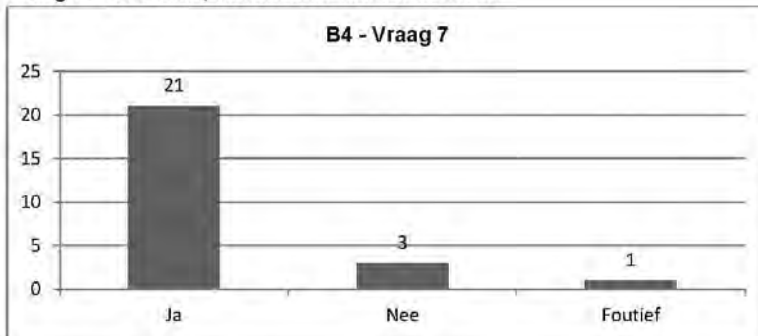
Vraag 5: knope kan vasmaak.



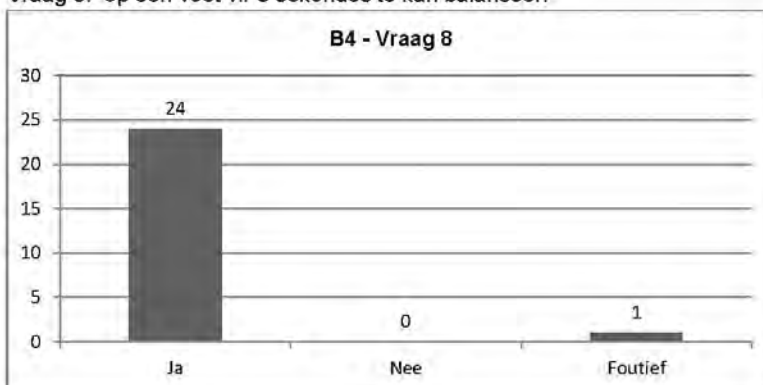
Vraag 6: die basiese kleure soos geel, blou, groen, rooi kan identifiseer.



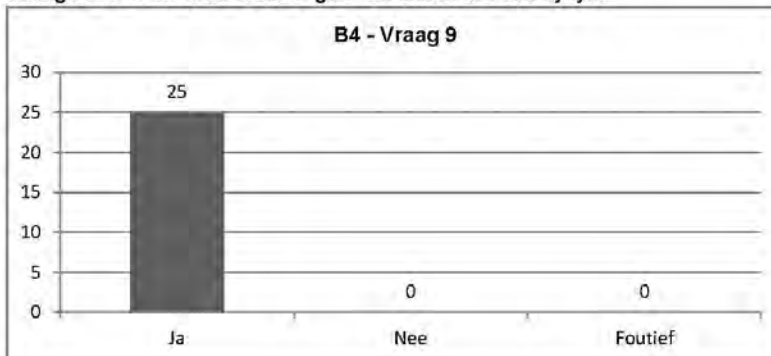
Vraag 7: 'n vierkant, driehoek en sirkel kan teken.



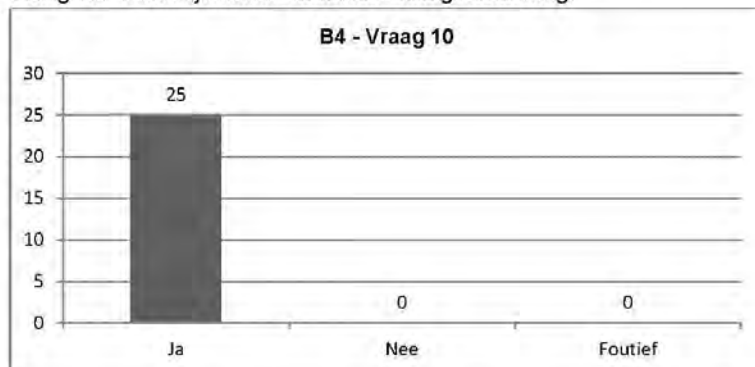
Vraag 8: op een voet vir 5 sekondes te kan balanseer.



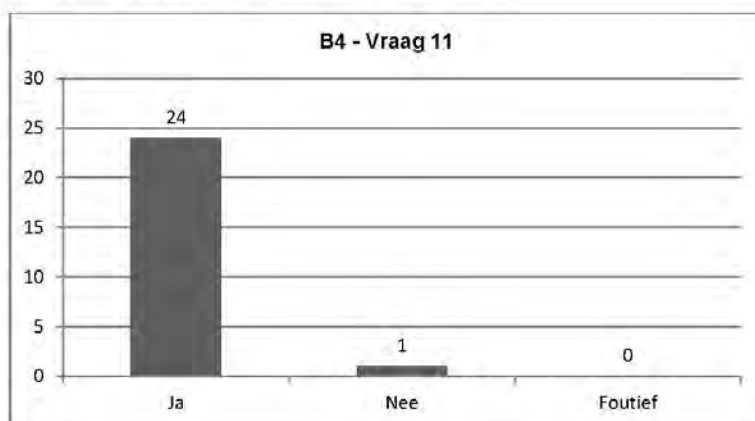
Vraag 9: te weet waar is die regter- en linkerkant van sy lyfie.



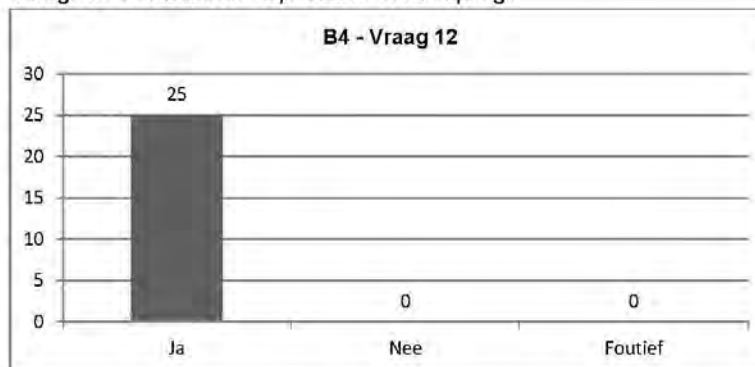
Vraag 10: 'n boontjiesakkie en 'n bal te kan gooi en vang.



Vraag 11: op 'n klimraam se leer kan op en af klim.



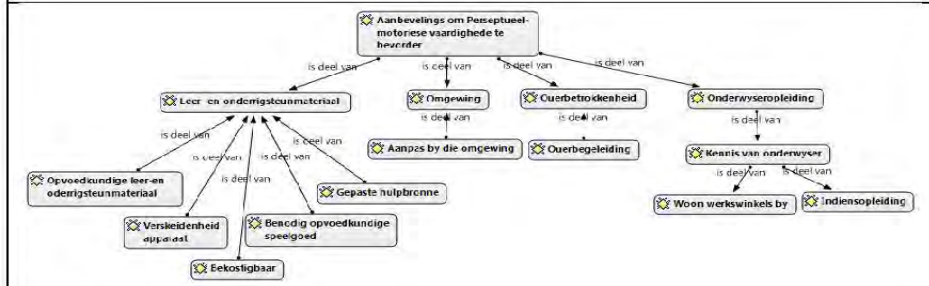
Vraag 12: rondhokkie "hop-scotch" te kan spring.



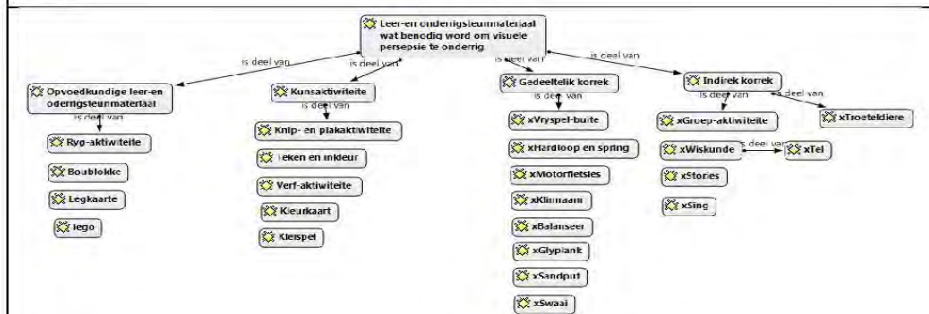
Afdeling C



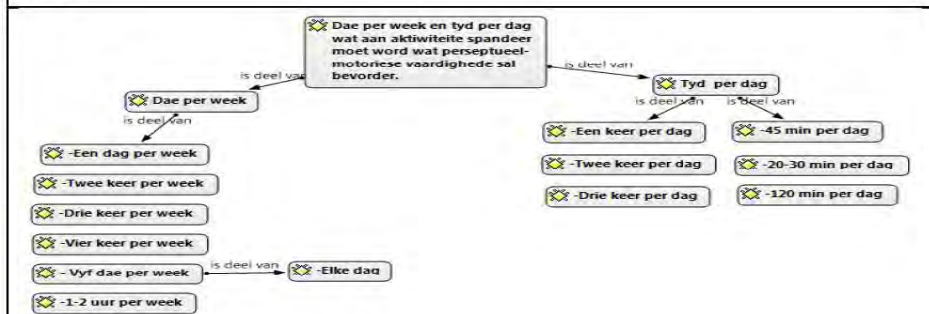
Vraag 1



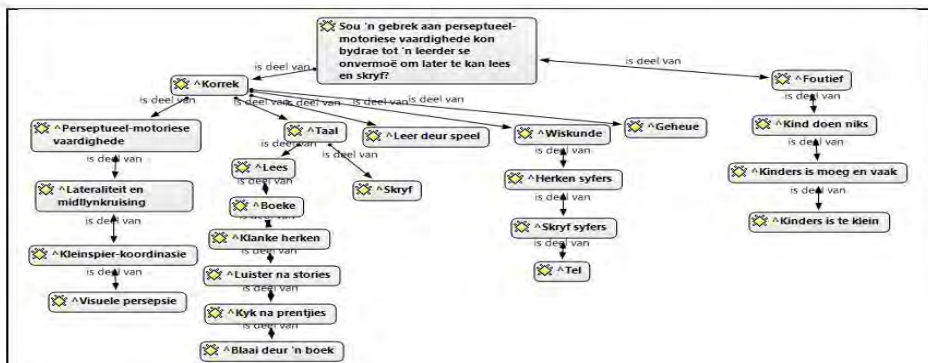
Vraag 2



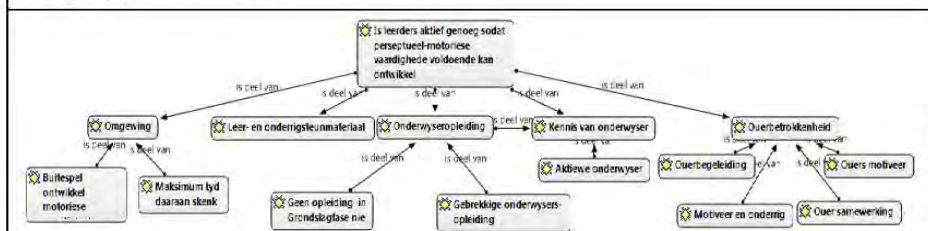
Vraag 3



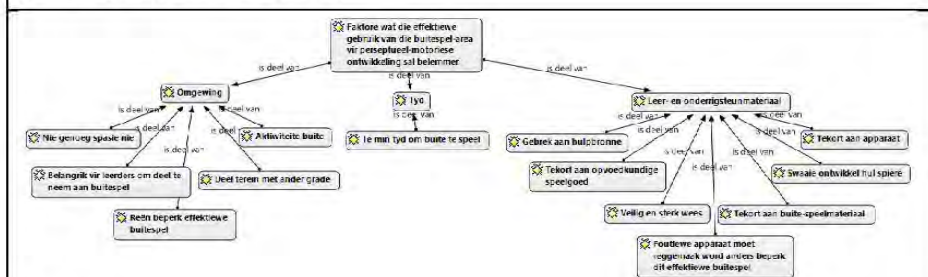
Vraag 4



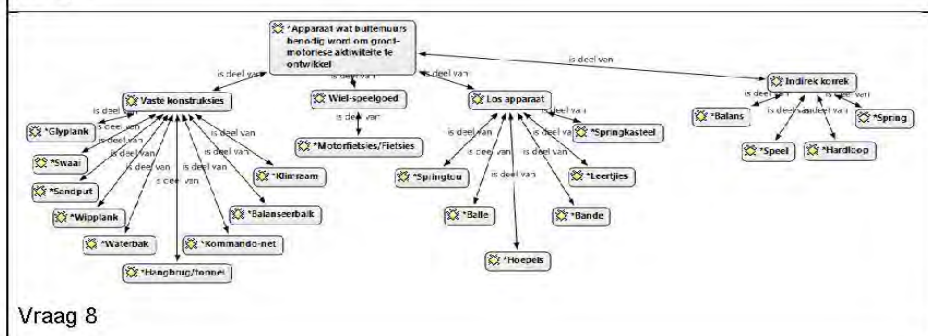
Vraag 5 (b) Motiveer u antwoord



Vraag 6 (b) Motiveer u antwoord

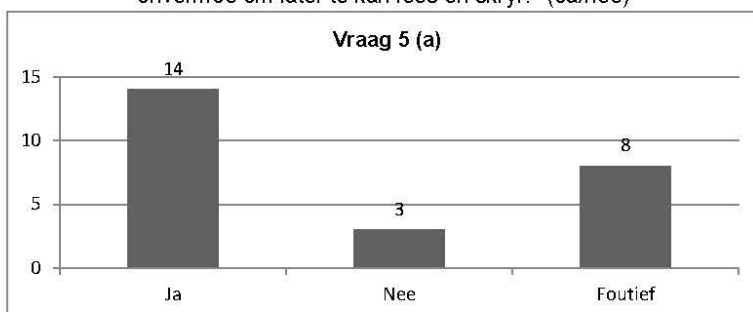


Vraag 7

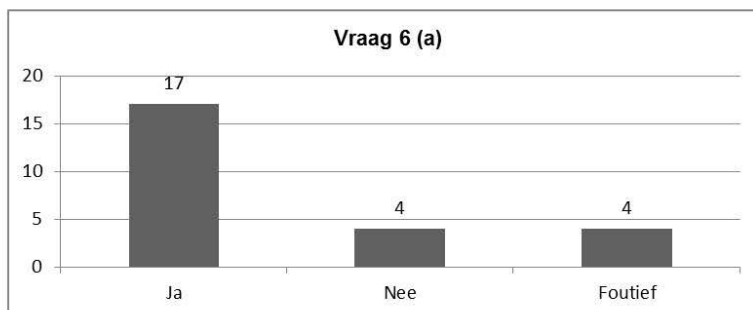


Vraag 8

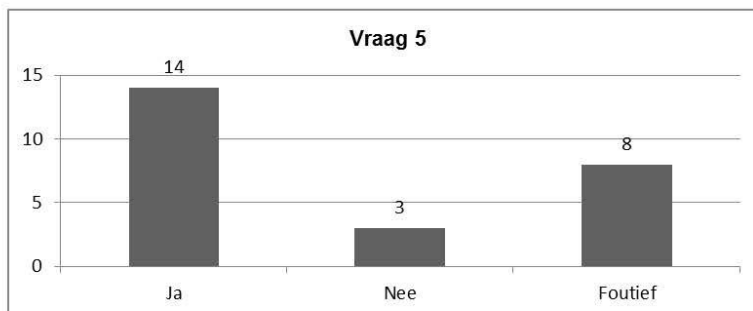
Vraag 5 (a): Sou 'n gebrek aan perseptueel-motoriese vaardighede kon bydra tot 'n leerders onvermoë om later te kan lees en skryf? (Ja/nee)



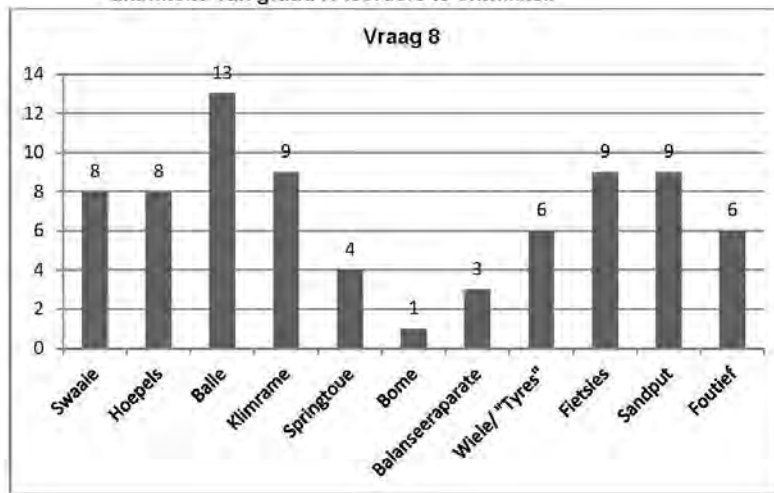
Vraag 6(a). Dink u dat graad R-leerders aktief genoeg is by die skool sodat hul perseptueel-motoriese vaardighede voldoende kan ontwikkel/ (Ja/nee)



Vraag 5.: Sou 'n gebrek aan perseptueel-vaardighede kon bydrae tot 'n leerder se onvermoë om later te kan lees en skryf? (Ja/nee)



Vraag 8: Noem vyf aparate wat buitemuurs benodig word om die grootmotoriese aktiviteite van graad R-leerders te ontwikkel.



ADDENDUM D:
DAAGLIKSE BEPLANNING EN INTERVENSIË

Lesbeplanning wat as deel van die intervensie by een skool geïmplementeer is.

DATE: 6-10 FEBRUARY 2012

THEME 1: I AM IMPORTANT (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	School readiness test	Read: Thekiso le loso lwa ga Jesu	Prayer and worship	Read: Jesu o rudile	Read: Dikgang tse di Molemo
Life Skills: Theme discussion Movement and music		Hygiene when eating How to keep my body clean. Pictures of soap, toothpaste – say what it is used for. Proper toilet hygiene	Caring for possessions like toys, puzzles, koki's, things at school. How to take care of books: Clean hands, do not fold or tear pages.	Keeping safe Knowing your name and address. Being in control of their own bodies. Police/ childline number Role play – running away and telling someone	Movement: Play ring a ring o' roses Do movements and saying what you are doing: <i>I jump and turn at the same time; I am crawling on my hands and feet.</i> Copy movements of other-learners
Art and free indoor play		Moulding with clay	Cutting and pasting circles. Drawing with crayons between circles to complete the picture	Cutting cardboard into strips.	Box and strip construction. Paint them blue
Activity (Numeracy)		Top, bottom and sides of your body. Groups of 3. Magazine pictures .Scissors. Making 4 piece puzzles. Exchange puzzles	Red, blue, green and yellow circles. Everyone with blue/red/ green/ yellow clothes on. Sorting crayons/ counters on circles.	Times of the day. Discuss what happens early in the morning, during the day and in the evening	How are they the same and different? Big and small ball Girl's and boy's shoe Three blocks
Outdoor play		Big balls	Tennis balls	Tennis balls	Big and tennis balls
Story time (Literacy)		The boy who would not listen	Time for Buti to bath	Sizewe is brave	Dramatisation: Sizewe is brave

Date: 13 – 17 February 2012

Theme 1: I am important (Week 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Read: Jesu o ritibatsa sefefe	Read: Go abelelana leano la modimo	Read: Jesu oa fetolwa mo setlhoeng sa thaba	Read: Lorato lwa Mosadi go Jesu	Read: Jesu o nna Motlhanka
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Who am I? My name is... I am ... years old. My surname is ... I live in ... I am a boy/girl. I grow up.	Learning the body parts. Learners point at and name their body parts. Song: Head and shoulders Sit in pairs. Point at friend's body parts when teacher name it.	Point at body parts on poster/pictures and written words indicating body parts. Discuss what body parts can do.	Learning social skills: Saying please and thank you. Not picking their noses Holding a hand in front of one's mouth when sneezing, yawning or coughing	Movement: I walk with long strides. <i>I give small steps.</i> <i>I jump like a frog.</i> <i>I crawl backwards.</i> <i>I jump and clap my hands. I wave my arms and turn around.</i> <i>Play: Ring a ring o'roses</i>
Art and free indoor play	Learners draw themselves with crayons. Identify red objects. Draw pictures with red crayons. Check correct grip.	Practise cutting. Open close open close Cut up dough in smaller pieces. Cut pictures with line drawn around them.	Practise painting pictures with red paint.	Hand prints with red paint.	Pasting a picture (use magazine cover pages) cut into 2 or 4 pieces. Let them point out the top and the bottom of the picture.
Activity (Mathematics)	Children discuss the pictures of the daily programme. Put pictures in sequence against the wall.	Identify objects that can roll. Difference between balls (round) and tins (partly round)	Identifying 'on' and 'under'. Build constructions with blocks or boxes. <i>I put the small box <u>on/under</u> the big box.</i>	More objects that can roll because they are round (tomato, gem squash). Objects that can not roll because they have flat surfaces	Discuss the top and bottom of the pictures they have pasted. What do you see at the top/bottom?
Outdoor play	Big balls	Big balls	Tennis balls	Tennis balls	Big balls and tennis balls
Story time (Literacy)	Thabo and his friend	Tembi's doll	Rhyme: My hands	Tim learns to say 'thank you'.	Dramatisation of Tim learns to say 'thank you'.

DATE: 20 – 24 FEBRUARY 2012

THEME 2: MY SENSES (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Praise and worship	Read: Tlolego	Prayer – saying thank you for everything that God made and for my senses	Read: Adamo le Efa	Talk about God giving us family and friends so that we can love each other.
Life Skills: Theme discussion Movement and music	I can see -see flow chart Eyes: appearance, what can you do with your eyes. Glasses Blind people	Pull faces to show emotions. Song: <i>Look at me</i> <i>Can you see</i> <i>I'm as happy/sad/angry/afraid as can be</i>	Movement: walking in the veld. Pretend to be birds, climb over huge rocks, pick fruit, walk sideways like a crab, and monkey. Dragging tyres	Using my senses Blindfold Bag with soap, orange (smelling), cloth, leaf, paper (feeling), phone, bell (hearing) salt, sugar (tasting) pictures (seeing)	With what do I taste (flow chart)
Art and free indoor play	Clay modelling	Making a stick puppet Cut out circles as big as a cup. Draw faces on it with crayons. Paste a straw or stick to the back.	Cutting and pasting pictures of people (preferably faces). Paste on paper with frame.	Printing pattern with red and yellow paint using thumbs.	Construction with building blocks and boxes
Activity (Mathematics)	Crossing the midline Pretend you hands are bees. Your body is a tree. Fly with both hands form left to right and right to left. Draw movement on floor.	Identifying similarities (2 similar shoes, balls, boxes, flowers, leaves, pebbles). Place combinations on floor: Shoe, ball, shoe Flower, leaf, stone, leaf	Which two are alike? (pairs of shoes, 2 square blocks, 2 long blocks, 2 balls)	This is a corner Building 9 piece puzzles (Can use pictures of faces)	Big and small objects of the same kind Piece of fabric. How do I cover a large surface and how do I cover a small surface
Outdoor play	Skipping ropes	Big balls	Skipping ropes	Big balls	Skipping ropes and Big balls
Story time (Language)	Henry's glasses Words starting with 'h' Henry, house, horse	Dramatization: Henry's glasses	Henri's glasses break	Henri's tooth aches	Henri likes porridge

DATE: 27 FEBRUARY – 2 MARCH 2012

THEME 2: MY SENSES (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
--	--------	---------	-----------	----------	--------

Bible story	Read: Go tla Mowa o o Boitshepo	Read: Barutwana ba phasalatsa Mafoka a a Molema	Songs and prayers	Read: Poula o latela Jesu	Read: Tsholofetso ya Lafatshe le Leswa
Life Theme Movement and music	Skills: discussion I can touch and feel Use questions of: With what do I feel/sense? Use cotton wool, ice cubes, warm water, warm cloth, cold cloth	Movement Repeat movements 5 times – count out loud Climb over stones (chairs). Pick flowers high up in a tree. Walk backwards to the beat of a drum	I can listen and hear Use questions of: With what do I hear?	Rhyme: Two little eyes	I can smell Blindfold children – let them smell flower, soap etc. Describe noses – bridge, nostrils. What you should and shouldn't do with nose
Art and free indoor play	Red and yellow paint Fold paper in half Drops of paint in middle Fold paper and rub Show symmetrical pattern	Point out yellow objects Roll out yellow dough, cut out circles in the dough with caps of aerosol cans.	Cutting of circles the size of a plate.	Hand mirrors Crayons Draw their own faces on circles they cut out	Paste leaves around the faces they have drawn as hair
Activity (Numeracy)	Symmetry Draw a face with a line in the middle. The same things on the one side are also on the other side.	Light and heavy	Light and heavy What is lighter than your chair? Compare objects regarding their mass. A leaf, a pebble, short stick, flower, cup	Counting up to 10 First count to 5 – fingers, toes.	Memory game. Three objects, children close their eyes, remove one. Children must say which one. Could it roll or not?
Outdoor play	Skipping ropes	Big balls	Skipping ropes	Big balls	Skipping ropes and Big balls
Story time (Literacy)	Bully gets hurt	Bully gets a plaster cast	Dramatisation: Bully gets hurt	A pebble in Henri's nose	Henri smells smoke

DATE: 5 - 9 MARCH 2012

THEME 3: MY FAMILY (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
--	--------	---------	-----------	----------	--------

Bible story	Who can remember how God created the earth; Adam and Eve Pray and worship	Read: Go tswa mo Tshimong	Why had Adam and Eve have to leave the garden of Eden? Does God still love them?	Read: Areka ya fa Noa	Who can tell the story of Noah?
Life Theme Movement and music	Skills: discussion All who live in my home? Who are grown-ups, children, and old people? I am the first born, youngest girl etc.	Nice things that we can do together	We care about each other – flow chart	Movement: Move in different ways over and around paper ball / bean bag – say what you are doing. Hopscotch	Where do we live?
Art and free indoor play	Making necklaces You need wool, needles, small pieces of polystyrene or magazine pages	Sort red, blue, yellow and green crayons according to colour. Draw your family with only green crayon.	Paint with thin green paint over family picture drawn the previous day	Construction with boxes of different shapes and toilet rolls. Glue	Moulding with clay 5 eggs in a nest
Activity ((Mathematics)	Counting to five Let learners touch each of five boys or girls or chairs. Let 5 learners fetch 5 objects from outside. 5 counters	Alike and different Big ball, small ball, gem squash. Boy's shoe; girl's shoe 4 blocks (3 alike, 1 different)	Left and right. Follow the leader. L + R Newspaper ball. Roll ball with L + R hand Circles with L+R Small box car L+R	Boxes What can we do with boxes. Box-shaped objects Top, sides bottom of a box	Learners find ball-shaped and box-shaped objects. Sort into groups: those that can roll and those that cannot roll
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Hoola hoops	Hoola hoops
Story time (Language)	Johnny grows up Write <i>jeans, jacket, Johnny</i> on blackboard What sound do you hear first?	Johnny's ball	Story of Dudu helping in the house Rhyme: My broom	The two rabbits and the carrot. Pictures of rabbits	The two rabbits and the carrot (continued)

DATE: 12 – 16 MARCH

THEME 3: MY FAMILY (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs (Father	Read: Abrahame o tshepa	We must trust God like	Read: Baeti ba ba	Let the children tell the

	Abraham) Prayers	Modimo)	Abraham. We can trust Him that He will always love us and care for us.	gakgamatsang	story of Abraham
Life Theme Movement and music	Skills: discussion What belongs to whom?	Playing with a ball. Say what you are doing. Pass the ball game. Two rows of children. Each row has one ball. They have to pass the ball as quickly as possible from one side to the other.	I help in the house	Dramatisation: The Jewellery thief.	Rights and responsibilities
Art and free indoor play	Tear out pictures of faces out of magazines. Draw circles around faces. Let children cut out faces and paste it on the top half of paper.	Draw rest of body on the paper onto which they pasted the faces. Name body parts	Tearing and pasting. Draw clothes on yesterday's pictures. Use small pieces of brown paper to paste on clothes drawing.	Drawing my family. Name colours you use. Colour in your drawing	Draw patterns around their drawings of their families
Activity (Mathematics)	Number 1 and 2 'Read' 1 - one object 'Read' 2 - 2 objects. Demonstrate writing of numbers. Let children practise number writing	Number 1 and 2 3 blocks, 3 balls, 4 books. Point to number card; take away so that 1 or 2 is left. Body parts we have 1 or 2 of.	Collecting data. Children bring stuff or pictures of stuff that belong to daddy or mommy. Sort in two boxes.	High and low. Touch body part that is high/low on your body. Hold block high and low Pairs, one stand, one sit down. Who is low/high	Making patterns with objects like <i>crayon - paper - crayon - paper</i> . Draw a pattern on the board/paper x-o-x-o Let them draw patterns
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Hoola hoops	Hoola hoops
Story time (Language)	The little duckling that got lost. (Animal sounds)	Song: Have you seen the little ducks? Shakers and clapping hands	The jewellery thief	The jewellery thief (continued)	Jessica's birthday

DATE: 19 – 23 MARCH 2012

THEME 4: FOOD (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Toro e e gkgamatsang	Prayer day Saying thank you for all the food we have.	Read: Josefa o rekisiwa go nna lekgoba	Let the children tell the stories of Jacob and Joseph
Life Theme Movement and music	Skills: discussion Theme table Healthy foods Washing hands before we eat. Different kinds of meat Porridge and cereals	Fruit and vegetables Story of Mahlo. Words that begin with 'm': <i>Mahlo, Mommy, milk, meal.</i> Talk about colour, shape, growth of fruit and vegetables	Balancing: Walk on a balance beam put on 1 or 2 bricks/ drawn line / wool: forward and backwards, sideways, on hands and feet, with heels touching toes.	Bread, mealies and peanuts (see flowchart and photocopies)	Sugar and eggs (see flowchart and photocopies)
Art and free indoor play	<i>I see something that is orange.</i> Paint paper orange from left to right, crossing midline.	Roll newspaper snippets into little balls. Stick the newspaper balls onto orange painted paper to form a picture.	Identify colour orange. Draw picture story with orange crayons for class book.	Moulding clay in the shape of fruit and vegetables.	Cutting and pasting pictures of food
Activity (Mathematics)	Crossing the midline: Shopping: 'Drive' to shop. In shop, show where food is by pointing both arms fully stretched in direction of arrow. 'Drive' home.	More, fewer and equal: Compare 2 groups of learners; 2 large circles (orange and blue), 4 potatoes, 4 onions (or any food/objects)	More, fewer and equal Learners compile groups containing fewer or equal numbers of similar/different objects than teacher's groups of objects.	What is missing? Put 4 different kinds of fruit on a tray. Let them close their eyes. Remove one. Identify missing ones.	Same and different Which one is different? Blocks, different colour counters, different colour dots on paper (<i>yellow, orange, yellow, orange, green, orange</i>)
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Mahlo goes to buy food	Mahlo goes to a party	Class book. Explain what a title is. Tell the stories that the children drew. Let them expand	Foods I like and dislike. Name words that begin with a 'm': <i>milk, mealie, mea.</i> And names? <i>Mahlo</i>	Rhyme: Three round buns

DATE: 10 – 13 APRIL 2012

THEME: FOOD (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	School holiday	Read: Josefa o itshwarela bomorwarraagwe	Prayer day: Saying thank you for all the food we have	Read: Moshe o a sireletsega	Let the children tell the stories of Joseph and Moses
Life Skills: Theme discussion Movement and music		The sequence of growth Recall the story of Mahlo's pumpkin. Talk about the leaves, the outside and inside of a pumpkin. Talk about how to plant a pumpkin pip.	Talk about: I can drink; milk and water (see flow chart).	Movement games Each child puts his foot on a ball, blow whistle, run to another ball. Lie on back. Clutch bean bag between feet, put above head with feet. Tippy-tippy touch	Give pictures of food to children. Let them form 3 groups: Things that I can drink Food from animals Food I can pick
Art and free indoor play		Game. When teacher pick up knife, children say knife. If she picks up fork/spoon, they clap. Play with purple dough and plastic knives	Draw 6 thick straight lines over width of paper for each child. Let them cut the paper into strips along the lines. Keep for next day	Make paper chains with strips using glue. Count links.	Let them draw pictures about fairyland. Let them talk about their drawings and write down their exact words on the drawing.
Activity (Mathematics)		Collecting and sorting 3 newspaper circles. Let children pick up leaves, stones and sticks. Sort on circles Mix beans, rice and samp, sort. Sort learners into different groups with different criteria: gender, colour of clothes, age, pants	Long and short Count number of drumbeats – show so many fingers. Give short steps on short drumbeats and long steps on long drumbeats. (Baby and daddy elephant)	High and low Throw newspaper balls high and low with right and left hands. Kick balls high and low with alternative feet.	Counting up to ten while clapping your hands or snapping your finger. Divide children in groups of different numbers. Sit in rows. Child in front count group. Go sit at back.
Outdoor play		Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course	Hoola hoops
Story time (Language)		Mahlo's vegetable garden	Fairy land Pictures of food on branch/ tree drawn on blackboard	Mahlo dines out	Song: Pat-a-cake

DATE: 16 – 20 APRIL 2012

THEME 5: HEALTHY LIVING (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Sing Bible songs	Read: Lentswe go tswa Sekgweng se se swang	Prayer day	Read: Golola Batho ba me go tsamaya	Let the children tell you the Bible stories of the week.
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Caring for my body See flow chart: I must protect my body I eat and live hygienically I eat decently	Preventing diseases. Correct way to blow nose; throwing away tissue, washing hands before eating, holding your hand in front of your mouth when coughing, sneezing.	Rhyme: Miss Polly	Movement: Rolling "I roll fast/slow forward/backwards with my hands above my head/ beside my body. Let them sit on their haunches with their chins tucked to their chest and roll forward	Who can help met to keep healthy (flow chart)
Art and free indoor play	Cutting out triangles (all sides 15 cm each) Talk about three corners, straight sides that can't roll. Keep snippets. Name and date on back.	Paint triangles black with old toothbrushes. Talk about colour black	Punch holes 1 cm apart around edge of triangles. Thread wool (60 cm lengths) using hair clips.	Printing a pattern with thick black and red paint with toilet rolls to make a frame	Draw themselves inside the frames they printed the previous day
Activity (Mathematics)	Number 1 and 2 for each learner. Show 1 or 2 objects. Learners count them and show corresponding number card. Practise to write 2.	Matching objects (see photocopy)	Making and building puzzles. Let them build puzzles in groups, starting with corners, then sides, then inside.	Extending patterns Use different colour crayons, counters, objects (scissors, paper, scissors...)	More and fewer. Draw 3 medicine bottles with pills in. Let them count it. Which bottle has the most/ fewest pills. How much more should be drawn to have equal numbers of pills.
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Shaun gets hurt	Shaun gets hurt (continued)	Robert goes to the clinic	Robert goes to the clinic (continued)	Annie falls out of the tree

DATE: 23 – 27 APRIL 2012

THEME 5: HEALTHY LIVING (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Ditaolo tse di Lesome	Prayer day	Read: Kgang ya ga Rute	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	How I look on the inside Talk about their organs and their functions (flow chart) My body can get hurt (flow chart) – how can I prevent it	What does medicine look like (see flow chart)	How can I keep my body clean? (see flow chart)	Cleaning dirty shoes with polish Recognising similarities (shapes / colours) Put the correct number of objects on number cards	Obstacle race: balance bar, 10 building blocks, table, mat, empty drum, 6 sticks, 8 empty 2-litre plastic cold drink bottles, 4 tennis balls, whistle
Art and free indoor play	Children draw pictures of themselves with crayons	Cover a page with thick black paint with smooth strokes, crossing the midline	Talk about the colour white. Draw with white chalk on paper painted black	Construction of ambulances out of boxes and lids/ cardboard circles. Glue, brushes, wet cloths	Pictures for a class book about their experiences at the doctor/clinic /hospital/when they were ill.
Mathematics	Divide class in groups of six. Get a box for each group. Each learner collects a small object, put it in their box. Cover box. Each learner feels and describes an object under the cover. Memory game	Crossing the midline Learners indicate the direction the ambulance should go with left, then right and then both arms. Medicine boxes on outside of feet. Clap game with partner	Full and empty Drink water from a full glass till it is empty. 2 containers: one full, one empty 3 similar containers: one full, one half full, one empty.	Sorting Blocks, crayons, boxes. Each child choose one, sort in groups. Sort clothing and first-aid items. Different colour counters in bag, each learner take one, sort in groups.	Counting 1-5 Counting 5 children, 5 chairs, let 5 children sit down and stand up while counting to 5. Give 5 counters to each child, count them, and mix them up, how many?
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Annie falls out of the tree (continued)	Identifying the a-sound Annie, ankle, ambulance Andile, apole, Aporele Practise to write a and A.	Dramatization: Annie falls out of the tree. Six learners act out the story while the teachers tells it again	Song: This is the way I wash my face.	Class book

DATE: 30 APRIL – 4 MAY 2012

THEME 6: MY COUNTRY (1 WEEK)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Samuele mo Tempeleng	Prayer day	Read: Kgosi Dafita o a tloদিwa)	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Flowchart: My country South Africa	Flowchart: Our money; Where can we buy.	Movement: Let learners stand in a circle on their knees, move forward, and right, left. Move forward while rotating body, with hands stretched above head, etc	Language: Briefly retells the story of Ben. Learners tell and mime all that Ben did. Play the game <i>Putu says (do)...</i> David says (<i>don't do</i>)... <i>sit, stand, skip, lie down, crawl, jump, kneel, dance</i>	Language: With what sound does the words <i>box, book, boy, ball, baby, banana, bird, bed</i> start. Find objects and pictures that start with a <i>b</i> . Trace the small and capital letter <i>b</i> .
Art and free indoor play	Hand prints with different parts of hand – use sponges, washing pegs and red paint. What can we do with our hands – greet, clap, wave, tickle and caress	Moulding dough Roll out dough and cut out round shapes to make coins. Let it dry to paint later in week	Newspaper squares (8cm x 8cm), learners cut out shapes form white paper and paste it on newspaper squares to form pictures.	Pictures for a class book	Construction Different sizes of boxes and other waste material. Different sizes of strips to connect boxes, toilet rolls etc.
Mathematics	Sharing equally. Ubuntu means sharing +caring. Share 3pens between 2. 2 learners share 2, 4, 6, 8 and 10 books equally. 3 share 6, 9 equally 4 share 4, 8, 12 books	On and under. Each learner takes a chair, building block and book. Perform on and under instructions. Make word cards <i>on</i> and <i>under</i> . Demonstrate with different objects	On and under. Put hands on head; under your feet; sit on hands. Each child takes a chair, book, crayon. Perform <i>on</i> and <i>under</i> actions, make sentences with <i>on</i> and <i>under</i> .	Collecting and sorting Give each child a piece of fabric - sort. Give each child a picture – sort. Let children collect items from nature - sort	Playing copy-cats. Teacher stand in a certain way, learners copy her. Include detail such as fist/ open fingers. Four stations with block arrangements. Copy
Story time (Language)	Song: This is my land	Ben's skipping-rope	Ben's skipping-rope (continued)	Class book	Fatima and Lenias
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course

DATE: 7 – 11 MAY 2012

THEME 6: MY COUNTRY (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Dafita le Goliath	Prayer day	Read: Kgosi Solomone le Kgosigadi ya Sheba	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	See flowchart: Our flag Our national anthem Kinds of sport	Movement: 2 groups, 2 lines 20 m apart. Different moves: Baby steps, backwards, roll, run, sideways etc. Game: newspaper-balls, each gets a partner, try to hit partner with ball	Children’s rights See photocopy	Shopping See photocopy	Rainbow nation See flowchart and photocopy
Art and free indoor play	Painting the national flag.If you have to draw it, start with the triangle. Talk about colours and their position on flag	Give a page with a frame on for each child. Printing a pattern like <i>red, black, black</i> with bottle caps and red and black paint	Pasting Learners paste pressed plant material they collected the previous week inside their frames	Moulding with porridge and eating it. May add food colouring Talk about the importance of washing hands before we eat. We cannot see the germs on our hands	Cutting and pasting Gives a piece of cardboard (10cm x 15 cm) to each learner and 3 small pictures from magazines. Draw a square/ rectangle around each picture.
Mathematics	Same and different. 4 learners 4 pegs / bottle caps/ crayons 4 matches each for learners	Patterns with two colours (black and red): 6 Learners with 2 cardboard /crayons/ chairs each. Learners make own patterns with bottle caps	Long, tall and short Let learners compare objects (blocks, pieces of wool etc) and people and say which is longer (objects), taller (people) or shorter.	Buying food Create a shop with 10 items. Give different number of ‘coins’ to learners, not more than 5. Take turns to buy 1 item per coin	Number 3. Cards with 1, 2 and 3 pictures. Show numbers. Give small number cards 1, 2 and 3, show 1,2 or 3 objects, they show number Write number 3
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Lerato helps Daddy	Lerato’s shoes	Ben and the thief	Dramatization: Ben and the thief	Rhyme: Follow him

DATE: 14 – 18 MAY 2012

THEME 7: HOMES (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Tshimo ya Mofeine ya ga Nabote	Prayer day	Read: Estere o boloka batho ba ga gaabo	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Types of homes: *Material used *Rooms in a house *Outside - garden *Different homes *Ndebele home	Marching on the beat of music or teacher's singing. Stand still and clap their hands in time to the music	Rhyme: A house for a mouse (see photocopy) #	Responsibilities at home See flowchart 'Who does what?' and 'I help at home.'	Safety in and around the house (see 'Danger in and around the house' and 'Being safe in my home' on flowchart) #
Art and free indoor play	Drawing Show children paper is a square. Let them draw a house with a black koki or crayon. Colour with wax crayons.	Children draw a garden around the houses they drew. Draw 1 tree, 2 bees and 3 flowers	Building a house out of paper/cardboard	Pictures for a class book Draw pictures with black crayons and colour.	Cutting and pasting a triangle and a square to form a house on a piece of newspaper
Mathematics	Number concepts (see photocopy) #	How many bees/trees/flowers in your picture? Nod your heads/blink your eyes the same number of times. Draw so many dots. Point to number 1, 2 or 3.	Full, empty, half-full, nearly full Use transparent glasses with water and sand	Counting up to 5 (see photocopy) #	Big and small 4 big shoes, 4 small shoes, 4 big spoons, 4 small spoons. Form patterns
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Song: In Tito's house #	A little mouse's house (stick puppets) #	Dramatisation: A little mouse's house	Class book	Tito makes a fire #

DATE: 21 – 25 MAY 2012

THEME 7: HOMES (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Isaya o nna Morongwa wa Modimo	Prayer day	Read: Jeremia Mosimanyana	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Moving over and under objects (6 large empty boxes/tables/chairs) Suggest different ways to move over objects. Object per small group – move around. Hold object up – move under	Matching things together Hand out knife +fork; shoe +shoelace, cup +saucer; cards with numbers +cards with same amount of dots; needle and thread. Let partners find each other	Keeping safe * Story of Tito, not talking or going with strangers	Movement Throw the ball to your partner high, low, two hands, one hand, through your legs. Roll it slow, fast, jump over rolling ball. Those without balls play 'touches'.	Emotions pictures* of happy, sad, angry, afraid. What makes you happy, sad etc. What can you do when you feel that way? Show how you feel when: a big dog storms you etc
Art and free indoor play	Print circle patterns on houses pasted on newspaper previous day with orange paint. Paint roofs with red paint	Cutting and pasting Large paper divided in 4 squares: kitchen, bedroom, lounge, and bathroom. Furniture pictures from magazines with black frames around.	Drawing 10 Flat boxes with sand in, basin with soapy water and towel, broom, scoop. Let learners sit crossed legs in front of boxes and draw pictures with their fingers in the sand	Cut, paste and draw Give news paper squares 10x10cm for each learner. Ask: how can you cut it to make a house with a door? Paste on paper. Add details with wax crayons	Weaving Piece of paper with slits in. Longer, narrower piece of newspaper. Practise with hand movements, <i>in, out, in, out</i> . Weave newspaper through slits, paste ends
Mathematics	Big and small circles Make small circles with hands, big circles with arms. Make patterns. Draw circle patterns on house (Copies *)	Longer and shorter Compare height, length of body parts with partner. Longer than broom? Evaluate with string. Measure classroom with paces, table with hands	Counting * Hand puppet, 5 books/blocks, 10 mugs, cards with the numbers 1, 2 and 3 on them	Crossing midline Touch your left/right shoulder/ear with your right/left hand. Put three boxes/blocks on each learner's left side.	Compare Birthday crown – too big, too small Two transparent bottles. Water level higher/ lower? More or less water? Measure with cups.
Outdoor play	Big balls	Tennis balls	Skipping ropes	Obstacle course	Hoola hoops
Story time (Language)	Tito is ill * Pictures of Tito, Mommy, doctor, tube of ointment, empty medicine bottle	The Town Mouse and the Country Mouse * Pictures of town mouse and country mouse	Spidy is looking for a home * Pictures of spider, tortoise, bee and snail. A stone, flower and shell	Spidy (continued) * Pictures of bird butterfly and another spider, a nest, a leaf, spider's web	Dramatization Spidy 2 learners play Spidy and Spinny. Divide rest into tortoises, bees, snails, birds, butterflies

DATE: 28 MAY - 1 JUNE 2012

THEME 8: WINTER (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Phaloso go ya Egepeto	Prayer day	Read: Jesu o ya Jerusalema le Batsadi ba Gagwe	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	The four seasons (Poster 7). When is it winter (see flowchart*). The <i>j</i> -sound in <i>June, July</i> .	How to keep warm in winter (see flowchart)	Winter illnesses What happens to water (see flowchart)	Movement: Pushing and pulling. Pairs of learners. Push each other with different body parts. Pull each other.	More than one* Story of three bears The <i>l</i> -sound in <i>leaf, lorry</i>
Art and free indoor play	Cutting of kites out of cardboard. Punch holes, tie string for a tail.	Painting – spattering on kites. Use thin yellow and blue paint (food colouring mixed with water). Toothbrushes.	Collage. Learners draw a big tree with koki's. Paste sand/egg shells on trunk and leaves on top of trunk	Mixing of blue and yellow paint to make green paint. Paint the entire page from side to side with smooth strokes	Drawing with white chalk on paper that was painted green the previous day.
Mathematics	More, fewer and equal to. 1-4 pebbles for each learner. 2 learners to front. Which one more, fewer? Divide table with masking tape/string. Put 1-4 objects on one side and 1-4 objects on other side. More, fewer of equal?	More, fewer, same number. Two circles on ground. 3 (5) learners in one, 7 (2) learners in other. More, fewer, same number? Pair off. 2 different colour saucers with different amounts of seeds/ buttons. More, fewer, same number?	Position in space. Box with different objects, one for each learner. All face the same direction. Put the object in front of you, behind/beside you; hold it above your head, under the table, in front of your friend next to you.	Morning and evening. What do we do when we wake up? Before we go to school? At school? After school? Before we go to bed? Some learners mime, others guess what they are doing.	Comparing and sorting Big and small ball, spoon, chair. Compare height and width. Hand out 4 sets of big and small pictures. Hand out. Let one learner with picture stand up, call other learner with same picture. Compare.
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Lilly's little lamb	Lily's shoe is missing	Song: Lily went to buy some bread	Promise's new home	Promise's new home (continued)

DATE: 4 – 8 JUNE 2012

THEME 8: WINTER (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Jesu o fetola metsi go nna veine	Prayer day	Read: Jesu o a Kolobediwa	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Flowchart: How does the veld look in winter? What do animals do in winter? Talk about the danger of fire and how to put out a fire with water or sand.	Clothes I wear in winter*	Language: same and different. Two identical pictures and one slightly different of balls, houses, flowers. Construction with blocks. One copy it, one changes it	Movement. Warm up with stretching, push-ups, leg lifts.*?????	Emotions pictures* of happy, sad, angry, afraid. What makes you happy, sad etc. What can you do when you feel that way? Show how you feel when: a big dog storms you etc
Art and free indoor play	Painting with marbles. Red, blue and yellow paint. Box lids, marbles in paint with tea spoons to lift them out. Observe how colours mix.	Moulding. Small ball of play dough for each child, six used matches they count out themselves. (What are matches made of? Clap/ nod six times.)	Draw a tree with a black crayon, cut out, paste on magazines sheets	Threading. Needles, wool, pieces of polystyrene, straws, bottle caps with holes. Learners plan to make a necklace, belt, crown, mobile	Weaving Piece of paper with slits in. Longer, narrower piece of newspaper. Practise with hand movements, in, out, in, out.
Mathematics	Big and small shapes. Use big and small circles, triangles and rectangles. Give learner a small shape, let him feel for corresponding large shape with closed eyes or blindfolded	Comparing three sizes. Marble, small ball, larger ball. 3 sizes of plates, three different size animals and humans. <i>Short, shorter shortest, big, bigger, biggest, small.. tall..</i>	Taxi ride. 4 chairs, 1-4 number cards on chairs. Let passengers get on and off taxi. How many are left, how many on taxi etc.	Copying patterns. 8 learners. 1 sits, 1 kneels, 1 sits, 1 kneels...extend. Patterns with blocks, counters; learners extend.	Two transparent bottles. Water level higher/ lower? More or less water? Measure with cups.
Outdoor play	Tennis balls	Hoola hoops	Skipping ropes	Big balls	Obstacle course
Story time (Language)	Grandma Tembi's new friend*	Rhyme: Four green leaves*	Grandma Thembi and the children*		Dramatizing Grandma Tembi's new friend.

DATE: 11 – 22 JUNE 2012

THEME 9: TRANSPORT (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Jesus is baptised	Prayer day	Read: Jesu in the desert	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Flowchart* How do we travel; How can I cross the road safely	Travelling to places*	Movement: Jumping in different ways*	Flowchart*: What do we transport?	Story: William's wagon* <u>Pictures of William and grandpa</u> Words that start with 'w'.
Art and free indoor play	Discuss traffic signs. <u>Paint black and white stripes on toilet rolls</u>	Teacher draws circles with <u>thick black Koki</u> on cardboard. Learners cut out with <u>scissors</u> . Write STOP on each. <u>Draw red border with crayon</u> . Paste on toilet roll with <u>glue</u> .	Small ball of <u>salt dough</u> and <u>polystyrene tray</u> for each learner. Roll balls and snakes and form vehicle on trays.	Group construction. 8 learners per group. Making vehicles from <u>large boxes, lids, soft wire, wool, glue</u> .	<u>Thick piant or different colours</u> to paint vehicle constructions of previous day.
Mathematics	Reinforce the knowledge gained involving the numbers 1, 2 and 3.*	Use numbers 1, 2 and 3 in familiar contexts.*	Order and compare collections of objects using "more than, less than" and "equal to" up to number 3.*	Copy and complete a given pattern according to the colours red, blue and yellow.*	Concretely compares and orders objects using appropriate vocabulary to describe length (long, short, longer, shorter, longest, shortest).*
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Story: David's soccer ball* <u>Balloon, pictures of David, Grandpa and soccer ball.</u>	Story: William helps at the garage*	Story: Sam's broken bicycle*	Rhyme: My car*	Story: William's wagon (continued)* <u>wooden plank, nails, string, wheel, picture of William</u>

DATE: 16 - 20 JULY 2012

THEME 9: TRANSPORT (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Moengele o itlhagisa mo go Maria	Prayer day	Read: Jesu o tsetswe	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	How can I cross a road safely – see flowchart	Song: The wheels of the bus* Use movements and instruments like drum and rhythm sticks	Making a wire car / something from flow chart not yet discussed	Movement: Swerving around the bean bags. Throwing it into a circle 3m away different ways (one hand, two hands...)	We travel by train, bus or boat*
Art and free indoor play	Yellow and blue paint mixed with soap powder. Children blow bubbles in paint mix with straws. Place paper on top of bubbles.	Draw vehicles on previous day's paper with wax crayons and colour with chalk	Cutting and pasting pictures of vehicles from magazines with thick black lines around them. Discuss type of vehicle, colour, etc.	Pictures for a class book on paper on which vehicles were pasted. Draw road, stop sign and other surroundings. Teacher writes their stories.	Thick red and blue paint. Block / rectangular sponge and empty yogurt containers / toilet rolls to print vehicles
Mathematics	Number 6. 6 blocks, sheet of paper with 6 pictures, card with 6 dots. Compare. Give each learner one dominoes, count dots, play dominoes in groups of 8.	Measuring capacity. Toy truck or bucket. Measure how many scoops of sand to fill it. Throw water through funnel in bottle. How many cups of water?	4 number cards for each learner (1, 2, 3 and 4). Shuffle all the cards; let each learner pick 4 cards. Put the same number of counters at each card	Determining distance. Give two learners 2 different tasks. Who walked the furthest? 2 Piles of blocks with four learners at each pile. Who will build longest road?	Counting 1–10. 10 chairs, 10 learners sit down or stand up when counted. Let 6 fetch blocks. Count. Fetch 6 more blocks. How many must we take back to have 10. Each fetches 10 counters. Count. Clap on counts, snap fingers between counts.
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Billy the bus* Clap hands on words of short sentence. Give opposites	Dramatization: Billy the bus*	David makes a plan*	Class book. Learner that drew the picture can add more detail	David makes a plan (continued)*

DATE: 23 – 27 JULY 2012

THEME 10: PEOPLE WHO HELP US (WEEK1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Jesus feeds the crowds	Prayer day	Read: Jesus the healer	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	The fire-fighter	Song: <i>I am a policeman</i>	Driving around as police men chasing thieves. Stop when whistle blow. Moving over and under tables in different ways	The helpers in our school	Helpers in the environment
Art and free indoor play	Painting construction Same groups paint constructions they built previous day with different colours paint.	Dripping wax on paper to make a picture. Paint with thin orange paint over candle wax.	Drawing pictures for a class book of fires, fire-fighters and fire-engines	Cutting cardboard or paper in shape of a nurse cap . Children <u>cut</u> paper and draw red cross with <u>crayons</u> on cap. Paste, staple or cello tape pieces together to fit heads.	Role play different people who help us . Use nurse caps, stethoscope, syringe and plasters, stop signet.
Mathematics (CAPS Week 21)	Introduce the meaning of the number 5. Counting rhyme/song <i>"Five little monkeys jumping on the bed"</i> Count <u>objects</u>	Mental maths Reinforce number 5 with 3D objects (<u>counters, buttons, pencils, learners</u>)	Memorise addresses and telephone numbers. Reinforce number 5 with 2D <u>flash cards, number puzzles, birthday cards, pictures from magazines, newspaper, etc.</u>	Know the <u>number 5 symbol</u> and recognise <u>number 5 name</u> . <u>Tactile numbers</u> Divide 5 <u>counters</u> in 2 <u>containers</u> .	Symmetry – copy positions, use <u>beanbags</u> to cross the midline
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Story: Tortoise gets caught in a fire	Story: Nick, the fireman. The letter n – Nick, name	Story: Class book	Story: Vuyo, the policeman The letter v - <i>Venda, Vuyo, video</i>	Story: Patrick and Suzy

Date: 30 July – 3 August 2012

Theme 10: People who help us (Week 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Jesus feeds the crowds	Prayer day	Read: Jesus the healer	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	The nurse	Song: <i>I am a nurse</i>	Helping people – dressed like a nurse	The role of the nurse in hospital	Helpers in the hospital
Art and free indoor play	Painting construction Paint with food colouring	Drawing pictures for a class book of a hospital and nurses in the hospital.	Cutting cardboard or paper in shape of a nurse cap. Children cut paper and draw red cross with crayons on cap. Paste, staple or cello tape pieces together to fit heads.	Role play different people who help us Use nurse caps, stethoscope, syringe and plasters, stop signet.	Role play different people who help us Use nurse caps, stethoscope, syringe and plasters, stop signet..
Mathematics	Introduce the meaning of the number 5. Counting rhyme/song “Five little monkeys jumping on the bed” Count <u>objects</u>	Mental maths Reinforce number 5 with 3D objects (<u>counters, buttons, pencils, learners</u>)	Memorise addresses and telephone numbers. Reinforce number 5 with 2D <u>flash cards, number puzzles, birthday cards, pictures from magazines, newspaper, etc.</u>	Know the <u>number 5 symbol</u> and recognise <u>number 5 name</u> . <u>Tactile numbers</u> Divide 5 <u>counters</u> in 2 <u>containers</u> .	Symmetry – copy positions, use <u>beanbags</u> to cross the midline
Outdoor play	Hoola hoops	Big balls	Skipping ropes	Tennis balls	Obstacle course
Story time (Language)	Story: Tortoise gets caught in a fire	Story: Nick, the fireman. The letter n – Nick, name	Story: Class book	Story: Vuyo, the policeman The letter v - <i>Venda, Vuyo, video</i>	Story: Patrick and Suzy

DATE: 6 – 10 AUGUST 2012

THEME 11: ANIMALS (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Moagisani yo o Molemo	Prayer day	Read: Molao wa Lorato	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Farm animals: Where do they sleep and what do they eat? (see flowchart)	Wild animals. Pictures of wild animals and cock. Which one doesn't fit? Where do they stay and what do they eat? (see flowchart)	Dangerous animals *	Balancing movements over different objects: bricks, plank lifted from ground, blocks, sitting down and standing up with beanbags on their heads. Game: <i>Rabbit hopping</i>	Language. Story: Cathy rescues the cock* c/k – sound
Art and free indoor play	Drawing with crayons. Learners draw themselves. Talk about body parts and clothes first. Invite them to draw weather and background. Colour in.	Painting. Red and blue in 8 containers. Spoon of red and spoon of blue on each page. Mix with brush. Cover page with smooth strokes. Cross midline.	Drawing with charcoal sticks/black crayons/ Koki's. Talk about animal's features and draw them on page painted purple the previous day.	Moulding animals out of clay or play dough. Sit with crossed legs on floor. Use pencils to decorate animals	Construction with melted polystyrene. 4 candles in candle sticks. Learners break of pieces of polystyrene, hold in flame and press together. Paint
Mathematics	Copying patterns A5 cards with patterns of different colour dots on them. Children sit in groups of 6. Take one card with pattern. Everyone repeat pattern with counters	Draw 2 'camps' outside. Learners pretend they are horses. Unequal and equal groups. Each learner takes 6 pebbles. Draw 2 circles in the ground. Arrange pebbles equal and unequal	5 boxes and books of different sizes. Learners must indicate number of boxes, which one is largest / smallest. Sort. Order number cards from 1-5. Put same number of counters with each card.	Red, blue, yellow and green counter for each learner. Put in front of, in the middle and behind. Big number cards 1-5. What number after 1, before 5, in the middle? Small number cards 1-5.*	5 flags with numbers 1-5 on it. Box with sand. Each learner count out 5 counters or sticks. Hold flag up, learners put corresponding number of counters in front. Let group of 5 arrange flags. Which one is missing?
Outdoor play	Big balls	Tennis balls	Skipping ropes	Obstacle course	Hoola hoops
Story time (Language)	Bongani's fowls get lost.*	Feathers are back home.*	Story and rhyme: Daddy's donkey.*	Bongani helps to milk the cow *	Dramatization: Cathy rescues the cock*

DATE: 13 - 17 AUGUSTUS 2012

THEME 11: ANIMALS – (WEEK 2)

Bible story	Bible songs	Read: Barutwana ba Morena Jesu ba lthuta go Rapela	Prayer day	Read: Dinku tse di timetseng	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	The value of animals See flowchart: Animal products	Other kinds of animals *	Movement: Walk slow and heavy like elephant; lift knees like horse; waddle like a duck; birds flying; hop like bunny/frog; glide like snake, kick back like donkey.	Mothers and their young*	Camouflaging*
Art and free indoor play	Teacher draw outline of fish for each learner. Learners draw on it with crayon and cut it out. Put paper clip over mouth	Pictures of animals for a class book. Draw with crayons. Colour in with dry powder paint and cotton wool	Cutting spiral snakes. Draw a spiral with a thick koki on a paper for each learner. Colour in in camouflage colours. Cut out	Learners indicate top, bottom, left and right of themselves and paper. Fold paper in half. Paint top blue, bottom green, cross midline	Draw animals on green and birds on blue part of yeasterday's paper. Paste grass, leaves or sticks on picture.
Mathematics	* Give a picture of an animal to each child. Sort in different ways: Tame and wild; plant or meat eating; which group is the biggest? Put in rows. Which row is the longest? Repeat with shapes cut out of newspaper.	Position in space. Counter and box for each learner. Put your counter on/ under/ to the left/right / on top/ in front of box. Poster 4: Point out where the pig/ cow/ hen/ duck are. Say where they are.	Learners stand in front, middle, back of class. Write a number (1-5) on each learner's fish. Let them say number and show corresponding number of fingers. Put a number 3 fish in the middle of 'dam', a number 4 behind him. Which one in front, etc.	Write a number on board. Invite same number to stand in front/ draw same number of dots. Play dominoes	Counting up to 10. Number of learners in front. Close eyes, show fingers. Count 10 lines on board as teacher draws it. Let learners draw objects on board, let class count them. Put between 1-10 fishes on table. More or less than 5?
Outdoor play	Big balls	Tennis balls	Skipping ropes	Obstacle course	Hoola hoops
Story time (Language)	Daddy's fishing rod*	Song: The fish*	Story: Class book	Story: Gugu's goat*	Story: Gugu and the snake*

DATE: 20 - 24 AUGUST 2012

THEME 20: COMMUNICATION (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Jesu o busetsa pono mme o aba botshelo	Prayer day	Read: Sakeo o feto gela go Jesu	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	I communicate by speaking. Poster 9; 2 telephones. Flowchart: The language that I speak +Other languages *	I communicate by listening. Flowchart: I listen to the radio; I watch television programmes	Movements with <u>ropes</u> *	Flowchart: Non verbal communications	Talk about emotions and acceptable ways to express them. Song: <i>If your happy/ sad/ cross; clap your hands, stamp your feet, wipe your eyes</i>
Art and free indoor play	Cell phone: <u>Small boxes</u> , <u>small numbers 0-9</u> for each learner, straw, <u>paint</u> , <u>glue</u> , example of position of 1-9 on cell phone. Paint box, paste number 1-9 on box	Draw outline around <u>figures</u> . Let children cut out. Paste ice cream sticks or straws to the back of the figures. Explain they are going to use figures in the TV (Box with hole)	Learners stand on knees on mats or cushions. Mix <u>red, yellow and blue paint</u> to get brown. Children paint pictures of their own choice with old <u>toothbrushes</u> .	Pictures for a class book. Draw with <u>koki's</u> or <u>crayons</u> . Colour in with <u>yellow</u> paint or <u>food colouring</u>	Pair of Binoculars with two <u>toilet rolls</u> . Paste <u>strips of paper</u> around rolls with <u>glue</u> to make it stronger. <u>Paint</u> binoculars by putting fingers in rolls
Mathematics	Imitate posture. Copy a construction from a <u>diagram</u> , using <u>match boxes</u> , <u>toilet rolls</u> , <u>bottle caps</u> , <u>strips of cardboard</u> .	Measure children with <u>measuring chart</u> . Compare steps/jumps. Compare two pieces of string/ paper. Compare <u>match</u> , <u>pencil</u> , <u>long</u> +short ruler.	Longer and shorter. <u>2 different coloured balls of wool</u> . Measure 2 learners/ objects with different coloured wool. Compare	Tie piece of <u>wool</u> to each learner's left wrist. Sing <i>Hokey-Pokey</i> . <u>Box</u> for each learner. All face same direction. Give box to friend on your left / right / front / back	Symmetry. Explain imaginary line in the middle that divides you in two similar halves. Ear, eye etc. on each side. Cut half of a heart on folded paper.
Outdoor play	Big balls	Tennis balls	Skipping ropes	Obstacle course	Hoola hoops
Story time (Language)	Story: Gerry Giraffe looks after Susie Snake's eggs. <u>Puppets</u> . *	Story: Gerry gets a long neck. *	Dramatization: Gerry Giraffe and Susie Snake. Tell story without puppets.	Class book	Story: Oshi Ox and Rabby Rabbit's race.*

DATE: 27- 31 AUGUST 2012

THEME 12: COMMUNICATION (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: A woman's love for Jesus	Prayer day	Read: Jesus becomes a servant	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	I communicate by writing. Flowchart: <i>Letters; Pictures and books</i> *	I communicate by reading. Flowchart: <i>How I handle books</i> . Give out different books + magazines. Form groups according to types.	Movement: Rolling and turning while lying and standing on toes, sitting on haunches. Rock the boat, sit ups, paddle with feet in air, touch head with feet. Play ball	Communication through signs. Traffic light, traffic signs, red cross, police sign, male and female on toilet doors, logos	Communication using signs. Use copy of signs. Letter 'r' *
Art and free indoor play	Write name and date at top of paper. 'Draw' a letter to someone about something that happened to you, using koki's, colouring pencils or crayons	Lanterns. Fold paper and draw lines. Let children cut on lines and apply glue. Put up in class as decoration or send home.	Construction with small boxes, toilet roll tubes, pieces of fabric, strips of paper and other waste material. Glue. Paint constructions on another day.	Traffic light. Use template. Splash paint with toothbrush around template. Open circles, paint red, orange and green.	Draw circle on paper. Let children cut it out. Let them paint/draw a picture on circle
Mathematics	Show big numbers 1-6. Clap hands, let children show corresponding number. Children take a small number (only 1-6) from bag. Those with same numbers, group together. Put numbers in corresponding container.	Counting and recognizing numbers up to 6. *	Use dice. Let one child throw dice. One show number on big number cards. Everyone put the corresponding number of counters in front of them. Puzzles	Solving number problems *	Use dice. Let one child throw dice, one point at number card, let everyone step forward so many steps, clap so many times, nod head so many times
Outdoor play	Big balls	Tennis balls	Skipping ropes	Obstacle course	Hoola hoops
Story time (Language)	Dramatization: Oshi Ox and Rabby Rabbit's race*	O-sound. Pictures of orange, ostrich, ox. Play <i>I see with my little eye something that starts with 'o'</i> . Practise o and O	Story: Resta walks to school*	Story: Resta is late for school *	Rhyme: Resta goes to school.*

DATE: 3 – 7 SEPTEMBER 2012

THEME 13: BOOKS (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Go Abelelana leano la modimo	Prayer day	Read: Jesu o a fetolwa mo setlhoeng sa thaba	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Flowchart: What a book looks like*	Flowchart: Kinds of books*	Write letter, put in <u>envelope</u> , write addresses on front and back, stamp. Post it. Learners tell their own addresses to class.	Movement using scarves; face cloths, <u>pieces of material</u> . Game: Musical ball. Let learners sit in circle, passing a ball. When music/song stops, learner with ball must go out of circle. Last one is the winner.	The <i>i</i> -sound. Pictures of <i>impi</i> , <i>Indian</i> , <i>impala</i> . * Tell story. Show small and capital <u>letter i</u> .
Art and free indoor play	Moulding circles and triangles with salt dough. Make a hole in each with pencil. <u>Flour</u> , <u>salt</u> .	Threading of beads in a pattern. Paint beads red and green. <u>Wool</u> , <u>needles</u> .	Children draw a house with black crayon. Cut 2 sides of door and window so that it can open. Paste on magazine paper.	Make own books. Teacher cut A4 in 4 parts, <u>punch</u> holes in side. Let learners thread/tie pages together with <u>wool</u> .	Draw your own story in the book you made the previous day with <u>crayons</u> .
Mathematics	Forming patterns. <u>10 of each of 3 different objects</u> like toilet rolls, blocks, tins. First with two objects, then with three objects.	Patterns. Cut out same size <u>circles, triangles, squares and rectangles out of newspaper</u> . Kids repeat teacher's pattern.	Sequencing events. Ask learners what they do when they wake up. Let them mime events. <u>Photocopy p3 and p4 Workbook 1</u>	Inside and outside. Game: <i>Putu says... David says... *</i>	Inside and outside. Make shape with <u>piece of wool</u> . Put 1 finger inside, 4 outside etc. Use bowl/cups. Put 3 counters inside, 2 outside, etc.
Outdoor play	Tennis balls	Hoola hoops	Skipping ropes	Big balls	Obstacle course
Story time (Language)	Tiny and Bully *	Lenia's letter*	Song: <i>I like to read*</i>	Red, the colour thief*	<i>Red, the colour thief (continued)*</i>

DATE: 10 -14 SEPTEMBER 2012

THEME 13: BOOKS (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Lorato Iwa Mosadi go Jesu	Prayer day	Read: Jesu o nna Motlhanka	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	How do we treat books? See flowchart*	Literacy: Noting detail. Use <u>posters</u> with detail on.*	Dealing with books*	What can I buy with money? Show different <u>coins and notes</u> . Talk about value of, numbers and pictures on coins and notes.	Movement with <u>bean bags</u> . Crawl on all fours with bean bag on head/ back forward+ backward. 2 lines 20 m apart. Balance bag on different body parts
Art and free indoor play	Drawing: <u>pencils</u> (make sure they have the correct grip), <u>sharpeners, erasers and rulers</u> which they have to share. Draw picture without colour because Red stole all the colours	Collage. <u>Magazine</u> paper cut into squares. Learners may also tear magazine pages into small pieces. Show how to apply glue. Plan picture. Apply <u>glue</u> to one piece at a time and paste.	Cutting puzzles. Give a <u>picture from a magazine</u> for each learner with 2 vertical and 2 horizontal squiggly lines across it. <u>Envelope</u> with name on for each learner. Put pieces in envelope.	Painting with big toes and <u>muddy water</u> (in <u>shallow bowls</u>) on <u>cardboard</u> . Secure cardboard with <u>prestik</u> to floor. Hold onto back of chair	Drawing with <u>pencils</u> and painting with <u>food colouring</u> for class book
Mathematics	Determining mass. Different objects. Which one is heavier of lighter? Make a <u>balance</u> with two tins/plastic container hanging from a clothes hanger.	Comparing mass. Two groups. One group, each learner pulls a chair. Let a learner from other group sit on chair. Pull. Pull different objects on chair. Explain and use <u>balance</u> .	Matching*	6 books, 6 pencils, <u>number cards</u> (1-6) and counters for each learner. Place 6 books on table. Count. Give 1 to learner. Count. Which group has fewer books? Show number card. Repeat with other objects	Calculations with 6 <u>counters</u> . Double 1/2/3 counters. For how many learners can I give 1 <u>orange</u> . Cut in half. For how many now? Cut again. How can I share 1 piece of paper between 2/4 learners?
Outdoor play	Tennis balls	Hoola hoops	Skipping ropes	Big balls	Obstacle course
Story time (Language)	Dramatization: <i>Red, the colour thief</i>	Rhyme: <i>I sent a letter to my love</i> . Play count out game.* <u>Envelope, letter</u>	The three little pigs*	Dramatization: <i>The three little pigs</i> .	Class book

DATE: 17 – 21 SEPTEMBER 2012

THEME 14: SUMMER (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: The coming of the Holy Spirit	Prayer day	Read: The disciples spread the Good News	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme Movement	Flowchart: * <i>We have four seasons</i> <i>Nature tells us it is summer</i>	Flowchart:* <i>Animals also know it is summer</i>	Language: <i>The naughty little monkey</i> * The s-sound. Put your hand up when you hear a word that starts with a s-sound	Flowchart*: <i>Times of the day</i> . What do you do in the morning, afternoon, evening? Sun rises in east, sets in west.	Movement over, under and on obstacles*
Art and free indoor play	Talk about symmetry, left and right side of paper. Fold paper in half. Scoop teaspoonful of <u>red</u> , <u>yellow</u> and <u>blue paint</u> in middle. Fold again and rub.	Draw outline of butterfly on folded sheets of previous day. Cut out and pas ton on <u>toilet rolls</u> . Use scraps of paper for eyes and feelers. Thread piece of <u>wool</u> through toilet roll.	Making flower vases using <u>toilet rolls</u> pasted on <u>cardboard squares</u> . <u>Paint</u> vases.	Making flowers for the vase from <u>paper</u> and <u>straws</u>	Make flower boxes with handles from egg <u>boxes</u> or small boxes. Fill with garden soil and sow <u>seeds</u> in them. Water regularly watch the germination
Mathematics	Left and right. Look to your left/right without turning your head. Pick crayon/flower up with your left/right hand. Put it down with left/right hand. Close your eyes, repeat exercises. Sheet of paper for each learner. Draw flower top left corner, etc.	Positions. Rope or drawn line. Walk on the rope. Crawl beside the rope. Roll over the rope. Jump to and fro over the rope. Draw circle in middle of page. Draw triangle on top of circle etc.	6 children are going to the zoo. Let them divide into groups of six. How many boys/girls in your group; wearing shoes/ no shoes. Each learner picks a counter. How many green ones etc?	Sequence of events Pictures of day programme. What do we do first? What day is today? Show on calendar. What did we do today? Do the same with yesterday and tomorrow.	Let learners put big numbers in correct sequence. Show and write number 7. Show 7 dots, fingers, and blocks. Each learner fetches 7 counters and 1-7 small numbers. Draw number line with chalk on floor. Jump on numbers
Outdoor play	Tennis balls	Hoola hoops	Skipping ropes	Big balls	Obstacle course
Story time (Language)	<i>The stream with the dirty water</i> *	The picnic*	Rhyme: <i>The little bird</i> *	The hungry rabbit*	<i>Dramatization: The hungry rabbit</i> *

DATE: 24 – 28 SEPTEMBER 2012

THEME 14: SUMMER (WEEK 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Paul follows Jesus	Prayer day	Read: The Promise of a New Earth	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Flowchart*: <i>I look after myself in summer</i>	Language: <i>The rainstorm.</i> The <i>u</i> -sound.*	Movement over sticks/ pencils Fruit basket game*	Flowchart* <i>Things I eat in summer; What do we plant in summer.</i>	Flowchart:* <i>We have four seasons.</i> <u>Pictures of four seasons</u> in four corners of class. Move from one to the other and discuss
Art and free indoor play	Fold A5 (half of A4) <u>paper</u> in 3. Draw outline of tree on middle section with the sides of the tree touching the fold. Let children <u>cut</u> it out. <u>Paste</u> on larger sheet of paper	Paint trees pasted on paper. Explain that we we get pastel colours by mixing a <u>colour paint</u> with <u>white paint</u> . Let children experiment with different shades of green, blue and brown.	Draw pictures about summer with <u>wet chalk</u> for a class book	Make paper beads by winding thin strips of different <u>colour paper</u> around a pencil and stick ends together with <u>glue</u> . Hold 10 seconds. Thread pattern with <u>wool</u> .	Construction of tortoises out of egg boxes or <u>small boxes</u> . Paste legs, head and shells on tortoise and paint.
Mathematics	Long, short and the same. Two chairs in front. Invite 10 learners to sit in 2 rows behind chairs. Which row is longer, shorter, what can we do to make them the same length? Each learner fetches 7 counters. Two rows. Same questions. Three rows	Building up an breaking down numbers*	Put 7 blocks in front of class. Invite 4/3/5 learners to each pick up a block. How many left. Each learner fetches 6 counters and chooses a partner. One put a number of counters in front of him.	Extending patterns. Sing song <i>Heads and shoulders</i> . Repeat pattern of touching different body parts. Let each learner fetch a counter. Arrange a pattern with counters and let them extend the pattern with their counters	Sorting objects. Put crayons and counters together. Let children sort it. Is there a different way to sort them (colour). Different shapes cut out of newspaper.
Outdoor	Tennis balls	Hoola hoops	Skipping ropes	Big balls	Obstacle course
Story time (Language)	The water-hole*	Song: <i>I hear thunder</i> *	Class book of pictures about summer	Fred, the lazy finch*	Own story

DATE: 9 – 12 OCTOBER 2012

THEME 15: PLANTS (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	School holiday	Read: Go tla ga Mowa o o Boitshepo	Prayer day	Read: Ba rutwana ba phasalatsa Mafoko a a Molemo	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music		Same and different. Groups of 4 objects, 1 different eg: 3 boys, 1 girl; 3 red, 1 yellow; 3 leaves, 1 flower;	<u>5 plants</u> . Demonstrate that plants need water (stop watering one), light (put one in dark place) and soil (pull one out of ground).	Throw <u>beanbags</u> into boxes in different ways with; throw over a <u>rope</u> with different body parts. 2 groups pull a rope	Song: Let us go and plant some seed *
Art and free indoor play		1. Cut out drawn <u>shape of leaf</u> . 2. Draw picture on leaf. 3. Paint picture with <u>thin brushes</u> and diluted <u>red, blue yellow food colouring</u>	Moulding vegetables and fruit with <u>salt dough</u> . Paint on another day when dry	Cut out <u>pictures</u> of plants, flowers, trees, animals torn from <u>magazines</u> . Make one big class poster on <u>big paper</u>	<u>Threading leaves</u> to make a crown, necklace, belt
Mathematics		Count from 1-10 and 10-1. Start at any number and count to 10 and back to 1. 10 counters for each learner. <u>A4 with 2 circles</u> per pair. Learner A sets up problem eg: Put any amount of counters in one circle. Challenge partner to put two more/less in other circle.	Position. <u>Chair</u> and <u>bean bag</u> for each learner. Stand <i>in front of/ on top of/ to the left/right of/ behind</i> your chair. Put your beanbag <i>to your left/right/ behind/ in front of you</i> . Put your bean bag <i>on top of/ under/ next to</i> your chair.	Position. Paper above your head, below your knee. <u>Flower arrangement</u> . Must I put leaf above/below the flower? Each learner fetches a <u>blue/red/yellow and green counter</u> . Put red counter in front of you. Green counter on top of red one etc.	Each child <u>draws</u> and <u>cuts</u> out a flower and <u>colour</u> it. Let them stand in rows according to colour of flowers. Count, write number of each group of different colour flowers
Outdoor play		Hoola hoops	Skipping ropes	Big balls	Obstacle course
Story time (Language)		Fancy's beans*	Reading a story*	The flowers argue*	The flowers argue (continued)*

Date: 15 - 19 October 2012

Theme 15: Plants (Week 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Poulou o latela Jesu	Prayer day	Read: Tsholofetso ya Lefatshe le Leswa	Talk about stories of the week
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Literacy: Rhyme: <i>What goes together?*</i> The f-sound	Looking at and measuring of shadows. Flowchart: <i>The value of trees; Looking after trees.*</i>	Close your eyes. Think of items at home, made of wood. Show different items made of different material. Discuss the material they are made of, usefulness and properties.	Flowchart: <i>Flowers and grass*</i> Show them insects outside or <u>pictures of insects</u> . Talk about previous week's experiment: plant without light/water/soil.	Movement: Turn around while sinking or rising. Stand on one leg with eyes open/closed. Jump over <u>boxes</u> with one/two legs. Jump over <u>rope</u> held by two learners. Raise rope
Art and free indoor play	Moulding flowers out of <u>salt dough</u> in <u>polystyrene trays</u> . Write name on back. Container with stones, seeds, sticks.	Each learner trace a <u>circle</u> (use a plate) and a <u>rectangle</u> (block/medicine box) on one piece of paper. Cut out and paste on <u>cardboard</u> .	Paste <u>leaves, seeds, sticks and flowers</u> on trees pasted on cardboard the previous day.	Paint salt-dough flowers with <u>orange, purple, yellow and green paint</u> . Decorate trays with patterns.	Drawing pictures of plants with different colour <u>ball-point pens</u> . Encourage them to draw over entire page.
Mathematics	<u>Number line</u> on wall. Count. <u>8 coins</u> for each learner. Different items each cost one coin. Learners 'buy' items and put correct number of coins in front of them. Pick coins up and do another transaction. How much have you spend, how much is left?	Recognising number 8 Hand out <u>big numbers 1-8</u> to 8 learners. Stand on numbers in correct order. Repeat. Whisper a number between 1 and 8 in each learner's ear. Show number 7 etc. All number 7s stand. Show different numbers. Hold up number of fingers, clap hands, walk number of steps backwards	<u>8 pebbles</u> each. Hole in ground or circle. Divide in 2 between hole and hand. Put 2 more in hole. How many left in your hand? Put 2 more in hole. How many left? Put any number in your hand. Find partner with same number. Play <i>Pebble throw</i> . How many in hand/hole?	Invite 8 learners to form 2 groups. Fewest/most? Make different groups. Picture of <u>big tree with 8 leaves</u> stick with prestik on it. Change rhyme <i>Four green leaves*</i> to <i>Eight green leaves</i> and stick leaves on ground-line after each stanza. Do calculations.	Measuring objects. Measure two learner's length against wall. Compare. Measure and compare lengths of books with <u>string</u> , tables/ walls with <u>ruler</u> lengths, hand spans or paces. Distances between objects outside. Compare.
Outdoor play	Tennis balls	Hoola hoops	Skipping ropes	Big balls	Obstacle course
Story time (Language)	<i>The small red flower.*</i>	Illustrating <i>The small red flower.*</i>	Edward's tree.*	The e-sound. Recall story of <u>Edward, eggs</u> . Words and names that start with e.	Class book about plants

DATE: 22 – 26 OCTOBER 2012

THEME 16: GOING TO GRADE 1 (WEEK 1)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Any Bible story	Prayer day	Read: Any Bible story	Talk about stories
Life Skills:	Going to primary school*	Running 60m in 6 lanes. Play <i>Crows and crabs</i> .*	Literacy: <i>The dirty desk</i> .*	Flowchart: <i>How am I going to get to primary school?</i>	Flowchart: <i>What am I going to do in primary school?</i>
Art and free indoor play	Printing with red, yellow, green and blue paint. Spoon little of each colour on modelling board. Mix and draw with fingers in paint. Put paper on top of drawing and rub. Lift carefully.	Spoon 4 colours of thin paint onto A4 paper. Blow paint with straws in all directions and turn page to cover entire page. Rinse straws in salt water to disinfect.	Fold yesterday's art plus a clean A4 together in half and punch holes in folded side. Thread wool overhand to bind book. Let them write their names on cover.	Draw different shapes on brown or newspaper. Learners cut it out and make a pattern at the top and bottom of the cover page of yesterday's books.*	Draw with colouring pencils pictures about your school on the pages of the book you made this week.
Mathematics	Learners divide in groups of 8. 2 move to middle. How many left in circle? Etc. Show answers with fingers. 8 objects in circle. Put 3 outside circle. How many left? Etc. Calculations by showing big numbers. Show big number 8. Fetch so many counters. Take away: (show number 4 without saying the number).	Numbers 9 and 10. Arrange big numbers in correct order on floor. Each learner collects 10 counters. Show number, ask them to place same amount of counters in front of them. Small numbers 1-10 for each learner. Arrange in correct order. Pick up number 4, etc.	Position in space. Is your eyes above /below your nose etc. Fetch a crayon / counter. Put it in front of you / to your left etc. Each learner draws a line on A4 in the middle from top to bottom and from left to right. Draw circle in top left block etc.	Do movements in patterns like turn around, jump into the air and sit on the floor. Each learner fetches 4 objects like a shoe, a sock, a schoolbag and a crayon. Copy or extend teacher's pattern.	10 chairs, 10 learners, big number cards. Arrange in correct order. Count 1-10 and 10-1. Groups of 6 with set of small number cards. Close eyes, one learner remove 1 card. Others say which one. 10 counters each. Show number card, put so many in front of you. Teacher say number 1-10, leave out one. Which one? Say 3,6,2,4, which one first/last?
Outdoor play	Tennis balls	Hoola hoops	Skipping ropes	Big balls	Obstacle course
Story time (Language)	Dudzile gets hurt*	Say groups of 3 words. Which one did I say first/ last/ second? Kenny is in trouble*	Dramatization: <i>The dirty desk</i> . Words that start with a 'd', like Dudzile. *	<i>The bus trip</i> * Opposites	Rhyme: <i>The big red bus</i> *

Date: 29 October - 1 November 2012

Theme 16: Going to Grade 1 (Week 2)

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Bible story	Bible songs	Read: Any Bible story.	Prayer day	Read: Any Bible story children want to hear again.	School readiness test
Life Skills: Theme discussion Movement and music	Visit primary school. Flowchart: <i>How is my school going to be different from pre-primary school</i>	Movement: Moving over and under obstacles *	Story: <i>The kite</i> *	My school clothes and school equipment *	
Art and free indoor play	Groups of 8. Construct a school out of <u>boxes</u> , cut door out, <u>foil</u> for windows, <u>material</u> for curtains, cardboard strips for roof etc.	<u>Paint</u> their school constructions of previous day. Work in teams.	Divide ball of <u>salt dough</u> in 3 balls. Divide each ball again in three so that there are 9. Make hole in each with <u>nail/wire</u> to form beads.	Draw pictures about a school for a class book with any kind of drawing tool. Encourage them to draw ground and sky, add detail, use entire page.	
Mathematics	Recognising symmetry. Learners stand in pairs facing each other. Are two sides the same? Press fingers of own hands against each other. Same? Fold <u>paper</u> in half. Tear pattern or shape. Open. Are two halves the same?	Ten <u>counters</u> per pair of learners. Play <i>Double me!</i> and <i>Halve me!</i> with equal number cards *	Keeping a record of collected objects*	Estimating. How many steps to door? <u>Block</u> each. Put in 3 groups. Which group will build the highest tower? <u>Maize kernels</u> . One partner put number of kernels fewer than 10 in hand. Open quickly. Let other partner estimate. Show on <u>number cards</u> . Count.	
Story time (Language)	Story: <i>Mitsy goes to school</i> *	Story: <i>Mitsy Mouse goes to school (continued)</i> *	Song: <i>I went to school one morning</i> * (<u>Bells, sticks, rattles</u>)	Class book. Explain that they are going to have a class concert the next day.	

ADDENDUM E:
VERBATIM TRANSKRIPSIES¹

Afdeling B3

Vraag 1: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. Describe briefly what the problems in each of the following scenarios are.

Die leerder verloor haar ewewig wanneer sy oor 'n hindernis moet beweeg /
The learner loses her balance when she has to move over a barrier.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 Some of the children loose balance when they walk on the strait line wood. Especial backwards and forward.
- 2 Lack of coordination caused by poor control of balance and movement, and these learner find difficult to maintain their position in space and their balance.
- 3 Sumtym she is too scared to do it and maybe sumtym we do not have the right barrier to move over and sumtym the learner she doesnt have a right eye co-ordination.
- 4 Basiese motoriese vaardighede is nie goed ontwikkel nie.
- 5 She has to look front not on her feet, thats why she leese balance.
- 7 While the learner walk into the barrier it look like she didn't put her foot in a correct way that is what she looses balance.
- 8 She need to balance herself, the problem is that she does'nt have balance.
- 9 The learner loses balance over a barrier because other leg got to the side of the barrier.
- 11 The learners are moving over a barrier. If motor-muscles and child balance are not developed properly then the child will fall over the barrier. The grade R-teachers should practice this.
- 12 There is lack of eye foot coordination, and large muscles need to develop fully.
- 13 Sometimes.

¹ Verbatim transkripsies is die ware weergawe van die respondent se antwoorde soos verhaal vanuit die voltooiende vraelyste.

- 14 Some learners have fear or not having confidence to do activities at the same time you will see or observe that the child has a problem with a gross motor his muscles is not good sometimes they need to be refered to psychologist/ physiotherapy for further training.
- 15 They were struggiling but know they are trying or doing it better.
- 16 Some learners have fear or not having confidence to do activities or observ that the child has a problem with big muscles is not good we need to refered to physiotherapist for fereeder examination.
- 18 These inadequate resources are sometimes indicative of urban/ rural disparities of discrimination on the grounds of gender, race which exist within a community. Poverty is one of the issues discussed on more detail in this, neglect of learners in wealthier household can also cause barriers to the learner. Damage to the cerebellum causes ataxia. A lack of coordination caused by poor control of balance movement.
- 19 Sometimes dy did not eat well it can be there for the to make it.
- 20 The barries is not straight it has conners.
- 21 The learner for grade R can not go high like this because the may broke they leg or arm.
- 26 The learner for grade R can not go high like this because the may broke they leg or arm.
- 27 Probleme met haar balans en ewewig. Haar middelyn dalk nog nie gevestig nie. Spiertonus onderontwikkeld. Oog-voet koördinasie ka nook „n probleem wees.
- 28 Balans nie goed ontwikkel.
- 29 Balans.
- 30 Balans.
- 31 Sometimes a learner may lose balance because he/she losses control and consentration or focus sometimes the learner lose attention if she is not looking to what she/he doing will lose her balance.
- 32 Yes because sometimes the learne loses her balance because of eye consentration or not focus to what he or she is doing.

Afdeling B3

Vraag 2: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder sukkel om 'n bal vang /

The learner struggles to catch a ball.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 Yes some of the child don't know how to catch the ball they are suffering.
- 2 Have a lack of muscular control which leads to general awkwardness and clumsiness.
- 3 Maybe the learner she doesn't have a good eye sight or eye co-ordination.
- 4 Hand-oog koördinasie nog nie tenvolle ontwikkel nie.
- 5 The problem is that the learner cannot catch a ball because he has open his hand wide and that will make a ball fall between his hand eye coordination and hand movement.
- 7 I think the learner may have a problem of a vision his eyes sight are not working properly and other thing is his eye hands coordination is not good.
- 8 -²
- 9 His hands are far apart from catching the ball that drops through.
- 11 The learner are kicking the ball on top of his head. He did not reach the point where the ball are moving. He struggle to catch the ball because he did not measure height of the ball.
- 12 The eye hand co-ordination needs to develop.
- 13 No.
- 14 You can identify the child by closing his eyes, his fine muscles are not ready. She needs also to be referred to physiotherapist. In the first they are scared but try to encourage her either throw the ball closer then later you can stand far from her.
- 15 Firstly but know they know because of paratices it like every day.

² Geen antwoord is deur die respondent op die betrokke vraag verskaf nie en word voortaan deur die volgende simbool aangedui " – "

- 16 The child can close her eyes his fine muscles are not ready she need to be refered to physio therapist to develop is fine muscles.
- 18 Have a lack muscular control which leads to general aekwardness and clumsiness. It will be obvious in such as problems throwing a ball.
- 19 Ather they are "dasay" to makit them self. Ather they are afraid to catch the ball.
- 20 Because his hand are more open to catch the ball.
- 21 Because the arm are to small and the ball are to big.
- 26 Because the arm are to small and the ball are to big.
- 27 Oog-handkoördinasie is onderontwikkeld. Nie genoeg gestimuleer nie of can gaboorte swakker motorise vaardighede waaraan nie aandag gegee is nie (arbeidsterapie).
- 28 Hand-oog koördinasie.
- 29 Hand-oog-koördinasie.
- 30 Hand-oogkoördinasie.
- 31 Sometime the learner struggle it may be the eye problem.
- 32 Sometimes the learner straggle it may be the eye consetration and hand controlling.

Afdeling B3

Vraag 3: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Watter aspek van 'n kind se perseptuele ontwikkeling kan hieruit beoordeel word, en is die tekening gepas volgens die graad R-leerder se ouderdom? (motiveer) /

What aspect of a child's perceptual development can be judged from this, and is the drawing appropriate according the age of the grade R-learner? (motivate)

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 Some of the child can draw nice picture but, some of them they don't know how to draw for themselves.
- 2 We expect a grade R learners to draw a full picture of a person but if he/she is doing this he has a problem of memory, because of he/she remember herself/ himself or understand the body parts. eg eyes nose, hands feet, neck etc.
- 3 The learner is doing good.
- 4 Visuele denkvaardighede. Skets nie vanpas nie. Gr R leerling moet al „n mens/ tekening kan maak wat hande, voete, lyf, en gesig insluit.
- 5 Stage 2 it can be 2 to 3 year child. Because a grade R learner must draw a person with body parts. like hand, feet and ears.
- 7 This is stage 2 3yrs because the learner is still young and finding out how to draw and do this through their experience.
- 8 The drawing is appropriate for a grade R learner.
- 9 The child wants to draw a human being and the drawing is not appropriate according the age because he or she could have draw legs and hands to reveal the human being.
- 11 The drawing is not appropriate according to age of grade R learner. It seems as if the learner does not know how to draw any objects. The learner draw rafley scratch that are not understandable. He need more concentration by drawing right things. They should co-ordinate child.
- 12 The small muscles are not yet strong. The grade R learner can at least put the body and feer under the body. You can also find hands and ears in the drawing. All the body parts appear in the drawing.
- 13 They are still struggling with drawing.
- 14 The skills is that the child is starting to practice writing incident. He will know by practicing.

- 15 The drawing is not so appropriate cause most of our children the go to school not read to go cause they go when they are 5½ years. They are still young to go to school. I think the policy of education must change so that they must go to school when they are 7 years old for grad 1.
- 16 The skills is starting to develop by writing she will need by practicing.
- 18 Harmful, negative attitudes toward learners with differences in school lead to labelling like drop outs, this has a negative influence on self-esteem. Harmful & negative attitudes mostly come from peers and lack of knowledge about how to deal with learner particular need.
- 19 She can saw the picture for her self.
- 20 No is not according to the age of a grade R. The grade R has to know the body of a human beighn look like it has head, shoulders, hand etc.
- 21 Is the small heart and the neck are to long the othe the neck go throw eyes. The other dont have eyes and mouth or nose is only the circle.
- 26 Is the small heart and the neck are to long the othe the neck go throw the face you can see the ears the other dont have ears. They have mouth and nose and the other is the only circle.
- 27 Tekening nie gepas liggaamsbeeld „n probleem. Kind van kleins af nie sy eie lyfie leer ken nie (onvoldoende stimulering).
- 28 Ken nie sy liggaam goed nie, dus skerp visuele persepsie.
- 29 Liggaamskonsep. Visueel. Nee, nie gepas, onvolledige menstekening.
- 30 -
- 31 A grade R learner can draw a picture fully and she can understand that a person have a hand, eyes, nose, body according to me this picture belongs to 3-4 and 2-3 years old.
- 32 A grade R learner can draw a picture fully and she can understand that a person have eye, hand mouth hand body. According to me this picture belongs to 3-4 years and 2-3 years old. because they just scribbling.

Afdeling B3

Vraag 4: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is.
*Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder skryf vandag met sy regterhand en more met sy linkerhand /
The learner writes with one hand today and with the other tomorrow

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 no I didn't experience such problem.
- 2 They dont understand what is the wright hand to use. There is no different in them to identify whicc hand is preffer.
- 3 Maybe the learner she doesn't know which hand she must use.
- 4 Hand, oog koördinasie nie tenvolle ontwikkel nie. Kan ook probleme met motoriese vaardighede insluit.
- 5 That can be a poble and the will be a bit tough for him, the hand that he use when eating or bath is face, it must be the correct one.
- 7 I think the learner is talented and can use both his hands to do anything even writing or drawing.
- 8 -
- 9 It is not axceptable because the hand writing will differ so the learner have to use one hand.
- 11 The learner uses right hand and left-hand to write. So I think the learner cannot be active using two-hands. Between two hand, one hand can also be active. It is impossible to write with two hands.
- 12 Small muscles are still developing.
- 13 No.
- 14 The child doesn't know his proper hand coordination. But as a practitioner observe him then give him something to touch or hold, your will see what hands he normally use. Then teach him to use the right hand. Or his dominance needs attention.
- 15 No most they are using one hand of she/he right they will use it only. But if they is a left handed she/he will use that hand only and we are having few children who are using left hand.
- 16 The child doesn't know his proper hand coodination.

- 18 This allows the learners to organize their thoughts, the instruction then show to write with right or left hand.
- 19 Yes she “makitie”.
- 20 Yes sometime he/she is not use of using one hand. as a teacher you should motivate the child to use one hand all the time.
- 21 This is not right because you must know the real hand writing of the learner.
- 26 This is not right because you must know the real hand writing of the learner.
- 27 Lateraliteit nog nie gevestig nie. Middellynkruising ka nook „n probleem wees.
- 28 Hand dominansie nog nie vasgelê.
- 29 Ruimtelike oriëntasie. Fyn motories. Dominansie nie vasgelê.
- 30 Middellynkruising. Handdominansie is nog nie vasgelê nie.
- 31 Sometimes they can use both hands to work but other use only one hand.
- 32 No, not all of them some of them. They can left hand other one use right hand. But other they can change hands.

Afdeling B3

Vraag 5: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die kind kan nie onderskei tussen die toet van 'n kar en die ambulans se sirene nie /
The child cannot distinguish between the hoot of a car and the siren of the ambulance.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 They can distinguish.
- 2 They cannot screen out information, they did not have background of noise. They are distractive.
- 3 -
- 4 Ouditiewe persepsies nie tenvolle ontwikkel nie.
- 5 If he/she hardly heare the ambulance on his town, that could be the problem and if the teacher has not explain the sound to them.
- 7 This the learner who has no qlue about types of tansports and the different sounds transports makes especially a child who is in pre-school
- 8 For a grade R learner can distinguish between the hoot of a car and the siren of the ambulance.
- 9 The problem here is that the child must be taught the difference between a private and an emergency vihecle so that he or she can distinguish the difference between a hoot and a siren.
- 11 The child saw 3 cars looks the same thus why they cannot differentiate hooter of two vehicles. The hooter of the eiren of ambulance is louder than the hooter of the car.
- 12 Lack of auditory discrimination.
- 13 They can.
- 14 The child has a auditive problems. You can evaluate her by using other things eg wissel and keys drums and shakers. He can listen to the sounds and tell u what is the sounds of the 1st one or the last. If she can't then you have to refer to those doctors.
- 15 They can distinguish between the hoot of a car and the siren of the ambulance cause of the ambulance is to louder than the hooter of the car.
- 16 The child has hearing problem by using other thinks eg keys drums & shakers he can listen tot the sound of the first one or the last one.
- 18 "Vaying" degrees of hearing loss occurs. Bilateral both ears learners who experience unilateral hearing loss, can only have problems locating the direction of sound.

- 19 She can maycit.
- 20 No the child in grade R know the defferent of a siren of an ambulance, police and the hooter of a car.
- 21 They can because the car is small and the ambulance is like taxi and writtin ambulance.
- 26 They can because the car is small and the ambulance is like taxi and writting ambulance.
- 27 Ouditiewe persepsie onderontwikkeld. Kan ook „n fisiese gehoorprobleem wees – oortjies kan getoets word.
- 28 Ouditief. Ouditiewe diskriminasie.
- 29 Ouditiewe persepsie.
- 30 Ouditiewe diskriminasie.
- 31 Yes they know the differences.
- 32 Yes they know the different between a car hooter and ambulance hooter.

Afdeling B3

Vraag 6: Beantwoord asseblief die volgende stellings deur u keuse met „n kruis (X) te merk /
answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).

Watter potloodgreep is die beste om vir die graad R-leerders te leer om te gebruik?
Witch pencil grip is the most suitable to teach for grade R-learners to use?

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 B
- 2 B
- 3 B
- 4 E
- 5 A, B, D
- 7 B
- 8 D
- 9 B
- 11 B
- 12 D
- 13 B
- 14 B
- 15 B
- 16 D
- 18 B
- 19 B
- 20 B
- 21 B
- 26 B
- 27 B

28 B

29 A

30 B

31 B

32 B

Afdeling B3

Vraag 7: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder kan nie 'n storie wat hy gehoor het oorvertel nie /

The learner cannot repeat a story that he has heard.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 They can repeat the story.
- 2 Lack of concentration spenn, poor memory.
- 3 The learner maybe he/she is too slow to catch what you said or the story you were telling.
- 4 Ouditiewe en geheue vaardighede nie ten volle ontwikkel nie.
- 5 The problem is because of the learner did not consetrated.
- 7 I think this has to do with a sense of hearing or she is shy to repeat the story.
- 8 -
- 9 She lost concentration when the teacher was busy telling the story.
- 11 The learner cannot repeat a story that he has heard because he did not listen very carefully and did not understand the details of the story and contents.
- 12 The child is not yet intellectually developed.
- 13 The learner they can repeat the story.
- 14 The child doesn't have concentration sometimes they have short span concentration they can't concentrate for too long. They forget in short time. They have a problem of concentration or memory loss or mental disturbance.
- 15 Most of them they can retell or repeat the story cause "the" is story time they have to listen very carefull so that they can remember every words.
- 16 The learner doesnt have consentration they cant concetrat for too long.
- 18 A bilateral hearing loss of greater than 60 dB might derive some benefit from hearing aid, but could also help on sign language for communication.
- 19 -

- 20 Learners learn by listening too. They can retell the story the following week.
- 21 No is to difficulty for them you must repeat the story every time. because they can not remember what you sed yesterday.
- 26 No is not to difficult for them you must repeat the story every time because they can not remember what you said yesterday.
- 27 Ouditiewe persepsie asook geheue no onderontwikkeld. Kan ook „n taalprobleem wees. 2de taal leerdere kan hulself nie uitdruk in gesproke taal nie.
- 28 Taalkundig nog nie goed ontwikkel om storie in woorde te vertel nie.
- 29 Konsentrasie. Geheue. Ouditiewe opeenvolging.
- 30 Hy kan dalk nie hoor nie. Aandagafleibaar.
- 31 Because may he doesn't understand the story maybe he/she is a slow learner.
- 32 Because he did not listen to the story he/she did not consentrate that is way he cannot repeat the story.

Afdeling B3

Vraag 8: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder kan nie die hart vorm tussen die ander voorwerpe raaksien nie / *The learner cannot distinguish the heart shape among the other shapes.*

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 Some of them they know, some they don't know.
- 2 Has severe limitation. Low vision.
- 3 Maybe the learner he/she doesn't know the shape or she/he doesn't recognise the shape.
- 4 Perseptuele vaardighede moet ontwikkel word.
- 5 The/he has not being to the different shapes before or he/she does not know the shapes's name.
- 7 The learner has never been taught about the shapes and the different kinds or she never see a heart shape before.
- 8 They can identify the heart shape.
- 9 The problem is that the shapes ate mixed up and the learner cannot spot exactly the wanted shape.
- 11 the learner's knowledge cannot focus on the shapes of any object. The learner cannot distinguish any shape because he did not know how the shape of the heart looks like.
- 12 There is a problem with the learner's thinking skills.
- 13 They know the shapes.
- 14 That child has a eye hand co-ordination problem. He needs attention or can be refered to extra mural classes. Needs help.
- 15 It is not all of them can do that but some can distinguish it if the look it carefully or if the consitrate full time even if they learn throug playing.
- 16 The child has eye hand coodination problem he needs attention.
- 18 Visual problems ranging from temporary to permanent can cause visual impairment in learners. Problems like poor eye movement.
- 19 -

- 20 Some of them they can distinguish heart shape among others.
- 21 They can distinguish the heart shape among the other shapes.
- 26 They can distinguish the heart shape among the other shape.
- 27 Voorgrond-agtergrond onderskeiding.
- 28 Voorgrond- agtergrond onderskeiding.
- 29 Voorgrond en agtergrond diskriminasie.
- 30 Voorgrond/ agtergrond.
- 31 Yes she/he can notice the shape of a hard even to colour it amongs the other shape.
- 32 Yes he/she can notice the shape of heard shape even if is among of the other shapes.

Afdeling B3

Vraag 9: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder kan nie die volgende instruksie uitvoer nie: Teken 'n hoed op die mannetjie se kop /

The learner cannot perform the following instruction: Draw a hat on the head of the man.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 They don't.
- 2 The learner who do these always they cannot do things alone. They always copy from others even when they do free activities they are looking to others they are like semi-parasite.
- 3 -
- 4 Abstrakte denke nog nie tenvolle ontwikkel nie.
- 5 She/he does not understand well the different of on, at, beside, undur and ontop.
- 7 No one has show the learner how to do that and let her do the same thing.
- 8 -
- 9 The teacher have to show the learner first on how to draw the hat on to the head of the man.
- 11 The learner cannot understand the shape of the head and the shape of triangle. The learners experience and knowledge are too small to co-operate on those drawings.
- 12 The language is not fully developed. The learner does not understand different positions.
- 13 No.
- 14 The child listening is a problem that why he cannot listen to instructions. Normally to identify or observe him. Say 3 things eg close the door sit on carpets and sing. You will observe him. If he can't follow the instruction, you will see.
- 15 They will try but the wont do exactly as is been sad.
- 16 The child listening is a problem thats why he can not listen to instructions normally to identify him say three things eg sit down, close u eyes, sing u will ascese him.

- 18 Their developmental is slower than their peers in such as thinking/ learning and adaptive behaviour.
- 19 -
- 20 They can perform the instruction.
- 21 They can do the drawing of a hat on the head of the man.
- 26 They can do the drawing of a hat on the head of the man.
- 27 Ruimtelike oriëntasie. Leerder weet nie waar is “op” nie. Posisie in die ruimte.
- 28 Posisie in die ruimte. Bo-op. Of kan nie vorms teken nie.
- 29 Visuele persepsie.
- 30 Ruimtelike oriëntasie. Persepsie van bo-op, onder, links, regs.
- 31 Is because sometime they don't understand shapes.
- 32 Is because some time they don't understand the shapes.

Afdeling B3

Vraag 10: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder werk net op die een helfte van die bladsy en kan nie oorbeweeg na die ander kant nie /

The learner works only on one half of the page and cannot cross over to the other side.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 They can.
- 2 These are the learners who are called global. They understand that they have to do the right thing and they are waiting for instructions.
- 3 -
- 4 Ruimtelike en ligiese beplannings vaardighede ontbreek.
- 5 -
- 7 -
- 8 Yes because a child cannot concentrate for more than 30 minutes.
- 9 It is because he or she must not cross over to the other side of the page. The learner have to use a book page by page.
- 11 The learner needs more experience. The learner has to be advice hoe to write on a page. The teacher has to show learner how to write.
- 12 Small muscles needs to be developed.
- 13 No.
- 14 The child needs encouragement all the times. She don't know his middle crossing is a problem. Teach him to write from left to right.
- 15 I axperience that if learner can be always superise them at the end they can do right thing.
- 16 The child need incaragement all the time he know his left hand side or right hand side.
- 18 Some learners has experience problems to access benefiting from intervention and stimulation which will increase their capacity to learn.
- 19 -

- 20 The grade R learner should know that they only write only on 1 page not to cross to other line.
- 21 They can cross over to the other side.
- 26 They can cross over to the other side.
- 27 Middelynkruising nie gevestig nie.
- 28 Middelynkruising.
- 29 Midlyn kruising.
- 30 Middelynkruising.
- 31 4-5 year they did not understand where to not write.
- 32 Not all of them some of them they can work on a half page but other like a learner of 3-4 years they just write any where they like.

Afdeling B3

Vraag 11: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder is nie in staat om opdrag suksesvol uit te voer nie: Merk die voorwerpe wat dieselfde lyk /

The learner is not able to complete the following instruction successfully: ark the objects that are the same.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 Yes, some of them not the whole class.
- 2 Problem of thinking. They cannot think of what they saw and poor eye movements.
- 3 -
- 4 Ouditiewe, visuele en abstrakte denkvaardigheid ontbreek.
- 5 He/she does not concentrate or take his time when doing work, he always rush to finish so that he can play.
- 7 Again it is lack of information and teaching how to differentiate the learner does not know some or different.
- 8 They are able to follow instructions.
- 9 The teacher have to draw more of the same objects so that time learner can identify those who are the same.
- 11 The teacher has to demonstrate first by bringing any objects that looks like objects of the lessons because it will be easily to understand.
- 12 Needs to develop the thinking skills.
- 13 They can.
- 14 Listening is a problem she needs help. Encourage the child to finish the task that is given. If not the child has a task completion.
- 15 Most of the time they have to practice something like that than after we must give them a task simily to whay they have done. Then they will follow instruction successfully.
- 16 Listening is a problem she need attantion.
- 18 The learners with low self-esteem selomly fully participate in educational activities. The harmful and negative attitudes mostly has lack of knowledge.

- 19 -
- 20 The grade R child is able to complete the instruction when the teacher gives him.
- 21 They can mark the objects that are the same.
- 26 They can mark the objects that are the same.
- 27 Visuele diskriminasie nie voldoende ontwikkel nie.
- 28 Visueel onderskeiding.
- 29 Visuele diskriminasie.
- 30 Visuele diskriminasie.
- 31 The learner is able to complete this instruction.
- 32 They can complete this instruction but others they don't.

Afdeling B3

Vraag 12: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is.
*Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder is nie in staat om die volgende opdrag uitvoer nie: Merk alles wat rond is /

The learner is not able to execute the following instruction: Mark everything that is round.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 They can mark.
- 2 Not discriminate between sound or one object from another memory and usual refer to ability and recall object or sounds hear.
- 3 -
- 4 Persepsie en abstrakte denke nie tenvolte ontwikkel nie.
- 5 Most of children understand when you name the shapes by circle and others, the problem is that there is no example shown to the learner.
- 7 It is because a learner does not know different kinds shapes.
- 8 They can execute instruction.
- 9 The others look round and as for the grade R learner it is difficult spotting or marking the correct ones.
- 11 The learner has not been taught the shapes e.g. circle, triangle, square etc that should be taught by grade R teacher on daily basis.
- 12 Discrimination skill is not developed.
- 13 They can.
- 14 Lack of concentration. Have a time and explain clearly to the child some of them they can cope.
- 15 For the learners to know this is only by teaching them like every day so that they can grasp or know them.
- 16 Lack of concentration explain clearly to the child some of them they can cope.
- 18 Learners with high abilities are often misunderstood and feared.
- 19 -

- 20 The learner will not execute the instruction if the teacher didn't teach him/her and explain before.
- 21 They can mark everything that is round but if you explain first like to show them the circle with example of a ball.
- 26 They can mark everything that is round but if you explain first like to show them the circle with example of a ball.
- 27 Vormpersepsie. Die uitken van vorms in voorwerpe.
- 28 Visuele diskriminasie: vorm onderskeiding.
- 29 Vorm waarneming.
- 30 Visuele diskriminasie.
- 31 She/he can notice the different.
- 32 She/he can notice the different.

Afdeling B3

Vraag 13: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is.
*Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die seun moet die bal met sy linkervoet skop /

The boy must kick the ball with his left foot.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 They can kick.
- 2 Failing instructions.
- 3 -
- 4 Motoriese vaardighede moet ontwikkel word.
- 5 He does not know the different between left and right.
- 7 The boy does not know which foot is right or left of his body.
- 8 -
- 9 It will be difficult to change the foot as he started with the other.
- 11 The boy is too little to kick the ball with his foot. The boy is not fitter to play the ball. The way the boy look like he cannot participate in soccer.
- 12 -
- 13 No.
- 14 The children sometimes has a problem of kicking the ball with left foot as this is not their dominant food. They struggle to kick it.
- 15 Yes if the boy is leftfooted person.
- 16 The learner sometimes has problem of kickking a ball with left foot they stracale to kick it.
- 18 It is good to practice the learners about, to make some kickings with right foot, unless the child is lefthand & foot, the may confusing between left and right.
- 19 -
- 20 No he must with his wright foot. Only if he is left footed person.
- 21 Yes but most of them are right foot then few of them are left foot.

- 26 Yes but most of them are right foot then few of them are left foot.
- 27 Linksvoetig.
- 28 Nie onderskei tussen links en regs nie.
- 29 Grootmatories.
- 30 Links en regs is nie vasgelê nie.
- 31 No, the boy must use his right foot to kick a ball.
- 32 No, the boy must use his right foot to kick a ball.

Afdeling B3

Vraag 14: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is.
*Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die kind kan nie dit wat hy op die bord sien in sy boek teken nie /

The child cannot draw what he sees on the board in his book.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 They can draw.
- 2 Lack of interaction. Negative influence on self-esteem.
- 3 -
- 4 Persepsie en motoriese vaardighede ontbreek.
- 5 It is easy for the learner to copy when he see it closer, so it will be easy for him when it is written on top of his page.
- 7 The child can't see.
- 8 -
- 9 The ABC, 123 are too close to each other and as the grade R are starting to learn the ABC, 123 must be some mm or cm from the other.
- 11 The child cannot draw what he sees on the board in his book. The hands of the boy are not active to draw in the board because he also draw in book.
- 12 His eye hand co-ordination needs to be developed.
- 13 No.
- 14 Eye-hand co-ordination is the problem. Needs attention.
- 15 Some they can do exactly what they have seen some they cannot.
- 16 Eye hand coordination is problem need attention.
- 18 Visual problems ranging from temporary to permanent visual impairment in poor eye movement.
- 19 -
- 20 They can draw what they see. They learn by seeing.
- 21 Yes you struggle first before they draw what they see on the board.

- 26 Yes you strangle first before they draw what they see on the board.
- 27 Visuele persepsie + integrasie. Swak sig?
- 28 Visuele probleme: oog-hand koördinasie.
- 29 Visuele persepsie.
- 30 Hand-oog koördinasie. Kan dalk nie sien op die bod nie.
- 31 Because children are different in mind some they can see what is in the board some not.
- 32 Yes. because children are different in the mind they are some of them that they draw what seesson the board but other not.

Afdeling B3

Vraag 15: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder kan nie die opdrag suksesvol uitvoer nie: Marsjeer soos 'n soldaatjie /

The child is not able to complete the following instruction successfully: March like a soldier.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 Yes, some of them mostly.
- 2 A child not complete oral expression and listening comprehension.
- 3 -
- 4 Sukkel met motoriese vaardighede wat ontwikkel moet word.
- 5 She has not see or recognise the movements of people who help us and different between left and ritgh.
- 7 The has never see a marching soldier before or he has never shown how the soldier march.
- 8 They can be able to follow instruction correctly.
- 9 The object is holding disturbs his movement.
- 11 The boy cannot march like a soldier. The boy is not fitted to imitate how the soldier march. The boy will get tired because he cannot co-operate for a long-time. He needs a lots of training.
- 12 Large muscles are not developed.
- 13 They can.
- 14 The child may be he has a problem of muscle, balancing also can be a problem.
- 15 This child-remend they like to copy to do like other people. They will do it because they love it cause they use to say I am going to be a soldier when I grow up.
- 16 The child may be he has a problem of with his macles balancing also a problem.
- 18 The hyperactive learner has excessive nonpurposeful movement. This learner is unable to sit or stand still and needs constant movement.
- 19 -
- 20 The child can be successfully march like a soldier and they enjoy that so much.

- 21 They like this very well because they like says in tswana jampa masole mapodisa ke ao. This they do very well.
- 26 They like this very well because they like says in tswana jampa masole mapodisa ke ao. This they do very well.
- 27 Motoriese ontwikkeling nie voldoende ontwikkel.
- 28 Grootmotories nie goed ontwikkel nie.
- 29 Grootmotoriese vaardighede.
- 30 Groot motories.
- 31 Because child are not the some other are hyper active. Some they are slow.
- 32 The children is not able to complete the instruction successfully because they are not the some. Some they are active some the are slow.

Afdeling B3

Vraag 16: Beskryf kortliks wat die **probleem** in elk van die volgende scenario's is. *Describe briefly what the **problems** in each of the following scenarios are.*

Die leerder kan nie die opdrag suksesvol uitvoer nie: Kruip deur die hoepels /

The child is not able to complete the following instruction successfully: Crawl through the hoops.

Verbatim antwoorde soos verskaf deur verskeie respondent

- 1 They can complete.
- 2 Lack of mother tongue. Educators and low expectations. Attitudes.
- 3 -
- 4 Motoriese vaardighede moet ontwikkel word. Kan ook ouditiewe probleme wees om basiese instruksies uit te voer.
- 5 It is easy when the teacher do or play with her learner sometimes so the problem can be the teacher that did not explain clear and the child that did not listen.
- 7 It is because a child loose balance while crawling through the hoop.
- 8 They can follow that instruction successfully.
- 9 The cannot crawl through the hoops because the are stones beneath the hoops.
- 11 The child cannot crawl through the hoops because he will get injured. Sometimes the hoops breaks and the child will get injured. The child will fall over the ground and will break the foot/ hands.
- 12 Large muscles.
- 13 They can.
- 14 Some children cannot bends or kneel down. Don't know what to do. As a practitioner show them first what todo then they can do what you have done.
- 15 Some they can do it some they cannot but they like to try mostly.
- 16 Some learners can not bent or kneel down they don't know wat to do as a an educator show them first what to do.
- 18 Socio-emotional problems. May learners experiencing these barriers are very frustrated and display disruptive, they intend to focus on what they "cant do" and not what they "can".

- 19 -
- 20 They can follow instructions.
- 21 They are very successfully because they like to crawl.
- 26 They are very successfully because they like to crawl.
- 27 Ruimtelike orientasie en motoriese agterstand.
- 28 Groot motoriese vaardigheid: balans.
- 29 Grootmotories. Balans. Koördinasie.
- 30 Groot motories. Entevrees.
- 31 Some of them are sensitive and some they are scared to get injured.
- 32 Some of them are sensitive and they are scared to be injured.

Afdeling C

Vraag 1 : Watter faktore, indien wel, belemmer perseptuele ontwikkeling in graad R? (Noem 2-3).

Which factors, if any, hinder the teaching of perceptual-motor skills in grade R? (Name 2-3)

Respondent	Vraag	Antwoord
1	1	The perceptual motot skill is to prepare them to read and write while they prapera even to I identify the different kind of motors.
2	1	-
3	1	-
4	1	Ouerbetrokkenheid en gebrek aan hulpbronne.
5	1	Coordination, running, balance.
7	1	Shortage of materials and and lack of training in teachers.
8	1	Body parts, senses, days of the week, months of the year.
9	1	None.
11	1	The child has to learn more about perceptual-motor skills. There are so many lessons that are included at perceptual-motor-skills. The teacher has to teach about numeracy, literacy and art skills. The child needs more concentration when they educating them. The Educator has to learn child individually while others does not understand to read and write.
12	1	-
13	1	Life skills, literacy, numeracy
14	1	Lack of equipment to be use by learners. A good qualified practitioner. A safe place or inviroment.
15	1	The fact is that sometimes they dont do what they supoust to do for the gross motors
16	1	Lack of apparatus to be use by learners a good colified teacher a safe inviroment.
18	1	Has a strategy for delivering equal opportunities and diversity policies. Incorporates regular reflection, review and refinement of strategies and methods that actively involve other students.
19	1	-
20	1	Numeracy, life skill, literacy
21	1	The is no other perceptua-motor skills to teaching grade R this is

		only the method.
26	1	The is no other perceptua-motor skills to teaching grade R this is only the method.
27	1	Onvoldoende stimulering in die peuterstadium. Emosionele onsekerheid (agterstand); angs; swak selfbeeld; (swak huislike omstandighede). Kognitiewe agterstand a.g.v. min stimulering; negatiewe invloede – trauma ens. Mbd – ook effek
28	1	Benodig „n groot lokaal (saaltjie) om vrylik groot bewegings, speletjies en musiek aan te bied.
29	1	Aandagafleibaarheid, fisiese tekortkoninge
30	1	Luistervaardighede. Opeenvolging van gebeure.
31	1	Puzzle. Lack of space. Lack of toys.
32	1	Lack of space. Puzzles. Lack of toys.

Afdeling C

Vraag 2: Maak 2 – 3 aanbevelings om die onderrig van Perseptueel-motoriese vaardighede in die Grondslagfase te bevorder.

Make 2 – 3 recommendations to promote the teaching of perceptual-motor skills in the Foundation Phase.

Respondent

- 1 To promote listening, speaking, writing
- 2 By writing or tracing a letter or objects by reading and practicing/exercise their opportunities.
- 3 -
- 4 Gepaste hulp bronne bv balspel hoepels klim en klouter vaardighede te ontwikkeling.
- 5 It help the learner to be able to run a bit faster. Coordination, when a learner is doing something that he use eyes for coordination.
- 7 I recommend that all the practitioners or people who are working or taking care of children must fully “hamed?” about all development stages of children, babies, toddlers and young children.
- 8 -
- 9 It is important because it motivates the learners. Gives the learners ability to notice things.
- 11 In the foundation phase we needs to learn the child very hard. The child needs more concentration in the foundation phase. We need to focus fully by knowing that the child can learn how to pronounce the word. The child must know about the drawing of the circle triangle and rectangular. The child has to gain more knowledge and experience.
- 12 -
- 13 Many of our educational toys, especially matching toys and puzzles, help younger children develop their Visual perception. We have educational toys, like the feely box or feely lotto wich help children develop their tactile perception.
- 14 I think when a child can understand or respond to other. A child can be write his name, knows her address and surname. Identify the similarities and the differences. A child can express herself or adjust to the invironment.
- 15 The teacher is participating when the children doing something sometimes is the one who is starting with game or on playing with them out side.

- 16 I think when child can understand or respond to order. A child can write his name he address & surname. A child can express her self to the inviroment.
- 18 Provide handouts and instructions for practical. If you are using Power Point presentation, make sure they conform to good practice. Give guidance to students on types session you expect to give as this will impact on support requirements.
- 19 -
- 20 Many of our educational toys especially matching toys and puzzles help younger children develop their visual perception. Educational toys like Feely box or Feely lotto which help children develop their tactile perception.
- 21 Yes this is the right way to write the numbers for the Foundation phase.
- 26 Yes this is the right way to write the numbers for the Foundation phase.
- 27 Leerders so vroeg as moontlik (2/3 jr) daaraan bloot gestel word. Ouersamewerking. Hulpdienste: arbeids / spraakterapie. Kinderkinetika. Bywoon van „n skool met n Perseptueel-motoriese program.
- 28 Sorg dat daar genoeg verskeidenheid apparaat is. Woon gereeld werksinkels is. Persepsie en Beweging by.
- 29 Vroeë blootstelling. Oueropleiding en begeleiding. Apparaat beskikbaar stel wat bekostigbaar is.
- 30 Laar meer stories luister en dan vrae daaroor beantwoord. Probeer prente vermy. Gebruik musiekinstrumente om verskillende klank te gebruik → hard/sag vinnig stadig.
- 31 When children play with educational toys they learn how to transfer knowledge, skills and how to solve problems.
- 32 When children play with educational toys they learn how to transfer knowledge and skills and how to solve problems. They learn social skills. They learn about physical world through their senses.

Afdeling C

Vraag 3: Maak 'n lys van 5 – 10 items vir leer- en onderrigsteunmateriaal wat benodig word in graad R om visuele-persepsie vaardighede effektief te onderrig.

Make a list of 5 – 10 items required for effective learning and teaching of perceptual skills in grade R.

Respondent

- 1 Running, jumping, balance, rhythm, coordination, creative, punctuation.
- 2 Interpersonal and small group skills. Individual and group accountability. Think-pair share so that you can involves three steps of cooperative structures. Three step inserview.
- 3 -
- 4 Kleurkaarte, legio's, hopscotch speel.
- 5 Conatruction toys, skip, jump, clap, hoop-scotch, jungle jim.
- 7 Arts and culture materials. Puzzles and esucationals tous amd games. Kid discovery e.g pet care, tools we use, healthy living and everyday sounds. Colouring books & drawing books.
- 8 -
- 9 It is important because it motivates the learners. Gives the learners ability to notice things.
- 11 In gradeR educators are supposed to teach children about life-skills and mathematics Educators has to show children how to do art. Educator has to use objects for children to count from 1 – 10. Children must learn to sing and to teach about bible-stories. Children must know how to pray in the morning and in the afternoon. Educator has to give children chance to play outside the class.
- 12 -
- 13 Rymns, story, songs. Story. Songs. They recognise more less to. Few and many. Same and not the same. Sorting and counting art.
- 14 Drawing, colouring, cutting, incident reading, pasting, moulding and painting.
- 15 Puzzles, playing dough, balancing on "tiurys", skipping roop, climbing on swings, drawing a drawing everyday and playing hopscotch.
- 16 Drawing, colouring, painting, cutting and paceting.
- 18 Swingers, tyres, sandpit, sliding, motor bike (scooters)
- 19 -

- 20 Story, songs, counting, they can recognise few and many, sorting and art.
- 21 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 26 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 27 Vormapparaat : Groot geometriese vorms, boublokke, unifix-blokkies, Legkaart, Pennetjiesborde, Rygspeletjies, Buiteapparaat : klim/gly/hang/swaai ens., Balle/hoepels, Sandput + speelgoed, Waterbakke + waterspeelgoed, Fietsies, Kryte ; papier, Verf/kwaste, Skêre ; gom.
- 28 Kleurvolle temaprente, Penbordjies, Legkaarte, Bordspeletjies, Rygaktiwiteite.
- 29 Musiekinstrumente, Werksboekies, Groot bloke, vorms, Uitstappies, Legkaarte, Opvoedkundige spelapparaat.
- 30 Opvoedkundige apparaat: vorms, kleure, legkaarte, verskille, ooreenkomste, terugvertel van stories. 3D – apparaat → konkreet. Klimrame → speelaktiwiteite.
- 31 The introduced the sound of thymes, songs and playing.
- 32 All children need to learn more than one language. They can introduced the sound and songs, rhymes and simple commands of other languages. The educator can support multi-lingual develop eg books and stories.

Afdeling C

Vraag 4: Hoe gereeld (dae in 'n week, tyd per dag) moet die graad R-leerder na u mening blootgestel te word aan aktiwiteite wat perseptueel-motoriese vaardighede bevorder? Motiveer u antwoord.

According to your opinion, how often (days in a week, times per day) must the grade R-learners be exposed to activities that advance perceptual-motor skills? Motivate your answer.

Respondent

- 1 Five days and two times per day.
- 2 May be two times a day so that you can encourage/ or involves a cooperative learning and they will know and understand letters and read it. Atleast its help them identify the letters.
- 3 Everyday so that the learner will be more active and to build up the muscels of the learner and the learner is going to have a good conseration when she/he plays with thing so dat he/she should know if something is too high or too low for her to jump.
- 4 1 – 2 uur per week. 20 – 30 min per dag. Dit is belangrik vir „n kind se holistiese ontwikkeling.
- 5 3 time a week, if maybe you have a lots of learners, it will be easy for you to recognise which learner need more attention on motor skills.
- 7 Everyday anytime because even at home that is where teaching begins.
- 8 Story telling and demonstrate it while you tell them. Because it increases their memories their memories become constractive.
- 9 It must be 2 hours 1 day per week to exercise making their body strong and healthy.
- 11 The grade R-learners must exposed to activities 5 days a week 2x per day, it is after tea-time and after lunch-time. It is a matter of must for children to play in the premises. For children to activate gave them more knowledge and skills. So it seems that they will perform different types of perceptual-motor skills. The children takes most important role coming to exposed activities.
- 12 -
- 13 4 days a week and not more than 2 hours because their mind cannot concentrate that much.
- 14 I think three days a child must know something or grasp or have an extra time for the revision with learner.

- 15 Like every day in a week and 3 times in a day so that a grade R-learner must get to know how to do this things.
- 16 I think five days in week a child should know something or developed.
- 18 Two times per week, 1 time per day. This leads to denial of their considerable abilities. As a result of negative attitudes and low expectations, gifted learners from different homes; are stricken on poverty and recognised and given opportunities to reach their potential.
- 19 -
- 20 4 days a week and not more than two hours because their mind cannot concentrate that much.
- 21 Yes, I think if you show them what they have to do they can be able to do everything that you have to teach them.
- 26 Yes, I think if you show them what they have to do. They can be able to do everything that you have to teach them.
- 27 1 – tot 1 en ½ uur. Baie belangrik – fyn spierthies in hande moet oefening kry. Middellynkruiding asook ruimtelike orientasie asook lateraliteit kan gevestig word. Kreatiwiteit word ontwikkel asook emosionaliteit + sosiale ontw.
- 28 Daaglik (45 min)
- 29 Die vaardighede behoort regdeur die program geïntegreer word.
- 30 Daaglik: dit is ½ deurlopende proses.
- 31 Every day – because the teacher need to explain every activity she did so that the child can understand.
- 32 Every day – because the teacher need to explain every activity she did so that the children can understand.

Afdeling C

Vraag 5: Sou 'n gebrek aan perseptueel-motoriese vaardighede kon bydrae tot 'n leerder se onvermoë om later te kan lees en skryf? Motiveer u antwoord.

Would a lack of perceptual-motor skills contribute to the learner's inability later to read and write? Motivate your answer.

Respondent

- 1 They can lack to read and write.
- 2 Yes it would contribute a lot because they will remember what they have done, like pronouns sound, write the letters on it, ground etc.
- 3 -
- 4 Ja hy moet alfabet letters en syfers kan herken ten einde te kan lees.
- 5 Yes. e.g. when they jump, they count how many times they did jump and when times go they will be able to write down the number or recognise the number and also show with fingers.
- 7 Yes because the child must be encouraged to read and write at the early stage. Through books the child's worlds is expanded because while listening to reading from book the child is introduce to good language and will structured sentences. Even if a child cannot write, paging through books and exploring by looking at pictures, stimulate small muscles development of a child.
- 8 -
- 9 No. Because lack of perceptual-motor skills would make learners fill tired and sleepy when coming to reading and writing.
- 11 It affect child in times of reading and writing because it is part and parcel of the lessons included on perceptual-motor skills. The learner would , did not know how to read and write. Affect much more and the teacher and parents of the child get into problems because that particular child suppose to go to school.
- 12 -
- 13 They learn by seeing letters.
- 14 No I don't think so, cos as the curriculum is implemented its the practitioner to encourage the learner to write, not exactly. Children learn mostly in playing. Force a child to write or read a whew times go on. He/she will know.
- 15 Sometimes cause if a child it just not doing noting sometime it will affect her cause she/he already sitting not doing something then she/he us to not doing nothing.

- 16 No I don't think so because as the curriculum is been implement is the educator to ecarage the learner to write.
- 18 Yes because rading can be slow, and difficult to read, and speak in our class do presentations.
- 19 -
- 20 The learners they lear by seeing things as a teacher you teach them letters and colour. Our walls have word Yes in that way they can read and memorise word and write.
- 21 Yes because sometimes they are to small to hold the pen, or to think everything that you say on that day.
- 26 Yes, because sometimes they are to small to hold the pen, or to thank everything that you say on that day.
- 27 Ja, leerders moet eers die basiese perseptuele vaardighede gemeester voordat hy/sy gereed is om met formele onderrig te begin. Bv. Lateraliteit en middellynkruising vasgelê sodat die leerder sal onthou dat in b en d se ronding na verskillende kante toe wys.
- 28 Absoluut. Al 5 sintuie moet deeglik ontwikkel wees om lees en syfer 100% effektief te maak. Dus: elke aspek van liggaam: groot en klein motories ook.
- 29 Beslis, lees en skryf is „n motories vaardigheid wat staatmaak op die kind se visuele, fynspier en diskrimineringsvaardighede. Voorgrond- agtergrond en visuele opeenvolging word ook benodig.
- 30 Ja → alles wat „nkind nie ontwikkel het op „n sekere tyd en oiderdom veroorsaak „n agterstand.
- 31 Yes, if a teacher does not have a knowledge to what she is doing children can not understand what you are learning or teaching.
- 32 Yes, if a teacher does not have a knowledge to what she is doing children can not understand what you are learning or teaching.

Afdeling C

Vraag 6: Dink u dat graad R-leerders aktief genoeg is by die skool sodat hul perseptueel-motoriese vaardighede voldoende kan ontwikkel? (Motiveer).

Do you think that grade R-learners are active enough at school so that their perceptual-motor skills will develop sufficiently? (Motivate).

Respondent

- 1 Yes please is motivated.
- 2 Yes they will have self esteem and independent to some activities. They help learners to cope with others and know the environment of many learners at schools.
- 3 -
- 4 Ja vaardighede word op alle beebiede beoefen.
- 5 Yes. Especially whe the teacher is doing with them they became more active.
- 7 According to my experience as care giver I think they are if they have enough tools and and material to explore.
- 8 No their not active because teachers at school they don't have foundation phase of grade R.
- 9 Yes they must be active enough if they move an active teacher who always encourages them an teaches them to develop their skills.
- 11 I think it is important for grade R-learners to be active enough at school grade R-learners will develop the child's skills and knowledge. There are other lessons that are done at pre-school at grade R that differs from grade R-at school. At school grade R-learners receive stationaries, pencil and writing and reading books rather than at school.
- 12 -
- 13 Not yet.
- 14 Yes at least the child can do some of the things that she had been taught at the centre. They have a good memory to remember some of the activities done past ago.
- 15 Yes cause they always cant wait to see them outside play in a way to develop they large motor muscel and they skills.
- 16 Yes at least the learner can do some of the things that he had been taught at the centre.
- 18 Yes but at school they must start Gr. 1. And they maybe repeated and persistent errors in spelling, number or grammar.

19 -

- 20 Yes because in grade R we motivate them to be develop and do things on their own.
- 21 No because they still need help because at the age of six they can do nothing.
- 26 No, because they still need help because at the age of six they can do nothing.
- 27 Ja by ons skool voldoende. Ons bied „n program aan waarin al die bg. vaardighede aangespreek word. Indien „n leerder „n agterstand toon op enige gebied kan meer tyd en aandag gegee word aan spesifieke areas d.m.v. arbeidsterapie/ spraakterapie/ kinderkinetika ens.
- 28 Ja, vryspel buite sowel as gestruktureerde musiek en beweging.
- 29 Ja, die program word so beplan en die ouderdom van die kind is in „n aktiewe fasie van ontwikkeling.
- 30 Ja en Nee. Dit hang van elke persoooneellid asook Kleuterskool af. By ons probeer ons om meer as die maksimum tyd daaraan te skenk. Kleuters en hul ouers moet voortdurend gemotiveer word om dit toe te pas en te verbeter.
- 31 Yes. If a teacher has been givin children good knowledge and skills.
- 32 Yes. If a teacher has been givin children good knowledge and skills they can do better at school.

Afdeling C

Vraag 7: Watter faktore sal die effektiewe gebruik van die buitospel area vir perseptueel-motoriese ontwikkeling belemmer? (Motiveer).

What factors will hamper the effective use of the outdoor play area to develop perceptual-motor skills? (Motivate).

Respondent

- 1 Running, jumping, balance, rhythm, coordination.
- 2 The outside activities e.g looking nature, discuss what they see. Playing games that will help them to socialised. Use ground as a writing board.
- 3 -
- 4 Gebrek aan hulpbronne soos bv jungle gym, toue,
- 5 Hoop scotch and skipingroup.
- 7 Lack of outdoor play material like jungle gyms siso sandpit and educational toys to play with.
- 8 -
- 9 If it is raint it will hamper the effective use of outdoor play because it is wet and muddy.
- 11 It is more important for children to participate at the outdoor player.the children will gain more experience. The children will get more training and they will be flexable. The outdoor player will make the child to participate in different kind of sports.
- 12 -
- 13 Swings. They developed their strong muscels.
- 14 Maybe it can be a lack of apparatus cos sometimes there is no enough space for the learners to perform. Apparatus should be safe and strong enough. If some items are broken not fixed, it can hamper the effective sise of outdoor play area.
- 15 I think by participating like everyday at outdoor activities all children they will be developed by Playing a ball, Running around, Swinging on the swing, Clambling.
- 16 Maybe it can be a lack of materials because sometimes thes is no enogh space for learner to perform.
- 18 Motor bike (scooter) and sandpit, and large muscles, physical development.
- 19 -

- 20 They learn about nature. Motivate their inner system about outdoor materials. They develop their strong and small muscles. True play.
- 21 -
- 26 -
- 27 Te min of onvanpaste buitespelapparaat. Te min tyd vir buitespel. „n Terrein wat gedeel moet word onder grade in die Grondslagfase.
- 28 Nie genoeg spasie nie. Te kort aan klimapparaat, fietsry area, sandput en waterspel.
- 29 Liggaamlike tekortkominge, onvoldoende apparaat.
- 30 Dit min voldoende apparaat. Te klein speelarea. Kleuters te min tyd kry om buite te speel. Te min verskeidenheid.
- 31 At the outdoor play all children have a change to participate.
- 32 At the outdoor play all children have a change to participate.

Afdeling C

Vraag 8: Noem vyf aparate wat buitemuurs benodig word om die grootmotoriese aktiwiteite van graad R-leerders te ontwikkel.

List five outdoor apparatus that are required to develop gross motor activities of the grade R-learner.

Respondent

- 1 Running, jumping, balance, coordination, rhythm.
- 2 Playing soccer – large muscles developing. Swingers. Jungle gym. Motor cycles and playing in sand pit.
- 3 -
- 4 Hoepels balle toue hindernisbaan motorfietse met gebruik van padtekens.
- 5 -
- 7 Sand pits. Hoola-hoops rings. (Balls) big and small netball, rugby. Skipping ropes. Jungle gym with a ladder.
- 8 -
- 9 Crawling hoops. Soccer ball. Jumping castle. Skipping rope and S. Swing.
- 11 The outdoor player include, playing soccer. It include the net-ball player. Children participate by playing each other any games.
- 12 -
- 13 Sandpit. Tyres. Balls. Trycles.
- 14 Sandpit + hoola hop, balancing beam. Jungle gym. Tyres. Swinger.
- 15 Jungle gums for clambing and swings of slyd. Hop scot. Running game. Skipping rop and balancing on tyres.
- 16 Tyres. Swinger. Slite. Balancing beam.
- 18 Sliding. Scooter. Tyres. Sandpit. Ball.
- 19 -
- 20 Sandpit. Swing. Tyres. Trycles. Balls.

- 21 To pig up they hands up and down. Drowing the ball in to the basket. Cral through the hoops. Theouwing the ball with one hands to the other. Jumping with one leg , 10 times.
- 26 Throwing the ball into the basket. To pig-up they hands up and down. Crawl through the hoops. Throwing the ball with one hands to the other. Jumping with one leg, 10 times.
- 27 Klimraam; Glyplank; swaaie; fietse/fietsbaan. Sandput/sand; Wiplank; Waterbakke; Hangbrug Tonnel; "Jungle gym"
- 28 Klimrame. Bome. Kommando net. Glyplank. Sandput. Fietspad met fietsies.
- 29 Glybane. Swaaie. Klimrame. Fietsies. Balansseerapparaat.
- 30 Klimrame. Fietse. Glyplanke. Springtoue. Hoepels. Balle.
- 31 Playing game. Puzzles. Jumping. Play a ball.
- 32 Playing game. Plaing balls. Playing with a sand. Jumping. Hola hup.

ADDENDUM F:
BEWYSE VAN TAALVERSORGING

SJV

Contact ~ Susana Jooste
0815646565

suzijooste@gmail.com

Translator

Editor

SATI member no: 1002997

CERTIFICATE

Issued on 22 September 2014

I hereby declare that I have edited the language of the article:

The impact of the use of appropriate and supportive learning and teaching material and resources

by
Annemarie Loubser,

S. Jooste

6707020052084

SATI member no: 1002997

H C Sieberhagen
SATI no 1001489
Hettie.Sieberhagen@nwu.ac.za

Translator and Editor
082 3359846
018 2994554

CERTIFICATE

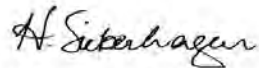
Issued on 26 May 2014

I hereby declare that I have edited the language of the article

**The effect of a learner support intervention on
perceptual motor skills of
Kindergarten learners from
deprived environments**

by

**Annemarie Loubser, Anita Pienaar,
Audrey Klopper and Suria Ellis**



H C Sieberhagen
SATI no 1001489
ID 4504190077088

VERTAAL • SKRYF • REDIGEER • PROEFLEES

Anna-Mart Bonthuys (D Litt et Phil – SA)

TEL: 012 345 5058 / 082 214 5934

E-pos: annamart.bonthuys@gmail.com

Webblad: www.annamartbonthuys.co.za

“Always in excellence mode”

VERKLARING: TAALVERSORGING

WIE DIT MAG AANGAAN

Hiermee verklaar ek, die ondergetekende Dr Anna-Mart Bonthuys, dat ek 'n ten volle gekwalifiseerde en ervare taalpraktisyn is, en dat ek die doktorale proefskrif van Annemarie Loubser, getitel:

Die bydrae van leer- en onderrigsteunmateriaal, onderwysers en die omgewing tot die perseptueel-motoriese gereedmaking van graad R-leerders

na die beste van my vermoë grondig geredigeer en geproeflees het.


.....
Dr Anna-Mart Bonthuys

6 November 2014
.....
Datum

ADDENDUM G:

VOORSKRIFTE VAN JOERNALE – RIGLYNE AAN OUTEURS



ECA Author Guidelines

Australasian Journal of Early Childhood (AJEC)

The aim of these guidelines is to assist authors to submit their work to Early Childhood Australia in a form which can be efficiently transformed into timely and attractive publications via our in-house production process. If manuscripts do not conform to the guidelines they will be sent back for revision.

SECTION 1 Writing for AJEC

Readership

The *Australasian Journal of Early Childhood* (AJEC) is a leading early childhood scholarly journal in Australasia. It aims to impart new information and encourage the critical exchange of ideas among the early childhood field.

The target audience of the journal includes: Australasian and international early childhood professionals (including: university and TAFE lecturers, professors and students), children's services directors and practitioners; government agencies; researchers and person/s working in fields related to the care and education of young children from birth to eight.

AJEC is a multidisciplinary journal, including: early childhood education and care; psychology; sociology; physiology; and other disciplines.

AJEC invites submissions from a variety of disciplines, incorporating a range of perspectives and approaches, from both less-established and renowned authors worldwide.

Selection Criteria

1. Congruence with ECA's Code of Ethics
2. Potential for contribution to the international academic early childhood field
3. Issues relevant to Australasian early childhood education and care
4. High-quality Australasian research or international research relevant to Australasian researchers and practitioners.
This will include:
 - 4.1. current and seminal references
 - 4.2. a valid interpretation of results
 - 4.3. methodology that is congruent with academic standards (including theoretical and/or conceptual frameworks, limitations, ethical considerations
 - 4.4. establishing a context, rationale and relevance
 - 4.5. appropriate AJEC formatting, length etc.
 - 4.6. appropriateness of topic
 - 4.7. relevance to early childhood in Australasia
 - 4.8. free of commercial interest. The article is not selling or promoting a particular product.

5. for all primary research articles there is an ethics section that identifies where ethics approval was obtained (including approval number). The section should identify any specific ethical issues in relation to the project—e.g. parental consent for children and how children's assent was managed, how children's rights were respected etc.
6. It is important that authors identify any relevant conflicts of interest and/or any relevant commercial interests
7. Primary research articles reporting evaluations of a product or intervention need to address the theoretical implications of the product/intervention and demonstrate how it adds to current theoretical understandings as well as how it enhances practice.

Inclusive/universal language

AJEC acknowledges the breadth and diversity of those studying and working within the early childhood field. Authors should be aware of this diversity when writing their submissions.

Where appropriate, articles should be inclusive of and relevant to a variety of settings such as those of family day carers, centre-based programs for young children, primary school educators working with children under eight years of age etc.

AJEC's readership comprises those from all states of Australia, New Zealand and Asia as well as more widely afield. Authors should be mindful of using localised terms in which the meaning may not translate to other contexts. Where appropriate, authors should use general terms such as 'early childhood settings', 'early childhood professionals' etc., and aim to be as clear as possible when using ambiguous terms such as 'Prep', 'kindergarten' etc.

AJEC uses non-stereotypical language. Authors should not use sexist, ageist or racist terminology. For example, use 'firefighter' rather than 'fireman'; do not refer to a person's gender unnecessarily.

Mentoring

The AJEC Committee is committed to assisting first-time authors and postgraduate students in gaining publication in the journal. Mentoring is available to these authors. Please contact the Publishing and Marketing Section for more details.

SECTION 2: Preparing your manuscript for submission

Type of article

Authors must identify in which category their article belongs.

Types of articles are:

- **Primary research**—articles reporting on high-quality research projects.
- **Research notes**—these may be shorter than primary research articles and could report on research in progress as well as completed projects. Students and graduate students are encouraged to submit articles on their research, as are first-time authors and practitioners engaged in reflective practice or practice research.
- **Commentaries**—this category includes critical scholarly writing as well as practitioner papers. The category is characterised by a secondary rather than primary research focus.

Length of manuscripts

Lengths required for each category are:

- **Primary research**—Manuscripts should contain 3000 words (and no more than 3500 words) OR 6000 words (and no more than 6500 words). The word count includes abstract, tables and references etc.
- **Research notes**—Manuscripts should contain 1000 words (and no more than 1500 words) OR 3000 words (and no more than 3500 words). The word count includes abstract, tables and references etc.
- **Commentaries**—Manuscripts should contain 3000 words (and no more than 3500 words) OR 6000 words (and no more than 6500 words). The word count includes abstract, tables and references etc.

Style

The current Australian Government Publishing Service *Style manual* and the *Macquarie dictionary* are used as the basis for Early Childhood Australia's house style.

Early Childhood Australia requests that all manuscripts conform to these styles.

Headings

Please mark headings, subheadings and paragraphs clearly.

For example:

This is a section/chapter heading

(first-level heading)

(Bold)

This is a subheading or side heading

(second-level heading)

(Italics, bold, first letter of the word is capital)

This is a subheading (third-level heading)

(Italics, no bold)

Using numbers

The use of metric measurement is preferred. As a general rule, figures rather than words should be used for:

- **Sums of money:** \$5.08 or 25c, \$2000, \$10,000
- **Times of day:** 10.30 am, 9 am, 50 min., 11 o'clock
- **Dates:** 14 September 1994 (day, month, year)
- **Mass:** 250t, 120kg, 50g
- **Measures:** 56 litres, 25mL, 26km, 25cm, 16mm
- **Inclination (degrees):** angle of 45 degrees or 45°
- **Temperature:** 35°C
- **Percentages:** 9 per cent (if appearing infrequently) or 9% (if appearing frequently or in tables)
- **Age:** 60 years old; an eight-year-old

Numbers in text

Zero to nine (0–9) should generally be expressed as words, but 10 onwards should be written as figures, e.g. 'there were 23 children in the room, but five people saw them'. Variations may be used, such as Year 1 students, Table 1 etc.

References

APA Style referencing is used in AJEC; see: www.library.uq.edu.au/training/citation/apa.pdf.

Within the body of the text

In the body of the article, reference should be made only to the author(s) and the year of publication (Johnson & Johnson, 1992) or Johnson and Johnson (1992). If a direct quote is cited, a page number is added (Johnson & Johnson, 1992, p. 139) or Johnson and Johnson (1992, p. 139).

Where a work has three, four or five authors, 'et al.' shall be used for subsequent references. Where a work has six or more authors, 'et al.' shall be used for all references.

Reference list

It is the responsibility of the author(s) to ensure all reference details are correct, including page numbers for journal articles or articles in books.

Please include your reference list at the end of the article, using the following formats:

From a book

Dorn, L. R., and Ryrerson, D. (1984). *Elements of a healthy childhood* (2nd edn). New York: Macmillan.

Article or chapter from an edited book

Makin, L. (1996). Play and the language profiles and scales. In M. Fleer (Ed), *Play through the profiles: Profiles through play* (pp. 67–69). Canberra: Australian Early Childhood Association. (One editor=Ed; more than one=Eds)

From a journal

Scott, I. (1992). Home injury to children. *Australian Journal of Early Childhood*, 17(3), 18–24.

From a series

Parker, J. (1996). *Understanding, separation and divorce*. AECA Resource Book Series, 3(1). Canberra, ACT: Australian Early Childhood Association.

From a newspaper/periodical

Bantick, C. (1999, 27 October). The duty of care amplifies a loss. *The Canberra Times*, p. 16.

The duty of care amplifies a loss. (1999, 27 October). *The Canberra Times*, p. 16. (If author unknown)

From the internet

Heinrichs, J. (1997). Stolen lives. *The Age*. Retrieved 16 June 1997. <http://theage.com.au/news/agenews/phstole.htm>.

NB. Use <http://> only where [www](http://) is absent.

From proceedings

Martino, W. (1995). Gendered learning practices: Exploring the costs of hegemonic masculinity for girls and boys in school. *Proceedings of the Promoting Gender Equity Conference* (pp. 343–364). Canberra: Department of Education.

Please ensure all publication/paper titles, dates etc. are correct and don't forget page numbers for journal articles or articles in books.

Footnotes and endnotes

ECA does not include footnotes in this journal. Endnotes are restricted to references as above.

Acronyms

When using an acronym, the first occurrence must be spelt in full with the acronym quoted in parentheses. Subsequent occurrences should use the acronym.

General

- Avoid underlining, bold and caps in the body of text (we will assume underlining means italic). Refer to titles of publications in the text only in italics. Please do not place commas or other punctuation marks in dates, i.e. the 1990s.
- Avoid using two spaces after full stops before a new sentence.
- Avoid using double paragraph returns, as the extra ones will be removed before final layout.
- Never use hard spaces to spread text across a page.
- Avoid over-formatting your document. Formatting must be removed before final layout can occur.

SECTION 3: Submitting your manuscript

Form of submission

AJEC submissions are managed through the AJEC online portal. To set up an account and receive log in details, email: publishing@earlychildhood.org.au.

Manuscripts are to be uploaded to: <http://online.earlychildhoodaustralia.org.au/services/portal/default.aspx>.

Please use Microsoft Word. Please ensure you only upload one document to the portal including all figures, tables and manuscript—the system automatically de-identifies but it also ensures the reviewer will receive all parts of the manuscript.

If the manuscript is approved for publication, you will need to place lists of figures into tables using Word or Excel, and supply graphs, images etc. in their original file format (e.g. Excel for graphs; jpeg, gif, tif etc. for images). Images must be provided at print-quality resolution (i.e. 300dpi). Graphs or illustrations may be recreated by our graphic designer if necessary.

The following are publication prerequisites:

- Cover sheet with:
 - » contact author name
 - » contact details
 - » co-authors
 - » affiliations.

NB: Identifying information must ONLY be on cover sheet

- Abstract
- Keyword list
- Document word count
- 1.5 line spacing
- Page numbering
- Copies of all charts, tables, illustrations etc. collated into one document.

SECTION 4: The review process

All manuscripts submitted to AJEC, whether solicited or unsolicited, undergo an external, blind, peer-review process. This begins with an initial editor screening and then blind refereeing by two expert referees. Both referees' comments and feedback is considered and the author is notified. Once the revisions have been included, the editor reviews the paper to accept or reject for publication.

Please note: not all submissions are guaranteed acceptance in this process.

Publication process and timelines

Authors will be promptly notified of receipt of their work and advised of reviewers' comments within at least three months.

Reviewers' comments are intended to assist authors in revising their work for publication, and are forwarded to the author for updating. Authors should upload their revised manuscript via the online portal.

In cases where reviewers have recommended resubmission following substantial revision, authors should include a short reply to reviewers' suggestions. This should include an overview of significant changes made, and a rationale for changes which have not been made, in their revised manuscript.

Should any significant changes be required after they have approved earlier changes, authors will be approached prior to publication.

Author Licence Agreement

All authors are required to complete an Author Licence Agreement following acceptance of final manuscript and illustrations, photographs, etc. (if used) prior to publishing. This Author Licence Agreement will be emailed to the author from the Publishing and Marketing Section.

Does your manuscript meet the requirements for submission to AJEC?

- Cover sheet showing author's name, affiliations and contact details ONLY on cover sheet for blind review purposes.
- 150 word abstract.
- Copies of all charts, tables, illustrations, etc. in original file format.
- Document word count must be included.
- Please ensure all documents are collated into one document for upload to the portal.
- Please mark headings, subheadings and paragraphs clearly.

Checklist for Authors

The aim of this checklist is to assist authors to submit their work to Early Childhood Australia in a form which can be efficiently transformed into timely and attractive publications via our in-house production process.

- Is your manuscript directed at the appropriate target audience?
- Is the word length of your manuscript appropriate for AJEC publication?
- Does the style of your manuscript meet all requirements of the ECA house style?
Can be accessed at: www.earlychildhoodaustralia.org.au/australasian-journal-of-early-childhood/author-reviewer-guidelines
- If your article is reporting primary research, have you included the relevant ethical information?
- Have you identified any relevant conflict of interest/commercial interests?
- Are all numbers mentioned in manuscript written in figures? (Numbers in the text up to nine are exceptions and are to be spelt out)
- Is your manuscript formatted according to ECA house style?
- Is your referencing correct?
- Do your photos/illustrations meet the format requirements of ECA house style?
- Does your manuscript meet the requirements of submission?
- Is your manuscript ready to be put through a blind-review process?

Further information

Please contact the ECA Publishing and Marketing Section at the earliest possible stage if you would like to discuss anything regarding the publication of your work.

All material and queries should be directed to:

Publishing and Marketing Section Early Childhood Australia
PO Box 86 Deakin West ACT 2600
T: 02 6242 1800 (Australia) +61 2 6242 1800 (International)
F: 02 6242 1818
E: publishing@earlychildhood.org.au
www.earlychildhoodaustralia.org.au/ajec



ADC RESEARCH AND PUBLICATION BOOK SERIES (ARAPBS) GUIDELINES FOR AUTHORS

INTRODUCTION

The ARAPBS invites original research based manuscripts related to all levels and fields of teaching-learning. Book chapters that fall into the relevant fields and have not previously been published or submitted for publication elsewhere, will be considered.

SUBMISSION

All manuscripts will be subjected to a double-blind peer review process (national and/or international). The content should not be in the form of a study guide, fiction, an inaugural speech, news article, text book content or book review, but original research based manuscripts. The manuscript targets specialists in particular fields.

Manuscripts should be submitted electronically in Microsoft Word compatible format to the secretary, Academic Development Centre, North-West University, Mafikeng Campus at 17073820@nwu.ac.za.

TECHNICAL GUIDELINES

Text style

Manuscripts should be typed in size 12 point Arial font with 1,5 line spacing. Text should be justified with margins of 2,5cm on all sides. Main headings are typed in lower case, bold, font size 14 and subheadings in bold, lower case, font size 12. Both headings and subheadings begin against the margin. The text should not include page numbers, headers, footers or footnotes.. Numbers before headings and subheadings have to be included, but not more than four digits (for example 1.2.2.4). The expected length of a chapter is 20 – 24 pages. This includes tables, figures and the list of references, excluding the abstract.

Language editing

Manuscripts should be submitted in *British(UK) English*. Before submission of the manuscript, language editing is advised. While abbreviations and acronyms generally in use are acceptable, lesser known abbreviations and acronyms are not acceptable. Italics are to be used only in the event of emphasis or expressions in another language.

CONTENT GUIDELINES

Title

The title should be brief, but adequately informative. It should be bold, in lower case, centred and in size 16 font Arial. The title should not exceed 15 words.

Authors

Names of authors are to appear below each other, centred and in lower case letters. Main authors first, followed by co-authors.

Abstract

All manuscripts must be accompanied by an abstract of 150-200 words. The abstract should include the purpose of the study, the methodology or approach, the findings and contributions.

Key words

A maximum of 5 keywords should be cited directly after the abstract. The keywords should reflect the discipline, theme and context of the study.

Introduction

The introduction section follows directly after the key words. The subtitle, introduction starts against the margin.

Body of the chapter

This may include the background to the study, the literature review, research strategy, approach and procedures as well as findings, conclusions and recommendations.

Tables and figures

The tables and figures should be included in the text in MS Word or Excel format. All tables and figures should be numbered, labelled and the source of the information acknowledged. Table headings should appear above the table and figure headings below the figure.

REFERENCING GUIDELINES

Place the references at the end of the manuscript. Harvard style of referencing should be used. Arrange the reference list in alphabetical order of author's surnames, and chronologically for each author where more than one work by that author is cited, starting with the most recent publication. The author's surname is placed first, followed by initials, the year of publication (not in brackets) is given, followed by the details of the publication. Some examples of typical references are explained below:

- **In-text referencing**

"Mokoena (2012:6) found....." OR found by Mokoena (2012) that....". For multiple authors initially use: Materechera, Mokoena and Cronje (2013) concluded that... and thereafter: Materechera *et al.* (2013).

- **Reference list**

Books

Mokoena, M.M. & Cronje, A. 2013. *Teaching and learning issues*. Mafikeng: Juta.

Journal articles

Morule, N.M. 2010. Problems experienced in a reading lab. *Journal of language studies*, 10(2): 12-20.

Conference proceedings:

Magodiello, M.E., Morule, N.M. & Prinsloo, B. 2009. *Academic activities*. Conference proceedings of the 19th annual conference conducted by the Association for Academic Support, Mafikeng, South Africa, 15 – 20 November 2009. Ivyline: Potchefstroom.

For theses/dissertations

Mashego, R.D. 2008. *The experiences of senior phase teachers in the implementation of OBE*. Unpublished MEd dissertation. Mafikeng: North-West University.

For legislation

Republic of South Africa. 2001. The children's protection Act, Act 67 of 1996. *Government Gazette*. No. 2345.

For web articles.

Mokoka, A. 2006. *The administrative problems experienced in a front office*. Available from: <http://admin.page.com/adc.html> (Accessed 10 October 2010).

CONTRIBUTOR'S DETAILS AND INSTITUTIONAL ASSOCIATION

After the reference list, authors should provide the following details:

- title, surname and full names,
- position department, faculty and institution,
- e-mail address/es

Tydskrif vir Geesteswetenskappe

Voorskrifte aan skrywers: Geesteswetenskappe

Die *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* word gewy aan die publikasie van oorspronklike navorsings- en oorsigartikels in die teologie, kuns en kulturele, sosiale, ekonomiese en opvoedkundige wetenskappe, sowel as aan boekbesprekings, kronieke en gedigte. Artikels of bydraes wat elders verskyn het, sal nie vir publikasie oorweeg word nie. Twee eksemplare van die uitgawe waarin 'n bydrae verskyn, sal gratis aan die outeur verskaf word. Indien meer eksemplare verlang word, kan dit van die Akademieskantoor bestel word teen die heersende prys.

Die volgende voorskrifte geld vir voorgelegde manuskripte:

- Indien **slegs per pos**, moet manuskripte in tripikaat aan die redaksie voorgelê word. Stuur **verkieklik** 'n elektroniese **kopie** aan publikasies@akademie.co.za - in welke geval dit nie nodig is om drie afskrifte per pos te stuur nie. Manuskripte moet in dubbelspasiëring getik word met Arial 12-punt skrifgrootte en 'n 25 mm linkerkantlyn.
- Die manuskripte moet **persgereed en taalversorg** wees. Skrywers moet skriftelik bewys lewer dat die artikel deur 'n erkende taalversorger geredigeer is.
- Bydraes moet vergesel gaan van 'n kort curriculum vitae in Afrikaans en Engels (100-200 woorde) en 'n foto van die outeur(s) in JPEG-formaat.
- Bydraes moet in Afrikaans geskryf wees en beperk wees tot **6 000** woorde.
- Bydraes moet vergesel gaan van 'n opsomming van **100-250** woorde in Afrikaans, Nederlands, Duits of Frans, plus 'n opsomming van **600-1000** woorde in Engels. Die opsomming word begin met die **vertaling van die titel**.
- Outeurs moet 'n lys van **10-20 trefwoorde** in Afrikaans en Engels aanbied net na die opsomming.
- **Illustrasies of tekeninge** moet van toepaslike onderskrifte voorsien wees en moet ten opsigte van grootte rekening hou met die formaat van die *Tydskrif*.
- Opskrifte in die *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* lyk soos volg:

1. HOOFOPSKRIFTE verskyn in hoofletters en is vetgedruk. Daar is 'n spasie tussen die hoofopskrif en die teks.

1.1 Opskrifte is in kleinletters en vetgedruk; daar is 'n spasie tussen die opskrif en die teks.

1.1.1 Subopskrifte is kursief, daar is 'n spasie tussen die opskrif en die teks.

Opskrifte mag genommer word indien verkies. Daar is geen punte na opskrifte nie.

Opskrifte by tabelle lyk soos volg:

TABEL 2: Ekonomiese ontwikkeling volgens rassegroep

Onderskrifte by figure lyk soos volg:

Figuur 3: *Sistemiese interafhanklikhede in mensstrewes: die waardestruktuur*

Plaas asseblief tabelle en figure in die korrekte posisie binne die teks.

- **Aanhaling**s word nie kursief gedruk nie, ook nie as hulle in ander tale is nie. Aanhalinge wat langer as drie reëls is, word geïndenteer en het nie aanhalingstekens nie. Enige invoegsel binne 'n aanhaling staan tussen blokkies. Raadpleeg die Tydskrif vir voorbeelde.
- **Afkortings** moet sover moontlik vermy word.
- **Korreksies**: Ekstra korreksies moet deur die skrywer betaal word.
- **Literatuurverwysings** word volgens die verkorte Harvardmetode gedoen, met uitsondering van bepaalde vakgebiede.

Voorbeelde:

Boek: Olivier, D.V. 1996. *Die nag van die vlieë*. Kaapstad: Blackwell.

Tydskrifartikel: Van Wyk, B. 1993. Vesel voorkom hartsiektes. *SA Tydskrif vir Dieëtkunde*, 19(3):56-59.

Hoofstuk in 'n boek: Elphick, R. & Malherbe, V.C. 1989. In Elphick & Gillomee (eds.). *The shaping of South African society 1652 – 1840*. Cape Town: Maskew Miller Longman, pp. 20-34.

Internetbron:

Gries, H.B. 1996. Experimental learning. *Education online*, 21(1). <http://www.edu.learning.html/> [14 Oktober 2004]

OF IN AFRIKAANS:

McFarlane, L.R. 2004. Afrikaans en die media. *SA Akademie vir Wetenskap en Kuns*, <http://www.akademie.co.za/> [14 Oktober 2004].

Indien die bron Afrikaans is, is al die bibliografiese inligting in Afrikaans, of andersom in Engels.

Bronverwysings in die teks:

Volgens Swan (1996:45) ...

OF: ... (Swan 1996:45) ...

OF: ... (Swan 1996:45). (aan die einde van 'n sin)

Bladgeld: Die Tydskrif hef R150 per gedrukte bladsy (+BTW) om die publikasiekoste van artikels te help delg. Dit is die verantwoordelikheid van die outeur om by sy/haar navorsingsinstansie aansoek te doen vir bladgeld. Die Tydskrif is 'n goedgekeurde publikasie wat betref subsidie aan universiteite en navorsingsuitsette.

Kopiereg: By aanvaarding van 'n bydrae vir publikasie word die kopiereg aan die Akademie oorgedra. 'n Skriftelike ooreenkoms moet in dié verband deur die outeur onderteken word.

Verantwoordelikheid vir handskrifte, illustrasies en diskette:

Hoewel die Redaksie uiteraard alle sorg betrag by die hantering van manuskripte, foto's en tekeninge vir illustrasies, ensovoorts, kan hy onder geen omstandighede verantwoordelik gehou word vir enige verlies of skade wat in dié verband mag plaasvind nie. Indien outeurs materiaal wil terughê, moet hulle tesame met die toesending van materiaal die Redaksie hiervan verwittig.

Style Guide for Manuscripts

South African Journal of Childhood Education

Adapted Harvard

Only the first letter of the title or a heading is capitalised.

Headings are not to be numbered.

Only 3 levels are to be used and formatted as follows:

Level 1: Bold, 14 pt

Level 2: Italic Bold, 12 pt

Level 3: Italic 12 pt.

Abstract

200 words, italic, 11 pt Arial.

Provide 6 – 10 keywords separated by a comma.

Body text

Font: 12 pt Times New Roman, justified

Spacing: 1.5

Use endnotes only (maximum five).

Quotations

Quotations are placed in the text with double quotation marks

Single quotation marks are used when another quotation appears within the first one

Double quotation marks are used for words or phrases that are quoted.

Example

According to Smith (2013:32), “conceptual change” in mathematics is a process and needs “scaffolding” in the classroom. Khumalo (2013:66) agrees, adding that this involves “a teacher who works systematically in each and every lesson, assessing the learners individually”.

Quotations longer than 1 line:

Left indented: 2.5 cm (1 inch) 10

Use body text (not italics)

No quotation marks

Reference before the full stop.

Example

Piagetian notions of constructivism in early childhood conceptual development of arithmetic have been abandoned by developmental psychologists and neuroscientists. In this regard Stanislas Dehaene says: We now know that this aspect of Piaget’s constructivism was wrong. Obviously young children have much to learn about arithmetic and obviously their conceptual understanding of numbers deepens with age and education – but they are not devoid of genuine mental representations of numbers, even at birth...Unfortunately the tests that Piaget favoured do not enable children to show what they are really capable of (2011:33).

Note

The ellipse in the example above is indicated with three dots. The fourth dot is a full stop.

In-text referencing

Many mathematics teachers are mostly under qualified to teach (Adler & Davis 2006:277).

According to Gallistel (2012), the neurons that fire when number is contemplated are in the same area of the brain as neurons that fire when space and time are thought of.

In the introduction to the book titled *Reading in the Brain*, Dehaene (2009:1) explains the new and “true science of reading” with examples from psychology and neuroscience in the last 20 years.

More than two authors

List all the authors alphabetically with the first reference. Use the following format for subsequent referencing: (Author et al 2002).

Multiple authors of different texts

(Author 1, date; Author 2, date; Author 3, date)

Refrain from listing a large number of authors unless absolutely warranted.

Tables and figures

Tables and figures must be placed at the end of the article with their approximate positions in the text indicated.

Tables and figures should be numbered consecutively and be accompanied by a brief heading for tables or caption for figures.

Each table/figure must be referred to in the text.

The South African Journal of Childhood Education follows its own adaptation of the *Harvard Referencing*

Style. For style elements not addressed here, you are referred to the followings:

<http://www.uj.ac.za/EN/Library/AcademicSupport/Documents/Reference%20Techniques%20Harvard%20s>

[tyle%202012.pdf](http://www.uj.ac.za/EN/Library/AcademicSupport/Documents/Reference%20Techniques%20Harvard%20s) (accessed 12 May 2012).

<http://www.bournemouth.ac.uk/library/how-to/citing-refs-harvard.html> (accessed 3 April 2009).

Capitalisation

Capitalise only the first word of a title, and proper nouns (including school subjects)

Capitalise the first word after a colon.

Capitalise acronyms (such as UNISA, CAPS – Curriculum and Assessment Policy Statement)

Chapter in a book

Ball, D.L. & Bass, H. 2003. Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, W.G. Martin & D.E. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics*, 27–44. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

(Note the hanging indent of 1 cm)

Article in a journal

Borasi, R. 1994. Capitalizing on errors as 'Springboards for Inquiry': A teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education* 25(2):166–208.

Book

Borasi, R. 1996. *Reconceiving mathematics instruction: A focus on errors*. Norwood, NJ: Ablex.

Conference paper

Brodie, K. 2012. Learning about learner errors in professional learning communities. Paper presented at the Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Southern African Association for Research in Science, Mathematics and Technology Education (SAARMSTE), Lilongwe.

Two or more authors of a book

City, E.A., Elmore, F.R., Fiarman, S.E. & Teitel, L. 2009. *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Article from internet/website

Schulze, C. 2011. Research and policy brief: „Model C“ is the model to emulate – 1st February 2011. Retrieved from <http://www.sairr.org.za/sairr-today-1/research-and-policy-brief-modelc-is-the-model-to-emulate-1-february-2011> (accessed 7 August 2011).

Newspaper articles

De Goede, H. 2012. Minister fails teachers. *Mail & Guardian* 26 June.

ADDENDUM H:
BEWYS VAN AANBIEDING VAN MANUSKRIPTE VIR DIE
VERSKILLENDE AKADEMIESE TYDSKRIFTE

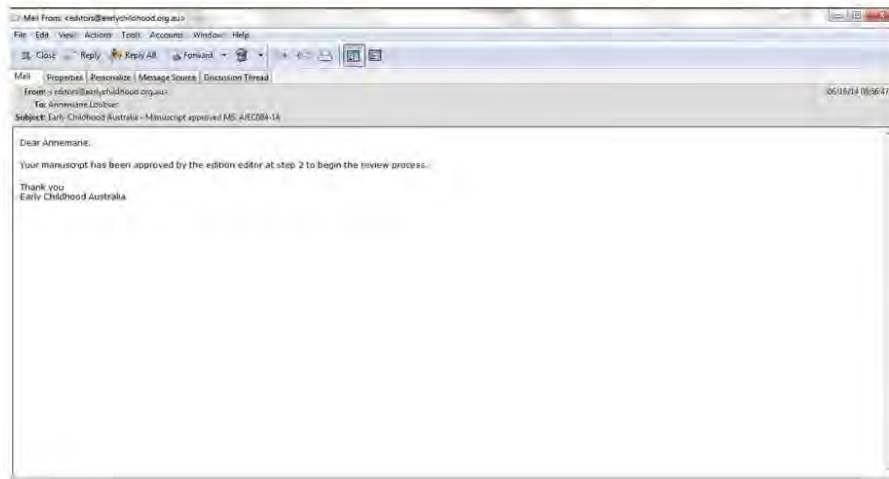
HOOFSTUK 3– Artikel 1

Australasian Journal of Early Childhood (AJEC)

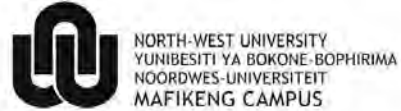
From: <editors@earlychildhood.org.au> Wednesday - June 18, 2014 8:56 AM
To: Annemarie.Loubser@nwu.ac.za
Subject: Early Childhood Australia – Manuscript approved MS: AJEC084-14
Dear Annemarie,

Your manuscript has been approved by the edition editor at step 2 to begin the review process.

Thank you
Early Childhood Australia



HOOFSTUK 4 – Artikel 2



6 November 2014

Dear Annemarie Loubser

The submission of your chapter for publication in the Academic Development Centre Research and Publication Book Series (ARABPS), titled "Shortcomings in the knowledge of Grade R teachers regarding perceptual motor skills which may influence school readiness", holds reference .

Thank you very much for your submission. The chapter has been favourably reviewed in a blind peer review process and is currently with the technical editor. We shall keep you informed.

Kind regards

I.J. Oosthuizen
Executive Editor of ARABPS
Extraordinary Professor
Faculty of Education
NWU, Mafikeng campus

Tel: [018 3892408](tel:0183892408)
www.nwu.ac.za