

LIGGAAMLIKE OPVOEDING IN JUNIOR PRIMÊRE OPLEIDING AAN BLANKE ONDERWYSKOLLEGES

Mercia Coetsee. Honns. B.A., H.O.D.

Verhandeling goedgekeur as gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad MAGISTER ARTIUM in Menslike Bewegingskunde in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Leier : Prof. W.J. Putter

Hulpleier : Dr. E.J. Spamer

Potchefstroom

1988

DANKBETUIGINGS

Hiermee word opregte dank en waardering betuig aan:

My leier, Professor W.J. Putter vir sy deskundige studieleiding, eindelose geduld en kosbare tyd waarvan ek deurentyd verseker was. Ek het die hoogste agting vir hom as persoon en akademikus en dit was 'n voorreg om onder sy leiding te werk.

My hulpleier, Dr. E.J. Spamer wil ek bedank vir sy geduldige bemoediging, aansporing en vakwetenskaplike insig waarsonder hierdie studie nie moontlik sou gewees het nie.

Mej. L. Laubscher van die departement Rekenaardienste van die PU vir CHO vir haar vriendelike hulp met die tegniese versorging.

Prof. W.J. de V. Prinsloo vir die taalversorging.

Die personeel van Ferdinand Postma Biblioteek vir vriendelike hulp met die bibliografiese versorging.

My ouers en vriende vir hulle belangstelling en inspirasie.

My kinders, Michelle en Errick wie se liefde my staande gehou het. Daarom word hierdie werk dan ook uit erkentlikheid aan hulle opgedra.

Aan God kom al die lof en eer toe vir onverdiende genade om hierdie taak te kon afhandel.

Die skrywer

1988

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1	1
PROBLEEM, DOEL, METODE EN BEGRIPSOMSKRYWING	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleem van die ondersoek	3
1.3 Doel van ondersoek	4
1.4 Hipoteses van ondersoek	5
1.5 Metodes en prosedures van die ondersoek	5
1.6 Begripsomskrywing	6
HOOFSTUK 2	10
DOELSTELLINGS VAN LIGGAAMLIKE OPVOEDING: FISIEKE- EN PERSEPTUEEL-MOTORIESE ONTWIKKELING	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Fisieke ontwikkeling	12
2.2.1 Algemene kenmerke van fisieke ontwikkeling van die mens	13
2.2.1.1 Fisieke ontwikkeling is deurlopend en ordelik	13
2.2.1.2 Fisieke ontwikkeling is nie gelykmatig nie	13
2.2.1.3 Sisteem ontwikkel verskillend	14
2.2.1.4 Individuele ontwikkeling is uniek	14
2.2.2 Fisieke ontwikkelingseienskappe van die kind tussen ses en nege jaar en die implikasies daarvan vir die onderwys	17
2.2.2.1 Afname in ontwikkeling	17
2.2.2.2 Toename in lengtegroei	18
2.2.2.3 Toename in spiermassa	18
2.2.2.4 Ontwikkeling van die hart en longe	19
2.2.2.5 Ontwikkeling van die gesigsintuig	19
2.2.2.6 Gesondheid	20
2.3 Perseptueel-motoriese ontwikkeling	21
2.3.1 Algemene perseptueel-motoriese ontwikkelingstendense	22
2.3.1.1 Die sefalo-koudale ontwikkeling	22
2.3.1.2 Die proksimale-distale ontwikkeling	22
2.3.2 Spesifieke perseptueel-motoriese ontwikkelingstendense	23
2.3.2.1 Bilaterale na unilaterale motoriese koördinasie	23

2.3.2.2	Grootspier- en Kleinspierontwikkeling	25
2.3.3	Bewegingsontwikkeling in sekere fundamentele vaardighede	26
2.3.3.1	Lokomotoriese vaardighede	28
2.3.3.2	Manipulasievaardighede	32
2.3.3.3	Die verskil in bemeesteringsvlakke van aktiwiteite tussen vyf- en sewejarige ouderdom	36
2.3.3.4.	Die verband tussen die rypingsvlak en ontwikkelingsvlak	37
2.3.3.5	Opsomming	39
2.3.4	Perseptueel-motoriese vermoëns	41
2.3.4.1	Termverklaring	41
2.3.4.2	Klassifikasie van perseptueel-motoriese vermoëns	43
2.3.4.3	Stallings se klassifikasie van perseptueel-motoriese vermoëns	44
2.3.5	Samevatting	65
HOOFSTUK 3	69
DOELSTELLINGS VAN LIGGAAMLIGE OPVOEDING: KOGNITIEWE-,		
SOSIALE- EN AFFEKTIEWE ONTWIKKELING	69
3.1 Kognitiewe ontwikkeling	69
3.1.1	Inleiding	69
3.1.2	Die Stadia van kognitiewe ontwikkeling	71
3.1.3	Spesifieke kognitiewe ontwikkelingseienskappe van die kind in die junior primêre skoolfase	75
3.1.4	Kognitiewe ontwikkeling en Liggaamlike Opvoeding	78
3.1.5	Implikasies vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding	79
3.1.5.1	Toename in lengte van konsentrasievermoë	79
3.1.5.2	Ontwikkeling in die ontwaking van kreatiwiteit	79
3.1.5.3	Kenmerkende avontuurlustigheid	80
3.1.5.4	Egosentriese denke verander	80
3.1.5.5	Die kind toon 'n begrip vir reëls	81
3.1.6	Samevatting	81
3.2 Sosiale en Affektiewe ontwikkeling	82
3.2.1	Sosiale ontwikkeling	83
3.2.1.1	Sosiale vergelyking	83
3.2.1.2	Aanpassing by die portuurgroep	86
3.3	Affektiewe ontwikkeling	87
3.3.1	Die ontwikkeling van houdings en waardes	87
3.3.2	Ontwikkeling van morele oordeel	88

3.3.3	Kinderspel	92
3.3.4	Implikasies vir die skoolpraktyk	93
3.3.4.1	Aanvanklike samespel deur seuns en dogters	93
3.3.4.2	Die kind is individualisties	94
3.3.4.3	Ontwikkeling van sosiale bewuswording	94
3.3.4.4	Die kind vind dit baie moeilik om 'n neerlaag te verwerk	94
3.3.4.5	Ontwikkeling van 'n selfbeeld	94
3.3.5	Samevatting	95
HOOFSTUK 4		97
METODE EN PROSEDURE VAN DIE ONDERSOEK		97
4.1	Navorsingsontwerp	97
4.1.1	Literatuurstudie	98
4.1.1.1	Doel van Literatuurstudie	98
4.1.1.2	Werkswyse	99
4.1.2	Die vraelys	100
4.1.2.1	Inleiding	100
4.1.2.2	Hantering van die vraelys as deel van die empiriese ondersoek	101
4.1.2.3	Verwerking van die vraelyste	104
4.1.2.4	Riglyne vir die samestelling van 'n sillabus in Liggaamlike Opvoeding	105
HOOFSTUK 5		106
RESULTATE EN BESPREKING VAN GEGEWENS		106
5.1	Inleiding	106
5.2	Resultate uit die literatuurstudie	106
5.2.1	Die fisieke ontwikkeling	106
5.2.2	Die perseptueel-motoriese ontwikkeling	108
5.2.3	Kognitiewe-, sosiale- en affektiewe ontwikkeling	109
5.3	Resultate uit die vraelysondersoek	110
5.3.1	Aanbieding van Liggaamlike Opvoeding as vak aan onderwyskolleges	111
5.3.2	Liggaamlike Opvoeding as verpligte of keusevak in die Junior Primêre kursus	112
5.3.3	Verantwoordelike departement vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding	113

5.3.4	Tydsduur van onderrig in Liggaamlike Opvoeding	116
5.3.5	Die teoretiese en praktiese inhoude van Liggaamlike Opvoeding	119
5.3.6	Kwalifikasies van dosente verantwoordelik vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding	124
5.3.7	Samevatting	126
HOOFSTUK 6		130
SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS		130
6.1	Samevatting	130
6.2	Gevolgtrekkings	132
6.2.1	Gevolgtrekkings uit die literatuurstudie	132
6.2.2	Gevolgtrekkings uit die vraelys	133
6.3	Aanbevelings	134
6.3.1	Riglyne vir die samestelling van 'n gestandaardiseerde sillabus in liggaamlike opvoeding vir die junior primêre kursus	136
6.3.2	Aanbevelings vir verdere navorsing	141
SUMMARY		142
BIBLIOGRAFIE		144
BYLAAG A		170
BYLAAG B		178

LYS VAN TABELLE EN FIGURE

1.	Tabel 1	Bemeesteringsvlak van aktiwiteite op vyf- en sewe jarige ouderdom	36
2.	Tabel 2	Respons van departementshoofde op die vraag of daar in die Junior Primêre kursus voorsiening gemaak word vir onderrig in Liggaamlike Opvoeding .	111
3.	Tabel 3	Respons van departementshoofde op die vraag of Liggaamlike Opvoeding as 'n verpligte of keuse vak aangebied word in die Junior Primêre kursus	112
4.	Tabel 4	Respons van departementshoofde oor die vraag welke departement verantwoordelik is vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus	114
5.	Tabel 5	Onderrig van Liggaamlike Opvoeding aan onderwyskolleges in die Junior Primêre kursus	117
6	Tabel 6.1	Die teoretiese vakinhoud van Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus ...	120
6	Tabel 6.2	Die praktiese inhoud van Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus ...	122
7	Tabel 7	Die aantal dosente wat verantwoordelik is vir die aanbieding van die vak Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus en hul kwalifikasies in Liggaamlike Opvoedkunde	125
8	Tabel 8	Voorgestelde teoretiese en praktiese inhoude	139

9. Figuur 1 Die komponente wat 'n rol speel in effektiewe
beweging 67

HOOFSTUK 1

PROBLEEM, DOEL, METODE EN BEGRIPSOMSKRYWING

1.1 INLEIDING

Die mens is deur God geskape op 'n besondere wyse en met 'n besondere opdrag (Genesis 1): hierdie opdrag is om die Here sy God lief te hê met sy hele hart, met sy hele siel en met sy hele verstand. Dit is die eerste en die grootste gebod. En die tweede wat hiermee gelyk staan, is dat hy sy naaste moet liefhê soos homself (Matteus, 22:37, Deuteronomium, 6:5). In Genesis 1:28 is daar nog 'n opdrag vir die mens opgeteken naamlik om die aarde te onderwerp en daarvoor te heers. Die liefdesgebod is die primêre roeping van die mens en hieruit vloei alle ander roepinge voort.

In God se roeping tot die mens lê opgesluit 'n opdrag tot verantwoordelikheid. Die onderwyser is ook deur God geroep tot Sy diens. Om hierdie rede moet die liggaamlike opvoeder homself sien as geroepe tot Christelike normgehoorsame positivering van die opvoedeling. Die Christelike liggaamlike opvoeder wat die opvoedeling via sy vak na Christus wil lei, moet beseft dat die aanbieding van liggaamlike opvoeding meer behels as net 'n goed georganiseerde praktiese les. Deur doelbewuste beplande en berekende voorbereiding moet sy opvoedingbemoënis saamsmelt met die ontplooiing, uitbouing, verdieping en oordraging van norme wat noodsaaklik is om 'n Christelike lewens- en wêreldsbeskouing op alle terreine van die lewenswerklikheid te handhaaf. Daarom is die taak van die Christen-liggaamlike opvoeder 'n "rigtingaanwysende begeleidingsbemoëner" wat in die normatiewe vergestalt is (Boshoff, 1981:67).

Ten einde hierdie doelwit te bereik, mag dit moontlik vir die liggaamlike opvoeder wees om die kwaliteit en aard van die oefenstof te verander, dit vanuit 'n ander perspektief aan te bied, dit te herinterpreteer of dit anders

te evalueer. Die strewe na die bereiking van hierdie doelwit moet die liggaamlike opvoeder egter inspireer tot verbeterde en effektiewer onderrigmetodes en -tegnieke. Die vraag ontstaan dan ook of onderwysers gedurende hul opleiding in Liggaamlike Opvoeding aan blanke Onderwyskolleges voldoende onderrig in die vak ontvang om hierdie belangrike roeping met vrug te kan deurvoer. Hierdie vraag vorm die kern van die ondersoek.

1.2 PROBLEEM VAN DIE ONDERSOEK

Hierdie studie handel oor die moontlike leemtes in die Junior Primêre kursus aan blanke onderwyskolleges met betrekking tot opleiding in Liggaamlike Opvoeding. 'n Kenmerk van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is die opleiding van die spesialis-vakonderwyser. Liggaamlike Opvoeding is so 'n spesialiseringsrigting. Die student spesialiseer in die vak gedurende sy/haar opleiding om dit op skool te kan onderrig. Volgens omsendbrief 39/63 van die T.O.D (T.O.D., 1963:1), word dit gestel dat geen onderwyser toegelaat sal word om gevorderde apparaatwerk in Liggaamlike Opvoeding te gee tensy sodanige onderwyser onderrig in sodanige apparaatwerk aan 'n hoër onderwysinstansie ontvang het nie. Dit impliseer dus dat 'n onderwyser wat nie spesifieke opleiding in Liggaamlike Opvoeding gehad het nie, nie toegelaat behoort te word om die vak in sy geheel aan te bied nie. Hierdie reëling geld vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding vanaf standerd twee tot standerd tien.

Onderwysers verantwoordelik vir die onderrig in die junior primêre skoolfase (d.i. graad 1 tot standerd 1), is verantwoordelik vir die onderrig van al die vakke aan hul betrokke klasgroep - Liggaamlike Opvoeding ingesluit. Hierdie reëling veronderstel dat die opleidingspakket vir die Junior Primêre kursus outomaties al die vakinhoud sal insluit waarvoor die betrokke onderwysers op skool verantwoordelik sal wees.

In 'n loodstudie (Spamer, 1985) is gevind dat daar 'n behoefte onder onderwysers bestaan na meer kennis en beter opleiding in die vak Liggaamlike Opvoeding gedurende die Junior Primêre kursus. Hiermee saam is inligting oor die vakinhoud van die Junior Primêre kursus aan verskillende blanke onderwyskolleges ingewin en gevind dat daar nie aan al die blanke onderwyskolleges voldoende voorsiening gemaak word vir die opleiding in Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus nie. Dit wil voorkom asof die opleiding van studente in Liggaamlike Opvoeding aan onderwyskolleges gedurende die junior primêre fase, wissel van geen opleiding nie tot 'n verpligte driejarige kursus. Daar is nie eenvormigheid tussen die blanke onderwyskolleges met betrekking tot studenteopleiding in die junior primêre kursus nie (spesifiek wat die opleiding in Liggaamlike

Opvoeding betref). Dit bring mee dat onderwysers in die praktyk staan wat goed opgelei is om Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre skoolfase te onderrig terwyl ander hoegenaamd nie vir die taak voorberei is nie. Hierdie toedrag van sake is kommerwekkend, aangesien die junior primêre skoolonderwysers self die verantwoordelikheid neem vir die bewegingsontwikkeling van hul betrokke klasgroep. Korrekte en voldoende bewegingsontwikkeling gedurende die vroeë kinderjare is essensiël vir die bevredigende fisieke ontwikkeling van die kind (Seeveldt, 1984:35, Williams, 1983:30).

In wet 39 van 1967 van die Republiek van Suid-Afrika word 'n besondere opdrag vir die primêre skool vervat (Oshman, 1982:1). Artikel 2 (1)(f) van hierdie wet lui "dat onderwys verskaf moet word ooreenkomstig die bekwaamheid, aanleg en belangstelling van die leerling en die behoeftes van die land, en dat met inagneming hiervan, gepaste voorligting aan leerlinge verskaf moet word..... ". Indien 'n onderwyser nie daadwerklike opleiding gehad het op 'n sekere terrein soos byvoorbeeld bewegingsontwikkeling nie, kan hy/sy nie werklik voldoen aan bogenoemde wet nie. Kennis en onderrig in 'n vak is nodig om die vak te kan oordra. Die onderwyser wat opleiding in die Junior Primêre kursus ontvang, behoort dus gedurende sy/haar opleiding kennis van beweging asook kennis van die kind in die junior primêre skoolfase, op te doen, anders is dit onwaarskynlik dat "gepaste voorligting aan leerlinge verstrek sal word....".

Die vraag ontstaan of die opleiding in Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus aan blanke onderwyskolleges voldoen aan die kriterium om 'n onderwyser sodanig op te lei dat hy die eise wat die skoolpraktyk aan hom stel, bekwaam sal kan uitvoer.

1.3 DOEL VAN ONDERSOEK

Uit die probleemstelling hierbo geskets, vloei die doelwitte van die ondersoek voort, naamlik:

1.3.1 die daarstelling van 'n literatuurstudie oor die fisieke-, perseptueel-motoriese-, kognitiewe-, sosiale- en affektiewe ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase;

1.3.2 'n analise van die opleidingskursusse in Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus aan die blanke onderwyskolleges in die Republiek van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika;

1.3.3 die daarstelling van riglyne vir 'n sillabus in Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus vir blanke onderwyskolleges.

1.4 HIPOTESES VAN ONDERSOEK

1.4.1 Onderrig in Liggaamlike Opvoeding is belangrik vir die kind in die junior primêre skoolfase.

1.4.2 Onderwyskolleges maak nie voldoende voorsiening vir die opleiding in Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus nie.

1.5 METODEDES EN PROSEDURES VAN DIE ONDERSOEK

Die ondersoek is in twee fases verdeel, t.w.

* 'n literatuurstudie om die noodsaaklikheid van Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre fase te bepaal;

* evaluering van die huidige opleidingspakkette van die onderskeie blanke onderwyskolleges deur middel van 'n vraelys;

* 'n daarstelling van 'n kriterium vir onderwyskolleges waaraan die opleiding in Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus behoort te voldoen.

1.6 BEGRIPSOMSKRYWING

1.6.1 Die kind in die junior primêre skoolfase

Die term "junior" kan beskryf word as "die jongere" (Kritzinger et al., 1972:347), terwyl "primêr" verwys na die begin, aanvangsgebeure (Kritzinger et al., 1972:776). Vir die doel van hierdie studie verstaan ons onder die kind in die junior primêre skoolfase, die kind in die ouderdomsgroep van ongeveer 6- tot 9jaar.

Dit sluit volgens die bestaande indeling van die primêre skole die volgende standerds in: graad I en II of soos in sommige provinsies bekend as sub A en sub B, en ook standerd I. Vir die doel van hierdie studie gaan die kinders in die junior primêre skoolfase as een groep behandel word.

1.6.2 Liggaamlike Opvoeding

Wanneer die term Liggaamlike Opvoeding in hierdie studiestuk gebruik word, word daar verwys na die vak Liggaamlike Opvoeding wat as 'n verpligte nie-eksamenvak op skool aangebied word. Die term Liggaamlike Opvoeding word ook gebruik wanneer daar na die tersiêre opleiding in die vak aan onderwyskolleges verwys word.

1.6.3 Ontwikkeling

Kritzinger et al. (1972:271) gee die betekenis van ontwikkeling slegs aan as groei. Die term ontwikkel word aangeteken as groei, kundigheid en bereiking van wasdom. Verskeie navorsers onder andere Jordaan et al. (1975:61), en Logsdon et al. (1977:25) postuleer dat ontwikkeling die begrippe groei, ryping en leer insluit. Vir die doel van hierdie studie sal

ontwikkeling beskou word as die somtotaal van groei, ryping en leer. Dit is 'n voortdurende proses van kwantitatiewe en kwalitatiewe veranderinge wat volgens 'n voorspelbare patroon teen 'n ongelyke tempo plaasvind (Jordaan et al., 1975:64). Met "ongelyke tempo" word bedoel dat die totale ontwikkeling gekenmerk word deur tydperke van vertraging en versnellings.

1.6.4 Groei

Groei is die strukturele en fisiologiese veranderinge wat in die individu plaasvind tydens volwassewording (De Wet & Van Zyl, 1974:8). Kritzinger et al. (1972:271) beskryf groei as die toename in grootte. Jordaan et al. (1975:62) sien groei as 'n kwantitatiewe verandering, 'n toename in grootte, omvang of hoeveelhede. Hulle stel dit voorts dat groei bepaal word deur gene, mits die omgewingsomstandighede van so 'n aard is dat die potensiaal vir groei verweselik kan word. Daar word volgens Jordaan et al. (1975) twee hormone deur die endokriene kliere afgeskei. Hierdie twee hormone, t.w. 'n groeihormoon van die voorste pituïtêre klier en die tiroksien van die skildklier, beïnvloed groei. Louw et al. (1984:8) beweer dat groei gewoonlik gepaard gaan met toename in kompleksiteit van liggaamsfunksionering en koördinerings. Hy stel verder dat verskeie gedragsvorme gekarakteriseer word deur 'n groeipatroon, byvoorbeeld die kind se woordeskat en kognitiewe vermoëns soos geheue.

1.6.5 Ryping

Ryping impliseer die volle bereiking van wasdom (Kritzinger et al., 1972:848). Jordaan et al. (1975:64) verwys na ryping as die progressiewe opeenvolgende ontplooiing van die psigobiologiese funksies van die mens: 'n ontplooiing wat berus op die geneties-bepaalde groeiproses van die liggaamsstrukture van die mens wat onderliggend aan hierdie vermoëns en funksies is. Met psigobiologies verwys Jordaan et al. (1975) na die mens as 'n funksionerende psigobiologiese eenheid. Die psigo-faset verwys na bewussynsprosesse, waarnemings-prosesse en kognitiewe, affektiewe en besluitnemingsprosesse. Die biologiese fasette van die eenheidsfunksionering dui aan die fisieke toerusting van die mens. Die samevoeging van psigobiologies dui aan dat die sisteme interonderhoudend is. Uit hierdie stellings van Jordaan wil dit voorkom of hy die mens dualisties sien. Daar

word nieteenstaande erkenning gegee aan Jordaan et al. (1975), se siening van die "progressiewe opeenvolgende ontplooiing" van die mens, saam met sy stelling dat die ontplooiing berus op die geneties-bepaalde groeiproses van die liggaamsstrukture wat onderliggend aan hierdie vermoëns en funksies is.

Louw et al. (1984:8) beskryf ryping as enige verandering in grootte, vorm of funksie wat die resultaat van 'n genetiese vasgelegde plan is. 'n Kind se toename in massa sou as groei beskryf kan word, die ryping as die groei in vorm en kompleksiteit van die liggaamsorgane wat geneties vooruitbepaal is. Hoewel geen ontwikkeling aan ryping alleenlik toegeskryf kan word nie, speel dit 'n belangrike rol in die ontwikkelingsproses van die kind. 'n Voorbeeld van verandering wat hoofsaaklik deur ryping bepaal kan word is die ontwikkeling van motoriese vaardighede soos staan en loop by die kind.

1.6.6 Leer

Kritzinger et al. (1972:500) omskryf leer as "om vaardigheid in iets te laat verkry, bekwaam maak". Jordaan et al. (1975:64) en Logsdon et al. (1977:25) omskryf leer as die gedragsveranderinge wat spruit uit die wisselwerking tussen 'n sisteem en die eksterne omgewing. Hierdie wisselwerking geskied deur oefening, onderrig en ervaring. Leer kan ook omskryf word as die verandering in 'n persoon wat waargeneem word ooreenkomstig sy gedrag, hetsy tydelik of permanent. Hierdie verandering kan toegeskryf word aan biologiese en neurologiese modifikasies (Spamer, 1979:13).

1.6.7 Perseptueel-motoriese leer

In die literatuur vind ons verskillende benaminge vir perseptueel-motoriese leer. Sommige liggaamlike opvoedkundiges verkies die term "motoriese leer", terwyl ander vakgebiede soos sielkunde, daarna verwys as "psigo-motoriese leer" (Singer, 1975:13). By kenners op hierdie terrein heers daar ooreenstemming dat die perseptuele en die motoriese ontwikkeling by 'n kind in noue verband met mekaar verloop. Singer, wat die interafhanklikheid van waarneming en handeling beklemtoon, stel dit dat perseptuele en motoriese leer nie van mekaar geskei kan word nie aangesien persepsie-meganismes in werking tree alvorens 'n motoriese handeling uitgevoer kan word (Singer,

1980:234). Die term perseptueel-motoriese leer is tans 'n erkende benaming in verskeie vakgebiede. Die term perseptueel-motoriese leer sal dan ook in hierdie studie gebruik word.

In die fokus van hierdie studie staan die kind in die Junior Primêre skoolfase. Die bespreking wat volg handel oor die ontwikkeling van die kind in hierdie skoolfase (ongeveer ses- tot negejarige ouderdom). Daar gaan veral gelet word na implikasies wat hierdie ontwikkelingstendense vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding inhou. Om hierdie rede gaan die indeling van die literatuurgegewens geskied volgens die doelstellings gestel vir Liggaamlike Opvoeding in die Konsepkernsillabus vir dogters (1986:1). Hierdie doelstellings sal in meer besonderhede in die volgende twee hoofstukke bespreek word. In hoofstuk 2 volg 'n literatuurstudie oor die fisieke- en perseptueel-motoriese ontwikkeling van die mens, terwyl hoofstuk 3 'n literatuurstudie oor die kognitiewe, sosiale en affektiewe ontwikkeling van die mens is.

HOOFSTUK 2

DOELSTELLINGS VAN LIGGAAMLIGE OPVOEDING: FISIEKE- EN PERSEPTUEEL-MOTORIESE ONTWIKKELING

2.1 INLEIDING

Liggaamlike Opvoeding verteenwoordig 'n bepaalde gesigspunt op die totale opvoeding van die kind. Dit impliseer 'n opvoedingsbemoëienis, waar met beweging as uitgangspunt gepoog word om 'n bydrae tot die opvoeding te lewer. Die mens is 'n komplekse wese en in liggaamlike opvoeding word daar gepoog om die "vele kante van die mens" te beïnvloed (Postma, 1972:235). Hierdie erkenning van die kompleksiteit van die mens word weerspieël in die veelheid van doelstellings van die vak Liggaamlike Opvoeding. In die bespreking van die spesifieke ontwikkelingstendense van die kind in die junior primêre skoolfase gaan hierdie benadering voortgesit word, en gaan die bespreking van die inhoud geskied aan die hand van die doelstellings gestel in die skoolsillabus vir Liggaamlike Opvoeding (Konsepkernsillabus, 1986:1) Die algemene doelstellings gestel vir Liggaamlike Opvoeding is:

Fisieke ontwikkeling

- om fisieke geskiktheid in stand te hou en te ontwikkel
- om gesondheid te bevorder.

Bewegingsontwikkeling¹ (sien voetnota op p. 11)

- om 'n breë bewegingskat op te bou
- om perseptueel-motoriese vaardighede te ontwikkel en te verbeter

Affektiewe ontwikkeling

- om 'n positiewe gesindheid en selfbeeld te ontwikkel gebaseer op 'n goedgefundeerde waardesisteem
- om aanpassingsvermoë en besluitneming te bevorder

Sosiale ontwikkeling

- om gesonde interpersoonlike verhoudings te bevorder
- om 'n maatskaplike verantwoordelikeheidsin te ontwikkel

Kognitiewe ontwikkeling

- om kennis en insig in verband met die mens en beweging te bekom
- om kennis toe te pas

Dit is die ondersoeker se mening dat die eerste twee doelstellings, t.w. die fisieke en perseptueel-motoriese ontwikkeling, uniek is aan Liggaamlike Opvoeding, terwyl die laasgenoemde drie doelstellings nie slegs aan die vak Liggaamlike Opvoeding toegedig kan word nie. Om hierdie rede sal daar in meer besonderhede op die fisieke en perseptueel-motoriese doelstellings ingegaan word.

Die eerste bespreking handel oor fisieke ontwikkeling. Hier sal kortliks gekyk word na enkele besonderhede oor die algemene fisieke ontwikkelingstendense in die mens, waarna 'n meer gedetailleerde bespreking oor die spesifieke fisieke ontwikkelingspatrone van die kind in die junior primêre skoolfase sal volg.

¹ In die bespreking van hierdie doelstelling gaan dit geskied onder die term "perseptueel-motoriese ontwikkeling". Die rede hiervoor is dat perseptueel-motories 'n wyer begrip en die korrekte internasionale term vir die besondere vakafdeling is.

2.2 FISIEKE ONTWIKKELING

Fisieke ontwikkeling het te make met die groei van die liggaam, die verandering in proporsies tussen verskillende liggaamsdele, en veranderinge in die interne struktuur en funksionering van die liggaam (Louw et al., 1984:13). Hierdie fisieke veranderinge is eie aan alle mense, is nie wisselvallig nie en is die produk van 'n dinamiese verhouding tussen oorerwing en omgewing (Siedentop et al., 1984:46, Bucher & Reade, 1971:96). Die fisieke ontwikkeling geskied eenders by alle mense, tog is daar binne hierdie raamwerk van eenderse fisieke ontwikkeling, individuele ontwikkelingseienskappe wat bydra tot die uniekheid van die mens. Wanneer die algemene ontwikkelingsfasies van die mens onder die soeklig kom, word die eendersheid sowel as andersheid van die mens beklemtoon. Dit is die eendersheid in die beelddraerskap van God en dat alle mense uit een bloed geskape is en andersheid, omdat daar verskille tussen individue is. Hierdie uniekheid is deur God in die mens geskape. Jordaan et al. (1975:30) verduidelik individualiteit as die uniekheid wat na vore kom wanneer daar wisselwerking tussen die persoon en sy tydruimtelike omgewing plaasvind. Die individu het weefselsisteme, primêre behoeftes en drange en sekere vermoëns wat vir alle mense dieselfde is (eendersheid), maar waarvan die rangskikking en organisasie uniek is aan elke persoon (andersheid).

Die mens se ontwikkeling verloop volgens 'n ordelike en voorspelbare patroon en word gekenmerk deur 'n reeks opeenvolgende interafhanklike ontwikkelingsstadia wat elk 'n herkenbare karakter het. 'n Verdere kenmerk van die menslike fisieke ontwikkeling is dat hierdie ontwikkeling in breë trekke volgens ouderdom voorspelbaar is (Louw et al., 1984:18). Hierdie voorspelbaarheid van fisieke ontwikkeling volgens ouderdom is belangrik vir die doel van hierdie studie en dit sal later in meer besonderhede bespreek word. Daar gaan vervolgens enkele kenmerke van die mens se fisieke ontwikkeling uitgelig word.

2.2.1 Algemene kenmerke van fisieke ontwikkeling van die mens

2.2.1.1 Fisieke ontwikkeling is deurlopend en ordelik

Ontwikkeling geskied met soveel reëlmatigheid by die mens dat dit moontlik is om reeds gedurende die kinderjare die volwasse gestalte van die kind te voorspel. Die verhouding waarin 'n kind tot sy portuurgroep staan met betrekking tot gestalte in die middelkinderjare is 'n voorspeller van die verhouding waarin die kind in sy volwasse gestalte tot sy medevolwassene sal wees. 'n Kind wat dus klein of groot vertoon in verhouding tot sy portuurgroep sal waarskynlik dieselfde posisie handhaaf as 'n volwassene (Elkind & Weiner, 1978:374).

2.2.1.2 Fisieke ontwikkeling is nie gelykmatig nie

In sekere ontwikkelingstadia vind daar versnellings in groei plaas terwyl daar weer vertraging in groei in ander ontwikkelingstadia voorkom. Die suigeling se algemene ontwikkeling is vinnig terwyl die ontwikkeling in die middelkinderjare afneem (Haywood et al., 1981:57). Tydens adolessensie versnel die groeitempo weer om af te neem en te staak wanneer volwassenheid bereik is. Hurlock (1956:108) identifiseer vier ontwikkelingsfases aan die hand van die verskille in ontwikkelingstempo. Die eerste fase onderskei hy as vanaf geboorte tot ongeveer twee jaar waartydens daar vinnige ontwikkeling plaasvind. Die tweede fase onderskei hy as vanaf die derde jaar tot die aanvang van puberteit. Volgens Hurlock is die ontwikkelingstempo in hierdie fase stadiger as in die vorige fase. Die derde fase wat hy onderskei is vanaf puberteit tot ongeveer die sestiende/sewentiende jaar. Gedurende hierdie fase is daar weer 'n versnelling in die ontwikkelingstempo. Die vierde fase is vanaf ongeveer sewentien jaar tot volwassenheid en gedurende hierdie fase is die ontwikkelingstempo weer stadig.

2.2.1.3 Siste me ontwikkel verskillend

Die verskillende "sisteme" wat ons in die liggaam kan onderskei soos byvoorbeeld die skelet-, spier-, senu- en limfatiese stelsel, vertoon nie almal dieselfde ontwikkelingspatroon nie. In die eerste ses lewensjare ontwikkel die senustelsel vinnig om daarna 'n meer geleidelike ontwikkeling te toon (Postma, 1972:100, Hurlock, 1956:110). Haywood & Loughrey (1981:57) en Richardson (1971:17) bevind dat die vinnigste groeitydperk van die arms en bene vanaf geboorte tot puberteit is, terwyl die romp die vinnigste tussen puberteit en volwassenheid groei. Richardson (1971:17) stel dat die beenlengte van die sewejarige kind ongeveer 75% van sy uiteindelijke lengte inneem.

Daar is ook ander bykomende veranderlikes wat die fisieke ontwikkelingstempo kan beïnvloed. Hierdie veranderlikes sluit afwykings in voeding, rus, hormonale sekresie, sosio-ekonomiese status, klimaat, emosionele toestand en fisieke aktiwiteitspeil in.

2.2.1.4 Indiwiduele ontwikkeling is uniek

Kinders verskil ten opsigte van indiwiduele groeitempo en groeipatroon. Sommige kinders kan byvoorbeeld aanvanklik stadig groei, terwyl ander vroeër ryping bereik (Bucher & Reade, 1971:96).

Hierdie "eendersheid" in die ontwikkeling van mense het tot gevolg dat die mens volgens sy ontwikkelingsvlak in sekere kenmerkende ontwikkelingstadia verdeel kan word. Louw et al. (1984:18) sê dat die verskillende stadia gewoonlik beskryf word aan die hand van die eienskappe wat die indiwidu, volgens die verwagtings van die samelewing, in die betrokke stadium behoort te ontwikkel, en gee die volgende indeling vir die verskillende ontwikkelingstadia:

- prenatale stadium = germinale, embrionale en fetale ontwikkeling;
- neonale stadium = omtrent die eerste twee tot vier lewensweke;
- babajare = die daaropvolgende twee jaar;
- kleuterstadium = omtrent twee tot ses jaar;
- middelkinderjare = omtrent ses jaar tot met die aanvang van puberteit;
- adollessensie = van puberteit tot volwassenheid;
- volwassenheid = ongeveer twintig tot sestig jaar;
- bejaardheid = vanaf ongeveer sestig jaar.

In bogenoemde indeling van die verskillende ontwikkelingsstadia word daar ongeveer 40 jaar aan die sg. "volwassenheid-fase" toegesê. Hierdie stadium strek volgens Jordaan et al. (1975:64) van ongeveer twintig tot sestig jaar. Dit strek oor 'n besonder lang periode in vergelyking met die ander indelings. Die verskil tussen die ontwikkeling van 'n 20-jarige volwassene en 'n 60-jarige volwassene is baie groot. Hierdie verskil in ontwikkeling tussen die twee ouderdomsgroepe kan op alle ontwikkelingsmoontlikhede van toepassing gemaak word. Die aanvoeling is dat daar nog voorsiening gemaak moet word vir een of meer stadiumindeling/s tussen "volwassenheid" en "bejaardheid". Jordaan et al. (1975:64) wys tereg daarop dat daar nie 'n duidelike skeidslyn tussen die verskillende fases is nie maar 'n geleidelike oorgang van een fase na 'n volgende. Hy beklemtoon dit verder dat die ontwikkeling in 'n gegewe fase afhanklik is van die ontwikkeling gedurende voorafgaande fases weens die interafhanklikheid van al die lewensfases.

Die uniekheid van die kind word nie ontken in hierdie proses om na die kind te kyk vanuit die "eendersheid tussen mense" nie, maar dit bied die individu eerder die geleentheid om teen hierdie agtergrondkennis van die algemene ontwikkelingspatrone van die gemiddelde kind, individuele afwykings van die normale patroon raak te sien en daarop te reageer.

Opsommend kan gesê word dat hoewel individuele ontwikkeling uniek is, die mens se ontwikkeling wel eendersheid vertoon in die sin dat alle mense deur feitlik dieselfde ontwikkelingspatrone gaan. Die onderwyser wat verantwoordelik is vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding op skool, behoort wel deeglik kennis te dra van die fisieke en perseptuele ontwikkeling van die mens in die algemeen en in besonder die ontwikkelingstendense van die kind wie se ontwikkelingskring hy/sy betree en waarvolgens die inhoud en aanbieding van die vak aangepas sal moet word. Daarsonder sal hy/sy nie in staat kan wees om die sillabusinhoud werklik te ontsluit en die inhoud aan te pas by die spesifieke ontwikkelingsvlak van die kind nie. Kennis van die ontwikkelingstadia bied aan die opvoeder geleentheid om die waarneminge van die kinders wie se ontwikkelingskring hy betree, te interpreteer. Die onderwyser verantwoordelik vir Liggaamlike Opvoeding op skool, behoort byvoorbeeld kennis te dra van die fisieke ontwikkelingstendense van die kind wat hy/sy moet onderrig, om die inhoud volgens die fisieke ontwikkelingsvlak van die betrokke leerlinge sinvol te kan aanbied. Kundigheid in die onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre skoolfase vereis dan ook spesifieke kennis oor die ontwikkeling van die kind in hierdie spesifieke ontwikkelingsstadium. In die bespreking wat volg, d.i. in die res van hoofstuk 2 en hoofstuk 3, gaan daar slegs op die ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase gelet word. Die bespreking sal geskied aan die hand van die fisieke, perseptueel-motoriese, affektiewe, sosiale en kognitiewe ontwikkeling van die kind in hierdie ontwikkelingsstadium. Dit moet net weer genoem word dat hierdie indeling geskied volgens die doelstellings van die skoolsillabus (soos vroeër genoem, p.10-11)

Elkeen van die hoofdoelstellings word in besonder aan die hand van relevante literatuur bespreek. Daar sal ook gelet word op die implikasies wat die spesifieke ontwikkelingspatrone van die kind in sy betrokke ontwikkelingsstadium vir die onderwyser en die skoolpraktyk inhou. Daar sal nou op die fisieke ontwikkelingseienskappe van die kind in die junior primêre skoolfase gelet word.

2.2.2 Fisieke ontwikkelingseienskappe van die kind tussen ses en nege jaar en die implikasies daarvan vir die onderwys

Soos reeds genoem, is daar aspekte in die onderskeie ontwikkelingsfases wat uniek aan die betrokke fase is. So is daar besondere eienskappe in die ontwikkeling van die kind in sy middelkinderjare wat duidelik onderskeibaar van die ander ontwikkelingsfases is.

2.2.2.1 Afname in ontwikkeling

Die snelle ontwikkeling wat gedurende die voorskoolse jare voorkom, neem nou geleidelik af (Cratty, 1986:50; Arnheim & Pestolesi, 1973:27; Fait, 1971:35). Kirchner (1974:19) en Cratty (1986:50) se navorsingsresultate toon dat groei redelik stabiel vertoon vanaf ongeveer vyf- tot twaalfjarige ouderdom. Beide hierdie navorsers stel dit dat hierdie feit moontlik die rede is waarom kinders gedurende hierdie ontwikkelingstydperk in staat is om so 'n groot verskeidenheid vaardighede te kan bemeester. 'n Moontlike praktiese implikasie wat hieruit voortvloei is nl. dat as gevolg van die gelykmatige toename van massa en lengte, sekere vaardighede, veral groot motoriese vaardighede, makliker gedurende hierdie ontwikkelingsfase aangeleer word as in die voorskoolse fase. Daar behoort dus vir hierdie leerlinge voldoende voorsiening gemaak te word vir deelname aan en verbetering in groot motoriese vaardighede soos hardloop-, spring- en klimaktiwiteite. Seuns en dogters se groeitempo is ongeveer dieselfde gedurende hierdie ontwikkelingstydperk wat kan impliseer dat dieselfde aktiwiteite aan beide geslagte gegee kan word. Kinders van hierdie ouderdom is nog relatief klein van liggaamsbou en hierdie feit behoort in ag geneem te word by die keuse van apparate.

2.2.2.2 Toename in lengtegroei

Die voorkoms van die kind in die junior primêre skoolfase is oor die algemeen een van lenigheid (Cratty, 1979:195, Helms & Turner, 1976:244). Die bene groei vinniger as die romp in hierdie ontwikkelingsfase. Die gemiddelde lengtetoe name van die kind in die middelkinderjare is ongeveer 5 - 6% per jaar en die gewigstoe name ongeveer 10% per jaar. Tot ongeveer tienjarige leeftyd is die seuns effens langer as die dogters terwyl die dogters weer langer as die seuns tydens puberteit vertoon (Bucher & Reade, 1971:96). Postma (1972) stel dit verder dat seuns na die ouderdom van 10 jaar 'n versnelling in lengtegroei sowel as massatoename toon, terwyl by die dogters die vinnigste groei voor die ouderdom van elf plaasvind. Mussen et al. (1963:363) voeg hierby dat die kind van ses- tot nege jaar se skelet nog onderontwikkeld, sag en maklik breekbaar is. Hiermee saam vertoon die kind in sy middelkinderjare oor die algemeen sekere ander fisieke eienskappe wat kenmerkend is van hierdie ontwikkelingsfase. Siedentop (1984:63) beskryf hierdie eienskappe as 'n lenige voorkoms, x-bene ((knock knees)), die maag is steeds effens groot en gerond, en daar is 'n oordrewe lumbale kurwe. Hierdie voorkoms duur voort tot omtrent tien jaar, hoewel die x-been-toestand verbeter vanaf die ouderdom van ses tot sewe jaar.

2.2.2.3 Toename in spiermassa

Die kind in die junior primêre skoolfase se spiermassa neem proporsioneel toe met toenemende ouderdom (Mussen et al., 1963:428). Helms & Turner (1976:245) brei hierop uit met hul stelling dat seuns wel in 'n mate meer spierweefsel in hierdie stadium besit en dogters meer vetweefsel, hoewel hierdie verskil in samestelling baie klein is. Die implikasies van hierdie fisieke ontwikkelingstendens van die kind tussen die ouderdom ses- tot nege jaar vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding, is dat as gevolg van die toename in spierweefsel en beenmassa, die kind aan deurlopende inspannende aktiwiteite met die klem op die ontwikkeling van uithouvermoë en in 'n mindere mate krag, blootgestel kan word (Kirchner, 1974:20).

2.2.2.4 Ontwikkeling van die hart en longe

Hoewel die hart goed ontwikkel is, is die hart en longe klein in verhouding tot die liggaamsgrootte wat deels die oorsaak is dat kinders van hierdie ouderdom gou moeg word (Kirchner, 1974:18, Andrews et al., 1966:18) Na 'n kort rusperiode is herstel egter volledig en kan daar weer voluit met aktiwiteite aangegaan word (Brown, 1986:39). Verskeie studies het ook bewys dat die hartslag- en asemhalingstempo gedurende die middelkinderjare afneem (Brooks, 1937; Iliff & Lee, 1952; Helms & Turner, 1976). Die polstempo en asemhalingstempo toon 'n geleidelik afname vanaf agtjarige leeftyd (Kirchner, 1974:21, Brown, 1986:43). Die polsslag is op die leeftyd ongeveer 90 slae per minuut terwyl die respirasietempo ongeveer 17 tot 19 asemhalingsteue per minuut is, teenoor die 20 tot 30 asemhalingsteue wat by voorskoolse kinders aangetref word (Kirchner, 1974:21, Brown, 1986:43). Daar is dus 'n verbetering in hierdie sisteme by die kind gedurende hierdie ontwikkelingsfase. Die verbetering in die sisteme dui daarop dat intensiewer aktiwiteite aan die kind in sy middelkinderjare gegee kan word. Inspannende aktiwiteite kan wel aan die kinders aangebied word, maar die aktiwiteite moet van korte duur wees en daar moet voldoende voorsiening vir rusperiodes gemaak word.

2.2.2.5 Ontwikkeling van die gesigsintuig

'n Verdere eienskap in die kind se ontwikkeling waaraan dikwels nie die nodige aandag gegee word nie, is die ontwikkeling van die oë. Op sesjarige ouderdom het die kind se oë nog nie hulle finale vorm en grootte aangeneem nie. Baie kinders is op hierdie ouderdom bysiende. Hierdie toestand word egter spontaan reggestel tussen die ouderdomme agt tot tien jaar (Elkind & Weiner, 1978:375). Een praktiese implikasie hiervan is byvoorbeeld dat kinderlektuur op hierdie stadium in groot druk behoort te wees. 'n Implikasie wat hieruit voortvloei vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding is wanneer aktiwiteite soos teikengooi aangebied word, die teiken en die bal nie te klein mag wees nie. Wanneer tog wel met relatiewe klein objekte gewerk word,

moet dit oor kort afstande geskied, nie verder as twee meter nie (Smith, 1979:30; Elkind & Weiner, 1978:375).

2.2.2.6 Gesondheid

Gedurende hierdie ontwikkelingstadium is die kind se gesondheid oor die algemeen wisselvallig en weerstand teen siekte is laag (Andrews et al., 1966:18). Navorsing het bewys dat die toetrede tot die skool 'n remmende uitwerking op groei het, moontlik as gevolg van die skielike onaktiwiteit vanweë gevolg van die lang sit-ure in die skool (Postma, 1972:105).

Uit voorafgaande bespreking blyk dit dat kennis van die fisieke ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase die inhoud en aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in die betrokke skoolfase sal beïnvloed. Die fisieke ontwikkeling is die eerste doelstelling wat gestel word vir Liggaamlike Opvoeding in die Konsepkersillabus (1986:6). Hierin word dit gestel dat fisieke ontwikkeling bevorder word tydens deelname aan aktiwiteite in Liggaamlike Opvoedingslesse. Die aktiwiteite in die sillabus het onder andere ten doel om 'n bydrae te lewer tot groeistimulering wat geskied wanneer aktiwiteite wat voldoen aan die nodige herhaling-, duur-, intensiteits- en tempovereistes (Konsepkersillabus, 1986:6). In die volgende paragrawe sal die perseptueel-motoriese ontwikkeling bespreek word. Daar sal weereens eers na algemene perseptueel-motoriese ontwikkelingspatrone verwys word, waarna in meer besonderhede na die spesifieke perseptueel-motoriese ontwikkelings-tendense by kinders van ongeveer 6- tot 9jarige ouderdom gekyk sal word.

2.3 PERSEPTUEEL-MOTORIESE ONTWIKKELING

Die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die kind is die unieke verantwoordelikheid van die onderwyser wat gemoeid is met die liggaamlike opvoeding van die kind. Om hierdie rede behoort 'n onderwyser wat verantwoordelik is vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding op skool, deeglik kennis te hê van die verskillende stadia in die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die kind.

Die vermoë om hoë orde leer in die vorm van suksesvolle motoriese uitvoering te demonstreer, vereis volgens Singer (1980:181) 'n groot verskeidenheid kognitiewe en motoriese vermoëns, fisieke en persoonlikheidseienskappe en emosionele beheer. Elke vaardigheid, hoe eenvoudig ook al, vereis die integrasie van bogenoemde vermoëns. Coetzee (1960:22) bestempel perseptueel-motoriese leer as die grondslag van alle hoër verstandelike prosesse omdat dit te doen het met die assosiasie van voorstellings en die duidelike vorming van 'n begrip van die stimulus. Volgens Garbers (1969:17) moet die perseptueel-motoriese sisteem behoorlik ontwikkel wees voordat die kognitiewe sisteem doeltreffend kan funksioneer. Persepsie is die vermoë om te ontvang, te absorbeer en te integreer en op 'n selektiewe basis sensoriese inligting te reaktiveer met die doel om maksimum begrip en doeltreffende handeling te bewerkstellig (Kok, 1975:41).

Voordat daar in meer besonderhede op die spesifieke perseptueel-motoriese ontwikkelingstendense van die kind in die Junior Primêre skoolfase ingegaan word, gaan enkele feite oor die algemene perseptueel-motoriese ontwikkelingspatrone by die mens kortliks genoem word, waarna op spesifieke ontwikkelingstendense gelet sal word.

2.3.1 Algemene perseptueel-motoriese ontwikkelingstendense

2.3.1.1 Die sefalo-koudale ontwikkeling

Die sefalo-koudale ontwikkeling impliseer bloot dat die rigting van motoriese ontwikkeling, spierbeheer en koördinasie in 'n spesifieke volgorde plaasvind. Hierdie volgorde gekied altyd van die kop na die voete. Die spierbeheer van die boonste ledemate ontwikkel dus altyd voor die spierbeheer van die onderste ledemate. Vergelyk byvoorbeeld die ontwikkeling van die baba, waar die spierbeheer van die nek/kop/skouers ontwikkel lank voordat die spierkontrole in die onderste ledemate ontwikkel (Winnick, 1979:54).

2.3.1.2 Die proksimale-distale ontwikkeling

Dit impliseer die ontwikkeling vanaf die sentrale as van die liggaam (d.w.s. ruggraat) na die ekstremiteite (hande en voete). Die beheer van die romp en skouergedeeltes geskied voor die gekontroleerde funksionering van die elmboog, gewrig en vingers. By die onderste ledemate ontwikkel beheerbare funksionering vanaf die heupe na die bene, dan na die voete en laaste na die tone (Winnick, 1979:54, Bucher & Reade, 1971:94).

2.3.2 Spesifieke perseptueel-motoriese ontwikkelingstendense

2.3.2.1 Bilaterale na unilaterale motoriese koördinasie

Die bilaterale na unilaterale ontwikkeling beskryf die neiging in die ontwikkeling van aktiwiteite wat aan beide kante van die liggaam uitgevoer word sonder 'n voorkeurkant, na die aktiwiteite wat aan 'n voorkeurkant uitgevoer word (unilateraal). 'n Kleuter sal byvoorbeeld aanvanklik met albei hande of voete aktiwiteite uitvoer en namate daar motoriese ontwikkeling plaasvind, 'n voorkeur ontwikkel om 'n aktiwiteit aan 'n bepaalde kant (die linker- of regterkant) uit te voer (Winnick, 1979:54). Die meerderheid manipulasie-aktiwiteite vereis die beheersde uitvoering met albei hande en/of ander ledemate met mekaar. 'n Praktiese voorbeeld is die skêrsnyvaardigheid. Die een hand manipuleer die skêr terwyl die ander hand die papier manipuleer wat gesny word. Om die sny-beweging suksesvol uit te voer, moet beide hande vaardig en in staat wees om afsonderlike bewegings uit te voer.

Hoewel daar nie genoegsame navorsing gedoen is oor bilaterale motoriese koördinasie om 'n klassifikasie op te stel nie, postuleer Williams (1973:180) die volgende ontwikkelingspatroon:

(a) Bilaterale koördinasie

* Die eerste ontwikkelingspatroon is die vermoë om albei arms weerskante van die liggaam te kan oplig. Die uitvoering geskied onafgerond, maar met redelike mate van beheer.

* Die tweede ontwikkelingspatroon behels die vermoë om albei bene alternerend te kan oplig (in 'n sittende posisie of staande posisie)

* Die derde stap in die ontwikkelingspatroon is die gelyktydige oplig van 'n arm en been aan dieselfde kant van die liggaam, sonder inmenging van ledemate aan die teenoorgestelde kant van die liggaam (homolaterale) beheer.

* Die vierde stap in die ontwikkelingspatroon is die gelyktydige oplig van die teenoorgestelde arm en been (kontralaterale beheer). Hierdie bewegings

is meer gekoördineerd wanneer die voorkeurhand deel is van die tweeledemaat kombinasie.

Hoewel spesifieke ouderdom-vasstelling van die verskillende stadia van ontwikkeling nog nie aangeteken is nie, stel Williams (1983:180) dat die kind op sesjarige leeftyd reeds bemeestering in al bogenoemde fases getoon het. Ayres (1978:89) het die ontwikkeling in die boonste ledemate bestudeer en gevind dat met betrekking tot vaardige, vloeiende integrasie van twee ledemate, daar groot verbetering in uitvoering tussen die vierde tot die sesde jaar is, met min of geen verbetering na ses en 'n half jaar nie. Die grootste verbetering in bilaterale koördinasie vind volgens Ayres (1978) tussen 5- en 6-jarige leeftyd plaas.

(b) Unilaterale Koördinasie

Na die ontwikkeling in bilaterale koördinasie ontwikkel unilaterale koördinasie wat noodsaaklik is vir die uitvoering van fyn motoriese vaardighede. Net soos by die ontwikkeling van die bilaterale koördinasie, is die ontwikkeling en uitvoering van die unilaterale koördinasie aanvanklik ru en onafgerond. Unilaterale bewegings dra by tot die ontwikkeling van die voorkeurkant (Williams & Breihan, 1979:181, Uzgiris, 1967:316). In die raamwerk vir fyn motoriese beheer is 'n ontwikkelingspatroon ingewef wat die beheer van geïsoleerde beweginguitvoeringe van ledemate behels. Hierdie ontwikkeling behels die vermoë van beheer oor verskillende gewrigte alvorens vloeiende bewegingspatrone uitgevoer kan word (Frey: 1979 soos aangehaal deur Williams, 1983:182). Vergelyk weer die voorbeeld van die skêrsnyvaardigheid. Daar is afsonderlike beheer deur die vingers, gewrig en elmboog, wat elkeen 'n afsonderlike beweging uitvoer. Tog vorm elkeen van hierdie bewegings deel van 'n vloeiende, gekoördineerde bewegingspatroon wat kenmerkend is van 'n vaardige uitvoering.

2.3.2.2 Grootspier- en Kleinspierontwikkeling

'n Motoriese ontwikkelingsneiging wat met die bilaterale en unilaterale koördinasie verband hou, is die groot- en kleinspierontwikkeling. Die grootspiervaardighede is vaardighede waar daar van die grootspiergroepe gebruik gemaak word. Sulke vaardighede is onder andere loop, hardloop, spring, huppel, en touspringbewegings asook balhanteringsvaardighede soos gooi, skop, slaan en bons. Fynspiervaardighede impliseer die gebruik van die kleinspiergroepe. 'n Kind ontwikkel beheer oor die grootspiergroepe voor beheer in die kleinspiergroepe ontwikkel word. In die gooi-vaardigheid ontwikkel beheer byvoorbeeld vanaf die relatief groot spiere van die skouers na die relatief klein spiere van die elmboog, gewrig en vingers (Winnick, 1979:55).

Navorsing van Frey (1979: soos aangehaal deur Williams 1983:183) dui daarop dat daar 'n betekenisvolle verbetering in die prestasies van kinders ten opsigte van objekmanipulasietake tussen die ouderdomme van vier en ses jaar asook tussen die sesde en agste lewensjaar voorkom. Seuns het in albei jaargroepe 'n verbetering getoon, terwyl dogters 'n afplating vertoon het tussen die sesde en agste lewensjaar maar steeds op dieselfde bemeesteringsvlak as die seuns bly. Dit veronderstel 'n effense superioriteit by dogters in die sin dat hulle op sesjarige ouderdom bykans net so goed ontwikkel is in die bemeestering van objek manipulasievaardighede as seuns van sewe of agtjarige leeftyd.

Ayres (1978:96) vind dat die grootste verbetering van elementêre fynspierbeheer plaasvind tussen die vierde en sesde lewensjaar, terwyl komplekse fynspierbewegings tussen die vyfde en twaalfde jaar ontwikkel. Min is nog bekend oor die meer gesofistikeerde aspekte van ouderdomskarakteristieke van fynspierontwikkeling.

Een van die metodes wat gebruik is om fynspierontwikkeling te toets, is objekmanipulering (Birch & Lefford, 1967). 'n Voorbeeld hiervan is waar die kind verskillende groottes blokkies in 'n houer wat weer verskillende groottes gate het, korrek moet inplaas. Hier is gevind dat die kind tussen vier en ses jaar die grootste ontwikkeling vertoon het.

'n Volgende metode wat gebruik is om fynspierontwikkeling te toets, is ontwerp of vormkopiëring (Bernbaum et al., 1974). Hier moet die kind sekere figure kopieër. Daar is 'n betekenisvolle toename in prestasie gevind tussen die ouderdomme vier en nege jaar, met die grootste verbetering tussen die vyfde en sewende lewensjaar (Bernbaum, et al., 1974:732).

Nog 'n metode wat gebruik word om fynspierontwikkeling te toets, is motoriese akkuraatheid (Denckla, 1974:737). Die kind moet gewoonlik 'n prent aftrek met die gebruik van aftrekpapier. Die voorstelling bevat gewoonlik 'n verskeidenheid op-, af-, sirkelvormige en skuinslyne. Die mees dramatiese verbetering was hier tussen die vierde en die sesde jaar.

'n Vierde toets wat gewoonlik gebruik word vir fynspierkoördinasie is in dinamiese hand-oog-koördinasie (Denckla, 1974:638). Williams (1983) het intensiewe navorsing op hierdie gebied onderneem. Haar navorsing toon op 'n bykans lineêre verbetering in dinamiese oog-hand-koördinasie tussen die vyfde en twaalfde lewensjare. Sy vind geen betekenisvolle verskil in prestasies tussen seuns en dogters tot ongeveer tienjarige leeftyd nie. Daarna bereik dogters 'n plato, terwyl seuns nog verbeter tot ongeveer elf of twaalfjarige ouderdom (Williams, 1983:180).

Opsommend kan gestel word dat daar 'n groter mate van vaardigheid merkbaar is in die uitvoering van kleinspiervaardighede met toenemende ouderdom. Garbers (1969:9) skryf dit toe aan die verbetering in die koördinasie en spoed waarmee die bewegings uitgevoer word. Groter hand-oog-koördinasie, die afsonderlike gebruik van die hande en die verfyning van vingerbewegings, stel die kind in staat om in kleinspiervaardighede soos byvoorbeeld skryf, teken en vaardigheidspele, goeie vordering te maak.

2.3.3 Bewegingsontwikkeling in sekere fundamentele vaardighede

Die ontwikkeling van die kind se liggaam gaan gepaard met verbetering in die beheer oor liggaamsbewegings (Louw et al., 1984:14). Hoewel alle kinders deur dieselfde bewegingsontwikkelingsvolgorde gaan, is daar

individuele verskille wat die tempo en kwaliteit van die bewegingsontwikkeling kan beïnvloed, soos aangebore vermoëns, liggaamlike of ander gestremdhede, en voldoende of gebrek aan leiding. Van der Merwe (1981:2) stel dit dat bewegingsvaardighede stapsgewys ontwikkel indien die kind genoegsame bewegingsgeleenthede gegun word. Sy verdeel voorts hierdie bewegingsvaardighede in drie groepe nl. stabiliteitsvaardighede, lokomotoriese vaardighede en manipulasievaardighede. Onder stabiliteit klassifiseer sy bewegingsaktiwiteite soos onder andere staan, buig, strek, buk, swaai, wegstrem en stop. Bewegings wat sy onder lokomotoriese vaardighede sorteer is: loop, hardloop, spring, hop, gallop, klim, gly, oorskuif, oorveil en oorrol. Onder manipulasievaardighede groepeer sy vaardighede soos gooi, vang, dra, trek, stoot, skop, bons, vastrap en rol.

Die ontwikkelingsvlak van die kind in die junior primêre skoolfase is van so 'n aard dat die kind reeds die fundamentele (basiese) bewegingsvaardighede bemeester het (Van der Merwe, 1981:3). Die kind kom dus nie "leeg" betreffende sy bewegingsontwikkeling in graad I aan nie. Die taak van die onderwyser is dan om die kind te help om die reeds bemeesterde fundamentele bewegings se vaardigheid te verbeter, sy bewegingsskat uit te brei en die onderliggende vermoëns te ontwikkel met inagneming van die kind se motoriese ontwikkeling.

Gedurende die junior primêre skoolfase vind daar verfyning van die reeds bemeesterde bewegingsvaardighede plaas. Die ondersoek van Fait (1971:21), Kalakian & Goldman (1976:120) en Williams (1983:201) ondersteun hierdie siening en postuleer dat die junior primêre skoolkind aan soveel moontlike bewegingservaring blootgestel behoort te word sodat 'n breë bewegingsagtergrond opgebou kan word. In die bespreking wat volg, word enkele navorsingsfeite oor die tempo in bewegingsontwikkeling van enkele manipulasie- en lokomotoriese vaardighede tussen die ouderdomme 4 tot 12 jaar bespreek. Aangesien daar nie voldoende betekenisvolle verskille in die ontwikkeling van die stabiliteitsvaardighede gevind is nie, gaan hierdie faset nie in die bespreking fuggureer nie. Die klem van die bespreking sal val op die verbetering in die uitvoering van lokomotoriese- en manipulasie vaardighede in die onderskeie ouderdomsgroepe. Daar gaan ook aandag gegee word aan verskil in prestasie tussen seuns en dogters van ongeveer vier- tot twaalfjarige ouderdom.

Die insluiting van hierdie inligting in die bespreking van die bewegingsontwikkeling van die jong kind het ten doel om te bepaal wat die tempo is waarteen hierdie ouderdomsgroep sekere lokomotoriese en manipulasievaardighede aanleer en bemeester, asook om vas te stel of daar 'n verskil tussen seuns en dogters se motoriese ontwikkeling met betrekking tot die aanleer en ontwikkeling van hierdie vaardighede bestaan.

2.3.3.1 Lokomotoriese vaardighede

(a) Hardloop

Stanley (1969:5), Seils (1951:258) en Siedentop et al. (1984:83) is van mening dat die hardloopvaardigheid met ouderdom verbeter weens die verbetering in krag en koördinasie en die verandering in liggaamsverhoudinge. Hulle stel dit dat die relatief hoë swaartepunt wat daar by die jong kind tot ongeveer 8-jarige ouderdom bestaan, geleidelik in verhouding afskuif, wat meer stabiliteit verseker. Cratty (1986:188) vind dat die sesjarige kind oor die algemeen die hardloopaksie reeds goed bemeester het en goed gekoördineerde arm- en beenbewegings kan uitvoer. Die navorsing van Seeveldt & Haubenstricker (1971), Logsdon et al. (1977) en Williams & Breihan (1979) stem ooreen en die volgende afleidings kan van hulle resultate gemaak word:

* 'n Verbetering in die bemeestering van die hardloopaksie by kinders tussen die ouderdomme van vyf- tot elf jaar kom voor, hoewel die verbetering nie lineêr vertoon nie. Cratty (1986:189) vind met sy navorsing 'n 23 % verbetering in die hardloopvaardigheid tussen die ouderdomme vyf en sewe jaar by albei geslagte.

* 'n Groot verbetering in die ratsheid by seuns tussen nege- en sewentienjarige leeftyd kom voor, terwyl die dogters se ratsheid verbeter tot op ongeveer veertienjarige leeftyd en dan afneem.

* Daar is nie 'n betekenisvolle verskil in die hardloopprestasies van seuns en dogters oor 'n kort afstand tot ongeveer negejarige ouderdom nie.

Die implikasies van hierdie toenemende verbetering in die hardloopvaardigheid is dat hoewel die kind die hardloopaksie reeds op sewejarige leeftyd bemeester het, daar vanaf die sewende tot die twaalfde lewensjaar deur die laerskoolonderwyser daadwerklik ingegryp kan word om die vaardigheid te korrigeer en te verbeter indien nodig, aangesien die vaardigheid eers op ongeveer 12-jarige ouderdom volledig ontwikkel en vasgelê is.

(b) Die Springvaardigheid

Die springvaardigheid is 'n fundamentele lokomotoriese vaardigheid wat projeksie van die liggaam deur die lug behels sowel as die beheer van die liggaam wanneer geland word (Williams, 1983:217). Die toetselemente wat die meeste voorkom in toetse wat saamgestel is om die springvaardigheid te toets is standverspring, spring-en-reik, hindernissprong en springvaardighede vir akkuraatheid. Die springvaardigheid kan eers volledig uitgevoer word as die beenkrag en koördinasie van so 'n aard is dat die liggaam opwaarts geprojekteer kan word. In die beginstadium van die aanleer van die springvaardigheid word die arms glad nie of baie min gebruik. In die volgende ontwikkelingsfase van die springvaardigheid, word die arms gebruik vir balans, terwyl die arms later meer vir krag gebruik word. Daar vind 'n verbetering in die springvaardigheid by albei geslagte plaas met toenemende ouderdom. Williams & Breihan (1979) vind met hul navorsing 'n algemene verbetering in die uitvoering van die springvaardigheid tussen die vierde en agtste lewensjaar. Ten opsigte van die uitvoering van die spring-en-reiktegniek vind Williams & Breihan (1979) die grootste verbetering tussen die vyfde en die elfde lewensjaar.

Cratty (1986:178) vind 'n verbetering van ongeveer 25% in die stand-reiksprong by dogters tussen die sewende en agste lewensjaar teenoor die 20% verbetering in die negende en tiende lewensjaar. Daarteenoor vind hy dat dogters 'n groter verbetering in die reiksprongvaardigheid tussen die negende en tiende lewensjaar ervaar. Ten opsigte van die kundige uitvoering van die reiksprong vind Cratty (1986) 'n verbetering van 50% tussen die

vyfde en elfde lewensjaar. Hy vind voorts dat dogters van hierdie ouderdom beter as seuns presteer in akkuraatheidspronge (Cratty, 1986:181).

Cratty (1986:178) vind 'n verbetering van ongeveer 25% in die stand-reikspronge by seuns tussen die ouderdomme van sewe en agt jaar, waarna dit afplat. Ten opsigte van die reiksprong, bevind Cratty (1979:206) dat seuns die grootste verbetering vertoon tussen die 7de en 8ste lewensjaar. Die uitvoering van die springvaardigheid by seuns verbeter met 66% tussen die ouderdomme van 5 en 11 jaar (Cratty, 1979:207). Cratty (1986:181) stel dit verder dat dogters beter vaar in akkuraatheidspronge en seuns beter in kragpronge.

Williams (1983:225) kom tot die volgende gevolgtrekkings ten opsigte van die verbetering in die spring-vaardigheid:

- * Prestasie verbeter met ouderdom vanaf ongeveer 5- tot 14jarige leeftyd.
- * Seuns presteer beter as dogters tydens die dieselfde ouderdom.

Die gevolgtrekkings van Williams (1983) word aanvaar en daar word aanbeveel dat aangesien seuns vroeër en effens beter prestasies in die springvaardigheid lewer, daar ten opsigte van die springvaardigheid gedifferensieer kan word tussen die geslagte. Daar kan groter eise aan die seuns gestel word ten opsigte van die die springvaardigheid. Daarmee saam behoort seuns onderrig te ontvang in akkuraatheidspronge, terwyl dogters meer kan konsentreer op kragpronge. Sodoende kan die verskil ten opsigte van prestasie tussen die twee tipes spronge moontlik verminder word.

(c) Hop

In die uitvoering van die hopvaardigheid, vind daar 'n gewigsverplasing na dieselfde voet plaas. Daar word vanaf dieselfde voet afgetrap en geland (Siedentop et al., 1984:84). In die uitvoering van die hopvaardigheid word balans sowel as krag vereis (Kalakian & Goldman, 1975:125). 'n Klein basis van ondersteuning bemoeilik goeie balans en in die uitvoering van die hopvaardigheid word daar net op een voet geland (wat 'n baie klein basis van ondersteuning vorm by die jong kind). Krag word vereis aangesien daar in die hopvaardigheid slegs van een voet afgetrap- en weer geland word.

Die hop- en springvaardigheid beval albei 'n 'n projeksie-element. Die hopvaardigheid verbeter met toename in ouderdom volgens Williams (1983:225) namate balans, koördinasie en beenkrag verbeter. Op drie en 'n halfjarige leeftyd kan die kind 3 maal na mekaar hop, op vier en 'n halfjarige leeftyd is die kind gewoonlik in staat om ongeveer sewe tot nege maal na mekaar te hop terwyl daar gewoonlik op vyfjarige leeftyd 10 hophewings na mekaar uitgevoer kan word (Williams, 1983:225). Siedentop et al. (1984:84) vind dat die hopvaardigheid met toenemende ouderdom teen 'n vinniger tempo uitgevoer kan word. Cratty (1979:207) en Williams et al. (1979:108) vind dat 4- en 5-jarige dogters vinniger kan hop as seuns van dieselfde ouderdomme en die vaardigheid ook vinniger bemeester. Cratty (1979:208) vind verder dat die dogter op vyfjarige ouderdom die hopvaardigheid reeds 73% bemeester het. Navorsing oor die bemeestering van die hopvaardigheid by seuns bevind die volgende: Cratty (1979:207) vind dat seuns die hopvaardigheid moeiliker en stadiger bemeester as dogters. Hy berig verder dat die hopvaardigheid oor die algemeen te moeilik is vir 'n 5-jarige seun, en dat die bemeesteringsvlak van die hopvaardigheid vir die vyfjarige seun slegs 37% is.

Siedentop et al. (1984:85) bevind dat die die 'n ritmiese hoppatroon moeiliker is om aan te leer en langer neem om te bemeester as die gewone hopvaardigheid. Hierdie bevinding is van toepassing op beide geslagte. Hieroor sê hy dat beide geslagte die vaardigheid op 8-jarige leeftyd slegs 50% bemeester het (Siedentop et al., 1984:86). Daar wil aanbeveel word dat die ritmiese hop-patroon tydens die aanleer van die hopvaardigheid gebruik word. Dit kan moontlik tot gevolg hê dat die kundige uitvoering van die hopvaardigheid deur beide geslagte op 'n vroeër ouderdom bemeester kan word.

(iv) Galop

Die galop-aksie kan beskryf word as 'n kombinasie van loop en spring, terwyl dieselfde voet altyd die galop-aksie lei. Ten opsigte van navorsing oor die prestasievermoë van jong kinders in die galopvaardigheid kon min literatuur opgespoor word. Williams (1983:250) rapporteer 'n verbetering in die galopvaardigheid met ouderdom en vind voorts dat dogters beter as seuns presteer in die galopvaardigheid tussen die 4de, 6de en 8ste lewensjaar.

Die speel-aktiwiteite van dogters kan moontlik verklaar waarom dogters soveel beter as seuns in hierdie vaardigheid presteer. Meer doelgerigte insluiting van die gallopvaardigheid in byvoorbeeld 'n spele-les kan waarskynlik 'n verbetering in die uitvoering van die gallopvaardigheid by beide geslagte teweeg bring.

(d) Tουςpringvaardigheid (skip)

Kalakian & Goldman (1975:120) beskryf die touspringvaardigheid as 'n kombinasie van loop en hop. Cratty (1986:185) sê dat die touspringvaardigheid gewoonlik voorskools aangeleer word met 'n "one-footed skip". Later word dit uitgebrei na alternerende voetaksies met 'n vinnige verplasing van massa. Hy stel dit verder dat progressie in die touspringvaardigheid beïnvloed word deur inoefening. Keogh (1973) vind dat dogters die touspringvaardigheid vinniger as seuns aanleer. Williams (1983:84) kom tot dieselfde gevolgtrekking en vind dat die springvaardigheid by dogters progressief verbeter in teenstelling met seuns. Williams se navorsing oor hierdie aspek stel dit dat 4-jarige seuns beter in die touspringvaardigheid geprester het as 6-jarige seuns, terwyl dogters progressief met toenemende ouderdom verbeter het. Die rede hiervoor kan moontlik wees dat die touspringvaardigheid meer deur dogters as seuns in die spelsituasie beoefen word. Cratty (1979:86) berig dat daar eers effektiewe bemeestering van die touspringvaardigheid by albei geslagte teen die ouderdom van ses en 'n half jaar is. Die feit dat beide geslagte die touspringvaardigheid eers op 'n relatiewe laat stadium kan bemeester, dui daarop dat dit 'n moeilike vaardigheid is moontlik as gevolg van die feit dat dit heelwat hand-oog-voet-koördinasie vereis. Daar word aanbeveel dat hierdie aktiwiteit baie aandag geniet in die Liggaamlike Opvoedingsprogram, aangesien hierdie vermoë wel kan verbeter, aldus Cratty (1986:185).

2.3.3.2 Manipulasievaardighede

(a) Gooi

Die gooivaardigheid behels enige unilaterale of bilaterale aksie van die arm of arms, waar daar gepoog word om 'n objek in 'n bepaalde rigting te laat beweeg (Siedentop et al., 1984:86). Elkind & Weiner (1978:376) wys daarop dat navorsing oor die vermoë van kinders om 'n bal te gooi en te vang, aangetoon het dat kinders teen tienjarige ouderdom 'n bal twee maal en teen twaalfjarige ouderdom drie maal so vër kan gooi as wat kinders op sesjarige ouderdom dit kan doen.

Glassow & Kruse (1960:431) vind 'n verbetering in die oorhandse gooivaardigheid vanaf 6- tot 14jarige ouderdom. Fait (1971:35) vind met sy navorsing dat die gooivaardigheid by kinders in hierdie ontwikkelingsfase varieër tussen baie goed en baie swak. Williams (1984:252) vind ook verbetering in die gooivaardigheid tussen die vierde, sesde en agtste lewensjaar. Die navorsingsresultate van Keogh (1965) en Cratty (1979:217) toon dat daar 'n verfyning in die gooivaardigheid tussen die vyfde en sesde lewensjaar is, met die grootste verbetering ten opsigte van spoed en akkuraatheidsaspekte van die gooi-vaardigheid. Dohrman (1964) en Williams et al. (1971), vind dat seuns beter as dogters presteer in die gooi-vaardigheid. Cratty (1979) se navorsing toon 'n verbetering tussen die sesde en negende lewensjaar by dogters. Na hierdie tydperk word daar volgens hom 'n plato bereik ten opsigte van gooi vir akkuraatheid. Seuns bereik hierdie plato heelwat later, tussen die 11de en 12de jaar. Cratty (1986:195) berig dat die gooivaardigheid nie deur liggaamsbou beïnvloed word nie. Uit die bevindinge van bogenoemde navorsers kan implikasies vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre skoolfase afgelei word. Bogenoemde navorsingsresultate bevind dat die uitvoering van verskeie gooi-vaardigheid groot verbetering vertoon vanaf ongeveer vyf- tot twaalfjarige ouderdom. Ten opsigte van die akkuraatheidsgooie vind daar daar 'n opsigtelike verbetering in die uitvoering van spoed-gooie en akkuraatheidsgooie tussen die vyfde en sesde lewensjaar plaasvind terwyl die uitvoering steeds verbeter tot ongeveer die negende jaar by dogters en die twaalfde lewensjaar by seuns. Die insluiting van verskillende gooi-vaardighede behoort dus baie aandag te geniet in die junior primêre skoolfase. Spesifieke aandag behoort gegee te word aan aktiwiteite waar spoed- en akkuraatheidsgooie vereis word byvoorbeeld speletjies soos "bok-in-die-hok".

(b) Vang

Die vangaksie behels die gebruik van die hand(e) of ander liggaamsdele om 'n bal of objek te bekom of te beheer (Siedentop et al., 1984:87). Siedentop et al. (1984) beweer voorts dat kinders gewoonlik die gooivaardigheid voor die vangvaardigheid bemeester.

Dat die vangvaardigheid toenemend met ouderdom verbeter, word deur verskeie navorsers ondersteun (Fait, 1971; Seils, 1951; Wellman, 1937; Stanley, 1969 en Williams, 1983). Daar is onder andere gevind dat kinders eers teen ongeveer tienjarige ouderdom die trajek wat 'n bal trek, goed genoeg kan evalueer ten einde dit effektief te kan vang (Louw et al., 1984:286). Cratty (1986:186) sê dat hierdie verbetering waarskynlik te toe te skryf is aan die verbetering in motoriese integrasies, spesifiek die vermoë om meer as een bewegingspatroon gelyktydig uit te voer en te koördineer. Die vangvaardigheid behels die visuele volg van die bal en die beweging van die liggaam om die bal te ontvang. Inligtingprosessering is dus betrokke. Williams (1983:253) maak die stelling dat die jong kind se vangaksie in die middelkinderjare gekarakteriseer word deur 'n stadige respons op 'n stimulus. Die jong kind kyk te lank na die bal voordat hy reageer, terwyl die kind in die laat-kinderjare beweeg op die oomblik wanneer hy die vlug van die bal kan vasstel.

Du Randt (1985:138) beveel aan dat die bal waarmee kinders van sewe/agt geleer word om te vang, tennisbalgrootte moet wees en dat die gebruik van hierdie grootte balle 'n positiewe effek op die vangvermoë het. Isaacs (1980:586) bevind dieselfde en postuleer dat kleiner balle, effektiewer is om vinniger 'n volwasse vangvermoë te bewerkstellig. Hierdie bevindinge van Du Randt (1985) en Isaacs (1980) is teenstrydig met meeste ander navorsingsresultate wat aanbeveel dat 'n groot bal gebruik moet word om die kind die vangvaardigheid te laat aanleer (Smith, 1970:30). Dit wil voorkom dat as dit bloot gaan om die vangvaardigheid aan te leer, 'n groter bal doeltreffender is. Indien die doelstelling die "korrekte", meer volwasse uitvoering van die vangvaardigheid is, wil dit voorkom volgens die navorsingsresultate van Du Randt (1981) en Isaacs (1980), of die gebruik van die kleiner bal van die staanspoor af positiewe reaksie ontlok. Die oplossing sou waarskynlik wees as die kind op 'n baie vroeë ouderdom die balvangvaardigheid kon bemeester en dat met toenemende prestasie 'n kleiner

bal verskaf word totdat die kind op ongeveer sewe/agt jaar ryp sou wees om behendige vangvaardigheid met 'n tennisbal te kan uitvoer.

Die oorgrote hoeveelheid navorsing gedoen op die vangvaardigheid by kinders dui op 'n superioriteit by die seuns, terwyl Seils (1951:125) se navorsing bevind dat seuns die vangvaardigheid beter kan uitvoer in graad I en II (op ongeveer 7- en 8-jarige ouderdom), terwyl dogters beter uitvoering van die vangvaardigheid in standerd I toon (op ongeveer negejarige ouderdom). Williams (1983:253) se navorsing het teenstellende resultate getoon. Daar is gevind dat die dogter tussen 4 jaar en 8 jaar beter kan vang as die seuns van dieselfde ouderdom. Cratty (1979:92) bevind dat die normale 5-jarige, beide seuns en dogters, 'n groot bal 3 uit 4 pogings kan raakvang oor 'n afstand van 15 voet. Dit wil voorkom of die balvangvaardigheid op betreklik vroeë ouderdom deur beide geslagte bemeester word. Hierdie vaardigheid is belangrik vir vele sportsoorte en daarom word die korrekte aanleer en voldoende inoefening van die vangvaardigheid met verskillende grootte objekte aanbeveel.

(c) Skop

Williams (1979:255) bevind dat die skopvaardigheid ook met toenemende ouderdom verbeter. Sy stel dit verder dat die kind voor vyfjarige ouderdom deur drie verskillende fases in die bemeestering van die skopvaardigheid gaan naamlik groter armbewegings, beter gebruik van die liggaamsbalans (body-lean) en ontwikkeling van groter bewegingsruimte van die skopbeen. Haar navorsing vind 'n groot verbetering ten opsigte van die skopvaardigheid tussen 5- en 10jarige leeftyd by albei geslagte, met 'n mate van superioriteit by die seuns. Hierdie superioriteit skryf sy toe aan kulturele invloed. Cratty (1979:219) bevind ook dat seuns beter presteer as dogters, en vind vinnige verbetering tussen agtste en negende lewensjaar, wat gevolg word deur 'n afplating in die 10de lewensjaar.

Bogenoemde navorsingsresultate dui op 'n verbetering in sekere vaardighede met toename in leeftyd. In die verdere bespreking gaan daar kortliks gekyk word na die verskil in bewegingsvaardighede van sekere aktiwiteite tussen die 5- en 7jarige kinders volgens Gutteridge (1939).

2.3.3.3 Die verskil in bemeesteringsvlakke van aktiwiteite tussen vyf- en sewejarige ouderdom

Tabel 1 dui die verskil in die bemeesteringsvlak van sekere aktiwiteite tussen vyf- en sewejarige kinders aan (Gutteridge, 1939). Hierdie navorsingsresultate van Gutteridge (1939: soos in Johnson, 1960:422) toon dat daar groot ontwikkeling plaasvind met betrekking tot sekere aktiwiteite tussen vyf- en sewejarige ouderdom en dat sommige aktiwiteite reeds feitlik volkome bemeester is op sewejarige ouderdom.

TABEL 1: BEMEESTERINGSVLAK VAN AKTIWITEITE OP VYF- EN SEWEJARIGE OUDERDOM (Gutteridge, 1939)

AKTIWITEIT	VLAK VAN BEMEESTERING IN %	
	5 jaar	7 jaar
spring	58%	84%
hop	33%	84%
huppel	14%	91%
gallop	43%	92%
gooi	20%	74%

Bogenoemde resultate wys duidelik op die verskil in vaardighede tussen die voorskoolse fase en die junior primêre skoolfase van die kind. By die uitvoering van motoriese vaardighede vertoon die kind in die junior primêre skoolfase (6 - 9 jaar) 'n hoër mate van bemeestering en afronding in die uitvoering van die vaardigheid terwyl die kind in die pre-primêre skoolfase (tot ongeveer 5 jaar) se uitvoering onseker, lomp en onafgerond vertoon.

Navorsers soos Siedentop et al. (1984:35), Williams (1983:200) en Singer (1980:303) kom tot die gevolgtrekking dat die kind tot ongeveer 8- of 9jarige ouderdom algemene vermoëns ontwikkel, wat die basis vorm vir die later ontwikkeling in spesifieke vaardighede. Singer (1980:303) maak die opmerking dat dit wil voorkom of die kind na 8-jarige leeftyd niks nuuts meer leer oor algemene bewegingsuitvoering nie en dat die bewegingspatrone wat daarna ontwikkel, blote verfyning is van dit wat hy tot dan in sy bewegingsarsenaal opgebou het. Die ondersoekte van Fait (1971:21), Schoedler (1973:3) en Williams (1983:201) ondersteun hierdie siening en hulle kom tot die gevolgtrekking dat die jong kind aan soveel moontlik aktiwiteite en bewegingservaring bekend gestel behoort te word sodat 'n brëe bewegingsagtergrond opgebou kan word. Fait (1971:23) betoog dat die kind wat op 'n vroeë ouderdom aan veelvoudige bewegingservaring blootgestel word, motoriese oordrag inisiëer wat waarde vir die aanleer van ander vaardighede het.

Toetse wat by die McGraw-kliniek in New York gedoen is (McGraw, 1935, McGraw, 1974), het aangetoon dat kinders wat ongekoördineerd is, die kinders is wat nie genoeg bewegingservaring tydens hul vroeë kinderjare opgedoen het nie. Op grond hiervan word daarop aanspraak gemaak dat tot op die ouderdom 7 tot 8 jaar 'n vrugbare periode is om sekere vaardighede van die hand-oog koördinasie sowel as voet-oog koördinasie aan te leer. 'n Bykomende bevinding was dat sportsoorte wat spoed, reaksietyd, oog-handkoördinasie en oog-voetkoördinasie vereis, van ongeveer agt tot tienjarige leeftyd aangeleer behoort te word.

2.3.3.4. Die verband tussen die rypingsvlak en ontwikkelingsvlak

Daar is in die bespreking tot dusver oor bewegingsontwikkeling gelet op bemeestering van vaardighede op die verskillende ouderdomme asook die prestasie-verskille tussen seuns en dogters. Die vraag wat gewoonlik ten opsigte van bewegingsontwikkeling gevra word is wanneer watter vaardighede vir die kind behoort aangeleer te word. Om die vraag te kan beantwoord moet die kind se totale ontwikkeling in ag geneem word. Singer (1980:303)

beweer dat die "gereedheid" om 'n vaardigheid aan te leer, deur twee faktore bepaal word, nl. houding en ontwikkeling.

Met houding bedoel Singer dat die leer meer produktief geskied wanneer die kind kognitief en emosioneel daarvoor gereed is. Onder ontwikkeling verduidelik Singer dat die kind die sg. "rypingsvlak" wat die vaardigheid vereis, moet hê. Jordaan et al. (1975) beweer dat ryping hoofsaaklik te doen het met die ontwikkeling van die neuromuskulêre sisteem. Hy stel dit dat die uitvoering van byvoorbeeld die kruipaksie nie soseer op oefening, onderrig en ervaring berus nie, maar eerder op die ryping van die senuweeverbindings wat onderliggend aan hierdie vermoëns is. Bevindinge van Bennet et al, (1964:63) het aangetoon dat dit wil voorkom of die regte stimuluspatrone wel gene kan "aanskakel". Die bevindings van Gesell en Thompson (1929:165) onderskryf hierdie siening. Hulle resultate dui daarop dat rypingspotensiaal gouer verwesenlik kan word in 'n ondersteunende omgewing. So het een lid van 'n identiese tweeling (die eksperimentele lid) intensiewe onderrig en oefening in sekere motoriese vaardighede ontvang, terwyl die ander lid toegelaat is om normaal te ontwikkel. Toe die eksperimentele lid reeds vaardig trappe kon klim, kon die kontrolelid slegs een been in 'n kruipende posisie op die eerste trap plaas. Dus kan toepaslike ondersteuning op die regte tyd ryping versnel. Tog het die kontrolelid wat die vaardigheid later reggekry het, dit makliker bemeester. Sy leergereedheid was dus groter. Lawther (1971:31) maak die bewering dat die enigste werklike aanduiding waarmee die vlak van "rypings" bepaal kan word, die belangstelling van die kind in die verskillende vaardighede is. Daardeur veronderstel hy dat die kind nie belang sal stel om vaardighede uit te voer voor hy die aangewese rypingsvlak bereik het nie. Hy sê verder dat wanneer leer op die jong kind afgedwing word voordat die nodige basis daarvoor gelê is, dit 'n emosionele blokkering kan veroorsaak wat latere leer belemmer.

'n Ander aspek wat met die rypingsproses gepaard gaan is die verskynsel dat die ontwikkeling van sommige eienskappe blykbaar gekoppel is aan sekere periodes wat as kritieke leerperiodes bekend staan (Louw et al., 1984:10). 'n Kritieke leerperiode is 'n tydperk in die ontwikkeling van 'n mens waartydens daar ten opsigte van 'n spesifieke aspek grondslae vir latere ontwikkeling gelê word en waartydens die mens besonder vatbaar is vir sekere

omgewingsinvloede. Hierdie kritieke leerperiode is 'n tydperk waartydens 'n spesifieke gedragsprogram die maklikste ontwikkel as gevolg van die interaksie tussen ryping en omgewingsfaktore (Louw et al., 1984:10). Singer (1980:303) bevind dat daar nie 'n optimale leerperiode vir die aanleer van vaardighede by die mens is nie. By die dier is daar wel optimale leerperiodes en indien dit nie dan benut word nie, kan dit nie later geskied nie. Die mens is egter aanpasbaar en buigsaam. Tog beklemtoon Singer (1980:305) dat die ondervindinge van die vroeë kinderjare die basis is vir latere ontwikkeling. Daar is egter nog nie ooreenstemming in die literatuur of daar 'n optimale leerperiode by die mens is nie.

Singer (1980:303) meen dat ryping uniek is aan die individu en dat daar nie vaste riglyne vir die bemeesting van vaardighede neergelê kan word nie. Heelwat navorsing is al gedoen oor die ontwikkeling van kinders om te bepaal waartoe die kinders op sekere ouderdomme in staat is (Cratty, 1986; Cratty, 1979; Williams, 1983; Gutteridge, 1939; Singer, 1980; Siedentop et al. 1983; Fait, 1971; Schoedler, 1973). Daar is volgens verskeie navorsingspogings (Williams, 1979; Cratty, 1979; Gutteridge, 1939; Siedentop, et al., 1983) vasgestel watter vaardighede die gemiddelde kind bemeester het volgens chronologiese ouderdom. Die bemeesting van vaardighede is aan die ontwikkelingsvlak van die kind gekoppel, en daarvolgens word bepaal watter vaardighede wanneer aangeleer en bemeester behoort te word. Hierdie tipe navorsingsresultate is gebruik in die opstel van die Liggaamlike Opvoedingsillabus vir dogters (Konsepkernsillabus, 1986) waarvolgens bepaal is watter vaardighede vir watter jaargroepe voorgeskryf moet word. Daar word dus van die onderwyser wat Liggaamlike Opvoeding op skool onderrig, verwag dat hy/sy kennis van die ontwikkelingstendense sal hê sodat hy/sy in staat sal wees om die voorgeskrewe sillabus effektief te implementeer.

2.3.3.5 Opsomming

Daar vind ontwikkeling in verskeie vaardighede by jong kinders gedurende hul laerskooljare plaas. Ledemate word beter geïntegreer, byvoorbeeld die

integrasie van die arms en bene vir effektiewer motoriese beweging. Positiewe veranderinge kan gesien word in beide die produk van die bewegings (byvoorbeeld die afstand waarvoor balle gegooi word) sowel as die kwaliteit van die uitvoering van die kinders gedurende hierdie formatiewe jare.

Die navorsingsbevindinge wat in die voorafgaande bespreking gestel is, dui daarop dat seuns en dogters se ontwikkeling ten opsigte van sekere lokomotoriese en manipulasievaardighede nie identies is nie, maar dat die verskil so klein is dat dieselfde aktiwiteite met vrymoedigheid aan albei groepe voorgeskryf kan word. Wat verder van die navorsingsresultate afgelei kan word, is dat die kind in die Junior Primêre ontwikkelingsfase besig is met die verfyning van die fundamentele vaardighede en dat daar groot vordering is ten opsigte van die bemeestering van die vaardighede.

Die aanname kan gemaak word dat dit belangrik is dat bewegingsvaardighede by die kind tot ongeveer 8/9-jarige ouderdom ontgin moet word. Dit is egter nie genoeg om te aanvaar dat daar voldoende bewegingsontwikkeling plaasvind deur blote deelname en ervaring nie. 'n Goeie leeromgewing stimuleer ontwikkeling. Verskeie navorsers (Siedentop et al., 1984; Williams, 1983 en Arnheim & Pestolesi, 1973) onderskryf die belangrikheid van genoegsame, doelgerigte onderrig in bewegingsopvoeding, en wys daarop dat die meeste fundamentele bewegings nie in vaardige bewegingspatrone kan ontwikkel sonder hulp nie en dat indien die kind nie aan voldoende bewegingservaring blootgestel word en leiding daarin ontvang nie, bewegingspatrone op 'n onafgeronde en lae vlak van ontwikkeling sal bly.

'n Goed voorbereide onderwyser het 'n invloed op die hoeveelheid bewegingsleer wat plaasvind volgens Arnheim en Pestolesi (1973:49). Daar kan dus aanvaar word dat doelgerigte, geselekteerde beplanning en aanbieding van Liggaamlike Opvoeding deur goed opgeleide onderwysers aan leerlinge in die pre-primêre en junior primêre skoolfasies, van wesenlike belang is. Foutiewe, onvoldoende onderrig in hierdie stadium kan lei tot 'n negatiewe ingesteldheid teenoor beweging en gebrekkige fisiese ontwikkeling. Die belangrikheid van bewegingsontwikkeling word ook in die Nasionale kernsillabus van Liggaamlike Opvoeding vir dogters beklemtoon. In die programdoelstelling vir bewegingsontwikkeling word dit gestel dat bewegingsontwikkeling verkry word deur die doelgerigte deelname aan

verskeie aktiwiteite, deur die ontdekking van bewegingsmoontlikhede en ook deur die beklemtoning van liggaamsbewustheid. Hierdie doelstelling figureer in al die afdelings van die sillabus. Kennis van hierdie aspekte van bewegingsontwikkeling is dus vir die onderwyser in die junior primêre skoolfase van wesenlike belang (Konsepkernsillabus vir dogters, 1986:6). Gedurende die junior primêre skoolfase het die onderwyser te doen met aanvangsonderwys waar heelwat kinders die eerste maal formele onderrig in liggaamlike aktiwiteite ontvang. Die kwaliteit onderrig wat die kind gedurende die junior primêre skoolfase in Liggaamlike Opvoeding ontvang, kan 'n bepalende rol speel ten opsigte van latere prestasie en deelname aan liggaamlike opvoeding en sport. Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat alle onderwysers wat verantwoordelik is vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre skoolfase, tydens hul opleiding onderrig in Liggaamlike Opvoeding ontvang. Die laasgenoemde stelling sal verder ondersteun word deur 'n bespreking van die ontwikkeling van die perseptueel-motoriese vermoëns.

2.3.4 Perseptueel-motoriese vermoëns

2.3.4.1 Termverklaring

In die bespreking van motoriese vermoëns gaan daar weer vanuit "die eendersheid tussen mense" na hierdie vermoëns gekyk word, met die klem op die ontwikkeling van motoriese vermoëns van die kind tussen 6- en 9jarige leeftyd. Daar ontstaan soms verwarring oor die begrippe motoriese vaardigheid (motor skill) en motoriese vermoëns (motor ability). Ter wille van duidelikheid gaan daar eers tussen hierdie twee begrippe onderskei word:

'n Motoriese vaardigheid word volgens Sage (1977:336) gesien as 'n aangeleerde, geoefende respons. Sage (1977) brei hieroor uit en sê dat die bemeestering van 'n vaardigheid geskied wanneer die leerder sekere response integreer en organiseer tot 'n bewegingspatroon. Die aangebore motoriese

vermoëns is die onderliggende bepalers van die potensiaal om motoriese handeling uit te voer. Indien die individu 'n swak vermoë het, sal die respons wat daarvan afhang, ook swak wees (Sage, 1977:376). Uit die definisies van bogenoemde navorsers kan opsommend gesê word dat 'n vaardigheid aangeleer word en dat die standaard van beheersing afhang van die onderliggende vermoëns (Pienaar, 1987:13).

Volgens Schmidt (1975:120) is motoriese vermoëns aangebore eienskappe in 'n individu wat permanent is (Pienaar, 1987:13). Sage (1977:376) voeg hierby dat hierdie aangebore motoriese vermoëns die onderliggende bepalers van sekere motoriese response is. As die uitvoering (vaardigheid) goed is, is dit 'n bewys dat die onderliggende motoriese vermoëns ook goed is, aldus Sage (1977:376). Singer (1980:31) sluit by Schmidt (1975) en Sage (1977) aan en sê dat 'n motoriese vermoë permanent is en deur biologiese eienskappe en ontwikkeling beïnvloed word. Hoewel mense se fisieke vermoëns wesenlik dieselfde is, verskil die samestelling van liggaamstrukture en funksies by individue. Hierdie verskil in samestelling van spiervesels en neuromuskulêre verbindings lei tot verskille in potensiaal om motoriese handeling uit te voer (Sage, 1977:376).

Opsommend kan gesê word dat perseptueel-motoriese vermoëns 'n aangebore eienskap van 'n individu is en dat hierdie onderliggende eienskappe (vermoëns) veroorsaak dat daar 'n verskil in die vaardige uitvoering van motoriese vaardighede tussen mense bestaan. Die vroeë kinderjare is 'n belangrike ontwikkelings tydperk vir motoriese vermoëns (Pienaar, 1987:13). Om hierdie rede gaan daar in meer besonderhede op verskillende perseptueel-motoriese komponente ingegaan word.

Vervolgens sal daar aandag gegee word aan 'n aantal klassifikasies van perseptueel-motoriese vermoëns.

2.3.4.2 Klassifikasie van perseptueel-motoriese vermoëns

Verskeie navorsers het pogings aangewend om perseptueel-motoriese vermoëns te klassifiseer (Rarick & Dobins, 1972, Krus et al., 1981, Harrow, 1972). Intensiewe navorsing oor motoriese vermoëns is deur Fleishman gedoen (Fleishman, 1972). Hy het sedert 1964 meer as 200 motoriese ondersoeke geloods en verskeie artikels gepubliseer. Hoewel daar kritiek op sy werk uitgespreek is kon niemand tot op hede daarin slaag om op sy klassifikasies van vermoëns te verbeter nie. Fleishman (1972) het verskeie klassifikasies opgestel waarvan die mees omvattende en verklarende die een is waar hy onderskei tussen die eerste orde- en hoër orde-faktore. Hierdie klassifikasie is omslagtig en nie maklik toepasbaar in die praktyk nie, as gevolg van die omvang daarvan. Fleishman (1964:129) het ook 'n minder gedetailleerde klassifikasie saamgestel waarin slegs vyf perseptueel-motoriese komponente aangedui word. Hierdie komponente is krag, kardiovaskulêre respiratoriese uithouvermoë, soepelheid, balans en koördinasie.

Stallings (1973) gebruik Fleishman se klassifikasie as basis om 'n eie klassifikasie daar te stel. Skrywer vind Stallings (1973) se klassifikasie die geskikste om die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vermoëns by die jong kind te bespreek. Hoewel die motoriese en die perseptuele as 'n eenheid funksioneer en dus nie van mekaar geskei kan word nie, is dit nodig om die afsonderlike ontwikkeling van elk te bestudeer. Die meerderheid klassifikasies van perseptueel-motoriese vermoëns behandel die perseptuele vermoë en die motoriese vermoë as een, en gee nie 'n spesifieke plek aan die ontwikkeling van die perseptuele nie. Wanneer die jong kind se bewegingsontwikkeling ontleed word, is dit duidelik dat spesifieke kennis oor die perseptuele ontwikkeling van die jong kind van kardinale belang is vir 'n effektiewe metodologiese aanbieding van liggaamlike opvoeding. Stallings (1973) se klassifikasie bied 'n effektiewe raamwerk waarteen die ontwikkeling van die perseptuele vermoëns van die kind en die ontwikkeling van die motoriese vermoëns van die jong kind afsonderlik bestudeer kan word. Stallings (1973:75) maak die opmerking dat die ontwikkeling van perseptueel-motoriese vermoëns beïnvloed word deur die toestand van die leerder, die aard van die vaardigheid en die metodes van aanbieding. Die toestand van die leerder word op sy beurt weer beïnvloed deur sy

perseptueel- motoriese vermoëns, motivering en angsvlak. Stallings (1973:73), beskryf die motivering vir haar klassifikasie as volg:

dat die gekose vermoëns funksioneel is;

dat hierdie vermoëns alreeds geïdentifiseer is deur navorsing;

dat hierdie vermoëns relevant is vir beweging en spesifiek relevant is op die gebied van die Liggaamlike Opvoedkunde.

Vervolgens word in meer besonderhede gekyk na Stallings se klassifikasie van perseptuele vermoëns.

2.3.4.3 Stallings se klassifikasie van perseptueel-motoriese vermoëns

2.3.4.3.1. Motoriese vermoëns

Stallings (1973) verwys na vyf motoriese vermoëns, oorgeneem van die minder gedetailleerde klassifikasie van Fleishman (1972), naamlik krag, kardiovaskulêre respiratoriese uithouvermoë, soepelheid, balans en koördinasie.

(a) Krag

Clarke (1980:20) sien spierkrag as die maksimum hoeveelheid spanning wat spiere kan toepas met 'n enkele kontrakisie. Lamb (1984:239) ondersteun hierdie siening en sê dat spierkrag die beste gedefinieer kan word as die grootste hoeveelheid krag wat spiere kan produseer in 'n enkele maksimale poging. Daar kan drie soorte krag onderskei word (Hunsicker & Greey, 1951:110), nl.:

Statiese krag (muscular strength). Dit is die sametrekingskapasiteit van die spiere (Stallings, 1973:75). Cratty (1979:197) beskryf statiese krag as druk of krag toegepas teen 'n onbeweegbare voorwerp (isometriese krag). Stone & Kroll (1978:6) beskryf statiese krag as die maksimum hoeveelheid

spanning wat 'n spier kan toepas teen weerstand, met geen of min beweging in die spier.

Eksplosiewe krag (muscular power). Dit behels die gebruik van maksimum energie gedurende 'n enkele eksplosiewe aksie of herhaalde bewegings wat maksimum krag vereis (Stallings, 1973:75, Fleishman, 1964:29).

Dinamiese krag (muscular endurance). Dit is die vermoë om krag herhaaldelik oor 'n tydsperiode toe te pas (Fleishman, 1964:130).

Namate kinders ouer word, word hulle ook sterker (Cratty, 1986:170). Hierdie kragstoename mag die gevolg wees van verskeie faktore, byvoorbeeld ondervinding in die toepassing van krag en spierkontraksies en 'n groter mate van gewilligheid om die vaardigheid met oorgawe uit te voer (Cratty, 1986:171). Cratty (1986:172) maak hieroor die volgende gevolgtrekkings:

- * daar is nie groot verskille in kragaktiwiteite tussen seuns en dogters voor die ouderdom van sewe of agt jaar nie, en daarna presteer seuns beter as dogters;
- * vanaf die ouderdomme drie tot tien jaar verbeter krag van ongeveer drie tot vyf maal, afhangende van die spiergroep wat betrokke is;
- * verskille tussen die geslagte is die grootste in rompkrag.

Lamb (1984:267) sluit hierby aan deur te sê dat voor puberteit seuns en dogters ewe sterk is, terwyl seuns vanaf puberteit 'n vinnige toename toon in absolute krag, hoofsaaklik as gevolg van verhoogde vlakke van testosteroon. Hy stel dit verder dat kulturele druk ook 'n rol speel. Aan dogters word daar byvoorbeeld voorgehou dat kragtige fisiese aktiwiteite onvroulik is, en gevolglik skram dogters weg van aktiwiteite wat kragontwikkeling tot gevolg mag hê.

Die grootspiere is in die Junior Primêre skoolstadium (ongeveer 6- tot negejarige leeftyd) redelik ontwikkel en so ook die bemeestering van grootspiervaardighede (Cratty, 1986:171). Die leerlinge behoort met meer gevorderde grootspiervaardighede gekonfronteer te word as die waaraan hulle blootgestel was tydens die voorskoolse jare. Die verbetering in die grootspiervaardighede sal ook 'n verbetering in die manipulasieaktiwiteite soos gooi, vang en bons meebring. Dit impliseer dus ook blootstelling aan verswarende manipulasievaardighede.

Aangesien daar nie 'n groot verskil in die kragvermoëns van dogters en seuns gedurende die junior primêre skoolfase is nie, kan dieselfde tipe kragontwikkelingsaktiwiteite aan beide geslagte gegee word. Die kind in hierdie ontwikkelingsstadia het die behoefte om aktief te wees en voortdurende nuwe vaardighede aan te durf en te wys waartoe hulle instaat is (Andrews, 1966:16). Op grond hiervan kan daar interessante, redelik inspannende aktiwiteite aan die kind gegee word. Kinders moet die geleentheid gegee word om te wys waartoe hulle in staat is. Elke poging moet positiewe aanmoediging geniet.

(b) Kardiovaskulêre uithouvermoë

Dit impliseer die vermoë van die kardiorespiratoriese sisteem om te kan herstel na inspannende inspanning volgens Philips & Hornak (1979:233). Volgens hierdie twee navorsers is die kardiorespiratoriese sisteem kompleks en sluit dit die funksionering van die hart, longe, bloed (vermoë om suurstof te vervoer) en spierselle in. Fleishman (1964) gebruik die term stamina wanneer hy verwys na kardiovaskulêre uithouvermoë. Hy koppel hierdie vermoë hoofsaaklik aan hartspierskapasiteit. Die uiteensetting van hierdie vermoë deur die "President's Council" (1971:2) sluit egter meer komponente in, en verduidelik dat kardiovaskulêre respiratoriese uithouvermoë gekenmerk word deur matige sametrekkinge van grootspiergroepe vir relatief lang periodes. Gedurende hierdie periodes is maksimale aanpassing van die die kardiorespiratoriese sisteem nodig. Voorbeelde hiervan is langafstand- swem of -hardloop. Bressan (1986:26) stel dit dat die periodetal en tydstoedeling wat aan die vak Liggaamlike Opvoeding op skool afgestaan word, nie voldoende is om kardiovaskulêre uithouvermoë te ontwikkel nie.

(c) Lenigheid (soepelheid)

Volgens die beskrywings van Stone & Kroll (1978:8) en Schurr (1967:191) verwys lenigheid/soepelheid na die bewegingsomvang van 'n gewrig of 'n groep gewrigte. Matthews et al. (1957:355) identifiseer drie faktore wat die bewegingsmoontlikhede van die gewrig beïnvloed, nl. die rekbaarheid van die spier, die gewrigstruktuur en die gewrigskapsul wat die gewrig omring. Fleishman (1964:99) identifiseer twee tipes lenigheid:

dinamiese lenigheid: dit is lenigheid waar vinnige bewegingsuitvoeringe ter sprake is wat deel vorm van 'n bewegingspatroon, en
statiiese lenigheid: dit impliseer lenigheid in 'n beweging wat stadig uitgevoer word en waar die gewrig tot die uiterste gestrek word.

Cratty (1986:189) sê dat lenigheid in sekere gewrigte by seuns tussen agt- en tienjarige leeftyd afneem, terwyl dit eers later afneem by dogters. Hy stel dit verder dat heuplenigheid verbeter met toenemende ouderdom, terwyl dylenigheid afneem met toename in ouderdom. Fleksie in die enkels en knieë neem af met toenemende ouderdom, terwyl romplenisheid toeneem.

Daar is verskeie studies gedoen om die verband tussen soepelheid en ouderdom te bepaal, tog is daar relatief min navorsing gedoen oor soepelheid by die kind in die junior primêre skoolfase. Hupprich & Siegerseth (1950:30) het soepelheid by dogters tussen ses- en agtienjarige leeftyd getoets. Hulle bevindinge toon 'n toename in soepelheid tot twaalfjarige ouderdom. Hupprich & Singersteh (1950:32) bevind dat dogters meer lenig vertoon op die ouderdomme 6, 9 en 12 jaar as seuns en dat dogters nie noodwendig lenigheid verloor met die toename in ouderdom nie. Hierteenoor vind Pienaar (1987:22) 'n afname by dogters in die knie-, heup- en skouerlenigheid met toenemende ouderdom. Die enkelgewrig se lenigheid blyk die mees konstante te wees. Fait (1971:35) beweer dat dogters op sesjarige ouderdom die grootste soepelheid in die skouer en knie vertoon. Meeste navorsingsresultate dui daarop dat dogters meer soepel/lenig as seuns is (Philips & Hornak, 1979:239).

Inoefening van lenigheid behoort besondere aandag in Liggaamlike Opvoedingslesse te geniet aangesien die vermoë heelwat verbeter kan word met oefening aldus Philips (1955:341) en Cureton (1941:381). Hierdie twee navorsers het gevind dat indien soepelheid vanaf 'n vroeë ouderdom geoefen word dit spiere, ligamente, tendons en beenaanhegtings meer elasties kan maak. Verbetering in lenigheid verbeter ook bewegingskoördinasie (Drury & Smidt, 1973:15). Weis (1984:55) voeg hierby dat die kwaliteite wat estetiese waarde van 'n beweging verhoog soos vloeiendheid en maklike skakeling van beweging en liggaamslyne, alles soepelheids/lenigheidskwaliteite is. Die aanname kan gemaak word dat lenigheidsoefeninge 'n belangrike komponent van die liggaamlike opvoedingslesse behoort te wees.

(d) Balans

Balans is die vermoë om 'n liggaamsposisie te behou (Siedentop et al., 1985:84, Grové, 1984:38). Volgens die beskrywing van Kalakian & Goldman (1976:29) is balans die vermoë om 'n korrekte verhouding tussen die swaartepunt en die basis van ondersteuning te kan handhaaf. Die balansvermoë is 'n hoogs gespesialiseerde, spesifieke vorm van proprioepsie wat verbeter kan word met oefening (Drowatzky, 1981). Die ontwikkeling van balans is 'n belangrike faset in die motoriese ontwikkeling van die jong kind. Balans is die uitvoering van groot motoriese vaardighede belangrik, veral wanneer skielike verandering in balans vereis word (Singer, 1980:202). Balans word beheer deur die vestibulêre orgaan en die komplekse interaksie tussen die visuele- en spiersisteme (Siedentop, et al., 1985:85, Drowatzky, 1981:191).

Daar kan drie soorte balans onderskei word, nl.

* **statiese balans** wat die vermoë is om liggaamsewig in 'n bepaalde posisie te behou (Siedentop et al., 1984:85, Baumgartner & Jackson, 1975:166).

* **dinamiese balans** wat die behoud van ewewig gedurende die uitvoering van 'n beweging is (Siedentop et al., 1984:86) en

Roterende balans (Stallings, 1973) die vermoë om ewewig te herwin na vinnige rotasie om die horisontale en vertikale asse van die liggaam te herwin.

Reg deur die kinderjare is daar 'n verbetering in die balansvaardigheid van beide seuns en dogters (Drowatzky, 1981:192). Hy stel dit voorts dat die grootste verbetering in hierdie vaardigheid tydens adolessensie voorkom. Tegnies gesproke is balans nie 'n vaardigheid nie, maar 'n belangrike kwaliteit wat onderliggend is aan die uitvoering van verskeie vaardighede. Voorbeelde van aktiwiteite wat beïnvloed word deur die mate van stabiliteit is gooi, hardloop, rigtingsverandering en ander variasies van voortbeweging soos byvoorbeeld hop en galop (Cratty, 1986:190).

Om te kan balanseer vereis noukeurige besef van die vier kante van die liggaam en hul verhouding tot mekaar. Dit is 'n begrip van lateraliteit (Grové & Hauptfleisch, 1975:33). Lateraliteit is die innerlike bewus wees van links en regs, asook bo en onder. Die kind ervaar dat die liggaam vier kante het en dat die kind weet watter kant beweeg en hoe ver die beweging van die

middel lyn af lê (Corbin, 1973:140). Eers nadat die kind die gewaarwording van links/regs en bo/onder binne homself ontwikkel het, is hy gereed om links/regs en bo/onder buite homself waar te neem (Kephart, 1971:86). Kok (1975:11-15) meen dat die lateraliteitsbewussyn die basis vorm van die liggaamsbeeld en onontbeerlik is vir beweging.

Die liggaamsbeeld verwys na die kind se bewustheid van sy liggaam en bewustheid van die moontlikhede van sy liggaam (Warner, 1973:22, Ketman et al., 1968:7). Deur sy liggaamsbeeld word die kind gedurig ingelig en georiënteer t.o.v. sy fisieke posisie in sy omgewing (Kok, 1975:10). Uit sy liggaamsbeeld ontwikkel die kind 'n bewussyn vir lateraliteit, rigtingaanduiding en dominansie wat faktore is wat nodig is om homself in tyd en ruimte te oriënteer. Beide seuns en dogters kan gewoonlik nie voor die ouderdom van 6 jaar op een voet met geslote oë balanseer nie (Cratty, 1979:204). Siedentop et al. (1984:84) vind dat albei geslagte wel op een been met geslote oë kan balanseer op die ouderdom van sewe jaar. Volgens Seashore (1947:247), is daar 'n toename in die balansvermoë tot op ongeveer elfjarige ouderdom, waarna daar as gevolg van groeielemente 'n afplating begin voorkom. Die vermoë om te balanseer verbeter dus toenemend met ouderdom. Die verbetering in die balansvaardigheid is stadiger gedurende die sewende en agtste lewensjaar terwyl daar weer 'n sneller ontwikkeling by albei geslagte tussen die ouderdom 8 en 9 jaar is, aldus Seashore (1947). Cratty (1979:203) bevind daarenteen dat seuns die grootste verbetering tussen die sewende en negende lewensjaar vertoon, terwyl dogters 'n groter verbetering vertoon tussen die sesde en sewende lewensjaar en dan weer vanaf die tiende tot die elfde lewensjaar. Hy vind ook dat balans as motoriese vermoë, gouer volwassenheid bereik as ander vermoëns. Siedentop et al. (1984:86) gee die volgende ontwikkelingsneigings van balans by die jong kind:

- * verbeterde vermoë om balans te hou waar 'n hoër swaartepunt betrokke is;
- * verbeterde vermoë om te balanseer op 'n kleiner basis van ondersteuning;
- * 'n verbeterde vermoë om balans te hou waar liggaamsdele nie in lyn met die basis van ondersteuning is nie.

Balansoefeninge verbeter ook rigtingsbewustheid. Die leerling ervaar lateraliteit in stilstaande balansaktiwiteite en as hy beweeg, ervaar hy bewustheid van vorentoe en agtertoe (Curry, 1969:41, Grové, 1973:107).

(e) Koördinasie

Frostig & Maslow (1970:73) sê koördinasie is die gelyktydige en gekoördineerde gebruik van verskillende spiere of spiergroepe. Hierdie vermoë kan volgens Philips & Hornak (1979:251) gesien word as die basis van suksesvolle bewegingsuitvoeringe. Fleishman (1964:131) onderskei twee tipes koördinasie nl.:

- * multiledemaatkoördinasie wat die gelyktydige uitvoering deur verskillende liggaamsdele behels terwyl die liggaam as geheel staties verkeer en
- * grootspierkoördinasie wat die vermoë om gelyktydige bewegingsuitvoeringe van verskillende liggaamsdele te koördineer impliseer, terwyl die liggaam in beweging is en grootspierbewegings uitgevoer word.

Cratty (1979:215) se navorsing bevind dat die dogters se ledemaatkoördinasie tussen vyf- en negejarige leeftyd beter is as dié van die seuns van dieselfde ouderdom. Seuns se ledemaatkoördinasie vertoon op hierdie ouderdom 'n bemeesteringsvlak van ongeveer 32% teenoor die dogters se bemeesteringsvlak van ongeveer 60%. Schilling & Kiphard (1976:47) bevind teenstrydige resultate in die ontwikkeling van grootspierkoördinasie, naamlik dat ontwikkeling by die seuns en dogters parallel verloop. Philips & Hornak (1979:251) stel dit dat hoewel koördinasie 'n aangebore vermoë is, dit deurinoefening wesenlik kan verbeter.

Die implikasie hiervan is dat daar in die Junior Primêre skoolfase doelbewuste lenigheidsoefeninge aan beide seuns en dogters gegee behoort te word aangesien koördinasie die basis vir alle beweginguitvoeringe vorm.

Krus et al. (1981:120) het vanuit die klassifikasies van vermoëns van verskeie navorsers (Rarick & Dobbins 1972; Cratty, 1967; Fleishman, 1964; en Harrow, 1972) die volgende kwalitatiewe aspekte van groot- en kleinspierontwikkeling geïdentifiseer en beveel aan dat hierdie aspekte aandag behoort te geniet in die opstelling van liggaamlike opvoedingsprogramme:

Grootspiervaardighede

- perseptuele spoed in die uitvoering van groot motoriese vaardighede,

- statiese balans,
- balans tydens uitvoering,
- koördinering van ledemate tydens uitvoering,
- kragontwikkeling en korrekte toepassing daarvan.

Groot- en kleinspiervaardighede

- visueel-motoriese koördinasie, d.i. die vermoë om visuele volg te koördineer met groot- en kleinspierbewegings van die arms, hande en vingers,
- responspoed,
- visueel-motoriese beheer (oog-handkoördinasie wat nodig is om 'n verskeidenheid papier-en penvaardighede uit te voer),
- boonste ledemaatspoed en -akkuraatheid, d.w.s. dit behels die vermoë om arms en hande vinnig te beweeg in manipulasievaardigheid en akkuraatheid.

Wanneer die verskillende motoriese vermoëns in die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in ag geneem word, kan daar sekere implikasies vir die klassituasie afgelei word. Slegs onderwysers wat opleiding in Liggaamlike Opvoeding gehad het, sal in staat wees om die ontwikkeling van die verskillende motoriese vermoëns in die aanbieding van die leerstof sinvol te implementeer. Die onderwyser wat opleiding in die vak Liggaamlike Opvoeding gehad het, sal weet dat daar 'n snelle verbetering van balans, krag, lenigheid, respiratoriese uithouvermoë en koördinasie tydens die sesde tot negende lewensjaar is. Dit impliseer dat elkeen van hierdie vermoëns in die liggaamlike opvoedingsprogram ingesluit moet word en namate ontwikkeling in hierdie vermoëns geskied, die aktiwiteitspeil ook aanpassing moet geniet.

Tot dusver is aandag gegee aan die bespreking van motoriese vermoëns en vervolgens sal die ontwikkeling van die perseptuele vermoëns van die kind in die junior primêre skoolfase bespreek word.

2.3.4.3.2. Perseptuele Vermoëns

Grove et al. (1975:17) verduidelik persepsie as die kontak wat die brein met die buitewêreld maak deur middel van gegewens wat deur sintuie na die brein gevoer word. Volgens die definisies van Jordaan et al. (1975:321) en Winnick (1974:98) is persepsie die proses waardeur inligting afkomstig van sensoriese stimuli gekodeer en gedekodeer word. Sensoriese sisteme voorsien die mens dus van rou materiaal vir waarneming en begripsvorming (Harrow, 1972:163). Effektiewe tydruimtelike oriëntering en funksionering van 'n mens berus op die volledigheid van die integrasie en harmonieuse balans van sy hele sensories-motoriese sisteem (Kok, 1975:4). Al die sintuie dra by tot effektiewe handeling (Drowatzky, 1981:193). Jordaan et al. (1975:322) en Barsch (1968:127) sien die funksies van persepsie as gerig op die voorsiening van basiese sensoriese stimulering vir die volgehoue optimale funksionering van die senuweesisteem en die voorsiening van betekenisvolle inligting wat die mens kan benut om te voldoen aan die eise wat hy aan homself stel, en die eise van die omgewing waarin hy homself bevind.

Vir die doeleinde van hierdie navorsing sal die volgende perseptuele vermoëns bespreek word (Stallings, 1973): visuele persepsie, ouditiewe persepsie, taktiele persepsie en kinestetiese persepsie.

(a) Visuele persepsie

Visuele persepsie is die vermoë van die brein om deur middel van die oë, kontak met die buitewêreld te maak (Barnard, 1973:164). Visuele stimulasie word herken, onderskei en geïnterpreteer deur die inligting met vorige ervaring te assosieer. Assosiasie geskied in die bewussyn (brein) en nie in die oog nie (Busch & Giles, 1969:33, Roos, 1976:24).

Die mens verkry die oorgrote meerderheid van sy kennis en ondervinding by wyse van die oog en die oor. Na skatting ontvang die volwassene tussen

82% en 90% van die perseptuele inligting via die visuele sisteem (Calitz, et al., 1980:28, Jordaan, et al., 1975:326). Die voorkeur wat die visuele sisteem geniet, kan gedeeltelik teruggevoer word na verskille in die inligtingskapasiteit van die oog en oor. Die oog het 'n groter inligtingdraende kapasiteit as die oor (Jordaan, et al., 1975:326).

Williams (1983:79) bevind dat persepsie by die jong kind gekarakteriseer word deur 'n klemverskuiwing van die taktiel-kinestetiese (somato-sensoriese) na 'n meer dominante visuele sisteem. 'n Volwassene se persepsie is visueel dominant, hy gee voorkeur aan die visuele bo die ander sensoriese sisteme waar moontlik. Die jong kind funksioneer egter nog nie visueel dominant nie, en beweeg van die somato-sensoriese basis van funksionering na 'n dominante visuele funksionering. Wanneer die jong kind dus visueel motories funksioneer, is die visuele dominant in die regulering van persepsie, beweging en gedrag (Williams, 1983).

Visuele dominansie beteken nie dat die ander sintuie nie gebruik word nie, dit is net dat die visuele sisteem voorkeur geniet omdat dit inligting oor die aard van die stimulus, objek of gebeurtenis waarop gereageer moet word, makliker en vinniger inneem en verwerk.

Die proses van visuele persepsie staan ook bekend as die struktuur van visuele persepsie. Hierdie struktuur is multidimensioneel en sluit die bemeestering van drie vermoëns in (Williams, 1983:145) nl.:

- * onderskeidingsvermoë wat die vermoë is om te onderskei en aan te pas ten opsigte van akkuraatheid, ooreenkomste en verskille te kan raaksien in die verskillende stimuli en 'n enkel of groepstimuli te kan interpreteer;
- * visuele geheue wat die vermoë behels om sonder eksterne hulp bogenoemde eienskappe of visuele stimuli te kan herroep en
- * wat behels die vermoë om spesifieke visuele invoer te koördineer met spesifieke motoriese response (Williams, 1983:83).

Die onderskeidingsvermoë ontwikkel eerste en lê die grondslag waarop die ander twee vermoëns gebou word. Die integrasievermoë is die tweede aspek van visuele ontwikkeling wat te voorskyn kom en ondergaan verfyning gedurende die vroeë en middelkinderjare. Die ontwikkeling van die visuele geheue ontstaan reeds vroeg in die visuele ontwikkelingsproses maar neem

lank om 'n vlak van volwassenheid te bereik. Hierdie ontwikkeling van die visuele geheue sluit die ontwikkeling van die kort- en -langtermyngeheue in.

Uit die resultate van verskeie navorsers (Boyd & Randle, 1970; Chissom et al., 1972; Corah & Powel, 1963; Williams, 1983; Adkins et al., 1971; Mckinney, 1971; Smith & Smith, 1962), kan sekere afleidings gemaak word oor die ontwikkeling van die visuele struktuur by die jong kind.

Visuele funksionering by vyfjariges, geskied hoofsaaklik unidimensioneel, met die onderskeidingsvermoë as funksionerende vermoë. Namate die kind ouer word, vind daar ontwikkeling in die visuele sisteem plaas, en word dit multidimensioneel. By die sesjarige kind funksioneer die integrasievermoë en die onderskeidingsvermoë effektief. Teen die ouderdom van sewe tot agt jaar het die visuele struktuur verander. Die visuele struktuur word op hierdie ouderdom gekenmerk deur ontwikkeling in die onderskeidingsvermoë, integrasievermoë asook die ontwikkeling van die visuele geheue. Visuele geheue is die vermoë om te onthou wat die oë sien (Busch & Giles, 1969:217, Barnard, 1973:163).

Uit bogenoemde resultate blyk dit dat die visuele struktuur op verskillende ouderdomme anders funksioneer. Toenemende ouderdom lei tot 'n verfyning van die visuele struktuur, byvoorbeeld diskrimineringstake waarmee sesjariges probleme ondervind is relatief maklik vir agtjariges. Fleishman (1964) voeg hierby dat die vroeë ontwikkeling van visuele vermoëns belangriker is as latere ontwikkeling, terwyl Williams (1983) die belangrikheid van ontwikkeling van visuele persepsie vir die leer van groot motoriese vaardighede by die jong kind beklemtoon.

Die verandering in die persepsie van die jong kind het sekere implikasies vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre skoolfase. Dit impliseer dat die keuse van aktiwiteite vir aanvangsonderrig meer bewegingsaktiwiteite met die klem op die ontwikkeling van byvoorbeeld krag, balans, kardiovaskulêre uithouvermoë, asook die ontwikkeling van konsepte soos rigtings- en liggaamsbewustheid moet insluit. Dit impliseer meer klem op die taktiele en kinestetiese persepsie. Namate die visuele sisteem as dominante perseptuele sisteem ontwikkel, kan meer aktiwiteite ingesluit word

wat die integrering van die visuele sisteem vereis soos byvoorbeeld balvaardighede.

Visuele persepsie bestaan uit verskillende komponente nl. ruimtelike bewustheid, perseptuele spoed, dieptepersepsie en agtergrondpersepsie. Elkeen van hierdie komponente sal in besonder bespreek word ten einde die belangrikheid daarvan vir die onderrig van Liggaanlike Opvoeding aan te dui.

(i) Ruimtelike bewustheid

Persepsie van die posisie in die ruimte kan gedefinieer word as die persepsie van die verhouding van 'n voorwerp tot die waarnemer (Grové, 1984:38; Barnard, 1973:163; Roos, 1976:34). Die persoon neem die voorwerp waar as agter, voor, bo en onder en aan sy kante. Volgens Engelbrecht (1970:24) verwys alle posisies na 'n persoon se eie liggaam. Ruimtelike oriëntasie beteken om voortdurend te weet waar 'n persoon hom in die ruimte bevind. Deur beweging word die vaardigheid om die self in die omgewing te lokaliseer, goed vasgelê. Visuele waarneming is die vernaamste manier waarop die mens ruimte kan struktureer. Hier speel tyd, diepte en afstand 'n groot rol (Kok, 1975:14). Ruimtelike bewustheid word gekenmerk deur drie elemente nl.:

* ruimtelike verhoudinge, d.w.s. van regs na links en bo en onder, met die eie liggaam as uitgangspunt. Hierdie wyse van lokalisering word ook die egosentriese lokalisering genoem. Die liggaam word as uitgangspunt gebruik waarteen die ruimtelike oriëntasie van objekte geskied. Die lokalisering van objekte in die ruimte kan ook objektief geskied. Dit impliseer die vermoë om die verhouding tussen twee of meer objekte tot mekaar te lokaliseer. Objektiewe lokalisering ontwikkel na egosentriese lokalisering (Winnick, 1979:99);

* ruimtelike oriëntasie wat die diskriminasie ten opsigte van posisionele veranderinge van 'n objek in die ruimte vereis. Williams (1983:104) bevind dat die meeste kinders teen die ouderdom van agt jaar die vermoë besit om tussen horisontaal en vertikaal te onderskei (-- |). Sesjarige kan ook oor die algemeen tussen horisontaal en skeefhoekig onderskei (-- /) maar ondervind probleme om tussen vertikaal en skeefhoekigheid te onderskei (| /). Hierdie genoemde onderskeidingsvermoë word eers op ongeveer agtjarige ouderdom vasgelê;

* ruimtelike visualisering wat die verstandelike manipulasie van voorwerpe in die ruimte behels.

Die navorsing van Frostig et al. (1966:96) bevind dat tussen die ouderdomme drie tot vier jaar is daar minimale verandering by kinders ten opsigte van die ontwikkeling van ruimtelike bewustheid;

tussen die ouderdomme vier en ses jaar vind daar 'n groot verbetering in hierdie vermoë plaas en tussen die sesde en sewende lewensjaar vind daar 'n afplating in hierdie vermoë plaas.

Frosting et al. (1966) het verdere navorsing gedoen in hierdie verband met geslag as veranderlikes, en vind dat seuns en dogters teen dieselfde tempo ontwikkel en albei 'n plato bereik teen ongeveer negejarige leeftyd.

Daar bestaan nog twyfel of persepsie van ruimtelike bewustheid 'n eiesoortige vermoë is en of dit 'n samestelling van verskillende vermoëns is. Wat egter belangrik is, is dat dit 'n belangrike rol speel nie alleen in motoriese uitvoering nie, maar ook in kognitiewe ontwikkeling (Stallings, 1973:81).

(ii) Perseptuele spoed

Die persepsie van beweging vind onafhanklik van oogbewegings plaas en dit skyn of die persepsie van beweging hoofsaaklik die funksies van die keëltjies van die oog is (keëltjies is baie klein reseptore wat in die retina teenwoordig is). Swart (1972:113) beskryf die volg van 'n bewegende voorwerp as 'n agtervolgingsbeweging. 'n Bewegende voorwerp word gevolg en hierdie volg word onderbreek met tussenposes deur kort, vinnige reaktiewe bewegings wat voorkom wanneer die beeld van die geelvlek af beweeg na die periferie van die retina. Swart (1972:113) maak hieruit die afleiding dat indien hierdie retinale ervarings van voorwerpe dikwels voorkom (dus oefening daarin verkry word), die persoon later uit ervaring in staat sal wees om die snelheid van beweging te skat. Op dieselfde manier kan 'n persoon eie spoed ten opsigte van 'n stilstaande objek skat. Die oë volg die voorwerp so lank as moontlik en gedurende hierdie tyd is die beeld van die voorwerp duidelik op die geelvlek. Geen skatting van spoed vind nou plaas nie, behalwe dit wat veroorsaak word deur die nek en kopspiere. Daarna gaan die voorwerp verby in die perifere gesigsveld. Die oë word nou vinnig teruggeruk na die

oorspronklike posisie en op 'n nuwe voorwerp gerig. Die aantal veranderings van die periferie en duidelike fiksasies word geassosieer met vorige skattings of inligting oor die spoed wat gehandhaaf word. So word spoed dus geskat. Die implikasie van bogenoemde feite dui op die belangrikheid van herhaalde blootstelling aan perseptuele volg. Die vermoë van die effektiewe interpretering en funksionering op die stimulus van perseptuele spoed word as 'n belangrike vermoë gesien vir perseptueel-motoriese uitvoering en prestasie (McCloy & Young, 1954; Lawther, 1971; Stallings, 1973). Stallings (1973) maak die stelling dat perseptuele spoed 'n redelik stabiele eienskap by 'n individu is, tog blyk dit of die prestasievermoë wat afhang van perseptuele spoed, ook bepaal word deur die aard van die vaardigheid. Die vermoë van perseptuele spoed kan ook gemeet word aan die individu se hantering van 'n bewegende voorwerp.

Williams (1983:112) bevind die volgende oor die bemeesteringsvermoë van bewegende voorwerpe by die jong kind:

- * tussen twee en vyf jaar verbeter die vermoë om bewegende voorwerpe te volg. Die oogbewegings word beter beheer. Die kind is in hierdie stadium meer bewus van bewegings in die perifere veld as in die visuele veld. Die kind in hierdie fase vermy 'n beweging wat direk na hom uitgevoer word;
- * van vyf- tot twaalfjarige ouderdom is die vermoë om 'n beweging te volg op horisontale vlak, goed ontwikkel. Op die ouderdom van sewe jaar volg die kind afwaartse bewegings makliker as opwaartse bewegings. Ses- tot agtjarige kinders kan nog nie bewegende objekte goed evalueer nie, terwyl die vermoë goed ontwikkel is op twaalfjarige ouderdom.

Williams (1983:111) stel dit dat hoewel die laerskoolkind redelik rits reageer om 'n bewegende bal te vang, die kind nie in staat is om die inligting van die vlug van die bal korrek aan te wend nie. Dit is, volgens Williams, asof die kind bewus is van die vlug van die bal maar nie in staat was om daarop te reageer nie. Die visuele meganisme funksioneer nog nie so effektief om vinnig en korrek oor te gaan in 'n gepaste respons nie (Frostic & Horne, 1964:7-8). Williams (1983) het hierdie navorsing ook op agtjarige kinders gedoen en hulle net so onafgerond gevind met betrekking tot diepteperspeksie en die volg van bewegende objekte. Die responstyd van negejarige op die stimulus van 'n bewegende bal was stadiger as die van ses- en agtjarige, maar die volg van die vlug van die bal vir onderskepping was beter

ontwikkel. (Cratty, 1979:120). Hierdie vermoë bereik 'n vlak van volwassenheid teen ongeveer 12-jarige ouderdom, met min verfyning daarna.

Sekere implikasies kan vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre skoolfase afgelei word. Die kind se visueel-motoriese sisteem funksioneer op hierdie stadium nie effektief nie. 'n Voorbeeld hiervan is dat die kind lank wag voordat hy reageer as hy byvoorbeeld 'n bal vang. Dit beklemtoon die beginsel dat daar vir kinders op hierdie ontwikkelingsvlak vir perseptueel-motoriese manipulasietake 'n stadige tempo gestel kan word, byvoorbeeld aanvanklik groot balle teen 'n stadige spoed oor 'n kort afstand. Die vermoë om 'n bal se vlug effektief te volg, word deur die ontwikkelingsvlak beïnvloed. Tussen die ouderdomme van 5 en 12 jaar is daar 'n groot verbetering in die vermoë om 'n bal op horisontale vlak te volg en te vang. Balle met 'n afwaartse vlug word ook makliker gevolg as in die opwaartse vlug. Die insluiting van aktiwiteite ter verbetering van die vermoë om die vlug van die bal te interpreteer, behoort in hierdie stadium baie aandag te geniet. Die gebruik van helder kleure sal die ontwikkeling in visuele volg verbeter.

(iii) Diepte persepsie

Dit behels die vermoë om in verskillende situasies, afstand te skat en sluit dinamiese en statiese dieptepersepsieskattings in. Daar is nog nie ooreenstemming oor die feit of dieptepersepsie 'n inherente vermoë is, en of dit slegs aangeleer word nie. Die meerderheid literatuur dui daarop dat dit wel 'n inherente vermoë is. Sage (1971:165), een van die voorstanders van hierdie siening, meen dat dit wel inherent aan die persoon is en beslis verbeter kan word deur oefening. Hierdie vermoë verbeter ook met toenemende ouderdom en bereik 'n vlak van volwassenheid teen ongeveer twaalfjarige (Drowatzky, 1981:186).

Dieptepersepsie word aangehelp deur die verandering van die retinale gewaarwording tussen die konvergensie- en divergensieposisies wat verskillend is in die twee oë. (Swart, 1972:112). Hierdie gewaarwordinge moet verskeie kere herhaal word om akkurate persepsie van diepte en afstand te gee, tensy dit baie versterk word deur ervaring of die bekendheid van

die voorwerp (Swart, 1972:112). Twee tipes leidrade word deur die sensuïesisteme gebruik om dieptepersepsie waar te neem, nl.:

* primêre leidrade wat behels aanpassingsvermoë, konvergensie en binokulêre aanpassing. Aanpassing, of verandering in die vorm van die lens wanneer 'n afbeelding op die retina gefokus word, veroorsaak kinestetiese sensasie wanneer objekte naby is. Konvergensie, of die binnewaartse rotasie van die oë, voorsien ook kinestetiese sensasie wat hul oorsprong het in die eksterne oogspiere. Binokulêre wanbalans of retinale oneweredigheid is die verskil tussen die beelde wat aan die retina voorgehou word, afsonderlike beelde van die afsonderlike oë (elke oog sien die figuur uit 'n verskillende hoek);

* sekondêre leidrade word ook gebruik in dieptepersepsie. Dit is byvoorbeeld grootte, kleur, tekstuur, skadu en lig (Drowatzky, 1981:186).

Aangesien hierdie vermoë steeds besig is om te ontwikkel tydens 7- tot 9-jarige ouderdom, sal dit effektief wees as die omgewing doelbewuste ruimtelike en dimensionele leidrade bevat ter stimulering van hierdie vermoë. Die mees funksionele aktiwiteite hiervoor is manipulasie-aktiwiteite, met verskillende groottes en kleure apparate. Met die gebruik van byvoorbeeld balle behoort die aanvanklike onderrig met groot balle en oor 'n klein afstand te geskied. Namate die kinders se balvaardigheid verbeter, kan daar van kleiner balle gebruik gemaak word, asook oor verder afstande inge oefen word. Verdere voorbeelde ter stimulering van hierdie vermoë is byvoorbeeld afwisseling in die afstande van gooi- en vangaktiwiteite, speletjies aan te pas sodat een oog toegehou word, van helderkleurige apparate gebruik te maak van verskillende groottes en spele aan te bied waar sowel van skadu- en ligtoestande gebruik gemaak word.

Agtergrondpersepsie

Agtergrondpersepsie is die vermoë om voorwerpe waar te neem teen voorgrond- en agtergronddimensies (Curry, 1969:5, Barnard, 1973:164). Dit behels dus die vermoë om 'n objek te onderskei van sy omringende omgewing. Dinge wat belangrik is moet op die voorgrond gebring word om die irrelevante inligting te kan negeer (Kephart, 1971:14). Frostig & Maslow (1970:29) beweer dat die menslike bewussyn net 'n beperkte hoeveelheid stimuli kan selekteer wat dan die middelpunt van aandag word. Conolley (1970:178) stel dit dat die jong kind sukkel om irrelevante stimuli te ignoreer.

Hierdie onvermoë veroorsaak dikwels 'n perseptuele oorbelading by die jong kind. In sy studie het hy bykans identiese eksperiment met vyfjarige en negejarige uitgevoer. Hy het beide groepe Romeinse syfers geleer (vir die negejarige het hy meer syfers aangeleer). Elke Romeinse syfer was in 'n ander kleur. Toe die kinders se kennis getoets is, kon die jong kinders nie altyd die betekenis van die syfer onthou nie, maar wel die kleur daarvan. Die ouer kinders het weer minder aandag aan die kleure van die letters gegee. Die jonger kinders het dus meer aandag aan irrelevante inligting geskenk as die ouer kinders.

Frostig et al. (1966:102) het navorsing oor die ontwikkelingskurwe van agtergrondpersepsie gedoen en bevind dat daar tussen die derde en vierde lewensjaar stadige, gelykmatige verbetering in agtergrondpersepsie is. Die grootste verbetering vind plaas tussen die vierde en sesde lewensjaar, waarna dit 'n effense stabilisering vertoon tussen die sesde en sewende jaar. Tussen die sewende en die agste lewensjaar is daar weer 'n verbetering om teen die tiende jaar 'n gelykmatige vlak te handhaaf. Bogenoemde navorsers vind ook geen verskil in hierdie ontwikkelingspatroon tussen seuns en dogters nie. Sy vind dat beide seuns en dogters 'n gelykmatige verbetering vertoon tussen die vyfde en agste lewensjaar hoewel seuns 'n groter verbetering vertoon tussen vyf en sewe jaar en minder in die agste jaar. Williams (1983:104) vind 'n verbetering in hierdie vermoë teen ongeveer 8- en 13-jarige ouderdom, wanneer dit 'n vlak van volwassenheid bereik.

Die ontwikkeling van die agtergrondpersepsie het belangrike implikasies vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding. Gebrek aan kontras tussen die figuur en agtergrond, kan die kind se uitvoering van groot motoriese vaardighede nadelig beïnvloed. Galahue (1968:952) stel dat indien 'n kind probleme ervaar met die vang of bons van 'n bal, dit nie noodwendig 'n oog-handkoördinasie gebrek is nie. Die probleem kan moontlik wees dat die kind nie die bal duidelik van die agtergrond kan onderskei nie. Die onderwyser behoort byvoorbeeld 'n duidelik onderskeibare kleur bal te gebruik vir optimale effektiwiteit.

Samevattend kan gesê word dat tot op ongeveer agtjarige ouderdom die ontwikkelingsvlak van visuele vermoëns 'n bepalende rol by die aanleer en bemeestering van vaardighede speel (Corah & Powal, 1963; Williams, 1983;

Chissom et al, 1971). Kinders wat meer ontwikkeling vertoon in die visuele persepsie gedurende hierdie stadium, het 'n voordeel bo kinders wie se perseptuele vermoë nog nie so goed ontwikkel is nie (Williams, 1983:147). Hierdie voordeel neem af teen ongeveer nege jaar en die ontwikkeling van die visuele fasette is dan nie meer so 'n bepalende faktor in die aanleer en uitvoering van motoriese vaardighede nie. Dit impliseer dat aktiwiteite ter stimulering van die verskillende visuele fasette soos dieptepersepsie, figuur-teen-agtergrondpersepsie en ruimtelike persepsie belangrik is om aan te bied vir kinders tot ongeveer agt jaar. In die skoolpraktyk sou dit in graad I en II, en in 'n mindere mate in standerd I beklemtoon word.

(ii) Ouditiewe persepsie

Ouditiewe persepsie is die interpretasie van inligting wat via die ore na die brein gestuur word (Grové et al., 1975:97). Stallings (1973) stel dat ouditiewe persepsie uit die funksionering van verskillende elemente bestaan nl.:

- * die identifisering van die bron van die klank;
- * diskriminering tussen woorde en klanke;
- * waarneming van toon, ritme en melodie, en die
- * selektering van betekenisvolle en nie-betekenisvolle stimuli.

Daar word na hierdie vermoë van die selektering van betekenisvolle en nie-betekenisvolle stimuli verwys as ouditiewe figuur-teen-agtergrondpersepsie. Hoewel daar ooreenstemming is oor die feit dat hierdie vermoë belangrik is in die algehele ontwikkeling van die taal- en verbale kommunikasie, is daar min bekend oor die veranderinge in hierdie vermoë met toenemende ouderdom.

Ouditiewe persepsie bestaan uit die komponente ouditiewe geheue, klanklokalisering, ritmediskriminasievermoë en ouditiewe figuuragtergronddifferensiëring. Elkeen van hierdie komponente sal eensins duideliker toegelig word.

(i) Ouditiewe geheue

Hierdie perseptuele vermoë impliseer die vermoë om betekenis te heg aan omgewingsklanke. Doelbewuste situasies behoort geskep te word vir groter blootstelling aan omgewingsklanke en die assosiasie daarvan met die bron van oorsprong is, ter bevordering van hierdie perseptuele vermoë. 'n Gebrek aan bogenoemde situasies mag tot gevolg hê dat 'n kind die vermoë mag hê om een klank van 'n ander te onderskei, maar probleme ondervind om die oorsprong van die bron te ken. Daar is betekenisvolle verskille tussen die ouditiewe geheue van 5-, 6- en 8-jariges gevind, met verbetering in toename in ouderdom.

Die verdere bespreking oor ouditiewe persepsie sal geskied met die klem op die uitwerking wat dit op die aanleer van perseptueel-motoriese vaardighede het.

(ii) Klanklokalisering

Die vermoë om die bron van klank te identifiseer en te lokaliseer lewer 'n bydrae tot die vermoë om die klank en die bron van oorsprong visueel te koppel. Hierdie beeld stel 'n individu in staat om 'n bepaalde objek met 'n bepaalde klank te identifiseer. Die implikasie vir die praktyk is dat klankleidrade gegee kan word by die aanleer van 'n motoriese vaardigheid in die rigting waarin die respons verwag word.

(iii) Ritmediskriminasievermoë

Ritme is die temporale ordening van opeenvolgende ouditiewe stimuli. Smith (1970:30) het gevind dat kinders vroeër tussen temporele ouditiewe stimuli kan onderskei as tussen temporale visuele stimuli. Smith (1970) stel voor dat hierdie ritmeonderskeidingsvermoë baie aandag behoort te geniet in die pre-primêre en junior primêre skoolonderrig, soos byvoorbeeld die gebruik van ritme by die aanleer van motoriese vaardighede om die korrekte respons te verkry. Kinders reageer goed op ritme. Die insluiting van baie ritmiese aktiwiteite in liggaamlike opvoedingsprogramme spreek eintlik vanself. Musiek en ritme kan egter ook gebruik word by die aanleer van sekere vaardighede, om byvoorbeeld die regte tempo waarteen 'n vaardigheid uitgevoer moet word, aan te leer.

(iv) Ouditiewe figuur-agtergronddifferensiëring

Net soos by die visuele figuur-agtergronddifferensiëring behels ouditiewe figuur-agtergronddifferensiëring die identifisering van relevante ouditiewe stimuli teen 'n agtergrond van klanke (Kalakian & Goldman, 1976:69). Dit impliseer dat tydens die aanleer van motoriese vaardighede die ouditiewe agtergrondsteurnisse beperk moet word, wat 'n invloed kan uitoefen op die konsentrasie van die kind.

(c) Taktiele persepsie

Die waarde van hierdie vorm van persepsie word in die onderrig van motoriese vaardighede aan gestremdes besef en gebruik. Vir die normale mens is die ontwikkeling van taktiele persepsie egter net so waardevol en moet daar gepoog word om hierdie vermoë ten volle te laat ontwikkel. Die tasreseptor het heelwat refleks-konnotasies met die motoriese sisteem, en hierdie reseptor voorsien ook stimuli aan die serebrale korteks om motoriese uitvoering te verbeter. Hierdie reseptor voorsien inligting oor die stimulasie van die vel en/of dieper weefsel. Beweging hoef nie noodwendig betrokke te wees nie, byvoorbeeld voetkontak met verskillende grondoppervlaktes. Die vermoë om taktiele persepsie te lokaliseer is al ontwikkel op 5-jarige ouderdom (Williams, 1983; Ayres, 1978; Temple & Williams, 1977).

Jessen & Kaess (1973:121-122) het navorsing oor die visueel-taktiele ontwikkeling van jong kinders gedoen. Die kinders is toegelaat om voorwerpe te sien. Daarna moes die kinders met toe oë die voorwerpe identifiseer. Die resultate van hierdie navorsing het gevind dat die visueel-taktiele sisteem by 3jarige kinders nog nie effektief geïntegreer is nie, terwyl hierdie vermoë op 5jarige ouderdom goed ontwikkel is. gevind dat hierdie vermoë goed ontwikkel is.

Indien taktiele persepsie beklemtoon wou word, sou die insluiting van aktiwiteite waar die kind blootgestel word aan direkte taktiele stimulasie, soos byvoorbeeld rol- en glybewegings oor verskillende oppervlaktes en die identifisering van bekende/onbekende voorwerpe met toe oë, 'n gunstige keuse wees. Wateraktiwiteite kan hier met groot vrug gebruik word. Deur die kinders meer kaalvoet te laat beweeg en taktiele stimulasie deur die

voetsole te verhoog, kan daar inligting opgedoen word oor gewigsverplasing en verandering in die oppervlaktekstuur volgens Stallings (1973:92).

Die stimulering van taktiele en kinestetiese persepsie behoort aandag te geniet in die opstelling van liggaamlike opvoedingsprogramme vir die kind in die junior primêre skoolfase.

(d) Kinestetiese persepsie

Kinestetiese persepsie behels persepsie deur proprioceptore (Kaliakan & Goldman, 1975:69). Proprioepsie is kennis van die liggaam se posisionering tydens beweging. Hierdie kennis word verkry deur inligting van die gewrigte en tasreseptore, Golgi-tendon-aparaat asook die vestibulêre orgaan wat kennis van die liggaam se posisie ten opsigte van swaartekrag verskaf. Proprioepsie verskaf dus inligting in verband met ruimtelike en temporele aspekte van die beweging. Kinestetiese reseptore verskaf inligting oor die beweging, die omvang van die liggaamsdele wat betrokke is en die oriëntasie van die liggaam tot swaartekrag. Hierdie sensoriese reseptore, bekend as proprioceptore, is voortdurend aktief en dien normaalweg as 'n belangrike bron van inligting oor 'n motoriese uitvoering (Sage, 1977:295). Winnick (1979:108) beskryf kinestetiese persepsie as die vermoë om die korrekte spierspanning te handhaaf, bewegings volgens die innerlike gewaarwordinge oor die uitvoering te kan beplan en te konseptualiseer.

Daar is weinig navorsing oor die ontwikkeling van die kinestetiese vermoë gevind. 'n Studie wat wel 'n betekenisvolle bydrae op die gebied gelewer het, is die van Williams (1983). Die navorsing van Williams (1983:152) toon 'n vinnige verbetering in die visueel-kinestetiese vermoë tussen die 5de- en die 7de lewensjaar, terwyl tussen die ouderdomme van 7- en 9jaar 'n plato in die ontwikkeling van hierdie vermoë, voorkom.

Kinestetiese inligting is so 'n integrale deel van motoriese uitvoering dat die belangrikheid daarvan dikwels oor die hoof gesien word. Implementering daarvan in die Liggaamlike Opvoedingslesse kan byvoorbeeld wees deur aktiwiteite soos balansaktiwiteite met toe oë te doen. Sodoende kan die ontwikkeling van kinestetiese persepsie gestimuleer word.

Ten slotte moet weereens op die integrasie van die verskillende sensoriese sisteme gewys word. Geen sensoriese sisteem funksioneer geïsoleerd nie. Sensoriese inligting moet in die sentrale sensuweestelsel geïntegreer word om perseptueel-motoriese funksies te aktiveer (Robeck & Wilson, 1974:264). Multisensoriese inligting bereik die mens voortdurend en die meeste handeling word hierdeur gemonitor. Vir effektiewe leer is dit dus nodig dat die kind alle soorte sensoriese gegewens in verband met 'n gegewe voorwerp moet kan integreer tot een betekenisvolle geheel. Hierin is auditiewe en visuele integrasie die belangrikste faktore. Goeie en toepaslike samewerking tussen hierdie twee sensoriese sisteme moet bewerkstellig word. Wat die kind sien en hoor moet vir hom dieselfde inligtingsbetekenis hê. Hierdie stimuleringsaktiwiteite kan minder gewig dra in graad II en st. 1.

2.3.5 Samevatting

By die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding aan die kind in die Junior Primêre skoolfase moet daar in gedagte gehou word dat die ontwikkeling van die reeds bespreekte perseptuele vermoëns volgens 'n bepaalde volgorde geskied (Sage, 1977:226). Hierdie ontwikkelingsvolgorde moet by die keuse van aktiwiteite in ag geneem word en dit behels die volgende:

* 'n verskuiwing in die hierargie van die dominante sensoriese sisteem. Die gebruik van visuele leidrade stel die kind in staat om vinniger en meer presiese beoordelings oor sy omgewing te doen as wat die geval was toe somato-kinestetiese as die dominante sisteem gefunksioneer het (Richardson, 1971:17). Kephart (1971:62) verduidelik die ontwikkeling van visueel-motoriese ontwikkeling aan die hand van 'n voorbeeld. Gedurende die vroeë stadium van ontwikkeling kyk die kind na sy hand as hy dit beweeg. (Die hand word in hierdie stadium gebruik as die ontdekkingsinstrument en is die hoofbron van inligtingsvoorsiening). Kephart stel dit dat die oog geleer word om te sien wat die hand voel. Hy beskryf dit as hand-oogkoördinasie. Namate die perseptuele sisteem ontwikkel, begin die oë te lei en die hand te volg. Hoewel die kinestetiese inligting komende van die hande ook gebruik

word, word die visuele sisteem meer dominant. Kephart ressorteer dit onder oog-hand koördinasie.

* Verbetering in intersensoriese intergrasie.

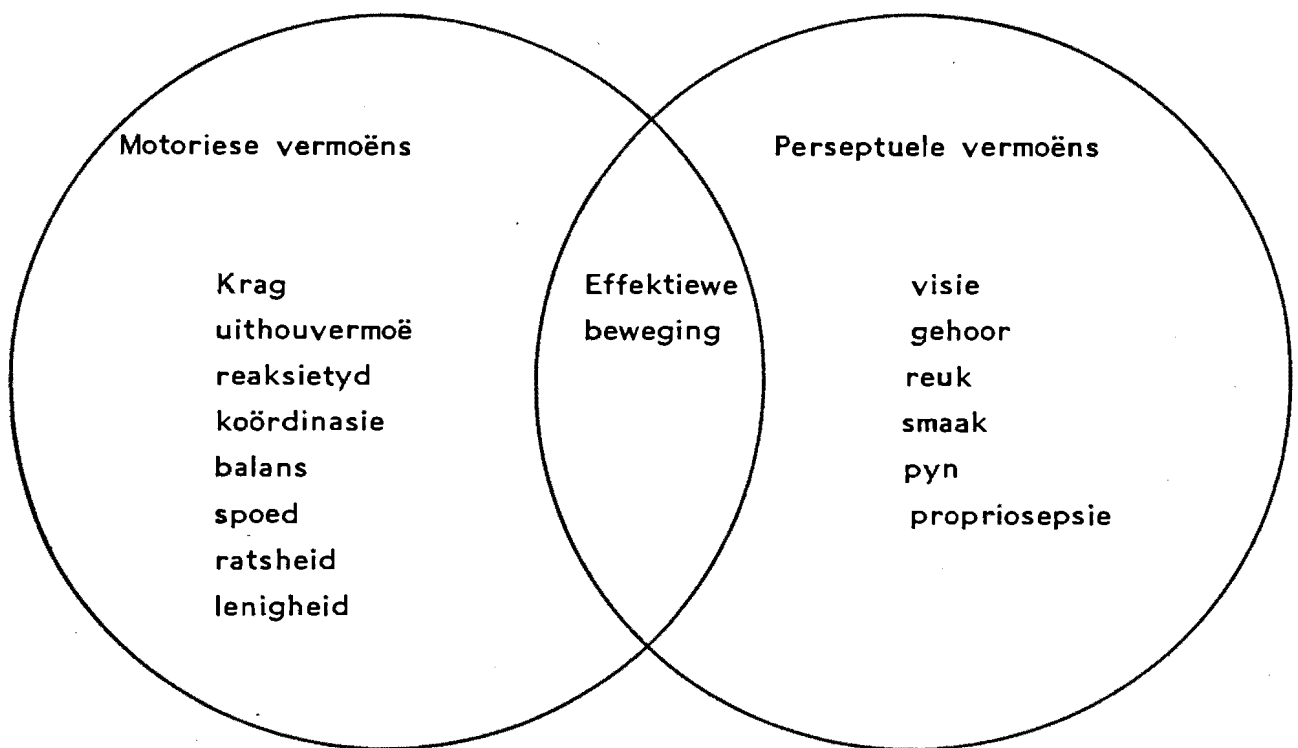
Die kind verbeter die vermoë om geïntegreerde visuele, ouditiewe en taktiel-kinestetiese leidrade te benut in sy respons op die stimuli uit die omgewing waarin hy hom bevind (Kephart, 1971:64). Die kind se omgewing bied verskillende stimuli wat ontvang word deur meer as een sintuig. Voorbeelde van die verbetering in die vermoë om hierdie leidrade te benut, is die verbetering in visuele-haptiese integrasie (vanaf die derde tot die veertiende lewensjaar) en in die hapties-kinestetiese intergrasie vanaf die vyfde tot die elfde lewensjaar (Kephart, 1971:68, Sage, 1977:228).

* Verbetering in intrasensoriese onderskeidingsvermoë.

Die sensoriese sisteem ontwikkel die vermoë vir die vasstelling, onderskeiding, herkenning en identifisering van stimuli. Hierdie verbetering in die intrasensoriese onderskeidingsvermoë word gemanifesteer in die kind se vermoë om meer detail en verskille in visuele, ouditiewe en somatosensoriese inligting te onderskei en sodoende beter beoordeling oor tyd-ruimtelike aspekte te kan maak (Kephart, 1971:70, Johnson, et al., 1967:282). Die suigeling reageer op veralgemeende stimuli. Hy sal byvoorbeeld glimlag vir 'n afbeelding van 'n mensekop wat as 'n mens aan hom voorgehou word, al het die kop nie eens 'n neus of mond nie. Sy intrasensoriese onderskeidingsvermoë is dus nog onderontwikkel. Die vermoë om byvoorbeeld tussen gesigte te onderskei verbeter toenemend met ouderdom tot ongeveer veertien jaar (Logsdon, et al., 1977:27). Jong kinders ondervind ook nog probleme om te onderskei tussen kleure, lengtes, wydtes, volumes en teksture. Die vermoë om tussen bo en onder te onderskei ontwikkel byvoorbeeld voor die vermoë om tussen links en regs te onderskei (Logsdon et al., 1977:28)

Die implikasie van hierdie drie basiese perseptuele ontwikkelingspatrone is dat kinders nog in die proses van perseptuele ontwikkeling is en dus moeiliker aanpas by omgewingseise. Met toenemende ontwikkeling vind daar verbetering in die intergrasie van die perseptuele en motoriese sisteem plaas, en is die kind in staat om beter beheer oor kognitiewe en perseptueel-motoriese handeling uit te oefen (Sage, 1977:226).

Die kind in die junior primêre skoolfase ondergaan verskeie veranderinge van sy persoon, hetsy fisies of psigies. Die doel van liggaamlike opvoeding, is om met beweging as uitgangspunt, 'n bydrae te lewer tot die opvoeding van die groeiende kind. Kennis van perseptueel-motoriese leer is 'n waardevolle instrument ter bereiking van hierdie doel aangesien die kennisveld van perseptueel-motoriese leer die aanleer en bemeestering van vaardighede sowel as die faktore wat prestasie fasiliteer of inhibeer, insluit. Figuur 1 bied 'n skematiese voorstelling van die komponente vir effektiewe beweging wat in die veld van perseptueel-motoriese leer val.



Figuur 1: Die komponente wat 'n rol speel in effektiewe beweging. 'n Aanpassing op Drowatzky (1981:34) se model.

Die motoriese en perseptuele vermoëns funksioneer interafhanklik as 'n geheel en is verantwoordelik vir effektiewe bewegingsuitvoering. Kennis van die komponente van perseptueel-motoriese ontwikkeling en die perseptueel-motoriese ontwikkelingsvlak van die kind is nodig om beweging van die jong kind werklik te verstaan. Voldoende kennis en opleiding hierin is vir die

laerskoolonderwyser en veral vir die junior primêre skoolonderwyser van groot belang aangesien die grondslag in bewegingsontwikkeling en ervaring gedurende hierdie lewensjare gelê word. Kennis en ervaring in perseptueel-motoriese leer kan dus as 'n vereiste gesien word om die doel wat die skoolvak Liggaamlike Opvoeding stel, te verwesenlik. Die doel van liggaamlike opvoeding is om met beweging as uitgangspunt 'n bydrae te lewer tot die opvoeding van die leerling in die algemeen, en spesifiek om 'n gesonde lewenswyse te handhaaf en effektief binne die maatskappy te funksioneer (Konsepkernsillabus vir Liggaamlike Opvoeding, 1986:1). Om hierdie doel te verwesenlik is dit nodig om kennis te dra van die behoeftes en ontwikkeling van die kind in sy verskillende ontwikkelingsstadia.

HOOFSTUK 3

DOELSTELLINGS VAN LIGGAAMLIGE OPVOEDING: KOGNITIEWE-, SOSIALE- EN AFFEKTIEWE ONTWIKKELING

3.1 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

3.1.1 Inleiding

Die opvoedingsgebeure moet ook by die kognitiewe ontwikkeling van die kind aanpas en daarom moet die onderwyser kennis hê van die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die kind. Dit impliseer ook kennis oor die verskillende kognitiewe ontwikkelingsstadia en die moontlikhede en beperkinge van die denke in elke stadium.

Om 'n duidelike konsep van die kind se kognitiewe ontwikkeling te kry, is dit nodig om agtergrondskennis oor verskillende teorieë van die kognitiewe ontwikkeling van die kind te bespreek. Daar gaan egter nie in detail op die kognitiewe ontwikkeling ingegaan word nie, maar slegs in die mate waarin dit vir die onderwyser betrokke by Liggaamlike Opvoeding van toepassing is.

Die woord kognitief kom van die Latynse woord cognoscere wat beteken om te ken, te leer, te herken. Kognitiewe ontwikkeling kan gedefiniër word as die verwerking van kennis deur middel van persepsie, geheue, die ontwikkeling van nuwe idees, evaluering, redenering en assosiasie (Johnson, 1972:18; Robb, 1972; Mussen et al., 1969:429). Teorieë oor die kognitiewe ontwikkeling by die kind, kan volgens De Wet (1976:5) basies in twee kategorieë verdeel word nl.:

teorieë wat leer en ervaring as voorvereistes aanvaar en teorieë wat fisiese groei en ontwikkeling as voorvereistes aanvaar. Die eerste teorie stel dat die kind gereed is om iets nuuts te leer op voorwaarde dat hy sekere ander dinge eers vooraf geleer het. Groei en ryping is in hierdie teorie nie van besondere belang nie (ibid:5);

Die tweede teorie stel dat sekere fisiologiese veranderinge eers by die kind moet intree alvorens hy oor 'n bepaalde kognitiewe vermoë sal beskik. So 'n fisiologiese verandering moet byvoorbeeld in die kind se neurologiese struktuur intree (ibid:5):

'n Voorbeeld van die eersgenoemde teorie is die kumulatiewe teorie van Gagne (1965:298) en van die laasgenoemde teorie is die fase teorie van Piaget (Piaget, 1947, 1953).

Gagne (1965) se kumulatiewe teorie veronderstel dat daar drie voorwaardes is wat nagekom moet word alvorens die kind sal leer, naamlik die aandaginstelling van die kind, die motivering en ontwikkelingsgereedheid. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die kind oor die nodige vereiste vermoëns beskik alvorens 'n nuwe leertaak aan hom opgedra word.

Hoewel die kumulatiewe teorie meriete het, blyk die kognitiewe ontwikkelingsteorie van Piaget (1947) vir die skrywer die aanvaarbaarste te wees om die kognitiewe ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase te ondersoek. 'n Belangrike oorweging in die keuse is dat Piaget se navorsing klem lê op die kennis van die kognitiewe ontwikkeling in verskillende denkstadia, eerder as op die proses wat kognitiewe ontwikkeling moontlik maak. Vir Piaget (1947) is kognitiewe ontwikkeling 'n inherente, onveranderlike ontwikkelingsproses. In hierdie proses onderskei hy egter 'n reeks afsonderlike ontwikkelingsfases en subfases. Hierdie fases hou nie slegs verband met die rypwording van die senustelsel nie, maar is ook afhanklik van interaksie met die sosiale omgewing en van ervaring. Volgens Read & Patterson (1980) streef Piaget veral daarna om op hierdie wyse te verklaar hoe motoriese, perseptuele en kognitiewe vaardighede verwerf word.

Hoewel mens nie slegs 'n enkele teorie oor kognitiewe ontwikkeling kan aanvaar nie, ondersteun die meeste navorsers die ontwikkelingsteorie van Piaget, hoofsaaklik as gevolg van die omvattendheid van die teorie, die

moontlikheid om denke daarmee te verklaar en die navorsingsmoontlikhede wat daaruit voortspruit (De Wet, 1976:17). Een van Piaget se hoofbydraes was om aan te toon dat kinders se denke kwalitatief anders is as die van volwassenes. Kinders en volwassenes verskil ook wat betref die hoeveelheid kognitiewe inligting waaroor hulle beskik (kwantitatiewe verskil) en in die wyse waarop hulle die beskikbare inligting gebruik (kwalitatiewe verskil). Piaget het met sy navorsing vasgestel dat daar vier hoofstadia in die kognitiewe ontwikkeling bestaan. Hierdie ontwikkelingstadia word in die volgende paragraaf bespreek met die klem op die konkreet-operasionele stadium waarin die kind in die junior primêre skoolfase geplaas kan word.

3.1.2 Die Stadia van kognitiewe ontwikkeling

Piaget (1947:123) beskryf die kognitiewe ontwikkeling van kinders in terme van fases. Elk van hierdie fases kan geïdentifiseer word volgens sy eiesoortige kognitiewe struktuur (Philips, 1969:19), en daarvolgens verdeel hy die kognitiewe ontwikkeling in die volgende stadia:

Stadium 1: Sensories-motoriese stadium (0 - 2 jaar)

Hierdie vroegste vlak van intellektuele ontwikkeling vind plaas voordat die kind die vermoë ontwikkel om simbole te gebruik, ofte wel taal. Die baba "ken" die wêreld slegs in die mate waartoe hy daarbinne optree. In die loop van hierdie stadium sal voorwerpe geleidelik permanensie verkry sodat die kind hulle sal begin soek as hulle verdwyn. Geleidelik begin die kind ook sy motoriese patroon veralgemeen om nuwe doelwitte te bereik, eers half per toeval, later doelbewus (Rohwer, et al., 1974:1 - 6; Logsdon et al, 1977:27).

Stadium 2: Voor-operasionele stadium (2 - 7 jaar)

Teen ongeveer twee jaar begin die kind om die gebruik van simbole te bemeester. Hy begin om vorige gebeure na te boots, om vorms in sy krabbelings te herken, en om taal te gebruik. Die tydperk van ongeveer twee tot sewe jaar is 'n tydperk van wegbeweeg van eksterne aksie af in die

rigting van interne representasie. Dit is 'n dramatiese verskil van babadae maar is nog ver van volwasse denkpatrone af. Die kind in die voor-operasionele stadium besef nie dat daar ander opinies as sy eie is nie. Hy is animisties, en skryf lewe en bewussyn toe aan alle bewegende dinge, soos die son en die wind en sy denke is nie georganiseer volgens logiese reëls nie.

Stadium 3: Konkreet-operasionele stadium (7 - 11 jaar)

Die oorgang van die voor-operasionele stadium na die konkreet-operasionele stadium word gekenmerk deur die verwerwing van die vermoë tot "omkeerbaarheid" van denke en desentrerings (Flavell, 1963:162-63).

Piaget kwalifiseer die konkreet operasionele denke grootliks as konkreet aanskoulik van aard (Sonnekus, et al., 1979:249, De Wet & van Zyl, 1974:34).

Die intellektuele ontwikkeling van die kind in die konkreet-operasionele stadium ondergaan verskeie belangrike veranderinge (Bee, 1978:213). Die kind is in staat om weg te breek van sy persepsiegebondenheid en ontwikkel die vermoë om praktiese probleme en konkrete situasies volgens logiese denke op te los (Mussen et al., 1969:291). Die denkontwikkeling in die konkreet-operasionele stadium word verder gekenmerk deur 'n ordelikheid van denke wat die vermoë bevorder om verandering te herken en te manipuleer (Liebert et al., 1974:179, Maier, 1969:13).

Die denkontwikkeling in die konkreet operasionele stadium word verder gekenmerk deurdat die kind 'n samehangende kognitiewe sisteem ontwikkel en gebruik. Die kind is nou in staat om die hede met die verlede te verbind en om verskillende aspekte van sy wêreld in verband met mekaar te bring (Piaget, 1967:42). Verbeterde konsepte van kousaliteit, ruimte en spoed is nou merkbaar (Sonnekus, 1968:108). Vrey (1979:117) sê dat die kind in die konkreet-operasionele denkstadium se logiese beredenering merkbaar ontwikkel. Hierdie logiese denkhandeling wat ook beskryf kan word as voorstellings van betekenis of kennis wat in strukture saamgevoeg is, het deur assimilasië en akkomodasië ontwikkel. Assimilasië kan beskryf word as die proses waardeur nuwe ervaring by bestaande skemas ingeskakel word.

Daar word dus na ooreenkomste gesoek tussen nuwe en ou ervaringe, ten spyte van die verskille wat daar mag bestaan (Joubert, 1984:57). Akkomodasie kan beskryf word as die proses waardeur die kind nuwe ervaringe wil internaliseer en by bestaande skemas wil assimileer. Indien hulle nie aanpas nie, word bestaande skemas gewysig of nuwe skemas geskep (Piaget, 1952, 1957, 1965, 1967). Samevattend kan dus gesê word dat in die proses van assimilasië die kind sy omgewing by sy huidige geestelike struktuur inkorporeer. Hy veralgemeen sy nuwe ervaringe met sy bestaande kennis. In akkomodasie verander hy sy geestelike struktuur om beter by sy omgewing aan te pas. Dus pas die kind die omgewing by hom aan in assimilasië, terwyl hy in akkomodasie by die omgewing aanpas. Gedurige interaksie tussen assimilasië en akkomodasie gee aanleiding daartoe dat daar 'n voortdurende ontplooiing van verstandelike prosesse is na 'n meer gevorderde vlak (Inhelder et al., 1976:21).

Die denke van die kind in die konkreet-operasionele fase word gekenmerk deur denkhandeling. 'n Denkhandeling kan gedefinieer word as 'n verinnerlikte handeling wat omkeerbaar is (Rohwer, et al., 1974:181). Piaget (Piaget, 1950:33-36, Piaget & Inhelder, 1958:272) sê dat denkhandelinge gekenmerk word deur:

- 'n interne uitvoering (d.w.s. verstandelik, nie noodwendig liggaamlik nie);
- 'n mate van konservasie, byvoorbeeld die konseptualisering of skematisering dat die kwantiteit dieselfde bly ongeag die verandering in vorm of posisie. Dit veronderstel dus 'n onveranderende basis;
- omkeerbaarheid wat verwys na die vermoë om in die denke van een voorwaarde na die volgende te beweeg, en dan weer terug na die oorspronklike beginpunt;
- 'n denkhandeling geskied nooit alleen nie, maar is altyd verbind of in relasie tot 'n stelsel van denkhandeling (Vrey, 1979:117). Hierdie eienskappe is kenmerkend van die kind se denkhandeling in die konkreet-operasionele denkstadium (Piaget, 1947, Piaget, 1953, Piaget, 1970).

Havenga (1958:13) meen dat die kind in hierdie denkontwikkelingstadium in staat is om te onderskei tussen verbeelding en werklikheid wat daarop dui dat die abstrakte denke toeneem. Waar die kind aanvanklik op sy perseptuele kennis en ervaring moes staatmaak om te klassifiseer, doen hy dit geleidelik al meer in terme van abstrakte idees (Smart & Smart, 1967:346).

Sonnekus (1968:109) stel dit dat daar 'n noue korrelasie tussen taal en die kognitiewe ontwikkeling van die kind is. Die kognitiewe ontwikkeling bepaal die spoed en aard van taalontwikkeling. Die taal is weer nodig vir denke, begripsvermoë en algemene ontplooiing van verstandelike vermoëns. Volgens die bevindinge van Watts (1944:51) beskik die vyfjarige kind reeds oor 'n woordeskat van meer as 2000 woorde. Havenga (1958:13) ondersteun hierdie stelling en sê dat die kind tussen 5 en 8 jaar se woordeskat vinnig ontwikkel en die taalbeheer op sewe- en agtjarige leeftyd baie vlot en ryk daar uitsien. Taalverwerwing gedurende die junior primêre skoolfase beteken nie die verwerwing van nuwe vaardighede nie, maar die uitbreiding en verfyning van die taalvaardighede waaroor die kind reeds beskik (Louw et al., 1984:329).

Vanaf die ouderdom van 7 tot 11 jaar begin die kind die vermoë ontwikkel om te bewaar, om die verhoudinge tussen dele en gehele raak te sien (klasinsluiting), om 'n intellektuele representasie te vorm van 'n reeks handeling, en om voorwerpe te orden (in serie) volgens verskillende dimensies (Sigel & Cocking, 1977:65).

Opsommend kan daar dus gesê word dat die kind in die konkreet-operasionele fase konkrete materiaal gebruik om 'n handeling uit te voer wat die eienskappe van saamvoegbaarheid, omkeerbaarheid, assosieërbaarheid en identiteit in 'n logiese sin het (Maier, 1969:136).

Stadium 4: Formele operasionele intelligensie

Die hoofkenmerk van adolessente en volwasse denke is die onderskeiding van die konkrete en die abstrakte. Adolessente denke word gekenmerk deur die gebruik van hipoteses - konkrete waarneminge speel nie meer so 'n belangrike rol nie. Adolessente denke stem ooreen met formele probleemoplossing of wetenskaplike denke, dit vertoon logies en sistematies.

Ontwikkeling en verandering in die kognitiewe strukture is nie toevallig nie. Namate die kind deur 'n reeks ontwikkelingsstadia beweeg, geskied daar ontwikkeling, bv. deur die vermindering van egosentrisme, die verkryging van objektiwiteit en die verwerping van 'n toestand van ewewig (Rohwer et al., 1974:133). Om ewewig te verkry, wat 'n hoër vlak van denke impliseer, beweeg die kind nou heen en weer tussen reeds verkreë en nuwe strukture. Ou strukture word in 'n gewysigde vorm gebruik. Hierdie akkommodasieproses lei tot die vorming van 'n nuwe denkstruktuur (Sigel et al., 1968:429-432). By bogenoemde indeling van die verskillende stadia moet in ag geneem word dat ouderdomme wat aangegee word, slegs aanduidings is, en dat dit van kind tot kind verskil. Verder is daar ook nie 'n duidelike begin- en eindpunt vir die onderskeie stadia nie (Van Zyl, 1974:14).

Daar gaan vervolgens, net soos in die bespreking van die fisieke en motoriese ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase, spesifieke kenmerke in die kognitiewe ontwikkelingsproses van die junior primêre skoolkind uitgelig word wat hom onderskei van die kognitiewe ontwikkeling in die ander stadia.

3.1.3 Spesifieke kognitiewe ontwikkelingseienskappe van die kind in die junior primêre skoolfase

Waar die liggaamlike groei en ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase betreklik stadig verloop, vind die kognitiewe ontwikkeling heelwat vinniger plaas (De Wet & van Zyl, 1974:33). Navorsers en teoretici stem saam dat daar teen die ouderdom van ongeveer sewe jaar belangrike veranderinge in die denkpatroon en leerstyl van die kind intree.

- Vanaf ongeveer ses tot sewe jaar is die kind in staat tot denkhandeling. Die denkontwikkeling vind plaas weg van die spesifieke en meer na die algemene. Die kind begin die vermoë tot ware redenering ontwikkel (Louw, et al., 1984).

- Die kind van ongeveer sewejarige ouderdom besit die vermoë om goed te praat en te luister asook om kennis te assimileer (Gesell, 1946:66); daar is 'n geleidelike toename in die redeneervermoë van die kind in hierdie ontwikkelings stadium. Die vermoë tot nabootsing speel gedurende die junior primêre skoolfase nie so 'n belangrike rol as by die voorskoolse kind nie (Bowley, 1950:84, Brown, 1986:43).
- 'n Derde eienskap is die toename in die vermoë om aandag te skenk. By die sesjarige is die lengtespan van aandag omtrent tien minute tot 'n kwartier (Hildreth, 1950:39; Brown, 1986:43).
- Die geheue verbeter ook nou omdat die kind beter tegnieke ontwikkel om inligting te bewaar, en omdat sy aandag meer toegespits is. Die kind se geheue het op hierdie stadium so ontwikkel dat hy akkuraat oor voorwerpe kan nadink sonder dat die voorwerp aanwesig is (De Wet & van Zyl, 1974:35).
- Daar vind 'n verskuiwing plaas van sentrasie na desentrasie. Die kind is nou in staat om verskeie aspekte van 'n saak gelyktydig in aanmerking te neem (Louw et al., 1984:293).
- Die kind begin gedurende hierdie stadium belang stel in 'n spel met reëls. Om in staat te wees om 'n spel so te speel, moet die kind in staat wees om die rolle van ander spelers te konseptualiseer (Philips, 1969:85). Wat hiermee verband hou is die behoefte wat die kind ervaar om saam met ander te speel. Dit bring mee dat hy bereid is om die selfstandigheid van sy wil prys te gee om saam te speel (Vrey, 1979:94).
- Die kind ervaar in hierdie stadium 'n drang na taakvoltooiing. Hy wil voltooi waarmee hy besig (betrokke) geraak het. Die outonomie van sy wil waaraan hy 'n jaar of twee vantevore nog betekenis geheg het deur dit van een na die volgende moment te meet aan nuwe eise en dit af te dwing, onderwerp hy nou aan die drang tot voltooiing van 'n taak en die beleving van prestasiegenot (Vrey, 1979:94).
- Een van die belangrike veranderinge vir Liggaamlike Opvoeding wat in die denkontwikkeling van die kind plaasvind, is dat egosentrisme oorkom

word (Brown, 1986:43). Die term egosentries verwys na die onvermoë van die kind om hom in die plek van ander te stel (De Wet, 1976:44). Hierdie verandering in denke het tot gevolg dat die kind in staat is om 'n situasie van verskeie kante te beskou. 'n Belangrike verandering wat nou by die kind intree as gevolg van hierdie kognitiewe ontwikkelingsfaset, is dat samewerking met ander persone toeneem. Dit bring mee dat die kind se gedrag verander ten opsigte van speelaktiwiteite en portuurgroepe.

Wat betref die speelaktiwiteite is daar 'n afname in alleenspel en die kind begin meer belang stel in groepsaktiwiteite waarin reëls en spanaktiwiteite belangrik is.

Wat die portuurgroep betref vertoon die kind nuwe begrip vir sosiale verhoudings. Die portuurgroep skep die geleentheid vir mededingende take. Die kind is in staat om ander persone se siening te verstaan en samewerking met ander persone neem toe (Louw et al., 1984:298).

- 'n Belangrike eienskap in die denkontwikkeling van die kind in die konkreet-operasionele denkstadium is die verdere ontwikkeling en verfyning van kreatiwiteit. Kreatiwiteit kan beskryf word as die vermoë om uitdrukking te gee aan iets oorspronklik, buitengewoons of nuuts (Louw et al., 1984:299).

Bogenoemde sake is spesifieke eienskappe in die kognitiewe ontwikkeling van die kind in die konkreet-operasionele stadium. Hierdie eienskappe is belangrik vir die junior primêre skoolonderwyser sodat die leerstof en aanbiedingsmetodes by die kind se denkvlakontwikkeling aangepas kan word.

Daar sal in die volgende paragrawe gekyk word na die belangrikheid van kennis oor die kognitiewe ontwikkeling van die kind vir onderrig in Liggaamlike Opvoeding.

3.1.4 Kognitiewe ontwikkeling en Liggaamlike Opvoeding

Die skrywer huldig die siening dat die kognitiewe ontwikkeling nie die hoofdoelstelling van Liggaamlike Opvoeding is nie. Indien die klem van Liggaamlike Opvoeding wel sou val op die kognitiewe ontwikkeling van die kind, sou Liggaamlike Opvoeding slegs nog 'n manier wees om klaskamerwerk te doen. Dit sou impliseer dat Liggaamlike Opvoeding sy unieke doelstelling van motoriese ontwikkeling verloor. Hiermee word die kognitiewe doelstelling nie misken nie, aangesien daar aanvaar word dat elke motoriese handeling gebasseer is op kognitiewe funksionering (Espiritu, 1987:38).

Die onderwyser verantwoordelik vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding behoort kognitiewe ontwikkeling deur bewegingsgesentreerde handelinge te stimuleer. Dit veronderstel dus dat kennis van die kognitiewe ontwikkeling gebruik word om beweging volgens die kind se kognitiewe ontwikkelingsvlak te ontsluit. Die motoriese doelstelling bly egter vir die skrywer die belangrikste oorweging.

Kognitiewe ontwikkeling is 'n doelstelling van Liggaamlike Opvoeding wat tesame met die perseptueel-motoriese komponent in die lesse inslag vind. Spelreëls kan as voorbeeld gebruik word om hierdie konsep te verduidelik. Die kind leer in die Liggaamlike Opvoedingklas 'n spel/speletjie aan (kognitiewe prikkeling), hierdie spel/speletjie het sekere reëls wat die kind moet leer om die spel korrek te speel (kognitiewe prikkeling). Daar word byvoorbeeld van die kind verwag om 'n balspel met 'n maat te speel. Die balspel vereis dat die kind die bal met twee hande moet vang, na 'n bepaalde posisie teen die muur moet hardloop, die bal ses maal teen die muur moet gooi en vang, terug moet hardloop na sy maat en die bal met een hand na sy maat moet gooi waarna die maat dieselfde roetine herhaal. Die doelstelling van die les was motories. Die doel was om balhantering en voortbeweging te oefen, en nie om die kind te leer tel nie maar wel die aanleer van sekere vaardighede en die kombinerings daarvan in 'n spel/speletjie. Die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die kind is egter in ag geneem. Daar is nie van die kind verwag om tot byvoorbeeld tien te tel terwyl hy net tot ses kan tel nie. Opsommend kan daar gesê word dat daar wel in Liggaamlike Opvoeding

voorsiening gemaak word vir kognitiewe, fisieke en affektiewe doelstellings, maar met die klem op beweging, dus die motoriese doelstelling.

3.1.5 Implikasies vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding

Daar gaan in hierdie bespreking gelet word op hoe die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die kind in die junior primêre skoolfase die aanbieding en inhoud van Liggaamlike Opvoeding in daardie fase beïnvloed.

3.1.5.1 Toename in lengte van konsentrasievermoë

Daar vind 'n geleidelike toename in die duur van die kind se konsentrasievermoë plaas. Daar behoort 'n groot verskeidenheid spelaktiwiteite aan die kind in die junior primêre skoolfase aangebied te word. Die spele behoort ongekompliseerd te wees met betrekking tot die aard, doel en reëls van die spel. Die aktiwiteite wat aangebied word, behoort egter meer gekompliseerd te wees as die wat die kind voorskools ervaar. Die duur van die aktiwiteitsaanbieding kan verleng word aangesien die kind se konsentrasievermoë verbeter.

3.1.5.2 Ontwikkeling in die ontwaking van kreatiwiteit

Daar vind by die kind in die Junior Primêre skoolfase ontwikkeling in die ontwaking van kreatiwiteit plaas. In die Liggaamlike Opvoedingsklasse vir junior primêre skoolkinders behoort daar voorsiening gemaak te word vir hierdie tipe denkontwikkeling van die kind. By wyse van effektiewe aanbiedingsmetodes en noukeurige selektering van inhoud kan Liggaamlike

Opvoeding by uitstek voldoen aan hierdie behoefte van die kind. Die kind is nuuskierig oor waartoe hy in staat is. Om hierdie rede behoort daar geleenthede geskep te word sodat die kind kan wys waartoe hy in staat is. 'n Afdeling soos dans of bewegingsontwikkeling, waar die kind op sy eie kan eksperimenteer, kan hier met vrug gebruik word.

3.1.5.3 Kenmerkende avontuurlustigheid

Die kind is op hierdie ontwikkelings stadium baie avontuurlustig. Hierdie eienskap van die kind in die junior primêre skoolfase skep 'n gunstige agtergrond om veelvuldige nuwe vaardighede aan te leer. Daar kan deur die onderwyser meer kritiese eise aan bewegingsuitvoeringe, vaardighede en apparaat gestel word. Dit is egter juis in hierdie konteks van belang dat die Liggaamlike Opvoedingonderwyser 'n begrip van die belangrikheid van veiligheidsmaatreëls by die kind laat ontwikkel.

3.1.5.4 Egosentriese denke verander

Die kind se denke is nie meer so egosentriese nie. Die kind in die junior primêre skoolfase is in staat om 'n ander se kant van 'n saak ook in te sien (De Wet, 1976:44). Hierdie denkontwikkeling het belangrike implikasies vir Liggaamlike Opvoeding. Die kind gee voorkeur aan samespel bo alleenspel. Dit impliseer dat die kind ryp is vir spanspele, hoewel dit nog van korte duur moet wees en die individualiteit nie verlore moet gaan nie. Die kind moet steeds belangrik voel.

3.1.5.5 Die kind toon 'n begrip vir reëls

In die Liggaamlike Opvoedingsklasse vir die junior primêre skoolkind, moet daar voorsiening gemaak word vir spelsituasie waar reëls toegepas kan word. Hierdie spelreëls moet ongekompliseerd wees om by die kind se denkvlak aan te pas.

3.1.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk het daar tot dusver twee sake aan die orde gekom: eerstens 'n ontleding van die kognitiewe ontwikkeling van die kind in die algemeen en tweedens die spesifieke ontwikkeling van die kind tussen ses- en negejarige leeftyd met spesifieke verwysing na die invloed van die ontwikkeling op die onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre skoolfase. Daar is verskeie benaderings waarvolgens die kognitiewe ontwikkeling van die kind bestudeer kan word. Hoewel daar beswaar bestaan teen die gebruik van stadia-indeling, kan die indelings waardevol wees om as verwysingsveld te dien waarbinne die kognitiewe ontwikkeling van die kind bestudeer kan word. Teen hierdie agtergrond van die verskillende stadia van kognitiewe ontwikkeling volgens Piaget (1947) is daar klem gelê op die ontwikkeling van die kind tussen ses- en negejarige leeftyd. Uit die literatuur het dit geblyk dat die ses- tot negejarige kind belangrike veranderinge in sy denke beleef. Van vier tot sewejarige ouderdom is die denke nog voor-operasioneel. Teen die sewende lewensjaar verander die denke na konkreet-operasioneel. Hierdie ontwikkeling word gekenmerk deur 'n verinnerliking van handeling en omkeerbaarheid van denke. Die denke is nie meer so egosentriek en transduktief nie en ook minder aan sentrering onderworpe. Die onderwyser wat betrokke is by die onderrig van Liggaamlike Opvoeding behoort kennis te dra van die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die kind wat hy onderrig. Hierdie kennis sal die inhoud en onderrigmetodes van Liggaamlike Opvoeding aan die kind in die verskillende ontwikkelingsstadia beïnvloed.

Wanneer die kognitiewe ontwikkeling van die kind bestudeer word, moet dit nie los van die kind se totale ontwikkeling gesien word nie. Die stimulering van die kognitiewe ontwikkeling deur onderrig beïnvloed nie net die kognitiewe ontwikkeling van die kind nie, maar ook verskeie ander aspekte van sy ontwikkeling (Boyle, 1969:21). So is daar byvoorbeeld 'n verband tussen die kognitiewe en affektiewe aspekte van die kind se ontwikkeling.

In die volgende paragrafe gaan die affektiewe en sosiale ontwikkeling van die kind bespreek word met klem op die ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase.

3.2 SOSIALE EN AFFEKTIEWE ONTWIKKELING

Gedurende die primêre skooljare betree die kind 'n wyer omgewing as die waaraan hy tot dusver gewoond was. Sy wêreld word verruim deur die skool wat hy nou besoek, toenemende kontak met die portuurgroep en volwassenes. Dit stel hom voor nuwe uitdagings, probleme en geleenthede vir persoonlike en sosiale ontwikkeling (De Wet & van Zyl, 1974:33). Hierdie ervaringe oefen dan ook 'n sterk invloed uit op die ontwikkeling van houdings en waardes (Louw et al., 1984:301).

Die affektiewe en sosiale ontwikkeling van die kind, het veral implikasies vir Liggaamlike Opvoeding. Indien die fisieke of perseptueel-motoriese ontwikkeling die enigste doelstellings vir Liggaamlike Opvoeding was, sou bewegingsaktiwiteite as onderwysmiddel voldoende gewees het. Deur die gebruik van situasies waarby die bewegingsaktiwiteite in 'n toegepaste vorm aangetref word, vind veral die emosionele en sosiale ontwikkeling plaas (Konsepkernsillabus vir dogters, 1986). Die stelling dat Liggaamlike Opvoeding karaktervormend is deur blote deelname aan die vak, is 'n wanbegrip. Daar moet bewustelik vir die emosioneel-sosiale ontwikkeling beplan word (Siedentop et al., 1984:25). Die primêre sosialiseringfunksie van Liggaamlike Opvoeding/ Bewegingsopvoeding (as 'n werktuig van die gemeenskap) is om kennis en vaardighede te onderrig wat beweging, spele, sport en fisieke fiksheid betref. Om hierdie kennis en vaardighede effektief

te onderrig, is kennis en gebruik van die kind se affektiewe en sosiale ontwikkeling nodig.

In die bespreking van die sosiale en affektiewe ontwikkeling van die kind gaan daar slegs op die ontwikkeling in die junior primêre skoolfase gelet word. Die fokus sal val op die implikasies wat die sosiale en affektiewe ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase vir Liggaamlike Opvoeding inhou.

3.2.1 Sosiale ontwikkeling

Die onderrig van Liggaamlike Opvoeding impliseer meer as bloot die fisieke ontwikkeling van die kind, daarom is dit noodsaaklik dat die Liggaamlike Opvoeder kennis sal hê van die kompleksiteit wat so 'n benadering tot die onderrig van sy vak sal meebring. So 'n benadering behels kennis van die totale ontwikkeling van die kind. Dit sluit die sosiale ontwikkeling in. In die bespreking van die sosiale ontwikkeling sal veral op twee aspekte wat van besondere belang vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding, uitgelig word. Die twee aspekte is sosiale vergelyking en aanvaarding in die portuurgroep.

3.2.1.1 Sosiale vergelyking

Die kind in die junior primêre skoolfase se bewustheid van en betrokkenheid by die samelewing verhoog aansienlik. Ander mense as sy huisgenote oefen nou 'n invloed op hom uit. Die kind se leefwêreld brei uit en hy beweeg weg van sy totale afhanklikheid van volwassenes na groter kontak en samewerking met sy maats (Mussen et al., 1969:482). Die kind ontwikkel gedurende hierdie stadium 'n sensitiwiteit vir ander mense, wat ook meebring dat die kind daarvan bewus word dat hulle ook deur ander mense waargeneem word en dat mense op grond van hulle waarneming sekere afleidings kan maak

wat hul optrede teenoor die kind kan beïnvloed. Die kind besef dus nou dat sy gedrag sekere reaksies van ander mense ontlok (Louw et al., 1984:305). Dit bring mee dat hy hom sosiaal vergelyk.

Sosiale vergelyking hou ook in die beoordeling van 'n kind se vermoë (deur homself), op grond van inligting wat hy van ander ontvang. Die kind in die junior primêre skoolfase het 'n karige verwysingsraamwerk waarop hy hom kan verlaat, en is gevolglik afhanklik van ander vir inligting oor die werklikheid en die toereikendheid van hulle vermoëns om die werklikheid te ontsluit. Daar is drie afsonderlike prosesse wat 'n rol speel in die sosiale vergelyking van vermoëns: vergelykende beoordeling, teruggevoerde beoordeling en konsultasie (Siedentop et al., 1984:23)

- Vergelykende beoordeling is die proses waar 'n mens homself met ander vergelyk en beoordeel. In hierdie proses van vergelykende beoordeling dien die ander persoon se prestasie as die standaard vir vergelyking eerder as 'n geïdealiseerde standaard. Siedentop et al. (1984:23), sê dat dit wil voorkom of die proses van vergelykende beoordeling vir kinders uiters belangrik raak vanaf ongeveer vier- tot vyfjarige leeftyd en dit toeneem gedurende die laerskooljare. Hierdie metode van beoordeling bereik 'n hoogtepunt rondom standerds twee, drie en vier. Dit is gedurende hierdie tydperk dat kinders toenemend deelneem aan kompeterende sportaktiwiteite, en dit is juis hier dat baie vergelykende beoordeling gedoen word. Verder, aangesien die beoordeling te doen het met motoriese vermoëns en die prestasie in fisieke vaardighede dikwels hoog onder kinders aangeslaan word, het vergelykende beoordeling te make met 'n aantal uitvloeisels wat potensieël groot invloed kan hê (ibid:23).

Baie jong kinders vergelyk hulle nie met ander nie. Hulle versamel inligting oor hulle eie vermoëns met alleenspel, deur verkenning, pogings om dinge te bemeester en deur te streef na die bereiking van outonome doelwitte. Uiteindelik moet kinders egter hul persoonlike vermoëns binne 'n groter verwysingsraamwerk plaas om 'n akkurate beoordeling daarvan te kry.

- Die tweede sosiale vergelykingsproses wat kan voorkom, is teruggevoerde beoordeling. Dit is die proses waardeur die kind 'n indruk vorm van sy posisie met betrekking tot een of ander eienskap op grond van die gedrag van iemand anders teenoor hom. 'n Onderwyser/afrigter mag byvoorbeeld sonder dat hy dit bedoel, aan die kind aanduidings van 'n teruggevoerde beoordeling oordra nadat die kind 'n tenniswedstryd verloor het of 'n hoë bal gemis het. Die kind is ontvanklik vir hierdie wyse van evaluering en die onderwyser behoort sorg te dra dat hy dit hanteer. Die goedkeuring van die portuurgroep speel in hierdie wyse van evaluering ook 'n belangrike rol. Deur goeie beplanning kan die onderwyser verantwoordelik vir Liggaamlike Opvoeding, die hele klas betrek in hierdie wyse van evaluering en die leiding so gee dat die evaluering deur die portuurgroep positief geskied (ibid:23).
- Die derde proses van sosiale vergelyking is konsultasie. Hier vra die kind direk vir iemand anders om 'n beoordeling van sy vermoë, of hy ontvang direk 'n evaluering sonder dat hy dit gevra het. Gewoonlik behels die konsultasieproses evaluering deur die onderwysers, ouers, afrigters, of maats. Onderwysers/ouers gee dikwels aan hulle kinders inligting oor hoe goed hulle motoriese vaardighede uitvoer soos byvoorbeeld balgooi, kolf, of gimnastiek doen. In Liggaamlike Opvoedingsklasse geniet hierdie wyse van evaluering voorrang. Die kind word voortdurend geëvalueer ten opsigte van sy motoriese vermoëns en uitvoeringe (ibid: 23).

Dit is die skrywer se mening dat evaluering op 'n individuele basis behoort te geskied, en gewoonlik op een van twee wyses:

- * evaluering ten opsigte van die kind se eie prestasies, met ander woorde beter of swakker as sy eie vorige prestasies, en
- * evaluering met sy portuur. Die onderwyser is by magte om die klassituasie so te hanteer dat elke individuele kind trots op sy prestasie kan wees, ongeag of die kind die beste of die swakste in die klas presteer. Indien die onderwyser hierdie aspek korrek hanteer kan dit 'n betekenisvolle bydrae lewer tot die kind se verkryging van eiewaarde, asook respek en aanvaarding binne sy portuurgroep.

3.2.1.2 Aanpassing by die portuurgroep

'n Belangrike opvoedkundige handeling wat die kind moet aanleer, is goeie interaksie met 'n portuurgroep (De Wet & Van Zyl, 1974:53). Dit geld in besonder vir die kind op 6 - 12-jarige leeftyd. Die kind se selfbegrip, plek in die samelewing en sy besef van eiewaarde word sterk deur die houding van die portuurgroep beïnvloed. Die portuurgroep se funksionering berus aanvanklik op 'n losse basis en die bedrywighede van die groep sentreer aanvanklik om spel. Die portuurgroep het op hierdie stadium min afdwingbare reëls, en die organisasie is buigbaar (Louw et al., 1981:27). Later dien die portuurgroep as verwysingsraamwerk waaraan die individu sy gedrag kan meet en peil. Die portuurgroep dien as 'n belangrike sosialiseringagent (Smart & Smart, 1967:465). Aanvaarding deur 'n portuurgroep bevorder kinders se sosialisering deurdat dit bydra tot die ontwikkeling van selfstandigheid. 'n Verdere funksie van die portuurgroep in hierdie verband is dat die kind in die portuurgroep leer om minder egosentries te wees en homself vanuit 'n ander oogpunt sien. Wanneer die kind deur sy portuurgroep aanvaar word, ervaar hy 'n gevoel van eiewaarde wat belangrik is vir sy selfkonsep. Die kind is bereid om sy egosentrisme te gunste van groepsaktiwiteit en groepsbelange prys te gee (Du Preez, 1971:16). Aanvaarding en status in 'n portuurgroep kan deur verskeie faktore bepaal word. So 'n faktor is sosiale volwassenheid. In die kindergroepe kom sosiale volwassenheid veral neer op chronologiese ouderdom. Prestasie is ook 'n belangrike faktor vir toetrede tot goedkeuring van die portuurgroep (Siedentop et al., 1984:24, Merriman, 1960:172). So bestaan daar byvoorbeeld 'n verband tussen intelligensie en gewildheid. Liggaamlike vaardigheid is ook 'n faktor wat deurslaggewend is. Veral by jong kinders is die fisiek dominante kind meer aanvaarbaar (De Wet & van Zyl, 1979:54; Assembly of Office Research, 1984:36; Sonstroem, 1974:103; Schendel, 1965:52).

Soos reeds in die vorige paragraaf genoem, ontwikkel kinders in hierdie fase 'n belangstelling in wie hulle is en wat hulle kan doen. Dit blyk dus of eiewaarde in die middelkinderjare nie soseer bepaal word deur wat hul kan doen nie, maar eerder hoe hul hulself evalueer in terme van die portuurgroep se standaarde (Louw, et al., 1984:310).

Die portuurgroepsituasie kan met sukses in Liggaamlike Opvoeding gebruik word. Deur gesamentlike doelwitte daar te stel waaraan al die kinders kan voldoen, kan die Liggaamlike Opvoedingsonderwyser 'n geborge klimaat skep waar al die kinders tuis voel, en almal ten minste vir daardie periode deelname in 'n portuurgroep ervaar.

3.3 Affektiewe ontwikkeling

3.3.1 Die ontwikkeling van houdings en waardes

Dit blyk uit die literatuur dat kinders waardes of norme gebruik om hul eie gedrag te evalueer as beter of slegter as die van die portuurgroep (Aronfreed, 1961:234, Du Preez, 1971:16). Skoolgaande kinders ontwikkel gou 'n begrip vir die houding en waardes van die mense met wie hulle in alledaagse omgang in aanraking kom (Louw et al., 1984:307).

Die ontwikkeling van houdings en waardes hang nou saam met die morele ontwikkeling, wat die konsep van reg en verkeerd is. Gewoonlik word die morele ontwikkeling gesien as deel van die sosialiseringproses en word dit weerspieël in die kind se gedrag. Namate die kind moreel ontwikkel, vertoon hy meer morele gedrag wat kenmerkend is van verwagtinge van die maatskappy waarin hy funksioneer. Tydens die lewensfase onder bespreking, dit is van ongeveer ses- tot negejarige ouderdom, kry die gewetens- en morele ontwikkeling grootliks sy beslag. Die kind begin geleidelik 'n vermoë ontwikkel om te onderskei tussen wat reg en verkeerd is. Die morele ontwikkeling geskied in hierdie ontwikkelingstadium nou in terme van spesifieke gedrag, en meer algemeen abstrakte standaarde begin geld. Dit word minder deur eksterne beloning en straf bepaal, en meer deur geïnternaliseerde standaarde, waardes en norme (Mussen, et al., 1969:444).

Piaget (Piaget & Inhelder, 1969) het die morele ontwikkeling van die kind bestudeer vanuit 'n affektiewe oogpunt. Piaget (1955) se siening sal kortliks

bespreek word en daarna die siening van Kohlberg (1969), wat sy werk op Piaget se stellings gefundeer het.

Piaget (1955) verduidelik morele ontwikkeling aan die hand van twee beginsels. Die eerste beginsel is nl. die beginsel van heteronomie. Hiermee bedoel Piaget (1955) dat die kern van pligsbesef lê by die persoon wat dit moet prikkel. Die kind aanvaar nie die gesag van enige persoon nie, slegs van die wat hy respekteer (Piaget & Inhelder, 1969:123). Hierdie respek gee aanleiding tot heteronomie. Die kind glo dat die reëls en verantwoordelikhede wat aan hom voorgehou word stabiel en onveranderlik is.

Die tweede beginsel is die beginsel van outonomie. Met die toenemende bewuswording van die sosiale samelewing ontwikkel die beginsel van outonomie. Dit impliseer dat reëls nie meer vir die kind onbuigsaam vertoon nie. Die kind sien nou reëls as gebaseer op samewerking tussen sekere partye en wat aangepas kan word met al die betrokke partye se goedkeuring. Die beginsel van outonomie is gebaseer op die ontwikkeling van wedersydse respek tussen mense en rugsteun 'n begrip van regverdigheid (Irving & Cocking, 1977:34).

3.3.2 Ontwikkeling van morele oordeel

Nog 'n navorser wat 'n belangrike bydrae op die gebied van die morele ontwikkeling van die kind gelewer het, is Kohlberg (1963, 1976). Sy navorsing het spesifiek gehandel oor die vordering in die morele ontwikkeling van die kind. Kohlberg (1969) het verhaale gebruik wat morele insidente bevat het wat hy aan kinders van verskillende ouderdomme voorgehou het om te bepaal wat hulle dink moreel "reg" is. 'n Voorbeeld van so 'n verhaal is waar 'n vrou sterwend is en die pyn slegs verlig kan word deur duur medikasie waarvoor haar man nie die geld het nie. Die man breek by die apteek in en steel die medikasie vir sy vrou (Kohlberg, 1966:4 - 5).

Aan die hand van die kinders se menings het Kohlberg (1964) bepaal wat kinders se begrip van moraliteit is. Daarvolgens het hy drie vlakke in die morele ontwikkeling van die kind bepaal. Elke vlak bestaan uit twee stadia.

Vlak 1: Voor-morele vlak.

Die kind reageer op kulturele etikette van goed en sleg, reg en verkeerd, maar interpreteer hierdie etikette in terme van die fisieke of hedonistiese gevolge van handeling of die fisieke krag van die reëlmaker.

Stadium 1. Straf en gehoorsaamheid: Die "goed" van 'n handeling word bepaal suiwer in terme van die fisieke gevolge.

Stadium 2. Naïewe instrumentele hedonisme: Die regte handeling word bepaal deur dit wat die mens se eie behoeftes bevredig, en soms ook die van ander. Wederkerigheid is 'n basiese kwessie van "krap my rug en ek sal joune krap".

Vlak 2. Konvensionele rolkonformasie.

Die kind begin die instandhouding van gesins-, groeps- en nasionale verwagtinge sien as belangrik in hulself, afgesien van gevolge. Dié houding reflekteer beide konformiteit en aktiewe lojaliteit.

Stadium 3. Gawe seun/oulike meisie. Goeie gedrag is dit wat ander behaag. Dit word dikwels beoordeel deur die kwalifikasie: "Hy het dit goed bedoel".

Stadium 4. Wet en orde: Die regte gedrag word georiënteer in die rigting van outoriteit, vasgestelde reëls en die instandhouding van die sosiale orde.

Vlak 3. Selfaanvaarde morele beginsels.

Die volwassene probeer om morele waardes te formuleer wat geldigheid het afgesien van die groepe wat die waardes aankleef.

Stadium 5. Sosiale kontrak, demokraties-aanvaarde wet: Die regte handeling word gedefinieer in terme van individuele regte en standarde aanvaar deur die hele maatskappy. Persoonlike waardes word as relatief gesien, dus is die klem op die "wetlike oogpunt", maar die moontlikheid is daar vir die verandering van die wet.

Stadium 6. Universele etiese beginsel: Die regte handeling is 'n besluit in ooreenstemming met die gewete en in samehang met selfgekoose etiese beginsels wat aansluit by logiese omvattendheid, universaliteit en konsekwentheid.

Munsinger (1975:22), maak die volgende opsommende opmerkings oor die morele ontwikkeling van die kind volgens die klassifikasie van Kohlberg (1963):

- Vlak 1: die kind se morele oordeel word gelei deur dit wat sy behoeftes bevredig;
- Vlak 2: die kind beoordeel sy handeling in terme van "soet" en "stout", soos wat hy aan die verwagtinge van die gesin en/of groep voldoen. Gedrag word dikwels beoordeel in terme van die bedoelinge van 'n gesin. "Ek moet nie 'n leuen vertel nie, omdat Ma sê dat ek stout is as ek 'n Jeuen vertel". Kenmerkend van hierdie vlak van morele ontwikkeling is dat gesag gerespekteer word;
- Vlak 3: die kind poog om algemene beginsels te vind wat sy eie aksies en die van ander sal beheer. Die morele ontwikkeling is op die handhawing van sosiale orde gerig.

Daar is ooreenstemming tussen die morele stadia van Kohlberg (1976) en die kognitiewe stadia van Piaget (1947), vanweë die feit dat morele redenering (eerder as gedrag) Kohlberg se fokuspunt is (Logsdon et al., 1977:31). Kohlberg (1966) het gevind dat daar sekere kognitiewe stadia vereis word vir elk van die vlakke van morele redenering, dog dit hoef nie presies dieselfde vlak as die morele ontwikkeling te wees nie. Byvoorbeeld, vir vlak 3 in morele ontwikkeling (selfaanvaarde morele beginsels), is ten minste stadium 3 van die kognitiewe ontwikkeling (konkreet-operasionele stadium), 'n

vereiste. Indien die kind in stadium 3 van die kognitiewe ontwikkeling verkeer, is dit egter nie noodwendig dat hy vlak 3 van die morele ontwikkeling bereik het nie (Logsdon et al., 1977:31).

Die onderstaande is 'n voorbeeld in die klassituasie om die praktiese implikasies van die morele ontwikkeling te verduidelik. Kinders in die junior primêre skoolfase is kognitief in die konkreet operasionele stadium (stadium 3) en moreel in vlak 2 (stadium 4). Die redes vir die morele optrede is min of meer die volgende:

- * die kind sien gesins- en groepsverwagtinge as belangrik vir homself;
- * sy houding reflekteer beide konformiteit en lojaliteit;
- * goeie gedrag is dit wat ander behaag;
- * die korrekte gedrag word georiënteer in die rigting van outoriteit en vasgestelde reëls.

Neem die voorbeeld van konfrontasie in die klas. Die een kind het die ander seergemaak en sy apparaat afgeneem. Dit sal die onderwyser nie baat om in die hantering van hierdie situasie hom te beroep op verhewe etiese ideale nie. Die kinders is in die morele ontwikkelingsvlak 2 en die onderwyser kan hulle nie hanteer op die morele ontwikkelingsvlak 5 of 6 nie, byvoorbeeld om voor te stel dat die ander wang gedraai word nie. In hierdie situasie sou direkte afkeuring van so 'n handeling waarskynlik die aangewese optrede wees.

Die onderwyser kan egter poog om sosiale konflik te voorkom deur algemene sosiale konflikte met die kinders te bespreek voordat dit voorkom. Die regte handeling vir probleme, soos wat om te doen as iemand jou bal vat, jou beurt op die apparaat, en aanhou om jou te pla waar jy werk of reëls oortree en die klas se tyd mors, kan bespreek word. Deur te luister kan die bewegingsopvoeder heelwat leer van die kinders se vlak van morele redenering en hulle help om die volgende vlak te verstaan. Terselfdertyd kan die veiligheidsreëls en die noodsaaklikheid daarvan by die kinders tuisgebring word.

Indien die onderwyser werklik suksesvol wil wees, moet hy die emosionele klimaat voortdurend kan peil. Hy moet in sy onderrig die gevoelens van sy leerlinge voortdurend in ag neem.

3.3.3 Kinderspel

Die morele ontwikkelingsvlak van die kind slaan deur na die kinderspel (Graham, 1972:193). Die spel van kinders in die junior primêre skoolfase word gekenmerk deur die speel van speletjies wat bepaalde reëls het. Die vermoë om met ander kinders in interaksie te verkeer en die hou by die reëls van die speletjies vereis liggaamlike, kognitiewe, emosionele en sosiale vaardighede.

Piaget (1932) het interessante waarnemings gemaak ten opsigte van hoe kinders met albasters speel. Hiervolgens het hy sekere reëls afgelei ten opsigte van kinderspel. Hy maak byvoorbeeld onderskeid tussen die toepassing van reëls en bewus wees van reëls.

Ten opsigte van die toepassing van reëls in die kinderspel onderskei Piaget (1932) 4 stadia, nl.:

- die eerste stadium wat gekenmerk word deur geen reëls nie;
- die tweede stadium waar die kinders egosentrië is en hul nie aan reëls steur nie, hoewel hulle dophou hoe ander volgens reëls speel (dit is tussen die ouderdomme van twee en vyf jaar);
- Die derde stadium is waar die kinders begin saamwerk. Nou kom die kinders met ander kinders wat saamspeel ooreen om volgens 'n bepaalde stel reëls te speel (dit is tussen die ouderdomme van sewe en agt jaar);
- op die vierde stadium ken die spelers die reëls en is daar volkome ooreenstemming onder die deelnemers oor wat die reëls presies behels (dit is teen elf- tot twaalfjarige ouderdom).

Hierdie ontwikkeling in kinderspel is veral vir Liggaamlike Opvoeding van belang. Deur die toepassing van reëls in verskillende spelsituasies word daar gepoog om ter vervulling van die sosiale doelstelling van liggaamlike opvoeding verhoudings te bevorder en 'n maatskaplike verantwoordelikheidssin te ontwikkel. Die affektiewe doelstelling van

Liggaamlike Opvoeding het ten doel om 'n bydrae te lewer tot 'n positiewe gesindheid en selfbeeldontwikkeling, gebaseer op 'n goedgefundeerde waardesisteem. Daarbenewens word daar gepoog om die aanpassingsvermoë en eie besluitneming te bevorder.

Vir doelbereiking is dit nodig om kennis van die kind in sy spesifiek ontwikkelingsfase, die vakinhoudelike, sowel as die verskillende onderrigmetodes te inkorporeer ter vervulling van effektiewe onderrig. Kennis van die korrekte gebruik van die vakinhoudelike is belangrik en hiervoor is deeglike opleiding nodig.

3.3.4 Implikasies vir die skoolpraktyk

Vir hierdie ondersoek is dit belangrik om aan te dui watter implikasies die affektiewe ontwikkelingsvlak vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding inhou. Die omvang en belangrikheid van hierdie implikasies sal die noodsaak van opleiding beklemtoon. Die klem val slegs op leerlinge in die junior primêre skoolfase.

3.3.4.1 Aanvanklike samespel deur seuns en dogters

In standerd I begin seuns en dogters meer antagonisties teenoor mekaar raak, en begin hulle voorkeur te gee aan eie geslagsgroepe.

In graad I en II kan daar nog vir beide geslagte in dieselfde groepe en aktiwiteite voorsiening gemaak word. Vir standerd I behoort daar voorsiening gemaak te word dat seuns en dogters in aparte groepe en aan eiesoortige aktiwiteite deelneem. Seuns is gewoonlik meer mededingend en kompetisiegerig. In standerd I begin seuns en dogters effens antagonisties teenoor mekaar raak en gee hulle voorkeur aan eie geslagsgroep.

3.3.4.2 Die kind is individualisties

Daar moet voorsiening gemaak word vir individuele aktiwiteite waarin onmiddellike sukses moontlik is, ongeag die kind se vermoëns. Daarbenewens kan daar beplan word vir spanaktiwiteite wat spanspel en groepsamewerking insluit - spesifiek om geleenthede te skep vir goedkeuring en aanvaarding in die portuurgroep (Mussen et al., 1963:383). Die kind het 'n behoefte aan goedkeuring van sy portuurgroep en van volwassenes.

3.3.4.3 Ontwikkeling van sosiale bewuswording

Dit impliseer die insluiting van spanaktiwiteite waar reëls van toepassing is. Deur die nakoming van die reëls onderwerp die kind hom aan eksterne gesag. Hy beseft dat in die nakoming van die reëls hy bydra tot die sukses van die spel. Hy raak dus bewus van ander se behoeftes en verwagtings in die spelsituasie en onderwerp hom daaraan.

3.3.4.4 Die kind vind dit baie moeilik om 'n neerlaag te verwerk

Daar moet geleenthede geskep word vir die kind om te wen en te verloor. Wanneer die kind verloor, speel die onderwyser 'n groot rol om die kind te leer om die neerlaag te verwerk.

3.3.4.5 Ontwikkeling van 'n selfbeeld

Die Liggaamlike Opvoedingonderwyser moet 'n goeie poging van die kind se bewegingsuitvoering prys, en so ook pogings waar 'n groep betrokke is as

'n span. Dit sal daartoe bydra dat die kind goed voel oor homself en ook 'n bydraende faktor wees om goedkeuring te verwerf van sy spanmaats (portuurgroep). Hierdeur kan die selfbeeld van die kind ontwikkel word.

3.3.5 Samevatting

Die kind in sy middelkinderjare ondergaan 'n dramatiese affektiewe en sosiale ontwikkeling. Tussen die voorskoolse kind en die kind in die junior primêre skoolfase is daar 'n groot verskil. Waar die voorskoolse kind egosentries is, neig die kind in die junior primêre skoolfase na samehorigheid. Reëls begin betekenis kry en waardes en houdings ontwikkel. Die bewustheid van en betrokkenheid by die samelewing ontwikkel en namate hierdie ontwikkeling vorder, neem kinders se begrip van kultuur, gesin, familie en ander sosiale strukture toe en begin hulle die plek en rol van sulke sosiale strukture in die samelewing al hoe beter verstaan. Kennis van hierdie affektiewe en sosiale ontwikkeling van die kind is vir die Liggaamlike Opvoeder belangrik. Daarvolgens kan die korrekte inhoud en onderrigmetodes gekies word, wat sal aanpas by die sosiale en affektiewe ontwikkelingsvlak van die kind in die junior primêre skoolfase.

Die skoolonderwys is 'n verlengstuk van die opvoedingsaktiwiteite wat reeds in die huis 'n aanvang geneem het. Die taak van die onderwyser is om die leerling deur die bemeestering van die leerinhoud voor te berei vir die breë roeping waarin hy in die lewe gaan staan. Die kind moet deur die skool in staat gestel word om sy posisie in die samelewing volwaardig in te neem en om sy kultuurtaak uit te voer (Van der Walt et al., 1977:231).

Om dit te kan doen moet hy deeglik opgelei wees as onderwyser. Hy moet begryp wat met opvoeding bedoel word en 'n grondige kennis van die leerinhoud hê. Jooste (1970:206) stel dat deeglike vakkennis die eerste voorwaarde vir geslaagde oordrag aan leerlinge is. Decker et al. (1976:6) sluit hierby aan en sê dat die kwaliteit van opleiding van die onderwyser tot 'n hoë mate die voortreflikheid van enige skoolprogram bepaal. Dit sal

waarskynlik des te meer die geval wees vir 'n praktiese vak soos Liggaamlike Opvoeding.

HOOFSTUK 4

METODE EN PROSEDURE VAN DIE ONDERSOEK

4.1 NAVORSINGSONTWERP

In hierdie studie is daar hoofsaaklik van beskrywende navorsing gebruik gemaak. Beskrywende navorsing word uitgevoer om inligting te verkry oor 'n situasie of om standarde of norme te verkry waarmee bestaande toestande vergelyk kan word (De Wet et al., 1981:12).

As uitgangspunt vir die ondersoek is die hipotese gestel dat daar leemtes in die opleiding van studente is met betrekking tot liggaamlike opvoeding aan sommige onderwyskolleges. Om hierdie hipotese te toets, is daar vier stappe gevolg.

Die eerste wyse waarop die hipotese getoets is, was om na te gaan wat in die literatuur bestaan oor die ontwikkeling van die kind tussen ± 6 en 9jarige leeftyd en hoe hierdie ontwikkeling die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding moontlik kan beïnvloed.

Die tweede stap wat dan deel uitmaak van die empiriese ondersoek, is gedoen deur middel van 'n vraelys. Met die vraelys is inligting bekom oor die stand, aanbieding en inhoud van die vak Liggaamlike Opvoeding aan die onderskeie blanke onderwyskolleges in die Republiek van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika.

Die derde stap was om hierdie ingesamelde data te vergelyk om die huidige situasie van opleiding in Liggaamlike Opvoeding aan onderwyskolleges te bepaal. Hieruit is gevolgtrekkings gemaak wat as grondplan vir die volgende stap gedien het.

Die vierde stap was 'n poging om uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek riglyne daar te stel waaruit 'n sillabus in Liggaamlike Opvoeding vir onderwyskolleges behoort te bestaan. Sodoende kan ook verseker word dat 'n eenvormige opleidingspakket voorgestel word vir implementering.

In die bespreking wat hierna volg, sal in meer besonderhede gekyk word na die verskillende stappe wat gevolg is.

4.1.1 Literatuurstudie

Die eerste stap was 'n omvattende literatuurstudie. Deeglike literatuurstudie is nodig om die navorser op hoogte te bring van wat op die spesifieke navorsingsterrein gepubliseer is.

4.1.1.1 Doel van Literatuurstudie

Die doel van 'n literatuurstudie word volgens De Wet et al. (1981:40) beskryf as:

- * om perspektief te kry op die nuutste navorsingsbevindinge rondom 'n betrokke onderwerp;
- * 'n aanduiding te kry van die beste metode, meetinstrumente en statistiek wat gebruik kan word;
- * om eie navorsingsresultate beter te kan interpreteer;
- * om die aktualiteit van die navorsing oor 'n beoogde onderwerp te help peil.

4.1.1.2 Werkswyse

'n Literatuurstudie word gewoonlik in drie duidelik onderskeibare fases afgehandel, naamlik:

- verkryging van bruikbare verwysings;
- opsporing van bronne en
- bestudering van die bronne

Die eerste fase van die literatuurstudie het 'n uitgebreide rekenaarsaektog behels. Daar is van die volgende rekenaarsaektogte gebruik gemaak:

Dialog (Verenigde State van Amerika),

Ineg (Republiek van Suid-Afrika),

RGN (Republiek van Suid-Afrika).

Daarbenewens is die gesamentlike katalogus van proefskrifte en verhandelinge van die Suid-Afrikaanse universiteite (GKPV), Comprehensive dissertation index en Dissertation abstracts international gebruik. Die Ferdinand Postma Biblioteek se inligtingsbronne en hulpmiddels is gebruik. In hierdie proses is daar bevind dat daar tot dusver nie 'n soortgelyke studie in die Republiek van Suid-Afrika gedoen is nie.

Die literatuurstudie is in drie onderskeibare fases afgehandel: die verkryging van bruikbare verwysings, die opsporing van die relevante bronne en die bestudering daarvan. Die volgende stap was die verwerking en interpretering van hierdie gegewens uit die literatuurondersoek. Vanuit hierdie interpretasie is implikasies vir die praktyk afgelei.

Die derde stap was 'n vraelysondersoek. Vervolgens gaan daar in meer besonderhede op hierdie deel van die ondersoek ingegaan word.

4.1.2 Die vraelys

4.1.2.1 Inleiding

Die vraelys is, soos die naam aandui, 'n reeks vrae wat opgestel word en aan mense voorgelê word vir beantwoording. Die vraelys kan gebruik word om feitelike gegewens te versamel asook om opvattinge te bepaal (Malan, 1970:75). Warwick & Lingiger (1975:131) voeg hierby dat daar hoofsaaklik twee oogmerke in die gebruik van die vraelys as meetinstrument vir navorsingsdoeleindes is, naamlik dat die vraelys hoofsaaklik gebruik word om relevante inligting vir 'n studie te bekom asook as middel om die inligting met maksimum betroubaarheid en geldigheid te bekom. Die vereistes waaraan die vraelys moet voldoen, sal afhang van die doel wat daarmee beoog word, asook die wyse waarop dit as navorsingsmiddel aangewend gaan word. Vir die doel van hierdie ondersoek is die vraelys bloot aangewend om feitelike gegewens te versamel. Met inagneming van die riglyne daargestel oor die konstruksie van 'n vraelys, is die riglyne van Thomas & Nelson (1985:183), Selltitz et al. (1976:297), Bailey (1982:177) en Taute & Van Rensburg (1942:82) gevolg. Daar is op die volgende gelet: elke vraag moes funksioneel wees, vrae moes beperk word tot dié wat die ondersoeker as betroubaar beskou en wat geldige antwoorde kon verskaf. Elke vraag is geoordeel in die lig van die bydrae tot die algemene oogmerke van die studie.

In die hantering van die vraelys as metode in die data-insamelingsproses, moet die navorser kies tussen die gebruik van die oop en geslote antwoordvrae. Oop antwoordvrae is vrae met die veronderstelling dat die respondent geheel en al vry is om sy antwoord te formuleer na eie keuse (Selltitz, et al., 1976:543-544).

Die geslote vraag gee die alternatiewe antwoorde aan waaruit die respondent dan 'n keuse moet maak (Warwick & Lininger, 1975:132-140).

Behr (1983:150) noem dat die keuse tussen die oop- en geslote vraagstelling, afhang van die doel van die ondersoek, die respondent se kennis van die onderwerp, die verstaanbaarheid van die vraelys en die navorser se insig en vermoë om hom in die plek van die respondent te plaas. Sellitz et al., (1976:316) daarenteen, doen aan die hand dat geslote vrae effektiewer is waar moontlike alternatiewe bekend is, beperk in getal, en duidelik afgebaken is. Oop vrae is toepasliker in gevalle waar die vraagstukke kompleks is, of die interpretering of gesindheid van die respondent se antwoord vir die ondersoek van belang is. Oop vrae is ontwerp om vryheid van respons te verseker. Dit opper 'n vraagstuk, maar suggereer nie enige struktuur vir die respondent se antwoord nie, aldus Sellitz et al. (1976:316 e.v.).

In hierdie studie is daar van 'n aangepaste geslote vraagstelling gebruik gemaak. Die rede hiervoor dat daar slegs data verlang is en nie standpunte nie.

4.1.2.2 Hantering van die vraelys as deel van die empiriese ondersoek

(a) Keuse van respondente

Die respondente was al die blanke onderwyskolleges in die Republiek van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika. Die ondersoek het dus nie slegs betrekking op 'n snit van die werklikheid nie, maar wil inderdaad volledig die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding aan blanke onderwyskolleges in die Republiek van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika. Hiermee is daar voldoen aan die eis dat respondente onafgerig, homogeen, verteenwoordigend en in getal voldoende moet wees.

Die volgende onderwyskolleges is in die ondersoek betrek:

Transvaal

Johannesburg College of Education
Pretoria College of Education
Onderwyskollege Pretoria
Onderwyskollege Goudstad
Onderwyskollege Potchefstroom

Oranje-Vrystaat

Onderwyskollege Bloemfontein

Natal

Natal College of Education
Durbanse Onderwyskollege
Edgewood College of Education

Kaapprovinsie

Onderwyskollege Oudtshoorn
Onderwyskollege Paarl
Port Elizabeth Teachers College

Suidwes-Afrika

Windhoekse Onderwyskollege

Die volgende onderwyskolleges het gereageer, maar is nie in die ondersoek betrek nie, aangesien hulle slegs betrokke is by afstandsonderwys: Graaff Reinet Onderwyskollege, Denneoord Kollege vir Voortgesette Opleiding en Onderwyskollege Wellington. Barkley House College spesialiseer hoofsaaklik in die opleiding van pre-primêre onderrig. Daar word wel 'n ses-maande kursus in Junior Primêre opleiding aangebied. Vir die doel van die ondersoek is hierdie gewens nie in berekening gebring nie.

(b) Die konstruksie van die vraelys

Nadat die terrein van ondersoek verken en daar deur die navorser vasgestel is watter afdelings deur die vraelys gedek moes word, is die volgende prosedure vir die konstruksie van die vraelys gevolg:

(i) Alle moontlike vrae oor die ondersoek is neergeskryf. Die vrae is logies in volgorde gerangskik en die opsteller het elke vraag self beantwoord. Met die oog op korrekte formulering van vrae het die ondersoeker vooraf relevante literatuur en ander vraelyste verken. Daardeur is verseker dat gestelde vrae by die essensiële uitkom. Verder is die vrae spesifiek en in duidelik verstaanbare taal gestel met die oog op betekenisvolle insameling van data. Daar is gelet op die logiese rangskikking van vrae en dat die algemeen-eenvoudige vrae die meer beslissend-gedetailleerdes voorafgaan. Met die rangskikking van vrae is daar voorsiening gemaak vir die geleidelike oorgang van een groep vrae na die volgende. Die vrae is sodanig ontwerp dat die beantwoording daarvan die minimum tyd van die respondente sou verg.

(ii) Die vraelys is in proefvorm aan drie kollegas voorgelê. Die persone het objektief gestaan teenoor die vraelys en kon dit goed evalueer. Hulle wenke en aanbevelings het gelei tot 'n verbeterde vraelys.

(iii) Hierdie vraelys is voorgelê aan 'n klein groepie kundiges op die terrein van liggaamlike opvoeding vir beantwoording. Na evaluering van die antwoorde is daar gevind dat die vraelys duidelik is.

(c) Die bygaande brief

Die wetenskaplike samestelling van die vraelys was 'n faktor waarmee deeglik rekening gehou is. Geen persoon wil deel hê aan 'n ondersoek wat tot niks lei nie. Indien die resultate tot iets konstruktiefs lei, sal die respondente positief ingestel wees om die vrae noukeurig te beantwoord. Om hierdie rede is 'n redelike omvattende meegaande brief geskryf. In hierdie bygaande brief is die doel van die ondersoek uiteengesit en die onderskeie dosente se samewerking gevra. Dit is onder hul aandag gebring dat hul bydrae noodsaaklik is vir die sukses van die ondersoek.

(d) Die versending van die vraelyste

Dit het ingesluit die versending van 'n vraelys met 'n gepaardgaande bekendstellingsbrief en 'n koevert waarin die vraelys teruggestuur kon word. Die vraelyste is aan die departementshoofde van die departemente "Junior Primêr" geadresseer. Die vraelyste is per pos versend. Daar is nie 'n bepaalde tydperk gestel waarin die vraelys teruggestuur moes word nie, maar daar is slegs om spoedige respons gevra. Die respons op die eerste versending was nie in alle opsigte suksesvol nie. Daar is gevind, nadat daar begin is met die verwerking van die inligting, dat sekere inligting ontbreek, en die vraelys is gevolglik aangevul. Hierdie verbeterde vraelys is weer aan die respondente gestuur.

(e) Opvolgbriewe

Die teruggestuurde vraelyste is noukeurig gemonitor aangesien die literatuur opvolging deur opvolgbriewe aanbeveel. Babbie (1973:164) beveel aan dat opvolgbriewe ongeveer drie weke na die uitsending van vraelyste moet volg. In hierdie ondersoek is die opvolgbriewe eers na vyf weke gestuur. By die opvolgbriewe was daar weer vraelyste ingesluit.

'n Algemene probleem vir navorsers is die kwessie van die aanvaarbare responskoers. Babbie (1973:165) beveel aan dat 'n responskoers van ten minste 50% voldoende sou wees vir ontleding, terwyl hy 60% as goed aanvaar en 70% as baie goed. In hierdie ondersoek is 'n responskoers van 89,4% behaal weens die feit dat die proefgroep relatief klein was.

4.1.2.3 Verwerking van die vraelyste

Die data van die ingesamelde vraelyste is vergelyk. Die response op elke individuele vraag is afsonderlik vergelyk. Daar is 16 vrae aan die respondente gestel. Die bespreking van die resultate van die vraelys geskied aan die hand van ses geïdentifiseerde hoofpunte (kyk hoofstuk 5, p.110)

4.1.2.4 Riglyne vir die samestelling van 'n sillabus in Liggaamlike Opvoeding

In die vierde stap is daar riglyne vir die samestelling van 'n sillabus voorgestel. Om dit te kon doen is gekyk na die resultate van die literatuurstudie (hoofstukke 2 & 3) asook na die huidige situasie van die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre kursus aan die onderskeie onderwyskolleges (hoofstuk 5). Nadat die behoeftes in die huidige stelsel bepaal is, is voorstelle gemaak om die leemtes moontlik te verbeter.

In die volgende hoofstuk word die resultate en verwerking van die data aangebied.

HOOFSTUK 5

RESULTATE EN BESPREKING VAN GEGEWENS

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bevat die belangrikste bevindinge ten opsigte van die fisieke-, perseptueel-motoriese-, sosiale- en affektiewe ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase. Die belangrikheid van dié kennis oor die kind met die oog op effektiewe onderwys sal hieruit blyk. Die verdere inhoud van die hoofstuk handel oor die vraelysopname waaruit bepaal moet word of die opleiding van onderwysers vir die Junior Primêre skoolfase voldoen aan die opleidingsvereistes vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding.

5.2 RESULTATE UIT DIE LITERATUURSTUDIE

Hoofstuk 2 en hoofstuk 3 dek sover moontlik die ontwikkelingsaspekte van die kind wat deur die Liggaamlike Opvoeding bevorder kan word. Die bevindinge wat uit die literatuur voortspruit, is belangrik en sal kortliks bespreek word.

5.2.1 Die fisieke ontwikkeling

Die eerste bevinding wat hier van belang is, is naamlik dat die verskillende liggaamsisteme nie dieselfde ontwikkelingspatrone volg nie. Die stadige groei

van die sensoriesisteam (p. 14) gedurende die junior primêre skoolfase van die kind, dui daarop dat die vaslegging van die korrekte bewegingsuitvoering belangrik is. Bewegings, veral vaardigheidsbewegings, wat op dié stadium foutief aangeleer word, kan later moeilik gekorrigeer word. Hier word veral aan basiese bewegings soos loop, hardloop, spring, galop, hop en huppel gedink. Die feit dat die bene op hierdie stadium vinnig groei (p.14) dui juis op die gevaar dat vaardigheidsbewegings makliker foutief aangeleer kan word.

Die tweede bevinding wat belangrik is, is die patroon waarteen lengtegroei plaasvind. Volgens Mussen et al. (1963:363) is die bene sag en buigbaar en die lumbale kurwe is oordrewe. Die aanbieding van die regte bewegingsaktiwiteite, die monitor van korrekte uitvoering en kennis oor aspekte soos die aantal herhalings van 'n beweging en die weerstandsvlak waarteen 'n beweging uitgevoer moet word ten einde die verlangde uitwerking te hê, is vir die onderwyser van die allergrootste belang. Gewapen met hierdie kennis kan die onderwyser doelgerig onderrig aan die leer gee.

Die derde bevinding is die wyse waarop die hart en longe in verhouding tot die liggaamsgrootte ontwikkel (p. 19). Kennis van die aard en die duur van die aktiwiteite is vir die onderwyser nodig om aan hierdie belangrike faset aandag te gee. As verder in ag geneem word dat 'n basiese eienskap soos die maksimale suurstofkapasiteit na puberteit nie verder deur aktiwiteit ontwikkel kan word nie, dan word hierdie kennis nog belangriker. Aspekte wat op dié stadium afgeskeep word, is 'n verlies vir die kind vir die res van sy lewe. Hierdie nalatigheid kan selfs die kind se vroegevolle deelname as volwassene aan sport- en rekreasieaktiwiteite nadelig beïnvloed.

'n Vierde bevinding wat belangrik is, is naamlik dat die toetrede tot die skool 'n remmende uitwerking op die groei van die kind het (p. 20). Hierdeur word die verantwoordelikheid van die onderwyser in Liggaamlike Opvoeding beklemtoon. Dit is slegs hierdie vak wat omsien na die groei en gesondheid van die kind in die junior primêre skoolfase. Ten einde sy taak suksesvol te kan uitvoer, bly kennis oor die kind en die leerstof van die vak van fundamentele belang.

5.2.2 Die perseptueel-motoriese ontwikkeling

Uit die literatuurstudie blyk onomwonde die verskil tussen kinders van verskillende leeftye. Die eerste bevinding van belang is die feit dat tydens die Junior Primêre skoolfase, fynspierbewegings vinnig ontwikkel. Gesien in die lig van die reeds genoemde feit dat die sensoriesistiem in die junior primêre skoolfase stadig groei, kan afgelei word dat hierdie fase 'n fase van konsolidasie is, dit wil sê die bewegingspatrone word nou vasgelê.

Die tweede belangrike bevinding is geleë in die klassifikasie van bewegings in stabiliteits- lokomotoriese- en manipulasievaardighede. Binne elk van hierdie drie hoofgroepe word sekere bewegings geplaas (p. 27). Hier het ons dus te doen met 'n bepaalde taksonomie van bewegings.

Uit Tabel 1 (p. 36) blyk die bemeesteringsvlak deur die kind van die verskillende bewegingsvaardighede. Hoewel die tabel slegs die gemiddelde waardes aanbied, blyk dit dat daar 'n groot verskil in bemeesteringsvlak tussen die 5- en 7jarige kind bestaan. Alhoewel die omvang van die navorsing nie wyd genoeg is om alle vrae te beantwoord nie, dui die tendens duidelik aan dat sekere bewegings waarskynlik meer aandag as ander moet geniet.

'n Derde belangrike bevinding ten opsigte van die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die kind, is naamlik dat die aanduiding "wanneer" "watter" vaardighede aangeleer moet word (p. 37-39). Dit is voor-die-hand-liggend dat hierdie kennis fundamenteel in die onderrig van Liggaamlike Opvoeding moet wees. Dit is foutief om 'n kind iets te probeer leer as hy nie leergereed is vir die gebeure nie; net so is dit tydverkwisting om iets te leer wat reeds bemeester is.

In die vierde plek is die onderskeid tussen die verskillende komponente van die motoriese vermoëns belangrik (p. 44-52). Hierdie komponente bied as't ware die raamwerk waarvolgens sillabussamestelling en lesaanbiedings behoort plaas te vind.

In die vyfde instansie is die verskillende perseptuele vermoëns belangrik (p. 52-64) veral waar leer geskied deur waarneming, gehoor en handeling. Van

hierdie verskillende perseptuele vermoëns, is die kinestetiese persepsie (p. 64) vir Liggaamlike Opvoeding die belangrikste. Die kind leer in die Junior Primêre skoolfase juis hoe om sy liggaam in die ruimte te oriënteer en bewegings te beheer.

Die besondere terrein waarop die Liggaamlike Opvoeding se taak val, is die fisieke ontwikkeling en die perseptueel-motoriese ontwikkeling. Geen ander vak in die Junior Primêre skoolfase werk aan hierdie ontwikkeling mee nie.

Daar is verskillende bewegingsvaardighede, perseptueel-motoriese vermoëns en fisieke komponente wat die aandag moet geniet. Om te verwag dat deelname aan sport die plek van Liggaamlike Opvoeding kan inneem, is vergesog. In die eerste plek neem alle kinders nie dwarsdeur die jaar aan sport deel nie. In die tweede instansie egter, lê sport nie nadruk op alle komponente van beweging en fisieke ontwikkeling nie; sport gee in 'n groot mate eensydige ontwikkeling. In die derde instansie is daar nie 'n spesifieke poging tot bemeestering of beheer van bewegings anders as die bewegings wat vir 'n sportsoort geld nie. In die uitvoering van die beweging gaan dit in sport dan ook meer om die resultaat as om die beweging self.

Die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding behoort te geskied deur 'n deeglike opgeleide persoon. Foutiewe bewegingspatrone, 'n aversie van beweging en foutiewe fisieke ontwikkeling is aspekte wat nie maklik reggestel kan word nie. Dit bly 'n struikelblok vir 'n leeftyd.

5.2.3 Kognitiewe-, sosiale- en affektiewe ontwikkeling

In hoofstuk 3 van hierdie ondersoek is die kognitiewe-, sosiale- en affektiewe ontwikkeling van die kind in die Junior Primêre skoolfase bespreek. Soos reeds vroeër genoem (p. 11) is hierdie doelstellings vir die ondersoeker van sekondêre belang. Osness (1987) en Greendorfer (1987) wys daarop dat daar weinig betekenisvolle resultate ten opsigte van die bydrae wat onderrig in Liggaamlike tot die kognitiewe-, sosiale- en affektiewe ontwikkeling van die kind lewer, bestaan. Om hierdie redes gaan volstaan word met die resultate

en gevolgtrekkings wat in hoofstuk 3 aangaande die kognitiewe-, sosiale- en affektiewe ontwikkeling bespreek is. Samevattend hieroor kan gesê word dat daar vir doeltreffende onderrig van Liggaamlike Opvoeding, by die kognitiewe-, sosiale- en affektiewe ontwikkelingsvlakke van die kind aangesluit moet word. Hierdie kennis is vir die onderwyser belangrik.

Uit die bevindinge van die literatuurstudie blyk dit dat 'n deeglike opleiding in Liggaamlike Opvoeding noodsaaklik is vir die suksesvolle aanbieding van die vak vir kinders in die junior primêre skoolfase.

In die bespreking wat hierna volg, word die tweede fase van die ondersoek bespreek. Hierdie fase bestaan uit 'n evaluering van die huidige opleidingspakette van die onderskeie blanke onderwyskolleges betreffende Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus (p. 5). In die bespreking van die gegewens wat deur middel van 'n vraelys ingesamel is, sal bepaal word in watter mate voornemende junior primêre onderwysers se opleiding hulle toerus om die taak te volvoer.

5.3 RESULTATE UIT DIE VRAELYSONDERSOEK

Daar is in die vraelys 16 vrae gestel. (kyk aanhangsel A). Uit hierdie vrae kan ses hoofaspekte geïdentifiseer word, nl.:

1. Word die vak Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus aangebied deur die betrokke onderwyskolleges ?
2. Word die vak as 'n keuse of verpligte vak aangebied ?
3. Deur wie (departement) word die vak aangebied ?
4. Tydsduur van onderrig
5. Inhoud van die vak Liggaamlike Opvoeding
6. Kwalifikasies van dosente

In die bespreking wat hierna volg, word elkeen van die genoemde hoofpunte individueel in tabelvorm weergegee, waarna 'n bespreking sal volg.

5.3.1 Aanbieding van Liggaamlike Opvoeding as vak aan onderwyskolleges

Al die onderwyskolleges in die R.S.A en S.W.A wat aan die ondersoek deelgeneem het maak op een of ander wyse voorsiening vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus. Aangesien die vak Liggaamlike Opvoeding as 'n verpligte skoolvak in die skoolsillabus opgeneem is, behoort daar nie 'n keuse aan die onderwyskolleges gelaat te word of die vak deel van die kursusinhoude moet vorm al dan nie.

TABEL 2: RESPONS VAN DEPARTEMENTSHOOFDE OP DIE VRAAG OF DAAR IN DIE JUNIOR PRIMÊRE KURSUS VOORSIENING GEMAAK WORD VIR ONDERRIG IN LIGGAAMLIKE OPVOEDING

	TRANSVAAL	OVS	SWA	NATAL	KAAP- PROVINSIE
JA	5	1	1	3	3
NEE	0	0	0	0	0

Hoewel al die onderwyskolleges tog op een of ander wyse voorsiening maak vir onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus, is daar 'n verskil in die wyse waarop daar voorsiening gemaak word deur die verskeie onderwyskolleges. Die mate waarin die betrokke onderwyskolleges tans in die behoefte voorsien, word in tabel 2 bespreek.

5.3.2 Liggaamlike Opvoeding as verpligte of keusevak in die Junior Primêre kursus

Dit wil voorkom of daar redelike ooreenstemming onder die onderwyskolleges bestaan of die vak Liggaamlike Opvoeding as 'n keuse- of 'n verpligte vak van die Junior Primêre kursus aangebied moet word. Slegs in Transvaal word Liggaamlike Opvoeding as 'n keusevak aangebied. Die ander drie provinsies asook Suidwes-Afrika, bied Liggaamlike Opvoeding as 'n verpligte vak van die Junior Primêre kursus aan.

TABEL 3: RESPONS VAN DEPARTEMENTSHOOFDE OP DIE VRAAG OF LIGGAAMLIKE LIGGAAMLIKE OPVOEDING AS 'N VERPLIGTE OF OF KEUSE VAK AANGEBIED WORD IN DIE JUNIOR PRIMÊRE KURSUS

	TRANSVAAL	OVS	SWA	NATAL	KAAP- PROVINSIE
Keusevak	2	0	0	0	0
Verpligte vak	3	1	1	3	3

Gesien in die lig van bogenoemde resultate moet daar net weer verwys word na wat reeds onder die probleem van die ondersoek (p. 3-4) genoem is, nl. dat die onderwyser in die Junior Primêre fase verantwoordelik is vir die aanbieding van al die vakke aan sy betrokke klasgroep. Dit spreek eintlik vanself dat 'n vak nie effektief aangebied kan word as daar nie opleiding daarin ontvang is nie. Indien 'n onderwyskollege die vak as 'n keusevak aanbied, kan die situasie ontstaan dat by sommige onderwyskolleges in die junior primêre kursus, onderwysers geen opleiding in Liggaamlike Opvoeding ontvang het nie. Hierdie punt is die kern van die ondersoek en daarom is dit belangrik om te weet hoeveel onderwyskolleges die vak as 'n verpligte deel van die van die Junior

Primêre kursus aanbied. Indien die vak slegs as 'n keusevak aangebied word, impliseer dit dat die vak as 'n spesialiseringsvak geneem kan word. Die studente kan kies of hulle die vak wil neem, al dan nie.

Hierdie benadering kan 'n leemte in die opleiding van die junior primêre skoolonderwyser laat. Soos reeds genoem, is die junior primêre skoolonderwyser verantwoordelik vir die aanbieding van al die vakke, dus Liggaamlike Opvoeding ingesluit. Indien 'n student wat die junior primêre kursus volg, nie opleiding in sommige vakke ontvang nie, en nietemin al die vakke vir die junior primêre skoolfase moet aanbied, ontstaan die moontlikheid dat die opleiding in die junior primêre kursus nie volledig is nie. Die aanbieding van Liggaamlike Opvoedkunde as keusevak in die Junior Primêre kursus word dus nie aanbeveel nie.

Vervolgens gaan daar gekyk word na die departemente wat vir die onderrig van die vak verantwoordelik is.

5.3.3 Verantwoordelike departement vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding

Prakties gesproke behoort dit die ideaal te wees dat die departement Liggaamlike Opvoedkunde by alle onderwyskolleges verantwoordelik moet wees vir die aanbieding van die vak Liggaamlike Opvoeding. Uit die gegewens in Tabel 4 is dit duidelik dat die departement Liggaamlike Opvoedkunde wel aan die meeste onderwyskolleges vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding verantwoordelik is. Die ander departemente wat ook die vak aanbied is die departement Junior Primêr en die departement Praktiese vakke. Sommige van hierdie departemente bied die vak hoofsaaklik teoreties aan. Aangesien die vak Liggaamlike Opvoeding uit 'n praktiese sowel as 'n teoretiese komponent bestaan, kan eensydige opleiding in die teoretiese komponent nie so bevredigend wees as die kombinasie van teoretiese en praktiese opleiding in die vak nie. Dit sou voordelig wees dat alle onderwyskolleges voorsiening maak vir 'n verpligte kursus in Liggaamlike Opvoeding, en dat die departement

Liggaamlike Opvoedkunde vir die aanbieding verantwoordelik sal wees. Sodoende kan die student 'n grondige kennis van die teoretiese sowel as praktiese aspekte van die vak opdoen.

TABEL 4: RESPONS VAN DEPARTEMENTSHOOFDE OOR DIE VRAAG WELKE DEPARTEMENTE VERANTWOORDELIK IS VIR DIE AANBIEDING VAN LIGGAAMLIKE OPVOEDING IN DIE JUNIOR PRIMÊRE KURSUS

	TRANSVAAL	OVS	SWA	NATAL	KAAP-PROVINSIE
Dept Liggaamlike Opvoeding	5	1	1	1	2
Dept Junior Primêr	0	0	0	2	0
Dept Praktiese Vakke	0	0	0	0	1

Liggaamlike Opvoeding word onder twee vakbenamings aangebied deur die verskillende onderwyskolleges. In Transvaal, Suidwes-Afrika, Kaapprovinsie en die Oranje-Vrystaat word Liggaamlike Opvoeding aangebied onder die vakbenaming "Liggaamlike Opvoedkunde". Natal is die uitsondering op die reël. Twee onderwyskolleges bied Liggaamlike Opvoedkunde onder die benaming "Gesondheidsopvoeding" aan. Die feit dat Liggaamlike Opvoeding onder 'n ander vaknaam aangebied word, is verwarrend. 'n Vakbenaming behoort 'n duidelike aanduiding van die kern van die vak weer te gee. Indien die vak onder 'n naam sou ressorteer wat nie die kern van die vak weergee nie, kan die afleiding gemaak word dat die vak bloot 'n onderafdeling word van die vakbenaming wat wel genoem is. Hierdie hipotese is bevestig deur die terugvoer van die respondente van hierdie kolleges wat bevestig dat die vak Liggaamlike Opvoeding hoofsaaklik teoreties aangebied word. Soos reeds vermeld,

behoort daar in die onderrig van die vak Liggaamlike Opvoeding aandag gegee te word aan die praktiese en teoretiese inhoud van die kursus.

Dit wil voorkom of die korrekte model vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding sou wees dat die departemente Liggaamlike Opvoeding aan al die onderwyskolleges vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding vir die Junior Primêre kursus verantwoordelik is. Daarmee saam behoort die tipe Liggaamlike Opvoeding wat in die Junior Primêre kursus aangebied word onderskei te word van die Liggaamlike Opvoeding wat in die Senior Primêre kursus aangebied word. Die inhoud van die Junior Primêre kursus is toegespits op die kind van ongeveer ses tot nege jaar (graad 1 tot standerd een/ sub A tot standerd 1). Die behoeftes van die vak Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre en Senior Primêre kursus verskil dus. Die klem in die Junior Primêre kursusse val op bewegingsontwikkeling. Aangesien dit die kern van die vak Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus is, word die vakbenaming **Bewegingsopvoeding** voorgestel in plaas van die vakbenaming Liggaamlike Opvoeding.

Samevattend kan gestel word dat Liggaamlike Opvoeding as deel van die Junior Primêre kursus tans hoofsaaklik deur die departement Liggaamlike Opvoedkunde/Opvoeding aangebied word. Hierdie reëling word ondersteun en daar word aanbeveel dat dit by al die onderwyskolleges geïmplementeer sal word. Die vakbenaming waaronder die vak tans aangebied word, is hoofsaaklik onder die vakbenaming Liggaamlike Opvoeding. 'n Moontlike verbetering op die huidige benaming van Liggaamlike Opvoeding as deel van die Junior Primêre kursus is **Bewegingsopvoeding** aangesien die klem op bewegingsontwikkeling val gedurende die Junior Primêre skoolfase.

In die volgende bespreking gaan daar na die totale onderrigstruktuur van die huidige aanbieding van Liggaamlike Opvoedkunde in die Junior Primêre kursus aan die onderskeie onderwyskolleges gekyk word.

5.3.4 Tydsduur van onderrig in Liggaamlike Opvoeding

Tans bestaan die situasie dat a.g.v. die aanbieding van die vak Liggaamlike Opvoeding as óf 'n keuse- óf 'n verpligte vak van die Junior Primêre kursus, dit ook die tydsduur van onderrig en periodetal wat die onderskeie onderwyskolleges aan die vak afstaan, beïnvloed.

Uit die response het dit geblyk dat al die onderskeie onderwyskolleges Liggaamlike Opvoeding as 'n jaarkursus aanbied. Daar is egter nie ooreenstemming tussen die onderwyskolleges oor die vraag in watter opleidingsjare die vak Liggaamlike Opvoeding aangebied moet word en oor hoeveel onderrigjare die kursus moet strek nie.

Uit die gegewens in Tabel 5 (p. 117) blyk die variasie duidelik. Dit wil voorkom of die totale opleidingstydperk vir die vak in die junior primêre kursus aan die onderskeie onderwyskolleges wissel vanaf een jaar onderrig in die vak tot vier jaar. Die onderwyskollege in die Oranje-Vrystaat het die kortste opleidingstydperk terwyl die langste onderrigtydperk in die Kaaprovinsie en by een onderwyskollege in Natal voorkom. Die gemiddelde aantal jare van onderrig in die vak aan die onderskeie onderwyskolleges is ongeveer twee jaar. Die wyse waarop hierdie twee jaar oor die onderrigstydperk van vier jaar versprei is, volg nie 'n vaste patroon aan die onderskeie onderwyskolleges nie. Daar word deur die meerderheid onderwyskolleges vasgestelde onderrigsjare afgestaan vir die onderrig in Liggaamlike Opvoeding as deel van die Junior Primêre kursus. 'n Uitsondering op hierdie reël is die Transvaalse Onderwyskolleges waar aan die student die keuse gegee word om die vak óf in die eerste en tweede jaar te neem óf in die derde en vierde jaar.

Die periodetal van die vak wissel vanaf 2 tot 4 periodes per week. In Transvaal wissel die periodetal vanaf 1 tot 4 periodes per week. In die onderwyskolleges van die Oranje-Vrystaat en Suidwes-Afrika is die periodetal 2 periodes per week. In die Natalse onderwyskolleges is die periodetal onderskeidelik 1 of 2 periodes per week. In die Kaaprovinsie word daar twee periodes per week afgestaan.

TABEL 5:ONDERRIG VAN LIGGAAMLIGE OPVOEDING AAN
ONDERWYSKOLLEGES IN DIE JUNIOR PRIMÈRE KURSUS

	Totale onderrig-tyd	Opleidingsjare				Periodetal per week			
	Jaar	I	II	III	IV	1	2	3	4
Transvaal Onderwyskollege A	2	*	* of *	*	*				I,II of III,IV
Onderwyskollege B	2	*	* of *	*	*		I,II of III,IV		
Onderwyskollege C	2	*	* of *	*	*				I,II of III,IV
Onderwyskollege D	2	*			**	I,IV			
Onderwyskollege E	2	*	* of *	*	*				I,II of III,IV
OVS	1			*			III		
SWA	2	*	*				I,III		
Natal Onderwyskollege A	1		*			II			
Onderwyskollege B	3		*	*	*	II	IV,III		
Onderwyskollege D	1			*		III			
Kaapprovinsie Onderwyskollege A	3	*	*	*			I-III		
Onderwyskollege B	3	*	*	*			I-III		
Onderwyskollege C	3	*	*	*			I-III		

* Totale onderrigtyd: Dit impliseer die totale tyd in jare wat aan die onderrig van Liggaamlike Opvoeding afgestaan word as deel van die Junior Primêre kursus.

* Opleidingsjare: Dit is die opleidingsjare waarin die student onderrig in Liggaamlike Opvoeding ontvang.

*Periodetal per week: Dit is die aantal periodes wat aan die onderrig van die vak Liggaamlike Opvoeding afgestaan word. Die tabel beeld die aantal periodes uit in die onderskeie opleidingsjare waarin die student onderrig ontvang in die vak Liggaamlike Opvoeding as deel van die Junior Primêre kursus.

Die ideaal sou wees as die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding oor vier jaar kon strek. Dit sou genoegsame onderriggeleenthede skep sodat die student effektief in die vak opgelei kon word. Tans word hierdie model van periodeverspreiding by geneen van die onderwyskolleges aangetref nie.

Die opleidingstydperk moet egter in samehang met die totale periodetal gesien word. 'n Model van byvoorbeeld vier jaar onderrig in die vak, met 'n periodetal van vier periodes per week, sou moontlik meer effektief wees as twee jaar van onderrig met ses of agt periodes per week. Die student sou sodoende langer in kontak met die vak bly en progressie kan in die vak ondervind word. Die wyse waarop Liggaamlike opvoeding op skool aangebied word, lê hoofsaaklik klem op die praktiese aspek van die vak. Dit veronderstel dat die onderwyser oor die nodige kennis en ervaring beskik om effektiewe, vaardige bewegingspatrone aan die kind te kan onderrig. Hierdie veronderstelling is ook van toepassing op die opleiding van die student. Daar behoort voldoende geleenthede te wees vir onderrig in die praktiese aspekte van die vak, asook voldoende geleenthede om self praktiese ervaringsgeleenthede te benut. Hierdie laasgenoemde aspek sou moontlik effektiewer inslag vind by 'n student in haar derde of vierde jaar, as wat die geval sou wees in die eerste of tweede opleidingsjaar. Teen die derde of vierde jaar behoort die student al oor redelike kennis van die vak Liggaamlike Opvoeding te beskik, wat sy nou met vrug in die praktiese toepassing kan gebruik. 'n Voorbeeld hiervan is die praktiese ervaring wat sy kan opdoen d.m.v. mikro-lesse. In die Kaapprovinsie word daar voorsiening gemaak vir praktiese lesaanbiedinge by gekose skole in die derde opleidingsjaar. Die student in die Kaapprovinsie het dus die basiese opleiding in die vak Liggaamlike Opvoeding in die eerste twee jaar ontvang, en in die derde jaar kry sy die geleentheid om dit prakties toe te pas as deel van haar opleiding in Liggaamlike Opvoeding.

Hierdie beplanning soos dit figureer in Kaapland blyk effektief te wees en dit word sterk aanbeveel. In die volgende hoofstuk sal daar by die samestelling van riglyne vir 'n konsepsillabus weer na hierdie wyse van aanbieding gekyk word.

In die volgende bespreking oor die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding aan onderwyskolleges in die junior primêre kursus, gaan gekyk word na die inhoud van die kursus aan die onderskeie onderwyskolleges.

5.3.5 Die teoretiese en praktiese inhoude van Liggaamlike Opvoeding

Die inhoud van die Liggaamlike Opvoeding-kursus bestaan uit 'n teoretiese en 'n praktiese gedeelte. Die vergelyking van die kursusinhoude van die verskillende onderwyskolleges sal afsonderlik onder hoofde "teoretiese inhoud" en "praktiese inhoud" bespreek word. Vervolgens 'n bespreking en aanbieding van die teoretiese vakinhoud van Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus aan onderwyskolleges.

Uit die resultate van tabel 6.1 (p. 120) val dit op dat die meerderheid onderwyskolleges motoriese leer as deel van hul teoretiese vakinhoud aanbied. 'n Verdere interessante verskynsel is dat daar by 'n spesifieke onderwyskollege die vak "bewegingsontwikkeling" in die teoretiese vakinhoud ingesluit is. Van hierdie vak sou dit verwag kon word dat dit deel van motoriese leer is. Tog word dit uitgesonder tot 'n selfstandige vakinhoud. Dit impliseer moontlik dat die kurrikulum-samestellers van die vak Liggaamlike Opvoeding aan die betrokke onderwyskolleges die belangrikheid van kennis oor die ontwikkeling van die kind in sy onderskeie ontwikkelingstadia besef en dit in die kursus wil beklemtoon.

Die vakke wat motoriese leer kan ondersteun, nl. anatomie, fisiologie en metodiek, word ook verteenwoordigend aangebied. 'n Vakinhoud wat dan ook deur bykans al die onderwyskolleges aangebied word, is die metodiek van Liggaamlike Opvoeding.

TABEL 6.1: DIE TEORETIESE VAKINHOUD VAN LIGGAAMLIKE OPVOEDING AS VAK IN DIE JUNIOR PRIMERE KURSUS

	TRANSVAAL					OVS	SWA	NATAL			KAAPPROVINSIE		
	A	B	C	D	E	A	A	A	B	C	A	B	C
Geskiedenis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Motoriese leer	-	I, II of III, IV	I		I, II	III	-	-	II-IV	III	I-III	III	III
Anatomie	-	-	II	-	-	-	-	-	II	-	I, II	III	III-IV
Fisiologie	-	-	-	-	-	III	-	-	II	-	I, II		III-IV
Bewegingsopvoeding	II of IV		I			III	I, II	II	III	III	I-III	I-III	I-III
Psigologie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I-III	III	-
Filosofie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	III	-
Kinesiologie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	III	III-IV
Metodiek	II of IV	I, II of III, IV	-	-	I, II of III, IV	-	I, II	-	II-V	-	II, III	I-III	II, IV
Onderwyspraktyk	II	-	II	-	-	-	-	-	III	-	-	-	III, IV
Korrektiewe gimnastiek	-	-	-	-	-	-	-	II	-	-	-	-	-

Vakke wat min of geen aftrek geniet nie, is die geskiedenis van liggaamlike opvoedkunde, psigologie, filosofie en kinesiologie. 'n Moontlike afleiding wat uit die weglating van hierdie vakke gemaak kan word, is dat dit kan wees omdat die vak ook as 'n keusevak aangebied word. Dit kan moontlik aanleiding daartoe gee dat as gevolg van die klein periodetoekenning en kort duur van die kursus, die vak nie in diepte onderrig kan word nie. Om hierdie rede kon dit moontlik wees dat vakinhoude geselekteer is wat vir die student meer bruikbaar in die skoolsituasie kan wees. Die feit dat hierdie vakinhoude uit sommige onderwyskolleges se sillabusse gelaat word, kan weer veroorsaak dat die studente met 'n ontoereikende kennis van die vak Liggaamlike Opvoeding tot die skool moet toetree. Die vakfilosofie dra byvoorbeeld by om die student 'n beter insig in die verhewe doel van die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding te gee. Psigologie daarenteen, kan aan die student beter insig oor die kognitiewe en affektiewe ontwikkeling, asook die gedragseienskappe van die kind in sy verskillende ontwikkelingsstadia en die hantering daarvan gee. Die junior primêre onderwyser behoort van hierdie ontwikkelingseienskappe van die kind kennis te dra, sodat hy sy leerinhoud en aanbiedingsmetodes daarvolgens kan beplan. Kennis van kinesiologie is nodig om die meganika van beweging te verstaan. Beweging is tog die middel waardeur die Liggaamlike Opvoedingonderwyser poog om die kind op te voed. Die onderwyser behoort na die "beste" te streef, daarom is dit nodig om die essensiele "instrumente" te besit om die beste te vermag.

Dit wil voorkom of die inhoud van die Liggaamlike Opvoedingskursus weereens sal afhang van die tydsduur wat aan die onderrig in die vak afgestaan word. Indien drie of vier jaar onderrig in die vak ontvang word, kan meer afdelings gedek word. Sou die vak egter net oor een of twee jaar verpligtend aangebied word, is dit voor-die-hand-liggend dat afgeskaal moet word. In hoofstuk 5 wat handel oor die riglyne vir die samestelling van 'n konsepsillabus, sal in meer besonderhede op die inhoudelike samestelling ingegaan word.

Vervolgens 'n voorstelling en bespreking van die praktiese inhoudelike van die vak Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre kursus.

TABEL 6.2: DIE PRAKTIESE INHOUD VAN LIGGAAMLIKE OPVOEDING WERK IN DIE JUNIOR PRIMERE KURSUS

	TRANVAAL					OVS	SWA	NATAL			KAAPPROVINSIE		
	A	B	C	D	E	A	A	A	B	C	A	B	C
Swem	I	I,II	I,II	I,IV	I,II	III	I,II	II	II,IV	III	II-III	I-III	I-III
Ontwikkelingsspele	-	I,II	I	-	I,II	III	I,II	II	IV	III	I-III	I-III	I-III
Dans	I	-	II	I,IV	I,II	III	I,II	II	II	-	I-III	I-III	I-III
Bewegingsontwikkeling	I,II	-	-	-	-	III	I,II	II	II	III	I-III	I-III	I-III
Kleinterreinspele	-	I,II	I,II	-	-	-	I,II	-	-	-	-	-	-
Opvoedkundige gimnastiek	I,II	I,II	I,II	I,IV	I,II	-	I,II	-	IV	III	I,II	I-III	I-III
Sport:													
Atletiek	I,II	II	II	IV	-	-	I,II	-	IV	-	I,II	I-III	I-III
Netbal	I,II	-	-	-	-	-	I,II	-	II	-	I,II	I-III	I-III
Tennis	-	II	-	-	-	-	-	-	II	-	I,II	I-III	I-III
Hokkie	II	II	-	-	-	-	-	-	-	-	I,II	I-III	I-III

Volgens die gegewens in tabel 6.2 (p. 122) word die praktiese vakinhoud van swem, ontwikkelingspele, dans en bewegingsontwikkeling deur die meerderheid onderwyskolleges aangebied. Sportonderrig word redelik verteenwoordigend aangebied, veral atletiek, netbal en tennis.

Daar blyk nie 'n probleem te wees ten opsigte van die praktiese vakinhoud van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus aan die onderwyskolleges nie. 'n Saak wat wel by die onderrig van die praktiese vakinhoud aandag behoort te geniet, is die metode van aanbidding. Die praktiese aanbidding van Liggaamlike Opvoeding behoort met inagneming van die doelstellings van die skoolsillabus, asook die unieke ontwikkelingstendense van die betrokke jaargroepe, te geskied. Spele-aktiwiteite kan as 'n voorbeeld gebruik word. Die kind in die junior primêre skoolfase het reeds die meeste fundamenteel vaardighede aangeleer maar kan dit nie altyd vaardig uitvoer nie. By die beplanning van 'n speleles vir hierdie ouderdomsgroep, behoort daar byvoorbeeld nie eksakte eise aan die kind gestel te word ten opsigte van die korrekte uitvoering van die vaardigheid in 'n spelsituasie nie. By ouer kinders kan dit wel vereis word, byvoorbeeld in 'n balspel mag die bal net met die hande gevang word en nie aan die arms of romp raak nie. Nog 'n voorbeeld is die toepassing van reëls. Die kind in die junior primêre skoolfase is nog nie affektief en kognitief opgewasse vir die hantering van reëls in 'n spelsituasie nie. Die aspek wat hier onderstreep word, is dat die praktiese vakke van die junior primêre kursus en die van die senior primêre kursus wel dieselfde mag wees, maar dat die aanbidding daarvan spesifiek moet aanpas by die kind in die afsonderlike ontwikkelingsfases.

Die rede waarom dieselfde praktiese vakke vir beide junior en senior primêre kursusse ondersteun word, is die kwessie van buite-kurrikulêre sport. In die skoolsituasie word daar van die onderwysers verwag om buite skoolure sport te onderrig. Dit kan dus vir die junior primêre onderwyser voordelig wees indien sy benewens dit wat vir haar voorgeskryf word in die skoolsillabus, ook opleiding ontvang in die afrigting van ander sportsoorte.

Opsommend kan gestel word dat dit wil voorkom of daar nie 'n leemte is ten opsigte van die metode van praktiese vakke wat aan onderwyskolleges in Liggaamlike Opvoeding aangebied word nie. Daar behoort wel duidelik gedifferensieër te word ten opsigte van die inhoud en aanbieding daarvan. Hiermee word bedoel dat die unieke ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase, asook die spesifieke doelstellings in die skoolsillabus, in ag geneem moet word by die beplanning en aanbieding van Liggaamlike Opvoeding aan onderwyskolleges.

5.3.6 Kwalifikasies van dosente verantwoordelik vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding

Die aantal dosente verantwoordelik vir die aanbieding van die vak Liggaamlike Opvoeding aan die onderskeie onderwyskolleges wissel vanaf een tot vyf (kyk tabel 7, p. 125). Die twee onderwyskolleges in Natal wat Liggaamlike Opvoeding deur die Junior Primêre Departement aanbied, het elkeen net een dosent wat verantwoordelik is vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding. Liggaamlike Opvoeding word aan hierdie onderwyskolleges onder die vakafdeling Gesondheidsopvoeding aangebied. In die Kaapprovinsie is ook een onderwyskollege waar net een dosent vir die totale aanbieding van Liggaamlike Opvoeding verantwoordelik is. Liggaamlike Opvoeding word aan hierdie drie onderwyskolleges as 'n verpligte vak van die Junior Primêre kursus geneem. Dit impliseer dat een dosent die teoretiese en praktiese aspekte van Liggaamlike Opvoeding aan al die Junior Primêre studente moet onderrig. Hierdie situasie kan moontlik daartoe aanleiding gee dat die teoretiese inslag van die vak meer aandag as die praktiese afdeling sal kry. Die aantal dosente wat nodig is vir die aanbieding van 'n vak word natuurlik ook bepaal deur die aantal studente wat die vak neem. Indien die studentetal min is, kan die vak waarskynlik effektief deur een dosent aangebied word.

TABEL 7: DIE AANTAL DOSENTE WAT VERANTWOORDELIK IS VIR DIE AANBIEDING VAN DIE VAK LIGGAAMLIKE OPVOEDING IN DIE JUNIOR PRIMERE KURSUS EN HUL KWALIFIKASIES IN LIGGAAMLIKE OPVOEDING

	TRANSVAAL					OVS	SWA	NATAL KAA			PROVINSIE		
	A	B	C	D	E	A	A	A	B	C	A	B	C
Aantal dosente	2	4	5	3	5	3	3	1	2	1	1	2	2
Kwalifikasies in liggaamlike Opvoedkunde Diploma		*		**	**	**						**	**
Graad (BA, BSc, BComm)			*	*	**		**		**		*		
Honneursgraad	**	**	***		*	*							
Magistersgraad		*	*				*						
Doktorsgraad													
Geen formele opleiding in Liggaamlike Opvoedkunde								*		*			

Die gemiddelde dosentegetal van die verskillende onderwyskolleges is 2.6 persone per onderwyskollege. Hieruit kan 'n afleiding gemaak word dat daar voldoende gekwalifiseerde dosente in die Liggaamlike Opvoedkunde-departemente van die onderskeie onderwyskolleges is.

Wat die kwalifikasies van die dosente van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus aan onderwyskolleges betref, blyk dit dat die meerderheid wel 'n kwalifikasie in Liggaamlike Opvoedkunde verwerf het. Hieruit sou afgelei kon word dat die dosente bekwaam is om die vak te onderrig. Slegs by twee onderwyskolleges was daar dosente wat nie formele opleiding in Liggaamlike Opvoedkunde ontvang het nie. In 'n onlangse ondersoek van Spamer (1987:88) is daar bevind dat verskeie tersiêre inrigtings nog nie die vak perseptueel-motoriese leer aanbied nie. Hierdie vak word gesien as die basis vir kennis rakende Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre skoolfase. Eers wanneer 'n dosent voldoende agtergrond oor perseptueel-motoriese leer het, kan hy op volledige kwalifikasie aanspraak maak.

5.3.7 Samevatting

Tans bied al die onderwyskolleges in die Republiek van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika wat by hierdie ondersoek betrek is, Liggaamlike Opvoeding in een of ander vorm aan. Dit is egter nie by al die onderwyskolleges 'n verpligte vak vir die junior primêre kursus nie. Hierdie resultate bevestig die hipotese wat aan die begin van hierdie studie gestel is dat Liggaamlike Opvoeding nie aan al die Junior Primêre studente onderrig word nie.

Hoewel die grootste leemte aan die Transvaalse kolleges blyk te wees, waar twee van die vyf onderwyskolleges die vak as keusevak aanbied, kom daar ook leemtes voor by die ander onderwyskolleges ten opsigte van byvoorbeeld die onderrigstydstoekenning aan die vak.

Die feit dat sommige onderwyskolleges die vak as 'n verpligte vak aanbied en ander weer as 'n keusevak, het noodwendig 'n invloed op die aanbieding van die vak in sy geheel. Hierdie feit sou byvoorbeeld tog die inhoud, aanbiedingsmetodes, departemente verantwoordelik vir die aanbieding van die vak, om maar slegs 'n paar faktore te noem, beïnvloed. Die uiteenlopende sienings oor die onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus het tot gevolg dat alle junior primêre skoolonderwysers nie voldoende opleiding in Liggaamlike Opvoeding het nie.

Hierdie stelling word bevestig deur 'n meningsopname van junior primêre skoolonderwysers oor hul opleiding (Spamer, 1985). In hierdie ondersoek is daar gevind dat 70% van die junior primêre onderwysers wat ondervra is, geen opleiding in Liggaamlike Opvoedkunde gehad het nie. Die vraag is aan hulle gestel of hulle die weglating van Liggaamlike Opvoedkunde uit hul kursus as 'n leemte ervaar en 98% het positief daarop geantwoord. Hierdie resultate onderstreep die behoefte na 'n verpligte aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre kursus.

Die resultate uit die literatuurstudie (Hoofstuk 2), bevestig ook die noodsaaklikheid van Liggaamlike Opvoeding vir die kind in die junior primêre skoolfase asook die belangrikheid van opleiding in Liggaamlike Opvoeding vir die junior primêre skoolonderwyser. Soos reeds genoem in Hoofstuk 2, verloop die menslike ontwikkeling volgens 'n ordelike patroon wat gekenmerk word deur 'n reeks interafhanklike ontwikkelingsstadia wat elk 'n herkenbare karakter het. Dit spreek vanself dat 'n onderwyser hiervan kennis behoort te dra om sy leerstof en aanbieding daarvan by hierdie ontwikkelingsstadia aan te pas. Vir die doel van die bespreking van die verskillende ontwikkelingsstendense in spesifieke ontwikkelingsstadia is daar na die kognitiewe ontwikkeling, affektiewe ontwikkeling, fisieke ontwikkeling en motoriese ontwikkeling van die kind in die junior primêre skoolfase gekyk. Soos reeds vroeër genoem, is die junior primêre skoolonderwyser vir al die vakke, ook vir Liggaamlike Opvoeding, verantwoordelik. Daarom is opleiding in die vak, en spesifiek in perseptueel-motoriese leer, noodsaaklik vir die onderwyser verantwoordelik vir junior primêre onderrig. Die junior primêre skoolonderwyser behoort daarvan kennis te dra dat die liggaamlike

ontwikkeling van die kind gepaard gaan met verbetering in die beheer van die liggaam en sy bewegings. Soos Singer (1980:181) ook tereg meld, hang die vermoë om hoë orde leer in die vorm van suksesvolle motoriese uitvoering te demonstreer, af van die fisieke vermoëns, kognitiewe vermoëns, motoriese vermoëns, persoonlikheidseienskappe en emosionele beheer. Alle vaardighede vereis integrasie van bogenoemde vermoëns om 'n suksesvolle uitvoering tot gevolg te hê. Die onderwyser wat verantwoordelik is vir die aanbieding van liggaamlik opvoeding behoort goed onderlê te wees in die beginsels van beweging. Die noodsaaklikheid van voldoende, doelgerigte bewegingsuitvoeringe word onderstreep deur verskeie navorsers. Siedentop (1984), Haywood et al. (1981), Arnheim & Pestolesi (1973) asook Singer (1980), ondersteun die siening dat meeste fundamentele bewegings nie in vaardige bewegingspatrone kan ontwikkel sonder kundige hulp nie.

Dit is veral vir die kind in die junior primêre skoolfase belangrik om korrekte, kundige hulp te ontvang. Kundige/onkundige hulp op hierdie gebied en veral gedurende hierdie ontwikkelingsstadia kan die aanleer en bemeestering van vaardighede aanhelp of hinder. Die kundige kennis van veral perseptueel-motoriese leer is vir die junior primêre skoolonderwyser nodig om beweging en veral bewegingsmoontlikhede van die jong kind te verstaan (Siedentop, et al, 1984:11).

Die junior primêre skoolonderwyser wat in die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding as gevolg van ontoereikende kennis in die vak nie sy primêre taak sou kon volvoer om effektiewe onderrig-leersituasies te skep waarin die kind die gesintetiseerde, gebalanseerde en gesinchroniseerde begeleidingshandelinge kan ervaar nie (Van der Walt & Dekker, 1983:83, Sonnekus en Ferreira, 1979:293), skep by implikasie die situasie wat die effektiewe ontwikkeling en ontplooiing van die kind kan rem (Gunter, 1977:36-37).

As 'n sekondêre samelewingsverband is die onderwyskolleges tog 'n eiesoortige, unieke struktuur wat daarna behoort te streef om die student ten volle te bekwaam vir sy beroep. In die onderwysituasie is die onderwyser onderriggewer en die kind leerder (Gunter, 1977:48) en daarom behoort alle junior primêre skoolonderwysers onderrig te word in

al die vakafdelings wat hy/sy op skool moet gaan aanbied. As opvoeder moet die onderwyser immers nie net aan homself verantwoording oor die gehalte van die opvoedingsbemoënis met die opvoedeling doen nie, maar bowenal teenoor God, as hoogste gesag (Van der Linde, 1985:160).

In die volgende hoofstuk gaan daar gepoog word om riglyne vir 'n konsepsillabus op te stel. Hierdie voorstel beoog om Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus aan onderwyskolleges te standaardiseer ten opsigte van die totale kursus, sodat al die blanke onderwyskolleges in die Republiek van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika eenvormige aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus sou kon handhaaf.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 SAMEVATTING

Nadat die empiriese gegewens in die vorige hoofstuk (hoofstuk 5), ontleed is en 'n intensiewe literatuurstudie in hoofstuk twee en drie bespreek is, word hierdie studie afgesluit met enkele gevolgtrekkings en aanbevelings.

Die kind in die Junior Primêre skoolfase het in die fokus van hierdie studie gestaan. In die literatuurstudie (hoofstukke 2 en 3) word die ontwikkelingstendens ten opsigte van die fisieke, kognitiewe, affektiewe en perseptueel-motoriese ontwikkeling nagegaan. Daar word spesifieke klem gelê op die bewegingsontwikkeling van die kind van ongeveer 6- tot 9jarige ouderdom. Uit die literatuurgegewens is daar spesifieke implikasies vir die onderrig van bewegingsopvoeding in die junior primêre skoolfase afgelei. Veral die perseptueel-motoriese aspekte is beklemtoon.

'n Belangrike aspek wat in die literatuurstudie onderstreep word, is dat deelname aan Liggaamlike Opvoeding belangrik is vir die skoolkind in die junior primêre skoolfase. Dat die voorskoolse en laerskooljare die belangrikste tydperk vir die aanleer van bewegingsvaardighede is, word deur verskeie navorsers ondersteun (Siedentop et al., 1984, Jordaan et al., 1975, Singer, 1980). Die mening wat deur bogenoemde navorsers gehuldig word, is dat bewegingservaringe van die vroeë kinderjare, die basis is vir die latere vaardigheidsbemeestering. Daarbenewens stel bogenoemde navorsers dit dat indien die jong kind nie aan voldoende bewegingservaringe blootgestel word en leiding daarin ontvang nie, bewegingspatrone op 'n onafgeronde, lae vlak van ontwikkeling sal bly.

'n Volgende aspek wat deur die literatuurstudie beklemtoon word, is die rol van die onderwyser in die aanbieding van liggaamlike opvoeding in die junior primêre skoolfase. Op hierdie bewegingsontwikkelingsvlak van die kind in die Junior Primêre skoolfase het die kind reeds die fundamentele bewegingsvaardighede aangeleer (Van der Merwe, 1981:3). Die taak van die onderwyser verantwoordelik vir die aanbieding van liggaamlike opvoeding in die junior primêre skoolfase, is om reeds aangeleerde fundamentele vaardighede te verbeter, die bewegingskat uit te brei en onderliggende vermoëns te ontwikkel (Nasionale kernsillabus vir dogters, 1987). 'n Goed voorbereide onderwyser het 'n invloed op die hoeveelheid en kwaliteit van liggaamlike opvoeding wat plaasvind by die jong kind (Arnheim & Pestolesi, 1973:49). Nadat dit in die literatuurondersoek (hoofstuk 2), gestaaf is dat doelgerigte bewegingsopvoeding belangrik is vir die kind in die junior primêre skoolfase, is daar in hoofstuk 5 (empiriese ondersoek), aangetoon hoe die struktuur van onderrig van bewegingsopvoeding in die junior primêre kursus aan onderwyskolleges tans daar uitsien.

In die junior primêre skoolsituasie is die klasonderwyser verantwoordelik vir die aanbieding van al die vakke aan die betrokke klas. Bewegingsopvoeding is 'n praktiese vak veral gerig op die perseptueel-motoriese ontwikkeling van die kind. Dit vereis van die onderwyser spesifieke kennis van Liggaamlike Opvoedkunde, met veral kennis van perseptueel-motoriese leer. 'n Leemte hierin kan waarskynlik daartoe aanleiding gee dat die onderwyser nie die bewegingsontwikkeling van die jong kind verstaan nie. Siedentop et al. (1984:10) se siening onderstreep die gedagte as hy beweer dat:

"We teach because we want children to learn: one of the saddest of all educational situations takes place when teachers teach, but children do not learn. This may occur because teachers do not understand how children learn".

Om die hipotese te toets dat onderwyskolleges nie voldoende voorsiening vir die opleiding van liggaamlike opvoeding in die Junior Primêre kursus maak nie, is gegewens oor die huidige opleiding in bewegingsopvoeding as deel van die Junior Primêre kursus ingewin en verwerk (hoofstuk 5).

6.2 GEVOLGTREKKINGS

Die gevolgtrekkings word onder twee hoofpunte aangebied, naamlik die resultate van die literatuurstudie en die resultate van die vraelys.

6.2.1 Gevolgtrekkings uit die literatuurstudie

Navorsing het bewys dat die ontwikkeling van motoriese vermoëns soos koördinasie, balans en responstyd by die jong kind belangrik is (Siedentop et al., 1984:35, Williams, 1983:30, Singer, 1980:273, Louw et al., 1984:286). Van der Merwe (1981:3) onderstreep dit dat die mens nie net kognitief leer nie, maar die liggaam en sy liggaamsfunksies wesenlik betrokke is by die leerhandeling. Navorsers soos Siedentop et al. (1984:35), Williams (1983:200) en Singer (1980:303), sê dat die kind tot ongeveer agtjarige leeftyd algemene vermoëns ontwikkel wat die basis vorm van latere ontwikkeling van spesifieke vaardighede. Die ondersoeke van Fait, (1971:21), Schoedler, (1973:7) en Williams (1983:201) ondersteun hierdie siening en lei tot die gevolgtrekking dat die kind op laerskool aan soveel moontlik aktiwiteite en bewegingservaring blootgestel behoort te word, sodat 'n breë bewegingsagtergrond opgebou kan word. Verskeie ander navorsers, (Yardley, 1974:64; Seefeldt, 1984:35; Broadhead & Church, 1985:208; Williams & Werner, 1985:404 en Clifton, 1985:471, 475), betoog verder dat die kinders wat op 'n vroeë ouderdom aan baie bewegingservaring blootgestel word, motoriese aspekte inisiëer wat oordraagwaarde vir die aanleer van ander aktiwiteite verhoog.

Uit die literatuurstudie is daar tot die gevolgtrekking gekom dat korrekte, doelgerigte leiding in liggaamlike opvoeding belangrik is vir die kind in die junior primêre skoolfase (kyk ook hoofstuk 2, p. 69-70, hoofstuk 3, p. 78-83, hoofstuk 5, p. 100-110, hoofstuk 6, p. 132) Hipotese 1, soos gestel op pg. 5, dat bewegingervaring belangrik is vir die ontwikkeling van die jong kind, word dus op grond van bogenoemde literatuurgegewens aanvaar.

6.2.2 Gevolgtrekkings uit die vraelys

Om die huidige struktuur ten opsigte van die aanbieding van Bewegingsopvoeding as vak in die Junior Primêre kursus aan Onderwyskolleges te ondersoek, is 'n vraelysondersoek geloods en die resultate ontleed. Blanke Onderwyskolleges in die Republiek van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika, is in hierdie vraelysondersoek betrek.

Die gevolgtrekkings waartoe aan die hand van die gegewens uit hierdie empiriese ondersoek geraak is, is dat alle Onderwyskolleges nie voldoende voorsiening maak vir die onderrig in Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus nie. Die hipotese soos gestel op p. 5, word dus aanvaar. Die rede vir die aanvaarding van die hipotese is gebaseer op die resultate van die empiriese ondersoek, wat bewys dat daar nie 'n eenvormige beleid ten opsigte van die aanbieding van bewegingsopvoeding aan onderwyskolleges is nie. Hierdie verskil in benaderings van die onderskeie onderwyskolleges, word geverifieer ten opsigte van die volgende:

* daar is nie eenvormigheid ten opsigte van die beleid oor die aanbieding van liggaamlike opvoeding in die Junior Primêre kursus as keuse of verpligte vak nie (Vir meer besonderhede sien Tabel 3, p 113);

* daar is ook variasie in terme van die aanbieding van liggaamlike opvoeding as vak in die junior primêre kursus. Die onderrigtyd in die vak bewegingsopvoeding, wissel vanaf een tot drie jaar tussen die onderskeie Onderwyskolleges. Ook die periodetal wissel vanaf twee tot vier periodes per week. (Vir 'n meer gedetailleerde uiteensetting, kyk p. 117);

* ten opsigte van die teoretiese vakinhoud van Bewegingsopvoeding as vak in die Junior Primêre kursus nie is daar wel ook verskille. Daar is onder andere tot die gevolgtrekking geraak dat daar enkele onderwyskolleges is wat nie motoriese leer, òf Bewegingsopvoeding, as teoretiese vakinhoud aanbied nie (sien p 123).

Op grond van bostaande bevindinge word tot die gevolgtrekking geraak dat hipotese 2 wat vir die ondersoek gestel is, naamlik dat alle Onderwyskolleges nie voldoende voorsiening maak vir die opleiding in bewegingsopvoeding nie, aanvaar kan word.

6.3 AANBEVELINGS

Op grond van bostaande gevolgtrekkings word aanbeveel dat daar 'n eenvormige beleid ten opsigte van die onderrig van Bewegingsopvoeding as vak in die Junior Primêre kursus aan onderwyskolleges gevolg word. Hierdie eenvormigheid geld veral ten opsigte van die verpligte aanbieding van die vak, en die totale onderrig van die vak met spesifieke klem op die terreine waar leemtes in die huidige struktuur geïdentifiseer is. Hierdie eenvormigheid sou moontlik kan bydra om die leemte wat geïdentifiseer is by onderwyseresse wat tans in die praktyk staan (Spamer, 1987:28) aan te vul.

Verskeie navorsers het riglyne daargestel vir samestelling van sillabusse vir Liggaamlike Opvoedkunde/Menslike Bewegingskunde (Loughery, 1985:11-13; Leubke, 1981:29 - 30; Douglas & Wiegand, 1987:67-71).

'n Resente studie (1987) van die inhoude van die vak Liggaamlike Opvoedkunde/Menslike Bewegingskunde is onderneem deur die National Council of Teacher Education (NCATE), in samewerking met The American Alliance for Health, Physical Education and Dance (AAHPERD), The National Association for Sport and Physical Education (NASPE) en die College and University Physical Education Council (CUPEC).

Volgens hierdie navorsing kan Liggaamlike Opvoedkunde/ Menslike Bewegingskunde verdeel word in die vaardigheidskomponent ten opsigte van die uitvoering van menslike beweging, en die wetenskapskomponent.

Onder die bewegingsvaardigheid word aktiwiteite soos spele, sport, wateraktiwiteite, dans en fiksheidgerigte oefeninge geklassifiseer. Hierdie aktiwiteite word gesien as deel van die menslike leefwyse wat nou vervleg is met die kulturele erfenis van alle samelewings. Die insluiting van hierdie komponent in die vak Liggaamlike Opvoedkunde/Menslike Bewegingskunde, het ten doel die verwerwing van kennis, vaardighede, en die kweking van 'n positiewe sienswyse oor die vak.

Onder die wetenskapskomponent van die vak word verstaan die teoretiese komponent. Die genoemde studie postuleer dat verskeie wetenskappe bygedra het tot die vakinhoudelike kennis van Liggaamlike Opvoedkunde/Menslike Bewegingskunde. Na 'n identifisering van die domein van Liggaamlike Opvoedkunde/Menslike Bewegingskunde, beveel bogenoemde skrywers aan dat beide die teoretiese en praktiese komponente van die vak Liggaamlike Opvoedkunde/Menslike Bewegingskunde by die samestelling van sillabus ingesluit moet word. Die volgende riglyne word aanbeveel:

Praktiese vakke

Fundamentele motoriese vaardighede,
Spele en sport,
Dans,
Rekreasieaktiwiteite,
Fiksheidsverwante oefeninge,

Teoretiese vakke

Toegepaste fisiologie,
Toegepaste anatomie,
Toegepaste meganika (biomeganika),
Toegepaste geskiedenis,
Toegepaste sosiologie,
Toegepaste psigologie,
Toegepaste filosofie,
Ontwikkelingsleer,

Skoolgerigte vakke

Onderrig- en leerteorië,
Onderwysmetodes,
Terrein- en apparaatgebruik,
Mikrolesse (praktiese ervaring)

Aan die hand van hierdie navorsers se riglyne, die literatuurstudie, die empiriese ondersoek, en die verskillende sillabusse wat tans by Onderwyskolleges geïmplimenter is, word vervolgens gepoog om riglyne vir 'n konsepsillabus (slegs die hoofaspekte) daar te stel as 'n aanbeveling uit hierdie studie.

6.3.1 Riglyne vir die samestelling van 'n gestandaardiseerde sillabus in liggaamlike opvoeding vir die junior primêre kursus

(a) Tydsduur van die kursus

* Daar word voorgestel dat Liggaamlike opvoeding as verpligte vak in die junior primêre kursus oor 'n tydperk van drie jaar aangebied word.

* In hierdie twee/drie jaar opleidingstydperk behoort daar opleiding in die teoretiese, sowel as die praktiese fasette van Liggaamlike Opvoeding aangebied te word.

* Indien Liggaamlike Opvoeding as 'n verpligte vak vir 'n tydperk van drie jaar aangebied word, word daar voorgestel dat 'n minimum van vier periodes per week aan die vak Liggaamlike Opvoeding afgestaan word. Indien Liggaamlike Opvoeding slegs as 'n jaarkursus aangebied word, word minstens agt periodes aanbeveel. Hierdie periodetal word aanbeveel op grond van die literatuurstudie wat in hoofstukke 2 en 3 gedoen is.

Dit is vir die onderwyser wat Liggaamlike Opvoeding op skool moet onderrig nodig om kennis te dra van die kind wie se ontwikkelingsveld hy betree, asook grondige kennis van die vak wat hy/sy moet onderrig. Die feit dat onderrig in Liggaamlike Opvoeding teoretiese sowel as praktiese opleiding vereis, impliseer dat daar voorsiening vir albei komponente gemaak moet word. Die aanname kan moontlik gemaak word dat 'n vak wat bloot 'n teoretiese inslag verg, 'n kleiner periodetal vereis as 'n vak wat sowel 'n teoretiese as 'n praktiese inslag het.

Vervolgens word 'n model voorgestel vir die moontlike inhoud van so 'n kursus.

(b) Inhoud van kursus

Daar word voorgestel dat die inhoud van die vak Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus aan onderwyskolleges in vier hoofaspekte verdeel word:

- Algemene teoretiese en praktiese inhoud van Bewegingsopvoeding,
- Teorie ten opsigte van skoolgerigte aspekte,
- Mikro-onderrig,
- Buitemuurse program

Vervolgens sal kortliks beskryf word wat onder elkeen van bogenoemde hoofaspekte voorgestel word.

(i) Voorgestelde teoretiese en praktiese vakinhoud

Die volgende vakinhoud word voorgestel maar aanpassings as gevolg van praktiese behoeftes, kan gemaak word binne die raamwerke van die individuele vakke. Hoewel hierdie aspek van die riglyne vir 'n sillabussamestelling as belangrik geag word, is dit nie die hoofdoel van hierdie studie om eksakte besonderhede van die inhoud van elke afsonderlike vak te gee nie, maar slegs riglyne vir vakkeuses.

Die riglyne word in 'n 'n tabelvorm weergegee. In die eerste kolom is die voorgestelde vakbenaminge. Die tweede kolom bou die eerste kolom uit en hierin word enkele komponente van die vakinhoudelike voorgestel wat in so 'n kursus ingesluit behoort te word. In die derde kolom word die opleidingsjare gespesifiseer:

TABEL 8: VOORGESTELDE TEORETIESE EN PRAKTIESE VAKINHOUDE

VAKTERME	KOMPONENTE VAN VAKINHOUD	OPLEIDINGS-JARE		
		I	II	III
Grondslae	<p>Beginsels van bewegingsopvoeding</p> <p>Doelstellings van bewegingsopvoeding (Kennis van bewegingsopvoeding as deel van bewegingsopvoeding in die strewe na die ontwikkeling van 'n ryper persoonlikheid)</p>	*		
Kinesiologie	<p>Fisieke ontwikkeling van die kind</p> <p>Kennis van komponente wat die anatomiese en meganiese aspekte van bewegingsuitvoering en vaardighede beïnvloed</p> <p>Houdingsgebreke, afwykings</p> <p>Sportbaserings</p>	*	*	
Psigologie	<p>Kognitiewe ontwikkelingstendense van die kind</p> <p>Affektiewe en sosiale ontwikkeling van die kind</p> <p>Psigologiese aspekte soos afwykings, (bv. die verskynsel van hiperaktiwiteit)</p> <p>Sosiaal-psigologiese aspekte bv. angs, aggressie, spanning</p>	*	*	
Perseptueel-motoriese leer	<p>Perseptueel-motoriese ontwikkelingsfases (fisiek, perseptueel, motories)</p> <p>Bewegingsontwikkeling en faktore wat dit beïnvloed soos bv. geslag, ouderdom, stadige leerders</p> <p>Perseptueel-motoriese vermoëns, soos responstyd, balans, koördinasie</p> <p>Perseptueel-motoriese komponente wat 'n rol speel by aanleer, soos persepsie terugvoering heel-deelmetode van aanleer, leerplato's ens.</p>	*	*	

VAKTERME	KOMPONENTE VAN VAKINHOUD	OPLEIDINGS- JARE		
		I	II	II
Skoolgerigte teorie	Teorie van onderrig en beplanning Onderrigmetodes Die onderwyser Beplanning Skoolsillabus Lesplan			*
Praktiese inhoud	Wateraktiwiteite Dans Ontwikkelingsspele Opvoedkundige Gimnastiek Sport (buitemuurse program)	Eie	Keuse	
# Mikrolesse	Praktiese ervaring in lesaanbieding Kontak met kinders in junior primêre skoolfase deur middel van addisioneel geskepte waarnemingslesse		*	*
Buitemuurse program	Elemêntere afrigting van een somer- en een wintersportsoort (bv. Netbal, atletiek)	Eie	Keuse	

Daar wil aanbeveel word dat daar spesifieke ontmoetingsgeleentheid met die skoolkinders in die junior primêre skoolfase, van nabygeleë skole, geskep word. Indien so 'n situasie onmoontlik blyk te wees, kan die verpligte kontak geïmplimenteer word in die buitemuurse program.

6.3.2 Aanbevelings vir verdere navorsing

- Daar word aanbeveel dat daar 'n soortgelyke studie as hierdie van die opleiding vir pre-primêre onderwysers onderneem word.
- Daar word aanbeveel dat 'n wetenskaplike ondersoek geloods word na die toepassing van die skoolsillabus vir Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre skoolfase.
- Daar word aanbeveel dat 'n vergelykende buitelandse studie gedoen word oor Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre skoolfase.
- Daar word aanbeveel dat 'n studie onderneem word oor die perseptuele ontwikkeling van die pre-primêre en primêre skoolkind.

SUMMARY

It was the purpose of this study to evaluate teacher training in physical education in the Junior Primary course in the various teachers training colleges in the Republic of South Africa and South West Africa.

Such a study required descriptive research. A literature study of the development of the child in the junior primary school classes (between the the ages of six and nine years) was conducted. This developmental scheme is discussed under the headings of the physical, perceptual-motor, emotional, social and cognitive development of the child.

Many researchers have pointed out that the importance of movement in the child's early learning experiences cannot be over emphasized. Lack of a movement repertoire during childhood can have serious ramifications, for it is through participation in locomotor skills that much of the social and emotional development of childhood is shaped. The preliminary stages of all fundamental motor skills are commonly established before the sixth year. It has been determined that the progression from level to level in these patterns depends on ample opportunity for practice under guidance.

A survey was conducted in which the questionnaire method was mainly used. This produced the following results. Physical education is presented as a subject in the junior primary curriculum by all the teachers training colleges. The syllabuses of physical education as a subject in the junior primary course vary widely. Also, in some cases it is a compulsory and in others a specialation subject. This lack of uniformity among the various teachers training colleges also applies to the the duration of training, amount of periods allocated, as well as the content of the course.

It is recommended that physical education be implied as a compulsory subject of the junior primary course of all teacher training colleges in

the Republic of South Africa and South West Africa. The duration of training should be three years, with a minimum of forty training hours per year. A model is proposed of the theoretical and practical contents of physical education as a compulsory subject of the junior primary course. It is recommended that institutions which train teachers should provide opportunities for the understanding of motor development, if perspective teachers are to utilize this knowledge in their teaching.

BIBLIOGRAFIE

- ADKINS, P., HOLMES, G. & SCHNUCKENBERG, R. 1971. Factor analyses of the De Hirsch Predictive Index. Perceptual and motor skills, 33:1319-1325, Aug. - Dec.
- ANDREWS, G., SAURBORN, J. & SCNEIDER, E. 1966. Physical education for today's boys and girls. Boston : Allyn & Bacon.
- ARNHEIM, D. & PESTOLESI, R.A. 1973. Developing motor behavior in children. Saint Louis: Mosby.
- ARONFREED, J. 1961. The nature, variety and social patterning of moral responses to transgression. Journal of abnormal social psychology, 63:233-240.
- ASSEMBLY OF OFFICE RESEARCH. 1984. Healthy minds, healthy bodies : a study of decline of physical education in California schools. California : AOR.
- AYRES, A.J. 1978. Southern California sensory motor integration tests manual. Los Angeles : Western Psychological Services.
- BABBIE, E.R. 1973. Survey research methods. Belmont : Batsworth.
- BAILEY, K.D. 1982. Methods of social research. New York : McMillan.

- BARNARD, J.S. 1973. Remediërende onderwys in die praktyk. Johannesburg : Perskor.
- BARSCH, R.H. 1968. Enriching perception and cognition : technique for teachers. Vol. 2. Seattle : Special Child Publication.
- BAUMGARTNER, T.A. & JACKSON, A.S. 1975. Measurement for evaluation in physical education. Boston : Houghton Mifflin.
- BEE, H. 1978. The developing child. New York: Harper & Row.
- BEHR, A.L. 1983. Emperical research methods for the human sciences. Durban : Butterworths.
- BENNET, E.L., DIAMOND, M.C., KREACH, D. & ROSENZWEIG, M.R. 1964. Chemical and anatomical placity of the brain. Science, 146:63,306,744.
- BERNBAUM, M., GOODNOW, J. & LEHMAN, E. 1974. Relationships among perceptual-motor tasks : tracing and copying. Journal of educational psychology, 66:731-735.
- BIRCH, H.G. & LEFFORD, A. 1967. Visual differentiation, inter-sensory integration and voluntary motor control. Monographs of the society for research in development, 32 : 1-87.
- BOSHOFF, J.M.S. 1981. 'n Wysgerige verkenning van die grondslae vir taal aan die sekondêre skool met verwysing na enkele

praktiese verbesonderinge hiervan in die onderrig van poësie.
Bloemfontein. (Proefskrif (D. ED.) - UOVS.)

BOWLEY, A.H. 1950. The natural development of the child. 3rd ed. Edinburgh: Livingstone.

BOYD, L. & RANDLE, K. 1970. Factor analysis of the Frostig developmental test of visual perception. Journal of learning disabilities, 3:253-255.

BOYLE, D.G. 1969. A students guide to Piaget. Oxford : Pergamon.

BRESSAN, E.S. 1986. Children's physical education : designed to make a difference. Journal of physical education, health, recreation and dance, 26 -28, Febr.

BROADHED, G.D. & CHURCH, G.E. 1985. Movement characteristics of preschool children. Research quarterly for exercise and sport, 56(3):208-214, Sept.

BROOKS, F.D. 1937. The sociology of childhood. New York: Prentice Hall.

BROWN, C.A. 1986. Elementary school dance: teaching rhythms and educational forms. Journal of physical education, recreation and dance, 39-45, Febr.

BUCHER, A.C. & READE, E.M. 1971. Physical education and health in the elementary school. 2nd ed. New York : Mcmillan.

- BUSCH, W.J. & GILES, M.T. 1969. Aids to psycholinguistic teaching. Columbus : Merril.
- BYBEL. 1971. Die Bybel. Kaapstad : Bybelgenootskap.
- CALITZ, L.P., STEYN, I.N. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1980. Die strukturele komponente van 'n les. Potchefstroom : Pro Rege.
- CHISSOM, J.R., THOMAS, J.R. & BIASIOTTO, J. 1972. Cononical validity of perceptual motor skills for predicting an academic criterion. Educational and pschyological measurement, 32 :1095-1098.
- CLARKE, D.H. 1980. Muscular strength and endurance: methods for development. (In Encyclopedia of physical education, fitness and sports, 2:20-30).
- CLIFTON, M.W. 1985. Practice variability and children's motor behavior. Perceptual and motor skills, 60:471-476, Apr.
- COETZEE, J. 1960. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde. 3de uitg. Pretoria : Van Schaik.
- CONNOLLY, K. 1970. Response speed, temporal sequencing and information processing in children. (In Connolly, K. red., Mechanisms of motor skill development. New York : Academic Press. p. 161-204.)

- CORAH, L.M. & POWEL, B. 1963. A factor analytic study of the Frostig Developmental Test of Visual Perception. Perceptual and motor skills, 16:59-63, Jan. - June.
- CORBIN, C.B. 1973. A textbook of motor development. Dubuque : Brown.
- CRATTY, B.I. 1979. Perceptual and motor development in infants and children. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- CRATTY, B.I. 1986. Perceptual and motor development in infants and children. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- CURETON, T.K. 1941. Flexibility as an aspect of physical fitness. Research quarterly, 12:381-390, Mar.
- CURRY, G.I. 1969. Winter haven's perceptual testing and training handbook for first grade teachers. Florida : Winter Haven Lions Research Foundation.
- DECKER, C.A. & DECKER, J.R. 1976. Planning and administrating early childhood programs. Ohio : Merril.
- DENCKLA, M.B. 1974. Development of motor coordination in normal children. Developmental medicine and child neurology, 16:729-741.

- DE WET, J.J. (red.) 1976. Denkontwikkeling en die opvoeding. Potchefstroom : PU vir CHO.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde: 'n inleiding tot empiriese navorsing. Durban : Butterworth.
- DE WET, J.J. & VAN ZYL, P.J. 1974. Inleiding tot die Psigologiese Opvoedkunde. Johannesburg : McGraw-Hill.
- DOHRMAN, P. 1964. Throwing and kicking abilities of 8-year old boys and girls. Research quarterly, 35 : 464 - 471, Mar.
- DOUGLAS, J.W. & WIEGAND, R.L. 1987. NCATE evaluation: preparing physical education teachers educators. Journal of health, physical education, recreation and dance, 58:67-71, Jan.
- DROWATZKY, J.N. 1981. Motor learning: principles and practices. 2nd ed. Minneapolis : Burgess.
- DU PREEZ, A. 1971. Ontwikkelingsielkunde: Sielkundebiblioteek (17). Pretoria: Van Schaik.
- DRURY, B. & SCHMID, A.B. 1973. Introduction to women's gymnastics. California : National Press.
- DU RANDT, R. 1985. A spatial and temporal analysis of the gross motor response of an open skill with specific reference to 4, 6

and 8-year old girls. Stellenbosch. (Proefskrif (D.Phil.) - US.)

ELKIND, D. & WEINER, I.B. 1978. Development of the child. New York : Wiley.

ENGELBRECHT, C.S. 1970. Die samehang tussen liggaamsbeewing en leerprobleme by die kind. Pretoria : (Verhandeling (M.ED.) - UP.)

ESPIRITU, J.K. 1987. Quality Physical Education programs - cognitive emphasis. Journal of health, physical education, recreation and dance, 58 (6):38-40, Aug.

FAIT, A.F. 1971. Physical Education for the elementary school child: experiences in movement. Philadelphia : Saunders.

FLAVELL, J. 1963. The developmental psychology of Jean Piaget. Princetown : Nostrant.

FLEISHMAN, E.A. 1964. The structure and measurement of physical fitness. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

FLEISHMAN, E.A. 1972. Structure and measurement of psychomotor abilities (In Singer, R.N. red. The Psychomotor domain: movement behaviors. Philidelphia : Lea and Febiger.)

- FREY, C. 1979. The development of fine motor control in young, normal children. Unpublished Masters project, University of Tolerado.
- FROSTIG, M. & HORNE, D. 1964. The frostig program for the development of visual perception - teachers guide. Chicago : Follet Education.
- FROSTIG, M., LEFEVER, W. & WHITLESEY, J. 1966. Administration and scoring manual: Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception. Palo Alto : Consulting Psychologists press.
- FROSTIG, M. & MASLOW, P. 1970. Movement education: theory and practice. Chicago : Follet Educational Corporation.
- GAGNE, R.M. 1965. The conditions of learning. 2nd ed. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- GALAHUE, D.L. 1968. The relationship between perceptual and motor abilities. Research quaterly, 39:948-952, Mar.
- GARBERS, J.G. 1969. Aspekte van die opvoeding van die vier-tot-agtjarige kind. Port Elizabeth : NK.
- GESELL, A. 1946. The first five years of life. New York : Harper & Row.

- GESELL, A. & THOMPSON, H. 1929. Learning and growth in identical infant twins: an experimental study by the method of co-twin control. Genetic Psychology Monographs, 6:68.
- GLASSOW, R.B. & KRUSE, P. 1960. Motor performance of girls age 6 to 14 years. Research quarterly, 31:426-433, Mar.
- GRAHAM, D. 1972. Moral learning and development : theory and research. London : Batsford.
- GREENDORFER, S.L. 1987. Psycho-social correlates of organized physical activity. Journal of health, physical education, recreation and dance, 58 (7):58-61, Sept.
- GROVÉ, M.C. 1973. Remediërende leesonderrig in Afrikaans (In Barnard, J.S., red. Remediërende onderwys in die praktyk. Johannesburg : Perskor).
- GROVÉ, M.C. 1984. Skoolgereedheid: 'n inleidende studie. Durban : Butterworth.
- GROVÉ, M.C. & HAUPTFLEISH, H.M.A.M. 1975. Perseptuele ontwikkeling: 'n handleiding. Pretoria : De Jager & Haum.
- GUNTER, C.F.G. 1977. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
- GUTTERIDGE, M.V. 1939. A study of motor achievements of young children (In Arc. Psychol. ed., R. Johnson. Science and

medicine of exercise and sports, 244 : 1.- 178. New York : Harper and Brothers.)

HARROW, A.J. 1972. A taxonomy of the psychomotor domain: a guide for developing behavioral objectives. New York : David Mckay.

HAVENGA, A.F.B. 1958. Die sedelike oordeel van die agt- tot twaalfjarige kind. Pretoria. (Verhandeling (M.ED.) - UP.)

HAYWOOD, K.M. & LOUGHREY, T.J. 1981. Growth and development: Implications for teaching. Journal of health, physical education and dance, 52:57-59, May. - Dec.

HELMS, B. & TURNER, J.S. 1976. Exploring child behavior. Philadelphia : Saunders.

HUNSICKER, P. & GREY, G. 1951. Studies in human strength. Research quaterly, 28:109-120, Mar.

HUPPRICH, F.L. & SIGERSETH, P.O. 1950. Specificity of flexibility in girls. Research quaterly, 21:25-33, Mar.

HURLOCK, E.B. 1956. Child development. New York : McGraw-Hill.

ILIFF, A. & LEE, V.A. 1952. Pulse rate, resperate rate of body temperature of children between two months and 18 years of age. Child development, 23:239-245.

- INHELDER, B. & CHIPMAN, H.H. 1976. Piaget and his school: a reader in developmental psychology. New York : Springer-verlag.
- IRVING, E.S. & COCKING, R.R. 1977. Cognitive development from childhood to adolescence: a constructivist perspective. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- ISAACS, L.D. 1980. Effects of ball size, ball colour and preferred colour on catching by young children. Perceptual and motor skills, 51:583-586, Aug. - Dec.
- JENSEN, L.J. & KAESS, D.W. 1973. Effects of training on intersensory communication by 3- and 5-year olds. The Journal of genetic psychology, 123:115-122.
- JOHNSON, D.M. 1972. Systematic introduction to the psychology of thinking. New York : Harper & Row.
- JOHNSON, D. & MYKLEBUST, H.R. 1967. Learning disabilities. New York : Gruve & Stratten.
- JOHNSON, R. (ed). 1960. Science and medicine of exercise and sports. New York : Harper & Row.
- JOOSTE, J.H. 1970. Die onderwyser, sy taak en roeping, sy opleiding en sy status. (In 'n Volk besin oor opvoeding en onderwys. Kaapstad : Interkerklike Uitgewerstrust.)

- JORDAAN, W.J., JORDAAN, J.J. & NIEUWOUDT, J.M. 1975.
Algemene sielkunde: 'n Psigobiologiese benadering. Deel I, II.
Johannesburg : McGraw-Hill.
- JOUBERT, M. 1984. Evaluering van skoolgereedheid: 'n
psigometriese ondersoek. Potchefstroom. (Proefskrif (D.ED.)
- PU vir CHO.)
- KALAKIAN, L. & GOLDMAN, M. 1976. Introduction to Physical Ed-
ucation: a humanistic perspective. Boston : Allyn & Bacon.
- KEOGH, J. 1973. Fundamental motor tasks. (In Corbin, ed. A
textbook of motor development. Dubuque, Iona : Brown.
- KEPHART, M.C. 1971. The slow learner in the classroom. Columbus
: Merril.
- KETMAN, G.N., KANE, E.R., HALGREN, M.R. & McKEE, G.W. 1968.
Developing learning readiness. St Louis : McGraw Hill.
- KIRCHNER, G. 1974. Physical education for elementary school chil-
dren. Dubuque, Iona : Brown.
- KOHLBERG, L. 1963. The development of children is orientation
toward a moral order: sequences in the development of moral
thought. Vita Humana, 6:11-33.

KOHLBERG, L. 1964. The development of moral characteristics (In Hoffman, M.L. & Hoffman, L., eds. Review of child developmental research. New York : Russel Sage Foundation.)

KOHLBERG, L. 1966. Moral development in schools : a developmental view. School Reviews, (74),1-30.

KOHLBERG, L. 1969. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: D. Goslin, L., ed. Handbook of socialization theory and research. Skokie : Rand MacNulty).

KOHLBERG, L. 1976. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. (In Lickona, T., ed. Moral development and behavior theory, research and social issues). New York : Holt, Rinehart & Winston.

KOK, J.C. 1975. Leerprobleme en perseptueel-motoriese ordening. Johannesburg : Perskor.

KONSEPKERNSILLABUS VIR LIGGAAMLIKE OPVOEDING (MEISIES).
Substanderds A en B en standerds 1 - 10. 1986.
Onoffisiël. COE/022 H 11SY. Staatsdrukkery.

KRITZINGER, M.S.B., LABUSCHAGNE, F.J. & PIENAAR, P.de V.
1972. Verklarende Afrikaanse woordeboek. Pretoria : Van Schaik.

KRUS, P.H., BRUINIKS, R.H. & ROBERTSON, G. 1981. Perceptual and motor skills, 52:119-129. Febr. - Jun.

- LAMB, D.R. 1984. Physiology of exercise : responses and adaptations. 2nd ed. New York : McMillan.
- LAWTHER, J.D. 1971. Perception in sports. Paper read at the 3rd annual Canadian psychomotor learning and sports psychology symposium in Vancouver. Canada. Oct.
- LIEBERT, R.M., POULOS, R.W. & MARMOR, G.S. 1974. Developmental psychology. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- LOGSDON, B., BARRET, K., AMMONS, M., BROER, M.R., HALVERSON, L. E., MCGEE, R. & ROBERTON, M.A. 1977. Physical education for children: a focus on the teaching process. Philadelphia, N.J. : Lea & Febiger.
- LOUGHERY, T.J. 1985. Basic stuff in as professional preparation program. Journal of health, physical education, recreation and dance, 56(8):11-13, Oct.
- LOUW, D.A., GERDES, L.C. & MEYER, W.F. 1984. Menslike ontwikkeling. Pretoria : Haum.
- LUEBKE, L.L. 1981. Physical Education in early childhood. Journal of health, physical education, recreation and dance, 52:29-30. May - Dec.
- MAIER, H.W. 1969. Three theories of child development. New York : Harper & Row.

- MALAN, S.P.T. 1970. 'n Ondersoek na rekreasiefasiliteite en behoeftes van Blankes in Potchefstroom. Potchefstroom. (Verhandeling (M.A.) - PU vir CHO.)
- MATTHEWS, D., SHAW, V. & BOHNEN, M. 1957. Hip Flexibility of college women as related to length of body segments. Research quaterly, 28:352-355, Dec.
- MCCLOY, C.H. & YOUNGH, M.P. 1954. Tests and measurements in health and physical education. 3rd ed. New York: Appleton.
- MCGRAW, M.B. 1935. Growth: a study of Johnny & Jimmy. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- MCGRAW, M.B. 1974. The neoromuscular inturation of the human infant. New York : Hafner.
- MCKINNEY, J.D. 1971. Factor analytic study of the Developmental test of visual perception and the metropolitan readiness test. Perceptual and motor skills, 33:1331-1334, Aug. - Dec.
- MERRIMAN, B.J. 1960. Relationships of personality traits to motor ability. Research quaterly, 31:163-173, May.
- MUNSINGER, H. 1975. Fundamentals of child development. 2nd ed. New York : Holt, Rinehart & Winston.

- MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. & KAGAN, J. 1963. Child development and personality. 2nd ed. New York: Harper & Row.
- MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. & KAGAN, J. 1969. Child development and personality. 3rd ed. New York : Harper & Row.
- OSHMAN, A. 1982. Massa aktivering in die primêre skool (In Instituut vir sportnavorsing- en opleiding. Nasionale simposium. Vroeë sportspesialisasie. Pretoria : UP.
- PHILIPS, D.A. & HORNAK, J.E. 1979. Measurement and evaluation in Physical Education. New York : John Wiley.
- PHILIPS, J.L. (Jr.). 1969. The Origins of intellect Piaget's theory. San Francisco : Freeman.
- PHILIPS, M. 1955. Anylysis of results from the Kraus Weber test of minimum muscular fitness in children. Research quarterly, 26:314.
- PIAGET, J. 1932. The moral judgement of the child. Londen : Routledge & Kegan.
- PIAGET, J. 1947. Diagnosis of mental operations and theory of intelligence. American journal of mental deficiency, 51, (3):401-406.
- PIAGET, J. 1950. The psychology of intelligence. Liverpool : Tinling.

- PIAGET, J. 1952. The origin of intelligence in children. New York : International Universities Press.
- PIAGET, J. 1953. The origin of intelligence in children. London : Routledge & Kegan.
- PIAGET, J. 1955. The moral judgement of the child. New York : McMillan.
- PIAGET, J. 1957. Logic and psychology. New York : Basic books.
- PIAGET, J. 1965. Time perception in children (In Fraser, J.T., ed. The voices of time. New York : Basic books).
- PIAGET, J. 1967. Six psychological studies. New York : Random House.
- PIAGET, J. 1970. The principles of genetic epistemology. Oxford : Alden.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. 1958. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York : Basic Books.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. 1969. The child's concept of space. New York : Norton.

- PIENAAR, A.E. 1987. 'n Keuringsmodel vir 6- tot 9-jarige vroulike beginnergimnaste. Potchefstroom. (Verhandeling (M.A.) - PU vir CHO.)
- POSTMA, J.W. 1972. Inleiding tot die liggaamlike opvoedkunde. Kaapstad : Balkema.
- PRESIDENTS COUNCIL ON PHYSICAL FITNESS AND SPORTS. 1971. Physical fitness research digest. July.
- RARICK, G.L. & DOBBINS, D.A. 1972. Basic components in the motor performance of educable mentally retarded children: implications for curriculum development. (Grant No. OEG-0-70-2568-610). Washington, D.C.: U.S. office of Education).
- READ, K. & PATTERSON, J. 1980. The nursery school and kindergarten: human relationships and learning. New York : Holt & Rinehart.
- RICHARDSON, S.O. 1971. Concerns of the pediatrician for motor development. (In Foundations and practices in perceptual motor learning - a quest for understanding). Aapher publications.
- ROBB, M.D. 1972. The dynamics of motor skill acquisition. Englewood Cliff, N.J. : Prentice Hall.
- ROBECK, M.C. & WILSON, J.A.R. 1974. Psychology of reading : foundations of instruction. New York : Wiley.

- ROHWER, J.R., AMMON, P.R. & CRAMER, P. 1974. Understanding intellectual development : three approaches to theory and practice. New York : Rinehart & Winston.
- ROOS, D. 1976. Die verbetering in vormpersepsie by die swart skoolbeginner. Potchefstroom. (Proefskrif (D.ED.) - PU vir CHO.)
- SAGE, G.H. 1977. Introduction to motor behavior: a neuropsychological approach. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- SCHENDEL, J. 1965. Psychological differences between athletes and non-participants in athletics at the educational levels. Research quarterly, 36:52-67, Mar.
- SCHMIDT, R.A. 1975. Motor skills. New York : Harper and Row.
- SCHOEDLER, J. 1973. Physical skills for young children. New York : MacMillan.
- SCHOEMAN, P.G. 1979. Aspekte van die wysgerige pedagogiek. Bloemfontein : Sacum.
- :
- SCHURR, E.L. 1967. Movement experiences for children. New York : Appleton.

- SEASHORE, H.G. 1947. The development of a beam walking test and its use in measuring development of balance in children. Research quarterly, 18:246-59, Mar.
- SEEVELDT, V. 1984. Physical fitness in preschool and elementary school-aged children. Journal of health, physical education, recreation and dance, 55 (9):33-37, Nov/Dec.
- SEEVELDT, V. & HAUBENSTRICKER, J. 1971. Developmental sequences in hopping; skipping; striking. Motor development workshop : Michigan state university.
- SEILS, L.G. 1951. The relationship between measures of physical growth and gross motor performance of primary-grade school children. Research quarterly, 22:244- 60.
- SELLTIZ, C. WRIGHTSMAN, L.S. & COOK, S.W. 1976. Research methods in social relations. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- SCHILLING, F. & KIPHARD, E.J. 1976. The body coordination test (B.CT). Journal of health, physical education, recreation and dance, 47:37, April.
- SIEDENTOP, D., HERKOWITZ, J. & RINK, J. 1984. Elementary physical education methods. London : Prentice-Hall International.

- SIGEL, I.E., HOOPER, F.H. & INHELDER, B. 1968. Logical thinking in children. Research based on Piaget's theory. Londen : Holt, Rinehart and Winston.
- SIGEL, I.E. & COCKING, R.R. 1977. Cognitive development from childhood to adolescence : a constructivist perspective. New York : Holt, Rinehart & Wilson.
- SIMPSON, Z.J. 1981. 'n Sosiopedagogiese ondersoek na en evaluering van gesinsopvoeding ter ontwikkeling van bestaansverantwoordings by senior sekondêre kleurlinge in die Kaapse stadsgebiede van Belhar, Bonteheuwel, Elsiesrivier, Lavistown en Ravensmed. Belville. (Proefskrif (D.ED.) - Universiteit van Wes-Kaap.)
- SINGER, R.N. 1975. Motor learning and human performance. 2nd ed. New York : MacMillan.
- SINGER, R.N. 1980. Motor learning and human performance: an application to motor skills and movement behaviors. 3rd ed. New York : MacMillan.
- SMART, M.S. & SMART, R.C. 1967. Children development and relationships. 2nd ed. London : MacMillan.
- SMITH, H. 1970. Implications for movement education experiences drawn from perceptual-motor research. Journal of health, physical education and recreation, 41:30-33.

- SMITH, K.U. & SMITH, W.M. 1962. Perception and motion: an analysis of space structured behaviour. Philadelphia : Saunders.
- SMITH, R. 1979. Leer die kind ken : riglyne vir die maatskaplike werker. Pretoria : Academika.
- SONNEKUS, M.C.H. 1968. Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld. Stellenbosch : Universiteit uitgewers.
- SONNEKUS, M.C.H. & FERREIRA, G.V. 1979. Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding: 'n handleiding in die psigopedagogiek. Stellenbosch: Universiteits Uitgewers.
- SONSTROEM, R.J. 1974. Attitude testing examining certain psychological correlates of physical activity. Research quarterly, 45:93-103, May.
- SPAMER, E.J. 1979. Psigo-motoriese aspekte van afrigting. Stellenbosch. (Verhandeling (MA) - US.)
- SPAMER, E J. 1985. 'n Ondersoek na die wenslikheid van onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die junior primêre kursus. (Ongepubliseerde inligtingstuk). Potchefstroom : P.O.K.
- SPAMER, E.J. 1987. Ondersoek na die stand van perseptueel-motoriese leer in die primêre-, sekondêre- en tersiêre situasie. Pretoria : SAVSLOR.

STALLINGS, L.M. 1973. Motor skills: development and learning.
Washington : Brown.

STANLEY, S. 1969. Physical Education: a movement approach.
Toronto : McGraw-Hill.

STONE, W.J. & KROLL, W.A. 1978. Sports conditioning and weight
training : programs for athletic competition. Boston : Allyn
and Bacon.

SWART, F.H. 1972. Perseptuele ontwikkeling en aptalmografie met
spesiale verwysing na lees en die didaktiese implikasies daarvan
by die onderrig van die leerlinge. Bloemfontein. (Proefskrif
(D.ED.) - UOVS.)

TAUTE, B. & JANSEN VAN RENSBURG, J.A. 1942. Die navorsing
van skoolprobleme. Kaapstad : Unie-Volkspers.

TEMPLE, I. & WILLIAMS, H. 1977. Rate and level of learning as a
function of information processing: characteristics of the
learner and the task. Journal of motor behavior, 3:179-192.

THOMAS, J.R. & NELSON, J.K. 1985. Introduction to research in
health, physical education, recreation and dance. Human
Kinetics Publishers Champaign.

T.O.D. Kyk Transvaal. Onderwysdepartement

- TRANSVAAL. ONDERWYSDEPARTEMENT. 1963. Omsendbrief nr. 39 van 1963. Liggaamlike Opvoeding: onderrig van gevorderde apparaatwerk deur ongekwalifiseerde onderwyssers. Pretoria : Staatsdrukker.
- UZGIRIS, J.C. 1967. Ordinality in the development of schema for relating to objects. (In Hellemuth, H., ed. Exceptional Infant, 1:315-334).
- VAN DER LINDE, J.A. 1985. Die Problematiese opvoedingsituasie, Fundamenteel-opvoedkundig beskou. Potchefstroom. (Verhandeling (M.A.) - PU vir CHO.)
- VAN DER MERWE, J. 1981. Primêre onderwys. Lesing 2: Bewegingsonderwys (ontwikkelspele). T.O.D.
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN WYK, J.H. 1977. Inleiding tot die fundamentele opvoedkunde. Potchefstroom : Pro Rege.
- VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, E.I. 1983. Die opvoedingsgebeure. Potchefstroom : PU vir CHO.
- VAN ZYL, J.J. 1974. Die klassifikasievermoë van die 4 - 8jarige kind: 'n psigologiese opvoedkundige ontleding. Potchefstroom. (Proefskrif (D.ED)- PU vir CHO.)
- WARNER, J.M. 1973. Learning disabilities : activities for remediation. Springfield : Interstate Printers.

- WARWICK, D.P., LININGER, C.A. 1975. New York : McGraw-Hill.
- WATTS, A.F. 1944. The language and mental development of children. London : Batsford.
- WEISS, M. 1984. The importance of flexibility. International Gymnast, 26:7 - 53.
- WELLMAN, R.L. 1937. Motor achievement of preschool children. Childhood Education, 13 : 311 - 316.
- WILLIAMS, H.G. 1983. Perceptual and motor development. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- WILLIAMS, H.G. & BREIHAN, S.K. 1979. Motor control tasks for young children. (Unpublished manuscript). University of Toledo : Toledo.
- WILLIAMS, H.G., TEMPLE, I.G., LOGSDONN, B.J., SCOTT, S. & CLEMENT, A. 1971. An investigation of the perceptual-motor dep children. (Unpublished Manuscript). Bowling Green State University.
- WILLIAMS, H.G. & WERNER, P. 1985. Development of movement schema in young children. Perceptual and motor skills, 60:403-410,. Apr.
- WINNICK, P.J. 1979. Early movement experiences and development: stabilitation and remediation. Philadelphia : Saunders.

YARDLEY, A. 1974. Movement and learning. Today's education,
62 - 62, Mar. - Apr.

BYLAAG A

VRAELYS : AFRIKAANS

VRAELYS

1. Naam van u Onderwyskollege?

.....

2. Word daar in die Junior Primêre kursus voorsiening gemaak vir die onderrig/opleiding in die vak liggaamlike Opvoeding?

Ja

Nee

3. Indien Ja, onder watter naam staan die vak bekend?

Liggaamlike Opvoeding

Gesondheidsopvoeding

Bewegingsopvoeding

Ander (spesifiseer) _____

4. Watter departement is verantwoordelik vir die onderrig in Liggaamlike Opvoeding?

Liggaamlike Opvoeding

Gesondheidsopvoeding

Bewegingsopvoeding

Ander (spesifiseer) _____

5. Hoeveel dosente is verantwoordelik vir die aanbieding van die vak Liggaamlike Opvoeding as vak in die Junior Primêre kursus?

Aantal: _____

6. Maak u gebruik van dosente buite die genoemde verantwoordelike departement (met verwysing na vraag 4) vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding?

Ja

Nee

7. Indien Ja op vraag 6, spesifiseer onderstaande:

7.1	Teoretiese vakke (bv. Fisiologie)	Departement/Buiteinstansie Dept. Natuurwetenskappe

7.2	Praktiese vakke (Bv. Swem)	Departement/Buiteinstansie (Bv. Swemafrigter van dorpsklub)

8. Is die vak Liggaamlike Opvoeding 'n verpligte of 'n keuse vak vir die Junior Primêre kursus?

Verpligte vak

Keuse vak

9. Wat is die totale tyd wat aan die onderrig van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus afgestaan word?

1 jaar	<input type="checkbox"/>	3 jaar	<input type="checkbox"/>
2 jaar	<input type="checkbox"/>	4 jaar	<input type="checkbox"/>

10. In welke akademiese opleidingsjaar/e word Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus aangebied?

1 jaar	<input type="checkbox"/>	3 jaar	<input type="checkbox"/>
2 jaar	<input type="checkbox"/>	4 jaar	<input type="checkbox"/>

11. Wat is die aantal periodes wat aan die onderrig van Liggaamlike Opvoeding afgestaan word?

L.O. as verpligte vak

L.O. as spesialiseringvak

1e jaar = 1 periode	<input type="checkbox"/>
2 periodes	<input type="checkbox"/>
3 periodes	<input type="checkbox"/>
4 periodes	<input type="checkbox"/>
5 periodes	<input type="checkbox"/>
6 periodes	<input type="checkbox"/>
Meer as 6 periodes	<input type="checkbox"/>

1e jaar = 1 periode	<input type="checkbox"/>
2 periodes	<input type="checkbox"/>
3 periodes	<input type="checkbox"/>
4 periodes	<input type="checkbox"/>
5 periodes	<input type="checkbox"/>
6 periodes	<input type="checkbox"/>
Meer as 6 periodes	<input type="checkbox"/>

2e jaar = 1 periode	<input type="checkbox"/>
2 periodes	<input type="checkbox"/>
3 periodes	<input type="checkbox"/>
4 periodes	<input type="checkbox"/>
5 periodes	<input type="checkbox"/>
6 periodes	<input type="checkbox"/>
Meer as 6 periodes	<input type="checkbox"/>

2e jaar = 1 periode	<input type="checkbox"/>
2 periodes	<input type="checkbox"/>
3 periodes	<input type="checkbox"/>
4 periodes	<input type="checkbox"/>
5 periodes	<input type="checkbox"/>
6 periodes	<input type="checkbox"/>
Meer as 6 periodes	<input type="checkbox"/>

3e jaar = 1 periode
 2 periodes
 3 periodes
 4 periodes
 5 periodes
 6 periodes
 Meer as 6 periodes

3e jaar = 1 periode
 2 periodes
 3 periodes
 4 periodes
 5 periodes
 6 periodes
 Meer as 6 periodes

4e jaar = 1 periode
 2 periodes
 3 periodes
 4 periodes
 5 periodes
 6 periodes
 Meer as 6 periodes

4e jaar = 1 periode
 2 periodes
 3 periodes
 4 periodes
 5 periodes
 6 periodes
 Meer as 6 periodes

12. Word Liggaamlike Opvoeding as 'n semester- of jaarkursus aangebied?

L.O. as verpligte vak

L.O. as keusevak

Semesterkursus
 Jaarkursus

Semesterkursus
 Jaarkursus

13. Wat is die teoretiese afdelings wat in die vak Liggaamlike Opvoeding gedek word in die Junior Primêre kursus?

Vak	Jaargang			
	1e jaar	2e jaar	3e jaar	4e jaar
Geskiedenis				
Perseptueel-motoriese leer				
Anatomie				
Fisiologie				
Bewegingsontwikkeling				
Psigologie				
Filosofie				
Kinesiologie				
Organisasie en Administrasie				
Didaktiek				
Ander vakke:				

14. Wat is die praktiese afdelings wat in Liggaamlike Opvoeding aangebied word as deel van die Junior Primêre kursus?

Vakke	Jaargang			
	1e jaar	2e jaar	3e jaar	4e jaar
Swem				
Ontwikkelingsspele				
Dans				
Bewegingsontwikkeling				
Formele spele				
Sport				
Opvoedkundige Gimnastiek				
Olimpiese Gimnastiek				
Sportafrigting: atletiek				
Netbal				
Rugby				
Ander:				

15. Wat is die akademiese kwalifikasies van dosente verantwoordelik vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in die Junior Primêre kursus?

Dosent (geen name word verlang nie)	Geen formele onderrig in L.O. ontvang	Akademiese kwalifikasies verwerf in die vak Liggaamlike Opvoedkunde				
		Diploma	Graad	Honns	M-graad	D-graad
A						
B						
C						
D						
E						
F						
G						

16. Is u van mening dat Liggaamlike Opvoeding 'n verpligte vak in die Junior Primêre kursus, aan Onderwyskolleges behoort te wees?

Ja

Nee

Rede:

BYLAAG B

VRAELYS : ENGELS

QUESTIONNAIRE

1. Name of Teacher's Training College

.....

2. Does your particular Teacher's Training College make provision in Junior Primary Course for teacher preparation in Physical Education?

Yes

No

3. If yes, under what name is the subject known ?

Physical Education

Health Education

Movement Studies

Other (Specify)

4. Which department is responsible for the teacher preparation in Physical Education within the Junior Primary course ?

Physical Education

Health Education

Movement Studies

Other (Specify)

5. Do you make use of lecturers outside the Physical Education department for the teaching of Physical Education in the Junior Primary course ?

Yes

No

6. If yes, specify:

6.1	Theoretical subjects	Department

6.2	Practical subjects	Department

7. Is Physical Education a compulsory subject for the course or a specialization subject (i.e. subject of own choice) ?

Compulsory subject

Subject of own choice

Other

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

8. If Physical Education is a compulsory component of the Junior Primary course,
 (a) How many years are the students instructed therein; and
 (b) during which years ?

Years	During which Years

9. If Physical Education is only offered as a specialization subject, what is the duration of the instruction therein and during which years are the student instructed ?

Duration of instruction in Physical Education

- Less than one year
- One Year
- Two Years
- Three years
- Four years

During which years does the instruction take place ?

- 1st year
- 2nd year
- 3rd year
- 4th year

10. What is the number of periods allocated to these subjects?

P.E. as a compulsory subject

P.E. as a specialization

- 1st year =1 period
- 2 periods
- 3 periods
- 4 periods
- 5 periods
- 6 periods
- Other

- 1st year =1 period
- 2 periods
- 3 periods
- 4 periods
- 5 periods
- 6 periods
- Other

2nd year =1 period
2 periods
3 periods
4 periods
5 periods
6 periods
Other

2nd year =1 period
2 periods
3 periods
4 periods
5 periods
6 periods
Other

3rd year =1 period
2 periods
3 periods
4 periods
5 periods
6 periods
Other

3rd year =1 period
2 periods
3 periods
4 periods
5 periods
6 periods
Other

4th year =1 period
2 periods
3 periods
4 periods
5 periods
6 periods
Other

4th year =1 period
2 periods
3 periods
4 periods
5 periods
6 periods
Other

11. What are the theoretical sections taught in Physical Education as subject within the Junior Primary course?

Subject	Year of study			
	1st year	2nd year	3rd year	4th year
History				
Perceptual-motor learning				
Anatomy				
Physiology				
Movement development				
Psychology				
Biomechanics				
Other subjects:				

12. Which practical subjects are dealt with in Physical Education?

	Year of study			
	1st year	2nd year	3rd year	4th year
Swimming				
Developmental games				
Dancing				
Movement Development				
Formal games				
Sport				
Educational gymnastic				
Olympic gymnastics				

13. How many lecturers are responsible for the presentation of the various sections of Physical Education and to which departments are they assigned?

Lecturer (No names required)	Subject	Department
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		

14. What is the nature of training undergone by the lecturers responsible for the presentation of the subject Physical Education in the Junior Primary course?

Lecturer (No names required)	No formal training in Physical Education	Specific training in Physical Education				
		Diploma	Degree	Honns	M-degree	Doctorate
A						
B						
C						
D						
E						
F						
G						

15. Are you of the opinion that Physical Education should be a compulsory subject in the Junior Primary course?

Yes

No

Reason
