

**Ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir
voorskoolse kinders in die Paarl**

Y. Huijsamer

23277750

Verhandeling voorgelê vir die graad *Magister* in Maatskaplike werk
aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Mev. I. Jacobs

November 2012

“Pausing to listen to an airplane in the sky, stooping to watch a ladybug on a plant, sitting on a rock to watch the waves crash over the quayside – children have their own agendas and timescales. As they find out more about their world and their place in it; they work hard not to let adults hurry them. We need to hear their voices.” Cathy Nutbrown

BEDANKINGS

- **Abba Vader.** Dankie dat ek op U kon vertrou om my te help om met arendsvlerke te kon vlieg. U arms het my opgetel wanneer ek wou gaan lê. U het my passie lewe gegee en daarvoor dank ek U uit die diepte van my hart.
- **Freddie,** my dierbare en liefdevolle man, sonder wie se ondersteuning, aanmoediging en opofferinge hierdie studie nie moontlik sou kon wees nie.
- **Kyle en Kayla,** my pragtige kinders. Dankie dat julle waardevolle tyd saam met my opgeoffer het sodat ek my droom 'n werklikheid kon maak. Julle is die grootste seën in my lewe.
- My **ma Linda** vir haar onophoudelike gebede. Dankie dat jy my keer op keer herinner het dat my Hemelse Vader klaar maak wat Hy begin het.
- My **skoonma Marlies** vir al die ondersteuning en aanmoediging.
- My **vriendin Lené** wat altyd net 'n oproep ver was en wie se positiewe ingesteldheid my altyd herinner het om nie tou op te gooi nie.
- **Mari Grobler,** vir die taalkundige versorging.
- **Mev. Issie Jacobs,** my studieleier, vir haar kennis, leiding, geduld en ondersteuning. Dankie dat jou vriendelikheid so aansteeklik is.

VERKLARING

Studentenommer: 23277750

Ek verklaar hiermee dat **Ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders in die Paarl** my eie werk is en dat alle bronne wat gebruik of aangehaal is, deur middel van volledige verwysings aangedui en erken is. Dit is 'n verhandeling van beperkte omvang en moet as sodanig beskou word.

.....
HANDTEKENING
(Mev. Y. Huijsamer)

.....
DATUM

OPSOMMING

Voorskoolse kinders speel 'n aktiewe rol in hulle eie ontwikkeling deur middel van hulle interaksie met die omgewing wat by wyse van ongestruktureerde spel plaasvind. Ongestruktureerde spel is 'n kreatiewe uitdrukking van voorskoolse kinders se fisiese, kognitiewe, sosiale en emosionele self en skep geleenthede om belangrike vaardighede en waardes aan te leer wat nodig is vir die bemeestering van hulle wêreld. Die navorser het vanuit praktykervaring as privaat maatskaplike werker bewus geword van toenemend meer voorskoolse kinders wat aan gestruktureerde aktiwiteite blootgestel word met die doel om hulle ontwikkeling te bevorder. Hierdie aspek kan daartoe bydra dat daar teen die natuurlike ontwikkeling van voorskoolse kinders beweeg word en die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders verlore gaan.

Die oorhoofse doel van hierdie studie was om ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders te verken en te beskryf en aanbevelings te maak aan professionele persone wat oerleiding aan ouers bied ten opsigte van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders. 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering met 'n fenomenologiese ontwerp is gebruik om ouers se persepsies en belewenisse van ongestruktureerde spel te ondersoek en te beskryf. Die navorser het van twee fokusgroepbesprekings as data-insamelingsmetode gebruik gemaak en vanuit die empiriese data twee hoofemas geïdentifiseer. Die hoofemas is deelnemers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel en deelnemers se keuse ten opsigte van ongestruktureerde teenoor gestruktureerde spel.

Die gevolgtrekking wat deur die navorser gemaak word is dat ouers wel daarvan bewus is dat ongestruktureerde spel 'n waardevolle bydrae lewer tot hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling. Deelnemers voer egter aan dat sekere eksterne faktore daartoe bydra dat hulle gestruktureerde spel bo ongestruktureerde spel kies om sodoende hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te bevorder.

KERNKONSEPTE

ongestruktureerde spel, ontwikkeling, voorskoolse kinders, ouer as deel van die familiesisteem

SUMMARY

Preschool children play an active role in their own development through their interaction with the environment that takes place in the form of unstructured play. Unstructured play is a creative expression of preschool children's physical, cognitive, social and emotional self and creates opportunities to learn important skills and values necessary for the mastery of their world. The researcher became aware, from practical experience as a social worker in private practice, of more and more preschool children who are exposed to structured play with the aim to promote their development. This aspect can contribute towards preschool children not developing in a natural manner that will lead to the devaluation of unstructured play.

The overall objective of this study was to explore and describe parents' perceptions of the value of unstructured play for their preschool children in order to make recommendations to professionals offering parental guidance to parents, with regards to the value of unstructured play for preschool children. A qualitative phenomenological research design was adopted to explore and describe parents' perceptions and experiences of unstructured play. Two focus group discussions were conducted and two main themes were identified by analysing the data. The main themes are participants' perception of the value of unstructured play and participants' choice in respect of unstructured versus structured play.

The conclusion drawn by the researcher is that parents are aware of the valuable contribution of unstructured play towards their preschool children's development. However, participants argue that certain external factors contribute to their choice of structured play over unstructured play to promote their preschool children's development.

KEY CONCEPTS

unstructured play, development, preschool children, parent as part of the family system

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1

Inleiding tot die studie

1.1 INLEIDING	1
1.2 MOTIVERING EN RASIONAAL VIR DIE STUDIE	2
1.2.1 Probleemformulering	5
1.2.2 Navorsingsvraag	6
1.3 DOEL EN DOELWITTE	6
1.4 SENTRALE TEORETIESE STELLING.....	6
1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE	7
1.5.1 Literatuuroorsig en bronontleding.....	7
1.5.2 Navorsingsbenadering.....	7
1.5.3 Universum, populasie en steekproef	9
1.5.4 Data-insameling.....	10
1.5.5 Data-analise	11
1.6 ETIESE ASPEKTE.....	13
1.6.1 Toestemming ten opsigte van die uitvoering van die studie.....	13
1.6.2 Geen benadeling van deelnemers.....	14
1.6.3 Ingeligte toestemming.....	15
1.6.4 Misleiding van deelnemers	15
1.6.5 Miskenning van privaatheid en vertroulikheid.....	15
1.6.6 Aksies en bevoegdheid van die navorser	16
1.7 DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE.....	16
1.7.1 Ongestruktureerde spel	16
1.7.2 Ontwikkeling	17
1.7.3 Voorskoolse kinders	17
1.7.4 Ouers as deel van die familiesisteem	18
1.8 HOOFSTUKINDELING	18
1.9 SAMEVATTING	18

Hoofstuk 3

Navorsingsmetodologie

3.1 INLEIDING	45
3.2 NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKWYSE	45
3.2.1 Analisering van die probleem en beplanning van die navorsing	45
3.2.2 Navorsingsbenadering.....	46
3.2.3 Literatuuroorsig.....	49
3.2.4 Omskrywing van die universum, populasie en steekproefneming ..	51
3.2.5 Etiese aspekte en prosedures wat tydens die studie in ag geneem	
is	52
3.2.6 Metode van data-insameling.....	53
3.2.6.1 <i>Fokusgroepe.....</i>	53
3.2.6.2 <i>Veldnotas</i>	57
3.2.6.3 <i>Waarneming.....</i>	57
3.2.7 Data-analise	57
3.3 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DIE STUDIE.....	59
3.4 SAMEVATTING	61

Hoofstuk 4

Empiriese bevindinge en literatuurkontrole

4.1 INLEIDING	62
4.2 BESPREKING VAN DIE DATA VOLGENS TEMAS, SUBTEMAS EN	
KATEGORIEË.....	62
4.2.1 Hoofteema 1: Deelnemers se persepsie van die waarde van	
ongestruktureerde spel.....	63
4.2.1.1 <i>Subteema 1: Fisieke ontwikkeling</i>	65
4.2.1.2 <i>Subteema 2: Sosiale ontwikkeling.....</i>	67
4.2.1.3 <i>Subteema 3: Emosionele ontwikkeling.....</i>	71
4.2.1.4 <i>Subteema 4: Kognitiewe ontwikkeling.....</i>	73

4.2.2	Hooftema 2: Deelnemers se keuses ten opsigte van ongestruktureerde spel teenoor gestruktureerde spel	75
4.2.2.1	<i>Subtema 1: Motivering vir ongestruktureerde spel</i>	<i>76</i>
4.2.2.2	<i>Subtema 2: Motivering vir gestruktureerde spel</i>	<i>77</i>
4.3	OPSOMMENDE OPMERKINGS VAN HOOFTEMAS, SUBTEMAS EN KATEGORIEË.....	83
4.4	SAMEVATTING	84

Hoofstuk 5

Evaluering van die navorsing, gevolgtrekkings en aanbevelings

5.1	INLEIDING	84
5.2	OORSIG VAN DIE NAVORSINGSONDERWERP	84
5.3	EVALUERING VAN DIE NAVORSING.....	85
5.3.1	Doel van die navorsing	85
5.3.2	Doelwitte van die navorsing	85
5.3.2.1	<i>Doelwit een.....</i>	<i>85</i>
5.3.2.2	<i>Doelwit twee.....</i>	<i>86</i>
5.3.3	Sentrale teoretiese stelling.....	87
5.3.4	Bevindinge	87
5.3.4.1	<i>Deelnemers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel.....</i>	<i>87</i>
5.3.4.2	<i>Deelnemers se keuses ten opsigte van ongestruktureerde spel teenoor gestruktureerde spel.....</i>	<i>89</i>
5.4	GEVOLGTREKKINGS TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE	90
5.5	AANBEVELINGS AAN PROFESSIONELE PERSONE WAT OUERLEIDING AAN OUERS BIED	91
5.5.1	Leemtes ten opsigte van die studie	92
5.5.2	Verdere navorsingsmoontlikhede.....	93
5.6	FINALE OPMERKINGS.....	93

LYS VAN VERWYSINGS	95
---------------------------------	-----------

Bylae

BYLAAG 1: Toestemmingsbrief van WKOD.....	107
BYLAAG 2: Toestemming van skoolhoofde	108
BYLAAG 3: Toestemming deur deelnemers om aan navorsingstudie deel te neem.....	109
BYLAAG 4: Etiese en Vertroulikheidskontrak	111
BYLAAG 5: Vertroulikheidskontrak deur transkribeerder	112

Tabelle

Tabel 2.1 Tipes spel volgens kognitiewe ontwikkeling.....	34
Tabel 2.2 Fases van ongestruktureerde spel.....	35
Tabel 3.1 Navorsingsbenaderings	46
Tabel 4.1 Skematiese voorstelling van hooftema 1.....	63
Tabel 4.2 Skematiese voorstelling van hooftema 2.....	75

Figure

Figuur 2.1 Krasnor en Pepler se model vir die kriteria van speel	31
Figuur 2.2 'n Model van die familie as sosiale sisteem.....	39
Figuur 4.1 Bereiking van skoolgereedheid deur middel van ongestruktureerde spel.....	82

Hoofstuk 1

Inleiding tot die studie

1.1 INLEIDING

Ongestruktureerde spel is 'n natuurlike element van voorskoolse kinders se ontwikkeling. Dit bied aan voorskoolse kinders die geleentheid om hulle wêreld te eksploreer en daarby aan te pas in 'n veilige en ontspanne omgewing, volgens hulle eie reëls, doelwitte en vlak van intellektuele ontwikkeling (Lillemyr, 2009:5; Lindon, 2001:17; Sunderland, 2007:75).

Ongestruktureerde spel dra essensieël by tot die ontwikkeling van die kognitiewe, fisiese, sosiale en emosionele areas van voorskoolse kinders en speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van kinders se bewustheid van die self (Hughes, 2010:6; Singer, Golinkoff, Hirsh-Pasek & Berk, 2006:8). Ten spyte van die feit dat ongestruktureerde spel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van voorskoolse kinders speel, het Ginsburg (2007:182) bevind dat ongestruktureerde spel in die 21ste eeu besig is om jaar na jaar te kwyn. Vygotsky in Frost, Reifel en Wortham (2005:121) is van mening dat *“from the point of view of development, play is not the predominant form of activity, but is in a sense the leading source of development in the pre-school years.”*

Hierdie studie fokus op ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders se ontwikkeling met die veldteorie en familie-sisteemteorie as vertrekpunte. Die familie-sisteemteorie (Chibucos, Leite & Weis, 2005:279) en veldteorie (Woldt & Toman, 2005:26; Yontef, 1993:295) beklemtoon die belangrikheid van die interaksie tussen die mens en sy omgewing. De Witt (2009:13) sluit hierby aan en noem dat volgens Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling hierdie interaksie tussen voorskoolse kinders en hul omgewing belangrik is vir optimale funksionering. Voorskoolse kinders kan daarom slegs verstaan word binne die sisteem waarbinne hulle 'n betekenisvolle komponent is.

1.2 MOTIVERING EN RASIONAAL VIR DIE STUDIE

Die belangrikheid van ongestruktureerde spel as 'n kernfaktor in voorskoolse kinders se ontwikkeling word ondersteun deur Piaget se kognitiewe teorie van ontwikkeling. Volgens hierdie teorie speel voorskoolse kinders 'n aktiewe rol in die ontdekking van hulle eie wêreld (De Witt, 2009:13), derhalwe is dit belangrik dat ouers 'n gunstige omgewing daar sal stel vir voorskoolse kinders om te ontwikkel (Dowling, 2005:29). Hierdie ontdekking stel voorskoolse kinders in staat om tydens verskillende omstandighede 'n posisie van ewililibrium te bereik (De Witt, 2009:14) deur middel van die proses van homeostase of organismiese selfregulering (Blom, 2004:23). Volgens Piaget (in Thomas, 2005:249) vind homeostase deur middel van twee prosesse plaas, naamlik aanpassing en organisering. Aanpassing behels die konstruksie van psigologiese skemas deur middel van direkte kontak met die omgewing, terwyl organisering intern plaasvind wanneer voorskoolse kinders nuwe skemas vorm, dit herorganiseer en dit koppel aan ander skemas om 'n sterk kognitiewe sisteem te skep (Berk, 2006:221).

Selfregulering, volgens Blom (2004:23), is 'n wyse waarop voorskoolse kinders hulle behoeftes bevredig en goeie selfondersteuning op 'n geïntegreerde wyse ontwikkel. Goeie selfondersteuning bestaan uit drie komponente, naamlik dat kinders kontak maak met die omgewing op 'n sensoriese en liggaamlike wyse en laastens by wyse van die versterking van die self (Blom, 2004:89). In hierdie opsig gee ongestruktureerde spel, waarbinne keuse 'n integrale aspek is (Santer, Goodall & Griffiths, 2007:xi), voorskoolse kinders die geleentheid om hulle selfondersteuning te versterk deur ondermeer "*rough-and-tumble play*" wat volgens Doherty en Hughes (2009:382) liggaamlike kontakmaking ontwikkel. Fantasiespel, wat 'n vorm van ongestruktureerde spel is, ontwikkel byvoorbeeld sensoriese kontakmaking en versterk voorskoolse kinders se self (Fritz, 2011; Ginsburg, 2007:183), asook voorskoolse kinders se kognitiewe veld van ontwikkeling (Piaget in Shaffer, 1999:240). Volgens Piaget se teorie ontwikkel voorskoolse kinders in die pre-operasionele stadium ook die vermoë tot simboliese denke wat volgens Shaffer (1999:240) veral tydens fantasiespel gebruik word. Fantasiespel word voorts as die hoogtepunt van voorskoolse kinders se spel beskou (Piaget in Harwood, Miller & Vasta, 2008:242) en is 'n belangrike uitlaatklep vir emosionele uitdrukking en selfondersteuning (Smith, Cowie & Blades, 2011:206).

Dit is duidelik dat voorskoolse kinders floreer wanneer hulle die geleentheid gegun word om te speel volgens hulle eie reëls, risiko's te neem, foute te maak en somtyds net te ontspan deur pret te hê (Honoré, 2008:17; Uren & Stagnitti, 2008:33; Wenner, 2009). 'n Studie wat in 2002 onderneem is het egter bevind dat kinders sowat 25% minder speel in vergelyking met twintig jaar gelede, wat daarop neerkom dat kinders ongeveer twaalf ure minder per week speel (Gleave, 2009:2). Rosseau (in Honoré, 2008:20) wys verder daarop dat kinders van die 21ste eeu baie voordele het en nie soos vorige generasies deur dood en siektes bedreig word nie, *“but they are also nannied, pressured, and overprotected to the point of suffocation. They are left with no sense of freedom.”*

Oorbekerming en rolverwarring word juis deur Elkind (2007:72-76) geïdentifiseer as bydraende faktore wat 'n rol speel wanneer voorskoolse kinders se dae oorlaai word met gestruktureerde aktiwiteite. Die media se boodskap dat die samelewing onveilig is, dra verder daartoe by dat ouers oorbeskermend is en daarom huiwerig is om hulle voorskoolse kinders toe te laat om vry te speel en risiko's te neem (Elkind, 2007:72). Alhoewel ouers tot 'n groot mate steeds in hulle voorskoolse kinders se primêre behoeftes voorsien, het dagsorgfasiliteite en volwassenes wat gestruktureerde aktiwiteite aanbied, die rol begin vervul wat ouers speel in die ontwikkeling van hulle voorskoolse kinders (Elkind, 2007:73; Ginsburg, 2007:184).

Elkind (2007:64) is verder van mening dat veral groepsdruk 'n groot bydraende faktor is in die afname van voorskoolse kinders se blootstelling aan ongestruktureerde spel. Hedendaagse ouers word deur 'n toenemend kompeterende samelewing onder druk geplaas om reeds tydens voorskoolse ouderdom aktief te bou aan die vaardighede van hulle kinders (Elkind, 2007:64; Ginsburg, 2007:15). Honoré (2008:29) sluit hierby aan en is van die opinie dat die mate waarin voorskoolse kinders betrokke is by gestruktureerde aktiwiteite 'n maatstaf geword het waaraan suksesvolle ouerskap gemeet word.

Volgens Chudacoff (2007:2) stel gestruktureerde aktiwiteite voorskoolse kinders bloot aan ervaringe waar reëls nie self deur die voorskoolse kinders vasgestel word nie en waarby volwassenes betrokke is. Voorbeelde van gestruktureerde aktiwiteite wat by nadere navraag by twee skole in die Drakenstein munisipale gebied aangebied word, behels ondermeer aktiwiteite soos gimnastiek, *Playball*,

Monkeynastix, drama, moderne danse, ballet, afrondingsklasse, stoei, karate, musiek en kuns.

Die voordele van gestruktureerde aktiwiteite vir voorskoolse kinders se ontwikkeling kan nie buite berekening gelaat word nie. Gestruktureerde aktiwiteite bied aan voorskoolse kinders die geleentheid vir sosiale interaksie, asook 'n geleentheid om te leer hoe om binne spanverband saam te werk en instruksies te volg (Frost *et al.*, 2005:70). Van der Hoven (2011) merk egter op dat ouers teen die natuur van voorskoolse kinders gestruktureerde aktiwiteite kies om ontwikkeling te stimuleer en dikwels nalaat om 'n balans te handhaaf in die hoeveelheid gestruktureerde aktiwiteite waaraan hulle voorskoolse kinders blootstel. Burger (2011), 'n opvoedkundige sielkundige, sluit hierby aan en noem dat voorskoolse kinders as gevolg van blootstelling aan toenemend meer gestruktureerde aktiwiteite, die vermoë om spontaan te speel, verloor het.

Die gebrek aan balans tussen die hoeveelheid gestruktureerde aktiwiteite en die hoeveelheid geleentheid wat voorskoolse kinders vir ongestruktureerde spel het, dien juis as 'n persoonlike motivering om hierdie studie te onderneem. Die navorser het vanuit praktykervaring as privaat maatskaplike werker bewus geword van toenemend meer voorskoolse kinders wat aan gestruktureerde aktiwiteite blootgestel word met die doel om ontwikkeling te bevorder. In een geval was die navorser bewus van 'n voorskoolse kind wat binne een week aan vier verskillende gestruktureerde aktiwiteite deelgeneem het. Hierdie gestruktureerde aktiwiteite het gewissel van gimnastiekklasse en *Playball* om fisiese ontwikkeling te bevorder tot balletklasse vir selfdisipline en kunsklasse vir fyn-motoriese ontwikkeling. Elkind (2007:83) voer in hierdie verband aan dat die gebrek aan balans tussen gestruktureerde en ongestruktureerde spel dikwels fisiese simptome soos maagpyn en hoofpyn tot gevolg het en dat stres ook manifesteer in gedragsprobleme.

Die belangrike rol wat ouers vervul in hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling en spesifiek ten opsigte van die keuses wat hulle in die verband maak, is onbetwisbaar (Van Rensburg, 2010:15). Ouers is volgens die familie-sisteemteorie deel van 'n sisteem wat bestaan uit verhoudings wat wedersyds beïnvloed word deur interaksie tussen lede van die sisteem (Harwood *et al.*, 2008:633). Die familie word verder deur Starbuck (2006:45) gedefinieer as 'n "*functionally related group of interacting parts*

that form a complex whole.” Die veldteorie, as sentrale leerbeginsel van die Gestaltbenadering, sluit hierby aan en word deur Yontef (1993:295) gedefinieer as “*a totality of mutually influencing forces that together form a unified whole.*” Omdat ouers deel vorm van voorskoolse kinders se veld, het hulle persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel ‘n betekenisvolle invloed op voorskoolse kinders se ontwikkeling. Met verwysing na hierdie studie beklemtoon die familie-sisteemteorie (Harwood *et al.*, 2008:633) en die veldteorie (Yontef, 1993:295) aspekte soos die interaksie tussen voorskoolse kinders en hulle omgewing, asook die belangrikheid van die invloed wat betekenisvolle persone binne voorskoolse kinders se veld op hulle ontwikkeling het.

Dit is duidelik dat beide gestruktureerde spel (Chudacoff, 2007:2) en ongestruktureerde spel (Sunderland, 2007:75) ‘n belangrike rol speel in voorskoolse kinders se ontwikkeling. Die navorser het soektogte uitgevoer op *Google Scholar*, *Infomine*, *Libguides*, *NWU Library* en *Tdnet*, maar daar is sover bekend geen onlangse studies uitgevoer wat die ouers se persepsies van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders ondersoek nie.

1.2.1 Probleemformulering

Volgens Rudestam en Newton (2001:65) is probleemformulering meer as net die samevoeging van ‘n aantal onopgeloste vraagstukke wat vaagweg oorvleuel. Die formulering van die probleem behoort die leser na die spesifieke fokus van die studie te lei (Fouché & De Vos, 2011:89).

Die navorsingsprobleem wat hierdie studie rig, kan as volg geformuleer word:

Dit wil voorkom asof ouers nie bewus is van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders nie aangesien ouers hulle voorskoolse kinders by soveel verskillende gestruktureerde aktiwiteite betrek. Hierdie aspek kan daartoe bydra dat daar teen die natuurlike ontwikkeling van voorskoolse kinders beweeg word as gevolg van toenemend meer blootstelling aan gestruktureerde aktiwiteite en die waarde van ongestruktureerde spel kan vir voorskoolse kinders se ontwikkeling hierdeur verlore gaan.

Die implikasie hiervan is dat voorskoolse kinders se bemagtiging van die self beïnvloed word. Blom (2004:102) verduidelik dat voorskoolse kinders se bewustheid

van die self 'n essensiële komponent van hulle ontwikkeling is. Voorskoolse kinders wat 'n sterk bewustheid van die self openbaar sal volgens Blom (2004:53) weet hoe om hulle behoeftes aan te spreek aangesien hulle funksionering geïntegreerd is.

1.2.2 Navorsingsvraag

Die navorsingsvraag definieer die fokus van die navorsingsprobleem (Mouton, 2001:53; Willig, 2001:19). Vir die doel van hierdie studie kan die navorsingsvraag as volg geformuleer word: Wat is ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders?

1.3 DOEL EN DOELWITTE

Die doel van 'n studie kan beskou word as die oorhoofse uitkoms van die studie, dus gee dit 'n breë aanduiding van wat die navorser beoog om met die studie te bereik (Fouché & De Vos, 2011:94; Maree, 2009:25), terwyl doelwitte beskou word as duidelike stappe, metodes en intervensies wat gevolg moet word om die oorhoofse doelstelling of verwagte uitkomst te bereik (Fouché & De Vos, 2011:94; Mouton, 2001:48). Die doel van hierdie studie is om 'n kwalitatiewe, fenomenologiese studie te onderneem ten einde ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders te verken en te beskryf.

Om bogenoemde doel te bereik, word die volgende doelwitte geformuleer:

- Om 'n empiriese studie te onderneem ten einde ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders te verken en te beskryf;
- Om op grond van die resultate en gevolgtrekkings van die studie aanbevelings te maak aan professionele persone wat ouerleiding aan ouers bied ten opsigte van die ontwikkelingswaarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders.

1.4 SENTRALE TEORETIESE STELLING

Ten spyte van die feit dat ongestruktureerde spel tydens die vroeë kinderjare as een van dié belangrikste bronne van ontwikkeling van kinders beskou word, het navorsing aangedui dat die huidige generasie voorskoolse kinders se geleentheid vir ongestruktureerde spel drasties verminder het. 'n Ondersoek na ouers se

persepsie van die waarde en belangrikheid van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders se ontwikkeling kan moontlik ouers se bewustheid hiervan verhoog en tot gevolg hê dat ouers 'n meer gebalanseerde benadering ten opsigte van gestruktureerde spel sal inneem.

1.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die navorsingsmetodologie wat op hierdie studie van toepassing is, sal vervolgens kortliks bespreek word. Hierdie bespreking sal in die toekomstige tyd aangebied word aangesien dit deel gevorm het van die protokol wat vir die aanvanklike goedkeuring van die studie gedien het. 'n Volledige bespreking van die navorsingsmetodologie sal in Hoofstuk drie plaasvind.

1.5.1 Literatuuroorsig en brontleding

Volgens Bak (in Fouché & Delpont, 2011b:109) het die literatuuroorsig ten doel om die teoretiese raamwerk vir die studie af te baken en aan te dui waar die studie teen die agtergrond van vorige navorsing inpas en om die belangrikheid van die studie aan te dui. Vir die doel van hierdie studie sal literatuursoektogte geloods word deur gebruik te maak van teks- en literatuurhulpbronne, asook veldwaarneming en -notas. *EBSCO Host*, *Web Feat*, *PsycLit* en *ProQues* sal as databasisse geraadpleeg word in die studie van Suid-Afrikaanse joernale en navorsingspublikasies in Sosiale Wetenskappe.

Die trefwoorde wat gebruik sal word is ongestruktureerde spel, voorskoolse kind, Piaget se ontwikkelingsteorie, veldteorie, familie-sisteemteorie en ouer.

1.5.2 Navorsingsbenadering

Kwalitatiewe navorsing kan beskryf word as 'n poging om hoofsaaklik die sosiale lewe, ervarings en die betekenis wat mense aan die alledaagse lewe heg, te verstaan (Fouché & De Vos, 2011:91; Morrow, 2007:211). Vir die doel van hierdie studie sal daar van die kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak word om sodoende die navorser in staat te stel om die wyse waarop ouers ongestruktureerde spel interpreteer en die waarde daarvan vir hulle voorskoolse kinders verstaan, te ondersoek.

'n Navorsingsontwerp kan gedefinieer word as die wyse waarop die navorser beplan om die studie uit te voer (Christensen, Johnson & Turner, 2011:95; Mouton, 2001:55). Die studie sal uitgevoer word deur gebruik te maak van 'n fenomenologiese navorsingsontwerp. 'n Fenomenologiese navorsingsontwerp stel volgens Creswell (2009:13), Evans (2007:172) asook Lyons en Coyle (2007:35) die navorser in staat om deelnemers se persepsie van 'n spesifieke situasie te verstaan. In die geval van hierdie studie sal deelnemers die geleentheid kry om hulle eie bewuste belewenis van die waarde van ongestruktureerde spel tydens fokusgroeponderhoude te deel.

Elmes, Kantowitz en Roediger III (2003:48) onderskei tussen suiwer en toegepaste navorsing. Vir die doeleindes van hierdie studie sal 'n toegepaste kwalitatiewe benadering gevolg word.

Volgens Babbie (2004:28) en Dunn (1999:218) streef toegepaste navorsing daarna om oplossings te vind deur riglyne, voorstelle en intervensies daar te stel wat verandering kan bewerkstellig. In die geval van hierdie studie sal toegepaste navorsing die navorser in staat stel om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak aan professionele persone wat oerleiding aan ouers bied ten opsigte van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders se ontwikkeling.

Die verkennende aard van kwalitatiewe navorsing sal die navorser van hulp wees om bykomende kennis en inligting te bekom oor ouers se menings ten opsigte van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders se ontwikkeling. Volgens Babbie (2004:89) en Fouché en De Vos (2011:96) het die verkennende aard van kwalitatiewe navorsing ten doel om insig tot 'n situasie, verskynsel, gemeenskap of individu te verkry.

Die beskrywende funksie van kwalitatiewe navorsing sal 'n doelgerigte, wetenskaplike en presiese beskrywing van dit wat waargeneem word ten opsigte van die studie, weergee (Babbie, 2004:89; Fouché & De Vos, 2011:96). Hierdie studie sal ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders beskryf.

1.5.3 Universum, populasie en steekproef

Die universum word deur Mouton (2001:134) omskryf as “... *the complete set of elements and their characteristics about which a conclusion is to be drawn on the basis of a sample.*” Vir hierdie navorsingstudie verwys die universum dus na alle ouers van kinders in die voorskoolse ontwikkelings stadium in die Drakenstein munisipale omgewing. Die populasie stel grense aan die navorsingsveld en verwys na individue in die universum wat oor spesifieke eienskappe beskik en hulleself in dieselfde geografiese ligging bevind (Babbie, 2004:190; Graziano & Raulin, 2004: 202). Vir die doel van hierdie studie verwys die populasie na ouers van kinders in die voorskoolse ontwikkelings stadium in twee spesifieke skole in die Paarl.

Leary (2004:118) beskou 'n steekproef as 'n klein gedeelte van die totale verteenwoordigende data, gebeure of persone wat in aanmerking kom vir werklike insluiting in die studie. Babbie (2004:110) brei verder hierop uit en noem dat die steekproef die navorser in staat stel om al die elemente wat in die studie ingesluit is, te bestudeer met die doel om gevolgtrekkings oor die populasie te maak.

Vir die doel van die studie sal die navorser van die nie-waarskynlikheidssteekproef gebruik maak. Hierdie steekproef kan nie die kans van die insluiting van 'n sekere individu bepaal nie, omdat die navorser nie die populasie-grootte of die lede van die populasie ken nie (Leary, 2004:126).

Doelgerigte steekproefneming as 'n tipe nie-waarskynlikheidssteekproef sal gebruik word. Volgens Babbie en Mouton (2001:183) kan 'n doelgerigte steekproefneming gedefinieer word as 'n doelbewuste, sistematiese metode waarvolgens die navorser duidelike kriteria stel waaraan deelnemers moet voldoen om geselekteer te word.

Vir die doeleindes van hierdie studie is die kriteria waaraan deelnemers vir die doelgerigte steekproef moet voldoen, die volgende:

- Deelnemers moet ouers wees van kinders wat leerders is van twee voorafbepaalde voorskoolse sentrums in die Paarl.
- Deelnemers kan manlik of vroulik wees.
- Albei of slegs een ouer van die gesin kan teenwoordig wees.
- Deelnemers kan Afrikaans of Engels magtig wees.

- Slegs vrywillige deelnemers mag aan die studie deelneem.

1.5.4 Data-insameling

Die metode van data-insameling verwys na die wyse waarop die navorser empiriese data sal bekom ten einde die navorsingsvraag van die studie te beantwoord (Cherulnik, 2001:313; Christensen *et al.*, 2011:54). Soos reeds in 1.2.2 aangedui, is die navorsingsvraag wat vir hierdie studie geformuleer is die volgende: Wat is ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders? Om die navorser in staat te stel om hierdie vraag te beantwoord, sal data by wyse van ongestruktureerde fokusgroepe, veldnotas en waarneming ingesamel word.

Fokusgroepe bied die navorser die geleentheid om verskeie persepsies ten opsigte van 'n gedefinieerde probleem deur middel van 'n diepgaande ondersoek te eksploreer (Christensen *et al.*, 2011:56). 'n Fokusgroep kan verder gedefinieer word as 'n deeglik beplande bespreking in 'n gemaklike omgewing waarbinne deelnemers hulle persepsies, ervarings, vrese en ondervinding van 'n gemeenskaplike afgebakende probleem met mekaar kan deel sonder om bedreig te voel (Auerbach & Silverstein, 2003:143). Fokusgroepe maak dit vir navorsers moontlik om 'n groot hoeveelheid data binne 'n kort periode te bekom (Greeff, 2011:361). In die geval van hierdie studie sal ouers van voorskoolse kinders binne twee fokusgroepe die geleentheid kry om hulle persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders te deel.

Die navorser sal van ongestruktureerde onderhoude gebruik maak. Volgens Greeff (2011:369) is die fokus van ongestruktureerde onderhoude deelnemers se belewenisse, ervarings en opinies. Babbie (2004:281) wys daarop dat die navorser met ongestruktureerde onderhoude deurgaans sensitief sal bly vir insette en opinies van die deelnemers aangesien deelnemers se insette as't ware die onderhoud in 'n spesifieke rigting stuur.

Waardevolle inligting soos deelnemers se emosionele uitdrukkings en nie-verbale kommunikasie kan verlore gaan tydens die onderhoud terwyl die navorser notas neem. Die navorser sal dus van digitale opnames gebruik maak om hierdie struikelblok te oorkom. Deelnemers sal voor die tyd ingelig word dat die navorser

van digitale opnames gebruik sal maak en hulle toestemming sal hiervoor verkry word (verwys Bylaag 3).

Vir die doel van hierdie studie sal die navorser ook van veldnotas as 'n data-insamelingsmetode gebruik maak. Volgens Greeff (2011:372) is veldnotas 'n kronologiese beskrywing van wat in die navorsingsproses met die deelnemers gebeur. Veldnotas is dus die geskrewe weergawe van wat die navorser waarneem gedurende die navorsingsproses. Die navorser sal na afloop van die fokusgroeponderhoude veldnotas maak aangaande deelnemers se interaksie met mekaar en deelname in die groep.

Die navorser sal volgens Creswell (2009:179) tydens fokusgroeponderhoude geleentheid kry om deur middel van waarneming eerstehands inligting te dokumenteer soos weergegee deur die deelnemers. Waarneming, as data-insamelingsmetode sal volgens Breakwell, Hammond en Fife-Shaw (2000:247) aanvullend gebruik kan word om die geldigheid van die studie te verhoog. Die navorser sal na afloop van die fokusgroeponderhoude alle waarnemings rakende nie-verbale gedrag en reaksie van deelnemers by die veldnotas insluit.

1.5.5 Data-analise

Volgens Maree (2009:100) en Schurink, Fouché en De Vos (2011:397) is data-analising die proses waartydens data wat ingesamel is, geïnterpreteer en getransformeer word in bevindinge. Vir die doel van die studie sal die navorser gebruik maak van Creswell se toepassing van Tesch se stappe van data-analise, soos omskryf in Creswell (2009:185-191). Die wyse van ontleding bestaan uit bepaalde stappe wat gevolg sal word ten einde die bevindinge van die ingesamelde data skriftelik in die vorm van 'n navorsingsverslag weer te gee (Drew, Hardman & Hosp, 2008:50; Schurink *et al.*, 2011:404). Hierdie stappe behels die volgende aspekte wat volledig in 3.2.7 binne die konteks van die studie bespreek word:

- Organisering en voorbereiding van data
- Deurlees van data
- Kodering van data
- Identifiseer temas en kategorieë
- Analisering van data binne die navorsingsontwerp

- Interpretasie van data

Die navorser sal vir die doel van hierdie studie die volgende aspekte van Lincoln en Guba se konstrakte vir die geldigheid van data in ag neem, naamlik geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en bevestigbaarheid (Schurink *et al.*, 2011:419-421) wat die volgende behels:

- Geloofwaardigheid verwys na die navorser wat alles moontlik sal doen om te verseker dat die aanbieding van die studie 'n ware refleksie van die ondersoek is (Lincoln & Guba in Schurink *et al.*, 2011:419). Sodoende word die egtheid van die data verseker (O'Donoghue, 2007:99; Shenton, 2004:63). Die navorser sal 'n diepgaande beskrywing gee van deelnemers se interpretasie van die ondersoek ter sprake, soos voorgestel deur Morrow (2007:219). Data wat deur die navorser ingesamel word sal verder met literatuur geverifieer word as bykomende stap om die geldigheid van die studie te verseker.
- Oordraagbaarheid kan omskryf word as die navorser se keuse om die toepaslikheid van die studie binne verskillende kontekste te bepaal (Lincoln & Guba in Schurink *et al.*, 2011:420; Shenton, 2004:69). Ten einde die oordraagbaarheid van die bevindinge te kan aanspreek, behoort die navorser 'n omvattende beskrywing van al die besonderhede van die studie weer te gee (Merriam, 2002:234; Shenton, 2004:63). 'n Verdere strategie wat deur die navorser gebruik kan word om die oordraagbaarheid van die studie te verhoog, is deur die studie binne 'n teoretiese raamwerk te plaas (O'Donoghue, 2007:100; Schurink *et al.*, 2011:420). Die navorser sal deur middel van 'n nie-waarskynlikheidsteekproef, literatuuoroorsig, omvattende analisering van die data en 'n duidelike en logiese aanbieding van die bevindinge binne die familie-sisteemteorie en veldteorie as teoretiese vertrekpunte, die studie uitvoer.

Die gebruik van kristallasie waar verskeie databronne gebruik word, verhoog volgens Lichtman (2010:164) en Schurink *et al.* (2011:420) die oordraagbaarheid van die studie. Vir die doeleindes van die studie sal die

navorser poog om deur middel van die gebruik van fokusgroepe en observasies die oordraagbaarheid van die studie te verhoog.

- Bevestigbaarheid verwys na bevindinge wat deur ander bronne en metodes bevestig moet word (Lincoln & Guba in Schurink *et al.*, 2011:421). Die navorser sal deelnemers se response met bestaande literatuur verifieer om te verseker dat die bevindinge nie 'n refleksie van die navorser se waarneming is nie, soos voorgestel deur Shenton (2004:63) en Schurink *et al.* (2011:421).

1.6 ETIESE ASPEKTE

Etiëk word deur Howitt en Cramer (2011:145) gedefinieer as "... *the moral principles by which we conduct ourselves.*" Christensen *et al.* (2011:96) sluit hierby aan en noem dat etiese beginsels ten doel het om die regte en verantwoordelikhede van die navorser in verhouding met die ander partye te definieer en dien as standaard waarvolgens die navorser haar gedrag kan evalueer.

Volgens Strydom (2011a:115-126) moet daar tydens 'n navorsingstudie op die volgende etiese aspekte ag geslaan word:

1.6.1 Toestemming ten opsigte van die uitvoering van die studie

Toestemming kan slegs verleen word indien diegene wat betrokke is by die navorsing ingelig is aangaande die metodes, risiko's, voordele en doel van die voorgestelde navorsing, aldus Duncan en Watson (2010:56) en King (2010:100).

Voordat die navorsingsproses begin is, het die navorser etiese goedkeuring by Noordwes-Universiteit verkry. Etiëknommer NWU-00060-12-A1 is vir die doeleindes van hierdie studie toegeken.

Verdere toestemming is by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry, asook die beheerliggame (verwys Bylaag 2) van die onderskeie skole alvorens die navorsingsproses begin is. Toestemming vir die voorgenome studie is deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement op die volgende voorwaardes verleen (verwys Bylaag 1):

- Skoolhoofde, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om die navorser in die proses by te staan nie.

- Skoolhoofde, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees in die uitslag van die ondersoek nie.
- Die navorser moet al die reëlings met betrekking tot die ondersoek self tref.
- Die opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
- Die studie moet onderneem word vanaf 8 Maart 2012 tot 28 September 2012.
- Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie aangesien skole dan leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
- Toestemming moet van die betrokke skole se skoolhoofde verkry word.
- Die navorsing sal beperk wees tot die skole soos voorgelê aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement.
- 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van die navorsing moet aan die Direkteur: Onderwysnavorsing voorsien word.
- 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement voorsien word.

1.6.2 Geen benadeling van deelnemers

Die navorser het 'n verantwoordelikheid om toe te sien dat deelnemers op geen wyse benadeel word nie. Dit behels dat die navorser sal toesien dat deelnemers geen fisieke en/of emosionele skade ervaar wat deur die insameling van sensitiewe inligting veroorsaak kan word nie (Babbie, 2010:65; McLeod, 2011:251). Volgens Strydom (2011a:115) is die benadeling van deelnemers meestal van 'n emosionele aard en nie altyd maklik om te voorsien nie. 'n Verdere aspek wat die navorser in ag moet neem, is dat deelnemers te alle tye die vrye keuse tot deelname het en in kennis gestel sal word van die wyse waarop deelname getermineer kan word (Evans, 2007:15).

Vir die doel van hierdie studie sal deelnemers by wyse van 'n inligtingsbrief (verwys Bylaag 3) ingelig word dat hulle enige tyd deur middel van 'n skriftelike of verbale kennisgewing van die studie kan onttrek wat die risiko vir moontlike benadeling verminder. Die navorser voorsien ook nie enige risiko vir benadeling tydens die fokusgroepe nie, maar sal enige onverwerkte emosies van deelnemers wat tydens die fokusgroepe bekend mag word, by wyse van ontlonting hanteer.

1.6.3 Ingeligte toestemming

Frankfort-Nachmias en Nachmias (2008:521) definieer ingeligte toestemming as die *“agreement of an individual to participate in a study after being fully informed about the study’s procedures and potential risks.”* Cherulnik (2011:312) en Willig (2001:18) sluit hierby aan en verduidelik dat ingeligte toestemming impliseer dat alle moontlike inligting oor die doel van die ondersoek, die prosedures wat gevolg gaan word, asook die voordele en nadele aan die deelnemers bekend gemaak moet word.

Ingeligte toestemming (verwys Bylaag 3) sal van deelnemers verkry word ten einde hulle reg tot selfbesluitneming binne die konteks van die studie te beskerm. In die ingeligte toestemmingsbrief sal deelnemers ingelig word aangaande die doel van die fokusgroep, asook die moontlike publikasie van data en dat hulle toegang sal hê tot alle data wat ingevorder is, indien dit hulle keuse is.

1.6.4 Misleiding van deelnemers

Volgens Corey, Corey en Callanan (2011:404) en Neuman (in Strydom, 2011a:119) behoort die navorser daarteen te waak om deelnemers wat vir die doel van die studie gekies word, te mislei deur die doelbewuste misinterpretasie van feite. Dit behels ondermeer, volgens Hesse-Biber en Leavy (2011:73), versuim deur die navorser om die ware doel en aard van die studie aan deelnemers te verduidelik. Die navorser sal poog om deurentyd feite weer te gee soos vanaf die deelnemers verkry en dit nie te verander of te manipuleer om die navorser te pas nie. Aandag sal ook daaraan gegee word om deelnemers nie onder wanpersepsies by die studie te betrek nie.

1.6.5 Miskenning van privaatheid en vertroulikheid

Dit is noodsaaklik dat die navorser deelnemers se privaatheid en identiteit moet beskerm (Elmes *et al.*, 2003:56). Privaatheid word deur Strydom (2011a:119) gedefinieer as dit wat nie normaalweg vir ander beskikbaar is om te observeer of analiseer nie. Volgens Babbie (2004:66) behels dit ook dat daar nie inligting bekend gemaak sal word wat die deelnemers in gevaar mag stel of verneder nie.

Babbie (in Strydom, 2011a:120) onderskei verder tussen onbekendheid en vertroulikheid. Vertroulikheid impliseer dat slegs die navorser bewus sal wees van

die identiteit van die deelnemers. Onbekendheid beteken dat geeneen, selfs nie die navorser, in staat sal wees om enige deelnemer na die tyd vanuit die navorsingsverslag te kan identifiseer nie.

Onbekendheid en vertroulikheid ten opsigte van deelnemers sal gerespekteer word deurdat geen name en persoonlike inligting in die navorsingsverslag bekend gemaak sal word nie en gesprekke en inligting sal as vertroulik hanteer word. Alle data en DVD-opnames sal by die Sentrum van Kinder-, Jeug- en Familiestudies van die Noordwes-Universiteit op 'n veilige plek bewaar word en na 'n periode van vyf jaar vernietig word. Deelnemers sal ingelig word dat data getranskribeer sal word (verwys Bylaag 3). Die transkribeerder sal gevra word om 'n vertroulikheidsklousule te teken alvorens data getranskribeer word (verwys Bylaag 5).

1.6.6 Aksies en bevoegdheid van die navorser

Volgens Corey *et al.* (2011:235) en Strydom (2011a:123) moet die navorser bekwaam en toegerus wees om 'n navorsingsonderzoek te doen. Dit behels dat die navorser deurentyd bewus sal wees van die etiese verantwoordelikheid wanneer deelnemers geselekteer word, data ingesamel en geanaliseer word en bevindinge aangebied word. Die navorsingsproses sal geskied onder die toesig en leiding van die studieleier en sal volgens navorsingstandaarde, soos uiteengesit in die Handleiding vir Nagraadse Studie van Noordwes-Universiteit (NWU, 2012), hanteer word.

1.7 DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE

Die hoofkonsepte wat op hierdie studie van toepassing is behels die volgende:

1.7.1 Ongestruktureerde spel

Ongestruktureerde spel kan omskryf word as 'n speelaktiwiteit wat deur voorskoolse kinders self geskep word. Dit het geen eksterne doelwitte wat deur volwassenes vasgestel word nie (Santer *et al.*, 2007:xi). Ongestruktureerde spel word tydens die vroeë kinderjare as die belangrikste kanaal beskou waardeur ontwikkeling plaasvind (Elkind, 2007:7; Frost *et al.*, 2005:122).

Vir die doel van hierdie studie verwys ongestruktureerde spel na aktiwiteite wat deur voorskoolse kinders self gekies en gelei word. Die fokus is hoofsaaklik op die aktiwiteit eerder as die bereiking van 'n spesifieke doel.

1.7.2 Ontwikkeling

In die studie van die ontwikkeling van kinders, word daar op groei en verandering oor 'n tydperk gefokus (Click & Parker, 2006:53). Kinders ontwikkel holisties, dus behoort alle vlakke van ontwikkeling, naamlik fisieke, kognitiewe en psigo-sosiale ontwikkeling in ag geneem te word wanneer kinders bestudeer word (Swartz, De la Rey & Duncan, 2004:36). Hierdie terme word meer volledig in afdeling 2.2.1.3 omskryf.

Volgens Wait, Meyer en Loxton (2005:17) ontstaan daar nuwe behoeftes tydens elke ontwikkelingsfase. Die bemeestering van ontwikkelingstake binne elke ontwikkelingsfase stel voorskoolse kinders in staat om hierdie nuwe behoeftes te bevredig. Voorskoolse kinders se vermoë om te speel ontwikkel in ooreenstemming met hulle ontwikkelingsfases en die bemeestering van die ontwikkelingstake binne hierdie fases vind plaas binne die motoriese, kognitiewe, emosionele en sosiale vlakke van voorskoolse kinders se ontwikkeling (Kaplan, 2000:328; Louw, 2007:197).

In hierdie studie word daar beoog om na ontwikkeling te kyk vanuit 'n holistiese perspektief. Die studie sal dus ook poog om die komplekse interaksie tussen ongestruktureerde spel en die motoriese, kognitiewe, emosionele en sosiale vlakke van voorskoolse kinders se ontwikkeling te beskryf.

1.7.3 Voorskoolse kinders

Voorskoolse kinders, soos gedefinieer deur Brassard en Boehm (2007:1) verwys na kinders tussen die ouderdom van drie en ses jaar.

Vir die doel van hierdie studie sal voorskoolse kinders gesien word as kinders wat nog nie skoolgaande ouderdom bereik het nie.

1.7.4 Ouers as deel van die familiesisteem

Die term ouers word deur Benokraitis (2002:3) gedefinieer as *“a unit made up of two or more people who are related by blood, marriage, or adoption or who live together, form an economic unit, and bare and raise children.”*

Vir die doel van hierdie studie sal ouers gesien word as persone, manlik of vroulik, wat deel vorm van 'n familiesisteem waarvan die kind(ers) in die voorskoolse ontwikkelings stadium is. Die familiesisteem soos gedefinieer deur Rice (2001:226) kan deur een van die volgende strukture gekenmerk word, naamlik 'n kern-, uitgebreide, enkelouer-, saamgestelde, saamwoon- en gemeenskaplike familiesisteem.

1.8 HOOFSTUKINDELING

Die verhandeling bestaan uit die volgende hoofstukke:

Hoofstuk 1: Inleiding tot die studie

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie

Hoofstuk 4: Empiriese bevindings en literatuurkontrole

Hoofstuk 5: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings

1.9 SAMEVATTING

Ongestruktureerde spel is 'n essensiële element van voorskoolse kinders se ontwikkeling. Nogtans blyk dit dat ouers van voorskoolse kinders toenemend meer gestruktureerde aktiwiteite kies om ontwikkeling te stimuleer. Die navorser het daarom met hierdie studie beoog om ouers van voorskoolse kinders se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel te verken en te bespreek.

In die volgende hoofstuk sal konsepte in verband met die onderwerp bespreek word aan die hand van bestaande literatuur. Dit behels 'n bespreking van ongestruktureerde spel en die waarde daarvan vir die ontwikkeling van voorskoolse kinders teen die agtergrond van Piaget en Vygotsky se teorie van kognitiewe ontwikkeling. Die bespreking sal ook ouers as deel van die familiesisteem teen die

agtergrond van die familie-sisteemteorie, sowel as die veldteorie as teoretiese vertrekpunte, insluit.

Hoofstuk 2

Literatuuroorsig

2.1 INLEIDING

Die vroeë kinderjare, tussen ongeveer twee en ses jaar, word deur Berger (in Frost *et al.*, 2005:122) beskou as die “speel-jare”. Nie alleen spandeer jong kinders die grootste gedeelte van hul dag deur te speel nie, maar ontwikkel hulle terselfdertyd die vaardighede, idees en waardes wat belangrik is vir grootword en die bemeestering van hul wêreld (De Witt, 2009:129). Vir die doeleinde van hierdie studie sal die navorser fokus op kinders in die voorskoolse stadium, hierna genoem voorskoolse kinders, wat strek van vier tot ses jaar en die laaste gedeelte van die vroeë kinderjare-tydperk verteenwoordig.

‘n Literatuuroorsig het volgens Wood, Giles en Percy (2009:47) ten doel om die teoretiese raamwerk vir die studie af te baken en die belangrikheid van die studie te beklemtoon. Die teoretiese raamwerk sal die navorser in staat stel om konsepte relevant tot die studie te verduidelik om sodoende ‘n agtergrond te skets van wat die navorser hoop om met die studie te bereik.

Die konsepte wat in hierdie literatuuroorsig uitgelig word, sal die leser die geleentheid gee om die wêreld van kinders in hul vroeë kinderjare te betree, en te verstaan wat ongestruktureerde spel is. Die leser sal verder insig verkry oor hoe onlosmaaklik dit verbind is tot die verskillende velde van voorskoolse kinders se ontwikkeling en watter invloed dit tydens hierdie ontwikkelings stadium op voorskoolse kinders se ontwikkeling het. ‘n Bespreking van ongestruktureerde spel binne die konteks van die huidige generasie voorskoolse kinders sal aandui hoe geleenthede vir ongestruktureerde spel drasties verminder het. Ouers as kernelement van die gesinsisteem, waarvan voorskoolse kinders deel vorm, sal verder bespreek word. Die veldteorie en familie-sisteemteorie as teoretiese vertrekpunte, sal as motivering dien vir die moontlikheid dat ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel ‘n faktor is waarom kinders in die voorskoolse kinderjare minder blootgestel word aan ongestruktureerde spel en dat die verlies aan waarde wat hiermee gepaardgaan, die bemagtiging van die self beïnvloed.

2.2 ONGESTRUKTUREERDE SPEL BINNE DIE VOORSKOOSE JARE AS ONTWIKKELINGSTADIUM

2.2.1 Voorskoolse jare as 'n ontwikkelingstadium

Ontwikkeling is 'n term wat in verskeie velde gebruik word en verwys in terme van menslike ontwikkeling na die geleidelike, kumulatiewe en ordelike verandering, beide fisies en psigologies, van totale afhanklikheid tot meer volwasse bevoegdheid (Berger, 2005:5; Grayson, Oates & Wood, 2005:25; Krogh & Slentz, 2001:xvi). Volgens Click en Parker (2006:53) en Smith *et al.* (2011:6) fokus die studie van menslike ontwikkeling nie net op die groei en verandering van die mens oor 'n tydperk nie, maar ook op die eienskappe wat teenwoordig is tydens 'n spesifieke ontwikkelingstadium.

Die navorser is van mening dat ontwikkelingsteorieë die basis vorm om die voorskoolse ontwikkelingstadium te verstaan. Kontemporêre ontwikkelingsteorieë ondersteun steeds die klassieke werk van Locke (1632-1704) en Kant (1724-1804) (Grayson, Oates & Wood, 2005:32) wat die wisselwerking tussen die ontwikkeling van kinders en die invloed van die omgewing op hul ontwikkeling beklemtoon. Locke en Kant was van mening dat kinders gebore word met die potensiaal om te ontwikkel tot volwasse mense en dat kinders 'n aktiewe rol speel in hul eie ontwikkeling. Volgens Locke word die kinderjare gedefinieer deur kinders se ervarings en interaksies met individue en hul omgewing. Locke se teorie ondersteun verder die uniekheid van elke persoon ten opsigte van intelligensie en temperament en beklemtoon ouers se rol en verantwoordelikheid in die voorsiening van die regte omgewing vir kinders se ontwikkeling (Grayson, Oates & Wood, 2005:32).

Die navorser is voorts van mening dat Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling aansluit by die klassieke werk van Locke en Kant, soos hierbo verduidelik. Volgens Piaget se teorie (in Berger, 2005:46; in Thomas, 2005:247) speel voorskoolse kinders 'n aktiewe rol in hul kognitiewe ontwikkeling deur middel van interaksie met hul omgewing. Die interaksie wat plaasvind tussen biologiese rypwording en ervarings uit die omgewing, is verantwoordelik vir die daarstel van sekere skemas wat weer die boustene in die regulering van handeling en die ordening van ervarings vorm. Kognitiewe ontwikkeling, volgens Piaget se teorie, vind ook in opeenvolgende stadiums of periodes plaas en alhoewel elke kind uniek is en teen

hul eie tempo ontwikkel, is die volgorde van stadiums by kinders dieselfde (Click & Parker; 2006:69; Harwood *et al.*, 2008:232). Volgens Piaget se teorie is voorskoolse kinders in die pre-operasionele fase (Bukatko & Daehler, 2004:23; Meier & Marais, 2007:23), wat breedvoerig deur die navorser in 2.2.1.3 bespreek sal word.

‘n Verdere ontwikkelingsteorie wat die wisselwerking tussen voorskoolse kinders en hul omgewing verduidelik, is Vygotsky se teorie. Volgens Bukatko en Daehler (2004:31) beskou Vygotsky die kognitiewe ontwikkeling van voorskoolse kinders as dinamies en is sosiale interaksie die kernelement van Vygotsky se teorie. Die wedersydse interaksie tussen voorskoolse kinders en hul omgewing behoort daarom, volgens Vygotsky, binne die konteks van voorskoolse kinders se sosio-kulturele omgewing verstaan te word (Bukatko & Daehler, 2004:301; Goswami, 2004:538).

Die konsep van *nature vs nurture* is volgens Click en Parker (2006:53) ook belangrik wanneer menslike ontwikkeling bestudeer word. Bukatko en Daehler (2004:5) en Oates en Grayson (2004:14) verduidelik dat die *nature vs nurture* debat verwys na die feit dat die ontwikkeling van kinders nie net bepaal word deur genetiese komposisie nie, maar ook deur invloede vanuit die omgewing. Volgens Click en Parker (2006:53), Doherty en Hughes (2009:29) en Rice (2001:7) verwys *nature* na die karaktereienskappe wat kinders van ouers oorerf, soos die kleur van hulle oë en hare, terwyl *nurture* verwys na al die ervarings waaraan individue blootgestel word van die oomblik van geboorte dwarsdeur hulle leeftyd.

‘n Aspek wat volgens Bukatko en Daehler (2004:6) ook belangrik is wanneer menslike ontwikkeling bestudeer word, is die sosio-kulturele konteks waarbinne voorskoolse kinders ontwikkel. Sosio-kulturele faktore beïnvloed nie net voorskoolse kinders se fisiese welstand nie, maar ook hul gevoel van selfgating, asook die mate waarin voorskoolse kinders hul emosies uitdruk. Bukatko en Daehler (2004:6) verduidelik in dié verband dat kulturele standaarde en waardes voorskoolse kinders alreeds van hierdie ouderdom kan aanmoedig om selfstandig te wees óf hulle in so ‘n mate van beheer kan ontnem dat ouers en versorgers altyd na hul behoeftes moet omsien.

Dit is duidelik dat die kinderjare nie net ‘n uitdrukking is van die feit dat kinders groei en ontwikkel nie, maar hulle word ook gevorm deur omstandighede en die houdings

en oortuigings van dié wat hulle versorg en beïnvloed. Die ontwikkeling van voorskoolse kinders se self is 'n proses wat beïnvloed word deur hul aktiwiteite, rolle en ervarings wat in verhouding staan met hul behoeftes, regte, vaardighede en kwesbaarhede (Grayson, Oates & Wood, 2005:15).

Kinders se ontwikkeling vind binne 'n holistiese konteks plaas en daarom word kinders as "*whole beings*" beskou. Kinders se ontwikkeling behoort dus op enige gegewe tydstip ook vanuit die komplekse interaksie tussen die fisiese, kognitiewe en psigo-sosiale ontwikkeling bestudeer te word (Berger, 2005:7; Swartz, *et al.*, 2004:36).

Ten einde ongestruktureerde spel binne die voorskoolse ontwikkelings stadium te verstaan, is dit dus nodig dat voorskoolse kinders se ontwikkeling binne die verskillende aspekte van hierdie ontwikkelings stadium bespreek word.

2.2.1.1 Die konsep: voorskoolse ontwikkelings stadium

Die voorskoolse ontwikkelings stadium word deur Newman en Newman (in Wait *et al.*, 2005:18) aangedui as die periode van vroeë kinderjare tussen vier en ses jaar. Soos reeds aangedui het voorskoolse kinders se fisiese, kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkelings status 'n invloed op hul daaglikse funksionering tydens die voorskoolse ontwikkelings stadium. Kinders ontwikkel van afhanklike babas in die babastadium tot onafhanklike en outonome kinders in die voorskoolse ontwikkelings stadium. In hierdie ontwikkelings stadium word kinders ook meer bewus van hulself as afsonderlike persone met spesifieke kwaliteite (Bee & Boyd, 2007:462; De Witt, 2009:38).

Volgens Wait *et al.* (2005:17) ontstaan daar nuwe behoeftes tydens elke ontwikkelings fase en sal die bemeestering van ontwikkelings take voorskoolse kinders die geleentheid bied om hierdie nuwe behoeftes te bevredig. Die bemeestering van die ontwikkelings take bemagtig voorskoolse kinders wat volgens Blom (2004:107) bydra tot die versterking van die self.

2.2.1.2 Ontwikkelings take binne die voorskoolse ontwikkelings stadium

Ontwikkelings take word deur Wait *et al.* (2005:17) beskryf as 'n stel vaardighede en vermoëns wat voorskoolse kinders benodig om hul ideale en behoeftes te bevredig.

Die ontwikkelingstake van voorskoolse kinders wat kortliks hieronder genoem word, behels motoriese beheer, die aanleer en verbetering van vaardighede, kognitiewe ontwikkeling, taalontwikkeling, sosialisering, vroeë morele ontwikkeling, ontwikkeling van selfagting, geslagsrolidentifikasie, groepspeel en selfbeheer (Newman & Newman in Wait *et al.*, 2005:20):

- **Motoriese beheer** verwys na een van die belangrikste ontwikkelingstake en behels die bemeestering van fyn- en grootmotoriese vaardighede om sodoende beheer oor die liggaam te verkry (Berger, 2005:234-235).
- **Aanleer en verbetering van vaardighede** behels dat voorskoolse kinders leer om self te eet en aan te trek, asook om verskillende voorwerpe te hanteer en die werking daarvan te verstaan (Berger, 2005:235).
- **Kognitiewe ontwikkeling** maak dit vir voorskoolse kinders moontlik om eenvoudige konsepte van die sosiale en fisieke realiteit te vorm. Beoordeling van hoeveelhede word uitgedruk in absolute groottes, soos groot of klein en min of baie (Berger, 2005:255).
- **Taalontwikkeling** verwys na die uitbreiding van taalbegrip en kommunikasievermoë. Voorskoolse kinders leer om hulle eie behoeftes in taal uit te druk en begin om taal tydens sosiale interaksies meer te benut (Berger, 2005:266).
- **Sosialisering** behels die ontwikkeling van voorskoolse kinders se begrip dat sosiale situasies en verhoudinge op 'n sosiaal-aanvaarbare wyse hanteer moet word (Bukatko & Daehler, 2004:452).
- **Vroeë morele ontwikkeling** verwys na die proses waarvolgens die ouers se standarde, perke en spesifieke waardes 'n integrale deel word van voorskoolse kinders se selfkonsep (Bukatko & Daehler, 2004:443).
- **Selfagting** word beskou as persone se evaluering van hul eienskappe en word gebaseer op die spesifieke eienskappe en bekwaamhede waaroor individue beskik, asook waargenome liefde, ondersteuning en waardering van ander (Dowling, 2005:2; Smith *et al.*, 2011:215).
- **Geslagsrolidentifikasie** is 'n geïntegreerde proses wat alle dimensies van ontwikkeling insluit, naamlik liggaamlike, kognitiewe, sosiale en persoonlike ontwikkeling en word later tydens adolessensie 'n kernelement van die persoonlike identiteit (Berger, 2005:311).

- **Groepspeel** word deur Erikson geïdentifiseer as 'n vorm van oorgangspeel tussen voorskoolse kinders se fantasiespeel en kinders in middelkinderjare se speletjies met reëls. Tydens die voorskoolse ontwikkelings stadium begin kinders ook geleidelik belangstelling toon in speletjies wat kognitief meer kompleks is en meer fisiese vaardighede en portuurgroepsamewerking vereis (Newman & Newman in Wait *et al.*, 2005:20).
- **Selfbeheer** neem toe met ouderdom sodat die sesjarige meer daartoe in staat is om beheer oor intense emosies en dryfvere uit te oefen as wat by die driejarige die geval is (Berger, 2005:288).

Volgens Erikson se teorie word die vroeë skooljare gekenmerk deur die psigososiale krisis: *inisiatief versus skuld*. Indien hierdie krisis positief opgelos word, ontwikkel die jong kind 'n sterk gevoel van uniekheid as individu. *Inisiatief* verwys na 'n aktiewe verkenning en eksplorاسie deur voorskoolse kinders van die wêreld buite hulleself. *Skuld* daarteenoor, is 'n emosie wat kinders ervaar wanneer hulle beseft dat hulle verantwoordelik is vir onaanvaarbare gedagtes, fantasieë of optredes (Berger, 2005:39; Harwood *et al.*, 2008:476).

Die sentrale proses binne hierdie psigososiale krisis is identifikasie (met ouers) en dit is wanneer voorskoolse kinders eienskappe van die ouers in hul eie gedrag assimileer (Berger, 2005:39; Harwood *et al.*, 2008:476; Wait *et al.*, 2005:128).

2.2.1.3 *Velde van ontwikkeling binne die voorskoolse ontwikkelings stadium*

Voorskoolse kinders se funksionering hou verband met die ontwikkeling van selfregulering en die ontwikkeling in een veld het 'n invloed op die ontwikkeling in 'n ander veld (Bronson, 2000:5; Sokol, Muller, Carpendale, Young & Iarocci, 2010:287). Selfregulering kan omskryf word as die proses wat plaasvind wanneer voorskoolse kinders poog om hul behoeftes aan te spreek (McDermott & Fox in Hoyle, 2010:91).

Volgens Bronson (2000:49) en Mills en Duck (2000:105) versterk die motivering vir selfregulering in die voorskoolse ontwikkelings stadium en is hierdie motivering beïnvloedbaar deur invloede vanuit die omgewing. Bronson (2000:31) verduidelik verder dat voorskoolse kinders 'n spontane neiging het tot beheer en hulle ervaar dit positief om objekte, mense en gebeure in die omgewing te beheer ten einde 'n

behoefte aan te spreek of 'n doel te bereik. Selfregulering is nodig vir die bereiking van hierdie doel wat opsigself weer bydra tot bemagtiging van voorskoolse kinders se self (Bronson, 2000:32). Volgens Blom (2004:28) vind die ontwikkeling van voorskoolse kinders se self holisties plaas deur middel van selfregulering en vorm dit die basis wat voorskoolse kinders in staat stel om goeie kontak met die omgewing te maak.

Die verskillende velde van ontwikkeling, naamlik fisieke, kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling sal vervolgens bespreek word.

- **Fisieke ontwikkeling**

Fisieke ontwikkeling word deur Harwood *et al.* (2008:157) en Rice (2001:7) beskou as die genetiese fondasie van individue se ontwikkeling. Hoewel daar tydens die voorskoolse stadium ontwikkeling in areas soos liggaamsproporsies, spier- en beengroei, tande, brein- en perseptuele vaardighede, lengte en gewig plaasvind, is die aansienlike ontwikkeling van basiese motoriese vaardighede, naamlik groot- en fynmotoriese vaardighede opvallend (Berger, 2005:224). Teen die einde van hierdie fase is kinders in staat om balle te gooi en te vang, fiets te ry, figure met 'n skêr uit te knip, knope en ritssluiters vas te maak en met 'n mes, vurk en lepel te eet, asook musiekinstrumente te bespeel en meer akkuraat te teken en te begin skryf (Frost *et al.*, 2005:122-123; Louw, 2007:149-150).

- **Kognitiewe ontwikkeling**

Taylor (2005:2) verwys na kognitiewe ontwikkeling as verstandelike prosesse wat as werktuie gebruik word om in interaksie met die wêreld te tree en oorlewing te bewerkstellig. Volgens Harwood *et al.* (2008:230) is verstandelike prosesse afhanklik van die inligting wat voorskoolse kinders deur hul sintuie ontvang, hoe hulle dit interpreteer, watter kennis hulle meegedeel word en watter nuwe vaardighede hulle aanleer. Hierdie aspekte maak dit vir kinders moontlik om deur middel van die verstandelike prosesse by hulle veranderende omgewing aan te pas.

Soos voorheen vermeld (verwys 2.2.1.) is die navorser van mening dat kognitiewe ontwikkeling in die voorskoolse stadium die beste verduidelik en verstaan kan word

deur die bril van Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling, asook Vygotsky se sosio-kulturele teorie van kognitiewe ontwikkeling.

Volgens Berger (2005:46) en Shaffer (1999:242) was Piaget gefassineer deur jong kinders se spel en was hy van mening dat dit 'n venster is waardeur die vorming van kinders se kognitiewe strukture in aksie gesien kan word. Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling verduidelik dat kinders kognitiewe strukture, of skemas gebruik om hul ervarings met hul omgewing te verstaan. Skemas is gedagtepatrone of patrone van aksie en word deur Piaget in drie verskillende kategorieë verdeel, naamlik gedrag of sensories-motoriese skemas, simboliese skemas en operasionele skemas (Berger, 2005:47; Bukatko & Daehler, 2004:21; Nutbrown, 2006:10).

Soos vermeld in 1.2, word skemas deur middel van twee intellektuele prosesse gevorm, naamlik organisering en aanpassing. Organisering word deur Goswami (2004:526) en Meier en Marais (2007:23) verduidelik as 'n proses wat plaasvind wanneer kinders leer en ontwikkel deur bestaande skemas te gebruik en dit te meet teen dit wat hulle op enige gegewe tydstep ervaar. Laasgenoemde gebeur deur middel van hul sintuie, eksperimente met objekte in hul omgewing en die assosiasies wat hul maak tussen gebeurtenisse (Berger, 2005:47). Die doel van organisering is aanpassing en die proses van aanpassing hou volgens Shaffer (1999:232) verband met "... *adjusting to the demands of the environment.*"

Aanpassing vind volgens Piaget deur middel van twee prosesse plaas, naamlik assimilasie en akkommodasie. Nuwe ervarings wat ooreenstem met bestaande skemas sal volgens Piaget se teorie geassimileer word. Indien 'n nuwe ervaring of feit nie ooreenstem met bestaande skemas nie, ervaar kinders disekwilibrium. In laasgenoemde geval kan kinders 'n behoefte ervaar om bestaande skemas te wysig ten einde dit wat hulle ervaar, beter te verstaan. Hierdie proses, volgens Piaget se teorie, word akkommodasie genoem (Berger, 2005:47; Meier & Marais, 2007:23; Merleau-Ponty, 2010:204).

Piaget se teorie stel verder voor dat kinders se kognitiewe ontwikkeling uit vier stadiums bestaan, naamlik die sensories-motoriese, pre-operasionele, konkreet-operasionele en formeel-operasionele stadium. Voorskoolse kinders is volgens Piaget se teorie in die pre-operasionele periode en hulle ontwikkel tydens hierdie stadium die vermoë tot simboliese denke, verbeelding en die verwerking van

taalvaardighede (Berger, 2005:46; Harwood *et al.*, 2008:30). Simbole (woorde of beelde) word byvoorbeeld deur voorskoolse kinders gebruik om objekte, situasies en gebeurtenisse waarmee hulle te doen kry, voor te stel (Shaffer, 1999:239; Woodward & Needham, 2009:249). Voorbeelde van hoe voorskoolse kinders simbole gebruik, is volgens Shaffer (1999:240) deur middel van taal, nabootsing, tekeninge en simboliese spel.

Taal word deur Shaffer (1999:240) en Woodward en Needham (2009:25) as die algemeenste vorm van die gebruik van simbole deur voorskoolse kinders beskou. Voorskoolse kinders, volgens Piaget, praat gereeld met hulself en dit staan bekend as egosentriese spraak. 'n Voorbeeld hiervan is twee voorskoolse kinders wat langs mekaar speel, maar steeds sal aangaan met hul eie aparte monoloë. Piaget is egter van mening dat hierdie egosentriese spraak aanvanklik nie 'n groot bydrae lewer tot kognitiewe ontwikkeling nie, maar eers teen die einde van die pre-operasionele periode van waarde is vir voorskoolse kinders se kognitiewe ontwikkeling (Shaffer, 1999:265).

Die navorser is van mening dat die gebruik van simbole deur middel van taal 'n belangrike ooreenkoms tussen Piaget en Vygotsky se teorieë is. Volgens Bukatko en Daehler (2004:265) erken Vygotsky se teorie ook die gebruik van monoloë deur voorskoolse kinders en lê die waarde van die gebruik van taal volgens Vygotsky in die ontwikkeling van privaat spraak na innerlike spraak. Hoewel privaat spraak bloot ten doel het om rigting te gee aan voorskoolse kinders se aktiwiteite (byvoorbeeld, "Nou gaan ek die blou kryt gebruik."), ontwikkel dit tot innerlike spraak wat die gedagtevloei van kinders reguleer (Bukatko & Daehler, 2004:265).

Nutbrown (2006:8) noem ook dat Piaget se teorie voorskoolse kinders as baie egosentrië beskryf en dus op hulself en hul eie behoeftes gerig is. Die pre-operasionele periode word verder in twee stadiums verdeel, naamlik die prekonseptuele stadium en die intuïtiewe stadium. Voorskoolse kinders funksioneer binne die intuïtiewe stadium wat impliseer dat hulle denke gekenmerk word deur die geneigdheid om op een aspek van 'n situasie te fokus, eerder as om die geheel te sien en hulle denke is dus om hierdie rede tydens dié stadium nie logies nie (Frost *et al.*, 2005:126). Volgens Louw (2007:158) is animistiese denke ook kenmerkend van hierdie stadium wat impliseer dat voorskoolse kinders lewe toedig aan lewlose of

fantasievoorwerpe en hulle glo dat hierdie voorwerpe 'n bewussyn het net soos mense. Hierdie animistiese denke vind ook plaas tydens simboliese spel.

- **Sosiale ontwikkeling**

Sosialisering is die leerproses wat individue in staat stel om te voldoen aan morele standaarde, rolverwagtinge en eise vir aanvaarbare gedrag in 'n betrokke samelewing. Vir voorskoolse kinders beteken dit dus dat hulle sodoende 'n wye verskeidenheid sosiale vaardighede aanleer soos interaksie met ander, hoe om reg te eet, higiëniese standaarde, om te deel, beurte te maak en die noodnagheid van reëls insien (Sunderland, 2007:73).

Voorskoolse kinders toon 'n sterk belangstelling in die interaksie van betekenisvolle persone binne hulle veld, byvoorbeeld hulle ouers. Hulle let op na hoe hulle ouers optree in verskillende situasies en benut dan hierdie reaksies as eie ondervinding in hulle eie optrede in soortgelyke gevalle en situasies (Dowling, 2005:27; Wait *et al.*, 2005:128).

Volgens Louw (2007:197) raak voorskoolse kinders ook meer bewus van vriendskappe en assosiasie met hul portuurgroep. Dit is belangrik vir voorskoolse kinders om gesonde kommunikasie en sosialisering met ander te benut vir hulle eie denke en persepsies wat uiteindelik in hulle individuele optrede sal weerspieël (Dowling, 2005:23; Smith, *et al.*, 2011:187).

- **Emosionele ontwikkeling**

Emosionele ontwikkeling verwys na die proses waartydens individue leer om hulle emosies te erken en te beheer om sodoende op 'n aanvaarbare wyse binne hulle omgewing op te tree (Berger, 2005:285; Sunderland, 2007:71). Voorskoolse kinders raak toenemend bewus van hulle eie emosies namate hulle ontwikkel tot op 'n punt waar dit vir hulle moontlik is om hulle eie gevoelens te identifiseer, daaroor te praat, te beheer en sensitief te wees vir ander se gevoelens (Calkins & Bell, 2010:38; Louw, 2007:174). Volgens Dowling (2005:24) beïnvloed gesinsverhoudinge ook voorskoolse kinders se vermoë om bewus te word van hulle emosies. Voorskoolse kinders wat ondermeer hegte gesinsverhoudinge ervaar voel geborge en is geneig om hulle emosies op 'n goed ontwikkelde wyse te verstaan (Dowling, 2005:24).

Emosionele uitdrukking is volgens Louw (2007:174) ook 'n belangrike komponent van voorskoolse kinders se emosionele ontwikkeling. Namate voorskoolse kinders se selfkonsep ontwikkel, word die vermoë verfyn om komplekse emosies soos byvoorbeeld verleentheid, skaamte, skuld en trots uit te druk (Berger, 2005:286-287). Die vermoë om emosies, veral woede, te reguleer is belangrik vir emosionele ontwikkeling en word veral deur die sosialiseringproses aangeleer (Berger, 2005: 298; Louw, 2007:179).

2.2.2 Definisie van ongestruktureerde spel

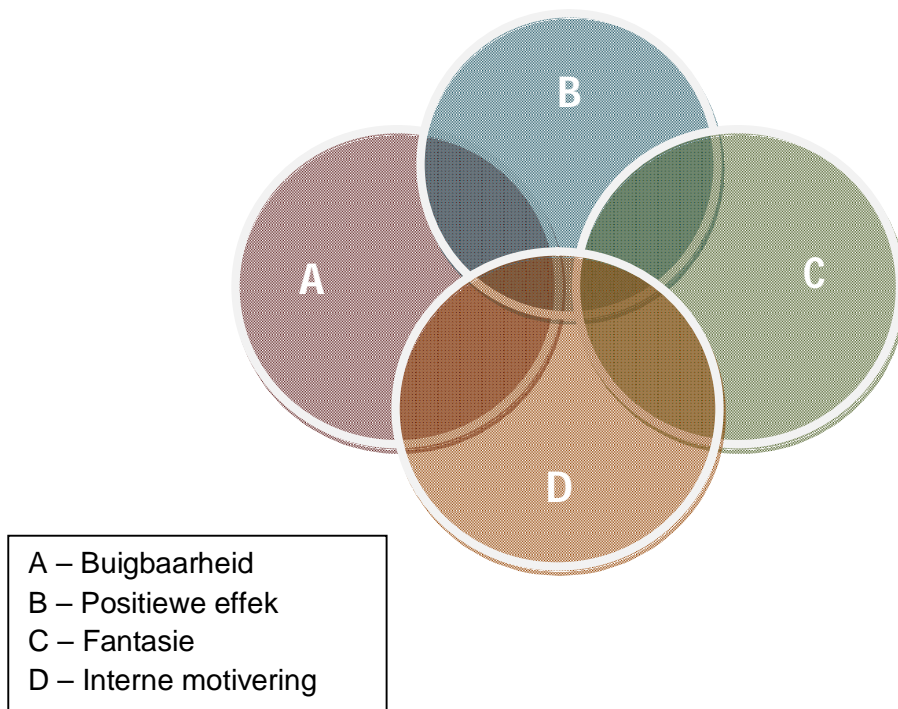
Speel is so 'n natuurlike en onlosmaaklike deel van voorskoolse kinders se bestaan dat volwassenes selde daaraan dink as meer as net 'n genotvolle ontspanningsaktiwiteit. Dit is in essensie 'n refleksie van die self en bemagtig voorskoolse kinders met 'n mate van onafhanklikheid deurdat dit kinders se belewing van die wisselwerking tussen hulle innerlike wêreld en omgewing weerspieël (Attfield & Wood, 2005:2; Honoré, 2008:49). Speel bied ook aan voorskoolse kinders die geleentheid om hulle wêreld aan te pas volgens hulle eie behoeftes om sodoende nuwe leerervaringe te skep (De Witt, 2009:129; Elkind, 2007:3).

In 'n werkbare definisie word ongestruktureerde spel deur Dowling (2005:51) en Santer *et al.*, (2007:xi) omskryf as speelaktiwiteite wat plaasvind wanneer voorskoolse kinders die keuse maak van wat hulle wil doen, hoe hulle dit wil doen en wanneer hulle spel wil staak en 'n ander speelaktiwiteit wil probeer. Ongestruktureerde spel het geen eksterne doelwitte wat deur volwassenes vasgestel word nie en hoewel volwassenes gewoonlik die omgewing en hulpmiddels voorsien vir ongestruktureerde spel, neem voorskoolse kinders die leiding.

Bogenoemde definisie word deur Krasnor en Pepler (in Smith *et al.*, 2011:231) se model (verwys figuur 2.1) ondersteun wat ongestruktureerde spel verduidelik aan die hand van die volgende kriteria, naamlik:

- **Buigsaamheid** verwys na die variasie in spel.
- **Positiewe effek** verwys na die genot van ongestruktureerde spel, byvoorbeeld die teenwoordigheid van lag.
- **Fantasie** verwys na die voorgee-element.

- **Interne motivering** verwys na die argument dat ongestruktureerde spel nie deur eksterne reëls of sosiale verwagtinge gerig word nie.



Figuur 2.1 Krasnor en Pepler se model vir die kriteria van speel (Smith *et al.*, 2011:232).

Volgens Dowling (2005:51), Lindon (2001:2) en Santer *et al.* (2007:xi) ontstaan die impuls om te speel primêr in die voorskoolse ontwikkelings stadium. Keuse is 'n belangrike konsep om ongestruktureerde spel te begryp. Die eienskap van keuse ten opsigte van ongestruktureerde spel impliseer nie 'n gebrek aan grense nie, maar wel dat grense primêr bestuur word deur voorskoolse kinders se behoefte om hulle eie spel te kies op grond van dit wat hulle interesseer.

Attfield en Wood (2005:6) en Lindon (2001:2) verduidelik dat ongestruktureerde spel meestal 'n element van genot en spontaniteit bevat en dat dit hoofsaaklik gefokus is op die aktiwiteit eerder as 'n doel. Eksplorering tydens ongestruktureerde spel bied voorskoolse kinders die geleentheid om volgens hulle eie vlak van intellektuele ontwikkeling verskillende aannames en teorieë oor hulself, ander mense en hulle wêreld op 'n praktiese, sosiale en denkbeeldige vlak te ontdek, verken en te toets (Casey, 2005:7). De Witt (2009:130) sluit hierby aan en verduidelik verder dat

ongestruktureerde spel 'n proses is wat gekenmerk word deur kreatiwiteit en nuuskierigheid wat dit vir voorskoolse kinders moontlik maak om aan te pas en te ontwikkel soos hulle reageer op terugvoering vanuit hul omgewing.

Ongestruktureerde spel gedurende die vroeë kinderjare word as die belangrikste medium gesien waardeur ontwikkeling plaasvind (Elkind, 2007:7; Frost *et al.*, 2005:122). Vervolgens sal die waarde en belangrikheid van ongestruktureerde spel binne die verskillende ontwikkelingskomponente uitgelig word.

2.2.3 Die waarde van ongestruktureerde spel binne die voorskoolse ontwikkelingsstadium

Ongestruktureerde spel bied aan voorskoolse kinders die geleentheid om kontak te maak met die wêreld om hulle (Casey, 2005:8; Essa, 2010:43; Ginsburg, 2007:183). Volgens Perls, Hefferline en Goodman (1951:373) bewerkstellig hierdie kontak groei. Groei manifesteer deur die bemeestering van hul wêreld, die oorkoming van vrese, die ontwikkeling van nuwe vaardighede wat die self versterk, asook veerkragtigheid wat hulle benodig om die uitdagings te hanteer (Ginsburg, 2007:183).

Volgens Kaplan (2000:328) en Louw (2007:197) ontwikkel die vermoë om te speel in ooreenstemming met kinders se ontwikkeling. Die navorser sal vervolgens die verwantskap en verhouding tussen speel en voorskoolse kinders se ontwikkeling binne die motoriese, kognitiewe, emosionele en sosiale velde bespreek.

2.2.3.1 Fisieke ontwikkeling en ongestruktureerde spel

Volgens Frost *et al.* (2005:123) en Sunderland (2007:75) is dit veral fisieke aktiwiteitspel, oftewel funksionele spel as 'n tipe spel wat kenmerkend is van die fisieke ontwikkeling van voorskoolse kinders en word dit meestal gekenmerk deur groot motoriese aktiwiteite. Doherty en Hughes (2009:382) en Levine en Munsch (2011:470) verduidelik dat hierdie tipe spel deur verskillende stadiums beweeg, van ritmiese stereotipes tydens die babajare tot 'n tipe spel wat tydens die kleuterjare aktiwiteite aanmoedig wat grootspierbeweging soos hardloop en spring behels.

Die derde fase van fisieke aktiwiteitspel wat eers kenmerkend is vanaf vierjarige ouderdom, is *rough-and-tumble play* (Berger, 2005:296). Hierdie tipe spel behels speletjies met 'n meer aggressiewe element soos speel-speel baklei, stoei en stamp-

en-stoot-speletjies en is meer algemeen tydens seuns se ongestruktureerde spel as dié van meisies. Dit hou ook verband met seuns se probleemoplossings- en onderhandelingsvermoëns (Casey, 2005:43; Kaplan, 2000:330-331; Levine & Munsch, 2011:470; Smith *et al.*, 2011:235).

Voorskoolse kinders wat die geleentheid kry om betrokke te raak in spontane ongestruktureerde fisieke aktiwiteitspel in speelareas wat toepaslik toegerus is, se motoriese ontwikkeling word bevorder wat sterk, gesonde liggame tot gevolg het (Berger, 2005:37; Frost *et al.*, 2005:123; Ginsburg, 2007:183). Ongestruktureerde spel ontwikkel ook die sensoriese vaardighede van voorskoolse kinders en bied uitdagings wat hulle in staat stel om vaardighede te oefen, hul hand-oog koördinasie te verfyn en hul bewustheid van die self te bevorder (Berger, 2005:235; De Witt, 2009:131). Volgens Ginsburg (2007:183) kan die aanmoediging van fisieke ongestruktureerde spel die fisieke aktiwiteitsvlakke van voorskoolse kinders verhoog wat 'n positiewe invloed sal hê op die toenemende stryd in obesiteit onder jong kinders.

2.2.3.2 Kognitiewe ontwikkeling en ongestruktureerde spel

Piaget het verskillende vlakke van speel in die kognitiewe velde van ontwikkeling geïdentifiseer waarvan funksionele en fisieke aktiwiteitspel op vlak een alreeds in 2.2.3.1 bespreek is. Tydens konstruktiewe spel, wat Piaget op die tweede vlak geplaas het, gebruik voorskoolse kinders objekte soos houtblokkies om mee te speel (Doherty & Hughes, 2009:382; Frost *et al.*, 2005:129). Simboliese of fantasiespel word op die derde vlak volgens Piaget se teorie as die hoogtepunt van voorskoolse kinders se speelaktiwiteite beskou (Berger, 2005:297; Harwood *et al.*, 2008:242). Die verskillende tipes spel, soos geïdentifiseer deur Piaget word vervolgens in Tabel 2.1 geïllustreer.

TIPES SPEL	BESKRYWING	VOORBEELDE
Funksionele spel	Eenvoudige motoriese bewegings wat op 'n herhaalde wyse uitgevoer word	Hardloop en spring, skud ratel
Konstruktiewe spel	Manipuleer objekte met die doel om iets te skep	Bou 'n toring met blokkies; knip en plak van prentjies
Fantasiespel	Gebruik van 'n objek of persoon om iets te simboliseer wat dit nie is nie	Gee voor 'n boomstomp is 'n boot; speel "huis-huis" met maats
Speletjies met reëls	Speel speletjies volgens voorafbepaalde reëls	Speletjies soos <i>hopscotch</i> en <i>checkers</i>

Tabel 2.1 Tipes spel volgens kognitiewe ontwikkeling (Harwood *et al.*, 2008:598)

Volgens Casey (2005:43) en Louw (2007:198) is simboliese spel of fantasiespel een van die interessantste vorme van speel wat by voorskoolse kinders waargeneem word. Simboliese spel kan beskryf word as die betrokkenheid van voorskoolse kinders in verbeeldingryke aktiwiteite met speelgoed wat ten doel het om 'n voorwerp (of simbool) te vervang vir 'n ander, of 'n verwysing na objekte wat nie teenwoordig is nie (Dawson & Sterling in Benson & Haith, 2009:41). Deur gebruik te maak van fantasie word denkbeeldige situasies geskep, fantasierolle uitgespeel en voorwerpe se funksies verander (Doherty & Hughes, 2009:382; Kaplan, 2000:330; Louw, 2007:198).

Die meeste simboliese spel is 'n uitdrukking van alledaagse uitdagings en voorskoolse kinders wat deelneem aan hierdie tipe spel oefen hulle vermoë om ander se perspektief te verstaan, moeilike situasies te bemeester en besluite te neem (Fritz, 2011; Ginsburg, 2007:183; Kaplan, 2000:330).

Volgens De Witt (2009:131) gee ongestruktureerde spel voorskoolse kinders ook die geleentheid om hul kommunikasievaardighede te ontwikkel, kennis te verwerf en leerervaringe te integreer. Voorskoolse kinders ontwikkel ook 'n positiewe selfbeeld en 'n gevoel van bekwaamheid deur middel van ongestruktureerde spel (De Witt, 2009:131).

2.2.3.3 Sosiale ontwikkeling en ongestruktureerde spel

In die klassieke studie van Mildred Parten (1932) word ongestruktureerde spel in ses fases verdeel. Die fases begin by spelaktiwiteite waar byna geen sosiale interaksie teenwoordig is nie, tot die laaste fase wat deur intense sosiale interaksie tydens spelaktiwiteite gekenmerk word (in De Witt, 2009:132; in Papalia, Olds & Feldman, 2002:276). Hoewel hierdie studie fokus op voorskoolse kinders tussen vier en ses jaar, word al die fases vir volledigheidshalwe in Tabel 2.2 hieronder genoem.

FASES VAN SPEL	AKTIWITEITE	ONTWIKKELINGSFASE
Onbetrokke spel	Eksplorieer eienskappe van objekte sensories-motories	Eerste jaar
Solitaire (Alleen-) spel	Speel alleen en apart van ander	Eerste jaar
Toeskouerspel	Volg ander, maar kan nog nie deelneem nie	Later in eerste jaar en word voortgesit in die tweede jaar
Parallele spel	Speel naby ander kinders, probeer nie hul gedrag beïnvloed nie	2- en sommige 3-jariges
Assosieerde spel	Speel met ander kinders, maar kan nie interaksies volhou nie	3- en 4-jariges
Samewerkende spel	Tree in interaksie met mekaar deur te deel, mekaar te volg en voorstelle te maak	5- en 6-jariges

Tabel 2.2 Fases van ongestruktureerde spel (Frost *et al.*,2005:137-138; Kaplan, 2000:328).

Voorskoolse kinders begin betrokke raak in geassosieerde spel soos wat hulle meer in interaksie begin tree met hulle maats. Interaksies kan egter nog nie volgehou word nie en dit is eers later in die voorskoolse stadium dat kinders se vermoë om langer te konsentreer tydens spel verbeter en die weg baan vir langer interaksies tydens samewerkende spel (Kaplan, 2000:329). Volgens Casey (2005:7) en Smith *et al.* (2011:187) stel hierdie sosiale interaksies tydens ongestruktureerde spel voorskoolse kinders in staat om vriendskappe te vorm wat 'n positiewe invloed het op hul selfkonsep.

Ongestruktureerde spel ontwikkel kinders se vermoë tot sosiale interaksie deurdat hulle dikwels 'n oplossing moet vind vir een of ander sosiale probleem. Dilemmas en konflikte waarvoor oplossings gevind moet word, bestaan volgens Burdette en Whitaker (2005:46) uit keuses soos byvoorbeeld:

- watter speletjie gespeel gaan word,
- wanneer spel begin en wanneer dit gestaak gaan word, en
- watter reëls tydens die speletjie gevolg gaan word.

Hierdie sosiale vaardighede is belangrik vir die ontwikkeling van meer komplekse gedrag wat dit vir voorskoolse kinders moontlik maak om binne 'n sosiale omgewing te funksioneer (Burdette & Whitaker, 2005:48; Uren & Stagnitti, 2009:33).

Volgens De Witt (2009:132) en Casey (2005:62) bied ongestruktureerde spel ook aan voorskoolse kinders die geleentheid vir interaksie binne 'n groep wat daartoe bydra dat voorskoolse kinders se bewustheid van die self binne die groep ontwikkel word. Sodoende ontwikkel voorskoolse kinders se kennis aangaande die samelewing se reëls sowel as groepverantwoordelikhede.

2.2.3.4 Emosionele ontwikkeling en ongestruktureerde spel

Voorskoolse kinders se vermoë om hulle emosies te verbaliseer, is volgens Frost *et al.* (2005:140) beperk en het hulle deur middel van ongestruktureerde spel die geleentheid vir emosionele uitdrukking. Speel kom natuurlik vir voorskoolse kinders en om hierdie rede voel hulle veilig om hul emosies tydens spel uit te druk (De Witt, 2009:132). Dit is dus 'n natuurlike reaksie vir voorskoolse kinders om onaangename situasies en ervarings oor en oor uit te speel om dit sodoende te assimileer en die intensiteit van hul emosies te verminder. Deur die emosies te eksternaliseer, ontwikkel hulle 'n gevoel van bemeestering wat hulle meer in beheer laat voel (Calkins & Bell, 2010:48; Casey, 2005:63).

Dit is veral simboliese spel wat voorskoolse kinders die geleentheid gee om hul gevoelens uit te speel deur middel van rolspel. Sodoende word die posisie van disekwilibrium, wat ontstaan as gevolg van 'n gebrek aan emosionele uitdrukking, herstel (Elkind, 2007:101; Steglin in Essa, 2010:43). Simboliese spel help voorskoolse kinders om hul eie wêreld, asook ander se gevoelens te verstaan (Frost *et al.*, 2005:141; Mills & Duck, 2000:58; Smith *et al.*, 2011:206). Voorskoolse kinders

kry ook die geleentheid om op hierdie manier innerlike vrese en konflik te hanteer (De Witt, 2009:132; Drake, 2003:62).

2.3. ONGESTRUKTUREERDE SPEL BINNE DIE KONTEKS VAN DIE HUIDIGE GENERASIE VOORSKOOLOSE KINDERS

Ongestruktureerde spel stel voorskoolse kinders in staat om kreatiwiteit te gebruik om hul wêreld te eksplorieer en te bemeester. Soos reeds gemeld bemagtig ongestruktureerde spel voorskoolse kinders om hulle verbeelding, sowel as hulle fisieke, kognitiewe en emosionele sterkte te ontwikkel en behendig te raak in sosiale vaardighede wat hulle sal toerus om binne 'n sosiale omgewing te funksioneer (Ginsburg, 2007:183, Uren & Stagnitti, 2009:33).

Ten spyte van hierdie waarde wat ongestruktureerde spel bydra tot voorskoolse kinders se ontwikkeling, het navorsing bewys dat voorskoolse kinders al hoe minder tyd spandeer aan ongestruktureerde spel, tot voordeel van gestruktureerde opvoedkundige aktiwiteite (Burdette & Whitaker, 2005:46; Ginsburg, 2007:183; Hofferth, 2009). Elkind (2007:37) sluit hierby aan en is van mening dat ongestruktureerde spel 'n *'unaffordable luxury'* geword het wat meer en meer plek moet maak vir georganiseerde aktiwiteite van opvoedkundige aard, televisie of elektroniese speletjies.

'n Studie wat deur Gleave (2009:3) onderneem is, het die volgende aspekte aangaande hedendaagse voorskoolse kinders se ongestruktureerde spel uitgelig:

- **Speel het meer georganiseerd en gestruktureerd geraak.** Kundiges het hul kommer uitgespreek dat vrye tyd meer geassosieer word met leer, in plaas daarvan om dit te geniet.
- **Speel het institusioneel geraak** en voorskoolse kinders neem deel aan meer gestruktureerde aktiwiteite in gespesialiseerde sentrums met vasgestelde tye en aktiwiteite.
- **Voorskoolse kinders spandeer minder tyd buite** as gevolg van gestruktureerde aktiwiteite wat kan bydra tot obesiteit.
- **Voorskoolse kinders se tyd word oorgeskeduleer.** Kinders word meer blootgestel aan opvoedkundige programme om hul ontwikkeling te stimuleer

en hoewel sommige voorskoolse kinders uitblink onder hierdie omstandighede, is daar gevind dat oorskedulering kan lei tot spanning.

- **Moderne tegnologie.** Daar bestaan verskillende opinies aangaande die waarde van moderne tegnologie en terwyl sommige navorsing voorstel dat die gebruik van sekere tegnologie 'n verskeidenheid vaardighede kan verbeter, is daar ander standpunte wat voorstel dat die oormatige gebruik van tegnologie tot onaktiewe lewenstyle kan lei.

2.4 DIE EFFEK VAN DIE ONTNEMING VAN ONGESTRUKTUREERDE SPEL OP VOORSKOOLSE KINDERS SE ONTWIKKELING

Volgens Gopnik, Meltzoff en Kuhl (in Anon., 2000) het navorsing bevind dat 'n omgewing waarin voorskoolse kinders ontnem word van ongestruktureerde spel, skade kan aanrig. Huttermoser en Degen-Zimmerman (in Anon., 2000) wys daarop dat die ontneming van ongestruktureerde spel die volgende simptome by kinders tot gevolg kan hê:

- aggressiwiteit
- aanhoudende gekla
- gebrek aan emosionele en sosiale uitdrukking
- moeilike sosialisering
- die geneigdheid tot obesiteit

Burger (2011) en Ginsburg (2007:185) meld verder dat 'n gebrek aan ongestruktureerde spel as gevolg van oorgeskeduleerde programme in sommige gevalle kan bydra tot spanning en angs by voorskoolse kinders. 'n Tekort aan genoeg geleentheid vir ongestruktureerde spel ontnem voorskoolse kinders van die geleentheid om hul emosionele intelligensie, onafhanklikheid, selfbeeld en selfvertroue te ontwikkel en die vaardighede te ontwikkel om take te voltooi. Verdere gevolge kan volgens Elkind (2007:76-83), na gelang van die tipe spel wat tekort kom, as volg wees:

- swak motoriese vaardighede
- lae vlakke van fisieke aktiwiteit
- swak vaardighede om stresvolle en traumatiese situasies te hanteer
- swak vermoë om risiko te bestuur

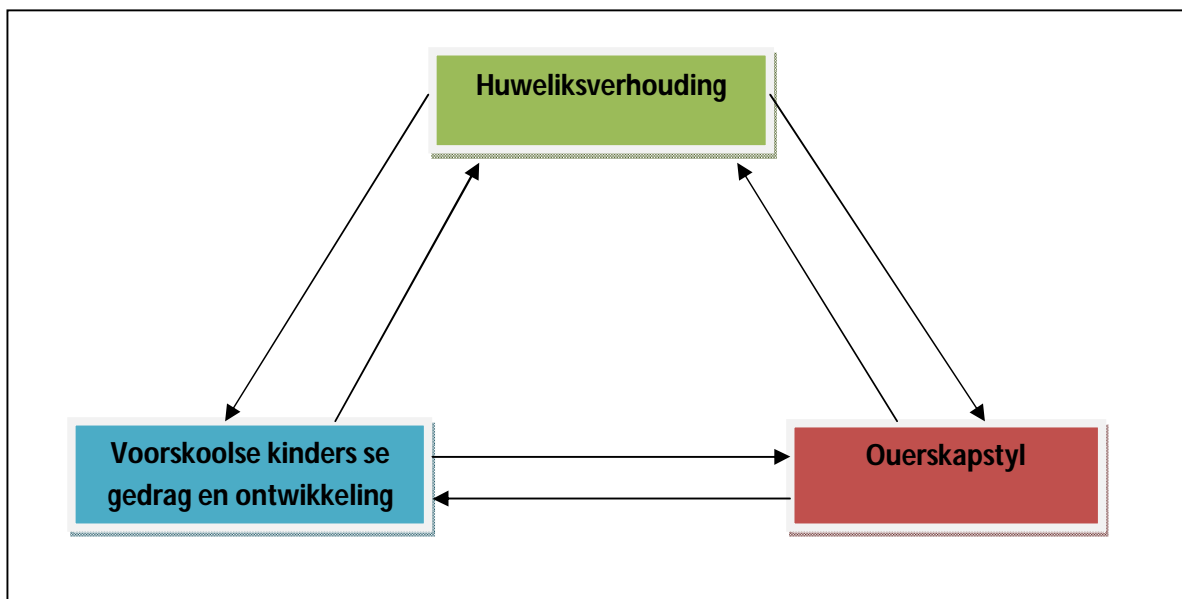
- swakker sosiale vaardighede

Hieruit is dit dus duidelik dat die ontneming van ongestruktureerde spel 'n beduidende invloed op die gesonde ontwikkeling van voorskoolse kinders het. Die effek van 'n gebrek aan geleenthede vir blootstelling aan ongestruktureerde spel beïnvloed nie alleen voorskoolse kinders se gesondheid nie, maar die effek op voorskoolse kinders se sielkundige welstand is ook vanuit bogenoemde bespreking duidelik.

2.5. OUERS AS DEEL VAN DIE GESINSISTEEM EN VOORSKOOSE KINDERS SE VELD

2.5.1 Definisie van die gesinsisteesem

Volgens Minuchin, Colapinto en Minuchin (2007:18) funksioneer gesinne as sisteme met strukture en patrone wat stabiliteit en verandering organiseer. 'n Sisteem bestaan uit elemente wat in interaksie is met mekaar. Mense is deel van 'n groter sisteem wat nie kan groei in isolasie nie, maar wat beïnvloed word deur ander rondom hulle waarvan hul deel is (Beckett, 2002:155). Dit sluit aan by die familie-sisteemteorie wat volgens Shaffer (1999:559) beklemtoon dat ouers hul voorskoolse kinders beïnvloed. Die familie as sosiale sisteem word aan die hand van figuur 2.2 geïllustreer wat aandui dat die familie groter is as die som van die dele en mekaar direk en indirek beïnvloed.



Figuur 2.2 'n Model van die familie as sosiale sisteem. (Schaffer, 1999:260)

Soos vermeld in 1.7.4 word die term, gesin, deur Benokraitis (2002:3) omskryf as “a unit made up of two or more people who are related by blood, marriage, or adoption or who live together, form an economic unit, and bare and raise children.” Starbuck (2006:45) brei hierop uit en omskryf ‘n gesin as ‘n sisteem wat gedefinieer kan word as “a functionally related group of interacting parts that form a complex whole.”

Aangesien ouers ‘n belangrike komponent van die gesinsisteem is en hierdie studie op ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel fokus, word die verskillende variasies van ‘n gesinsamestelling, soos verduidelik deur Rice (2001:226), vervolgens verduidelik. ‘n Kort definisie volg op die term.

- Kerngesin: ‘n Gesin wat bestaan uit ‘n vader en moeder en hulle direkte afhanklike nakomelinge.
- Uitgebreide gesin: ‘n Gesin waar twee of meer kerngesinne aan mekaar gekoppel word deur die uitbreiding van die ouer-kindverhouding.
- Enkelouergesin: ‘n Gesin wat bestaan uit kinders en een ouer.
- Hersaamgestelde gesin: ‘n Gesin wat gevorm is deur die hertroue van een of beide ouers en kan kinders insluit uit die huidige huwelik sowel as vorige huwelik van een of beide ouers.
- Saamwoon-gesin: ‘n Gesin wat gevorm is deur twee persone van die teenoorgestelde geslag wat saam woon, met of sonder kinders.
- Gemeenskaplike gesin: ‘n Groep mense wat saam bly en verskeie aspekte van hul lewens deel.

2.5.2 Funksies van die gesinsisteem

Die navorser is van mening dat die gesin verskeie funksies vervul wat ten doel het om die onderskeie lede se behoeftes te vervul. Die tradisionele funksies van die gesinsisteem word deur Berns (2007:89) en De Witt (2009:245) as volg uiteengesit:

- Reproduktiewe funksie
Hierdie funksie impliseer die voortplanting van ‘n generasie en word beskou as die primêre funksie van die gesinsisteem (Berns, 2007:89; De Witt, 2009:245).

- Affektiewe funksie
Die affektiewe funksie het ten doel dat die gesinsisteem die bron van koestering, aanvaarding en liefde behoort te wees. Die gesinsverhouding is ook kinders se eerste ervaring van sosiale interaksie (Berns, 2007:89).
- Ekonomiese funksie
Kinders in die vroeë en middelkinderjare is besonder afhanklik van die gesin se finansiële ondersteuning, voeding en beskerming (Berns, 2007:89; De Witt, 2009:245).
- Sosialiseringsfunksie
Die gesin berei kinders voor om hulle regmatige plek in die samelewing as individue in te neem (Berns, 2007:89).
- Allokasie van sosiale rolle
Kinders kry die geleentheid om binne die gesin 'n identiteit te ontwikkel in terme van etniese, sosio-ekonomiese, rasse en geslagsrolle (Berns, 2007:89).

Volgens Bukatko en Daehler (2004:499) word voorskoolse kinders se ontwikkeling deur 'n netwerk van wedersydse interaksies beïnvloed. Hierdie wedersydse interaksies en invloed word in die volgende afdeling bespreek deur middel van die familie-sisteemteorie en veldteorie as teoretiese vertrekpunte.

2.5.3 Teorieë met betrekking tot die gesin

Die belangrikheid van die rol wat die gesin speel in kinders se ontwikkeling moet deurentyd ingedagte gehou word. Soos voorheen in 2.2.1 vermeld ontwikkel kinders holisties vanaf geboorte en moet hulle verstaan word in verhouding tot hul omgewing, asook die wyse waarop hulle deur hul omstandighede en die houdings en verhoudings van dié wat hulle versorg, beïnvloed word (De Witt, 2009:241). Die invloed wat ouers, as kernelement van die gesinsisteem op voorskoolse kinders se ontwikkeling het, word deur die familie-sisteemteorie (Harwood *et al.*, 2008:633) en veldteorie (Clarkson, 2002:8; Woldt & Toman, 2005:26; Yontef, 1993:294) ondersteun.

Volgens Yontef (1993:295) beskryf die veldteorie persone as deel van 'n "*environmental field*" waarbinne alle dele van die veld 'n invloed op mekaar het. Hierdie "*environmental field*" kan uit byvoorbeeld die skool, besigheid, familie of

enige individu binne persone se lewensruimte bestaan. Vir die doel van hierdie studie kan voorskoolse kinders daarom slegs verstaan word binne die sisteem van verhoudings waarvan hulle 'n betekenisvolle komponent is (Clarkson, 2002:8).

Die familie-sisteemteorie stel die navorser in staat om te beskryf hoe voorskoolse kinders se ontwikkeling beïnvloed word deur die komponente binne hulle veld wat in interaksie is met mekaar (Harwood *et al.*, 2008:633). Die doel van die sisteemteorie is om die mate van sosiale interaksie te eksplloreer wat tussen individue binne verhoudings plaasvind en hoe hierdie interaksies in verhouding staan tot mekaar (Parke & Clarke-Stewart, 2011:25).

Dit is duidelik dat beide die veld- en sisteemteorie die feit beklemtoon dat alle dele van die gesinsisteem mekaar beïnvloed. Die wedersydse interaksie wat daar binne die ouer-kindverhouding plaasvind is duidelik binne hierdie studie wanneer daar gelet word op die feit dat die hedendaagse voorskoolse kinders toenemend minder aan ongestruktureerde spel blootgestel word (verwys 2.3) ten spyte van die waarde daarvan. Die invloed van ouers se besluit om hulle voorskoolse kinders aan minder geleenthede vir ongestruktureerde spel bloot te stel, het 'n wesentlike invloed op voorskoolse kinders se ontwikkeling in totaliteit (verwys 2.4).

2.5.4 Die hedendaagse ouers se invloed op die ontwikkeling van voorskoolse kinders

Elkind (2007:64) en Ginsburg (2007:185) is van mening dat daar 'n sosiale norm binne hedendaagse families bestaan, naamlik dat goeie ouerskapsvaardighede beteken dat elke moontlike vaardigheid van kinders van so vroeg as moontlik ontwikkel moet word. Die ontwikkeling van vaardighede vind volgens De Witt (2009: 248) dan meestal deur middel van gestruktureerde aktiwiteite plaas soos byvoorbeeld gimnastiek en musieklesse.

Van der Hoven (2011) ondersteun hierdie argument en voer aan dat hedendaagse ouers al hoe meer steun op opvoedkundige programme om voorskoolse kinders se ontwikkeling te stimuleer (verwys 1.2). Die rede hiervoor kan moontlik wees omdat ouers volgens Elkind (2007:63) en Harwood *et al.* (2008:17) hulleself dikwels die vraag afvra of hulle genoeg doen om hul voorskoolse kinders se ontwikkeling te stimuleer.

Verdere aspekte wat volgens Elkind (2007: 64-76) moontlik daartoe kan bydra dat ouers meer dikwels gestruktureerde spel kies om hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te bevorder, is as volg:

- **Ouer-groepsdruk:** Ouers ervaar ook groepsdruk en sal dikwels besluite neem gebaseer op wat die samelewing voorskryf en nie noodwendig gegrond op wat hulle glo nie. Hulle persepsie is ook dat ander ouers hulle ouerskapsvaardighede en kinders evalueer.
- **Emosionele oorbetrokkenheid:** Navorsing wat in 2000 in die Verenigde State van Amerika gedoen is oor die grootte van gesinne, het aangedui dat die hoeveelheid gesinne met vier of meer kinders vanaf 1970 met 9% afgeneem het. Ouers met kleiner gesinne het meer tyd om betrokke te raak in kinders se opvoeding, sosiale lewe en buitemuurse bedrywighede. Emosionele oorbetrokkenheid het nie noodwendig 'n negatiewe invloed op kinders nie, maar ouers wat dikwels verantwoordelik voel vir hul kinders se suksesse en mislukkings, se emosionele oorbetrokkenheid kan "*hyperparenting, overprotection*" en "*overprogramming*" tot gevolg hê.
- **Rol van ouers:** Die rol wat hedendaagse ouers in voorskoolse kinders se versorging speel, het drasties verander. Verskillende rolspelers in moderne kinders se veld is besig om al hoe meer van ouers se rol oor te neem, dikwels as gevolg van omstandighede buite ouers se beheer, byvoorbeeld in gesinne waar albei ouers moet werk of in enkelouergesinne. Ouers wat beseft hoe beperk hul rol geword het, ervaar spanning en angstigtheid dat hulle nie genoeg belê in hul ouerskapsrol nie.

Dit is duidelik vanuit die familiesisteemteorie en veldteorie, dat ouers belangrike rolspelers in hulle voorskoolse kinders se versorging is. Hierdie versorging van voorskoolse kinders het nie net te make met die verskaffing van voedsel, kleding en huisvesting nie, maar ouers dra ook 'n verantwoordelikheid om voorskoolse kinders in totaliteit te laat ontwikkel. Hedendaagse ouers se geneigdheid om al hoe meer op gestruktureerde aktiwiteite te steun ten einde hul voorskoolse kinders se ontwikkeling te bevorder (Burger, 2011; Elkind, 2007:64-76; Van der Hoven, 2011) het tot gevolg dat voorskoolse kinders minder blootstelling kry aan ongestruktureerde spel. Verminderde geleenthede vir blootstelling aan

ongestruktureerde spel het 'n invloed op voorskoolse kinders se ontwikkeling van die self, daarom moet die waarde en belangrikheid van ongestruktureerde spel beklemtoon word.

Soos vermeld in 1.4 kan 'n ondersoek na ouers se persepsie van die waarde en belangrikheid van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders se ontwikkeling, moontlik ouers se bewustheid hiervan verhoog en tot gevolg hê dat ouers 'n meer gebalanseerde benadering ten opsigte van gestruktureerde aktiwiteite sal inneem.

2.6 SAMEVATTING

Dit is duidelik vanuit literatuur dat ongestruktureerde spel 'n natuurlike deel van voorskoolse kinders se bestaan uitmaak en dat dit primêr tot die ontwikkeling van die fisieke, kognitiewe, sosiale en emosionele dimensies van voorskoolse kinders se ontwikkeling bydra. Ongestruktureerde spel gee aan voorskoolse kinders die geleentheid om kontak te maak met die wêreld om hulle wat groei en bemeestering van die self tot gevolg het. Ten spyte hiervan het die hedendaagse generasie voorskoolse kinders se geleentheid vir ongestruktureerde spel drasties verminder wat 'n wesenlike invloed op hul ontwikkeling het.

In die volgende hoofstuk sal die navorsingsmetodologie, wat van toepassing is op hierdie studie, breedvoerig bespreek word.

Hoofstuk 3

Navorsingsmetodologie

3.1 INLEIDING

Soos reeds in 1.3 aangedui, is die fokus en doel van hierdie studie om ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders te verken en te beskryf. Hoofstuk 2 het as agtergrond en teoretiese raamwerk gedien om sodoende die belangrikste konsepte aan die leser vanuit die literatuur te verduidelik.

In Hoofstuk 1 is daar oorsigtelik na die navorsingsmetodologie verwys. In hierdie hoofstuk word dit breedvoerig bespreek om sodoende te illustreer hoe die navorsingsmetodologie in hierdie studie gebruik is.

3.2 NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKWYSE

Gravetter en Forzano (2009:185) verduidelik navorsingsprosedure as 'n duidelike, stap-vir-stap beskrywing van die spesifieke navorsingstudie. Vir Fouché en Delport (2011a:61) behels die navorsingsproses die volgende: “... *the problem was resolved by research methodology, a term that simply means the way in which to solve problems – that is, the research process.*”

Die metode en prosedure van die empiriese navorsing wat vir hierdie studie gebruik is, sal vervolgens uiteengesit word.

3.2.1 Analisering van die probleem en beplanning van die navorsing

Die navorser het begin met die identifisering van 'n navorsingsonderwerp en die formulering van 'n voorlopige navorsingsvraag. Volgens Wood *et al.* (2009:45) is die navorsingsvraag die rugsteun van enige navorsingstudie. David en Sutton (2004:141) sluit hierby aan en verduidelik dat 'n navorsingsvraag duidelik moet stel wat die navorser poog om uit te vind.

Die navorsingsvraag kan buigbaar wees en die moontlikheid bestaan dat die navorser dit tydens die navorsingsproses moet hersien om sodoende 'n meer gefokusde, konkrete en afgebakende navorsingsvraag te formuleer (Christensen *et al.*, 2011:52). Die navorsingsvraag moet dus 'n aanduiding wees van die fokus van

die studie, literatuurondersoek en insameling van data, aldus Robson (2007:12) en Willig (2001:19).

Die navorsingsvraag, wat vir die doel van hierdie studie nie hersien moes word nie, is as volg geformuleer: Wat is ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders?

Vervolgens moes die navorser besluit of die kwalitatiewe of kwantitiewe benadering die navorsingsproses verder sou bepaal.

3.2.2 Navorsingsbenadering

Volgens Evans (2007:8) en Neuman (2000:16) deel beide die kwalitatiewe en kwantitiewe benaderings die basiese beginsels van wetenskap, maar daar is wesenlike verskille wat vervolgens uitgelig sal word.

Kwalitatiewe benadering	Kwantitiewe benadering
Waardes is teenwoordig en duidelik	Vry van waardes
Betroubaarheid is noodsaaklik	Betroubaarheid is noodsaaklik
Fokus is op interaktiewe prosesse en gebeurtenisse	Fokus is op veranderlikes
Bou van sosiale realiteit en kulturele betekenis	Meet objektiewe feite
Omstandigheidsgedwonge	Onafhanklik van konteks
Min gevalle of deelnemers	Baie gevalle of proefpersone
Tema-gerigte analise	Statistiese analise
Navorser is betrokke	Navorser is verwyderd

Tabel 3.1 Navorsingsbenaderings (Neuman, 2000:16)

Die navorser het van die **kwalitatiewe navorsingsproses** gebruik gemaak. Kwalitatiewe navorsing word deur Willig en Stainton-Rogers (2008:7) as volg gedefinieer: “ ... a way of capturing and systematically re-presenting participant-generated meanings in the form of descriptive themes.” Volgens Creswell (2007:50,51) en Evans (2007:172) behoort die kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik te word wanneer die navorser poog om persoonlike ervarings en betekenis wat mense aan die alledaagse lewe heg, te verstaan.

‘n Belangrike verskil tussen kwantitiewe en kwalitatiewe navorsing is dat die kwantitiewe navorsingsbenadering gebruik word om teorieë te toets, veranderlikes

in 'n studie te identifiseer en ook gebruik word by opnames en eksperimente waar geslote vrae gevra word. Met kwalitatiewe navorsing poog die navorser om 'n volledige verslag van die inligting wat verkry is deur middel van onderhoudvoering binne fokusgroepverband of individueel te lewer (Goodwin, 2003:75; Gravetter & Forzano, 2009:14).

In die lig hiervan is die navorser van mening dat die kwantitatiewe navorsingsbenadering nie toepaslik vir hierdie studie sou wees nie. Die kwalitatiewe benadering het die navorser in staat gestel om soos Hayes (2000:374) en Smith (2008:1), data te analiseer wat betekenisvolle ondersoek eerder as syfers. Die kwalitatiewe benadering lê ook klem op die kommunikasie en sosiale proses wat tydens die onderhoudvoering plaasvind en sodoende dit vir die navorser moontlik maak om 'n beter begrip van deelnemers se persepsies te verkry (Christensen *et al.*, 2011:52; Hayes, 2000:169). Tydens kwalitatiewe navorsing word empiriese bevindinge as analitiese narratiewe weergegee in plaas van 'n statistiese verslag soos in die geval van kwantitatiewe navorsing (Dunn, 1999:37; Goodman, 2003:75).

In die geval van hierdie studie het die navorser ouers se persepsies verken en beskryf en die resultate word in Hoofstuk 4 as analitiese narratiewe in plaas van 'n statistiese verslag weergegee.

Volgens Babbie (2004:28) kan daar tussen suiwer en toegepaste navorsing onderskei word. Vir die doeleindes van hierdie studie is **toegepaste navorsing** gebruik aangesien dit daarna streef om 'n geldige begrip te verkry van die onmiddellike relevante probleem. 'n Geldige begrip word deur die herhaalde insameling van eerstehandse kennis verkry, met behulp van 'n navorsingstrategie, probleemformulering en toepaslike data (Fouché & De Vos, 2011:95; Goodwin, 2003:71; Leedy & Ormrod, 2001:94). Toegepaste navorsing streef ook daarna om oplossings te vind met die daarstel van riglyne, voorstelle en intervensies om verandering te bewerkstellig (Babbie, 2004:28; Gravetter & Forzano, 2009:41).

In die geval van hierdie studie het toegepaste navorsing die navorser in staat gestel om eerstehands kennis te verkry van ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hul voorskoolse kinders. Sodoende kon die navorser gevolgtrekkings en aanbevelings maak aan professionele persone wat ouerleiding

aan ouers bied ten opsigte van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders.

Die navorser moes vervolgens besluit van watter navorsingsontwerp sy gebruik gaan maak. 'n Navorsingsontwerp word deur Gravetter en Forzano (2009:185) as 'n algemene plan vir die implementering van die navorsingstrategie omskryf.

In hierdie studie het die navorser van die **fenomenologiese navorsingsontwerp** gebruik gemaak. Hayes (2000:183) verduidelik dat "*if we are to understand human experience, therefore, we need to explore the personal experience – the phenomena- that each individual experiences.*" Die fenomenologiese navorsingsontwerp het ten doel om insig oor die deelnemers se eie subjektiewe wêreld te verkry (Hayes, 2000:183) om sodoende die betekenis van deelnemers se ervarings en persepsies te beskryf (Lyons & Coyle, 2007:36; Willig, 2001:54). Twee kernaspekte wat deur die fenomenologiese navorsingsontwerp uitgelig kan word, is deelnemers se subjektiewe ervarings en subjektiewe persepsies. Die fokus van hierdie studie was om ouers se subjektiewe persepsies te verken en te beskryf.

Giorgi en Giorgi (in Smith, 2008:28) verduidelik verder dat dit die navorser se taak is om deelnemers se ervarings van hul interne en persoonlike wêreld so volledig as moontlik te verstaan. Dit impliseer dat daar 'n vertrouensverhouding tussen die navorser en die deelnemers sal bestaan sodat laasgenoemde vry sal voel om innerlike ervarings met die navorser te deel. In hierdie studie is die vertrouensverhouding geskep deur middel van vertroulikheid en onbekendheid wat deur die navorser gewaarborg is (verwys 1.6.5 en 3.2.5). Die navorser het verder gepoog om tydens die fokusgroeponderhoude doeltreffende luistervaardighede aan die dag te lê. Luistervaardighede soos onder andere 'n oop en ontspanne liggaamshouding en goeie oogkontak soos beskryf deur Hargie (2006:13) het volgens die navorser daartoe bygedra dat deelnemers gemaklik kon voel om hulle persepsies en ervarings met die navorser te deel.

Volgens Leedy en Ormrod (2005:134) en Robson (2007:20) het die kwalitatiewe navorsingsbenadering een of meer van die volgende ten doel:

- Beskrywende funksie: die studie beskryf die aard van 'n spesifieke situasie, sosiale omgewing of verhouding;

- Verkennde funksie: die studie word uitgevoer om insig tot 'n situasie, verskynsel, gemeenskap of individu te verkry;
- Verifiërende funksie: die studie gee die navorser geleentheid om die geldigheid van teorieë en aannames te toets; en
- Evalueerende funksie: die studie stel die navorser in staat om die doeltreffendheid van 'n beleid, praktyk en uitvindings te evalueer.

Hierdie studie was van 'n verkennende sowel as 'n beskrywende aard. Die **verkennde aard** bied die navorser die geleentheid om insig tot 'n situasie, verskynsel, gemeenskap of individu te verkry (Babbie, 2004:87). Volgens Neuman (2004:328) beantwoord 'n verkennende studie die "wat" vraag wat kan ontstaan uit 'n tekort aan basiese informasie oor 'n nuwe area van belang. In die geval van hierdie studie het die navorser ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel verken om sodoende insig te verkry.

Die **beskrywende aard** kom daarop neer dat die navorser 'n duidelike prentjie van die spesifieke detail van 'n situasie, sosiale omgewing of verhouding wat waargeneem is, weergee (Babbie, 2004:89; Gravetter & Forzano, 2009:155; Hayes 2000:235). Deur gebruik te maak van die beskrywende funksie van navorsing kon die navorser ouers se persepsie van watter waarde ongestruktureerde spel vir hul voorskoolse kinders inhou, beskryf en verifieer met bestaande literatuur.

3.2.3 Literatuuoroorsig

Die doel van die literatuuoroorsig (wat in Hoofstuk 2 bespreek is) was om 'n teoretiese raamwerk daar te stel ten opsigte van die hoofkonsepte wat vir die studie geïdentifiseer is.

Die navorser het van verskeie toepaslike literatuur soos joernale, vaktydskrifte, navorsingsresultate en elektroniese bronne gebruik gemaak. Die konsepte, ongestruktureerde spel en voorskoolse stadium is breedvoerig beskryf omdat kinders se vermoë om te kan speel ontwikkel in ooreenstemming met hulle ontwikkeling. Die navorser het dus aandag geskenk aan die proses waarvolgens ongestruktureerde spel ontwikkel en die waarde daarvan vir die voorskoolse kind.

Die navorser het vervolgens ongestruktureerde spel binne die konteks van die huidige generasie voorskoolse kind geplaas, aangesien navorsing bewys het dat hedendaagse voorskoolse kinders minder tyd spandeer aan ongestruktureerde spel, tot voordeel van gestruktureerde opvoedkundige aktiwiteite. Die effek van die ontneming van ongestruktureerde spel op voorskoolse kinders se ontwikkeling is ook bespreek. Laastens het die navorser ouers as deel van die gesinsisteem bespreek. Mense, dus ouers en kinders, as deel van die gesinsisteem kan nie groei in isolasie nie, maar word deur ander rondom hulle beïnvloed. Laasgenoemde is bespreek vanuit die familiesisteemteorie, asook die veldteorie.

Maree (2009:6) wys daarop dat kundiges en individue in die veld waardevolle insette kan lewer ten einde vas te stel of die studie nodig is. Onderhoude is met kundiges in die veld wat gereeld met voorskoolse kinders werk gevoer om vas te stel of dit nodig is om ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel te verken en te beskryf.

Die volgende kundiges is geraadpleeg:

- **Mev. Elmarie Louw en Me. Denise de Kock** : Albei is Graad R-onderwyseresse by Laerskool Noord-Eind en dus betrokke by kinders en ouers in die voorskoolse stadium. Beide se ondervinding is dat ouers dikwels met mekaar kompeteer en reeds in die voorskoolse stadium hulle kinders aan te veel gestruktureerde aktiwiteite laat deelneem.
- **Mev. Elana Burger**: Opvoedkundige sielkundige met 14 jaar se ondervinding. Sy werk op 'n daaglikse basis met ouers en kinders in die voorskoolse stadium. Sy is van mening dat speel voorskoolse kinders se dryfveer is om hulle wêreld te verken, maar dat voorskoolse kinders die vermoë om spontaan te speel, verloor het. Sy skryf dit toe aan toenemende deelname aan gestruktureerde aktiwiteite.
- **Dr. Marianne van der Hoven**: Speltherapeut met 20 jaar se ondervinding. Sy werk ook op 'n daaglikse basis met ouers en kinders in die voorskoolse stadium en het op grond van praktykervaring gemeld dat ouers dikwels gestruktureerde aktiwiteite kies om hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te stimuleer en sodoende teen die natuur van voorskoolse kinders se ontwikkeling gaan.

Die literatuuroorsig het gedien as grondslag waaruit die vrae vir die ongestruktureerde onderhoude saamgestel is. Die kriteria waaraan die deelnemers moes voldoen sal vervolgens bespreek word.

3.2.4 Omskrywing van die universum, populasie en steekproefneming

Soos reeds in 1.5.3 aangedui verwys die **universum** na alle potensiële deelnemers wat oor die spesifieke eienskappe beskik waarin die navorser belangstel (Arkava & Lane in Strydom, 2011b:223). Vir die doeleindes van hierdie navorsingstudie het die universum dus verwys na alle ouers van kinders in die voorskoolse ontwikkelings stadium in die Drakenstein munisipale omgewing.

Die **populasie** word deur Goodwin (2003:520) beskryf as al die lede van 'n identifiseerbare groep wat spesifieke eienskappe besit en hulself binne dieselfde geografiese grense bevind (Babbie, 2004:190; Graziano & Raulin, 2004:202). Die populasie stel dus ook grense aan die navorsingsveld. Vir die doel van hierdie studie verwys die populasie na ouers van kinders in die voorskoolse ontwikkelings stadium in twee spesifieke skole in die Paarl (verwys 1.5.3).

Gravetter en Forzano (2009:128) en Strydom (2011b:224) beskou 'n **steekproef** as 'n kleiner gedeelte van die totale verteenwoordigende data, gebeure of persone wat in aanmerking kom vir werklike insluiting in die studie. Soos vermeld in 1.5.3 sal 'n steekproef volgens Babbie (2004:110) die navorser in staat stel om gevolgtrekkings oor die populasie te maak deur al die elemente wat in die studie ingesluit is, te bestudeer.

Volgens Leary (2004:126) kan daar tussen twee tipes steekproewe onderskei word, naamlik 'n waarskynlikheidssteekproef en nie-waarskynlikheidssteekproef. 'n Waarskynlikheidssteekproef behels enige tegniek waar 'n seleksie onwillekeurig geskied vanaf 'n lys van name wat almal deel uitmaak van die studie en waar elke persoon op die lys 'n gelyke kans het om gekies te word (Rudestam & Newton, 2001:92).

Vir die doel van die studie het die navorser van die **nie-waarskynlikheidssteekproeftrekking** gebruik gemaak. Deur hierdie tipe steekproefneming te gebruik kan die waarskynlikheid dat 'n lid van die bevolking in

die steekproef ingesluit sal word, nie statisties bereken word nie (Gravetter & Forzano, 2009:133; Leary, 2004:126).

Die navorser het doelgerigte steekproefneming as 'n tipe nie-waarskynlikheidsteekproefneming gebruik (verwys 1.5.3) wat doeltreffend is wanneer klein steekproewe uit groot populasies geneem moet word. Die voordeel van doelgerigte steekproefneming is dat hierdie metode tyd bespaar en meer koste-effektief is (Gravetter & Forzano, 2009:141; Leary, 2004:126) aangesien deelnemers op grond van beskikbaarheid en bereidwilligheid om deel te wees van die studie geselekteer word (Gravetter & Forzano, 2009:141). Doelbewuste steekproewe lewer ook volgens Silverman (2005:129) beter beskrywende data as ewekansige steekproewe wat op hulle beurt beter is wanneer die navorser 'n fenomeen wil verduidelik of 'n voorspelling wil maak.

Vir die doel van hierdie studie was die kriteria, soos vermeld in 1.5.3, waaraan deelnemers vir die doelgerigte steekproef moes voldoen, die volgende:

- Deelnemers moes ouers wees van kinders wat leerders is van twee voorafbepaalde voorskoolse sentrums in die Paarl.
- Deelnemers kon manlik of vroulik wees.
- Albei of slegs een ouer van die gesin kon teenwoordig wees.
- Deelnemers kon Afrikaans of Engels magtig wees.
- Vrywillige deelnemers wat bereid moes wees om aan die studie deel te neem.

3.2.5 Etiese aspekte en prosedures wat tydens die studie in ag geneem is

Volgens Strydom (2011c:333) is dit belangrik om toestemming te verkry om die veld waarbinne die navorser poog om die empiriese studie uit te voer, te betree. Voordat die navorser hierdie empiriese studie onderneem het, is toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (verwys Bylaag 1), sowel as die beheerliggame van die onderskeie skole (verwys Bylaag 2) verkry, waarna die navorser begin het met die verkryging van deelnemers.

Inligtingsbriewe en toestemmingsvorme (verwys Bylaag 3) is aan ouers van twee geïdentifiseerde skole in die Paarl, wat aan bogenoemde kriteria voldoen, gestuur. Hierna het die navorser sestien ouers deur middel van doelgerigte seleksie gekies

uit diegene wat aangedui het dat hulle belangstel om deel te wees van die navorsingstudie.

Die individuele navorser is volgens Babbie (2004:63), as deel van die navorsingsgemeenskap, verbind tot die handhawing van die etiese kode soos bepaal deur die professie waarbinne die navorsing geskied. Die navorser was gedurende die studie as geregistreerde maatskaplike werker daartoe verbind om die etiese kode, soos deur die beroepsraad vasgestel, te onderhou. Ten einde die navorsing verder wetenskaplik en eties verantwoordbaar te maak, het die navorser die etiese aspekte, soos omskryf in afdeling 1.6 van hierdie studie, ingedagte gehou. Etiese aspekte is in die inligtingsbrief (verwys Bylaag 3), sowel as in die etiese en vertroulikheidskontrak (verwys Bylaag 4) uiteengesit. 'n Afskrif van die etiese en vertroulikheidskontrak is aan elke deelnemer gegee. Deelnemers het ook die geleentheid gekry om vrae aangaande die wyse waarop die fokusgroepe hanteer gaan word in die groep te bespreek en onduidelikhede op te klaar. Die dokumente is daarna deur alle betrokkenes onderteken en aanvaar as die korrekte etiese kode vir hierdie spesifieke studie.

3.2.6 Metode van data-insameling

Volgens Greeff (2011:341) behoort die doel van die navorsingstudie die navorser te lei in die keuse van watter metodes gebruik gaan word om data in te samel. Vir die doel van hierdie studie het die navorser van fokusgroepe, veldnotas en waarneming as data-insamelingsmetodes gebruik gemaak wat vervolgens bespreek sal word.

3.2.6.1 Fokusgroepe

Die navorser het van fokusgroepe as data-insamelingsmetode gebruik gemaak. 'n Fokusgroep word deur Christensen *et al.* (2011:56) en Goodwin (2003:517) beskryf as 'n klein homogene groep wat bymekaar gebring is vir die doel om aan 'n groeponderhoud met 'n spesifieke tema deel te neem. Greeff (2011:361) brei verder hierop uit en beskryf 'n fokusgroep as "... *the sharing and comparing*" van inligting binne 'n veilige, nie-bedreigende omgewing wat omvattende inligting van deelnemers se persepsie van 'n spesifieke onderwerp verskaf (Breakwell *et al.*, 2000:304-305).

Volgens Morgan (in Greeff, 2011:361) is daar drie basiese gebruike vir 'n fokusgroepe, naamlik:

- 'n selfstandige metode wat as primêre bron vir die insameling van data gebruik word,
- 'n aanvullende metode tot 'n ander vorm van data-insameling,
- 'n metode in multi-metode studies waar twee of meer metodes van data-insameling gekombineer word.

Fokusgroepe kan vir die volgende redes gebruik word, aldus Krueger en Casey (in Greeff, 2011:362):

- wanneer die navorser poog om data in te win rondom 'n verskeidenheid idees of emosies wat deelnemers aangaande 'n spesifieke onderwerp het;
- wanneer die navorser die verskil tussen groepe of kategorieë van groepe probeer verstaan;
- wanneer die doel is om faktore te ondersoek wat opinies, gedrag of motivering beïnvloed;
- wanneer die navorser hoop dat idees vanuit die groep na vore sal kom;
- wanneer die navorser vooraftoetsing aangaande 'n idee, plan of beleid wil doen;
- wanneer die navorser nodig het om data wat deur middel van die kwantitatiewe navorsingsbenadering ingesamel is, te verifieer of aan te vul;
- wanneer die deelnemers 'n hoë waarde op die insameling van data plaas.

Die navorser het vir die doeleindes van hierdie studie van twee fokusgroepe gebruik gemaak met die doel om die groepe as 'n selfstandige metode te gebruik om data in te samel. Data en nuwe inligting is ingewin totdat 'n versadigingspunt bereik is, soos omskryf deur Strydom (2011c:336).

Nyamathi en Shuler (in Greeff, 2011:364) identifiseer drie benaderings tot fokusgroepe, naamlik:

- die verkennende benadering wat dikwels gebruik word om 'n teoretiese hipotese te genereer met toekomstige navorsing ingedagte of vir die uitvoering van 'n loodstudie;

- die kliniese benadering wat ten doel het om spesifieke inligting aangaande die innerlike ervarings van deelnemers te bekom wat deur 'n opgeleide professionele persoon op 'n kliniese en wetenskaplike wyse geïnterpreteer sal word;
- die fenomenologiese benadering wat gebruik word om die alledaagse ervarings of persepsies van deelnemers aangaande 'n spesifieke probleem te verstaan.

Die navorser het in die geval van hierdie studie van die fenomenologiese benadering gebruik gemaak, wat impliseer dat data ten opsigte van ouers se persepsies ingesamel is. Volgens Breakwell *et al.* (2000:307) is die voordeel van 'n fokusgroep dat groeplede hul eie persepsies binne groepsverband met mekaar deel en hierdeur geleentheid kry om dit meer intens te evalueer wanneer hulle in 'n sosiale opset met meningsverskille gekonfronteer word. In die geval van hierdie studie is twee fokusgroepe van agt ouers elk gehou. Ouers van voorskoolse kinders het die geleentheid gekry om hulle eie persepsies van die waarde van ongestruktureerde spel met mekaar binne groepsverband te deel.

Daar moet verder in ag geneem word dat die data wat vanuit fokusgroepe verkry word, binne die konteks van groepinteraksie verstaan moet word en dat twee vorme van data vanuit fokusgroepe verkry word, naamlik die groepproses (die wyse waarop groeplede met mekaar in interaksie is) en die inhoud (die fokus stimuli waaruit kwessies sal voortspruit). Die groepproses funksioneer op twee vlakke, naamlik interpersoonlik, dus die individuele lid se eie gedagtes, gevoelens, houdings en waardes, en intragroep, dus hoe groeplede met mekaar kommunikeer. (Breakwell *et al.*, 2000:307). Die data wat in Hoofstuk 4 (Empiriese bevindinge) weergegee word, sluit bogenoemde interaksies, gedagtes, gevoelens en houdings in.

Die ideale grootte van 'n fokusgroep word deur Breakwell *et al.* (2000:312) as tussen ses en agt lede aangedui. Die rede hiervoor is dat groter groepe dikwels onhanteerbaar is en maklik in sub-groepe kan fragmenteer. Die twee fokusgroepe binne hierdie studie het elk uit agt vroulike lede bestaan. Hoewel die kriteria vir insluiting in afdeling 3.2.4 melding maak dat deelnemers manlik of vroulik kon wees, het deelnemers by verdere navraag deur die navorser aangetoon dat slegs die moeders belangstelling toon om die fokusgroepe by te woon. Laasgenoemde het

steeds ooreengekom met die kriteria wat in 3.2.4 aangedui is, naamlik dat slegs een ouer of albei ouers aan die studie kon deelneem.

Fokusgroepe behoort op 'n neutrale plek plaas te vind wat maklik bereikbaar vir alle deelnemers is. Die tyd behoort ook geleë te wees vir almal en die duur van 'n sessie is gewoonlik tussen een en twee uur (Breakwell *et al.*, 2000:312). Die fokusgroepe vir hierdie studie is in die personeelkamer van die onderskeie skole gehou en hierdie reëling was vir al die deelnemers geleë. Elke fokusgroep het ongeveer negentig minute geduur. Breakwell *et al.* (2000:313) verduidelik dat die fasiliteerder behoort meer as net die groep te kan hanteer en oor die volgende vaardighede beskik: “... *the moderator will need to be someone who can maximise selfdisclosure by balancing the 'requirements of sensitivity and empathy on one and objectivity and detachment on the other.'*”

Volgens Greeff (2011:369) kan die onderhoudvoering semi-gestruktureerd of ongestruktureerd wees wanneer die navorsingstudie op deelnemers se persepsies fokus. Die navorser het vir die doeleindes van hierdie studie van **ongestruktureerde onderhoude** gebruik gemaak. Volgens Greeff (2011:348) kan ongestruktureerde onderhoude as 'n gesprek met 'n doel beskou word. Babbie (2004:281) brei hierop uit en voer aan dat ongestruktureerde onderhoude ten doel het om diepgaande kennis van mense se belewenisse, ervarings en opinies te verkry. Die navorser bly dus deurgaans sensitief vir insette en opinies aangesien die insette wat deelnemers gee, as't ware die onderhoud in 'n spesifieke rigting lei. Koshy (2005:92) beklemtoon die hoofdoel van onderhoude as die insameling van data wat meer volledig as vraelyste is. Breakwell *et al.* (2000:239) sluit hierby aan en noem dat onderhoude gebruik kan word waar meer gedetailleerde eksplorering van 'n onderwerp of fenomeen vereis word.

In die geval van hierdie studie het die navorser deur die benutting van ongestruktureerde onderhoude gepoog om 'n duidelike beeld en omvattende kennis te verkry van ouers se interpretasie van die waarde wat ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders inhou.

Die data vir fokusgroepe word gewoonlik in die vorm van transkripsies gegenereer wat deur middel van digitale opnames of opnames deur middel van 'n diktafoon verkry word (Millward in Breakwell *et al.* 2000:318). Die navorser het van digitale

opnames gebruik gemaak om data vas te lê. Schurink *et al.* (2011:404) noem dat die navorser bewus moet wees daarvan dat digitale opnames as 'n metode vir die vaslegging van data, deelnemers kan intimideer en dat dit slegs gebruik mag word met deelnemers se toestemming. Die navorser het die gebruik van digitale opnames om data vas te lê alreeds in die inligtingsbrief aan die deelnemers (verwys Bylaag 3) bekend gemaak en deelnemers het voor die begin van die fokusgroeponderhoude geleentheid gekry om te onttrek indien hulle nie gemaklik gevoel het met die digitale opnames nie.

3.2.6.2 Veldnotas

Volgens Greeff (2011:372) het veldnotas as 'n data-insamelingsmetode ten doel om 'n beeld te verskaf van alles wat die navorser gesien en gehoor het tydens 'n onderhoud en die veldnotas moet dus akkuraat en sistematies wees. Om te verseker dat die veldnotas so akkuraat as moontlik is en om verlies van data tot die minimum te beperk, moet die navorser so gou as moontlik ná 'n fokusgroeponderhoud veldnotas maak (Greeff, 2011:359). Vir die doel van hierdie studie het die navorser na afloop van elke fokusgroeponderhoud veldnotas oor die verloop van elke sessie gemaak rakende deelnemers se interaksie met mekaar en deelname in die groep.

3.2.6.3 Waarneming

Waarneming tydens fokusgroeponderhoude kan waardevolle nie-verbale data verskaf en kan 'n beeld gee van die effek wat ervarings en gebeure op persone se emosies en hantering van hierdie gebeure het (Babbie & Mouton, 2001:293). Die navorser het na afloop van die fokusgroeponderhoude alle waarnemings rakende nie-verbale gedrag en reaksies van deelnemers by die veldnotas ingesluit.

3.2.7 Data-analise

Volgens Leedy en Ormrod (2001:276) is data-analise die proses waartydens die ingesamelde data op verskeie maniere geanaliseer word ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Data-analisering en interpretasie het ten opsigte van hierdie studie binne die fenomenologiese navorsingsontwerp plaasgevind wat volgens Hayes (2000:189) en Smith (2008:34) vereis dat die navorser daarop sal ag slaan dat vooropgestelde idees en aannames somtyds 'n struikelblok kan wees in 'n poging om deelnemers se fenomenologiese wêreld te betree. Die fenomenologiese

wêreld van deelnemers kan volgens Hayes (2000:190) in werklikheid net verstaan word deur "... using a combination of intuition, empathy, imagination and open-mindedness." Die navorser het tydens die data-analiseringsproses gepoog om enige vooropgestelde idees van wat deelnemers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel mag wees, af te baken om sodoende te verhoed dat deelnemers beïnvloed word.

Data-analising en interpretasie ten opsigte van hierdie studie is deur Creswell se toepassing van Tesch se stappe (Creswell, 2009:185-191) gerig. Al die onderhoude van die digitale opnames is getranskribeer nadat die onderhoude gevoer is. Die navorser het kopieë van die veldnotas en transkripsies gemaak om te verhoed dat waardevolle inligting verlore gaan, soos voorgestel deur Creswell (2009:185) en Marshall en Rossman (2011:210).

Hierna het die navorser transkripsies van die fokusgroeponderhoude bestudeer ten einde 'n algemene indruk oor die data te verkry, soos Creswell (2009:185) en Schurink *et al.* (2011:404-408) dit aandui. Die navorser het ook soos Creswell (2009:156) en Creswell en Clark (2011:207) voorstel, toepaslike notas in die kantlyne van die transkripsies en veldnotas gemaak. Die data is daarna in betekenisvolle kleiner dele verdeel, soos omskryf deur Creswell en Clark (2011:207), Hesse-Biber en Leavy, (2011:326) en Schurink *et al.* (2011:409) wat die navorser in staat stel om kernkonsepte te organiseer.

Die navorser het temas en subtemas geïdentifiseer deur herhaaldelik deur die transkripsies te lees, soos voorgestel deur Creswell (2009:186). Die kodering van data in temas en subtemas kan volgens Schurink *et al.* (2011:411) en Merriam (2002:183) by wyse van sleutelwoorde, kleure of nommers uitgevoer word. Die navorser het met behulp van verskillende kleure data in temas en subtemas kodeer. Dieselfde proses is ten opsigte van veldnotas gevolg.

Vervolgens het die navorser die relevansie van die data teen die doelwitte wat in hierdie studie bereik wou word, opgeweeg asook die navorsingsvraag, soos voorgestel deur Schurink *et al.* (2011:415). 'n Kritiese evaluering van alternatiewe temas in die data sal die identifisering van kategorieë moontlik maak (Morrow, 2007:215). Verskeie kategorieë is deur die navorser geïdentifiseer deur data te

vergelyk en ooreenkomste en verskille te soek. Waar nodig is bestaande data weer gekodeer.

Tydens die finale stap van die data-analiseringsproses word bevindinge van die data wat ingewin is, in die vorm van 'n skriftelike navorsingsverslag weergegee (Mouton, 2001:112). Volgens Marshall en Rossman (2011:215) word bevindinge op die sistematiese en breedvoerige analisering van die data baseer (Spencer, Ritchie & O'Connor, 2003:217). Die data-analiseringsproses, soos hierbo omskryf, het die navorser in staat gestel om 'n toepaslike teoretiese basis te vorm waarop haar bevindinge en gevolgtrekkings gebaseer kon word. Aanhalings van die deelnemers is gebruik om 'n duideliker begrip van deelnemers se belewenisse te ontwikkel.

3.3 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DIE STUDIE

Leedy en Ormrod (2001:27) beklemtoon dat die betroubaarheid en geldigheid van die data 'n beduidende invloed het op die mate waartoe gevolgtrekkings gemaak kan word van die data wat ingesamel is en die betekenis daarvan tot die studie.

Volgens Nieuwenhuis (in Maree, 2009:113) is **betroubaarheid** van die uiterste belang in kwalitatiewe navorsing. Die assessering van betroubaarheid is die toets van geanaliseerde data, bevindinge en gevolgtrekkings. Die assessering van die betroubaarheid van data behels spesifieke prosedures wat deurgaans ingedagte gehou moet word. Om hierdie rede het die navorser die volgende prosedures soos beskryf deur Nieuwenhuis (in Maree, 2009:114-115) ingedagte gehou ten einde die betroubaarheid van die studie te bevorder:

- Die gebruik van verskeie bronne: Die gebruik van verskillende bronne help om bevindinge te kontroleer. Indien die data van verskillende bronne tot dieselfde gevolgtrekkings kom, sal die navorser meer vertrouwe in die resultate hê. Die navorser het vir die doel van hierdie studie van literatuurbronne gebruik gemaak, asook kundiges geraadpleeg ten einde die betroubaarheid en geldigheid van die studie te verseker.
- Kontrolering deur gesaghebbendes: Die geloofwaardigheid van die studie kan verhoog word deur deelnemers of gesaghebbendes wat belang het by die studie, se kommentaar te gebruik om die navorsingsbevindinge, interpretasies

en gevolgtrekkings te assesser. Vir die doel van hierdie studie het die navorser se studieleier die data-interpretasies en bevindinge gekontroleer.

- Vermy veralgemening: Die doel van kwalitatiewe navorsing is nie om bevindinge in 'n populasie te veralgemeen nie, maar dit streef eerder daarna om 'n begrip vir die deelnemers se perspektiewe te bied. Die doel van hierdie studie was om insig oor die deelnemers se persepsies te verkry.
- Kies aanhalings noukeurig: Die gebruik van direkte aanhalings kan waardevolle ondersteuning aan data-interpretasie bied. Navorsers gebruik egter dikwels aanhalings om hul eie mening of siening oor 'n onderwerp te ondersteun. Die navorser het gepoog om elke aanhaling noukeurig te kies ten einde 'n begrip in konteks aan te bied. Genoeg teks is aangebied om sodoende die leser toe te laat om te besluit wat deelnemers probeer oordra het en die navorser het geensins haar eie interpretasies op die teks afgedwing nie.
- Deurlopende vertroulikheid: Geen inligting aangaande enige van die deelnemers is bekend gemaak nie. Dit het geskied deur geen beroepe, ouderdomme, gelowe, name of woongebiede in die bevindinge te noem nie.

Geldigheid kan beskryf word as die mate waarin die studie die navorsingsvraag beantwoord (Gravetter & Forzano, 2009:15; Mitchell & Jolley, 2001:23).

Lincoln en Guba (in Schurink *et al.*, 2011:419-421) verwys na die volgende ten einde die geldigheid van die studie te verseker:

- Geloofwaardigheid verwys na *“the alternative to internal validity, in which the goal is to demonstrate that the inquiry was conducted in such a manner as to ensure that the subject has been accurately identified and described.”* (Lincoln & Guba in Schurink *et al.*, 2011:419). Die navorser het al die data wat vanuit die fokusgroepe verkry is, geverifieer met bestaande literatuur wat gedurende die studie ingesamel is. Die persepsies van die deelnemers was 'n ware refleksie en die aanbieding daarvan bevestig die geldigheid van die studie.

- Oordraagbaarheid word deur Lincoln en Guba (in Schurink *et al.*, 2011:420) gedefinieer as die keuse om die toepaslikheid van die studie binne verskillende kontekste te bepaal. Die navorser het tydens hierdie studie 'n omvattende beskrywing van deelnemers se persepsies van die waarde van ongestruktureerde spel weergegee en die studie binne die familie-sisteemteorie (Harwood *et al.*, 2008:633) en veldteorie (Woldt & Toman, 2005:26) as teoretiese raamwerk geplaas. 'n Diepgaande beskrywing (Merriam, 2002:234; Shenton, 2004:63) en die plasing van die studie binne 'n teoretiese raamwerk (O'Donoghue, 2007:100; Schurink *et al.*, 2011:420) is 'n strategie wat die navorser kan volg om die oordraagbaarheid van die studie te verhoog.
- Bevestigbaarheid behels dat bevindinge deur ander bronne en metodes bevestig moet word (Lincoln & Guba in Schurink *et al.*, 2011:421). Deelnemers se response is met bestaande literatuur geverifieer om sodoende te verseker dat die bevindinge 'n ware refleksie van die ingesamelde data is.

Die geldigheid van kwalitatiewe studies word verder deur Mirriam (in Maree, 2009:38) beskryf as resultate wat ooreenstem met ingesamelde data. Dit behoort só geïmplementeer te word dat die geringste hoeveelheid inmenging plaasvind, terwyl dit die kwaliteit van die navorsing verhoog. Die navorser het deur middel van kristallisering gepoog om die interne geldigheid van die studie te verseker. Kristallisering verwys na die manier waarop resultate as geldig bestempel word deur die gebruik van verskillende metodes van data-insameling (Creswell, 2009:191). Die navorser het van fokusgroepe, veldnotas en waarneming gebruik gemaak as 'n wyse van kristallisering ten einde die betroubaarheid van die studie te verhoog.

3.4 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het ten doel gehad om die navorsingsmetodologie, dus die metode en prosedure van empiriese navorsing wat in hierdie studie gebruik is, breedvoerig te bespreek. Die navorsingsprosedure het 'n duidelike stap-vir-stap beskrywing van die navorsingstudie gebied. Die empiriese bevindinge sal in die volgende hoofstuk bespreek word.

Hoofstuk 4

Empiriese bevindinge en literatuurkontrole

4.1 INLEIDING

Die navorsingsprosedure en -werkswyse wat tydens hierdie studie gevolg is, word breedvoerig in Hoofstuk 3 bespreek. In hierdie hoofstuk word die empiriese bevindinge wat deur middel van twee fokusgroepe ingesamel is (verwys 3.2.6.1) weergegee en aan die hand van bestaande literatuur bespreek. Direkte aanhalings van deelnemers word ook gebruik as 'n narratiewe weergawe van die deelnemers se persepsies.

Ingesamelde data is in temas, subtemas en kategorieë verdeel.

4.2 BESPREKING VAN DIE DATA VOLGENS TEMAS, SUBTEMAS EN KATEGORIEË

Die volgende hooftemas is gedurende die analisering van die getranskribeerde onderhoude geïdentifiseer.

Hooftema 1: Deelnemers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel.

Hooftema 2: Deelnemers se keuse ten opsigte van ongestruktureerde teenoor gestruktureerde spel.

Die navorser sal vervolgens elke hooftema, met gepaardgaande subtemas en kategorieë soos uiteengesit in Tabel 4.1 en Tabel 4.2 bespreek.

4.2.1 Hooftema 1: Deelnemers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel

HOOFTEMA 1	SUBTEMAS	KATEGORIEË
Deelnemers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel	1. Fisieke ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkeling van groot-motoriese vaardighede • Ontwikkeling van onafhanklikheid • Ontwikkeling van perseptuele vaardighede
	2. Sosiale ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Skep geleentheid vir keuses • Ontwikkeling van self-vertroue • Ontwikkel vaardighede van empatie en respek • Ontwikkel vaardighede van te lei en volg
	3. Emosionele ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Geleentheid om emosies uit te druk • Reflekteer persoonlikheids-tipes
	4. Kognitiewe ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkeling van probleemoplossings-vaardighede

Tabel 4.1: Skematiese voorstelling van hooftema 1

Spel word deur Landreth (2006:10) as die “... *singular central activity of childhood, occurring at all times and in all places*” beskryf. Voorskoolse kinders kry die geleentheid om deur middel van speel die individualiteit van hul persoonlikhede uit te druk (Timberlake & Moore Cutler, 2001:3) en speel verteenwoordig ‘n refleksie van hulle innerlike wêreld (Landreth, 2006:12). Die vermoë van voorskoolse kinders om hul ervarings aan die wêreld te kommunikeer is volgens Bennet en Sani (2004:31) belangrik vir die vorming van hulle persepsie, selfondersteunende gedrag (Blom, 2004:52) en bemagtiging (Landreth, 2006:18). Dit is dus duidelik dat speel geleenthede vir voorskoolse kinders skep om die betekenis van hulle ervarings aan die wêreld te kommunikeer.

Die belangrikheid van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders en die invloed daarvan op hulle ontwikkeling word deur Piaget (in De Witt, 2009:13; in Harwood *et al.*, 2008:232) beklemtoon. Piaget was van mening dat voorskoolse kinders aktiewe deelnemers in hul ontwikkeling is en dat hierdie ontwikkeling hoofsaaklik deur middel van ongestruktureerde spel tydens die voorskoolse ontwikkelings stadium plaasvind (verwys 1.2). Pieterse (2001:10) sluit hierby aan en meld dat ongestruktureerde spel in die voorskoolse stadium van kardinale belang is vir die ontwikkeling van die hoekstene van skoolgereedheid, naamlik taal- en leervaardighede, ‘n positiewe selfbeeld, selfvertroue en konsentrasievermoë.

Kaplan (2000:328) en Louw (2007:197), soos vermeld in 2.2.3, wys daarop dat kinders se vermoë om te speel ontwikkel in ooreenstemming met hulle ontwikkeling. Bukatko en Daehler (2004:9) sluit hierby aan wanneer hulle verduidelik dat daar ‘n wisselwerking tussen die verskillende velde van ontwikkeling plaasvind, naamlik die fisieke, sosiale, kognitiewe en emosionele ontwikkeling van kinders. Die navorser lei hieruit af dat ‘n verandering in die een veld ‘n verandering in een of meer van die ander velde tot gevolg kan hê en dat voorskoolse kinders se ontwikkeling derhalwe vanuit ‘n holistiese perspektief, soos vermeld deur De Witt (2009:45), beskou moet word.

Die verwantskap tussen ongestruktureerde spel en voorskoolse kinders se ontwikkeling binne die fisieke, kognitiewe, emosionele en sosiale velde is breedvoerig in 2.2.3 bespreek. Die navorser sal vervolgens aan die hand van die subtemas en kategorieë (verwys Tabel 4.1) illustreer dat deelnemers tot ‘n groot

mate hierdie verwantskap verstaan en ook 'n geldige begrip het van hoe ongestruktureerde spel die verskillende velde van hul voorskoolse kinders se ontwikkeling beïnvloed.

4.2.1.1 Subtema 1: Fisieke ontwikkeling

Volgens Harwood *et al.* (2008:4) en Macintyre (2001:18-25) behels die studie van die fisieke veld van voorskoolse kinders se ontwikkeling areas soos genetiese fondasies, groot-motoriese vaardighede, fisieke groei, gesondheid, asook sensoriese en perseptuele ontwikkeling. Vanuit die data was dit duidelik dat deelnemers bewus is van die invloed wat ongestruktureerde spel op sekere aspekte van hul voorskoolse kinders se fisieke ontwikkeling het. Hierdie aspek word aan die hand van die kategorieë bespreek wat by hierdie subtema geïdentifiseer is (verwys Tabel 4.1) en die data sal ook met literatuur geverifieer word.

- **Ontwikkeling van groot-motoriese vaardighede**

Vanuit die empiriese ondersoek was dit duidelik dat deelnemers van mening was dat fisieke aktiwiteite soos boomklim, fietsry, sokker of rugby hulle voorskoolse kinders se groot-motoriese vaardighede ontwikkel. Verder opvallend was die feit dat verskeie deelnemers nie net bewus was van watter aktiwiteite groot-motoriese vaardighede ontwikkel nie, maar dat deelnemers ook daarvan bewus was dat hierdie aktiwiteite die ontwikkeling van koördinasie, kontrole, manipulasie en beweging bevorder. Een deelnemer het in dié verband ondermeer opgemerk dat “... *aktiwiteite soos op die jungle gym, klouter of op die trampolien spring ontwikkel hulle fisiese vaardighede*” en nog 'n deelnemer het opgemerk dat wanneer die voorskoolse kinders buite saam met maats rondhardloop, “... *dan ontwikkel hulle mos groot-motories*”.

Bukatko en Daehler (2004:163) en Riley (2007:25) meld dat fisieke aktiwiteite voorskoolse kinders help om die sinkronisering van groot-motoriese bewegings te bemeester wat beheer en kontrole tot gevolg het. Dit wil egter voorkom asof ongestruktureerde spel nie net voorskoolse kinders help om die sinkronisering van groot-motoriese bewegings te bemeester nie, maar volgens Drake (2003:99), Harwood *et al.*, (2008:161) en Macintyre (2001:25) dra ongestruktureerde spel ook daartoe by dat voorskoolse kinders hulle groot-motoriese vaardighede verfyn.

- **Ontwikkeling van onafhanklikheid**

Deelnemers was van mening dat namate hulle voorskoolse kinders se groot-motoriese vaardighede ontwikkel en verfyn, hulle selfvertroue ontwikkel tot op die punt waar hulle risiko's neem om hulle omgewing meer onafhanklik te verken. Deelnemers se response sluit aan by Dowling (2005:41) se mening dat kinders alreeds vanaf 'n vroeë ouderdom die behoefte tot onafhanklikheid openbaar. Hierdie nuutgevonde onafhanklikheid vermeerder volgens deelnemers, die geleentheid vir nuwe ervarings deur middel van ongestruktureerde spel wat hulle voorskoolse kinders waarskynlik nooit sou ervaar het indien 'n volwassene gedurig betrokke was nie. In hierdie verband het een van die deelnemers gemeld dat “... *hulle spontaan speel en een ding vloei oor in iets anders, so hulle maak hulle eie speletjies op en dit is net vry ...*”. 'n Ander deelnemer het opgemerk dat “... *hy dinge in die tuin doen wat hy nooit sou gedoen het nie ... dit is asof die vryspeel dan uitstekend is – iets dinamies begin gebeur ... wanneer hy alleen is wil hy hê ek moet saam met hom speel en hom help ... ek dink vryspeel gebeur net makliker ...*”.

Die navorser is van mening dat deelnemers se opmerkings ook hul persepsie weerspieël naamlik dat spontaniteit 'n belangrike element van ongestruktureerde spel is wat hulle voorskoolse kinders verder sal aanmoedig om die omgewing te verken. In hierdie verband merk Santer *et al.* (2007:xi) en soos verwys in 2.2.1 op dat hoewel volwassenes in 'n sekere mate betrokke kan wees deur die omgewing en hulpmiddels beskikbaar te stel, dit onder andere die element van keuse is wat ongestruktureerde spel so waardevol maak.

- **Ontwikkeling van perseptuele vaardighede**

Dit wil voorkom asof deelnemers bewus is daarvan dat die verkenning van die omgewing deur middel van ongestruktureerde spel hulle voorskoolse kinders ook in staat stel om 'n bewustheid van hulle liggame te ontwikkel wat volgens Goswani (2004:331) en Macintrye (2001:25) verband hou met die ontwikkeling van perseptuele vaardighede. In hierdie verband het een van die deelnemers genoem dat ongestruktureerde spel hulle voorskoolse kinders die geleentheid bied om te “... *kan kruiskoördineer en persepsie [van hulle liggame] ontwikkel ...*”. Hierdie aspek is volgens Blom (2004:90) belangrik om dit vir voorskoolse kinders moontlik te maak om as holistiese entiteite te ontwikkel. Blom (2004:90) verduidelik verder dat

voorskoolse kinders as holistiese entiteite begin funksioneer wanneer gedagtes, emosies en die liggaam geïntegreer word. Die verfyning van groot-motoriese vaardighede, soos bespreek in kategorie 1 van subtema 1 (verwys 4.2.1.1), word volgens Harwood *et al.* (2008:161) wel moontlik gemaak deur middel van sensoriese en perseptuele ontwikkeling wat voorskoolse kinders in staat stel om 'n bewustheid van hulle liggame te ontwikkel, asook 'n bewustheid van hoe hulle liggame in verhouding staan tot die omgewing.

4.2.1.2 Subtema 2: Sosiale ontwikkeling

Soos vermeld in 2.2.3.3 ontwikkel ongestruktureerde spel volgens Mildren en Parten (in De Witt, 2009:132; in Papalia *et al.*, 2002:276) tot geassosieerde en samewerkende spel in die voorskoolse stadium. Hierdie geassosieerde en samewerkende spel wat aktiewe interaksie tussen voorskoolse kinders behels, word dikwels deur tipes spel soos fantasie- of simboliese spel gekenmerk (verwys 2.2.3.2). Berger (2005:297) en Harwood *et al.* (2008:242) is juis van mening dat simboliese of fantasiespel volgens Piaget se teorie die hoogtepunt van voorskoolse kinders se spel is namate hulle die gebruik van simbole bemeester (verwys 2.2.3.2). Dit is vir die navorser duidelik dat hierdie tipe spel dus nie slegs kognitiewe ontwikkeling deur middel van sosiale interaksies bevorder nie, maar dat voorskoolse kinders ook deur middel van fantasiespel geleentheid kry vir emosionele uitdrukking.

Dit blyk vanuit die data dat deelnemers bewus is daarvan dat ongestruktureerde spel nuwe geleenthede vir hulle voorskoolse kinders skep om nie net sosiaal te ontwikkel nie, maar ook om ander belangrike vaardighede te ontwikkel. Een van die deelnemers het tereg opgemerk dat “... *daar is sekere vaardighede wat my kind nie gaan leer as hy nie saam met 'n maatjie is nie*”.

Die navorser is van mening dat die vaardighede wat nodig is om in interaksie met ander te tree belangrik is om voorskoolse kinders in staat te stel om in 'n groep te kan funksioneer, byvoorbeeld binne die gesin en later ook in die skool. Soos vermeld in 2.2.1.3 is groepspeel deur Erikson (in Wait *et al.*, 2005:20) as 'n ontwikkelingstaak binne die voorskoolse stadium geïdentifiseer wat dit vir voorskoolse kinders moontlik maak om meer oor hulself te leer, asook hoe hulle in verhouding tot die groep staan.

Die volgende kategorieë is vanuit die data geïdentifiseer as aspekte wat volgens die deelnemers die waarde van ongestruktureerde spel in die sosiale ontwikkeling van voorskoolse kinders uitlig.

- **Skep geleentheid vir keuses**

Vanuit die empiriese data blyk dit dat deelnemers die geleentheid wat ongestruktureerde spel aan voorskoolse kinders bied om keuses te maak, as waardevol vir die ontwikkeling van voorskoolse kinders beskou. Verskeie deelnemers het ondermeer opgemerk dat ongestruktureerde spel geleentheid skep vir voorskoolse kinders om hul eie speletjies op te maak. Deelnemers was van mening dat die keuses wat hulle voorskoolse kinders uitoefen die kinders in beheer laat voel en sodoende die geleentheid skep om onafhanklikheid te ontwikkel. Een van die deelnemers het opgemerk dat hoewel haar dogtertjie stil en teruggetrokke is en dikwels verkies om alleen te speel, sy wel somtyds self die keuse maak om saam met maatjies te speel. Die uitoefening van keuses kan volgens Blom (2004:106) en Pieterse (2001:133) voorskoolse kinders bemagtig en bydra tot die ontwikkeling van onafhanklikheid.

Verskeie deelnemers het aangedui dat ongestruktureerde spel ook geleentheid vir hul voorskoolse kinders skep om keuses tydens sosiale interaksies te maak en om vaardighede te ontwikkel soos om beurte te maak, saam te werk en ook te leer om soms toe te gee. Deelnemers het in hierdie verband die volgende opgemerk: *“Somtyds is dit vir my vyfjarige moeilik om te verstaan waarom hy nie die “hero” kan wees nie en altyd die “bad guy” moet wees. Hy’s dan sommer vir ‘n hele ruk kwaad en weier om verder te speel. Maar dan werk hulle dit weer self onder mekaar uit’*. Nog ‘n deelnemer het opgemerk dat *“... my dogtertjie het ‘n baie sterk persoonlikheid en wil altyd die baas wees van die winkel, maar as ek weer hoor het haar maatjie haar oorreed om vir ‘n slag die kliënt te wees ...”*. In reaksie op die laaste respons het een van die deelnemers gereageer met die opmerking dat *“... hulle moet dan ook maar leer om ‘n bietjie terug te staan”*.

Vanuit die data blyk dit duidelik te wees dat deelnemers bewus is daarvan dat hulle voorskoolse kinders deur middel van ongestruktureerde spel leer dat dit somtyds nodig is om toegewings te maak deur speelgoed te deel of hulle beurt af te wag by appaarte soos die glyplank. Hierdie is ook as ‘n aspek van ongestruktureerde spel

deur Uren en Stagnitti (2009:33) uitgelig en word as een van die voordele van ongestruktureerde spel beskou.

Dit blyk verder vanuit die data duidelik te wees dat deelnemers daarvan bewus is dat ongestruktureerde spel hulle voorskoolse kinders geleentheid bied om self inisiatief te neem ten einde sosiale interaksie vol te hou. Een van die deelnemers het ten opsigte hiervan die volgende opgemerk: “... ek [het] al gesien dat my seuntjie somtyds kwaad raak as hy nie sy sin kry wanneer hy met maatjies speel nie. Maar ek weet nou ook al as ek hom los, speel hy later lekker saam en is al die ‘kwaadheit’ vergete”. Hieruit lei die navorser af dat die deelnemer bewus daarvan blyk te wees dat die betrokkenheid van ‘n volwassene moontlik die geleentheid vir voorskoolse kinders om inisiatief te neem en self te besluit hoe om die situasie te hanteer, sou belemmer. Die feit dat deelnemers hulle kinders geleentheid gee om self inisiatief te neem in hulle sosiale interaksie met ander kinders, kan daartoe bydra dat hulle voorskoolse kinders se self versterk word.

- **Ontwikkeling van selfvertroue**

Vanuit die data wil dit voorkom asof deelnemers van mening is dat die sosiale interaksie wat tydens ongestruktureerde spel plaasvind, selfvertroue by hul voorskoolse kinders ontwikkel. Een van die deelnemers het in verband hiermee tereg opgemerk: “Vir my gaan dit daaroor dat soos wat maats met my kind speel en hy sien hulle hou van hom en laat hom elke keer saamspeel, gaan dit sy selfvertroue sterker maak”.

In reaksie op hierdie deelnemer se respons, het ‘n ander deelnemer opgemerk dat dit “... mos maar daaroor [gaan] dat hy wil voel hy behoort aan die groep”. Ofskoon voorskoolse kinders se persepsie van vriendskappe nog gegrond is op konkrete en uiterlike kenmerke, bevestig Dowling (2005:28) en Harwood *et al.* (2008:621) die deelnemer se mening dat voorskoolse kinders wel tot ‘n mate wedersydse aanvaarding as voorwaarde vir vriendskap verstaan. Deelnemers het ook by verdere navraag aangedui dat hulle al dikwels opgemerk het dat hulle voorskoolse kinders hartseer raak wanneer hulle nie toegelaat word om deel van ‘n groep te wees nie en mag dit volgens deelnemers moontlik aandui dat kinders in só ‘n situasie uitgesluit voel. Volgens Dowling (2005:3) en De Klerk-Weyer en Le Roux (2003:24) word

voorskoolse kinders se mate van selfvertroue onder andere gebaseer op die terugvoer van ander.

Vanuit hierdie bespreking wil dit voorkom asof deelnemers bewus is van die wyse waarop deelname aan ongestruktureerde spel hul voorskoolse kinders se selfvertroue beïnvloed.

- **Ontwikkel vaardighede van empatie en respek**

Tydens die empiriese bespreking het dit ook na vore gekom dat deelnemers bewus was daarvan dat sosiale interaksie wat tydens ongestruktureerde spel plaasvind hul voorskoolse kinders help om empatie en respek vir ander te ontwikkel. Dit blyk vanuit die deelnemers se opmerkings dat die aanleer van hierdie vaardighede veral plaasvind wanneer hulle voorskoolse kinders speletjies soos dokter-dokter of huis-huis speel. Deelnemers was van mening dat wanneer hul voorskoolse kinders die rolle van byvoorbeeld verpleegsters of ouers van die huis uitspeel, hul voorskoolse kinders mettertyd leer om minder selfgesentreerd te raak en die wêreld vanuit 'n ander persoon se perspektief te sien. Hierdie speletjies is volgens Dowling (2005:71), Drake (2003:62) en Macintyre (2000:19) voorbeelde van fantasiespel wat meestal die ontwikkeling van altruïsme, naamlik om om te gee vir 'n ander persoon ten koste van jouself, aanmoedig. Vanuit die data wil dit voorkom asof deelnemers van mening is dat fantasiespel nie net aan hulle voorskoolse kinders 'n leergeleentheid bied ten opsigte van hoe om ander te respekteer nie, maar ook in watter omstandighede empatie getoon kan word.

- **Ontwikkel vaardighede van lei en volg**

In 2.2.2 meld Santer *et al.* (2007:xi) dat ongestruktureerde spel gekenmerk word aan die vryheid wat voorskoolse kinders het om self te besluit wat hulle wil speel en hoe die betrokke spel moet verloop.

Een deelnemer het daarop gewys dat die gebrek aan spesifieke reëls tydens ongestruktureerde spel daartoe aanleiding gee dat "... die outjie wat 'n gebore leier is gaan outomaties die eerste een wees om die reëls van die speletjie op te maak". Hierdie dinamika is volgens deelnemers veral sigbaar tydens fantasiespel wanneer kinders rolle uitspeel. Een van die deelnemers het in verband hiermee opgemerk dat haar voorskoolse kind somtyds nie kan verstaan waarom hy nie die held in die

speletjie kan wees nie, maar dat hulle die leierskapsrol self onder mekaar uitsorteer en dat dit dan vir hom aanvaarbaar is om te volg in plaas daarvan om te lei. Dit is vanuit die data duidelik dat deelnemers se persepsie aansluit by De Witt (2009:132) en Drake (2003:62) se mening, naamlik dat voorskoolse kinders deur middel van sosiale interaksie die vermoë om te lei en te volg ontwikkel.

4.2.1.3 Subtema 3: Emosionele ontwikkeling

Uit die empiriese bevindinge blyk dit dat deelnemers saamstem dat die uitdrukking van emosies belangrik is vir voorskoolse kinders aangesien dit hulle reaksie op 'n verskeidenheid ervarings is wat hulle deur die dag ervaar.

Deelnemers is dit verder eens dat ongestruktureerde spel ook die geleentheid vir hulle voorskoolse kinders skep om selfvertroue te ontwikkel en dat dit ook hulle persoonlikheidstipe reflekteer. Hierdie twee aspekte is ook as kategorieë geïdentifiseer en sal vervolgens bespreek word en met toepaslike data geverifieer word.

- **Geleentheid om emosies uit te druk**

“Through play, children reveal their inner feelings. Therefore play is a form of catharsis and a way of gaining emotional balance and maintaining healthy mental well-being. It fosters resilience to stressful life events.” (Street in Santer *et al.*, 2007:30)

Die uitdrukking van emosies gedurende ongestruktureerde spel word deur beide die empiriese bevindinge en literatuur bevestig. Deelnemers het gedurende die empiriese bespreking opgemerk dat hulle by tye waargeneem het dat hulle voorskoolse kinders in speletjies soos byvoorbeeld huis-huis hulle emosies weerspieël het. Een van die deelnemers se respons was dat sy kon opmerk hoe haar dogtertjie haar gevoelens van aggressie in die rol van die ma uitspeel teenoor die maatjie wat die rol van die sussie gespeel het. Soos reeds in 2.2.3.4 gemeld is, bied simboliese spel volgens Frost *et al.* (2005:141) en Smith *et al.* (2011:206) aan voorskoolse kinders die geleentheid om deur middel van rollespel hulle emosies op 'n kreatiewe manier uit te speel. Drake (2003:62) wys verder daarop dat kreatiwiteit en verbeelding strategieë is wat voorskoolse kinders benut om stresvolle situasies te hanteer.

Vanuit die data wil dit voorkom asof deelnemers bewus is van die mate waartoe ongestruktureerde spel geleentheid skep vir hul voorskoolse kinders om hul emosies op 'n nie-verbale manier uit te druk. Die navorser is van mening dat die uitdrukking van emosies deur middel van ongestruktureerde spel aan voorskoolse kinders die geleentheid gee om onafgehandelde emosies te integreer en sodoende die behoefte om in beheer te voel aanspreek. Deur die integrasie van emosies, denke, liggaam en sintuie sal voorskoolse kinders volgens Blom (2004:54) holisties funksioneer.

- **Reflekteer persoonlikheidstipes**

Deelnemers het tydens die empiriese bespreking uitgelig dat hulle van mening is dat ongestruktureerde spel hul voorskoolse kinders se persoonlikhede na vore bring. Laasgenoemde ondersteun Van Rensburg (2010:25-50) se opmerking dat die verskillende wyses waarop voorskoolse kinders optree hulle persoonlikheidstipes reflekteer. Die reflektering van persoonlikheidstipes behels ondermeer dat die volgende aspekte, soos deur Chess en Thomas (in Bukatko & Daehler, 2004:397-398), Dowling (2005:103-105) en Goldstein en Brooks (2006:51-52) geïdentifiseer is, tydens ongestruktureerde spel waargeneem kan word:

- Aktiwiteitsvlak: dit verwys na hoe aktief voorskoolse kinders tydens spel is, inaggenome die tipe aktiwiteit en of kinders kan stil sit en saam met maats kan speel.
- Afleibaarheid: hier word verwys na die mate waarin voorskoolse kinders se aandag afgelei word deur eksterne stimuli tydens 'n aktiwiteit.
- Intensiteit: dit verwys daarna of voorskoolse kinders op 'n dramatiese wyse reageer op enige gebeurtenis of reageer kinders op 'n stil manier, byvoorbeeld wanneer speelgoed gedeel moet word.
- Sensoriese drempel: voorskoolse kinders kan tydens spel positief of negatief op klanke reageer of maklik skrik, wat 'n aanduiding kan wees van hoe sensitief kinders is vir fisiese stimuli.
- Benadering of onttrekking: dit verwys na hoe voorskoolse kinders op nuwe situasies of persone reageer, of hulle dus 'n nuwe situasie met gretigheid benader of huiwerig is.

- Aanpasbaarheid: hier word verwys na hoe maklik voorskoolse kinders tydens spel kan aanpas by verandering.
- Volharding: dit verwys na die mate waartoe voorskoolse kinders kan aanhou speel ten spyte van struikelblokke. Voorskoolse kinders wat 'n hoë vlak van volharding weerspieël sal byvoorbeeld nie maklik tou opgooi wanneer hulle sukkel om 'n legkaart te voltooi nie. Volharding verwys ook na voorskoolse kinders se vermoë om te wag tot hulle behoeftes bevredig word.
- Stemming: voorskoolse kinders wat gedurig met maats baklei se stemming kan as negatief deur volwassenes ervaar word.

Die navorser is van mening dat een van die deelnemers se opmerking dat “... *my dogtertjie 'n baie sterk persoonlikheid [het] en altyd die baas [wil] wees van die winkel ...*” aansluit by bogenoemde en voorskoolse kinders se vermoë tot aanpasbaarheid reflekteer. Nog 'n deelnemer het opgemerk dat haar “... *seuntjie baie kwaad raak as hy nie sy sin kry wanneer hy met maatjies speel nie*” wat na die navorser se mening die intensiteit van voorskoolse kinders se persoonlikheid kan weerspieël. Een deelnemer het ook genoem dat haar kind, wanneer hy 'n legkaart bou sal aanhou probeer totdat hy die legkaart regkry wat volgens die navorser volharding kan reflekteer. Een van die deelnemers het ook opgemerk dat haar kind 'n tipe persoonlikheid het wat omgee vir ander en dat sy altyd sal probeer om maatjies te help deur byvoorbeeld aan te bied om op te ruim wanneer hulle in die pophuis gespeel het of om haar maatjie op die swaai te stoot. Hieruit kan afgelei word dat hierdie deelnemer se voorskoolse kind volgens bogenoemde persoonlikheidstipes waarskynlik 'n positiewe stemming reflekteer. Daar sou dus uit die bespreking afgelei kan word dat ongestruktureerde spel voorskoolse kinders in staat stel om hulle persoonlikhede uit te druk en die navorser is daarom van mening dat voorskoolse kinders die geleentheid moet kry om daaraan blootgestel te word.

4.2.1.4 Subtema 4: Kognitiewe ontwikkeling

In 2.2.1.4 is daar aangedui dat die ontwikkeling van verstandelike prosesse van voorskoolse kinders volgens Harwood *et al.* (2008:230) kinders in staat stel om by 'n veranderde omgewing aan te pas. Hierdie verstandelike prosesse behels aandag, geheue, begripvorming en probleemoplossing (Bukatko & Daehler, 2004:271). Vanuit die empiriese data was dit duidelik dat deelnemers van mening is dat

ongestruktureerde spel wel 'n rol speel in die ontwikkeling van hierdie prosesse. Die volgende kategorieë wat in verband hiermee geïdentifiseer is, sal vervolgens bespreek word.

- **Ontwikkeling van probleemoplossingsvaardighede**

Volgens deelnemers kry hul voorskoolse kinders die geleentheid om deur middel van ongestruktureerde spel te leer hoe om probleemsituasies te hanteer en word hulle probleemoplossingsvaardighede sodoende ontwikkel. Een van die deelnemers het onder andere opgemerk dat haar kind somtyds kwaad raak wanneer hy saam met 'n maatjie speel, vir welke rede ook al. Deurdat die ouer nie inmeng en betrokke raak nie en die kinders die geleentheid gee om die konfliktsituasie self op te los, ontwikkel dit kinders se vermoë om probleme op te los, al is dit op 'n baie elementêre vlak. 'n Ander deelnemer was van mening dat die geleentheid om blokkies te bou of 'n legkaart te pak haar voorskoolse kind se probleemoplossingsvaardighede ontwikkel wanneer hy aanhou probeer totdat hy dit regkry, al sou hy in die proses gefrustreerd raak.

Hierdie opmerkings van die deelnemers bevestig Piaget (in Bukatko & Daehler, 2004:307) se mening dat voorskoolse kinders 'n aktiewe rol in hulle eie ontwikkeling speel. Bukatko en Daehler (2004:307) gaan verder deur op te merk dat voorskoolse kinders juis deur middel van blootstelling aan ervarings, soos tydens ongestruktureerde spel, kennis opbou. Daaruit sou dus afgelei kon word waarom dit noodsaaklik is dat voorskoolse kinders juis die geleentheid gegee moet word om aan ongestruktureerde aktiwiteite deel te neem.

4.2.2 Hooftema 2: Deelnemers se keuses ten opsigte van ongestruktureerde spel teenoor gestruktureerde spel

HOOFTEMA 2	SUBTEMAS	KATEGORIEË
Deelnemers se keuses ten opsigte van ongestruktureerde spel teenoor gestruktureerde spel	1. Motivering vir ongestruktureerde spel	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkeling van sosialiseringvaardighede • Ontwikkeling van kreatiwiteit
	2. Motivering vir gestruktureerde spel	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkeling van selfdisipline • Groepsdruk • Onveilige omgewing • Gejaagdheid van samelewing • Vrees ten opsigte van skoolgereedheid

Tabel 4.2: Skematiese voorstelling van hooftema 2

Vanuit die bespreking oor hooftema 1 was dit duidelik dat die deelnemers hulle persepsie van wat die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders is, duidelik uiteen kon sit. Ten spyte hiervan was dit egter vir die navorser opvallend vanuit die empiriese bespreking dat deelnemers se voorskoolse kinders baie min blootstelling aan ongestruktureerde spel kry. Al die deelnemers het opgemerk dat hulle voorskoolse kinders, na hulle mening, minder as 'n derde van hul dag aan ongestruktureerde spel blootgestel word. Een van die deelnemers het selfs opgemerk dat *"... ek het self ook nog nooit regtig gedink aan hoeveel ongestruktureerde en hoeveel gestruktureerde spel my kind speel nie ..."*. Die navorser is van mening dat laasgenoemde opmerking 'n aanduiding kan wees van deelnemers se algemene ingesteldheid teenoor ongestruktureerde spel en kan

moontlik ook dui op 'n gebrek aan 'bewustheid' van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling.

Soos vermeld in 2.5.1 is ouers 'n kernelement van die gesin en word die gesin deur Bennet en Sani (2004:314) en De Witt (2009:16) as 'n belangrike sisteem beskou wat voorskoolse kinders se ontwikkeling beïnvloed. Ouers is ook deel van voorskoolse kinders se veld (verwys 2.5.1) en daarom is die navorser van mening dat deelnemers se ingesteldheid teenoor ongestruktureerde spel en die keuses daarvoor en daarteen moontlik 'n wesenlike invloed op hul voorskoolse kinders se ontwikkeling kan hê.

Vanuit die empiriese bespreking blyk dit egter dat deelnemers sekere aspekte as motivering aanbied wanneer hulle 'n keuse maak om hulle voorskoolse kinders aan ongestruktureerde of gestruktureerde spel bloot te stel en hierdie twee aspekte is ook as subtemas van die hooftema geïdentifiseer.

4.2.2.1 Subtema 1: Motivering vir ongestruktureerde spel

Tydens die empiriese bespreking het deelnemers melding gemaak van sekere aspekte wat hulle motiveer om hulle voorskoolse kinders aan ongestruktureerde spel bloot te stel waarvan die ontwikkeling van sosiale vaardighede en kreatiwiteit as kategorieë vanuit die data geïdentifiseer is. Hierdie twee kategorieë sal vervolgens bespreek word.

- **Ontwikkeling van sosialiseringvaardighede**

Volgens Burdette en Whitaker (2005) skep ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders die geleentheid om sosiale interaksies aan te leer. Dit is ouers se begeerte dat hulle kinders suksesvol hierin sal wees. Uit die empiriese data wil dit voorkom asof deelnemers graag hulle voorskoolse kinders aan ongestruktureerde spel wil blootstel ten einde hulle voorskoolse kinders die geleentheid te gee om te sosialiseer. Een van die deelnemers het opgemerk dat "... *wanneer my kinders saamspeel, [hulle] mekaar kan ontdek en [met] mekaar sosialiseer ...*" en dus sodoende 'n verhouding opbou.

Deelnemers is ook daarvan bewus dat hoewel vriendskappe deur middel van sosialisering ontwikkel, dit tydens hierdie ontwikkelingsfase nog baie elementêr is.

Volgens deelnemers is hulle voorskoolse kinders se vriendskappe op die genotvolle interaksies wat plaasvind gegrond en of die ander maat bereid is om speelgoed te deel. Deelnemers is veral van mening dat indien hulle voorskoolse kinders se sosialiseringvaardighede alreeds van 'n vroeë ouderdom ontwikkel word, dit die basis vir goeie sosialiseringvaardighede in die toekoms sal vorm. Hierdie aspek is daarom as 'n belangrike oorweging uitgelig waarom deelnemers hulle voorskoolse kinders aan ongestruktureerde spel wil blootstel.

- **Ontwikkeling van kreatiwiteit**

Die ontwikkeling van voorskoolse kinders se kreatiwiteit maak volgens Pieterse (2001:109) 'n belangrike deel van hulle totale ontwikkeling uit. Pieterse (2001:109) beskou dus fantasiespel ondermeer as 'n goeie voorbeeld van kreatiewe spel wat ook as 'n emosionele uitlaatklep dien.

Die deelnemers is veral van mening dat ongestruktureerde spel hulle voorskoolse kinders die geleentheid gee om spontaan te speel. Deelnemers is verder van mening dat hierdie element van vryheid hulle kinders aanmoedig om kreatief te wees deur hulle eie speletjies uit te dink. In hierdie verband het een van die deelnemers opgemerk: “... *ek sien my tuin ... waar hulle dit 'n plek van hulle eie maak en byvoorbeeld seerowers word*”. Verdere opmerkings deur deelnemers was byvoorbeeld dat dogtertjies dikwels hul ma se klere sal aantrek en dan huis-huis sal speel en seuntjies sal weer dorpe in die sandput bou.

4.2.2.2 Subtema 2: Motivering vir gestruktureerde spel

Die waarde van gestruktureerde spel vir voorskoolse kinders se ontwikkeling kan nie buite rekening gelaat word nie, asook die rol wat ander betekenisvolle persone by die ontwikkeling van voorskoolse kinders speel. Hierdie aspekte is reeds in 1.2 aangedui. Dit blyk vanuit die empiriese bespreking dat daar veral sekere aspekte is wat deelnemers motiveer om gestruktureerde spel te kies ten einde hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te stimuleer. Een van die redes wat as motivering dien hou verband met die waarde wat gestruktureerde spel volgens deelnemers toevoeg tot hul voorskoolse kinders se kognitiewe veld van ontwikkeling, ondermeer om selfdissipline en logiese denke te ontwikkel.

Wat egter meer opvallend was is die feit dat deelnemers veral eksterne faktore as motivering aanbied waarom hulle voorskoolse kinders eerder aan gestruktureerde spel as ongestruktureerde spel deelneem. Deelnemers blyk ook van mening te wees dat hulle geen beheer oor die eksterne faktore het nie. Die navorser sal vervolgens deelnemers se motivering om hulle kinders aan gestruktureerde spel bloot te stel aan die hand van die volgende kategorieë bespreek: ontwikkeling van selfdissipline, ontwikkeling van kognitiewe vaardighede, groepsdruk, onveilige omgewing, gejaagdheid van die samelewing en vrees ten opsigte van skoolgereedheid.

- **Ontwikkeling van selfdissipline**

Die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede as motivering om hulle voorskoolse kinders aan gestruktureerde spel bloot te stel, blyk veral populêr by die deelnemers te wees. Deelnemers beskou gestruktureerde spel as 'n tipe speelaktiwiteit wat genotvol is vir voorskoolse kinders, maar waar daar definitiewe insette deur 'n volwassene gemaak word ten einde 'n kognitiewe vaardigheid aan te leer. Vygotsky se teorie (in Meier & Marais, 2007:24; in Tassoni & Hucker, 2005:31) ondersteun deelnemers se mening dat gestruktureerde aktiwiteite 'n bydrae kan maak in die ontwikkeling van hulle voorskoolse kinders se kognitiewe vaardighede deur middel van die insette van volwassenes.

Dit blyk vanuit die empiriese data dat deelnemers van mening is dat gestruktureerde aktiwiteite onder andere hul voorskoolse kinders se selfdissipline ontwikkel. Selfdissipline, volgens deelnemers, leer hulle voorskoolse kinders om hulle eie gedrag te beheer en berei hulle vir die toekoms voor. Hierdie argument word ook deur Tassoni en Hucker (2005:4) ondersteun wat gestruktureerde spel as 'n wyse sien waarop voorskoolse kinders vir die toekoms voorberei kan word. In hierdie verband het een van die deelnemers opgemerk dat haar voorskoolse kind ballet neem en volgens die deelnemer ontwikkel die insette wat plaasvind tydens hierdie gestruktureerde aktiwiteit, 'n spesifieke vaardigheid, naamlik selfdissipline.

Die ontwikkeling van logiese denke blyk ook vanuit empiriese data as motivering te dien vir deelnemers om hulle voorskoolse kinders aan gestruktureerde aktiwiteite bloot te stel. Een van die deelnemers het aangedui dat sy juis haar voorskoolse kind aan *Kumon* blootstel, 'n gestruktureerde aktiwiteit wat wiskundige vaardighede ontwikkel.

- **Groepsdruk**

Die navorser is van mening dat deelnemers se keuse om hulle voorskoolse kinders aan gestruktureerde spel bloot te stel onder andere gesetel is in 'n hoë verwagting van hulself en 'n natuurlike begeerte om die beste vir hul voorskoolse kinders te doen. In hierdie verband het een van die deelnemers opgemerk: *“Dis mos maar moeilik. ‘n Mens wil mos ook hê jou kind moet presteer en wanneer los jy hom en wanneer laat jy hom deelneem aan ekstra aktiwiteite? Ons wil mos maar almal net die beste vir ons kinders hê”*.

'n Ander deelnemer het die dilemma waarin ouers hulleself bevind goed opgesom deur op te merk dat ouers *“... kyk na mekaar en as daar een kind is wat aan alles deelneem voel jy by jouself of jy jou kind dieselfde geleenthede bied ...”* en dat *“... ek skuldig [voel] wanneer ek sien aan hoeveel aktiwiteite ander kinders deelneem en dan wonder ek of my kind gaan agter raak in sy ontwikkeling”*.

Groepsdruk kom volgens Elkind (2007:64) veral die meeste onder ouers voor gedurende hul kinders se voorskoolse jare en ouers is veral bekommerd dat die samelewing hul ouerskap en kinders sal beoordeel as voorskoolse kinders nie aan verskillende gestruktureerde aktiwiteite deelneem nie. In 'n studie wat deur Ginsburg in 2007 onderneem is, is bevind dat *“... some worry they will not be acting as proper parents if they do not participate in this hurried lifestyle.”* Vanuit die empiriese data wil dit ook voorkom asof die deelnemers die sukses van hulle ouerskapvaardighede aan die hand van die vraag of hulle genoeg doen om hulle kinders se ontwikkeling te bevorder meet. Hoewel dit na 'n geldige vraag klink, is die navorser van mening dat hierdie ingesteldheid die oorskedulering van voorskoolse kinders se dagprogramme tot gevolg kan hê, wat tot spanning en angs, soos bespreek in 2.4, kan lei.

- **Onveilige omgewing**

Vanuit die empiriese bespreking was dit duidelik dat deelnemers se persepsie dat hulle in 'n onveilige omgewing bly, 'n belangrike rol in hulle keuse gespeel het om hulle voorskoolse kinders aan gestruktureerde aktiwiteite te laat deelneem eerder as ongestruktureerde aktiwiteite. Een van die deelnemers was van mening dat *“... dit onveilig is vir my kinders om selfs oor die pad te hardloop om by 'n maatjie te gaan speel ... voel vir my ek moet altyd toesig hou ...”*. Nog 'n deelnemer was van mening

dat haar persepsie dat hulle in 'n onveilige omgewing bly, tot gevolg het dat sy nie haar voorskoolse kinders toelaat om alleen in die parkie agter hul huis te speel nie.

Volgens Dowling (2005:148) en Ginsburg (2007:185) word omgewingsgevaare as een van die faktore aangedui waarom daar 'n afname in die blootstelling aan ongestruktureerde aktiwiteite is. Dit wil egter vanuit die empiriese data blyk dat daar 'n leemte aan kennis by deelnemers bestaan ten opsigte van die verskillende wyses waarop ongestruktureerde spel kan plaasvind. Een daarvan blyk deelnemers se mening te wees dat ongestruktureerde spel slegs in die natuur kan plaasvind. Voorskoolse kinders se motoriese ontwikkeling kan op eenvoudige wyses deur middel van ongestruktureerde spel gestimuleer word. Voorbeelde hiervan wat deur Pieterse (2001:59) genoem word is aktiwiteite soos verskillende springspeletjies ("*Hop Scotch*") of binnenshuise hindernisroetes (Drake, 2003:10-11), om maar enkeles te noem.

- **Gejaagdheid van die samelewing**

Tydens die empiriese bespreking het een van die deelnemers genoem dat "*... vir my is addisionele gestruktureerde aktiwiteite onnatuurlik, want kinders weet hoe om hulself te leer wat hulle moet weet*". Die realiteit vir hierdie deelnemer is egter "*... dat die lewe so gejaagd [is] dat daar net nie meer tyd is vir ons kinders om in die natuur te speel nie*". Dit wil vanuit die data blyk dat die gejaagdheid van die samelewing deelnemers voor 'n keuse te staan bring of hulle gestruktureerde aktiwiteite moet kies as 'n wyse waarop hulle hul voorskoolse kinders se ontwikkeling kan stimuleer, aangesien gestruktureerde aktiwiteite geriefliker is. Een van die deelnemers het die volgende op laasgenoemde stelling gesê: "*... dis makliker om sommer my kind by 'n aktiwiteit in te skakel wat by die skool aangebied word, want dit is geriefliker*".

In hierdie verband merk Quist (2007) op dat hedendaagse voorskoolse kinders se program so besig geraak het omdat hulle ouers se program besig is en dat ouers se besige skedule nie tyd toelaat om kwaliteit tyd met hulle voorskoolse kinders deur te bring nie. Hierdie standpunt word deur die familie-sisteemteorie (Harwood *et al.*, 2008:633) en veldteorie (Clarkson, 2002:8; Woldt & Toman, 2005:26; Yontef, 1993:295) ondersteun wat illustreer dat dele van die sisteem mekaar beïnvloed. Binne die konteks van die studie gesien beïnvloed deelnemers se besige programme hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling aangesien deelnemers se

besige programme daartoe aanleiding gee dat hulle eerder gestruktureerde aktiwiteite kies om hul voorskoolse kinders se ontwikkeling te stimuleer. In dié verband glo deelnemers ook dat hulle keuse ten gunste van gestruktureerde aktiwiteite hulle skuldgevoelens ten opsigte van hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling sal aanspreek.

Die navorser is van mening dat die volgende opmerking van een van die deelnemers hierdie argument ondersteun: *“Dit [gestruktureerde aktiwiteite] kan in ‘n mate jou gewete sus. Dis om soos ‘n multi-vitamiënepil te sluk as jy nie gesond eet nie. Jy dink jy doen in elk geval goed”*.

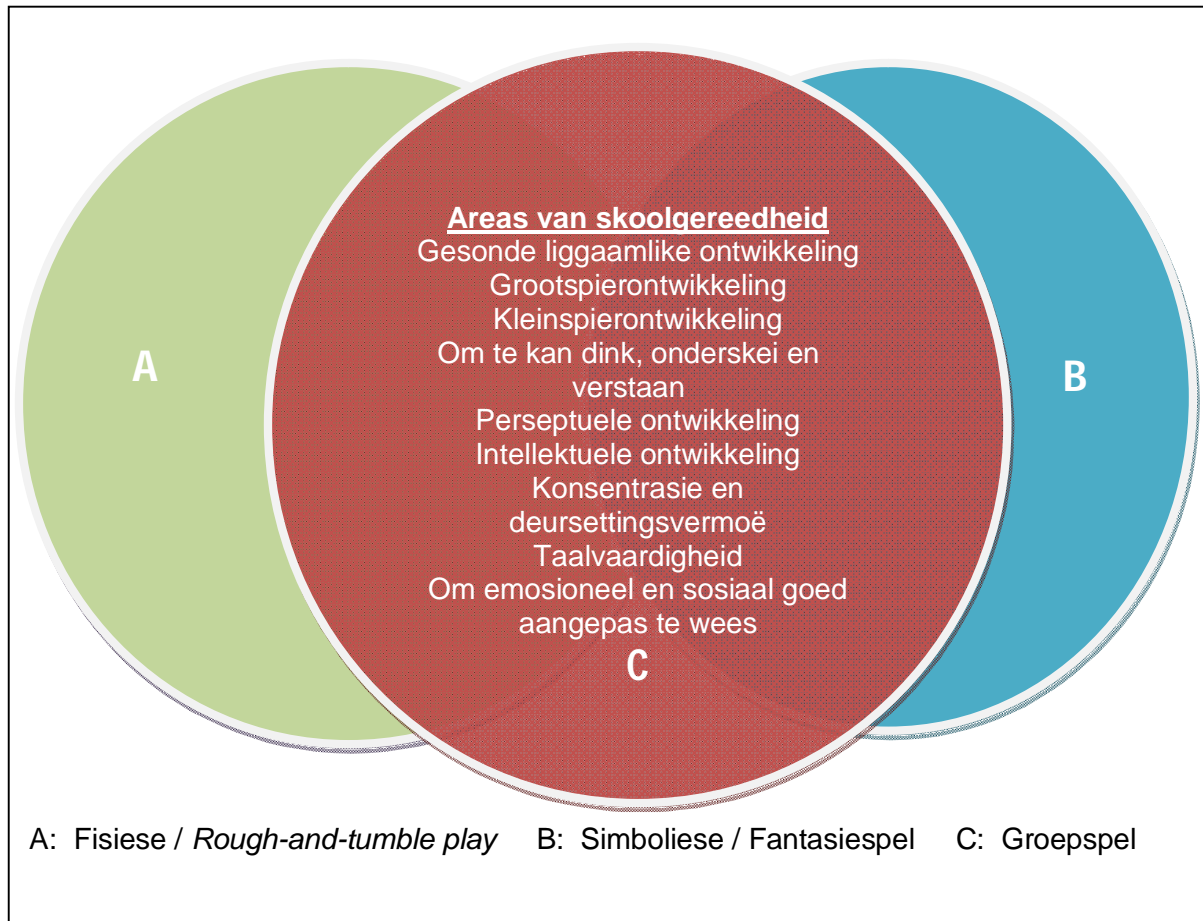
- **Vrees ten opsigte van skoolgereedheid**

Deelnemers dui deur die bank aan dat hulle meestal uit vrees vir die feit dat hulle voorskoolse kinders nie gereed gaan wees vir skool nie, gestruktureerde aktiwiteite kies om hulle kinders se ontwikkeling te bevorder. Deelnemers skryf hierdie vrees toe aan hul persepsie dat die pas waarteen skoolgaande kinders binne die huidige skoolsisteem moet werk baie vinnig is. In die verband het een deelnemer opgemerk dat indien hulle voorskoolse kind *“... nie goed is met wat hy moet doen nie, val hy uit die bus en dan word hy gelabel”*. Die navorser is van mening dat deelnemers se vrees vir skoolgereedheid hulle moontlik magteloos kan laat voel en dat hierdie aspek die deelnemers se keuse beïnvloed om gestruktureerde aktiwiteite te kies ten einde hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te bevorder. Dit is ook die navorser se opinie dat hierdie vrees moontlik ongegrond is en dikwels gebaseer word op die persepsies van ander ouers. Een van die deelnemers het in hierdie verband genoem dat *“... ek het ‘n groot vrees vir Graad 1 as gevolg van hoe die mense daaroor praat. Almal sê my kind gaan dit nie maak nie, want daar word al klaar soveel van Graad 1 kinders verwag soos dat die huiswerk baie is”*.

Die navorser neem kennis van deelnemers se vrees ten opsigte van skoolgereedheid as motivering vir blootstelling aan gestruktureerde spel, maar is van mening dat ongestruktureerde spel ook geleenthede bied om kinders tot ‘n groot mate vir skool voor te berei. Volgens Pieterse (2001:11) is daar sekere aspekte van voorskoolse kinders se ontwikkeling wat in ag geneem moet word wanneer die mate van skoolgereedheid van kinders bepaal word (verwys figuur 4.1). Dit wil egter blyk

dat die verskillende tipes spel wat kenmerkend is van die voorskoolse stadium, naamlik fisieke of *rough-and-tumble play*, simboliese of fantasiespel en groepspeel genoeg geleentheid vir voorskoolse kinders bied om op 'n geïntegreerde wyse vir formele skoolonderrig voorberei te word.

Hierdie aspek word in figuur 4.1 geïllustreer.



Figuur 4.1 Bereiking van skoolgereedheid deur middel van ongestruktureerde spel (Doherty & Hughes, 2009:382; Frost *et al.*, 2005:141; Smith *et al.*, 2011:187, 235).

Figuur 4.1 dui eerstens die verskillende areas aan wat bepaal of voorskoolse kinders skoolgereed is. Tweedens verteenwoordig die drie sirkels (A, B en C) die tipe spel wat kenmerkend is tydens die voorskoolse stadium. Die navorser is van mening dat voorskoolse kinders skoolgereedheid kan bereik op 'n geïntegreerde wyse deur middel van fisieke of *rough-and-tumble play*, simboliese of fantasiespel en groepspeel wat binne die verskillende vlakke van ontwikkeling plaasvind en dat dit dus nie noodwendig deur gestruktureerde spel alleen bereik word nie.

4.3 OPSOMMENDE OPMERKINGS VAN HOOFTEMAS, SUBTEMAS EN KATEGORIEË

Soos vermeld in 4.2.2 blyk dit dat deelnemers bewus is van die waarde wat ongestruktureerde spel vir hul voorskoolse kinders se ontwikkeling inhou. Ten spyte hiervan lei die navorser vanuit die empiriese bespreking af dat die implementering van ongestruktureerde spel nie werklik plaasvind nie. Faktore soos groepsdruk, 'n onveilige omgewing, gejaagdheid van die samelewing en vrees ten opsigte van skoolgereedheid beïnvloed deelnemers wanneer hulle keuses uitoefen tussen ongestruktureerde en gestruktureerde spel. Die navorser is van mening dat hierdie faktore moontlik die redes kan wees waarom voorskoolse kinders in 'n mindere mate aan ongestruktureerde spel blootgestel word.

4.4 SAMEVATTING

Dit blyk vanuit die bespreking dat die belangrikste wyse waarop voorskoolse kinders in totaliteit ontwikkel en op 'n holistiese wyse leer, deur middel van ongestruktureerde spel plaasvind. Daarom is dit die navorser se standpunt dat kinders in die voorskoolse ontwikkelingsstadium aan so veel as moontlik geleenthede vir ongestruktureerde spel blootgestel moet word ten einde hulle in staat te stel om as goed ontwikkelde kinders die volgende ontwikkelingsfase, naamlik die middelkinderjare, te betree. Hoewel die bespreking aan die lig gebring het dat deelnemers bewus is van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders, vind die implementering daarvan in hulle voorskoolse kinders se wêreld nie plaas nie.

Hoofstuk 5

Evaluering van die navorsing, gevolgtrekkings en aanbevelings

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk het ten doel om 'n opsommende oorsig van die navorsingstudie te bied. Die navorser sal gevolglik aan die bereiking van die doel en doelwitte wat gestel is vir die studie aandag skenk. Gevolgtrekkings en aanbevelings sal gemaak word na aanleiding van die empiriese data. Laastens sal die navorser leemtes in die studie identifiseer, asook moontlike temas vir verdere navorsing aandui.

5.2 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSONDERWERP

Voorskoolse kinders ontwikkel deur middel van hulle interaksie met die omgewing. Hierdie interaksie vind binne die voorskoolse ontwikkelingsstadium hoofsaaklik deur middel van ongestruktureerde spel plaas. Ongestruktureerde spel word deur die feit gekenmerk dat dit vrywillig plaasvind en deur voorskoolse kinders self gemotiveer word en dat kinders nie speel om 'n doel te bereik nie, maar hulle oorgee aan die genotvolle element van ongestruktureerde spel (Honoré, 2008:17; Uren & Stagnitti, 2009:33; Wenner, 2009).

Ongestruktureerde spel skep vir voorskoolse kinders geleenthede om vaardighede en waardes aan te leer wat nodig is vir die bemeestering van hul wêreld, byvoorbeeld probleemoplossing en -onderhandeling, selfuitdrukking en -regulering, asook sosialiseringvaardighede. Hierdeur vind 'n kreatiewe uitdrukking van voorskoolse kinders se fisieke, kognitiewe, sosiale en emosionele self plaas en daarom is dit duidelik dat voorskoolse kinders in totaliteit teenwoordig is wanneer ongestruktureerde spel plaasvind (Burdette & Whitaker, 2005:48; De Witt, 2009:129, 131; Elkind, 2007:101; Hughes, 2010:6; Levine & Munsch, 2011:470; Singer *et al.*, 2006:8; Smith *et al.*, 2011:235; Uren & Stagnitti, 2009:33).

Indien die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders in ag geneem word, is dit kommerwekkend dat kinders se blootstelling aan ongestruktureerde spel afgeneem het, soos bevind in 'n studie wat in 2002 onderneem is (Gleave, 2009:2). Ouers speel 'n belangrike rol in die voorsiening van die regte omgewing vir kinders se ontwikkeling. Die navorser het uit praktykervaring daarvan bewus geword dat

voorskoolse kinders se geleentheid vir blootstelling aan ongestruktureerde spel toenemend afgeneem het. Ouers kies al hoe meer gestruktureerde aktiwiteite met die doel om hul voorskoolse kinders se ontwikkeling te bevorder, ten koste van ongestruktureerde spel. Hierdie gebrek aan balans tussen die blootstelling wat voorskoolse kinders aan gestruktureerde en ongestruktureerde aktiwiteite kry, het as persoonlike motivering gedien vir die navorser om hierdie studie te onderneem.

In die lig van bogenoemde het die navorser die studie onderneem ten einde ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hul voorskoolse kinders te verken en te beskryf.

5.3 EVALUERING VAN DIE NAVORSING

5.3.1 Doel van die navorsing

Die doel van hierdie studie was om ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hul voorskoolse kinders te verken en te beskryf. Die verkennende en beskrywende aard van die kwalitatiewe studie het die navorser in staat gestel om waardevolle empiriese data te versamel. Sodoende kon die navorser tot bepaalde gevolgtrekkings kom en aanbevelings aan professionele persone maak wat ouerleiding aan ouers bied ten opsigte van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders se ontwikkeling.

5.3.2 Doelwitte van die navorsing

Die navorser is van mening dat die doel van die studie bereik is deur middel van die volgende doelwitte, soos vermeld in 1.3.

5.3.2.1 Doelwit een

- Om 'n empiriese studie te onderneem ten einde ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders te verken en te beskryf.

Doelwit een is in Hoofstukke twee, drie en vier bereik. Die navorser het deur middel van 'n literatuuroorsig (Hoofstuk 2) omvattende literatuur voorgelê wat aangedui het hoe onlosmaaklik ongestruktureerde spel verbind is tot die verskillende velde van voorskoolse kinders se ontwikkeling. Die literatuuroorsig het ook aan die lig gebring

dat geleenthede vir ongestruktureerde spel binne die huidige generasie voorskoolse kinders drasties verminder het en dat verskeie faktore, soos onder andere groepsdruk wat ouers ervaar en emosionele oorbetrokkenheid deur ouers moontlik daarvoor verantwoordelik kan wees.

Empiriese data is deur middel van twee fokusgroepe ingesamel. Deelnemers, soos vermeld in 1.5.3 en 3.2.4, is deur middel van doelgerigte steekproefneming gekies wat nie die kans van insluiting van 'n sekere individu kan bepaal nie omdat die navorser nie die grootte van die populasie of lede van die populasie ken nie. Albei fokusgroepe het uit agt lede bestaan wie se kinders leerders was van twee voorafbepaalde voorskoolse sentrums in die Paarl, Wes-Kaap. Deelnemers was Afrikaans of Engels magtig. Hoewel die kriteria vir insluiting aangedui het dat deelnemers manlik of vroulik kon wees (verwys 3.2.4), was alle deelnemers vroulik. Soos vermeld in 3.2.6.1 het deelnemers by verdere navraag deur die navorser aangedui dat die vaders nie belangstelling getoon het om deel te wees van die studie nie en daarom was alle deelnemers vrywillig deel van die fokusgroepe. Die navorser is van mening dat in die lig van bogenoemde, alle deelnemers aan die kriteria vir insluiting (verwys 3.2.4) voldoen het.

Die navorser het die transkripsies van die data geanaliseer wat ingesamel is. Die data is in twee hoofemas met verskillende subtemas en kategorieë verdeel wat in Tabel 4.1 en Tabel 4.2 uiteengesit is. Die navorser het die empiriese data, aan die hand van die hoofemas, subtemas en kategorieë, met bestaande literatuur geverifieer en dit breedvoerig in Hoofstuk 4 bespreek. Die navorser se bevindinge is ook in Hoofstuk 4 uiteengesit.

In die lig van bogenoemde is die navorser van mening dat doelwit een bereik is. Die literatuuroorsig, as teoretiese raamwerk, het die studie afgebaken en die belangrikheid van die studie beklemtoon. Die navorsingsprosedure en -werkswyse wat vir die doel van hierdie studie gevolg is en in Hoofstuk 3 bespreek is, het die navorser die geleentheid gebied om die empiriese studie uit te voer.

5.3.2.2 Doelwit twee

- Om aan die hand van resultate en gevolgtrekkings van die studie aanbevelings te maak aan professionele persone wat ouerleiding aan ouers

bied ten opsigte van die waarde van ongestruktureerde spel vir voorskoolse kinders.

Doelwit twee is bereik deurdat die navorser na aanleiding van die bespreking in Hoofstuk 4, gevolgtrekkings kon maak oor ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders. Hierdie gevolgtrekkings word in 5.4 van hierdie studie bespreek. Aanbevelings ten opsigte van hierdie studie word in 5.5 bespreek.

5.3.3 Sentrale teoretiese stelling

Soos vermeld in 1.4, was die sentrale teoretiese stelling wat hierdie studie gerig het, om ouers se bewustheid van die waarde van ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders te verhoog wat tot gevolg kan hê dat ouers 'n meer gebalanseerde benadering ten opsigte van gestruktureerde aktiwiteite sal inneem. Die navorser is van mening dat ouers wat aan die studie deelgeneem het, se bewustheid wel tot 'n mate verhoog is, maar dat daar meer gedoen kan word om ouers se bewustheid oor die algemeen te verhoog. 'n Verhoogde bewustheid by ouers van die waarde van ongestruktureerde spel sal voorskoolse kinders die geleentheid gee om volgens hulle natuurlike ontwikkeling te ontwikkel en ontwikkelingstake te bemeester.

5.3.4 Bevindinge

Hoofstuk 4 was 'n aanbieding van die data wat ingesamel, geverifieer en geïntegreer is met bestaande literatuur. Die bevindinge van die studie word vervolgens aan die hand van die twee hoofemas opsommend uiteengesit.

5.3.4.1 Deelnemers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel

Die bevindinge ten opsigte van deelnemers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel is dat deelnemers van mening is dat ongestruktureerde spel die volgende voordele inhou:

- dit ontwikkel en verfyn hulle voorskoolse kinders se groot-motoriese vaardighede,

- namate hulle voorskoolse kinders se groot-motoriese vaardighede verfyn, ontwikkel hulle kinders selfvertroue om hulle omgewing meer onafhanklik te verken en dit versterk sodoende onafhanklikheid van hul ouers,
- ongestruktureerde spel hulle voorskoolse kinders in staat stel om 'n bewustheid van hulle liggame te ontwikkel en dit ontwikkel dus hul kinders se perseptuele vaardighede,
- hulle voorskoolse kinders ontwikkel sosiaal deurdat hulle leer om beurte te maak en saam te werk,
- dat ongestruktureerde spel die geleentheid skep vir hulle voorskoolse kinders om te leer om ander te respekteer en empatie aan ander te toon,
- ongestruktureerde spel ontwikkel nie slegs leierskapsvaardighede by hulle voorskoolse kinders nie, maar bring dit ook na vore en hulle kinders leer ook deur middel van ongestruktureerde spel om somtyds toegewings te maak,
- hulle voorskoolse kinders kry tydens ongestruktureerde spel die geleentheid om keuses uit te oefen en die gevoel van beheer wat hieruit spruit, ontwikkel hulle voorskoolse kinders se onafhanklikheid verder,
- ongestruktureerde spel maak dit vir hulle voorskoolse kinders moontlik om hulle emosies op 'n nie-verbale manier uit te druk,
- ongestruktureerde spel ontwikkel hulle voorskoolse kinders se selfvertroue deur middel van sosiale interaksie,
- hulle voorskoolse kinders se persoonlikhede word deur middel van ongestruktureerde spel na vore gebring,
- ongestruktureerde spel ontwikkel hulle voorskoolse kinders se vermoë om probleemsituasies te hanteer.

Die empiriese data was 'n refleksie van deelnemers se persepsie ten opsigte van die waarde wat ongestruktureerde spel in die ontwikkeling van voorskoolse kinders het. Deelnemers was veral van mening dat ongestruktureerde spel tot hulle voorskoolse kinders se fisieke, sosiale, kognitiewe en emosionele ontwikkeling bydra. Die navorser het verder bevind dat deelnemers deur sekere aspekte gemotiveer word wanneer hulle keuses uitoefen ten opsigte van ongestruktureerde spel teenoor gestruktureerde spel. Hierdie bevinding sal vervolgens uiteengesit word.

5.3.4.2 Deelnemers se keuses ten opsigte van ongestruktureerde spel teenoor gestruktureerde spel

Die bevindinge aangaande deelnemers se keuses ten opsigte van ongestruktureerde spel teenoor gestruktureerde spel is as volg:

- die ontwikkeling van hulle voorskoolse kinders se sosialiseringvaardighede dien as motivering om **ongestruktureerde spel** te kies, aangesien dit 'n basis vorm vir goeie sosialiseringvaardighede in die toekoms,
- die element van spontaniteit wat by ongestruktureerde spel teenwoordig is bied deelnemers se voorskoolse kinders die geleentheid om kreatief te wees en dat die uitdrukking van kreatiwiteit hoofsaaklik deur middel van fantasiespel plaasvind,
- fantasiespel is 'n goeie uitlaatklep vir emosies en dit dien as motivering waarom hulle ongestruktureerde spel kies,
- deelnemers kies **gestruktureerde spel** as gevolg van die geleentheid wat dit hulle voorskoolse kinders bied om selfdissipline te ontwikkel,
- deelnemers kies gestruktureerde spel vir die rol wat dit speel in die ontwikkeling van logiese denke by voorskoolse kinders,
- groepsdruk motiveer dikwels deelnemers om gestruktureerde spel eerder as ongestruktureerde spel te kies,
- deelnemers is van mening dat 'n onveilige omgewing hulle noodsaak om hulle voorskoolse kinders eerder aan gestruktureerde spel bloot te stel ten einde hulle ontwikkeling te bevorder,
- die gerieflikheid van gestruktureerde spel dien as motivering om ten midde van 'n gejaagde samelewing steeds die geleentheid te kan hê om hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling aan te spreek,
- deelnemers kies gestruktureerde spel uit vrees vir die feit dat hulle voorskoolse kinders nie gereed gaan wees vir skool nie.

Die gevolgtrekkings ten opsigte van hierdie studie sal vervolgens bespreek word.

5.4 GEVOLGTREKKINGS TEN OPSIGTE VAN DIE STUDIE

Die empiriese studie het aan die lig gebring dat deelnemers daarvan bewus is dat hulle kinders in die voorskoolse stadium sekere ontwikkelingstake moet bemeester ten einde skoolgereedheid te bereik. Voorskoolse kinders het 'n spontane neiging om die omgewing te gebruik ten einde hulle behoeftes te bevredig en ontwikkelingstake te bemeester wat deur middel van ongestruktureerde spel plaasvind. Die suksesvolle bevrediging van hulle behoeftes dra daartoe by dat voorskoolse kinders bemagtig word.

Die navorser is egter van mening dat hierdie intellektuele kennis van die deelnemers nie so 'n belangrike rol speel wanneer deelnemers 'n keuse maak tussen ongestruktureerde en gestruktureerde spel nie. Hoewel deelnemers verskeie redes aangevoer het waarom hulle ongestruktureerde en gestruktureerde spel op grond van hierdie intellektuele kennis kies, het deelnemers se gevoel van magteloosheid 'n groter rol gespeel en as motivering gedien om eerder gestruktureerde spel as ongestruktureerde spel te kies.

Dit blyk vanuit die empiriese studie dat eksterne faktore soos groepsdruk, 'n onveilige omgewing, gejaagdheid van die samelewing en vrees ten opsigte van skoolgereedheid deelnemers verplig laat voel het om gestruktureerde spel bo ongestruktureerde spel te kies. Die implikasie hiervan is dat voorskoolse kinders van geleentheid ontnem word deurdat hulle nie aan ongestruktureerde spel blootgestel word nie. Ongestruktureerde spel kom die meeste tydens die voorskoolse ontwikkelings stadium voor en word deur voorskoolse kinders gebruik vir die aanleer van vaardighede wat noodsaaklik is vir die toekoms.

Wat egter meer van belang is, is die feit dat die ontneming van ongestruktureerde spel tot gevolg het dat geleentheid vir selfregulering vir voorskoolse kinders verlore gaan. Selfregulering stel voorskoolse kinders in staat om goeie kontak te maak met hulle omgewing en holisties te ontwikkel. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die ontneming van geleentheid vir ongestruktureerde spel tot 'n situasie kan lei waar voorskoolse kinders dit wat veronderstel is om natuurlik te wees, naamlik om te speel, verloor het. Só 'n situasie kan 'n wesenlike invloed op die holistiese ontwikkeling van voorskoolse kinders tot gevolg hê en daartoe aanleiding gee dat

geleentede vir die ontwikkeling van waardevolle vaardighede vir die toekoms verlore gaan.

Ouers het 'n verantwoordelikheid om hulle kinders in totaliteit te laat ontwikkel. Hoewel deelnemers beseft dat ongestruktureerde spel 'n waardevolle bydra tot hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling lewer, vind die toepassing daarvan binne voorskoolse kinders se wêreld egter nie plaas nie en dien gestruktureerde spel eintlik as troos dat hulle wel aandag aan hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling skenk. Die navorser is van mening dat hierdie opmerking van een van die deelnemers dit die beste opsom: *“Dit [gestruktureerde aktiwiteite] kan in 'n mate jou gewete sus. Dis om soos 'n multi-vitamienpil te sluk as jy nie gesond eet nie. Jy dink jy doen in elk geval goed”*.

Die grootste uitdaging blyk te wees die wyse waarop die belangrikheid van die toepassing van ongestruktureerde spel aan ouers oorgedra kan word. Die navorser is van mening dat professionele persone wat met ouers van voorskoolse kinders werk, 'n grondige kennis van vroeë kinderontwikkeling behoort te hê asook van die holistiese perspektief waaruit daar na kinderontwikkeling gekyk word. Binne die konteks hiervan kan hierdie professionele persone as die beste kanaal beskou word waardeur bewusmaking kan plaasvind.

5.5 AANBEVELINGS AAN PROFESSIONELE PERSONE WAT OUERLEIDING AAN OUERS BIED

Speel is onlosmaaklik deel van voorskoolse kinders se wêreld en ouers is somtyds nie bewus van die natuurlike wyse waarop dit kan plaasvind nie. Die navorser is van mening dat 'n **ouerleidingsprogram** deur professionele persone aangebied, ouers sal bemagtig om sinvolle keuses te maak ten opsigte van ongestruktureerde spel. 'n Ouerleidingsprogram kan die volgende aspekte insluit:

- Bewusmaking van die wyse waarop ongestruktureerde spel en ouers se keuse ten opsigte daarvan geïntegreerd is. Hierdie bewusmaking kan individueel, tydens 'n groepbespreking of deur middel van praatjies tydens oueraande en ander inligtingsgeleentede geskied.

- Praktiese riglyne wat ouers in staat sal stel om ongestruktureerde spel deel van hulle voorskoolse kinders se alledaagse roetine te maak.
- Riglyne wat dit vir ouers sal makliker maak om moontlike ontwikkelingsprobleme vroegtydig te identifiseer sodat dit betyds aangespreek kan word. Die wyse waarop ongestruktureerde spel moontlike ontwikkelingsprobleme kan aanspreek, behoort ook by hierdie riglyne ingesluit te wees.
- Deelname aan informele groepbesprekings waartydens ouers geleentheid kry om hulle opinies met mekaar te deel aangaande die waarde van ongestruktureerde spel en mekaar raad te kan gee ten opsigte van die praktiese toepassing daarvan.

Professionele persone behoort ook ouers se eie **emosionele welstand** in ag te neem wanneer ouers hulle raadpleeg aangaande hulle voorskoolse kinders. Dit blyk vanuit die empiriese studie dat hedendaagse ouers dikwels magteloos voel wanneer hulle keuses moet uitoefen oor hulle voorskoolse kinders se betrokkenheid by ongestruktureerde of gestruktureerde spel. Hierdie gevoel van magteloosheid blyk grotendeels te wyte aan eksterne faktore (verwys 4.2.2.2) wat volgens ouers buite hulle beheer is. Deur hierdie faktore vir ouers in perspektief te plaas, kan ouers bemagtig word om alternatiewe keuses uit te oefen tot voordeel van hulle voorskoolse kinders.

5.5.1 Leemtes ten opsigte van die studie

Die navorser is van mening dat die leemtes van die studie die volgende behels:

- Die steekproef was beperk tot ouer(s) van kinders wat leerders by twee voorafbepaalde voorskoolse sentrums in die Paarl is. Deelnemers wat deel van die steekproef was het binne die middel tot hoë sosio-ekonomiese groepering geval weens die ligging van die bepaalde voorskoolse sentrums. Die navorser erken dat ouers wat binne die lae sosio-ekonomiese groepering val, minder geleentheid en geldelike middele tot hulle beskikking het. In die lig hiervan bestaan die moontlikheid dat hierdie ouers se voorskoolse kinders waarskynlik nie aan dieselfde tipe gestruktureerde aktiwiteite blootgestel sal

word as die voorskoolse kinders wie se ouers deel van die steekproef was nie.

- Ouers binne ander sosio-ekonomiese groeperings se intellektuele kennis ten opsigte van ongestruktureerde en gestruktureerde spel mag moontlik verskil van die deelnemers wat deel uitgemaak het van die steekproef. Hierdie moontlike verskil kan 'n waardevolle bydrae lewer tot ouers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel wat nie tydens hierdie studie in ag geneem is nie.
- 'n Verdere beperking is dat die studie moontlik nie die verskillende kulture binne die samelewing in ag neem nie. Alle kinders speel, maar volgens Lindon (2001:10) en Smith (2010:95) verskil die wyse waarop kinders speel van kultuur tot kultuur.

5.5.2 Verdere navorsingsmoontlikhede

Die navorser het die volgende moontlikhede vir verdere omvattende navorsing geïdentifiseer:

- 'n Ondersoek na ongestruktureerde spel binne die lae sosio-ekonomiese groepering met spesifieke verwysing na faktore wat voorskoolse kinders binne hierdie ekonomiese groepering se blootstelling aan ongestruktureerde spel beïnvloed.
- 'n Ondersoek na die wyse waarop groepsdruk ouers beïnvloed wanneer hulle keuses uitoefen ten opsigte van hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling.
- 'n Ondersoek na ouers se persepsie van hoe 'n onveilige omgewing hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling beïnvloed.
- 'n Ondersoek na ouers se persepsie van skoolgereedheid en faktore wat skoolgereedheid beïnvloed.

5.6 FINALE OPMERKINGS

Voorskoolse kinders assosieer ongestruktureerde spel met vryheid, onafhanklikheid en keuses. Hoewel meriete gegee moet word aan die waarde wat gestruktureerde spel tot voorskoolse kinders se ontwikkeling voeg, is dit die balans tussen ongestruktureerde en gestruktureerde spel wat die grootste impak op voorskoolse kinders se ontwikkeling kan hê. As ouers hulle voorskoolse kinders van

ongestruktureerde spel ontnem, ontken hulle hul kinders se reg om die wêreld te verstaan en herinneringe te skep wat help om hulle menswees te vorm.

“Why is play increasingly disappearing from the landscape of our children’s lives? And what legacy will we leave our children, and our children’s children, if we do not provide opportunities for them to experience the wonder of nature as they play – to create childhood memories that will be emblazoned on their hearts forever?” (Miller, Tichota & White, 2009).

LYS VAN VERWYSINGS

- Anon. 2000. Best Play. What play provision should do for children.
<http://freeplaynetwork.org.uk/pubs/bestplay.pdf> Datum van gebruik: 29 Julie 2010.
- Attfield, J. & Wood, E. 2005. Play, learning and the early childhood curriculum. 2nded.
London: SAGE.
- Auerbach, C.F. & Silverstein, L.B. 2003. An Introduction to Coding and Analysis.
Qualitative Data. New York: New York University Press.
- Babbie, E.R. 2004. The practice of social research. 10th ed. USA: Wadsworth.
- Babbie, E.R. 2010. The practice of social research. 12th ed. USA: Wadsworth.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. The practice of social research. South African Edition.
Cape Town: Oxford University Press.
- Beckett, C. 2002. Human Growth and Development. London: SAGE.
- Bee, G. & Boyd, D. 2007. The Developing Child. 11th ed. USA: Pearson Education.
- Bennet, M. & Sani, F. 2004. The Development of the Social Self. New York:
Psychology Press.
- Benokraitis, N.V. 2002. Marriages and Families. Changes, Choices and Constraints.
New Jersey: Pearson.
- Benson, J.B. & Haith, M.M. 2009. Social and Emotional Development in Infancy and
Early Childhood. United Kingdom: Elsevier.
- Berger, K.S. 2005. The developing person through childhood. 4th ed. USA: Worth
Publishers.
- Berk, L.E. 2006. Child Development. 7th ed. Boston: Pearson Education.
- Berns, R.M. 2007. Child, Family, School, Community. Socialization and Support. 7th
ed. Canada: Thomson Wadsworth.
- Blom, R. 2004. The Handbook of Gestalt Play Therapy. Practical Guidelines for Child
Therapists. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Brassard, M.R. & Boehm, A.E. 2007. *Preschool Assessment, Principles and Practices*. New York: Guildord Press.
- Breakwell, G.M., Hammond, S. & Fife-Shaw, C. 2000. *Research Methods in Psychology*. London: SAGE.
- Bronson, M.B. 2000. *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: Guilford Publications.
- Bukatko, D. & Daehler, M.W. 2004. *Child Development. A Thematic Approach*. 5thed. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Burdette, H.L. & Whitaker, R.C. 2005. Resurrecting free play in young children. *Archive of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159.
- Burger, E. 2011. Ongestruktureerde spel [persoonlike onderhoud]. 29 Junie 2011, Paarl.
- Calkins, S.D. & Bell, M.A. 2010. *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition*. Washington DC: American Psychological Association.
- Casey, T. 2005. *Inclusive Play. Practical Strategies for Children from Birth to Eight*. London: SAGE.
- Cherulnik, P.D. 2011. *Methods for Behavioral Research. A Systematic Approach*. USA: SAGE.
- Chibucos, T.R., Leite, W. & Weis, L. 2005. *Readings in Family Theory*. Thousands Oaks: SAGE.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. 2011. *Research Methods, Design, and Analysis*. Boston: Pearson.
- Chudacoff, H.P. 2007. *Children at Play. An American History*. USA: New York University Press.
- Clarkson, P. 2002. *Gestalt Counselling in Action*. Londen: SAGE.
- Click, P.M. & Parker, J. 2006. *Caring for School-age Children*. 4th ed. New York: Thomson Delmar Learning.

- Corey, G., Corey, M.S. & Callanan, P. 2011. Issues and Ethics in the Helping Professions. 8th ed. USA: Brooks/Cole.
- Creswell, J.W. 2007. Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. 2nd ed. Thousand Oakes: SAGE.
- Creswell, J.W. 2009. Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. California: SAGE.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. 2011. Designing and Conducting Mixed Methods Research. 2nd ed. USA: SAGE.
- David, M. & Sutton, C. 2004. Social Research: The Basics. London: SAGE.
- De Klerk-Weyer, R. & Le Roux, R. 2003. 'n Praktiese gids vir ouers en onderwysers: Emosionele Intelligensie. Pretoria: Human & Rosseau.
- De Witt, M.W. 2009. The Young Child in Context. A Thematic Approach: Perspectives from Educational Psychology and Sociopedagogics. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Doherty, J. & Hughes, M. 2009. Child Development, Theory & Practice. London: Pearson Education.
- Dowling, M. 2005. Young Children's Personal, Social and Emotional Development. 2nd ed. London: SAGE.
- Drake, J. 2003. Organising Play in the Early Years. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Drew, C.J., Hardman, M.L. & Hosp, J.L. 2008. Designing and conducting research in education. Los Angeles: SAGE.
- Duncan, M. & Watson, R. 2010. Taking a stance: Socially responsible ethics and informed consent. (*In* Savin-Baden, M. & Major, C.H., eds. *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty*. UK: Routledge. 49-58).
- Dunn, D.S. 1999. The Practical Researcher. A Student Guide to Conducting Psychological Research. USA: Quebecor Printing Book Group.

Elkind, D. 2007. *The Power of Play. Learning What Comes Naturally.* Philadelphia: Da Capo Press.

Elmes, D.G., Kantowitz, B.H. & Roediger, H.L. III. 2003. *Research Methods in Psychology.* 7th ed. USA: Wadsworth.

Essa, E.L. 2010. *Introduction to Early Childhood Education. Annotated Student's Edition.* 6th ed. USA: Wadsworth.

Evans, J. 2007. *Your Psychology Project. The Essential Guide.* Great Britain: The Cromwell Press Ltd.

Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2011a. Introduction to the research process, (*in* A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delpont. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions.* 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. 61-76).

Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2011b. Writing the research proposal, (*in* A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delpont. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions.* 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. 101-112).

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Formal formulations, (*in* A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delpont. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions.* 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. 89-100).

Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. 2008. *Research Methods in the Social Sciences.* 7th ed. USA: Worth Publishers.

Fritz, G.K. March 2011. *The Brown University Child and Adolescent Behaviour Letter.*

<https://library.villanova.edu/Find/Summon/Search?type=Author&lookfor=Fritz%2C%20Gregory%20K> Datum van gebruik: 10 Oktober 2011.

Frost, J.L., Reifel, S., Wortham, S.C. 2005. *Play and Child Development.* New Jersey: Pearson Education.

- Ginsburg, K.R. 2007. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), Jan. 2007.
- Gleave, J. 2009. Children's time to play: A literature review. London: NCB.
- Goldstein, S. & Brooks, R.B. 2006. Handbook of Resilience in Children. USA: Springer Science+Business Media.
- Goodwin, C.J. 2003. Research in Psychology. Methods and Design. 3rd ed. USA: Hermitage Publishing Services.
- Goswami, U. 2004. Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. USA: Blackwell.
- Grayson, A., Oates, J. & Wood, C. 2005. Psychological Development and Early Childhood. United Kingdom: Blackwell.
- Gravetter, F.J. & Forzano, L.B. 2009. Research Methods for the Behavioral Sciences. 3rd ed. USA: Wadsworth.
- Graziano, A.M. & Raulin, M.L. 2004. Research methods: A process of inquiry. 5th ed. Boston: Allan and Boston.
- Greeff, M. 2011. Information collection: interviewing, (*in* A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delport. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. 341-375).
- Hargie, O. 2006. Handbook of communication skills. USA: Routledge.
- Harwood, R., Miller, S.A. & Vasta, R. 2008. Child Psychology. Development in a Changing Society. 5th ed. USA: R.R. Donnelley.
- Hayes, N. 2000. Doing Psychological Research. Glasgow: Bell & Bain.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. 2011. The practice of qualitative research. 2nd ed. USA: SAGE.

- Hofferth, S.L. 2009. Changes in American children's time, 1997 to 2007. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2939468/> Datum van gebruik: 25 Junie 2010.
- Honoré, C. 2008. Under Pressure: rescuing our children from the culture of hyper-parenting. New York: HarperCollins.
- Howard, D. & Cramer, D. 2011. Introduction to Research Methods in Psychology. 3rd ed. Gosport: Ashford Colour Press.
- Hoyle, R.H. 2010. Handbook of Personality and Self-Regulation. United Kingdom: Blackwell.
- Hughes, F.P. 2010. Children, Play and Development. 4th ed. Londen: SAGE.
- Kaplan, P.S. 2000. A Child's Odyssey: Child & Adolescent Development. VSA: Wadsworth.
- King, N. 2010. Research ethics is qualitative research. (*In* Forrester, M., ed. Doing qualitative research in psychology: A practical guide. London: Sage Publications. 98-118).
- Koshy, V. 2005. Action research for improving practice. A practical guide. Thousand Oaks: SAGE.
- Krogh, L. & Slentz, C.L. 2001. Early childhood development and its variations. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landreth, G.L. 2006. Play Therapy. The Art of the Relationship. 2nd ed. USA: Brunner-Routledge.
- Leary, M.R. 2004. Introduction to Behavioral Research Methods. 4th ed. USA: Pearson Education.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. Practical Research. Planning and design. 7th ed. New Jersey: Pretentice-Hall.
- Levine, L.E. & Munsch, J. 2011. Child Development: An Active Learning Approach. London: SAGE.

Lichtman, M. 2010. Qualitative research in education: A user's guide. 2nd ed. UK: SAGE.

Lillemyr, O.F. 2009. Taking play seriously in play in early childhood education – an exciting challenge. USA: Information Age Publishing.

Lindon, J. 2001. Understanding Children's Play. United Kingdom: Nelson Thornes.

Louw, D.A. 2007. Die ontwikkeling van die kind en die adolessent. Bloemfontein: Psychology.

Lyons, E. & Coyle, A. 2007. Analysing Qualitative Data in Psychology. Great Britain: Cromwell Press.

Maree, K. 2009. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Marshall, C. & Rossman, G. B. 2011. Designing qualitative research. 5th ed. USA: SAGE.

McLeod, J. 2011. Qualitative research in counselling and psychotherapy. 2nd ed. London: SAGE.

Macintyre, C. 2001. Enhancing Learning through Play: A Developmental Perspective for Early Years Setting. 2nd ed. UK: Taylor & Francis.

Meier, C. & Marais, P. 2007. Education Management in Early Childhood Development. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Merleau-Ponty, M. 2010. Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952. USA: Northwestern University Press.

Merriam, S. B. 2002. Qualitative research in practice: Example for discussions and analysis. USA: Jossey-Bass.

Miller, D.L., Tichota, K. & White, J. 2009. Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom: A White Paper Based on Research Conducted at Dimensions Early Education Programs in Lincoln, NE.

<http://www.dimensionsfoundation.org/research/authenticplay.pdf> Datum van gebruik: 5 Oktober 2012.

- Mills, R.M. & Duck, S. 2000. *The Developmental Psychology of Personal Relationships*. England: John Wiley.
- Minuchin, P., Colapinto, J. & Minuchin, S. 2007. *Working with families of the poor*. 2nd ed. New York: The Guilford Press.
- Mitchell, M. & Jolley, J. 2001. *Research design explained*. 4th ed. USA: Thompson Learning.
- Morrow, S. L. 2007. Qualitative research in counselling psychology: conceptual foundations. *The Counselling Psychologist*, 35(3): 109-235.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Neuman, W.L. 2000. *Basics of social research: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Neuman, W.L. 2004. *Basics of social research: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nutbrown, C. 2006. *Threads of Thinking. Young Children Learning and the Role of Early Education*. London: SAGE.
- NWU (North-West University). 2012. *Manual for postgraduate studies*.
<http://www.nwu.ac.za/sites/default/files/library/documents/manualpostgrad.pdf>
Datum van gebruik: 15 April 2012.
- O'Donoghue, T. 2007. *Planning your qualitative research project: An introduction to interpretivist research in education*. UK: Routledge.
- Oates, J. & Grayson, A. 2004. *Cognitive and Language Development in Children*. Oxford: Blackwell.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. 2002. *A child's world. Infancy through adolescence*. 9th ed. New York: McGraw-Hill.
- Parke, R.D. & Clarke-Stewart, A. 2011. *Social Development*. United Kingdom: John Wiley.

Perls, F., Hefferline, R.F. & Goodman, P. 1951. Gestalt therapy. Excitement and Growth in the Human Personality. USA: The Julian Press.

Pieterse, M. 2001. Speel-speel skoolgereed. Maak jou kind van geboorte af leer- en skoolgereed: 'n praktiese gids. Hoheizen: Metz Press.

Quist, D. 2007. Who's playing around now? Overscheduled parents mean overscheduled kids.

http://www.imfcanada.org/article_files/Who's_Playing_Around_Now.pdf Datum van gebruik: 7 April 2010.

Rice, F.P. 2001. Human Development. 4th ed. New Jersey: Prentice-Hall.

Riley, J. 2007. Learning in the early years: 3-7 years. London: SAGE.

Robson, C. 2007. How to do a research project. A guide for undergraduate students. USA: Blackwell.

Rudestam, K.E. & Newton, R.R. 2001. Surviving your Dissertation. 2nd ed. London: SAGE.

Santer, J., Goodall, D. & Griffiths, C. 2007. Free play in Early Childhood. A literature review. London: National Children's Bureau.

Schurink, W., Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Qualitative data analysis and interpretation (*in* A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delport. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. 397-423).

Shaffer, D.R. 1999. Developmental Psychology. Childhood and Adolescence. 5th ed. USA: Brooks/Cole Publishing.

Shenton, A. K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2): 63-75.

Singer, D.G., Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K., & Berk, L.E. 2006. A Mandate for Play Learning in Preschool: presenting the evidence. Oxford University.

Silverman, D. 2005. Doing qualitative research. London: SAGE.

Smith, J.A. 2008. Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods. 2nd ed. London: SAGE.

Smith, P.K. 2010. Children and Play: Understanding Children's worlds. United Kingdom: Blackwell.

Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. 2011. Understanding Children's Development. 5th ed. United Kingdom: John Wiley.

Sokol, B.W., Muller, U., Carpendale, J.I.M., Young, A.R & Iarocci, G. 2010. Self and Social Regulation. Social Interaction and the development of social understanding and executive functions. New York: Oxford University Press.

Spencer, L., Ritchie, J. & O'Connor, W. 2003. Analysis: Practices, principles and processes, (*in* J. Ritchie & J. Lewis (eds). Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers. London: SAGE. 199-218).

Starbuck, G.H. 2006. Families in Context. 2nd ed. USA: Paradigm Publishers.

Strydom, H. 2011a. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions, (*in* A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delpont. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. 113-130).

Strydom, H. 2011b. Sampling in the quantitative paradigm, (*in* A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delpont. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. 222-235).

Strydom, H. 2011c. Information collection: participant observation, (*in* A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché & C.S.L. Delpont. Research at grass roots for the social sciences and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. 328-340).

Sunderland, J. 2007. Child Development. UK: Lonsdale.

Swartz, L., De la Rey, C. & Duncan, N. 2004. Psychology. An introduction. South Africa: Oxford University Press.

- Tassoni, P. & Hucker, K. 2005. Planning play and the early years. Oxford: Heinemann.
- Taylor, L.M. 2005. Introducing cognitive development. USA: Psychology Press.
- Thomas, R.M. 2005. Comparing Theories of Child Development. 6th ed. USA: Wadsworth.
- Timberlake, E.M. & Moore Cutler, M. 2001. Play Therapy in Clinical Social Work. USA: Pearson.
- Uren, N. & Stagnitti, K. 2008. Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*. 56.
- Van der Hoven, M. 2011. Ongestruktureerde spel [persoonlike onderhoud]. 4 Julie 2011, Paarl.
- Van Rensburg, E. & Van Rensburg, B. 2010. Dis oukei ... as jou kinders verskil! Van der Bijlpark: Carpe Diem.
- Wait, J., Meyer, J. & Loxton, H. 2005. Menslike Ontwikkeling. 'n Psigososiale perspektief. Parow-Oos: Ebony Books.
- Wenner, M. 2009. The Serious Need for Play. <http://nieer.org/publications/related-publications/serious-need-play> Datum van gebruik: 2 Desember 2010.
- Willig, C. 2001. Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method. New York: Open University Press.
- Willig, C. & Stainton-Rogers, W. 2008. The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology. Londen: SAGE.
- Woldt, A.L. & Toman, S.M. 2005. Gestalt Therapy. History, Theory and Practice. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Woodward, A. & Needham, A. 2009. Learning and the infant mind. New York: Oxford University Press.

Yontef, G. 1993. Awareness, Dialogue and Process. Essays on Gestalt Therapy.
New York: The Gestalt Journal Press.



DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.za
 tel.: +27 21 467 9272 faks 0865902282
 Privaatsak x9114, Kaapstad 8000
wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20120224-0069

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mev Yolanda Huijsamer
 Kerkstraat 58a
 Paarl
 7646

Beste Mev Yolanda Huijsamer

NAVORSINGSVOORSTEL: 'N ONDERSOEK NA OUIERS SE PERSEPSIE VAN DIE ONTWIKKELINGSWAARDE VAN ONGESTRUKTUREERDE SPEL VIR DIE VOORSKOOLESIE KIND

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **08 Maart 2012 tot 28 September 2012**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooiende navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
 Wes-Kaap Onderwysdepartement
 Privaatsak X9114
 KAAPSTAD
 8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.
 Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard
 vir: **HOOF: ONDERWYS**
DATUM: 24 Februarie 2012

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /
 NCEDA UBHALE IINOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000
 GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

INBELSENTRUM /CALL CENTRE

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22
 VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47

AANSOEK VIR VOORGENOME NAVORSING: Mev. Y. Huijsamer

Hiermee gee die Beheerliggaam toestemming dat die voorgename studie by XXXXX uitgevoer mag word, onderhewig aan die goedkeuring van die Wes-Kaapse Departement van Onderwys.

Met dank.

GETEKEN op te

.....
SKOOLHOOF

.....
VOORSITTER: BEHEERLIGGAAM



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Sentrum vir Kinder-, Jeug- en Familiestudies
Hoek van Oos en Kollegestraat
Wellington
7655

Tel: 021 8643593
Faks: 021 8642654

Geagte Ouer/s

Ek is tans besig om deelyds my Meestersgraad in Maatskaplike Werk te verwerf aan die Noordwes-Universiteit. Om my graad suksesvol te voltooi, moet ek navorsing doen en 'n verhandeling inhandig.

Die onderwerp van my studie is **Ouers se persepsie van die ontwikkelingswaarde van ongestruktureerde spel vir die voorskoolse kind in die Paarl.**

Ek sal u graag as deelnemers van die studie wil betrek.

1. Doel van die studie

Die doel van hierdie studie is om ouers se persepsie van die ontwikkelingswaarde van ongestruktureerde spel vir hul voorskoolse kind te verken en te beskryf. Hiermee beoog ek om aanbevelings te maak ten opsigte van ouerleiding en sodoende 'n bewustheid te skep van die belangrikheid van ongestruktureerde spel in die ontwikkeling van die voorskoolse kind.

2. Prosedure

Indien u sou belangstel om deel te wees van hierdie studie, benodig ek u skriftelike toestemming daarvoor. Deelnemende ouers sal dan gekies word deur middel van 'n doelgerigte seleksie om deel te vorm van die navorsingsgroep.

Indien u as een van die deelnemers geselekteer word, sal daar van u verwag word om 'n eenmalige fokusgroepsessie van ongeveer 90 minute by te woon. Data sal deur middel van ongestruktureerde onderhoudvoering ingesamel word en per DVD opgeneem word.

U kind sal op geen wyse by hierdie studie betrek word nie, dus sal daar geen ontwrigting ten opsigte van akademiese werk of klastyd plaasvind nie.

3. Potensiële risiko's

Geen risiko's word voorsien nie, maar ek sal bewus bly van enige ongemaklikheid wat mag ontstaan by deelnemende ouers wat hanteer sal word soos behoeftes opduik.

4. Betaling vir deelname

Deelnemers sal geen aansporing- of finansiële kompensasië ontvang vir deelname aan hierdie studie nie.

5. Vertroulikheid, deelname en onttrekking

Ek wil u verseker dat geen name of ander identifiserende inligting in die navorsingsverslag genoem sal word nie en dat die inhoud van gesprekke tydens die fokusgroepsessie volkome vertroulik sal bly. Slegs die studieleier en eksterne transkribeerder sal toegang hê tot inligting. Daar sal van die transkribeerder verwag word om 'n vertroulikheidsklousule te onderteken. Deelname aan hierdie studie sal u onder geen omstandighede benadeel nie en deelname is en bly vrywillig. U kan te enige tyd onttrek, indien u ongemaklik voel. Alle DVD-opnames sal as streng vertroulik hanteer word en by die Sentrum vir Kinder-, Jeug- en Familiestudies bewaar word en na 'n periode van vyf jaar vernietig word.

6. Identifikasie van ondersoekers

Indien u enige vrae aangaande hierdie studie het, is u welkom om die navorser se studieleier te kontak naamlik: Mev. I. Jacobs, by die Instituut vir Kinder-, Jeug- en Familiestudies, Fakulteit Gesondheidswetenskappe, Noordwes-Universiteit (Wellington), Posbus 1083, Wellington 7654, Tel. +27 21 864 3593.

Dankie by voorbaat vir u hulp en ondersteuning.

Yolanda Huijsamer

Voltooi asseblief en stuur terug na u kind se klasonderwyser/es

TOESTEMMING OM DEEL TE NEEM AAN VOORGENOME STUDIE

Ouers se persepsie van die ontwikkelingswaarde van ongestruktureerde spel vir die voorskoolse kind in die Paarl

Hiermee gee ek/ons toestemming om deel te neem aan 'n fokusgroep soos vermeld in Afdeling 2.

Die tyd wat my/ons die beste sal pas om die fokusgroep by te woon, is:

- Enige wekedag, Maandag tot Donderdag, om:
 - 18:00 – 19:30
 - 19:00 – 20:30
- Saterdag
 - 09:00 – 10:30
 - 10:00 – 11:30

Kontakbesonderhede:

Kontaknommer:

Geteken: Datum:



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Sentrum vir Kinder-, Jeug- en Familiestudies
Hoek van Oos en Kollegestraat
Wellington
7655

Tel: 021 8643593
Faks: 021 8642654

ETIESE EN VERTROULIKHEIDSKONTRAK

Studentenommer : 23277750
Kursus : M in Maatskaplike Werk

Hiermee onderneem ek om:

1. Die moontlike gevolge van my voorgenome navorsing sorgvuldig te oorweeg.
2. Te verseker dat deelnemers vrywillig en met instemming aan die navorsing deelneem, hulle privaatheid, identiteit en waardigheid sal respekteer en dat daar geen benadeling sal wees indien hulle deelname staak nie.
3. Te sorg dat deelnemers beskerm sal word teen ongeoorloofde fisieke, verstandelike of geestelike ongemak, angs, beserings, gevaar en benadelings.
4. Alle inligting wat van deelnemers verkry is, as streng vertroulik te hanteer.
5. Alle DVD-opnames op 'n veilige plek te bewaar en as streng vertroulik te hanteer.
6. Geen finansiële vergoedig aan deelnemers te betaal nie.

Geteken te op20....

.....
Yolanda Huijsamer

.....
Naam van deelnemer

