

'n Evaluering van die Noordwes-Universiteit GOS-opleidingsprogram vir graad R-onderwysers



Cornè Gerda Kruger

BEd Hons

11783672

Verhandeling voorgelê in vervulling van die vereistes vir die graad

Magister Educationis

in Onderrig en Leer aan die Potchefstroomkampus
van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr. J. M. Janse van Rensburg

Mede-studieleier: Prof. H. D. Nieuwoudt

Potchefstroom, Suid-Afrika

Maart 2010

Bedankings

Alle eer en dank aan my Skepper wat my die krag en insig gegee het om die studie te voltooi.

Die navorser wil graag haar opregte dank uitspreek aan die volgende persone en instellings, sonder wie se ondersteuning en belangstelling die studie nie moontlik sou wees nie:

- My studieleier. Dr. Ona Janse Van Rensburg, vir al die geduld en vertroue wat jy in my gehad het. Dankie vir jou insette en dat jy selfs die ongeskeduleerde vergaderings geakkommodeer het.
- My mede-studieleier. Prof. Hercules Nieuwoudt, vir die professionele manier waarop jy deurentyd opbouende en waardevolle kritiek gelewer het.
- Dr. Suria Ellis van die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU vir die leiding met die data verwerking.
- Prof. Syfert – vir die keurige taalversorging.
- Mev. Vreken – vir die grafiese versorging.
- Die direkteur van die NWU se Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding vir sy ondersteuning en toegewings sodat ek tyd aan die studie kon bestee.
- Deelnemers aan die studie – sonder wie se bereidwilligheid tot deelname die studie nie moontlik sou wees nie
- Die Noordwes-Universiteit (NWU) vir die finansiële bydra.

Graag betuig ek ook dank aan:

- My ouers, Pa Cor en Ma Anneke – dankie vir al jul morele steun wat my deur die studie gedra het. Jul geloof in my was vir my 'n groot inspirasie.
- My steunpilaar en Ousus, Prof. Marianne Dircksen, vir al die raad en motivering.
- My kinders, SJ, Jani en Niël, dankie vir jul aanmoediging, geduld en hulp by die huis waar ek nie kon bykom nie.
- My familie vir hul volgehoue belangstelling en liefde.
- My vriende wat my deurentyd aangemoedig en ondersteun het, en dat julle verstaan het as ek verjaarsdae vergeet en dat daar min tyd vir kuier was.
- My kollega, Annemarie Loubser – my klankbord en staatmaker – jy is 'n kollega duisend.
- Christo Els – dankie vir jou insette met die data en bibliografiese verwysings. Dankie ook aan Prof. Seugnet Blignaut vir die geduld en hulp met EndNote.
- Personeel en kollegas van die SVO – dankie vir die volgehoue belangstelling en raad as ek raadop was, vir glimlaggies in die gang en humor wanneer ek dit die nodigste gehad het.

Opsomming

Sleutelwoorde: Aanvangsjaar (graad R), vyf/sesjariges, gedepriveerde omstandighede, Grondslagfase, effektiewe onderwysersopleiding, Gevorderde Onderwysertifikaat, afstandsl eer, oop afstandsl eer, sosiale leer, leer deur reflekt ering, ervaringsl eer, Noordwes-Universiteit, Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding.

Volgens die Suid-Afrikaanse Witskrif 5 oor Vroeë Kinderontwikkeling (VKO) is die Departement van Onderwys (DvO) se Graad R-inisiatief, waarby die aanvangsjaar as deel van die verpligte onderwys geïmplementeer gaan word, hoofsaaklik gerig op die armstes van die armes. Graad R-onderwysers sal dus moet beskik oor die professionele bekwaamhede om graad R-leerders vanuit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei. Vir onder- of ongekwalifiseerde graad R-onderwysers wat in arm landelike gebiede woon en werk, is afstandsl eerprogramme dikwels die enigste opsie vir professionele ontwikkeling en verhoogde vergoeding. Die Noordwes-Universiteit se Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding het 'n oop afstandsl eermodel ontwerp om in die onderrigbehoefte van onder- of ongekwalifiseerde onderwysers te voorsien. Die Gevorderde Onderwysertifikaat se Grondslagfase-kurrikulum binne die Professionele Onderwysontwikkelingsprogram, word via oop afstandsl eer aangebied deur die Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding van die Noordwes-Universiteit (hierna verwys as die NWU Grondslagfase GOS-program). Die Nasionale Kurrikulumverklarings (Graad R-9) se Grondslagfase Kurrikulum sluit graad R tot 3 in, en bied die NWU Grondslagfase GOS-program dus 'n ekonomies haalbare model om groot getalle graad R-onderwysers op te lei om te voorsien in die aanvraag na gekwalifiseerde graad R-onderwysers.

Die studie stel ondersoek in na die mate waarin die NWU Grondslagfase GOS-program graad R-onderrigbekwaamheid as programuitkoms bemoontlik. Ten einde die doelstelling van die studie te bereik, is 'n literatuurstudie sowel as empiriese ondersoek gedoen. Die navorsingsdoelwitte vir die literatuurstudie sluit onder andere in om te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede ingesluit behoort te word in 'n opleidingsprogram wat ten doel het om graad R-onderwysers te bekwaam om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjariges vanuit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer. Literatuur word verder ondersoek om te bepaal watter nasionale en internasionale kriteria vir effektiewe ontwerp en inhoud van opleidingsprogramme, en meer spesifiek vir die effektiewe implementering van afstandsonderrig vir die opleiding van graad R-onderwysers, gestel word. 'n Vergelykende studie tussen die NWU Grondslagfase GOS-program en soortgelyke internasionale afstandsl eermodelle dien as verdere metode om die NWU Grondslagfase GOS-program te meet aan internasionale kriteria.

Bevindings uit die literatuur dien as maatstaf vir die evaluering van die NWU Grondslagfase GOS-program en vir die opstel van vraelyste as meetinstrumente vir die empiriese studie. Die empiriese ondersoek het eerstens ten doel om te bepaal hoe die NWU Grondslagfase GOS-program aan graad R-onderwyser-studente geleentheid bied om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede te ontwikkel om vyf/sesjarige uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei. Die empiriese ondersoek het tweedens ten doel om te bepaal hoe die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-program die profiel en onderrigbehoefte van die bepaalde teikenpopulasie, naamlik die onderwysers wat verantwoordelik gaan wees vir die onderrig van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede, in ag neem.

Alhoewel 'n kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe statistiese metodes gebruik is in die empiriese ondersoek, word die evaluerende navorsing hoofsaaklik as 'n kwantitatiewe studie gesien wat epistemologies gegrond is in die post-positivisme. Die gekombineerde metode dien as verifikasie van bevindings uit die data. Empiriese data is ingesamel deur middel van vraelyste wat bestaan uit gestruktureerde en oop vrae. Inligting verkry van gestruktureerde vrae is statisties geanaliseer en response van oop vrae is op kwalitatiewe wyse deur die navorser geïnterpreteer. Data-trianguering dien as verifikasie van bevindings deurdat data versamel is van drie populasiegroepe, naamlik die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente, die fasiliteerders wat die Grondslagfase GOS-program fasiliteer by die verskeie kontaksentrums landwyd en dosente wat verantwoordelik is vir die aanbieding van 'n soortgelyke Grondslagfase GOS-program by ander hoër onderrigsinistellings in Suid-Afrika. 'n Vergelyking tussen response soos verkry uit gestruktureerde vrae en oop vrae word vergelyk met data verkry uit verwante literatuur as verdere vorm van versterking deur metodiese-trianguering.

Data versamel uit die literatuur sowel as van al drie populasiegroepe in die empiriese ondersoek konvergeer ten opsigte van leemtes in die manier waarop die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-program graad R-onderwysbekwaamheid as uitkoms bemoontlik. Leemtes is veral geïdentifiseer in die manier waarop die program gesitueerde en persoonlike omstandighede van die onderwyser-student in ag neem. Daar is gevind dat die gebrek aan geleentheid vir sosiale leer, leer deur reflektoring en ervaringsleer, onervare graad R-onderwyser-studente se geleentheid om graad R-kennis en -vaardighede te ontwikkel, belemmer. Aanbevelings gebaseer op die bevindings word gemaak vir oorweging vir toekomstige programontwerp.

Summary

Keywords: Reception Year (grade R), five/six year olds, deprived circumstances, Foundation Phase, effective teacher training, Advanced Certificate in Education, distance learning, open distance learning, social learning, reflective learning, experience learning, North West University, School for Continuing Teacher Education.

According to the South African White Paper 5 on Early Childhood Development (ECD), the initiative of the Department of Education (DoE), whereby grade R is being implemented as part of compulsory education, is directed at the poorest of the poor. Grade R teachers responsible for the education of 5/6 year old learners will therefore have to possess knowledge and skills to enable them to lead grade R learners from deprived circumstances to optimal development and learning readiness. For under- or unqualified Foundation Phase teachers who work and live in rural areas, distance learning is often the only option for professional development and concurrent increase in compensation. The School of Continuing Teacher Education of the North-West University designed an open distance learning model to provide in the educational needs of under and unqualified teachers. The Foundation Phase Curriculum within the Professional Educator Development programme of the Advanced Certificate in Education presented by the North West University (hereafter referred to as the NWU Foundation Phase ACE programme) is delivered via open distance learning. The National Curriculum Statements (Grade R-9) include grade R to three in the Foundation Phase Curriculum and therefore the NWU Foundation Phase ACE programme will be a financially viable option to train a large number of grade R teachers to provide in the need for qualified grade R teachers.

This study investigates the way in which the NWU Foundation Phase ACE programme enables grade R teaching competency as programme outcome. To attain the research aims of the study a literature and empirical study were performed. The research aims of the literature study include the establishment of the knowledge, skills and attitudes to be included in a training programme with the aim of capacitating grade R teachers to facilitate the optimal development of five/six year olds from deprived circumstances. The literature is further researched to determine national and international criteria for effective design and content for training programmes for teachers of 5/6 year old learners. Through the literature study the criteria for effective training programmes for grade R teachers are determined and more specific the criteria for the effective implementation of distance learning for the training of grade R teachers. A comparative study between the NWU Foundation Phase ACE programme and similar distance learning programmes implemented internationally also serves as benchmarking for the evaluation of the NWU Foundation Phase ACE programme.

Findings from the literature study serves as benchmark for the evaluation of the NWU Foundation Phase ACE programme and for the designing of questionnaires as measurement instruments for the empirical study. The empirical research has as its first aim to determine how the NWU Foundation Phase ACE programme provides grade R teacher-students the opportunity to develop the necessary knowledge, skills and attitudes to facilitate the optimal development and learning readiness of five/six year olds from deprived circumstances. Secondly the empirical study aims to determine how the design and content of the NWU Foundation Phase ACE programme accommodates the profile and educational needs of the target population namely the teacher who will be responsible for the education of five/six year old learners from deprived circumstances.

Although a combination of both qualitative and quantitative statistical methods is used in the empirical study, this evaluation research is primarily seen as a quantitative study grounded in the post-positivist epistemology. The mixed method serves as verification of findings on the data. Empirical data were captured by means of questionnaires comprising structured and open questions. Data captured through structured questions were statistically analysed¹ while responses in open questions were interpreted qualitatively by the researcher. Data triangulation serves as verification of findings as the researcher gathered data from three study populations namely the NWU Foundation Phase ACE teacher-students, the facilitators who facilitate the NWU Foundation Phase ACE programme at the various contact centres countrywide as well as lecturers presenting a similar Foundation Phase ACE programme at other tertiary institutions in the country. A comparison of responses from the structured questions and open questions with data from related literature further provides for methodological triangulation and verification of findings.

Data from the literature study as well as from all three study populations in the empirical investigation converged regarding inadequacies in the way the design and content of the NWU Foundation Phase ACE programme enable the development of grade R teaching competencies as outcome. Deficiencies were identified in the way the programme accommodates the situated and personal circumstances of the teacher student. The opportunity provided by programme design and content for an inexperienced grade R teacher-student to develop grade R knowledge and skills through experience learning, social learning and learning through reflection within the grade R teaching and learning context, was also found to be lacking. Recommendations based on the findings are made for consideration of future programme design.

Inhoudsopgawe

Hoofstuk 1	Inleiding en probleemstelling	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Probleemstelling en motivering.....	2
1.2.1	Die waarde van VKO soos bevestig uit verwante literatuur.....	2
1.2.2	Die stand van VKO-voorsiening in Suid-Afrika	4
1.2.3	Die waarde van kwaliteit VKO-onderwysersopleiding.....	5
1.2.4	Agtergrond van die NWU Grondslagfase GOS-program.....	7
1.3	Teoretiese begronding van die ondersoek.....	10
1.4	Doel	11
1.4.1	Doelstelling	11
1.4.2	Doelwitte	11
1.5	Navorsingsontwerp en metodologie.....	12
1.5.1	Literatuurstudie	12
1.5.2	Die empiriese ondersoek	15
1.5.2.1	Navorsingsontwerp van empiriese ondersoek.....	15
1.5.2.2	Populasie en steekproef	16
1.5.2.2.1	Studiepopulasie 1: NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente.....	17
1.5.2.2.2	Studiepopulasie 2: Fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program	19
1.5.2.2.3	Studiepopulasie 3: Dosente aan ander hoër onderwysinstellings wat verantwoordelik is vir die Grondslagfase GOS-program	20
1.5.2.3	Etiese aspekte en toestemming tot navorsing	23
1.6	Struktuur en hoofstukindeling	23
Hoofstuk 2	Die rol van oorerwing en omgewing in die ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede	25
2.1	Inleiding	25
2.2	Wat is kinderontwikkeling?.....	26
2.3	Determinante van kinderontwikkeling: oorerwing versus omgewing	26
2.3.1	Genetiese determinante	29
2.3.1.1	Fisiologiese determinante.....	29
2.3.2	Omgewingsdeterminante	31
2.3.2.1	Fisieke omgewingsdeterminante	31
2.3.2.2	Sosiale omgewingsdeterminante.....	33
2.3.2.3	Persoonlike determinante	33

2.4	Teoretiese perspektiewe van ontwikkeling	34
2.4.1	Inleiding tot teoretiese perspektiewe	35
2.4.2	Definiëring van wetenskaplike teorieë van kinderontwikkeling	35
2.4.3	Teorieë wat fokus op genetiese determinante	36
2.4.3.1	Psigoanalitiese teorie van Freud en Erikson	36
2.4.3.1.1	Sigmund Freud	36
2.4.3.1.2	Erik Erikson	36
2.4.3.2	Rypingsteorie	37
2.4.3.3	Kognitiewe teorie	38
2.4.3.3.1	Piaget	38
2.4.3.4	Teorie van veelvuldige intelligensie	41
2.4.4	Teorieë wat fokus op omgewingsdeterminante	42
2.4.4.1	Behaviorisme	42
2.4.4.2	Sosiokulturele teorie	43
2.4.4.3	Ekosistemiese teorie	44
2.4.5	Teorie met fokus op genetiese sowel as omgewingsdeterminante	49
2.4.5.1	Epigenetiese sisteemteorie	49
2.4.6	Implikasies van teorieë vir die opleiding van graad R-onderwysers	50
2.5	Samevatting	52
Hoofstuk 3	Ontwikkelingsdimensies en behoeftes van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede	55
3.1	Inleiding	55
3.2	Dimensies van kinderontwikkeling	55
3.2.1	Genetiese perspektief van ontwikkeling	58
3.2.1.1	Biososiale ontwikkeling	58
3.2.1.2	Kognitiewe ontwikkeling	64
3.2.2	Omgewingsperspektief van ontwikkeling	73
3.2.2.1	Psigososiale ontwikkeling	73
3.3	Ontwikkelingsbehoefte van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede	81
3.3.1	Oorerwingsgedrewe behoeftes	82
3.3.1.1	Fisiologiese behoeftes	82
3.3.1.2	Veiligheid	84
3.3.2	Omgewingsgedrewe behoeftes	85
3.3.2.1	Behorendheid en liefde	85
3.3.2.2	Selfwaarde	87
3.3.2.3	Selfaktualisering	91

3.4	Samevatting	95
Hoofstuk 4	Afstandsleer vir die opleiding van graad R-onderwysers.....	97
4.1	Inleiding	97
4.2	Die verband tussen onderwysersopleidingsprogramme en kwaliteit graad R-onderrig in skole.....	98
4.2.1	Determinante van effektiewe leeruitkomste van onderwyser- opleidingsprogramme	99
4.2.1.1	Sosiale leer	100
4.2.1.2	Ervaringsleer.....	100
4.2.1.3	Leer deur reflektoring.....	102
4.3	Agtergrond tot voorsiening van VKO in Suid-Afrika.....	103
4.3.1	Nuwe onderwysbeleid ten opsigte van vyf/sesjariges.....	104
4.3.2	Opleiding van onderwysers vir vyf/sesjariges in Suid-Afrika.....	105
4.4	Algemene oorsig van afstandsleer vir onderwysersopleiding	108
4.4.1	Doel van 'n afstandsleerprogram vir onderwysersopleiding	109
4.4.2	Ontwerpeienskappe van afstandsleerprogramme vir onderwysersopleiding.	109
4.4.3	Ondersteuningstelsel vir onderwyser-studente in afstandsleermodelle.....	111
4.4.4	Profiel en onderrigbehoefte van onderwyser-studente	112
4.4.5	Samehang tussen programontwerp en profiel van onderwyser- studente	113
4.5	Afstandsleer vir die opleiding van graad R-onderwysers deur die NWU se Grondslagfase GOS-program.....	115
4.5.1	Rasionaal vir die GOS-kwalifikasie	116
4.5.2	Doel van die NWU GOS-afstandsleerprogram	119
4.5.3	Die ontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program.....	120
4.5.4	Ondersteuningstelsel vir NWU GOS-onderwyser-studente	120
4.5.5	Profiel en behoeftes van NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente ..	122
4.6	Afstandsleer vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjariges in ander lande	123
4.6.1	Opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders in 'n ontwikkelde land: model soos geïmplementeer in Noorweë, Skotland en Ysland.....	124
4.6.1.1	Beleid ten opsigte van onderrig van vyf/sesjariges in Noorweë, Skotland en Ysland.....	125
4.6.1.2	Afstandsleermodel vir die opleiding van onderwysers van vyf/ sesjarige leerders in Noorweë, Skotland en Ysland	127

4.6.1.2.1	Doel van die Noorweegse afstandsl eerprogram	127
4.6.1.2.2	Programontwerp van die Noorweegse afstandsl eermodel.....	127
4.6.1.2.3	Ondersteuningstelsel vir onderwyser-studente	128
4.6.1.2.4	Profiel en behoeftes van onderwyser-studente	129
4.6.1.3	Programevaluering	129
4.6.1.4	Vergelyking tussen die afstandsl eermodel soos geïmplementeer in Noorweë en die NWU Grondslagfase GOS-program	130
4.6.2	Opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders in 'n ontwikkelende land: model soos geïmplementeer in Brasilië.....	132
4.6.2.1	Beleid ten opsigte van onderrig van vyf/sesjariges in Brasilië.....	133
4.6.2.2	Afstandsl eermodel vir die opleiding van onderwysers van vyf/ sesjarige leerders in Brasilië.....	134
4.6.2.2.1	Doel van die Brasiliaanse afstandsl eerprogram	135
4.6.2.2.2	Programontwerp van die Proformação.....	135
4.6.2.2.3	Ondersteuningstelsel vir onderwyser-studente	138
4.6.2.2.4	Profiel en behoeftes van onderwyser-studente	139
4.6.2.3	Programevaluering	139
4.6.2.4	Vergelyking tussen die afstandsl eermodel soos geïmplementeer in Brasilië en die NWU Grondslagfase GOS-program.....	140
4.7	Samevatting.....	142
Hoofstuk 5	Empiriese ondersoek	147
5.1	Inleiding	147
5.2	Die rasionaal en doel van die ondersoek	148
5.3	Navorsingsbenadering van hierdie studie	150
5.4	Navorsingsontwerp.....	153
5.4.1	Metode van empiriese navorsing.....	154
5.4.2	Studiepopulasie en steekproef, meetinstrument, data-insamelingsproses, analise en validasie	155
5.4.2.1	Studiepopulasie 1: NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente	155
5.4.2.1.1	Meetinstrument: Studiepopulasie 1	156
5.4.2.1.2	Data-insamelingprosedures: Studiepopulasie 1	157
5.4.2.1.3	Data-analise: Studiepopulasie 1.....	158
5.4.2.1.4	Validering: Studiepopulasie 1	158
5.4.2.2	Studiepopulasie 2: Fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program	159
5.4.2.2.1	Meetinstrument: Studiepopulasie 2	159
5.4.2.2.2	Data-insamelingprosedures: Studiepopulasie 2	160

5.4.2.2.3	Data-analise: Studiepopulasie 2	160
5.4.2.2.4	Validering: Studiepopulasie 2	161
5.4.2.3	Stadiepopulasie 3: Dosente aan ander hoër onderwysinstellings wat verantwoordelik is vir 'n Grondslagfase GOS-program.....	161
5.4.2.3.1	Meetinstrument: Studiepopulasie 3	161
5.4.2.3.2	Data-insamelingprosedures: Studiepopulasie 3	162
5.4.2.3.3	Data-analise: Studiepopulasie 3	163
5.4.2.3.4	Validasie: Studiepopulasie 3.....	163
5.5	Etiese kwessies	163
5.6	Samevatting.....	164
Hoofstuk 6	Navorsingsbevindings en bespreking	165
6.1	Inleiding	165
6.2	Bevindings soos verkry van drie populasiegroepe.....	165
6.2.1	Vraelyste voltooi deur onderwyser-studente	165
6.2.1.1	Afdeling A: Demografiese inligting van onderwyser-studente	165
6.2.1.2	Afdeling B: Kennis, vaardighede en gesindhede ten opsigte van graad R-onderdig-en-leer as uitkoms van die NWU Grondslagfase GOS-program soos ervaar deur die onderwyser-studente	169
6.2.1.2.1	Kennisaspekte van graad R-onderdig	169
6.2.1.2.2	Graad R-onderdigvaardighede	172
6.2.1.2.3	Gesindheid en waardes relevant tot graad R onderdig-en-leer	176
6.2.1.2.4	Samevatting van bevindings oor onderwyser-studente se evaluering van programuitkomste vir die opleiding van graad R-leerders	178
6.2.1.3	Afdeling C: Ondersoek na deelnemers se werklike kennis van graad R-onderdig-en-leer	178
6.2.1.3.1	Samevatting van bevindings oor onderwyser-studente se werklike kennis van graad R-onderdig.....	188
6.2.1.4	Afdeling D – Kwalitatiewe komponent: Kommentaar oor effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers.....	189
6.2.1.4.1	Onderwyser-studente se siening van die NWU Grondslagfase GOS-program in die algemeen	189
6.2.1.4.2	Die waarde van graad R in die algemeen en graad R-onderdigbeginsels soos ervaar deur onderwyser-studente	191
6.2.1.4.3	Onderwyser-studente se mening oor studentesteun wat deur die programontwerp gebied word	193
6.2.1.4.4	Onderwyser-studente se mening ten opsigte van programinhoudelike	193

6.2.1.4.5	Onderwyser-studente se mening ten opsigte van die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers	194
6.2.1.4.6	Onderwyser-studente se mening ten opsigte van belangrike aspekte vir insluiting in 'n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers	196
6.2.1.4.7	Samevatting van bevindings van onderwyser-studente se kommentaar oor die NWU Grondslagfase GOS-program	198
6.2.1.5	Samevatting van bevindings van die vraelys soos voltooi deur onderwyser-studente	198
6.2.2	Vraelys voltooi deur fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program	199
6.2.2.1	Afdeling A: Demografiese inligting van fasiliteerders	199
6.2.2.2	Afdeling B: Agtergrond van ingeskrewe Grondslagfase GOS-onderwyser-studente soos ervaar deur die fasiliteerders	201
6.2.2.3	Afdeling C: Effektiwiteit van die ontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers soos ervaar deur die NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders	205
6.2.2.4	Afdeling D: Kritiese kernaspekte van graad R-onderrig-en-leer in 'n opleidingsprogram van graad R-onderwysers soos ervaar deur fasiliteerders	206
6.2.2.4.1	Kernaspekte: geleentheid tot professionele ontwikkeling soos bemoontlik deur programontwerp	209
6.2.2.4.2	Kernaspekte: ontwikkeling van vaardighede en kennis van graad R-onderrig-en-leer	209
6.2.2.4.3	Kernaspekte: Professionele gesindhede jeens graad R-onderrigpraktik.....	211
6.2.2.5	Afdeling E: Kwalitatiewe komponent: Kommentaar oor effektiwiteit van dié program vir die opleiding van graad R-onderwysers	212
6.2.2.6	Samevatting van bevindings van vraelyste soos voltooi deur fasiliteerders...	219
6.2.3	Vraelys wat voltooi is deur dosente verantwoordelik vir die aanbieding van 'n Grondslagfase GOS-program by ander hoër onderwysinstellings	220
6.2.3.1	Afdeling A: Demografiese inligting van dosente	220
6.2.3.2	Afdeling B: Inligting van die betrokke hoër onderwysinstellings en GOS-program soos aangebied deur die instellings	220
6.2.3.3	Afdeling C: Profiel van ingeskrewe onderwyser-studente soos ervaar deur die betrokke dosente.....	221
6.2.3.4	Afdeling D: Programontwerp en aflewering van die Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die betrokke instellings	222

6.2.3.5	Afdeling E: Assesseringstrategieë soos geïmplementeer deur die betrokke instellings	224
6.2.3.6	Afdeling F: Effektiwiteit van 'n Grondslagfase GOS-program vir ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamheid soos ervaar deur die betrokke dosente	225
6.2.3.7	Afdeling G: Kwalitatiewe komponent – triangulering deur middel van oop vrae	228
6.2.3.7.1	Geskiktheid van <i>programinhoud</i> vir die opleiding van graad R-onderwysers	228
6.2.3.7.2	Geskiktheid van <i>programontwerp</i> vir die opleiding van graad R-onderwysers	228
6.2.3.7.3	Voorkennis van onderwyser-studente omtrent graad R-onderrig-en-leer	229
6.2.3.7.4	Aanbevelings om die program meer effektief te maak vir die opleiding van graad R-onderwysers	229
6.2.3.8	Samevatting van bevindings van vraelyste soos voltooi deur dosente van twee hoër onderwysinstellings	230
6.3	Samevatting	230
Hoofstuk 7	Samevatting en aanbevelings	235
7.1	Inleiding	235
7.2	Samevatting van bevindings uit die literatuurstudie en empiriese ondersoek	236
7.3	Bereiking van doelwitte	238
7.3.1	Kennis, vaardighede en gesindhede van 'n opleidingsprogram wat ten doel het om graad R-onderwysers te bekwaam om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjariges vanuit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer, soos geïdentifiseer in die literatuur	238
7.3.2	Nasionale en internasionale kriteria vir programontwerp van effektiewe opleidingsprogramme van onderwysers van vyf/sesjariges, soos geïdentifiseer in die literatuur	239

7.3.3	Evaluering van die mate waarin die NWU Grondslagfase GOS-program aan onderwyser-studente geleentheid bied om die nodige <i>kennis, vaardighede en gesindhede</i> ten opsigte van graad R onderrig-en-leer te ontwikkel (empiriese ondersoek).....	241
7.3.4	Evaluering van die mate waarin die ontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program voorsien in die onderrigbehoefte van die teikenpopulasie (empiriese ondersoek).....	244
7.4	Aanbevelings vir programontwikkeling	249
7.4.1	Programinhoud	249
7.4.2	Programontwerp	250
7.4.2.1	Geleentheid vir sosiale en ervaringsleer, formatiewe assessering van graad R-praktyksvaardigheid sowel as leer deur reflektoring.....	250
7.4.2.2	Gebruik van IKT vir sosiale leer, ervaringsleer, formatiewe assessering van praktyksvaardigheid en leer deur reflektoring.....	252
7.5	Aanbevelings vir verdere navorsing	253
7.6	Beperking van die studie	253
7.7	Slotwoord.....	254
Bibliografie		255
Addendums		271

Lys van tabelle

Tabel 2.1:	Ontwikkelingsperiodes volgens Piaget	39
Tabel 2.2:	Fokus van teorieë ten opsigte van oorerwing en omgewing	50
Tabel 2.3:	Relevansie van ontwikkelingsteorieë vir die graad R-onderwyser soos toegepas op De Hart se klassifisering van teorieë.....	52
Tabel 4.1:	Vergelyking tussen die programontwerp van die Noorweegse model en die model van die Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding van die NWU	131
Tabel 6.1:	Demografiese inligting van onderwyser-studente	166
Tabel 6.2:	Persentasie kennis van graad R-onderdig as uitkoms van die NWU Grondslagfase GOS-program soos ervaar deur die onderwyser-studente....	170
Tabel 6.3:	Graad R-onderdigvaardighede as uitkomste van die NWU Grondslagfase GOS-program soos ervaar deur die onderwyser-studente....	173
Tabel 6.4:	Persentasie gesindheid en waardes ten opsigte van graad R-onderdig as uitkomste van die program soos ervaar deur die onderwyser-studente	176
Tabel 6.5:	Onderwyser-studente se response ten opsigte van sosio-emosionele ontwikkeling van vyf/sesjariges.....	179
Tabel 6.6:	Onderwyser-studente se response ten opsigte van fisieke ontwikkeling van vyf/sesjariges	181
Tabel 6.7:	Onderwyser-studente se response ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling van vyf/sesjariges.....	183
Tabel 6.8:	Onderwyser-studente se response ten opsigte van leergereedheid van vyf/sesjariges	184
Tabel 6.9:	Onderwyser-studente se response ten opsigte van die rol van die graad R-onderwyser	187
Tabel 6.10:	Demografiese inligting van NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders	200
Tabel 6.11:	Agtergrond van onderwyser-studente soos ervaar deur die fasiliteerders.....	201
Tabel 6.12:	Ontwikkeling van graad R-onderdigbekwaamheid deur die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente soos ervaar deur die NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders	203
Tabel 6.13:	Effektiwiteit van programontwerp vir die ontwikkeling van graad R- onderdigbekwaamhede soos ervaar deur die fasiliteerders	205
Tabel 6.14:	<i>Belangrikheid</i> versus <i>Implementering</i> van kernaspekte van graad R-onderdig-en-leer in die NWU Grondslagfase GOS-program soos ervaar deur die fasiliteerders.....	208

Tabel 6.15: Dosente van ander hoër onderwysinstellings se evaluering van die implementering van bepaalde graad R-onderdigkomponente in die Grondslagfase GOS-program.....226

Tabel 7.1: Oorsig van doelwitte bereik deur die studie.....248

Lys van figure

Figuur 1.1:	Raamwerk van die literatuurstudie.....	14
Figuur 1.2:	Voorstelling van kwantitatiewe evaluerende navorsing met 'n kwalitatiewe komponent.	16
Figuur 2.1:	Determinante van ontwikkeling	27
Figuur 2.2:	Die drie belangrikste sisteme wat die ontwikkelingsuitkomst beïnvloed, soos voorgestel deur Baltes	28
Figuur 2.3:	Bronfenbrenner se Ekologiese model.....	46
Figuur 3.1:	Dimensies van ontwikkeling	56
Figuur 3.2:	Interverwantskap tussen die dimensies van ontwikkeling.....	57
Figuur 3.3:	Inligtingsverwerking en geheue	69
Figuur 3.4:	Maslow se hiërargie van behoeftes	82
Figuur 4.1:	Onderwyskwalifikasies volgens die oudit van voorsiening in VKO in Suid-Afrika	105
Figuur 4.2:	Instansies wat onderwysersopleiding voorsien binne die VKO-sektor.....	106
Figuur 4.3:	Biggs se 3P-model van leer	114
Figuur 4.4:	Afstandsleermodel soos geïmplementeer in Noorweë, Skotland en Ysland	128
Figuur 4.5:	Die organisatoriese struktuur van die Proformação model soos geïmplementeer in Brasilië	136
Figuur 4.6:	Proformação - Verspreiding van aktiwiteite in Modules 1 en 2	137
Figuur 4.7:	Proformação - Verspreiding van aktiwiteite in Modules 3 en 4	137
Figuur 5.1:	Die vier paradigmas tot die epistemologiese aard van sosiale teorie	151
Figuur 5.2:	Bydrae tot 'n teorie oor effektiewe programontwerp van 'n afstandsleermodel vir die opleiding van graad R-onderwysers	152
Figuur 6.1:	Onderwyser-studente se evaluering van kenniskomponente van graad R-onderdig as programuitkoms	171
Figuur 6.2:	Onderwyser-studente se evaluering van vaardigheidskomponente van graad R-onderdig as programuitkoms	174
Figuur 6.3:	Onderwyser-studente se evaluering van waardes en gesindhede relevant tot graad R-onderdig as programuitkoms	177
Figuur 6.4:	Konvergering van bevindings uit data soos versamel van drie studiepopulasies (data-trianguering).....	232
Figuur 7.1:	Bevindings van empiriese studie	237

Figuur 7.2: Uitkomste van 'n opleidingsprogram waar programontwerp die kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers akkommodeer.....	249
Figuur Addendum 5.1: Siening van die aard van die sosiale wêreld	327

Lys van addendums

Addendum 1:	Meetinstrument: NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente	271
Addendum 2:	Meetinstrument: NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders.....	283
Addendum 3:	Meetinstrument: dosente van ander hoër onderwysinstellings	295
Addendum 4:	Korrespondensie.....	311
Addendum 5:	Uiteensetting van die benadering tot die sosiale wêreld relevant tot hierdie studie	327

Verklaring van Terme

Leerders uit gedepriveerde omstandighede: Vir die doeleindes van die navorsing verwys die term “leerders uit gedepriveerde omstandighede” na die leerders uit voorheen benadeelde groepe wat dikwels in armoede leef en nie toegang het tot die nodige hulpbronne, ervaring en leergeleenthede wat hul kan voorberei vir sukses in die skool nie.

Onderwyser-student: Die ingeskrewe studente van die GOS-program wat in die studie ondersoek word, is onder- of ongekwalfiseerde studerende onderwysers. Daar word in die studie na hierdie student verwys as die “onderwyser-student”.

Vroeë Kinderontwikkeling: In verwante literatuur oor vroeë kinderontwikkelingsprogramme in die Verenigde Koninkryk (VK), Europa en die VSA word daar merendeels verwys na Early Childhood Education and Care (ECEC) en Early Childhood Education (ECE), maar in hierdie evaluerende studie van 'n Suid-Afrikaanse opleidingsmodel vir onderwysers word die term Vroeë Kinderontwikkeling (VKO) gebruik wanneer verwys word na die onderrig en versorging van jong kinders.

Vyf/sesjarige: Aangesien die vyf/sesjarige kind in Suid-Afrika nog nie skoolpligtig is nie, word daar in hierdie studie na “die kind” verwys waar die algemene ontwikkeling van die vyf/sesjarige ondersoek word en na die “leerder” waar die kind in konteks van graad R beskryf word.

NWU Grondslagfase GOS-program: Die Gevorderde Onderwysertifikaat se Grondslagfase-kurrikulum binne die Professionele Onderwysontwikkelingsprogram, soos aangebied deur die Noordwes-Universiteit. Die Skool vir Voortgesette Onderwyseropleiding van die Noordwes-Universiteit bied hierdie program aan deur middel van 'n afstandslernmodel.

Om onnodige herhaling van “sy/hy” of “hom/haar” uit te skakel, word na die kind as “hy” verwys en na die onderwyser as “haar”.

Lys van afkortings

ACE	Advanced Certificate in Education
AFT	American Federation of Teachers
AL	Afstandsleer
Consultative Group on ECCD	Consultative Group on Early Childhood Care and Development
DAP	Developmentally appropriate practice
DE	Distance Education
DL	Distance Learning
DVD	Digital Video Disc
DvO	Departement van Onderwys
ECD	Early Childhood Development
ECEC	Early Childhood Education and Care
E-pos	Elektroniese pos
GOS	Gevorderde Onderwyssertifikaat
Graad R	Aanvangsjaar van die Grondslagfase (Reception Year)
Gr. R (gebruik in tabelle en figure)	Aanvangsjaar van die Grondslagfase (Reception Year)
HEQC	Higher Education Qualifications Committee
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
HOKK	Hoër Onderwys Kwalifikasie Komitee
ICT	Information Communication Technology
IK	Intelligensiekwosiënt
IKT	Informasie Kommunikasie Tegnologie
LSEN	Learners with special educational needs
LUK	Lid van Uitvoerende Komitee
NGO	Nie-regeringsorganisasies
NKR	Nasionale Kwalifikasie Raamwerk
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
NQF	National Qualifications Framework
NWU	Noordwes-Universiteit
ODL	Open Distance Learning
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development

OU	Open University
SAQA	South African Qualifications Authority/ (<i>Suid-Afrikaanse Kwaliteit Owerheid</i>)
SETA	Sector Education and Training Authority (<i>Sektor Onderwys en Opleidingsoutoriteit</i>)
SVO	Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding
UGO	Uitkomsgebaseerde Onderwys
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
VK	Verenigde Koninkryk
VKO	Vroeë Kinderontwikkeling
VSA	Verenigde State van Amerika
§	Paragraaf/seksie

Hoofstuk 1

Inleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Terwyl die Departement van Onderwys (DvO) prioriteit gee aan die standaard en die slaagsyfer in graad 12, gaan daar al meer stemme op vir 'n kwaliteit grondslag in die voorskoolse jare wat alle onderrig-en-leer voorafgaan. Jajula stel dit soos volg:

Rather late in the day have we realised that our Matric Intervention programmes are but a papering over the cracks in our system of education....but (such programmes) are only of limited duration, and that there is therefore a need for a longer term panacea for education, and that panacea comes from a proper and firm instructional grounding for our children (Jajula, 2003).

In Suid-Afrika bestaan daar 'n ongelykheid in toegang tot voorskoolse sorg en opleiding sowel as in die kwaliteit van beskikbare vroeë kinderontwikkelingsprogramme. 'n Meerderheid van die Suid-Afrikaanse kinders uit voorheen benadeelde populasiegroepe het beperkte toegang tot hierdie voorreg. Die nuwe nasionale onderwysbeleid oor Vroeë Kinderontwikkeling (VKO) soos vervat in Onderwys Witskrif 5 (South African Department of Education, 2001a), bring hoop vir duisende jong kinders van gedepriveerde populasiegroepe wat nie toegang tot kwaliteit VKO-programme het nie. Onderwys Witskrif 5 stel 2010 as sperdatum vir die implementering van die nuwe VKO-beleid, waarvolgens alle vyf/sesjarige leerders toegang moet hê tot 'n geakkrediteerde Aanvangsjaarprogram (graad R) in die jaar voor formele skooltoetrede. Die DvO erken egter in 2009 dat hierdie sperdatum nie bereikbaar is nie en word 2014 as nuwe datum gestel vir die implementering daarvan (De Witt, 2009). Terwyl die waarde van kwaliteit VKO-programme in akademiese, sosiale en ekonomiese areas nou toenemend deur die regering erken word, spreek verskeie opvoedkundiges en organisasies hul kommer uit oor die implikasie van lae kwaliteit onderrig en onderwysersopleiding vir die realisering van die inisiatiewe vervat in die Onderwys Witskrif 5 oor VKO.

Vervolgens word 'n voorlopige ondersoek gedoen na verwante literatuur oor VKO en die opleiding van graad R-onderwysers as rasionaal vir 'n evaluerende ondersoek na 'n opleidingsprogram van graad R-onderwysers van leerders uit gedepriveerde omstandighede.

1.2 Probleemstelling en motivering

'n Voorlopige ondersoek is geloods na literatuur wat die waarde en kwaliteit van VKO-voorsiening onderskryf sowel as literatuur oor die stand van VKO-voorsiening in Suid-Afrika. Bevestiging is verder in die literatuur gesoek ten opsigte van die belangrikheid van kwaliteit programme vir die opleiding van graad R-onderwysers. Die opleidingsprogram wat ondersoek word, naamlik die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS) se Grondslagfase kurrikulum binne die Professionele Onderwysontwikkelingsprogram, soos aangebied deur die Noordwes-Universiteit (NWU) (hierna verwys as die NWU Grondslagfase GOS-program) is 'n afstandslernmodel. Daar word dus ook ondersoek ingestel na literatuur wat handel oor die gebruik van afstandslern vir die opleiding van onderwysers. Die rasionaliteit van die Gevorderde Onderwysertifikaat-program soos omskryf deur die *South African Qualifications Authority* (SAQA) en die implementering van die GOS-program vir die opleiding van Grondslagfase-onderwysers deur die NWU word kortliks uiteengesit as konteksskepping vir die probleemstelling.

1.2.1 Die waarde van VKO soos bevestig uit verwante literatuur

Verskeie internasionale studies ondersoek die invloed van vroeë ingryping om veral jong kinders uit gedepriveerde omstandighede 'n groter kans op skool sukses te gee. Verskeie outeurs verwys na ryplingsgereedheid wat dui op die ouderdom of fase wanneer die kind gereed en in staat is om spesifieke kennis of vaardighede aan te leer (Bentham, 2004:10; McDevitt *et al.*, 2004:7). Gedepriveerde omstandighede wat arm is aan ontwikkelingsgeleenthede kan aanleiding gee tot ontwikkelingsagterstande by die vyf/sesjarige leerder. Die spesifieke onderrigbehoefte van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede het implikasies vir graad R-onderwysers wat die optimale ontwikkeling van hierdie leerders ten doel het. Wanneer kinders met formele skoolonderrig begin, bring elk hul eie unieke beskouings, ervaring en vermoëns na die klaskamer (Saracho, 2002:119; Wang *et al.*, 1995:183). Garcia (1995:183) voer aan dat die wyse waarop kinders die onderrigsituasie beleef, die resultaat is van hul lewenskonteks. Wasik *et al.* (2002:64) verwys na studies wat bevind het dat kinders uit laer inkomstegroepe, oor 'n veel kleiner woordeskat beskik as kinders uit hoër inkomste groepe. Kinders wat hul voorskoolse jaar begin met beperkte ervarings het reeds 'n agterstand met die aanleer van taal, geletterdheid, gesyferdheid en kuns in die konteks van 'n sentrale wetenskap of sosiale studietema (Saracho, 2002:82). Die *American Federation of Teachers* (AFT) (2003:3 en 19), sowel as Hertert & Teague (2003:5) beweer dat leerders uit lae sosio-ekonomiese groepe dikwels nie leergereed is met skooltoetse nie. Navorsing toon dat onvoldoende leergereedheid leerders se kanse op sukses in die skool belemmer (NEPI, 1992:5; Wang *et al.*, 1995:16). Wang *et al.* (1995:16) voer aan dat kinders met 'n leeragterstand so vroeg as moontlik intensiewe onderrig deur die mees bekwame onderwysers moet ontvang. Voorskoolse programme wat nie voldoen aan die basiese standaarde van kwaliteit nie, kan selfs leerders se

leer en ontwikkeling strem (American Federation of Teachers, 2003:21; Hertert *et al.* 2003:15). Onderwysers wat die optimale ontwikkeling van vyf/sesjarige leerders vanuit gedepriveerde omstandighede ten doel het, behoort nie net te beskik oor deeglike kennis van kinderonwikkeling nie, maar sal ook kennis moet dra van die invloed van omgewingsfaktore op die optimale ontwikkeling van hierdie leerders. Die kenniskomponent van programme wat onderwyser-studente oplei om vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede te onderrig, sal dus oorerwings sowel as omgewingsfaktore as determinante van kinderonwikkeling moet insluit. Verder sal deeglike kennis van leergereedheidsprogramme en die onderrigbehoefte van leerders uit 'n gedepriveerde omgewing, sowel as die vaardigheid om programme te ontwikkel en te implementeer om in hierdie leerders se behoeftes te voorsien, deel moet uitmaak van effektiewe opleidingsprogramme van graad R-onderwysers van leerders uit gedepriveerde omstandighede.

Navorsing toon aan dat hoë kwaliteit voorskoolse onderwysprogramme die volgende voordele inhou:

- 'n Vroeër toetrede tot kwaliteit onderrig sal vordering van leerders deur die stelsel in ooreenstemming bring met die voorskrifte van die DvO (NEPI, 1992:4; Pandor, 2005a; South African Department of Education, 2001a);
- Beter skolastiese vordering, minder herhaling in grade en 'n afname in vroeë skoolverlating (American Federation of Teachers, 2003:12; South African Department of Education, 2001a);
- Beter skoolprestasie in die vroeë jare van die primêre skool (American Federation of Teachers, 2003:12; Evans, 2005:8; Piantra, 2001);
- Verandering in ouers se verwagtings ten opsigte van hul kinders se vermoëns en 'n beter begrip van die belangrikheid van onderrig (Lunenburg, 2000; Schuetz *et al.*, 2005:6);
- Die ontwikkeling en bevordering van hoër vlakke van kognitiewe denke en beter sosiale vaardighede by kinders (American Federation of Teachers, 2003:3 en 12; Evans, 2005:8; Piantra, 2001; South African Department of Education, 2001a);
- Die bevordering van suksesvolle leer en die daarstelling van produktiewe burgers (American Federation of Teachers, 2003:3; Evans, 2005:8; Lunenburg, 2000; South African Department of Education, 2001a); en
- Vermindering van die moontlikheid dat leerders voortydig die skool verlaat, van welsyn afhanklik raak, of betrokke raak by misdaad (American Federation of Teachers, 2003:3; Evans, 2005:8).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die waarde van kwaliteit VKO-programme nie ontken kan word nie. Die DvO se voorneme om graad R-onderrig beskikbaar te stel aan veral vyf/sesjarige

leerders uit gedepriveerde omstandighede, getuig van die regering se erkenning van die invloed van vroeë ingryping op latere leeruitkomste.

1.2.2 Die stand van VKO-voorsiening in Suid-Afrika

Reeds in 1992 het die *National Education Policy Investigation* (NEPI) na 'n ondersoek wat in Suid-Afrika gedoen is, bevind dat, selfs sou daar van regeringskant vir VKO begroot word, daar nie voldoende opgeleide onderwysers sal wees om kwaliteit onderrig vir veral voorskoolse kinders van die inheemse Afrika kultuurgroepe in hul moedertaal te verseker nie (NEPI, 1992:20 en 39). Volgens Asmal, 'n voormalige Minister van Onderwys, word meer as 40% van die kinders in Suid-Afrika in omstandighede van armoede en verwaarloosing groot en het slegs 450 000 van die geraamde 960 000 kinders tussen vyf en ses jaar toegang tot een of ander VKO program (Rademeyer, 2001). Jajula (2003) spreek soos volg haar kommer uit dat daar reeds te lank gesloer is met die nuwe beleid:

"If we miss the opportunity provided us by Education White Paper 5, we shall have missed an opportunity that will not come our way again."

Die geskiedenis van jarelange diskriminasie vereis dat daar daadwerklike maatstawwe en strategieë in plek moet kom om 'n beter basis vir die voorsiening in die behoefte aan VKO te verseker (South African Department of Education, 2001a:10 en 12). Onderwysbeleid soos vervat in Onderwys Witskrif 5, beskou VKO (in verwante literatuur na verwys as Early Childhood Development - ECD) as oorkoepelende term wat verwys na die ontwikkelingsprosesse waardeur kinders vanaf geboorte tot op die ouderdom van 9 jaar fisiek, verstandelik, emosioneel, geestelik, moreel en sosiaal groei en ontwikkel. Die DvO sien die Aanvangsjaar (Reception year programme – graad R) as die eerste inleidende jaar van 'n geïntegreerde Grondslagfase-leerprogram wat oor vier jaar strek. Die regering toon ook hul erns met die inisiatief deurdat daar onderneem is om 75% van hierdie leergereedheidsprogram te subsidieer teenoor die 25% subsidie soos voorsien vanaf 2001 (South African Department of Education, 2001a). Jajula (2003) wys daarop dat die onmiddellike doel van Onderwys Witskrif 5 'n geakkrediteerde aanvangsjaarprogram vir alle graad R-leerders moet wees.

Volgens die ministeriële komitee se verslag oor landelike onderwys (South African Department of Education, 2005b:10) word toegang tot hoë kwaliteit onderrig beskou as die hoeksteen van 'n demokratiese gemeenskap wat daarna streef om alle burgers 'n regmatige wegspringkans en gelyke geleenthede in die lewe te bied. 'n Verslag deur UNICEF (2002, soos aangehaal deur South African Department of Education, 2005b:10) noteer dat, toegang tot onderwys van minderwaardige kwaliteit gelykstaande is aan geen toegang tot onderwys. Die uiteindelijke doel van die Onderwys Witskrif 5 is gelyke onderwysgeleenthede vir alle kinders van die land (South African Department of Education, 2001a:4). Dit impliseer kwaliteit onderwys sowel as kwaliteit

onderwysers wat voor die leerders staan (Piantra, 2001; South African Department of Education, 2003).

Uitkomsgerigte onderwys (UGO) is vanaf 1998 in Suid-Afrika in die Grondslagfase geïmplementeer en graad R vorm sedertdien nie-amptelik deel van die Grondslagfase (graad R tot 3). Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) maak reeds voorsiening vir die uitkomst wat deur graad R-leerders in elk van die agt leerareas, sowel as die drie Leerprogramme van die Grondslagfase, naamlik Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardigheid, bereik moet word. In 2001 erken die regering in die Onderwys Witskrif 5, die kritieke belangrikheid van VKO as 'n fundamentele pilaar vir die grondslag vir lewenslange leer.

Die Onderwys Witskrif 5 (South African Department of Education, 2001a) onderskryf die VKO-inisiatief soos uiteengesit in die tussentydse beleid vir VKO (South African Department of Education, 1997a:8). Die beleid het onder andere ten doel om die historiese verwaarlosing van die vroeë kinderontwikkelingsfase om te keer en dui aan dat die volgende strategieë geïmplementeer moet word:

- Die totstandkoming van 'n geskikte infrastruktuur vir die aanvangsjaar (graad R);
- Die voorbereiding en opgradering van voldoende onderwysers met toepaslike vaardighede wat vereis word vir die aanvangsjaar; en
- Insluiting van die aanvangsjaar as deel van verpligte onderwys (South African Department of Education, 1997a:12).

Om hierdie inisiatiewe te verwesenlik noodsaak die opleiding van groot getalle graad R-onderwysers verteenwoordigend van alle Suid-Afrikaanse kultuurgroepe.

1.2.3 Die waarde van kwaliteit VKO-onderwysersopleiding

Literatuur beklemtoon die belangrikheid van kwaliteit onderwysersopleiding vir positiewe ontwikkelingsuitkomst van die kind (American Federation of Teachers, 2003:4; Lea, 2000:13,14; Welch *et al.*, 2002:2; Whitebook, 2003:1) (vgl. §4.2). Volgens AFT moet daar koördinasie wees tussen die onderwysprogram en die besondere onderwysbehoefte van die teikenpopulasie om kwaliteit voorskoolse onderwys te verseker (American Federation of Teachers, 2003:4). Hierdie behoeftes behels beide die spesifieke behoeftes van die onderwyser-student sowel as behoeftes van die kind wat deur hierdie onderwyser-student onderrig gaan word. Die ontwerp en inhoud van opleidingsprogramme van graad R-onderwysers sal dus die bepaalde onderrigbehoefte van die onderwyser-studente in ag moet neem.

Ook in die lig van die DvO se inisiatief soos uiteengesit in die Onderwys Witskrif 5 (South African Department of Education, 2001a), is effektiewe en doeltreffende opleiding van onderwysers vir onderrig van leerders in die aanvangsjaar noodsaaklik – veral waar gepoog word om

die steeds groeiende gaping tussen voorheen bevoordeeldes en benadeeldes te oorbrug. Kwaliteit onderwys word bepaal deur die bekwaamheid en toegewydheid van onderwysers wat weer bepaal word deur die kwaliteit van professionele opleidingsprogramme vir onderwysers. Die meerderheid van onderwysers wat tans in Suid-Afrika die groot taak het om hierdie gaping te help oorbrug, het dikwels self nie die voorreg gehad om graad R-onderrig te ontvang nie en het geen blootstelling aan of praktiese ondervinding van effektiewe programme vir skoolvoorbereiding gehad nie.

Graad R-onderwysers word deur verskillende instellings opgelei en die voormalige Minister van Onderwys moedig alle ongekwalfiseerde graad R-onderwysers aan om 'n geakkrediteerde kwalifikasie te bekom (Pandor, 2005b). Opleidingsprogramme wat graad R-onderwysers voorberei om veral leerders uit gedepriveerde omgewings tot effektiewe leergereedheid te lei, sal aan kritiese evaluering onderwerp moet word om te verseker dat genoemde kriteria as programuitkomste voorgehou word sodat die DvO se inisiatief, soos uiteengesit in die Onderwys Witskrif 5, deurgevoer word.

Die Suid-Afrikaanse DvO (1997a:28) identifiseer onder andere die volgende kriteria waaraan onderwysers vir die aanvangsjaar moet voldoen:

- graad R-onderwysers moet hoë kwaliteit standaarde vir die bevordering van VKO daarstel;
- graad R-onderwysers moet begrip hê van hul kritieke rol in die daarstelling van leerdergesentreerde onderwys;
- graad R-onderwysers moet bevoeg wees om programme te ontwikkel wat sal voorsien in die behoeftes van kinders, insluitende kinders met spesiale behoeftes; en
- graad R-onderwysers moet beskik oor goeie waarnemingsvaardighede om te voorsien in die behoeftes van individuele kinders en om hul vordering ten opsigte van groei en ontwikkeling te assesser.

Hierdie kriteria vereis deeglike kennis van kinderontwikkeling en die behoeftes van die vyf/sesjarige sowel as die nodige professionele vaardighede om effektiewe onderrig-en-leergebeure in die graad R-klaskamer te implementeer. Die Onderwys Witskrif 5 som die vereiste vlak van bekwaamheid van graad R-onderwysers soos volg op: *“Grade R teachers should demonstrate the competency to develop Grade R learning programmes according to the specific developmental needs of 5 to 6 year old learners, including those with special needs and disabilities, by harnessing good teaching, observational and assessment skills* (South African Department of Education, 1997a; South African Department of Education, 2001a).

Volgens die oudit van die voorsiening in VKO in Suid-Afrika soos uiteengesit word in hoofstuk 4 (South African Department of Education, 2001b:41) is daar 'n groot aanvraag na geakkre-

diteerde voorskoolse onderwysers om kwaliteit onderrig in VKO sentrums te verseker. Meeste onder- of ongekwalifiseerde Grondslagfase-onderwysers woon of werk in landelike gebiede. Sosio-ekonomiese faktore en die lang afstande bemoeilik hul kanse om te registreer vir voltydse geakkrediteerde opleidingsprogramme wat deur hoër onderwysinstellings aangebied word. Hierdie onderwysers is praktiserende onderwysers in Grondslagfase-klasse en afstandsl eer is dikwels hul enigste opsie vir professionele ontwikkeling en gepaardgaande verhoogde vergoeding. Die NWU Grondslagfase GOS-program is 'n ekonomies haalbare model om groot getalle graad R-onderwysers op te lei om te voorsien in die aanvraag na gekwalifiseerde graad R-onderwysers indien die DvO se voorneme, naamlik kwaliteit graad R-onderrig vir almal, deurgevoer word.

1.2.4 Agtergrond van die NWU Grondslagfase GOS-program

Afstandsl eerprogramme vir die opleiding van onderwysers word reeds geruime tyd geïmplementeer in ontwikkelde lande soos die Verenigde Koninkryk (VK) en Noorweë, waar praktiserende onderwysers hul kwalifikasies wil verbeter of uitbrei. In ontwikkelende lande soos Suid-Afrika, Kenia en Brasilië word afstandsl eerprogramme gebruik as noodmaatreël om groot tekorte aan gekwalifiseerde onderwysers aan te vul en waar 'n groot aantal praktiserende onderwysers binne 'n relatiewe kort tyd opgelei moet word (Creed, 2001:14; Joia, 2002).

Ongekwalifiseerde onderwysers word dikwels aangestel in vakante onderwysposte met die vooruitsig dat hul geakkrediteerde kwalifikasies sal bekom deur deeltydse studies en indiensopleiding. Die DvO aanvaar die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS) as 'n manier om aan onder- of ongekwalifiseerde praktiserende onderwysers geleentheid te gee om 'n geakkrediteerde kwalifikasie te verwerf. Die rasionaal van die GOS-program word soos volg deur SAQA gestel:

"The ACE is a flexible Level 6 qualification aimed at providing educators with an opportunity of either updating, enriching and supplementing their existing knowledge in a particular area of specialisation or of changing their area of specialisation. The former might become necessary due to new developments in an area of study while the latter may be a response to changing national needs or a need for a change in career path" (South African Qualifications Authority, 2001:47).

Die DvO se inisiatiewe om kwaliteit graad R-onderrig aan alle vyf/sesjariges in hul moedertaal beskikbaar te stel het aanleiding gegee tot 'n nuwe nasionale behoefte aan die opleiding van 'n groot aantal graad R-onderwysers van alle kultuurgroepe van Suid-Afrika. Die NWU Grondslagfase GOS-program se doel stem ooreen met die rasionaal vir die GOS-program soos uiteengesit deur SAQA deurdat die program voorsien aan die nasionale behoefte aan gekwalifiseerde onderwysers. Die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS) soos aangebied deur

die NWU is hoofsaaklik ontwerp met die doel om aan onder en ongekwalfiseerde onderwysers wat veral in landelike gebiede woon en werk, en ook dikwels verantwoordelik is vir die onderrig van leerders uit gedepriveerde omstandighede, geleentheid te bied tot 'n geakkrediteerde kwalifikasie. Hierdie onderwysers beskik reeds oor onderrigervaring en bou die GOS-program voort op bestaande ervaring, maar die program kan ook dien om die onderwyser-student toe te rus vir 'n verandering in area van spesialisasie soos graad R-onderwys.

Die oop afstandsleermodel van die NWU voorsien direkte onderrig vir praktiserende onderwyser-studente by 23 sentrums landwyd waar alle modules drie Saterdagdae per semester aangebied word deur opgeleide fasiliteerders. NWU-dosente wat verantwoordelik is vir die verskeie modules bied verdere akademiese steun via telefoon, fax of die Internet, soos onderwyser-studente dit mag nodig ag. Die program word in meer besonderhede uiteengesit in hoofstuk 4 (vgl. §4.5). Die NWU GOS-subprogram, naamlik die NWU Grondslagfase GOS-kwalifikasie dien as akkreditasie vir die Grondslagfase-onderwyser om leerders van graad R tot 3 te onderrig. Die afstandsleermodel kan dus dien as metode om te voorsien in die groot tekort aan graad R-onderwysers om vyf/sesjarige tot leergereedheid te lei.

Die uitkomst van die NWU Grondslagfase GOS-program word soos volg uiteengesit in die jaarboek:

Na voltooiing van die Gevorderde Onderwysertifikaat in Professionele Onderwysontwikkeling: Grondslagfase sal die student:

- a) *oor wetenskaplike kennis en insig beskik in Professionele Onderwysontwikkeling: Grondslagfase;*
- b) *sekere vaardighede en bevoegdhede demonstreer (waaronder kritiese probleemoplossing, groepfunksionering, kennis wat verwerf is effektief kan integreer in die onderwys-situasie) in Professionele Onderwysontwikkeling: Grondslagfase; en*
- c) *sekere waardes nastreef (waaronder die nastreef van uitnemendheid in die onderwys, die nastreef van integriteit in die onderwyssituasie) op grond van sy/haar studie in Professionele Onderwysontwikkeling: Grondslagfase (Noordwes-Universiteit, 2009).*

Die uitkomst omvat dus al die nodige kennis, vaardighede en gesindhede soos vereis deur die DvO (vgl. §1.2.3). Indien die uitkomst ook betrekking het op graad R-bevoegdhede sal die NWU Grondslagfase GOS-kwalifikasie onderwyser-studente in staat stel om 'n groot rol te speel in die verwesenliking van die DvO se voorgenome plan (soos bo genoem) om die historiese verwaarloosing van die vroeë kinderontwikkelingsfase om te keer.

Uit verwante literatuur blyk die volgende:

- Die professionele graad R-onderwyser behoort te beskik oor die nodige kennis, vaardigheid en gesindhede om haar in staat te stel om die optimale ontwikkeling van alle vyf/sesjarige leerders te fasiliteer;
- Daar word nasionaal en internasionaal erken dat hoë kwaliteit vroeë kinderontwikkelingsprogramme voordele inhou vir die optimale ontwikkeling van 5/6-jarige leerders uit gedepriveerde omstandighede;
- Die ontwerp en inhoud van effektiewe opleidingsprogramme van graad R-onderwysers sal aan onderwyser-studente geleentheid bied om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede te ontwikkel om, deur middel van hoë kwaliteit onderrig, optimale ontwikkeling en leergereedheid van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede te verseker; en
- Die ontwerp en inhoud van effektiewe opleidingsprogramme van graad R-onderwysers sal die spesifieke behoeftes van die onderwyser-student sowel as behoeftes van die kind wat deur hierdie onderwyser onderrig gaan word, in ag neem.

Na aanleiding van bogenoemde, kom die volgende navorsingsvrae na vore:

- Watter kennis, vaardighede en gesindhede behoort ingesluit te word in 'n opleidingsprogram wat ten doel het om graad R-onderwysers te bekwaam om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjariges vanuit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer?
- Watter nasionale en internasionale kriteria word deur die literatuur gestel vir effektiewe opleidingsprogramme vir onderwysers wat kwaliteit onderrig van alle vyf/sesjariges moet verseker?
- In hoe 'n mate voorsien die NWU Grondslagfase GOS-afstandsleerprogram aan graad R-onderwyser-studente geleentheid om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede te ontwikkel om vyf/sesjariges uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei?
- In hoe 'n mate voorsien die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-afstandsleerprogram in die onderrigbehoefte van die teikenpopulasie, naamlik die onderwysers wat verantwoordelik gaan wees vir die onderrig aan vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede?

Om te verseker dat onderwysers van graad R-leerders voldoen aan kriteria soos gestel in verwante literatuur, vereis deeglike en toepaslike opleiding, veral waar hulle verantwoordelik gaan wees om leerders uit gedepriveerde omstandighede doeltreffend tot effektiewe leergereedheid te lei. Waar die NWU Grondslagfase GOS-program veral gemik is op die opleiding van

onder- of ongekwalifiseerde onderwysers wat grootliks verantwoordelik is vir die onderrig van Grondslagfase leerders vanuit gedepreiveerde omstandighede, blyk dit dat 'n evaluerende ondersoek na die NWU Grondslagfase GOS-program noodsaaklik is om antwoorde te vind op genoemde vrae.

1.3 Teoretiese begroning van die ondersoek

Die aard van die teoretiese raamwerk of begroning van 'n ondersoek word bepaal deur die funksie van die raamwerk (De Vos, 2005:34 en 35). Volgens De Vos is die basiese funksie van 'n *teoretiese navorsingsontwerp* om duidelikheid te verkry, vir die vorming van begrip en/of om 'n voorspelling te maak ten opsigte van 'n bepaalde fenomeen (De Vos, 2005:36). Die ondersoek na die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program het ten doel om die program te evalueer aan die kriteria vir effektiewe afstandsonderrigprogramme vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders om sodoende duidelikheid te kry oor die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers. Die aard van die studie se konseptuele raamwerk is dus teoreties.

Volgens Burrell en Morgan se uiteensetting van beskouings van die sosiale teorie, ressorteer hierdie studie onder die intellektuele tradisie van die sosiologies-positivistiese beskouing van die aard van die sosiale wêreld, aangesien die navorser se benadering tot ontologie in die ondersoek neig tot realisme en die sosiale wêreld beskou word as die natuurlike wêreld. Die studie se beskouing van die menslike aard en die rol wat die mens speel in sy verhouding tot die sosiale wêreld, lê op die kontinuum van *determinisme* en *voluntarisme* waar daar van die standpunt uitgegaan word dat beide gesitueerde en ongedwonge faktore as determinante van die mens se aksies erken behoort te word (Burrell *et al.*, 1979:6). Die ondersoekmetode bestaan hoofsaaklik uit die meting van konsepte, die identifisering van onderliggende temas en die soek na universele reëls wat dui op die *nomotetiese* benadering tot die wyse waarop die sosiale wêreld ondersoek word (vgl. Fig. 1.2 en Addendum 5) (Burrell *et al.*, 1979:6).

Die studie val volgens die model van Burrell en Morgan (1979:26) binne die funksionalistiese paradigma wat beskou word as die dominante raamwerk vir die uitvoer van akademiese sosiologie en in studies oor organisasies, in hierdie geval die GOS-program van die NWU (vgl. fig. 1.2). Die raamwerk is gegrond in die sosiologie van regulering en volg hoofsaaklik 'n objektiewe benadering tot die subjek wat ondersoek word. Die hoofsaaklik kwantitatiewe ondersoek fokus op verduidelikings van die status quo, sosiale ordes, konsensus, sosiale integrasie en op maniere om behoeftes en probleme aan te spreek. Die ondersoek is 'n soeke na essensieel rasionale verduidelikings van 'n sosiale aangeleentheid, naamlik die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die professionele ontwikkeling van onder- of ongekwalifiseerde graad R-onderwysers. Daar word gestreef na 'n beter begrip van die same-

lewing, naamlik die onderwyser-studente en die graad R-leerders wat deur hulle onderrig sou kon word, sodat kennis wat verkry is aangewend kan word om die NWU Grondslagfase GOS-program te verbeter. Die ondersoek het dus 'n pragmatiese oriëntasie en soek na praktiese oplossings vir praktiese probleme (vgl. fig. 5.1 en fig. 5.2) (Burrell *et al.*, 1979:26).

In hierdie ondersoek word gebruik gemaak van 'n kwantitatiewe vraelysondersoek met 'n kwalitatiewe komponent om empiriese data in te samel. Alhoewel die kwantitatiewe ondersoek grotendeels onder die post-positivisties-funksionalisties paradigma ressorteer, neig die insluiting van 'n kwalitatiewe komponent, waar telkens ondersoek ingestel word na studiepopulasies se eie beleving van die Grondslagfase GOS-program, na 'n interpretivistiese benadering tot die manier waarop die sosiale wêreld ondersoek word (vgl. fig. 1.2). Volgens die interpretivistiese beskouing kan die sosiale wêreld van die individu slegs verstaan word vanuit die oogpunt van die individu wat direk betrokke is by die fenomeen wat ondersoek word en word daar gesoek na verduidelikings in die area van individuele bewustheid vanuit die verwysingsraamwerk van die deelnemer (Burrell *et al.*, 1979:28; Fouche *et al.*, 2005:75). Meeste outeurs gebruik bewustelik of onbewustelik 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes (Fouche *et al.*, 2005:75). Volgens Johnson en Onwuegbuzie (2004:15) kan verskillende navorsingsmetodes mekaar komplementeer en kan die gekombineerde gebruik van kwantitatiewe en kwalitatiewe ontwerpe die geldigheid van bevindings versterk. Die kwalitatiewe komponent van die vraelyste, waar deelnemers geleentheid gegee word om hul eie siening en beleving van die Grondslagfase GOS-program weer te gee, bied dus aan die navorser geleentheid tot groter begrip van die effektiwiteit van die program soos ervaar deur die deelnemers self. Die teoretiese begronding van die ondersoek word in hoofstuk 5 volledig verklaar en gemotiveer (vgl. §5.3 en Addendum 5).

1.4 Doel

1.4.1 Doelstelling

Die doel van die studie is om 'n evaluerende ondersoek in te stel na die mate waarin die NWU Grondslagfase GOS-program graad R-onderrigbekwaamheid as programuitkoms bemoontlik wat onderwyser-studente in staat sal stel om graad R-leerders vanuit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei.

1.4.2 Doelwitte

Die volgende doelwitte word gestel:

- Om deur 'n literatuurondersoek te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede ingesluit behoort te word in 'n opleidingsprogram wat ten doel het om graad R-onder-

wysers te bekwaam om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjariges vanuit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer;

- Om deur 'n literatuurondersoek die nasionale en internasionale kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme vir onderwysers van vyf/sesjariges te bepaal;
- Om deur 'n empiriese studie te bepaal in hoe 'n mate die NWU Grondslagfase GOS-program aan graad R-onderwyser-studente die geleentheid bied om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede te ontwikkel om vyf/sesjariges uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei; en
- Om deur 'n empiriese studie te bepaal in hoe 'n mate die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-program voorsien in die onderrigbehoefte van die teikenpopulasie, naamlik die onderwysers wat verantwoordelik gaan wees vir die onderrig van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede.

1.5 Navorsingsontwerp en metodologie

'n Empiriese ondersoek van die NWU Grondslagfase GOS-program is voorafgegaan deur 'n indiepte literatuurondersoek. Verwante literatuur is ondersoek om vas te stel watter kernaspekte, nasionaal en internasionaal, as belangrike komponente van programme vir die effektiewe opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders vanuit gedepriveerde omstandighede beskou word. Daar word ook in die literatuur gesoek na konvergering ten opsigte van kriteria vir effektiewe afstandsonderrig as opleidingsprogram vir onderwysers van vyf/sesjarige leerders. Kriteria ten opsigte van effektiewe programinhoud en ontwerp, soos geïdentifiseer uit verwante literatuur, dien as agtergrond vir die empiriese ondersoek na die manier waarop die NWU Grondslagfase GOS-program aan bepaalde kriteria voldoen (vgl. fig. 1.2). Die navorsingsontwerp word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

1.5.1 Literatuurstudie

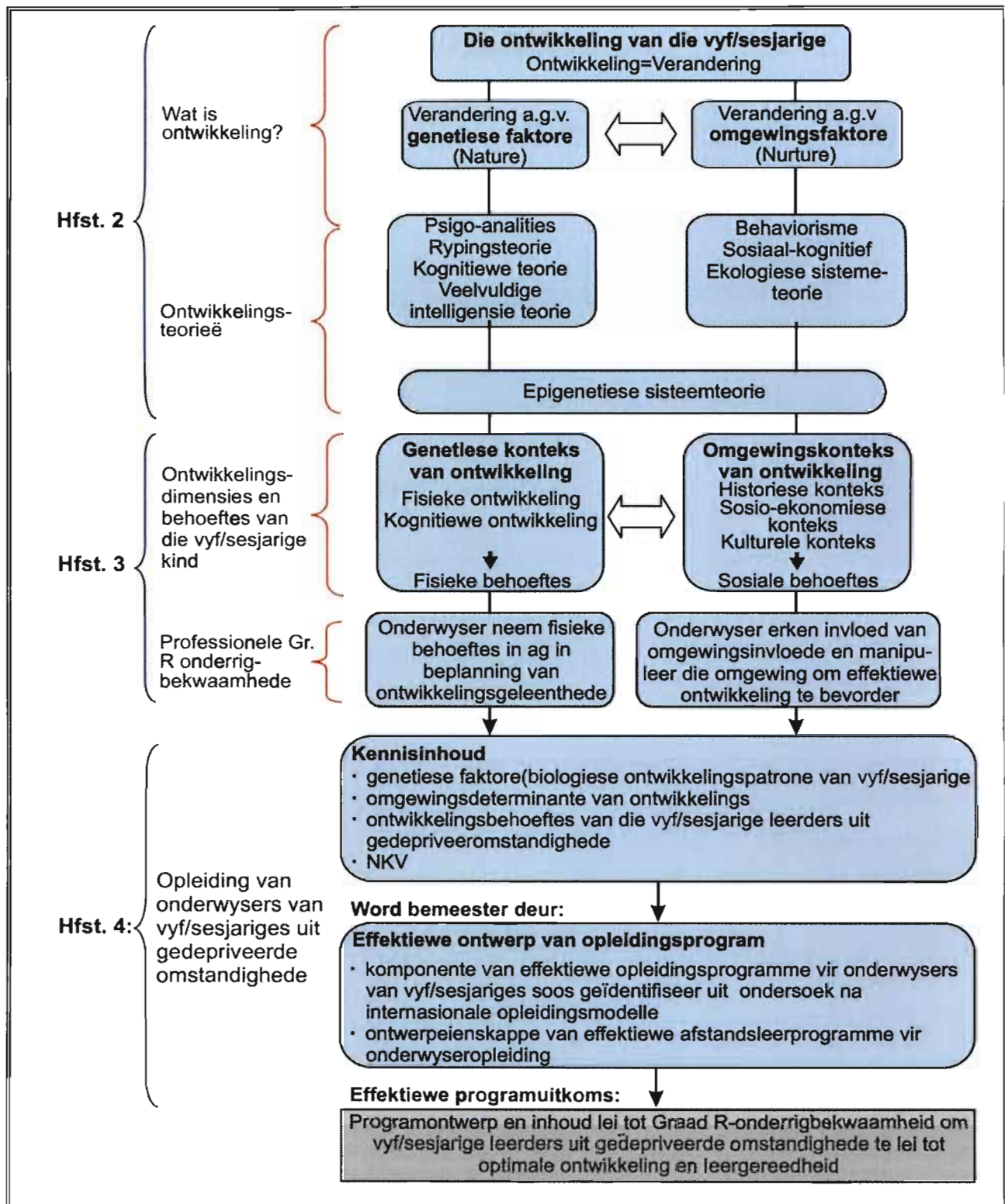
Ten einde relevante literatuur te bekom, is gebruik gemaak van verskillende elektroniese databasisse (EBSCOHost, ERIC) asook internetsoekenjins (Google, Google Scholar) met die volgende sleutelwoorde: "Reception year, foundation phase, preschool, preprimary, early childhood development, kindergarten, effective teacher training, teacher education, teacher qualifications, in-service training, educare, teacher distance learning, distance education, continuous teacher training, open distance learning, quality education, ACE programs, unqualified teachers, learning readiness, school readiness."

In die sosiale wetenskap kom teorie voor op drie verskillende vlakke, naamlik die Grandteorieë, die middelorde-teorieë en die lae orde of substantiewe teorieë wat ten doel het om 'n gegewe stel data te verduidelik. Grandteorieë dien as agtergrond vir die seleksie van bepaalde idees of

ondersoek ten opsigte van middelorde-teorieë of substantiewe teorieë (Camp, 2001; De Vos, 2005:38). Literatuur omtrent die ontwikkeling van die kind en die effektiewe fasilitering van kinderontwikkeling, soos vasgelê in Grandteorieë, dien in hierdie substantiewe teoretiese studie oor die effektiwiteit van 'n onderwyser-opleidingsprogram, as die agtergrond waarteen die probleem ondersoek word. Dus is 'n intensiewe studie na literatuur oor kinderontwikkeling sowel as die fasilitering van kinderontwikkeling gedoen as basis vir die empiriese studie (vgl. Fig. 1.1 en 1.2).

Om die optimale ontwikkeling van die vyf/sesjarige te verseker, sal die graad R-onderwyser eerstens moet beskik oor deeglike kennis van kinderontwikkeling. Aangesien beide die invloed van oorerwings- en omgewingsfaktore 'n rol speel in die ontwikkeling van 'n kind, sal 'n spesialis graad R-onderwyser beide hierdie aspekte in gedagte moet hou in die beplanning van ontwikkelingsgeleenthede vir die vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede. Daar is eerstens in die literatuurstudie vanuit 'n omgewings/oorerwingsperspektief ondersoek ingestel na relevante literatuur oor die aspekte en teorieë van kinderontwikkeling en gepaardgaande ontwikkelingsbehoefte van die vyf/sesjarige leerder. Bevindings is in hoofstuk 2 en 3 gerapporteer (vgl. doelwit §1.4.2.1)

In hoofstuk 4 word bevindings van die literatuurondersoek ten opsigte van effektiewe programme vir die opleiding van onderwysers en meer spesifiek graad R-onderwysers, gerapporteer. Verskeie bronne is geraadpleeg om vas te stel watter elemente as noodsaaklike kriteria beskou word vir insluiting in effektiewe opleidingsprogramme van graad R-onderwysers (vgl. doelwit §1.4.2.2). Omdat die NWU Grondslagfase GOS-program 'n afstandslernmodel is, is daar ook ondersoek ingestel na soortgelyke afstandslernmodelle in 'n ontwikkelde sowel as ontwikkelende land om moontlike vergelykings te tref. Die literatuurstudie word grafies voorgestel in fig. 1.1:



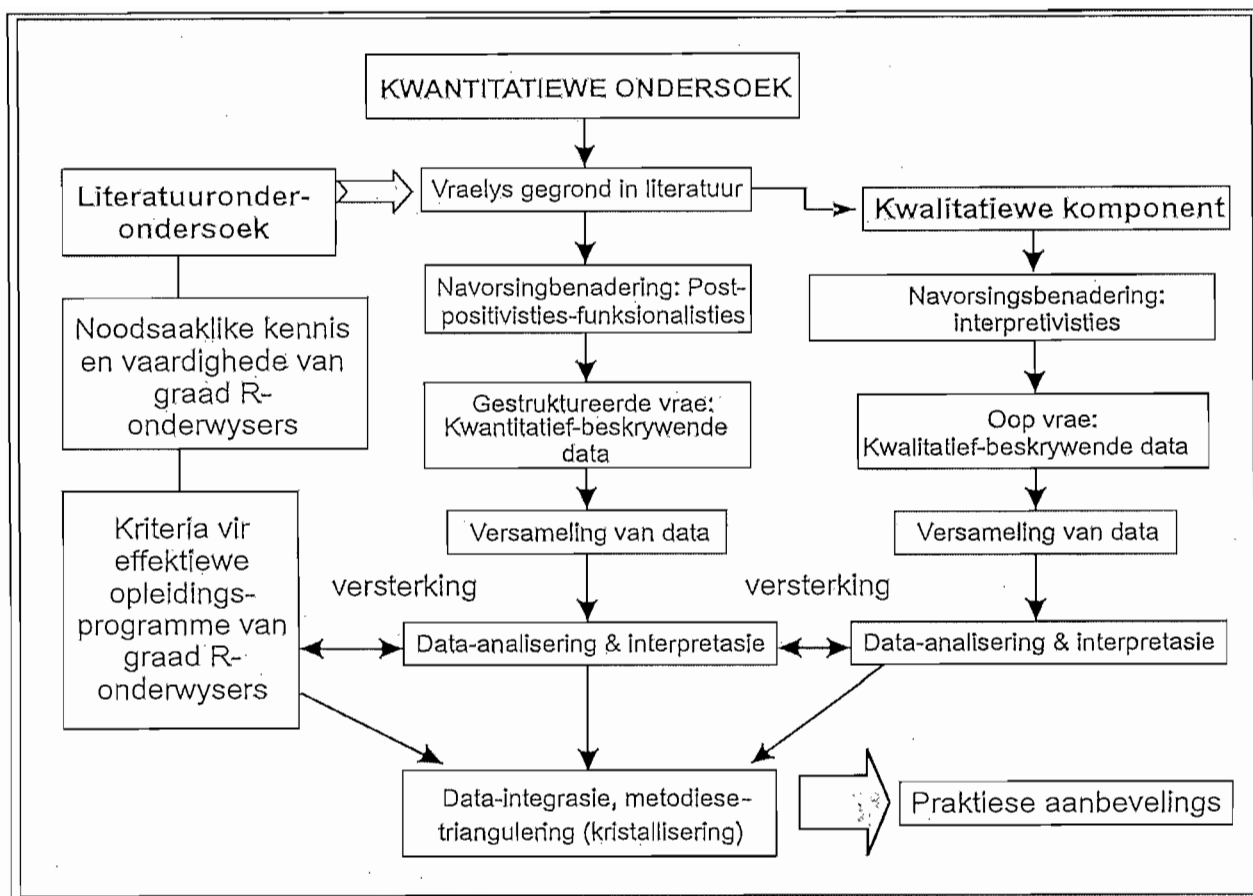
Figuur 1.1: Raamwerk van die literatuurstudie

1.5.2 Die empiriese ondersoek

1.5.2.1 Navorsingsontwerp van empiriese ondersoek

Volgens Mouton (2001:146 en 158) se klassifikasie van navorsingsontwerp, word hierdie ondersoek van die NWU Grondslagfase GOS-program gesien as evaluasie-navorsing wat tipies gebruik word vir programmevaluering en prestasie-meting. Waar die teikengroep van die NWU Grondslagfase GOS-program hoofsaaklik onder- of ongekwalifiseerde onderwysers uit voorheen benadeelde groepe is, sal die historiese en sosio-ekonomiese aspekte van die studentepopulasie in ag geneem moet word deur die ontwerp en implementering van die program. In die ondersoek na die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers, is die doel van die evaluasieontwerp om 'n antwoord te kry op die vraag of die intervensie (program) korrek geïmplementeer word (prosesevaluering) en of die teikengroep genoegsaam in ag geneem word.

'n Evaluerende studie bestaan meestal uit 'n kombinasie van statistiese of kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes van data versameling terwyl die analisering en beredenering, waardeur vasgestel word of programuitkomste bereik word, teoreties-gedrewe is (Mouton, 2001:159). Hierdie evaluerende ondersoek word hoofsaaklik as kwantitatiewe studie gesien wat epistemologies gegrond is in die post-positivisme aangesien dit 'n ondersoek na 'n sosiale of menslike probleem is en data gemeet word aan die hand van getalle en geanaliseer word deur middel van statistiese prosedures. (Fouche *et al.*, 2005:74 en 75). 'n Kwalitatiewe komponent van die meetinstrument bied geleentheid vir die navorser om deelnemers se eie mening oor die effektiwiteit van 'n Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers te ondersoek. Die kwalitatiewe komponent van hierdie studie se epistemologiese begronding is gesetel in die siening dat die deelnemers se eie standpunt kan bydra tot beter begrip van die objek van die studie en die navorsingsbenadering van die kwalitatiewe komponent is interpretivisties (Fouche *et al.*, 2005:75). Die gekombineerde metode bied verder geleentheid vir metodiese-triangulering as versterking van die data en moontlike aannames wat na aanleiding van die data gemaak word (vgl §5.4.1) (Potgieter, 2007). Die implementering van drie studiepulasies bied geleentheid vir data-triangulering wat dien as verdere metode om eksterne geldigheid te verhoog. Die evaluerende navorsingsmodel word grafies soos volg geïllustreer (fig. 1.2).



Figuur 1.2: Voorstelling van kwantitatiewe evaluerende navorsing met 'n kwalitatiewe komponent.

1.5.2.2 Populasie en steekproef

'n Besikbaarheidsteekproef is gebruik by die volgende drie studiepopulasies:

- Ingeskrewe NWU Grondslagfase GOS-onderwys-studente (n=98) (Vraelys 1 – Addendum 1)
- Alle fasiliteerders wat die NWU Grondslagfase GOS-program fasiliteer by die 23 sentrums buite die Noordwes-provinsie (n=13) (Vraelys 2 – Addendum 2)
- Dosente wat 'n Grondslagfase GOS-program by ander hoër onderwysinstellings fasiliteer (n=3) (Vraelys 3 – Addendum 3)

Aangesien die studiepopulasies vir die doel van data-triangulering, uit drie groepe bestaan, en elke groep 'n afsonderlike meetinstrument gebruik, word die meetinstrument en prosedure vir die insameling van data vir elke populasiegroep afsonderlik uiteengesit.

1.5.2.2.1 Studiepopulasie 1: NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente

Die onderwyser-studente wat ingeskryf was vir die NWU Grondslagfase GOS-program vir die jaar 2007, is gevra om deel te neem aan die ondersoek deur die vraelys te voltooi aan die einde van die een jaar program. Onderwyser-studente wat die finale eksamen afgelê het, het die vraelys voltooi na afloop van hul finale vraestel. Deelname was opsioneel by die 80 sentrums landwyd waar die eksamen afgelê is. Van die 300 ingeskrewe NWU Grondslagfase GOS onderwyser-studente het 98 (n=98) vrywilliglik as respondente die vraelyste voltooi in hierdie beskikbaarheidsteekproef.

- **Meetinstrument: Studiepopulasie 1 (Vraelys 1 – Addendum 1)**

Om die doelwitte van die studie te bereik (vgl. doelwit: §1.4.2.3 en doelwit: 1.4.2.4), is data ingesamel deur die gebruik van 'n vraelys wat in die lig van die literatuurstudie ontwikkel is. Die loods- en volledige ondersoek het bestaan uit oop en Likert-tipe-vrae en vrae wat ten doel gehad het om vas te stel of die NWU Grondslagfase GOS-program effektief bydra tot die ontwikkeling van die nodige kennis, vaardighede, waardes en gesindhede ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer soos voorgeskryf deur die DvO (vgl. §1.2.3).

Kwantitatiewe ondersoek

Demografiese inligting sowel as die persentasie kennis en vaardighede as uitkoms van die NWU Grondslagfase GOS-program, soos ervaar deur die deelnemers self, is deur middel van 'n meervoudige keusevraelys aangetoon. Die deelnemers se werklike kennis van graad R-onderrig ten opsigte van die fasilitering van fisieke, sosio-emosionele, kognitiewe en leergereedheid van graad R-leerders is ook geëvalueer deur meervoudige keuse vrae.

Kwalitatiewe komponent

Alhoewel die hoofsaaklik kwantitatiewe ondersoek data insamel deur Likert-tipe-vrae, sluit die vraelys ook 'n kwalitatiewe komponent in wat bestaan uit oop vrae. In die oop vrae het deelnemers geleentheid gekry om vryelik te respondeer oor hul ervaring van die manier waarop die program geskik is vir die opleiding van graad R-onderwysers. Die beskrywende data is in deelnemers se eie woorde genoteer vir beter begrip van die kultuur-historiese konteks van die studiepopulasie.

- **Data-insamelingprosedures: Studiepopulasie 1**

Die verpligte eksamengeleentheid van die NWU Grondslagfase GOS-program by die sowat 80 eksamensentrums landwyd is die mees aangewese geleentheid om optimale

deelname van die onderwyser-studente te verseker. Toesighouers by elk van die eksamensentrums is gevra om die fasilitering van die invul van vraelyste deur die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente waar te neem na afloop van die finale vraestel van die NWU Grondslagfase GOS-program.

- **Data-analise: Studiepopulasie 1**

Kwantitatiewe ondersoek

Data soos verkry deur die Likert-tipe-vrae is verwerk deur die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU. SAS statistiese sagteware is gebruik vir die berekening van die beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings) en persentasie-frekwensies van alle vraelys-items (SAS Institute Inc., 2005).

Kwalitatiewe komponent

Die oop vrae in die laaste afdeling van die vraelys, waar onderwyser-studente geleentheid kry om kommentaar te lewer oor die program, dien as kwalitatiewe data en is deur die navorser geanaliseer om algemene temas te identifiseer in die onderwyser-studente se ervarings van en mening oor die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers. Bevindings is vergelyk met bevindings verkry uit die kwantitatiewe ondersoek.

- **Validering: Studiepopulasie 1**

Interne geldigheid van die meetinstrument is verseker deur die uitvoer van die loodsondersoek. Alle onderwyser-studente wat hul finale eksamens afgelê het by die eksamensentrums in Klerksdorp en Potchefstroom (n=10), het na afloop van hul finale vraestel die voorlopige vraelys soos opgestel in samewerking met die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU, vrywillig voltooi. Na verdere konsultasie met Statistiese Konsultasiedienste van die NWU is die vraelys aangepas waar nodig.

Eksterne geldigheid word versterk deur triangulering wat dien as metode om die waarskynlikheid van die gevolgtrekkings wat gemaak word, te verhoog. Data- sowel as metodiese-triangulering word geïmplementeer. Eerstens word die probleem vanuit die oogpunt van drie betrokke studiepopulasies beskou en tweedens word bevindings van die literatuur, die kwantitatiewe fase en die kwalitatiewe komponent vergelyk om moontlike bevindings te versterk (vgl. §5.4.1).

1.5.2.2.2 **Studiepopulasie 2: Fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program**

Fasiliteerders wat die NWU Grondslagfase GOS-program fasiliteer by elk van die 23 sentrums landwyd, is gevra om vraelyste te voltooi. Deelname was vrywillig en 13 (n=13) fasiliteerders was bereid om deel te neem as respondente.

- **Meetinstrument: Studiepopulasie 2 (Vraelys 2 – Addendum 2)**

’n Vraelys is ontwikkel in konsultasie met die Statistiese Konsultasiedienste NWU. Die deelnemers is gevra om hul biografiese gegewens te verskaf om die navorser in staat te stel om die res van die vraelys teen die konteks van die biografiese inligting te analiseer. Die res van die vraelys bestaan uit ’n kwantitatiewe opname en ’n kwalitatiewe komponent.

Kwantitatiewe opname

Data is ingesamel deur middel van Likert-tipe-vrae. Hierdie opname het eerstens van deelnemers verwag om deur middel van veelvuldige keuse vrae te respondeer oor hul ervaring van die NWU Grondslagfase GOS-program en veral oor die manier waarop die program geskik is vir die opleiding van graad R-onderwysers. Fasiliteerders het ook inligting verskaf oor hul ervaring van die profiel van die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente.

Deelnemers is ook gevra om deur middel van ’n Likert-skaal die NWU Grondslagfase GOS-program te evalueer ten opsigte van die manier waarop die program bepaalde aspekte van belang vir die ontwikkeling van professionele graad R-onderwysers, implementeer. Deelnemers kon op ’n Likert-skaal aandui hoe belangrik hul elk van hierdie kriteria beskou. Die fasiliteerders het die program geëvalueer op grond van belangrike kernaspekte van programontwerp soos geïdentifiseer in die literatuur. Versameling van hierdie data het nie slegs ten doel om die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers te ondersoek nie, maar ook om die navorser in staat te stel om die bevindings oor die effektiwiteit van die program te meet aan internasionale bevindings soos geïdentifiseer in die literatuur.

Kwalitatiewe komponent

Deelnemers het ook geleentheid gekry om kommentaar te lewer oor hul beleving van die NWU Grondslagfase GOS-program. Hierdie kwalitatiewe komponent word gebruik as vorm van metodiese-triangulering vir moontlike versterking van bevindings in die kwantitatiewe ondersoek.

- **Data-insamelingprosedures: Studiepopulasie 2**

Vraelyste is per E-pos aan die sentrumkoördineerders van die verskeie sentrums landwyd gestuur om aan die fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program te gee vir vrywillige deelname as respondente (vgl. §1.2.4).

- **Data-analise: Studiepopulasie 2**

Kwantitatiewe opname

Data soos verkry deur die vraelyste is verwerk deur die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU. SAS statistiese sagteware (SAS Institute Inc., 2005) is gebruik vir die berekening van die beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings) en persentasie-frekwensies van alle vraelys-items.

Kwalitatiewe komponent

Die oop vrae in die laaste afdeling van die vraelys, waar fasiliteerders geleentheid kry om kommentaar te lewer oor die program, dien as kwalitatiewe data en is deur die navorser geanaliseer om algemene temas te identifiseer in die fasiliteerders se ervarings van en mening oor die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers.

- **Validering: Studiepopulasie 2**

Interne geldigheid word verseker deurdat vraelyste opgestel word in konsultasie met die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU. Deur triangulering word interne geldigheid verhoog. Data van kwantitatiewe ondersoek en van die kwalitatiewe komponent word vergelyk met bevindings in die literatuur en dien as metodiese-triangulering om die waarskynlikheid van die gevolgtrekkings wat gemaak word, te verhoog. Data verkry van vraelyste voltooi deur onderwyser-studente sowel as doserende personeel van ander instellings, tesame met data verkry van fasiliteerders, word ook gebruik vir data-triangulering of kristallisering om geldigheid te verhoog.

1.5.2.2.3 Studiepopulasie 3: Dosente aan ander hoër onderwysinstellings wat verantwoordelik is vir die Grondslagfase GOS-program

Daar kon slegs twee ander instellings geïdentifiseer word wat in Suid-Afrika 'n Grondslagfase GOS-program aanbied. Dosente aan die twee hoër onderwysinstellings wat verantwoordelik is vir die aanbieding van 'n Grondslagfase GOS-program is gevra om vrywilliglik die vraelys te voltooi. Twee dosente by Instelling A en een dosent by Instelling B het die vraelyste voltooi. Beide die twee dosente wat verantwoordelik is vir die Grondslagfase GOS-program by instelling A, sowel as die een dosent by instelling B, se response is in aanmerking geneem by vrae waar

geleentheid gegee is vir 'n eie mening en evaluering van die Grondslagfase GOS-program soos aangebied by die betrokke instellings (n=3). Waar inligting oor spesifieke eienskappe en programontwerp van die betrokke instellings geanaliseer en vergelyk word, word die respons van slegs een deelnemer by elk van die twee instellings gebruik (n=2).

- **Meetinstrument: Studiepopulasie 3 (Vraelys 3 – Addendum 3)**

'n Vraelys is opgestel in samewerking met Statistiese Konsultasiedienste van die NWU. Die vraelys bestaan hoofsaaklik uit Likert-tipe-vrae en meervoudige keuse vrae, maar sluit ook oop vrae in waar deelnemers kommentaar kan lewer oor hul ervaring van die Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die betrokke instellings en hul beleving van die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers.

Kwantitatiewe opname

In die kwantitatiewe opname is van dosente verwag om biografiese inligting te verskaf wat dien as konteksskopping vir die analisering van die kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe komponent van die vraelys.

Daar is ook van deelnemers gevra om deur middel van Likert-tipe-vrae te respondeer oor die hoër onderwysinstelling waaraan hul verbonde is, die ontwerpseienskappe van die Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die betrokke instelling sowel as hul ervaring van die profiel van die student wat inskryf vir die Grondslagfase GOS-program. Inligting verkry van dosente van ander hoër onderwysinstellings dien as agtergrond vir 'n vergelykende ondersoek van die verskeie programontwerpe en moontlike identifisering van gemeenskaplike probleme en tekortkomings ten opsigte van 'n Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die verskeie Suid-Afrikaanse hoër onderwysinstellings.

Kwalitatiewe komponent

Die benadering tot navorsing neig in hierdie komponent van die vraelys na voluntarisme waar die fenomeen ondersoek word vanuit die dosente se eie ervaring van die program (vgl. Addendum 5). Dosente kry geleentheid om vryelik hul mening te lug oor hul ervaring van die GOS-program as opleidingsprogram van professionele graad R-onderwysers. Hierdie komponent dien as metodiese-trianguering deurdat kommentaar vergelyk word met response in die kwantitatiewe ondersoek sowel as bevindings uit die literatuur. Dosente se eie menings bied ook aan die navorser geleentheid tot beter begrip van dosente se ervaring van die Grondslagfase GOS-program.

- **Data-insamelingprosedures: Studiepopulasie 3**

Vraelyste is per E-pos aan doserende personeel (n=3), verantwoordelik vir die Grondslagfase GOS-program van die twee hoër onderwysinstellings, gestuur. Vraelyste wat elektronies ingevul is, is per E-pos aan die navorser teruggestuur aangesien hierdie deelnemers oor die nodige fasiliteite beskik. Telefoniese onderhoude is ook gevoer met 'n dosent van elk van die twee hoër onderwysinstellings (n=2) as versterking van data verkry deur die Likert-tipe-vrae. Data soos verkry deur middel van die telefoononderhoude is aangeteken waartydens betrokke dosente hul mening uitgespreek het ten opsigte van die effektiwiteit van die programontwerp vir die opleiding van graad R-onderwysers, die manier waarop die GOS-program onderwyser-studente se onderrigbehoefte akkommodeer en moontlike leemtes in die Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers.

- **Data-analise: Studiepopulasie 3**

Kwantitatiewe opname

Aangesien daar slegs twee ander instellings is wat tans 'n Grondslagfase GOS-program aanbied, is die data van die beskikbare vraelyste deur die navorser self geanaliseer en op logiese deduktiewe metode ontleed.

Kwalitatiewe fase

Oop vrae waar dosente geleentheid kry om kommentaar te lewer oor die program sowel as telefoononderhoude met 'n dosent van elk van die twee hoër onderwysinstellings, dien as kwalitatiewe data en is deur die navorser geanaliseer om algemene temas te identifiseer in die dosente se ervarings van en mening oor die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers. Response word deur middel van deduktiewe beredenering deur die navorser geanaliseer om gemeenskaplike leemtes te identifiseer en vergelykings en veralgemenings moontlik te maak.

- **Validering: Studiepopulasie 3**

Van die aspekte waaroor onderwyser-studente, fasiliteerders en doserende personeel van ander hoër onderwysinstellings respondeer, korreleer (vgl. §1.5.2.2.1; 1.5.2.2.2 en 1.5.2.2.3 asook Addenda 1, 2 en 3). Data wat verkry is van die drie populasiegroepe word vergelyk vir die doel van triangulering sowel as die maak van veralgemenings. Die insluiting van drie populasiegroepe dien dus as geleentheid tot data-triangulering waardeur eksterne geldigheid verhoog word en gevolgtrekkings versterk kan word. Metodiese-

triangulering dien as verdere vorm van validering deurdat kwantitatiewe data en kwalitatiewe data vergelyk word met bevindings vanuit die literatuur (vgl. fig. 1.2).

1.5.2.3 Etiese aspekte en toestemming tot navorsing

Aansoek om vrywaring van etiese aspekte is gedoen en die studie is goedgekeur deur die etiekkomitee van die NWU (etieknommer: NWU-00010-09-S2). Vraelyste aan onderwyser-studente sowel as aan fasiliteerders verseker anonimiteit en geen persoon is deur die navorsing geïdentifiseer nie. Die betrokkenheid van die proefpersone was vrywillig en alle inligting is as vertroulik hanteer. Vraelyste aan doserende personeel van ander instansies kan nie anonimiteit verseker nie aangesien die voltooide vraelyste per fax of E-pos teruggestuur word aan die navorser. Alle deelnemers het toegang tot navorsingsbevindings. 'n Brief is vooraf aan die dekaan/direkteur van verskeie Fakulteite van Opvoedingswetenskappe gestuur waarin toestemming vir die navorsing gevra is.

1.6 Struktuur en hoofstukindeling

Die verhandeling word verdeel in die volgende hoofstukke:

- Hoofstuk 1: Inleiding en probleemstelling
- Hoofstuk 2: Die rol van oorerwing en omgewing in die ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede
- Hoofstuk 3: Ontwikkelingsdimensies en behoeftes van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede
- Hoofstuk 4: Afstandsleer vir die opleiding van graad R-onderwysers
- Hoofstuk 5: Empiriese ondersoek
- Hoofstuk 6: Navorsingsbevindings en bespreking
- Hoofstuk 7: Samevatting en aanbevelings

Hoofstuk 2

Die rol van oorerwing en omgewing in die ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede

2.1 Inleiding

In hoofstuk 1 word verwys na die kriteria, soos gestel deur die Suid-Afrikaanse DvO, waarvolgens daar van graad R-onderwysers verwag word om kwaliteit standaarde vir die bevordering van VKO daar te stel (South African Department of Education, 1997b:28) (vgl. §1.2.3). Opleidingsprogramme van graad R-onderwysers sal die ontwikkeling van gestelde kriteria as programuitkoms ten doel moet hê. Waar graad R-onderwysers verantwoordelik gaan wees om vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede doeltreffend tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei, word besondere eise gestel aan die onderwyser sowel as die onderwysersopleidingsprogram. 'n Opleidingsprogram van graad R-onderwysers sal dus noodwendig deeglike kennis van kinderontwikkeling moet insluit om die professionele onderwyser in staat te stel om hierdie kinders te help, veral waar ontwikkelingsagterstande mag voorkom.

Die studie het onder andere ten doel om te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede noodsaaklik is om die graad R-onderwyser in staat te stel om die optimale ontwikkeling van alle vyf/sesjariges te fasiliteer (vgl. doelwit: §1.4.2.1). Kennis en begrip van genoemde graad R-onderrigbekwaamhede is nodig om te bepaal of die NWU Grondslagfase GOS-program aan graad R-onderwyser-studente geleentheid bied om hierdie bekwaamhede te ontwikkel om sodoende vyf/sesjariges uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei (vgl. doelstelling: §1.4.1 en doelwit: 1.4.2.3). In hierdie hoofstuk word vanuit die literatuur gekyk na die ontwikkeling van die jong kind en veral na die invloed van beide oorerwing en omgewingsfaktore op die ontwikkeling van vyf/sesjarige leerders uit gedepriiveerde omstandighede, aangesien 'n gedepriveerde omgewing bepaalde implikasies het vir die optimale ontwikkeling en leergereedheid voor toetrede tot formele skoolonderrig. Ontwikkelingsteorieë sal ook vanuit die omgewings/oorerwingsperspektief beskou word. Relevante literatuur word ondersoek om sodoende duidelikheid te verkry ten opsigte van die graad R-onderwyser se rol in die optimale ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerders en gepaardgaande implikasies vir die opleidingsprogramme wat graad R-onderwysers voorberei om leerders uit gedepriveerde omstandighede tot leergereedheid te lei.

2.2 Wat is kinderontwikkeling?

Die term **ontwikkeling** verwys na die proses van groei en ontwikkeling van 'n organisme (mens of dier) gedurende die lewensduur van die organisme (Smith *et al.*, 2003:5). Morrison (2006:92) definieer **kinderontwikkeling** as die studie van hoe 'n kind verander vanaf geboorte tot die ouderdom van agt jaar en beskryf **leer** as die proses waardeur die kind die nodige kennis, vaardighede, gesindhede en waardes bekom. Leer kan dus ook beskou word as veranderinge wat plaasvind in die gedrag van 'n kind. Ontwikkeling sluit dus leer in en in hierdie hoofstuk word dit as 'n geïntegreerde proses beskou.

Schaffer (2004:200) wys daarop dat die siening van die karaktereienskappe van 'n kind verskil na gelang van verskillende historiese periodes en by verskillende kulture. So sal die aard van 'n bepaalde sosiale gemeenskap se oortuigings en tradisies waarin 'n kind grootword, bepalend wees vir die betekenis van "kind-wees" en dus ook vir die betekenis van die term kinderontwikkeling. Die manier waarop verskillende kulturele gemeenskappe hul kinders grootmaak en wat 'n bepaalde gemeenskap van die kind verwag, sal implikasies hê vir die betekenis van wat as effektiewe ontwikkeling beskou word. Ten spyte van die verskillende beskouings van kinderontwikkeling, word daar wêreldwyd ál meer klem gelê op die erkenning van die kind se reg tot optimale ontwikkeling. Die Verenigde Nasies (VN) se konvensie oor kinderrechte (1989) bepaal dat alle kinders wêreldwyd bepaalde regte het wat ook die reg op ontwikkeling insluit: *"Children have the right to life; their survival and development should be ensured; every child has the right to a standard of living adequate for the child's physical, mental, spiritual, moral and social development"* (Schaffer, 2004:25). Volwassenes het dus 'n verantwoordelikheid om toe te sien dat die kind in sy sorg die geleentheid kry om optimaal te leer en te ontwikkel.

By die bepaling van 'n gemiddelde ouderdom waarop 'n kind sekere vaardighede moet bemeester, op 'n bepaalde wyse moet optree óf oor bepaalde kennis moet beskik, sal sommige kinders 'n bepaalde vaardigheid óf kennis op 'n vroeër ouderdom as ander kinders bemeester en ander weer op 'n later stadium as die gemiddelde kind (Brewer, 2007; Meyer, 1998:10; Woodfield, 2004:ix). As gevolg van die unieke aard van elke kind se genetiese samestelling en omstandighede sal die uitwerking van die interaksie tussen genetiese en omgewingsfaktore op die totale ontwikkeling verskil van kind tot kind (Meyer, 1998:15). Daar word vervolgens vanuit die literatuur gekyk na oorerwing en omgewing as determinante van kinderontwikkeling.

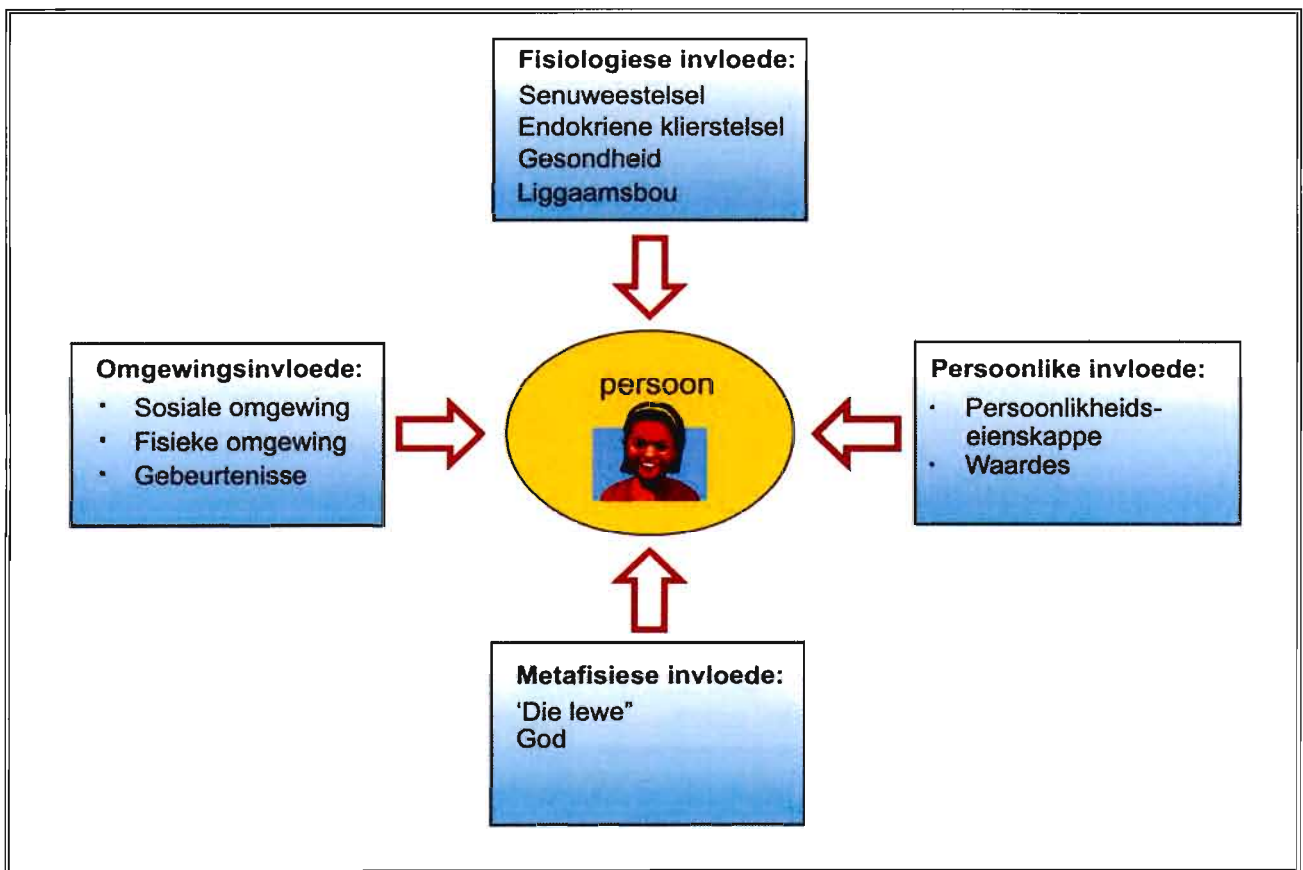
2.3 Determinante van kinderontwikkeling: oorerwing versus omgewing

Elke kind is 'n individu en genetiese sowel as omgewingsfaktore speel 'n bepalende rol in die kind se ontwikkelingspatroon (Deater-Deckard *et al.*, 2006:3; Morrison, 2006:47; Woodfield, 2004:5,6 en 26). Die meeste outeurs voer aan dat daar eerder gefokus moet word op die

interaksie tussen genetiese en omgewingsfaktore as op die afsonderlike rol van elk (Leather, 2004:54; Meyer, 1998:18; Smith *et al.*, 2003:33 en 34). Genetiese faktore speel altyd 'n rol terwyl die omgewingsfaktore medebepalend is (Meyer, 1998:18; Owens, 2002:83). So sal die kind se genetiese vermoë om vinnig te hardloop, slegs tot sy reg kom in 'n omgewing waar die kind voldoende voeding kry en geleentheid om sy spiere te ontwikkel.

Mwamwenda wys daarop dat daar onder etniese groepe in Afrika steeds heelwat wanpersepsies bestaan oor die rol van oorerwing en omgewing in die kind se ontwikkeling. Abnormaliteite in gedrag word meestal toegeskryf aan oorerwing en min erkenning word gegee aan die invloed van omgewingsfaktore (Mwamwenda, 1996:5).

Meyer (1998:18-26) onderskei tussen fisiologiese, omgewings, persoonlike en metafisiese determinante van ontwikkeling en stel dit soos volg voor:

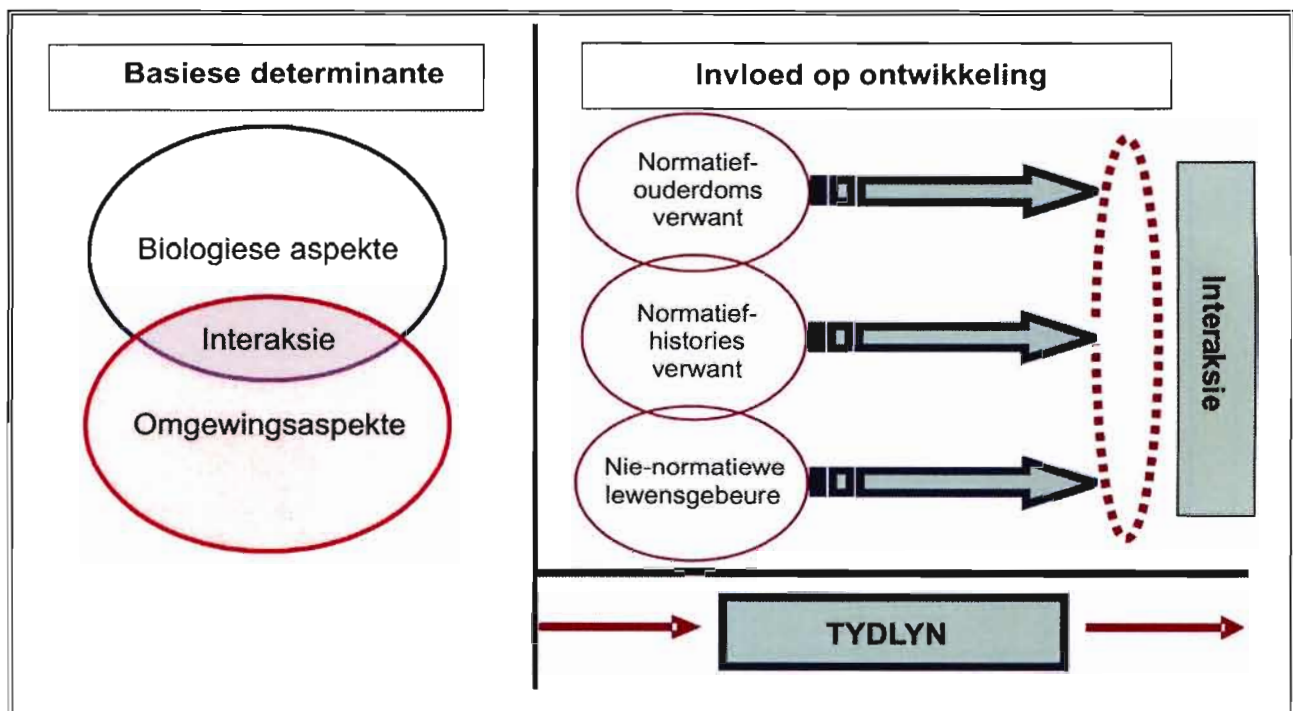


Figuur 2.1: Determinante van ontwikkeling (Meyer, 1998:18)

Smith *et al.* (2003:7) verwys na die Duitse psigoloog, Paul Baltes (1980), se model van ontwikkelingsdeterminante. Net soos Meyer (vgl. fig. 2.1), erken Baltes die belangrike invloed van die interaksie tussen biologiese en omgewingsfaktore op die ontwikkeling van die kind, maar plaas groter klem op tydsverloop en die invloed van historiese gebeure as determinante

van ontwikkeling. Die invloed wat bepaalde gebeure tydens 'n bepaalde lewensfase op die ontwikkeling van die kind kan hê, word duidelik deur hierdie model voorgestel. Die ontwikkeling van kinders, wat gebuk gaan onder deprivasie as gevolg van die vorige apartheids-era en gepaardgaande taalbeleid, kan volgens hierdie model betekenisvolle invloed uitoefen op die ontwikkeling van kinders uit voorheen-benadeelde groepe.

Baltes sien biologiese en omgewingsfaktore, tesame met die interaksie tussen die twee faktore, as die mees basiese determinante van ontwikkeling. Verder onderskei hy tussen drie tipes invloede wat gepaard gaan met tydsverloop en historiese gebeure. **Normatiewe ouderdoms-verwante gebeure** soos wanneer die kind op 5 jaar na graad R sou gaan, **histories-verwante gebeure** soos 'n regering se beleid van afsonderlike ontwikkeling en **niet-normatiewe lewensgebeure** soos wanneer 'n kind iemand aan die dood sou afstaan, sal volgens Baltes, elk op eie unieke manier 'n invloed uitoefen op die ontwikkeling van die kind (Smith *et al.*, 2003:7). Baltes stel die interaksie tussen biologiese en omgewingsdeterminante voor soos geïllustreer in fig. 2.2.



Figuur 2.2: Die drie belangrikste sisteme wat die ontwikkelingsuitkomst beïnvloed, soos voorgestel deur Baltes (Smith *et al.*, 2003:7)

Onderwysers wat ten doel het om graad R-leerders uit gedepriveerde omstandighede op te voed en effektief te onderrig, sal kennis moet hê van die oorsaaklike determinante en die invloed van hierdie faktore op die leerder se totale ontwikkeling, sowel as implikasies van hierdie determinante vir die onderrig-leersituasie. Deprivasie is hoofsaaklik die gevolg van

invloede wat spruit uit historiese, politieke en kulturele agtergrond. Hierdie omgewingsinvloede het ook direk 'n invloed op die fisiologiese en persoonlike determinante. Waar die onderwyser nie veel kan doen om genetiese bepaalde eienskappe te verander nie, speel sy 'n groot rol in die sosiale omgewing van die kind in haar klas en kan sy ook as 'n omgewingsdeterminant van ontwikkeling gesien word. Vanweë die interaksie tussen omgewings- en oorerwingsdeterminante, kan die skoolomgewing verrykende gevolge hê ten opsigte van die kind se totale ontwikkeling. Deur byvoorbeeld vir 'n fisies gestremde kind 'n gepaste rol in die skoolkonsert te gee, kan hy selfvertroue ontwikkel wat hom in staat sal stel om uiteindelik sy volle potensiaal te bereik. Die fisies-geneties bepaalde determinante is hier in ag geneem in die skep van 'n omgewing wat bevorderlik is vir psigiese en sosiale ontwikkeling wat 'n kind op die wenpad kan plaas. Om die onderwyser in staat te stel om die ideale omgewing vir leer en ontwikkeling te skep, sal sy moet beskik oor deeglike kennis van genetiese en omgewingsdeterminante sowel as die interaktiewe wisselwerking tussen die twee tipes determinante van ontwikkeling.

2.3.1 Genetiese determinante

Oorgeërfde gene speel 'n bepalende rol in die ontwikkeling van die individu en kan gesien word as die grondplan van 'n spesie en staan bekend as oorerwing, erflikheid of genetiese faktore (Smith *et al.*, 2003:27). Die genetiese eienskappe wat die individu later sal ontwikkel, is slegs as genetiese inligting aanwesig in die vorm van DNA-molekules. Die eienskappe sal eers mettertyd en op verskillende ouderdomme deur die prosesse van seldeling, groei en ryping na vore tree (Meyer, 1998:17; Smith *et al.*, 2003:26).

2.3.1.1 Fisiologiese determinante

Volgens Meyer (1998:18) sal die genetiese samestelling, ryping en konstitusie deurentyd 'n invloed uitoefen op die ontwikkeling van die mens. Plug *et al.* (1988:186) definieer konstitusie as al die anatomiese en fisiologiese eienskappe van 'n individu op 'n gegewe tydstip in sy lewe, soos dit tot stand gekom het op grond van sy oorgeërfde eienskappe in interaksie met omgewingsinvloede. Die konstitusie word op sy beurt deur genetiese faktore en omgewingsfaktore bepaal, byvoorbeeld voldoende voeding. Ontwikkeling word dus voortdurend beïnvloed deur die eienskappe van die individu, byvoorbeeld 'n kind wat doof is (fisiologiese determinante), kan deur die samelewing verwerp word wat weer die sosiale ontwikkeling belemmer (omgewingsdeterminante). So ook kan dit gebeur dat 'n kind wat aan die trauma van dood in die gesin blootgestel word (omgewingsfaktore) 'n eetsteurnis kan ontwikkel en 'n terugval in fisieke ontwikkeling beleef (fisieke determinante).

Die **senuweestelsel** is die belangrikste fisiologiese determinante aangesien dit by bykans alle gedrag 'n rol speel. Die rugmurg en die brein vorm saam die senuweestelsel en is saamgestel uit verskillende senuweeselle of neurone. Die sentrale senuweestelsel speel 'n bepalende rol in

die uitvoering van liggaams- en geestesprosesse by die mens. Owens (2002:158) dui op die verskil in funksie van verskillende tipe neurons. Motoriese neurons stel die kind in staat om te sit en loop terwyl sensoriese neurons die kind in staat stel om te hoor, voel, sien en ruik. Die neurons wat gesetel is in die hoër sentrums van die brein, stel die kind progressief in staat tot hoër geestesprosesse soos denke, waarneming, geheue, en besluitneming (Meyer, 1998:19; Owens, 2002:158).

Die **endokriene klier**e skei hormone direk in die bloedstroom af, wat dan na organe in die liggaam vervoer word. Hierdie hormone kan 'n invloed uitoefen op liggaamlike sowel as psigiese funksies van die liggaam. Sou daar byvoorbeeld 'n onderproduksie van die hormoon, tiroksien, deur die skildklier afgeskei word, kan dit lei tot intellektuele onvermoë, stadige motoriese reaksies en swak leervermoë waar oorproduksie weer kan aanleiding gee tot senuagtigheid en emosionele onstabieleit (Meyer, 1998:20). Volgens Owens (2002:273) kan onderafskieding van tiroksien lei tot vertraagde groei en verstandelike gestremdheid indien dit nie vroegtydig gediagnoseer word nie. Onderwysers wat onkundig is, kan moontlik hierdie simptome toeskryf aan blote onvermoë van die kind terwyl die oorsaak deur medikasie behandel kon word.

Die **gesondheid** van die kind affekteer nie net die liggaamlike ontwikkeling nie maar ook die psigiese ingesteldheid van die kind, wat weer sal bepaal in watter mate hy gemotiveerd sal wees om sy wêreld te leer ken en om te leer (Meyer, 1998:21). Die bevordering van gesondheid behels meer as slegs fisieke gesondheid – dit sal noodwendig ook al die ander dimensies van ontwikkeling bevorder, wat gesamentlik bydra tot die ontwikkeling van 'n positiewe en bekwame persoon met selfvertroue. Dit sluit al die fisieke, kognitiewe, emosionele, sosiale, morele en geestelike aspekte van ontwikkeling in (Donald *et al.*, 2002:26).

'n Kind se uiterlike **liggaamsbou**, sy **gesondheid** en **fisiologiese struktuur** sal 'n invloed uitoefen op sy ontwikkeling (Meyer, 1998:21). 'n Kind se uiterlike voorkoms kan ook 'n bepaalde rol speel in die ontwikkeling van selfbeeld en gepaardgaande waagmoed aangesien die jong kind veral ingestel is op fisieke eienskappe (Owens, 2002:347). McCartney en Phillips (2006:403) verwys na moontlike gevolge van armoede vir die fisieke ontwikkeling van die kind soos vertraagde groei, abnormale ontwikkelingspatrone en die verhoogde moontlikheid van swak gesondheid. As gevolg van armoede ontvang kinders dikwels nie die nodige mediese hulp nie en ontwikkel kroniese siektetoestande.

Alhoewel die onderwyser nie die biologiese samestelling van leerders kan verander nie, sal kennis van fisiologiese determinante die graad R-onderwyser in staat stel om onreëlmatighede in die ontwikkelingspatroon van leerders te identifiseer. Waar die onderwyser nie beskik oor die kennis om ernstige fisieke afwykings te hanteer nie, moet die onderwyser weet watter hulp die kind nodig het en in staat wees om die kind vir gepaste spesialishulp soos 'n spraakterapeut of

fisioterapeut te verwys. Die identifisering van biologiese invloede op die ontwikkeling van die kind, maak vroeë ingryping moontlik en kan bydra om struikelblokke uit die weg te ruim wat leergereedheid mag belemmer. Robson (soos aangehaal deur Köhler *et al.*, 2003) beklemtoon die belangrikheid van vroeë identifisering van fisiologiese afwykings: *"The basic reason for this emphasis on development is the generally accepted notion that the earlier a deviation is detected, the easier the treatment and the better the results."*

Waar wanvoeding die gesondheid van leerders beïnvloed, kan voedingsprogramme geïmplementeer word wat positiewe gevolge vir alle fasette van ontwikkeling kan meebring. 'n Onderwyser wat kennis dra van die kind se rytingspatroon sal realistiese verwagtings van die kind koester, in staat wees om moontlike afwykings vroegtydig te identifiseer en ook seker maak dat leeraktiwiteite binne die kind se vermoë is. Die kind moet ook gelei word om sy genetiese potensiaal te besef en ten beste te benut asook om tekortkominge te aanvaar.

2.3.2 Omgewingsdeterminante

Die proses van onderrig-en-leer vind nie in isolasie plaas nie, maar moet gesien word as 'n dinamiese, interaktiewe ontmoetingspunt tussen die onderwyser en die kind, wat ontwikkelings en ekosistemiese dimensies insluit (Donald *et al.*, 2002:90). Die huislike omgewing sowel as die skool is belangrike omgewingsdeterminante van ontwikkeling. Verskeie faktore in die kind se omgewing kan 'n invloed uitoefen op ontwikkeling.

2.3.2.1 Fisieke omgewingsdeterminante

Die vermoë van die omgewing om die kind se fisieke sowel as geestelike groei te stimuleer hou omvattende gevolge in vir kinders se ontwikkeling. So kan nie-ideale fisieke omgewingstoestande die fisieke ontwikkeling sowel as die psigiese funksionering van die kind nadelig beïnvloed. Swak omgewingstoestande gaan meestal gepaard met ongesonde sosiale toestande soos armoede, deprivasie, spanning en angs, wat weer aanleiding kan gee tot siektetoestande en swak liggaamlike ontwikkeling (Meyer, 1998:22 en 23). Meyer wys ook op navorsing wat toon dat veral jong swart kinders in Suid-Afrika, weens sosio-politieke faktore, nie die stimulerende ontvang wat nodig is vir toereikende ontwikkeling nie.

Volgens Morrison beteken **armoede** dat kinders en hul gesinne nie die inkomste het om hul in staat te stel om goeie gesondheidsorg, behuising, voedsel, klere en onderwysdienste te bekostig nie. Wanneer gesinne in landelike gebiede woon, verhoog die moontlikheid dat armoede sal voorkom (Morrison, 2006:43). Met toename in armoede, is daar 'n afname in geldelike steun vir onderwys (vgl. §4.2). Kinders wat in armoede leef, woon skole by waar daar minder hulpmiddels beskikbaar is en die onderwysers minder toegerus is (Donald *et al.*, 2002:31; Morrison, 2006:43; Pianta *et al.*, 2005:156; Saluja *et al.*, 2002). Morrison plaas ook klem op die invloed van armoede op die kind se vordering in die skool, die algemene

gesondheid van die kind sowel as 'n groter kans op emosionele probleme (vgl. §4.3.1). Dit is van groot belang dat, alhoewel armoede 'n groot invloed kan hê op 'n kind se toekoms, die onderwyser steeds hoë verwagtinge koester van hierdie kinders en glo dat hulle ook kan leer (Morrison, 2006:43 en 44).

Wanvoeding ontstaan deur die gebrekkige inname van noodsaaklike voedingstowwe deur die moeder gedurende swangerskap sowel as van die kind in die vroeë lewensjare. Kinders wat aan wanvoeding ly, se weerstand verswak en dit bring ook groeivertraging en onderprestasie mee. Dit is nie altyd moontlik om die invloed van wanvoeding suiwer te onderskei van die invloede van die daarmee gepaardgaande swak sosiale omstandighede, of van genetiese faktore nie (Richter soos aangehaal deur Meyer, 1998:23; Morrison, 2006:188).

Versorging sowel as die omgewing waarin kinders groei en ontwikkel, speel 'n belangrike rol in die kind se totale ontwikkeling (Morrison, 2006:188 en 189). Volgens *The Consultative Group on ECCD* (1999), sal die kwaliteit van interaksies en 'n kind se kumulatiewe ervarings (gesondheid, voeding, versorging en stimulasie) gedurende die eerste 18 maande bepalend wees vir ontwikkelingsuitkomst. Vir die kind uit 'n arm omgewing kan 'n gebrek aan hierdie tipe versorging en ervarings tekortkomings in latere jare tot gevolg hê.

Navorsing in die VSA het bewys dat voorskoolse ingryping 'n langtermyn effek het op die lewensuitkomst van arm kinders (Caputo, soos aangehaal deur Rathus, 2006:305). Die Headstart-program, waar kinders uit lae sosio-ekonomiese agtergrond voorberei is vir formele onderrig, het getoon dat hierdie kinders beter presteer as die kinders wat nie die geleentheid gehad het nie (Rathus, 2006:305). Volgens Morrison (2006:188 en 189) en *The Consultative Group on ECCD* (1999) sal voeding, kwaliteit van die omgewing, stimulerings van die brein, affektiewe en positiewe verhoudings en leergeleenthede 'n bepalende rol speel in die groei en ontwikkeling van die kind.

In Suid-Afrika sal die onderwyser wat die belangrike taak het om die graad R-leerder uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei, op innoverende en kreatiewe wyse metodes moet bedink om leergeleenthede daar te stel wat optimale ontwikkeling sal verseker, ten spyte van 'n gebrek aan finansiële steun. Nie slegs sal daar voorsiening getref moet word vir 'n voedingsprogram nie, maar sal daar ook geleentheid geskep moet word om leerders te help om fisieke agterstande wat reeds mag bestaan as gevolg van 'n gedepriveerde omgewing, in te haal. Sodoende sal kinders formele onderrig vanaf graad 1 kan begin op die vlak soos voorgeskryf deur die NKV (South African Department of Education, 2001a; Suid-Afrikaanse Departement Van Onderwys, 2003).

2.3.2.2 Sosiale omgewingsdeterminante

Die mens ontwikkel nie in isolasie nie, maar binne verskeie kontekste of omgewings (Bronfenbrenner, 1979; Huitt, 2003). Die sosiale konteks, wat die sosio-ekonomiese toestande, lewenswyse en kulturele gewoontes insluit, het 'n bepalende invloed op die kind se ontwikkeling (Donald *et al.*, 2002:41). Volgens Köhler *et al.* (2003) kan die omgewingsdeterminante van ontwikkeling ook as aanduiders van sosiale ontwikkeling gesien word. Die gemeenskap se vermoë en toewyding om omstandighede te voorsien vir effektiewe ontwikkeling sal bepalend wees vir die ontwikkeling van die kind (Köhler *et al.*, 2003). Meyer wys daarop dat sosiale invloede aan die individu oorgedra word deur persoonlike kontak met ander mense en groepe soos maats, ouers en onderwysers. Ook vorme van kommunikasie soos die TV, radio en boeke en ander invloede soos kultuurprodukte speel 'n rol in sosialisering. Persoonlike eienskappe soos selfkonsep, selfvertroue, sekuriteitsgevoel, sosiale vaardighede, denke en kognitiewe funksies word beïnvloed deur sosiale determinante (Meyer, 1998:23).

Die kritiese rol van die graad R-onderwyser, as deel van die skool as sosiale determinant, word deur Köhler en Rigby beklemtoon: *"Particularly early childhood interventions seem to have long-lasting positive effects on social behaviour, improving school performance, increasing children's prospects for higher productivity and future income and reducing the probability that they will become burdens on social service budgets"* (Köhler *et al.*, 2003).

Kinders uit lae sosio-ekonomiese groepe het min blootstelling aan moderne kommunikasie-middele en ouers is dikwels ongeletterd of werk in stede ver van die huis. Deur die skep van 'n leerdergesentreerde klaskamer, waar alle kulture gerespekteer word en leerders leer deur te sosialiseer en te kommunikeer, kan die klaskamer as omgewingsdeterminant 'n bepalende rol speel om positiewe ontwikkelingsuitkomst te bereik.

2.3.2.3 Persoonlike determinante

Elke individu speel self 'n rol in sy eie ontwikkeling en die effek van omgewingsdeterminante is gedeeltelik afhanklik van die konstitusie van die individu. Die persoon se ingesteldheid teenoor enige determinant sal bepaal watter invloed die determinant op die persoon se ontwikkeling sal uitoefen. Daar vind 'n wisselwerking tussen die individu en sy omgewing plaas en die persoon self kan dus as 'n determinant van ontwikkeling beskou word (Meyer, 1998:25 en 26). Ook Köhler en Rigby haal verskeie outeurs aan wat verwys na die rol van die kind as persoonlike determinant. Volgens die outeurs is ontwikkeling van die mens meer as slegs 'n biologiese proses. Dit is 'n komplekse en dinamiese prosedure en die resultaat van die wisselwerking met sosiale en omgewingskontekste en met die kind self, as 'n belangrike skepper van die omgewing (Köhler *et al.*, 2003).

'n Persoon se ontwikkeling word dus nie deur genetiese en omgewingsdeterminante alleen bepaal nie en persoonlike besluite speel 'n rol in die mate waarin die omgewingsfaktore ontwikkeling beïnvloed. Aangesien die jong kind dikwels nie beskik oor die vermoë om hierdie keuses te maak nie, kan die onderwyser die kind begelei om keuses te maak wat sy ontwikkeling positief sal beïnvloed. Waar 'n sesjarige as gevolg van genetiese faktore linkshandig is (fisiologiese determinant), sal hy probeer om regshandiges na te boots om meer aanvaarbaar te wees (maats as sosiale determinant). Die graad R-onderwyser kan so 'n kind motiveer om sy dominante hand te gebruik wat meer voordelig is vir, onder andere, sy fyn motoriese ontwikkeling. Wanneer die kind later die vrugte pluk van netjieser werk en beter werkspoed, kan dit die kind in die toekoms motiveer om persoonlike keuses te maak en nie onder groepsdruk te swig nie.

'n Professionele graad R-onderwyser sal alle determinante in ag neem in haar beplanning van ontwikkelings- en leergeleenthede. Volgens Woodfield (2004:63) word ontwikkelingsfaktore beïnvloed deur goeie onderwyspraktyk en toepaslike ingryping kan die bemeestering van vaardighede en algehele ontwikkeling en selfvertroue bevorder. Opvoedkundiges beskou kennis van die kind se ontwikkeling en hoe om 'n skoolomgewing te skep wat maksimaal voorsiening maak vir die veranderende ontwikkelingsbehoefte van die kind, as die sleutel tot effektiewe en produktiewe onderwys (Zimiles, 2000:235). Volwassenes wat ingryp in die kind se ontwikkeling, sal moet kennis dra van die geïntegreerde interaksie wat al die determinante op die kind se ontwikkeling het.

Die mate waarin die genoemde en ander determinante bepalend is vir die kind se ontwikkeling, word al jare deur psigoloë en opvoedkundiges ondersoek en verskeie teorieë van kinderontwikkeling word in die literatuur gevind. Vervolgens word na teoretiese perspektiewe vanuit die literatuur gekyk.

2.4 Teoretiese perspektiewe van ontwikkeling

Die relevansie van ontwikkelingsteorieë vir onderwysers word in die literatuur gedebatteer. Zimiles (2000:243) wys daarop dat, alhoewel kennis van ontwikkelingsteorieë, tesame met kennis van determinante van ontwikkeling 'n belangrike komponent van onderwyserskennis moet uitmaak, hierdie beginsels gedurig onderwerp moet word aan herinterpretasies en heronderzoek om die geldigheid daarvan vir die praktyk te verseker. Volgens Owens het elke teorie van ontwikkeling sterk en goeie punte sowel as positiewe en negatiewe aspekte. Die groot aantal determinante wat 'n bepalende rol speel in ontwikkeling, vereis 'n raamwerk waarbinne kinderontwikkeling bestudeer kan word. Ontwikkelingsteorieë bied so 'n raamwerk en gee vorm aan 'n andersins onhanteerbare versameling data (Owens, 2002:26).

2.4.1 Inleiding tot teoretiese perspektiewe

Navorsing op die gebied van kinderontwikkeling poog om onderliggende redes vir verandering by die kind te bepaal. 'n Objektiewe bestudering van verskeie teorieë, kan die onderwyser insig gee in die manier waarop die kind ontwikkel. Waar sommige ontwikkelingsteorieë oorerwingsfaktore as primêre rede tot verandering ondersoek, beklemtoon ander teorieë die belangrike rol van gene in die ontwikkelingsproses. Teorieë aan beide kante van die spektrum word vervolgens uit die literatuur ondersoek en die relevansie daarvan vir die onderwyser van gedepriveerde graad R-leerders word gemotiveer. Aangesien hierdie studie fokus op deprivasie as omgewingsdeterminant, word groter klem gelê op teorieë met omgewingsperspektief soos **behaviorisme**, die **sosiaal-kognitiewe teorie** en **ekologiese sisteemteorie**. Omdat oorerwing en omgewingsinvloede nie in isolasie bestudeer kan word nie, word ook kortliks gekyk na teorieë wat die invloed van genetiese faktore ondersoek soos die **psigoanalitiese teorie**, **ryingsteorie**, **kognitiewe teorie** en **teorie van veelvuldige intelligensie**. 'n Relatief nuwe opkomende teorie wat poog om die invloed van beide oorerwings- en omgewingsfaktore met mekaar te versoen, naamlik die **epigenetiese sisteemteorie** word ook vanuit die literatuur ondersoek.

2.4.2 Definiëring van wetenskaplike teorieë van kinderontwikkeling

'n Wetenskaplike teorie is 'n georganiseerde stel idees wat handel oor die wyse waarop gebeure plaasvind en is ook 'n poging om vorige bevindings te verduidelik en toekomstige bevindings te voorspel. Volgens Berger (2003:35) bied ontwikkelingsteorieë die nodige insig en leiding vir die beantwoording van vraagstukke omtrent menslike ontwikkeling. Individuele waarnemings kry betekenis wanneer dit geïnterpreteer word vanuit die perspektief van 'n bepaalde teorie (De Hart *et al.*, 2004:12 en 22). 'n Teorie van ontwikkeling reflekteer dus 'n bepaalde siening van menslike groei en ontwikkeling en fokus op 'n bepaalde aspek van ontwikkeling. Volgens Mwamwenda (1996:7) is meeste van die bestaande ontwikkelingsteorieë geskoei op die Westerse wêreld, maar omdat die kind in Afrika beskik oor dieselfde potensiaal tot groei, ontwikkeling en leer as kinders in die res van die wêreld, kan hierdie teorieë ook hier van toepassing wees.

Navorsers verskil al dekades lank oor die mate waarin omgewingsfaktore en oorerwing die vernaamste rede tot ontwikkeling is en die polemieë is duidelik uit die literatuurstudie van die verskeie teorieë (vgl. tabel 2.2). Teorieë wat fokus op onbewustelike prosesse, die omgewing, verstandelike ontwikkeling, kultuur sowel as die gene word van nader bekyk, aangesien 'n omvattende studie van kinderontwikkeling al hierdie fasette in aanmerking sal moet bring. Die relevansie van die teorieë ten opsigte van hierdie studie word in tabel 2.3 aangedui.

2.4.3 Teorieë wat fokus op genetiese determinante

2.4.3.1 Psigoanalitiese teorie van Freud en Erikson

Sigmund Freud was die vader van die psigoanalitiese teorie wat menslike ontwikkeling interpreteer in terme van onbewustelike intrinsieke motiewe en drifte (Berger, 2003:36). Beide Freud en Erikson sien ontwikkeling in terme van ontwikkelingsstadiums en gebruik psigoanalitiese metodes om hierdie stadiums te ondersoek.

2.4.3.1.1 Sigmund Freud

Alhoewel Freud wel die invloed van die omgewing erken, was sy teorie biologies gegrond. Die onbewustelike neigings van die mens is die gevolg van biologiese natuur of oorerwing, terwyl die uiting van hierdie drifte altyd deur die sosiale milieu gewysig word. Opvoeders se goedkeuring van gedrag, sal bepaal of die kind uiting sal gee aan 'n onderbewuste drang. Volgens Freud is die eerste vyf jaar van die kind se lewe veral belangrik vir die vorming van persoonlikheid. Die manier waarop die jong kind daagliks leer om 'n drang op 'n sosiaal en psigologies aanvaarbare manier te bevredig het die meeste invloed op latere jare. Alhoewel Freud die invloed van die onderbewuste onder navorsers se aandag gebring het, het sy oorbeklemtoning van die jong kind se seksualiteit baie kritiek uitgelok en doen afbreek aan die geloofwaardigheid van die teorie. Freud se teorie het gedien as inspirasie vir ander teoretici soos Erik Erikson (Miller, 1993:111 en 142).

2.4.3.1.2 Erik Erikson

Erikson bou op Freud se teorie, maar waar Freud fokus op psigoseksuele ontwikkeling, beklemtoon Erikson die invloed van die sosiale omgewing op die ontwikkelingsfasies van die mens.

Volgens Erikson se psigososiale teorie is daar agt ontwikkelingsfasies in die lewenspan van die mens, waar elke fase gekenmerk word deur 'n spesifieke uitdaging of ontwikkelingskrisis wat 'n positiewe of negatiewe uitkoms kan hê. Die uiteinde van elke ontwikkelingskrisis word bepaal deur die interaksie tussen die individu se karaktereienskappe en die ondersteuning wat voorsien word vanuit die samelewing (Berger, 2003:38; Donald *et al.*, 2002:75 en 76; Rathus, 2006:351). Elke stadium bou op die vorige stadium en elke stadium beïnvloed latere stadiums. Die vroeë kinderjare (drie tot ses jaar) word volgens Erikson gekenmerk as die stadium van *inisiatief* versus *skuldgevoel*. Die kind ervaar beide inisiatief met die ontwikkeling van groter beweeglikheid en kognitiewe vaardighede sowel as skuldgevoel wanneer hy gestelde grense oorskry (Donald *et al.*, 2002:77). Positiewe uitkomst van vroeë lewenskrisis help kinders om 'n eie identiteit te ontwikkel en plaas kinders op die pad van positiewe ontwikkeling (Rathus, 2006:12). Wanneer 'n kind op jong ouderdom leer hoe om lewenskrisis te hanteer deur die

regte besluite te neem, kan hierdie vaardigheid in latere jare aangewend word om soortgelyke probleme te hanteer.

Alhoewel Erikson se teorie ook op biologiese ontwikkelingsfases gegrond is, beklemtoon hy die invloed van die interaksie tussen oorerwing en omgewingsfaktore. Kritiek op Erikson se teorie is onder andere dat daar afleidings gemaak is van subjektiewe data verkry uit eie ervaring met pasiënte in terapie (Owens, 2002:26). Volgens verskeie outeurs lê die waarde van Erikson se teorie in die breë perspektief wat hy op kinderontwikkeling bied. Die kind se gedrag word nie net toegeskryf aan 'n biologiese fase nie, maar word ook beïnvloed deur sy verlede, die huidige situasie en kulturele geskiedenis (vgl. Baltes se teorie van beïnvloedende sisteme, fig. 2.2). Volgens hierdie teorie sal opvoeders wat inisiatief by kinders aanmoedig, die kind se selfvertroue ontwikkel, maar wanneer inisiatief gedemp word, sal kinders skuldig voel oor hul behoeftes en begeertes (McDevitt *et al.*, 2004:409).

Die graad R-onderwyser wat deel het aan die ontwikkeling van vyf/sesjarige leerders uit voorheen benadeelde kultuurgroepe, kan deur kennisname van beginsels uit hierdie teorie, leerders help om psigososiale uitdagings waarmee hulle gekonfronteer word, te identifiseer en kan daardeur die leerders lei om deur die fase van ontwikkeling te vorder. Die psigososiale teorie toon ooreenkomste met die rypingsteorie wat ook gegrond is in geneties bepaalde ontwikkelingsfases.

2.4.3.2 Rypingsteorie

Vroeë voorstanders van hierdie teorie soos Jean Jacques Rousseau, Plato en ook Descartes het grootliks gefokus op oorerwing as determinant van ontwikkeling (Leather, 2004:52). Volgens hierdie teorie het elke kind se fisieke, sosiale, emosionele en intellektuele ontwikkeling 'n eie individuele skedule wat vooraf bepaal is. Voorstanders van die rypingsbeginsel meen dat kinders toegelaat moet word om te "ontvou". 'n Kind is soos 'n saadjie wat al die elemente bevat om tot sy volle potensiaal te ontwikkel indien 'n gunstige omgewing voorsien word. 'n Kind se ontwikkeling kan ook vertraag word indien die omgewing nie gunstig is nie (Brewer, 2007:8). Owens wys daarop dat, alhoewel daar wel norme is vir die volgorde van ryping en daar algemene ooreenkomste is ten opsigte van fisieke groei en ontwikkeling, geen twee kinders presies dieselfde rypingspatroon sal volg nie. Selfs al sou kinders in dieselfde omstandighede grootword, volg elke kind 'n tempo en styl van groei wat net so uniek is soos karakter en persoonlikheid (Owens, 2002:273).

Die rypingsteorie beskou die kind se ontwikkelingsvlak as die mees belangrike aanduiding van sosiale en intellektuele sukses, veral in die skoolkonteks. 'n Kind se eie skedule van ryping eerder as beloning en straf, ervarings of interaksies met die omgewing word beklemtoon. Skoolgereedheidstoetse is op hierdie teorie geskoei (Brewer, 2007:8). Die ontwikkeling van

verskeie fisieke vaardighede word bepaal deur geneties beheerde ontplooiing van fisiologiese en neurologiese strukture. So sal die korrekte potloodgreep van vyf/sesjarige kinders byvoorbeeld bepaal word deur hul vlak van neurologiese ontwikkeling (McDevitt *et al.*, 2004:17).

Alhoewel biologiese ryping en oorerwing 'n bepalende rol speel in die ontwikkeling van elke mens, is hierdie benadering tot ontwikkeling meestal eensydig en neem nie alle aspekte wat 'n rol kan speel in kinderontwikkeling, in aanmerking nie. Hierdie eensydige benadering tot kinderontwikkeling is ook die grootse rede vir kritiek op tradisionele skoolgereedheidstoetse en die rede waarom alternatiewe, meer holistiese evaluering van leergereedheid aanbeveel word. Deur bloot die regte omgewing te skep vir ontwikkeling sal nie noodwendig lei tot optimale ontwikkeling nie en die onderwyser het weinig beheer oor die biologiese ryping van die kind. Die professionele graad R-onderwyser sal in staat wees om teorieë te evalueer en ander aspekte soos die unieke aard van elke kind, die invloed van vroeëre deprivasie op die normale ontwikkeling, die rol van interaksie met die omgewing en die kind se betrokkenheid in eie ontwikkeling in ag te neem in die vorming van 'n eie teorie van opvoeding.

2.4.3.3 Kognitiewe teorie

Alhoewel die kognitiewe teorie die invloed van die omgewing op die kind se ontwikkeling erken, word hier hoofsaaklik gefokus op die kind se inherente aangebore vermoë om begrip te konstrueer. Die teorie sien die rypingsprogram as 'n kenmerk van die hele menslike ras (Meyer *et al.*, 1998:73) maar, in teenstelling met die rypingsteorie (vgl. §2.4.3.2) en behaviorisme (vgl. §2.4.4.1), waar die kind as passief gesien word in sy eie ontwikkeling, sien die kognitiewe teorieë die kind as aktiewe deelnemer in die konstruering van eie kennis deur interaksie met die omgewing. Die kognitiewe en behavioristiese sienings verskil in hul aannames omtrent **wat** geleer word. Volgens die konstruktivistiese benadering is dit die nuwe kennis wat aangeleer word wat lei tot verandering in gedrag waar die behavioris glo dat dit die verandering in gedrag self is wat aangeleer word (Woolfolk, 1998:229).

Volgens Brewer (2007:8) word die konstruktivistiese benadering deur meeste hedendaagse opvoeders as toonaangewend beskou. Konstruktivisme vorm ook die grondslag van die uitkomsgebaseerde kurrikulum wat deur die DvO voorgeskryf word vir alle skole in Suid-Afrika en is gegrond op sienings van Jean Piaget en Lev Vygotsky.

2.4.3.3.1 Piaget

Volgens Piaget is kinders aktief besig om eie ervarings te organiseer in meer en meer komplekse strukture om die wêreld om hulle beter te verstaan (De Hart *et al.*, 2004:14; Donald *et al.*, 2002:71; McDevitt *et al.*, 2004:13). Vygotsky het in 'n groot mate met Piaget saamgestem ten opsigte van menslike groei en ontwikkeling en in die literatuur word die twee belangrike sielkundiges dikwels in een asem genoem. Vir die doel van die studie resorteer Vygotsky onder

teorieë wat fokus op omgewingsdeterminante (vgl. §2.4.4.2) aangesien hy as konstruktivis, groter klem gelê het op die sosiokulturele aspek van ontwikkeling.

Piaget het hoofsaaklik belanggestel in normatiewe kognitiewe ontwikkeling, naamlik die veranderings in denke wat voorkom soos die kind ouer word (De Hart *et al.*, 2004:14; Piaget, 1972:50-61). Kinders is gedurig op soek na nuwe en interessante ervarings, probeer sin maak van dit wat hulle hoor en sien en werk aktief om enige teenstrydighede tussen nuwe inligting en dit wat hul voorheen geglo het waar te wees, met mekaar te versoen (De Hart *et al.*, 2004:14; McDevitt *et al.*, 2004:13).

Tabel 2.1: Ontwikkelingsperiodes volgens Piaget (Bentham, 2004:12; Piaget, 1972:49-61)

Ouderdom	Ontwikkelingsperiode	Kognitiewe eienskappe
GEBOORTE TOT 2 JAAR	Sensories-motories	Die baba verstaan die wêreld deur sensoriese informasie en motoriese response.
2 TOT 11 JAAR	Vorbereiding vir konkreet-operasionele periode en vir konkrete bewerkings van kategorieë, verhoudings en getalle	Word onderverdeel in twee subperiodes: Pre-operasionele voorstellings Konkreet operasioneel
2 TOT 6 JAAR	Subperiode: Pre-operasionele voorstellings	Kinders gebruik verstandelike voorstellings om oor die wêreld te dink, maar denke is nog nie logies nie; die kind is steeds egosentries en beleef dat almal die wêreld op selfde manier ervaar as hy
7 TOT 11 JAAR	Subperiode: Konkreet operasioneel	Kinders kan logiese handelings uitvoer met konkrete voorwerpe
12 JAAR EN OUER	Formeel operasioneel	Kinders kan logies dink oor abstrakte kwessies en veronderstellings

Piaget verdeel menslike kognitiewe ontwikkeling in vier periodes (vgl. tabel 2.1). Hierdie periodes is universeel aangesien almal deur hierdie stadiums vorder in dieselfde volgorde en geen stadium kan oorgeslaan word nie. Alhoewel hy elke stadium aan 'n ouderdom koppel, erken hy dat daar variasies kan voorkom en dat sekere kinders sekere stadiums later of vroeër kan bereik as ander. Elke fase word deur Piaget ook verder onderverdeel in sub-stadiums (Piaget, 1972:49-61).

Twee aspekte ten opsigte van die kind se intellektuele ontwikkeling word deur Piaget onderskei. Eerstens verwys hy na die **psigososiale aspek** en dit sluit alle kennis in wat die kind van sy omgewing ontvang. Die kind leer hier dus hoofsaaklik deur inligting van buite wat hy ontvang

deur oordrag vanaf die gesin, skool en ander opvoedingskontekste (Piaget, 1972:2 en 3). Hierdie aspek fokus op die omgewing as determinant van ontwikkeling.

Tweedens verwys Piaget na **psigologiese ontwikkeling**. Hier ontwikkel die kind se eie intelligensie deurdat die kind self ontdekkings maak deur om te gaan met die wêreld. Hierdie kennis kan nie deur ander aan hom oorgedra word nie en volgens Piaget is hierdie soort ontwikkeling, wat spontaan plaasvind, noodsaaklik om die kind voor te berei vir skoolontwikkeling (Piaget, 1972:2 en 3). Hier vind ontwikkeling plaas as gevolg van die inherente aangebore biologiese eienskappe van die kind.

Beide Piaget se psigososiale en psigologiese perspektiewe het implikasies vir die rol wat die onderwyser speel in die kind se kognitiewe ontwikkeling. In die psigososiale konteks sal die kind vanuit gedepriveerde omstandighede genoodsaak wees om hoofsaaklik staat te maak op inligting wat hy van die onderwyser ontvang vir intellektuele ontwikkeling. Die ouers en ander opvoeders is dikwels ongeletterd en daar is ook min blootstelling aan media soos boeke, televisie, rekenaars, Internet en radio. Psigologiese ontwikkeling, waar kinders self spontaan sin maak van dinge, impliseer dat die onderwyser moet kennis hê van die kind se ontwikkelingsvlak en voorkennis om te verseker dat inhoud pas by die kind se vermoëns. Slegs dan sal die kind leergeleenthede optimaal kan benut deur nuwe kennis aan te pas by bestaande kennis (assimilasie) of die bestaande kennisnetwerk te herstruktureer om nuwe kennis te akkommodeer (akkommodasie).

Die graad R-onderwyser wat haar onderrig op die konstruktivistiese teorie skoei, sal beide omgewing en inherente verstandelike vermoëns van die kind in ag neem. Die omgewing waarin die kleuter vroeër sensoriese informasie ontvang het, sal die onderrig-en-leersituasie rig. Waar die pre-operasionele fase van ontwikkeling plaasvind in 'n omgewing arm aan visuele en konkrete stimulasie, sal die verstandelike voorstellings wat deur die vyf/sesjarige gemaak word verskil van die kind wat grootword in 'n milieu wat ryk is aan stimulerende impulse. Die onderwyser moet vir die kind vanuit gedepriveerde omstandighede veelvuldige geleenthede bied vir die vorming van sinvolle verstandelike voorstellings aangesien daar tuis dikwels min geleentheid hiervoor geskep word. Die wyse waarop die onderwyser konsepte op konkrete wyse voorstel sal ook leerders se verstandelike voorstellings van hierdie konsepte beïnvloed. Die onderrigstrategieë en hulpmiddele moet dus met groot omsigtigheid gekies word om te verseker dat kinders se interne verstandelike voorstellings 'n betekenisvolle basis sal vorm vir konsepvorming waarop volgende leer kan voortbou.

Waar Piaget hoofsaaklik belangstel in die normatiewe kognitiewe ontwikkeling, kan die teorie van veelvuldige intelligensie gesien word as 'n teorie wat fokus op gene as determinant van ontwikkeling en ondersoek die inherente en aangebore verstandelike vermoë van die kind.

2.4.3.4 Teorie van veelvuldige intelligensie

Die teorie van Howard Gardner handel oor die ontwikkeling van menslike intelligensie wat deur oorerwing bepaal word. Hierdie teorie kan die onderwyser van graad R-leerders lei wanneer besluite geneem word ten opsigte van die ontwikkeling van 'n leerdergesentreerde leerprogram (Brewer, 2007:10 en 11). Volgens Gardner is daar tien verskillende tipes intelligensies wat voorsiening maak vir 'n wyer omvang van menslike potensiaal in kinders en volwassenes en hy beywer hom vir die akkommodasie van alle intelligensietipes in die skoolklaskamer.

Tradisionele onderrig in skole fokus hoofsaaklik op taal en logies-wiskundige intelligensies, terwyl ander intelligensietipes, byvoorbeeld ruimtelike, liggaamlik-kinestetiese, musikale en interpersoonlike (sosiale) intelligensie nie erken word nie (Armstrong, 2000; Brewer, 2007:12; Kearsley, 2007). Kinders wat nie beskik oor taal en logies-wiskundige intelligensies nie, word dikwels as leergestremd geëtiketteer en besondere gawes soos kuns, musiek of ontwerp word misken. Hierdie kinders kan ook later hulself as “dom” beleef en vertrou in hul eie vermoëns verloor.

Nie alle outeurs stem saam dat hierdie teorie betekenisvol in die onderrig-leersituasie binne die skoolkonteks toegepas kan word nie. Volgens Waterhouse (2006) is daar nie voldoende empiriese ondersteuning vir die teorie van veelvuldige intelligensie nie, en aangesien dit volgens haar strydig is met die kognitiewe neurologiese wetenskap, behoort dit nie in onderwys geïmplementeer te word nie. Daar is egter ook baie steun vir die wyse waarop die teorie voorsiening maak vir 'n verskeidenheid leerstyle wat ook implikasies het vir onderrig-en-leertake. Volgens hierdie teorie moet take en inhoud gekies word met die doel om elke leerder die geleentheid te bied om te leer aan die hand van sy sterkste vaardigheid. Sodoende sal die spesifieke intelligensietipes van elke kind geakkommodeer word. Gardner benadruk ook die kulturele konteks waarvolgens elke kultuur beskik oor spesifieke tipes intelligensies (Armstrong, 2000; Kearsley, 2007; Woods, 1998:281). Volgens Woods (1998:281) fokus Westerse kulture meer op logiese en wiskundige vaardighede terwyl kulture soos die Balinese meer waarde heg aan kinestetiese intelligensie wat nodig is vir tradisionele danse. Die waarde wat kultuurgroepe aan tipes intelligensie heg, sal dus ook ingedagte gehou moet word in 'n multikulturele klaskamer.

Volgens Gardner moet in gedagte gehou word dat alle kinders alle tipes intelligensie en geleenthede nodig het om intellektueel te groei op alle gebiede, maar dat **aanvanklike leer** die maklikste plaasvind deur die implementering van die individu se persoonlike sterk area. Die vermoëns van elke kind word dus gerespekteer en ontwikkel (Brewer, 2007:12). Hierdie beginsel kan veral van betekenis wees waar die vyf/sesjarige besig is om begrip te vorm van sy eie vermoëns wat ook 'n bepalende invloed het op selfwaarde. Waar die aanvanklike leerervaring as positief beleef word, kan dit lei tot verhoogde selfdoeltreffendheidsoortuigings.

Volgens Pintrich *et al.* (2002:164) sal verhoogde selfwaarde die jong kind motiveer om deel te neem aan aktiwiteite waardeur hul vaardighede en vermoëns weer verder ontwikkel sal word wat ook tot 'n groter mate van leergereedheid sal lei.

Die DvO het met die implementering van drie Leerprogramme in die Grondslagfase waardeur al agt Leerareas geïntegreer word, gepoog om voorsiening te maak vir alle areas van belangstelling. Die beginsels van UGO beklemtoon ook dat onderwysers alle kinders moet akkommodeer in die keuse van onderrig-en-leerstrategieë. Deur die implementering van 'n verskeidenheid onderrig-, leer- en assesseringsmetodes word voorsiening gemaak vir individuele leerstyle en unieke manier van begripsvorming van die leerders. Hierdie teorie gee aan onderwysers van VKO die geleentheid om te soek na sterk leerareas in elke leerder en om daarvoor voorsiening te maak in hul beplanning en implementering van leerervarings.

2.4.4 Teorieë wat fokus op omgewingsdeterminante

Verskeie teorieë ondersoek die invloed van die omgewing op die kind se ontwikkeling. Die ontwikkeling en leer van leerders uit 'n gedepriveerde omgewing word grootliks beïnvloed deur die omgewing waarbinne hy homself bevind sowel as deur die opvoeders in hul omgewing. Waar die studie fokus op die ontwikkeling van die leerder vanuit gedepriveerde omgewing, sal teorieë wat fokus op omgewingsdeterminante veral relevant wees.

2.4.4.1 Behaviorisme

Volgens die behavioristiese teorie word die mens se ontwikkeling hoofsaaklik deur leer in omgewingskonteks bepaal en kan gedrag gevorm word deur response wat volg op enige spesifieke aksie (Brewer, 2007:6 en 7; Meyer *et al.*, 1998:57). Leer word hier dikwels gesien as 'n gekontroleerde sisteem van beloning en straf. Eksterne (ekstrinsieke) beloning word gebruik om die kind se ontwikkeling te rig en die mens ontwikkel deur 'n proses van stimulus-respons (McDevitt *et al.*, 2004:456).

Meeste onderwysers implementeer een of ander vorm van behavioristiese strategie, selfs al gee hul voorkeur aan 'n ander teorie. Waar 'n onderwyser byvoorbeeld negatiewe gedrag ignoreer en positiewe gedrag beloon, word die behavioristiese tegniek toegepas (Brewer, 2007:6 en 7). Volgens Mwamwenda (1996:5 en 6) is die onderwyser hoofsaaklik ingestel op die wyse waarop die gedrag van leerders beïnvloed kan word. Hy wys ook daarop dat 'n groot aantal onderwysers in Afrika-skole steeds glo dat lyfstraf die enigste manier is om hierdie verandering in gedrag teweeg te bring.

Vroeëre behavioriste van wie Skinner seker die bekendste is, gee min erkenning aan innerlike kognitiewe prosesse. Daar word eerder gefokus op die kind se onmiddellike gedrag en die invloed van die omgewing op gedrag (LeFrancois, 2001:90). Volgens Donald *et al.* (2002:126)

is hierdie siening van ontwikkeling en leer eensydig, maar kan die behavioristiese beginsels nuttig toegepas word in die onderrig-leersituasie indien dit effektief gebruik word. Moderne behavioriste erken vandag die rol van die kind se verwagtings en oortuigings in leer en ontwikkeling (De Hart *et al.*, 2004:534). Die uiteindelijke doel van behavioristiese tegnieke is dat die kind die verlangde gedrag uiteindelik as lonend sal beleef, en dit nie meer nodig sal wees vir die opvoeder om ekstrasieke beloning te voorsien nie (Brewer, 2007:6; Donald *et al.*, 2002:126).

Alhoewel die beginsel van beloning en straf wel op die kort termyn verandering in gedrag kan meebring, moet die onderwyser wat met leerders uit gedepriveerde omstandighede werk, hierdie metode oordeelkundig toepas om te verseker dat leerders wel uiteindelik in staat sal wees om intrinsieke beloning as motivering vir positiewe gedrag voor te hou. Die doel van die DvO met die implementering van verpligte graad R is juis om die grondslag te lê vir selfgereguleerde leer wat lewenslange leerders sal oplewer, aangesien hierdie vaardighede meestal nie tuis ontwikkel word nie (Pandor, 2005a).

2.4.4.2 Sosiokulturele teorie

Vygotsky het in 'n groot mate met Piaget (vgl. §2.4.3.3.1) saamgestem ten opsigte van menslike groei en ontwikkeling, maar plaas groter klem op die invloed van omgewingsfaktore, naamlik die sosiokulturele invloed op die ontwikkeling van die kind. Volgens hierdie teorie kan kinders voordeel trek uit begrip en kennis van mense om hulle. Hy beskou die leerder as aktiewe deelnemer in die konstruering van eie leer binne die konteks van interaksie met versorgers, familie, gemeenskap en die samelewing (Brewer, 2007:9 en 10; McDevitt *et al.*, 2004:15).

Hierdie teorie sien kognitiewe ontwikkeling as 'n hoofsaaklik sosiale proses en volgens Vygotsky kan ontwikkeling nie van die sosiale konteks geskei word nie (Schaffer, 2004:195). Waar kinders dus vaardighede aanleer van hul gesinne of gemeenskap, word kognitiewe ontwikkeling bevorder deur die nabye kontak met volwassenes in die gemeenskap (De Hart *et al.*, 2004:17; McDevitt *et al.*, 2004:15). Hierdie sosiokulturele beskouing van kognitiewe ontwikkeling lê ook klem op die belangrikheid van spel vir die ontwikkeling van taal en sosiale vaardighede. Vygotsky erken ook die sentrale rol wat taal speel in kognitiewe ontwikkeling en die invloed van taal op die manier waarop 'n leerder oor die wêreld dink (Brewer, 2007:9 en 10; Schaffer, 2004:196).

Vir die onderwyser van VKO is Vygotsky se “sone van naaste ontwikkeling” (SNO) van besondere betekenis. Dit is die afstand tussen dit wat die kind onafhanklik kan doen en dit wat hy nog nie kan doen nie – selfs met die hulp van 'n meer ervare persoon. Dit is duidelik 'n mors van tyd om aan die leerder iets te leer wat hy reeds weet óf dit wat hy selfs nie met hulp sal kan baasraak nie (De Hart *et al.*, 2004:16; Donald *et al.*, 2002:71; Morrison, 2006:109; Woolfolk,

2007:59). Take en aktiwiteite moet dus beplan word om binne die SNO te val en 'n graad R-onderwyser sal moet beskik oor vaardighede om die SNO van haar leerders te bepaal om sodoende kwaliteit leerervarings te beplan.

Die sosiokulturele teorie beklemtoon dat die onderwyser die kind as individu moet ken en vorige ervarings in gedagte moet hou tydens beplanning van leerervarings. Dit is belangrik dat take binne die kind se vermoë moet wees maar dat uitdagende leergeleenthede geskep moet word wat die totale ontwikkeling van elke kind sal bevorder. Die vyf/sesjarige is opsoek na uitdagings en nuwe vaardighede wat hy kan baasraak. Aktiwiteite wat te moeilik is, sal waagmoed kortwiek en selfvertroue belemmer. Leertake moet die kind aktief betrek by sy eie leer. Veral in die Grondslagfase is dit noodsaaklik dat die kind toegelaat word om sin te maak van die wêreld deur direkte manipulerings van voorwerpe en die omgaan met mense en die leerinhoud.

Alhoewel Vygotsky die kind se vermoë om sekere aspekte op sy eie te leer, misken, bring hy die belangrike rol van die sosiale en kulturele konteks waarbinne leer plaasvind, onder die opvoeder se aandag. Nie net bevorder sosialisering en taal mekaar wedersyds nie, maar hoe meer die kind sosialiseer, hoe groter is die blootstelling aan inligting van buite en hoe wyer word die kennisbasis vir eie begripsvorming. Moedertaalonderrig in hierdie fase is dus belangrik vir spontane sosialisering en sal bydra tot die totale ontwikkeling van die kind. Die graad R-onderwyser sal die taal van die leerder magtig moet wees, veral waar sy vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede moet begelei om ontwikkelingsagterstande in te haal voor hul met formele skoolonderrig in graad 1 begin. Die graad R-onderwyser sal ook kennis moet hê van die kultuur van die leerders in haar sorg. Die dialektiese konstruktivisme van Vygotsky beklemtoon die noodsaaklikheid van beskikbare professionele graad R-onderwysers vanuit al elf amptelike taalgroepe in Suid-Afrika, indien die DvO ernstig is omtrent hul beleid om ontwikkeling van alle leerders in hierdie fase te fasiliteer.

2.4.4.3 Ekosistemiese teorie

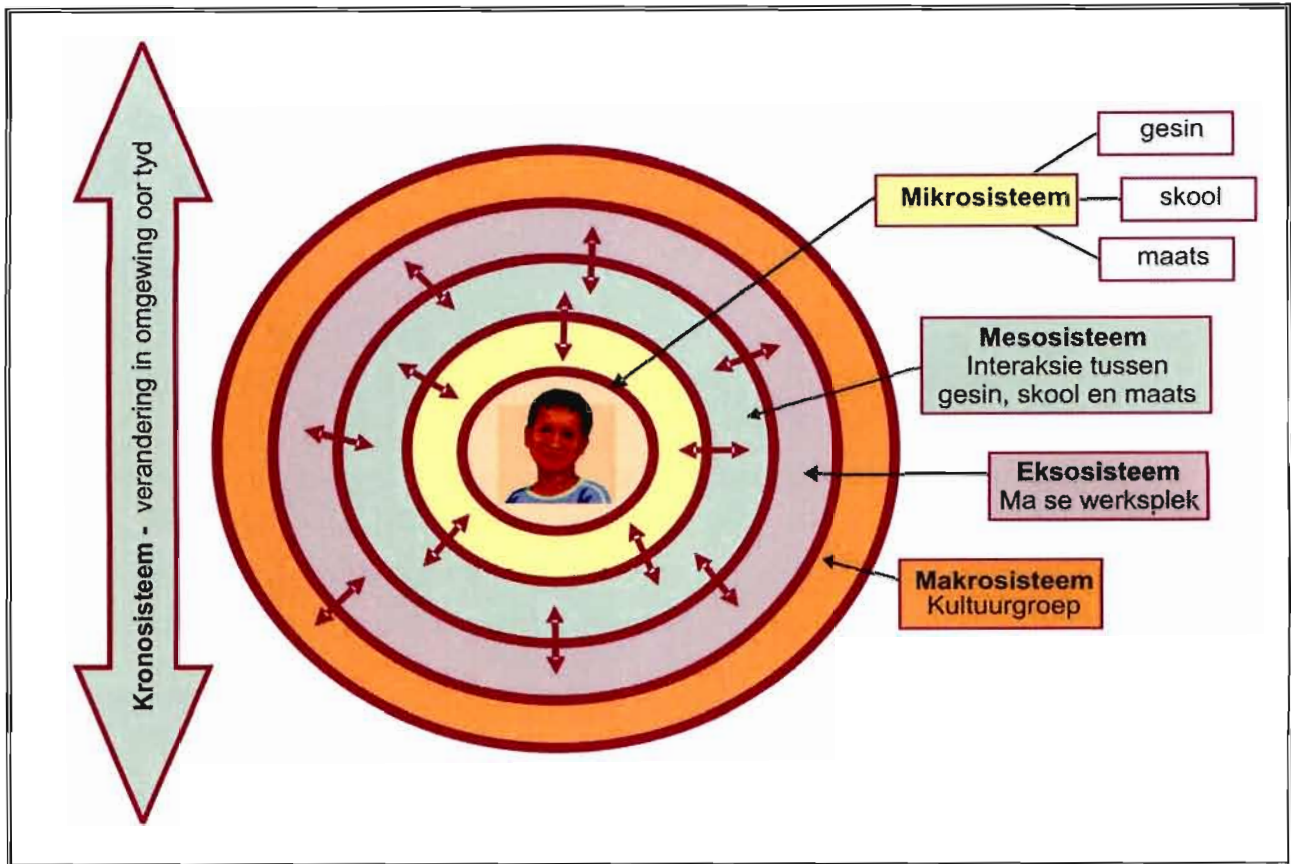
Hierdie teorie, ook bekend as die ekologiese sisteemteorie, word deur meeste hedendaagse outeurs as toonaangewend beskou vir die studie van kinderontwikkeling. Alhoewel die ekosistemiese teorie van Bronfenbrenner ontwikkeling hoofsaaklik sien as die produk van interaksies tussen die persoon en die omgewing, word die rol van genetiese faktore in ontwikkeling nie misken nie. Die teorie voorsien 'n teoretiese raamwerk vir beter begrip van die manier waarop algemene uitdagings van ontwikkeling interverwant is aan meer spesifieke uitdagings soos sosiale kwessies en leerhindernisse (Bronfenbrenner, 1979:3).

Hierdie teorie beklemtoon die belangrike invloed van alle sisteme in die omgewing op die kind se ontwikkeling. Volgens Donald *et al.* (2002:56 en 57) sal die onderwyser deeglik kennis moet neem van die deurlopende, dinamiese interaksie van die veelvuldige kontekstuele invloede op

die ontwikkeling van die kind. Kennis van die rol van die verskeie sisteme in die ontwikkeling van die kind sal die onderwyser in staat stel om die betekenis van hierdie determinante vir die onderwyspraktyk te begryp. Deprivasie is die gevolg van verskeie sisteme en spruit voort uit beide die huidige konteks waarin die kind homself bevind sowel as historiese kontekste wat tot die deprivasie bygedra het. Vir die doel van die studie sal daar in meer besonderhede na hierdie teorie gekyk word.

Die belangrikste omgewing vir die jong kind is die gesin, aangesien hy die meeste van sy tyd daar deurbring en omdat die gesin die grootste emosionele invloed op die kind het. Ander belangrike omgewings sluit in ander familie, onderwysinstellings vir die jong kind, gesondheidsorganisasies en ander omgewings soos die buurt en speelgrond. 'n Kind se ontwikkeling word bepaal deur wat hy ervaar in hierdie omgewings waarbinne hy tyd deurbring (Meece, 1994). Gedepriveerde omstandighede tuis sal minder geleentheid bied vir positiewe ontwikkelingservarings en plaas dus groter verantwoordelikheid op die skool om te voorsien in geleenthede wat andersins in die gesin sou plaasvind.

Die ekologiese model bestaan uit konsentriese sirkels, waar elke sirkel as 'n sisteem binne die kind se wêreld, 'n invloed uitoefen op alle sirkels in daardie sirkel (fig. 2.3). Bronfenbrenner verwys na die verskillende sisteme as mikro, makro en mesosisteme. Die kind vorm die middelpunt van hierdie model wat begin met 'n fokus op die kind se vorige ervarings (Bronfenbrenner, 1979:3). Die model is dinamies wat beteken dat dit gedurig verander (Brewer, 2007:13). Hierdie proses-, persoon- en kontekselemente verander oor tyd te wyte aan die kind se ryping sowel as veranderinge in die omgewing (Donald *et al.*, 2002:51; LeFrancois, 2001:79). As gevolg van die interaksies tussen die sisteme sal verandering in een sisteem noodwendig ook ander sisteme beïnvloed. Die model toon dat die interaksies wat plaasvind in een-tot-een langtermyn-verhoudings, ook bekend as proksimale interaksies, soos tussen moeder en kind of tussen 'n kind en 'n goeie maat, die grootste invloed het op die vorming van blywende aspekte van ontwikkeling. Die proses van proksimale interaksies word beïnvloed deur persoonsfaktore, soos die temperament van die kind, sowel as deur die aard van die konteks waarbinne die interaksies plaasvind (byvoorbeeld die skool). Die skoolkonteks skep 'n groter moontlikheid vir interaksie tussen 'n onderwyser en 'n kind (Donald *et al.*, 2002:51).



Figuur 2.3: Bronfenbrenner se Ekologiese model (Donald et al., 2002:51).

Mikrosisteme is sisteme in die kind se onmiddellike omgewing soos die gesin, die skool en die ouderdomsgroep waarbinne die kind ten nouste betrek word by een-tot-een-interaksies met ander persone. Die **mesosisteem** is 'n stel mikrosisteme wat met mekaar in verband staan binne sosiale en ekonomiese konteks. Op hierdie vlak is daar interaksie tussen mikrosisteme soos portuurgroep, skool en gesin. Dit wat byvoorbeeld by die huis gebeur, sal 'n invloed hê op dit wat in die skool plaasvind. **Makrosisteme**, wat ook na verwys word as die kulturele konteks, verteenwoordig die dominante sosiale strukture sowel as oortuigings en waardes van die gemeenskap, wat 'n invloed kan uitoefen op of beïnvloed kan word deur alle ander vlakke van sisteme. Kulturele waardes van gehoorsaamheid aan gesaghebbendes sal byvoorbeeld direk die verhouding tussen die kind en sy/haar onderwyser beïnvloed (De Hart et al., 2004:46 en 47; Huitt, 2003; Owens, 2002:28 en 29).

Bronfenbrenner se model sluit ook twee verdere sisteme in, naamlik die **eksosisteem** en die **kronosisteem**. Die **eksosisteem** sluit alle ander sisteme in waarby die kind nie direk betrokke is nie, maar wat 'n invloed het op ander persone wat proksimale (naby) verhoudings met die kind binne die mikrosisteme het. So byvoorbeeld sal die plek waar die ma werk 'n invloed hê op die kwaliteit en kwantiteit van haar bydrae tot die kind se ontwikkeling (Donald et al., 2002:51;

Meece, 1994). Volgens die model sal die skoolsisteem van die land sowel as die opleidingsinstansies vir onderwysers (eksosisteem) dus ook 'n invloed hê op die kwaliteit onderwysers en gevolglike onderrig wat 'n kind ontvang. Die verband tussen laer inkomstegroepe en kwaliteit onderwys beskikbaar vir hierdie kinders (vgl. §2.3.2.1), bevestig die invloed van die eksosisteem op die vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede.

Alle interaksies tussen genoemde sisteme en hul invloed op individuele ontwikkeling verander met tyd en Bronfenbrenner verwys na hierdie tydraamwerke as die **kronosisteem**. So sal 'n gesin wat op sig self in die proses van ontwikkeling is, 'n interaktiewe invloed uitoefen op die progressiewe vlakke van ontwikkeling van die jong kind in daardie gesin (Donald *et al.*, 2002:53). Waar die gesin dus gebuk gaan onder deprivasie as gevolg van geskiedkundige of politiese gebeure, sal die vlak van die kind se ontwikkeling noodwendig daardeur beïnvloed word. Hierdie tydraamwerk toon ooreenkoms met die tydlyn in die model van Baltes (vgl. fig. 2.2) wat die invloed van historiese gebeure op die kind se ontwikkeling uitbeeld.

Vroeë onderwys vorm dus hier 'n mikrosisteem, omvat in die mesosisteem en is in interaksie met ander mikrosisteme wat elk interafhanklik is van die kronosisteem. Die vroeë leerervarings van die kind speel dus, in interaksie met ander kontekste in die kind se wêreld, 'n bepalende rol in die ontwikkeling van die kind. Howard *et al.* (2000) verwys na studies gegrond op Bronfenbrenner se model, waar die onderwyser as rolspeler binne die skool as mikrosisteem beklemtoon word. Volgens hierdie navorsing speel die onderwyser 'n bepalende rol in die ontwikkeling van die gedepriveerde kind se vermoë om, ten spyte van die belemmerende invloed van sy omgewing, te presteer.

Meece (1994) sowel as Donald *et al.* (2002:53) beklemtoon dat leerders aktiewe deelnemers aan hul eie ontwikkeling is. Die invloed wat die omgewing op 'n kind se ontwikkeling het, word bepaal deur die kind se persepsies van hul eie konteks. 'n Kind wat byvoorbeeld beleef dat hy veilig is by die skool sal eerder waag om in nuwe situasies betrokke te raak, wat weer ontwikkeling kan bevorder. Volgens Meece sal die kind se ontwikkeling beïnvloed word deur dit wat werklik in die genoemde sisteme gebeur en die kind se ervarings binne die sisteme – wat doen die kind werklik en met wie? Is iemand besig om aan die kind aanvaarbare gedrag te demonstreer? Het die kind geleentheid om te klim en te teken? Lees iemand gereeld saam met hom boeke? Antwoorde op genoemde vrae kan die gesin en skool, as mikrosisteme, lei om kwaliteit ontwikkelingsgeleenthede vir die kind te bied.

Volgens LeFrancois (2001:79) is Bronfenbrenner se beskrywing van die verskeie vlakke van kontekste waarbinne die ontwikkelende kind interaktief is, van belang vir beter begrip van kinderontwikkeling. Die aard van verhoudings tussen die onderskeie vlakke of sisteme, speel 'n belangrike rol aangesien dit 'n invloed het op die kind se ervarings. Die model erken dat die kind

die omgewing waarbinne hy tyd bestee, beïnvloed en ook wedersyds deur die omgewing beïnvloed word.

'n Aspek wat deur die model beklemtoon word, is die belangrike invloed wat aantal en kwaliteit van die verbindings tussen die sisteme op die kind se ontwikkeling uitoefen. Dit sluit in die verhoudings tussen belangrike volwassenes wat 'n rol speel in die kind se lewe (Bronfenbrenner, 1979:7-9). Gereelde gesprek tussen die onderwyser en die ouers in belang van die kind se ontwikkeling sal die verhouding tussen die gesin en skool as mikrosisteme bevorder. Volgens Bronfenbrenner (1979:8) moet daar ook aandag gegee word aan die oorgang van een sisteem na 'n ander. Waar 'n kind dus van die kleuterskool of huisgesin oorgaan na graad 1, sal die skakeling van sisteme ook 'n bepalende rol speel in die progressiewe ontwikkeling van die jong kind. Meece (1994) beklemtoon dat al die mikrosisteme waarbinne die jong kind hom bevind, kindgesentreerd behoort te wees om te verseker dat daar in alle kinders se behoeftes voorsien word en dat kinders al die nodige ervarings het. Dit hou verdere implikasies in vir die onderrig van die jong kind en die onderwyser se vermoë om met ouers en ander rolspelers in die kind se ontwikkeling saam te werk sowel as die kurrikulum wat in die onderwyspraktik as eksosisteem geïmplementeer word.

Alhoewel die teorie min erkenning gee aan die invloed van biologiese en kognitiewe prosesse in die ontwikkeling van die kind, voorsien dit 'n omvattende model van die invloed van die omgewing op die ontwikkeling van die kind. Die teorie beklemtoon die kritiese rol van die onderwyser binne die skool as mikrosisteem. Die onderwyser van die graad R-leerders vanuit gedepriveerde omstandighede sal eerstens moet kennis neem van die verskeie faktore binne sisteme of kontekste wat aanleiding gegee het tot deprivasie en gevolglik 'n invloed uitoefen op die normale ontwikkeling en leergereedheid van die kind. Die belangrike invloed van die sosiohistoriese toestande as deel van die kronosisteem, sal deel van die onderwyser se konteks-spesifieke kennis moet wees, aangesien deprivasie voortspruit uit historiese gebeure maar steeds 'n effek het op die ontwikkeling van die kind van vandag. Tweedens sal die onderwyser moet weet hoe die skool as mikrosisteem, interaktief saam met ander mikrosisteme 'n rol speel in die kind se ontwikkeling. Kennis van die aard van ander omvattende sisteme op die funksionering van die skool en die gevolglike invloed op die ontwikkeling van die kind, kan die onderwyser help om onderrigkeuses te maak in die beste belang van die kind se ontwikkeling. Die manier waarop die onderwyser die klassituasie, as deel van die kind se mikrosisteem bestuur, sal implikasies inhou vir alle ander kontekste wat deel vorm van die kind se wêreld.

Waar die ekologiese sisteemteorie grootliks fokus op die omgewing as determinant van ontwikkeling, plaas ander teorieë soos die rypingsteorie, weer klem op oorerwingsfaktore en misken die belangrike rol van die omgewing waarin die kind hom bevind. Geen onderwyser kan

onderrig-en-leergebeure beplan sonder om beide oorerwings- en omgewingsfaktore in ag te neem nie. Nuwe opkomende teorieë toon heelwat teenkante ten opsigte van die beperkende siening van bestaande teorieë en word daar gesoek na 'n meer holistiese siening van ontwikkeling. Meyer *et al.* (1998:65) verwys na verskeie holistiese benaderings tot ontwikkeling wat aanvoer dat die ontwikkeling van die mens as 'n geheel beskou behoort te word. Berger ondersoek een so 'n teorie, naamlik die epigenetiese sisteemteorie wat begin by die gene maar ook die invloed van omgewingsfaktore op kinderontwikkeling in ag neem (Berger, 2003:51).

2.4.5 Teorie met fokus op genetiese sowel as omgewingsdeterminante

Teoretici poog gedurig om ontwikkelingsteorieë te verfyn en om die invloed van alle determinante te akkommodeer in 'n bepaalde teorie. Die epigenetiese sisteemteorie is 'n opkomende teorie van ontwikkeling wat die interaksie tussen gene en die omgewing ondersoek.

2.4.5.1 Epigenetiese sisteemteorie

Die woord epigeneties is saamgestel uit die voorvoegsel **epi-** en die woord **gene**. **Gene** verwys na die gene wat elke persoon uniek maak sowel as die gene wat elke mens deel met ander miljoene mense deur die eeue heen. Die vroegste navorsers het nie kennis gedra van die invloed van gene op elke aspek van menslike gedrag nie, wat verklaar waarom vroeëre teorieë dié aspek misken. Navorsing het bewys dat elke psigologiese sowel as fisiologiese eienskap deur gene beïnvloed word (Berger, 2003:51). Die voorvoegsel *epi* beteken “voor”, “na”, “op” en “naby” wat daarop dui dat hierdie teorie alle faktore wat die uitkoms van genetiese samestelling kan beïnvloed, omsluit. Die epigenetiese sisteemteorie erken die direkte, sistematiese invloed van omgewingsfaktore op ontwikkeling. Sommige van hierdie omgewingsfaktore soos armoede, besering of oorbevolking kan ontwikkeling negatief beïnvloed terwyl ander faktore soos liefdevolle versorging, voeding en geleentheid om te speel, ontwikkeling bevorder (Berger, 2003:51).

Die epigenetiese sisteemteorie beklemtoon die belangrikheid van sisteme en die ontwikkeling van die individu word gesien as 'n hiërargiese georganiseerde sisteem, waar verandering in een deel van die sisteem ooreenstemmende aanpassing en verandering in elke ander deel van die sisteem sal meebring. Dit is van toepassing op die biologiese sisteem wat die fisiologiese ontwikkeling van die kind as individu insluit, sowel as sisteme wat die ontwikkeling van die mens ondersteun, soos die ekosisteem (Berger, 2003:53 en 54). Ooreenkomste met vroeëre navorsing en teorieë dui daarop dat hierdie teorie poog om erkende teorieë met mekaar te versoen. Volgens Berger het beide Piaget en Erikson verwys na epigenetiese aspekte binne hul teorieë.

Alhoewel die epigenetiese sisteemteorie fokus op die invloed van oorgeërfde faktore van ontwikkeling, word die belangrike invloed van die konteks waarin die kind hom bevind ook in aanmerking geneem in 'n meer holistiese benadering van ontwikkeling. Die strewe van dié

teorie om alle determinante van ontwikkeling in ag te neem, kan die onderwyser motiveer om objektiewe en ingeligte keuses te maak in die onderwyspraktik.

Die kontroversiële *omgewing versus oorerwingdispuut* word duidelik in bogenoemde teorieë weerspieël en soos volg deur Berger uiteengesit (Berger, 2003:56) (vgl. tabel 2.2):

Tabel 2.2: Fokus van teorieë ten opsigte van oorerwing en omgewing (Berger, 2003:56)

Teorie	Basiese fokus	Die rol van die kind	Fokus op oorerwing of omgewing
PSIGOANALITIES	Psigososiaal	Beveg onbewustelike impulse en oorkom belangrike struikelblokke	Groter fokus op oorerwing (biologiese impulse is belangrik sowel as band tussen ouer en kind)
BEHAVIORISME	Kondisionering deur stimulus en respons	Reageer op stimuli, versterking en modelle uit die omgewing	Groter fokus op omgewing (direkte omgewingsinvloed veroorsaak gedrag)
KOGNITIEF	Denke, geheue en analisering	Soeke na verstaan van ervarings terwyl begrip en kognitiewe strategieë gevorm word	Groter fokus op oorerwing (persoon se eie verstandelike aktiwiteit en motivering is die sleutel)
SOSIO-KULTUREEL	Sosiale konteks soos voorgestel deur mense, taal en gewoontes	Leer die vaardighede en waardes van die gemeenskap deur voorbeeld	Groter fokus op omgewing (interaksie tussen mentor en leerder binne die kulturele konteks)
EPIGENETIESE SISTEEMTEORIE	Interaksie tussen gene en sisteme binne individu se leefwêreld	Uitdrukking van impulse en gedrag soos oorgeërf en ontwikkel in kinderjare	Oorerwing begin die proses; omgewing affekteer die proses deur hormone, ensieme, gifstowwe en selektiewe aanpassing

2.4.6 Implikasies van teorieë vir die opleiding van graad R-onderwysers

In die praktyk vorm elke onderwyser 'n eie filosofie van opvoeding. 'n Filosofie van opvoeding is 'n stel sienings omtrent hoe kinders ontwikkel en leer en hoe hul onderrig moet word. Kennis van historiese en ander teorieë oor leer, opvoeding en ontwikkeling, nuwe inligting oor kinderontwikkeling tesame met ervaring van die onderrigpraktik, sal die onderwyser help in die vorming van 'n eie filosofie van opvoeding. Dit wat dus in die klaskamer plaasvind sal gerig word deur die onderwyser se filosofie van opvoeding (Brewer, 2007:13; Morrison, 2006:17; Verloop *et al.*, 2001).

Volgens Verloop *et al.* (2001) word onderrigstrategieë bepaal deur die interaksie tussen die onderwyser se kennis en hul oortuigings omtrent kinderonwikkeling. Wanneer 'n *behavioris* byvoorbeeld gedragsprobleme van 'n leerder wil regstel, sal sy 'n beloning voorhou vir positiewe gedrag en negatiewe gedrag ignoreer. 'n Voorstander van die *rypingshipotese* sal die omgewing manipuleer met die hoop dat die gedrag daardeur sal verander, byvoorbeeld deur die oorsaak van konflik te verwyder totdat die kind "ryp" is om dit te hanteer, terwyl die *konstruktivis* moontlik deur die vraag-en-antwoordmetode die leerder sal lei tot beter begrip van sy eie optrede om sodoende die leerder te oortuig om self sy gedrag te verander (Brewer, 2007:11). Volgens verskeie outeurs behoort begrip en toepassing van die konstruktivistiese teorie (gebaseer op die idees van Piaget en Vygotsky) die basis te vorm van die vroeë kinderonderdigpraktik (Donald *et al.*, 2002:72 en 73; Morrison, 2006:x; Woodfield, 2004:65). Schaffer (2004:15) beskou teorieë as gereedskap wat deur die opvoeder gebruik kan word om te dink oor die bekende en om die onbekende te ontdek – om feite en informasie wat reeds bekend is te organiseer en die rigting van die soeke na verdere inligting aan te dui. Volgens Schaffer is teorieë se gebruik beperk en moet opvoedkundiges op hoogte bly van meer effektiewe of relevante teorieë om uitgediende teorieë mee te vervang.

Alhoewel bestaande teorieë dikwels ooreenkomste toon, wys De Hart *et al.* (2004:13) daarop dat daar by teorieë hoofsaaklik verskille bestaan ten opsigte van die drie aspekte soos uiteengesit in die eerste kolom van tabel 2.3. Die verwantskap tussen die kwessies wat deur teorieë ondersoek word (kolom 1) en vraagstukke wat deur die graad R-onderwyser van die gedepriveerde kind hanteer moet word (kolom 2), word in tabel 2.3 geïllustreer:

Dit is duidelik dat al bogenoemde fokusareas van ontwikkeling 'n belangrike rol speel in professionele besluite wat geneem moet word deur die opvoeder van leerders uit gedepriveerde omstandighede.

Tabel 2.3: Relevansie van ontwikkelingsteorieë vir die graad R-onderwyser soos toegepas op De Hart se klassifisering van teorieë (De Hart *et al.*, 2004:13)

Teorieë verskil ten opsigte van die volgende: (De Hart <i>et al.</i> 2004:13).	Ooreenstemmende vraagstukke relevant tot die graad R-onderwyser van leerders uit 'n gedepriveerde omgewing:
Die kwessie van geleidelike ontwikkeling teenoor stadiums – is ontwikkeling die kumulatiewe proses van kwantitatiewe verandering of 'n reeks kwalitatiewe stadiums? (rypingsteorie en Piaget se kognitiewe stadiums).	Kan die onderwyser die ontwikkeling en gedrag van die kind vanuit gedepriveerde omstandighede bevorder deur kwalitatiewe ingryping en insette, of is dit 'n proses buite haar beheer?
Die kwessie van vroeë ervarings teenoor huidige ervarings – het vroeë ervarings 'n beslissende/deurslaggewende impak op latere ontwikkeling of reflekteer huidige gedrag slegs huidige ervarings? (konstruktivisme en behaviorisme).	- In watter mate speel die leerder se vroeë ervarings en gedepriveerde omstandighede 'n rol in sy huidige ontwikkelingsproses? - Watter rol kan die onderwyser speel om die kind te help om agterstande, as gevolg van belemmerende invloed van vroeë ervarings op die kind se normale ontwikkeling in te haal?
Die kwessie van spesifisiteit (spesifieke hoedanigheid) teenoor algemeenheid – is die prosesse van ontwikkeling slegs domein- en konteks-spesifiek of domein-algemeen en universeel? (ekosistemiese model, epigenetiese sisteemteorie en rypingsteorie).	- In watter mate kan spesifieke doelwitte/mylpale vir die ontwikkeling van leerders vanuit gedepriveerde omstandighede gestel word? - In watter mate speel die kind se agtergrond 'n rol in prestasieverwagting? - Kan dieselfde onderrig, leer en assesseringsmetodes ewe effektief vir alle vyf/sesjarige geïmplementeer word?

Kennis van ontwikkelingsteorieë kan die onderwyser van leerders vanuit gedepriveerde omstandighede die nodige agtergrond gee waarteen besluite in die beste belang van die leerder geneem kan word. Verder kan die onderwyser, op grond van bewyse uit vorige navorsing, moontlike gedrag van 'n kind antisipeer. Teorieë kan lig werp op die invloed van oorerwing-sowel as omgewingsfaktore op ontwikkeling en die rol wat die onderwyser in beide gevalle kan speel om te verseker dat onderrig-en-leergeleenthede lei tot positiewe ontwikkelingsuitkomst.

2.5 Samevatting

Programme vir jong kinders is gebaseer op 'n filosofie en onderliggende teorieë wat bepaal hoe daar onderrig en geleer word. Die filosofie wat deur opvoeders gehandhaaf word in die opvoedingspraktyk bepaal ook die leerinhoud of kurrikulum, wat weer die aktiwiteite en ervarings van die jong kind rig. In hierdie hoofstuk is gekyk na oorerwings- en omgewings-determinante wat 'n rol speel in die ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede. Teorieë wat die invloed van determinante aan beide kante van die omgewing

en oorerwingsperspektief van kinderonwikkeling ondersoek, is vanuit die literatuur nagevors. Uit die literatuur is dit duidelik dat kennis van determinante van ontwikkeling sowel as van wetenskaplike teorieë van ontwikkeling wat hierdie determinante ondersoek, 'n belangrike kenniskomponent van die professionele graad R-onderwyser behoort te wees (vgl. doelwit §1.4.2.1).

Die uitkomsgebaseerde benadering wat tans in skole in Suid-Afrika geïmplementeer word, is gebaseer op die konstruktivistiese teorie. Daar word van onderwyser-studente wat 'n Grondslag-fase GOS-program voltooi, verwag om in staat te wees om onderrig-en-leerprogramme vir vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede te ontwerp wat gebaseer is op die konstruktivistiese teorie. Hierdie program sal dus aan onderwys-studente geleentheid moet bied om relevante teorieë te bestudeer en krities te evalueer aan die hand waarvan hul die mees effektiewe opvoedingspraktyk kan implementeer vir die leerders uit gedepriveerde omstandighede.

Deeglike kennis van alle dimensies van die kind se ontwikkeling sal nodig wees om tot 'n gepaste filosofie van onderrig-en-leer te kom en om daarvolgens ontwikkelingsteorieë oordeelkundig en professioneel in die praktyk te implementeer. In die volgende hoofstuk word die verskeie dimensies van kinderonwikkeling, die wisselwerking tussen die dimensies asook die invloed van genoemde omgewing en oorerwingsdeterminante op die ontwikkelingsdimensies van die vyf/sesjarige ondersoek. Daar word ook ondersoek ingestel na die behoeftes wat verband hou met die dimensies van ontwikkeling en die rol wat 'n graad R-onderwyser kan speel in die voorsiening van optimale ontwikkelingsgeleenthede vir leerders uit gedepriveerde omstandighede (vgl. doelwit §1.4.2.1).

Hoofstuk 3

Ontwikkelingsdimensies en behoeftes van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede

3.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is vanuit die oorerwing/omgewingsperspektief gekyk na determinante van ontwikkeling sowel as verskeie teorieë wat die invloed van hierdie determinante op die ontwikkeling van die jong leerder ondersoek. Uit die literatuur is dit duidelik dat beide omgewings- sowel as oorerwingsdeterminante 'n bepalende invloed uitoefen op die fisieke, sosiale sowel as psigiese dimensies van 'n kind se ontwikkeling. Genetiese sowel as omgewingsdeterminante dra by tot die ontstaan van bepaalde behoeftes by die kind. Die studie het ten doel om die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers van vyf/sesjariges uit gedepriveerde omstandighede te ondersoek (vgl. doelstelling: §1.4.1). 'n Ondersoek na die dimensies van kinderontwikkeling sowel as die ontwikkelings-behoeftes van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede is dus nodig om te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede noodsaaklike komponente behoort uit te maak van die NWU Grondslagfase GOS-program (vgl. doelwit: §1.4.2.1). Daar word vervolgens vanuit die literatuur ondersoek ingestel na hierdie twee aspekte van kinderontwikkeling en die implikasies van elk vir die graad R-onderwyser sowel as die opleidingsprogramme van hierdie onderwyser.

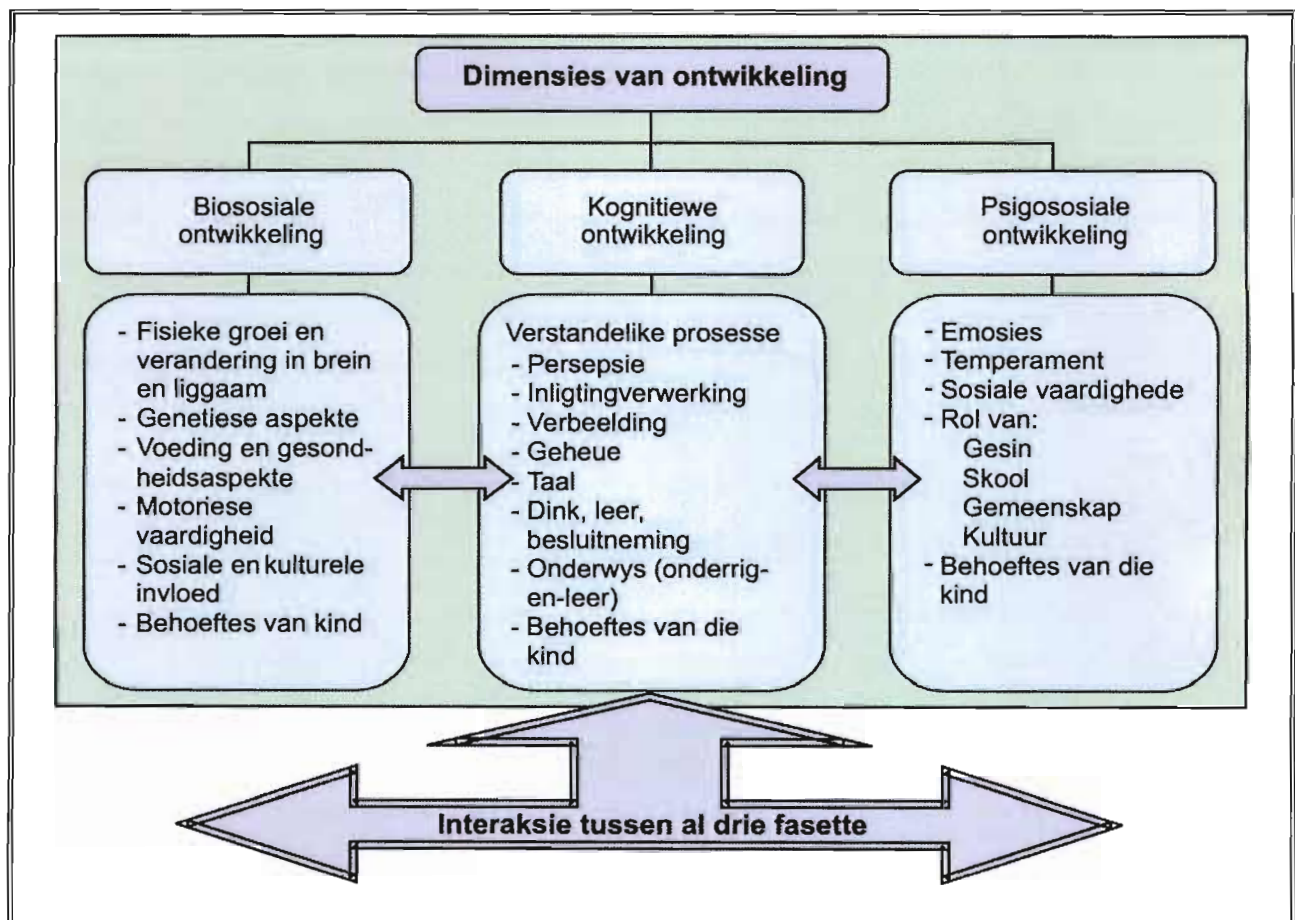
3.2 Dimensies van kinderontwikkeling

Die kind is voortdurend besig om te leer, te groei en te ontwikkel op fisieke, emosionele, sosiale, linguistiese, intellektuele en ook op kreatiewe gebied (Brewer, 2007:15; Donald *et al.*, 2002:91; Woodfield, 2004:1). Alhoewel die ontwikkeling as geïntegreerde, interaktiewe proses gesien moet word, word die studie van ontwikkeling dikwels verdeel in dimensies of ontwikkelings-areas. Vanweë die geïntegreerde en interaktiewe aard van kinderontwikkeling, is dit dikwels moeilik om te onderskei tussen die verskeie dimensies. In die literatuur word daar veral onderskei tussen die fisieke, kognitiewe en sosiale dimensies. Outeurs verskil in hul onderskeiding van ontwikkelingsdimensies, soos Donald *et al.* (2002:88) wat die morele ontwikkeling van die kind as 'n vierde dimensie van ontwikkeling aandui.

Volgens Berger (2003:6) vind verandering plaas in die liggaam, verstand en gees en die outeur verwys na hierdie drie dimensies van kinderontwikkeling as die biososiale, kognitiewe en

psigososiale dimensies (vgl. fig. 3.1). Berger beklemtoon die invloed van sosiale en kulturele faktore op die fisieke of biologiese ontwikkeling van die kind en meen dat biologiese ontwikkeling nie afsonderlik van die sosiale domein ondersoek kan word nie. Berger se voorstelling van die dimensies van ontwikkeling toon ooreenkoms met oortuigings van vroeëre navorsers soos Vygotsky (vgl. Vygotsky se sosiokulturele teorie – §2.4.4.2), Baltes (vgl. Baltes se voorstelling van beïnvloedende sisteme op ontwikkelingsuitkomst – §2.3, fig. 2.2) sowel as die ekosistemiese teorie (vgl. §2.4.4.3). Hierdie teorieë beklemtoon die interaksie tussen die psigiese ontwikkeling van die kind en die sosiale sowel as kulturele konteks waarbinne die kind ontwikkel (Berger, 2003:6).

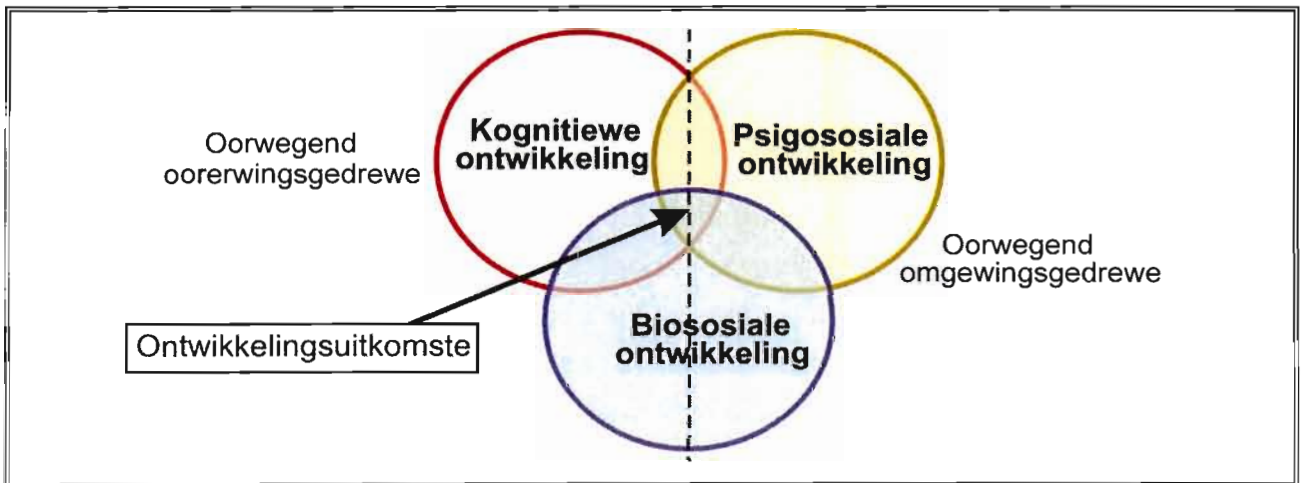
Waar sosiale en kultuurhistoriese faktore 'n bepalende rol speel tot deprivasie, word hierdie klassifisering van ontwikkeling as relevant beskou vir die doel van die studie, aangesien veral die ontwikkeling van die kind uit gedepriveerde omstandighede onlosmaaklik verbind is aan die sosiale konteks waarin hy homself bevind (vgl. fig. 3.1).



Figuur 3.1: Dimensies van ontwikkeling (Berger, 2003:6)

Volgens Berger kan geen enkele faset van ontwikkeling bestudeer word sonder inagneming van die ander fasette nie. Elke aspek van ontwikkeling hou op een of ander manier verband met al drie fasette (Berger, 2003:6). Fig. 3.2 toon die interaksie tussen die drie dimensies van ontwikkeling. Die area wat deur al drie dimensies gedeel word (vgl. fig 3.2), dui op die interverwantskap tussen die areas en kan gesien word as die ontwikkelingsuitkoms wat die gevolg is van die interaksie tussen die drie dimensies. Vir graad R-leerders sal hierdie uitkoms optimale ontwikkeling en leergereedheid moet insluit wat meer breedvoerig bespreek word onder selfaktualisering (vgl. §3.3.2.3).

As daar dus ontwikkeling plaasvind op fisieke gebied, sal dit ook ontwikkeling op psigososiale en kognitiewe gebied tot gevolg hê (fig. 3.2).



Figuur 3.2: Interverwantskap tussen die dimensies van ontwikkeling

Kinders wat byvoorbeeld geleentheid kry om fisies te ontwikkel deur te klim en te hardloop (biososiale ontwikkeling), ontwikkel selfvertroue in hul eie fisieke vermoëns wat lei tot 'n positiewe selfbeeld (psigososiale ontwikkeling). 'n Goeie selfbeeld sal weer die kind motiveer om makliker te sosialiseer en interaktief met die omgewing om te gaan wat weer intellektuele ontwikkeling bevorder. Verhoogde selfvertroue sal dus 'n leerder se waagmoed verhoog, sodat daar op ander gebiede ook verhoogde ontwikkeling plaasvind. Onderwysdoelwitte sal poog om geleentheid te skep vir voldoende ontwikkeling in al drie dimensies om sodoende positiewe ontwikkelingsuitkomste tot gevolg te hê.

Alhoewel beide oorerwing sowel as die omgewing uiteindelik bydra tot alle verandering by die kind, is sekere veranderinge en eienskappe grootliks afhanklik van oorerwingsfaktore en kan nie deur die omgewing verander word nie, byvoorbeeld soos liggaamsbou en velkleur. Ander eienskappe word weer oorwegend deur omgewingsfaktore bepaal, byvoorbeeld kulturele tradisies soos aangedui deur die vertikale stippellyn in fig. 3.2. Sommige eienskappe van die kind kan nie

slegs aan oorerwing of omgewing toegeskryf word nie. Die vermoë om mooi te teken of te dans kan 'n inherente aangebore talent wees, maar kom slegs ten volle tot sy reg indien die omgewing daarvoor die geleentheid skep. Veral by biososiale ontwikkeling is dit moeilik om te onderskei tussen invloede van oorerwing en omgewing. Deater-Deckard en Cahill (2006:17) beskryf dit soos volg: *"The evidence from quantitative genetic molecular studies is clear in showing that genetic and environmental influences are operating together to produce the wide variations that we see between children in their physical and psychological functioning."*

Elke kind is 'n individu en genetiese sowel as omgewingsfaktore speel in 'n mindere of meerdere mate 'n bepalende rol in die ontwikkeling van elke dimensie wat weer 'n invloed uitoefen op elke ander dimensie in die vorming van die kind se unieke ontwikkelingspatroon (Morrison, 2006:47; Woodfield, 2004:5,6 en 26). Die eeu-oue debat in die literatuur oor die mate waarin omgewing en/of oorerwing die bepalende oorsaak tot verandering in enige area van ontwikkeling is, duur voort (Garvey, 2005), maar vir die doel van hierdie studie sal op die interaktiewe werking van beide gefokus word.

Die vyf/sesjarige leerder vanuit gedepriveerde omstandighede se ontwikkeling sal afhang van die mate waartoe die graad R-onderwyser in staat is om 'n omgewing te skep wat voorsiening maak vir al drie dimensies van ontwikkeling met inagneming van biologies bepaalde faktore sowel as omgewingsfaktore wat moontlik gelei het tot deprivasie. Slegs wanneer die onderwyser beskik oor die nodige kennis van die dimensies sowel as die interaksie tussen die dimensies van ontwikkeling, sal sy in staat wees om effektiewe ontwikkelingsgeleenthede te beplan en te fasiliteer. Die drie dimensies word vervolgens vanuit die omgewings/oorerwingsperspektief uit die literatuur ondersoek.

3.2.1 Genetiese perspektief van ontwikkeling

Met **perspektief** word geïmpliseer dat, alhoewel hierdie aspekte van ontwikkeling hoofsaaklik geneties gedrewe is, die invloed van interaksie met omgewingsfaktore deurentyd in ag geneem moet word. By biologiese en kognitiewe ontwikkeling word die rol van genetiese faktore as dominante determinant beskou, aangesien die omgewing se rol in die verandering by die kind beperk is tot dit wat geneties tot die kind se beskikking is.

3.2.1.1 Biososiale ontwikkeling

Die biososiale faset van ontwikkeling fokus op verandering in die liggaam en brein en die omgewingsfaktore wat fisieke groei mag beïnvloed. Verskeie outeurs verwys na die interafhanklikheid van die fisieke of biologiese faset met ander dimensies van ontwikkeling. Volgens Brewer (2007:193), Woodfield (2004:ix) en LeFrancois, (2001:291) kan die liggaamlik-motoriese en perseptuele ontwikkeling tydens die kleuterjare nie van die kognitiewe ontwikkeling geskei word nie. Die interverweefdheid is ook duidelik in die manier waarop sommige outeurs

persepsie klassifiseer onder fisieke ontwikkeling (Woodfield, 2004:21) en ander weer onder kognitiewe ontwikkeling (Berger, 2003:6).

Alhoewel omgewings- of oorerwingsinvloede hier nie van mekaar onderskei kan word nie, sal oorerwingsfaktore bepalend wees vir die mate waarin die omgewing 'n invloed kan uitoefen op biologiese ontwikkeling. Waar 'n kind byvoorbeeld as gevolg van 'n gesplete verhemelte sekere klanke nie korrek uitspreek nie (geneties bepaal), kan die onderwyser binne die klaskamer-omgewing slegs geleentheid bied vir maksimale ontwikkeling van sy spraakvermoë, met inagneming van sy biologiese gebrek. Die leeromgewing kan dus nie die fisieke afwyking verander nie, maar slegs akkommodeer. Die biososiale dimensie word dus vir die doel van die studie as hoofsaaklik geneties gedrewe beskou en word daar op hierdie gebied ondersoek ingestel na fisieke groei van die kind en gevolglike motoriese vaardigheid sowel as die invloed van oorerwing- en omgewingsfaktore op hierdie dimensie van ontwikkeling.

- **Fisieke groei en verandering in die brein en liggaam**

Liggaamlike of fisieke groei het te make met die groei van die liggaam en veranderinge in die interne struktuur en funksionering van die liggaam (Meyer, 1998:10). Volgens Hendrick en Weissman (2007:150) is die bewys van die interaktiewe rol van beide oorerwing en omgewing die duidelikste by fisieke ontwikkeling en stel die outeurs dit soos volg; *"Heredity (nature) determines what one may become, but environment (nurture) determines what one does become."* Die rol wat die graad R-onderwyser vervul as versorger (nurturer) kan dus nie onderskat word nie.

Fisieke ontwikkeling is van kritiese belang vir alle ander fasette van ontwikkeling. Wanneer kinders leer om te loop, is hulle in staat om hul omgewing te ontdek, wat weer geleentheid skep vir kognitiewe ontwikkeling (Morrison, 2006:193). Woodfield dui op die bepalende rol wat fisieke en perseptuele ontwikkeling speel in die kognitiewe en psigiese ontwikkeling. Volgens haar ontwikkel kinders tot suksesvolle leerders (kognitiewe domein) wanneer hulle bevoegdheid in **fisieke vaardighede** (fisieke domein) en gepaardgaande selfvertroue (psigiese domein) ontwikkel: *"They learn to move and they move in order to learn"* (Woodfield, 2004:ix).

Die tempo van fisieke ontwikkeling varieer en word deur verskeie determinante beïnvloed (Brewer, 2007:18). Fisieke eienskappe en ontwikkelingspotensiaal soos liggaamsbou, lengte en velkleur is geneties vasgelê, maar omgewingsfaktore soos voeding en die vryheid en geleentheid om te beweeg, speel 'n bepalende rol in die ontwikkelingstempo van die jong kind (Woodfield, 2004:4).

Fisieke ontwikkeling gebeur volgens 'n spesifieke orde – nie lukraak nie, maar Woodfield (2004:4) wys daarop dat groei en fisieke ontwikkeling ook nie op vasgestelde geprogram-

meerde ouderdom en volgens gestelde tydskedules plaasvind nie. Grootspiere ontwikkel voor fynspiere. Dit verklaar waarom kinders wat rats kan klim steeds mag sukkel om skoenveters vas te maak (Mwamwenda, 1996:48). Volgens Harris en Liebert (1987, soos aangehaal deur Botha *et al.*, 1994:249) is die fisiek-motoriese ontwikkeling van die kleuter afhanklik van vier faktore: die fisieke ryping van die brein en die liggaamsisteme, die verkryging van beheer oor die verskillende liggaamsdele deur middel van oefening, die verwerwing van 'n akkurate liggaamsbeeld en die ontwikkeling van bilaterale kontrole (vgl. §3.2.1.2.).

Die **brein en senustelsel** ontwikkel in die kleuterjare vinniger as die meeste ander liggaamstelsels (Morrison, 2006:186). Wanneer die kind ses jaar oud is, het die brein al 90% van sy totale volwasse gewig bereik (LeFrancois, 2001:288) wat implikasies inhou vir die rol van opvoeders wat die jong kind se kognitiewe ontwikkeling begelei. Die sentrale senuweestelsel wat bestaan uit die brein, rugmurg en senuweestelsel beheer alle aspekte van groei, naamlik die neurologiese, spier en emosionele funksionering. Die brein beheer alle beweging, selfs onbewustelike en outomatiese beweging wat weer 'n belangrike rol speel in alle areas van kinderontwikkeling. Ook Woodfield (2004:3) beklemtoon die belangrike rol wat bewegingsleer en perseptuele ontwikkeling speel tydens alle leer.

Die twee hemisfere van die brein spesialiseer elk in sekere funksies. Volgens Berger (2003:241) word die spesialisering voor geboorte reeds deur die gene bepaal en sal dit, volgens die epigenetiese sisteemteorie (vgl. §2.4.5.1), deur vroeë ervaring verder ontwikkel. Die deel van die brein wat die twee hemisfere van die brein verbind, naamlik die corpus callosum, ontwikkel vinnig gedurende die ouderdom twee en ses jaar wat dit vir kinders moontlik maak om toenemend funksies wat die hele brein behels, te koördineer. Lateraliteit is die differensiasie van funksies van albei kante van die brein en liggaam sodat een helfte dominant is in sekere funksies (Berger, 2003:241). Identifisering en vaslê van handdominansie voor die kind met formele onderrig begin, is 'n belangrike aspek van leergereedheid. Psigoloë glo dat handdominansie deur genetiese faktore beïnvloed word (Santrock & Yussen soos aangehaal deur Mwamwenda, 1996:47). Volgens Biehler en Snowman (soos aangehaal deur Mwamwenda, 1996:47) is dominansie in 90% kinders reeds op ses jaar vasgelê. Kennis van lateraliteit en dominansie is onontbeerlik waar die onderwyser vyf/sesjarige leerders voorberei op formele lees en skryf. Wanneer leerders byvoorbeeld geforseer word om 'n bepaalde hand te gebruik, kan dit negatiewe gevolge vir die leerder se ontwikkeling inhou. Onderwysers sal volgens Mwamwenda (1996:47) ekstra geduld moet hê met linkshandige leerders, aangesien hulle probleme ondervind wanneer hulle leer om van links na regs te skryf. Meeste opvoeders is bewus van hand en voetdominansie, maar besef nie dat dominansie ook betrekking het op die arms, bene, oë en ore nie (Berger, 2003:241). 'n Graad R-onderwyser wat handdominansie vroeg reeds

identifiseer, kan leerders help om dit vas te lê sodat leerders hul skoolloopbaan met groter selfvertroue kan begin.

Die serebrale korteks ontwikkel ook vinnig in hierdie stadium en hou verband met die toenemende ontwikkeling van motoriese beheer en koördinasie sowel as groeiende intelligensie. Die prefrontale korteks ontwikkel laaste tot volle kapasiteit. Hierdie area spesialiseer in die uitvoerende funksies soos beplanning, selektering en koördinerende van gedagtes (Berger, 2003:243). Sommige funksies van die frontale korteks sal volgens die rypingsteorie (vgl. §2.4.3.2) die kind in staat stel om op 'n sekere ouderdom op 'n bepaalde manier op te tree. Ander funksies van die frontale korteks is weer ervarings-afhanklik, waar daar volgens die ekologiese sisteemteorie, (vgl. §2.4.4.3) aanvaar word dat ervarings binne 'n bepaalde konteks soos die kultuurgroep, die ontwikkeling van bepaalde funksies sal bevorder (Berger, 2003:243).

Die graad R-onderwyser moet kennis dra van die fisieke ontwikkeling van die brein en gepaardgaande perseptuele vaardighede sowel as die pedagogiese implikasies wat dit meebring. Kennis van die beginsels waardeur die ontwikkeling van die liggaam en die brein gelei word, sal die graad R-onderwyser help om die verband tussen die veranderinge in die brein en ander ontwikkelingssterreine te begryp. Deur hierdie beginsels in ag te neem, kan verseker word dat die leerder ontvanklik is vir die bepaalde onderrig-en-leergerbeure wat geïmplementeer word.

- **Motoriese vaardigheid**

Motoriese ontwikkeling speel 'n belangrike rol in kognitiewe en sosiale ontwikkeling van die kind (Botha *et al.*, 1994:245; Brewer, 2007:193; LeFrancois, 2001:291; Woodfield, 2004:ix). Die ontwikkeling van verskeie motoriese vaardighede in die voorskoolse fase is ten nouste verwant aan die ryping van die brein en senuweestelsel. Volgens Lefrancois (2001:292) is daar 'n noue verband tussen die kind se motoriese koördinasie en die ontwikkeling van intelligensie. Die kind se vermoë om motoriese funksies uit te voer word dan ook dikwels gebruik as maatstaf vir die vlak van intelligensie en reflekteer die toenemende besonderhede waarmee die kind die menslike figuur teken ook die kind se vlak van intellektuele ontwikkeling.

Motoriese ontwikkeling hou ook verband met sosiale en psigiese ontwikkeling. Normale motoriese ontwikkeling vergemaklik die kind se interaksie met maats en volwassenes (LeFrancois, 2001:292). 'n Seun wat nie goeie koördinasie het nie, sal byvoorbeeld nie deur maats genooi word om saam bal te skop nie en kinders wat vaardig is met die kryt of kwas, word deur maats as "slim" beskou. Motoriese vaardigheid hou dus nie net direk verband met sosiale ontwikkeling nie, maar lei ook tot verhoogde selfvertroue en self-

waarde. Kinders wat die lewe met selfvertroue aanpak, benut leergeleenthede ten volle en het 'n groter kans op algehele leergereedheid voor hul met formele skoolonderrig begin.

Verskeie outeurs verwys na studies van fisieke ontwikkeling by die jong kind wat toon dat die volgorde van motoriese ontwikkeling op die volgende maniere plaasvind:

- Van die kop na die voete (Sefalokoudale ontwikkelingsrigting) – beheer oor kop en arms word bereik voor beheer oor bene en arms.
- Van binne na buite (Proksimo-distale ontwikkelingsrigting) – arms word beheer voordat beheer oor vingers verkry word (Brewer, 2007:18 en 19; Morrison, 2006:193; Woodfield, 2004:5).

Groot motoriese bewegings word ontwikkel voor fyn motoriese bewegings. 'n Kind sal dus eers moet leer om die groot spiere in die arm te beweeg en te beheer, voordat fyn spiere soos hande en vingers effektief gebruik kan word, byvoorbeeld knip of skryf (Botha *et al.*, 1994:243; Brewer, 2007:18; Morrison, 2006:193; Woodfield, 2004:6 en 7). Graad R-onderwysers sal nie slegs moet kennis dra van die volgorde van motoriese ontwikkeling nie, maar moet ook in staat wees om die leeromgewing daarvolgens te beplan.

Vyfjarige kan huppel en sommige sal selfs touspring bemeester. Teen ouderdom ses, kan leerders redelik akkuraat gooi en sommige kan ook die tweewielfiets bemeester. Inoefening van motoriese vaardighede is belangrik, veral waar nuwe vaardighede aangeleer word. Op hierdie stadium het ouderdom en inoefening meer invloed op die ontwikkeling van motoriese vaardighede as geslag. Dogters kan net so vinnig hardloop en net so ver gooi soos seuns (Brewer, 2007:13). Kennis van die fisieke vermoëns van die vyf/sesjarige leerder is noodsaaklik vir assessering en identifisering van afwykings en leerhindernisse deur die graad R-onderwyser.

Fyn motoriese vaardighede behels die gebruik van die kleiner spiere wat nodig is vir manipulerings en koördinasie. Fyn motoriese vaardigheid stel die kind in staat om 'n potlood vas te hou, homself aan te trek en blokke te stapel (Rathus, 2006:265 en 268). Die voorskoolse kind behoort ook al meer vaardig te raak met kwas, skêr en kryt en kan met toenemende gesofistikeerdheid teken en inkleur.

- **Die invloed van omgewingsfaktore op fisieke ontwikkeling**

Die graad R-leerder se omgewing bestaan uit 'n huis- en klaskameromgewing. In die **huislike omgewing** word 'n bepaalde kultuur gehandhaaf wat 'n bepalende faktor is in die leerder se voorkennis, ervaringsveld en selfvertroue. Laasgenoemde het weer 'n invloed op die manier waarop nuwe ervarings in die skool beleef word. Die tipe **klaskamer-**

omgewing wat deur die onderwyser geskep word, sal bepalend wees vir verdere ontwikkeling van die leerder vanuit gedepriveerde omstandighede.

Verskeie outeurs verwys na die belangrike rol wat die omgewing speel in die kind se fisieke ontwikkeling. Volgens Woodfield (2004:10) sal fisieke ontwikkeling, liggaamlike groei en krag manifesteer in die toenemende bemeestering van beweging en manipulasie van die omgewing sowel as deur interaksie met voorwerpe en mense in die omgewing. Die kind se omgewing moet geleentheid bied vir optimale fisieke ontwikkeling, wat weer 'n belangrike rol speel in die kind se totale ontwikkeling (Morrison, 2006:188 en 216; Napier, 2004:134). Deur spel en beweging ontwikkel die voorskoolse kind motoriese vaardighede soos om die liggaam deur ruimte te beweeg. Deur aksies soos spring, hardloop en klim gebruik kinders hul liggame om verhoudinge tussen mekaar, die omgewing en ander voorwerpe in die omgewing te ontdek (Morrison, 2006:216).

Depriverende omgewingsfaktore soos armoede en gevolglike wanvoeding (vgl. §3.3.1.1) kan ook die ontwikkeling van die fisiologiese stelsels nadelig beïnvloed wat weer direkte implikasies inhou vir die psigiese funksies. Die graad R-onderwyser is dikwels die eerste persoon wat geleentheid kry om aan leerders vanuit gedepriveerde omstandighede 'n nuwe stimulerende en versorgende omgewing te bied wat ryk is aan ontwikkelings- en leergeleenthede om hom sodoende op die pad van positiewe ontwikkeling te plaas. Volgens *The Consultative Group on ECCD* (1999) sal die kwaliteit van interaksies en 'n leerder se kumulatiewe ervarings ten opsigte van gesondheid, voeding, versorging en stimulasie, 'n invloed uitoefen op ontwikkelingsuitkomst. Die onderwyser met die nodige kennis van fisieke ontwikkeling van die liggaam en brein van die leerder sal in staat wees om 'n leeromgewing te skep wat voldoen aan die ontwikkelingsbehoeftes van haar leerders en wat geleentheid bied vir optimale ontwikkeling van elke leerder.

Versorging sowel as die omgewing waarin kinders groei en ontwikkel, speel 'n belangrike rol in die kind se totale ontwikkeling (Morrison, 2006:188 en 189). Vir die kind uit 'n arm omgewing, kan 'n gebrek aan hierdie tipe versorging en ervarings, onomkeerbare tekortkomings tot gevolg hê. Hertert & Teague (2003:5) verwys na navorsing wat die volgende bewys: *"Poverty is the single best explanation research has found for why children differ in ways that affect school performance, both before they enter school and once they are enrolled."*

Kultuur vorm deel van die kind se omgewing en volgens Mwamwenda (1996:411) is dit noodsaaklik vir onderwysers om begrip te hê vir die kulturele agtergrond van hul leerders om suksesvolle onderrig te verseker. Waar sommige kultuurgroepe byvoorbeeld meer verantwoordelikheid aan kinders gee, sal kinders van ander kultuurgroepe groter vryheid hê om te speel. Volgens Vygotsky leer kinders van verskillende kulture verskillende dinge

op verskillende ouderdomme en kultuurgroepe heg nie dieselfde waarde aan bepaalde vaardighede nie (Brewer, 2007:35). Dit impliseer dat die graad R-onderwysers kennis moet hê van die leerder se kultuur en ook begrip moet hê vir sy huislike omgewing om te verseker dat, dit wat in die skool gedoen en geleer word, kan aansluit by vorige ervarings.

Die vermoë van die omgewing om die kind se liggaamlike, kognitiewe, fisieke sowel as geestelike groei te stimuleer hou omvattende gevolge in vir kinders se ontwikkeling. Die onderwyser moet die omgewing waarbinne die leerder hom bevind voor hy graad R begin het, in aanmerking neem – nie net om daarby aansluiting te vind nie, maar ook om addisionele hulp te verleen waar dit blyk dat die omgewing nie gunstig was vir optimale ontwikkeling nie.

3.2.1.2 Kognitiewe ontwikkeling

Alhoewel kognitiewe ontwikkeling as oorwegend geneties gedrewe beskou word, word kinders nie gebore met vasgestelde intelligensie nie. Volgens Morrison laat hierdie siening nie reg geskied aan die kind se enorme kapasiteit vir leer en die vermoë om te verander nie. Oor-geërfde genetiese karaktereienskappe stel 'n breë raamwerk waarbinne intelligensie ontwikkel. Die mate waarin die individu se intelligensie ontwikkel, word bepaal deur verskeie veranderlikes soos ervaringe, stimulasie deur volwassenes, ekonomiese faktore, voeding en die kwaliteit van prenatale en postnatale omgewings (Morrison, 2006:46). Oorerwing stel die grense, maar die omgewing bepaal die mate waarin die individu hierdie grense bereik (Morrison, 2006:46 en 47; The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 1999).

Die kognitiewe ontwikkeling van die jong kind word op verskillende maniere beskryf deur verskillende teoretici. Die behavioristiese siening is dat kinders intellektueel groei deur meer en meer inligting te versamel (vgl. §2.4.4.1). Intelligensie word meestal gemeet volgens die teorie van hoeveelheid versamelde inligting. Konstruktiviste sien intellektuele ontwikkeling as die kind se konstruksie van 'n netwerk van kennis deur interaksie met die omgewing (vgl. §2.4.3.3). Volgens hierdie siening word intellektuele ontwikkeling beïnvloed deur ryping sowel as ervaring (Brewer, 2007:29).

Soos reeds genoem vind kognitiewe, fisieke en sosiale ontwikkeling interafhanklik plaas (vgl. §3.2 en fig. 3.1). Die jong kind se kognitiewe ontwikkeling is afhanklik van die inligting wat hul deur hul sinuïe ontvang deur waarneming, motoriese aktiwiteite sowel as deur ervaring in die sosiale en kulturele konteks waarin hulle grootword (Botha *et al.*, 1994:243). Botha *et al.* (1998:269) verwys na verskeie navorsing wat bewys dat die bywoning van 'n preprimêre skool die kognitiewe ontwikkeling van voorskoolse leerders bevorder. Volgens Owens (2002:108) speel die gene 'n toenemende rol in die ontwikkeling van die kind se Intelligensiekwosiënt (IK) soos wat hy ouer word en sal omgewing in latere jare nie meer so 'n bepalende rol speel nie.

Hoe vroeër die kind positiewe stimuli vanuit die omgewing ontvang, hoe groter impak sal dit op latere IK hê. Die graad R-onderwysers speel dus 'n funksionele rol in die optimale ontwikkeling van hierdie dimensie. Kognitiewe ontwikkeling behels alle verstandelike prosesse soos persepsie, geheue, taal sowel as verbeelding en elk van hierdie aspekte word beïnvloed deur oorerwings- sowel as omgewingsfaktore.

- **Verstandelike prosesse**

Berk (2000 soos aangehaal deur Brewer, 2007:29), definieer kennis as die innerlike prosesse en produkte van die verstand wat “ken” tot gevolg het. Dit sluit alle verstandelike aktiwiteite in soos onthou, simbolisering, kategorisering, probleemoplossing, skepping, fantasering, en selfs om te droom. Kognitiewe ontwikkeling verwys dus na die ontwikkeling van die kind se denke en redeneringsvermoë en word erken aan 'n toenemende vermoë om te beplan, om strategieë te implementeer wat geheue sal bevorder en om oplossings vir probleme te soek (Brewer, 2007:29).

Dit wil dus voorkom of sommige van hierdie leerprosesse vooraf in die kind geprogrammeer is en ontwikkel min of meer op 'n sekere ouderdom, terwyl ander aspekte van leer weer tyd, herhaling en aansienlike moeite verg. Mettertyd soos wat beweging, manipuleringsvaardigheid en begrip verbeter, word sommige aspekte van leer geoutomatiseer. Waar die skryf-aksie aanvanklik groot konsentrasie verg, word dit later onbewustelik en sonder moeite uitgevoer. Die kind “weet” nou hoe om te skryf. Onderwysers wat met die jong leerders werk, moet 'n deeglike studie maak van die fisieke ontwikkeling en sensories-perseptuele ontwikkelingsfasies sowel as die interaksies wat lei tot hierdie spesiale tipe leer wat “weet” tot gevolg sal hê (Woodfield, 2004:1 en 2).

Volgens Piaget ontwikkel die kind se kognitiewe vermoëns progressief in fasies wat 'n sensories-motoriese fase, die pre-operasionele fase en die konkrete fase insluit (vgl. §2.4.3.3.1 en tabel 2.1). Die fasies ontplooi soos die kind groei ten opsigte van ervaring en ryping. Alhoewel die stadiums aan 'n gemiddelde ouderdom gekoppel word, kan die tempo waarvolgens individue deur die stadiums vorder verskil, maar die volgorde van die fasies is onveranderlik. Kinders beweeg nie skielik van een fase na 'n volgende fase van denke nie, maar dit mag maande en jare neem soos die kind kennis integreer. 'n Kind mag dus sekere take uitvoer wat pre-operasionele denke toon, terwyl ander take weer op 'n stabiele operasionele manier uitgevoer word (Brewer, 2007:26).

Jong kinders leer effektief wanneer hul **aktief, interaktief** en **onafhanklik** leer. Suksesvolle leer vereis dat kinders geleentheid kry om te eksperimenteer, kommunikeer, te reflekteer en te ontdek (May *et al.*, 2006:13). Aangesien kinders leer deur die gebruik van hul sintuie, leer hul die beste deur voorwerpe te manipuleer en daaroor te reflekteer en nie

deur passief te luister terwyl ander vertel hoe iets werk nie. Nuwe kennis moet voortbou op bestaande kennis om 'n kennisnetwerk te vorm (Brewer, 2007:57). Om onderrig in die skool te skakel met wat reeds tuis geleer is, impliseer dat die onderwyser strategieë moet implementeer om vas te stel wat die leerders reeds weet en kan doen (May *et al.*, 2006:43 en 78). May *et al.* beklemtoon ook dat leerders meer gereedelik betrokke raak by 'n taak en dat konsentrasievermoë verbeter wanneer leerders 'n persoonlike belangstelling het in dit wat geleer word. Leeraktiwiteite moet binne die leerder se vermoë wees, maar steeds die leerder uitdaag tot progressiewe ontwikkeling van reeds verworwe vaardighede (vgl. Vygotsky se SNO, §2.4.4.2).

Wanneer die graad R-onderwyser kennis dra van die wyse waarop die jong leerder leer, sal sy in staat wees om 'n omgewing te skep wat hierdie leerprosesse bevorder. Die graad R-kurrikulum en -leerprogram moet geleentheid skep vir kognitiewe ontwikkeling van die leerders deur die daarstel van geleenthede vir stimulerende interaksie met ander en die wêreld om hulle.

- **Persepsie**

Alhoewel vroeë psigoloë beweer het dat perseptuele vaardighede aangeleer word deur 'n lang leerproses, het meer onlangse eksperimentele psigoloë bevind dat 'n wye reeks van hierdie perseptuele vaardighede reeds teenwoordig is met geboorte (Smith *et al.* 2003:320). Persepsie is die brein se interpretasie van sensasie (LeFrancois, 2001:207) en kan gesien word as die sortering, interpretering en die "sinmaak" van die omgewing deur die sintuie (Woodfield, 2004:21). Sensasie is die effek verkry wanneer fisieke stimuli verander in neurale impulse waarna dit na die brein gestuur word vir interpretasie (LeFrancois, 2001:207; Smith *et al.*, 2003:319).

Volgens Schaffer (soos aangehaal deur Botha *et al.*, 1994:251) is die kind se perseptuele vermoë afhanklik van die geno-tipe van die kleuter, ryping van die sensoriese stelsel, die soort sensoriese ervarings waaraan die kleuter blootgestel is, die kleuter se ontwikkelende kognitiewe vermoëns sowel as die sosiale konteks waarin 'n kleuter funksioneer. Persepsie sluit dus fisieke, verstandelike en emosionele prosesse in. Die "sinmaak" van sensoriese informasie, die liggaam en die omgewing impliseer dat al die prosesse moet saamwerk om 'n betekenisvolle sintese te bewerkstellig (Woodfield, 2004:23; Woolfolk, 2007:251 en 252).

Om effektief te funksioneer, te beweeg en te leer, word die sintuie soos reuk, tas, gehoor, smaak en sig ingespan saam met aspekte soos balans, oordeel van ruimte, krag en gewig om 'n bewustheid van die self sowel as die self in die omgewing te kweek. Perseptuele integrasie, waar inligting vanaf een sintuig oorgesein word na 'n ander, is gedeeltelik

funksioneel met geboorte, maar ontwikkel met ouderdom (Woodfield, 2004:21). Inligting wat deur verskillende sinuïe ontvang word, word gekoördineer om sin te maak van dit wat waargeneem word en staan bekend as intermodale persepsie (Smith *et al.*, 2003:336).

By die jong leerder speel die sinuïe 'n belangrike rol in perseptuele leer en die manier waarop kinders inligting prosessee. Dit is van kritiese belang dat die onderwyser kennis dra van die verskillende dimensies van persepsie, die proses waardeur hierdie dimensies ontwikkel en die rol wat sy kan speel om optimale ontwikkeling op hierdie gebied te verseker. Wanneer die graad R-onderwyser geleentheid skep vir die ontwikkeling van onderskeidelik visuele, ouditiewe, smaak-, tas- en reukpersepsie en leeraktiwiteite beplan wat sinuïlike leer insluit, word meer effektiewe leer verseker.

Twee dimensies van persepsie wat nie baie aandag geniet in die klaskamer nie is ruimtelike en kinestetiese-persepsie wat veral van groot belang is vir die kognitiewe ontwikkeling van die jong leerder. **Ruimtelike persepsie** dui op die kind se bewustheid van eie liggaamsruimte en die ruimte in sy onmiddellike omgewing. Ruimte, beweging, inspanning, verhoudings, veiligheid, laterale en rigtingsbewustheid vorm alles deel van ruimtelike persepsie (Woodfield, 2004:33). Volgens Gardner se veelvuldige intelligensie-model (vgl. §2.4.3.4) sal kinders wat beskik oor 'n ruimtelike intelligensie in staat wees om die visueel-ruimtelike wêreld akkuraat waar te neem en waarnemings te gebruik om verstandelike voorstellings daarvan te maak (LeFrancois, 2001:399). Ruimtelike persepsie maak beweging in die ruimte moontlik en sluit kinestetiese persepsie in. **Kinestetiese persepsie** word ook beskryf as perseptueel-motoriese persepsie en is die "bewus-wees" van beweging. Die kind ontwikkel 'n begrip van "weet" wat sy liggaam doen sonder om te kyk sowel as 'n begrip van liggaamsgrense (Woodfield, 2004:34). Kinestetiese bewus-wees behels ook die leer van hoeveel inspanning en krag nodig is om sekere bewegings uit te voer, om afstand te skat asook 'n begrip van verhoudings tussen die eie liggaam en voorwerpe sowel as tussen voorwerpe onderling. Dit is 'n besef van beheer van die liggaam in die ruimte, naamlik ruimtelike oriëntasie (Owens, 2002:275; Woodfield, 2004:35). Waar 'n graad R-onderwyser kennis dra van die kritiese invloed van kinestetiese persepsie op die leerder se totale ontwikkeling, sal leerderaktiwiteite gereelde bewegings-aktiwiteite insluit wat aan leerders die geleentheid gee om op verskillende maniere te beweeg.

Meer gevorderde ruimtelike persepsie behels dat die kind 'n bewustheid ontwikkel van **lateraliteit** waar die kind kan onderskei tussen sy linker en regterkant. Die ontwikkeling van lateraliteit is afhanklik van fisieke groei en ontwikkeling van die brein (vgl. §3.2.1.1). Sin vir rigting stel die kind in staat om die linker en regterkant van ander persone en voorwerpe te identifiseer en bevorder begrip van eie rigtingsoriëntasie sowel as dié van

ander voorwerpe of persone. Dominansie ontwikkel ook waar voorkeur vir gebruik van die dominante hand, voet en oog ontwikkel (Woodfield, 2004:39 en 40). Die identifisering en vaslê van lateraliteit en handdominansie is veral van belang waar leerders voorberei vir formele skryf en lees in die graad R-klaskamer.

Oorkruisbeweging, waar die teenoorgestelde liggaamsdele beweeg word, byvoorbeeld linkervoet saam met regterarm, sowel as bewegings waar die middellyn van die liggaam gekruis word, vereis komplekse sensoriese-neurale kinestetiese funksies. Omrede die regter breinhelfte beweging van die linkerkant van die liggaam beheer, neem oorkruisvaardighede lank om te assimileer (Woodfield, 2004:35 en 36). Kinders leer hierdie vaardighede dikwels aan in hul spel en veral kinders wat hul eie spel moet inisieer eerder as om voor die TV of rekenaar te sit, leer vaardighede soos touspring en hardloop-speletjies maklik aan. 'n Kind wat in tegnologiese gedepriveerde omstandighede grootword, kan dus selfs in sommige gevalle op hierdie gebied 'n voordeel hê bo kinders wat baie tyd voor die rekenaar of TV deurbring.

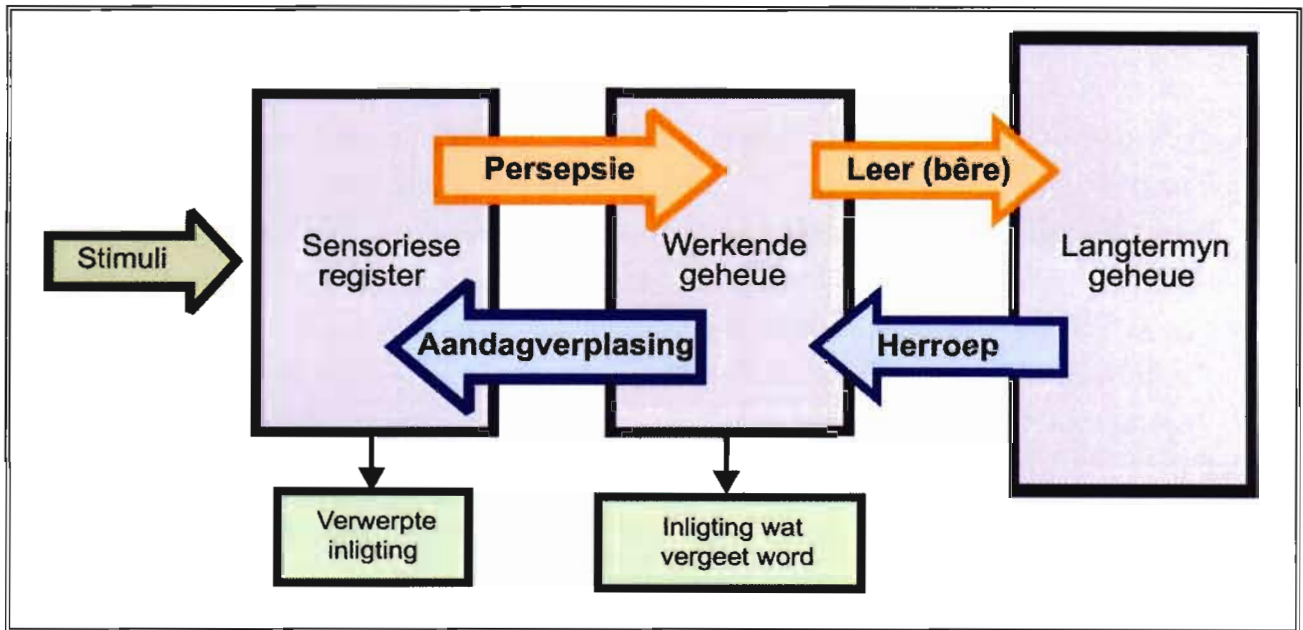
Alhoewel **ritmiese bewustheid** nie op sigself 'n sensoriese sisteem is nie, meen Woodfield (2004:40) dat dit 'n belangrike aspek van sensomotoriese ontwikkeling uitmaak en word sensoriese elemente soos die ouditiewe, taktiese en kinestetiese beïnvloed deur die innerlike gevoel vir ritme. Ritmiese bewustheid is deel van natuurlike tydsberekening en dra by tot bewustheid van patroon en herhaling, wat beide belangrike bewegings-konsepte is (Woodfield, 2004:40). Innerlike bewus-wees van tydmeting speel ook 'n rol by basiese beweging, meer komplekse bewegingspatrone sowel as by taalpatrone en reëlmatige patrone by wiskunde (Le Roux *et al.*, 2005:50,51 en 58; Woodfield, 2004:33). Volgens Brewer (2007:429) behoort ten minste 12% van die vyf/sesjariges se dagprogram aan musiek gewy te word. Musiek sal dus 'n belangrike komponent van alle opleidings-programme vir graad R-onderwysers moet uitmaak.

- **Inligtingsverwerking en geheue**

Woolfolk (2007:250) definieer inligtingsverwerking as die aktiwiteit van die menslike verstand om inligting in te neem, te stoor en te gebruik. Die inligtingsverwerkingsbenadering verskaf insig in die manier waarop kinders inligting verwerk en stoor. Stimuli uit die omgewing soos sig, klank en reuke word konstant waargeneem deur die sintuie (vgl. fig. 3.3). Die sensoriese register of geheue is die inisiële proses waardeur die inkomende stimuli omvorm word tot verstaanbare inligting. Alhoewel die reuk- of klankstimuli slegs vir sekondes duur, word die inligting vir 'n kort tydperk in die sensoriese register gehou sodat prosessering kan plaasvind (Driscoll, soos aangehaal deur Woolfolk, 2007:250). 'n Groot hoeveelheid inligting wat die sensoriese register binne-gaan, word nie geprosesseer nie.

Slegs inligting wat geprosesseer word, word na die werkende of korttermyngeheue gestuur (Mwamwenda, 1996:235).

Leer en geheue kan nie van mekaar geskei word nie. Wanneer 'n ervaring nie onthou kan word nie, is dit nie moontlik om te bepaal of leer hoegenaamd plaasgevind het nie. Geheue is 'n belangrike vaardigheid in enige persoon se lewe. Sonder geheue sal kinders probleme ondervind om te vorder op skool. Alle kognitiewe prosesse soos redeneer, kritiese evaluering en denke vind plaas deur gebruik te maak van die geheue (Mwamwenda, 1996:235).



Figuur 3.3: Inligtingsverwerking en geheue (Mwamwenda, 1996:235; Woolfolk, 2007:251)

Meyer & Van Ede (1998:87) wys op verskeie tekortkomings in die model soos dat daar meer gefokus word op die wyse waarop die kognitiewe sisteem werk as op die wyse waarop dit deur sosiokulturele en kulturele faktore beïnvloed word. Alhoewel teoretici erken dat sekere basiese vermoëns met geboorte teenwoordig is (byvoorbeeld om inligting deur die sinne waar te neem) en dat stimuli vanuit die omgewing die nodige insette lewer, word daar geen aandag gegee aan die rol van oorerwings- of omgewingsfaktore in die inligtingsverwerkingsproses nie. Die model lewer desnieteenstaande 'n bydrae tot die onderwyser se begrip van inligtingsverwerking en effektiewe leer. Effektiewe leer impliseer dat leerders nuwe inligting stoor en later kan aanwend wanneer dit nodig is. Die onderwyser se kennis van die wyse waarop inligting gestoor word, sowel as van die invloed van oorerwing en omgewingsfaktore op kinderontwikkeling, kan gesamentlik aangewend word om 'n omgewing te skep wat die nodige stimuli sal lewer vir

inligtingsverwerking. Met inagneming van die leerder se ontwikkeling, kulturele en sosio-ekonomiese agtergrond, kan die onderwyser van die graad R-leerder vanuit gedepriveerde omstandighede dus verseker dat die klaskameromgewing en leerervarings die tipe stimuli voorsien wat sal lei tot effektiewe leer en langtermyn geheue. Aangesien die jong leerder beter leer deur visuele voorstellings, die gebruik van al die sinne en deur sosiale interaksie, is die kans goed dat inligting wat die leerder deur middel van hierdie stimuli bereik, beter onthou sal word en deur die leerder aangewend kan word vir verdere leer en ontwikkeling.

- **Verbeelding**

Die verbeelding is een van die kognitiewe eienskappe wat die mens onderskei van ander spesies (Leslie, soos aangehaal deur LeFrancois, 2001:341). Volgens Piaget kan die jong kind nie onderskei tussen psigiese en fisiese verskynsels nie, maar volgens navorsingsbevindings het Piaget die vyf/sesjarige onderskat (Botha *et al.*, 1998:252). Vygotsky het ook klem gelê op die rol van fantasie spel in kinders se kognitiewe ontwikkeling waardeur kinders kan leer om op te tree in ooreenstemming met hul eie interne idees en gedagtes en nie net in reaksie op die eksterne omgewing nie (Brewer, 2007:30). Die kind gebruik dikwels verbeelding en dagdromery as strategie om teleurstelling en vrese te hanteer en word dit as normale, gesonde kognitiewe funksie beskou (De Hart *et al.*, 2004:354 en 356; LeFrancois, 2001:341). Verbeelding stel die kind in staat om oor homself en ander te dink as denkers en as organismes waarvan die denke verskil. Die kind kan hierdeur tot die besef kom dat elke persoon in staat is om doelbewus idees te selekteer en te manipuleer. Verbeelding kan gesien word as die eerste tekens van die ontwikkeling van metakognisie by die jong kind (LeFrancois, 2001:341). Opvoeders wat dus geleentheid skep vir die vyf/sesjarige om sy verbeelding uit te leef deur fantasie spel, voorsien terselfdertyd geleentheid vir die ontwikkeling van verskeie sosiale en kognitiewe funksies.

- **Taal**

Taal is die middel tot leer. Inligting word deur middel van taal oorgedra en kinders gebruik taal om vrae te vra. Deur taal vermeerder die kind se kennis, word veelvuldige ervarings in die geheue gestoor en kan die kind abstrak en simbolies dink. Hierdie funksies is nodig om voordeel te trek uit die onderrig-leersituasie (Mwamwenda, 1996:167). Kinders leer ook deur sosialisering en kommunisering met maats en die onderwyser. Indien die onderwyser en die leerder mekaar nie verstaan nie, kan betekenisvolle verbale kommunikasie nie plaasvind nie. Berger (2003:277) verwys na navorsing wat toon dat taalvaardigheid verband hou met algemene prestasie.

Daar bestaan verskillende teorieë oor hoe taal aangeleer word. Skinner het beweer dat taal geleer word deur assosiasie, nabootsing, oefening en versterking (Mwamwenda, 1996:165). Brewer (2007:31) verwys na biologiese bevindings van wetenskaplike studies van die brein, wat nuwe lig gewerp het op die verband tussen kognitiewe groei en taalontwikkeling. Daar is vasgestel dat elektriese aktiwiteit in die brein verskil van een aktiwiteit na 'n volgende. Die brein is op verskillende maniere "bedraad" (ontwerp) vir die informasieproses. Sommige van hierdie funksies gebeur reeds voor geboorte, byvoorbeeld die brein se vermoë tot gesproke taal. Ander verbindings ontwikkel weer as gevolg van ervarings en behoeftes soos waar 'n dowe kind leer om vingertaal te gebruik om te kommunikeer (Brandt soos aangehaal deur Brewer, 2007:31). Elke kind het 'n aangebore meganisme wat spesifiek ontwerp is vir die aanleer van taal en kan die aard van taal met die kompleksiteit van die proses nie aan assosiasie alleen toeskryf word nie (Mwamwenda, 1996:166). Bowd, soos aangehaal deur Mwamwenda (1996:166) stel dit soos volg: *"The child is born with a language acquisition device (LAD) which permits the interpretation of the language it hears and the generation of an infinite number of sentences."* Die aanleer van gesproke taal vind plaas deur interaksie met die kultuurgroep, maar die potensiaal tot spraak word geneties bepaal.

Taalontwikkeling begin reeds by geboorte. Soos duidelik blyk uit bostaande word taal bemoontlik deur die brein, maar speel fisieke en oorerwingsfaktore ook 'n rol op verskeie maniere. Alhoewel die linker helfte van die brein die sentrum van spraak en fonetiese analise is, speel die regter helfte 'n belangrike rol in die begrip van spraakintonasies wat die kind in staat stel om te onderskei tussen verklarende, imperatiewe en vraende sinne. Sonder hierdie prosessering, sou taalbegrip nie moontlik wees nie (Morrison, 2006:196). In die Suid-Afrikaanse konteks waar kinders reeds van vroeg verplig is om een of meer addisionele taal aan te leer, speel hierdie aspek van ontwikkeling 'n belangrike rol en hou sekere implikasies in vir die graad R-onderwyser. Die taalbeleid in Suid-Afrika gee erkenning aan al elf landstale. Die gebruik van moedertaalonderrig in die Grondslagfase en veral in graad R word deur meeste opvoedkundiges aanbeveel. Moedertaalonderrig fasiliteer die oordrag van kultuur, kognitiewe ontwikkeling en kommunikatiewe vaardighede (Mwamwenda, 1996:170). As gevolg van 'n tekort aan onderwysers in al die amptelike tale, verskil die taal van onderrig en moedertaal dikwels. Leerders moet dus nie net nuwe vaardighede en kennis baasraak nie, maar moet terselfdertyd inligting in 'n vreemde taal ontvang en weergee. Hierdie dilemma belemmer nie net die taalontwikkeling van die leerder nie, maar ook die inligtingsverwerkingsproses en effektiewe leer.

Veral waar die onderwyser leerders vanuit gedepriveerde omstandighede onderrig, moet sy nie net die taal van die leerder magtig wees nie, maar ook weet hoe om 'n omgewing te skep wat geleentheid sal bied om taalagterstand in te haal. In 'n atmosfeer waar die

vyf/sesjarige toegelaat word om in sy moedertaal te praat en deel te neem aan besprekings, waar leerders toegelaat word om foute te maak en vrae te vra, sal die leerders se inherente vermoë om taal te leer, hul in staat stel om selfs 'n addisionele taal sonder veel moeite aan te leer. Die taalbeleid en mees effektiewe konteks vir ontwikkeling van taal, het implikasies vir die opleidingsprogramme van graad R-onderwysers. Indien die inisiatief van die regering, om graad R in te sluit by die formele skooljare gaan realiseer, sal meer onderwysers van die swart kultuurgroepe as graad R-onderwysers opgelei moet word. Onderwysersopleidingsprogramme sal voornemende graad R-onderwysers moet voorberei om die taalbeleid deur te voer deur die taalontwikkeling van vyf/sesjarige leerders van alle kultuurgroepe effektief te fasiliteer.

- **Invloed van omgewingsfaktore op kognitiewe ontwikkeling**

Vygotsky (Brewer, 2007:29) het geglo dat kinders se intellektuele ontwikkeling beïnvloed word deur sosiale konteks eerder as deur individuele ervarings (vgl. §2.4.4.2). Sy teorie plaas groot klem op effektiewe sosiale interaksie. Morrison ondersteun die teorie en beklemtoon die belangrikheid van sosiale interaksie. Positiewe interaksie met toegewyde en liefdevolle volwassenes sal 'n groot invloed hê op die ontwikkeling van die brein van die kind. Nuwe sinaptiese konneksies word hierdeur gevorm en bestaande konneksies word versterk (Morrison, 2006:48).

Verskeie outeurs verwys na die tempo waarteen die brein ontwikkel gedurende die eerste vyf jaar (Louw *et al.*, 1994:179; Morrison, 2006:46). Die leerder sal dus voordeel trek uit 'n omgewing wat ryk is aan leergeleenthede en ook wanneer hy blootgestel word aan leer-ervarings wat verband hou met latere formele leer in die skool – veral waar die leerder se huislike omgewing moontlik kan aanleiding gee tot leerprobleme (Morrison, 2006:46; The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 1999).

Volgens Morrison is dit belangrik dat ouers, opvoeders en ander versorgers met die kind speel, praat en in interaksie sal wees, want dit is die manier waarop verbindings in die brein gevorm word en leer plaasvind. As verstandelike verbindings herhaaldelik gebruik word, word dit permanent terwyl die verbindings wat glad nie of min gebruik word, verdwyn. Dit verklaar waarom leerders wat grootword in 'n omgewing wat ryk is aan stimulering en taal, goed doen op skool terwyl die teenoorgestelde waar is van leerders wat in 'n omgewing grootword wat arm is aan genoemde leergeleenthede (Morrison, 2006:186). Indien die sosiale en kulturele omgewing nie geleentheid bied vir die ervarings wat hul nodig het om verbindings te vorm nie, kan swak ontwikkeling en negatiewe gedrag-uitkomst die gevolg wees (Morrison, 2006:46).

Owens (2002:108) verwys na navorsingverslae wat bewys dat die omgewing gedurende die vroeër jare van ontwikkeling die grootste invloed op die kind se IK uitoefen. Wanneer kinders ouer word, speel die gene 'n al groter rol en die omgewing se invloed neem af. Die opvoeders van die jong kind moet dus so vroeg as moontlik voorsien in 'n optimale omgewing om 'n positiewe omgewingsimpak moontlik te maak. Vervolgens word gekyk na ontwikkelingsdimensies wat grootliks deur omgewingsfaktore beïnvloed word.

3.2.2 Omgewingsperspektief van ontwikkeling

Alhoewel omgewingsfaktore 'n bepalende rol speel in sekere ontwikkelingsdimensies, kan geen ontwikkeling gesien word as die produk van slegs omgewingsdeterminante nie. Met "perspektief" word geïmpliseer dat, alhoewel hierdie aspekte van ontwikkeling hoofsaaklik omgewingsgedrewe is, die invloed van interaksie met oorerwingsfaktore nie buite rekening gelaat kan word nie. Veral die psigologiese en sosiale ontwikkeling van die kind is hier ter sprake.

3.2.2.1 Psigososiale ontwikkeling

Donald *et al.* (2002:74) definieer psigososiaal as die voortdurende interaksie tussen individuele psigologiese eienskappe en die sosiale konteks van die kind. Beide oorerwing sowel as omgewing speel 'n bepalende rol in hierdie dimensie van ontwikkeling. Omdat die jong kind se ouers 'n belangrike rol speel in die kind se psigososiale ontwikkeling, sal die graad R-onderwyser saam met die ouers as vennote tot die kind se ontwikkeling moet toetree om optimale ontwikkeling in hierdie domein te verseker. Volgens Donald *et al.* (2002:74) moet daar in gedagte gehou word dat ontwikkeling 'n lewenslange proses is. Die stappe van ontwikkeling beïnvloed daaropvolgende stappe kumulatief en dus behoort die onderwyser ook deeglik kennis te neem van die psigososiale ontwikkeling van die mens in totaliteit.

Erikson (vgl. §2.4.3.1.2) se psigososiale teorie beklemtoon die interverwantskap tussen alle dimensies van ontwikkeling, naamlik die fisieke, kognitiewe, morele en psigososiale dimensies. 'n Kind se emosionele toestand op enige stadium van ontwikkeling mag 'n invloed uitoefen op sy konsentrasie en dus ook op sy kognitiewe ontwikkeling. Net so kan die kind se vlak van sosiale ontwikkeling 'n bepalende rol speel in sy begrip en interpretering van kognitiewe take (Donaldson, soos aangehaal deur Donald *et al.*, 2002:89). Ook Vygotsky het gemeen dat alle hoër kognitiewe prosesse hulle oorsprong in sosiale interaksie het (Meyer *et al.*, 1998:90) (vgl. §2.4.4.2).

Verskeie eksterne en interne faktore kan die kind se emosionele en sosiale ontwikkeling bevorder of belemmer. 'n Kind wat byvoorbeeld honger of moeg is, sal maklik huilerig voorkom wat weer sy aanvaarding deur en deelname aan die groep kan beïnvloed. Smith *et al.* (2003:563) verwys na navorsing wat dui op 'n verband tussen deprivasie en sosiale gedrag soos die onvermoë om gesonde verhoudings met eie ouderdomsgroep te ontwikkel. Volgens

Schaffer (2005:1) kan sosiale verhoudings nie bestaan sonder gepaardgaande gevoelens of emosies nie. Daar is 'n noue samehang tussen sosiale en emosionele funksies en die twee funksies kan as interaktiewe komponente van psigososiale ontwikkeling gesien word.

- **Sosiale ontwikkeling**

Terwyl die omgewing 'n invloed uitoefen op die sosiale ontwikkeling van die kind, word die omgewing ook gevorm deur die individue binne daardie omgewing (Miell *et al.*, 2005:138). Die graad R-klaskamer, onderwyser en leerlinge dra gesamentlik by tot die konteks waarbinne sosiale ontwikkeling plaasvind. Schaffer (2005:34) definieer die studie van sosiale ontwikkeling as 'n studie van gedragsspatrone, gevoelens, houdings en konsepte wat kinders vestig in hul verhouding met ander mense sowel as die manier waarop hierdie aspekte verander met ouderdom. Sosiale ontwikkeling impliseer dus dat daar interaksie is tussen twee of meer persone binne 'n bepaalde omgewing. Volgens die teorie van die sosiale psigoloog, Albert Bandura, leer kinders sosiale gedrag grotendeels deur waarneming en deur interaksie met ander in die omgewing (Mwamwenda, 1996:203). Die aard van die interaksie sal afhang van dit wat beide deelnemers na die ontmoeting bring (Schaffer, 2005:110). Die leerder uit gedepriweerde omstandighede, bring moontlik 'n verwronge beeld van sosiale verhoudings na die klas, aangesien armoede dikwels lei tot spanningsvolle huislike omstandighede of die afwesigheid van 'n rolmodel. Die onderwyser wat toewyding en opregte belangstelling toon in haar omgang met ander, sal leerders motiveer om gedemonstreerde gedrag na te boots.

Volgens Woolfolk (2007:82) is die onderwyser se eerste taak om te onderrig, maar leer sal skade ly indien die jong leerder se sosiale vaardighede nie ontwikkel is nie. Die graad R-onderwyser sal dus eerstens moet verseker dat die leerders geleentheid kry om sosiale vaardighede aan te leer om effektiewe leer in graad R en latere skooljare te bevorder. Waar die NKV groot klem plaas op koöperatiewe leer (Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys, 2003), waar leerders leer deur saam met ander te werk om probleme op te los, sal gebrekkige sosiale vaardighede die leerders se deelname aan leerervarings strem.

Kinders met goeie sosiale vaardighede is in staat om te sosialiseer en is dikwels ook meer bereid om te sosialiseer. Verskeie outeurs verwys na die verband tussen sosialisering en die ontwikkeling van bepaalde morele waardes. Meyer (1998:9) definieer sosialisering as 'n lewenslange proses waardeur mense die opvattings, gebruike, waardes en rolle van hul kultuur of sosiale groep aanleer wat weer lei tot integrasie in en aanvaarding deur die gemeenskap. Clarke (2004:77) definieer sosiale ontwikkeling soos volg: "*Socialization is the learning of the norms, values and accepted behaviours of the particular society in which a person lives.*" Waar die gemeenskap dus sekere morele standaarde voorhou, kan

dit dien as motivering vir die ontwikkeling van morele waardes by die kind. Die graad R-onderwyser sal nie slegs sosiale ontwikkeling van die vyf/sesjarige moet fasiliteer nie, maar sal kennis moet dra van moontlike morele waardes wat die gesindheid van die leerders in haar klas mag beïnvloed.

Die jong kind ontwikkel 'n bewustheid van die eie-ek, sowel as 'n bewustheid van die wêreld om hom (Cline, 2002; Miell *et al.*, 2005:131). Hierdie eienskap kan nie slegs onder sosiale ontwikkeling geresorteer word nie, aangesien dit nou saamhang met emosionele en kognitiewe ontwikkeling. Die konsep van homself as 'n individu word hoofsaaklik verkry deur terugvoer wat die kind ontvang van die sosiale omgewing waarin hy hom bevind (Cline, 2002; Leather, 2004:14). Die kind wat beleef dat hy aanvaar word deur ander, ontwikkel 'n positiewe eiewaarde (Miell *et al.*, 2005:134). **Eiewaarde** sal 'n bepalende rol speel in die manier waarop hy in die toekoms deelneem in die klaskamer en gemeenskap. Volgens Brewer sal die kind deur interaksie met ouers en familielede en later ook maats en die wyer samelewing, 'n begrip ontwikkel van wie hy is (Brewer, 2007:22). Leerders wat beleef dat onderwysers en maats hul as waardevol beskou, sal hulself ook as sodanig beleef.

Persoonlikheid dui op die totaliteit van alle eienskappe soos kennis, waardes, houdings, gewoontes, emosies, vooroordele en doelstellings wat die individu se gedrag in interaksie met die omgewing bepaal (Meyer, 1998:12). Verskeie outeurs (Martin *et al.*, 2006:126; Owens, 2002:101) wys op die invloed van omgewingsfaktore op persoonlikheid en dat opvoeders 'n belangrike rol speel in die vorming van persoonlike eienskappe. Die vyf/sesjarige is gedurig op soek na 'n gepaste rolmodel vir die ontwikkeling van 'n eie persoonlikheid en sal die graad R-onderwyser gulde geleentheid hê om die basis te lê vir positiewe eienskappe by die jong leerders.

Die bou van vriendskappe is ook van groot belang vir die jong kind. Volgens Fabes (2006:300) sal die ontwikkeling van sosiaal-kognitiewe vaardighede kinders in staat stel om begrip te vorm van wat ander dink, voel en bedoel. Kinders ontwikkel ook deur sosiale interaksie die vermoë om verskeie situasies te hanteer. Hartup (soos aangehaal deur Brewer, 2007:23) wys op die invloed van 'n kind se verhouding met maats op sy latere vermoë as volwassene tot suksesvolle aanpassing:

"Indeed, the single best childhood predictor of adult adaptation is not IQ, not school grades, and not classroom behaviour but rather the adequacy with which the child gets along with other children. Children who are generally disliked, who are aggressive and disruptive, who are unable to sustain close relationships with other children, and who cannot establish a place for themselves in the peer culture are seriously at risk."

Depriverende omstandighede kan lei tot verlaagde selfwaarde wat leerders se vrymoedigheid om te sosialiseer kan beïnvloed. Die graad R-onderwyser kan deur geleentheid te skep vir sosialisering sowel as deur haar voorbeeld van verhoudings met ander, die basis lê vir goeie sosialiseringvaardighede van haar leerders.

Voor die ouderdom van drie, begin kinders hulself as seun of dogter identifiseer, en op drie kan hul ander kinders as seuns of dogters onderskei. Hul begrip van **geslags-identifikasie** sowel as hul gesindheid teenoor die toepaslike rolle van mans en vrouens ontwikkel deurentyd (Brewer, 2007:26). Volgens Smith *et al.* (2003:191) vind geslags-identifikasie plaas deurdat die kind identifiseer met rolmodelle van dieselfde geslag en deur kognitiewe ontwikkeling. Onderwysers is ook geneig om verskillende verwagtings te koester ten opsigte van seuns en dogters. Onderwysers moet poog om die klaskamer en aktiwiteite te struktureer om beide seuns en dogters gelyke geleenthede te gee en deelname van albei geslagte aan te moedig. Literatuur wat geselekteer word vir gebruik in die klaskamer behoort manlike en vroulike modelle te bevat en take wat uitgedeel word, moet nie volgens 'n stereotipe wyse aan 'n sekere geslag toegeken word nie, byvoorbeeld dat slegs die seuns opdragte kry wat wiskundig van aard is en dogters slegs die take wat verbale of kunsvaardighede vereis nie (Brewer, 2007:26). Waar kinders dikwels slegs deur een ouer of deur grootouers grootgemaak word, moet die graad R-onderwysers bedag wees op geleenthede vir geslagsidentifikasie. Seuns wat byvoorbeeld nie 'n pa in die huis het nie, sal kan identifiseer met 'n positiewe vaderkarakter in 'n storieboek.

'n Onderwyser wat duidelike perke en riglyne stel, reëls toepas sonder om veroordelend te wees, leerders respekteer en opregte belangstelling toon, sal 'n geskikte klimaat vir sosiale ontwikkeling daarstel (Woolfolk, 2007:82). Versorgers van die jong kind moet geleenthede skep vir kinders om vertroue te bou, om besluite te maak en om sukses te beleef deur die keuses wat hulle maak. Waar leerders geleentheid kry om deel te neem en voorstelle te maak, sal hy voel dat sy idees gerespekteer word. Prestasies moet geprys word en hul moet weet dat hul 'n bydrae het om te lewer (Brewer, 2007:21). Om gepaste stimulasie vir die leerder se sosiale ontwikkeling te bied, sal die onderwyser kennis moet hê van die vestiging en vordering van interpersoonlike verhoudings by leerders en faktore wat 'n rol kan speel in die wyse waarop leerders met persone in hul leefwêreld omgaan (Schaffer, 2005:110). Leerders wat, ten spyte van omstandighede, glo dat hulle sukses kan bereik, het 'n voorsprong bo ander met geen vertroue in hul eie vermoëns. Gesien in die lig van verwante literatuur, kan die wyse waarop die graad R-onderwyser sosiale ontwikkeling in haar klaskamer fasiliteer, 'n bepalende rol speel in die latere akademies sukses van leerders uit gedepriveerde omstandighede in haar klas. Deur leerders te help om hul eie behoeftes, gevoelens en emosies te identifiseer, is belangrik vir die bou van vertroue. Sonder vertroue sal die leerder nie met vrymoedigheid

kan sosialiseer nie. Sosiale ontwikkeling is dus interafhanklik van emosionele ontwikkeling.

- **Emosionele ontwikkeling**

Emosionele ontwikkeling spruit voort uit 'n biologiese basis, maar stimuli uit die omgewing lok 'n bepaalde emosionele respons uit. Die primêre emosies blyk universeel te wees en die manier waarop emosies uitgedruk word, is aangebore (Schaffer, 2005:240). Volgens Mwamwenda (1996:50) is dit beide die gesin en voorskoolse onderwyser se verantwoordelikheid om die vyf/sesjarige leerder te voorsien van die geleentheid om emosioneel te ontwikkel deur hom te laat ervaar dat hy geliefd is, aanvaar word en dat hy veilig is. *The Consultative Group on ECCD* verwys na navorsing wat toon dat liefdevolle verhoudings in die vroeë jare 'n invloed het op die persoon se latere vermoë om liefde te ervaar en om blywende verhoudings te vorm.

Navorsing het getoon dat emosionele intelligensie 'n aanduiding kan wees van toekomstige sukses (Morrison, 2006:115). Volgens Erikson (vgl. §2.4.3.1.2) beskik die voorskoolse kind oor die vermoë om emosies van skuld en trots te ervaar, wat aandui dat die leerder homself kan evalueer teen eie interne standaarde (De Hart *et al.*, 2004:351). Die emosionele intelligensie van mense, wat die vermoë insluit om hul woede te hanteer, lyftaal te verstaan en selfbeheersing toe te pas, kan moontlik dui op individue wat kan aanpas by sosiale spanning en die eise van die werksplek. Die kognitiewe funksies en interaksie met ander mense kan emosionele gedrag vorm en verander tot dit wat aanvaarbaar blyk te wees volgens tradisie en verwagtinge van die versorgers (Schaffer, 2005:240). Die graad R-onderwyser kan as rolmodel die leerders help om gesonde emosionele gesindhede te ontwikkel wat weer alle ander kognitiewe prosesse kan beïnvloed.

Waar die kind gedurig spanning ervaar as gevolg van 'n tekort aan geld, kos, versorging en koestering, kan die geestesgesondheid van die kind daardeur benadeel word. Morrison (2006:8) verwys na die rol wat die onderrigower speel in geestesgesondheid van die jong leerder. Volgens Morrison is 'n gesonde geestestoestand nodig om te verseker dat die leerder 'n positiewe lewenskwaliteit sal hê, goed sal vaar in die skool, goed met ander oor die weg sal kom en om normaal te ontwikkel. Woolfolk (1998:140 en 141) dui op die invloed van emosionele welstand op gedrag. Die norm vir gedragsafwyking word bepaal deur ouderdom, kultuur en historiese invloed en sal verskil van een situasie tot 'n ander. Die professionele onderwyser sal in staat wees om hierdie faktore in ag te neem om die ontwikkeling van gesonde verstand by die jong leerder te verseker. 'n Ingeligte onderwyser sal afwykings ten opsigte van geestesongesteldheid kan identifiseer en betyds onder die aandag van gekwalifiseerde persone bring indien nodig.

Veral in die konteks van die leerder vanuit gedepriveerde omstandighede is dit noodsaaklik dat die onderwyser bedag sal wees op leerders wat moontlik blootgestel word aan geweld of die slagoffers is van fisieke, geestes- of seksuele misbruik. Spanning as gevolg van kroniese armoede, egskeiding, verhuising, diskriminasie, of ander vorms van swaarkry kan ook risikofaktore vir geestesgesondheid wees. Oormatige angs en spanning, lusteloosheid, hiperaktiwiteit en swak prestasie kan almal tekens wees van geestesongesteldheid by die jong kind. Die onderwyser moet empatie toon vir leerders se vrese en bekommernisse en hulle aanmoedig om daaroor te praat. Opregte belangstelling van die onderwyser sal leerders die vrymoedigheid gee om hulp te vra wanneer hul dit nodig het (Morrison, 2006:8).

Daar is vandag al meer kommer oor die teenwoordigheid van geweld in skole en daar is bewyse dat aggressie en geweld reeds op 'n vroeë ouderdom in leerders se lewe begin. Aggressie kan manifesteer as reaktiewe of proaktiewe aksie. 'n Reaktiewe aksie gaan gewoonlik gepaard met woede soos wanneer 'n kind homself of sy besittings verdedig deur aggressiewe aksies. 'n Proaktiewe aksie gaan nie altyd gepaard met woede nie, maar die kind gebruik aggressiewe gedrag om sy sin te kry, byvoorbeeld om 'n speelding van 'n ander kind af te neem. Boelies gebruik proaktiewe aggressie (Brewer, 2007:24).

Swak gedrag kan nie geïgnoreer word nie, maar as die opvoeder kennis neem van gedrag wat tipies in 'n sekere fase kan kop uitsteek, kan die opvoeder die kind help om die korrekte gedrag aan te leer. Volgens Brewer (2007:25) kan verskeie stappe geneem word om kinders te help om woede te bestuur. Deur dramatisering van situasies waar die effektiewe hantering van woede en frustrasies uitgebeeld word, kan kinders gelei word om emosies soos aggressie te hanteer. Kinders kan verder gehelp word ten opsigte van emosionele ontwikkeling deur die gebruik van handpoppe om geskikte reaksies op emosies te modelleer en die gebruik van gesprek in plaas van fisieke vergelding te demonstreer. Literatuur waar karakters aanvaarbaar reageer op emosies kan ook die leerder motiveer om op 'n aanvaarbare manier teenoor ander op te tree. Die oorsake van probleemgedrag moet deur die onderwyser bepaal word alvorens die mees gepaste ingrypingsmetode geïmplementeer kan word (Fabes, 2006:310).

Op vyf/ses jaar is die leerder toenemend in staat om te onderskei tussen reg en verkeerd, maar Brewer (2007:24) beveel aan dat pro-sosiale gedrag aangeleer moet word. Leerders moet bewus gemaak word van ander se gevoelens en belange en om te kan onderskei tussen "opsetlik" en "per ongeluk". Leerders moet gehelp word om die nodige verbale vaardighede te ontwikkel soos om hulle te voorsien van moontlike opsies van wat gesê kan word tydens interaksie. Waar 'n leerder byvoorbeeld nooit 'n beurt kry op die swaai nie, kan die onderwyser die leerder leer hoe om die ander om 'n beurt te vra en hoe om

op teenstand te reageer. Smith *et al.* (2003:254 en 255) wys op die verskil in kulturele beskouing van pro-sosiale gedrag. Onderwysers se kennis van kulturele beskouings sal dus hul verwagtings van leerders se gedrag beïnvloed.

Algemene welstand is afhanklik van die interaksie tussen biologiese, psigologiese en sosiale faktore. Die verlening van leiding en hulp ten opsigte van leerders se geestesgesondheid is net so belangrik soos die voorsiening van akademiese dienste. Omdat die oorsaak van emosionele probleme dikwels huislike omstandighede is, vereis dit van die graad R-onderwyser die nodige kommunikasie en sosiale vaardighede om met die ouers en ander belanghebbendes saam te werk om die probleem te hanteer (vgl. §2.4.4.3). Die graad R-onderwyser moet dus op hoogte wees van watter tipe hulp beskikbaar is en watter prosedures gevolg moet word om die leerder effektief te ondersteun sodat hy sy volle potensiaal kan bereik.

- **Temperament**

Volgens Louw *et al.* (1998:212) verwys temperament na dié persoonlikheidsaspek wat met gevoelens en die uitdrukking daarvan gemoeid is. Temperament verwys na biologies geïndeede verskille, is redelik stabiel oor tyd en omstandighede en word beïnvloed deur die oorerwings/omgewings interaksie (Deater-Deckard *et al.*, 2006:8). Laasgenoemde definisie verwys na die inherente biologiese aspek van temperament, maar volgens Brain en Mukherji (2005:29) sowel as Smith *et al.* (2003:167) is temperament nie 'n onveranderbare eienskap nie en kan die individu se persoonlikheid ook aangeleerde elemente inkorporeer. Omgewingsinvloede beïnvloed die leerder se aangebore temperament en die eienskappe van talle kinders verander met tyd. Die graad R-onderwyser kan dus 'n rol speel in die vorming van 'n leerder se temperament. Temperament is bepalend vir suksesvolle aanpassing in akademiese, sosiale en persoonlike omstandighede (Martin *et al.*, 2006:126). Die manier waarop kinders deur versorgers hanteer word, kan bydra tot die vorming van temperament. Ouers of onderwysers sal byvoorbeeld geneig wees om minder aandag te gee aan 'n kind wat moeilik of geïrriteerd is, wat 'n nog groter negatiewe effek op die kind se temperament sal hê en wat die moontlikheid van swak psigososiale aanpassing sal verhoog (Louw *et al.*, 1998:212).

Omdat elke leerder se omstandighede en agtergrond verskil, verskil die vlak van sosiale ontwikkeling by jong leerders ook grootliks. Terwyl een kind in 'n groep jong leerders reeds die sosiale vaardighede en temperament van 'n jong volwassene mag openbaar, mag 'n ander rustig en stil, alleen met sy eie spel besig wees – onbewus van die meer komplekse sosiale interaksies in die groep (Cline, 2002). Hierdie studie beskou sosiale faktore in die omgewing as bepalende determinante van sosiale ontwikkeling van

vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede, maar die rol van genetiese faktore in hierdie ontwikkelingsdimensie kan nie buite rekening gelaat word nie. Daar word vervolgens gekyk na die invloed van genetiese faktore op sosiale ontwikkeling.

- **Invloed van genetiese faktore op sosiale ontwikkeling**

Die dinamiese interaksie tussen die individu en die omgewing wat persoonlikheid vorm is baie kompleks en is dit moeilik om te bepaal watter genetiese faktore 'n rol speel in die individu se gedrag. Gene beïnvloed die moontlikheid dat sekere gedrag mag ontwikkel, wat deur omgewingsfaktore bevorder of belemmer kan word (Owens, 2002:113).

Volgens ontwikkelingsteorieë van psigoloë soos Freud, Erikson, Piaget en Gardner (vgl. §2.4.3), sal geneties bepaalde faktore 'n bepalende invloed uitoefen op die kind se totale ontwikkeling wat ook sosiale ontwikkeling insluit. Freud en Erikson se kronologiese stadiums van ontwikkeling wat aan ouderdom gekoppel word, impliseer dat opvoeders sekere sosiale gedrag op 'n bepaalde ouderdom van die kind kan verwag.

Owens (2002:101) verwys na navorsing wat bewys dat die gene verantwoordelik is vir 50% van alle persoonlikheidstrekke, waarvan die belangrikste ekstroversiteit, toegeneentheid, konsensieusheid, emosionele stabiliteit en openheid vir nuwe ervarings is. Gene is ook die oorsaak van vele siektes wat direkte implikasies inhou vir sosiale gedrag (Owens, 2002:101). Welsh *et al.* (2006:178) verwys na die genetiese oorsprong van Aandag-afleibaarheid-met-hiperaktiwiteit-sindroom (AAHS) wat gevolge inhou vir die gedrag van die kind. Waar fisieke abnormaliteite deur genetiese afwykings veroorsaak is, kan hierdie kinders se selfbeeld en ook aanvaarding deur hul portuurgroep hierdeur beïnvloed word.

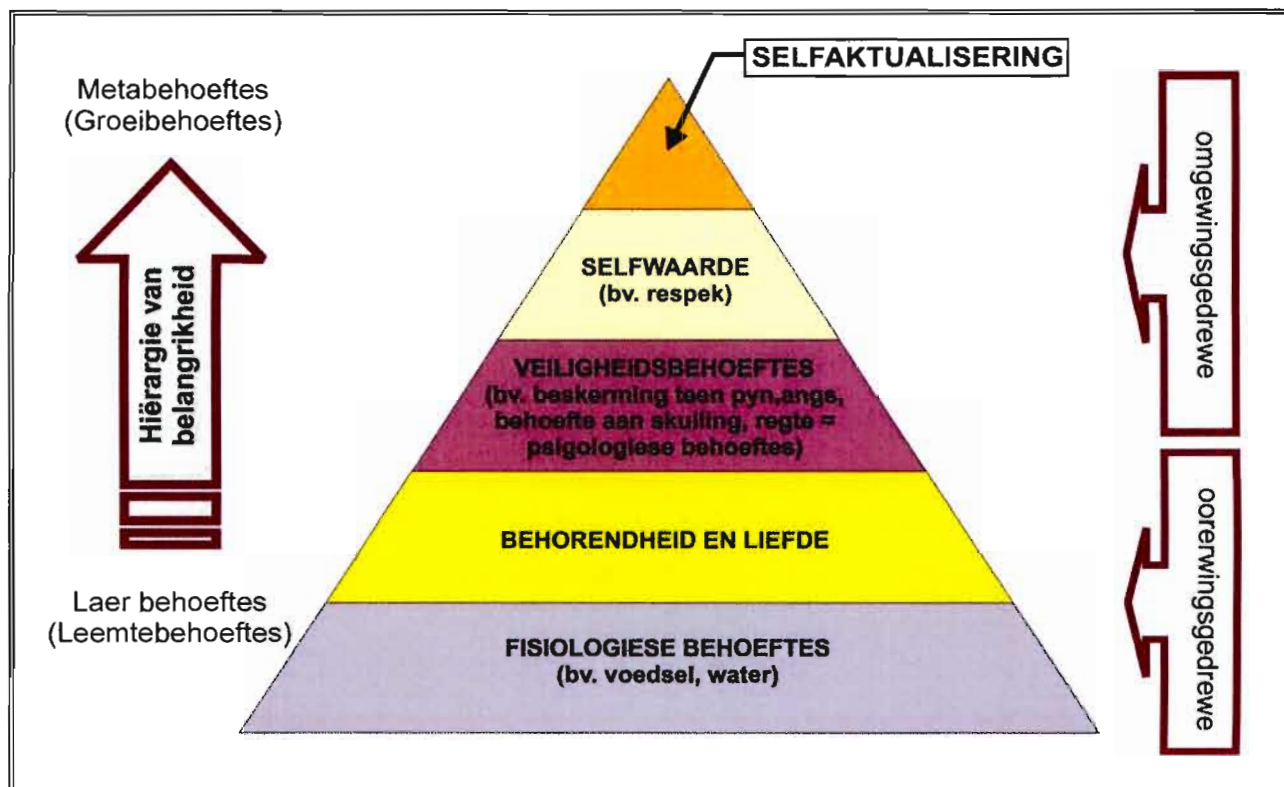
Die literatuur beklemtoon die invloed van die interaksie tussen verskeie omgewings en oorerwingsfaktore wat die ontstaan van unieke behoeftes by elke kind tot gevolg het. As gevolg van die unieke aard van elke kind se genetiese samestelling sowel as omgewing, sal elke kind se ontwikkelingsbehoefte verskil. Kennis van dimensies van die leerder se ontwikkeling sal dus nie voldoende wees om in die spesiale opvoedingsbehoefte van die leerder vanuit gedepriveerde omstandighede te voorsien nie. Die behoeftes van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede sal byvoorbeeld grootliks verskil van hul portuurgroep wat grootword in 'n omgewing ryk aan leergeleenthede. Die opvoeders van hierdie leerders sal moet kennis dra van elke leerder se spesifieke behoeftes om hul in staat te stel om in hierdie behoeftes te voorsien. Daar gaan vervolgens gekyk word na die spesifieke ontwikkelingsbehoefte van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede.

3.3 Ontwikkelingsbehoefte van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede

Navorsing het bewys dat die vroeë jare krities is vir die vorming van intelligensie, persoonlikheid en sosiale gedrag en dat die gevolge van vroeë verwaarloosing kumulatief is (Evans, 2005). Begrip en kennis van die leerder se ontwikkelingsbehoefte sal opvoeders in staat stel om die jong leerder beter te ondersteun en ook skakels met ander rolspelers te versterk in die beste belang van die leerder se ontwikkeling.

Die doel van VKO-programme is nie slegs om die kind te begelei tot skoolgereedheid nie, maar ook om 'n stewige grondslag te lê waarop die jong leerder kan voortbou om uiteindelik sy volle potensiaal te bereik. Abraham Maslow het gemeen dat menslike ontwikkeling gerig is op selfaktualisering en die strewe om eie potensiaal te bereik (Morrison, 2006:335). Volgens Maslow se teorie is die voorsiening in behoeftes die grootste bron van motivering in menslike gedrag (Donald *et al.*, 2002:122; Pintrich *et al.*, 2002:196). Die kind se fisieke behoeftes, behoefte na veiligheid en sekuriteit, behorendheid en affeksie en behoefte aan selfwaarde kulmineer in selfaktualisering (Morrison, 2006:335).

Maslow klassifiseer alle behoeftes in vyf groepe en orden die groepe in 'n hiërargie in terme van hul belangrikheid vir menslike ontwikkeling (vgl. fig. 3.4). Die vyf groepe behoeftes word verdeel in twee kategorieë, naamlik basiese behoeftes en metabehoeftes. Die **basiese behoeftes** bestaan uit fisiologiese behoeftes (voedsel en drank) en psigologiese behoeftes (veiligheid, liefde en waarde) wat ook gesien word as die **leemtebehoefte** aangesien die mens sal poog om in hierdie behoefte of leemte te voorsien. As die mens honger is, sal hy eet om die behoefte te bevredig (LeFrancois, 2001:84). Volgens die teorie sal leer moeilik plaasvind of glad nie plaasvind nie, alvorens daar nie in die basiese behoeftes voorsien is nie (Brewer, 2007:45). **Metabehoeftes** of hoër orde behoeftes word ook beskryf as die **persoonlike groeibehoeftes** aangesien hierdie behoefte nie net bloot die mens motiveer om in die behoeftes te voorsien nie, maar aanleiding gee tot die strewe om persoonlik te groei. LeFrancois beskryf die metabehoeftes as die mens se behoefte om te weet, 'n behoefte na die waarheid en die strewe na persoonlike groei en vervulling. Hierdie kwaliteite, aan die bopunt van die hiërargie, word geïdentifiseer as selfaktualisering en word beskou as noodsaaklik vir die ontwikkeling van 'n persoonlikheid (LeFrancois, 2001:84). Metabehoeftes kan nie bevredig word voor die basiese behoeftes soos psigologiese en veiligheidsbehoefte bevredig is nie (LeFrancois, 2001:85; Pintrich *et al.*, 2002:196). 'n Behoefte sal dus eers na vore kom wanneer daar in die behoefte op 'n laer vlak voorsien is (Donald *et al.*, 2002:123). Wanneer daar konflik is tussen twee behoeftes, is die laagste behoefte oorheersend (Pintrich *et al.*, 2002:196). Dit kan soos volg uitgebeeld word:



Figuur 3.4: Maslow se hiërargie van behoeftes (Donald et al., 2002:123; LeFrancois, 2001:85; Pintrich et al., 2002:197)

Waar sekere basiese behoeftes voortspruit uit oorerwings- en fisiologiese eienskappe van die kind, ontwikkel die kind ook later ander behoeftes wat ontstaan as gevolg van omgewingsfaktore soos sosiale en psigiese faktore in die kind se lewe. Die behoeftes van die jong kind, soos uiteengesit deur Maslow, word vervolgens vanuit die omgewings- en oorerwingsperspektief ondersoek.

3.3.1 Oorerwingsgedrewe behoeftes

Alhoewel behoeftes ontstaan as 'n samehang van verskillende omstandighede, ontstaan sommige van die kind se behoeftes as gevolg van die biologiese aard van die mens. Die **leemtebehoefte** in Maslow se behoefte-hiërargie is meestal gegrond in oorgeërfde biologiese faktore.

3.3.1.1 Fisiologiese behoeftes

Wanneer daar nie in die kind se fisieke behoeftes voorsien word nie, vind fisieke verwaarloosing plaas. Rathus (2006:233) definieer fisieke verwaarloosing soos volg: *"Failure to provide adequate food, shelter, clothing or medical care."* Hierdie behoeftes sluit aspekte soos honger, dors en beskerming teen die elemente van die natuur in (Pintrich et al., 2002:196). Evans (2005) sowel

as Morrison (2006:110) beklemtoon dat daar eers in die jong leerder se basiese behoeftes voorsien moet word alvorens onderrig moontlik is. Evans stel dit soos volg: *"Pre-school programmes that try to teach 'n child who is hungry or who has suffered abuse at home will not produce capable learning"* (Evans, 2005).

- **Voeding**

Voldoende en voedsame voedsel is noodsaaklik vir normale fisieke en intellektuele ontwikkeling van die kind (vgl. §2.3.2.1). Die fisieke groei van 'n kind wat ondervoed is, sal belemmer word asook die vermoë om te konsentreer, te leer en probleme op te los. 'n Ongebalanseerde dieet kan bydra tot 'n lae IK van 'n kind sowel as vertraging in groei en visuele ontwikkeling (Mwamwenda, 1996:47 en 49). Volgens Mwamwenda het die jong leerder 'n gebalanseerde dieet nodig om hul in staat te stel om aktief deel te neem aan fisieke aktiwiteite. Die mate waarin die kind deelneem aan aktiwiteite is nie net bepalend vir spierontwikkeling en koördinasie nie, maar bevorder ook selfbeeld en selfvertroue (Mwamwenda, 1996:49).

Kinders se vermoë om hul eie gedrag te beheer is afhanklik van die mate waarin daar voorsien word in hul fisieke behoeftes. So is leerders in staat om hul beste te lewer op skool as hul gevoed en fisies versorg is. Navorsing het byvoorbeeld bewys dat die brein proteïene en water nodig het om optimaal te funksioneer (Morrison, 2006:335). Deur ouers en kinders bewus te maak van gesonde eetgewoontes en voedingsprojekte te organiseer, kan die graad R-onderwyser verseker dat die skoolomgewing voorsien in die basiese behoeftes wat ook optimale ontwikkelingsgeleenthede daarstel.

- **Gesondheid**

Swak gesondheid en ongesonde lewensomstandighede kan aanleiding gee tot swak skoolprestasie en lewensuitkomste (vgl. §2.3.1.1). Swak gesondheid as gevolg van te min fisieke oefening en wanvoeding belemmer leerders se kanse om optimaal te presteer (Morrison, 2006:37). Die vorming van gesonde lewensgewoontes is deel van die professionele opvoedingspraktyk en die graad R-onderwyser moet bevoeg wees om kinders en ouers hierin te begelei. Wanneer die jong kind uitgelewer is aan swak voeding en gevolglik ook swak gesondheid, word ontwikkeling vertraag of verswak en kan ontwikkeling 'n afwaartse trajek volg (The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 1999). Gesondheid en fisieke fiksheid is deel van 'n gesonde lewenswyse en vorm ook deel van die professionele onderwyspraktyk. 'n Gesonde kind kan veel meer vermag en geleenthede optimaal benut. Morrison dui daarop dat die onderwyser 'n goeie voorbeeld kan stel vir die leerders en hul gesinne deur die handhawing van 'n gesonde lewenswyse, gebalanseerde eetgewoontes en gereelde oefening (Morrison, 2006:6).

Die opvoeder wat die totale ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder ten doel het, se beplanning moet fisieke beweging insluit om geleentheid te bied vir ontwikkeling van die groot spiere sowel optimale werking van die hart en longe. Volgens McDevitt en Ormrod moet die onderwyser gepaste apparaat en leiding voorsien om te verseker dat leerders veilig kan deelneem aan fisieke aktiwiteite. Diversiteit moet ook in gedagte gehou word wanneer fisieke aktiwiteite beplan word. Leerders sal eerder betrokke raak by fisieke aktiwiteite as dit vir hul aangenaam is en dit ook 'n redelike uitdaging bied (McDevitt *et al.*, 2004:121).

Die staat gebruik ook die skool as effektiewe metode om te kontroleer dat alle leerders noodsaaklike immunisering ontvang om verspreiding van ernstige siektes te bekamp. Die onderwyser moet kennis dra van die ouderdomme waarop immunisering ontvang moet word om sodoende die ouers te begelei en die staat te ondersteun in die voorkoming van siektes en vroeë sterftes. Sy moet ook kennis hê van die simptome van siektes om betyds die nodige stappe te neem.

3.3.1.2 Veiligheid

Die vyf/sesjarige leerder het nie slegs 'n behoefte aan fisieke veiligheid nie, maar ook psigologiese geborgenheid wat die verantwoordelikheid van die graad R-onderwyser is. Onderwysers moet 'n veilige leeromgewing vir die leerder daarstel, beide binne die klaskamer en op die speelterrein. Veiligheidsprosedures moet in plek wees en sorgvuldig gevolg word. Apparaat moet gereeld geïnspekteer en hersien word en daar moet ook verseker word dat die areas direk onder die apparaat veilig is indien leerders dalk sou val (Brewer, 2007:102).

Die onderwyser moet ook die psigologiese veiligheid van die leerder verseker en poog om 'n klaskamerkultuur te skep waarbinne die leerder veilig sal voel om te waag sonder om te vrees vir spot of vernedering. Gedragsprobleme kan vir die oortreder sowel as die ander leerders in die groep 'n bedreiging inhou en lei tot 'n gevoel van onveiligheid. Volgens Brewer (2007:198) is dit belangrik dat die onderwyser kennis moet hê van gedragsbestuursisteme, die ontwikkelingsvlak sowel as die behoeftes van die leerders wat haar in staat sal stel om hulle te lei om uiteindelik hul eie gedrag te bestuur. 'n Vertrouensverhouding met die ouers sal die onderwyser ook in staat stel om met hulle in gesprek te tree wanneer die fisieke of psigiese welstand van hul kind bedreig word. Sodoende kan die ouers se samewerking bydra tot die algehele veiligheid van die kind. Die graad R-onderwyser moet dus in staat wees om dissiplinêre maatreëls aan te pas om by die leerder se behoeftes en ontwikkelingsvlak te pas en om te verseker dat die leerder se selfbeeld nie daardeur skade ly nie. Morrison wys ook daarop dat 'n leerder wat bang is vir die onderwyser nie sal presteer nie en ook vrees sal beleef in hul verhoudings met ander. Daarenteen sal 'n klaskamer met roetine en voorspelbaarheid die jong leerder 'n gevoel van veiligheid en sekuriteit bied (Morrison, 2006:111). Alhoewel verskeie outeurs voel dat

gedragsbestuursisteme nie reëls outoritêr op leerders moet afdwing nie, voer Brewer aan dat die onderwyser haar mag moet gebruik en onmiddellike gehoorsaamheid moet eis in gevalle waar negatiewe gedrag mag lei tot beserings of noodgevalle byvoorbeeld brandstigting of ander vorme van geweld (Brewer, 2007:194).

Die graad R-onderwyseres vervul 'n pastorale rol wanneer sy optree indien haar leerders se veiligheid bedreig word deur dit wat buite skoolure gebeur. Daar word van die onderwyser verwag om bedag te wees op tekens van kindermishandeling en geweld. Kinders wat blootgestel word aan geweld en aggressie of die slagoffer van mishandeling is, is geneig om as volwassene dieselfde gedrag te openbaar. Die voorkoming van mishandeling is ook 'n manier van omgee (Evans, 2005).

Die graad R-onderwyser sal dus moet toesien dat alles moontlik gedoen word om die leerders in haar sorg te beveilig – fisies sowel as psigologies. Daarvoor moet sy nie net beskik oor goeie verantwoordelike sin nie, maar ook die nodige kennis ten opsigte van gedragspatrone van die vyf/sesjarige sodat sy proaktief kan optree om situasies wat die leerder se ontwikkeling of lewe mag bedreig, te antisipeer en te voorkom. Bogenoemde behoeftes, wat voortspruit uit oorerwingsfaktore, is altyd in interaksie met invloede vanuit die omgewing. Die leerder ontwikkel in 'n omgewing wat bepaalde eise aan die leerder stel. Daar word vervolgens gekyk na die behoeftes wat bestaan as gevolg van die leerder se omgewing sowel as behoeftes gegrond in die sosiale aard van die leerder.

3.3.2 Omgewingsgedrewe behoeftes

Die mens is 'n sosiale wese met 'n behoefte om te sosialiseer en aan 'n bepaalde groep te behoort. Hierdie behoefte kom eers sterk na vore indien die primêre fisiologiese behoeftes bevredig is. Die aard van die omgewing waarbinne die jong kind hom bevind, sal bepaal in watter mate hierdie sosiale behoeftes gevul word. Volgens Maslow se hiërargie van behoeftes dui die metabehoeftes soos behorendheid, selfwaarde en selfaktualisering op sosiale behoeftes wat hoofsaaklik deur omgewingsfaktore bevredig word. Soos genoem onder §3.2.1.1 bestaan die graad R-leerder se omgewing uit 'n huislike en klaskameromgewing wat mekaar wedersyds beïnvloed. Die graad R-onderwyser sal dus moet kennis neem van die mate waarin die huislike omgewing in die leerder se metabehoeftes voorsien om haar in staat te stel om onderrig-en-leerervarings daarvolgens aan te pas. Die graad R-onderwyser kan dus, as deel van die skoolomgewing, 'n belangrike rol speel in die skep van 'n omgewing wat voorsien in die leerder se metabehoeftes, naamlik behorendheid en liefde, selfwaarde en selfaktualisering.

3.3.2.1 Behorendheid en liefde

Kinders ontwikkel en leer meer effektief as hulle ervaar dat versorgers vir hulle omgee en dat hul iewers “behoort” (Brewer, 2007:45; Morrison, 2006:111). McDevitt *et al.* (2004:436) verwys

na die siening van verskeie teoretici wat meen dat “goed-voel” emosies soos liefde, behorendheid, simpatie en empatie kinders motiveer om morele gedrag te openbaar terwyl “sleg-voel”-emosies soos skaamte, skuldgevoelens en angs hul weer ontmoedig om deel te neem aan demoraliserende gedrag.

The Consultative Group on ECCD (1999) verwys na navorsing wat bewys dat, waar versorgers gedurig met die kind gemoeid is op ’n liefdevolle manier, kinders minder geneig is om siek te wees as ander kinders wat nie so gelukkig is om sodanige sorg te ontvang nie. Dit is verder ook bewys dat wanneer ’n liefdevolle verhouding reeds in die vroeë jare gevestig is, dit ’n invloed het op die kind se vermoë om in latere jare tot liefdevolle en permanente verhoudings met ander toe te tree.

Volgens Evans (2005) sal die aandag, liefde en betrokkenheid van die versorgers ’n invloed uitoefen op die kind se groei en ontwikkeling. Deur om te sien na die welstand van die leerder en op gepaste wyse op te tree tot voordeel van die leerder, toon die versorger betrokkenheid by en belangstelling in die kind. Liefde kan getoon word deur fisieke, visuele en verbale kontak met die leerder. Die manier waarop liefde uitgedruk word, word ook beïnvloed deur die bepaalde kultuur.

Die sosiale lewe van jong kleuters is hoofsaaklik gesentreer rondom hul huis en gesin. Op vyf/ses jaar begin die kind meer maatgeoriënteerd raak (Hughes, 1999:107). Sosialisering met maats en die behoort tot ’n groep word nou meer belangrik en die eie portuurgroep vorm ’n hegte gemeenskap met definitiewe ongeskrewe reëls vir “lidmaatskap”. Kinders wat “anders” is in enige opsig hetsy fisieke of persoonlike eienskappe, manier van aantrek, toegang tot materiële besittings of sosio-ekonomiese status mag van die groep uitgesluit word (Hughes, 1999:107; Smith *et al.*, 2003:147 en 148). Die rol wat portuurgroep in die lewe van die jong kind speel moet nie onderskat word nie. Nie net skep die ouderdomsgroep geleentheid vir sosialisering nie, maar is aanvaarding deur die groep vir die kind ’n noodsaaklikheid. Spel dien ook om die kind se behoefte om tot ’n groep te behoort, te bevredig (Hughes, 1999:108; Schaffer, 2005:115).

Die onderwyser moet leerders in haar sorg lei om mekaar te aanvaar en verskille te akkommodeer en te respekteer. Wanneer ’n leerder ervaar dat hy nie deur die groep aanvaar word nie, kan dit daartoe aanleiding gee dat hy hom onttrek van aktiwiteite en sosialisering. Dit sal die leerder nie net ontnem van noodsaaklike leergeleenthede en die ontwikkeling van sosialiseringvaardighede nie, maar sal ook die geestelike welstand van die leerder benadeel. Deur haar voorbeeld kan die onderwyser ’n groot invloed uitoefen en ’n kultuur van aanvaarding en liefde in die klaskamer kweek.

3.3.2.2 Selfwaarde

Selfwaarde hang nou saam met geestelike welstand en is net so belangrik soos fisieke gesondheid en gesonde lewenstyl en beïnvloed die kind se lewensuitkyk. Die ontwikkeling van die “ek-kan” uitkyk op die lewe word ook bepaal deur selfbeeld, optimisme, oplettheid en selfrespek (Morrison, 2006:7) (vgl. §3.2.2.1). Bentham (2004:110) definieer geestelike welstand soos volg: *“Mental health is about coping and adjusting to the demands of growing up.”* Volgens Bentham beteken geestelike welstand by kinders dat hulle goed oor die weg kom met maats sowel as volwassenes, dat hulle deelneem aan onderrig-leergebeure en ander sosiale aktiwiteite en dat hulle beskik oor ’n positiewe selfwaarde.

De Hart *et al.* (2004:341) verwys na die kind se denke van die self as selfvoorstelling. Die meeste jong kinders sien hulself as goed, aangenaam en gaaf, maar ontwikkel ’n spesifieke siening oor homself, gebaseer op eie unieke ervarings. Volgens Morrison (2006:111) is erkenning en goedkeuring selfwaardebehoefte wat verband hou met sukses en bedrewenheid. Selfwaarde word deur LeFrancois (2001:425) en Leather (2004:14) beskryf as die evaluerende aspek van die mens se selfkonsep – die kind se mening oor die relatiewe waarde van sy eie verskillende karaktereienskappe. Die kind met ’n hoë selfwaarde beleef homself as waardevol en openbaar ’n positiewe selfbeeld terwyl die kind wat homself as waardeloos beskou, ’n negatiewe beskouing oor sy eie waarde en vermoëns het.

LeFrancois (2001:426) verwys na twee benaderings tot selfwaarde. Die eerste benadering tot selfwaarde is ’n direkte funksie van die verskil tussen wat die kind graag wil wees en die persoon wat hy dink hy is. Hoe nader die kind se werklike self (wie hy dink hy is) kom aan die ideale self (wie die kind graag wil wees) hoe hoër die selfwaarde van die kind. Die tweede benadering tot selfwaarde is ’n direkte funksie van die kind se belewing van wat ander van hom dink. Die optrede van mense wat ’n belangrike rol in die kind se mikro-sisteem speel soos die gesin, onderwysers en maats (vgl. Bronfenbrenner se ekosistemiese model: §2.4.4.3), word deur die kind gesien as reflektoring van sy eiewaarde (Bentham, 2004:138; LeFrancois, 2001:426; Schaffer, 2005:159).

Selfwaarde is nie staties nie, maar word beïnvloed deur voortdurende ervarings, belewing van sukses of mislukking en die gepaardgaande gevoel van bekwaamheid of onbekwaamheid (Leather, 2004:14; Schaffer, 2005:159). Die meeste verandering in selfwaarde vind plaas in die kinderjare want dit is in hierdie fase waar die grondslag vir selfkonsep gelê word en die individu is hier ook die mees kwesbaarste vir ander se evaluasies (Schaffer, 2005:159).

Die praktiese implikasies van selfwaarde is duidelik. Positiewe selfwaarde hou verband met geluk, selfmotivering, sosiale aanpasbaarheid en algemene welstand. Ouers, onderwysers en ander rolspelers wat verantwoordelik is vir die kind se opvoeding moet aandag gee aan veel

meer as slegs kognitiewe ontwikkeling en fisieke welstand. Alhoewel sekere oorsake van selfwaarde soos fisieke voorkoms en vermoëns buite opvoeders se beheer is, moet opvoeders alles binne hul vermoë doen om te verseker dat die evaluering wat die kind van homself maak, 'n positiewe evaluering is (LeFrancois, 2001:428). Die graad R-onderwyser moet hierdie kans benut om die basis te lê vir 'n positiewe selfwaarde wat bepalend kan wees vir toekomstige sukses.

AFT (2003:16) voer aan dat die vaardighede en gesindhede waarmee leerders skool begin 'n bepalende faktor is wat kinders se selfdoeltreffendheid, waargenome bekwaamheid en self-regulasie fasiliteer. Die onderwyser van die vyf/sesjarige speel dus ook hier 'n kritiese rol in die ontwikkeling van hierdie eienskappe en moet toesien dat die familie kennis dra van omstandighede en handeling wat hierdie eienskappe sal bevorder. Deur erkenning te gee aan diversiteit en kultuur van elke leerder in die groep, sal die leerder homself as waardevol, uniek en spesiaal beleef.

- **Diversiteit**

Die klaskamer van vandag is meer divers as ooit te vore. Volgens Morrison (2006:321) verwys diversiteit na die verhoudings tussen agtergrond, sosio-ekonomiese status, geslag, taal en kultuur van die leerders, ouers en gemeenskappe. Die aangebore karaktereenskappe van leerders kan verder bydra tot diversiteit soos die verskil in fisieke eienskappe en unieke leerstyle van leerders. Die onderwyser van die jong leerder moet die diverse behoeftes van haar leerders in ag neem tydens beplanning van onderrig-en-leergeleenthede sowel as met die ontwerp van kurrikulum, leermateriaal en assesseringsmetodes.

Lae **sosio-ekonomiese** status van gesinne het dikwels 'n negatiewe invloed op leerders se skoolprestasie (Dearing *et al.*, 2006:409; Morrison, 2006:320). Kennis van die leerders se diverse agtergrond, stel die onderwyser in staat om die leerders die nodige steun te gee om sukses te behaal. Dearing *et al.*, (2006:406) verwys na navorsing wat dui op die verband tussen armoede en die belegging wat ouers maak in hul kind se ontwikkeling. Armoede kan ook lei tot spanning in die gesin wat aanleiding kan gee tot uitermatig streng opvoedingspraktyk en gevolglike verhoogde emosionele probleme by kinders. Navorsing het ook getoon dat daar 'n verband is tussen verhoogde sosio-ekonomiese omstandighede en kognitiewe en gedragresultate van die jong kind (Dearing *et al.*, 2006:409). Kinders van lae-inkomste gesinne, wat hoë kwaliteit kindersorgsentrums bywoon, is minder geneig om gedragprobleme te openbaar as wanneer hierdie kinders sorg van lae gehalte ontvang (Votruba-Drzal, soos aangehaal deur Dearing *et al.*, 2006:406).

Die verskillende **leerstyle** van kinders speel ook 'n belangrike rol in die beplanning van leerervarings. 'n Leerstyl is die manier waarop leerders van alle ouderdomme beïnvloed word deur die onmiddellike omgewing, eie emosionaliteit, sosiologiese behoeftes, fisiese eienskappe en psigologiese neigings wanneer nuwe inligting of vaardighede geleer of gememoriseer moet word (Morrison, 2006:324). Volgens Bentham kan 'n leerstyl gedefinieer word as die verskillende en voorkeur maniere waarop kinders en volwassenes dink en leer (vgl. §2.4.3.4). Alhoewel leerders voorkeurmetodes het vir leer, kan meeste leerders ander metodes akkommodeer indien daar geen keuse is nie. Sommige leerders met spesiale behoeftes kan slegs leer indien inligting op 'n spesifieke manier oorgedra word. Die onderwyser sal dus in so 'n geval kennis moet hê van verskillende leerstyle om dit vir alle leerders moontlik te maak om effektief te leer (Bentham, 2004:64). Onderwysers wat nie kennis het van verskillende leerstyle nie, sal minder invloed hê op die leergebeure in die klaskamer (Prinsloo, 2005:452). Aangesien die vyf/sesjarige hoofsaaklik leer deur informasie soos waargeneem deur die sintuie, moet die graad R-onderwyser veral aandag gee aan die verskillende fisiologiese leerstyle. Perseptuele leerstyle sluit in visuele, ouditiwe en kinestetiese leerders. Die **visuele leerders** verkies onderrig-aktiwiteite wat "sien" en "kyk" insluit. Hierdie leerders leer deur demonstrasies dop te hou, na video's te kyk of deur hulpbronne soos prente en diagramme. **Ouditiwe leerders** verkies om te luister byvoorbeeld na bandjies, kompaktskywe, verduidelikings of musiek. **Kinestetiese leerders** leer meer effektief deur fisies te beweeg en deur aanraking. Sulke leerders verkies "doen-aktiwiteite". Alhoewel leerders voorkeur gee aan een spesifieke styl, kan 'n kombinasie van style ook gebruik word afhangende van die tipe taak (Bentham, 2004:67; Woolfolk, 1998:136).

Leermetodes verskil ten opsigte van al die faktore soos hierbo genoem en dit is onmoontlik vir die onderwyser om 'n ideale leersituasie vir alle leerders in die klas te skep. Die mees praktiese oplossing is om gebruik te maak van 'n verskeidenheid onderrig- en leerstrategieë sodat alle leerders geleentheid kry om soms te leer volgens die leerstyl waaraan hul voorkeur gee (Bentham, 2004:69). Beplanning van onderrig-en-leergeleenthede moet ten doel hê om die leerders se begrip van hulself en ander te versterk en om te verseker dat alle leerders, ongeag kultuur, taal, geslag, sosio-ekonomiese omstandighede en leerstyle daarby sal baat.

- **Kultuur**

Die bevordering van **multikulturalisme** het implikasies wat baie wyer strek as slegs die klaskamer. Morrison wys op die invloed daarvan op die uiteindelijke werkgewoontes, interpersoonlike verhoudings en die kind se algemene lewensuitkyk. Om gelyktydig te leer van ander en eie kultuur maak dit vir die kind moontlik om gemeenskaplikhede te

integreer en verskille te waardeer sonder om die een bo die ander te stel (Morrison, 2006:320). 'n Kind se optrede reflekteer die waardes en eise van sy kultuur (De Hart *et al.*, 2004:70). Gedrag sal dus ook gesien moet word in kulturele konteks. Sekere kulture sal byvoorbeeld makliker in groepe saamwerk as ander. Kulturele waardes sal in gedagte gehou moet word wanneer take beplan word en kinders se ingesteldheid en waardes geassesseer word. 'n Program sal noodwendig moet begin met begrip van die agtergrond en behoeftes van die leerders in 'n spesifieke konteks en voortbou op effektiewe tradisionele praktyk. Begrip is nodig van die proses van sosialisasie van 'n spesifieke kultuur om te verseker dat die opderigprogram, wat nuwe wetenskaplike kennis omtrent ontwikkeling insluit, aanvullend sal wees tot die tradisionele opvoedingspraktyk (Evans, 2005).

Morrison (2006:320) omskryf multikulturele bewustheid as die waardering vir en die begrip van mense se kulture, sosio-ekonomiese status en geslag. Dit sluit ook begrip van eie kultuur in. Waar die onderwyser dus respek vir ander se kulture onder die jong leerders moet kweek, sal waardering en erkenning van die eie kultuur ook deur die leerprogram gefasiliteer moet word.

Volgens Onderwys Witskrif 6 (South African Department of Education, 2001c:16) word daar nie slegs voorsiening gemaak vir verskillende kulture nie, maar moet hoofstroom-onderwys ook voorsiening maak vir leerders met spesiale onderrigbehoefte.

- **Leerders met spesiale onderrigbehoefte**

Nie alle kinders word gebore met normale sensoriese vermoëns of fisiese vaardighede nie en almal het nie dieselfde potensiaal om hierdie vermoëns te ontwikkel nie. LeFrancois verwys na kinders wat sigbaar afwyk van die gemiddelde as “buitengewoon” (LeFrancois, 2001:381). Hierdie kinders het dus ook buitengewone behoeftes. Waar leerders met spesiale onderrigbehoefte voorheen in spesiale skole of klaskamers geakkommodeer is, is dit vandag nie meer algemene praktyk nie. Die DvO het in 2001 in die Witskrif 6 (South African Department of Education, 2001c) nuwe beleid ten opsigte van leerders met spesiale onderwysbehoefte uiteengesit (Learners with special educational needs – hierna verwys as LSEN). Volgens die beleid van hoofstroomonderwys moet die gewone klasonderwyser voorsiening maak vir alle leerders se behoeftes, insluitende LSEN. Alhoewel hierdie benadering tot onderrig baie voordele inhou vir die leerder, vereis dit meer insette en professionele vaardigheid van die onderwyser.

Behalwe vir fisiese gestremdhede soos leerders wat blind, doof of verlam is, kan LSEN ook leerders met leer- en gedragsprobleme of neurologiese probleme insluit soos aandag-

afleibaarheid en hiperaktiwiteit, disleksie, emosionele steurnis, of selfs minimale verstandelike gestremdheid (Rathus, 2006:386).

Leergestremdheid is die gevolg van onvoldoende ontwikkeling van spesifieke akademiese, taal- en spraakvaardighede en kan die leerder se vermoë om te skryf, lees of om wiskunde te doen, belemmer. Sommige leerders het probleme met spraak, of om gesproke taal te verstaan terwyl ander weer probleme met motoriese koördinasie ervaar. Intelligensie speel nie noodwendig hier 'n rol nie en hiperintelligente leerders kan leergestremdheid ervaar (Rathus, 2006:384).

Die insluiting van leerders met spesiale onderrigbehoefte in die hoofstroom het ook sekere implikasies vir opleidingsprogramme van graad R-leerders. Die onderwyser moet beskik oor deeglike kennis van spesiale onderrigmetodes om effektief in hierdie spesiale behoeftes te voorsien. Die ontwerp van 'n addisionele kurrikulum om LSEN te akkommodeer, tesame met die kurrikulum van ander leerders kan groot druk op die onbekwame of onopgeleide onderwyser plaas, veral waar graad R-leerders met spesiale onderrigbehoefte voorberei moet word vir formele leer.

3.3.2.3 Selfaktualisering

Wanneer daar in die leerders se basiese behoeftes voorsien is, beleef hul 'n gevoel van tevredenheid en is entoesiasies en gretig om te leer (vgl. §2.4.5.1 en 3.2.1.1). Hulle wil betrokke raak in aktiwiteite wat sal lei tot hoër vlakke van leer (Morrison, 2006:111). Volgens Maslow se teorie is selfaktualisering die belangrikste metabehoeftes en LeFrancois (2001:896) definieer selfaktualisering soos volg: “...[making] full use and exploitation of talents, capacities, potentialities, etc.” Morrison (2006:110) verwys ook na selfaktualisering as selfvervulling.

Die behoefte na selfaktualisering kom volgens Maslow se model eers in latere jare (adolesensie) na vore. Die hiërargie van die vlakke impliseer dat die een vlak eers bevredig moet word voordat die leerder gemotiveerd sal wees om te streef na die bevrediging van 'n hoër orde behoefte of ontwikkelingsbehoefte. Die graad R-onderwyser sal dus moet voorsien in geleenthede wat uiteindelijke selfaktualisering moontlik sal maak. Waar die leerder gelei word tot volle ontwikkeling van sy talente, moontlikhede en potensiaal sowel as sy vermoë om te leer, sal hy ook gemotiveerd wees om te vorder tot die hoogste vlak.

Die uiteindelijke doel van die onderwysstelsel is om aan die leerder 'n begeerte na kennis te gee en die vaardigheid om self die kennis te bekom. Hierdie beskouing sien leer as 'n lewenslange proses. Terwyl die jong leerder nog deur die onderwyser gelei word om te leer, moet hy deur sy skoolloopbaan ontwikkel tot 'n onafhanklike leerder (Bentham, 2004:141). Die grondslag vir leer wat in die vroeë jare gelê word, sal 'n belangrike rol speel in die leerder se ontwikkeling tot selfgereguleerde leerder, wat wil leer en verantwoordelikheid vir eie leer wil aanvaar.

- **Leergereedheid**

Verskeie bronne sien die term leergereedheid as die kind se liggaamlike en verstandelike vermoë om formele skoolaktiwiteite soos lees, skryf, spelling en werk met syfers, te hanteer (Winkler *et al.*, 2004:55). Plug *et al.* (1988:334) definieer skoolgereedheid as die ontwikkelingsvlak wat beskou word as 'n voorvereiste vir suksesvolle skooltoetreding. Dit behels emosionele, sosiale, taalkundige, kognitiewe, liggaamlike en motoriese eienskappe en is die resultaat van psigiese ryping en omgewingsinvloede. Die Onderwys Witskrif 5 oor VKO verwys nie na die begrip leergereedheid nie, maar sien die doel van graad R-onderdig eerder as die voorsiening van genoegsame geleentheid vir alle leerders om na hul volle potensiaal te ontwikkel (South African Department of Education, 2001a). 'n Meer omvattende beskouing van die kind se totale gereedheid om tot formele leer toe te tree vorm dus die fokus van die DvO se VKO-inisiatief.

Die doel van kognitiewe en sosiale leerervarings vir die voorskoolse kind het die suksesvolle oorgang na formele onderdig ten doel. Volgens Lunenburg (2000) kan onvoldoende leergereedheid negatiewe uitkomst tot gevolg hê soos lae skoolprestasie wat later kan lei tot werkloosheid en armoede. Soos reeds na verwys in §2.4.3.2 word die vroeë gebruik van skoolgereedheidstoete om vas te stel of 'n kind "skoolgereed" is om verskeie redes gekritiseer. Die meeste skoolgereedheidstoetse is eensydige evaluering van kognitiewe vlakke terwyl emosionele en sosiale ontwikkeling ook in berekening gebring moet word wanneer bepaal word of die kind gereed is vir formele leer. Navorsing het ook getoon dat toetsresultate nie ooreengekom het met leerders se latere prestasies nie (McDevitt *et al.*, 2004:251). Volgens McDevitt & Ormrod (2004:251) is meeste sesjarige in elk geval gereed vir een of ander vorm van gestruktureerde opvoedkundige program. Opvoedkundiges moet hulself eerder afvra: is die skool gereed vir die kind? Dit sou meer voordelig wees om vas te stel hoe die skoolkurrikulum en omgewing aangepas kon word om te voorsien in die spesifieke behoeftes van individuele leerders. Die nuwe benadering impliseer dat die skool voorsiening moet maak vir elke leerder se vlak van ontwikkeling. In Suid-Afrika, waar daar soms tot 50 graad 1-leerders uit gedepreiveerde omstandighede in klein klaskamers sit, sal dit nie vir enige onderwyser 'n maklike taak wees nie (South African Department of Education, 1997a:18). Die DvO se inisiatief om alle leerders die geleentheid tot leergereedheid te gee deur graad R in te sluit as deel van verpligte skoolonderrig, het onder andere ten doel om hierdie probleem aan te spreek.

Volgens die voormalige Minister van Onderwys, Me. Naledi Pandor, is die vroeë jare van 'n kind se lewe waardevol vir die kritieke leer wat plaasvind. Volgens Pandor sal taalvaardigheid, syfervaardigheid en leer hoe om met ander saam te werk, ontwikkel word wanneer die kind blootgestel word aan kwaliteit vroeë leergeleenthede (Pandor, 2005a).

Alhoewel die ouer in hierdie tyd as die belangrikste opvoeder gesien word, het baie ouers weens die apartheidsbedeling self onvoldoende opleiding ontvang. As gevolg van armoede wat veral in landelike gebiede voorkom, ontvang baie kinders nie preprimêre onderrig nie. Die gevolg is dat hierdie kinders nie voorbereid is vir die oorgang na formele onderrig nie en dat veral gesyferdheid en geletterdheidsvaardighede in die latere grade van die Grondslagfase skipbreuk ly (Pandor, 2005a). Pandor het ook gewys op die geïntegreerde VKO-inisiatief se teiken om vier miljoen arm en behoeftige kinders in te sluit en dat daar beoog is om teen 2010 in hierdie behoefte te voorsien (vgl. §1.1 en 1.2.2). Alhoewel hierdie sperdatum verskuif is na 2014, bevestig die DvO steeds hul erns met die verbetering van VKO-dienste (De Witt, 2009).

Evans (2005) en Dearing *et al.* (2006:415) verwys na navorsing wat getoon het dat leerders wat blootgestel is aan kwaliteit voorskoolse onderrig baie beter gevaar het op verskeie gebiede as hul tydgenote wat nie voorskoolse onderrig bygewoon het nie. Navorsers het tot die gevolgtrekking gekom dat verhoogde prestasievermoë nie soseer die gevolg van intellektuele kennis was nie, maar toegeskryf kon word aan die feit dat die kinders geleer het hoe om te leer. Hierdie kinders betree hul formele skoolloopbaan met 'n houding van "ek is hier om te leer en ek kán leer." Graad 1-onderwysers reageer op hierdie ingesteldheid van die leerder deur uitdagende geleenthede te skep en hierdeur word 'n stimulerende leersiklus aan die gang gesit. Waar die skoolbeginner terughoudend is en nie bemaatig voel om te leer nie, lei dit tot 'n afwaartse spiraal ten opsigte van leer en ontwikkeling wat vir baie leerders eindig in vroeë skoolverlating en mislukking (Evans, 2005).

Verskeie outeurs verwys na rypingsgereedheid wat dui op die ouderdom of fase wanneer die kind gereed en in staat is om spesifieke kennis of vaardigheid aan te leer (Bentham, 2004:10; McDevitt *et al.*, 2004:7). Hierdie beginsel is gegrond op Piaget se rypingsbeginsel (vgl. §2.4.3.3.1). Op 'n sekere ouderdom ontwikkel 'n kind se denkvaardigheid in so 'n mate dat dit vir hom moontlik is om bepaalde vaardighede te leer (Bentham, 2004:10). Hierdie beginsel hou belangrike implikasies in vir die onderrig-en-leersituasie. 'n Leerder is dus op 'n bepaalde ouderdom of ontwikkelingsfase leergereed vir sekere kennis of vaardigheid en die onderwyser moet weet watter tipe vaardighede en kennis op watter bepaalde ouderdom onderrig kan word en ook in staat wees om die mees geskikte onderrig-en-leerstrategieë te implementeer vir die ouderdom van die leerder. Alle aspekte van die leerder se ontwikkeling en groei hou sekere implikasies in vir die onderwyser wat die leerder moet begelei tot leergereedheid. Die onderwyspraktik moet geskik wees vir elke leerder in die program: "*Developmentally appropriate practice (DAP) means basing teaching on how children grow and develop*" (Morrison, 2006:14). Die praktik moet dus geskik wees vir die ouderdom van die groep asook vir elke individuele leerder wat onder-

rig word (Botha *et al.*, 1994:312; Brewer, 2007:4; Morrison, 2006:14). Die graad R-onderwyser wat saamwerk met graad 1-onderwysers kan noodsaaklike inligting oor leerders se behoeftes en ontwikkelingsvlak oordra om sodoende te verseker dat die volgende onderwysers bedag is op hierdie behoeftes en daarvoor voorsiening kan maak in hul beplanning.

Leergereedheid sal nie net lei tot verhoogde prestasie in latere skooljare nie, maar ook leerders se selfwaarde verhoog. Navorsing het getoon dat individue wat 'n positiewe persepsie van hul vermoëns ontwikkel en behou, hoër prestasieverwagtings toon, groter beheer het oor leer en groter belangstelling toon in leer vir intrinsieke redes. Leerders met hierdie verhoogde siening van hul eie vermoëns verkies take wat moeilik, nuut en 'n uitdaging is, sodat hulle "daarvan kan leer" (Dweck en Bempett, soos aangehaal deur Meece, 1994:26 en 27). Leergereedheid sal dus lei tot positiewe ontwikkelingsuitkomst.

Alhoewel voldoende kennis en praktiese bekwaamheid ten opsigte van kinderontwikkeling die onderwyser sal voorberei om in die ontwikkelingsbehoefte van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede te voorsien, sal die onderrigsituasie ook bepalend wees vir die manier waarop sy haar klaskamergebeure bestuur. Waar een graad R-onderwyser in 'n oorvol klaskamer verantwoordelik is vir die fasilitering van 'n leergereedheidsprogram van meer as 30 vyf/sesjarige leerders, kan professionele graad R-onderrig nie gewaarborg word nie. Die gemiddelde onderwyser-leerder-ratio vir VKO in ontwikkelde lande is 1:21 (Moss, 2000:26). Volgens Moss (2000:25) is daar 'n verband tussen hoë onderwyser-leerder-ratio van kindersorgsentrums en bywoning deur lae sosio-ekonomiese groepe, en is hierdie ratio gewoonlik heelwat hoër as in sentrums wat deur kinders uit hoër inkomste groepe besoek word. Die onderwyser-leerder-ratio hou implikasies in vir die kwaliteit onderrig wat plaasvind en verskeie outeurs beklemtoon dat 'n lae ratio noodsaaklik is om effektiewe onderrig-en-leer te waarborg (American Federation of Teachers, 2002:5; Kamerman, 2000:28; Morrison, 2006:129). Alhoewel onderwyser-leerder-ratio's nie deur die Onderwys Witskrif 5 bepaal word nie, verwys die tussentydse beleid vir VKO na 'n aanbevole ratio van 1:30, maar erken dat 'n ratio van 1:40 dalk eerder haalbaar sal wees as gevolg van 'n tekort aan opgeleide graad R-onderwysers (South African Department of Education, 1997a:18). Genoeg graad R-onderwysers sal dus opgelei moet word om 'n laer onderwyser-leerder-ratio moontlik te maak en sodoende te verseker dat die DvO se inisiatief met die implementering van graad R-onderrig vir alle vyf/sesjariges die verwagte positiewe impak sal hê op die leergereedheid van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede.

3.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die verskeie dimensies van kinderontwikkeling asook die ontwikkelingsbehoefte van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede vanuit die literatuur ondersoek. Uit die literatuur is dit duidelik dat kennis van die dimensies van kinderontwikkeling en die bepalende rol wat omgewings en oorerwingsfaktore in elke dimensie speel, noodsaaklik is om die graad R-onderwyser in staat te stel om onderrig-en-leergeleenthede te beplan wat voldoen aan die spesifieke ontwikkelingsbehoefte van die vyf/sesjarige leerder. Moyles *et al.* (soos aangehaal deur Woodfield, 2004:19) stel dit soos volg: *“Overwhelmingly, early years managers/head teachers and practitioners see knowledge of child development and, in particular children’s learning as fundamental to effective teaching and learning.”* Effektiewe opleidingsprogramme sal dus ten doel moet hê om onderwysers toe te rus met die nodige kennis van alle dimensies van kinderontwikkeling om hulle in staat te stel om in die ontwikkelingsbehoefte van alle leerders in hul klas te voorsien. Onderwysers moet ook in staat wees om kennis-inhoud op ’n geïntegreerde manier toe te pas in kurrikulumbeplanning en die skep van gepaste leergeleenthede vir die vyf/sesjarige leerder. Aspekte omtrent dimensies van kinderontwikkeling sowel as die ontwikkelingsbehoefte van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede sal dus deur die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-program geakkommodeer moet word om te verseker dat graad R-onderwyser-studente die nodige bekwaamheid ontwikkel om die optimale ontwikkeling van alle vyf/sesjarige leerders te fasiliteer (vgl. doelwit §1.4.2.1). Faktore soos programontwerp en inhoud speel ’n bepalende rol in die effektiwiteit van programuitkomste. In die volgende hoofstuk word daar vanuit die literatuur ondersoek ingestel na die kriteria vir en determinante van effektiewe opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers en veral die implikasies van die implementering van ’n afstandslernmodel vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjariges. Die VKO-beleid en opleidingspraktyk van graad R-onderwysers in Suid-Afrika, en veral die implementering van die NWU Grondslagfase GOS-afstandslernprogram vir die opleiding van graad R-onderwysers, word van nader beskou en vergelyk met die VKO-beleid sowel as opleidingspraktyk van onderwysers wat die vyf/sesjariges in sommige ander lande begelei tot leergereedheid.

Hoofstuk 4

Afstandsleer vir die opleiding van graad R-onderwysers

4.1 Inleiding

In die vorige twee hoofstukke is verwante literatuur ondersoek om te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede deel behoort uit te maak van 'n opleidingsprogram wat graad R-onderwysers in staat sal stel om die optimale ontwikkeling van alle vyf/sesjarige leerders effektief te fasiliteer. Uit die literatuur is dit duidelik dat leer en ontwikkelingsuitkomste die gevolg is van die interaksie tussen oorerwings- en omgewingsfaktore. Die omgewing waarbinne 'n kind ontwikkel kan positiewe of negatiewe gevolge inhou vir die totale ontwikkeling van die kind, ten spyte van genetiese potensiaal (vgl. §2.3 en 2.3.2). Die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede se omgewing is dikwels die oorsaak van swak leergereedheid met skooltoetrede en sal 'n graad R-onderwyser oor die nodige kennis en vaardigheid moet beskik om ontwikkelingsgeleenthede te skep wat in die ontwikkelingsbehoefte van elke leerder voorsien (vgl. doelwit §1.4.2.1). Die onderwyser wat opgelei word om hierdie leerders te help om agterstande in te haal, sal veral moet weet hoe om die kind te lei om geneties bepaalde potensiaal te bereik, ten spyte van belemmerende omgewingsdeterminante. Programme vir die opleiding van graad R-onderwysers van leerders vanuit gedepriveerde omstandighede sal dus hierdie belangrike komponente moet insluit.

Die studie het onder andere ten doel om ondersoek in te stel na nasionale en internasionale kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme vir onderwysers wat kwaliteit onderrig vir vyf/sesjariges uit gedepriveerde omstandighede moet verseker (vgl. doelwit §1.4.2.2). Sodanige kriteria, geïdentifiseer uit verwante literatuur, is nodig as maatstaf vir die evaluering van die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers (vgl. navorsingsdoelstelling: §1.4.1). Derhalwe word daar in hierdie hoofstuk gesoek na konsensus in die literatuur ten opsigte van kriteria vir en determinante van effektiewe opleidingsprogramme vir onderwysers van vyf/sesjariges. As agtergrond vir die doel van die ondersoek word daar gekyk na die VKO-beleid in Suid-Afrika, die huidige voorsiening van kwaliteit graad R-onderrig vir vyf/sesjariges sowel as gepaardgaande kwaliteit opleiding vir graad R-onderwysers. Aangesien die NWU Grondslagfase GOS-program 'n afstandsleermodel is, word daar veral ondersoek ingestel na kriteria vir die effektiewe implementering van afstandsleer vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjariges. Die ontwerpeienskappe van die NWU Grondslagfase GOS-afstandsleerprogram, wat die opleiding van graad R-onderwysers insluit, word ondersoek en vergelyk met afstandsleerprogramme vir voorskoolse onderwysers in

ontwikkelde lande, naamlik die model soos geïmplementeer in Noorweë, Skotland en Ysland, sowel as met 'n model geïmplementeer in 'n ontwikkelende land, naamlik Brasilië. Die evaluerende empiriese ondersoek soos uiteengesit in hoofstuk 5 en hoofstuk 6, meet die NWU Grondslagfase GOS-program se effektiwiteit vir die opleiding van graad R-onderwysers aan internasionale kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme, soos geïdentifiseer in die literatuur-ondersoek van hoofstuk 4.

4.2 Die verband tussen onderwysersopleidingsprogramme en kwaliteit graad R-onderwys in skole

Uit die literatuur is dit duidelik dat daar 'n direkte verband bestaan tussen die voorskoolse omgewing en die kind se algemene ontwikkeling en leergereedheid by skooltoetreding (Evans, 2005:3; Hertert *et al.*, 2003:6; Rumajogee *et al.*, 2003:8 en 19; South African Department of Education, 2005a). Verskeie outeurs verwys na die belangrikheid van kwaliteit onderwysersopleiding vir positiewe ontwikkelingsuitkomst van die kind (American Federation of Teachers, 2003:4; Lea, 2000:13 en 14; Welch *et al.*, 2002:2; Whitebook, 2003:1). Die nasionale onderwysbeleid van Indië stel die kwaliteit van onderwysers as voorwaarde vir die ontwikkeling en status van 'n volk: *"The status of the teachers reflect the socio-cultural ethos of a society; it is said that no people can rise above the level of its teachers"* (Government of India, soos aangehaal deur Sharma, 2001). Navorsing deur die World Bank en Interamerican Development Bank oor die kwaliteit van opleidingsprogramme vir VKO-onderwysers het getoon dat die mate van wins op investering in VKO baie hoër is as in enige ander gebied van onderwys en opleiding (UNESCO, 2005:3). Ook AFT (2003:6), stel dit onomwonde dat voorskoolse onderwysers moet beskik oor die nodige kennis en professionele ontwikkeling om effektiewe onderriggewers te wees. In Suid-Afrika is ook bevind dat die onderwyser as die sleutel tot die kwaliteit van die onderwysstelsel beskou behoort te word, soos gestel in die *Verslag deur die Ministeriële Komitee oor onderwysersopleiding in Suid-Afrika* (South African Department of Education, 2005a). Die komitee beveel aan dat onderwysprogramme moet uitgaan van die standpunt dat professionele onderwysers die essensiële hulpbron van die onderwysstelsel is en dat opleidingsprogramme van onderwysers, sowel as ondersteuningstelsels, die professionele bekwaamheid en pligte van onderwysers moet versterk.

Hertert en Teague (2003:14 en 15) verwys na navorsing in Amerika wat aantoon dat skole wat bygewoon word deur leerders vanuit gedepriveerde omstandighede dikwels ook onderrig word deur onderwysers met lae kwalifikasies. Volgens hierdie verslag is ondergekwalfiseerde onderwysers die grootste bydraende faktor tot die groter wordende prestasiegaping in Amerika: *"Among school resources, the level of teacher experience and the percentage of teachers without a full credential are the variables most strongly related to student outcomes."* In 'n poging om die voorskoolse kinders van arm gemeenskappe die geleentheid tot kwaliteit leer-

gereedheidsprogramme te bied, het die Amerikaanse regering die Head Start-program geïmplementeer. Kommer is steeds uitgespreek oor die kwaliteit van onderwysers wat kinders uit arm gemeenskappe moes lei tot leergereedheid. Volgens die verslag deur AFT, kon hierdie gesinne kies tussen lae kwaliteit voorskoolse programme of geen voorskoolse onderwys vir hul kinders. AFT waarsku dat voorskoolse leergereedheidsprogramme van lae kwaliteit selfs die kinders se leer en ontwikkeling mag belemmer (American Federation of Teachers, 2003:18). Ook hier in Suid-Afrika spreek onderwyskundiges hul kommer uit oor die invloed van lae kwaliteit onderrig op die leeruitkomste van veral leerders vanuit gedepriveerde omstandighede in ons skole en verskeie stemme gaan op vir verbeterde kwaliteit onderrig vir vyf/sesjariges (vgl. §2.3.2.1). Hassen (2009) verwys na die DvO se voorneme om alle vyf/sesjariges die geleentheid tot kwaliteit skoolgereedheidsprogramme te bied maar is van mening dat die tekort aan bekwame onderwysers en goeie bestuur die verwesenliking van so 'n inisiatief mag kortwiek. LUK van die Wes-Kaap, Cameron Dugmore (South African Government, 2004) het in antwoord op 'n verslag oor swak leer-en-leesvermoë van graad 6-leerders in 2002, die belangrikheid van VKO bevestig. Hy het aangedui dat intensiewe ingryping deur die regering in die voorsiening van kwaliteit VKO aan veral arm gemeenskappe 'n verskil sal maak in latere skoolprestasie.

Waar die graad R-onderwyser deel uitmaak van die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede se omgewing en ten doel het om die mees effektiewe leeromgewing vir die voorskoolse kind te skep, sal sy dus 'n groot rol speel in die mate van leergereedheid van die kinders in haar sorg. Die evaluering en verbetering van opleidingsprogramme wat gerig is op die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede, sal primêre aandag moet geniet om leergereedheid vir alle kinders van Suid-Afrika te verseker wat ook 'n direkte impak op latere skoolvordering sal hê.

4.2.1 Determinante van effektiewe leeruitkomste van onderwyser-opleidingsprogramme

Volgens Perraton *et al.* (2002:8) behoort kwaliteit opleidingsprogramme vir onderwysers vier elemente in te sluit, naamlik die verbetering van die algemene onderwysagtergrond van die onderwyser-studente, verbetering van die kennis en begrip van die leerareas wat deur onderwysers onderrig gaan word, pedagogie en begrip van kinders en die manier waarop hul leer sowel as die ontwikkeling van praktiese vaardighede en bekwaamhede. Verskeie faktore mag die realisering van hierdie elemente in die onderrigprogram beïnvloed. Navorsing wat ondersoek instel na determinante van effektiewe onderwysersopleidingsprogramme toon konsensus ten opsigte van 'n verskeidenheid kritiese eienskappe van programontwerp. Aspekte soos geleentheid vir sosiale leer, ervaringsleer en leer deur reflektoring word deur verskeie outeurs beklemtoon.

4.2.1.1 Sosiale leer

Verskeie outeurs beskou die **sosiale aspek** as noodsaaklike komponent van 'n effektiewe onderwysersopleidingsprogram. Meeste studies beskou groepsbespreking, koöperatiewe probleemoplossing en interaktiewe leer as essensiële komponente van onderwysersopleidingsprogramme (Ball, 2000:494; Brownlee *et al.*, 2006:10 en 26; Carlson, 1999:213; Greig *et al.*, 2002; Lea, 2000:23; Ojala *et al.*, 2004; Rumajogee *et al.*, 2003:23). Hierdie interaktiewe aktiwiteite bied geleentheid vir professionele ontwikkeling deur reflektoring ten opsigte van pedagogiese vaardighede (Ball, 2000:508; Brownlee *et al.*, 2006:24; Carlson, 1999; Sumsion, 2000:207), asook geleentheid vir die ontwikkeling van kommunikasie-vaardighede, wat 'n essensiële vaardigheid is vir enige fasiliteerder van leer (Adekola, 2007:14 en 15). Lea (2000) beklemtoon die belangrikheid van die implementering van sosiale leer vir die opleiding van onderwysers soos volg:

“Teacher education, in whatever context it takes place, needs to be rooted in a theory of learning as social practice. The pattern of relationships evolved to support “distance” professional development programmes will therefore be critical, and can in turn provide a dynamic model in general for teacher education and change”

Veral waar onderrigprogramme gemik is op die opleiding van onderwysers wat in afgeleë landelike gebiede woon en werk, en waar toegang tot tegnologiese kommunikasiemiddele beperk is, moet alternatiewe metodes gevind word om te verseker dat leerprogramme nie die sosiale aspek van onderwysersopleiding ignoreer nie.

4.2.1.2 Ervaringsleer

'n Tweede determinant wat deur verskeie outeurs as belangrik geag word, is die manier waarop onderrig voorsien in die geleentheid vir professionele ontwikkeling deur **ervaringsleer** en veral **lewenswerklike ervarings** (Ball, 2000:493; Brownlee *et al.*, 2006:24; Early *et al.*, 2001; Guiltekin, 2006:194 en 195; Sandberg *et al.*, 2007:316). Volgens Lobman *et al.* (2004:32) is akademiese prestasie nie 'n waarborg dat 'n onderwyskwalifikasie noodwendig sal lei tot verbeterde klaskamerpraktik nie. Slegs waar onderwyser-studente blootgestel word aan kwaliteit onderrig in klaskamerkonteks en die geleentheid het om leerinhoud op betekenisvolle reflektierende manier in verband te bring met die praktik, sal onderwysersopleiding ook professionele ontwikkeling bevorder (Lobman *et al.*, 2004:50 en 52; Modiba, 1997:730; Rumajogee *et al.*, 2003:32). Ook Erkilic (2008) en Dondi *et al.* (2002:366) beklemtoon dat die toepassing van praktiese kennis belangrik is vir volhoubare verandering in gedrag van onderwysers. Waar onderwysers dus in die verlede verkeerde onderrigmetodes gebruik het, sal nuwe meer effektiewe kennis slegs van waarde wees as onderwysers geleentheid kry om dit in die praktik toe te pas. Grondslagfase onderwyser-studente, wat dus nie blootgestel word aan relevante kwaliteit

graad R-klaskamerpraktyk nie, sal moontlik nie in staat wees om teorie omtrent graad R-onderrig-en-leer met graad R-praktyk in verband te bring nie. Kontekstuele leer of ervaringsleer word veral belangrik geag waar volwassenes opgelei word om te verseker dat die jong kind optimaal ontwikkel en verskeie outeurs verwys na die verband tussen die kwaliteit voorskoolse onderwys en relevante praktiese ervaring van onderwysers (Hertert *et al.*, 2003:12; Lea, 2000:25; Perraton *et al.*, 2002:53).

Die onderwyser wat jong kinders onderrig moet in staat wees om onderrig te integreer met versorging. Haddad verwys na Bronfenbrenner se ekologiese teorie van ontwikkeling (vgl. §2.4.4.3) waar die sosiale fenomeen geanaliseer word binne die konteks waarin dit plaasvind (Haddad, 2002:26). Waar daar 'n toenemende verskil in taal en kultuuragtergrond van die kind in die VKO-klaskamer gevind word, sal onderwyser-studente geleentheid moet kry vir praktiese ervaring binne die multikulturele konteks. Lim *et al.* (2009:2) beklemtoon die kritiese geleentheid wat praktykervaring aan onderwyser-studente bied om fasilitering van diversiteit aan te leer.

Waar onderwyser-studente kennis bekom van die kind se ontwikkeling deur ervaring in die praktyk, kan dit die nodige agtergrond bied vir die vorming van 'n eie teorie van effektiewe ontwikkeling en gepaardgaande onderrig (vgl. §2.4.6). Carlson (1999:203) verwys na navorsing waar onderwysers volgens die sosiaal-konstruktivistiese benadering in staat gestel is om 'n verband te vorm tussen praktyk in die werklikheid en teoretiese literatuur. Inligting wat van onderwyser-studente bekom is deur waarneming, onderhoude met ervare onderwysers en onderlinge besprekings met ander onderwyser-studente, is gebruik om 'n gegronde teorie van vroeë kinderonderrig te ontwikkel:

"This is the chance to probe and explore the connections between the world of practice and the theoretical literature, between the ideals and the reality, between personal values and beliefs, and those represented by the authors" (Carlson, 1999:205).

Carlson (1999:212) sowel as Rumajogee *et al.* (2003:32) wys op die belangrike rol wat praktykervaring speel in die vorming van 'n eie siening ten opsigte van die impak van die onderwyser in die lewe en ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder. Volgens die *Verslag deur die ministeriële komitee oor onderwysersopleiding* is die onderwyspraktyk 'n gesitueerde en interpreterende kontekstuele praktyk en moet 'n bekwame onderwyser in staat wees om 'n verskeidenheid gesitueerde, interpreterende besluite te neem en juis daarom word hierdie professie as professionele praktyk beskou (South African Department of Education, 2005a). Die vermoë van die onderwyser-studente om kennis in die praktyk toe te pas, word aanvaar as voorwaarde vir professionele bekwaamheid (Maclure *et al.*, 1991; Welch *et al.*, 2002:2). Maclure en Norris (1991) se definiering van bekwaamheid beklemtoon die demonstrasie van kennis in aksie:

- *Competence is based on description of action, behaviour or outcome in a form that is capable of demonstration, observation and assessment;*
- *Competence is a deep cognitive structure of general ability linked together conceptually; and*
- *Competence is determined by the actors in any given situation, i.e. situational specific.*

Effektiewe onderwysersopleidingsprogramme het dus nie slegs ten doel om relevante kennis aan aspirant-onderwysers of onderwyser-studente oor te dra nie, maar programontwerp sal ook geleentheid moet bied vir ontwikkeling van professionele bekwaamheid wat in outentieke konteks geleer en gedemonstreer kan word. Die stelling deur Maclure en Norris (1991), dat die vermoë tot **assessering** 'n voorwaarde is van bekwaamheid, verwys ook na die vermoë tot kritiese evaluering deur **refleksie**.

4.2.1.3 Leer deur reflektering

'n Derde determinant wat in die literatuur beklemtoon word is die kritiese rol van die onderwyser se denke en geleentheid tot **reflektering** as basis vir professionele ontwikkeling en professionele onderrig (Biggs, 2003:251; Martin-Hansen *et al.*, 2008; O' Sullivan, 2004:11; Paige *et al.*, 2008; Sandberg *et al.*, 2007:315; Smart, 2006:9). Verskeie outeurs spreek hul kommer uit oor die potensiaal van afstandsl eerprogramme om die student te lei tot reflektering oor effektiewe onderrigpraktyk (Modiba, 1997:728; O' Sullivan, 2004:11; Perraton *et al.*, 2002:10; Sandberg *et al.*, 2007). Deur reflektering kan die onderwyser ook bepaal of die onderrig-en-leergebeure skakel met vorige en daaropvolgende leer en sluit dus terugskouing en vooruitskouing in. Volgens Carlson (1999:211) behoort graad R-onderwysers ook kennis te dra van die intermediêre en senior skoolfasies om kontinuïteit van onderrig te verseker. Determinante soos sosiale leergeleentheid, professionele ontwikkeling deur ervaringsleer en reflektering impliseer ook 'n probleemgesentreerde benadering tot leer. Verskeie navorsing (Ball, 2000:506; Lea, 2000:10; Rumajogee *et al.*, 2003:29) het bevind dat waar onderwyser-studente geleentheid kry om probleme op te los, nuwe kennis meer geredelik in die praktyk toegepas kan word. Ball stel dit soos volg:

"[students should] be given an abundance of opportunities to struggle with the realities of implementing [...] theories through teacher research and classroom teaching and for reflection on theories and practice within a supportive, yet challenging, learning context. Thus their learning becomes intellectual as well as activity-based" (Ball, 2000:506).

Praktiese onderwyservaring word gesien as geleentheid tot kritiese reflektering, reflektering in aksie en reflektering oor aksie (Marcondes, 1999:211). Die DvO beskou ook geleentheid tot reflektering as belangrike komponent van kwaliteit opleidingsprogramme: ... *"international evidence shows that Continuing Professional Teacher Development succeeds best when*

teachers themselves are integrally involved, reflecting on their own practice; when there is a strong school-based component; when activities are well co-coordinated; and when employers provide sustained leadership and support” (South Africa, 2007b:11).

Uit die literatuur is dit duidelik dat die kwaliteit van onderwysersopleidingsprogramme bepalend is vir die ontwikkeling van professionele onderwysers wat uiteindelik voor die leerders staan. Effektiewe ontwerp van opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers sal onderwyser-studente nie slegs toerus met die nodige kennis van alle fasette van kinderontwikkeling (vgl. hoofstuk 2), determinante van kinderontwikkeling en ontwikkelingsbehoefte van die vyf/sesjarige leerder nie (vgl. hfst. 3), maar sal onderwyser-studente ook voorberei om genoemde kennissterreine op professionele wyse in die klaskamer te implementeer. Deur geleentheid vir ervaring binne relevante klaskamerpraktyk waar probleemoplossingsvaardighede aangewend moet word om ingeligte besluite te neem, kan onderwyser-studente genoemde kennissterreine internaliseer en word dit deel van hul professionele kennisnetwerk. Sulke leergeleenthede sowel as geleentheid tot interaksie met ander onderwyser-studente en akademiese personeel sal verder geleentheid bied tot reflektoring oor effektiewe klaskamerpraktyk wat volhoubare professionaliteit as uitkoms kan hê. Waar hierdie studie fokus op die opleiding van graad R-onderwysers vir leerders vanuit gedepriveerde omstandighede, word daar vervolgens ondersoek ingestel na die huidige toedrag van sake ten opsigte van voorsiening van kwaliteit graad R vir hierdie leerders sowel as na die opleiding van die onderwysers wat verantwoordelik gaan wees vir die onderrig van hierdie leerders in Suid-Afrika.

4.3 Agtergrond tot voorsiening van VKO in Suid-Afrika

Die dilemma rakende die huidige voorsiening in VKO en die opleiding van graad R-onderwysers in Suid-Afrika moet gesien word in die lig van historiese gebeure en gevolglike politieke en onderwysomstandighede in die land. Soos reeds genoem (vgl. §1.1 en 1.2.2) is daar tans 'n gaping tussen die akademiese prestasie van kinders uit voorheen benadeelde en bevoordeelde populasiegroepe (Van Der Berg, 2007). Die ongelykheid bestaan reeds voor skooltoetrede, aangesien ouers van gedepriveerde kinders dikwels ongeletterd is en fondse vir kwaliteit voorskoolse opleiding ontbreek. Die Onderwys Witskrif 5 oor Vroeë Kinderonderrig in Suid-Afrika stel dit soos volg:

“White children have access to ECD services of considerably higher quality than Coloured, Indian or African children, while in poverty-stricken rural and informal areas ECD provision for African children from birth – 5 is far lower than in formal urban areas, both in terms of quality and quantity” (South African Department of Education, 2001a).

Nuwe beleid ten opsigte van VKO, soos uiteengesit in die Onderwys Witskrif 5 (South African Department of Education, 2001a) het hoop gebring vir duisende kinders wat geen kans gehad

het op skoolgereedheid nie. Literatuur toon dat daar kommer is oor die vele faktore wat die effektiewe implementering van die beleid mag belemmer.

4.3.1 Nuwe onderwysbeleid ten opsigte van vyf/sesjariges

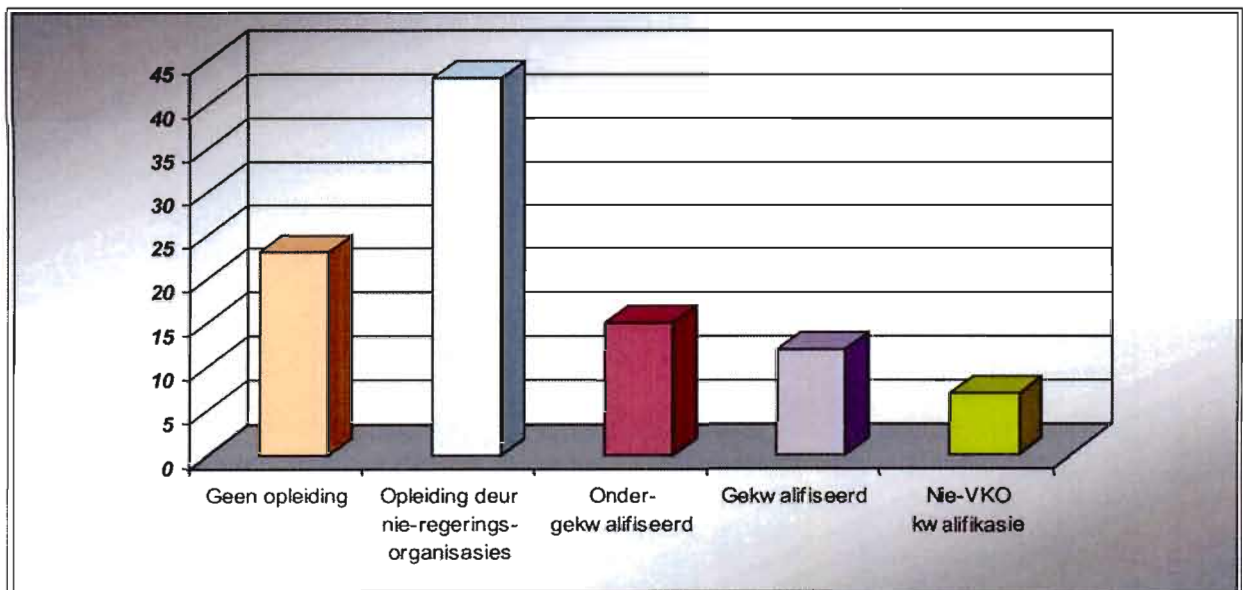
Die regering erken die belangrike invloed van vroegtydige en gepaste intervensie in die ontwikkeling van die jong kind en die impak wat kwaliteit VKO-programme op latere skoolsukses van veral leerders uit gedepriveerde omstandighede kan hê (Evans, 2006). Die DvO het hom verbind daartoe om toegang tot kwaliteit voorskoolse programme vir alle leerders 'n nasionale prioriteit te maak (vgl. §1.1). Verhoging van toeganklikheid, kwaliteit en koste-effektiwiteit sowel as die voorsiening van meer effektiewe ondersteuning vir graad R-onderwysers om hul professionaliteit te verbeter, is hoog op die DvO se agenda (Hassen, 2009; Mbeki, 2008; South African Department of Education, 2001a; South African Qualifications Authority, 2007:46 en 47). In 2005 het die voormalige Minister van Onderwys, Me Naledi Pandor, bekend gemaak dat die DvO van plan is om 800 000 vyfjariges in staatsgefinansierde graad R-klasse in te lyf teen die jaar 2010 (Pandor, 2005a). In 2006 het UNESCO (2006) in 'n verklaring oor die stand van VKO in Suid-Afrika beweer dat omtrent 500 000 leerders reeds in 2005 ingeskryf is in graad R-klasse terwyl die doelwit vir 2010 is om alle vyf/sesjariges (omtrek 1 miljoen vyf/sesjariges) in geakkrediteerde graad R-klasse te akkommodeer. Alhoewel die Onderwys Witskrif 5 die inlywing van graad R vanaf 2010 as deel van die verpligte skooljare in die vooruitsig gestel het, (Rademeyer, 2001; South African Department of Education, 2001a), het verskeie outeurs hul twyfel uitgespreek oor die ekonomiese haalbaarheid daarvan om alle vyf/sesjariges gratis by gesubsidieerde VKO-programme in te lyf (Evans, 2006; Hassen, 2009). Alhoewel die sperdatum reeds verskuif is na 2014 (De Witt, 2009), is die DvO steeds vasbeslote om hierdie voorreg, naamlik 'n kwaliteit skoolgereedheidsprogram, ten minste aan die armstes van die armes beskikbaar te stel (South African Department of Education, 2001a). Die DvO moedig derhalwe onder- of ongekwalifiseerde voorskoolse onderwysers aan om in te skryf vir geakkrediteerde VKO-kwalifikasies (Pandor, 2005a).

Aangesien VKO alle kinders vanaf geboorte tot en met nege jaar insluit (vgl. §1.2.2) maak graad R dus ook deel uit van hierdie ontwikkelingsfase (South African Department of Education, 2001a). Die omvattende benadering tot VKO-beleid en programme, word deur die Onderwys Witskrif 5 gemotiveer as 'n poging om die kind se reg tot volle kognitiewe, emosionele, sosiale en fisieke ontwikkeling te beskerm (South African Department of Education, 2001a). In die skoolstelsel vorm graad R deel van die Grondslagfase wat strek van graad R tot graad 3 en onderrig in graad R is daarop gerig om die vyf/sesjarige op alle vlakke voor te berei vir formele leer vanaf graad 1. Hassen (2009) verwys na die NKV se omskrywing van leergereedheid, naamlik dat leerders by toetrede tot die skoolsisteem vaardigheid moet demonstreer in 'n verskeidenheid terreine soos die vermoë om vorms te sorteer en tot 10 te tel. Hassen (2009)

wys egter daarop dat aspekte soos emosionele en psigologiese gereedheid moontlik beter aanduiders van skoolsukses mag wees. Om te verseker dat die beleid, naamlik om kinders uit gedepriveerde omstandighede te voorsien van 'n kwaliteit skoolgereedheidsprogram deurgevoer word, het die DvO ook indringend begin kyk na die huidige opleiding van onderwysers wat hierdie program moet fasiliteer.

4.3.2 Opleiding van onderwysers vir vyf/sesjariges in Suid-Afrika

In die vorige politieke bedeling het swart onderwysers beperkte toegang tot onderriggeleenthede gehad (South African Department of Education, 2005b:129), veral ten opsigte van opleiding as geakkrediteerde graad R-onderwysers. Waar vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede dus wel voorskoolse onderrig ontvang, voldoen onderwysers dikwels nie aan die kriteria soos voorgeskryf deur die DvO nie. Fig. 4.1 toon die onderwyskwalifikasies van VKO-onderwysers volgens die oudit gedoen in 2001. Die gebrek aan geakkrediteerde kwalifikasies belemmer nie net die onderwysers se kanse op hoër inkomste en beter lewenstandaarde nie, maar beïnvloed ook die kwaliteit leer wat plaasvind in die klaskamer.



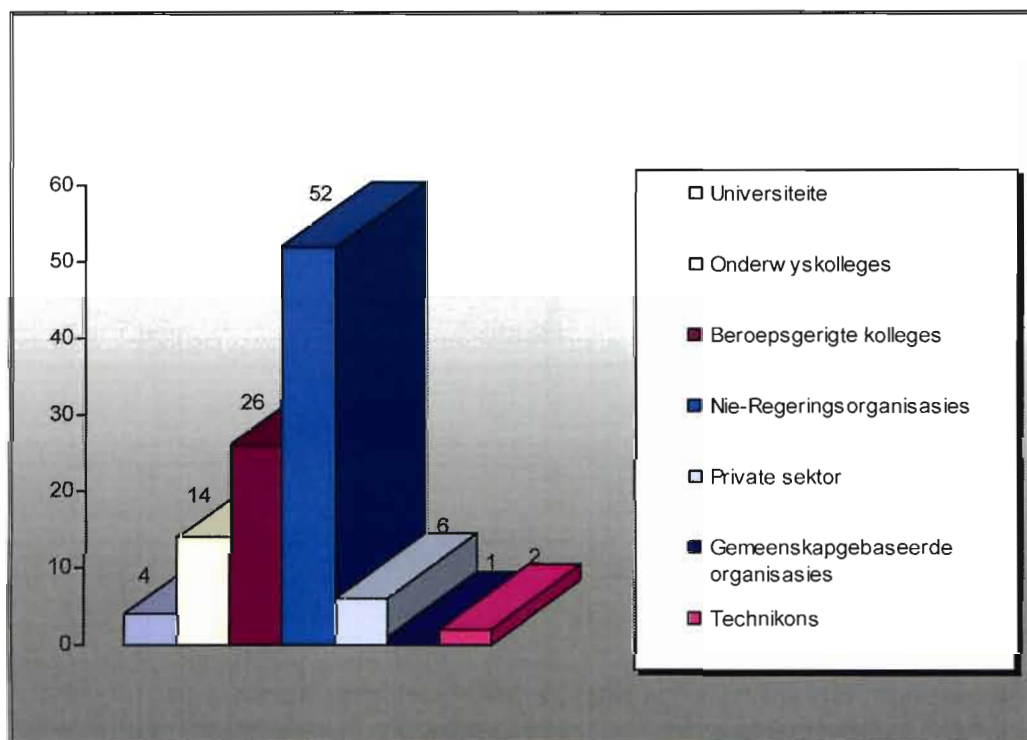
Figuur 4.1: Onderwyskwalifikasies volgens die oudit van voorsiening in VKO in Suid-Afrika

(South African Department of Education, 2001b:41)

Volgens die oudit van die voorsiening in VKO in Suid-Afrika (South African Department of Education, 2001b:41) is daar 'n groot aanvraag na geakkrediteerde voorskoolse onderwysers om kwaliteit onderrig in VKO-sentrums te verseker. Alhoewel onderwysers tans poog om hul kwalifikasies te verbeter deur verskeie instansies, bied nie alle instansies geakkrediteerde programme aan nie. Opleiding word dikwels gedoen deur gesubsidieerde nie-regeringsorgani-

sasies (NGO) of deur middel van leerderskap (learnership) wat deur die *Sektor Onderwys en Opleiding Outoriteit* (SETA) gefinansier word. Hierdie kwalifikasies bied tans aan onderwysers slegs erkenning tot op Vlak 4 van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) (vgl. fig. 4.2).

Onlangse navorsing is gedoen deur SAQA, waar ondersoek ingestel is na die impak van onderwyskwalifikasies in terme van die relevansie ten opsigte van die behoefte van die individu en die vroeë kinderontwikkelingsfase. Buiten dat gevind is dat daar nie naastenby genoeg onderwysers in hierdie veld opgelei word nie, het resultate ook getoon dat die skakeling tussen onderrig en die implementering daarvan in die praktyk nie realiseer nie. SAQA het ook aanbeveel dat verdere navorsing in hierdie verband nodig is. Die verslag rapporteer dat onderwysopleidingsinstansies, waarvan 40% in die platteland werksaam is, meestal nie beskik oor die kennis of kapasiteit om onderwysers op te lei in die nodige beplanning en programontwikkelingsvaardighede nie (South African Qualifications Authority, 2007:16 en 17). Navorsing toon dat veral jong kinders in landelike gebiede nie toegang het tot kwaliteit VKO nie. Volgens die oudit wat in 2001 oor VKO-voorsiening gedoen is, het slegs 4% van VKO-onderwysers geakkrediteerde kwalifikasies bekom aan 'n universiteit (NKR vlak 5 en 6) teenoor die 52% onderwysers wat opgelei is deur nie-regeringsinstansies (NKR vlak 4) (South African Department of Education, 2001b:44). Statistiek soos verkry in die nasionale oudit van VKO-voorsiening, bevestig SAQA se bevindings ten opsigte van onderwysersopleiding (vgl. fig. 4.2).



Figuur 4.2: Instansies wat onderwysersopleiding voorsien binne die VKO-sektor

(South African Department of Education, 2001b:44)

Onder- of ongekwalfiseerde graad R-onderwysers het nie net swak besoldiging tot gevolg nie, maar beïnvloed ook die kwaliteit leer wat plaasvind. Hierdeur word die vyf/sesjarige leerders se kanse op leergereedheid en 'n gelyke kans tot volle ontwikkeling van hul potensiaal belemmer. Alhoewel die grondwet die reg tot onderwys vir elke leerder verseker en die regering 'n stel belangrike inisiatiewe ontwikkel het met die oog op die verbetering van skoolgereedheid by alle kinders, sal die tekort aan professioneel opgeleide onderwysers hierdie inisiatiewe kelder en verhinder dat elke kind die reg het op 'n stewige grondslag vir latere leer (Hassen, 2009). Alhoewel 'n lae onderwyser-leerder-ratio gestel word as voorwaarde vir effektiewe leer in VKO-klasse (vgl. §3.3.2.3), dwing omstandighede die DvO om 'n ratio van 1:30 en selfs 1:40 as die norm in Suid-Afrika te aanvaar (South African Department of Education, 1997a:18). Die groot groepe verhinder die graad R-onderwyseres om individuele aandag aan die jong leerders te gee.

Die nuwe VKO-beleid in Suid-Afrika is ingestel om leergereedheid meer toeganklik te maak vir alle vyf/sesjarige leerders, maar is veral gerig op leerders van armer gemeenskappe en voorheen benadeelde bevolkingsgroepe (Hassen, 2009; South African Department of Education, 2001a; Wilkens, 2008). Die onderwysbeleid ten opsigte van die taal van onderrig-en-leer erken die belangrike invloed van taal op die ontwikkeling van die kind (vgl. §2.4.4.2 en 3.2.1.2) en bepaal dat Grondslagfase-leerders in hul moedertaal onderrig moet ontvang. Dit impliseer dat veral graad R-onderwysers, verteenwoordigend van die inheemse Afrika kultuurgroepe in Suid-Afrika, opgelei sal moet word om in die behoefte te voorsien. Meeste onder- of ongekwalfiseerde Grondslagfase-onderwysers woon of werk in landelike gebiede teen minimale vergoeding (South African Department of Education, 2005b:129). Sosio-ekonomiese faktore en die lang afstande bemoeilik hul kanse om te registreer vir voltydse geakkrediteerde opleidingsprogramme aangebied deur hoër onderwysinstellings. Hierdie onderwysers is ook, soos reeds genoem, praktiserende onderwysers in Grondslagfase-klasse en afstandsl eer is dikwels hul enigste opsie vir professionele ontwikkeling en gepaardgaande verhoogde vergoeding. Waar nuwe onderwysbeleid ten opsigte van VKO ten doel het om vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede die kans op kwaliteit skoolgereedheidsprogramme te gee, sal indringend gekyk moet word na die effektiwiteit en uitkomste van afstandsl eer vir die opleiding van graad R-onderwysers. 'n Ondersoek na die mate waarin 'n afstandsl eerprogram aan voornemende of praktiserende graad R-onderwysers geleentheid bied om genoemde kritiese aspekte soos geleentheid vir **sosiale leer** (vgl. §4.2.1.1), **reflektering** oor effektiewe graad R-onderwyspraktiek (vgl. §4.2.1.3) en **lewenswerklike leerervarings** in **probleemoplossingskonteks** (vgl. §4.2.1.2) te implementeer, om sodoende professionele ontwikkeling van onderwysers te verseker, is dus noodsaaklik. Vervolgens word vanuit die literatuur gekyk na die eienskappe van afstandsl eermodelle en faktore wat bepalend is vir die effektiewe implementering van afstandsl eer vir onderwysersopleiding.

4.4 Algemene oorsig van afstandsl eer vir onderwysersopleiding

Bestaande navorsing oor afstandsl eer vir onderwysersopleiding is grootliks uitgevoer in ontwikkelde lande soos die VSA (Early *et al.*, 2001; Lobman *et al.*, 2004), verskeie Europese lande (Lea, 2000; Ojala *et al.*, 2004) en Australië (Dickson *et al.*, 2000). Ontwikkelde lande beskik oor 'n meer gevorderde netwerk vir die gebruik van *Informasie Kommunikasie Tegnologie* (IKT) en maak meer geredelik en suksesvol gebruik van tegnologie vir onderrigdoeleindes. Navorsing deur Dickson *et al.* (2000:70) en Lea (2000:28), soos uitgevoer in ontwikkelde lande, het bevind dat daar nie 'n noemenswaardige verskil is tussen akademiese uitkomstes van tradisioneel opgeleide voltydse onderwysstudente en studente wat deur afstandsl eerprogramme hul opleiding as onderwysers van VKO voltooi het nie. Lea (2000:11) het selfs bevind dat VKO-onderwyser-studente wat deur afstandsl eer studeer, beter presteer as hul eweknieë wat geregistreer is vir voltydse studies. Redes vir hierdie bevindings word toegeskryf aan meer selfregulerende vaardighede sowel as die ouderdomsverskil tussen die tradisioneel jonger voltydse studente en ouer afstandsl eerstudente.

Na 'n literatuurstudie oor die implementering van afstandsl eer in ontwikkelende Afrika-lande, het Rumajogee *et al.* (2003:12,14) empiriese navorsing gedoen oor die implementering van die GOS-program deur 'n afstandsl eerprogram in Mauritius. Daar is bevind dat afstandsl eer wel effektief geïmplementeer kan word om groot getalle onderwysers op te lei om te voorsien in die groeiende aanvraag, maar dat te min navorsing gedoen is oor die uitkomstes van so 'n onderwysersopleidingsprogram en die uiteindelijke impak van so 'n opleidingsprogram in die skoolklaskamer. Rumajogee *et al.* (2003:14) voer aan dat 'n diepgaande studie oor goeie praktyk in afstandsl eergebaseerde onderwysersopleiding kan bydra tot die verbetering van onderwysersopleiding in die algemeen. Ook navorsing deur Perraton *et al.* (2002:18) het getoon dat afstandsl eer wel voordele inhou vir onderwysersopleiding, veral as tradisionele onderrigprogramme nie 'n opsie is nie. Volgens hierdie omvattende studie deur Perraton *et al.*, is heelwat navorsing nodig om goeie praktyk te verseker en word daar aanbeveel dat sisteemontwerp, programontwerp en aflewering sowel as studentontwikkeling, -ondersteuning, -assessering en -kommunikasie aan streng kwaliteitkontrole onderwerp moet word.

In die literatuur word die effektiwiteit van afstandsl eer dikwels opgeweeg teen die uitkomstes van tradisionele voltydse onderwysersopleidingsprogramme. Die rasionaal vir die gebruik van afstandsl eer vir die opleiding van onderwysers verskil tussen lande en streke en programme word ontwerp om die behoeftes van 'n land en sy bevolking aan te spreek (Creed, 2001:14). Volgens Creed is die samehang tussen die programme se **doel, ontwerp en studente-ondersteuning** om in die **onderrigbehoefte van die bepaalde studentepopulasie** te voorsien, van kritiese belang vir die sukses van afstandsl eerprogramme. Dit is dus van kritiese belang dat

studente profiel en gepaardgaande onderrigbehoefte 'n bepalende rol speel in die doel, ontwerp en inhoud van 'n opleidingsprogram vir onderwysers.

Literatuur soos ondersoek in hoofstuk 2 en 3 bevestig die belangrike insluiting van relevante inhoud oor graad R-onderrig-en-leer in 'n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers. Die samehang tussen doel, ontwerp en onderrigbehoefte van die bepaalde studentepopulasie sal egter bepalend wees of effektiewe leer van hierdie inhoud sal plaasvind en word hierdie samehangende faktore van nader ondersoek.

4.4.1 Doel van 'n afstandslêerprogram vir onderwysersopleiding

Daar is hoofsaaklik drie redes vir die implementering van afstandslêerprogramme vir onderwysersopleiding, naamlik die bied van groter toegang tot leergeleenthede vir onderwysers, die koste-effektiwiteit sowel as die implementeerbaarheid van afstandslêer vir die opleiding, heropleiding en ondersteuning van onderwysers in tye van verandering in onderwys (Perraton, 2000:60 en 67). In ontwikkelende lande soos Brasilië, Suid-Afrika en Kenia word afstandslêer hoofsaaklik geïmplementeer waar daar 'n tekort aan gekwalifiseerde onderwysers ondervind word en waar tradisionele opleidingsprogramme en opleidingsinstansies nie beskik oor die nodige infrastruktuur om groot getalle onderwysers binne 'n relatief kort tydperk op te lei nie (Creed, 2001:14; Löbman *et al.*, 2004:24; Perraton, 2000:65; Siaciwena, 2007; Upko, 2006). In ontwikkelde lande soos Noorweë en Skotland, bied afstandslêer meestal 'n gerieflike manier om 'n kwalifikasie te bekom waar onderwyser-studente kan studeer sonder dat dit inmeng met ander verpligtinge soos huishoudelike of werksverpligtinge. Omdat hierdie onderwyser-studente gewoonlik reeds in die praktyk staan, is die gemiddelde ouderdom van onderwyser-studente wat van afstandslêer gebruik maak dan ook hoër as dié van studente wat studeer deur die tradisionele voltijdse programme. Die doel van 'n afstandslêerprogram is bepalend vir die ontwerp van die program, wat weer gebaseer moet wees op die behoeftes van die bepaalde studentepopulasie. Sodoende kan die program voldoende steun aan die onderwyser-student bied om te verseker dat die doel verwesenlik word.

4.4.2 Ontwerpeienskappe van afstandslêerprogramme vir onderwysersopleiding

Alhoewel daar min empiriese navorsing gedoen is oor die effektiwiteit van afstandslêer vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige in ontwikkelende lande, is daar heelwat beskrywende literatuur gevind. Daar is nie konsensus in verwante literatuur oor beskrywende terminologie en benamings van leer wat oor 'n afstand gebeur nie. Daar word vervolgens gekyk na verskeie sienings, terminologieë en modelle van afstandslêer as onderrigmodel soos dit in die literatuur gevind word.

Verwante literatuur verwys na 'n verskeidenheid variasies waar leer oor 'n afstand gebeur. Kanuka en Conrad (2003:387, 388 en 391) beskou afstandslêer (distance learning – DL) en oop

afstandsleer (open distance learning – ODL) as variante van afstandsonderrig (distance education – DE). Afstandsleer verwys na die onderwysfenomeen waar instruktors of dosente in 'n sekere mate verwyder is van die onderwyser-student en literatuur verwys ook na distributiewe leer of gedesentraliseerde leermodelle (distributed or decentralised learning). Oop afstandsleer, ook genoem flexi-leer of *“flexible learning”*, word gesien as 'n meer buigsame en leerdergesentreerde benadering wat studente toelaat om te kies wanneer, waar, hoe en teen watter pas hul wil leer (Kanuka *et al.*, 2003:391). Weiss definieer DL soos volg: *“... instructional delivery that does not require the student to be physically present in the same location as the instructor”* (Weiss, 2001). Perraton (2002:11) beskryf oop afstandsleer soos volg:

“a philosophy of learning based on the principle of flexibility to increase access and equity to education and training. It is an organized educational activity that uses a variety of media and/or teaching materials, in which constraints on study are minimized in terms of either access, or of time and place, pace, method of study, or any combination of these.”

Oop leerprogramme streef daarna om struikelblokke wat onderwyser-studente mag verhoed om te leer, uit die weg te ruim en om onderwyser-studente groter beheer te gee oor hul eie leer. Volgens Rowntree (1992:19) lê beskikbare oop afstandsleerprogramme op 'n kontinuum van “openheid” en is geen program heeltemal “oop” (sonder enige voorwaardes of moontlike struikelblokke) nie.

Afstandsleer kan sinchronies en/of asinchronies wees. Sinchroniese onderrig-en-leer behels gelyktydige deelname van onderwyser-studente en dosente in reële tyd deur direkte onderrig-sessies of deur die gebruik van verskeie media soos interaktiewe TV, Tele-konferensies en tweerigting-multimediakommunikasie (Scype) (Lea, 2000:5; Weiss, 2001). Asinchroniese onderrig-en-leer impliseer dat gelyktydige deelname deur die instrukteur en die student nie nodig is vir leer nie. Gedurende asinchroniese afstandsleer kies onderwyser-studente hul eie onderrig-en-leerraamwerk sowel as die tydsraamwerk waarbinne hul die leertake gaan afhandel. Asinchroniese afstandsleermodelle sluit diverse leermiddele in soos tutoriale briewe, e-pos, selfoonboodskappe, oudiovisuele media (soos digitale video- en boekskywe), aanlynleergemeenskappe en onderrig-sagteware (Collis, 2002:8; Lea, 2000:5).

Bevindings van 'n vergelykende studie oor die implementering van afstandsleer vir die opleiding van onderwysers in die noordelike dele van die wêreld met die implementering van afstandsleer in die suide, is in 'n verslag aan die *Department of International Development* (DFID) saamgevat (Creed, 2001:6). Hierdie studie het ten doel om onder andere vas te stel in watter mate afstandsleermodelle kan bydra tot voorsiening in die tekort aan onderwysers en tot die onderrig-kwaliteit, wat bepalend is vir die bereiking van internasionale onderwysdoelwitte. Hierdie studie het die ontwerp en uitkomst van verskeie afstandsleermodelle nagevors soos onder andere modelle van instellings in Indië (IGNOU), Suid-Afrika (OLSET, UNISA), Uganda (NITEP) en

Pakistan (Allama Iqbal Open University). Alhoewel Creed (2001:6) aandui dat daar weinig navorsing in hierdie veld gedoen is, wil dit voorkom of die mees suksesvolle afstandsl eerprogramme beskik oor 'n duidelike samehangende doel en waar die afstandsl eerbenadering geïntegreer is met konvensionele benaderings tot onderwysersopleiding. Aspekte wat bydra tot die sukses van afstandsl eerprogramme sluit in effektiewe organisasie en 'n relevante kurrikulum sowel as die gebruik van interaktiewe tegnologie. Volgens Creed (2001:6), het bevindings bewys dat deelnemende benadering en diversifikasie om te voldoen aan die student se bepaalde behoeftes, bydra tot bereiking van professionele uitkomst deur afstandsl eerprogramme. Die studie beklemtoon die demonstrasie van uitkomst in die klaskamer deur onderwyser-studente as noodsaaklike vereiste vir lewenslange leer en staan praktiese bevoegdheid sentraal tot programuitkomst. Data dui verder op die noodsaaklikheid van assessering van uitkomst binne die konteks van relevante praktyk. Creed het bevind dat lae standaarde, die groot aantal onder- of ongekwalifiseerde praktiserende onderwysers sowel as die tekort aan hulpbronne in veral ontwikkelende lande, die monitering van uitkomst binne die klaskamer bemoeilik. Veral waar teorie nie ooreenstem met onderwyser-studente se voorkennis nie en omstandighede nie geleentheid bied vir inoefening en assessering van nuwe kennis binne klaskamerkonteks nie, kan daar nie met sekerheid gesê word dat programuitkomst bereik is nie. Alternatiewe metodes moet dus gevind word om praktiese bekwaamheid van onderwyser-studente te monitor en te assesser.

As gevolg van die afstand tussen die student, wat 'n behoefte het aan professionele ontwikkeling, en die dosent wat in hierdie behoefte van die student moet voorsien, word die effektiwiteit van afstandsl eer vir die opleiding van onderwyser-studente dikwels bevraagteken (Lea, 2000:3 en 4; Perraton *et al.*, 2002:12; Rowntree, 1992:246). Deeglike beplanning van 'n relevante programontwerp en implementering van effektiewe ondersteuningsmeganismes is nodig om hierdie afstand te oorbrug.

4.4.3 Ondersteuningstelsel vir onderwyser-studente in afstandsl eermodelle

Alhoewel daar konsensus is in verwante literatuur ten opsigte van die verskeie determinante van effektiewe afstandsl eer (vgl. §4.4), word daar ook kommer uitgespreek oor die invloed wat die afstand op leeruitkomst mag hê. Volgens verskeie outeurs is afstand die grootste faktor wat alle aspekte van hierdie onderrigmodel beïnvloed en die belangrikheid van **ondersteuning** vir onderwyser-studente word deur navorsers beklemtoon. Die sukses van afstandsl eer word grootliks bepaal deur die effektiwiteit van die ondersteuningstelsel wat onderrig-en-leer oor 'n afstand moontlik maak (Creed, 2001:18; Ryan, 2001; Tait, 2003:298; Upko, 2006). Ryan, soos aangehaal deur Tait, beklemtoon dat 'n gespesialiseerde sisteem nodig is om onderwyser-studente oor 'n afstand te ondersteun en definieer studente-ondersteuning soos volg:

"... the range of service both for individuals and for students in groups which complement the course materials or learning resources that are uniform for all learners, and which are often perceived as the major offering of institutions using open and distance education (ODL)" (Tait, 2000:289).

Tait (2000:289) onderskei tussen kognitiewe, affektiewe en sistemiese steun aan leerders. Volgens Ryan (2001) hang effektiewe ondersteuning nie slegs af van toegang tot tegnologiese aflewering nie, maar vereis deeglike navorsing ten opsigte van kennis, pedagogiese metodes, afstandslærpraktik sowel as die sosiale en gemeenskapsverwagtinge omtrent dit wat onderwys en opleiding aan onderwyser-studente *kan* en *behoort* te voorsien. Leerondersteuning in afstandslærprogramme sluit persoonlike ondersteuning in – hetsy telefonies, deur tutoriale briewe, elektroniese korrespondensie sowel as die implementering van studiesentrums en die fasilitering van interaktiewe onderrig- en leeraktiwiteite deur verskeie media (Tait, 2000:292 en 293). Volgens Upko (2006), behoort instellings wat afstandslær implementeer, daarop ingestel te wees om aan onderwyser-studente die nodige ondersteuning te bied om hul in staat te stel om uitkomst te bereik soos deur onderwyser-studente ten doel gestel binne die afstandslêromgewing. **Kernelemente** soos **profiel van onderwyser-studente**, **onderrigbehoefte**, **programvereistes**, **geografie**, **tegnologiese faktore**, **e-gereedheid** sowel as **skaal en bedryfstelsels**, speel 'n bepalende rol in die ontwerp van 'n ondersteuningsstelsel binne 'n afstandslær of oop afstandslærprogram (Creed, 2001:18; Ryan, 2001; Tait, 2000:290; Zheng *et al.*, 2003:154). Deur die analisering van die student se omstandighede en behoeftes kan die programontwerp aangepas word om aan die student se behoeftes te voorsien. Alhoewel daar 'n internasionale neiging is om meer te steun op IKT vir die aflewering van opleidingsprogramme, is daar ook heelwat outeurs wat waarsku dat, waar alle onderwyser-studente nie redelike toegang het tot IKT nie, die implementering daarvan veral onderwyser-studente vanuit gedepriveerde omstandighede verder kan benadeel (Hellman, 2003:iii; Perraton *et al.*, 2002:38). Om te verseker dat genoemde kernelemente op relevante manier geakkommodeer word, sal 'n deeglike situasie-analise die beplanning en ontwerp van enige afstandslærprogram moet voorafgaan.

4.4.4 Profiel en onderrigbehoefte van onderwyser-studente

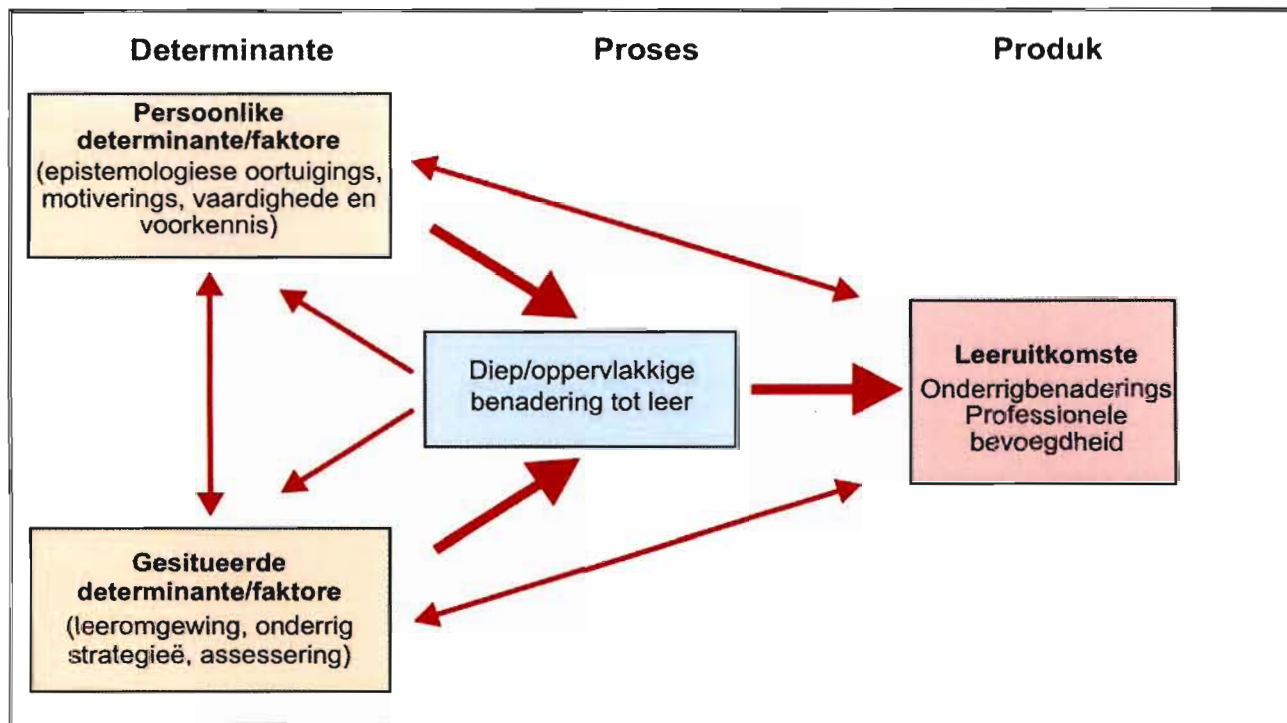
Behoeftes van onderwyser-studente wat gebruik maak van afstandslær verskil en word bepaal deur kultuur-historiese agtergrond, akademiese ondervinding, onderrigervaring, sosio-ekonomiese omstandighede en persoonlike eienskappe. Navorsers soos Biggs (2006:11-33), O'Sullivan (2004:10), Creed (2001:18) en Modiba (1997:731) sien situasie-analise as voorwaarde vir die ontwerp van 'n effektiewe afstandslærprogram om effektiewe ondersteuning te kan bied. Volgens Hellman (2003:19 en 20), Rumajogee *et al.* (2003:28) sowel as Creed (2001:17) behoort programinhoud en ontwerp die voorkennis, omstandighede en kultuur van die onder-

wyser-student in ag te neem. Bogenoemde kernelemente (vgl. §4.4.3), wat ook gesien kan word as persoonlike en gesitueerde determinante van 'n onderrigprogram vir onderwysers, behoort vooraf bepaal en geakkommodeer te word in die programontwerp om professionele ontwikkeling as leeruitkoms te verseker.

Outeurs soos Biggs (2006:14-17) en Chang en Chang (2008) verwys na die twee benaderings tot leer, naamlik "*oppervlakkige leer*" (surface learning) en "*diep leer*" (deep learning). Onderwyser-studente se benaderings tot leer en faktore wat daartoe aanleiding kan gee, kan bepalend wees vir programuitkomste en moet in ag geneem word tydens die situasie-analise en daaropvolgende programontwerp. Onderwyser-studente wat gebruik maak van "oppervlakkige leer", maak staat op memorisering en herroep van feite en sal moontlik nie uitkomste bereik wat hom/haar in staat stel om kennis en vaardighede effektief in die praktyk toe te pas of om op professionele vlak te ontwikkel nie. Daarteenoor sal 'n benadering van "diep leer" daarna streef om betekenis van verbande tussen konsepte te soek en om nuwe kennis te integreer met reeds bestaande kennisstrukture (Chang *et al.*, 2008). Hierdie benadering tot effektiewe leer hou verband met die konstruktivistiese teorie (vgl. §2.4.3.3.1). Onderwysersopleidingsprogramme moet volgens hierdie beskouing elemente soos geleentheid vir sosiale leer, reflektoring en praktiese toepassing in die praktyk insluit om internalisering van kennis en diep of effektiewe leer te bemoontlik.

4.4.5 Samehang tussen programontwerp en profiel van onderwyser-studente

Biggs se model sluit aan by die studie se ondersoek na die verband tussen determinante van 'n opleidingsprogram vir onderwysers en effektiewe leeruitkomste en word daarom meer breedvoerig ondersoek om tot 'n beter begrip te kom van effektiewe programontwerp. John Biggs (2003:19) se 3P-model van leer (Presage, Process, Product) dui aan hoe persoonlike determinante tesame met gesitueerde determinante, die leeruitkomste van 'n onderwysersopleidingsprogram beïnvloed (vgl. fig. 4.3). **Persoonlike determinante** spruit voort uit aspekte inherent tot die student, in hierdie geval die student-onderwyser, wat kulturele agtergrond, voorkennis en ervaring, motivering en persoonlike vermoëns en oortuigings insluit. **Gesitueerde aspekte**, waaroor die student min beheer het, spruit voort uit die leeromgewing en sluit determinante in soos programontwerp, klaskamerklimaat, onderrig en assesseringstrategieë van dosente en beskikbare leergeleenthede soos geleentheid vir ervaringsleer.



Figuur 4.3. Biggs (1993) se 3P-model van leer (Presage, Process, Product) soos aangepas deur Brownlee & Berthelsen (2006:22)

Biggs (vgl. fig. 4.3) beklemtoon dat onderwysersopleidingsprogramme beide persoonlike en gesitueerde determinante in ag moet neem om effektiewe “diep” leer te verseker wat ook professionele ontwikkeling as uitkoms sal bevorder. Hierdeur word geïmpliseer dat die aard van ’n studentepopulasie ’n bepalende rol behoort te speel in die programontwerp van enige onderwysersopleidingsprogram. Die effektiwiteit van opleidingsprogramme sal dus bepaal word deur die mate waarin die inhoud sowel as die metode van aflewering voldoen aan die onderrigbehoefte en omstandighede van die bepaalde studentepopulasie. Volgens Biggs (2003:19), is die elemente van die model in ewililibrium, waar elke komponent ’n invloed uitoefen op en beïnvloed word deur elke ander komponent. Fig. 4.3 illustreer die interaktiewe invloed op effektiewe leer van onderwyser-studente in hoër onderwys.

Die dikker pyle dui die algemene rigting van gevolg aan – persoonlike en onderrigfaktore bepaal gesamentlik die benadering wat ’n student sal gebruik om ’n taak te voltooi. Al die faktore in Biggs se model beïnvloed mekaar onderling in enige leerervaring. Alle studente, ook graad R-onderwyser-studente, kom na die leersituasie met bepaalde oortuigings, vaardighede, kennis (as resultaat van hul ontwikkeling en leer), motiverings en persoonlike eienskappe wat saam die komponent *persoonlike determinante* uitmaak. Hierdie persoonlike faktore is in interaksie met *gesitueerde faktore* van leer (leeromgewing, assessering, onderrigstrategieë van dosente) om die student in staat te stel om gemotiveerd betrokke te raak by ’n bepaalde leerervaring

(Brownlee *et al.*, 2006:22). Volgens Biggs (2003:18) sal 'n student met min voorkennis van 'n onderwerp (persoonlike faktor) nie maklik 'n "*diep*" benadering tot leer volg nie, selfs al sou die onderrig voldoen aan alle standaarde. 'n Student wat reeds baie van 'n onderwerp weet en daarin geïnteresseerd is, kan weer ingestel wees om 'n "*diep*" benadering te volg, maar tog nie die gestelde uitkomst bereik nie as gevolg van te min beskikbare onderrigtyd (gesitueerde faktor). Volgens hierdie model is dit duidelik waarom epistemologiese oortuigings as persoonlike determinant, 'n belangrike rol speel in die leerervaring van graad R-onderwyser-studente. Vorige ervarings speel 'n bepalende rol in epistemologiese oortuigings en waar voorkennis en ervaring van effektiewe graad R-onderrig-en-leer ontbreek as gevolg van kultuur-historiese gebeure, sal onderrigstrategieë en leeromgewing hierdie leemte moet vul om betekenisvolle leer en professionele bekwaamheid as programuitskots te verseker. Afstandsleerprogramme vir onderwysers van vyf/sesjarige leerders sal dus die persoonlike eienskappe sowel as die omgewingsfaktore van die bepaalde onderwyser-studente in ag moet neem.

Hierdie model hou belangrike implikasies in waar afstandsleerprogramme hoofsaaklik gerig is op die onderrig van ongekwalifiseerde onderwysers uit gedepriveerde omstandighede, wat geen of min kennis en ervaring van graad R-onderrig-en-leergereedheidsprogramme het nie. Nie net behoort programontwerp en inhoud in ooreenstemming te wees met die studenteprofiel en agtergrond nie, maar die afleweringsmetode en leertake moet die onderwyser-student voorsien van die nodige teoretiese kennis en relevante praktiese ervaring om hul in staat te stel om die teorie met die praktyk te skakel deur "*diep*" of *effektiewe* leerprosesse. Afstandsleerprogramme vir die opleiding van graad R-onderwysers sal dus die determinante soos genoem deur Biggs (2003:14-19) (vgl. fig. 4.3), sowel as die **kernelemente** soos geïdentifiseer deur Tait (2000:290) en Zheng *et al.* (2003:154 en 159) (vgl. §4.4.3) moet akkommodeer om te verseker dat leeruitkomst lei tot professionele bevoegdheid. Daardeur kan nuwe kennis deur effektiewe leerprosesse deel van die graad R-onderwyser-student se eie kennisraamwerk vorm en die onderwyser-student lei om tot eie teorie van effektiewe graad R-onderrigpraktyk te kom. Deur in staat te wees om kennis op professionele manier in die praktyk toe te pas kan hierdie onderwyser-student na voltooiing van die program werklik 'n verskil maak aan die leergereedheid van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede. Die implikasies wat genoemde determinante en kernelemente inhou vir 'n Suid-Afrikaanse afstandsleerprogram vir graad R-onderwysers, naamlik die NWU Grondslagfase GOS-program, word vervolgens ondersoek.

4.5 Afstandsleer vir die opleiding van graad R-onderwysers deur die NWU se Grondslagfase GOS-program

Die tekort aan gekwalifiseerde swart onderwysers tydens die apartheids-era het die DvO genooi om ongekwalifiseerde onderwysers aan te stel, met die veronderstelling dat hierdie onderwysers onderwyskwalifikasies sou verwerf deur deeltydse studies en indiensopleiding. In 1994,

na die afskaffing van apartheid in Suid-Afrika, was daar duisende ongekwalifiseerde onderwysers in die sisteem, wat oor geen tersiêre kwalifikasie beskik het nie of onvoldoende gekwalifiseer was (South Africa, 2007b:4). Die Skool vir Voorgesette Onderwysersopleiding van die NWU het betrokke geraak in die groot taak om programme beskikbaar te stel om aan die duisende onder- of ongekwalifiseerde onderwysers die geleentheid te bied tot professionele ontwikkeling. Hierdie teikenpopulasie is reeds verantwoordelik vir die onderrig van hoofsaaklik leerders vanuit gedepriveerde omstandighede, en is derhalwe nie in staat om te registreer vir voltydse onderwyseropleidingsprogramme by universiteite nie. Die *Nasionale Professionele Onderwysdiploma* (NPOD) en die *Gevorderde Onderwyssertifikaat* (GOS) is gesien as oplossing om hierdie onderwysers die geleentheid tot geakkrediteerde kwalifikasies te bied en is ingesluit as deel van die NWU se oop afstandsl eerprogram. Alhoewel die SVO deur hierdie oop afstandsl eerprogram die NPOD-, GOS- en BEd. Honneurs-programme aanbied, fokus hierdie studie op die effektiwiteit van die GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers. Om die NWU Grondslagfase GOS-program in perspektief van die nasionale beleid te plaas, is dit nodig gevind om die rasionaal van die GOS-program, soos uiteengesit deur SAQA (2001), van naderby te ondersoek.

4.5.1 Rasionaal vir die GOS-kwalifikasie

SAQA is 'n nasionale organisasie wat amptelik in 1996 tot stand gekom het na konsultasie tussen die regering en die Ministers van Onderwys en Arbeid. Hierdie liggaam is verantwoordelik vir die saamstel en onderhouding van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR). Die NKR is 'n register wat besonderhede voorsien van SAQA-geregistreerde onderrig-en-leerprogramme, wat lei tot die toekenning van kwalifikasies (sertifikate, diplomas en grade), soos toegeken deur onderrig- en opleidingsinstansies in Suid-Afrika (South African Qualifications Authority, 2008).

Die GOS-kwalifikasie is 'n buigsame kwalifikasie en het nie op sigself ten doel om die kandidate te kwalifiseer as professionele onderwysers nie. Hierdie kwalifikasie is eerstens daarop gemik om onderwysers die geleentheid te gee om hul kwalifikasie aan te vul en te verryk, hul bestaande kennis van 'n spesifieke area van spesialisasie uit te brei óf hul area van spesialisasie te verander (vgl. §1.2.4). Eersgenoemde mag nodig wees as gevolg van nuwe verwikkelinge in die veld van spesialisasie terwyl laasgenoemde as gevolg van 'n verandering in nasionale behoeftes óf deur 'n behoefte aan verandering in loopbaan teweeggebring mag word (South African Qualifications Authority, 2001:48). Waar praktiserende Grondslagfase-onderwysers, wat onder die vorige onderwysbeleid slegs as graad 1 tot 3-onderwysers gekwalifiseer het, hul kwalifikasie wou uitbrei om ook die graad R-praktyk in te sluit, sou 'n Grondslagfase GOS-program volgens die rasionaal as geskikte roete tot verdere professionele ontwikkeling beskou kon word.

Die GOS-program bied geleentheid vir onderwysers om 'n keuse uit te oefen ten opsigte van 'n spesialiseringsrigting. Die kwalifikasie is gebaseer op studies binne 'n bepaalde fokus of 'n spesiale area van studie. Studerende onderwysers moet daarom beskik oor vorige bekwaamhede omtrent die fundamentele kernvaardighede soos omskryf in die uitreevlak van die voorafgaande kwalifikasie in die bepaalde fase van leer soos byvoorbeeld die Grondslagfase. Die program van die kwalifikasie aanvaar ook dat die onderwyser-student vaardig is in die taal van onderrig van die verskaffer. GOS-onderwyser-studente moet ook beskik oor die algemene teoretiese, akademiese en praktiese professionele kennis, begrip en verbintenis soos verkry op die vorige NKR-vlak. Hierdie bevoegdhede word omskryf in die uitreevlakuitkomst en gepaardgaande assesseringskriteria van die vier komponente, naamlik fundamentele leer, die vakinhoudelike van onderrig, onderrig-en-leerprosesse in die skool en die onderrigprofessie (South African Qualifications Authority, 2001:48). Die NWU-afstandsl eerprogram vereis dan ook op NPOD-vlak 'n portefeulje as bewys van vorige ervaring en praktykkennis voor onderwyser-studente kan begin met die programmodules (vgl. §4.5.3).

Uittree-uitkomst van die GOS-kwalifikasie sluit die volgende bekwaamhede in:

- Praktiese vaardigheid in selektering, ontwerp, beplanning, implementering en evaluering van relevante en effektiewe take, prosedures en programme;
- Toepaslike en aanpasbare professionele vaardighede en oordeel in 'n verskeidenheid van kontekste van die praktyk;
- Verbintenis tot:
 - die stel van, sowel as die nastreef van hoë standaarde in praktyk en professionele ontwikkeling; en
 - voortdurende professionele ontwikkeling;
- Die vermoë om relevante materiaal, bronne en praktyke krities te analiseer in die lig van 'n konseptuele begrip van hul area van spesialiteit;
- Die vermoë om bepaalde keuses te regverdig in hul area van spesialiteit in die lig van:
 - 'n kritiese begrip van die teoretiese aspekte onderliggend tot die area van spesialiteit;
 - 'n begrip van die heersende sosiale, ekonomiese, politiese, tegnologiese en omgewingstoestande relevant tot die area van spesialiteit;
 - relevante eienskappe van die konteks, insluitend die organisatoriese omgewing, beskikbare hulpbronne en die doel van die opgelegde take; en
 - die heersende tendens in die area van spesialiteit (South African Qualifications Authority, 2001:48 en 49).

Volgens SAQA (2001:49) word elke vaardigheid of bekwaamheid ontwikkel en verkry deur onderrig-leerprosesse en verbeter deur relevante praktiese ervaring. Onderrig-leerprogramme is ontwerp om bepaalde uitkomste of bekwaamhede te bereik. Om te verseker dat leerders uitkomste op 'n bepaalde vlak bereik, behoort uitkomste regverdig en akkuraat geassesseer te word teen vasgestelde standaarde of kriteria. Tesame met die **Norme en standaarde vir onderwysersopleiding** soos gereguleer deur die DvO, het SAQA die standaarde soos geïmplementeer deur die Skotse Departement van Onderwys sowel as dié van Indië geraadpleeg tydens die ontwikkeling van standaarde en kriteria vir onderwysersopleiding in Suid-Afrika. Assesseringsstrategie van die GOS-program vereis dat bereiking van uitkomste gedemonstreer word deur 'n verskeidenheid opsies, naamlik gevalle-studies, opdragte wat probleemoplossings vereis, gesimuleerde praktyk en *in situ*-konteks, portefeuljes van onderrighulpmiddels en leer-materiaal, projekte sowel as geskrewe en mondelinge eksamens.

SAQA se verslag oor die onderwyskwalifikasies, vereis dat die finale geïntegreerde assessering van die GOS-program kandidate se **praktiese bevoegheid** in hul area van spesialiteit, begrip van die **teoretiese grondslag** van die praktyk sowel as die vermoë om te **reflekteer** oor en verbetering van hul **praktykvaardigheid** moet assesseer. SAQA (2001:49) definieer toegepaste vaardigheid soos volg:

"[...] the ability to put into practice in the relevant contexts the learning outcomes achieved in obtaining a qualification."

Assesseringsstrategieë behoort die kandidaat se vermoë tot integrering van funksies, kennis en vaardighede, soos vervat in die verskeie modules van die program, te assesseer. Verder behoort 'n verskeidenheid funksies binne die kandidaat se area van spesialiteit in praktyk geassesseer te word. Die kandidaat moet ook bewys lewer van sy/haar vermoë om bevoeg, buigsaam, antwoordend en effektief te werk in die area van spesialiteit, in relevante organisatoriese kontekste. Bewys dat die vereiste vlak van assesseringskriteria bereik is, kan gedemonstreer word in die praktiese situasie, 'n gesimuleerde situasie of 'n situasie wat die praktiese, gesimuleerde en geskrewe situasie in die area van spesialiteit kombineer (South African Qualifications Authority, 2001:49 en 50).

Volgens SAQA (2001:49) vorm skoolervaring 'n integrale deel van alle professionele onderwyskwalifikasies, hetsy tydens indiens- of voordiensopleiding. Praktiserende onderwysers sal reeds oor bepaalde onderrigvaardighede beskik, maar benodig geleentheid om nuwe vaardighede toe te pas en te reflekteer ten opsigte van hul ervaring op so 'n wyse dat hul sal leer uit ervarings eerder as om bloot ervaring te akkumuleer. Ervaring van praktyk behoort in outentieke konteks plaas te vind wat impliseer dat die konteks geleentheid moet bied vir die modellering van praktiese vaardigheid deur die dosent of mentor en demonstrering van hierdie vaardighede deur die kandidaat. SAQA beveel aan dat werklike skoolklaskamers of gesimuleerde klas-

kamers soos 'n mikro-onderriglaboratorium by 'n universiteit hiervoor gebruik word. Volgens SAQA kan sommige praktiese vaardighede (soos hoe om 60 graad 1-leerders onder 'n boom te organiseer) slegs *in situ* gemodelleer en gedemonstreer word. Ander vaardighede, soos die vermoë om vrae te vra of groepbesprekings te organiseer kan beter in gesimuleerde omgewing ingeoefen word. Reflektering oor praktyk is essensieel en kan gedoen word deur terugvoer oor geskrewe opdragte, maar is volgens SAQA meer effektief deur waarneming gevolg deur mondelingse gesprek met dosente, mentors en ander onderwyser-studente.

Die GOS-kwalifikasie kan deels verkry word deur erkenning van relevante vorige leer, naamlik kennis sowel as ervaring in die bepaalde spesialiteitsgebied. Instansies wat hierdie program voorsien, behoort gestruktureerde prosedures te ontwikkel vir die assessering van individuele kandidate teen uitreevlakuitkomste (South Africa, 2007a:20).

Hierdie rasionaal en kriteria, soos uiteengesit deur SAQA, stem ooreen met literatuur oor afstandsleer en korreleer ten opsigte van aspekte soos ervaringsleer, sosiale leer, assessering van gedemonstreerde vaardigheid in praktyk en die implementering van reflektering oor effektiewe praktyk as sleutelemente tot suksesvolle programuitkomste vir onderwyser-studente (vgl. §4.2.1.1; 4.2.1.2; 4.2.1.3 en 4.4.5). Waar onderwysers dus hul kwalifikasie deur middel van die GOS-program verbeter, behoort die program nie slegs te voorsien in relevante kennis van die spesialiteitsgebied nie, maar moet onderwyser-studente ook geleentheid kry om verworwe kennis en vaardighede in die praktyk te oefen en te demonstreer. Waar studerende onderwysers dus nie beskik oor relevante graad R-voorkennis en onderrigervaring nie, en ook nie die geleentheid het om geleerde aspekte ten opsigte van die skoolgereedheidsprogram binne konteks te oefen en te demonstreer nie, bestaan daar twyfel of die student die kriteria vir graad R-onderwysers, soos gestel deur die DvO, bereik het na voltooiing van so 'n program. In die lig van die rasionaal, kriteria en gestelde uitkomste van die GOS-program, is dit duidelik dat die persoonlike en gesitueerde determinante, soos geïdentifiseer deur Biggs (2001) (vgl. fig. 4.3), 'n bepalende rol sal speel waar kandidate wat opgelei word, beskik oor beperkte voorkennis en praktykervaring van die betrokke kennisveld.

4.5.2 Doel van die NWU GOS-afstandsleerprogram

Die SVO van die NWU het sedert 2001 'n afstandsleerprogram geïmplementeer, gemik op onder- of ongekwalifiseerde praktiserende onderwysers, wat meestal in afgeleë landelike omgewings werk en woon en oor min of geen ervaring beskik van tersiêre studies nie. Die lang afstande, die onderwyser-student se beperkte ervaring van tersiêre onderrig en behoefte aan direkte onderrig sowel as die sosio-ekonomiese omstandighede van die onderwyser-studente, maak 'n meer buigsame oop afstandsleermodel die mees geskikte model om hierdie onderwyser-studente tegemoet te kom (vgl. §4.4.2). Die GOS-program bied aan onderwysers wat reeds beskik oor 'n Hoër Diploma of 'n NPOD (NKR, vlak 5), geleentheid vir vordering na

NKR vlak 6 (vgl. §1.2.4). Die tekort aan gekwalifiseerde Grondslagfase-onderwysers het die SVO genoop om 'n Grondslagfase GOS-program te ontwerp, wat die professionele ontwikkeling van die onderwysers van graad R tot 3 ten doel stel (School for Continuing Teachers Education, 2009).

Die studie het onder andere ten doel om te bepaal hoe die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-program voorsien in die onderrigbehoefte van die teikenpopulasie, naamlik die onderwysers wat verantwoordelik gaan wees vir die onderrig van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede (vgl. doelwit: §1.4.2.4). Daar word dus vervolgens ondersoek ingestel na die ontwerpseienskappe van die NWU Grondslagfase GOS-program.

4.5.3 Die ontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program

Die SVO van die NWU bied drie professionele programme aan vir onderwysersopleiding deur middel van 'n oop afstandsleermodel, naamlik die NPOD, tans op vlak 5 van die NKR, die GOS, op vlak 6 en B.Ed. Honneurs op vlak 7 van die NKR. Onderwyser-studente kan spesialiseer in enige van die skoolfases, naamlik die Grondslagfase, Intermediêre fase of Senior fase. Die voorvereiste vir toelating tot die NPOD program is relevante vorige onderrigervaring van nie minder as vyf jaar nie, terwyl enige relevante driejaar-onderwysdiploma (Hoër sertifikaat) óf die NPOD-kwalifikasie 'n voorvereiste is vir toelating tot die GOS-program (South Africa, 2007a). Onderwyser-studente voltooi tydens die drie-jaar NPOD-program 'n portefeulje as bewys van vorige leer-en onderrigervaring. Nadat Grondslagfase-onderwyser-studente die NPOD-program suksesvol afgelê het, kwalifiseer hulle om te vorder na die Grondslagfase GOS-program (vgl. §1.2.4). Hierdie sertifikaat is 'n jaarprogram met 'n opsie om dit oor twee jaar te versprei en kwalifiseer en akkrediteer kandidate as graad R- tot graad 3-onderwysers. Daar moet in gedagte gehou word dat die NWU se Grondslagfase GOS-program reeds in die jaar 2000 deur die *Higher Education Qualifications Committee* (HEQC) goedgekeur is en in 2001 'n aanvang geneem het, terwyl die DvO se inisiatief om graad R in te sluit by die verpligte skoolonderrig-program van tien jaar, in dieselfde jaar geskied het. Die aanvanklike Grondslagfase GOS-program van die NWU was dus hoofsaaklik gerig op die opleiding van graad 1- tot 3-onderwysers en is daar gevolglik minder gefokus op die onderrig van graad R-onderwysers.

4.5.4 Ondersteuningstelsel vir NWU GOS-onderwyser-studente

Vanweë die meerderheid onderwyser-studente se beperkte ervaring van tersiêre onderwys asook die feit dat meeste onderwyser-studente nie die taal van onderrig-en-leer, naamlik Engels goed magtig is nie, vereis 'n meer intensiewe ondersteuningstelsel. Die SVO van die NWU het kontaksentrums opgerig op plekke dwarsdeur die land, gekies op grond van verspreiding van getalle van onderwyser-studente. Aantal en ligging van sentrums wissel jaarliks nagehang van die getalle en geografiese ligging van ingeskrewe onderwyser-studente. Alhoewel kontak-

sessies drie keer per semester aangebied word by elk van die sentrums, is bywoningsyfers relatief laag in vergelyking met ingeskrewe getal onderwyser-studente (Kok, 2009:8). Die opleidingstaak van die NWU-dosente is tweërlei van aard. Eerstens moet dosente, verantwoordelik vir die verskeie modules, gekwalifiseerde persone oplei om die verskeie programme by elk van die sentrums te fasiliteer en onderwyser-studente te ondersteun met betrekking tot akademiese probleme wat hul mag ondervind. Tweedens is die NWU-dosente beskikbaar vir alle akademiese ondersteuning per telefoon, faks of per E-pos en is ook self verantwoordelik vir die opleiding van onderwyser-studente by die sentrums in die Noordwes-provinsie en Pretoria. Onderwyser-studente, waarvan 'n groot persentasie in landelike gebiede woon en werk, kan dus direkte onderrig ontvang by 'n sentrum binne bereikbare afstand en ook via beskikbare tegnologie steun op akademiese hulp van die betrokke NWU-dosente. Modules word drie maal per semester gefasiliteer en vakansieskole op die NWU-kampus sowel as by geselekteerde kontaksentrums bied verdere geleentheid vir ondersteuning aan hierdie studerende onderwysers.

Behalwe vir die implementering van sinchroniese ontwerpeienskappe deur die geleentheid vir direkte onderrig van die program, word asinchroniese onderrig (vgl. §4.4.2) ook geïmplementeer deur studiegidse en handleidings wat onderwyser-studente stelselmatig begelei deur module-inhoud. Digitale videoskywe (Digital Video Discs - DVD's) waar module-inhoud deur dosente verduidelik en deur middel van videobeelde van die klaskamersituasie geïllustreer word, vorm verder deel van die studiemateriaal. Korrespondensie via elektroniese pos en telefoon, tutoriale briewe sowel as die gebruik van teksboodskappe deur selfone om onderwyser-studente op hoogte te hou van belangrike datums soos kontakssessies en eksamens vorm ook deel van asinchroniese onderrig en studente-ondersteuningstelsel. Omdat meeste onderwyser-studente in landelike gebiede woon, is hulpbronne soos boeke, digitale videoskywe, addisionele materiaal vir navorsing sowel as rekenaars met gratis internettoegang in mediasentrums by elk van die kontaksentrums aan onderwyser-studente beskikbaar gestel. Daardeur kry onderwyser-studente toegang tot die NWU se webwerf en talle internetbronne wat aan hierdie onderwyser-studente optimale geleentheid bied vir ontwikkeling van professionele kennis.

Formatiewe assessering word gesien as ondersteuning vir onderwyser-studente op hul pad na bereiking van die uitkomste en word geïmplementeer deurdat onderwyser-studente opdragte voltooi in die verkillende modules. NWU-dosente assesseer opdragte waardeur onderwyser-studente formatiewe terugvoer ontvang. Die program maak egter nie voorsiening vir formatiewe assessering van praktiese onderrigvaardighede binne die graad R-praktyk nie. Summatiewe assessering geskied aan die hand van eksamens wat by verskeie eksamensentrums dwarsoor die land afgelê kan word. Gesien in die lig van 'n ontwikkelende land, is hierdie model redelik hoog op die gebied van studente-ondersteuning.

4.5.5 Profiel en behoeftes van NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente

Die onderwyser-student wat tans hul Grondslagfase GOS-kwalifikasie deur die NWU se SVO bekom, is hoofsaaklik vanuit voorheen benadeelde populasiegroepe vir wie toegang tot gespesialiseerde VKO-programme beperk is (vgl. §6.2.2.2 en tabel 6.11). Daar bestaan dus 'n moontlikheid dat hierdie onderwyser-student nie oor die nodige voorkennis van graad R en gepaardgaande skoolgereedheidsprogramme beskik nie. Aangesien graad R nie in die verlede deur die staat gesubsidieer is nie, is hierdie onderwyser-student grotendeels aangestel as graad 1- tot 3-onderwysers en is daar min geleentheid om graad R-onderwysstrategieë in die praktyk te oefen of te demonstreer.

Waar onderwysers self onderwerp was aan lae kwaliteit skoolopleiding as gevolg van die apartheidsbeleid en moontlike skoolopleiding in arm landelike gebiede (vgl. §4.3.2), kan dit aanleiding gegee het tot gebrek aan selfregulerende leerstrategieë. Afstandsleer vereis selfgedrewenheid en selfmotivering om uitkomst te bereik. Onderwyser-studente uit gedepriveerde populasiegroepe het ook dikwels beperkte ervaring van tersiêre studies. Waar persoonlike faktore van studerende onderwysers geen of min geleentheid bied tot voorkennis van graad R-praktyk, kan dit verder aanleiding gee tot verkeerde oortuigings ten opsigte van die aard van effektiewe skoolgereedheidsprogramme vir vyf/sesjarige leerders. Waar verbeterde salaris onderwysers se hoofmotivering vir studies is, kan dit verder bydra tot oppervlakkige leer.

Verskeie kriteria vir effektiewe opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders is in die literatuur geïdentifiseer (vgl. §4.2.1). In die literatuur word ook bepaalde kriteria gestel vir die effektiewe implementering van afstandsleerprogramme wat ten doel het om onderwysers te bekwaam om vyf/sesjariges se optimale ontwikkeling te fasiliteer (vgl. §4.4). Sodanige kriteria dien as maatstaf vir die evaluering van die effektiwiteit van die NWU GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers (vgl. §1.4.1). Ondersoek word vervolgens gedoen na die afstandsleerprogramme soos geïmplementeer in ander lande om vergelykings te tref tussen modelle ten opsigte van kriteria soos ontwerpeienskappe en uitkomst van die onderskeie afstandsleermodelle vir onderwysers van vyf/sesjariges. Vergelyking van moontlike ooreenkomste en verskille ten opsigte van ontwerp en uitkomst kan geleentheid bied vir identifisering van leemtes sowel as geleentheid vir aanpassings in programontwerp wat tot effektiewe (*diep*) leer en verhoogde uitkomst deur onderwyser-studente kan lei. Vervolgens word daar ondersoek ingestel na afstandsleermodelle vir die opleiding van onderwysers van VKO soos geïmplementeer in ontwikkelde lande asook in 'n ontwikkelende land.

4.6 Afstandsl eer vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige s in ander lande

Wanneer 'n vergelyking getref word tussen onderwysstelsels en opleidingsprogramme van Suid-Afrika met dié van ander lande, moet die verskil in onderwysstrukture van die verskillende lande in gedagte gehou word. 'n Literatuurondersoek na die voorsiening van VKO in ander lande, het aan die lig gebring dat daar nie slegs verskille bestaan ten opsigte van die verskeie onderwyssisteme nie, maar dat verskillende terme ook gebruik word om die onderrig van die jong kind te beskryf en verskillende betekenis toegeskryf word aan die term *Vroeë Kinderontwikkeling* (VKO) (*Early Childhood Development - ECD*). In die Verenigde Koninkryk (VK), Europa en die Verenigde State van Amerika (VSA) word daar merendeels verwys na *Early Childhood Education and Care (ECEC)*. In hierdie evaluerende studie van 'n Suid-Afrikaanse opleidingsmodel vir onderwysers, word die term Vroeë Kinderontwikkeling (VKO) gebruik wanneer verwys word na die onderrig en versorging van jong kinders. Die literatuur verwys ook na die stude-rende onderwyser, hetsy voorgraadse, praktiserende of nagraadse onderwyser-studente, as die **student** en word die term dus gebruik waar internasionale modelle ondersoek word. Olmsted (2002:5) het gevind dat daar merkwaardige verskille bestaan tussen die betekenis van voor-siening in VKO, veral tussen die tipe dienste beskikbaar in **ontwikkelde lande** teenoor beskikbare dienste in **ontwikkelende lande**. In dele van die VK soos Wallis, Engeland en Noord-Ierland, word die graad R-klas (Reception class) deur die staat gesubsidieer en beskou as die eerste jaar van staatsgefinansierde primêre skool. Graad R-onderrig word aan kinders van ouderdom vier tot vyfjaar voorsien (Bertram *et al.*, 2001:29). In Suid-Afrika verwys hierdie term na die vyf/sesjarige kind wat voorberei vir formele onderrig in graad 1. Tans is hierdie onderrig nog opsioneel en is daar slegs geringe staatsubsidie (vgl. §1.2.2).

Onderwysprogramme, nasionaal en internasionaal, toon ook grootliks verskille wat betref die kurrikulum waaraan die kinders onderwerp word. Nasionale kriteria in elke land gee aan betrokke onderwysers riglyne oor die uitkomst wat bereik moet word ten opsigte van leer-gereedheid van leerders. Volgens die *Qualifications Curriculum Authority* soos toegepas in Engeland, word van drie/vierjarige s verwag om bekende woorde te herken en van vyf/sesjari-ge s om reeds 'n reeks bekende woorde en eenvoudige sinne onafhanklik te kan lees (Kwon, 2002). Die groot verskil in onderwyssisteme bemoeilik 'n vergelyking in onderwysersopleidings-programme op grond van die ouderdomsindeling van die kinders en voorgeskrewe skoolkurriku-lum. Omdat hierdie studie hoofsaaklik fokus op die opleiding van onderwysers van die vyf/sesjarige kind wat voorberei word vir formele skool, word hier veral gekyk na die onder-wysersopleiding van onderwysers wat in ander lande dieselfde taak sal moet verrig, naamlik die voorbereiding van die jong kind vir formele onderrig-en-leer in die jaar voor toetrede tot formele skoolonderrig.

Soos reeds genoem, is min navorsingsresultate gevind oor die effektiwiteit van afstandsl eer vir voorskoolse onderwysers. Die verskil in onderwysbeleid en gepaardgaande onderwysvoorsiening bemoeilik 'n direkte vergelyking met afstandsl eermodelle van ander lande. Daar word vervolgens, in die lig van genoemde verskille in beleid en struktuur, gekyk na beskikbare navorsing gevind in die literatuur ten opsigte van twee verskillende modelle vir afstandsl eer vir onderwysers wat kinders moet begelei tot leer- en skoolgereedheid.

Die eerste program wat ondersoek word, is die afstandsl eermodel vir die opleiding van voorskoolse onderwysers soos geïmplementeer in lande wat deel is van die OECD-lande (*Organization for Economic Co-operation and Development*), naamlik Noorweë, Skotland en Ysland wat, volgens hul gespesialiseerde onderwysstelsel en relatief gunstige ekonomiese toestand as ontwikkelde lande of industriële lande beskou word. Daarna word ondersoek ingestel na die afstandsl eermodel vir die opleiding van VKO-onderwysers soos geïmplementeer in Brasilië as 'n ontwikkelende land. Die twee opleidingsprogramme vir VKO-onderwysers word in die studie ingesluit omdat gepubliseerde evaluerende navorsing oor die effektiwiteit van hierdie afstandsl eermodelle in die literatuur gevind kon word. Die modelle word geëvalueer in die lig van die verskeie lande se onderwysbeleide ten opsigte van VKO. Die ontwerpeienskappe sowel as die implementering en leeruitkomst e van die modelle word ondersoek vir moontlike identifisering van ooreenkomste en verskille wat kan dien as verwysingsraamwerk vir die empiriese ondersoek van die NWU-afstandsl eermodel vir Grondslagfase-onderwysers soos beskryf in hoofstuk 5.

4.6.1 Opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders in 'n ontwikkelde land: model soos geïmplementeer in Noorweë, Skotland en Ysland

Die verband tussen onderwysersopleidingsprogramme en kwaliteit graad R-onderdig in skole blyk duidelik uit die literatuur (vgl. §4.2). Waar 'n regering dus ernstig is oor die voorsiening van doeltreffende onderdig vir die jong kinders van die land, sal onderwysbeleid ook hoë standarde stel vir die rol en kwalifikasie van die onderriggewers wat die beleid in die klaskamers moet deurvoer. Heelwat is in die literatuur geskryf oor voorsiening van VKO-programme in ontwikkelde lande. In Kamerman se studie oor die voorsiening van VKO in ontwikkelde lande is gevind dat daar 'n verband is tussen lande se verbintenis tot VKO-sorg en die mate van toegang tot VKO-programme en persentasie ingeskrewe jong kinders wat baat vind by VKO-programme (Kamerman, 2000:11).

'n Literatuursoektog het min bewys gelewer van empiriese navorsing oor die kwaliteit van opleidingsprogramme vir onderwysers van vyf/sesjariges in ontwikkelde lande. 'n Evaluerende studie deur Martha Lea (2000) oor 'n oop afstandsl eerprogram vir die opleiding van onderwysers, soos geïmplementeer in Noorweë, Skotland en Ysland, bied geleentheid tot 'n begrip van afstandsl eerprogramme vir onderwysers van vyf/sesjariges soos geïmplementeer in ontwik-

kelde lande. Om 'n vergelyking te kan tref tussen die opleiding van VKO-onderwysers in hierdie ontwikkelde lande en soortgelyke opleidingsprogramme soos geïmplementeer in Suid-Afrika, sal die beleid vir VKO in Noorweë, Skotland en Ysland en die gepaardgaande beleid vir onderwysersopleidingsprogramme ondersoek word.

4.6.1.1 Beleid ten opsigte van onderrig van vyf/sesjariges in Noorweë, Skotland en Ysland

Daar is nie literatuur gevind wat spesifiek handel oor die voorsiening en beleid van VKO in Noorweë, Skotland en Ysland nie. Hierdie lande vorm deel van die OECD-lande en word oor-koepelende studies oor die algemene beleid van OECD-lande ten opsigte van VKO gebruik om tot gevolgtrekking van VKO-beleid in genoemde lande te kom. Hierdie samewerkingsorganisasie tussen veral ontwikkelde lande beywer hom om, deur navorsing en uitruil van kundigheid, 'n beter lewe vir almal te bewerkstellig. Verskeie vergelykende studies is gedoen oor *Vroeë Kinderonderrig en Sorg (Early Childhood Education and Care - ECEC)* in die OECD-lande (Bertram *et al.*, 2002; Doherty, 2007; Haddad, 2002; Kamerman, 2000). Volgens die OECD (2008:371), behoort alle graad R-onderwysers dieselfde toegang tot professionele ontwikkelingsgeleenthede en ondersteuningsmiddele te hê.

Die VKO-sisteem in hierdie ontwikkelde lande is gestruktureerd en die programme beskikbaar vir voorskoolse kinders is legio. Voorsiening in VKO bestaan onder andere uit kleuterskole, pre-primêre skole (*"kindergartens, pre-kindergartens, compensatory education programs, and nursery schools"*) dagsorg of dagsorgsentrums, familietipe dagsorghuise (gereguleerde en ongereguleerde), voor- en naskoolse programme, publieke gesubsidieerde sorg en familie-ondersteuningsprogramme (Kamerman, 2000:8).

Volgens 'n studie wat deur Kamerman gedoen is, word beleid ten opsigte van VKO bepaal deur die doel van VKO van die verskeie lande (Kamerman, 2000:10). Die doel van VKO-beleid van die verskeie lande verskil in die mate wat VKO hoofsaaklik voorsien word aan gedepriveerde populasiegroepe aan die een kant van die spektrum teenoor die siening dat hierdie diens aan alle kinders beskikbaar gestel behoort te word. Volgens beleid is die doel van VKO hoofsaaklik die algemene welstand van die jong kind, maar word die funksie van hierdie voorsiening ook gesien as geleentheid om kinders te lei tot vorming van 'n aanvaarde waardesisteem, skool-gereedheid en om vroue die kans te gee tot gelyke geleentheid in die arbeidsmark deurdar daar na hul kinders omgesien word terwyl hul by die werk is. Vroeë ingryping om latere probleme te verhoed, word ook beskou as belangrike rede vir voorsiening van VKO-programme aan veral arm gemeenskappe. Meeste OECD-lande het reeds gesofistikeerde VKO-programme in plek vir drie- tot sesjarige kinders wat ten volle of gedeeltelik deur die staat gefinansier word. Die beleid stel ook die versorging van kinders jonger as drie jaar, in die vooruitsig (Kamerman, 2000:12). Die voorskoolse ouderdom sluit in kinders van geboorte tot en met toetrede tot die primêre

skool. Alhoewel die ouderdom waarop die kind toetree tot formele onderrig in die laerskool wissel, byvoorbeeld vyf jaar in Brittanje en sewe jaar in Noorweë, is die meeste kinders op vier jaar reeds ingeskryf in die Aanvangsklas (Bertram *et al.*, 2001:20,29 en 30; Moss, 2000:42).

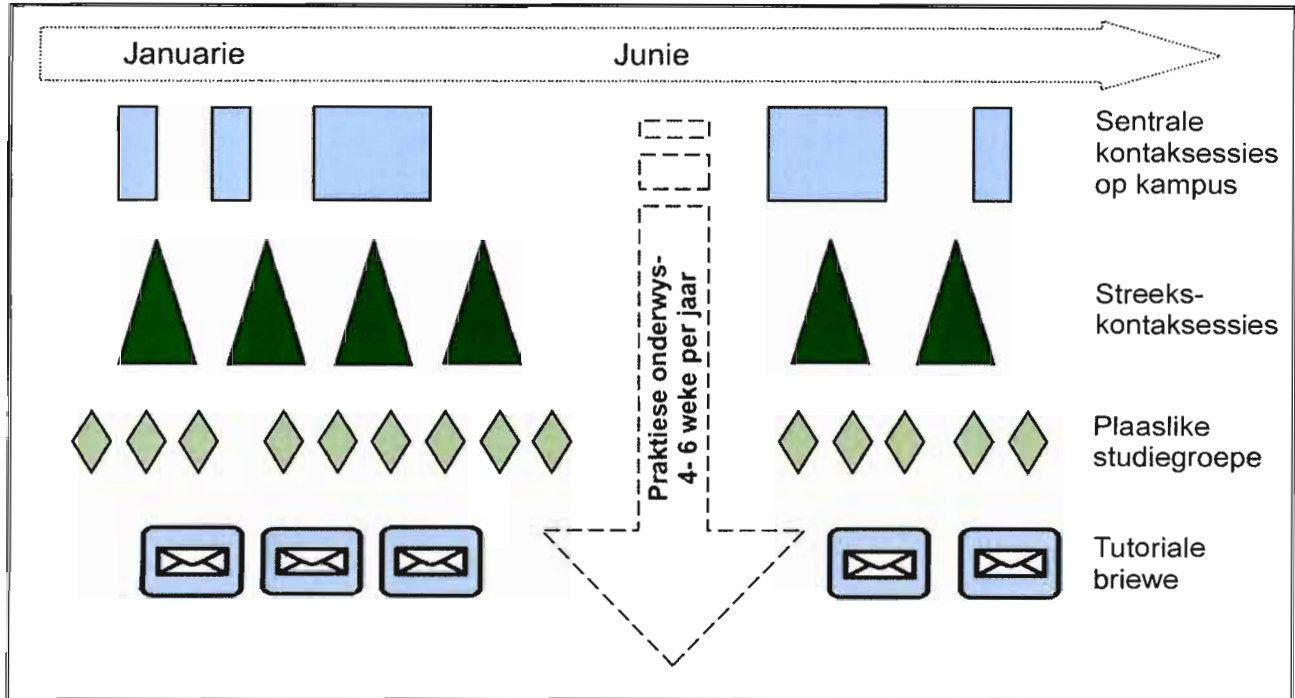
Die studie deur Bertram *et al.* (2002:26 en 27) oor VKO-onderwyskwalifikasies in die VK wys op die verskeidenheid kwalifikasies beskikbaar wat wissel van 'n twee tot driejaar-onderwys-sertifikaat, 'n twee-, drie-, of vierjaar-graad of 'n algemene drie- of vierjaar-graad gevolg deur 'n nagraadse kwalifikasie van een jaar. Volgens Moss beskik meeste onderwysers van die aanvangsklas oor 'n vierjaargraad, wat hul voorberei as fasiliteerders van leer in kleuterskole sowel as in primêre skole. Ander personeel in kleuterskole beskik meestal oor 'n tweejaarkursus verkry deur 'n onderwyskollege. Behalwe vir kollegegebaseerde programme kan ongekwalfiseerde onderwysers ook nou 'n "bekwaamheidskwalifikasie" bekom, naamlik die *National Vocational Qualification (NQV)*, maar min onderwysers maak daarvan gebruik (Moss, 2000:45).

Volgens Haddad (2002:38 en 39) kan die VKO-sisteme in Skandinawiese lande, soos Denemarke, Noorweë en Swede as van die mees suksesvolste beskou word. Hierdie sukses word daaraan toegeskryf dat regerings verantwoordend optree teenoor die behoeftes van die jong kind en deurdagte kostes grotendeels deur die staat gedra word. VKO-voorsiening word deur die staat geregleer en dieselfde sosiale en onderrigdoelwitte geld vir alle dagsorgsentrusse en kindergartens. Pedagogiese aktiwiteite word deurgaans op dieselfde beginsels gebaseer. Onderwysers word opgelei om met alle ouderdomsgroepe te werk en alle professionele persone het dieselfde funksies. Geen winsgewende skemas word toegelaat nie. Die pedagogiese benadering het ook verskuif van 'n volwassene gedrewe benadering waar onderwysers alle keuses vir die kind gemaak het, na 'n benadering waar die jong kind gesien word as individu wat sy eie mening kan lug oor sake wat hul mag raak. Die leeromgewing voorsien aan die jong kind geleentheid tot sosiale interaksie, deelname aan stimulerende en uitdagende perseptuele take wat nuuskierigheid en verbeelding prikkel en kinders motiveer om hul omgewing te ontdek (Haddad, 2002:39).

Kennisareas soos sosiale reg, sielkunde, pedagogie, kultuur en kommunikasie sowel as voldoende praktiese onderrigervaring word gestel as voorwaarde vir effektiewe opleiding van onderwysers van die VKO-fase in hierdie lande. Die onderwyser moet die vermoë ontwikkeling om hul gedagtes te verwoord, om hulself te laat geld op verskeie maniere, om verskeie rolle te kan te kan vervul, kreatiwiteit en verbeelding te gebruik in situasies van konflik, om konstruktief krities te kan wees en om bowenal hulself in die kind se plek te kan sit. Onderwysers het dus nie slegs die taak om deur onderrig-leer die kinders voor te berei vir skool nie, maar ontwikkeling van die totale kind word ten doel gestel (Haddad, 2002:39 en 40).

Die kwaliteit van onderwysersopleiding word gekontroleer deur die *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* wat ook verantwoordelik is vir die ontwikkeling van 'n raamwerk vir

in vier streeksgroepe ingedeel met 12 tot 15 studente per groep. Die Noorweegse afstandsleermodel word grafies geïllustreer in fig. 4.4 (Lea, 2000:3).



Figuur 4.4: Afstandsleermodel soos geïmplementeer in Noorweë, Skotland en Ysland (Lea, 2000:3)

Die vier streeksgroepe ontmoet ses keer elke jaar vir direkte onderrig by die kollege op die hoofkampus en daar word ook gebruik gemaak van gemiddeld ses tot sewe tele-konferensies per jaar vir direkte kommunisasie. Elke streeksgroep verdeel in studiegroepe met drie tot vyf studente per studiegroep wat op weeklikse basis bymekaarkom in 'n studiekamer, toegerus met Informasie-Kommunikasie-Tegnologie (*Information Communication Technology - ICT*). Praktiese onderrig is dieselfde as vir voltydse studente, naamlik vier tot ses weke per jaar met 'n totaal van 20 weke versprei oor die vier jaar waar een tot twee studente per skool uitgeplaas word.

4.6.1.2.3 Ondersteuningstelsel vir onderwyser-studente

Die buigsame onderrigmodel wat by hierdie instellings geïmplementeer word, bied 'n wye verskeidenheid vorms van studentesteun. Asinkroniese onderrig sluit onder andere tegnologiese ondersteuning deur e-pos, datakonferensies, internet en voorafgeproduseerde multi-mediaprogramme in. Studiebriewe en fakse bied verdere geleentheid tot akademiese steun. Sinkroniese onderrig geskied deur telefoonoproepe wat individuele oproepe sowel as telekonferensies insluit. Sentrale kontakssessies, streeksgroep en plaaslike sessies speel 'n belangrike rol in die voorsiening van direkte mondelingse onderrig-en-leergeleentheid. Oudiovisuele kommunikasie sluit die beskikbaarstelling van video's in. Hierdie ondersteuningsmiddele vir

die bekwaamhede en vaardighede waaroor onderwysers van jong kinders behoort te beskik (Moss, 2000:45). Beleid ten opsigte van die standaard van VKO-voorsiening, kurrikulum en onderwysersopleiding varieer. Daar is konsensus dat klein groepe, lae onderwyser-kind-ratio en gekwalifiseerde onderwysers lei tot hoër kwaliteit programme en beter ontwikkelingsuitkomst vir die kind (Kamerman, 2000:15) (vgl. §3.3.2.3). Terwyl meeste onderwyskwalifikasies deur voltydse studies aan universiteite of kolleges behaal word, word daar ook in die VK enkele afstandsl eerprogramme aangebied wat dit vir ongekwalifiseerde onderwysers of klaskamer-assistente moontlik maak om 'n geakkrediteerde kwalifikasie te bekom.

4.6.1.2 Afstandsl eermodel vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders in Noorweë, Skotland en Ysland

Martha Lea (2000) het navorsing gedoen oor die effektiwiteit van 'n gedentraliseerde model vir voorskoolse onderwysersopleiding soos geïmplementeer deur vier hoër onderwysinstellings, naamlik die Bergen College (Noorweë), Stavanger University College (Noorweë), Kennaraháskóli Islands (Ysland) en Northern College (Skotland). Volgens Lea stem die gedentraliseerde modelle van die instellings grootliks ooreen en was dit dus moontlik om die studente en dosente van die vier instellings saam as studiepopulasie te beskou en kon dieselfde onderhoudsvrae aan almal gevra word in haar kwalitatiewe ondersoek (Lea, 2000:4). Om herhaling van verwysing na al vier lande te vermy, word voortaan na die model wat deur Lea ondersoek is, verwys as die Noorweegse model. Aangesien Lea bevind het dat afstandsl eer suksesvol aangewend kan word vir die opleiding van bekwame voorskoolse onderwysers, is besluit om hierdie model te ondersoek en te vergelyk met die Suid-Afrikaanse model van die NWU.

4.6.1.2.1 Doel van die Noorweegse afstandsl eerprogram

Volgens Lea is daar, net soos in meeste ander lande, 'n tekort aan voorskoolse onderwysers in Noorweë. Die persone wat graag die kwalifikasie wil bekom, kan dikwels vanweë ander verpligtings, nie inskryf vir voltydse studies aan universiteite of kolleges nie (Lea, 2000:4). Hierdie model blyk dus 'n geriefliker alternatief te wees tot tradisionele voltydse programme, veral vir persone wat reeds in die praktyk staan en nie naby aan die universiteit woon nie. Hierdie voorskoolse onderwysers-opleidingsprogram het die professionele kwalifikasie van onderwysers ten doel en na voltooiing van die program is hul gekwalifiseer om kinders van nul-tot sewejar te versorg en te onderrig (Lea, 1998).

4.6.1.2.2 Programontwerp van die Noorweegse afstandsl eermodel

Lea beskryf die algemene afstandsl eermodel vir hoofsaaklik voordiensopleiding vir voorskoolse onderwysers soos volg: die drie jaar kan versprei word oor vier jaar. Die hele groep studente, wat saamgestel is uit studente van al vier instellings, is nie meer as 48-60 nie en die groep word

studente sluit hulpmiddels in wat vooraf deur ander instansies vervaardig is sowel as selfvervaardigde hulpmiddels. Oudiobande word ook gebruik waar dit nodig is en kan ook voorafvervaardig of selfvervaardig wees.

4.6.1.2.4 Profiel en behoeftes van onderwyser-studente

Die studente wat inskryf vir die model soos bestudeer deur Lea, is meestal assistente in voorskoolse klaskamers of praktiserende voorskoolse onderwysers sonder relevante kwalifikasies. Lea beskryf die student as meestal ouer as studente wat vir voltydse studie geregistreer is wat ook 'n groter verantwoordelikeheidsin meebring. Studente word deur doserende personeel beskryf as meelewend, volwasse en leergierig. In vergelyking met voltydse studente, kom hul meer gemotiveerd voor, neem entoesiasies deel aan besprekings en kan reflekteer oor professionele en teoretiese vraagstukke. Behalwe vir die groter mate van verantwoordelikheid wat ouer studente toon, skryf Lea studentekarakter toe aan vorige en huidige relevante praktykervaring wat hul in staat stel om teorie met praktyk in verband te bring om sodoende die leerinhoud te internaliseer (Lea, 2000:12, 13 en 21).

4.6.1.3 Progamevaluering

Lea het deur 'n empiriese studie 'n evaluering gedoen van hierdie gedesentraliseerde onderrigmodel vir die opleiding van voorskoolse onderwysers. Deur die studie het sy gepoog om te bepaal of 'n afstandsleerprogram die professionele aspek van 'n voorskoolse onderwysopleidingsprogram sal verseker. Bevindings in die studie het getoon dat die studente wel bekwaam was in genoemde vaardighede. Studente se bekwaamheid word onder andere toegeskryf aan relevante vorige onderrigervaring tesame met die praktiese onderwyskomponent van die program, wat geleentheid bied aan studente om praktiese ervaring in die klaskamerkonteks op te doen. Die opdragte wat studente moet voltooi, lei studente verder tot reflektering oor effektiewe praktyk en studiegroepe moedig besprekings aan wat lei tot interaktiewe leerstrategie. Lea voer ook aan dat die teorie en vraagstukke se relevansie tot hul persoonlike omstandighede verder bydra tot professionele ontwikkeling van studente omdat hulle met die programinhoud kan identifiseer (Lea, 2000:1).

Volgens Lea word die professionele aspek van 'n onderwysersopleidingsprogram verseker deur die kennis wat aangebied word, die vaardighede wat onderrig en direk in die praktyk geïmplementeer word en die professionele gesindheid wat die studente ontwikkel teenoor hul studies en die beroep. Professionele en bekwaame voorskoolse onderwysers is in staat om bepaalde kwaliteite te demonstree soos verantwoordelikheid, selfstandigheid, die vermoë om te reflekteer, probleme op te los en te kommunikeer, sowel as die bereidwilligheid en vermoë om saam te werk (Lea, 2000:13). Aangesien navorsing aandui dat die Noorweegse onderwysersopleidingsprogram suksesvol is, kan so 'n program dien as maatstaf vir die evaluering van soort-

gelyke programme. Vervolgens word die programontwerp van die NWU se oop afstandsl eer-model vir die opleiding van VKO-onderwysers vergelyk met die afstandsl eermodel van Noorweë.

4.6.1.4 Vergelyking tussen die afstandsl eermodel soos geïmplementeer in Noorweë en die NWU Grondslagfase GOS-program

Noorweë en Suid-Afrika se VKO-beleid stem ooreen ten opsigte van die siening dat alle onderwysers dieselfde toegang tot professionele ontwikkelingsgeleenthede en ondersteunings-middele behoort te hê. Ten spyte van die verskil in sosio-ekonomiese omstandighede, word die belangrikheid van kwaliteit VKO deur albei lande erken en word daarna gestreef om aan alle kinders gelyke toegang tot kwaliteit voorskoolse onderrig te voorsien.

As gevolg van die verskil in die onderwysstelsel en ouderdom waarop kinders skoolpligtig is, kan die kwaliteit van onderwysvoorsiening nie direk vergelyk word met Suid-Afrika nie en is dit moeilik om te onderskei waar die oorgang tussen opleiding van versorgers en dié van graad R-onderwysers lê. Lea (2000) het die Noorweegse afstandsl eermodel ondersoek in sover dit effektief is vir die opleiding van onderwysers van voorskoolse kinders (nul- tot vyfjaar). Die NWU Grondslagfase GOS-program het ten **doel** om die onderwyser in staat te stel om leerders van graad R tot graad 3 te onderrig en spesialiseer dus in Grondslagfase-onderrig en nie in VKO as sulks nie. Volgens Lea is daar 'n tekort aan gekwalifiseerde VKO-onderwysers in Noorweë en sy beskou die Noorweegse model as ideaal vir persone wat reeds in die praktyk staan. Die NWU Grondslagfase GOS-program word hoofsaaklik gesien as noodmaatreël om groot hoeveelhede onder- of ongekwalifiseerde onderwysers binne 'n relatief kort tydperk van 'n geakkrediteerde onderwyskwalifikasie te voorsien. Onderwysers in veral arm landelike gebiede kry hierdeur die geleentheid tot 'n geakkrediteerde kwalifikasie en beter salaris. Die program word ook deur die regering gesien as 'n metode om die groot tekort aan gekwalifiseerde onderwysers aan te vul. Aangesien die Suid-Afrikaanse DvO van plan is om graad R in te lyf as deel van verpligte skoolonderrig, het die voormalige Minister van Onderwys 'n beroep gedoen op ongekwalifiseerde VKO-onderwysers om hul kwalifikasies te verhoog sodat die kwaliteit van veral graad R-onderwys vir kinders vanuit gedepriveerde omstandighede kan verbeter (vgl. §1.2.3) (Pandor, 2005a).

Die NWU-model en die Noorweegse model stem ooreen ten opsigte van voorsiening van **studentesteun** in die vorm van streeks en sentrale kontakssessies waar direkte onderrig plaasvind (vgl. tabel 4.1). Die bywoning van hierdie sessies is nie verpligtend vir NWU-onderwyser-studente nie. Tutoriale briewe vorm ook deel van beide modelle se **programontwerp** alhoewel die NWU slegs twee briewe per module aan onderwys-leerders stuur teenoor die vyf wat studente in die Noorweegse model ontvang. Daar moet ingedagte gehou word dat die NWU GOS-program se totale onderwyser-studentegetalle merkwaardig hoog is ($\pm 20\ 000$) wat

implikasies inhou vir programontwerp en algemene administrasie. Die gemiddelde getal NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente was 300 in 2007 en het toegeneem tot 1000 in 2009 terwyl die totale groep studente wat in 2000 deur Lea ondersoek is, bestaan het uit slegs sowat 48 tot 60 ingeskrewe studente wat gesamentlik by al vier instellings ingeskryf was (Lea, 2000). 'n Vergelyking tussen die Noorweegse en NWU-modelle word in tabel 4.1 geïllustreer.

Tabel 4.1: Vergelyking tussen die programontwerp van die Noorweegse model en die model van die Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding van die NWU

	Noorweegse model	NWU Grondslagfase GOS-model
OOREENKOMSTE		
Streekkontakssessies	6 x per jaar (verplichtend)	3 X per semester 6 X per jaar (opsioneel)
Sentrale kontakssessies	2 x per jaar (verplichtend)	2 x per jaar (opsioneel)
Tutoriale briewe	5 x per jaar	2 x per jaar
VERSKILLE		
Praktiese komponent	Onderwyser-studente staan in VKO praktyk (0-5 jariges) Praktiese komponent versprei oor 4 jaar	Student reeds in praktyk - hoofsaaklik graad 1 tot 3 Geen praktiese komponent
Plaaslike studiegroepe	Een maal per week	Geen
Implementering van IKT vir onderrig-en-leer	Telefoon Webgebaseerde leer Videokonferensies	Telefoon Internet E-pos waar onderwyser-student oor fasiliteite beskik

Dit is voor die hand liggend dat 'n onderwysprogram in 'n ontwikkelde land meer sal steun op die gebruik van **tegnologie** vir **studentesteun** as programme in ontwikkelende lande waar die infrastruktuur en finansies vir tegnologie gevorderde middele nie in plek is nie. Lea (2000:6) dui aan dat, alhoewel tegnologie beskikbaar is, daar nie swaar gesteun word op tegnologie vir opleiding en leer nie en studente maak meestal gebruik van direkte onderrig, selfstudie en inoefening in praktyk om uitkomst te bereik. Buiten die mate waarop tegnologie gebruik word vir onderrig-en-leer, lê die vernaamste verskille tussen die twee modelle in die gebruik van plaaslike studiegroepe vir **koöperatiewe leer** sowel as die implementering van 'n **praktiese komponent**. Die Noorweegse model sluit 'n 20-week praktiese onderrigkomponent in om geleentheid te gee vir inoefening van nuwe kennis en ook vir die assessering binne praktyksverband. Daarenteen is die onderwyser-studente van die NWU GOS-model reeds praktiserende onderwysers van hoofsaaklik graad een- tot drie-leerders (vgl. §4.5.2). Die NWU-model maak dus slegs staat op onderwyser-studente se vorige leer en kennis soos opgedoen in hul klasse en sluit geen addisionele praktiese onderwyskomponent in nie.

Onderwyser-studente wat in ontwikkelde lande woon en werk, het ander onderrig behoeftes as hul eweknieë in ontwikkelende lande. Die ontwerp en struktuur van 'n afstandslernmodel vir opleiding van onderwysers word grootliks bepaal deur 'n land se onderwysbehoefte (vgl. §4.4.1 en 4.4.2) en die behoefte van die studentepopulasie (vgl. §4.4.3). Waar die Noorweegse model hoofsaaklik gerig is op die voorgraadse onderwysstudent en VKO klasassistent, is die NWU-model ontwerp om aan honderde praktiserende onder- of ongekwalifiseerde onderwysers, wat hoofsaaklik in landelike gebiede woon en werk, die geleentheid tot professionele ontwikkeling te bied. Soos reeds genoem is (vgl. §4.5.5), het hul min ervaring van tersiêre onderrig en is die taal van onderrig-en-leer, naamlik Engels, meestal nie hul moedertaal nie terwyl die Noorweegse studente in hul moedertaal onderrig en geassesseer word. Studente se gebrek aan relevante ervaring, kennisagtergrond sowel as die taalkwessie mag lei tot onvermoë om leëinhoud te interpreteer. As gevolg van hul agtergrond en omstandighede het die NWU-onderwyser-studente moontlik 'n behoefte aan die ondersteuning van 'n studiegroep, maar die implementering daarvan word bemoeilik deur hul sosio-ekonomiese omstandighede soos lang afstande en gebrek aan eie vervoermiddels.

Terwyl Lea aandui dat die relevante praktykkennis van die studente bydra tot professionele ontwikkeling as uitkoms van die Noorweegse model, kan die tekort aan geleentheid tot relevante **leënswerklike leer** in graad R-praktyk sowel as die gebrek aan geleentheid tot **koöperatiewe leer** en interaksie met medestudente, 'n invloed uitoefen op die professionele uitkoms van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van R-onderwysers.

Om die oop afstandslernmodel van die NWU te vergelyk met modelle soos geïmplementeer in lande aan albei kante van die ontwikkelingsspektrum, word ook ondersoek ingestel na die VKO-beleid en onderwysersopleiding in 'n ontwikkelende land, naamlik Brasilië.

4.6.2 Opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders in 'n ontwikkelende land: model soos geïmplementeer in Brasilië

Brasilië is een van die wêreld se mees dig bevolkte lande en het in 2005 'n populasie van 184 miljoen gehad terwyl die aantal kinders in 2003 tussen nul- en ses jaar 'n geraamde 23.6 miljoen was (UNESCO, 2007:12 en 13). Die groot bevolking, sosio-ekonomiese omstandighede en historiese faktore het bygedra tot 'n tekort aan gekwalifiseerde onderwysers wat implikasies ingehou het vir die kwaliteit onderrig in skole (Bof, 2004; Joia, 2002; UNESCO, 2007:13). Volgens Joia (2002) was daar in 2001 meer as 96,000 ongekwalifiseerde onderwysers in die noordelike, noord-oostelike en midde-westerlike streke van Brasilië waarvan 95% in landelike gebiede gewerk en gewoon het. 'n Verslag oor die implementering van 'n afstandslernmodel vir die opleiding van praktiserende VKO-onderwysers in Latyns-Amerika en die Karibiese eilande, dui op die gevolge van laë standaard VKO op latere skoolprestasie waar Brasilië die hoogste

druipsyfer toon vir graad een-leerders, naamlik 31% met 'n verdere 6.1% graad een-leerders wat die skool verlaat (UNESCO, 2007:54).

4.6.2.1 **Beleid ten opsigte van onderrig van vyf/sesjarige in Brasilië**

Volgens Brasilië se konstitusie van 1988 is VKO (ECEC) die reg van elke kind (UNESCO, 2007:14). Nieteenstaande was voorsiening van onderrig aan voorskoolse kinders laag op die Brasiliaanse regering se prioriteitslys, maar die *Federale Konstitusie* wat in 1996 geformuleer is, poog om ongelykheid in toegang tot kwaliteit voorskoolse onderrig reg te stel deur VKO te erken as die eerste fase van *Basiese Onderrig* wat die verpligte primêre en hoërskoolopleiding van agt jaar insluit. Hierdeur is die verantwoordelikheid vir kwaliteit VKO-voorsiening oorgedra aan munisipaliteite en ander regeringsinstansies wat nie net die standaard van onderrig in VKO-dienste moet verseker nie, maar ook rekenskap moet gee van die kwaliteit opleiding van VKO-onderwysers (Campos *et al.*, 2006:3 en 4). Volgens die wysiging van die Konstitusie, *Fund for Development of Elementary Education and Valorization of Teachers*, is elke staat en munisipaliteit verplig om 60% van hul hulpbronne in basiese onderrig te investeer. Basiese onderrig sluit die volgende in: *Basic Education Early Childhood Education* (nul- tot sesjaar) en *Primary and Secondary Education* (7 – 14 jaar). Volgens die *National Curriculum Guidelines for ECD* soos uiteengesit in 1998, moet alle pedagogiese take wat in staats- en munisipale VKO-instellings geïmplementeer word, gerig word deur die volgende beginsels:

- Etiese beginsels van outonomie, verantwoordelikheid, solidariteit en respek vir gemene goedere;
- Politiese beginsels ten opsigte van burgers se regte en verpligtinge, die ontwikkeling van die vermoë tot kritiese oordeel en respek vir die demokratiese sisteem; en
- Estetiese beginsels van sensitiwiteit, kreatiwiteit, spel en diversiteit van kuns en kulturele uitbeelding.

Die ECEC-beleid verwag van voorskoolse onderrig om die vier- tot sesjarige-kind gereed te maak vir formele leer deur gebalanseerde ontwikkeling op kognitiewe, sosiale, emosionele, kommunikatiewe en fisieke terreine. Volgens die VKO-kurrikulum moet die kind in totaliteit ontwikkel word om die basis te lê vir lewenslange leer (UNESCO, 2007:26). VKO in Brasilië bestaan uit twee sektore, naamlik die “crèche” vir ouderdom nul- tot driejaar en die “preschool” vir ouderdom vier- tot sesjaar en wetgewing bepaal dat beide deel uitmaak van die onderwysstelsel (UNESCO, 2007:13). Alhoewel die staat poog om gesubsidieerde VKO-dienste aan die armes te voorsien, is hierdie fase nie deel van die 8 jaar verpligte onderwys in Brasilië nie (UNESCO, 2007:13). Volgens Campos *et al.* (2006:13) is meeste geregistreerde klasse vir voorskoolse kinders wat onderrig en versorging vir die vier- tot sesjarige leerder bied, geskakel aan laerskole, waar hulle óf op die terrein van 'n laerskool of op hul eie terrein funksioneer.

Onderwysers wat in hierdie geregistreerde skole verantwoordelik is vir die onderrig van voorskoolse kinders, beskik meestal slegs oor 'n middelvlak-kwalifikasie en soms hoër. Middelvlak-kwalifikasies verwys na die onderrigvlak tussen die verpligte agtjaar-skoolopleiding, en hoër onderwys, naamlik die *Sekondêre Onderrig* vir leerders tussen 15 en 17 jaar (UNESCO, 2000).

Campos *et al.* (2006:7 en 13) verwys na navorsing, wat bevind dat veral kinders in arm landelike gebiede nie toegang tot kwaliteit voorskoolse onderrig het nie en dat ouers dikwels hul kinders in die sorg van ongekwalifiseerde versorgers moet laat. Daar is ook in 2003 gevind dat 627 000 kinders tussen die ouderdomme van sewe- tot negejaar en 38 000 kinders ouer as 9 jaar steeds by voorskoolse instansies ingeskryf is terwyl die verpligte skoolouderdom vir toetrede tot *Basiese Onderrig* vasgestel is op sewe jaar. Volgens 'n 2003-sensus oor VKO is 68% van vier- tot sesjarige kinders by voorskoolse klasse ingeskryf (UNESCO, 2007:17).

Volgens UNESCO (2007:20) trek die arm bevolkingsgroepe in Brasilië die minste voordeel uit die verhoogde toegang aangesien navorsing toon dat onderwysers van arm kinders laer gekwalifiseerd is as in meer gegoede gebiede. Alhoewel hoër onderwyskwalifikasies van onderwysers verwag word, word onder- of ongekwalifiseerde onderwysers steeds aangestel vanweë die tekort aan gekwalifiseerde onderwysers (Campos *et al.*, 2006:7). Verdere ongelykheid blyk in toegang tot kwaliteit ECEC vir kinders in landelike gebiede te wees (UNESCO, 2007:23). Brasilië se nasionale onderrigplan vir 1998 tot 2008 was dat alle voorskoolse onderwysers die sekondêre vlak van opleiding binne vyf jaar moes bekom en behels ook die ontwikkeling van indiensopleidingsprogramme om voorskoolse onderwysers op die minimum standaard te bring. Volgens Campos *et al.* (2006:4) word Hoër Onderwysgrade deur munisipaliteite verkies, maar aanvanklik is onderwyskwalifikasies op middelvlak ook aanvaar om die tekort aan gekwalifiseerde onderwysers aan te vul. Die agterstand van die vorige dekade gaan tyd neem om in te haal en bied groot uitdagings aan die regering en munisipaliteite. In 'n land wat gekenmerk word deur ekonomiese en kulturele ongelykhede, is kwaliteit VKO 'n waardevolle instrument vir 'n goeie basiese onderwys. Verskeie navorsers maan egter dat munisipaliteite nie oor voldoende hulpbronne beskik om kwaliteit VKO-sisteme daar te stel nie en sal nuwe federale hulpbronne gegenereer moet word om verdere agteruitgang van VKO-dienste te verhoed (Campos *et al.*, 2006:13; Haddad, 2002:12; UNESCO, 2007:16). Afstandsleerprogramme vir ongekwalifiseerde onderwysers is gesien as 'n manier om hierdie inisiatiewe te verwesenlik (Sanya, 2001; Souza, 2000).

4.6.2.2 Afstandsleermodel vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders in Brasilië

Sedert die Grondwet van 1996 in Brasilië bepaal het dat elke munisipaliteit, tesame met die staat en federale regering, verantwoordelik is vir die sertifiseringsprogram van ongekwalifi-

seerde onderwysers, is afstandslêer en die implementering van 'n indiensopleidingsprogram as oplossing gesien vir hierdie groot taak. Die Proformação is 'n afstandslêerprogram ingestel deur die Brasiliaanse regering met die oog op die sertifisering van 27 000 ongekwalifiseerde onderwysers versprei in 15 Brasiliaanse state (Bof, 2004).

4.6.2.2.1 Doel van die Brasiliaanse afstandslêerprogram

Die doel van die staatsgedrewe program is om aan, onder andere, ongekwalifiseerde praktiserende voorskoolse onderwysers, wat reeds in publieke skole onderrig die geleentheid te gee tot 'n geakkrediteerde kwalifikasie. Meeste van hierdie onderwysers beskik dikwels nie oor die basiese kwalifikasies nie en woon in arm landelike gebiede. Volgens Joia het die staat 'n minimum tydperk vasgestel waarbinne onderwysers die kwalifikasie moet bekom (Joia, 2002).

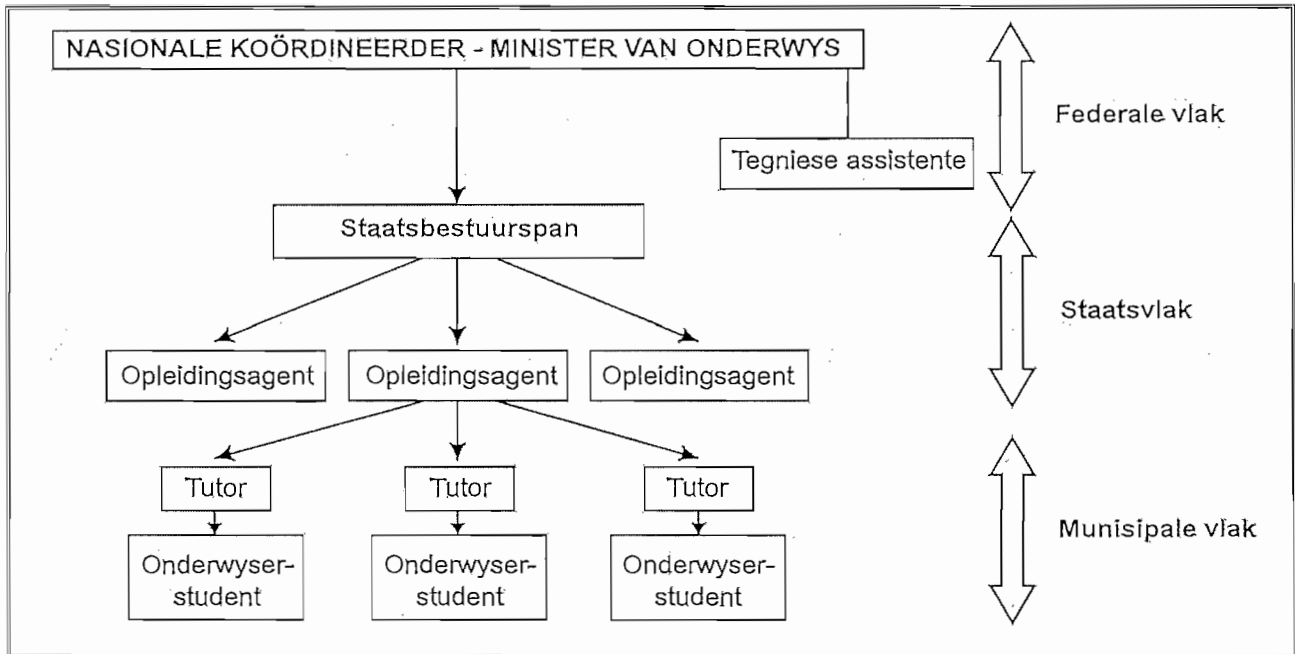
Die Proformação het nie slegs die sertifisering van ongekwalifiseerde onderwysers ten doel nie, maar word ook gesien as instrument om pedagogiese agtergrond en onderrigpraktyk van onderwysers te verbeter (Joia, 2002). Die doel van die program word verder soos volg uiteengesit:

“– To improve students' learning and performance in the state and municipal public schools [...] by increasing teachers' knowledge, competence, abilities and professional skills via in-service qualification for teachers in charge of the first four years of basic education;

–To leverage the importance to the teaching profession by improving the quality of the teaching and learning approach, using distance-learning technological resources, also teachers' practice and critical reflection of their pedagogical posture within the classroom” (Joia, 2002).”

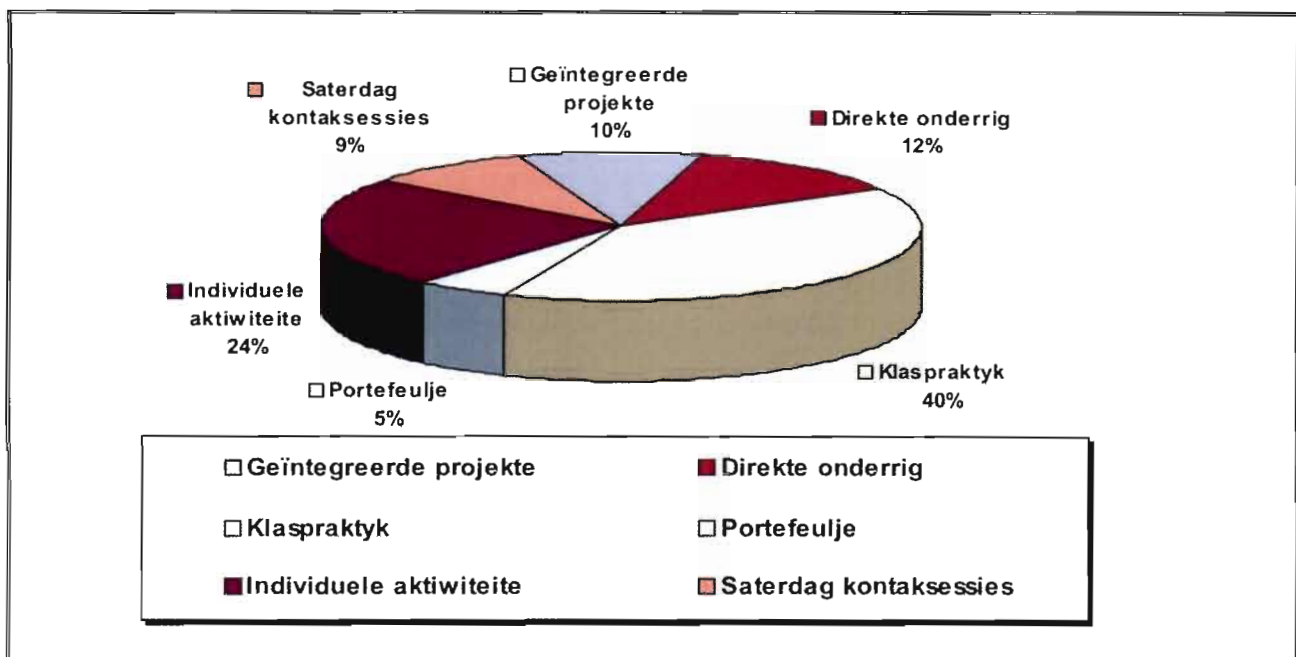
4.6.2.2.2 Programontwerp van die Proformação

Die Proformação se organisatoriese struktuur, soos geïllustreer in fig. 4.5, is gedesentraliseer en gebaseer op die gebruik van opleidingsentrums in die verskillende munisipaliteite. Die state sowel as die federale regerings en munisipaliteite speel 'n rol in hierdie program. Die federale regering is verantwoordelik vir die implementeringstrategie van die program, die ontwerp van studiemateriaal soos studiegidse en videomateriaal, die tegniese en ekonomiese beplanning en die monitering en evaluering van die program as geheel.

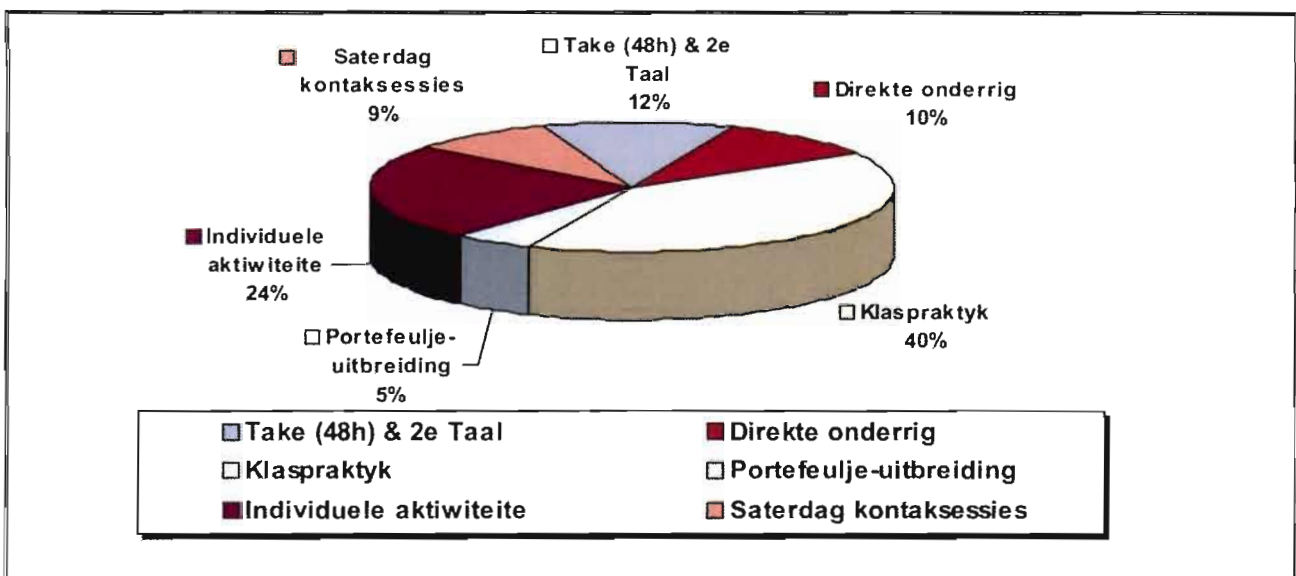


Figuur 4.5: Die organisatoriese struktuur van die Proformação model soos geïmplementeer in Brasilië (Bof, 2004)

Elke staat is opgedeel in streke en in elke streek is daar 'n opleidingsagent wat verantwoordelik is vir die seleksie, opleiding en montering van die werk van die tutors. Die opleidingsagent bestaan uit 'n span van ses spesialis-onderwysers, een uit elk van die kurrikulum se spesialiteitsareas. Die spesialis-onderwysers is ook verantwoordelik vir die beplanning en implementering van die direkte indiens-opleidingsaktiwiteite en die bestuur van die ondersteuningstelsel vir studente van die betrokke streek. Hierdie ondersteuning sluit ook die tolvrye telefoondiens in waardeur spesialis-onderwysers aan beide tutors en onderwyser-studente akademies hulp kan verleen. Die tutors word gekies uit die geledere van gekwalifiseerde onderwysers wat by publieke skole onderrig. Tutors lei die tweeweklikse kontakssessies vir onderwyser-studente wat op Saterdag by die sentrums aangebied word. Tutors van elke sentrum is verder verantwoordelik vir die pedagogiese implementering van die program en evalueer en moniteer die onderwyser-studente in hul streek se praktyksbekwaamheid tydens skoolbesoeke asook deur evaluering van vordering gebaseer op take, opdragte en portefeulje-items gedurende die tweeweklikse byeenkomste (onderrigssessies) (Bof, 2004; Joia, 2002).



Figuur 4.6: Proformação - Verspreiding van aktiwiteite in Modules 1 en 2 (Joia, 2002)



Figuur 4.7: Proformação - Verspreiding van aktiwiteite in Modules 3 en 4 (Joia, 2002)

Die Proformação program (vgl. fig. 4.6 en fig. 4.7) is 'n tweejaarprogram en bestaan uit vier semesterprogramme met een module per semester. Modules vereis elk 800 uur, versprei oor 19 weke, om uitkomste te bereik. Elke module bestaan uit 'n intensiewe direkte onderrigfase wat gewoonlik tydens die skoolvakansie aan die begin van die skoolsemester by elke sentrum aangebied word sowel as 'n fase van deurlopende afstandsleer, eweredig versprei oor die

semester. Hierdie deurlopende fase bestaan eerstens uit individuele take, ontwikkel volgens afstandsleerbeginsels, waar begeleiding gegee word in die bemeestering van studiemateriaal. Tweedens word toepassing in die klaskamer, ondersteun en gemonitor deur die tutors/fasiliteerders, gesien as 'n geleentheid om programinhoud in die klaskamer in te oefen en praktiese vaardigheid te demonstreer. Onderwyser-studente stel ook 'n portefeulje saam gedurende die tweejaarprogram. Hierdie portefeulje begelei onderwyser-studente om alle dele van die leerproses te sintetiseer en gee ook geleentheid tot refleksie oor die uitkomst van die program, die praktiese toepassing van onderrig sowel as hul belangstellings en keuses. Groepsaktiwiteite, gefasiliteer deur die tutor, word elke twee weke aangebied en vorm die derde deel van die deurlopende fase. Die sosio-interaktiewe omgewing van groepsaktiwiteite bied geleentheid vir refleksie in groepsverband en skakeling van teorie met praktyk sowel as geleentheid vir interdisiplinêre werk. 'n Fasiliteerder is verantwoordelik vir hoogstens 7 tot 11 onderwyser-studente en beide die direkte onderrig en deurlopende afstandsleerfasies van die program vind plaas binne die konteks van die ongekwalifiseerde onderwysers se huidige werksomstandighede (Bof, 2004; Joia, 2002).

4.6.2.2.3 Ondersteuningstelsel vir onderwyser-studente

Die ondersteuningstelsel van die program is tweevoudig waar 'n plaaslike tutor die onderwyser-studente ondersteun, en die tutor weer op sy/haar beurt deur die opleidingsagente begelei word (vgl. fig. 4.5). 'n Rekenaarinligtingstelsel word gebruik deur die opleidingsagent vir die versameling en analisering van data oor onderwyser-studente se vordering (Bof, 2004). Die volgende ontwerpeienskappe het ten doel om die onderwyser-studente in hul professionele ontwikkeling te begelei (vgl. fig. 4.6 en fig. 4.7):

- direkte onderrig by plaaslike opleidingsentrums waartydens studente aan die module inhoud en aktiwiteite bekendgestel word;
- individuele aktiwiteite en oefeninge soos uiteengesit in die studiegids; studiemateriaal is ontwikkel deur 'n span nasionale vakspesialiste en onderrigbeplanners;
- evaluering van onderwyser-studente tydens hul praktiese onderrigtake en direkte terugvoer deur die tutors;
- onderrigssessies elke tweede Saterdag waar onderwyser-studente begelei word met behulp van ondersteuningmateriaal soos video's; vordering word gemonitor terwyl hierdie sessies ook geleentheid bied vir groepbespreking en dialoog oor probleme wat onderwyser-studente mag ondervind; en
- tutors ondersteun onderwyser-studente deur middel van aktiwiteite in hul voorbereiding vir toetse wat elke twee maande geskryf word (Bof, 2004).

Akademie se hulp en kommunikasie deur die daarstel van tolvrye kontaknommers van die tutors vorm ook deel van die programontwerp om onderwyser-studente in afgeleë gebiede te ondersteun (Bof, 2004; Joia, 2002).

4.6.2.2.4 Profiel en behoeftes van onderwyser-studente

Die akademiese agtergrond van die ongekwalifiseerde onderwyser-studente is beperk en salarisse baie laag. Van die deelnemers het 70% aangedui dat hulle nie oor meer as agt jaar skoolopleiding beskik nie terwyl die meeste nie verder as die eerste vier jaar van basiese onderrig gevorder het nie (vgl. §4.6.2.1). Meeste van die onderwysers is skaars hulle moedertaal, Portugees, na behore magtig. Die gebrek aan openbare vervoer in arm landelike gebiede maak dit vir onderwyser-studente moeilik om onderrigssessies by te woon aangesien hulle meestal nie oor eie vervoer beskik nie. In meeste van die klasse van skole in landelike gebiede word meer as een graad/vlak in een klas aangebied, wat klaskamerpraktyk en toepassing sowel as assessering van nuwe leerinhoud kompliseer (Joia, 2002).

4.6.2.3 Programevaluering

Die studies van Joia (2002) en Bof (2004) toon nie konsensus oor die navorsingbevindings nie. Vrae beantwoord deur onderwyser-studente in Bof se studie, het getoon dat onderwyser-studente van mening is dat die program bevorderlik was vir alle terreine van hul professionele bekwaamheid en dat die program grotendeels suksesvol was. Die navorsing van Joia (2002) het ten doel om kennisbestuur as uitkoms van die program te evalueer en nie leeruitkomstes van die program nie. Data is versamel deur vraelyste (kwantitatiewe fase) sowel as kwalitatiewe onderhoude. Navorsers het bevind dat die program baie uitdagings bied en dat realiteite die effektiewe implementering daarvan beïnvloed. Die akademiese agtergrond van die onderwyser-studente sowel as sommige van die tutors is baie laag. Sommige skole is nie bereikbaar vir tutors nie en kan monitering nie op gereelde basis plaasvind nie. Swak bywoning van kontak-sessies deur onderwyser-studente het ook programuitkomstes belemmer (Joia, 2002).

Joia (2002) het die volgende faktore geïdentifiseer wat die effektiwiteit van die model vir 'n ontwikkelende land beïnvloed:

- Studiemateriaal is nie op die akademiese vlak van die onderwyser-studente nie en meer tyd sal nodig wees om inhoud te bemeester;
- Die struktuur van die program vereis 800 uur studietyd wat praktiese onderrig met ondersteuning van fasiliteerders insluit. Verskeie faktore verhinder fasiliteerders om alle onderwyser-studente op gereelde basis te monitor en sal praktyksonderrig sonder monitering deel moet uitmaak van die module taaktyd;

- Die kurrikulum is nie geskik vir die onderwyser-studente nie. Onderwysers toon swak begrip van interdisiplinêre werk en hul kommunikasievaardighede belemmer die bereiking van programuitkomst. Die navorser beveel aan dat addisionele ure toegeken moet word aan die ontwikkeling van taalvaardigheid;
- Die bestuur van die program is kompleks aangesien die nasionale, staats- en munisipale koördinasie nodig is. Die afstand tussen die nasionale koördineerder en dit wat uiteindelik in die klaskamer gebeur, benadeel die impak van die program in die klaskamer;
- Alhoewel die gebruik van videomateriaal deur die onderwyser-studente geniet is, bied dit slegs multidisiplinêre en nie interdisiplinêre steun nie. Video's moet die onderwyser-studente lei tot 'n geïntegreerde siening van onderrig-en-leerbeginsels en moet onderwyser-studente help om module-inhoud te skakel; en
- Burgerskapwaarde word gesien as die grootste waarde van hierdie program en sal bydra om deur middel van verhoogde kwalifikasies aan hierdie onderwysers ook groter waardigheid en hoër vergoeding te besorg.

Waar die program 'n groot bydrae lewer om aan ongekwalifiseerde onderwysers hoop te gee vir 'n beter toekoms, beveel Joia (2002) aan dat aanpassings gemaak sal moet word om effektiewe uitkomst te verseker. Daar word aanbeveel dat daar veral ondersoek ingestel word na die geskiktheid van die kurrikulum, programontwerp en studente ondersteuningstelsel om te voorsien in die bepaalde behoeftes van die ongekwalifiseerde onderwysers in arm en afgeleë landelike omgewings.

4.6.2.4 Vergelyking tussen die afstandsleermodel soos geïmplementeer in Brasilië en die NWU Grondslagfase GOS-program

Suid-Afrika en Brasilië het as ontwikkelende lande heelwat raakpunte ten opsigte van onderwysvoorsiening. Beide lande se onderwysstelsels gaan gebuk onder ekonomiese en kulturele ongelykhede wat gelyke voorsiening van kwaliteit onderrig aan alle leerders belemmer. Terwyl die grondwet en onderwysbeleid ten opsigte van VKO van beide hierdie lande poog om ongelykhede reg te stel, speel bepaalde determinante soos groot afstande en moeilik bereikbare arm landelike gebiede 'n rol in die verwesenliking van hierdie **doel**. Die rasionaal vir die implementering van afstandsleer in beide Brasilië en Suid-Afrika kan beskryf word as 'n noodmaatreël vir die opleiding van groot getalle onder- of ongekwalifiseerde onderwysers in 'n relatief kort tydperk, waar hierdie onderwyser-studente hoofsaaklik in landelike gebiede woon en werk. Die doel van hierdie opleidingsprogramme kan dus primêr gesien word as 'n manier om hoër kwaliteit onderwys aan benadeelde leerders in landelike areas te voorsien terwyl die geleentheid tot professionele ontwikkeling van ongekwalifiseerde onderwysers en gepaardgaande verhoogde vergoeding as sekondêre doel beskou kan word.

'n Ooreenstemmende rasionaal vir afstandslereer in beide die ontwikkelende lande blyk duidelik in die raakpunte ten opsigte van **programontwerp**. Alhoewel die Suid-Afrikaanse model deur die staat geïnisieer is, is die program deur die Noordwes-Universiteit ontwerp en geïmplementeer terwyl die Brasiliaanse model deur plaaslike munisipaliteite en staatsdepartemente geïmplementeer is. Die twee programme toon ooreenkoms ten opsigte van die insluiting van geleentheid vir direkte onderrig en steun aan onderwyser-studente elke tweede Saterdag sowel as langer inligtingssessies (vakansiekool). Beide modelle bied steun vir individuele take wat onderwyser-studente deurlopend op hul eie moet doen. Die Proformação implementeer 'n verdere portefeulje wat deur die onderwyser-student aangevul en uitgebrei word tydens die studietydperk (Joia, 2002). Hierdie formatiewe assessering het ten doel om te dien as geleentheid vir reflektoring oor uitkomst en praktiese toepassing van onderrig. Die NWU-onderwyser-studente voltooi slegs 'n portefeulje as bewys van vorige ervaring op NPOD vlak (vgl. § 4.5.3) en 'n "werkportefeulje" word nie geïmplementeer nie.

Waar albei die programme van Suid-Afrika en Brasilië gemik is op die gedepriveerde en ongekwalifiseerde onderwyser wat veral in landelike gebiede woon en werk, het dit ook bepaalde implikasies vir die programontwerp. Beide modelle maak gebruik van 'n gedesentraliseerde sisteem waar gekwalifiseerde persone as tutors/fasiliteerders optree om akademiese **steun aan onderwyser-studente** in afgeleë landelike gebiede te verleen.

Behoeftes van onderwyser-studente in beide ontwikkelende lande spruit voort uit sosio-ekonomiese omstandighede sowel as uit historiese konteks. In beide modelle is ongekwalifiseerde persone aangestel om te voorsien in die groot tekort aan onderwysers in veral landelike gebiede. Beide hierdie lande se onderwyser-studente het min of geen ervaring van tersiêre onderrig nie en onderrigtaal stem meestal nie ooreen met hul moedertaal nie. Ongekwalifiseerde onderwyser-studente is dikwels self die produk van lae onderwysstandaarde en het weinig blootstelling aan kwaliteit voorskoolse programme gehad. Hierdie faktore hou belangrike implikasies in vir effektiewe **studentesteun** en **programontwerp**.

Behalwe dat IKT aangewend word vir die versameling van data oor studentevordering (vgl. §4.6.2.2.3), is die enigste verwysing na die implementering van tegnologie as vorm van studentesteun in die Brasiliaanse program die gebruik van videomateriaal oor effektiewe onderrigstrategieë. Deur die digitale videoskyf (DVD) voorsien die SVO aan die NWU vir onderwyser-studente voorbeelde van effektiewe graad R-onderrigstrategieë. Die impak van die DVD op leeruitkomst en bruikbaarheid van so 'n hulpmiddel vir onderwyser-studente van die NWU is nog nie ondersoek nie. In beide die modelle het onderwyser-studente vrye toegang tot akademiese hulp via die telefoon, faks en/of E-pos. Die Brasiliaanse model voorsien 'n tolvrye nommer terwyl die NWU se onderwyser-studente self vir hierdie diens moet betaal. Daarteenoor voorsien die NWU-model gratis rekenaars en internettoegang by die verskeie sentrums landwyd.

waardeur onderwyser-studente deur E-pos gratis met akademiese personeel kan kommunikeer. Tegnologiese vaardigheid en kennis is egter nodig vir die effektiewe implementering van hierdie ondersteuningsdiens. Die model van die NWU sluit nie monitoring en assessering in die onderrigpraktyk in nie en kry onderwysers dus nie formatiewe terugvoer oor praktiese onderrig-bekwaamheid nie. Alhoewel die Brasiliaanse model voorsiening maak vir monitoring en assessering in die praktyk, bemoelik die lang afstande tussen onderriggewers en onderwyser-studente die realisering van leer deur formatiewe terugvoer in klaskamerkonteks (vgl. §4.6.2.3).

Die sosio-ekonomiese omstandighede van gedepriveerde studentepopulasie van beide die ontwikkelende lande belemmer effektiewe integrering van tegnologie as deel van die program-ontwerp. In beide programme word dus swaar gesteun op direkte onderrig tydens kontak-sessies gebaseer op studiemateriaal wat aan studente gestuur word.

4.7 Samevatting

Daar is konsensus in die literatuur ten opsigte van determinante van effektiewe opleiding vir onderwysers sowel as bepaalde kriteria vir effektiewe afstandsleerprogramme vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders. Alhoewel meer literatuur gevind is oor afstandsleer in ontwikkelde lande word afstandsleer vir die opleiding van onderwysers op groter skaal in ontwikkelende lande geïmplementeer. Vergelykende studies in die literatuur wat ondersoek instel na die implementering van afstandsleerprogramme vir die opleiding van onderwysers in ontwikkelde en ontwikkelende lande, lê klem op die *doel* van die implementering van afstandsleer, die invloed van historiese en omgewingsfaktore op die *behoefte* van onderwyser-studente, die nodige *steun* om aan die verskillende behoeftes van onderwyser-studente te voorsien en die implikasies van hierdie faktore vir die *programontwerp* (Hellman, 2003:19 en 20; Rowntree, 1992:38 en 72; Ryan, 2001). Die *rasionaal* agter die implementering van afstandsleerprogramme verskil grootliks. In ontwikkelde lande word hierdie model hoofsaaklik gebruik vir verdere professionele ontwikkeling en waar afstandsleer meer gerieflik is vir praktiserende onderwysers om deur die gebruik van IKT hul studies voort te sit. In ontwikkelende lande word hierdie metode hoofsaaklik gebruik as noodmaatreël waar groot tekorte aan gekwalifiseerde onderwysers bestaan en groot aantal onderwysers in 'n kort tyd opgelei moet word. Waar ontwikkelde lande hierdie model hoofsaaklik sien as 'n diens aan 'n relatief klein groepie persone wat vanweë hul werksomstandighede nie voltyds kan studeer nie, word dit deur ontwikkelende lande gesien as mees ekonomiese uitweg vir beter onderrig vir almal. Alhoewel Lea die tekort aan gekwalifiseerde VKO-onderwysers in genoemde ontwikkelde lande as een van die redes vir die implementering van 'n afstandsleerprogram aanvoer (Lea, 2000:2), moet hierdie tekort aan onderwysers in die konteks van 'n ontwikkelde land gesien word. Die aanvaarbare vlak van kwalifikasie in ontwikkelde lande is aansienlik hoër en die verhouding tussen VKO onderwyser

en aantal leerders is heelwat laer as in ontwikkelende lande soos Brasilië (UNESCO, 2007:27 en 28) en Suid-Afrika (vgl. §3.3.2.3 en Tabel 6.1).

Die bepaalde doel van 'n afstandsl eerprogram oefen 'n invloed uit op die samehang tussen *die behoeftes van die onderwyser-student, steun gebied aan onderwyser-studente en program-ontwerp*. Die Noorweegse model sowel as die modelle van Brasilië en Suid-Afrika word beskryf as gedentraliseerde afstandsl eermodelle waar 'n sentrale liggaam verantwoordelik is vir die koördiner ing van die leerprogram wat by verskeie sentrums oor die land deur gekwalifiseerde tutors begelei word. In verwante literatuur oor beplanning en ontwerp van effektiewe afstandsl eerprogramme word veral verwys na die belangrike implementering van 'n relevante ondersteuningstelsel sowel as 'n deeglike situasie-analise om te verseker dat die program aan die behoeftes van onderwyser-studente voorsien. Indien die *ondersteuningstelsel* van 'n afstandsl eerprogram nie die nodige elemente insluit om effektiewe steun op alle terreine van professionele ontwikkeling te bied nie, mag dit die bereiking van professionele bekwaamheid as leeruitkomste belemmer. Meer geredelike toegang tot tegnologie soos internet, E-pos en Telekonferensies in ontwikkelde lande verminder die invloed wat die afstand tussen die onder rigter en onderwyser-student op effektiewe leer mag hê. Gesitueerde determinante soos *gebrek aan tegnologiese vaardighede* en beperkte toegang tot die rekenaar en internet kan belemmerend wees vir die sukses van afstandsl eer as onderrigmetode in ontwikkelende lande (vgl. 7.3.1).

Waar die onderrigprogram gerig is op die opleiding van onderwysers in arm landelike gebiede soos in Suid-Afrika en Brasilië, is onderriginstanties genoop om meer staat te maak op direkte onderrig en begeleiding deur tutors wat in die onderwyser-student se omgewing woon of werk. Tutors wat nie beskik oor die nodige bekwaamheid om leer van onderwyser-studente te ondersteun nie, kan die uitkomste van die program benadeel. Die studie deur Joia (2002) het bevind dat tutors dikwels self nie oor die nodige bekwaamheid beskik om onge kwalifiseerde onderwysers te begelei tot effektiewe onderrigstrategieë nie. Vanweë die onbereikbaarheid van skole, het die sentrale liggaam, die staat en munisipaliteite in Brasilië se geval, weinig beheer oor die kwaliteit van onderrig wat deur tutors gefasiliteer word. Die SVO van die NWU se afstandsl eerprogram maak ook gebruik van fasiliteerders wat die verskeie modules by die kontaksentrums fasiliteer, maar lang afstande bemoeilik gereelde monitering van kwaliteit onderrig wat in direkte onderrigssessies plaasvind.

In die Noorweegse model maak 'n praktiese onderrigkomponent 'n belangrike deel uit van die programontwerp en word praktiese bevoegdheid in praktyk deur mentors geassesseer. Ontwikkelende lande soos Suid-Afrika en Brasilië, waar daar 'n tekort aan onderwysers ervaar word, staan onderwyser-studente dikwels reeds voltyds in die praktyk en ervaring wat onge kwalifiseerde onderwysers noodgedwonge in die praktyk opdoen, word gesien as voldoende om

die praktiese komponent te vervang. Alhoewel die programontwerp van die Proformação in Brasilië wel die monitering van praktykvaardigheid deur die tutors insluit, dui Joia aan dat dit nie maklik implementeerbaar is nie vanweë die lang afstande op onbegaanbare paaie (vgl. §4.6.2.3).

Die Proformação sluit onderwyser-studente wat onderrig gee vanaf Kindergarten tot graad 10 (K-10) in en onderwysers is genoop om teorie toe te pas op die graad wat deur hulle onderrig word. Die navorsing van Joia en Bof het nie die uitkomst van die program vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders spesifiek geëvalueer nie, maar die uitkomst ten opsigte van die program soos ervaar deur die onderwyser-studente in hul huidige konteks. Onderwyser-studente wat hul Grondslagfase-kwalifikasie deur die GOS-program van die NWU bekom, het vanweë die vorige politieke redes soos genoem in 4.3.2, min ervaring van onderrig van vyf/sesjarige leerders en kry dus nie die geleentheid om praktykervaring van skoolgereedheidsprogramme te bekom nie. Aangesien hul hoofsaaklik graad 1- tot 3-onderwysers is, kry hul nie geleentheid om aspekte van skoolgereedheid in klaskamerkonteks te oefen nie. Volgens die literatuur kan gebrekkige geleentheid vir **ervaringsleer** (vgl. §4.2.1.2) of relevante praktiese onderrig-en-leer binne die graad R-konteks, effektiewe leer (*diep leer*) belemmer (vgl. §4.4.5). Waar die onderwyser-student geen vroeëre ervaring van kwaliteit voorskoolse opleiding het nie, en die onderwysopleidingsprogram ook geen geleentheid bied vir blootstelling aan enige kwaliteit voorskoolse (graad R) onderwyssituasies nie, sal die program nie geleentheid bied vir die vorming van 'n verband tussen praktyk en teoretiese kennis oor die optimale ontwikkeling van die vyf/sesjarige kind nie. Waar onderwysers nie die relevansie van dit wat hul in die teorie leer, direk in die praktyk kan ervaar en toepas nie, sal leer as minder sinvol beleef word en sal onderwyser-studente minder gemotiveerd wees om te leer. Die afstandsfaktor in ontwikkelende lande belemmer verder die assessering van uitkomst binne die praktyk. Afstandsl eerprogramme in ontwikkelende lande sal dus moet ondersoek instel na alternatiewe om die professionele ontwikkeling en assessering van die onderwyser-student in klaskamerkonteks te bemoontlik.

Die verskil in geleentheid tot **sosiale leer** (vgl. §4.2.1.1) in ontwikkelde en ontwikkelende lande kom duidelik na vore. Dit is ook duidelik dat die model soos geïmplementeer in 'n ontwikkelde land soos Noorweë, meer staatmaak op groepsleer as vorm van studentesteun. Groepsleer bied geleentheid vir **reflektering** (vgl. §4.2.1.3) oor dit wat geleer word en onderwyser-studente bied ook onderlinge steun aan mekaar. Die Proformação in Brasilië toon dat die programontwerp wel voorsiening maak vir groepsleer, maar dat die effektiewe implementering daarvan in die praktyk nie realiseer nie (vgl. §4.6.2.3). Die Suid-Afrikaanse model soos aangebied deur die NWU implementeer nie koöperatiewe leer in kleiner groepe as deel van die programontwerp nie. Die lang afstande tussen die onderwyser-studente, die feit dat hierdie onderwyser-studente reeds voltyds in die praktyk staan en aangewese is op gebrekkige vervoerstelsels kan as redes hiervoor aangevoer word. In Suid-Afrika mag kulturele faktore ook hiertoe bydra aangesien alle

onderwyser-studente nie tot dieselfde kultuurgroep behoort nie en ook nie noodwendig dieselfde moedertaal praat nie. Verwante literatuur beklemtoon dat, waar programontwerp die student nie lei tot reflektering oor nuwe kennis nie en die geleentheid vir toepassing van nuwe kennis in die praktyk ontbreek, studente vashou aan tradisionele onderrig-en-leerstrategieë (vgl. §4.2.1.2). Beperkte geleentheid tot sosiale leer in die leeromgewing belemmer ook effektiewe leer deur interaksie met medestudente en dosente. Waar studente hul idees met ander kan deel en ook krities evaluerend kan luister na ander se siening van effektiewe graad R-praktyk, kan dit bydra tot konstruering van 'n teorie oor effektiewe graad R-onderrigpraktyk.

Verwante literatuur soos ondersoek in hoofstuk 2 en 3 bevestig dat opleidingsprogramme van onderwysers van vyf/sesjarige leerders die onderwyser-student geleentheid moet bied om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede, relevant tot VKO, te ontwikkel (vgl. doelwit: §1.4.2.1). Die literatuur, soos gerapporteer in hoofstuk 4, beklemtoon verder bepaalde determinante van effektiewe opleidingsprogramme vir onderwysers (vgl. §4.2.1) sowel as bepaalde kriteria vir effektiewe afstandsonderrigprogramme vir die opleiding van onderwysers (vgl. §4.4; 4.4.3; 4.4.4 en 4.4.5). Daar is konsensus in die literatuur ten opsigte van die verskeie kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme van onderwysers, naamlik die insluiting van sosiale leer, leer deur reflektering en geleentheid vir leer deur ervaring binne praktykskonteks. Literatuur bevestig verder dat alle opleidingsprogramme vir onderwysers, hetsy voltydse programme of afstandleerprogramme, nasionale behoeftes sowel as die behoeftes van die bepaalde studentepopulasie in ag behoort te neem (vgl. doelwit: §1.4.2.2). 'n Evaluering van die mate waarin afstandleerprogramme hierdie determinante in ag neem om te verseker dat sulke programme onderwyser-studente sal lei tot kennis sowel as praktykgebaseerde bevoegdheid, is noodsaaklik. Terwyl verskeie outeurs en navorsers die effektiwiteit van afstandleer vir die opleiding van onderwysers bevraagteken (Dickson *et al.*, 2000:71; Ojala *et al.*, 2004; Paige *et al.*, 2008; Upko, 2006; Young *et al.*, 2008), kon geen studie oor die opleiding van praktiserende Grondslagfase-onderwysers (R-3) via afstandleer of oop afstandleerprogramme in Suid-Afrika gevind word nie. Die gebrek aan navorsing op hierdie gebied, het gedien as rasionaal vir die uitvoer van 'n evaluerende ondersoek na die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-afstandleerprogram vir die opleiding van graad R-onderwysers. Die empiriese studie is gegrond in bevindings uit die literatuurstudie (vgl. hoofstukke 2, 3 en 4). Die evaluerende studie het ten doel om te bepaal hoe die NWU GOS Grondslagfase-program aan Grondslagfase-onderwyser-studente geleentheid bied om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer te ontwikkel (vgl. doelwit §1.4.2.3) en hoe die program die bepaalde profiel van die studentepopulasie in ag neem om effektiewe programuitkomste te verseker (vgl. doelwit §1.4.2.4). Die proses van die empiriese ondersoek word in hoofstuk 5 uiteengesit terwyl die bevindings in hoofstuk 6 op geïntegreerde wyse bespreek word.

Hoofstuk 5

Empiriese ondersoek

5.1 Inleiding

Die uitgebreide literatuurondersoek bevestig die verband tussen kwaliteit onderrig in die graad R-klaskamer en die opleiding van die onderwyser wat voor die leerders staan. Die doel van die literatuurondersoek in hoofstukke 2, 3 en 4 maak deel uit van die bereiking van die volgende navorsingsdoelwitte:

- Om deur 'n literatuurondersoek te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede ingesluit behoort te word in 'n opleidingsprogram wat ten doel het om graad R-onderwysers te bekwaam om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjariges vanuit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer (vgl. doelwit: §1.4.2.1); en
- Om deur 'n literatuurondersoek die nasionale en internasionale kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme vir onderwysers van vyf/sesjariges te bepaal (vgl. doelwit: §1.4.2.2).

Hierdie doelwitte is bereik deurdat kritiese programinhoud en nasionale en internasionale kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme vir onderwysers van vyf/sesjarige leerders deur die literatuurstudie geïdentifiseer is. Waar die onderwysers van vyf/sesjariges verantwoordelik is vir die daarstel van genoegsame geleentheid om aan leerders vanuit gedepriveerde omstandighede die kans te gee om tot hul optimale potensiaal te ontwikkel, sal die onderwyser-studente moet beskik oor omvattende kennis van alle aspekte van kinderontwikkeling sowel as die vermoë om ontwikkelingsgeleentheid te beplan en te implementeer binne en buite die graad R-klaskamer (vgl. §2.5 en 3.4). Die literatuuroorsig in hoofstuk 2 en 3 beklemtoon die belangrike insluiting van kennisaspekte soos determinante en dimensies van kinderontwikkeling, wetenskaplike teorieë oor kinderontwikkeling en die rol wat oorerwing- en omgewingsfaktore speel in die ontwikkeling van die kind. Die literatuur soos in hoofstuk 4 vervat, dui daarop dat programontwerp van onderwysersopleidingsprogramme wat voorsiening maak vir sosiale leer, leer deur ervaring en geleentheid vir reflektoring oor effektiewe praktyk, lei tot professionele ontwikkeling van graad R-onderwyser-studente en positiewe programuitkomst (vgl. doelwit: §1.4.2.2 en §4.7). Daarbenewens moet die programontwerp sowel as die inhoudelike aansluit by die profiel van die bepaalde onderwyser-student en moet die studente se huidige konteks en ervaring dienoreenkomstig geakkommodeer word om effektiewe of diep leer te verseker (vgl. §4.4.5).

Die voorgenoemde navorsing het die teoretiese agtergrond gevorm waarteen die empiriese navorsing uitgevoer is. In hierdie hoofstuk word die doel en teoretiese begronding van die empiriese navorsingsontwerp gemotiveer, waarna die praktiese hantering en rapportering van die empiriese ondersoek uiteengesit word. Die bevindings uit die data soos verkry in die empiriese ondersoek, word in hoofstuk 6 genoteer en op geïntegreerde wyse bespreek. Verder word die rasionaal en doel van die empiriese studie uiteengesit.

5.2 Die rasionaal en doel van die ondersoek

Die DvO definieer 'n professionele onderwyser soos volg: *“a person with the educated competences and abiding commitments needed to engage successfully in the professional practice of teaching. Expert teaching involves making situated, interpretive judgments, and this is one reason for saying that it is a professional practice”* (South African Department of Education, 2001b:6). Om die opleiding van professionele VKO-onderwysers te verseker, is kriteria opgestel waaraan alle opleidingsprogramme vir onderwysers en fasiliteerders, wat betrokke is by die versorging en ontwikkeling van drie- tot sesjarige kinders, moet voldoen (vgl. §1.2.3). Hierdie kriteria het ten doel om die kwaliteit van VKO te standaardiseer en te verseker dat opleidingsprogramme die ontwikkeling van professionele kennis, vaardighede en gesindhede insluit (South African Department of Education, 2007). Uitkomstes van programme wat gemik is op die opleiding van graad R-onderwysers moet aan onderwyser-studente die nodige geleentheid bied om bekwaamhede te ontwikkel, wat voldoen aan gestelde kriteria. Die DvO doen ook 'n beroep op instansies wat die GOS-program aanbied, om deur programmevaluering te verseker dat uitkomstes voldoen aan die standaarde van NKR vlak 6 soos bepaal deur die HEQC (South Africa, 2007b:25 en 30).

'n Groot aantal swart onderwysers sal opgelei moet word as professionele graad R-onderwysers vir die deurvoer van die inisiatief van die DvO, naamlik om in 2014 aan alle vyf/sesjariges 'n gelyke geleentheid tot kwaliteit skoolgereedheidsprogramme in hul moedertaal, te bied. Terwyl die Departement van Onderwyser onder- en ongekwalifiseerde graad R-onderwysers aanmoedig om geakkrediteerde kwalifikasies te bekom (Pandor, 2005a), is die vraag of die huidige opleidingsprogramme aan graad R-onderwysers die geleentheid bied om genoemde professionele bekwaamhede te ontwikkel. Vanweë geografiese en sosio-ekonomiese faktore is 'n oop afstandslêerprogram, soos aangebied deur die NWU, dikwels die enigste geleentheid vir onder- of ongekwalifiseerde graad R-onderwysers van landelike gemeenskappe om 'n gespesialiseerde en geakkrediteerde kwalifikasie te verwerf (vgl §4.5). Die NWU Grondslagfase GOS-program is hoofsaaklik gerig op die opleiding van onder- en ongekwalifiseerde onderwysers wat tans verantwoordelik is vir die onderrig van leerders vanuit gedepriveerde omstandighede in graad R tot 3. Die doelstelling van die studie is om ondersoek in te stel na die mate waarin die NWU Grondslagfase GOS-program graad R-onderwysers se bekwaamheid as programuitkoms bemoontlik en

of dit onderwyser-studente in staat sal stel om graad R-leerders vanuit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei (vgl. navorsingsdoelstelling: §1.4.1). Die rasionaal vir die evaluering van die NWU Grondslagfase GOS-program is geleë in die potensiaal om programontwerp aan te pas indien nodig (vgl §1.2.4 en fig. 1.2). Indien die program voldoen aan die kriteria soos gestel vir effektiewe afstandsl eerprogramme vir onderwysers (vgl. §4.4), en inderdaad die nodige kennis, vaardigheid, waardes en gesindhede ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer by onderwyser-studente ontwikkel (vgl. §2.3; 2.4; 3.2; en 3.3), kan hierdie onderwysers 'n groot rol speel in die verwesenliking van die DvO se voorgenome plan (soos bo genoem) om die historiese verwaarlosing van die vroeë kinderontwikkelingsfase, in veral arm landelike gebiede, om te keer (vgl. §1.1 en 4.3.1).

Die empiriese navorsing evalueer die effektiwiteit van NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers ten opsigte van die kern en kritieke komponente van opleidingsprogramme vir onderwysers van vyf/sesjariges (vgl. §4.2) asook aan kriteria vir die effektiewe implementering van afstandsl eer vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjariges (vgl. §4.4), soos geïdentifiseer in die literatuur.

Die empiriese ondersoek soos uiteengesit in hoofstuk 5 en 6 het ten doel om die volgende navorsingsdoelwitte te bereik:

- om deur 'n empiriese studie te bepaal in hoe 'n mate die NWU Grondslagfase GOS-program aan graad R-onderwyser-studente die geleentheid bied om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede te ontwikkel om vyf/sesjariges uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei (vgl. doelwit: §1.4.2.3); en
- om deur 'n empiriese studie te bepaal in hoe 'n mate die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-program voorsien in die onderrigbehoefte van die teikenpopulasie, naamlik die onderwysers wat verantwoordelik gaan wees vir die onderrig van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede (vgl. doelwit: §1.4.2.4).

Bevindings kan aangewend word vir die hersiening en verbetering van die program om die spesifieke leerbehoefte van graad R-onderwyser-studente effektief aan te spreek en om gevolglik 'n impak te hê op die voorsiening in die behoefte van die vyf/sesjarige leerders vanuit gedepriveerde omstandighede sowel as nasionale onderwysbehoefte. Graad R-onderrig-bekwaamheid as programuitkoms sal verseker dat die kwalifiserende onderwyser-studente sal bydra om elke Suid-Afrikaanse kind se reg tot kwaliteit VKO te beskerm, ongeag belemmerende sosio-ekonomiese of geografiese faktore (South African Department of Education, 2001a).

'n Literatuurondersoek kon geen data vind van bestaande studies oor die effektiwiteit van afstandsl eer as opleidingsmodel vir die professionele ontwikkeling van graad R-onderwysers in Suid-Afrika nie. 'n Ondersoek na programuitkomste om te bepaal hoe die NWU Grondslagfase

GOS-program graad R-onderwyser-studente in staat sal stel om graad R-leerders vanuit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei, blyk dus noodsaaklik te wees (vgl. navorsingsdoelstelling: §1.4.1).

Om die studie binne die konteks van die navorser se benadering tot die ondersoek van die sosiale wêreld te verstaan, is 'n uiteensetting van die teoretiese raamwerk en navorsingsbenadering van die studie nodig.

5.3 Navorsingsbenadering van hierdie studie

Volgens Camp (2001) is 'n teoretiese of konseptuele raamwerk die verband tussen navorsing en teorie wat bestaan uit 'n sistematiese ordening van idees oor fenomene wat ondersoek word. Die aard van die teoretiese raamwerk van 'n ondersoek word bepaal deur die funksie van die raamwerk. De Vos (2005:34 en 35) dui op die onderskeiding tussen 'n tipologie, model en teorie. 'n **Tipologie** het ten doel om te klassifiseer en te kategoriseer. Alhoewel 'n **model** ook ten doel het om te klassifiseer, het dit hoofsaaklik 'n heuristiese funksie, naamlik die ontdekking of blootlê van 'n bepaalde verhouding tussen konsepte. Waar 'n **teorie** onder andere ook klassifiseer en ontdek, is die basiese funksie van 'n teorie om duidelikheid te verkry, vir die vorming van begrip en/of om 'n voorspelling te maak ten opsigte van 'n bepaalde fenomeen (De Vos, 2005:36). Die ondersoek na die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers het nie ten doel om te klassifiseer of om 'n model te ontwikkel nie. Die studie klassifiseer en ontdek die kriteria vir effektiewe afstandsonderrigprogramme vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders (vgl. §4.2.1 en 4.4.2). Daar word dus gesoek na die verband tussen die genoemde kriteria en die ontwerpeienskappe van die NWU Grondslagfase GOS-program ten einde 'n evaluering van die program moontlik te maak. Die aard van die studie se konseptuele raamwerk is dus teoreties.

Hierdie teoretiese evaluerende ondersoek is gedoen binne die sosiale wêreld waar gefokus word op die opleidingsprogramme van onderwysers. Volgens Burrell en Morgan (1979:4-7) se verklaring van die verskillende sienings van die aard van die sosiale wêreld, resorteer die studie binne die intellektuele tradisie van die sosiologies-positivistiese beskouing (vgl. Addendum 5 vir gedetailleerde uiteensetting en motivering van die benadering tot die aard van die sosiale wêreld binne hierdie studie).

Volgens Burrell en Morgan (1979:21) is daar twee dimensies waarop epistemologiese benaderings tot sosiale teorie geanaliseer kan word, naamlik die **subjektief-objektiewe dimensie** en die **regulasie-radikale veranderingsdimensie** (vgl. fig. 5.1). Binne die sosiologie van regulasie bestaan daar die debat tussen **interpretivistiese** en **funksionalistiese sosiologie** en binne die konteks van sosiologie van radikale verandering word daar onderskei tussen **subjektiewe** en **objektiewe benaderings** tot die samelewing.

Die vier paradigmas definieer vier benaderings van die sosiale wêreld gebaseer op die verskillende meta-teoretiese aannames met betrekking tot die aard van die wetenskap en die samelewing. Die spesifieke wêreldbeskouing bepaal in watter paradigma die studie geplaas word. Volgens Burrell en Morgan word die navorser se eie verwysingsraamwerk ten opsigte van sosiale teorie deur die model weerspieël en dien dit as instrument om ooreenkomste en verskille tussen teoretici se verwysingsraamwerke te identifiseer (Burrell *et al.*, 1979:24). Potgieter (2008) beskryf 'n paradigma soos volg:

"A paradigm marks out, in an agreed and deep-seated sense, a way of seeing the world and how it should be studied, and this view is shared by a group of scientists." 'n Bepaalde paradigma is dus gebaseer op 'n bepaalde benadering tot die sosiale teorie. Die vier paradigmas binne die benadering van die sosiale wêreld, soos geïdentifiseer deur Burrell en Morgan (1979:22), word soos volg voorgestel:



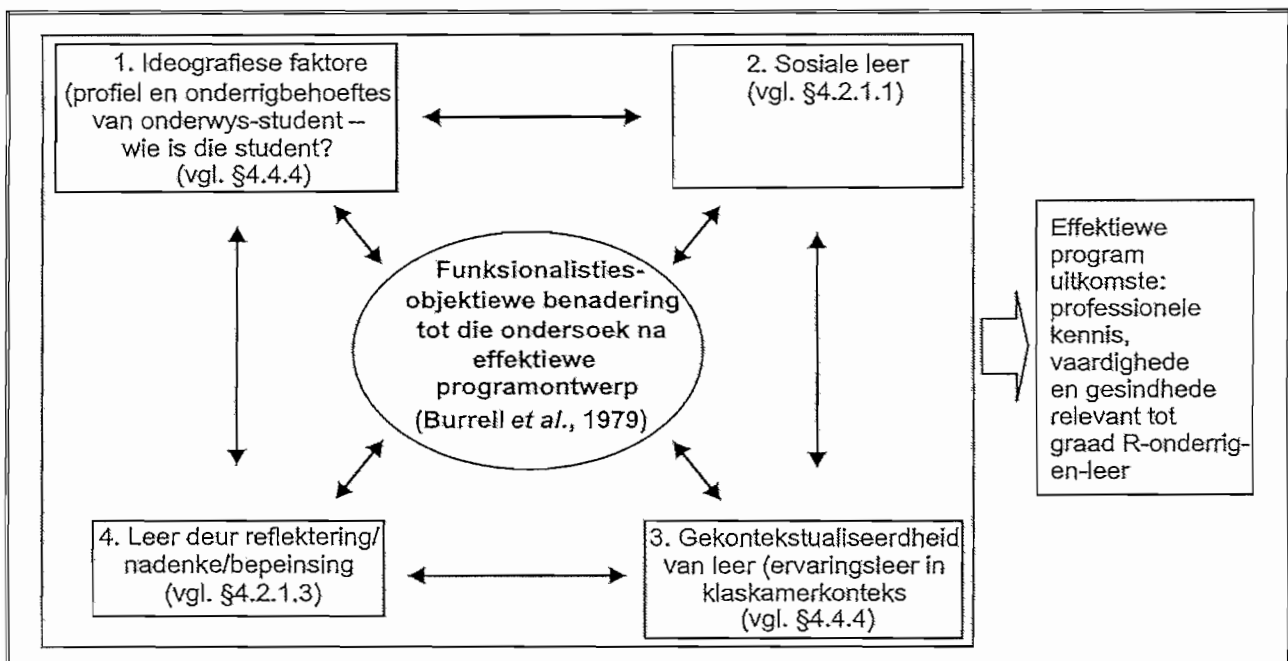
Figuur 5.1: Die vier paradigmas tot die epistemologiese aard van sosiale teorie (Burrell *et al.*, 1979:22; Potgieter, 2008)

Die kwantitatiewe studie val volgens die model van Burrell en Morgan (1979:26) binne die **objektief-funksionalistiese paradigma** (vgl. fig. 1.2 en 5.1). Hierdie paradigma word deur Burrell en Morgan beskou as die dominante raamwerk vir die uitvoer van studies oor organisasies, in hierdie geval die Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die Skool vir Voorgesette Onderwysersopleiding van die NWU. Die raamwerk is gegrond in die sosiologie van regulering en volg 'n objektiewe benadering tot die subjek wat ondersoek word. Die bena-

dering fokus op verduidelikings van die status quo, sosiale ordes, konsensus, sosiale integrasie en is daarop gerig om behoeftes en probleme aan te spreek. Volgens Burrell en Morgan (1979:26) benader die funksionalistiese paradigma die sosiologiese vraagstukke vanuit 'n standpunt wat neig tot realisme, positivisme en determinisme (vgl. Addendum 5).

In die kwalitatiewe komponent van die studie (vgl. fig. 1.2), is kommentaar van die deelnemers geïnterpreteer om die uitkomst van die program vanuit die deelnemer se oogpunt te verstaan en te verduidelik. Volgens Burrell en Morgan (1979:24) hou hierdie benadering verband met die sosiologie waar gesoek word na begrip van die wêreld soos dit beleef word deur die deelnemer eerder as deur die objektiewe waarneming van die navorser, en resorteer dit binne die interpretivistiese paradigma. 'n Post-positivistiese funksionalistiese benadering word gevolg in die kwantitatiewe fase van die studie, met die objektiewe analisering van gestruktureerde vrae. Hierdie benadering tot die ondersoek word egter afgewissel met 'n interpretivistiese benadering in die meer subjektiewe analisering van oop vrae wat die kwalitatiewe komponent van die ondersoek uitmaak. Alhoewel die ondersoek dus grotendeels binne die objektief-funksionalistiese paradigma val, word die kwalitatiewe fase van die ondersoek gesien as subjektief-interpretivisties (vgl. fig 1.2 en 5.1).

Waar die navorsing epistemologies hoofsaaklik binne die funksionalistiese tradisie val, word 'n funksionele bydrae tot die teorie van effektiewe afstandslêerprogramme vir graad R-onderwysers geantisepeer (Potgieter, 2009).



Figuur 5.2: Bydrae tot 'n teorie oor effektiewe programontwerp van 'n afstandslêermodel vir die opleiding van graad R-onderwysers

Die identifisering van hoofmomente uit verwante literatuur lei tot die formulering van 'n teorie oor die effektiewe ontwerp van afstandsl eerprogramme vir graad R-onderwysers vanuit gedepriveerde omstandighede (vgl. fig. 5.2). Hierdie hoofmomente van die teorie sluit die sosiale aspek van leer in (vgl. §4.2.1.1), asook ideografiese faktore soos die profiel en bepaalde onder- rigbehoefte s van die onderwyser-student (vgl. §4.4.4), leer deur reflektering (vgl. §4.2.1.3) en die gekontekstualiseerdheid van leer deur ervaringsleer binne praktykskonteks (§4.4.4). Die navorser beskou geïdentifiseerde hoofmomente as funksioneel binne 'n bepaalde volgorde en as interverwant tot elke ander hoofmoment in die teoretiese model.

Verwante literatuur oor afstandsl eerprogramme vir die opleiding van onderwysers van vyf/sesjarige leerders toon konsensus ten opsigte van verskillende eienskappe van effektiewe programontwerp. Literatuur bevestig dat **bepaalde ideografiese faktore**, soos gesitueerde en persoonlike aspekte van onderwyser-studente, 'n kritiese rol speel in die leerproses. 'n Effektiewe opleidingsprogram vir graad R-onderwysers sal dus eerstens die onderwyser-studente se agtergrond en behoeftes in ag moet neem om effektiewe leer ("diep leer") en professionele bekwaamheid as programuitkomste te verseker (vgl. §4.4.3; 4.4.4 en 4.4.5). Daarbenewens is daar konsensus in die literatuur oor die akkommodering van die **sosiale aspek van leer** as voorvereiste vir die realisering van effektiewe leeruitkomste van onderwysersopleidingsprogramme (vgl. §4.2.1.1). 'n Derde hoofmoment wat deur die literatuur uitgelig word is die **gekontekstualiseerdheid** van leer deurdat effektiewe leer binne praktykskonteks plaasvind (in hierdie studie die graad R-klaskamerpraktyk) (vgl. §4.2.1.2). Hierdie direkte ervaring van dit wat geleer word binne lewenswerklike konteks, bied aan onderwyser-studente geleentheid vir die realisering van die vierde hoofmoment soos beklemtoon in die literatuur naamlik **geleentheid tot reflektering** oor onderrigpraktyk (in hierdie studie genoem "effektiewe graad R-onderrig-en-leer") (vgl. §4.2.1.3). Alle hoofmomente is interafhanklik en daarom is die verwagting dat, indien al hierdie hoofmomente deur die programontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program geakkommodeer word, hierdie hoofmomente in funksie sal gaan deurdat bepaalde kennis, vaardighede en gesindhede, relevant tot graad R (vgl. hoofstuk 2 en 3), effektief bemeester sal word. Sodoende sal die program wel graad R-onderrigbekwaamhede as programuitkoms bemoontlik wat onderwyser-studente in staat sal stel om graad R-leerders vanuit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei, soos geïllustreer in fig. 5.2 (vgl. navorsingsdoelstelling: §1.4.1).

5.4 Navorsingsontwerp

Empiriese studies word deur Mouton (2001:146, 158) geklassifiseer volgens verskeie sleutel-aspekte soos ontwerp, beskrywing, navorsingsprobleem, metode en metateorie. Volgens Mouton (2001:146, 158) se klassifikasie van empiriese studies word die ondersoek van die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-

onderwysers geklassifiseer as **evalueringsnavorsing**. Om die navorsingdoel te bereik word antwoorde gesoek op die vraag of die intervensie (opleidingsprogram) effektief geïmplementeer word (prose-evaluering) en of die programontwerp die teikengroep genoegsaam in ag neem. Volgens Mouton word evalueringsnavorsing geken aan veelvoudige metodes van data-versameling en die insluiting van soveel waarnemingsopsies as moontlik. Bronne van data kan beide gestruktureerd (byvoorbeeld gestruktureerde vrae) of minder gestruktureerd wees (byvoorbeeld oop vrae). Evalueringsnavorsing kan gebaseer word op numeriese sowel as tekstuele data en bestaan uit 'n kombinasie van statistiese en kwalitatiewe metodes van data-analising. Hierdie studie is hoofsaaklik kwantitatief gebaseer aangesien gestruktureerde vraelyste gebruik word vir die versameling van data, maar dit sluit ook 'n kwalitatiewe komponent in omdat die vraelyste geleentheid gee vir deelnemers om vryelik kommentaar te lewer oor hul ervaring van die effektiwiteit van die Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers (vgl. fig. 1.2). Die implementering van drie studiepopulasies in hierdie studie dra ook by tot meer waarnemingsopsies.

5.4.1 Metode van empiriese navorsing

Vraelyste is gebruik om empiriese inligting te versamel vir die doel van hierdie studie en 'n vraelysopnametegniek is dus gebruik.

'n Meetinstrument (vraelys) is vir elk van drie studiepopulasiegroepe ontwikkel (vgl. §5.4.2) en elke vraelys het bestaan uit 'n kwantitatiewe fase waar beskrywende data versamel is deur middel van gestruktureerde en 'n kwalitatiewe komponent waar data verkry is deur middel van oop vrae. Die gestruktureerde vrae van die vraelys is aan die hand van die bevindings van die literatuurstudie ontwikkel (vgl. hoofstuk 2, 3 en 4) en het ten doel om beskrywende data te versamel.

Die kwalitatiewe komponent van die ondersoek is gebaseer op die siening dat die sosiale wêreld ondersoek word deur eerstehandse kennis op te doen van die subjek wat ondersoek word (Burrell *et al.*, 1979:6 en 7). Kennis van deelnemers se eie beleving van die effektiwiteit van die Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers is hier ondersoek deurdat deelnemers in oop vrae vryelik kon kommentaar lewer.

Data-trianguering sowel as metodiese-trianguering is in die studie geïmplementeer as metode van validering van data (vgl. fig. 1.2). Data-trianguering of kristallisering impliseer die versameling van data vanuit 'n verskeidenheid databronne om 'n enkele probleem te bestudeer ten einde kristallisering te fasiliteer en die betroubaarheid van die studie te verhoog (Denzin *et al.*, 1994:215; McMillan *et al.*, 2001:418). Jansen beveel aan dat kwalitatiewe metodes gebruik word om bevindings van kwantitatiewe studies toe te lig aangesien kwantitatiewe data dikwels die werklikheid verbloem: *"Quantitative data is a form of concealment"* (Jansen, 2009). Met

metodiese-triangulering word kwantitatiewe data deur kwalitatiewe data aangevul (Denzin *et al.*, 1994:187; Leedy *et al.*, 2005:105). Leedy en Ormrod (2005:105) beskryf metodiese-triangulering as die gebruik van verskillende metodologieë in die studie van een fenomeen met die hoop dat data sal konvergeer om 'n bepaalde teorie of hipotese te bevestig. Die kwalitatiewe komponent dien hier dus 'n tweeledige rol, naamlik eerstens om bevindings in die kwantitatiewe fase te verduidelik (verduidelikend) sowel as vorm van metodiese-triangulering, waarby die persoonlike menings van die deelnemers geanaliseer is as moontlike versterking van bevindings in die literatuur sowel as bevindings in die kwantitatiewe fase van die empiriese ondersoek. Die geïntegreerde gebruik van albei navorsingsmetodes is dus geïmplementeer om by te dra tot 'n beter begrip van die fenomeen wat ondersoek is sowel as vir die validering van bevindings.

Die geldigheid van die studie word verder versterk deur data-triangulering deurdat data versamel is vanuit drie populasiegroepe naamlik die onderwyser-studente wat ten tyde van die ondersoek hul NWU Grondslagfase GOS-eksamen afgelê het, die fasiliteerders wat die NWU Grondslagfase GOS-program fasiliteer by die 23 sentrums landwyd sowel as die dosente wat verantwoordelik is vir die aanbieding van 'n Grondslagfase GOS-program by ander hoër onderwysinstellings.

5.4.2 Studiepopulasie en steekproef, meetinstrument, data-insamelingsproses, analise en validasie

Die evalueringsnavorsing het gebruik gemaak van 'n beskikbaarheidsteekproef. Aangesien deelname vrywillig was, en soveel as moontlik data versamel moes word is alle voltooide vraelyste gebruik vir data-ontleding. Data is verkry van drie studiepopulasies wat elk 'n afsonderlike vraelys voltooi het:

- NWU Grondslagfase GOS studente (n= 98) (Vraelys 1 – Addendum 1);
- Alle fasiliteerders wat landwyd (buite die Noordwes-provinsie) by die 23 sentrums die program fasiliteer (n=13) (Vraelys 2 – Addendum 2); en
- Dosente wat 'n Grondslagfase GOS-program by ander hoër onderwysinstellings fasiliteer (n= 3) (Vraelys 3 – Addendum 3).

Aangesien die studiepopulasie uit drie groepe bestaan het en 'n afsonderlike meetinstrument vir elke groep gebruik is, word die meetinstrument, prosedure vir die insameling van data en validasie vir elke populasiegroep afsonderlik uiteengesit.

5.4.2.1 Studiepopulasie 1: NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente

Die 300 onderwyser-studente wat ingeskryf het vir die NWU Grondslagfase GOS-program vir die jaar 2007, is gevra om deel te neem aan die ondersoek deur die vraelys te voltooi aan die

einde van die eenjaar-program. Onderwyser-studente wat hul finale eksamen afgelê het in November 2007 het die vraelys voltooi na afloop van hul finale vraestel. Deelname was opsioneel en 98 onderwyser-studente ($n = 98$) het ingestem om die vraelys te voltooi.

5.4.2.1.1 Meetinstrument: Studiepopulasie 1 (vgl. Addendum 1)

'n Vraelys is ontwikkel in samewerking met die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU, wat gegrond is op toepaslike literatuurstudie. Die loods- en volledige ondersoek bestaan uit oop en Likert-tipevrae wat ten doel het om vas te stel of die NWU Grondslagfase GOS-program effektief bydra tot die ontwikkeling van die nodige kennis, vaardighede, waardes en gesindhede soos voorgeskryf deur die DvO. Die drie afdelings van die vraelys word vervolgens in meer besonderhede uiteengesit:

Afdeling A: Demografiese inligting van onderwyser-studente

Hierdie afdeling van die vraelys het ten doel om persoonlike inligting oor die agtergrond van die onderwyser-studente te versamel, naamlik geslag, ouderdom, hoogste kwalifikasie, jare onderrigondervinding en die skoolfase waarin voorkennis bekom is, die tipe skool waar hul onderrig gee en onderrigverantwoordelikhede. Deelnemers het ook inligting verskaf oor die aantal kontakssessies wat hul bygewoon het en die aantal kere wat hul die dosent gekontak het vir addisionele akademiese hulp. Demografiese inligting is deurgaans in berekening gebring tydens data-interpretasie vir groter duidelikheid oor die kennis en bevoegheid van die onderwyser-studente ten opsigte van graad R-onderrig.

Kwantitatiewe fase

Afdeling B: Persentasie kennis en vaardighede as uitkoms van die NWU Grondslagfase GOS-program soos ervaar deur die onderwyser-studente self

Deelnemers evalueer die programontwerp ten opsigte van die manier waarop dit aan hul geleentheid gebied het om die nodige kennis, vaardighede, waardes en gesindhede, relevant tot graad R-onderrig-en-leer te ontwikkel. Op 'n Likert-skaal het onderwyser-studente aangedui of die program "in 'n groot mate" (*very much*), "meestal" (*mostly*), "feitlik nooit" (*hardly ever*) of "glad nie" (*not at all*) bygedra het tot hul kennis van graad R-leerders se ontwikkelingsbehoefte en die ontwikkeling van vaardighede ten opsigte van die fasilitering van 'n leergereedheids-program in 'n graad R-klas. Hierdie afdeling het ten doel om vas te stel wat die onderwyser-student se siening is omtrent die effektiwiteit van die program vir die professionele ontwikkeling van die graad R-onderwyser. Bevindings van hoe die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente die program ervaar, is geanaliseer in die konteks van demografiese gegewens verkry in afdeling A, evaluering van hul werklike kennis soos verkry in afdeling C sowel as die kommentaar deur die deelnemers soos gegee in afdeling D. Data is ook vergelyk met die

bevindings soos verkry uit vraelyste wat voltooi is deur die fasiliteerders sowel as die dosente van ander hoër onderwysinstellings wat die GOS-program aanbied (data-triangulering).

Afdeling C: graad R-onderrigvaardighede van onderwyser-studente

Die onderwyser-studente se werklike kennis van graad R-onderrig ten opsigte van die fasilitering van fisieke, sosio-emosionele, kognitiewe en leergereedheid van die graad R-leerders, sowel as kennis van die rol van die graad R-onderwyser, is geëvalueer deur 'n veelvuldige keusevraelys. Vrae oor kennis van elk van die ontwikkelingsareas van die kind is gegrond op bevindings vanuit die literatuurstudie. Deelnemers se vermoë om hierdie kennis toe te pas is nie geëvalueer nie, aangesien meeste van hierdie onderwysers tydens die studie nie graad R-leerders onderrig nie. Bevindings is geëvalueer in die konteks van hul demografiese gegewens in afdeling A, deelnemers se eie beleving van die effektiwiteit van die program (afdeling C) sowel as hul eie mening oor die program (afdeling D).

Kwalitatiewe komponent

Afdeling D: Geleentheid vir kommentaar en aanbevelings

Deelnemers het in hierdie afdeling geleentheid gekry om hul vryelik uit te spreek oor die siening van die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die professionele ontwikkeling van graad R-onderwysers. Kommentaar dien as kwalitatiewe komponent van die studie waar die navorser herhalende temas geïdentifiseer en geanaliseer het in die lig van die vorige drie afdelings.

5.4.2.1.2 Data-insamelingprosedures: Studiepopulasie 1

Kontakssessies is nie verpligtend nie en daar is dus gebruik gemaak van die verpligte eksamen-geleentheid om data in te samel. Onderwyser-studente is gevra om die vraelys te voltooi by elk van die 80 eksamensentrums landwyd gedurende die November 2007-eksamen. Die eksamen-sessie is die enigste geleentheid waar bywoning verpligtend is wat hierdie die mees aangewese geleentheid gemaak het om optimale deelname van onderwyser-studente te verseker.

Toesighouers by elk van die eksamensentrums is gevra om die fasilitering van die invul van vraelyste waar te neem na afloop van die Grondslagfase-onderwyser-studente se finale vraestel. Vanweë die lang afstande was direkte opleiding van toesighouers oor die fasilitering van die invul van vraelyste nie moontlik nie. Elke toesighouer is persoonlik per telefoon ingelig en 'n gedetailleerde brief aan die toesighouers oor die prosedure en inhoud van die vraelyste het die vraelyste vergesel (vgl. Addendum 4). Toesighouers is gevra om aan onderwyser-studente die doel van die ondersoek te verduidelik sowel as wat van deelnemers verwag word. Daar is ook

aan onderwyser-studente verduidelik dat deelname vrywillig is en dat invul van vraelyste geen invloed kan hê op hul eksamenuitslag nie, aangesien vraelyste anoniem is.

Die vraelyste is per koerier saam met die eksamenskrifte gestuur na elke eksamensentrum. Toesighouers het die voltooide vraelyste per koerier teruggestuur aan die navorser. Onderwyser-studente is gemotiveer om deel te neem aan die ondersoek deur hulle te wys op die belangrike rol wat hul deelname speel in die verbetering van die opleidingsprogram van die universiteit en die positiewe impak wat die verbeterde program kan hê op die standaard van graad R-onderrig in Suid-Afrika.

5.4.2.1.3 Data-analise: Studiepopulasie 1

Kwantitatiewe ondersoek

Afdelings A tot C: Data soos verkry deur die vraelyste is verwerk deur die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU. SAS-statistiese sagteware (SAS Institute Inc., 2005) is gebruik vir die berekening van die beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings) en persentasie-frekwensies van alle vraelys-items.

Kwalitatiewe komponent

Afdeling D: Die oop vrae in die laaste afdeling van die vraelys, waar onderwyser-studente geleentheid gekry het om kommentaar te lewer oor die program, dien as kwalitatiewe data en is deur die navorser geanaliseer om algemene temas te identifiseer in die onderwyser-studente se ervarings van en mening oor die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers.

5.4.2.1.4 Validering: Studiepopulasie 1

Validering van die meetinstrument is verseker deur die uitvoer van 'n loodsondersoek om geldigheid te verhoog. 'n Voorlopige vraelys is opgestel in konsultasie met die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU waarna 'n loodsondersoek gedoen is voordat die finale vraelyste gefinaliseer is. Alle onderwyser-studente wat hul finale eksamens tydens die Junie 2007 eksamengeleentheid afgelê het by die eksamensentrums in Klerksdorp en Potchefstroom (n=10), het na afloop van hul finale vraestel die voorlopige vraelys vrywillig voltooi. Na verdere konsultasie met die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU, is die vraelys aangepas. Die vraelys is opgestel in Engels wat meeste van hierdie onderwyser-studente se tweede taal is. Daar is gevind dat die gebruik van die tweede taal 'n moontlike struikelblok vir studente kon wees en daarom is alle vrae in die vraelys geformuleer in eenvoudige verstaanbare taal. Moontlike probleemareas is gedurende die loodstudie geïdentifiseer waarop aanpassings gemaak is aan die finale vraelys om vrae meer verstaanbaar te maak.

Triangulering het gedien as metode om die waarskynlikheid van die gevolgtrekkings wat gemaak is, te verhoog (vgl. §5.4.1). Beide data-triangulering sowel as metodiese-triangulering is geïmplementeer. Eerstens is die response van drie betrokke studiepopulasies vergelyk naamlik die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente, fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program en dosente van ander hoër onderwysinstellings wat verantwoordelik is vir 'n Grondslagfase GOS-program. Metodiese-triangulering word ook toegepas waar data uit die literatuur vergelyk word met bevindings uit die kwantitatiewe en die kwalitatiewe komponente van die vraelys om bevindings te versterk (vgl. fig. 1.2).

5.4.2.2 Studiepopulasie 2: Fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program

Fasiliteerders wat die NWU Grondslagfase GOS-program fasiliteer by elk van die 23 sentrums landwyd, is gevra om vraelyste vrywillig te voltooi, van wie 13 (n=13) ingewillig het om deel te neem aan die studie.

5.4.2.2.1 Meetinstrument: Studiepopulasie 2 (vgl. Addendum 2)

'n Vraelys is ontwikkel in samewerking met die Statistiese Konsultasiediens van die NWU. Die demografiese afdeling van die vraelys bestaan uit drie afdelings, naamlik afdelings A, B en C. In *afdeling A* is deelnemers gevra om inligting te verskaf oor hul geslag, ouderdom, kwalifikasie, onderrigervaring en ervaring as NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerder.

Kwantitatiewe opname

In *afdeling B* is van die deelnemers verwag om te responseer oor die onderwyser-studente wat die kontakssessies bygewoon het by die sentrum waar hul die program fasiliteer. In hierdie afdeling is staatgemaak op die Grondslagfase GOS-fasiliteerder se waarnemingsvermoë ten opsigte van die onderwyser-studente se sosio-ekonomiese omstandighede en dié van die leerders wat deur hierdie onderwyser-studente onderrig word, onderwyser-studente se vermoë om in Engels te kommunikeer, die vorige ervaring van onderwyser-studente ten opsigte van graad R sowel as hul kennis en implementering van tegnologie in hul studies.

In *afdeling C* het fasiliteerders gerespondeer oor die programontwerp, die effektiwiteit van kontakssessies as vorm van studente-ondersteuning en die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers. Inligting wat verkry is in afdelings A tot C het ten doel om die navorser in staat te stel om die fasiliteerders se evaluering van die program in afdelings D en E binne die konteks van fasiliteerders en onderwyser-studente se huidige omstandighede te analiseer.

Afdeling D bestaan uit Likert-tipevrae. Deelnemers is gevra om die NWU Grondslagfase GOS-program te evalueer ten opsigte van die manier waarop die program bepaalde aspekte van belang vir die ontwikkeling van professionele graad R-onderwysers implementeer. In hierdie

afdeling dui deelnemers ook op 'n skaal aan hoe belangrik hul self elk van hierdie kriteria beskou. Die aspekte wat deur die NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerder geëvalueer is, is verdeel in aspekte van programontwerp, kennis en vaardighede ten opsigte van graad R-onderdig sowel as waardes en gesindhede waaroor 'n graad R-onderwyser behoort te beskik. Hierdie kategorieë toon ooreenstemming met vroeë gevra aan die onderwyser-studente. Die kernelemente van effektiewe ontwerp van opleidingsprogramme soos geïdentifiseer uit internasionale literatuur (vgl. §4.2 en 4.4), vorm ook deel van die aspekte waarvoor gerespondeer word deur die deelnemers, om die navorser in staat te stel om die bevindings oor die effektiwiteit van die program aan internasionale bevindings te meet.

Kwalitatiewe komponent

In afdeling E het deelnemers geleentheid gekry om kommentaar te lewer oor hul beleving van die NWU Grondslagfase GOS-program en veral in die manier waarop die program geleentheid bied vir onderwyser-studente om graad R-onderdigbekwaamheid te ontwikkel. Hierdie kwalitatiewe fase is gebruik as vorm van metodiese-trianguering vir moontlike versterking van bevindings in afdelings A tot D (vgl. §5.4.2.2.4).

5.4.2.2 Data-insamelingprosedures: Studiepopulasie 2

Vraelyste is per E-pos aan die sentrumkoördineerders van die verskeie sentrums landwyd gestuur. Die koördineerders is telefonies gevra om die NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerder in te lig oor die ondersoek en die proses aan die fasiliteerder te verduidelik. Daar is aan betrokke fasiliteerders duidelik gemaak dat die invul van die vraelyste opsioneel is. Elke NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerder is persoonlik geskakel deur die navorsers om enige onduidelikhede uit die weg te ruim. Voltooide vraelyste is per koerier aan die navorser teruggestuur.

5.4.2.3 Data-analise: Studiepopulasie 2

Kwantitatiewe opname

Data soos dit verkry is deur die vraelyste is verwerk deur die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU. SAS statistiese sagteware (SAS Institute Inc., 2005) is gebruik vir die berekening van die beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings) en persentasie-frekwensies van alle vraelys-items.

Kwalitatiewe komponent

Die oop vroeë in die laaste afdeling van die vraelys, waar fasiliteerders geleentheid gekry het om kommentaar te lewer oor die program, dien as kwalitatiewe data. Response is deur die navorser geanaliseer om algemene temas te identifiseer in die fasiliteerders se ervarings van en mening oor die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers.

5.4.2.2.4 Validering: Studiepopulasie 2

Vraelyste is opgestel in samewerking met die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU. Aangesien die studiepopulasie hier redelik klein en versprei is oor die land, is 'n loodsondersoek nie gedoen nie. Data- sowel as metodiese-triangulering het gedien as metode om die waarskynlikheid van die gevolgtrekkings wat gemaak is te verhoog (vgl. §5.4.1). Bevindings verkry van die kwalitatiewe komponent is gebruik vir triangulering deur versterking van bevindings uit die kwantitatiewe komponent sowel as bevindings uit verwante literatuur (metodiese-triangulering). Data is vergelyk met data wat verkry is van vraelyste voltooi deur onderwyser-studente sowel as doserende personeel van ander instellings as vorm van validering (data-triangulering).

5.4.2.3 Studiepopulasie 3: Dosente aan ander hoër onderwysinstellings wat verantwoordelik is vir 'n Grondslagfase GOS-program

5.4.2.3.1 Meetinstrument: Studiepopulasie 3 (vgl. Addendum 3)

'n Vraelys is ontwikkel in konsultasie met Statistiese Konsultasiedienste van die NWU. Die vraelys bestaan uit sewe afdelings, naamlik afdelings A tot G. Data is in afdeling A tot E verkry deur gestruktureerde vrae, afdeling F het bestaan uit Likert-tipe vrae en in afdeling G is deelnemers geleentheid gegee vir vrye respondering oor die effektiwiteit van die Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers.

Kwantitatiewe opname

In *afdeling A* het dosente demografiese inligting verskaf soos ouderdom, geslag, kwalifikasies en vorige onderrigervaring. Hierdie gegewens het gedien as konteks vir die analisering van die kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe fases van die vraelys.

Afdeling B het van die deelnemers gevra om te respondeer oor die hoër onderwysinstelling waaraan hul verbonde is, die tipe instelling, die programme wat aangebied word en die aard van die Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die betrokke instelling. Daar is veral gerespondeer oor die programontwerp, die taal van onderrig asook die benadering tot graad R-onderrig en die insluiting van 'n graad R-komponent by die Grondslagfase GOS-program. Inligting oor die Grondslagfase GOS-program soos geïmplementeer deur ander hoër onderwysinstellings het gedien as agtergrond vir 'n vergelykende ondersoek en vir die moontlike identifisering van universele probleme.

In *afdeling C* het dosente inligting verskaf oor die profiel van die Grondslagfase GOS-onderwyser-student. Aspekte omtrent die onderwyser-studente soos moontlike sosio-ekonomiese omstandighede, ervaring ten opsigte van graad R-onderrig, vaardigheid in die gebruik van tegnologie sowel as vaardigheid in die onderrigtaal is deur die vrae aangeraak. Die

agtergrond van onderwyser-studente wat ingeskryf is vir die Grondslagfase GOS-program by die betrokke instellings het ook gedien as konteks vir analisering van data.

Afdeling D handel oor die programontwerp van die GOS-program soos aangebied deur die verskeie instellings. Deelnemers het gereesondeer oor afleweringsmetode, die effektiwiteit van kontakssessies, die insluiting van 'n praktiese komponent al dan nie en algemene effektiwiteit van die GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers.

Afdeling E het van deelnemers gevra om aan te dui watter assesseringstrategieë geïmplementeer word deur hul instelling.

Die doel van die data wat verkry is in afdelings B, C, D en E was om die programontwerp van verskeie instellings se Grondslagfase GOS-programme sowel as die studenteprofiel te vergelyk om moontlike ooreenkomste en verskille te identifiseer. Afleidings oor die moontlike invloed van die programontwerp op die professionele ontwikkeling van graad R-onderwysers is hieruit gemaak.

In *afdeling F* is deelnemers gevra om op 'n Likert-skaal die Grondslagfase GOS-program, soos dit deur die betrokke instelling aangebied word, te evalueer ten opsigte van die manier waarop die program bepaalde aspekte, relevant tot die ontwikkeling van professionele graad R-onderwysers, implementeer. In hierdie afdeling het deelnemers ook op 'n skaal aangedui hoe belangrik hul self elk van hierdie kriteria beskou. Die aspekte wat deur die dosente geëvalueer is, is verdeel in aspekte van programontwerp, kennis en vaardighede ten opsigte van graad R-onderwysers sowel as waardes en gesindhede waarvoor 'n graad R-onderwyser behoort te beskik. Hierdie kategorieë is gebaseer op bevindings uit verwante literatuur en toon ooreenstemming met vrae gevra aan die onderwyser-studente en fasiliteerders (vgl. §5.4.2.1.1 en 5.4.2.2.1). Data wat verkry is, is vergelyk met bevindings van vraelyste soos voltooi deur onderwyser-studente en fasiliteerders vir die doel van data-trianguering sowel as die maak van veralgemenings.

Kwalitatiewe komponent

In *afdeling G* het dosente geleentheid gekry om hul mening te lug oor hul ervaring van die GOS-program as opleidingsprogram van professionele graad R-onderwysers. Hierdie komponent het gedien as metodiese-trianguering en ook as geleentheid tot beter begrip van die ervaring van ander dosente. Bevindings is ondersoek vir herhalende patrone om veralgemenings te maak.

5.4.2.3.2 Data-insamelingprosedures: Studiepopulasie 3

Vraelyste is per E-pos aan doserende personeel, verantwoordelik vir die Grondslagfase GOS-program van ander hoër onderwysinstellings gestuur. Daar kon net twee ander instellings geïdentifiseer word wat ook die Grondslagfase GOS-program aanbied. Twee dosente van

Instelling A en een dosent van Instelling B het vrywilliglik die vraelyste voltooi. Vraelyste is elektronies ingevul en per E-pos aan die navorser teruggestuur.

5.4.2.3.3 Data-analise: Studiepopulasie 3

Kwantitatiewe opname

Afdelings A tot F: Aangesien daar slegs drie deelnemers is, is data soos verkry uit die gestruktureerde vrae deur die navorser geanaliseer en vergelykings getref tussen response van die dosente ($n=3$). Response word ook vergelyk met bevindings uit vraelyste wat deur die onderwyser-studente en fasiliteerders voltooi is.

Kwalitatiewe fase

Afdeling G: Die oop vrae in die laaste afdeling van die vraelys, waar dosente geleentheid gekry het om kommentaar te lewer oor die program, het gedien as kwalitatiewe data. 'n Dosent van elke instelling ($n=2$) is ook telefonies gekontak om duidelikheid te kry oor die onderskeie Grondslagfase GOS-programme en die deelnemers se mening oor die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers. Response is deur die navorser geanaliseer om algemene temas te identifiseer in die dosente se ervarings van en mening oor die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers. Kommentaar word vergelyk met bevindings wat verkry is uit vraelyste wat deur die NWU Grondslagfase GOS -onderwyser-studente en -fasiliteerders voltooi is.

5.4.2.3.4 Validasie: Studiepopulasie 3

Aangesien die studiepopulasie laag is ($n=3$) is hier nie van 'n loodsondersoek gebruik gemaak nie. Die kwalitatiewe komponent, waar dosente via telefoononderhoude hul vrye mening gegee het oor die effektiwiteit van die Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers, het geleentheid gegee vir metodiese-triangulering. Gevolgtrekkings wat gemaak is op grond van bevindings uit die kwantitatiewe fase en bevindings uit die literatuur is vergelyk as versterking van gevolgtrekkings. Data verkry van dosente is ook vergelyk met data verkry van die ander twee studiepopulasies as implementering van data-triangulering wat dien as verdere versterking van bevindings (vgl. §5.4.1).

5.5 Etiese kwessies

Die navorser het aansoek gedoen by die NWU etiekkomitee vir etiese goedkeuring. Die regulasies rondom navorsingsetiek is gewysig nadat die loodsondersoek reeds geïmplementeer is. Alle prosedures is in die etiekvorm uiteengesit en by die vraelyste gevoeg. Alle deelnemers het vrywilliglik deelgeneem, deelnemers is met respek behandel en is ingelig oor hul regte om

te enige tyd van die ondersoek te onttrek. Instruksies was duidelik en hulp is verleen gedurende die voltooiing van vraelyste.

5.6 Samevatting

Deur die empiriese ondersoek is inligting versamel vanuit drie bronne in 'n poging om validasie te verhoog deur middel van data-trianguering. Data wat konvergeer om bevindings te versterk, word gebruik om veralgemenings te maak oor die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers van veral leerders vanuit gedepriveerde omstandighede. Volgens die funksionalistiese paradigma, beklemtoon die probleem wat ondersoek word die belangrikheid van stabiliteit in die samelewing. Hierdie post-positivistiese-funksionalistiese studie beskou kwaliteit VKO vir alle leerders van die land as metode om groter stabiliteit in die samelewing te bevorder. Die evaluerende studie ondersoek dus maniere om die NWU Grondslagfase GOS-program te onderhou deur effektiewe regulering en kontrolering van die manier waarop die program ook graad R-onderrigbekwaamhede as leeruitkoms bemoontlik. In hoofstuk 6 word bevindings van hierdie empiriese studie geanaliseer en bespreek om antwoorde te kry op genoemde navorsingsvrae en bereiking van navorsingsdoelwitte (vgl §1.2; doelwit: §1.4.2.3 en doelwit: 1.4.2.4). Bevindings kan dien om praktiese voorstelle te maak vir die moontlike hersiening van die programontwerp (vgl. fig. 1.2) om te verseker dat die NWU Grondslagfase GOS-program professionele graad R-onderrigbekwaamheid as uitkoms sal hê wat ook 'n verhoogde kwaliteit VKO aan veral leerders uit gedepriveerde omstandighede moontlik sal maak.

Hoofstuk 6

Navorsingsbevindings en bespreking

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word resultate en bevindings soos verkry deur die empiriese ondersoek (vgl. hfst. 5), bespreek. Data verkry deur die vraelyste is verwerk deur die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU. SAS statistiese sagteware (SAS Institute Inc., 2005) is gebruik vir die berekening van die beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings) en persentasie-frekwensies van alle vraelys-items. Data van die vraelyste, soos voltooi deur die drie onderskeie populasiegroepe is geanaliseer en vergelyk met bevindings uit die literatuur om groter duidelikheid te verkry oor die mate waarin die NWU Grondslagfase GOS-program onderwyser-studente voorberei tot bekwame graad R-onderwysers (vgl. doelstelling §1.4.1) en ter bereiking van die navorsingsdoelwitte van die empiriese studie (vgl. doelwit: §1.4.2.3 en doelwit: 1.4.2.4). Grafiese voorstellings word ook gebruik vir visuele voorstelling van data en om die vergelyking tussen die verskeie deelnemers se response en data oor die verskeie kategorieë moontlik te maak.

6.2 Bevindings soos verkry van drie populasiegroepe

Die onderskeie vraelyste gerig aan die drie onderskeie populasiegroepe, naamlik die onderwyser-studente, die fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program en die dosente van ander instellings wat ook 'n Grondslagfase GOS-program aanbied, word afsonderlik geanaliseer en bespreek, waarna die bevindings soos dit verkry is van die drie vraelyste vergelyk word.

6.2.1 Vraelyste voltooi deur onderwyser-studente (Addendum 1)

Response van die onderwyser-studente op die vrae in die verskeie afdelings word geanaliseer in die konteks van die demografiese inligting soos dit verkry is uit afdeling A.

6.2.1.1 Afdeling A: Demografiese inligting van onderwyser-studente (Addendum 1; Afd. A; Vraag 1-11)

Hierdie afdeling het van deelnemers gevra om te respondeer oor hul geslag, ouderdom, onderwyskwalifikasies en ervaring. Hul moes ook aandui in watter mate hul gebruik maak van steun vir onderwyser-studente (studentesteun) soos daargestel deur die NWU se Grondslagfase GOS-program, naamlik hul bywoning van kontakssessies wat by sentrums landwyd aange-

bied word en die aantal kere wat hul gebruik gemaak het van telefoniese steun van die NWU-dosente vir akademiese hulp (vgl. tabel 6.1).

Tabel 6.1: Demografiese inligting van onderwyser-studente

GESLAG	Manlik 2.06%	Vroulik 97.94%				
JARE ONDERVINDING	Minder as 5 jaar 19.79%	6 tot 10 jaar 18.75%	Meer as 10 jaar 61.46%			
JARE BY HUIDIGE SKOOL	Minder as 5 jaar 13.54%	6 tot 10 jaar 14.58%	10 jaar+ 71.88%			
OUDERDOM	20-30 jaar 3.09%	31-40 jaar 39.18%	41-50 jaar 41.24%	51 jaar+ 16.49%		
HOOGSTE PROFESSIONELE KWALIFIKASIE	Graad 12 5.26%	NPOD 55.79%	Ander 38.95%			
GRAAD WAT TANS ONDERRIG WORD	Graad R 3.26%	Graad 1 36.96%	Graad 2 25%	Graad 3 28.26%	Multi-graad 6.52%	
TIPE SKOOL	Stedelik 16.67%	Dorp 9.38%	Landelik 73.96%			
HOVEEL LEERDERS IN KLAS	Minder as 20 3.06%	20 – 25 9.18%	26 – 30 15.31%	31– 40 27.55%	41 – 50 24.49%	51+ 20.41%
BYWONING VAN KONTAKSESSIES GEDURENDE DIE PROGRAM	Ja 78.13%	Nee 21.88%				
HOVEEL KEER GEVRA VIR AKADEMIESE STEUN VAN DOSENTE	7 tot 10 keer 13.54%	4 tot 6 keer 14.58%	1 tot 3 keer 42.71%	Glad nie 29.17%		

Van die 98 deelnemers was slegs 2.06% manlik, wat toegeskryf kan word aan die feit dat die beroep as Grondslagfase-onderwyser in Suid-Afrika tradisioneel gesien word as 'n terrein vir die vroulike geslag.

Die oorgrote meerderheid deelnemers is ervare onderwysers, aangesien 61.46% aangedui het dat hul beskik oor 10 jaar of meer onderwyservaring. Daar moet in gedagte gehou word dat 71.88% onderwyser-studente aangedui het dat hul al ten minste 10 jaar by dieselfde skool onderrig, wat daarop kan dui dat die meerderheid deelnemers min ondervinding het van multi-

skoolsituasies. Die omgewing waarbinne hulle die ervaring opgedoen het, moet ook mee rekening gehou word aangesien dit bepalend kan wees vir die tipe ondervinding en blootstelling aan die graad R-onderrigkonteks. Volgens die DvO en verwante literatuur is kwalifikasies van onderwysers wat in landelike gebiede onderrig laer en is onderwyservergoeding gevolglik ook laer wat implikasies inhou vir die kwaliteit onderrig wat plaasvind in hierdie areas (vgl. §4.3.2). Die hoogste persentasie deelnemers hou in landelike gebiede skool (71.88%) wat die vermoede versterk dat hul moontlik oor gebrekkige voorkennis van kwaliteit graad R-onderrig beskik, aangesien graad R meestal nog nie in hierdie skole geïmplementeer is nie (vgl. §4.3).

Slegs 3.26% deelnemers het aangedui dat hul verantwoordelik is vir die onderrig van graad R-leerders, 90.22% van die deelnemers is verantwoordelik vir die onderrig van leerders van graad 1, 2 of 3 terwyl 6,52% aangedui het dat hul gelyktydig verantwoordelik is vir die onderrig van alle leerders in graad 1 tot 3 (multi-graadonderrig) wat veral in klein skole in landelike gebiede geïmplementeer word.

Meeste van die deelnemers het aangedui dat hul binne die ouderdomsgroepe 31 tot 40 jaar (39.18%) en 41 tot 50 jaar (41.24%) val. Van die deelnemers is 96,91% dus bo die ouderdom van 30 jaar. Die grootse persentasie deelnemers (41.24%) is tussen die ouderdom 41 en 50 jaar. Hierdie generasie het hul skoolloopbaan voltooi in die apartheidsere waartydens min van die voorheen gedepriveerde populasiegroepe geleentheid gehad het tot tersiêre opleiding (vgl. §4.3.2). Die tekort aan swart onderwysers het die DvO genoop om hierdie ongekwalifiseerde onderwysers aan te stel om te voorsien in die groot aanvraag na onderwysers in veral landelike gebiede. Hierdie generasie het ook grootgeword in 'n tydperk waar populasiegroepe uit gedepriveerde omstandighede min blootstelling gehad het aan gestruktureerde kwaliteit voorskoolse programme wat kon aanleiding gee tot 'n beperkte voorkennis van graad R-onderrig-en-leer (vgl. §4.3.2).

Die NPOD of ander relevante hoër onderwysdiplomas is 'n voorwaarde tot registrasie vir die GOS-program (vgl. §4.5.3). Meeste deelnemers (55.79%) dui aan dat hulle beskik oor die NPOD-kwalifikasie terwyl 38.95% van die deelnemers beskik oor 'n ander relevante kwalifikasie. Dit is nie duidelik waarom 5.26% hul hoogste kwalifikasie as 'n Senior Sertifikaat (graad 12) of minder aangedui het nie, aangesien so 'n kwalifikasie nie voldoen aan die toelatingsvereistes tot die GOS-program nie. Die moontlikheid bestaan dat hierdie deelnemers nie die vraag verstaan het nie of verkeerd ingevul het, wat toegeskryf kan word aan die feit dat hulle nie goed onderlê is in Engels as tweede taal nie (vgl. §4.5.4).

Net 27.55% deelnemers het aangedui dat hul totale getal leerders nie 30 oorskry nie, terwyl 72.45% deelnemers aangedui dat hul meer as 30 leerders in hul Grondslagfase-klasse onderrig. Volgens literatuur is 'n lae onderwyser-leerder ratio vir die Grondslagfase 'n voorvereiste vir kwaliteit onderrig (vgl. §3.3.2.3 en 4.6.1.1). Alhoewel hierdie onderwyser-studente

meestal nie in graad R praktyk staan nie, het die hoë onderwyser-leerder-ratio implikasies vir die ontwikkeling van onderrigstrategieë en die onderwyser se ontwikkeling van 'n eie filosofie van effektiewe onderrig-en-leer in die Grondslagfase. In 'n klaskamer met 'n laer onderwyser-leerder-ratio, waar die onderwyser genoeg ruimte het om groepwerk te implementeer en haar klas op gestruktureerde manier kan bestuur, sal die onderwyser ook geleentheid kry om vaardighede te ontwikkel ten opsigte van deurlopende assessering en terugvoer, individualisering en koöperatiewe strategieë. Waar groot groepe noodgedwonge in klein spasies geakkommodeer moet word, is daar min tyd vir probleemidentifisering en om onderrigstrategieë te ontwikkel om alle leerders se leerstyle en behoeftes te akkommodeer. Die integrering van leerders met spesiale onderrigbehoefte (LSEN) in hoofstroomonderwys word ook deur die groot groepe bemoeilik en kan lei tot negatiewe uitwerking by onderwysers (vgl. §3.3.2.2). Alhoewel 25 leerders as die maksimum leerders vir effektiewe leer in die VKO-klasse gesien word, dwing omstandighede die DvO om 30 as die norm in SA te aanvaar (vgl §4.3.2). Hierdie groot getalle hou nie net implikasies in vir die kwaliteit leer wat plaasvind nie, maar ook vir die professionele ontwikkeling van die onderwyser. 'n Hoë onderwyser-leerder-ratio kan belemmerend inwerk op onderwysers se gesindheid en hulle noop om meer staat te maak op direkte onderrigstrategieë en om minder gebruik te maak van genoemde strategieë soos groepwerk, leer deur probleemoplossing en deurlopende assessering met terugvoer.

Volgens die buigbare model van die oop afstandsl eerprogram, is die bywoning van die drie kontaksessies per semester (6 per jaar vir jaarmodules) opsioneel. Deelnemers het aangedui dat hul meestal van hierdie geleentheid tot akademiese steun gebruik gemaak het aangesien 78.13% aangedui het dat hul kontaksessies bygewoon het en slegs 21.88% aangedui het dat hul glad nie van hierdie geleentheid gebruik gemaak het nie. Die vraelys het nie gevra hoeveel van die 6 geleenthede deur die jaar benut is nie, en kan hierdie persentasie nie werklik as aanduiding van gereelde bywoning gesien word nie, maar eerder as aanduiding van 'n algemene behoefte aan direkte kontak met akademies personeel.

Slegs 29.17% deelnemers het aangedui dat hulle nooit die dosente genader het vir addisionele akademiese hulp nie. Die feit dat 42.71% deelnemers tussen een en drie keer 'n behoefte gehad het aan akademiese steun van die dosente, 4.58% tussen vier en ses keer en 13.54% tussen 7 en 10 keer, dui aan dat die onderwyser-studente 'n behoefte het aan hulp van die dosent wat 'n spesialis is op die gebied van Grondslagfase-onderwys. Waar onderwyser-studente, as gevolg van 'n verskeidenheid redes, soos aangedui deur fasiliteerders (vgl. tabel 6.13) nie kontaksessies kon bywoon nie, sou dit hulle ook dwing om die dosent telefonies te kontak vir leiding omtrent die skriftelike opdrag en eksamenvoorbereiding.

6.2.1.2 Afdeling B: Kennis, vaardighede en gesindhede ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer as uitkoms van die NWU Grondslagfase GOS-program soos ervaar deur die onderwyser-studente

Hierdie afdeling het ten doel om deur response inligting in te win aangaande die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers vanuit die onderwyser-studente se perspektief. Onderwyser-studente het gereesondeer oor die mate waarin die program hul geleentheid bied tot die ontwikkeling van kennis, vaardighede sowel as waardes en gesindhede relevant tot graad R-onderrig-en-leer.

Cronbach se alpha is gebruik om die betroubaarheid van die meetinstrument te bepaal. Cronbach se alpha meet hoe effektief 'n stel items 'n enkele eendimensionele konstruk meet en 'n hoë Cronbach se alpha dui op hoë interne betroubaarheid. Alhoewel Cronbach se alpha nie 'n statistiese toets is nie, dien dit as koëffisiënt van interne betroubaarheid of konstantheid en kan beskryf word as die funksie van 'n aantal toetsitems. 'n Betroubaarheidskoëffisiënt van .70 of hoër word beskou as aanvaarbaar in navorsing binne die Sosiale Wetenskap (Clark *et al.*, 1995:309-319; Nunnally *et al.*, 1994:295). 'n Hoë betroubaarheid van vrae is in hierdie afdeling met behulp van Cronbach se alpha bereken wat daarop dui dat 'n gekombineerde (gemiddelde) respons van deelnemers op al die vrae gerapporteer kan word. Evalueerings volgens die kriteria op die Likert-skaal is dus gesamentlik bereken vir al die komponente om 'n afleiding te maak oor die globale evaluering deur deelnemers omtrent die mate waarin die NWU Grondslagfase GOS-program aan hulle die nodige geleentheid voorsien om graad R-onderrigbekwaamhede te ontwikkel.

6.2.1.2.1 Kennisaspekte van graad R-onderrig (Addendum 1; Afd. B; Vraag 1)

Die betroubaarheid van vrae in hierdie afdeling is as 0.9 bereken met behulp van Cronbach se alpha en 'n gekombineerde (gemiddelde) respons van deelnemers word op al die vrae gerapporteer. Deelnemers is gevra om te reesondeer oor die mate waarin die program verskeie kennisaspekte ten opsigte van die ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder, wat krities is vir die professionele ontwikkeling van 'n graad R-onderwyser, insluit. Deelnemers het aangedui hoe die volgende kenniskomponente deur die program aangespreek word: kennis van die karaktereenskappe, die fisieke behoeftes, gesondheidsaspekte, die psigososiale behoeftes, kognitiewe en taalontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder, kennis van 'n leergereedheidsprogram sowel as oor die rol van die graad R-onderwysers in die fasilitering van optimale ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder. Tabel 6.2 en fig. 6.1 toon die persentasie **kennis** as uitkoms van die NWU Grondslagfase GOS-program, soos geëvalueer deur die onderwyser-studente na voltooiing van die program.

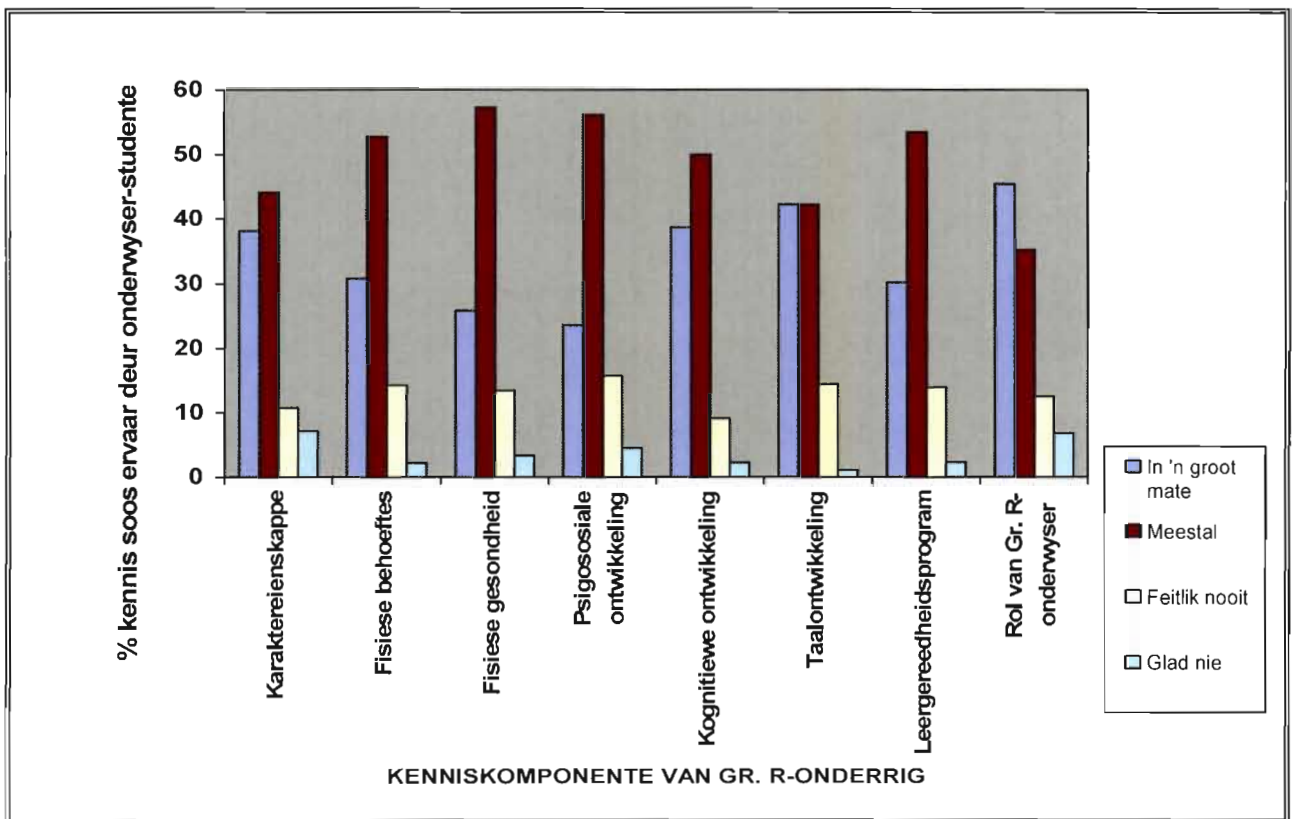
Om die vergelykings te tref is daar, benewens die vier kriteria op die skaal, ook gekyk na die gesamentlike persentasie van die twee kriteria op die positiewe kant van die skaal, naamlik “*in 'n groot mate*” en “*meestal*” en vergelyk met die gesamentlike persentasie van die twee kriteria aan die negatiewe kant van die skaal, naamlik “*feitlik nooit*” en “*glad nie*”. Die meerderheid onderwyser-studente het in die afdeling oor die manier waarop die program voorsien in die kenniskomponent van graad R-onderdig, die opsies “*tot 'n groot mate*” (gemiddeld 34,36%) en “*meestal*” (gemiddeld 48,90%) gekies. Die gemiddelde telling vir hierdie kenniskomponent is 2.13, wat tussen “*in 'n groot mate*” en “*meestal*” is en dus ook daarop dui dat die onderwyser-studente oor die algemeen positief is ten opsigte van die graad R-kenniskomponent van die NWU Grondslagfase GOS-program (vgl. tabel 6.2).

Tabel 6.2: Persentasie kennis van graad R-onderdig as uitkoms van die NWU Grondslagfase GOS-program soos ervaar deur die onderwyser-studente

							% Kennis van graad R-onderdig as uitkoms van die program soos ervaar deur onderwyser-studente			
	Kenniskomponent	N	Min. (glad nie)	Maks. (In 'n groot mate)	Standaard- afwyking	Gemiddeld	In 'n groot mate	Meestal	Feitlik nooit	Glad nie
Kennis van graad R-onderdig-en-leer	Karakterieenskappe van die vyf/sesjarige leerder	84	0	3	0.88	2.13	38.10	44.05	10.71	7.14
	Fisieke behoeftes van vyf/sesjarige leerder	91	0	3	0.73	2.12	30.77	52.75	14.29	2.20
	Fisieke gesondheid van die vyf/ sesjarige leerder	89	0	3	0.73	2.06	25.84	57.30	13.48	3.37
	Psigososiale behoeftes van die vyf/sesjarige leerder	89	0	3	0.76	1.99	23.60	56.18	15.73	4.49
	Kognitiewe ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder	88	0	3	0.72	2.25	38.64	50.00	9.09	2.27
	Taalontwikkeling van die vyf/ sesjarige leerder	90	0	3	0.74	2.26	42.22	42.22	14.44	1.11
	Ontwikkeling en implementering van 'n leergereedheids-program	86	0	3	0.73	2.12	30.23	53.49	13.95	2.33
	Die rol van die graad R-onderwysers	88	0	3	0.91	1.19	45.45	45.45	12.50	6.82
	Gemiddelde: Kenniskomponent	96	0	3	0.63	2.13				

Volgens die gemiddelde bereken, lê slegs 16,74% van die onderwyser-studente se antwoorde aan die negatiewe kant van die kontinuum, waar gemiddeld 13,02% van die deelnemers aangedui het dat die program “*feitlik nooit*” en gemiddeld 3,72% aangedui het dat die program

“glad nie” bygedra het tot hul kennis omtrent die vyf/sesjarige leerder se ontwikkeling nie. Die meerderheid onderwyser-studente is veral van mening dat hul kennis omtrent hul **rol as graad R-onderwyser** genoegsaam deur die program ontwikkel is waar 45,45% aangedui het dat die program “in ’n groot mate” daartoe bygedra het en 35,23% van mening is dat die program “meestal” hul kennis op hierdie gebied bevorder het, dus ’n totale positiewe evaluering van 80,68%. Ook wat betref kennis oor die **taalontwikkeling** van die vyf/sesjarige leerder is meeste onderwyser-studente tevrede waar beide die positiewe opsies, naamlik “in ’n groot mate” en “meestal” deur 42,22% onderwyser-studente gekies is (totale positiewe evaluering van 84,44%). Die grootste persentasie onderwyser-studente meen ook dat die NWU Grondslagfase GOS-program “meestal” aan hul geleentheid gegee het om die nodige kennis te ontwikkel ten opsigte van die vyf/sesjarige se karaktereenskappe (44.05%), fisiese behoeftes (57.30%), fisiese gesondheid (57.30%) en kognitiewe ontwikkeling (50.00%) sowel as om kennis van die leergereedheidsprogram te ontwikkel (53.49%) (vgl. fig. 6.1).



Figuur 6.1: Onderwyser-studente se evaluering van kenniskomponente van graad R-onderwys as programuitkoms

6.2.1.2.2 Graad R-onderrigvaardighede (Addendum 1; Afd. B; Vraag 2)

Deelnemers is ook gevra om die effektiwiteit van die program te evalueer ten opsigte van die manier waarop die programontwerp en inhoud aan hulle geleentheid gebied het om vaardighede te ontwikkel soos vereis van 'n bevoegde graad R-onderwyser. Data ten opsigte van onderwyser-studente se evaluering van die manier waarop die program aan hulle die nodige geleentheid bied tot die ontwikkeling van graad R-onderrigvaardighede word in tabel 6.3 uiteengesit.

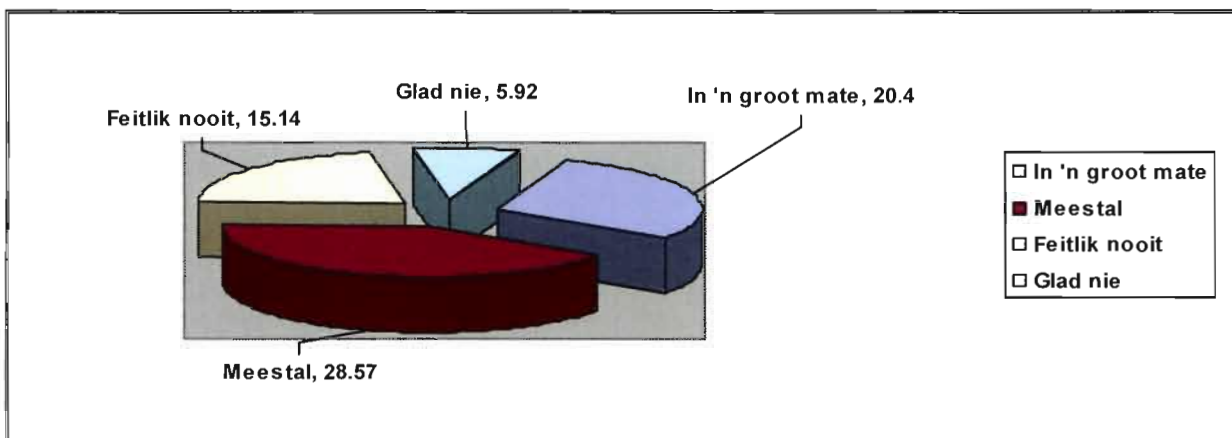
Tabel 6.3: Graad R-onderdigvaardighede as uitkomste van die NWU Grondslagfase GOS-program soos ervaar deur die onderwyser-studente

							% Graad R-onderdig vaardighede as uitkomste van die program soos ervaar deur onderwyser-studente			
	Vaardigheidskomponent	N	Min. (glad nie)	Maks. (In 'n groot mate)	Standaard-afwyking	Gemiddeld	In 'n groot mate	Meestal	Feitlik nooit	Glad nie
Graad R-onderdigvaardighede	Kurrikulumbeplanning volgens die behoeftes van die vyf/sesjarige leerders	91	0	3	0.70	2.16	30.77	58.24	7.69	3.30
	Fasilitering van leer in gr. R	90	0	3	0.83	1.91	22.22	54.44	15.56	7.78
	Fasilitering van optimale ontwikkeling van gr.R-leerders	91	0	3	0.83	2.00	27.47	51.65	14.29	6.59
	Samewerking met ouers	90	0	3	0.85	2.03	33.33	41.11	21.11	4.44
	Integrering met volgende skoolgrade	89	0	3	0.78	2.09	31.46	49.44	15.73	3.37
	Sensitiewe dissiplinerig van gr. R-leerders	89	0	3	0.94	1.85	25.84	44.94	17.98	11.24
	Verhoging van die gr. R-leerder se selfbeeld	92	0	3	0.75	2.03	25.00	57.61	13.04	4.35
	Identifisering van leerhindernisse in gr. R	93	0	3	0.79	2.04	29.03	50.54	16.13	4.30
	Beplanning vir gr. R-leerders met geremdheid	92	0	3	0.95	1.74	21.74	43.48	21.74	13.04
	Fasilitering van leergereedheid	89	0	3	0.75	2.04	26.97	53.93	15.73	3.37
	Skep van 'n leerder gesentreerde gr. R-klaskamer	93	0	3	0.83	2.11	33.33	50.54	9.68	6.45
	Maak en implementering van gr. R-onderwys hulpmiddels	94	0	3	0.80	2.03	28.72	50.00	17.02	4.26
	Effektiewe assesseringsmetodes van skoolgereedheid	90	0	3	0.79	2.16	35.56	48.89	11.11	4.44
	Gemiddelde: vaardigheidskomponent	94	0	3	0.58	2.01				

Deelnemers het in hierdie afdeling gerespondeer oor hul vaardigheid in graad R-kurrikulumbeplanning en hul vermoë om optimale ontwikkeling van die graad R-leerder te fasiliteer. Deelnemers het verder aangedui in watter mate die program onderwyser-studente begelei tot die ontwikkeling van koöperatiewe vaardighede om hul in staat te stel om met ouers en

onderwysers van opvolgende grade (graad 1 tot 3) saam te werk. Onderwyser-studente het ook aangedui in watter mate die program hul voorberei om die affektiewe komponent van onderrig te akkommodeer, naamlik sensitiewe dissiplinering in die graad R-klaskamer en metodes om die vyf/sesjarige te begelei tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld. Deelnemers respondeer verder oor die mate waarin die program hul in staat stel om leerprobleme te identifiseer, te beplan vir leerders met leerhindernisse, om 'n leergereedheidsprogram te beplan, te implementeer en die uitkomst te assesser sowel as die vermoë om 'n leerdergesentreerde graad R-klaskamer te skep. Die betroubaarheid van vrae in hierdie afdeling is as 0.93 bereken met behulp van Cronbach se alpha en 'n gekombineerde (gemiddelde) respons van deelnemers word op al die vrae gerapporteer.

Die grootste aantal deelnemers het ervaar dat die program hul gelei het tot die ontwikkeling van vaardighede wat nodig is om die totale ontwikkeling van graad R-leerders te fasiliteer. Die gemiddelde telling ten opsigte van die deelnemers se evaluering van die vaardigheidskomponent is 2.01 en lê dus tussen die opsies "*in 'n groot mate*" en "*meestal*". Die opsie "*meestal*" is deur meeste deelnemers gekies (gemiddeld 50,37%) terwyl gemiddeld 28,57% van die deelnemers gevoel het dat die program hul "*in 'n groot mate*" gehelp het om hierdie vaardighede te ontwikkel. 'n Lae persentasie deelnemers ervaar dat die program "*feitlik nooit*" (gemiddeld 15,14%) of "*glad nie*" (gemiddeld 5.92%) bydra tot die ontwikkeling van genoemde vaardighede.



Figuur 6.2: Onderwyser-studente se evaluering van vaardigheidskomponente van graad R-onderrig as programuitkoms

Deelnemers se respons mag 'n aanduiding wees dat die meerderheid onderwyser-studente werklik glo dat hul die nodige vaardighede ontwikkel het. Die moontlikheid bestaan dat 'n gebrekkige agtergrond en ervaring van kwaliteit graad R-onderrig-en-leer (vgl. tabel 6.1), hul vermoë om ingeligte keuses te maak oor die effektiwiteit van programuitkomst in hierdie verband, mag beïnvloed. Die gemiddelde respons van deelnemers oor hul evaluering van graad

R-onderrigvaardighede as programuitkoms op die vierpunt Likert-skaal word deur middel van 'n sektorkaart voorgestel (vgl. fig. 6.2).

Alhoewel die meerderheid deelnemers in al die kategorieë van vaardigheid aandui dat die program voorsien in die geleentheid om die genoemde vaardighede te ontwikkel, het die meeste negatiewe response (keuses aan die negatiewe kant van die kontinuum, naamlik *“feitlik nooit”* en *“glad nie”*) voorgekom by deelnemers se respons op hul vermoë **om met ouers saam te werk** (25,55%), die implementering van **dissipline in die graad R-klaskamer** (29,22%) en die vermoë om te beplan vir **graad R-leerders met spesiale onderrigbehoefte (LSEN)** (34,78%).

Volgens literatuur oor kinderontwikkeling (vgl. §2.4.4.2 en 3.3.1.2) sal 'n professionele onderwyser van jong kinders in staat moet wees om 'n vertrouensverhouding met die ouers te vestig. In die literatuur word dit beklemtoon dat ouers van lae sosio-ekonomiese groepe dikwels nie betrokke is by hul kinders se onderrig nie (vgl. §3.3.2.2). Aangesien onderwyser-studente volgens die fasiliteerders meestal verantwoordelik is vir die onderrig van leerders uit gedepriveerde omstandighede (vgl. tabel 6.11), kan hierdie onderwyser-studente se negatiewe ervaring van ouerbetrokkenheid in hul huidige onderrigsituasie, tot hierdie hoër negatiewe evaluering aanleiding gegee het. Die meerderheid deelnemers het aangedui dat hul onderwysers van graad 1 tot 3-leerders is, wat kon lei tot hul onsekerheid ten opsigte van dissiplinering van jonger leerders in die graad R-klas. Die hoër onderwyser-leerder-ratio (vgl. tabel 6.1) het ook implikasies vir handhawing van orde en dissipline wat kan lei tot 'n negatiewe gesindheid van die onderwyser-student ten opsigte van dissiplinering van die jong leerder. Waar vorige navorsing ook toon dat 'n groot aantal onderwysers in Afrika-skole steeds glo dat lyfstraf die enigste manier is om dissipline te handhaaf (vgl. §2.4.4.1), sal opleidingsprogramme vir VKO-onderwysers moet verseker dat hierdie komponente deur die programinhoud geakkommodeer word en dat programontwerp aan onderwyser-studente geleentheid moet bied om hierdie vaardighede te ontwikkel.

Die hoër negatiewe respons ten opsigte van die vaardigheid om te beplan vir graad R-leerders met geremdheid (gemiddeld 34,78%) dui aan dat onderwyser-studente onbevoeg voel om inklusiewe onderrig in graad R-klasse te implementeer. Inklusiewe onderwys, waar leerders met spesiale onderwysbehoefte (LSEN) saam met ander kinders in die hoofstroomonderwys onderrig word, is 'n relatief nuwe konsep in Suid-Afrika en onderwysers ondervind steeds probleme met die implementering daarvan (vgl. §3.3.2.2). Daar word dikwels gevoel dat spesiale onderrig nodig is om hierdie leerders effektief te help, veral in landelike gebiede waar spesialishulp nie geredelik beskikbaar is nie. Alle opleidingsprogramme vir onderwysers, en veral programme wat onderwysers voorberei om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer, sal hierdie belangrike komponent moet

inkorporeer om aan onderwysers die nodige kennis en bekwaamheid te bied om inklusiewe onderwys suksesvol in skole te implementeer.

6.2.1.2.3 Gesindheid en waardes relevant tot graad R-onderrig-en-leer (Addendum 1; Afd. B; Vraag 3)

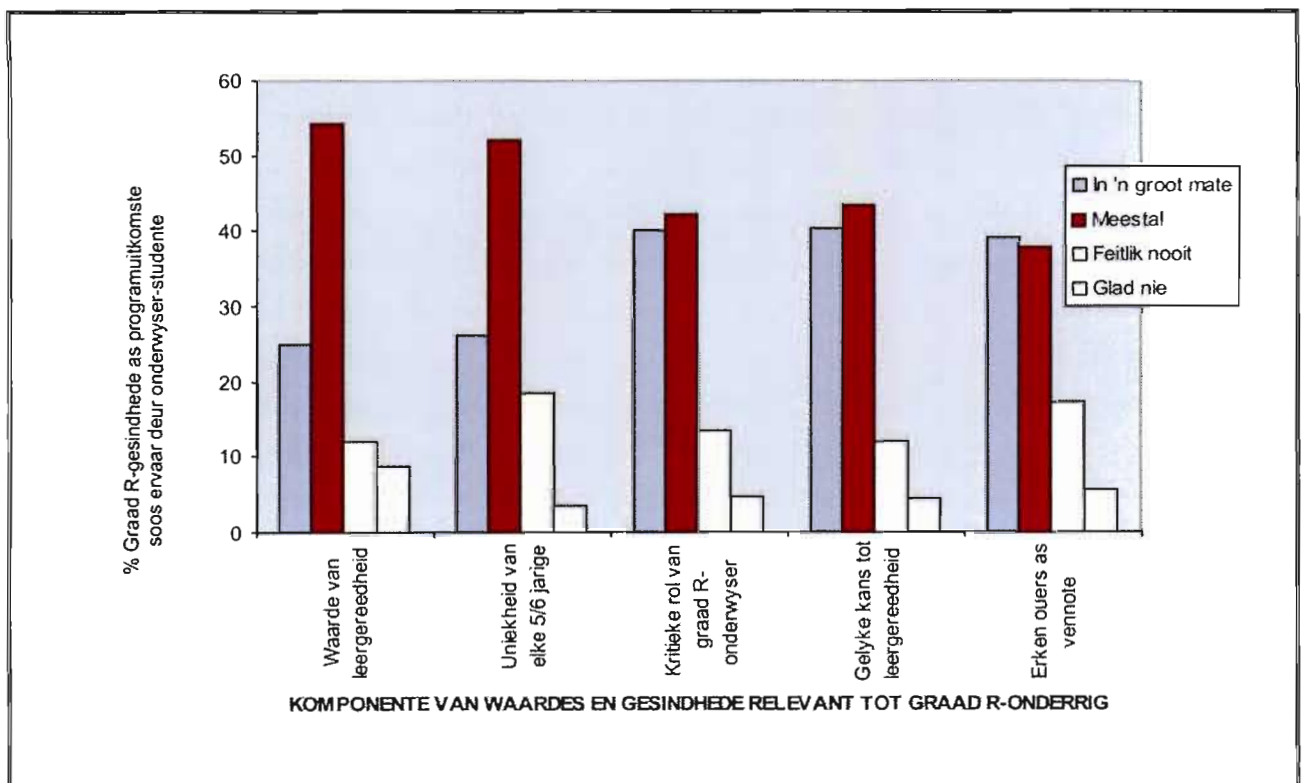
Die betroubaarheid van vrae in hierdie afdeling is as 0.9 bereken met behulp van Cronbach se alpha wat daarop dui dat 'n gekombineerde (gemiddelde) respons van deelnemers op al die vrae gerapporteer kan word. Die meerderheid deelnemers het die manier waarop die program onderwyser-studente lei om die nodige gesindheid en waardes omtrent graad R-onderrig-en-leer te ontwikkel, oorwegend as positief geëvalueer. Die gemiddelde telling van hierdie komponent is 2.09, wat tussen die opsies "*in 'n groot mate*" en "*meestal*" lê. In al vyf aspekte waaroor die deelnemers in hierdie afdeling gerespondeer het, het die grootste aantal deelnemers dus die twee kriteria aan die positiewe kant van die skaal gekies. In tabel 6.4 word die response van die onderwyser-studente ten opsigte van gesindheid en waardes as program-uitkoms uiteengesit.

Tabel 6.4: Persentasie gesindheid en waardes ten opsigte van graad R-onderrig as uitkomst van die program soos ervaar deur die onderwyser-studente

							% Gesindheid en waardes ten opsigte van graad R-onderrig as uitkomst van die program soos ervaar deur onderwyser-studente			
	Waardes en Gesindheids-komponent	N	Min. (glad nie)	Maks. (In 'n groot mate)	Standaard-afwyking	Gemiddeld	In 'n groot mate	Meestal	Feitlik nooit	Glad nie
Ontwikkeling van gesindheid en waardes relevant tot professionele R-onderrig-en-leer	Die waarde van leergereedheid in al drie leerprogramme	92	0	3	0.85	1.96	25	54.34	11.96	8.70
	Waardering en erkenning van die uniekheid van elke vyf/sesjarige leerder	92	0	3	0.76	2.01	26.09	52.17	18.48	3.26
	Erken kritiese rol van graad R-onderwyser in leergereedheids-program	90	0	3	0.83	2.18	40	42.22	13.33	4.44
	Verseker dat elke vyf/sesjarige gelyke geleentheid kry tot leergereedheid	92	0	3	0.82	2.20	40.22	43.48	11.96	4.35
	Erken ouers as vennote in onderrig van hul kinders	92	0	3	0.88	2.11	39.13	38.04	17.39	5.43
	Gemiddelde: waardeskomponent	93	0	3	0.70	2.09				

Deelnemers ervaar dat die program voorsien in geleentheid tot die ontwikkeling van professionele waardes en gesindhede ten opsigte van graad R-onderrig. Response op die waarde van leergereedheid (positief gemiddeld 79,34%), die uniekheid van die individu (positief gemiddeld 78,26%), die rol van die graad R-onderwyser in die leergereedheidsprogram (positief gemiddeld 82,22%) en die reg van elke kind tot 'n gelyke kans op leergereedheid (positief gemiddeld 83,70%) kan 'n aanduiding wees dat die deelnemers wat oorwegend graad 1- tot 3-onderwysers is, wel die waarde van hierdie aspekte besef. Alhoewel die gesindheid teenoor die leerders se ouers as vennote in die opvoeding van die kind ook as 'n relatief hoë gemiddelde positiewe persentasie aangedui word (positiewe kontinuum op gemiddeld 77,17%), is dit weer eens, net soos in die geval van deelnemers se evaluering van hul **vaardigheid** om met ouers saam te werk (vgl. tabel 6.3), die laagste positiewe gemiddeld wat 'n aanduiding kan wees van moontlike leemtes in die program op hierdie gebied.

Die grafiek in fig. 6.3 toon die onderwyser-studente se response op die ontwikkeling van waardes en gesindhede as programuitkoms. Soos in die geval van die kennis en vaardigheids-komponente (fig. 6.2), lê meeste van die deelnemers se evaluering op die positiewe kant van die kontinuum.



Figuur 6.3: Onderwyser-studente se evaluering van waardes en gesindhede relevant tot graad R-onderrig as programuitkoms

6.2.1.2.4 Samevatting van bevindings oor onderwyser-studente se evaluering van programuitkomste vir die opleiding van graad R-leerders

Aspekte van die nodige kennis, vaardighede sowel as waardes en gesindhede ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer, word oorwegend positief deur die deelnemers as uitkomste van die NWU Grondslagfase GOS-program beskou. 'n Vergelyking tussen die positiewe evalueringe ("*in 'n groot mate*" en "*meestal*") ten opsigte van programuitkomste, dui op 'n effens groter vertroue in **kennis** sowel as in **waardes en gesindhede** van graad R-onderrig-en-leer as in **vaardighede**. Waar gemiddeld 34,36% deelnemers aangedui het dat die program "*in 'n groot mate*" voldoen aan die nodige graad R-**onderrigskenniskomponent**, en 34% meen dat die program hul "*in 'n groot mate*" geleentheid gebied het om professionele **gesindhede** te ontwikkel, het gemiddeld slegs 28,57% deelnemers hierdie beskrywing gekies ten opsigte van die manier waarop die program hul geleentheid gebied het vir die ontwikkeling van die nodige **vaardighede**. Aangesien slegs drie van die deelnemers aangedui het dat hul graad R-leerders onderrig (vgl. tabel 6.1), en die programontwerp nie enige ander praktiese komponent insluit nie, is daar geen geleentheid vir onderwyser-studente om vaardighede binne graad R-konteks aan te leer nie. Deelnemers sou dus kon beleef dat, alhoewel die program relevante kennis omtrent graad R-onderrig-en-leer voorsien, daar nie geleentheid was om graad R-onderrigvaardighede te ontwikkel nie.

Die effens hoër selfvertroue van deelnemers in hul kennis van graad R kan moontlik toegeskryf word aan die teoretiese inhoud van die program en addisionele bronne beskikbaar by bronsentrums, terwyl redes vir die algemeen positiewe evaluering van die gesindhede en waardeskomponent moontlik toegeskryf kan word daaraan dat hierdie komponent as programuitkomst nie so gebonde is aan voorkennis en vorige onderrigervaring soos die geval is met die vaardigheidskomponent nie. Uitkomste op die gebied van gesindhede en waardes kan gesien word as universeel tot die Grondslagfase. Onderwyser-studente kan dus ervaar dat gesindhede en waardes wat deur 'n graad 1- tot 3-onderwyser aangeleer word, in enige graad in die Grondslagfase, soos graad R, as professionele gesindhede aangepas en gehandhaaf kan word.

6.2.1.3 Afdeling C: Onderzoek na deelnemers se werklike kennis van graad R-onderrig-en-leer (Addendum 1; Afd. C)

Waar afdeling B van deelnemers gevra het om die program te evalueer ten opsigte van die manier waarop dit hul toerus met die nodige kennis, vaardighede, waardes en gesindhede om hul as professionele graad R-onderwysers te kwalifiseer, het veelvuldige keusevrae in afdeling C ten doel om die deelnemers se kennis oor algemene praktiese en teoretiese bekwaamheid ten opsigte van die fasilitering van leer in die graad R-klas te bepaal. Die doel is dus nie om algehele uitkomste van die NWU Grondslagfase GOS-program te evalueer nie.

Die Cronbach se alpha's was minder as 0.57 by al hierdie komponente. Dit dui daarop dat hierdie gedeeltes nie met behulp van gemiddeldes bespreek kan word nie (vgl. vraelys in Addendum 1, afdeling C). 'n Lae Cronbach se alpha is 'n aanduiding van 'n lae betroubaarheid ten opsigte van die interverwantskap tussen items en sal hierdie items nie gesamentlik opgesom kan word nie (Nunnally *et al.*, 1994:295). Die lae Cronbach se alpha kan toegeskryf word aan verskeie faktore soos deelnemers se moontlike gebrekkige begrip van Engelse terminologieë of algemene gebrekkige kennis van die ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder. As gevolg van lae betroubaarheid word response op vroeë afsonderlik geanaliseer. Deelnemers is eerstens gevra om **die mees onwaarskynlike van vier stellings** ten opsigte van die vyf/sesjarige se sosio-emosionele, fisieke en kognitiewe ontwikkeling aan te dui. Die mees relevante stellings word telkens in tabelle 6.5 – 6.9 uitgelig.

Tabel 6.5: Onderwyser-studente se response ten opsigte van sosio-emosionele ontwikkeling van vyf/sesjariges (Addendum 1; Afd. C; Vraag 1)

Kennis van sosio-emosionele ontwikkeling	EMOSIONELE INTELLIGENSIE	
	Meeste 5/6 jarige kinders	
	kan oor hul emosies en voorkeure praat	22%
	is in staat om 'n wye verskeidenheid emosies uit te spreek	16%
	is nog nie in staat om hul emosies te beheer nie	36%
	toon toenemende vermoë om eie emosies te beheer	26%
	VERMOË TOT EIE BESLUITNEMING	
	Die graad R-leerder	
	hou daarvan om eie besluite te neem	17%
	voel meer gemaklik as ander mense besluite namens hom/haar maak	29%
	is in staat om verantwoordelike keuses te maak	27%
	het 'n begrip van reg en verkeerd	27%
	WAAGMOED	
	Meeste 5/6 jariges kinders	
	hou nie van nuwe ervarings nie en verkies die bekende	28%
	is in staat om verhoudings te vorm met mense buite die familie	21%
	kan leer om probleme deur interaksie op te los	33%
	is lief vir nuwe ervarings en wil alles uitprobeer	18%

Die hoogste persentasie deelnemers (36%) het korrek die mees onvanpaste stelling ten opsigte van **emosionele intelligensie** aangedui, naamlik dat vyf/sesjariges nie in staat is om hul emosies te beheer nie (vgl. tabel 6.5). Ses-en-twintig persent (26%) van die deelnemers het verkeerdelik aangedui dat 'n vyf/sesjarige nie toenemend in staat is om eie emosies te reguleer nie en 22% deelnemers is van mening dat 'n vyf/sesjarige nie oor eie emosies en voorkeure kan

praat nie. Hierdie stellings stem nie ooreen met literatuur oor kinderontwikkeling nie (vgl. §3.2.2.1), en dui op 'n gebrek aan kennis by deelnemers. Hierdie wanbegrip van die vyf/sesjarige se emosionele ontwikkeling kan daartoe lei dat 'n graad R-onderwyser nie genoegsaam erkenning gee aan die leerders se vlak van emosionele ontwikkeling nie en dus hierdie area van ontwikkeling mag negeer.

Ten opsigte van stellings oor die graad R-leerder se vermoë tot **onafhanklike besluitneming** het slegs 29% deelnemers korrek aangedui dat vyf/sesjarige leerders nie meer gediensdig is daarmee dat alle besluite namens hulle geneem word nie. Sewe-en-twintig persent (27%) deelnemers erken nie die vyf/sesjarige se toenemende vermoë om te onderskei tussen reg en verkeerd nie óf om eie verantwoordelike keuses te maak nie (vgl. §3.2.2.1). Waar die vyf/sesjarige geleentheid moet kry om selfwaarde te ontwikkel deur eie keuses te maak, kan die graad R-onderwysers se algemene oortuiging dat die leerder nog nie daartoe in staat is nie, tot gevolg hê dat leerders hierdie belangrike geleentheid tot emosionele ontwikkeling misloop. Die geleentheid tot ontwikkeling van 'n eiewaarde sal 'n bepalende rol speel in die manier waarop 'n leerder in die toekoms deelneem aan leeraktiwiteite in die klaskamer en ook om later sy plek in die gemeenskap te kan volstaan.

Die meerderheid deelnemers toon ook 'n wanbegrip van die vyf/sesjarige se **waagmoed**. Terwyl slegs 28% van die deelnemers korrek aangedui het dat die vyf/sesjarige wel van nuwe ervarings hou, het 33% gemeen dat die graad R-leerder nie in staat is om interaktiewe probleme op te los nie en 20% van die deelnemers is oortuig dat leerders op hierdie ouderdom steeds nie in staat is om met ander persone buite die familie 'n verhouding te hê nie. Leerders wat waag om nuwe dinge te probeer en om met ander kinders en volwassenes te sosialiseer, het 'n voor-sprong bo ander wat geen vertroue in hul eie vermoëns het nie (vgl. §3.2.2.1). Die graad R-onderwyser wat nie erkenning gee aan die vyf/sesjarige se waagmoed en natuurlike drang om saam met ander nuwe dinge te probeer en te ontdek nie, sal moontlik nie geleenthede skep om hierdie aspek van ontwikkeling optimaal te bevorder nie.

Die deelnemers se keuses ten opsigte van aspekte oor sosio-emosionele ontwikkeling van die graad R-leerder vertoon oor die algemeen laag. Die kriteria waarvolgens die veelvuldige keuses opgestel is, is gebaseer op literatuur en navorsing wat as die norm aanvaar word in 'n Westerse kultuur. Aangesien deelnemers meestal van Afrika-kultuurgroepe is, mag dit moontlik wees dat hul nie met hierdie riglyne vir sosiale en emosionele ontwikkeling kan identifiseer nie. Of Westerse norme vir skoolgereedheid op ander kultuurgroepe afgedwing moet word is debateerbaar en vereis verdere navorsing. Terminologie mag ook 'n rol speel in die moontlike waninterpretasie van die ontwikkelingskonsep vanweë die feit dat meeste deelnemers nie goed onderlê is in Engels nie (vgl. tabel 6.11). Die geïntegreerde benadering tot sosiale en emosionele

aspekte van ontwikkeling mag ook 'n onbekende begrip wees vir die deelnemers wat hul keuses verder kon beïnvloed.

Tabel 6.6: Onderwyser-studente se response ten opsigte van fisieke ontwikkeling van vyf/sesjarige (Addendum 1; Afdeling C; Vraag 2)

Kennis van fisieke ontwikkeling	DETERMINANTE VAN FISIEKE ONTWIKKELING	
	Die 5/6 jarige leerder se fisieke ontwikkeling word	
	beïnvloed deur die omgewing	18%
	beïnvloed deur ervarings sowel as omgewingsfaktore	13%
	beïnvloed deur eie karakter en gedrag	29%
	bepaal deur beskikbaarheid van apparaat en hulpmiddels	40%
	ONTWIKKELINGSPROSESSE EN VOLGORDE	
	Die stadiums van kinders se fisieke ontwikkeling volg min of meer dieselfde volgorde	22%
	Ontwikkeling van perseptuele bewustheid sal selfkennis bevorder	9%
	Graad R-leerders verskil grootliks in hul fisieke vaardighede	16%
	Die graad R-onderwyser moet alle kinders hanteer asof hulle op dieselfde vlak van ontwikkeling is	53%
	VOLGORDE EN AARD VAN ONTWIKKELINGSGELEENTHEDE	
	Die 5/6 jarige leerders	
	benodig elke dag aktiewe fisieke aktiwiteite	26%
	moet meer tyd spandeer aan fynspierontwikkeling as grootspierontwikkeling	35%
	ontwikkel grootspier en fynspiervaardighede gelyktydig	23%
	vorder van grootmotoriese-ontwikkeling na fynspierontwikkeling	16%

Korrekte response van deelnemers ten opsigte van fisieke ontwikkelingsaspekte van vyf/sesjarige, vertoon relatief hoër as in die geval van hul kennis van sosio-emosionele ontwikkeling (vgl. tabel 6.6). Van die deelnemers het 40% die korrekte irrelevante opsie gekies ten opsigte van die **determinante van fisieke ontwikkeling**, naamlik dat fisieke ontwikkeling slegs bepaal word deur beskikbare toerusting en hulpmiddels. Ten spyte van die effens hoër persentasie, skiet onderwyser-studente steeds tekort ten opsigte van professionele insig van die fisieke ontwikkelingsbehoefte van die vyf/sesjarige leerder, wat krities is vir skoolgereedheid. Sommige deelnemers het byvoorbeeld verkeerdelik aangedui dat die leerder se eie karaktereenskappe en gedrag nie 'n invloed uitoefen op fisieke ontwikkeling nie (29%), terwyl 18% meen dat die omgewing nie 'n invloed uitoefen op die kind se fisieke ontwikkeling nie en 13% onbewus is daarvan dat beide ervaring binne die omgewing en oorerwingsfaktore bepalend is vir fisieke ontwikkeling.

Deelnemers toon in die algemeen 'n onsekerheid ten opsigte van **ontwikkelingsprosesse** en die **volgorde** waarin ontwikkeling plaasvind by die jong kind. Alhoewel 53% van die deelnemers

korrek aangedui het dat die graad R-onderwyser nie sonder meer kan aanvaar dat alle vyf/sesjarige leerders op dieselfde vlak van fisieke ontwikkeling is nie, het 22% aangedui dat hul nie bewus is van die algemene volgorde waarin die vyf/sesjarige ontwikkel nie. Response omtrent die vyf/sesjarige se behoefte aan ontwikkelingsgeleenthede toon dat 'n persentasie van die deelnemers onseker is oor die **orde en aard van ontwikkelingsgeleenthede** wat voorsien moet word. Vyf-en-dertig persent (35%) dui korrek aan dat daar primêr geleenthede geskep moet word vir groot motoriese ontwikkeling waarna die kleiner spiere ontwikkel word terwyl 16% glo dat die teenoorgestelde waar is, naamlik dat fynspierontwikkeling voor grootspierontwikkeling plaasvind. Ses-en-twintig persent (26%) deelnemers meen dat die vyf/sesjarige nie aan aktiewe fisieke aktiwiteite blootgestel hoef te word nie.

Die graad R-onderwyser moet beskik oor die nodige kennis van die fases waardeur die liggaam van die vyf/sesjarige leerder ontwikkeling om die beginsels in ag te neem in die beplanning en implementering van die mees effektiewe onderrig-en-leergebeure vir die bepaalde ontwikkelingsvlak van die leerder (vgl. §3.2.1.1). Kennis van 'n vyf/sesjarige se ontwikkelingspotensiaal sal haar ook in staat stel om moontlike struikelblokke in die kind se ontwikkeling te identifiseer. Die bekwame graad R-onderwyser sal dus kennis dra van die bepalende rol wat fisieke en perseptuele ontwikkeling speel in die kognitiewe en psigiese ontwikkeling sowel as die verskil in ontwikkelingstempo by die jong kind. Waar kennis oor die graad R-leerder se ontwikkelingsvlak en tempo ontbreek, kan dit aanleiding gee tot 'n praktyk wat nie geskik is vir die ontwikkelingsvlak van die leerders nie (DAP – vgl. §3.3.2.3). Waar leeraktiwiteite te moeilik is, kan graad R-leerders se selfwaarde en waagmoed belemmer word, terwyl aktiwiteite wat weer nie uitdagend is nie, hul motivering en leergierigheid mag demp. Gebrekkige geleentheid tot fisieke ontwikkeling beïnvloed dus ook kognitiewe ontwikkeling.

Tabel 6.7: Onderwyser-studente se response ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling van vyf/sesjariges (Addendum 1, Afdeling C; Vraag 3)

Kennis van kognitiewe ontwikkeling	DETERMINANTE VAN KOGNITIEWE ONTWIKKELING	
	Graad R-leerders	
	is baie gretig om te leer	23%
	speel 'n rol in hul eie kognitiewe ontwikkeling	18%
	ontwikkeling kognitiewe bekwaamheid deur spel	16%
	se kognitiewe ontwikkeling word slegs bepaal deur oorgeërfde intelligensie	43%
	VYF/SESJARIGE SE BEGRIP VAN GESYFERDHEIDSASPEKTE	
	Voordat graad R-leerders na graad 1 vorder, behoort hulle in staat te wees om	
	die vier basiese geometriese vorms en al die primêre kleure te ken	19%
	ten minste 10 voorwerpe te tel	8%
	die basiese wiskundige simbole te ken wat vir bewerkings gebruik word	54%
	voorwerpe volgens kleur, vorm en soort te sorteer	19%
	KOGNITIEWE DENKVAARDIGHEDE VAN VYF/SESJARIGE	
	Voordat graad R-leerders na graad 1 vorder, behoort hulle in staat te wees om	
	belangstelling vir lang tye te onderhou	42%
	minder impulsief en meer doelbewus op te tree	12%
	tussen fantasie en realiteit te onderskei	22%
	hul gedagtes deur middel van taal uit te druk	24%

Ten opsigte van **determinante van kognitiewe** ontwikkeling het 43% deelnemers korrek aangedui dat oorgeërfde intelligensie nie deur die graad R-onderwysers as maatstaf aanvaar kan word vir kognitiewe ontwikkelingsvlak nie. Agtien persent (18%) onderwyser-studente het verkeerdelik aangedui dat die leerder nie 'n rol in eie kognitiewe ontwikkeling speel nie en 23% reken dat die vyf/sesjarige nie gretig is om te leer nie. Deelnemers toon relatief goeie kennis van die vyf/sesjarige se kognitiewe vlak ten opsigte van **wiskundige konsepvorming** waar 54% van die deelnemers korrek aangedui het dat daar nie van 'n vyf/sesjarige verwag word om wiskundige simbole te herken nie. Negentien persent (19%) meen verkeerdelik dat die vyf/sesjarige nie in staat is om die basiese geometriese vorms en kleure te herken of objekte te sorteer volgens kleur of vorm nie.

Twee-en-veertig persent (42%) deelnemers het die korrekte opsie gekies ten opsigte van **die vyf/sesjarige se kognitiewe denkvaardighede en verwagte vlak van kognitiewe ontwikkeling** deur aan te toon dat hul bewus is van die relatiewe kort aandagspan van die vyf/sesjarige leerder. 'n Persentasie van die deelnemers het egter getoon dat hul nie beskik oor die nodige kennis van vyf/sesjariges se ontwikkelingsvlak nie. Vier-en-twintig persent (24%) is van mening dat die graad R-leerder nie in staat is om taal te gebruik om gedagtes te verwoord

nie en 22% meen dat die graad R-leerder nie kan onderskei tussen fantasie en realiteit nie. Alhoewel bevind word dat onderwyser-studente beskik oor 'n mate van kennis oor kognitiewe ontwikkeling van die vyf/sesjarige, is 'n groot persentasie onderwyser-studente onseker oor die verwagte vlak van kognitiewe ontwikkeling van 'n graad R-leerder. Soos afgelei uit die literatuur-studie moet 'n professionele graad R-onderwyser bewus wees van die kognitiewe behoeftes van graad R-leerders (vgl. §3.2.1.2). Deelnemers se kennis van die kognitiewe ontwikkeling van die vyf/sesjarige vertoon relatief hoog in vergelyking met ander items. Hierdie effens meer ingeligte keuses kan te wyte wees aan die feit dat die DvO groot klem plaas op hierdie ontwikkelings-domein, wat ook die fokus van heelwat departementele werkswinkels is. Die persentasie deelnemers wat nie gepaste keuses kon maak nie, kan moontlik 'n aanduiding wees van leemtes in die programinhoud en ontwerp ten opsigte van kognitiewe ontwikkelingsdeterminante.

Tabel 6.8: Onderwyser-studente se response ten opsigte van leergereedheid van vyf/sesjariges (Addendum 1; Afdeling C; Vraag 4)

Kennis van leergereedheid	KRITERIA VIR LEERGEREEDHEID BY VYF/SESJARIGES	
	Leerders is gereed om meer formeel te leer wanneer hulle	
	'n groter aandagspan toon	22%
	kan ondersoek om sin te maak van die wêreld om hulle	12%
	spontaan met die onderwyser en ander leerders kan kommunikeer	28%
	gedurig "Hoekom?" vrae vra	38%
	KRITERIA VIR LEESGEREEDHEID BY DIE VYF/SESJARIGE	
	Leerders is gereed om te leer lees wanneer hulle	
	verstaan dat letters gegroepeer word om woorde te vorm	13%
	verstaan dat gedrukte teks 'n boodskap oordra	30%
	in staat is om van links na regs te lees en al die letters van die alfabet ken	34%
	weet dat teks van links na regs en van bo na onder gelees word	23%
	LEERGERIGTHEID EN SELFREGULERING VAN VYF/SESJARIGE	
	Graad R-leerders demonstreer die vermoë om eie begrip te vorm wanneer hulle	
	vir langer tye kan stilsta terwyl die onderwyser hul iets nuuts leer	35%
	die antwoorde wat die onderwyser gee bevestigteken	18%
	die wêreld om hulle op 'n kritiese manier kan ondersoek	23%
	'n aktiewe rol in alle aktiwiteite kan speel	24%

Verskeie outeurs in verwante literatuur verwys na rypingsgereedheid wat dui op die ouderdom of fase wanneer die kind gereed en in staat is om spesifieke kennis of vaardighede aan te leer. Hierdie beginsel is gegrond op Piaget se rypingsbeginsel (vgl. §2.4.3.2 en 2.4.3.3.1) wat daarop dui dat die ontwikkeling van 'n kind se denk- en sosiale vaardighede op 'n sekere ouderdom dit vir hom moontlik maak om bepaalde vaardighede te leer. Die graad R-onderwyser moet verseker dat die onderrigpraktyk geskik is vir die ontwikkelingsvlak van die leerders asook vir elke individuele leerder wat onderrig word (vgl. §3.3.2.3). Die graad R-onderwysers moet dus beskik

oor deeglike kennis van die karaktereenskappe en gedrag van die vyf/sesjarige wat dui op leergereedheid. Deelnemers moes per item aandui watter stelling die mees onvanpas is van vier gegewe stellings oor **leergereedheid** van die vyf/sesjarige leerder (vgl. tabel 6.8). Deelnemers is in hierdie item eerstens gevra om die mees irrelevante **kriteria van leergereedheid** by die vyf/sesjarige aan te dui. Agt-en-dertig persent (38%) onderwyser-studente het korrek aangedui dat nuuskierigheid alleen nie noodwendig dui op leergereedheid nie. Onderwysers het ook minder relevante keuses gemaak soos waar agt-en-twintig persent (28%) van die deelnemers aangedui het dat graad R-leerders se vermoë tot spontane kommunikasie nie as maatstaf vir leergereedheid gesien kan word nie en 22% meen dat die vermoë tot verhoogde aandagspan nie 'n aanduiding van leergereedheid is nie.

Deelnemers se keuses ten opsigte van die mees irrelevante stelling oor gereedheid vir **formele leesonderrig** dui op beperkte kennis in die verband. Vier-en-dertig persent (34%) deelnemers het korrek aangedui dat daar nie van graad R-leerders verwag word om reeds van links na regs te kan lees óf om al die letters van die alfabet te herken nie. 'n Groot persentasie deelnemers dra nie kennis van die belangrikheid van leesvoorbereiding in die graad R-klaskamer nie. Dertig persent (30%) deelnemers het verkeerdelik aangedui dat graad R-leerders nie nodig het om te weet dat letters 'n boodskap oordra nie en 23% meen dat graad R-leerders nie 'n bewustheid hoef te ontwikkel van die feit dat woorde van links na regs en van bo na onder gelees word nie. Effektiewe leergereedheidsprogramme sluit verskeie aktiwiteite in wat hierdie begrip by die vyf/sesjarige op informele wyse tuisbring en die graad R-onderwyser sal hierdie strategieë in die klaskamer moet kan implementeer indien sy 'n verskil wil maak ten opsigte van die vlak van leergereedheid van die leerder (vgl. §3.2.1.2 en 3.3.2.3).

Leergereedheid sluit ook die graad R-leerders se **leergerigtheid** en vermoë tot **selfregulering** in (vgl. §3.3.2.2 en 3.3.2.3). Vyf-en-dertig persent (35%) deelnemers het korrek aangetoon dat daar nie van die vyf/sesjarige verwag word om vir lang tye stil te sit terwyl die onderwyser onderrig nie. 'n Persentasie van die deelnemers toon onsekerheid ten opsigte van kriteria vir vyf/sesjariges se eie konsepvorming. Drie-en-twintig persent (23%) deelnemers het aangedui dat die vyf/sesjarige nie in staat is om sy wêreld op kritiese wyse te ontdek nie, 24% ontken dat die vyf/sesjarige 'n aktiewe rol wil speel in alle aktiwiteite en 18% is nie daarvan bewus dat eie konsepvorming ook impliseer dat 'n leerder begin om dit wat die onderwyser sê krities te bevraagteken en nie sonder meer alles aanvaar wat gesê word nie. Deelnemers se respons ten opsigte van aspekte van leergereedheid mag daarop dui dat onderwyser-studente nie beskik oor voldoende kennis van leergereedheid nie, wat hul vermoë om 'n leergereedheidsprogram te fasiliteer kan belemmer. Opleidingsprogramme vir die opleiding van graad R-onderwysers sal onderwyser-studente se voorkennis van leergereedheid in ag moet neem om te verseker dat programinhoud aansluit by hul ervaringsveld (vgl. §3.3.2.3). Waar onderwyser-studente nie blootgestel is aan relevante **leergereedheidsprogramme** nie, kan dit lei tot 'n wanbegrip van

leergereedheid en die doel en implementering van leergereedheidsprogramme. Oningeligte onderwysers mag tot die verkeerde gevolgtrekking kom dat leergereedheid impliseer dat leerders in staat moet wees om te lees en skryf voor toelating tot graad 1. Deelnemers het dikwels verkeerdelik in hul respons aangedui dat stellings soos: “*Grade R learners should know the basic symbols used in computation*” as geskikte kriteria vir leergereedheid beskou word. Wanbegrippe van leergereedheid deur graad R-onderwysers mag kritiese implikasies inhou vir latere skoolsukses van leerders. Waar graad R-leerders byvoorbeeld gedwing word om wiskundige simbole en formules te leer voordat hul op informele wyse geleentheid kry om op driedimensionele vlak begrip van wiskundige konsepte te ontwikkel, mag dit aanleiding gee tot ’n vrees vir wiskunde en ’n gebrek aan konseptuele kennis (vgl §3.2.1.2 en 3.3.2.3). ’n Gebrekkige konseptuele grondslag vir wiskunde en taal kan effektiewe progressiewe ontwikkeling en latere akademiese sukses belemmer.

Onderwyser-studente het ook gerespondeer oor hul beskouing ten opsigte van die rol van die graad R-onderwyser as **fasiliteerder van leergeleenthede**, deurdat hulle die mees onwaarskynlike van vier beskrywings omtrent die graad R-onderwyser se rol moes aandui (vgl. tabel 6.9). Dertig persent (30%) deelnemers was hier in staat om die mees onvanpaste stelling omtrent die rol van die graad R-onderwyser te kies, naamlik dat die graad R-onderwyser nie oplossings aan die leerders behoort te verduidelik nie. Een-en-dertig persent (31%) het verkeerdelik aangedui dat die graad R-onderwyser se rol as fasiliteerder van aktiewe, praktiese “hands-on” leer die irrelevante stelling is, 23% het aangedui dat die voorsiening van uitdagende probleemoplossende take onrelevant is en 17% sien die graad R-onderwyser as rolmodel van korrekte gedrag as die mees onvanpaste stelling. ’n Groot persentasie van die onderwyser-studente het dus nie begrip van die rol wat ’n graad R-onderwyser speel in ’n effektiewe graad R-klaskamer nie.

Tabel 6.9: Onderwyser-studente se response ten opsigte van die rol van die graad R-onderwyser (Addendum 1; Afd. C; Vraag 5)

Kennis van graad R-onderwyser se rol	FASILITEERDER VAN LEERGELEENTHEDE	
	Dit word van die graad R-onderwyser verwag om	
	uitdagende probleemoplossende take aan leerders te gee	23%
	oplossings aan leerders te demonstreer	30%
	aan leerders geleentheid te verskaf om te leer deur aktief deel te neem	31%
	korrekte gedrag te demonstreer	17%
	SAMEWERKING MET OUERS	
	Die graad R-onderwyser moet	
	eerlik wees met ouers oor hul kinders se probleme	18%
	saamwerk met ouers ten opsigte van hul kind se leer en ontwikkeling	10%
	ouers so vinnig as moontlik skakel om hul in te lig oor hul kind se negatiewe gedrag	61%
	bewyse hou van leerders se vordering om rapport aan ouers te steun	11%
	ASSESSOR	
	In graad R-onderdig-en-leer is die volgende waar van assessering:	
	leerders moet deurlopend terugvoer ontvang om hulle te help om uitkomst te bereik	21%
	onderwyser assesser hoofsaaklik kennis en vaardigheid aangesien leerders nog nie oor 'n waardesisteem beskik nie	50%
	deurlopende assessering (CASS) moet altyd geïmplementeer word	19%
	die onderwyser moet ook formatief assesser	10%

Die onderwyser-studente se begrip van die belangrikheid van **samewerking met ouers** om optimale ontwikkeling van die graad R-leerders te verseker, toon hoër as ander items waar 61% deelnemers in staat was om die mees onwaarskynlike stelling te kies, naamlik dat ouers dadelik in kennis gestel moet word indien hul kind negatiewe gedrag sou openbaar. Dit blyk dus dat onderwyser-studente kennis dra van professionele optrede wat van bekwame onderwysers verwag word en dat ouers slegs gekontak word indien die probleem nie deur die onderwyser self hanteer kan word nie. Response toon in hierdie item dat deelnemers oor die algemeen kennis dra van die belangrikheid van professionele hantering van gedragsprobleme, samewerking met ouers en betroubare terugvoer aan ouers oor hul kind se vordering. Deelnemers is egter van mening dat die program nie voldoende geleentheid bied vir die ontwikkeling van hierdie vaardigheid nie (vgl. tabel 6.3).

Deelnemers se kennis van hul **rol as assesseerder** vertoon ook redelik hoog, naamlik waar 50% deelnemers die wanopvatting, dat slegs kennis en vaardighede ten koste van gesindhede geassesseer kan word, as die mees onwaarskynlike stelling gekies het. Alhoewel 20% van die onderwyser-studente meen dat deurlopende assessering die mees irrelevante opsie is, dra die

meerderheid deelnemers wel kennis van die belangrikheid van deurlopende assessering en formatiewe terugvoer ten opsigte van al drie leerprogramme van die Grondslagfase. Hierdie beginsels van UGO-assessering verskil nie van die assesseringsbeleid wat in ander grade van die Grondslagfase toegepas word nie, wat moontlik kon aanleiding gegee het tot deelnemers se vermoë om meer ingeligte keuses ten opsigte van assessering te maak.

Daar word in die NKV groot klem gelê op die algemene rol van die onderwyser in UGO, wat ook reflekteer in die ietwat hoër prestasie in hierdie kenniskomponent. Die ontoepaslike keuses wat nogtans gemaak is deur deelnemers ten opsigte van die verantwoordelikhede van die graad R-onderwyser soos: *"The Grade R teacher should demonstrate solutions to problems"* is steeds 'n rede tot kommer. Verkeerde ingryping in die ontwikkeling van die jong kind mag selfs die leergereedheid van hierdie leerders belemmer. Om haar rol te vervul as assesser van optimale ontwikkeling van die vyf/sesjarige, sal die graad R-onderwyser noodwendig moet beskik oor kennis van die karaktereienskappe en ontwikkeling van die graad R-leerder (vgl. §3.2 en 3.3) sowel as van die NKV vir graad R en opvolgende grade. Die interverwantskap tussen die rolle van die graad R-onderwysers en alle aspekte van graad R-onderrig, -leer en -assessering sal dus in gedagte gehou moet word in die herontwerp van 'n opleidingsprogram van graad R-onderwysers.

6.2.1.3.1 Samevatting van bevindings oor onderwyser-studente se werklike kennis van graad R-onderrig

Menige faktore kon bygedra het tot die deelnemers se algemene gebrek aan kennis op alle terreine van ontwikkeling van die graad R-leerder. Deelnemers se gebrekkige kennis van die taal waarin vrae gestel word, naamlik Engels kon moontlik 'n invloed hê op hul verstaan van die vrae (vgl. tabel 6.11). Volgens demografiese gegewens (tabel 6.1) is meeste onderwyser-studente (96,47%) onderwysers van graad 1- tot 3-leerders en het dus nie geleentheid om praktiese kennis op te doen van graad R-leerders en graad R-onderrigpraktik nie. Literatuur beklemtoon die belangrikheid van geleentheid vir ervaringsleer om sodoende onderwyser-studente te lei tot skakeling van teorie met praktyk (vgl. §4.2.1.2). 'n Groot persentasie onderwyser-studente (73,96%) het aangedui dat hul in 'n landelike gebied werk (vgl. tabel 6.1), waar hul min blootstelling het tot kwaliteit voorskoolse onderrigpraktik (vgl. §4.3.2). Die meerderheid deelnemers is ouer as 30 jaar en het hul skoolloopbaan voltooi in 'n era waar voorskoolse programme nie deel van die skoolsisteem was nie. Graad R-onderrig-en-leer maak dus moontlik nie deel uit van onderwyser-studente se verwysingsraamwerk nie. Ervaring van graad R-onderrig-en-leer is nie 'n voorvereiste vir registrasie nie en die programontwerp sluit nie 'n praktiese komponent binne die graad R-klaskamerkonteks in nie. Onderwyser-studente het dus nie geleentheid om eerstehands ervaring op te doen van die ontwikkeling en onderrig-behoeftes van die vyf/sesjarige leerder nie. Faktore soos hierbo geïdentifiseer, het nie slegs

gebrekkige kennis en begrip van kwaliteit leergereedheidsprogramme tot gevolg nie, maar kan ook aanleiding gee tot 'n wanpersepsie van eie bevoegheid om 'n leergereedheidsprogram te fasiliteer.

Die rede vir die effens meer ingeligte response ten opsigte van deelnemers se kennis van kognitiewe ontwikkeling en die graad R-onderwyser se rol mag moontlik daaraan toegeskryf word dat hierdie domein van ontwikkeling in die algemeen meer bekend is aan onderwysers. Leeruitkomste van graad R vorm reeds deel van die NKV (graad R-9) en word die Grondslagfase-onderwysers op gereelde basis daaraan blootgestel gedurende verpligte UGO-werkswinkels soos aangebied deur die DvO. Die instelling van die UGO-model het verder groot klem gelê op die sewe rolle van die onderwyser, wat grootliks ooreenstem met die stellings gemaak in hierdie verband in die vraelys.

Soos duidelik uit tabel 6.2 en fig. 6.1 blyk, ervaar meeste deelnemers dat die program hul wel in staat stel om die nodige kennis, vaardighede, waardes en gesindhede soos vereis van 'n professionele graad R-onderwyser, te ontwikkel. Hierdie evaluering stem nie ooreen met bevindings van die ondersoek na deelnemers se kennis van aspekte van graad R-onderrig-en-leer nie (vgl. tabel 6.5 tot 6.9). Verdere ondersoek sal nodig wees om te bepaal waarom daar 'n diskrepansie is tussen onderwyser-studente se evaluering van die NWU Grondslagfase GOS-program en werklike uitkomste ten opsigte van kennis, vaardighede en gesindhede ten opsigte graad R onderrig-en-leer as programuitkoms.

6.2.1.4 Afdeling D – Kwalitatiewe komponent: Kommentaar oor effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers (Addendum 1; Afd. D)

Nie al die deelnemers het van die geleentheid gebruik gemaak om kommentaar te lewer oor die effektiwiteit van die program nie. Kommentaar is nietemin ontleed om temas te identifiseer. Deelnemers se algemene onvermoë om hulself in Engels uit te spreek, het telkens duidelik na vore gekom in hierdie afdeling waar deelnemers hul gedagtes oor die program self moes verwoord. Dit was nie altyd duidelik wat onderwyser-studente bedoel nie, en slegs kommentaar wat werklike begrip van die konteks van die probleem toon, kon gebruik word. Taal van deelnemers is ongeredigeer weergegee om begrip van taal as bepalende faktor in deelnemers se respons te verhoog. Ter wille van die onderskeiding is deelnemers genummer en word nummers direk na die aanhalings in blokhakies aangedui. Die volgende temas is geïdentifiseer in deelnemers se kommentaar in die oop vrae:

6.2.1.4.1 Onderwyser-studente se siening van die NWU Grondslagfase GOS-program in die algemeen

Kommentaar oor die program wissel tussen baie positief en negatief. Tevredenheid met die program in die algemeen is duidelik uit kommentaar soos die volgende:

“ACE Foundation Phase help met a lot. I can now prepare a lesson in the modern way, I can teach OBE and handle a class without fear. I think this module should keep on spreading all over the world.”[Nr. 5]

“This program is so interesting when you understand it.”[Nr. 2]

“This program is good.”[Nr.3]

“Informative and interesting, we enjoy the course.”[Nr. 25]

“Good and well organised.”[Nr. 27]

“Are related to SAQA and are related to I.E.P.”[Nr. 35]

“The program in preparing students to facilitate is more understandable.”[Nr. 37]

“Program relevant for current scenario of education.”[Nr. 43]

“ACE is very effective and through it I have learned a lot.”[Nr. 54]

“In ACE foundation I learn more about different types of assessment. Implementation of OBE in the foundation phase”. [Nr. 96]

“This program I showed it to many of our colleagues, they are now so impressed and they would also like to study the ACE foundation phase, they reckon it is a good course.”[Nr. 98]

Sommige deelnemers besef wel dat die doel van die GOS-program gemik is op professionele ontwikkeling, dat dit gesien moet word as aanvullend tot huidige ervaring en dat programinhoud deur reeds ervare onderwysers aangepas behoort te word binne hul huidige onderrigkonteks:

“As a Foundation Phase educator, I have noticed that I must know everything about a Foundation Phase learner. I must not be specific to that grade I am teaching only, but I must involve myself in everything happening in the Foundation Phase”;[Nr. 24]

“ACE helps to develop and widen reasoning capacity. Help to understand that there are lots of changing that need one to be more challenges in order to able to cope [cope] with the standard of improvement.”[Nr. 76]

“ACE foundation phase developed us as teachers in order to be good facilitators at our schools, e.g. how to use different assessment strategies, OBE and RNCS application and its changes in curriculum.”[Nr. 79]

Uit bogenoemde kommentaar blyk dit dat die onderwyser-studente in die algemeen ervaar dat die program voldoen aan hul behoeftes en verwagtinge. Dit is onduidelik of hierdie deelnemers wel die doel van die NWU Grondslagfase GOS-program na behore verstaan, naamlik dat die

uitkomst van die program, tesame met hul vorige ervaring, hul kwalifiseer om in enige graad binne die Grondslagfase te onderrig.

6.2.1.4.2 Die waarde van graad R in die algemeen en graad R-onderrigbeginsels soos ervaar deur onderwyser-studente

Uit kommentaar gelewer oor graad R-onderrig in die algemeen wil dit voorkom of die grootste meerderheid wel bewus is van die waarde wat 'n stewige grondslag vir leer en 'n kwaliteit leergereedheidsprogram vir die leerders inhou:

“Foundation Phase program for me is important because is where we prepare learners for real-life-situation. They must have the best foundation without foundation they may fall down like a house without proper foundation.”[Nr. 46]

Nog 'n deelnemer wat moontlik as graad 1-onderwyser praktiseer het die volgende te sê oor die waarde van graad R:

“All learners in South Africa must start in grade R to make it easy to be in grade 1. The most learners did not attend grade R they face their problem. They have no respect, they speak any things or any how. The others are fear with teachers. They wanted their parents and their brothers and sisters are in the school. Grade R learners attend they are responsible with their bags and exercise books.”[Nr. 47]

'n Aantal deelnemers is van mening dat die implementering van verpligte graad R-onderrig vir alle vyf/sesjarige hul nie net beter sal voorberei vir formele onderrig nie, maar ook die graad 1-onderwysers se taak aansienlik sal vergemaklik:

“The foundation phase teacher is the one who works very hard, because some of the learners come for the first time. I think many schools should try to have or learn the grade R to help teachers in grade 1 for assessing the learners”; [Nr. 34]

“The grade ones from Grade R will be well prepared and the facilitators in grade 1 at the beginning of the year will at least have matured learners rather than learners who have never attended grade R.”[Nr. 3]

Sommige kommentaar spreek duidelik van onkunde oor die doel en aard van graad R-onderrig en sien onderwyser-studente die rol van die graad R-onderwyser as 'n eensydige rol van versorger en moeder:

“Young learners need female (old ones) as their mothers so that they give them love and care. Educators who taught the grade R must be playful. She must be lovely and kind

hearted somebody so as to give them love from their parents and those without parents feel at home while they are at school.”[Nr. 63]

“The learner’s problem should be solved by the teacher. If grade R learner comes to school being beaten by others makes him feel at home.”[Nr. 77]

“I would like to help grade R learners so that they can be free in school. They must feel at home when they are in school.”[Nr. 62]

Aan die anderkant van die spektrum is daar deelnemers wat onder die indruk is dat graad R formele leer insluit:

“They [grade R learners] take long time to write because they are not coming ready to school. Educators should explain time and again so that they should understand better. grade R learners like to copy things from others. So facilitators should spend time on them.”
[Nr. 9]

Hierdie deelnemer verstaan duidelik nie wat ’n leergereedheidsprogram behels nie. Indien so ’n benadering tot graad R-onderdig gevolg sou word, waar inhoud deur direkte onderrig herhaaldelik verduidelik word (*“explain time and time again”*) mag dit moontlik die vyf/sesjarige se natuurlike nuuskierigheid en ondersoekende aard onderdruk wat alle leergeleenthede kan belemmer (vgl. §3.2.1.2).

Deelnemers besef soms wel die waarde van ’n effektiewe leergereedheidsprogram in graad R, maar is nie in staat om ’n kritiese evaluering te doen van hoe die NWU Grondslagfase GOS-program onderwyser-studente behoort voor te berei tot die fasilitering van so ’n leergereedheidsprogram nie:

“A grade R learner do not come to grade one ready. They can’t hold pencil or copy their names correctly. Grade R educator must do the ACE program.” [Nr. 97]

“The learner in grade R must first cut the papers, paint with colours, jump high, down and up and skip and play while preparing for school-readiness.”[Nr. 77]

Alhoewel hierdie deelnemers wel verwys na die regte benadering tot graad R-onderdig, is daar geen verwysing na die manier waarop die NWU Grondslagfase GOS-program onderwysers effektief kan voorberei om te verseker dat hul hierdie informele leergereedheidsprogram in die graad R-klaskamer sal kan fasiliteer nie.

6.2.1.4.3 Onderwyser-studente se mening oor studentesteun wat deur die programontwerp gebied word

Oor die algemeen is deelnemers tevrede met die steun wat hul ontvang van die fasiliteerders en dosente:

“The facilitator took good care of us as students.” [Nr. 40]

Een deelnemer het opgemerk dat, indien die program ook uitkomste ten opsigte van graad R sou wou insluit, daar meer geleentheid geskep behoort te word vir direkte onderrig tydens kontakssessies:

“Give us more contact sessions in order to prepare us to facilitate grade R learning and school readiness.” [Nr. 53]

Hierdie deelnemer besef moontlik dat 'n effektiewe graad R-komponent meer intensiewe onderrig sal vereis omdat onderwyser-studente nie oor die nodige voorkennis en vaardighede beskik nie. Die deelnemer mag dus ook van mening wees dat die huidige program en studentesteun nie genoegsaam sal wees om onervare onderwyser-studente geleentheid te gee om te ontwikkel tot professionele graad R-onderwysers nie. Herbeplanning van die NWU Grondslag-fase GOS-program sal maniere moet vind om graad R-komponente te akkommodeer en om krediete ekonomies te versprei volgens die beskikbare tyd sodat teorie en praktiese komponente ten opsigte van al vier grade effektief geakkommodeer kan word.

6.2.1.4.4 Onderwyser-studente se mening ten opsigte van programinhoudelike

Min kommentaar is spesifiek gelewer oor programinhoud. Meer as een deelnemer het verwys na die bruikbaarheid van inhoud oor assessering:

“This helped me very much, especially in the assessments.” [Nr. 31]

“ACE foundation phase has made planning and assessment in my class very easily. The way how you plan as a teacher be.” [Nr. 84]

Deelnemers het ook gereesondeer oor die manier waarop die programinhoud onderwyser-studente lei tot effektiewe beplanning – ook vir leerders met probleme:

“By the way, ACE foundation phase assisting the foundation phase educators about the methods and ways of teaching learners it shows that they will improve in their teaching and be able to handle the learners problems.” [Nr. 73]

“The information is up to date and it can be applied.” [Nr. 54]

Een deelnemer het ook aanbeveel dat die program meer moet fokus op onderrighulpmiddels en voorbeelde van leerdertake:

"More teaching aids are needed. More work for learners not for teachers."[Nr. 29]

Verdere ondersoek na onderwyser-studente se bevoegdheid op hierdie gebied sal nodig wees om die insluiting van 'n komponent wat hierdie vaardighede ontwikkel, in te sluit. Veral by die beplanning van 'n graad R-komponent sal praktiese vaardighede as uitkoms verseker moet word.

6.2.1.4.5 Onderwyser-studente se mening ten opsigte van die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers

Positiewe kommentaar is gelewer oor die NWU Grondslagfase GOS-program ten opsigte van die manier waarop dit onderwyser-studente voorberei as graad R-onderwysers:

"ACE Foundation phase provide effective information about preparing learners to be ready to read write and listening to educator. It help educator to be able to manage their classroom and create conductive atmosphere."[Nr. 67]

"It gives the teachers some insight information, support and guidance on how to handle grade R learners."[Nr. 85]

"It help facilitation in the grade R classroom. To identify. To discipline the grade R learner in a sensitive way. Create and make teaching aids and resources for the grade R class."[Nr. 95]

"Now I know how to care for Grade R's needs."[Nr. 44]

Die wye spektrum wat gedek moet word in die NWU Grondslagfase GOS-program (graad R tot 3) in 'n baie kort tyd, impliseer dat daar min gefokus word op graadspesifieke inhoud en onderrig. Deelnemers se kommentaar beaam dat daar 'n behoefte aan meer ondersteuning is:

"ACE is better but it difficult to study because there are many things which we are dealing with."[Nr. 30]

Sommige deelnemers het duidelik laat blyk dat hul die program as redelik moeilik ervaar:

"It is good, but you can do it simpler than this."[Nr. 45]

Dit is nie duidelik of die deelnemer hier bedoel dat dit nou vir haar makliker is en of sy aanbeveel dat die program vereenvoudig behoort te word nie. Wat wel duidelik is, is die invloed van taalbelemmering in die GOS-onderrig-en-leersituasie.

Die NWU Grondslagfase GOS-program sluit die NKV met Leeruitkomstestandaarde van al vier grade binne die Grondslagfase in as handleiding. Verpligte opdragte sluit lesbeplannings in waarvan die graadvlak aan die onderwyser-student oorgelaat word. Onder-

wysers moet dus deur selfstudie en selfstudietake in staat wees om teorie in enige graad toe te pas op grond van hul voorkennis. Dit mag wees dat deelnemers wat nie in die graad R-praktyk staan nie, nie hierdie leergeleenthede in graad R-konteks toepas nie, maar slegs binne hul huidige verwysingsraamwerk en graadspesifieke ervaring. Desnieteenstaande verwys verskeie deelnemers na die gebrek aan inhoud wat betrekking het op graad R-onderrig:

"I have not met any information regarding grade R learners." [Nr. 23]

"In the questionnaire the emphasis is on grade R not really the foundation phase learners. If I remember well there's no column or any information in the study material for ACE that caters for the 5-6 years only." [Nr. 82]

Uit voorgaande deelnemer se kommentaar is dit duidelik dat sy nie graad R beskou as deel van die Grondslagfase nie. Dit is dus moontlik dat sy geen vorige ervaring van graad R het nie en dat dit ook nie deel is van die Grondslagfase by die skool waar sy onderrig nie. Nog deelnemers is nie bewus daarvan dat die Grondslagfase ook graad R insluit nie en besef nie dat 'n program vir die opleiding van Grondslagfase-onderwysers ook die opleiding van graad R-onderwysers behoort in te sluit nie:

"These questions should rather be sent to teacher who are involved with grade R." [Nr. 56]

"These [studies] do not only apply to grade R but to the Foundation Phase learners up to grade 3." [Nr. 72]

Van die enkele deelnemers wat wel in die graad R-praktyk staan, kon identifiseer met sommige van die inhoud en was moontlik, op grond van hul relevante praktykervaring, in staat om programinhoud aan te pas en toe te pas op hul huidige onderrigpraktyk:

"ACE has built on from what I've observed in my grade R at school." [Nr. 44]

"ACE Foundation Phase program has done a lot to my side of view. I'm able to facilitate grade R learners and school readiness more than before because of my knowledge gained through these courses." [Nr. 60]

Dit wil voorkom of sommige deelnemers nie beskik oor die vermoë tot kritiese evaluering nie, of dat deelnemers, ten spyte van die feit dat anonimiteit gewaarborg is, tog bang was dat hul kommentaar hul eksamenuitslag kon beïnvloed:

"I think it is a good program for preparing the grade R facilitator and give exactly what the facilitator is supposed to do and what is expected from her and as a facilitator what should she/he expect from the grade R learners." [Nr. 26]

"No choice this is the right program. I think it must continue to be the process of learning in grades Foundation Phase."[Nr. 61]

Kommentaar soos die volgende laat twyfel ontstaan of onderwysers bewus is van die verskil tussen graad R en daaropvolgende grade:

"They [grade R teachers] are already trained, unless you want the people of facilitators to specialize in grade R."[Nr. 36]

Dieselfde deelnemer het ook 'n behoefte aan 'n meer gespesialiseerde program vir die opleiding van graad R-onderwysers aangedui:

"It is good to train the specialist for grade R foundation phase."[Nr. 36]

Deelnemers het ook verwys na die impak wat die implementering van 'n gespesialiseerde graad R-komponent op die algemene kwaliteit van die NWU Grondslagfase GOS-program sal hê:

"I think this [inclusion of grade R component] will assist in upgrading this class." [Nr. 75]

"This [implementation of a specialised grade R programme] will help a lot especially to educators in the rural area where there is no pre-school."[Nr. 6]

Laasgenoemde deelnemer se respons bevestig die vermoede dat veral onderwysers wat in landelike gebiede werk en woon nie blootgestel word aan die graad R-onderrigkonteks nie en dus ook nie die nodige voorkennis sou hê om die NWU Grondslagfase GOS-program se inhoud sonder meer in die graad R-praktyk toe te pas nie.

6.2.1.4.6 Onderwyser-studente se mening ten opsigte van belangrike aspekte vir insluiting in 'n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers

Verskeie deelnemers het verwys na die inkorporering van graad R by die verpligte opdragte:

"I request that assignments should cater for grade R lessons because all lesson planning are focused to the grade 2 and 3."[Nr. 1]

"The university always gives us assignments based on grade 1, 2, 3. Unfortunately I am unaware of grade R."[Nr. 18]

Omdat die program ontwerp is voordat verpligte graad R geïmplementeer is, is daar meer gefokus op graad 1 tot 3 (vgl. §4.5.3). Die beskikbare krediettoewysing is beperk en die program poog om soveel moontlik by te dra tot die kennis en vaardighede wat deur die onderwyser-studente in hul huidige situasie gebruik sou kon word. Opdragte soos lesbeplannings, laat dikwels die keuse van graad waarvoor beplan word oor aan die onderwyser-

studente, maar hulle word nooit verplig om vir graad R spesifiek te beplan nie, omdat hulle meestal nie beskik oor die relevante voorkennis nie.

Aanbevelings dui daarop dat onderwyser-studente probleme ondervind met praktiese implementering en die beplanning van leerderaktiwiteite:

To simplify the workload of theoretical themes and provide more guidance materials with relevant activities for learners and teachers guidance.”[Nr.70]

Kommentaar dui dikwels op die gedepriveerde konteks waarin sommige van hierdie onderwyser-studente onderrig soos dit ook deur die fasiliteerders gerapporteer is (vgl. tabel 6.11):

“My comment is that as they are eager to learn hands-on. It is not easy for teacher but we try because they are many with few resources others improvised little space.”[Nr. 81]

’n Opleidingsprogram wat fokus op die opleiding van onderwysers wat binne gedepriveerde omstandighede steeds poog om kwaliteit onderrig te lewer, sal die sosio-ekonomiese omstandighede in gedagte moet hou deur weldeurdagte programinhoud en ontwerp om die nodige steun aan onderwyser-studente te lewer.

Daar is ook deur verskeie deelnemers verwys na die belangrikheid van ontwikkeling van die graad R-onderwyser se kommunikasievermoë. Een deelnemer het verwys na die belangrikheid van die nodige kennis en vaardigheid om met ouers saam te werk:

“To collaborate with parents regarding learners learning and progress. The parents must always be involved in the child’s schoolwork.”[Nr. 58]

Literatuur (vgl. §2.4.4.3) sowel as data wat verkry is uit die vraelyste (vgl. tabel 6.3 en 6.11) bevestig ook dat hierdie komponent ’n belangrike deel behoort uit te maak van ’n graad R-onderwyser se opleiding. Deelnemers het ook daarna verwys dat ’n graad R-onderwyser oor die vermoë moet beskik om te kommunikeer met onderwysers van graad 1:

“Daar moet goeie kommunikasie tussen graad R en graad 1 wees om in goeie grondslag te lê.”[Nr.11]

“Gedurige kommunikasie tussen die graad R en graad 1 opvoeders.”[Nr. 10]

“Gedurige kommunikasie tussen die graad R en graad 1 opvoeder. Die vermoë om van mekaar te wil leer.”[Nr. 8]

6.2.1.4.7 Samevatting van bevindings van onderwyser-studente se kommentaar oor die NWU Grondslagfase GOS-program

Dit is nie duidelik of deelnemers, waar hulle gevra is om kommentaar te lewer oor die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers, in staat was om 'n eerlike kritiese evaluering van die program te gee nie. Daar is heelwat teenstrydighede in deelnemers se mening oor die wyse waarop die NWU Grondslagfase GOS-program hul in staat stel om te ontwikkel tot professionele graad R-onderwysers. Waar sommige meen dat die program voldoen aan alle kriteria vir die opleiding van graad R-onderwysers, het ander aangedui dat daar geen komponent vir graad R-onderwysers in die program teenwoordig is nie. Deelnemers se voorkennis van graad R-onderwysers, sowel as hul siening van die aard en aard van graad R-onderwysers mag hul mening oor die effektiwiteit van die GOS-program vir die voorbereiding van graad R-onderwysers grootliks beïnvloed. Waar deelnemers van mening is dat graad R-onderwysers formele onderrig-en-leer, soortgelyk aan onderrig-en-leer in graad 1 behels, kan hul ook beleef dat die NWU Grondslagfase GOS-program ewe effektief is vir die opleiding van onderwysers van alle grade. Waar die graad R-onderwyser gesien word as 'n spesialis op die gebied van VKO, en 'n kwaliteit leergereedheidsprogram as 'n kritieke eerste stap tot voorbereiding van alle suksesvolle leer, kan deelnemers van mening wees dat 'n uiters gespesialiseerde graad R-komponent of program nodig sou wees om die graad R-onderwysers hiervoor op te lei.

Uit die deelnemers se kommentaar kan afgelei word dat daar wel 'n leemte bestaan ten opsigte van die manier waarop die programontwerp die nodige kennis en vaardighede as uitkoms vir graad R-onderwysers bemoontlik en bevestig bevindings in afdeling C ten opsigte van leemtes in die onderwyser-studente se kennis omtrent graad R-onderwysers-en-leer (vgl. §6.2.1.3).

6.2.1.5 Samevatting van bevindings van die vraelys soos voltooi deur onderwyser-studente

Demografiese gegewens in tabel 6.1 toon dat onderwyser-studente meestal nie beskik oor ervaring en voorkennis van graad R-onderwysers-en-leer nie. In afdeling B van die vraelys aan onderwyser-studente, is deelnemers gevra om die NWU Grondslagfase GOS-program te evalueer ten opsigte van die mate waarop die program aan hulle geleentheid gebied het tot ontwikkeling as professionele graad R-onderwysers. Die grootste persentasie deelnemers het aangedui dat die program hul wel in staat gestel het om die nodige kennis en onderrig-vaardighede omtrent graad R-onderwysers te ontwikkel. Bevindings verkry uit afdeling C, waar die werklike kennis van die onderwyser-studente bepaal is, sowel as afdeling D, waar die onderwyser-studente geleentheid gegee is om vryelik kommentaar te lewer oor die effektiwiteit van die program, toon dat onderwyser-studente op uittreevlak oor beperkte kennis en vaardighede ten opsigte van graad R-onderwysers-en-leer beskik. Om die effektiwiteit van die

huidige NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers verder te ondersoek en gevolgtrekkings soos gemaak uit data verkry van onderwyser-studente te versterk, noodsaak ook 'n ondersoek na die mening van fasiliteerders wat die NWU Grondslagfase GOS-program fasiliteer.

6.2.2 Vraelys voltooi deur fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program (Addendum 2)

Van die fasiliteerders by die 23 kontaksentrums het slegs 13 vrywilliglik ingestem om die vraelys te voltooi. Weens die lae responskoers, sou persentasies misleidend wees en dus word slegs frekwensies gerapporteer.

6.2.2.1 Afdeling A: Demografiese inligting van fasiliteerders (Addendum 2; Afd. A; Vraag 1-6)

Demografiese inligting van die fasiliteerders word uiteengesit in tabel 6.10.

Tabel 6.10: Demografiese inligting van NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders

1. GESLAG	Manlik 0	Vroulik 13				
2. OUDERDOM	Jonger as 30 jaar 0	30 tot 40 jaar 6	41 tot 50 jaar 4	51+ jaar 3		
3. HOOGSTE PROFESSIONELE KWALIFIKASIE	Grondslagfase- onderwysers- diploma (3 jaar) 0	Grondslagfase- onderwysers- diploma (4 jaar) 3	BEd. Hons (Onderwys) 10	Phd. (Onderwys) 0	Ander: Slegs addisioneel tot vereiste kwalifikasies (2)	
4. ONDERRIGERVERARING	Graad R 8	Graad 1 6	Graad 2 7	Graad 3 6	Multi- graad 1	Ander 3
5. AREA WAAR PROGRAM GEFASILITEER WORD	Stedelik 6	Dorp 4	Landelik 2			
6. JARE ONDERVINDING AS GRONDSLAGFASE GOS-FASILITEERDER	1 Jaar 0	2 Jaar 1	3 Jaar 2	Meer as 3 jaar 10		

Alhoewel daar wel manlike persone aangestel is as fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program, is die 13 deelnemers almal vroulik. Alle deelnemers is ouer as 30 en die grootste aantal ($n=6$) is tussen die ouderdom 30 tot 40 jaar. Vier van die deelnemers het aangedui dat hul tussen 41 en 50 jaar is en drie is ouer as 50. Drie deelnemers het aangedui dat hul hoogste kwalifikasie die minimum vereiste kwalifikasie is ($n=3$), naamlik 'n vierjaar-onderwysdiploma, terwyl 10 van die deelnemers beskik oor 'n BEd. Honneursgraad ($n=10$). Agt van die deelnemers het aangetoon dat hul wel ervaring van graad R-onderrig het ($n=8$), ses het vorige ervaring van graad 1 ($n=6$) en ses het ervaring van graad 3 ($n=6$). Meer as die helfte van die fasiliteerders het dus vorige ervaring van die graad R-praktyk wat hoër is as in enige van die ander grade binne die Grondslagfase. Meeste fasiliteerders is reeds meer as drie jaar besig om die NWU Grondslagfase GOS-program te fasiliteer ($n=10$), twee het aangedui dat hul reeds twee jaar ervaring het as fasiliteer en een fasiliteerder vir een jaar. Response toon dat fasiliteerders oorwegend ouer persone is wat beskik oor die nodige onderwyservaring sowel as ervaring van die NWU Grondslagfase GOS-program wat hul in staat stel om ingeligte menings ten opsigte van die effektiwiteit van die program te gee.

Ses deelnemers fasiliteer die program by kontaksentrums in stedelike gebiede, vier in die platteland en twee in landelike gebiede. Die meeste deelnemers fasiliteer die program in stedelike gebied, maar ervaring van fasiliteerders soos opgedoen in al drie tipe areas word verteenwoordig in die vraelysopname.

6.2.2.2 Afdeling B: Agtergrond van ingeskrewe Grondslagfase GOS-onderwyser-studente soos ervaar deur die fasiliteerders (Addendum 2; Afd. B; Vraag 1-10)

Fasiliteerders is gevra om te respondeer oor hul ervaring van die profiel van die onderwyser-studente wat kontakssessies bywoon. Response word weergegee in tabel 6.11.

Tabel 6.11: Agtergrond van onderwyser-studente soos ervaar deur die fasiliteerders

1. Area waar onderwyser-studente werk en woon	Meestal stedelik 0	Semi-landelik 5	Meestal landelik 7			
2. Sosio-ekonomiese status	Meestal lae sosio-ekonomiese groepe 10	Meestal gemiddeld 2	Meestal hoë sosio-ekonomiese groepe 0			
3. Leerders wat deur die onderwyser-student onderrig word	Meestal lae sosio-ekonomiese groepe 11	Meestal gemiddeld 1	Meestal hoë sosio-ekonomiese groepe 0			
4. Bekwaamheid in taal van onderrig-en-leer	Baie bekwaam 0	Bekwaam 1	Redelik bekwaam 11	Glad nie bekwaam 0		
5. Vorige onderrigervaring	Meestal graad- R 0	Meestal graad 1-3 5	Meestal graad R 33	Multi-graad 0	Ander 3	
6. Persentasie onderwyser-studente tans verantwoordelik vir graad R-onderrig	0% 2	10%-20% 7	21%-30% 1	31%-40% 1	41%-50% 1	50% + 1
7. Voorkennis van graad R-onderrig-en-leer op intreevlak	Baie bekwaam 1	Bekwaam 1	Redelik bekwaam 4	Glad nie bekwaam 6		
8. Kennis van graad R-onderrig-en-leer op uittreevlak	Baie bekwaam 1	Bekwaam 6	Redelik bekwaam 6	Glad nie bekwaam 0		
9. Vaardigheid in die gebruik van IKT	Baie bekwaam 0	Bekwaam 1	Redelik bekwaam 5	Glad nie bekwaam 7		
10. Toegang tot IKT	Altyd 0	Meestal 0	Somtyds 7	Geen 6		

Die meeste fasiliteerders ervaar dat die onderwyser-studente van landelike of semi-landelike gebiede kom. Alhoewel ses van die fasiliteerders aangedui het dat hul in 'n stedelike gebied fasiliteer (n=6), het geen NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerder aangedui dat onderwyser-studente wat hul sessies bywoon in 'n stedelike gebied werk en woon nie. Die NWU se oop afstandsleermodel vir die aanbieding van die GOS-program is hoofsaaklik gemik op praktise-

rende onderwyser-studente wat in landelike gebiede woon en dus nie kan inskryf vir voltydse studies nie (vgl. §4.5.2). Kontaksentrum is opgerig in dorpe en stede geïdentifiseer op grond van hoogste konsentrasie onderwyser-studente in daardie gebied (vgl. §4.5.4). Onderwyser-studente wat in landelike gebiede woon en werk, sal dus na die sentrum in die dorp of stad naaste aan hul gaan vir bywoning van kontakssessies.

Die grootste aantal fasiliteerders (n=10) ervaar dat die onderwyser-studente deel is van gedepriveerde of lae sosio-ekonomiese groepe en twee fasiliteerders (n=2) is van mening dat onderwyser-studente van gemiddelde sosio-ekonomiese status is. Die gemiddelde ingeskrewe onderwyser-student is dus nie vanuit hoë sosio-ekonomiese groepe nie. Aangesien hierdie onderwyser-studente as onder- of ongekwalfiseerde onderwysers werk, is hul salarisse relatief laag en kan verhoging in salaris moontlik 'n motivering vir verdere studies wees (vgl. §4.5.5). Die laer sosio-ekonomiese status sal ook in berekening gebring moet word in die beplanning en ontwerp van 'n opleidingsprogram vir beter begrip van leer en werksomstandighede van die gemiddelde onderwyser-student.

Fasiliteerders beskou verder die sosio-ekonomiese status van die leerders wat tans deur die betrokke onderwyser-leerders onderrig word, as grotendeels vanuit gedepriveerde sosio-ekonomiese groepe (n=11). Een deelnemer (n=1) meen leerders is van gemiddelde sosio-ekonomiese groepe en geen van die NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders is van mening dat leerders van hoër ekonomiese groepe is nie. Hierdie respons versterk die stelling dat die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente grootliks verantwoordelik is vir die onderrig van leerders vanuit laer sosio-ekonomiese groepe (vgl. §1.2.4). Om dus te verseker dat die DvO se inisiatief realiseer, naamlik om veral aan gedepriveerde populasiegroepe kwaliteit graad R-onderrig te voorsien, sal die NWU Grondslagfase GOS-program die ontwikkeling van bekwame en professionele graad R-onderwysers ten doel moet hê.

Een deelnemer (n=1) ervaar dat die onderwyser-studente bekwaam is in Engels as taal van onderrig-en-leer terwyl die grootse aantal deelnemers (n=11) van mening is dat die onderwyser-studente "*redelik bekwaam*" is in Engels. Geen NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerder sien die onderwyser-student as baie bekwaam in die taal van onderrig nie. Gebrekkige kommunikasievermoë in die taal van onderrig-en-leer kan op verskeie maniere die effektiewe uitkomst van die program belemmer. Die onvermoë van die onderwyser-studente om hul in Engels uit te druk, is ook duidelik in die oop vrae van die vraelyste wat deur hulle voltooi is (vgl. §6.2.1.4). Waar onderwyser-studente nie goed onderlê is in die taal van onderrig-en-leer nie, kan dit hul ontmoedig om deel te neem aan klasbesprekings en om gebruik te maak van telefoniese hulp van NWU-dosente. Die uitvoer van skriftelike opdragte en antwoord van eksamenvrae word moontlik ook deur gebrekkige taalvermoë benadeel.

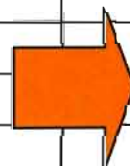
Fasiliteerders ervaar meestal dat die onderwyser-studente se onderrigervaring beperk is tot Grade 1 tot 3 (n=5) terwyl drie fasiliteerders (n=3) meen dat onderwyser-studente wel ervaring van graad R tot 3 het. Volgens response van hierdie item is geen van die onderwyser-studente spesialis graad R-onderwysers nie, maar in die item waar NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders die persentasie onderwyser-studente wat verantwoordelik is vir graad R-onderrig aangedui het, meen sewe deelnemers (n=7) dat hul ervaar dat 21% tot 30% moontlik as graad R-onderwysers praktiseer. Hierdie persentasie is laag op die skaal en is die meerderheid fasiliteerders van mening dat slegs 'n klein persentasie van die onderwyser-studente as graad R-onderwysers praktiseer en gevolglik oor min ervaring op die gebied van graad R-onderrig beskik.

Fasiliteerders is van mening dat onderwyser-studente wel sekere graad R-onderrigbekwaamhede ontwikkel deur die NWU Grondslagfase GOS-program (vgl. tabel 6.11 en 6.12). Ses van die 12 deelnemers het in die item oor kennis en ervaring van graad R-onderrig op **intreevlak**, gemeen dat onderwyser-studente "*glad nie bekwaam*" is nie en vier deelnemers (n=4) dat hul ervaar dat onderwyser-studente "*redelik bekwaam*" is as graad R-onderwysers op intreevlak. Slegs een deelnemer (n=1) ervaar dat onderwyser-studente beskik oor die nodige kennis en ervaring van graad R-onderrig om as "*baie bekwaam*" beskryf te kan word op intreevlak. Een deelnemer (n=1) het geen aanduiding gegee van haar siening van onderwyser-studente se vorige ervaring en kennis van graad R-onderrig nie.

Kennis en vaardigheid van onderwyser-studente ten opsigte van graad R-onderrig op **uittreevlak** word hoër geëvalueer deur die fasiliteerders (vgl. tabel 6.11 en 6.12). Hierdie evaluering is gebaseer op blote waarneming deur fasiliteerders en nie gegrond op enige formele evaluering nie, aangesien fasiliteerders nie betrokke is by die assessering van onderwyser-studente nie. Volgens ses deelnemers (n=6) sal bekwaamheid en kennis ten opsigte van graad R-onderrig vorder tot "*bekwaam*" en ses deelnemers (n=6) meen dat onderwysers behoort te beskik oor redelike graad R-onderrigbekwaamheid op uittreevlak.

Tabel 6.12: Ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamheid deur die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente soos ervaar deur die NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders

Kennis en vaardigheid ten opsigte van graad R-onderrig	Intreevlak	Uittreevlak
BAIE BEKWAAM	1	1
BEKWAAM	1	6
REDELIK BEKWAAM	4	6
GLAD NIE BEKWAAM	6	0



Geen NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerder meen dat onderwyser-studente die program voltooi sonder enige bekwaamheid op die gebied van graad R-onderdig nie. Siende dat slegs een (n=1) NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerder die onderwyser-student as “*baie bekwaam*” beskou ten opsigte van graad R-onderdig op uittreevlak, sowel as bevindings uit vraelyste voltooi deur onderwyser-studente (vgl. §6.2.1.3) toon dat daar wel ’n leemte bestaan in onderwyser-studente se kennis en vaardighede ten opsigte van graad R-onderdig-en-leer op uittreevlak.

Wat betref bekwaamheid in die gebruik van IKT vir leer is die meerderheid fasiliteerders (n=7) van mening dat onderwysers nie “*bekwaam*” is om tegnologie vir hierdie doel aan te wend nie terwyl 5 meen dat onderwyser-studente “*redelik bekwaam*” is in die gebruik van IKT. Verdere navorsing sal nodig wees om leemtes in hierdie verband te identifiseer en om aanbevelings te kan maak vir die ontwikkeling van tegnologiese vaardigheid van onderwyser-studente om hul in staat te stel om IKT aan te wend om leeruitkomste te bereik. Die mening van fasiliteerders in hierdie verband sal in gedagte gehou moet word in die evaluering van die effektiwiteit van DVD’s in die program as metode van ontwikkeling tot praktykkennis (vgl. §4.5.4). DVD’s gebaseer op modules van die NWU Grondslagfase GOS-program, het ten doel om aan die onderwyser-student geleentheid te bied vir blootstelling aan lewenswerklike voorbeelde uit die praktyk en reflektering oor effektiewe praktyk. Indien die onderwyser-studente nie oor die nodige tegnologiese vaardighede beskik om die DVD te gebruik as deel van studiemateriaal nie, gaan hierdie geleentheid tot dieper leer verlore. Alhoewel Internet-toegang gratis voorsien word aan alle geregistreerde onderwyser-studente by die onderskeie kontaksentrums, kan die gebrek aan tegnologiese vaardigheid ook die geleentheid tot akademiese steun van die NWU-dosente via die internet kelder. Fasiliteerders het ook aangedui dat onderwyser-studente net “*somtyds*” (n=7) of selfs “*geen toegang*” (n=6) tot die gebruik van IKT het nie. Alhoewel hierdie fasiliteit wel by die kontaksentrums beskikbaar is, woon en werk onderwyser-studente meestal in landelike gebiede en is sentrums meestal in stede en dorpe, wat tot gevolg het dat groot afstande steeds afgelê moet word om op gereelde basis by die rekenaars en Internet uit te kom. Hierdie bevinding word ook versterk deur fasiliteerders se kommentaar oor onderwyser-studente se toegang tot IKT en tegnologiese vaardigheid (vgl. §6.2.2.5). Die gebruik van die NWU-webwerf vir addisionele studiemateriaal kan dus as gevolg van die afstande na die kontaksentrums sowel as gebrek aan rekenaarvaardigheid nie altyd na wense realiseer nie. Daar sal dus nie sonder meer aanvaar kan word dat die implementering van IKT die nodige geleentheid sal bied vir meer effektiewe leer in hierdie oop afstandsl leerprogram nie.

6.2.2.3 Afdeling C: Effektiviteit van die ontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers soos ervaar deur die NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders (Addendum 2; Afd. C; Vraag 1-6)

Fasiliteerders is gevra om te repondeer oor die effektiviteit van die ontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program in sover dit die onderwyser-studente in staat stel om kennis en vaardighede ten opsigte van graad R-onderwys te ontwikkel. Response word voorgestel in tabel 6.13.

Tabel 6.13: Effektiviteit van programontwerp vir die ontwikkeling van graad R-onderwysbekwaamhede soos ervaar deur die fasiliteerders

1	PROGRAMINHOUD	Uiters effektief 4	Effektief 6	Glad nie effektief nie 3			
2	KONTAKSESSIES	Uiters effektief 5	Effektief 4	Glad nie effektief nie 4			
3	BYWONING VAN KONTAKSESSIES	Gereeld 9	Selde 3	Feitlik nooit 1	Nooit 0		
4	REDES WAAROM ONDERWYSER-STUDENTE NIE SESSIES BYWOON NIE	Vervoer-probleme 5	Lang afstande 8	Ander verpligtinge 4	Gebrek aan belangstelling 1	Finansiële redes 2	Ander (Weer/reën) 1
5	MOTIVERING VIR ONDERWYSER-STUDENTE OM SESSIES BY TE WOON	Professionele ontwikkeling 3	Akademiese interaksie 0	Hulp met opdragte/ eksamen 10	Teenwoordighedsregister 0		
6	EVALUERING VAN PROGRAM VIR GRAAD R-ONDERWYSERS	Uiters geskik 4	Geskik 5	Glad nie geskik nie 2			

Die meerderheid fasiliteerders beskou die programinhoud as “*effektief*” (n=6) en “*uiters effektief*” (n=4) en ervaar ook kontakssessies as “*uiters effektief*” (n=5) of “*effektief*” (n=4) vir die ontwikkeling van graad R-onderwysbekwaamheid as programuitkoms. Drie fasiliteerders is van mening dat programinhoud “*glad nie geskik*” is vir die ontwikkeling van graad R-onderwysers nie en drie (n=3) meen dat kontakssessies nie bydra tot ontwikkeling van graad R-onderwysbekwaamheid nie. Die bepaalde leemtes in die program ten opsigte van die opleiding van professionele graad R-onderwysers, soos geïdentifiseer deur die fasiliteerders, kan nie geïgnoreer word nie, veral in die lig van bevindings uit vraelyste wat deur onderwyser-studente voltooi is (vgl. §6.2.1.3) wat dui op ’n algemene gebrek aan kennis op alle terreine van graad R-onderwys-en-leer sowel as onderwyser-studente se kommentaar oor leemtes in die program (vgl. §6.2.1.4).

Die meerderheid fasiliteerders beskryf bywoning van kontakssessies deur onderwyser-studente as “gereeld” (n=9). Teenwoordigheidsregisters toon dat slegs ’n klein persentasie van ingeskrewe onderwyser-studente wel die sessies bywoon (vgl. §4.5.4). Aangesien fasiliteerders nie klaslyste ontvang nie en dus nie ’n aanduiding het van moontlike onderwyser-student-getalle nie, is dit vir hul moeilik om werklik ’n evaluering te maak in hierdie verband. Moontlike redes wat aangevoer word vir gebrek aan bywoning word deur agt deelnemers (n=8) toegeskryf aan die lang afstande wat onderwyser-studente moet aflê. Alhoewel daar 29 sentrums landwyd funksioneer (ses in die Noordwes-provinsie en 23 in die res van Suid-Afrika), is onderwyser-studente meestal vanweë hul sosio-ekonomiese omstandighede van publieke vervoer afhanklik om by sentrums te kom. Een deelnemer (n=1) het ook aangedui dat swak weer en reën die bywoning van sessies beïnvloed.

Tien fasiliteerders (n=10) meen dat motivering vir bywoning toegeskryf kan word aan onderwyser-studente se behoefte aan hulp met opdragte en voorbereiding vir eksamens teenoor slegs drie deelnemers (n=3) wat professionele ontwikkeling as motivering vir bywoning ervaar. Slaagsyfer en gepaardgaande verhoging in vergoeding dien dus moontlik as ekstrinsieke motivering vir bywoning. Waar resultate van summatiewe assessering dien as hoofrede vir bywoning, sal ondersoek gedoen moet word na die moontlike implementering van formatiewe assesseringstrategieë wat professionele ontwikkeling en verhoogde kwaliteit van die klas-kamerpraktik as fokus het. Die model soos geïmplementeer in Brasilië, maak byvoorbeeld gebruik van ’n portefeulje as vorm van formatiewe assessering en geleentheid tot reflektering oor effektiewe onderrigpraktik (vgl. §4.6.2.2.2).

Alhoewel vier fasiliteerders (n=4) wel van mening is dat die program “*uiters geskik*” is vir die opleiding van graad R-onderwysers, meen vyf fasiliteerders (n=5) dat die program “*geskik*” is en ervaar twee (n=2) die program as “*glad nie geskik*” nie, wat dui op moontlike leemtes. Bevindings sal verder vergelyk word met response oor programuitkomst soos uiteengesit in afdeling D sowel as met kommentaar in die oop vrae soos uiteengesit in afdeling E van die vraelys.

6.2.2.4 Afdeling D: Kritiese kernaspekte van graad R-onderrig-en-leer in ’n opleidingsprogram van graad R-onderwysers soos ervaar deur fasiliteerders (Addendum 2; Afd. D; Vraag 1-28)

Die oop vrae in hierdie afdeling is ingesluit ter wille van triangulering (vgl. fig. 1.2; §1.5.2.1 en §5.4.1). Fasiliteerders is in hierdie afdeling gevra om deur middel van ’n Likert-skaal te respondeer oor hul eie siening van die belangrikheid van die insluiting van bepaalde graad R-onderrigkomponente in ’n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers sowel as hul ervaring van die mate waarop hierdie komponente deel uitmaak van die NWU Grondslagfase GOS-program. In die ontleding van data word gekyk na die diskrepansie tussen fasiliteerders se eie siening van die belangrikheid van die bepaalde komponente en hul ervaring van die mate waarin

hierdie komponente in die NWU Grondslagfase GOS-program geïmplementeer word. Die effekgroottes of praktiese betekenisvolheid van die diskrepansie is bepaal deur Cohen se d-waardes te bereken deur die volgende formule:

$$d = \left| \frac{\bar{x}}{s} \right|$$

waar die $\bar{x}$ die gemiddelde verskil tussen die gemiddeldes is en s die standaardafwyking van die verskil is (Cohen, 1988:3). Die volgende kriteria is aangewend om die effekgroottes tussen fasiliteerders se eie siening van die belangrikheid van die bepaalde komponente en hul ervaring van die mate waarin hierdie komponente in die NWU Grondslagfase GOS-program geïmplementeer word, te bepaal:

$d = 0.2$: klein effek

$d = 0.5$: matige effek en mag op praktiese betekenisvolheid dui

$d = 0.8$: dui op groot effek en prakties betekenisvolheid (Cohen, 1988:3).

Response met effekgroottes word in tabel 6.14 uiteengesit.

Tabel 6.14: Belangrikheid versus Implementering van kernaspekte van graad R-onderrig-en-leer in die NWU Grondslagfase GOS-program soos ervaar deur die fasiliteerders

			Gemiddeldes			
Kernaspekte van graad R-onderrig-en-leer			Belangrikheid	Implementering	p	d
Kernaspekte ten opsigte van programontwerp	1	Professionele graad R-onderrigbekwaamhede	3.00	2.38	0.0254	0.71
	2	Skakeling van teorie met praktyk	2.92	2.31	0.0254	0.71
	3	Reflektering oor effektiewe graad R-onderrig-en-leer	2.77	1.85	0.0045	0.97
	4	Sosiale leer	2.62	1.92	0.0564	0.59
	5	Aansluiting by vorige ervaring van graad R-onderrig	2.70	1.92	0.0180	0.76
	6	Praktiese ervaring binne graad R-konteks	2.92	1.92	0.0059	0.93
	7	Om kennis te bekom van die eienskappe van vyf/sesjarige leerder	2.92	2.25	0.0544	0.62
	8	Praktyksvaardigheid deur formatiewe assessering/terugvoer binne graad R-konteks	2.92	1.92	0.0019	1.10
Vaardighede en kennis ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer	9	Kennis van onderrigbehoeftes van die vyf/sesjarige	3.00	2.31	0.0128	0.81
	10	Kennis van leergereedheidsprogram	2.85	2.54	0.1039	0.49
	11	Kurrikulumbeplanning vir graad R	2.92	2.15	0.0112	0.83
	12	Fasilitering van leer in graad R	2.92	2.00	0.0160	0.78
	13	Fasilitering van optimale ontwikkeling van vyf/sesjarige	2.92	2.15	0.0112	0.83
	14	Samewerking met ouers van vyf/sesjariges	2.75	1.83	0.0086	0.92
	15	Samewerking met onderwysers van hoër grade om progressiewe leer te verseker	2.75	1.67	0.0031	1.09
	16	Dissiplinerings van vyf/sesjariges	2.75	2.08	0.0388	0.68
	17	Verhoging van graad R-leerders se selfbeeld	2.83	2.25	0.0271	0.74
	18	Hantering van leerstruikelblokke by graad R-leerders	2.83	2.17	0.0544	0.62
	19	Beplanning vir graad R-leerders met gestremdhede	2.83	1.67	0.0012	1.24
	20	Die ontwerp en maak van onderrig-en-leermiddele vir die graad R-klas	2.92	1.75	0.0012	1.24
	21	Implementering van die mees effektiewe assesseringsmetodes	2.83	2.08	0.0316	0.71
	22	Hantering van leerderprobleme wat nie skoolverwant is nie (pastorale rol)	2.83	1.42	0.0005	1.42
	23	Organisering en bestuur van die graad R-klas	2.83	1.92	0.0021	1.16
Professionele gesindhede leens graad R-onderrigpraktyk	24	Die waarde van leergereedheid in al drie leerprogramme van graad R	2.92	2.33	0.0271	0.74
	25	Erkenning en waardering van vyf/sesjarige as unieke individu	2.83	2.08	0.0316	0.71
	26	Kritieke rol van graad R-onderwyser in die voorbereiding van die leerders vir graad 1	2.82	2.36	0.0959	0.55
	27	Erken dat elke leerder gelyke geleenthede tot leergereedheid verdien	2.83	2.25	0.0463	0.65
	28	Erken ouers as vennote in die begeleiding van hul kind tot leergereedheid	2.75	2.00	0.0121	0.87

Behalwe waar fasiliteerders aangedui het dat die program wel belangrike kenniskomponente omtrent die leergereedheidsprogram aan onderwyser-studente oordra ($d=0,49$), verskil alle items prakties beduidend met effekgroottes groter as 0.5 wat dui op 'n sigbare tot prakties belangrike diskrepansie tussen **belangrikheid** en **implementering** van die graad R-kernkomponente soos ervaar deur die fasiliteerders.

Fasiliteerders het gerespondeer ten opsigte van *kernaspekte van programontwerp, kennis en vaardighede relevant tot graad R-onderrig sowel as professionele gesindhede jeens graad R-onderrig*. Daar word vervolgens gekyk na sommige van die grootste verskille tussen belangrikheid en implementering soos aangetoon deur effekgroottes.

6.2.2.4.1 Kernaspekte: geleentheid tot professionele ontwikkeling soos bemoontlik deur programontwerp

Die items wat hier gemeet word het betrekking op die ontwerpeienskappe van die program soos metode van aflewering, ondersteuningsmeganismes vir onderwyser-studente sowel as onderrig, leer en assesseringstrategieë. Fasiliteerders is van mening dat dit *“baie belangrik”* is dat programontwerp geleentheid skep vir **reflektering oor effektiewe graad R-onderrig-en-leer** (77%). Slegs 23% van die fasiliteerders ervaar dat die programontwerp *“altyd”* hierdie geleentheid tot reflektering oor effektiewe graad R-praktyk implementeer. Die diskrepansie tussen fasiliteerders se mening ten opsigte van die belangrikheid van geleentheid tot reflektering en hul ervaring van die manier waarop die program hiervoor voorsiening maak, is dus prakties belangrik ($d=0.97$).

Die diskrepansie tussen belangrikheid en implementering ten opsigte van die manier waarop die programontwerp geleentheid skep vir **praktiese ervaring van die graad R-konteks** is ook prakties beduidend ($d=0.93$), waar 92% fasiliteerders aandui dat dit *“baie belangrik”* is, teenoor slegs 46% wat van mening is dat praktykervaring *“altyd”* deur die program geïmplementeer word. Hierdie siening van fasiliteerders is moontlik gegrond in die feit dat die program nie enige praktiese komponent insluit behalwe die onderwyser-studente se huidige onderrigpraktyk nie en onderwyser-studente meestal nie binne ’n graad R-praktyk staan nie (vgl. tabel 6.1 en 6.11).

Die hoogste diskrepansie ten opsigte van programontwerpseienskappe ($d=1.10$) word gevind in fasiliteerders se siening van die **implementering van formatiewe assessering en terugvoer** in die konteks van graad R-praktyk. Twee-en-negentig persent (92%) van die fasiliteerders meen dit is *“baie belangrik”*, terwyl 31% meen dit word *“altyd”* geïmplementeer. Aangesien assessering van praktiese onderrigvaardighede in praktykskonteks nie deel uitmaak van die NWU Grondslagfase GOS-program nie, is formatiewe assessering en terugvoer van bekwaamheid in hierdie verband nie moontlik nie. Hierdie aspek word ook bevestig deur fasiliteerders in die oop vrae in afdeling E (vgl. §6.2.2.5) waar die gebrek aan assessering in die graad R-klaskamerkonteks as leemte geïdentifiseer word.

6.2.2.4.2 Kernaspekte: ontwikkeling van vaardighede en kennis van graad R-onderrig-en-leer

Fasiliteerders is in hierdie afdeling gevra om te respondeer oor die insluiting van bepaalde kernaspekte wat geleentheid bied tot die ontwikkeling van kennis en vaardighede van graad R-

onderrig. Die diskrepansie tussen belangrikheid en implementering van die graad R-onderwyser se kennis en vaardigheid **om met ouers saam te werk** is 0.92 waar 83% fasiliteerders meen dit is “*baie belangrik*” terwyl 33% meen dit word “*altyd*” geïmplementeer. Hierdie bevinding versterk bevindings omtrent onderwyserstudente se onsekerheid ten opsigte van hierdie vaardigheid (vgl. §6.2.1.2). Die grootste negatiewe evaluering (keuses aan die negatiewe kant van die kontinuum, naamlik “*feitlik nooit*” en “*glad nie*”) het voorgekom by onderwyser-studente se beleving van hul vermoë om met ouers saam te werk (25,55%) wat hierdie bevinding ondersteun.

Fasiliteerders dui aan dat hul die ontwikkeling van die graad R-onderwyser se vermoë om **saam te werk met die onderwysers van hoër grade** as baie belangrik beskou (75%), terwyl slegs 25% meen dat hierdie aspek wel deur die program geïmplementeer word ($d=1.09$). Hierdie respons stem nie ooreen met onderwyser-studente se evaluering van die program nie, waar 81% van mening is dat die program wel hierdie kennis en vaardigheid bemoontlik (vgl. tabel 6.3). In die kwalitatiewe komponent van die vraelys lê onderwyser-studente egter wel klem op die belangrike insluiting van hierdie komponent in ’n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers (vgl. §6.2.1.4.6).

Fasiliteerders beskou die insluiting van kernaspekte wat **beplanning vir graad R-leerders met gestremdhede** insluit as baie belangrik (92%), terwyl hierdie vaardigheid volgens fasiliteerders nie genoegsaam deur die program geïmplementeer word nie (17%)($d=1.24$). Terwyl die DvO klem plaas op inklusiewe onderwys, waar leerders met gestremdhede ingesluit word in hoofstroomonderwys, ervaar onderwysers ’n al groter behoefte na kennis en vaardigheid om hierdie leerders te akkommodeer in die klaskamer. Waar die DvO beoog om graad R vanaf 2014 deel te maak van die verpligte onderrigjare, kan daar toenemend van graad R-onderwysers verwag word om voorsiening te maak vir LSEN in hul beplanning (vgl. §3.3.2.2).

Ook die belangrike ontwikkeling van vaardighede om **leermateriaal te ontwikkel** verdien volgens fasiliteerders meer aandag in ’n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers waar 92% meen dit is “*baie belangrik*” terwyl 16% meen dit word “*altyd*” geïmplementeer ($d=1.24$). Veral waar onderwysers en leerders uit lae sosio-ekonomiese groepe is (vgl. tabel 6.11), sal daar van die onderwysers verwag word om self leermateriaal te ontwikkel aangesien daar beperkte fondse is om voorafvervaardigde hulpmiddels en leermateriaal aan te koop. Hierdie aspek word ook bevestig deur kommentaar gelewer deur ’n onderwyser-student (vgl. §6.2.1.4.4).

Die **pastorale rol** van die graad R-onderwyser word as kritiese komponent van ’n opleidingsprogram beskou (92%), maar word slegs volgens 17% van die fasiliteerders na behore geïmplementeer ($d=1.42$). Bekwaamhede op hierdie gebied sal die graad R-onderwyser in staat stel om leerderprobleme wat nie skoolverwant is nie, te hanteer. In laer sosio-ekonomiese groepe mag daar op hierdie gebied meer eise aan die onderwyser gestel word.

Volgens 83% van die fasiliteerders behoort aspekte wat die graad R-onderwyser sal bekwaam om haar **klas effektief te organiseer en te bestuur** ook 'n belangrike deel uit te maak van die opleiding van graad R-onderwysers, maar meen slegs 25% van die fasiliteerders dat hierdie aspek voldoende aandag geniet in die NWU Grondslagfase GOS-program ($d=1.16$). Waar alle onderrig-en-leergebeure afhanklik is van die onderwyser se bestuursvermoë, sal 'n opleidingsprogram nie slegs kennis in hierdie verband aan onderwyser-studente moet oordra nie, maar behoort ook metodes te implementeer om te verseker dat die nodige bestuurs en organisatoriese vaardighede ontwikkel word.

6.2.2.4.3 Kernaspekte: Professionele gesindhede jeens graad R-onderrigpraktyk

Fasiliteerders het hier gerespondeer oor die insluiting van kernaspekte ten opsigte van professionele gesindhede jeens graad R-onderrig-en-leer in 'n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers. Die **waarde van leergereedheid in al drie leerareas** van graad R word deur 92% fasiliteerders as *"baie belangrik"* geag terwyl 50% meen dat dit *"altyd"* geïmplementeer word ($d=0.74$). Hierdie bevinding word verder versterk deurdat slegs 25% van die onderwyser-studente aangedui het dat die program hul *"in 'n groot mate"* gelei het tot 'n besef van die waarde van leergereedheid in al drie leerprogramme van graad R (vgl. tabel 6.4). Hierdie belangrike faset van gesindhede kan bepalend wees vir die onderwyser-student se motivering en toewyding wat alle onderrig-en-leergebeure in haar graad R-klas sal rig.

Die hoogste effekgrootte ($d=0.87$) ten opsigte van professionele gesindhede tot graad R-onderrig-en-leer is gevind by fasiliteerders se siening oor die manier waarop **ouers as vennote** van hul kinders se opvoeding erken behoort te word. Drie-en-tagtig persent (83%) fasiliteerders meen dat hierdie 'n *"belangrike"* aspek behoort te wees in 'n opleidingsprogram van graad R-onderwysers terwyl 42% meen dat dit *"altyd"* geïmplementeer word. Dit word dikwels ervaar in laer ekonomiese groepe dat ouers vanweë moeilike omstandighede minder betrokke is by hul kinders se skool en onderrig (vgl. §3.3.2.2). Kennis oor hoe om ouers te motiveer om medeverantwoordelikheid te aanvaar vir hul kinders se ontwikkeling, sal graad R-onderwysers in staat stel om ook op hierdie gebied die kind se kans op optimale ontwikkeling te verhoog.

Alhoewel die effekgroottes in hierdie afdeling oor gesindhede dui op 'n sigbare diskrepansie ($d>0.5$), is die effekgroottes ten opsigte van gesindhede tot graad R-onderrig in die algemeen laer as effekgroottes ten opsigte van effektiwiteit van die programontwerp (vgl. §6.2.2.4.1) en kennis van graad R-onderrig-en-leer (vgl. §6.2.2.4.2), wat moontlik toegeskryf kan word aan die meer generiese aard van gesindhede. Fasiliteerders kan dus ervaar dat 'n positiewe gesindhede jeens Grondslagfase-onderwys in die algemeen ook op graad R-onderrig van toepassing gemaak kan word.

6.2.2.5 Afdeling E: Kwalitatiewe komponent: Kommentaar oor effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers (Addendum 2; Afd. E)

Fasiliteerders wat aangestel word, bly gewoonlik in die omgewing van die kontaksentrum en is dikwels ook deel van die plaaslike gemeenskap. Engels is dus heelwat van die NWU-fasiliteerders wat in die platteland werksaam is, se tweede of derde taal wat duidelik blyk uit sommige response wat ongeredigeerd weergegee word. Respondente is genommer om verwysing te vergemaklik en nommers word direk na response van deelnemers in blokhakies aangedui. Waar die deelnemers addisionele kommentaar op spesifieke vraelys-items gelewer het, word die vraagnummer vooraf aangedui (Vr.). Die volgende temas is geïdentifiseer in fasiliteerders se antwoorde op oop vrae oor die effektiwiteit van NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers:

- **Ervaring van die NWU Grondslagfase GOS-program in die algemeen**

Soos in die geval van die onderwyser-studente se kommentaar oor die NWU Grondslagfase GOS-program in die algemeen (vgl. §6.2.1.4.1), dui fasiliteerders se kommentaar aan dat daar groot waardering is vir die waarde wat die program toevoeg tot onderwyser-studente se algemene professionele ontwikkeling:

"I think it (the ACE programme) is sufficient because most students don't have knowledge how to apply OBE in teaching and learning situation and ACE programme covers the application of it, ways to establish learner centered classroom, cooperative learning, classroom organisation and management. This programme also provides students knowledge of constitution, nation building and the curriculum which is the umbrella of all learning institutions; It provides them with the Revised National Curriculum for grade R-9 also principles of the Revised National Curriculum Statement; With the use of the ACE Programme they can help/teach learners with confidence, not spoonfeeding learners the information from the book but let the learners discover things for themselves and experience world around them."[1]

"The programme is sufficient as it covers all areas concerning the young learner: perception, learning difficulties, classroom planning, discipline and parental involvement; I hold the ACE programme in high regard and am proud to be involved with the NWU in facilitating this programme."[11]

"The educators are happy with it because they say it develops them, especially with planning viz. learning programmes, work schedules and lesson plans. They say even with developmental outcomes, critical and learning outcomes; they are improving in their classrooms. Keep it up with it! Some teachers who are teaching Grade R don't

know about it [the program]. It should be introduced to educators before they register; To me this programme is very much important at developing the foundation phase educators in so much that they used to say that they are developing in their planning and in making learning programmes, work schedules etc. To me it seems as if the educators do not know much about it, they know its importance when they attend the contact sessions. I think it should be introduced its importance to them before they register.” [9]

Dit blyk uit genoemde kommentaar dat fasiliteerders oortuig is dat die NWU Grondslagfase GOS-program in die algemeen voorsien in die kritiese opleidingsbehoefte van onderwyser-studente.

- **Effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers**

Alhoewel meeste fasiliteerders leemtes geïdentifiseer het in die program ten opsigte van die ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamhede, is daar wel verwys na aspekte van die program wat op hierdie gebied sinvol bygedra het tot professionele ontwikkeling van die onderwyser-studente as graad R-onderwysers:

“Die opdrag wat gehandel het op hulpmiddels maak was baie sinvol; Die studente [onderwyser-studente] het bv. glad nie geweet hoe om 'n hand-pop as hulpmiddel te gebruik nie en was nogal gemotiveerd om meer daarvan te maak en in hul klasse te gebruik.” [10]

Net soos in die geval van die onderwyser-studente se kommentaar (vgl. §6.2.1.4.5) was die meeste kritiek ten opsigte van die manier waarop die program grootliks fokus op onderrig in hoër grade (graad 1-3) en beperkte inhoud omtrent graad R:

“Most of your assignments cater for Grade two's and which is understandable because some of the school do not have Grade R, but in 2010 they'll have a problem” [5]

“Lesson plans required always for Grade 2; To me this programme catered most of the time for Grade 2 up to Grade 3 (assignments). “(Moreover) I would like the modules to stress more to grade R. Much lesson plans in assignments referred to Grade 2.” [9]

Alhoewel laasgenoemde deelnemer die eensydige fokus op hoër grade aandui, noem sy ook dat dit nie vir die onderwyser-studente 'n probleem is nie, aangesien hul nie binne graad R-praktyk staan nie. Hierdie stelling bevestig die bevinding dat min onderwyser-studente geleentheid kry tot ervaringsleer binne graad R-praktyk (vgl. §6.2.1.1 en 6.2.1.3). Heelwat fasiliteerders het aangedui dat die program grootliks fokus op die kennis en

vaardighede vir graad 1-tot 3-onderwysers en te min geleentheid bied om graad R-onderrigbekwaamhede te ontwikkel:

"In my experience as facilitator I had two students who were currently doing Grade R. They felt lost due to the fact they felt that there was a great gap from Grade R to Grade 1; There should be a section in the manual where you start from Grade R (NCS policy doc) to Grade 3."[2]

Die behoefte aan 'n meer gestruktureerde kurrikulum wat onderwyser-studente progressief deur die onderrigfases van die Grondslagfase lei, word ook aangeraak:

"You need progression from grade R to grade 3; The manuals are in detail, but need more to be added for Grade R; There must be more information on the learning process from Grade R; Steps on how to help facilitators [teachers] bridge the gap between grade R to grade 3; There should be more practical tips; Take each theme and show a breakdown, integration; Take one theme as an example for grade R."[2]

Hierdie opmerkings kom egter nie ooreen met fasiliteerders se evaluering van die program in afdeling D nie, waar fasiliteerders aangedui het dat die program wel aspekte van 'n leergereedheidsprogram vir graad R-leerders implementeer (vgl. tabel 6.14).

Daar word ook verwys na die invloed wat Engels as taal van onderrig en onderwyser-studente se onvermoë om in Engels te leer en te onderrig mag hê op programuitkomst:

"Most of schools with grade R use English as medium of instruction even in African schools which creates a problem for grade 1 educators e.g. number names in English are too different in Zulu. Most teachers lack experience for this Reception class."[5]

Sommige fasiliteerders besef dat die program ál vier die Grondslagfase grade behoort in te sluit en dat onderwyser-studente op uittreevlak in staat moet wees om alle Grondslag-faseleer effektief te fasiliteer:

"The material for ACE Foundation Phase should reflect in all Grades and must guide all students even those who are not teaching grade R because in a Foundation Phase you are expected to teach these 4 Grades."[5]

Die volgende deelnemer spreek haar kommer uit oor die onderwyser-studente se bestaande praktykskennis en vaardigheid:

Vr. 7: *"I do not tutor in this aspect [grade R] of their course but realise that the learner's natural curiosity is not being sufficiently developed or exploited in the students' teaching - their learning activities are often SO BORING!!".* [4]

Die deelnemer erken hierdeur ook dat aspekte van graad R-onderrig nie ter sprake is tydens kontakssessies nie.

SAQA bepaal dat 'n GOS-program 'n verskeidenheid funksies in die onderwyser-student se area van spesialiteit in praktyk behoort te assesseer. Bewys dat die vereiste vlak van assesseringskriteria bereik is, kan gedemonstreer word binne die praktiese situasie, 'n gesimuleerde situasie of 'n situasie wat die praktiese, gesimuleerde en geskrewe situasie in die area van spesialiteit kombineer (vgl. §4.5.1). Die gebrek aan hierdie leergeleenthede word deur die volgende deelnemer beklemtoon:

Vr. 8: *"This [assessing of competency regarding grade R teaching] may occur to an extent in their exam answers, but as I said before we need to observe their classroom practice to see what kind of learners they are dealing with and their own practice and its development."* [4] Volgens die deelnemer is die deurlopende assessering van die onderwyser-studente binne graad R-klaskamerkonteks ononderhandelbaar om professionele ontwikkeling deur formatiewe terugvoer moontlik te maak. Hierdie NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerder se frustrasie met die beperkte geleentheid tot deurlopende assessering kom ook duidelik na vore:

Vr. 6: *"Students so need to be observed in their own classrooms to see the context and to see their competence and development."* [4]

Vr. 9 -15 *[development of grade R teaching competencies]: "I do try to assist students but is difficult to gauge my effectiveness as I do not see their assignments or classroom practice".* Vr. 14 & 28: *"Very difficult to gauge [professional attitude towards parents] as community developments and needs are so varied."* [4]

Die diskrepansie ten opsigte van formatiewe assessering soos waargeneem in afdeling D (vgl. §6.2.2.4.1) word hierdeur bevestig. Hierdie deelnemer is ook van mening dat die onderrig en deurlopende assessering nie van mekaar geskei kan word nie en beveel aan dat fasiliteerders ook betrokke moet wees by die merk van opdragte en formatiewe assessering om 'n werklike impak in die professionele ontwikkeling en onderrigpraktyk van die Grondslagfase GOS-onderwyser-studente te verseker:

"Will [marking by] (university based) tutors ensure that there is ample reflection, constructive comments and advice given to students on the assignments returned? To see how effective we have been, I would like to see these students in year's time again to ask them to reflect specifically on their developments and successes; it would be interesting to get some written feedback from our present students on their

development in the classroom, the effectiveness of facilitators and the course materials.”[4]

Verwante literatuur oor effektiewe programme vir die opleiding van onderwysers beklemtoon die belangrikheid van ervaringsleer in die klaskamerkonteks (vgl. §4.2.1.2). Volgens SAQA (vgl. §4.5.1) kan gesimuleerde praktyksvoorbeelde ook dien as geleentheid tot reflektoring oor effektiewe praktyk. Die volgende kommentaar deur fasiliteerders versterk bevindings uit die literatuur:

“I do think that there is a place for DVD's with examples of resources; excellent lessons from master teachers; photos of posters and the standard NWU is expecting; Extra resource books or articles from educational sources.”[4]

Vr. 20: *“There needs to be even more [opportunities to develop knowledge/skills regarding teaching aids for grade R] - and as I said before - examples of good practice.”* [4]

Data soos uiteengesit in tabel 6.14 bevestig ook dat fasiliteerders ervaringsleer as belangrike kernaspek van 'n opleidingsprogram van graad R-onderwysers beskou.

Die onderwyser-student se voorkennis sowel as die leeromgewing sal volgens Biggs (vgl. §4.4.5) 'n bepalende rol speel in die manier waarop nuwe kennis geleer word. Die invloed van die leeromgewing op leer sal bepaal in watter mate die onderwyser-student nuwe kennis effektief in die praktyk kan toepas. Die belangrikheid van leer in die praktyk en ervaring van relevante graad R-praktyk word ook deur die volgende deelnemer beklemtoon:

“Grade R is a course that is very practical (hands-on) and the learners in the class must learn through informal teaching. At the moment teachers teach the learners in a formal way that is not suitable for the learner between the ages of 5-7. The grade R learners must learn through play.”[12]

Ervaringsleer as onderrigkomponent is veral van groot belang waar onderwyser-studente oor beperkte voorkennis van effektiewe graad R-praktyk beskik.

- **Studentesteun wat gebied word deur die NWU Grondslagfase GOS-program**

Die oop afstandsl eermodel van die NWU Grondslagfase GOS-program sluit geleentheid in vir direkte onderrig met die implementering van 29 kontaksentrus (23 buite Noordwes-provinsie en 6 binne Noordwes) waar opgeleide fasiliteerders/personeel drie maal per semester akademiese steun aan onderwyser-studente bied. Hierdie tipe van steun word in afstandsl eermodelle meer gesien as metode van programfasilitering waar onderwyser-

studente gehelp word met akademiese probleme wat deur selfstudie geïdentifiseer is. Alhoewel sommige fasiliteerders in afdeling C aangedui het dat hul van mening is dat kontakssessies wel effektiewe steun in hierdie verband bied (vgl. §6.2.2.3), word kommer uitgespreek oor die uitkomst wat met kontakssessies bereik word. Die gebrek aan tyd word deur die volgende deelnemers aangevoer as beperkende faktor:

"I just would like more time to assist - 4 contact sessions for 8-16 credit course is very little (year-long 32 credits) courses are much better." Vr. 4: *"We were very restricted with time - I would love to be able to use co-op teaching strategies more to show how they work - even at Foundation Phase and to get through the amount of work at each session."* Vr. 3: *"Again this is a time issue - if students are not required to provide a portfolio with short reflections in it, the reflection paradigm does not take place."*[4]

"Kontakssessies is 'n halfuur lank - daar is net tyd om die opdrag te behandel, nie om enigsins oor aspekte op volgende bladsy te gesels nie."[10]

Waar onderwyser-studente nie selfregulerend werk om uitkomst van die modules te bereik en probleme vooraf te identifiseer nie, sal dit fasiliteerders noop om deur direkte onderrig slegs die nodigste inligting aan onderwyser-studente binne die beperkte tyd oor te dra. Die geleentheid tot intensiewe leer (diep leer) deur sosiale en reflektiewe leer soos geïdentifiseer in verwante literatuur (vgl. §4.2.1.1; 4.2.1.3 en 4.4.5) sal dus hierdeur belemmer word. Die volgende deelnemer verwys na die implikasies van onderwyser-studente se gebrek aan selfregulerende leervaardighede vir effektiewe onderrig-en-leer:

"Kontakssessies word uitsluitlik gebruik vir werksopdrag en eksameninligting."[10]

Die belangrikheid van die geleentheid vir graad R-onderwyser-studente om te reflekteer oor effektiewe graad R-onderrigpraktyk word ook deur fasiliteerders beklemtoon (vgl. tabel 6.14).

- **Toegang tot tegnologie (IKT) en tegnologiese bekwaamheid**

Soos dit ook duidelik geword het deur fasiliteerders se response ten opsigte van die onderwyser-studente se demografiese besonderhede (vgl. tabel 6.11) kan die sosio-ekonomiese omstandighede van die onderwyser-studente die implementering van IKT as vorm van ondersteuning aan onderwyser-studente belemmer. Die volgende kommentaar bevestig hierdie bevindings:

"Most students are working in rural areas which make it difficult for them to have access to information, media like TV's and radios not even to mention Internet."[1]

"Only those in a town [have access to ICT], some not at all."[4]

- **Onderwyser-studente se selfgereguleerdheid**

Fasiliteerders ondervind dat onderwyser-studente meestal van gedepriveerde en landelike omgewing is (vgl. tabel 6.11). Onderwyser-studente vanuit gedepriveerde omstandighede met min vorige ervaring van tersiêre onderrig het méér dikwels méér hulp nodig. Sommige fasiliteerders ondervind dat onderwyser-studente swaar steun op die hulp van fasiliteerders:

“The students, I believe, come for contact sessions for assistance; they seem desperate for information.”[2]

Die volgende kommentaar dui op fasiliteerders se ervaring dat onderwyser-studente dikwels nie beskik oor selfregulerende eienskappe soos wat nodig is vir intensiewe (diep leer) en lewenslange leer nie en dat daar slegs gefokus word op 'n slaagsyfer:

“Die studente [onderwyser-studente] maak nie 'n studie van die hele module nie - hulle gebruik die dele wat van toepassing is op die werksopdrag en steun swaar op die ou eksamenvraestelle.”[10]

Vr. C 1: *“As hulle dit [programinhoud] gebruik! [is dit geskik vir ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamhede]; Hulle gebruik slegs die dele wat van toepassing is op werkopdrag.”*[10]

Kommentaar soos hierdie bevestig die vermoede soos gestel in afdeling D, dat fasiliteerders van mening is dat die program wel die nodige geleentheid voorsien vir die ontwikkeling van kenniskomponente, maar dat die gebrek aan selfgereguleerdheid die realisering daarvan belemmer (vgl. §6.2.2.4.1). Waar onderwyser-studente nie voorbereid na kontakssessies toe kom nie, beperk dit ook die gebruik van hierdie leergeleentheid vir groepbesprekings en aktiwiteite wat reflektoring oor effektiewe praktyk moontlik maak.

Volgens Biggs se model (vgl. §4.4.5) sal persoonlike faktore soos 'n gebrek aan self-motivering en oortuigings dat onderriggebeure in die klaskamer nie op eie inisiatief van die onderwyser berus nie, die kwaliteit van leer belemmer. Die gebrek aan motivering en inisiatief is ook vir die volgende deelnemer 'n bron van kommer:

“Studente [onderwyser-studente] leun swaar op die verskoning dat hul skole nie geld het om apparaat te koop nie. Hulle moet fisies stap vir stap gewys word hoe om dit te maak; Hulle is gewillig om dit te maak as hulle voorbeelde sien.”[10]

6.2.2.6 Samevatting van bevindings van vraelyste soos voltooi deur fasiliteerders

Fasiliteerders se evaluering van die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS-program, ten opsigte van die manier waarop die program geleentheid bied vir die ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamheid, dui op verskeie leemtes in die programontwerp en inhoud. Fasiliteerders se evaluering van die belangrikheid van bepaalde kernkomponente as deel van 'n effektiewe opleidingsprogram van graad R-onderwysers en hul ervaring van die manier waarop die komponente deur die NWU Grondslagfase GOS-program geïmplementeer word, dui ook op 'n relatief groot diskrepansie. Daar kan van die gemiddelde evaluering van die fasiliteerders omtrent die insluiting van graad R-kernaspekte, afgelei word dat hul ervaar dat die program *"feitlik nooit"* voorsien in die geleenthede om kennis, vaardighede, waardes en gesindhede, soos genoem in tabel 6.14, te ontwikkel nie. Fasiliteerders se kommentaar oor hierdie aspekte in die kwalitatiewe komponent van die vraelys, kan dus gesien word as verdere versterking van die bevinding dat daar leemtes bestaan in die program ten opsigte van die manier waarop geleentheid voorsien word aan NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente om ook te ontwikkel as professionele graad R-onderwysers. Alhoewel nie alle aspekte van die vraelys konvergeer om bevindings te versterk nie, word verskeie bevindings, soos verkry uit die literatuur en fasiliteerders se response op gestruktureerde vrae, bevestig deur kommentaar gelever deur die fasiliteerders in die kwalitatiewe komponent. Konvergering van bevindings in beide gestruktureerde en oop vrae dui veral op die volgende leemtes in die program:

- onvoldoende geleentheid tot ontwikkeling van kennis en vaardighede ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer;
- gebrek aan geleentheid vir ervaringsleer in die graad R-praktyk;
- min geleentheid vir formatiewe assessering van onderwyser-studente binne graad R-konteks;
- onvoldoende geleentheid vir ontwikkeling van professionele vaardighede soos samewerking met ouers en onderwysers van hoër grade; en
- onvoldoende geleentheid vir ontwikkeling van kennis en vaardighede ten opsigte van ontwikkeling van leermateriaal.

Hierdie bevindings sal verder vergelyk word met bevindings soos verkry uit vraelyste voltooi deur dosente van ander hoër onderwysinstellings wat 'n soortgelyke program aanbied. Vergelyking van die verskillende ontwerpeienskappe van die verskeie programme word deurlopend gedoen.

6.2.3 Vraelys wat voltooi is deur dosente verantwoordelik vir die aanbieding van 'n Grondslagfase GOS-program by ander hoër onderwysinstellings (Addendum 3)

Data oor die ontwerp en implementering van soortelyke Grondslagfase GOS-programme, soos aangebied deur ander hoër onderwysinstellings, is ingesamel as vorm van data-triangulering. Bevindings soos verkry uit die vraelyste wat voltooi is deur die dosente en telefoniese onderhoude met die betrokke dosente, sal vergelyk word met bevindings soos verkry van vraelyste gerig aan NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente (vgl. §6.2.1) sowel as NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders (vgl. §6.2.2) vir moontlike konvergering van bevindings.

Daar kon slegs twee ander hoër onderwysinstellings geïdentifiseer word wat in Suid-Afrika 'n Grondslagfase GOS-program aanbied. Beide die twee dosente wat verantwoordelik is vir die Grondslagfase GOS-program by instelling A, sowel as die een dosent by instelling B, se response is in aanmerking geneem by vrae waar geleentheid gegee is vir 'n eie mening en evaluering van die Grondslagfase GOS-program soos aangebied by die betrokke instellings (n=3). Waar inligting oor spesifieke eienskappe en programontwerp van die betrokke instellings geanaliseer en vergelyk word, word die respons van slegs een deelnemer by elk van die twee hoër onderwysinstellings gebruik (n=2).

6.2.3.1 Afdeling A: Demografiese inligting van dosente (Addendum 3; Afd. A; Vraag 1-9)

Daar is van deelnemers verwag om hul demografiese inligting weer te gee sodat response in die vraelys in die konteks van die deelnemers se agtergrond geanaliseer kan word. Doserende personeel van die ander instellings is al drie vroulik en bo 30 jaar terwyl een deelnemer ouer is as 50 jaar is. Al drie deelnemers het ondervinding van Grondslagfase-onderrig. Een deelnemer het meer as 15 jaar ondervinding van graad R-onderrig terwyl twee aangedui het dat hul oor geen ervaring van graad R beskik nie. Alhoewel een deelnemer aandui dat sy oor meer as 10 jaar ondervinding as dosent in die Grondslagfase beskik, is die ander deelnemers minder as drie jaar in die beroep. Terwyl twee van die dosente die M.Ed.-graad as hoogste kwalifikasie aangedui het, beskik die ander deelnemer oor 'n B.Ed.-kwalifikasie.

6.2.3.2 Afdeling B: Inligting van die betrokke hoër onderwysinstellings en GOS-program soos aangebied deur die instellings (Addendum 3; Afd. B; Vraag 1-9)

Afdeling B het ten doel gehad om die aard van die instelling en die onderrigprogramme vir Grondslagfase-onderwyser-studente, soos aangebied deur die instellings, te bepaal. Hierdie inligting is nodig om vergelykings tussen die NWU Grondslagfase GOS-program en soortgelyke programme aangebied deur ander instellings te tref. Die moontlike identifisering van leemtes, gemeenskaplike probleme en oplossings, kan dus help om die program verder uit te bou.

Albei die hoër onderwysinstellings word aangedui as universiteite. Die Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die instellings aanvaar dat graad R deel uitmaak van die opleiding van Grondslagfase-onderwysers. Die gemiddelde getal ingeskrewe onderwyser-studente vir die Grondslagfase GOS-program by instelling A is ongeveer 250, terwyl instelling B 'n geraamde getal van tussen 51 en 100 onderwyser-studente jaarliks in die program akkommodeer. Die onderwyser-studente wat tans as graad R-onderwysers praktiseer by instelling B is minder as 50, terwyl die deelnemers by instelling A aandui dat tussen 50 en 99 van die onderwyser-studente wel graad R-leerders onderrig. Laasgenoemde maak dus 'n groot persentasie van die totale Grondslagfase-onderwyser-studente uit, aangesien hierdie instelling hul Grondslagfase-GOS studentetal op 250 beraam. Dit wil dus voorkom of dosente van beide instellings van mening is dat 'n redelike persentasie van die ingeskrewe onderwyser-studente wel in graad R-praktyk staan. Die duur van die Grondslagfase GOS-program is twee jaar by beide instellings. By instelling A word beide Afrikaans en Engels gebruik as onderrigtaal terwyl slegs Engels gebruik word by instelling B.

Daar is 'n ooreenkoms tussen die Grondslagfase GOS-programme soos aangebied deur die betrokke instellings en dié van die NWU naamlik die beskouing dat graad R deel uitmaak van die opleidingsprogram van Grondslagfase-onderwysers. Daar is ook heelwat verskille ten opsigte van programontwerp en aflewering. Die gemiddelde getal onderwyser-studente van die NWU is relatief hoog in vergelyking met die ander twee instellings. Alhoewel daar tydens die empiriese ondersoek 300 Grondslagfase GOS-onderwyser-studente geregistreer was, staan die totale getal geregistreerde NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente vir 2009 op 1084. Anders as by instelling A, waar Afrikaans en Engels as onderrigtaal gebruik word, word daar hoofsaaklik van Engels gebruik gemaak vir die onderrig van GOS-onderwyser-studente van instelling B sowel as die GOS-onderwyser-studente van die NWU. Alhoewel instelling A ook van fasiliteerders gebruik maak om die program te fasiliteer by gedesentraliseerde sentrums, implementeer instelling B nie 'n afstandslernmodel nie. In die oop afstandslernmodel van die NWU is die GOS-program 'n jaarprogram wat oor twee jaar kan strek, terwyl dit by albei die ander instellings as 'n tweejaar-program aangebied word.

6.2.3.3 Afdeling C: Profiel van ingeskrewe onderwyser-studente soos ervaar deur die betrokke dosente (Addendum 3; Afd. C; Vraag 1-8)

Afdeling C het van deelnemers gevra om te respondeer oor hul ervaring van die profiel en onderrigbehoefte van die Grondslagfase GOS-onderwyser-studente van die betrokke instellings. Alle onderwyser-studente is onder- of ongekwalifiseerde praktiserende onderwysers. Dosente van instelling A dui aan dat onderwyser-studente van stedelike, plattelandse en landelike gebiede is en ervaar dat onderwyser-studente van gemiddelde en lae sosio-ekonomiese groepe is. Die dosent van instelling B dui aan dat onderwyser-studente in stedelike

gebiede woon en werk en meestal van gemiddelde sosio-ekonomiese status is. Dosente van die twee instellings ervaar dat onderwyser-studente grootliks verantwoordelik is vir die onderrig van leerders vanuit gedepriveerde sosio-ekonomiese status, wat ooreenkom met die profiel van die Grondslagfase GOS-onderwyser-studente van die NWU (vgl. tabel 6.11).

Al drie deelnemers is van mening dat die onderwyser-studente "*redelik bekwaam*" is in die taal van onderrig-en-leer en ook ten opsigte van graad R-onderrig op intreevlak. Dosente van albei instellings beklemtoon tydens die telefoniese onderhoude dat onderwyser-studente nie oor die nodige voorkennis en ervaring van effektiewe graad R-onderrig-en-leer beskik nie. Al drie deelnemers meen dat die Grondslagfase GOS-program daartoe bydra dat onderwyser-studente ontwikkel ten opsigte van kennis van graad R-onderrig-en-leer en dat daar gevorder word na 'n vlak van "*bekwaam*" op uittreevlak. Net soos in die geval van die evaluering van die NWU Grondslagfase GOS-program deur die fasiliteerders (vgl. tabel 6.11 en 6.12), word 'n progressiewe ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamheid ervaar. Geen dosent beskryf die programuitkoms ten opsigte van graad R-onderrigbekwaamheid as "*baie bekwaam*" nie. Dosente van die ander twee instellings kan dus, net soos fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program, bewus wees van leemtes in die program in sover dit geleentheid bied tot die ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamhede.

Twee deelnemers is van mening dat onderwyser-studente "*redelik bekwaam*" is in die gebruik van IKT terwyl een dosent aangedui het dat onderwyser-studente "*glad nie bekwaam*" is in hierdie verband nie. Volgens een deelnemer het onderwyser-studente geen toegang tot IKT as akademiese hulpmiddel nie, terwyl twee deelnemers aandui dat hul wel "*somtyds*" toegang het. Ooreenkomste kan herken word tussen NWU-fasiliteerders en dosente van die ander twee instellings se response ten opsigte van die beperkings in geleentheid om IKT as onderrigmiddel te gebruik, aangesien nie alle onderwyser-studente goed onderlê is in die gebruik daarvan nie en dit ook nie geredelik beskikbaar is nie en (vgl. tabel 6.11).

6.2.3.4 Afdeling D: Programontwerp en aflewering van die Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die betrokke instellings (Addendum 3; Afd. D; Vraag 1-9)

In afdeling D het dosente gerespondeer oor die ontwerp van die Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die betrokke instelling. Die dosent van instelling B dui aan dat, alhoewel onderwyser-studente grootliks deur selfstudie die programuitkomst moet bereik, word die program nie as oop afstandsl eerprogram gesien nie (vgl. 6.2.3.2). Dosente van instelling A meen dat die ontwerp van die GOS-program, soos deur hulle aangebied word, eerder as "deeltjds georganiseerd" beskryf kan word. Onderwyser-studente van die twee instellings se studies neem in Januarie 'n aanvang en neem twee jaar om te voltooi. Albei instellings gee aan onderwyser-studente geleentheid tot direkte kontak met akademiese personeel gedurende

verpligte kontakssessies op die hoofkampus, terwyl instelling A, net soos die NWU, ook gebruik maak van kontakssessies by 14 gedesentraliseerde sentrums. Hierdie betrokke instelling dui ook aan dat onderwyser-studente geleentheid het tot telefoniese akademiese ondersteuning. Tutoriale briewe en studiemateriaal dien as belangrike metode van aflewering van program-inhoud by albei instellings. Al drie deelnemers is van mening dat direkte onderrig by kontakssessies die mees effektiewe metode is vir die aflewering van die Grondslagfase GOS-program.

Instelling A implementeer drie werksinkels van onderskeidelik twee uur lank (drie- uur tot vyfuur tydens weksdae) per semester en 'n werksinkel word gewy aan 'n spesifieke module. Hierdie werksinkels word op die kampus aangebied sowel as by die 14 gedesentraliseerde sentrums. Instelling B se kontakssessies vind plaas gedurende 11 weke van die jaar, waar daar op twee dae van die week vir twee ure (drie- tot vyfuur) direkte onderrig op die kampus aangebied word. Hierdie dosent het aangedui dat onderwyser-studente ook gedurende skoolvakansies afsprake maak vir individuele akademiese hulp. Die NWU Grondslagfase GOS-model bied geleentheid vir die bywoning van drie opsionele halfuurlange kontakssessies per semester – dus 'n totaal van ses geleenthede per jaar vir die jaarmodules. Daarbenewens bied twee opsionele vakansieskole per jaar verdere geleentheid vir akademiese hulp (vgl. §4.5.4).

Die oop afstandslernmodel van die NWU-model verplig nie onderwyser-studente om kontakssessies by te woon nie. Alhoewel die NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders van mening is dat bywoning van sessies relatief goed is (vgl. tabel 6.13), toon statistiek gegrond op bywoningsregisters dat bywoning van sessies deur NWU se GOS-onderwyser-studente oor die algemeen laag is (vgl. §4.5.4). Kontakssessies is verpligtend vir onderwyser-studente by albei die ander twee instellings en volgens deelnemende dosente is bywoning goed. Streng kontrole word gehou van bywoning deur albei instellings en instelling A bevorder bywoning van werksinkels deurdat onderwyser-studente verpligte opdragte indien gedurende die werksinkel en deur die skryf van klastoetse. Indien onderwyser-studente hierdie geleenthede misloop, word die punte verbeur. Volgens die dosent van instelling B, word onderwyser-studente se studies deur die DvO gesubsidieer en indien hul nie slaag nie, word die studiegeld van onderwyser-studente verhaal. Onderwyser-studente is dus redelik gemotiveer om 'n sukses te maak van hul studies en word klasse gereeld bygewoon.

Dosente is meestal van mening dat behoefte tot interaksie met mede-onderwyser-studente en akademiese personeel die hoofrede is waarom kontakssessies bygewoon word. Professionele ontwikkeling dien ook volgens twee dosente as motivering vir bywoning terwyl een dosent ook van mening is dat sessies gesien word as geleentheid vir hulp met opdragte en eksamenvoorbereiding. Laasgenoemde rede word deur meeste NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders gesien as die belangrikste rede vir bywoning van kontakssessies deur die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente (vgl. tabel 6.13).

Terwyl instelling B aandui dat 'n praktiese komponent nie deel uitmaak van die Grondslagfase GOS-program van die instelling nie, implementeer instelling A wel gesimuleerde lesse, aangebied deur onderwyser-studente. Waar die GOS-program in die algemeen gerig is op reeds praktiserende onder- of ongekwalifiseerde onderwysers, word onderwyser-studente se huidige onderrigpraktyk erken as praktykervaring deur instelling B sowel as die NWU Grondslagfase GOS-model. Die dosent van instelling B het wel aangedui dat die implementering van 'n praktiese komponent die ideaal is, maar dat tyd en logistiek dit nie toelaat nie.

Die dosente van instelling A is van mening dat die Grondslagfase GOS-program "*geskik*" is vir die professionele opleiding van graad R-onderwysers terwyl die dosent van Instelling B ervaar dat die program, soos aangebied deur die betrokke instelling, "*glad nie geskik*" is vir hierdie doel nie. Dit is weer eens uit deelnemers se response duidelik dat al drie deelnemers bewus is daarvan dat daar ruimte vir verbetering is ten opsigte van die manier waarop die onderskeie programme geleentheid bied vir die ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamhede aangesien nie een van die deelnemers aangedui het dat hul program "*uiters geskik*" vir die opleiding van graad R-onderwyser is nie (vgl. §6.2.3.3). Alhoewel vier van die fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program aangedui het dat die program wel geskik is vir die opleiding van graad R-onderwysers, het vyf die program as "*geskik*" geëvalueer terwyl twee die program as "*glad nie geskik*" gesien het (vgl. tabel 6.13). Daar kan dus uit beide die dosente van die ander instellings, die NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders se response sowel as bevindings van NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente se kennis omtrent graad R-onderrig-en-leer as programuitkoms (vgl. §6.2.1.3), afgelei word dat daar bepaalde leemtes bestaan in die effektiwiteit van 'n Grondslagfase GOS-program ten opsigte van die manier waarop die program geleentheid bied vir die opleiding van professionele graad R-onderwysers.

6.2.3.5 Afdeling E: Assesseringstrategieë soos geïmplementeer deur die betrokke instellings (Addendum 3; Afd. E; Vraag 1-3)

In afdeling E het dosente gerespondeer oor assesseringstrategieë soos geïmplementeer deur die instellings. Soos die NWU Grondslagfase GOS-model, maak albei die instellings gebruik van summatiewe assessering van programuitkomste deur middel van eksamens en opdragte. Een van die instellings maak ook van toetse gebruik as vorm van assessering, maar geen instelling gebruik rekenaargebaseerde assessering nie. Die gebrek aan toegang tot IKT en onderwyser-studente se gebrekkige vaardigheid in die gebruik van die rekenaar hou heel moontlik hiermee verband (vgl. §6.2.3.3). Instelling A implementeer formatiewe assessering gedurende gesimuleerde lesaanbiedings deur onderwyser-studente. Tutors wat aangestel is by die 14 gedesentraliseerde kontaksentrums, is verantwoordelik vir die assessering van hierdie praktykgebaseerde uitkomste. Hierdie vorm van assessering stem ooreen met SAQA se uiteensetting van assesseringstrategieë vir die GOS-program (vgl. §4.5.1). Grondslagfase GOS-

onderwyser-studente van instelling B se praktyksvaardigheid word geassesseer deurdat verpligte opdragte praktykgerig is. Onderwyser-studente van instelling B moet voorbeelde van leerders se werk by lesbeplannings voeg as bewys van suksesvolle praktiese implementering van teoretiese programinhoud.

Al die deelnemers sien skriftelike opdragte en assessering in praktyk as die mees effektiewe assesseringsmeganismes om vas te stel of die onderwyser-studente die nodige programuitkomste en professionele vaardighede bereik het. Die NWU Grondslagfase GOS-program implementeer slegs summatiewe assesseringstrategieë deur middel van eksamen en skriftelike opdragte. Opdragte wat die beplanning van onderrig-en-leergebeure insluit, het wel ten doel om onderrigvaardighede van onderwyser-studente te assesseer. Alhoewel die NWU-dosente se terugvoer op die opdragte gesien word as formatiewe assessering, waarna onderwyser-studente hul opdrag kan verbeter, is daar geen assessering van onderrigvaardighede in praktykskonteks nie. Waar NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente dus nie graad R-leerders onderrig nie, ontvang hul geen formatiewe terugvoer ten opsigte van praktiese graad R-onderrigbekwaamheid nie.

6.2.3.6 Afdeling F: Effektiviteit van 'n Grondslagfase GOS-program vir ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamheid soos ervaar deur die betrokke dosente (Addendum 3; Afd. F; Vraag 1-25)

In afdeling F het dosente, soos dit in die vraelys aan fasiliteerders gestel is (vgl. §6.2.2.4), deur middel van 'n Likert-skaal aangedui hoe belangrik hul bepaalde kernkomponente van graad R-onderrig beskou, sowel as die mate waarin hierdie komponente deur die betrokke instelling geïmplementeer word. Al drie die dosente van die ander instellings het aangedui dat hul al die gelyste kernaspekte as baie belangrike komponente van 'n opleidingsprogram van graad R-onderwysers beskou. Dosente se evaluering van die manier waarop hierdie komponente deur die Grondslagfase GOS-program van hul betrokke instelling geïmplementeer word, word in tabel 6.15 aangedui.

Tabel 6.15: Dosente van ander hoër onderwysinstellings se evaluering van die implementering van bepaalde graad R-onderrigkomponente in die Grondslagfase GOS-program

			Kernaspekte van graad R-onderrig-en-leer			Implementering van kernaspekte volgens dosente:		
						1	2	3
Kernaspekte ten opsigte van programontwerp	1	Professionele graad R-onderrigbekwaamhede	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd
	2	Skakeling van teorie met praktyk	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd
	3	Reflektering oor effektiewe graad R-onderrig-en-leer	Altyd	Dikwels	Dikwels	Altyd	Dikwels	Dikwels
	4	Sosiale/koöperatiewe leer	Dikwels	Altyd	Altyd	Dikwels	Altyd	Altyd
	5	Om kennis te bekom van die eienskappe van graad R-leerder	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd
	6	Assessering van professionele ontwikkeling binne graad R-konteks	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd
Vaardighede en kennis ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer	7	Kennis van onderrigbehoefes van die graad R-leerder	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd
	8	Kennis van leergereedheidsprogram	Altyd	Feitlik nooit	Dikwels	Altyd	Feitlik nooit	Dikwels
	9	Kurrikulumbeplanning vir graad R	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels
	10	Samewerking met ouers van graad R-leerder	Altyd	Dikwels	Feitlik nooit	Altyd	Dikwels	Feitlik nooit
	11	Samewerking met onderwysers van hoër grade om progressiewe leer te verseker	Altyd	Feitlik nooit	Feitlik nooit	Altyd	Feitlik nooit	Feitlik nooit
	12	Dissiplinerings van vyf/sesjarige	Altyd	Dikwels	Dikwels	Altyd	Dikwels	Dikwels
	13	Verhoging van graad R-leerder se selfbeeld	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels
	14	Hantering van leerstruikelblokke by graad R-leerder	Altyd	Altyd	Dikwels	Altyd	Altyd	Dikwels
	15	Beplanning vir graad R-leerder met gestremdhede	Altyd	Altyd	Feitlik nooit	Altyd	Altyd	Feitlik nooit
	16	Skep van leerdergesentreerde graad R-klaskamer	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd	Altyd
	17	Die ontwerp en maak van onderrig-en-leermiddele vir die graad R-klas	Dikwels	Feitlik nooit	Altyd	Dikwels	Feitlik nooit	Altyd
	18	Assessering van leergereedheid	Altyd	Dikwels	Dikwels	Altyd	Dikwels	Dikwels
	19	Ondersteuning van leerders met probleme wat nie skoolverwant is nie	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels
	20	Organisering en bestuur van die graad R-klas	Dikwels	Altyd	Dikwels	Dikwels	Altyd	Dikwels
Professionele gesindhede jeens graad R-onderrigpraktyk	21	Die waarde van leergereedheid in al drie leerprogramme van graad R	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels
	22	Erkenning en waardering van vyf/sesjarige as unieke individu	Dikwels	Altyd	Dikwels	Dikwels	Altyd	Dikwels
	23	Kritieke rol van graad R-onderwyser in die voorbereiding van die graad R-leerders vir graad 1	Dikwels	Dikwels	Altyd	Dikwels	Dikwels	Altyd
	24	Erken dat elke leerder gelyke geleenthede tot leergereedheid verdien	Altyd	Dikwels	Dikwels	Altyd	Dikwels	Dikwels
	25	Erken ouers as vennote in die begeleiding van hul kind tot leergereedheid	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels	Dikwels

Die dosente van die twee instellings is van mening dat die Grondslagfase GOS-program aangebied deur hul bepaalde instellings meestal voldoende geleentheid bied vir die ontwikkeling van algemene professionele graad R-onderrigbekwaamhede (vgl. tabel 6.15). Leemtes is aangedui waar die keuse “feitlik nooit” (9) gekies is om die mate van implementering van ’n bepaalde aspek aan te dui, naamlik:

- kennis van ’n leergereedheidsprogram;
- ontwikkeling van vaardighede om met graad R-ouers saam te werk;
- die kennis en vaardigheid om met onderwysers van hoër grade saam te werk om progressiewe leer te verseker;
- beplanning vir graad R-leerders met gestremdhede; en
- die ontwerp en maak van leermiddele vir die graad R-klas.

Hierdie aspekte word ook onder andere deur die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente (vgl. tabel 6.3) sowel as fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program (vgl. tabel 6.14) as probleemareas aangedui. Geïdentifiseerde leemtes kan dien as riglyne vir moontlike aanpassings ten opsigte van die algemene inhoud en ontwerp van ’n Grondslagfase GOS-program indien graad R-onderrigbekwaamheid as programuitkoms ten doel gestel word.

Die dosente van die twee ander hoër onderwysinstellings het ook gedui op sterk areas van hul programme. Volgens al drie dosente skep die betrokke Grondslagfase GOS-programme geleentheid om die volgende aspekte van graad R-onderrig te ontwikkel:

- ontwikkeling van professionele graad R-onderrigbekwaamhede;
- die skakeling van graad R-teorie met praktyk;
- kennis van die eienskappe en ontwikkelingsbehoefte van die graad R-leerder; en
- die skep van ’n leerdergesentreerde graad R-klaskamer.

Verdere ondersoek sal nodig wees om duidelikheid te kry oor redes vir die positiewe evaluering van die onderskeie programme soos aangedui deur die betrokke dosente. Bevindings kan dien as moontlike riglyne vir aanpassings van die NWU Grondslagfase GOS-program. Positiewe programuitkomst mag moontlik toegeskryf word aan groter fokus op graad R-onderrig in die programinhoud, die gereelde bywoning van verpligte kontakssessies en/of die implementering van assessering in die praktykskonteks. Die groter getalle en logistieke verspreiding van die onderwyser-studente van die NWU bemoeilik die implementering van gesitueerde assessering en die ontwerp van die NWU se eenjaar GOS-program maak nie voorsiening vir assessering van onderrigbekwaamhede binne klaskamerkonteks nie. Hierdie kritiese verskil tussen die programontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program en die ontwerpseienskappe soos

geïmplementeer deur ander instellings sal in oënskou geneem moet word in 'n herbeplanning van die program om graad R-onderrigbekwaamhede as programuitkoms te verseker.

6.2.3.7 Afdeling G: Kwalitatiewe komponent – triangulering deur middel van oop vrae (Addendum 3; Afd. G)

Alhoewel die vraelyste voorsiening gemaak het vir vrye kommentaar deur dosente van ander instellings, is hierdie geleentheid nie deur hulle gebruik nie. Telefoniese onderhoude is gevoer om dosente se algemene mening te kry omtrent die effektiwiteit van die Grondslagfase GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers. Telefoniese kommentaar word geanaliseer en vergelyk met bevindings uit gestruktureerde vrae vir die moontlike identifisering van ooreenkomste van die bevindings. Dosente het kommentaar gelewer oor die volgende aspekte:

6.2.3.7.1 Geskiktheid van *programinhoud* vir die opleiding van graad R-onderwysers

Die dosent van instelling A is tevrede met die relevansie van die programinhoud vir graad R: *“Plus minus die helfte van die programinhoud fokus op graad R.”* Onderwyser-studente wat werkswinkels op die kampus bywoon en betrokke is in die graad R-praktyk, besoek ook saam met die dosent 'n kleuterskool vir waarneming. Die dosent van instelling B is minder tevrede met die manier waarop die program graad R-onderrig akkommodeer: *“No content focuses on grade R teaching and learning – modules are planned in a generic way for the Foundation Phase and should be applied to the relevant grade by the students”; “Grade R teachers are left out”; “The focus is more on formal learning in grade 1 to 3.”*

6.2.3.7.2 Geskiktheid van *programontwerp* vir die opleiding van graad R-onderwysers

Die effektiwiteit van die gedesentraliseerde model soos aangebied deur instelling A word volgens die dosent verseker deurdat tutors met oorleg gekies word. Die gesimuleerde lesse wat deur die tutors gefasiliteer word by die verskeie werkswinkels dien ook as geleentheid vir assessering van onderwyser-studente se bekwaamheid in die praktykskonteks. Die dosent van instelling B beskou die gebrek aan geleentheid vir ervaringsleer in die graad R-praktyk as 'n leemte: *“The programme isn't suitable for training of grade R teachers – no opportunity for experience learning of grade R teaching – only the grade they are currently teaching which is mostly grade 1 to 3.”* Volgens die dosent van Instelling B toon onderwyser-studente ook dikwels 'n gebrek aan selfgereguleerdheid: *“Assignments require of them to hand in tasks done by the learners as proof of how they assist learners in reaching Learning Outcomes, but they will pretend that the work was done by the learners while I can see it was done by*

the teacher.” Gebrek aan selfregulering is ook deur NWU-fasiliteerders gerapporteer (vgl. §6.2.2.5).

6.2.3.7.3 Voorkennis van onderwyser-studente omtrent graad R-onderdig-en-leer

Volgens beide die dosente van die twee instelling beskik onderwyser-studente nie oor voorkennis en ervaring van kwaliteit graad R-onderdigpraktik nie. Die dosent van instelling A is bekommerd oor die gebrekkige toerusting in die graad R-onderwyser-studente se klaskamer en dat die praktiserende onderwysers nie die nodige hulpmiddels of apparate het om die vyf/sesjarige kind tot optimale ontwikkeling te lei nie. Die dosent van instelling B spreek ook haar kommer oor onderwyser-studente se voorkennis van graad R soos volg uit: *“Students don’t have knowledge of grade R – it worries me – they think it is like grade 1 – only less formal.”*

6.2.3.7.4 Aanbevelings om die program meer effektief te maak vir die opleiding van graad R-onderwysers

Die twee dosente is gevra wat hul sou wou verander om die effektiwiteit van die program vir die opleiding van graad R-onderwysers te verhoog. Die dosent van instelling A meen dat die daarstel van ’n kleuterskool op die kampus aan onderwyser-studente geleentheid sal gee vir ervaring van effektiewe graad R-onderdig-en-leer in praktikskonteks. So ’n kleuterskool kan ook vir praktiese lesse gebruik word. Die dosent van instelling B het soos volg kommentaar gelewer oor die invloed van verskeie rolspelers se insette op die sukses van die program: *“We were hoping that the school principles, HOD’s and subject advisors will take hands in the implementation of the project, but sadly this did not realise. We think that they could play an important role in ensuring that the programme content is applied in practice and they could assist us with the assessment of programme outcomes in practice. The principles and HOD’s are often jeopardising the programme outcomes as they do not approve of the implementation of new strategies for example problem based strategies in the classrooms.”* Die staatsgesubsidieerde program is dus geïmplementeer met die bedoeling dat skoolhoofde en vakhoofde as mentors binne die praktik sou optree, maar hierdie inisiatiewe om die implementering van programinhoud in die praktik te bevorder, het nie na wense gerealiseer nie. Indien soortgelyke mentorskap as oplossing vir formatiewe assessering van die uitkomste van die Grondslagfase GOS-program binne klaskamerkonteks gesien word, sal maniere gevind moet word om die suksesvolle implementering daarvan te verseker (vgl. §7.4.2.1).

6.2.3.8 Samevatting van bevindings van vraelyste soos voltooi deur dosente van twee hoër onderwysinstellings

'n Uitgebreide soektog na instellings wat 'n soortgelyke Grondslagfase GOS-program aanbied, het slegs twee ander instellings opgelewer. Die feit dat slegs drie universiteite in Suid-Afrika 'n Grondslagfase GOS-program aanbied, kan 'n aanduiding wees van die besonderse uitdagings wat so 'n deeltydse of afstandsl eerprogram vir die opleiding van Grondslagfase-onderwysers bied. Verskeie ander hoër onderwysinstellings wat gekontak is, het egter aangedui dat hul wel in die verlede so 'n program aangebied het, maar dat Grondslagfase opleiding tans slegs as voltijdse program op die verskeie kampusse aangebied word. Daar is ook instansies wat besig is met beplanning vir die implementering van 'n Grondslagfase GOS-program, omdat die dringende behoefte aan die opleiding van groot getalle Grondslagfase-onderwysers geïdentifiseer is. Om te verseker dat nuwe programme ook die effektiewe opleiding van graad R-onderwysers ten doel het, sal deeglik besin moet word oor die agtergrond van die onderwyser-studente wat registreer vir 'n Grondslagfase GOS-program sodat programontwerp en inhoud kan aansluit by die voorkennis en ervaring van die onderwyser-student.

Die ondersoek na die programontwerp van Grondslagfase GOS-programme van ander hoër onderwysinstellings het bevindings van ander bronne soos verwante literatuur, bevindings van vraelyste voltooi deur onderwyser-studente sowel as vraelyste voltooi deur fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program, grotendeels ondersteun. Telefoniese onderhoude met dosente bevestig algemene leemtes ten opsigte van die manier waarop 'n Grondslagfase GOS-program onderwyser-studente lei om te ontwikkel tot professionele graad R-onderwysers. Veral die gebrekkige voorkennis van graad R-onderwysers by die onderwyser-studente is as probleem-area uitgewys. Soos beaam deur verwante literatuur moet inhoud en ontwerp van opleidingsprogramme vir onderwysers aansluit by studente se voorkennis en ervaring om te verseker dat diep leer plaasvind (vgl. §4.4.5). Alhoewel Instelling A wel aan onderwyser-studente geleentheid bied vir ervaringsleer deur gesimuleerde lesse, is daar nie geleentheid tot gesitueerde leer en assessering in graad R-praktyk deur enige van die drie instellings nie. Alhoewel assessering in die praktyk as die ideaal gesien word, bemoeilik lang afstande en 'n groot getal studente die realisering daarvan.

6.3 Samevatting

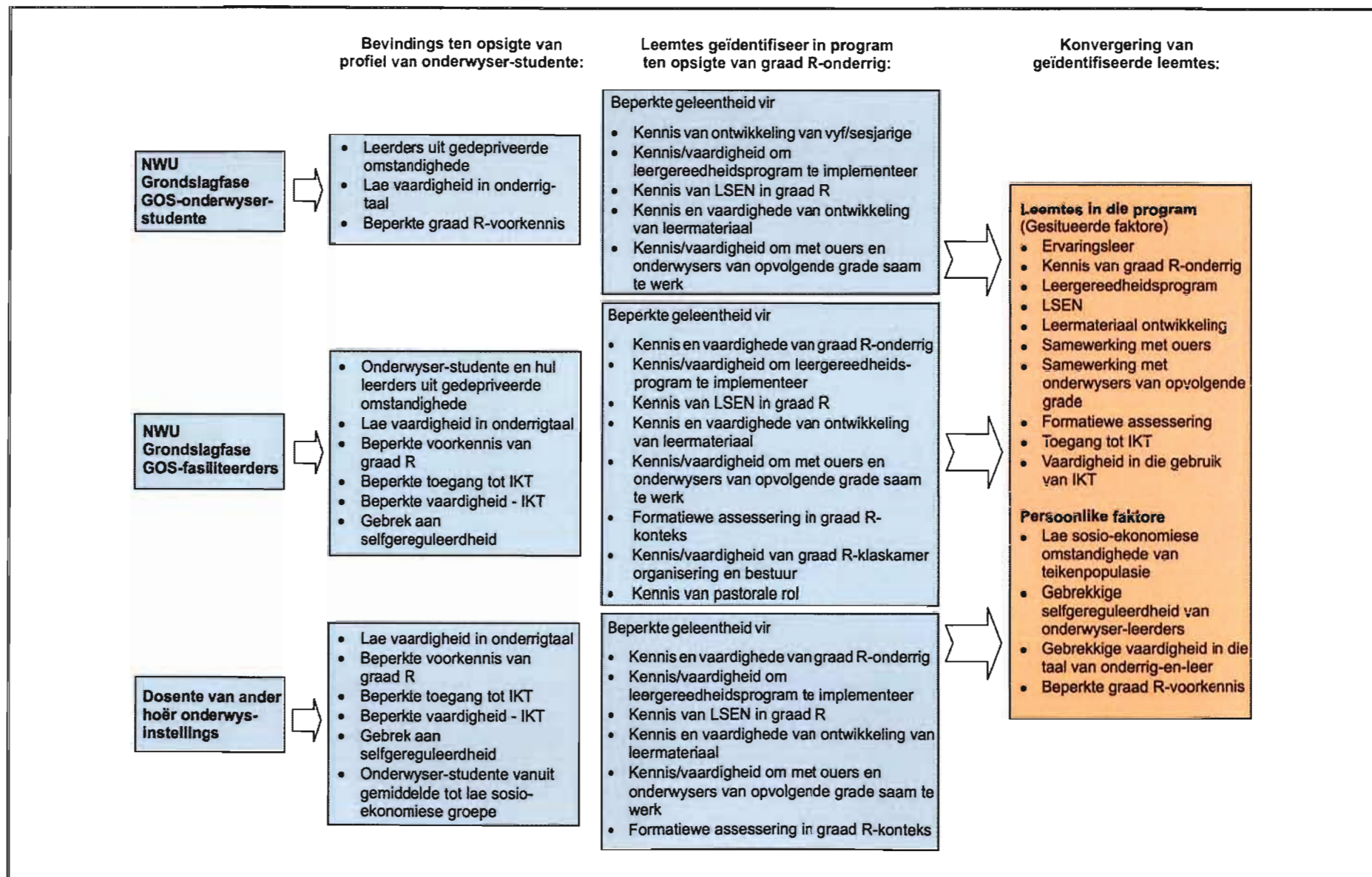
Die empiriese studie het ten doel gehad om te bepaal:

- tot watter mate die NWU Grondslagfase GOS-program aan graad R-onderwyser-studente geleentheid bied om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede te ontwikkel om vyf/sesjariges uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei (vgl. doelwit: §1.4.2.3); en

- tot watter mate die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-program voorsien in die onderrigbehoefte van die teikenpopulasie, naamlik die onderwysers wat verantwoordelik gaan wees vir die onderrig van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede (vgl. doelwit: §1.4.2.4).

Konvergering van bevindings ten opsigte van leemtes in die program (gesitueerde faktore) soos verkry van data van die drie studiepopulasiegroepe sowel as ten opsigte van die profiel van die onderwyser-student (persoonlike faktore), word geïllustreer in fig. 6.4.

Figuur 6.4: Konvergering van bevindings uit data soos versamel van drie studiepopulasies (data-trianguering)



Uit die vraelys van **NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente** is bevind dat deelnemers meestal ervaar dat die program aan hul die geleentheid voorsien om te ontwikkel tot professionele graad R-onderwysers. Hulle het egter groter vertroue in hul kennis van graad R-onderrig-en-leer en professionele gesindheid ten opsigte van graad R-onderrig as in hul graad R-onderrigvaardighede. Onderwyser-studente se werklike kennis omtrent alle ontwikkelings-terreine van die vyf/sesjarige en die rol van die graad R-onderwyser in die implementering van 'n leergereedheidsprogram, het oor die algemeen laag getoets. Daar is dus 'n diskrepansie tussen hul evaluering van die effektiwiteit van die program en hul werklike kennis en vaardighede relevant tot graad R-onderrig-en-leer. Uit die vrye kommentaar van onderwyser-studente het dit ook duidelik na vore gekom dat daar 'n behoefte is aan 'n meer graad R-gefokusde komponent as deel van die program. Daar is veral verwys na leemtes ten opsigte van die manier waarop die program hul voorberei om met ouers van graad R-leerders saam te werk sowel as met die onderwysers van opvolgende grade. Beplanning vir LSEN en die ontwerp en implementering van onderrig-en-leermateriaal vir graad R is ook as probleemareas aangedui.

Bevindings verkry van die vraelyste gerig aan die **NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders** het veral verwys na 'n algemene leemte ten opsigte van kennis en vaardigheid van graad R-onderrig-en-leer as programuitkoms. Die gebrek aan geleentheid tot ervaringsleer en formatiewe assessering in praktyk is ook uitgelig. Response ten opsigte van gebrekkige kennis en vaardigheid om op professionele manier met ouers en onderwysers van hoër grade saam te werk, bevestig hierdie leemte soos aangedui deur die onderwyser-studente. Daar is ook deur fasiliteerders aangedui dat kennis omtrent die graad R-onderwyser se pastorale rol sowel as die insluiting van leerders met spesiale onderrigbehoefte (LSEN), nie genoegsaam in die program geïmplementeer word nie. Volgens die fasiliteerders voorsien die program nie genoegsame kennis en vaardighede ten opsigte van die leergereedheidsprogram nie en is daar 'n behoefte aan leiding in die ontwerp en implementering van leermateriaal.

Die **dosente van ander hoër onderwysinstellings** se response oor die Grondslagfase GOS-program soos aangebied deur die betrokke instellings, versterk vorige bevindings ten opsigte van leemtes in die programontwerp en -inhoud. Veral ten opsigte van die manier waarop die program aan onderwyser-studente geleentheid bied om kennis en vaardighede te ontwikkel om hul in staat te stel om 'n leergereedheidprogram te implementeer, om met ouers en onderwysers van hoër grade saam te werk, om te beplan vir leerders met spesiale onderrigbehoefte en om leermateriaal te ontwerp en te gebruik, is as leemtes geïdentifiseer. Stellings gemaak deur hierdie deelnemers oor suksesse van hul onderskeie Grondslagfase GOS-programme kan ook verder ondersoek word vir moontlike antwoorde op geïdentifiseerde leemtes in die NWU Grondslagfase GOS-program.

Data toon dat die ingeskrewe onderwyser-studente van die Grondslagfase GOS-program sowel as die leerders wat deur hul onderrig word, hoofsaaklik vanuit lae sosio-ekonomiese omstandighede is. Daar is reeds bevestig uit die literatuur dat voorskoolse kinders uit gedepriveerde omstandighede spesifieke ontwikkelingsbehoefte het en dat die onderwyser van die vyf/sesjarige leerder moet beskik oor die nodige kennis en vaardigheid om te voorsien in die ontwikkelingsbehoefte van die kind om hom tot effektiewe leergereedheid te lei (vgl. hoofstuk 2 en 3). Aangesien graad R deel uitmaak van die Grondslagfase in Suid-Afrikaanse skole, moet programontwerp en inhoud van opleidingsprogramme van Grondslagfase-onderwysers, onderwyser-studente voorberei om enige van hierdie grade suksesvol te onderrig. Opleidingsprogramme sal ook die agtergrond van die onderwyser-studente in ag moet neem om aansluiting te vind by vorige kennis en vaardighede relevant tot graad R-onderrig-en-leer sodat programuitkomst effektief bereik kan word (vgl. hoofstuk 4). Data dui op leemtes in die NWU Grondslagfase GOS-program in die manier waarop dit graad R-onderrigbekwaamheid as uitkoms bemoontlik en dat die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente in die algemeen oor gebrekkige kennis van graad R-onderrig-en-leer beskik. Die ontwerp en inhoud van effektiewe opleidingsprogramme van graad R-onderwysers sal aan onderwyser-studente geleentheid moet bied om die nodige kennis en bekwaamheid te ontwikkel, om die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei soos vereis deur die DvO (vgl. §1.2.2 en 1.2.3).

Uit bevindings soos verkry uit al drie populasiegroepe (vgl. fig. 6.4), is dit duidelik dat daar wel leemtes bestaan in die NWU Grondslagfase GOS-program ten opsigte van die manier waarop dit aan Grondslagfase-onderwyser-studente geleentheid bied om kennis en vaardighede te ontwikkel om die vyf/sesjarige leerder uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei (vgl. doelwit: §.1.4.2.3) Dit blyk ook deur die empiriese studie dat programontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program nie voorsien in alle behoeftes van die bepaalde teikenpopulasie nie (vgl. doelwit §1.4.2.4). In hoofstuk 7 word bereiking van doelwitte deur die studie saamgevat en aanbevelings gemaak vir moontlike oplossings om te verseker dat die programinhoud en ontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program ook graad R-onderrigbekwaamheid as uitkoms moontlik maak.

Hoofstuk 7

Samevatting en aanbevelings

7.1 Inleiding

Die DvO se inisiatief om vanaf 2014 aan veral vyf/sesjarige leerders vanuit gedepriveerde omstandighede geleentheid te bied tot optimale ontwikkeling en die lê van 'n stewige basis vir formele leer in graad 1, impliseer kwaliteit opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers wat hierdie leerders moet onderrig. Die DvO se VKO-beleid sal noodwendig lei tot 'n nasionale behoefte aan gekwalifiseerde graad R-onderwysers van alle Suid-Afrikaanse kultuurgroepe. Waar die NWU Grondslagfase GOS-program ook onderwyser-studente kwalifiseer as graad R-onderwysers, was 'n evaluering van die effektiwiteit van die program noodsaaklik om te bepaal of programuitkomste professionele graad R-onderderrigbekwaamheid insluit om sodoende by te dra tot die DvO se VKO-inisiatief.

Die evaluerende studie ressorteer onder die intellektuele tradisie van die sosiologies-positivistiese beskouing van die aard van die sosiale wêreld deurdat daar gepoog is om modelle en metodes, soos afgelei vanuit die natuurwetenskappe, toe te pas op die studie van menslike aangeleenthede (vgl. §5.3 en Addendum 5). Die studie van verwante literatuur bevestig dat, die manier waarop programontwerp en inhoud van 'n opleidingsprogram vir graad R-onderwyser-studente die agtergrond en persoonlike faktore van 'n bepaalde teikenpopulasie in ag neem, bepalend is vir effektiewe leer en die bereiking van programuitkomste. Waar die literatuurstudie ten doel het om die programinhoud en kriteria vir kwaliteit opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers van leerders uit gedepriveerde omstandighede te bepaal, het die empiriese ondersoek ten doel om ondersoek in te stel na die manier waarop die NWU Grondslagfase GOS-program die bepaalde inhoud en kriteria, soos geïdentifiseer in die literatuur, akkommodeer. Die identifisering van moontlike leemtes in die program impliseer die soeke na praktiese oplossings vir die verbetering van die program. Die evaluerende studie volg dus 'n funksionalistiese benadering tot navorsing, gerig op die effektiewe regulering en kontroliering van die NWU Grondslagfase GOS-program (vgl. §5.3.2).

Die noodsaaklikheid van die ondersoek is in hoofstuk 1 eerstens gemotiveer teen die agtergrond van die huidige toestand van VKO in Suid-Afrika, waar veral vyf/sesjarige kinders uit gedepriveerde omstandighede nie toegang het tot kwaliteit VKO-programme nie (vgl. §1.2.2) en tweedens, deur die voorlopige literatuurondersoek wat die waarde van kwaliteit VKO bevestig (vgl. §1.2.1). Hoofstukke 2 tot 4 noteer bevindings van 'n intensiewe nasionale en internasionale

literatuuronderzoek met die doel om konvergerende data te verkry uit die literatuur ten opsigte van bepaalde inhoud en ontwerp van effektiewe opleidingsprogramme vir graad R-onderwyser-studente wat vyf/sesjarige leerders vanuit gedepriveerde omstandighede moet onderrig. Teen die agtergrond van bevindings vanuit die literatuuronderzoek is 'n empiriese ondersoek deur middel van 'n vraelysopnametegniek gedoen waarvan die ontwerp en navorsingsmetodes in hoofstuk 5 uiteengesit is. Die bevindings van die empiriese ondersoek en afleidings gemaak deur deduktiewe beredenering is geïntegreerd bespreek in hoofstuk 6. In hierdie hoofstuk word bevindings vanuit die literatuur sowel as uit die empiriese ondersoek saamgevat in antwoord op die navorsingsvrae en ter staving van die bereiking van navorsingsdoelwitte. Aanbevelings word gemaak ten opsigte van moontlike maniere om geïdentifiseerde leemtes in die NWU Grondslagfase GOS-program aan te vul. Beperkings in die studie en geleentheid vir verdere opvolgende navorsing word ook uiteengesit.

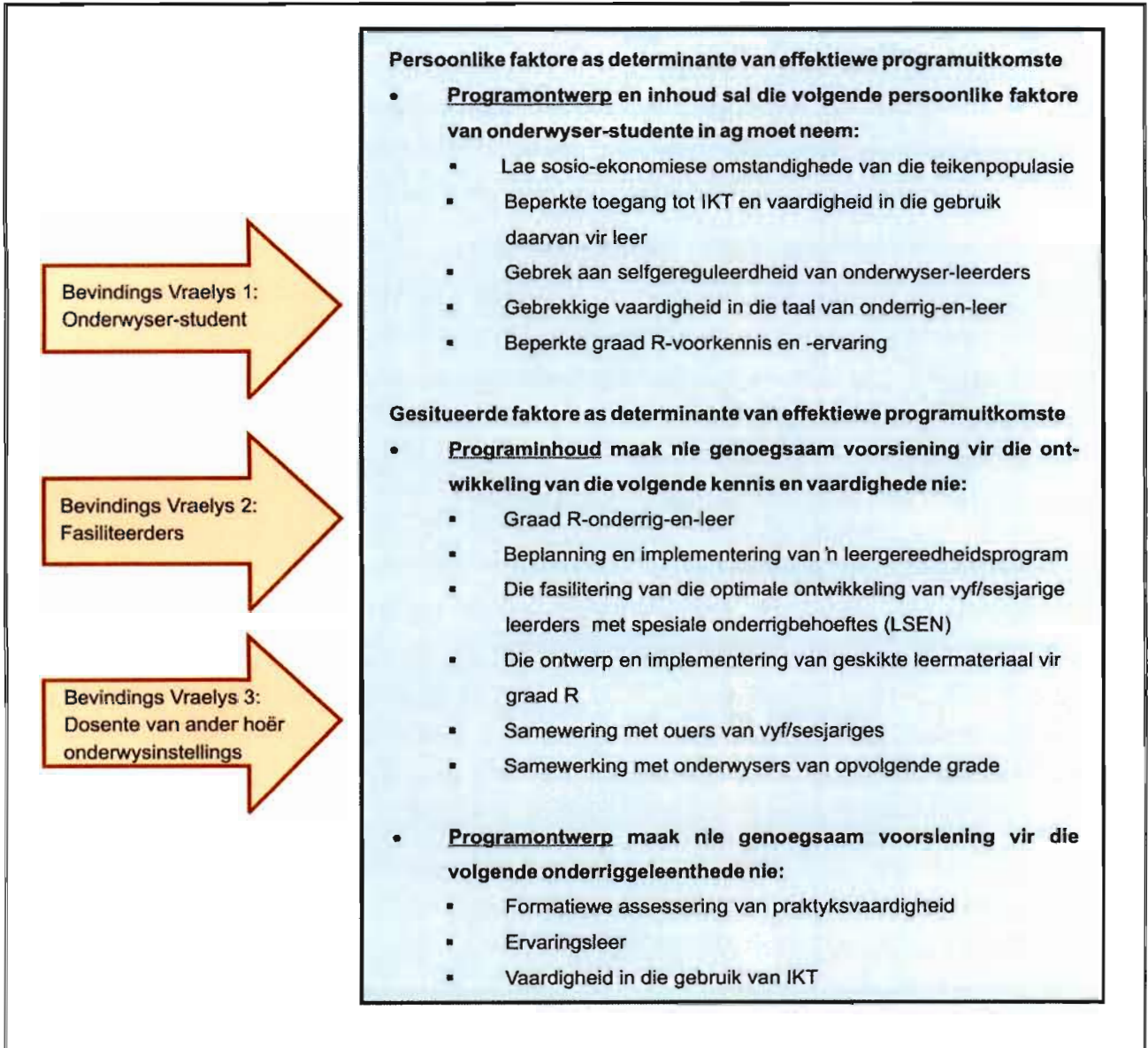
7.2 Samevatting van bevindings uit die literatuurstudie en empiriese ondersoek

Die doel van die studie was om 'n evaluerende ondersoek in te stel na die mate waarin die NWU Grondslagfase GOS-program graad R-onderrigbekwaamheid as programuitkoms bemoontlik wat onderwyser-studente in staat sal stel om graad R-leerders vanuit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei (vgl. §1.4.1).

Die volgende doelwitte, gegrond op die voorlopige literatuurstudie, is vir die studie gestel: (vgl. §1.4.2):

- Om deur 'n literatuuronderzoek te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede ingesluit behoort te word in 'n opleidingsprogram wat ten doel het om graad R-onderwysers te bekwaam om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjariges vanuit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer;
- Om deur 'n literatuuronderzoek die nasionale en internasionale kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme vir onderwysers van vyf/sesjariges te bepaal;
- Om deur 'n empiriese studie te bepaal in hoe 'n mate die NWU Grondslagfase GOS-program aan graad R-onderwyser-studente geleentheid bied om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede te ontwikkel om vyf/sesjariges uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei; en
- Om deur 'n empiriese studie te bepaal in hoe 'n mate die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-program voorsien in die onderrigbehoefte van die teikenpopulasie, naamlik die onderwysers wat verantwoordelik gaan wees vir die onderrig van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede.

Bevindings uit die empiriese ondersoek is versterk deur metodiese- sowel as data-triangulering (vgl. §5.4.1) en het die volgende leemtes geïdentifiseer in die effektiwiteit van 'n GOS-program vir die opleiding van graad R-onderwysers (vgl. fig. 6.4):



Figuur 7.1: Bevindings van empiriese studie

7.3 Bereiking van doelwitte

Navorsingsdoelwitte (vgl. §1.4.2), soos bereik deur die literatuurstudie en empiriese ondersoek, word vervolgens bespreek (vgl. tabel 7.1).

7.3.1 Kennis, vaardighede en gesindhede van 'n opleidingsprogram wat ten doel het om graad R-onderwysers te bekwaam om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjariges vanuit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer, soos geïdentifiseer in die literatuur (vgl. doelwit §1.4.2.1)

Die literatuurondersoek gerapporteer in hoofstukke 2, 3 en 4, bevestig dat kwaliteit opleidingsprogramme vir alle onderwysers die verbetering van die algemene onderwysagtergrond van die onderwyser-studente ten doel moet hê. (vgl. §4.2.1). Verbetering van die **kennis en begrip van die leerareas** wat deur onderwyser-studente onderrig gaan word, **pedagogie en begrip van kinders** en **die manier waarop hul leer** en ontwikkel, sowel as die ontwikkeling van **praktiese onderrigvaardighede** en **bekwaamhede** moet volgens die literatuur deel uitmaak van opleidingsprogramme vir onderwysers (vgl §2.5, 3.4 en 4.2.1).

Kennis van kinderontwikkeling, die ontwikkelingsteorieë tesame met ervaring van die graad R-onderrigpraktyk, sal bydra om die Grondslagfase-onderwyser se onderwysagtergrond ten opsigte van graad R te ontwikkel en haar in staat stel om 'n eie teorie van effektiewe graad R-onderrig-en-leer te vorm wat alle onderrigbesluite sal rig (vgl. §2.4.3, 2.4.6 en tabel 2.3). Kennis van al drie dimensies van kinderontwikkeling, naamlik biososiale, kognitiewe en psigososiale ontwikkeling, is noodsaaklik om die optimale ontwikkeling van 'n vyf/sesjarige effektief te fasiliteer (vgl. §3.2 en fig 3.1). Volgens die literatuur behoort graad R-onderwysers nie slegs kennis te dra van die fisieke ontwikkeling van die vyf/sesjarige leerder nie (vgl. §2.3.1.1), maar sal kennis van omgewingsdeterminante ook deel moet uitmaak van 'n professionele graad R-onderwyser se kennisraamwerk (vgl. §2.3.2). Die graad R-onderwyser moet ook bewus wees van die interaksie tussen biologiese en omgewingsdeterminante en in staat wees om beide in ag te neem tydens die beplanning en implementering van onderrig-en-leergebeure in die graad R-klaskamer (vgl. fig. 2.2 en §2.3).

Literatuur beklemtoon dat die ontwikkelingsbehoefte van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede bepaalde eise stel aan die kennis en vaardighede waaroor 'n graad R-onderwyser behoort te beskik (vgl. §3.2, 3.2.1.1, 3.3.1 en 3.3.2). Lae sosio-ekonomiese omstandighede lei dikwels ook tot leeragterstande (vgl. §3.2.1.1 en 3.2.1.2) wat deur die graad R-onderwyser hanteer moet word om leerders se gereedheid vir formele leer in graad 1 te verseker (vgl. §3.3.2.3). Kennis van die beplanning en implementering van 'n **leergereedheidsprogram** sowel as die ontwikkeling van **leermateriaal** wat gepas is vir die ontwikkelingsvlak van die betrokke leerders, is dus noodsaaklik vir die effektiewe onderrig van graad R-leerders

vanuit gedepriveerde omstandighede. 'n Opleidingsprogram wat ten doel het om graad R-onderwysers voor te berei om vyf/sesjariges uit gedepriveerde omstandighede se optimale ontwikkeling en leergereedheid effektief te fasiliteer, sal dus aan onderwyser-studente geleentheid moet bied om graad R-onderderrigkennis, -vaardighede en gesindhede, soos geïdentifiseer in die literatuur, te ontwikkel.

7.3.2 Nasionale en internasionale kriteria vir programontwerp van effektiewe opleidingsprogramme van onderwysers van vyf/sesjariges, soos geïdentifiseer in die literatuur (vgl. doelwit §1.4.2.2)

Daar is konsensus in verwante literatuur ten opsigte van komponente wat ingesluit behoort te word in die ontwerp en implementering van kwaliteit opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers, indien effektiewe leer van kennis, vaardighede en gesindhede ten opsigte van graad R-onderderrig deur die program gefasiliteer gaan word (vgl. §7.3.1). Volgens verskeie bronne en vorige navorsing word **sosiale leer**, **ervaringsleer** en **leer deur reflektoring** gesien as noodsaaklike ontwerpeienskappe van enige effektiewe opleidingsprogram vir onderwysers (vgl. §4.2.1.1, 4.2.1.2 en 4.2.1.3).

Die belemmerende invloed van die afstand tussen die dosent en onderwyser-student en maniere om hierdie afstand te oorbrug, vorm die fokus van menige navorsing wat die effektiwiteit van afstandsl eerprogramme ondersoek (vgl. §4.4.2). Kernelemente soos **onderrig-behoeftes**, **programvereistes**, **geografie**, **tegnologiese faktore**, **e-gereedheid sowel as skaal en bedryfstelsels**, speel volgens verskeie outeurs 'n bepalende rol in die ontwerp van 'n ondersteuningsstelsel in 'n afstandsl eer- of oop afstandsl eerprogram (vgl. §4.4.3). Die oop afstandsl eermodel van die NWU is ontwerp om aan praktiserende onder- of ongekwalifiseerde onderwysers toegang tot 'n geakkrediteerde kwalifikasie te bied. Die *groot skaal* waarop die program bedryf word, die *onderrigbehoeftes* van die teikenpopulasie en die *geografiese afstande* tussen die dosente het die implementering van verskeie ontwerpseienskappe genoodsaak (vgl. §4.5.2, 4.5.3 en 4.5.4). Die programontwerp maak voorsiening vir steun aan onderwyser-studente deur direkte onderrig by 29 kontaksentrums (ses in die Noordwes-provinsie en 23 buite Noordwes) waar akademiese steun van gekwalifiseerde personeel beskikbaar is.

Heelwat outeurs waarsku dat, waar alle onderwyser-studente nie redelike toegang het tot IKT nie, die implementering daarvan veral onderwyser-studente vanuit gedepriveerde omstandighede verder kan benadeel (vgl. §4.4.3) (Hellman, 2003:iii; Perraton *et al.*, 2002:38). Programontwerp sal dus die *e-gereedheid* van onderwyser-studente in gedagte moet hou en die implementering van IKT in die aflewering van die NWU Grondslagfase GOS-program met omsigtigheid moet benader. Indien 'n programkomponent vaardigheid in die gebruik van IKT by die onderwyser-student kan ontwikkel, sou beide die onderwyser-studente en die leerders wat deur hul onderrig gaan word, daarby baat. Die effektiewe gebruik van DVD's met addisionele

akademiese inligting en voorbeelde van klaskamerpraktyk as geleentheid vir leer deur reflektoring, sal slegs realiseer indien onderwyser-studente toegang het tot IKT en vaardig is in die gebruik daarvan.

Navorsing soos dit gevind word in die literatuur bevestig dat programontwerp persoonlike faktore soos die **onderwyser-student se profiel, historiese gebeure** sowel as **behoefte van onderwyser-studente** in ag sal moet neem vir die fasilitering van diep leer as programuitkomst, waar diep leer professionele uitkomst in die onderrigpraktyk moontlik maak (vgl. §4.4.4 en 4.4.5). Daar is ook konsensus in die literatuur dat die sukses van afstandslêer vir onderwysersopleiding afhang van die manier waarop die ontwerp van 'n afstandslêerprogram die **studenteprofiel** akkommodeer (vgl. §4.4.3, 4.4.4 en 4.4.5). Wat vir een leerder, student, onderwyser, of land as effektief beskou word, kan nie veralgemeen word nie. Die konteks waarbinne die onderwyser-student ontwikkel, moet in gedagte gehou word en programontwerp en inhoud dienooreenkomstig aangepas word.

Die vergelykende studie tussen afstandslêermodelle soos geïmplementeer in ontwikkelde lande en ontwikkelende lande illustreer die diverse onderrigbehoefte van onderwyser-studente (vgl. §4.6.1 en 4.6.2). Alhoewel daar grootliks verskille bestaan ten opsigte van die doel van die drie opleidingsprogramme soos geïmplementeer deur die drie lande sowel as die behoeftes van die verskeie teikenpopulasies, werp die ondersoek na ander modelle lig op maniere waarop programontwerp kan dien om afstand te oorkom en sodoende die ontwikkeling van kennis en vaardighede van VKO by onderwyser-studente te verseker. Waar die sukses van die Noorweegse model, onder andere toegeskryf word aan sosiale leer, leer deur reflektoring en relevante ervaring binne die onderrigpraktyk, behoort dit te dien as rede tot verdere ondersoek van maniere om hierdie komponente te akkommodeer in afstandslêermodelle van ontwikkelende lande. Daarbenewens het die identifisering van gemeenskaplike struikelblokke tot effektiewe programuitkomst van 'n afstandslêerprogram vir onderwysers in ontwikkelende lande, soos ervaar deur Suid-Afrika en Brasilië, geleentheid gebied tot beter begrip van maniere waarop die verskeie lande hierdie struikelblokke aanpak. Ontwikkelende lande kan wedersyds baat vind indien daar deur navorsing oplossings gevind word om die professionele ontwikkeling van onderwysers in hierdie ontwikkelende lande te bevorder. Die formatiewe assessering deur middel van 'n werkportefeulje soos geïmplementeer in Brasilië, kan byvoorbeeld ondersoek word as manier om leer deur reflektoring sowel as ervaringsleer in die NWU Grondslagfase GOS-program te akkommodeer.

Alhoewel ontwikkelende lande kan leer uit modelle van ontwikkelde lande, sal verskeie aspekte 'n rol speel in die beplanning van effektiewe afstandslêermodelle in 'n ontwikkelende land. Aspekte geïdentifiseer in die literatuur soos die determinante van effektiewe leeruitkomst van onderwyser-opleidingsprogramme (vgl. §4.2.1), die kernelemente van afstandslêer (vgl. §4.4.3),

kritiese programvereistes (vgl. §6.2.2.4, 6.2.3.6, tabel 6.14 en tabel 6.15), die profiel en onderrigbehoefte van die spesifieke onderwyser-studente (vgl. §4.4.5) sowel as nasionale onderwysbeleid en onderwysbehoefte (vgl. §4.3.2) sal in ag geneem moet word in die beplanning en implementering van 'n effektiewe afstandslêerprogram vir graad R-onderwyser-studente in Suid-Afrika.

7.3.3 Evaluering van die mate waarin die NWU Grondslagfase GOS-program aan onderwyser-studente geleentheid bied om die nodige *kennis, vaardighede en gesindhede* ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer te ontwikkel (empiriese studie, vgl. doelwit §1.4.2.3)

Bevindings omtrent verwante literatuur (vgl. §2.5, 3.4 en 7.3.1) stel dit onomwonde dat 'n effektiewe opleidingsprogram vir graad R-onderwysers die onderwyser-student sal toerus met die nodige kennis van alle dimensies van kinderontwikkeling, die vaardigheid om hierdie kennis toe te pas in die beplanning en implementering van leergeleenthede, sowel as die professionele gesindheid wat alle leergebeure in die graad R-klaskamer rig.

Deur die empiriese studie is data versamel omtrent die manier waarop die NWU Grondslagfase GOS-program die ontwikkeling van noodsaaklike kennis, vaardighede en gesindhede omtrent graad R-onderrig-en-leer as programuitkoms bemoontlik. Data verkry uit onderwyser-studente se eie evaluering van die NWU Grondslagfase GOS-program (vgl. Addendum 1, Afd. B), toon 'n algemene tevredenheid met die program ten opsigte van die manier waarop die program-uitkomst ook die nodige kennis, vaardigheid en gesindheid ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer bemoontlik (vgl. §6.2.1.2, tabel 6.2, tabel 6.3 en tabel 6.4). Uit die empiriese ondersoek na onderwyser-studente se kennis van graad R-onderrig op uitreevlak (vgl. Addendum 1, Afd. C), het verskeie leemtes egter duidelik geword ten opsigte van die manier waarop 'n NWU Grondslagfase GOS-program geleentheid bied aan onderwyser-student om die nodige kennis en vaardighede ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer te ontwikkel (vgl. §6.2.1.3).

Data verkry van die onderwyser-studente en fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program konvergeer ten opsigte van leemtes in die program in die manier waarop kennis en vaardigheidskomponente relevant tot graad R-onderrig-en-leer ontwikkel word (vgl. fig. 6.4). Volgens fasiliteerders van die NWU Grondslagfase GOS-program sowel as dosente van ander instellings wat 'n Grondslagfase GOS-program aanbied, is die insluiting van kennis, vaardigheid sowel as waardes en gesindheid ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer van kritiese belang in die effektiewe opleiding van graad R-onderwyser-studente (vgl. tabel 6.14 en 6.15). In die response van dosente van ander instellings dui instelling A aan dat kennis van graad R-onderrig-en-leer 'n groot persentasie van die programinhoud uitmaak (vgl. §6.2.3.7.1). Die NWU Grondslagfase GOS-program fokus merendeels op algemene generiese kennisinhoud ten opsigte van die Grondslagfase (graad R-3). Aangesien die eenjaar-opleidingsprogram **kennis-**

inhoud sowel as onderrig-en-leerstrategieë ten opsigte van al vier die Grondslagfase-grade insluit, is die persentasie wat aan graad R afgestaan word relatief laag. Kommentaar van onderwyser-studente en fasiliteerders beklemtoon hierdie leemte (vgl. §6.2.1.4 en 6.2.2.5). Die beperkte tydraamwerk sowel as die feit dat meeste onderwyser-studente, vanweë verskeie ideografiese en historiese faktore, nie in die verlede graad R-leerders onderrig het nie, dra ook by tot 'n groter fokus op graad 1 tot 3 in die studiemateriaal sowel as tydens kontakssessies. 'n Herontwerp van die Grondslagfase GOS-program sal 'n meer gespesialiseerde graad R-komponent moet insluit indien professionele graad R-onderrigbekwaamheid as programuitkoms ten doel gestel word.

Response verkry van die onderwyser-studente en NWU-fasiliteerders toon gebrekkige kennis van aspekte van leergereedheid en 'n **leergereedheidsprogram** as programuitkoms (vgl. §6.2.1.3, 6.2.2.4, fig 6.4 en tabel 6.14). Die effektiewe leergereedheidsprogram vorm die basis van alle onderrig-en-leer wat in die graad R-klaskamer plaasvind, en sal professionele graad R-onderwysers deeglik kennis moet dra van alle aspekte van so 'n program (vgl. §7.3.1). Waar onderwyser-studente meestal nie vorige ervaring van graad R-praktyk het nie (vgl. tabel 6.1) en nie beskik oor kennis van die ontwikkeling van vyf/sesjarige leerders nie (vgl. §6.2.1.3 en tabel 6.11), kan dit ook lei tot 'n onbewustheid van die kritiese rol wat visuele middele en driedimensionele leermateriaal in alle onderrig-en-leer in die graad R-klas speel.

Waar inklusiewe onderwys in Suid-Afrika geïmplementeer word, sal die graad R-onderwyser ook bevoeg moet wees om die optimale ontwikkeling van leerders met spesiale onderrigbehoefte te akkommodeer (**LSEN**) (vgl. §3.3.2.2). 'n Leemte in die NWU Grondslagfase GOS-program in die manier waarop dit onderwyser-studente voorberei om leerders met spesiale onderrigbehoefte tot leergereedheid te lei, word deur beide die Grondslagfase GOS-onderwyser-studente en -fasiliteerders se response beklemtoon (vgl. tabel 6.3 en tabel 6.14). Leerderondersteuning is 'n uiters gespesialiseerde veld en waar UGO die verantwoordelikheid van gedifferensieerde kurrikulumbepanning aan onderwysers oorlaat, bied die onderrig van LSEN-leerders groot uitdagings waarop onderwyser-studente dikwels nie voorbereid is nie. Die insluiting van 'n omvattende komponent omtrent leerderondersteuning van vyf/sesjarige leerders sou dus deel moet uitmaak van die NWU Grondslagfase GOS-program wat, onder andere, graad R-onderwyser-studente voorberei om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer.

Data verkry van al drie populasiegroepe dui op 'n algemene leemte in die GOS-program ten opsigte van die manier waarop dit onderwyser-studente voorsien van die nodige kennis en vaardigheid om op professionele manier **samewerking met ouers** en onderwysers van opvolgende grade te verseker (vgl. fig. 6.4). Veral waar vyf/sesjariges vanuit gedepriveerde omstandighede leeragterstande moet inhaal, is samewerking met ouers van kritieke belang

aangesien ontwikkeling van die kind nie slegs by die skool plaasvind nie (vgl. §2.4.4.3 en fig. 2.3). Optimale geleentheid en kontinuïteit ten opsigte van die ontwikkeling van emosionele, kognitiewe, sosiale en fisieke aspekte sowel as normatiewe ontwikkeling kan slegs verseker word deur die samewerking van alle rolspelers in die leerders se ontwikkeling. Soos gevind in verwante literatuur, mag samewerking met ouers van leerders uit gedepriveerde populasiegroepe besondere eise stel aan onderwysers (vgl. §3.2.2.1). Die vermoë om met **onderwysers van opvolgende grade saam te werk** in belang van die vyf/sesjarige se ontwikkeling word ook in die literatuur beklemtoon (vgl. §2.4.4.3 en 3.3.2.3). In graad R word die grondslag gelê vir alle latere leer en die geïntegreerde beplanning deur al die betrokke onderwysers van die Grondslagfase is krities vir die sukses van UGO. Leeruitkomste soos uiteengesit in die NKV skakel progressief tussen die verskeie grade, en 'n graad R-onderwyser behoort kennis te dra van die opvolgende kennis, vaardighede, gesindhede en waardes waarvoor sy die vyf/sesjarige leerder voorberei. Daarbenewens is interaksie tussen onderwysers van die verskillende grade noodsaaklik. Indien die graad 1-onderwyser nie geken word in die bepaalde leerprobleme soos geïdentifiseer deur die graad R-onderwyser nie, kan dit kontinue ontwikkeling belemmer. Koöperatiewe onderrigvaardighede in die graad R-praktyk sou dus ook 'n belangrike komponent van 'n opleidingsprogram vir graad R-onderwysers moet uitmaak en behoort 'n herontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program hierdie aspek in te sluit.

Alhoewel die NKV die Grondslagfase definieer as die eerste fase van die Algemene Onderwys en Opleidingsband wat graad R tot 3 insluit (Steyn *et al.*, 2003; Suid-Afrikaanse Departement Van Onderwys, 2003), fokus die NWU se Grondslagfase GOS-program grotendeels op graad 1 tot 3 en bied weinig geleentheid vir die bemeestering van uitkomste wat Grondslagfase-onderwysers in staat sal stel om graad R-leerders uit gedepriveerde omstandighede tot leergereedheid te lei. SAQA se rasionaal van die GOS-kwalifikasie stel ook dat die kwalifikasie bou op vorige kennis van 'n spesialiteitsrigting (vgl. §1.2.4). Waar die onderwyser-studente, as gevolg van ideografiese en historiese faktore nie beskik oor genoegsame voorkennis en ervaring van graad R-praktyk nie (vgl. tabel 6.1 en tabel 6.11), kan daar moontlik leemtes bestaan in die manier waarop uitkomste van 'n Grondslagfase GOS-program die onderwyser-studente lei tot die vlak van bekwaamheid soos vereis vir graad R-onderwysers (vgl. tabel 6.14). Die response van onderwyser-leeders is positief ten opsigte van die manier waarop die NWU Grondslagfase GOS-program geleentheid bied om die nodige **gesindhede en waardes** van graad R-onderrig-en-leer te ontwikkel (vgl. §6.2.1.2). Leemtes in die program ten opsigte van bepaalde **kennis en vaardigheidskomponente** van graad R-onderrig wat deur die empiriese ondersoek duidelik geword het, sal ondersoek moet word ten einde maniere te vind om hierdie komponente in 'n hersiene NWU Grondslagfase GOS-program te inkorporeer.

7.3.4 Evaluering van die mate waarin die ontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program voorsien in die onderrigbehoefte van die teikenpopulasie (empiriese studie, vgl. doelwit §1.4.2.4)

Soos duidelik blyk uit die bevindings omtrent die ontwerp van effektiewe opleidingsprogramme van graad R-onderwysers, sal aspekte soos nasionale behoefte, die doel van die program sowel as die studenteprofiel 'n bepalende rol speel in ontwerp van opleidingsprogramme vir onderwysers (vgl §7.3.2). Bevindings uit die literatuur bevestig dat die implementering van kwaliteit graad R-programme en die gepaardgaande behoefte aan gekwalifiseerde graad R-onderwysers, as nasionale behoefte geïdentifiseer is en deel is van die regering se inisiatief om die optimale ontwikkeling van veral vyf/sesjariges van gedepriveerde omstandighede, te bevorder (vgl. §4.3.1). Die doel van die NWU Grondslagfase GOS-program is om praktiserende onder- of ongekwalifiseerde onderwysers geleentheid te bied tot 'n geakkrediteerde kwalifikasie (vgl. §4.5.2). Afstandsleer is ook meer ekonomies haalbaar vir onderwyser-studente wat dikwels teen minimale vergoeding as ongekwalifiseerde onderwysers werk (vgl. §4.3.2 en 4.4.1).

Demografiese gegewens soos versamel in die empiriese studie bevestig dat die teikenpopulasie van die NWU Grondslagfase GOS-program hoofsaaklik verantwoordelik is vir die onderrig van Grondslagfase-leerders uit lae sosio-ekonomiese omstandighede (vgl. tabel 6.1 en tabel 6.11), meestal in landelike omgewings woon en werk en ook meestal self vanuit lae sosio-ekonomiese omstandighede is (vgl. 6.2.2.2 en tabel 6.11). Die oop afstandsleermodel van die NWU se Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding neem wel gesitueerde faktore van die onderwyser-studente in ag deurdat kontaksentrums met bronneseentrums landwyd opgerig is om die reeds praktiserende onderwyser-studente, wat in afgeleë plekke woon en werk, geleentheid te bied vir akademiese hulp sonder dat hul lang afstande teen addisionele kostes hoef af te lê (vgl. §4.5.4).

Onderwyser-studente spreek hul tevredenheid uit ten opsigte van programontwerp en akademiese ondersteuning (vgl. §6.2.1.4). Die behoefte aan die oprig van kontaksentrums spruit voort uit die geografiese implikasies aangesien meeste van die onderwyser-studente in landelike areas woon en werk. Behalwe vir ondersteunende studiemateriaal, bied dosente van die NWU Grondslagfase GOS-program ook akademiese steun deur middel van tutoriale briewe en per telefoon. Die bronneseentrums by elk van die kontaksentrums, waar onderwyser-studente toegang het tot addisionele literatuur en IKT, bied verdere geleentheid tot akademiese ontwikkeling en steun via die Internet. Die NWU Grondslagfase GOS-program bied dus genoegsame akademiese steun aan onderwyser-studente wat hiervan gebruik wil maak. Alhoewel die NWU rekenaars met gratis toegang tot die internet beskikbaar stel aan alle onderwyser-studente by die verskeie bronneseentrums, toon bevindings uit die empiriese studie dat onderwyser-studente nie beskik oor genoegsame vaardigheid in die gebruik van IKT vir onderrig-en-leer nie (vgl.

§6.2.2.5 en tabel 6.11). Gebrekkige toegang tot IKT en beperkte vaardigheid in die gebruik daarvan, kan veral onderwyser-studente vanuit gedepriveerde omstandighede verder benadeel indien programontwerp en studentesteun te swaar steun op die gebruik van IKT vir onderrig-en-leer (vgl. §4.4.3 en 7.3.2). Onderzoek is dus noodsaaklik om maniere te vind om hierdie vaardighede van onderwyser-studente te verbeter en ook om gelyke toegang tot IKT deur alle onderwyser-studente te verseker, alvorens IKT suksesvol geïmplementeer kan word vir onderrig-en-leer.

Die ondersoek na afstandsl eermodelle van ander lande sowel as response van dosente van ander Suid-Afrikaanse instellings wat 'n Grondslagfase GOS-program aanbied (vgl. §6.2.3.5 en 6.2.3.6), het gelei tot kennis van moontlike maniere om **sosiale leer, ervaringsleer en leer deur reflektoring** in 'n afstandsl eerprogram vir onderwysers van vyf/sesjariges te akkommodeer. Bevindings uit die literatuur en empiriese ondersoek toon dat die NWU-model nie geleentheid bied vir hierdie noodsaaklike aspekte van effektiewe onderwysersopleiding nie (vgl. §4.6.1.4, 6.2.1.3.1, 6.2.2.4.1 en 6.2.2.5). Waar genoemde aspekte deur die literatuur as krities tot effektiewe opleiding van onderwyser-studente beskou word (vgl. §4.2.1 en 7.3.2), sal verdere ondersoek nodig wees om die mees relevante metodes te vind om geleentheid vir sosiale leer, ervaring binne die konteks van die graad R-klaskamer sowel as metodes om reflektoring oor effektiewe graad R-onderrig-en-leer in die NWU Grondslagfase GOS-program te akkommodeer.

Die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-student beskik meestal nie oor **voorkennis en ervaring** van die graad R-onderrigpraktik nie (vgl. §6.2.1.1 en 6.2.2.2). Die NWU Grondslagfase GOS-program se inhoud sowel as ontwerp sal dus nie slegs maniere moet vind om aan te sluit by die onderwyser-student se gebrekkige voorkennis van graad R nie, maar sal ook geleentheid moet skep om die nodige praktyksvaardighede te ontwikkel. Volgens die literatuur moet akademiese en praktiese belange geïntegreer word in 'n opleidingsprogram vir onderwysers en verskeie metodes word hiervoor gebruik in afstandsl eerprogramme (vgl. §4.4.2, 4.6.1.2.2 en 4.6.2.2.2). Waar onderwyser-studente hoofsaaklik **ervaring** opgedoen het van graad 1- tot 3-onderrig-en-leer (vgl. tabel 6.1) sou 'n onderwyser-student wat die NWU Grondslagfase GOS-kwalifikasie sien as 'n manier om die area van spesialiteit na graad R-onderrig te verander en daarom kennis en vaardigheid van graad R-onderrig moet bekom (vgl. §1.2.4), 'n behoefte ondervind aan praktiese ervaring van die graad R-klaskamerkonteks. Aangesien die praktiserende NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente nie praktiese onderrig in graad R-klasse kan bywoon nie, sal alternatiewe metodes gevind moet word vir die onderwyser-studente om die verband tussen graad R-teorie en praktik te ervaar. Programontwerp sal ook aan die NWU Grondslagfase GOS-student geleentheid moet bied om die nodige kennis en vaardighede te ontwikkel om vir graad R-leerders geleenthede te skep om ontwikkelingsagterstande, as gevolg van gedepriveerde omstandighede, te oorkom (vgl. §2.3).

Die gebrekkige **vaardigheid in die taal** van onderrig-en-leer as determinant van effektiewe programuitkomste, word ook in ander ontwikkelende lande ervaar (vgl. §4.6.2.2.4). Kommentaar gelewer deur die onderwyser-studente sowel as response van fasiliteerders (vgl. §6.2.1.4 en tabel 6.11) dui op gebrekkige vaardigheid in die taal van onderrig-en-leer van die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente. Waar die GOS-onderwyser-studente van die NWU, en meeste ander Suid-Afrikaanse hoër onderwysinstellings wat 'n afstandsl eerprogram aanbied, al 11 amptelike landstale verteenwoordig, sal maniere gevind moet word om aan onderwyser-studente geleentheid te bied tot ontwikkeling van vaardigheid in Engels as taal van onderrig-en-leer. Kommunikasievaardigheid is noodsaaklik vir effektiewe programuitkomste (vgl. §4.2.1.1) sowel as vir sukses in alle sferes van die samelewing. 'n Programkomponent wat hierdie ontwikkelingsgeleentheid aan onderwyser-studente bied, kan dus grootliks bydra tot professionele en persoonlike ontwikkeling van die onderwyser-studente.

Response van fasiliteerders sowel as dosente van ander hoër instellings, toon dat 'n gebrek aan **selfgereguleerdheid** by onderwyser-studente belemmerend inwerk op programuitkomste (vgl. §6.2.2.5). Aangesien NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente oor min ervaring van tersiêre onderrig beskik (vgl. tabel 6.1), sou 'n oriënteringskursus oor selfgereguleerde studiemetodes kon bydra tot die realisering van programuitkomste.

Uitkomste van opleidingsprogramme vir onderwysers is praktykgebaseer en owerhede plaas groot klem op die assessering van professionele vaardigheid as programuitkoms van afstandsonderrigprogramme (vgl. §4.5.1). Terwyl 'n praktiese komponent in die meeste voltydse onderwysopleidingsprogramme voorsiening maak vir die leer en assessering van vaardighede binne die onderwyspraktyk, kan dieselfde nie gesê word van afstandsl eerprogramme nie. Die gebrek aan 'n relevante praktiese komponent beperk die geleentheid vir **formatiewe assessering** van onderwyser-studente se **praktiese vaardighede in die klaskamerkonteks** soos voorgeskryf deur SAQA (§4.5.1). Assessering van die NWU Grondslagfase GOS-program gebeur meestal summatief deur skriftelike opdragte en eksamens (vgl. §4.5.4 en 6.2.2.3). Literatuur sowel as bevindings uit die empiriese studie konvergering ten opsigte van die belangrikheid van assessering in praktykskonteks (vgl. §4.4.2). NWU-fasiliteerders, dosente van ander instellings (vgl. tabel 6.14 en tabel 6.15) sowel as SAQA se uiteensetting van kritiese assesseringstrategieë van 'n GOS-program (vgl. §4.5.1) beklemtoon die noodsaaklike insluiting van 'n praktiese komponent en gepaardgaande geleentheid vir formatiewe assessering van onderwyser-studente se praktyksvaardigheid. Aangesien afstandsl eerprogramme hoofsaaklik ten doel het om groot getalle onderwysers op te lei wat dikwels in afgeleë gebiede woon en werk, is assessering in die praktyk nie altyd moontlik nie. Formatiewe assessering van praktiese onderrigvaardighede word verder bemoeilik aangesien meeste van die NWU Grondslagfase-onderwyser-studente nie in die graad R-praktyk staan nie (vgl. tabel 6.1). Indien die ontwerp van 'n hersiene NWU Grondslagfase GOS-program assesseringstrategieë integreer met

onderrig, leer sowel as met die graad R-praktyk, kan sodanige assessering bydra tot die effektiewe ontwikkeling van professionele graad R-onderwysers.

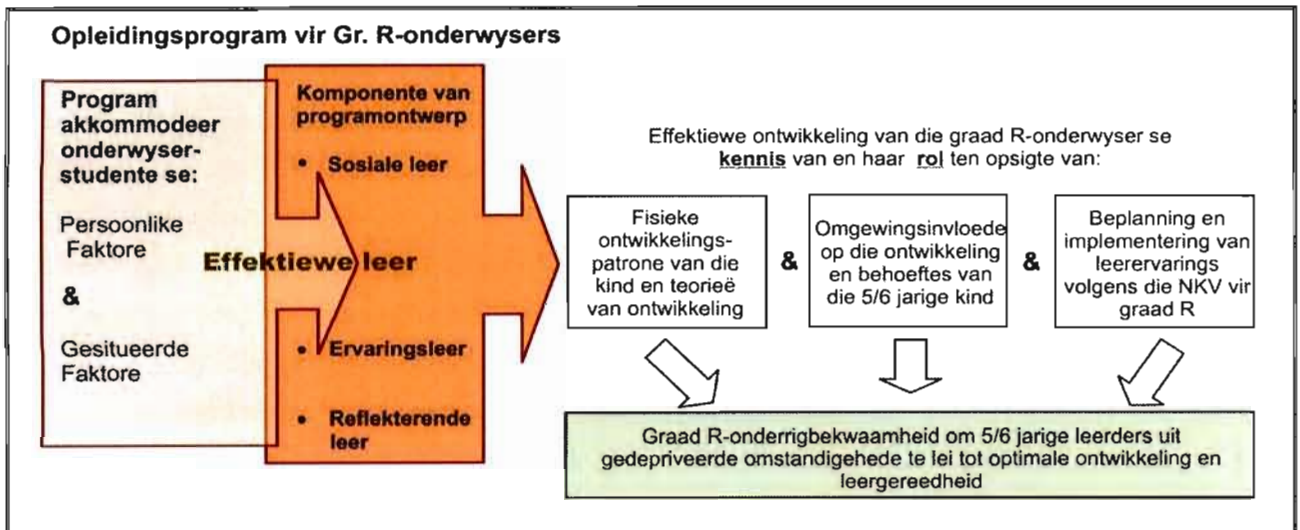
'n Evaluerende studie is moontlik gemaak deurdat bevindings uit die literatuur ten opsigte van programinhoud sowel as aspekte van programontwerp van effektiewe opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers (vgl. §7.3.1 en 7.3.2) vergelyk is met data soos verkry uit die empiriese studie (vgl. §7.3.3 en 7.3.4). Bevindings ten opsigte van die profiel van die NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente en die leerders wat deur hulle onderrig word (vgl. §7.3.3), sal in ag geneem moet word in 'n herontwerp van die NWU Grondslagfase GOS-program om aan onderwyser-studente geleentheid te bied tot die ontwikkeling van graad R-onderrigbekwaamheid as programuitkoms.

Tabel 7.1: Oorsig van doelwitte bereik deur die studie

	Doelwitte'		Bereiking van doelwitte deur:	Bevindings (vgl. fig. 7.1):
Navorsingsdoelstelling 'n Evaluerende ondersoek na die mate waarin die NWU Grondslagfase GOS-program graad R-onderrigbekwaamheid as programuitkoms bemoontlik wat onderwyser-studente in staat sal stel om graad R-leerders vanuit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei.	1. Om deur 'n literatuurondersoek te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede ingesluit behoort te word in 'n opleidingsprogram wat ten doel het om graad R-onderwysers te bekwaam om die optimale ontwikkeling van vyf/sesjarige vanuit gedepriveerde omstandighede te fasiliteer.	Literatuurstudie	Hoofstuk 2: Die rol van oorerwing en omgewing in die ontwikkeling van die 5/6 jarige leerder uit gedepriveerde omstandighede (en implikasies vir die graad R-onderwyser) Hoofstuk 3: Ontwikkelingsdimensies en behoeftes van die 5/6 jarige leerder uit gedepriveerde omstandighede (en implikasies vir die graad R-onderwysers)	Belangrike kenniskomponente van professionele graad R-onderwyser: Kennis van determinante van ontwikkeling sowel as van wetenskaplike teorieë van ontwikkeling Kennis van die verskeie dimensies van kinderonwikkeling asook die ontwikkelingsbehoefte van die 5/6 jarige vanuit gedepriveerde omstandighede Die vaardigheid om kennis toe te pas met gepaardgaande professionele gesindheid binne graad R-praktik
	2. Om deur 'n literatuurondersoek die nasionale en internasionale kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme vir onderwysers van vyf/sesjarige te bepaal.		Hoofstuk 4: Opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers	Kriteria vir effektiewe programontwerp: • In agneming van ideologiese faktore soos die gesitueerde en persoonlike aspekte van die student • Kontekstualiteit van leer deur ervaringsleer • Akkommodering van die sosiale aspek van leer sowel as leer deur reflektoring
	3. Om deur 'n empiriese studie te bepaal in hoe 'n mate die NWU Grondslagfase GOS-program aan graad R-onderwyser-studente geleentheid bied om die nodige kennis, vaardighede en gesindhede te ontwikkel om vyf/sesjarige uit gedepriveerde omstandighede tot optimale ontwikkeling en leergereedheid te lei.	Empiriese studie	Hoofstuk 5 en 6: Evaluerende ondersoek deur empiriese navorsing	Programinhoud maak nie genoegsaam voorsiening vir die ontwikkeling van kennis van graad R-onderrig-en-leer nie <u>Programontwerp</u> bied nie geleentheid vir ontwikkeling van graad R-onderrigvaardighede nie: Gebrek aan geleentheid vir ervaringsleer, leer deur reflektoring en sosiale leer Onderwyser-studente beskik oor professionele gesindhede omtrent graad R-onderrig-en-leer <u>Programinhoud</u> en <u>ontwerp</u> neem nie studente profiel genoegsaam in ag om graad R-onderwysbekwaamheid te bemoontlik nie. Onderwyser-student vanuit gedepriveerde omstandighede se gebrekkige voorkennis en ervaring van graad R-onderrig-en-leer, gebrekkige vaardigheid in gebruik en toegang tot IKT en gebrekkige kommunikasie vermoë in TOL belemmer bereiking van programuitkomste ten opsigte van aspekte van graad R-onderrig-en-leer
	4. Om deur 'n empiriese studie te bepaal in hoe 'n mate die ontwerp en inhoud van die NWU Grondslagfase GOS-program voorsien in die onderrigbehoefte van die teikenpopulasie, naamlik die onderwysers wat verantwoordelik gaan wees vir die onderrig van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede.		Hoofstuk 5 en 6: Evaluerende ondersoek deur empiriese navorsing	

7.4 Aanbevelings vir programontwikkeling

Bevindings uit die studie stem ooreen met geantisipeerde funksionele bydrae tot die teorie van effektiewe afstandsleerprogramme vir graad R-onderwysers (vgl. §5.3 en fig. 5.2). Die volgende aanname word gemaak op grond van die bevindings: indien die programontwerp en inhoud van 'n Grondslagfase GOS-program die persoonlike en gesitueerde faktore van die bepaalde onderwyser-student in ag neem, en indien die programontwerp geleentheid bied vir leer deur ervaring in graad R-praktykskonteks sowel as geleentheid vir reflektoring omtrent effektiewe graad R-onderrig-en-leer, sal so 'n program die ontwikkeling van professionele graad R-onderwysers, wat die optimale ontwikkeling van vyf/sesjarige uit gedepriveerde omstandighede kan fasiliteer, verseker. Hierdie aanname op bevindings kan soos volg geïllustreer word:



Figuur 7.2: Uitkomste van 'n opleidingsprogram waar programontwerp die kriteria vir effektiewe opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers akkommodeer

7.4.1 Programinhoud

Die NWU Grondslagfase GOS-program behoort inhoud in te sluit wat die effektiewe opleiding van graad R-onderwysers van vyf/sesjarige leerders uit gedepriveerde omstandighede as programuitskots verseker. Buiten die noodsaaklike kennis van kinderonwikkeling en die invloed van oorerwing sowel as die omgewing op die optimale ontwikkeling van vyf/sesjariges van gedepriveerde omstandighede, sal belangrike kennis van fasilitering van 'n leergereedheidsprogram vir leerders met spesiale onderrigbehoefte, samewerking met ouers sowel as met graad 1-onderwysers en die ontwikkeling van leermateriaal vir graad R-onderrig-en-leer deel moet uitmaak van die kennisinhoud van die program.

7.4.2 Programontwerp

Aanbevelings omtrent die programontwerp behels die ondersoek na moontlike maniere om sosiale leer, ervaringsleer in graad R-konteks, geleentheid vir probleemoplossing en reflektoring oor effektiewe graad R-praktyk in 'n oop afstandsl eerprogram soos die NWU Grondslagfase GOS-program te implementeer. Sodoende kan die leemtes, soos geïdentifiseer deur die empiriese ondersoek, uit die weg geruim word. Die volgende aspekte kan ondersoek word as metodes om die gesitueerde en persoonlike faktore van die onderwyser-student deur die ontwerp te akkommodeer asook om belangrike graad R-onderrig-komponente in die program-ontwerp op te neem.

7.4.2.1 Geleentheid vir sosiale en ervaringsleer, formatiewe assessering van graad R-praktyksvaardigheid sowel as leer deur reflektoring

Die implementering van **gesimuleerde lesaanbiedings**, soos ook genoem deur instelling A in die empiriese ondersoek (vgl. §6.2.3.5), kan geleentheid bied vir toepassing en inoefening van teoretiese kennis deur onderwyser-studente. Deur gebruik te maak van bekwame gekwalifiseerde graad R-onderwysers vir die fasilitering van lesaanbiedings, kan hierdie ook dien as geleentheid vir formatiewe assessering. Onderwyser-studente kan hierdeur terugvoer ontvang omtrent hul ontwikkeling van praktiese bekwaamheid. Indien ander onderwyser-studente ook lesaanbiedings kan bywoon, kan dit dien as verdere geleentheid vir groepbespreking van uitkomstebereik en geleentheid vir leer deur reflektoring (vgl. §4.2.1.3). Waar gekwalifiseerde onderwysers gebruik word om praktiese onderrigbekwaamheid te monitor en te evalueer, moet seker gemaak word dat sulke onderwysers wel bekwaam is om kwaliteit te demonstreer en onderwyser-studente deur formatiewe assessering en terugvoer tot praktiese bekwaamheid te lei.

Die motivering van onderwyser-studente om **groepsessies** te implementeer in hul eie tyd of die geleentheid tot reflektoring in groepe gedurende kontakssessies moet ondersoek word as geleentheid vir sosiale leer (vgl. §4.2.1.1). Die tydsduur van sessies sal hiervoor aangepas moet word, aangesien fasiliteerders reeds aandui dat daar te min tyd is vir onderrig van inhoud (vgl. §6.2.2.5). Groepopdragte kan ook dien as metode om sosiale leer te bevorder.

Die ontwikkeling en implementering van 'n meer **gespesialiseerde VKO-afstandsl eerprogram** en addisionele kort kursusse vir die opleiding van VKO en/of graad R-onderwysers kan groter klem plaas op aspekte van leergereedheid en optimale ontwikkeling van vyf/sesjarige leerders. 'n Langer aaneenlopende programaanbieding soos 'n gespesialiseerde kortkursus met fokus op graad R-onderrig-en-leer kan geleentheid gee vir kontinue leerervarings. Kortkursusse kan ook geleentheid bied vir blootstelling aan die praktyk deur simulering van graad R-leerervarings, die gebruik van IKT om die praktyk te illustreer of besoeke aan 'n graad R-klaskamer vir observasie.

Sodanige ervarings sal geleentheid bied vir refleksie oor effektiewe praktyk, sosiale leer deur groepbesprekings en probleemoplossing binne die graad R-onderdigkonteks. Waar die meerderheid NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente nie oor praktykservaring van graad R beskik nie, sal kortkursusse met die fokus op graad R groter geleentheid bied om teoretiese inhoudskennis in verband te bring met die graad R-praktyk.

Die vervanging van die summatief gedrewe assessering van programuitkomste met 'n meer **formatiewe benadering tot leer en assessering** kan geleentheid bied vir reflektering waardeur dieper leer bevorder kan word (vgl. §4.2.1.3 en 4.4.5). 'n "Werk-portefeulje" soos ook geïmplementeer in Brasilië (vgl. §4.6.2.2.2), wat begelei word deur akademiese personeel, stapsgewys deur onderwyser-studente saamgestel word en gebaseer word op praktiese toepassing van relevante teorie, kan dien as maatstaf vir vaardigheidsleeruitkomste wat bereik word. Opdragte van 'n praktykgerigte portefeulje kan kritiese komponente insluit soos:

- waarneming en ervaring in graad R-klaskamer indien onderwyser-student nie binne graad R-praktyk staan nie;
- interaktiewe beplanning met onderwysers van opvolgende grade;
- voorbereiding en implementering van onderhoude met graad R ouers;
- die ontwerp en implementering van 'n leergereedheidsprogram;
- 'n gevallestudie van 'n graad R-LSEN-geval en beplanning om in hierdie leerder se spesiale onderrigbehoefte te voorsien; en
- die ontwerp van 'n assesseringsplan vir graad R-leeruitkomste.

Die implementering van **mentors** kan geleentheid skep vir die professionele ontwikkeling van graad R-onderwyser-studente in die klaskamerkonteks in gevalle waar onderwyser-studente wel in die graad R-praktyk staan. Onderwyser-studente se onderrigstrategieë kan gemonitor en geassesseer word gedurende deurlopende klaskamerobservasie wat geleentheid sal bied vir deurlopende formatiewe terugvoer en ontwikkeling (O' Sullivan, 2004). Dit kan ook dien as geleentheid om praktiese bekwaamheid van onderwyser-studente te assesser vir rekordering. Vakspesialiste, gekwalifiseerde kollegas of skoolhoofde kan as mentors optree. Die dosent van instelling B (vgl. §6.2.3.7) het aangedui dat 'n soortgelyke inisiatief nie in die betrokke instellings se programontwerp gerealiseer het nie. Verdere ondersoek vir moontlike redes hiervoor en na alternatiewe metodes in die effektiewe implementering van mentorskap sal dus nodig wees.

Die insluiting van kortkursusse om onderwyser-studente se algemene vaardigheid in die taal van onderrig, naamlik Engels, te verbeter, sal nie slegs 'n impak hê op die verhoogde prestasie van onderwyser-studente nie, maar sal ook hul algemene kommunikasievaardigheid verbeter. Die insluiting van 'n veeltalige woordelys in die betrokke studiemateriaal, waar die mees algeme-

ne terminologieë, soos nodig vir begrip van onderrig-en-leer in die Grondslagfase-spesialiteitsrigting, in die amptelike landstale gelys word, kan ook ondersoek word.

7.4.2.2 Gebruik van IKT vir sosiale leer, ervaringsleer, formatiewe assessering van praktyksvaardigheid en leer deur reflektoring

Indien toegang tot IKT beskikbaar sou wees, kan die moontlikheid vir sinchroniese deelname van studente en dosente in reële tyd deur direkte onderrigssessies óf deur die gebruik van verskeie media soos interaktiewe TV, Tele-konferensies en tweerigting-multimedia-kommunikasie (Scype) ondersoek word. Alhoewel soortgelyke modelle reeds deur die DvO in sommige provinsies geïmplementeer word vir die onderrig van leerders, sal die finansiële implikasies van 'n grootskaalse implementering daarvan vir die opleiding van onderwysers bepaal moet word.

Claskamers wat toegerus is met videomonitor wat die dosent tegelykertyd volle beeld van meer as een groep onderwyser-studente bied, kan as metode van sosiale leer ondersoek word. Direkte onderrig word dus uitgesaai na meer as een sentrum waar meer as een groep onderwyser-studente betrokke is by 'n interaktiewe onderrig-leersituasie (Schuck *et al.*, 2007). Indien hierdie vorm van studentesteun beskikbaar gemaak kon word by elke kontaksentrum landwyd, sou die onderwyser-studente direkte toegang kon hê tot akademiese hulp van die dosente verantwoordelik vir die verskeie modules en kan geleentheid tot interaksie en sosiale leer dieper leer bevorder. Hierdie vorm van onderrig sou aan alle onderwyser-studente gelyke toegang tot onderrig en akademiese steun deur die vakspesialis bied.

Die implementering van oudiovisuele materiaal, soos waar empiriese studies gedoen word deur onderwyser-studente nadat gevalle studies op video bestudeer is, kan volgens Sandberg *et al.* (2007) dien as alternatiewe metode om onderwyser-studente geleentheid te bied vir reflektoring oor effektiewe praktyk. Indien onderwyser-studente oor die nodige tegnologiese middele en vaardighede beskik, kan die insluiting van DVD's met beeldmateriaal van graad R-onderrig-situasies ook dien as alternatief vir ervaringsleer. Indien opdragte gebaseer word op beeldmateriaal soos vervat in die DVD, kan reflektoring oor effektiewe graad R-praktyk ook hierdeur bevorder word. Bespreking van dit wat waargeneem is kan geleentheid bied vir koöperatiewe oplossing van probleme en sosiale leer. Die gestelde uitkoms van die NWU Grondslagfase GOS-program (vgl. §1.2.4), vind ook aansluiting hierby, naamlik dat onderwyser-studente na voltooiing van die NWU Grondslagfase GOS-program in staat moet wees om "*sekere vaardighede en bevoegdhede te demonstreer (waar onder kritiese probleemoplossing, groep funksionering, kennis wat verwerf is effektief kan integreer in die onderwyssituasie) in Professionele Onderwysontwikkeling: Grondslagfase*" (Noordwes-Universiteit, 2009:21).

7.5 Aanbevelings vir verdere navorsing

Verskeie ontwikkelende lande is aangewese op die implementering van afstandsl eerprogramme om te voorsien in die groot tekort aan gekwalifiseerde onderwysers van vyf/sesjariges in veral arm landelike gebiede. Deur die ontwerp van 'n afstandsl eermodel wat professionele ontwikkeling van VKO-onderwysers in afgeleë landelike gebiede waarborg, kan menige vyf/sesjarige leerders in ontwikkelende lande daarby baat.

Empiriese navorsing oor die impak van 'n meer praktykgerigte graad R-afstandsl eermodel vir die opleiding van graad R-onderwysers, wat geleentheid bied vir onervare graad R-onderwyser-studente om ervaring op te doen van kwaliteit graad R-onderrig, hetsy deur middel van video opnames, waarneming in lewenswerklike praktyk óf deur gebruik te maak van die uitsaai van graad R-onderrig-en-leergebeure via satelliet, sal groter duidelikheid gee van die belangrikheid van ervaringsl eer, leer deur reflektoring en sosiale leer in die ontwikkeling van professionele bekwaamheid ten opsigte van graad R-onderrig-en-leer.

'n Ondersoek na die invloed van formatiewe assesseringstrategieë in die plek van summatiewe eksamengedrewe assessering, sal groter duidelikheid gee oor die waarde van 'n meer geïntegreerde benadering van onderrig-leer-assessering tot programontwerp (vgl. 7.4.2.1). Die deurlopende voltooiing van portefeuljes deur die Grondslagfase-onderwyser-studente, wat deurlopend formatief deur fasiliteerders geassesseer word, kan moontlik dien as manier om praktyksvaardigheid te monitor en te verbeter.

7.6 Beperking van die studie

Bepaalde faktore kon die insameling van data en die effektiwiteit van bevindings beïnvloed het:

- Gebrekkige taalvermoë: Die NWU se oop afstandsl eerprogram word landwyd aangebied en onderwyser-studente van al 11 amptelike landstale kan registreer vir die program. Die taal van onderrig-en-leer is hoofsaaklik Engels en vraelyste is in Engels opgestel. Sommige onderwyser-studente en fasiliteerders is nie goed onderlê in Engels nie, wat moontlik kon lei tot verkeerde interpretasie van vrae deur deelnemers en ook onduidelikheid van response;
- In die beskikbaarheidsteekproef was deelname vrywillig en gebruik van die eksamen as enigste geleentheid vir onderwyser-studente om die vraelyste te voltooi, kon moontlik ook bygedra het tot 'n lae persentasie deelnemers. Fasiliteerders sowel as onderwyser-studente woon ook dikwels in landelike gebiede en persoonlike onderhoude as kwalitatiewe metode van dataversameling was nie moontlik nie;
- Sosiale insiklikheid – onderwyser-studente en fasiliteerders kan moontlik die sosiaal aanvaarbare antwoord kies in die vraelys; en

- Aangesien net twee ander hoër onderwysinstellings in Suid-Afrika geïdentifiseer kon word wat 'n soortgelyke Grondslagfase GOS-program aanbied, is daar beperkte geleentheid vir 'n vergelykende studie van die program in Suid-Afrika.

7.7 Slotwoord

Graad R-onderwysers wat leerders vanuit 'n gedepriveerde omgewing op 'n hoër vlak van leergereedheid kan plaas voor skooltoetrede, gee nie slegs aan vyf/sesjarige leerders 'n gelyke kans tot latere akademiese sukses nie, maar dra ook by tot die voorsiening in 'n nasionale onderwysbehoefte en uiteindelijke verbetering van die ekonomiese welvaart van die land. Die DvO se inisiatief om kwaliteit onderrig aan veral vyf/sesjariges van gedepriveerde omstandighede te voorsien, kan slegs verwesenlik word indien genoeg professioneel gekwalifiseerde graad R-onderwysers opgelei word om hierdie belangrike taak te verrig. Afstandsleer sal die mees ekonomiese en haalbare model wees om hierdie groot getalle onderwysers op te lei. In 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika, en gesien in die lig van historiese en kulturele agtergrond van die land, sal afstandsleerprogramme vir die opleiding van graad R-onderwysers die gesitueerde en persoonlike faktore van onderwyser-studente in ag moet neem in die programontwerp en inhoud. Beperkte voorkennis en ervaring van kwaliteit VKO-programme kan die ontwikkeling van professionele bekwaamheid as uitkoms van 'n afstandsleerprogram vir graad R-onderwysers belemmer. Gesitueerde en persoonlike faktore van die onderwyser-studente, sowel as die kritieke komponente van effektiewe opleidingsprogramme vir graad R-onderwysers, moet geakkommodeer word om te verseker dat hierdie programme die ontwikkeling van professionele en bekwame Grondslagfase-onderwysers as uitkoms sal hê, wat 'n verskil kan maak vir graad R-leerders vanuit gedepriveerde omstandighede.

Die unieke situasie in Suid-Afrika vereis 'n unieke model vir die opleiding van die groot aantal graad R-onderwysers van vyf/sesjarige leerders vanuit gedepriveerde omstandighede. Reflektering oor hierdie en ander navorsingsbevindings kan programontwerpers lei tot meer ingeligte besluite ten opsigte van die ontwerp van afstandsleerprogramme vir graad R-onderwysers. Waar afstandsleer gebruik word om groot getalle onderwysers op te lei om die basiese en vereiste onderrigbekwaamhede te ontwikkel, sal studentesteun nie slegs kan fokus op bemeestering van inhoud en deurvloeisifers nie. Eerlike evaluering, navorsing en hersiening van programme waar nodig, sal geïmplementeer moet word om die kwaliteit en geloofwaardigheid van die afstandsleerprogramme vir die opleiding van graad R-onderwysers te verseker. Indien hersiening van die NWU Grondslagfase GOS-program gedoen word in die lig van die aanbevelings van die studie sal programuitkomst professionele bekwaamheid as graad R-onderwysers insluit en gevolglike verhoogde kwaliteit VKO-programme vir vyf/sesjarige leerders vanuit gedepriveerde omstandighede verseker.

Bibliografie

- ADEKOLA, O.A. 2007. Language, literacy and learning in the primary schools: Implications for teacher development in Nigeria. Washington, D.C.: World Bank. 58 p.
- AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS. 2003. Where We Stand: Early Childhood Education. <http://www.aft.org> Datum van gebruik: 28 Feb. 2008.
- ARMSTRONG, T. 2000. Multiple Intelligences. <http://www.ThomasArmstrong.com> Datum van gebruik: 8 Mrt. 2007.
- BALL, A.F. 2000. Preparing teachers for diversity: lessons learned from the US and South Africa. *Teacher and Teacher Education*, 16(4):491-509. Besikbaar: ScienceDirect. Datum van gebruik: 29 Feb. 2008.
- BENTHAM, S. 2004. A teaching assistant's guide to child development and psychology in the classroom. London: Routledge-Falmer. 167 p.
- BERGER, K.S. 2003. The developing person - through childhood and adolescence. New York: Worth Publishers. 531 p.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. 2001. The OECD thematic review of early childhood education and care: Background report for the United Kingdom. <http://www.oecd.org/copyr.htm> Datum van gebruik: 28 Feb. 2008.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. 2002. Early years education: An international perspective (Report). <http://www.inca.org.uk> Datum van gebruik: 20 Feb. 2009.
- BIGGS, J. 2001. The reflective institution: ensuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, (40):221-238. Besikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 28 Nov. 2008.
- BIGGS, J. 2003. Teaching for quality learning at University. 2de uitg. Berkshire: Open University Press. 309 p.
- BIGGS, M.J.G. 2006. Comparison of student perceptions of classroom instruction: traditional, hybrid, and distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(2):46-51. <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde22/articles/biggs.htm> Datum van gebruik: 10 Jul. 2008.
- BOF, A.V. 2004. Distance learning for teacher training in Brazil. <http://www.irrodl.org> Datum van gebruik: 27 Feb. 2004.

- BOTHA, A., VAN EDE, D.M., LOUW, A.E. & FERNS, I. 1998. Die kleutertydperk. (In Louw, D.A., ed. Menslike ontwikkeling. 3e uitg. Kaapstad: Kagiso. p. 237-322).
- BOTHA, A., VAN EDE, D.M. & PIEK, J.P. 1994. Die kleutertydperk. (In Louw, D.A., ed. Menslike ontwikkeling. 2de uitg. Pretoria: Haum. p. 243-319).
- BRAIN, C. & MUKHERJI, P. 2005. Understanding child psychology. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd. 216 p.
- BREWER, J.N. 2007. Early Childhood Education - Preschool Through Primary Grades. Boston: Pearson. 538 p.
- BRONFENBRENNER, U. 1979. The Ecology of Human Development: experiments by nature and design. London: Harvard University Press. 330 p.
- BROWNLEE, J. & BERTHELTSEN, D. 2006. Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years: An International Journal of Research*, 26(1):17-29. <http://eprints.qut.edu.au/1057/1051/1057.pdf> Datum van gebruik: 14 Mrt. 2008.
- BURRELL, G. & MORGAN, G. 1979. Sociological paradigms and organisational analysis - elements of the sociology of corporate life. Aldershot: Ashgate. 432 p.
- CAMP, W.C. 2001. Formulating and evaluating theoretical frameworks for career and technical education research. *Journal of Vocational Education Research*, 26. file://C:\Documents%20and%20Settings\Administrator\Local%20Settings. Datum van gebruik: 12 Mrt. 2009.
- CAMPOS, M.M., FÜLLGRAF, J. & WIGGERS, V. 2006. Brazilian early childhood education quality; some research results. <http://unesco.org/education/earlychildhood/series> Datum van gebruik: 15 Mrt. 2009.
- CARLSON, H.L. 1999. From practice to theory: a social constructivist approach to teacher training. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(2):203-218. Besikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 14 Feb. 2008.
- CHANG, S.L. & CHANG, Y. 2008. Using online concept mapping with peer learning to enhance concept application. *The Quarterly Review of Distance Education*, 9(11):17-27. Besikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 30 Sep. 2008.
- CLARK, L.A. & WATSON, D. 1995. Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3):309-319. Datum van gebruik: 20 Apr. 2009.

- CLARKE, J. 2004. The sociology of childhood. (*In Wyse, D., ed. Childhood studies - an introduction. Malden: Blackwell Publishing. p. 77-82).*
- CLINE, N.D. 2002. Five characteristics appear in four to seven year-olds.
<http://www.desotoschools.com/cline%2002-19-02.htm> Datum van gebruik: 31 Okt. 2006.
- COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2de uitg. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 567 p.
- COLLIS, B. 2002. Information Technologies for Education and Training. (*In Adelsberger, H.H., Collis B. & Pawlowski J.M., eds. Handbook on Information Technologies for Education and Training. Berlin: Springer. p. 1-20).*
- CREED, C. 2001. The use of Distance Education for Teachers.
<http://www.irfol.ac.uk/publications/pdfs/Mappingreport.pdf> Datum van gebruik: 6 Feb. 2009.
- DE HART, G.B., SROUFE, L.N. & COOPER, R.G. 2004. Child Development - its Nature and Course. New York: McGraw Hill. 555 p.
- DE VOS, A.S. 2005. Scientific theory and professional research. (*In De Vos, A.S., Strydom H., Fouche C.B. & Delport C.S.L., eds. Research at the grass roots - for the social sciences and human service professions. 3de uitg. Pretoria: Van Schaik. p. 471).*
- DE WITT, M.W. 2009. Medeling tydens toespraak by SAOU-hoofdesimposium gehou 1 Sept. 2009.
- DEARING, E., BERRY, D. & ZASLOW, M. 2006. Poverty during early childhood. (*In Mc Cartney, K. & Philips D., eds. Blackwell Handbook of Early Childhood Development. U.S.A: Malden: Blackwell Publishing. p. 339-423).*
- DEATER-DECKARD, K. & CAHILL, K. 2006. Nature and Nurture in early childhood. (*In Mc Cartney, K. & Phillips D., eds. Blackwell Handbook of Early Childhood Development. Malden, USA: Blackwell Publishers. p. 3-21).*
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y., S. 1994. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications. 643 p.
- DICKSON, J., FLEET, A. & WATT, H.M.G. 2000. Success or failure in a core university unit: what makes the difference? *Higher Education Research and Development*, 19(1):59-73. Beskikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 24 Jul. 2008.

- DOHERTY, G. 2007. Conception to age six: The foundation of school-readiness. (Paper delivered at Partners in Action - Early Years Conference.) Ontario. 47 p. (Ongepubliseer.)
- DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2002. Educational Psychology in Social Context. 2de uitg. Kaapstad: Oxford University Press. 378 p.
- DONDI, C. & MORETTI, M. 2002. Teacher Training. (In Adelsberger, H.H., Collis B. & Pawlowski J.M., eds. Handbook of Information Technologies for Education and Training. Heidelberg: Springer-Verlag. p. 365-376).
- EARLY, D.M. & WINTON, P.J. 2001. Preparing the workforce: early childhood teacher preparation at 2- and 4- year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3):285-306. Beskikbaar: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B286W284B-4435HRF-4433&. Datum van gebruik: 2 Feb. 2008.
- ERKILIC, T.A. 2008. Importance of educational philosophy in teacher training for educational sustainable development. *Middle East Journal of Scientific Research*, 3(1):1-8, Beskikbaar: Academic Search Premier, 2008. Datum van gebruik: 4 Feb. 2009.
- EVANS, J. 2006. Too little money for the big ideas. <http://www.theteacher.co.za> Datum van gebruik: 10 Feb. 2008.
- EVANS, J.E. 2005. Unlocking the future by understanding the past. (In South Africa Department of Education., ed. Early Childhood Development. Unlocking the Future: Voordrag gelewer by die ECD Development Conference gehou te Birchwood Conference Centre, vanaf 28 Feb. tot 2 Mrt. 2005) Johannesburg. 12 p.
- FABES, R.A. 2006. Social Competence in early childhood. (In Mc Cartney, K. & Philips D., eds. Early childhood development. Malden: Blackwell Publishing. p. 297-316).
- FOUCHE, C.B. & DELPORT, C.S.L. 2005. Introduction to the research process. (In Research at grass roots. 3e uitg. Pretoria: Van Schaik. p. 71-85).
- GARCIA, E.E. 1995. The impact of linguistic and cultural diversity on America's schools: a need for new policy. (In Wang, C.M. & Reynolds M.C., eds. Making a difference for students at risk. Calif.: Corwin Press, Inc. p. 156-185).
- GARVEY, B. 2005. Nature, nurture and why the pendulum still swings. *Canadian journal of philosophy*, 35(2):309-330. <http://eprints.lancs.ac.uk/4038/> Datum van gebruik: 15 Feb. 2008.

- GREIG, L., MCLUCKIE, J., PAYNE, F. & WILLIAMS, B. 2002. Collaborative learning at a distance: electronic conferencing in the professional training of preschool education specialists. <http://www.harworthpress.com> Datum van gebruik: 3 Feb. 2008.
- GUILTEKIN, M. 2006. The attitudes of preschool teacher candidates studying through distance education approach towards teaching profession and their perception levels of teaching competency. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3):184-197. Beschikbaar: www.aof.anadolu.edu.tr. Datum van gebruik: 26 Feb. 2008.
- HADDAD, L. 2002. An integrated approach to early childhood education and care. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001279/127983e.pdf> Datum van gebruik: 20 Feb. 2009.
- HASSEN, E.K. 2009. Equalising the unequal starts with education. <http://sacsis.org.za/22.1> Datum van gebruik: 27 Jan. 2009.
- HELLMAN, J.A. 2003. The riddle of distance education - promise, problems and applications for development. Paper prepared for the United Nations Research Institute for Social Development Programme. <http://www.unrisd.org> Datum van gebruik: 29 Feb. 2009.
- HENDRICK, J. & WEISSMAN, P. 2007. Total learning - developmental curriculum for the young child. 7de uitg. New Jersey: Pearson Education. 406 p.
- HERTERT, L. & TEAGUE, J. 2003. Narrowing the achievement gap: a review of research, policies, and issues. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van gebruik: 23 Jan. 2006.
- HOWARD, S. & JOHNSON, B. 2000. What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 26(3), Sept. Beschikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 16 Aug. 2007.
- HUGHES, F.P. 1999. Children, play, and development. 3de uitg. Boston: Allyn and Bacon. 271 p.
- HUITT, W. 2003. A systems model of human behavior. *Educational Psychology Interactive*. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/sysmdlo.html> Datum van gebruik: 2 Feb. 2007.
- JAJULA, L.N. 2003. Speech by the Eastern Cape MEC for Education, L.N.Jajula, on the occasion of the the Eastern Cape DOE celebrations of ECD Development, 26 June 2003. <http://www.ecprov.gov.za> Datum van gebruik: 30 Nov. 2005.
- JANSEN, J. 2009. A South African perspective on diversity in educational research. Paper presented during the research seminar held on 29th April: Diversity in educational

research and teacher education: Challenges and opportunities, organised by the Faculty of Educational Sciences - NWU. Potchefstroom.

- JOHNSON, R.B. & ONWUEGBUZIE, A.J. 2004. Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7):14-16. Datum van gebruik: 18 Apr. 2009.
- JOIA, L., A. 2002. Assessing unqualified in-service teacher training in Brazil using knowledge management theory: a case study. *Journal of Knowledge Management*, 6(1):74-86. <http://www.emeraldinsight.com> Datum van gebruik: 22 March, 2008.
- KAMERMAN, S.B. 2000. Early Childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal for Educational Research*, 33(2000):7-29. www.elsevier.com/locate/ijedures Datum van gebruik: 15 Feb. 2009.
- KANUKA, H. & CONRAD, D. 2003. The name of the game - why "distance education" says it all. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(4):385-393. Besikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 6 Aug. 2008.
- KEARSLEY, G. 2007. Multiple Intelligences (H. Gardner). <http://tip.psychology.org/gardner.html> Datum van gebruik: 25 Feb. 2007.
- KÖHLER, L. & RIGBY, M. 2003. Indicators of children's development: considerations when constructing a set of national child health indicators for the European Union. (In Blackwell Science. ed. Child Care, Health & Development. Blackwell Publishing. p. 551-558).
- KOK, I. 2009. Initiatives to encourage active student participation, retention and throughput. (Report submitted for NADEOSA excellence award - School for Continuing Teachers Education, NWU). 23 p. (Ongepubliseer.)
- KWON, Y. 2002. Changing curriculum for early childhood education in England. <http://www.peeearlyyears.com> Datum van gebruik: 10 Apr. 2008.
- LEFRANCOIS, G.R. 2001. Of children - an introduction to child and adolescent development. 9de uitg. Belmont: Wadsworth. 654 p.
- LE ROUX, A. & SCHOEMAN, S. 2005. Music in early childhood development and the Foundation Phase (0-9 years). Pretoria: Le Roux. 249 p.
- LEA, M. 1998. The Professional qualification of pre-school teachers in decentralised teacher education. Voordrag gelewer: 8th Annual EECERA Conference. Besikbaar: Eric. Datum van gebruik: 10 Jul. 2007.

- LEA, M. 2000. The use of open and distance learning in pre-school teacher education. (Report prepared for U.S. Department of Education). Beskikbaar: ERIC. Datum van gebruik: 10 Jun. 2007.
- LEATHER, N. 2004. The nature/nurture debate. (*In* Wyse, D., *ed.* Childhood studies - an introduction. Malden, USA: Blackwell Publishing. p. 51-55).
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2005. Practical research: planning and design. 8ste uitg. Upper Saddle River, New York: Merrill Prentice Hall. 139 p.
- LIM, C., MAXWELL, K.L., ABLE-BOONE, H. & ZIMMER, C.R. 2009. Cultural and linguistic diversity in early childhood teacher preparation: the impact of contextual characteristics on coursework and practica. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 64-76.
<http://www.sciencedirect.com/science> Datum van gebruik: 17 Feb. 2009.
- LOBMAN, C., RYAN, S., MC LAUHLIN, J. & ACKERMAN, D. 2004. Educating preschool teachers: mapping the teacher preparation and professional development system in New Jersey. http://www.fcd_doc/EducationPreschoolTeachers.pdf Datum van gebruik: 26 Nov. 2007.
- LOUW, D.A. & LOUW, A.E. 1994. Die neonatale fase en babajare. (*In* Louw, D.A., *ed.* Menslike ontwikkeling. 2de uitg. Pretoria Haum. p. 157-237).
- LOUW, D.A., LOUW, A.E. & VAN EDE, D.M. 1998. Die neonatale fase en babajare. (*In* Louw, D.A., *ed.* Menslike ontwikkeling. 3e uitg. Kaapstad: Kagiso. p. 151-233).
- LUNENBURG, F.C. 2000. Early education programmes can make a difference in academic, economic and social awareness. *Education*, 120(3):519-619.
<http://search.epnet.com/directs.asp?an=2990135&db=aph> Datum van gebruik: 2 Feb. 2007.
- MACLURE, M. & NORRIS, N. 1991. Knowledge, Issues and Implications for the Standards programme at Professional Levels of Competence, Internal Report to the Employment Department. <http://www.emeraldinsight.com> Datum van gebruik: 15 Des. 2008.
- MARCONDES, M.I. 1999. Teacher education in Brazil. *Journal of Education for Teaching*, 25(3):203-213. Beskikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 18 Feb. 2009.
- MARTIN, J.N. & FOX, N.A. 2006. Temperament. (*In* Mc Cartney, K. & Philips D., *eds.* Early childhood development. Malden: Blackwell Publishing. p. 166-187).
- MARTIN-HANSEN, L. & VERMA, G. 2008. Engaging teachers in reflective inquiry practices for diverse learners. (Paper delivered at the 10th International

Conference on Education - ATINER, 26 May).

<http://www.atiner.gr/docs/Education.htm> Datum van gebruik: 12 Feb. 2009.

MAY, P., ASHFORD, E. & BOTTLE, B. 2006. Sound beginnings - learning & development in the early years. London: David Fulton publishers. 160 p.

MBEKI, T. 2008. Mbeki erken regering se beplanning is nie op peil. *Beeld*: 27, 9 Feb. Beskikbaar: SA Media.

MCCARTNEY, K. & PHILLIPS, D. 2006. Blackwell handbook of early child development. Malden: Blackwell Publishing. 663 p.

MCDEVITT, T.M. & ORMROD, J.E. 2004. Child development - educating and working with children and adolescents. 2de uitg. Upper Saddle River, N. Y: Pearson. 644 p.

MCMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 2001. Research in education : a conceptual introduction. 5de uitg. New York: Longman. 660 p.

MEECE, J.L. 1994. The role of motivation in self-regulated learning. (*In Schunk, D.H. & Zimmerman B.J., eds. Self-regulation of learning and performance - issues and education applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum. p. 25-44).*

MEYER, W.F. 1998. Basiese konsepte van die ontwikkelingsielkunde. (*In Louw, D.A., ed. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Pretoria: Haum. p. 3-39).*

MEYER, W.F. & VAN EDE, D.M. 1998. Ontwikkelingsteorieë. (*In Louw, D.A., ed. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Pretoria: Haum. p. 43-98).*

MIELL, D. & DING, S. 2005. The early development of identity. (*In Ding, S. & Littleton K., eds. Children's personal and social development. Malden: Blackwell Publishing. p. 125-139).*

MILLER, P.H. 1993. Theories of developmental psychology. 3e uitg. New York: Freeman. 489 p.

MODIBA, M. 1997. Distance teacher education in South Africa: a critical analysis of pedagogical assumptions. *Teacher and Teacher Education*, 13(7):727-739.
<http://www.sciencedirect.com/science> Datum van gebruik: 10 Jul. 2008.

MORRISON, G.S. 2006. Fundamentals of early childhood education. 4de uitg. Upper Saddle River, N.Y: Pearson. 403 p.

MOSS, P. 2000. Workforce issues in early childhood education and care. (Paper delivered at the Consultative meeting on International Developments in Early Childhood Education and Care, 11-12 May.) <http://www.childpolicyintl.org> Datum van gebruik: 12 Feb. 2009.

- MOUTON, J. 2001. How to succeed in your Masters and Doctoral Studies. A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik Publishers. 280 p.
- MWAMWENDA, T.S. 1996. Educational Psychology - an African perspective. 2de uitg. Durban: Butterworths. 564 p.
- NAPIER, N. 2004. Overview of children's education and care. (*In Wyse, D., ed. Childhood studies - an introduction.* Malden: Blackwell publishing. p. 129-136).
- NEPI - NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION (RESEARCH GROUP). 1992. Early Childhood Educare. Oxford: Oxford University Press. 102 p.
- NOORDWES-UNIVERSITEIT. 2009. Jaarboek - Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Skool vir Verdere Onderwyseropleiding, GOS en NPOD. Potchefstroomkampus. 88 p.
- NUNNALLY, J. & BERNSTEIN, I.H. 1994. Psychometric theory. 3e uitg. New York: McGraw-Hill Inc. 752 p.
- O' SULLIVAN, M. 2004. The usefulness of lesson observation in a primary teachers' INSET programme in Namibia. *Journal of Education for Teaching*, 30(1):5-25.
<http://www.sciencedirect.com/science> Datum van gebruik: 12 Aug. 2008.
- OECD (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). 2008. Reviews of National Policies for Education: South Africa.
www.sourceoecd.org/education/9789264053489 Datum van gebruik: 17 Feb. 2008.
- OJALA, M., KAREVAARA, K. & REUNAMO, J. 2004. Fostering cyber learning in European teacher education. <http://www.helsinki.fi/~reunamo/article/neothemi2003.pdf> Datum van gebruik: 22 Mrt. 2008.
- OLMSTED, P.P. 2002. Data collection and system monitoring in early childhood programs. (International Conference on Early Childhood Education and Care: International Policy Issues). <http://eric.ed.gov/> Datum van gebruik: 10 Feb. 2009.
- OWENS, K.B. 2002. Child & Adolescent Development - an integrated approach. Belmont, USA: Thomson Learning. 602 p.
- PAIGE, K., CHARTRES, M. & KENYON, A. 2008. Using teacher stories to reveal quality educational practice: an Eastern Cape experience. *International Journal on Educational Development*, 28(5):524-533. <http://www.sciencedirect.com/science> Datum van gebruik: 7 Okt. 2008.
- PANDOR, N. 2005a. Address by the Minister of Education, Ms. Naledi Pandor, MP, at the Ntataise Conference on Early Childhood Development, Riversdale Hotel and

Conference Centre, Vanderbijlpark, August 29 2005.

www.southafrica.info/about/government/gov.html Datum van gebruik: 26 Feb. 2007.

PANDOR, N. 2005b. Early Childhood Development. Unlocking the Future, address by the Minister of Education, Naledi Pandor, MP at the ECD Development Conference, Birchwood Conference Centre, Johannesburg, 28 February to March 2 2005.
www.southafrica.info/about/government/gov.html Datum van gebruik: 20 Feb. 2007.

PERRATON, H. 2000. Open and distance learning in the developing world. 2de uitg.
Abingdon: Routledge. 238 p.

PERRATON, H., CREED, C. & ROBINSON, B. 2002. Teacher education guidelines: using open and distance learning. www.unesco.org Datum van gebruik: 2 Feb. 2009.

PIAGET, J. 1972. The child and reality. Great Britain: Grossman Publishers. 182 p.

PIANTRA, R.B. 2001. Early childhood care and education; what policy-makers need to know.
http://www.apa.org/ppo/issues/spianta_kidbrief01.html Datum van gebruik: 22 Januarie 2006.

PIANTA, R., HOWES, C., BURCHINAL, M., BRYANT, D., CLIFFORD, R., EARLY, D., et al. 2005. Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144-159.
<http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/pdfs/ADS0903pp144-159.pdf>. Datum van gebruik: 14 Mrt. 2008.

PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. 2002. Motivation in Education - theory, research and applications. 2de uitg. Upper Saddle River, N.J: Merrill Prentice Hall. 460 p.

PLUG, C., MEYER, W.F., LOUW, D.A. & GOUWS, L.A. 1988. Psigologie woordeboek. 2de uitg. Johannesburg: Lexicon. 484 p.

POTGIETER, F.J. 2007. An introduction to educational theories, concepts and ideas.
Potchefstroom: NWU. (Verhandeling - MEd.) 452 p.

POTGIETER, F.J. 2008. Introduction to educational theories, concepts and ideas. (Voordrag gelewer as deel van die opleiding vir MEd en PhD-studente by die Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding van die Noordwes-Universiteit op 12 Jun. 2008.) Potchefstroom.

POTGIETER, F.J. 2009. Mondelinge mededeling aan outeur. Potchefstroom.

- PRINSLOO, E. 2005. Addressing challenging behaviour in the classroom. (*In* Landsberg, E., ed. Addressing barriers to learning - a South African perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 440-465).
- RADEMEYER, A. 2001. Laerskole moet Gr. 0 hê, maar kry g'n onnie by. *Beeld*: 3920, 29 Mei, Beskikbaar: SA Media.
- RATHUS, S. 2006. Childhood and Adolescence - voyages in development. 2de uitg. Toronto: Thomson Wadsworth. 578 p.
- ROWNTREE, D. 1992. Exploring open and distance learning. London: Routledge-Falmer. 299 p.
- RUMAJOGEE, R., JEEROBURKHAN, F., P, M. & MOONEESAMY, V. 2003. Case study on distance education for teacher education in Mauritius. www.ADEAnet.org Datum van gebruik: 10 Feb. 2009.
- RYAN, Y. 2001. The provision of learner support services online. http://hub.col.org/2001/ves/att-0039/01-CoL_paper.doc Datum van gebruik: 3 Feb. 2009.
- SALUJA, G., EARLY, D.M. & CLIFFORD, R.M. 2002. Demographic characteristics of early childhood teachers and structional elements of early care and education in the United States. <http://ecrp.uiuc.edu/v4nl/saluja.html>. Datum van gebruik: 26 Nov. 2007.
- SANDBERG, A., ANSTETT, S. & WAHLGREN, U. 2007. The value of in-service education of quality in pre-school. *Journal of In-service Education*, 33(3):301-319. Interbiblioteeklening - Malardalen University, Swede. Datum van gebruik: 20 Jul. 2008.
- SANYAL, B.C. 2001. New functions of higher education and ICT to achieve education for all. www.unesco.org Datum van gebruik: 22 Nov. 2008.
- SARACHO, O.N. 2002. Young children's literacy development. (*In* Sarocho, O.N. & Spodek B., eds. Contemporary perspectives on early childhood curriculum. Connecticut: Information Age Publishings. p. 111-130).
- SAS INSTITUTE INC. 2005. SAS Institute Inc., SAS OnlineDoc®, Version 9.1, Cary, NC.
- SCHAFFER, H.R. 2004. Introducing child psychology. Malden: Blackwell Publishing. 384 p.
- SCHAFFER, H.R. 2005. Social development. Malden: Blackwell Publishing. 440 p.
- SCHOOL FOR CONTINUING TEACHERS EDUCATION. 2009. Yearbook - Advanced Certificate in Education, North West University. Potchefstroom. 84 p.

- SCHUCK, S. & KEARNEY, M. 2007. Exploring pedagogy with interactive whiteboards (Report). Sydney: University of Technology.
- SCHUETZ, G., URSPRUNG, H.W. & WOESSMANN, L. 2005. Education Policy and Equality of Opportunity. August 2005. www.CESifo-group.de Datum van gebruik: 29 Feb. 2009.
- SHARMA, R.S. 2001. Technology for teacher training through distance education in India. Voordrag gelewer: Opening Gates in Teacher Education. Beskikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 6 Feb. 2009.
- SIACIWENA, R. 2007. The Use of Open and Distance Learning in Teacher Education in the SADC Region: Issues and Challenges. (Voordrag gelewer tydens konferensie: Distance teacher education in South Africa – Contemporary issues, gereël deur die Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding van die Noordwes-Universiteit op 27 Feb. 2008). Potchefstroom.
- SMART, E.S. 2006. An investigation into delivery of on-line courses within an early childhood teacher's education distance programme in New Zealand. Paper delivered at the 22nd International Conference on Distance Education, 3-6 Sept. 2006. <http://www.icde22.org.br/> Datum van gebruik: 4 Sept. 2007.
- SMITH, P.K., COWIE, H. & BLADES, M. 2003. Understanding children's development. 4de uitg. Malden: Blackwell Publishing. 663 p.
- SOUTH AFRICA. 2007a. The Higher Education Qualifications Framework. (Higher Education Act 101 of 1997.) *Government gazette*, No. 928, 5 Oct. <http://www.education.gov.za> Datum van gebruik: 2 Feb. 2009.
- SOUTH AFRICA. 2007b. The national policy framework for teacher education and development in South Africa - More teachers, better teachers. (National Education Policy Act 27 of 1996.) *Government gazette*, No. 29832, Vol. 502: 26 Apr. <http://www.education.gov.za> Datum van gebruik: 18 Feb. 2009.
- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 1997a. Interim Policy for Early Childhood Development. <http://www.info.gov.ac.za> Datum van gebruik: 8 Nov. 2005.
- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 1997b. South African Government Document on Education. <http://www.info.gov.ac.za> Datum van gebruik: 15 Jul. 2007.
- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001a. Education White Paper 5 on Early Childhood Education. Meeting the challenge of early childhood development in South Africa. <http://www.info.gov.ac.za> Datum van gebruik: 12 Feb. 2006.

- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001b. The National Audit of ECD provisioning in South Africa - 2001/2002.
www.capegateway.gov.za/Text/2003/national_audit_e.cd.pdf Datum van gebruik: 26 Feb. 2008.
- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001c. White Paper 6: Building an inclusive education and training system. <http://www.info.gov.ac.za> Datum van gebruik: 8 Jan. 2006.
- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 2003. Plan of action- Improving access to free and quality education for all. www.capegateway.gov.za Datum van gebruik: 8 Nov. 2005.
- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 2005a. A national framework for teacher education in South Africa, Report of the Ministerial Committee on teacher education. <http://www.info.gov.ac.za> Datum van gebruik: 16 Jun. 2005.
- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 2005b. Report of the ministerial committee on rural education - a new vision for rural schooling. <http://www.info.gov.ac.za> Datum van gebruik: 8 Nov. 2005.
- SOUTH AFRICAN DEPARTMENT OF EDUCATION. 2007. Provincial Consultative Meeting for Early Childhood Development, Draft Unit Standards at NQF Levels 3 and 5 to be included as electives in the FETC: ECD qualification, Mafikeng, 17 Jul. -2 Aug. 2007. 71 p. (Ongepubliseer.)
- SOUTH AFRICAN GOVERNMENT. 2004. Grade 1's Learning and Reading Abilities. <http://www.capegateway.gov.za> Datum van gebruik: 29 Jan. 2009.
- SOUTH AFRICAN QUALIFICATIONS AUTHORITY. 2001. Qualifications from the Educators in Schooling SGB - Registered by the SAQA Board. www.saqa.org.za Datum van gebruik: 5 Feb. 2009.
- SOUTH AFRICAN QUALIFICATIONS AUTHORITY. 2007. The uptake and impact of qualifications and unit standards in the sub-field: Early Childhood Development. www.saqa.org.za Datum van gebruik: 10 Feb. 2009.
- SOUTH AFRICAN QUALIFICATIONS AUTHORITY. 2008. About the SGB QS. www.saqa.org.za Datum van gebruik: 29 Jan. 2009.
- SOUZA, P.R. 2000. Education as a strategic key for development in the 21st Century. <http://antigo.inep.gov> Datum van gebruik: 18 Feb. 2009.

- STEYN, H.J., STEYN, S.C., DE WAAL, E.A.S. & WOLHUTER, C.C. 2003. Suid-Afrikaanse onderwysstelsel - kernkenmerke. Potchefstroom. 161 p.
- SUID-AFRIKAANSE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2003. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklarings Graad R-9. Onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme. Grondslagfase. <http://education.pwv.gov.za> Datum van gebruik: 28 Mrt. 2007.
- SUMSION, J. 2000. Facilitating reflection: a cautionary account. *Reflective Practice*, 1(2):199-214. <http://www.ingentaconnect.com>. Datum van gebruik: 22 Mrt. 2008.
- TAIT, A. 2000. Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, 15(3):287-298. <http://www.c283l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/tait200.pdf> Datum van gebruik: 20 Mrt. 2008.
- TAIT, A. 2003. Reflections on student support in open and distance learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/134/214> Datum van gebruik: 24 Mrt. 2008.
- THE CONSULTATIVE GROUP ON EARLY CHILDHOOD CARE AND DEVELOPMENT. 1999. Early Childhood Counts: Programming Resources for Early Childhood Care and Development - Applying Basic Research. [http://www.ecdgroup.com/education_for_all\(efa\).asp](http://www.ecdgroup.com/education_for_all(efa).asp) Datum van gebruik: 28 Feb. 2008.
- UNESCO. 2000. National Education for All Evaluation Report - Brazil. http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/brazil/rapport_1.html Datum van gebruik: 27 Feb. 2009.
- UNESCO. 2005. International Certificate in Early Childhood Education and Care via Online Training - Implementation Guidelines for the UNESCO/OECD Early Childhood Policy Review Project, 27-28 April 2006. <http://www.unesco.org/> Datum van gebruik: 23 Feb. 2008.
- UNESCO. 2006. Country Profile Commission for EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations; Early Childhood Care and Education. <http://unesco.unesco.org/images/0014/001472/147241e.pdf> Datum van gebruik: 26 Nov. 2007.
- UNESCO. 2007. Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Brazil. *Early Childhood and Family Policy Series*. <http://www.unesco.org/education/earlychildhood/series> Datum van gebruik: 12 Feb. 2008.

- UPKO, E.O. 2006. Support for distance learners in a Nigerian distance education programme. *Open Learning*, 21(3):253-261. Beskikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 18 Nov. 2008.
- VAN DER BERG, S. 2007. Apartheid's enduring legacy: Inequalities in education. *Journal of African Economies*, 16(5):849-880. <http://jae.oxfordjournals.org> Datum van gebruik: 6 Mrt. 2008.
- VERLOOP, N., VAN DRIEL, J. & MEIJER, P. 2001. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Education Research*, 35(5). Datum van gebruik: 11 Sep. 2003.
- WANG, C.M., REYNOLDS, M.W. & WALBERG, H.J. 1995. Inner city students at the margins. (In Wang, C.M. & Reynolds M.C., eds. Making a difference for students at risk. California: Corwin Press. p. 1-26).
- WASIK, B.A., BOND, M.A. & HINDMAN, A. 2002. Effective early childhood curriculum for children at risk. (In Saracho, O.N. & Spodek B., eds. Contemporary perspectives on early childhood curriculum. Connecticut: Information Age Publishings. p. 63-89).
- WATERHOUSE, J. 2006. Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. *Educational Psychologist*, 41(4):247-255, Fall. Datum van gebruik: 6 Sep. 2007.
- WEISS, S. 2001. Distance education overcomes rural isolation. *State Education Leader*, 19, 8-9. <http://www.ecs.org> Datum van gebruik: 26 Feb. 2007.
- WELCH, T. & GULTIG, J. 2002. Becoming competent: Initiatives for the improvement of teacher education in South Africa, 1995 to 2002. <http://209.85.229.132/search> Datum van gebruik: 2 Feb. 2009.
- WELSH, M.C., FRIEDMAN, S.L. & SPIEKER, S.J. 2006. Executive functions in developing children: current conceptualizations and questions for the future. (In Mc Cartney, K. & Philips D., eds. Early childhood development. Malden: Blackwell Publishing. p. 166-187).
- WHITEBOOK, M. 2003. Early education quality: higher teacher qualifications for better living environments. A review of the literature. <http://www.iir.berkeley.edu/cscce/pdf/teacher.pdf> Datum van gebruik: 23 Jan. 2007.
- WILKENS, F. 2008. Voorvereiste vir leer. (Voordrag gelewer as deel van verrigtinge van die Saamtrek van die belangegroep prepirmêre skole van die SAOU op 30 Augustus 2008.) Pretoria. (Ongepubliseer.)

- WINKLER, G., MODISE, M. & DAWBER, N. 2004. All children can learn - A handbook on teaching children with learning difficulties. Cape Town: Francolin. 142 p.
- WOODFIELD, L. 2004. Physical development in the early years. London: Continuum. 102 p.
- WOODS, D. 1998. How children think and learn. 2de uitg. Malden: Blackwell Publishing. 320 p.
- WOOLFOLK, A. 2007. Educational Psychology. 10de uitg. Boston: Pearson. 691 p.
- WOOLFOLK, A.E. 1998. Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon. 593 p.
- YOUNG, A. & LEWIS, C.W. 2008. Teacher education programmes delivered at a distance: An examination of distance student perceptions. *Teacher and Teacher Education*, 24(3), 601-609. www.sciencedirect.com Datum van gebruik: 20 Mei 2008.
- ZHENG, L. & SMALDINO, S. 2003. Key instructional design elements for distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(2):153-166. Beschikbaar: Academic Search Premier. Datum van gebruik: 6 Aug. 2008.
- ZIMILES, H. 2000. On reassessing the relevance of the child development knowledge base to education. *Human Development*, 34:235-245 www.karger.com/journals/hde Datum van gebruik: 12 Feb. 2008.

Addendums

Addendum 1: Meetinstrument: NWU Grondslagfase GOS-onderwyser-studente

1. Introduction

According to the former Minister of Education grade R should become part of the compulsory education programme of the country. It is anticipated that there will be a shortage in grade R facilitators to teach learners in their mother tongue, when this is to be implemented in 2014.

The purpose of this research is to evaluate the effectiveness of the North West University ACE program for the education of grade **R facilitators**. This questionnaire is to assess whether the ACE program provides opportunity for students to develop the necessary skills, knowledge, values and attitudes needed to facilitate effective learning in the grade R classroom. The importance of this study is crucial for the improvement of the effectiveness of this program and this project will not be possible without your input. Only the students, who are currently completing the program, have the knowledge and experience to evaluate the content and outcomes effectively. We therefore appreciate your contribution.

2. Confidentiality

All the information provided will be treated as **confidential** and it will only be used for research purposes. Your **honesty** is of crucial importance for the success of this research.

Anonymity is important to us. Please do not write your name on this questionnaire. This means that, although you will not be identified, you have the opportunity to give your honest opinion on the program. Feel free to write comments on any question in section D.

3. Instructions

Answer a question by marking only **one of the options** provided.

- A. Biographical information:** Indicate with an **X** the option that describes your situation best.
- B. Student's experience of program:** indicate in each section the answer you feel is the best answer to the particular statement with an **X** in the space provided.
- C.** Select the incorrect statement.
- D. Comments:** please write your response in the space provided.

THANK YOU

Your cooperation in assisting us to evaluate the effectiveness of the ACE program is highly appreciated.

Special note:

- This ACE program includes teacher development for all four grades (Grade R-3) of the Foundation Phase. After completing the program teachers should be able to facilitate learning in any of the four grades. This survey is an evaluation of the way it prepares teachers for grade R specifically, irrespective of the grade you are teaching now.
- In this study both the words **facilitator** and **teacher** refers to the educator teaching the Grade R learners.
- The DoE replaced the term **school readiness** with the term **learning readiness** – both these terms refer to the readiness of the preschooler to start with formal education.

A. Demographical information

In each section, indicate which option suits your own situation best:

1. Gender

Male	☐	1
Female	☐	2

2. Years of experience:

Less than 5 years	☐	1
6 – 10 years	☐	2
More than 10 years	☐	3

3. Years teaching at present school?

Less than 5 years	☐	1
6 – 10 years	☐	2
More than 10 years	☐	3

4. Age in Years:

20 – 30		1
31 – 40		2
41 – 50		3
older		4

5. What is your highest educational/professional qualification?

Grade 12 or less		1
NPDE		2
Other/please specify:		

6. What grade do you teach?

Grade R		1
Grade 1		2
Grade 2		3
Grade 3		4
Multi grades (teaching for more than one grade simultaneously). Please state which grades:		5

7. In what type of district do you teach?

Urban		1
Suburban		2
Rural		3

8. How many learners in your class?

Less than 20 learners		1
20 – 25 learners		2
26 – 30 learners		3
31– 40 More than 30 learners		4
41 – 50 learners		5
More than 50 (state how many)		6

9.

Attendance	Yes	No
10. Did you attend any ACE contact sessions?	1	2

10. If you indicated **No**, please explain why.

11. How often did you seek advice from staff at the NWU Potchefstroom campus?

Often (7-10 times)	Seldom (4- 6 times)	Very few (1-3 times)	Never
1	2	3	4

B. Student's experience and own view of the Foundation Phase ACE program

Use the scale provided and indicate in which way the ACE Foundation Phase program provided you the opportunity to develop the following skills, knowledge, attitude and values **regarding facilitating of grade R:**

SCALE: 4 – very much 3 – mostly 2 – hardly ever 1 – not at all	☺			☹
	Very much	Mostly	Hardly ever	Not at all
	4	3	2	1
1. How did the program help you gain knowledge regarding the following?				
1.1 Knowledge of the characteristics of the 5/6 year old				
Developmental and educational needs of the 5/6 year old child regarding:				
1.2.1 Physical needs				
1.2.2 Physical health				
1.2.3 Psycho-social development and needs				
1.2.4 Intellectual/Cognitive development and needs				
1.2.5 Language development and needs				
1.2.6 Learning readiness program and how to implement the program				
1.2.7 The role that the facilitator should play in the Grade R classroom				

SCALE: 4 – very much 3 – mostly 2 – hardly ever 1 – not at all		Very much	Mostly	Hardly ever	Not at all
2.	How did the program help you gain knowledge and skills regarding the following?	4	3	2	1
2.1	Curriculum planning according to the developmental needs of the 5/6 year old				
2.2	Facilitation of learning in the Grade R classroom				
2.3	Facilitation of developmental growth of the 5/6 year old				
2.4	Cooperating with parents to help learners to attain learning readiness				
2.5	Cooperation between grade R and higher grade facilitators to ensure progression				
2.6	Disciplining the grade R learners in a sensitive way				
2.7	Ways to improve grade R learners' self image				
2.8	To identify barriers to learning readiness and how to address these problems				
2.9	Planning for grade R learners with disabilities				
2.10	Planning and facilitating a program to help learners attain learning readiness				
2.11	Creating a learner centred grade R classroom				
2.12	Creating and making teaching aids and resources for the grade R class.				
2.13	Most effective assessment methods to assess school readiness				
2.14	Assisting the 5/6 year old learners with problems not related to school				
2.15	Organising and managing of the grade R classroom				

3.	How did the program help you to recognise the value and importance of the following aspects regarding Grade R facilitation?				
3.1	The value of learning readiness in all three learning areas for the preschool learner				
3.2	Value and appreciation of the 5/6 year old as a unique individual				
3.3	The critical role of the facilitator in preparing learners for school				
3.4	The importance of giving each learner equal opportunities and a fair start in school				
3.5	Viewing parents as "partners" in the team to guide the learner to learning readiness				

C. Mark the question you think is NOT TRUE with a cross (X)

EXAMPLE:

grade R learners

like to play with friends		1
learn through play		2
can all tie shoe laces	X	3
should participate in a learning readiness program		4

DEVELOPMENT OF THE 5/6-YEAR-OLD CHILD

1 Socio-emotional development

1.1 Most 5/6 year old children

can talk about emotions and preferences		1
are able to express a wide variety of emotions		2
are not yet able to control their emotions		3
show Increasing ability to regulate emotions		4

1.2 The grade R learner

likes to make own decisions		1
feels more comfortable if older people make decisions for him/her		2
can make responsible choices		3
has an understanding of right and wrong		4

1.3 Most 5/6 year old children

do not like new experiences and would rather stick with what they know		1
bonds with people outside the family		2
can learn to solve interaction problems		3
love new experiences and want to try out everything		4

2. Physical development

2.1 The 5/6 year old learner's physical development is

influenced by the environment		1
influenced by experiences as well as by hereditary factors		2
Influenced by own characteristics and behaviours		3
determined by equipment and resources provided		4

2.2

Children move through the stages of physical development more or less in the same order		1
Development of perceptual awareness will enhance self-awareness		2
Grade R learners vary widely in their physical capabilities		3
The teacher should treat all learners as if they are on the same level of development		4

2.3 The 5/6 year old learners

need vigorous physical activities every day		1
should spend more time on development of fine motor skills than gross motor skills		2
develop gross motor and fine motor skills simultaneously		3
progress from gross motor development to fine motor development		4

3. Cognitive development

3.1 Grade R learners

are very eager to learn		1
play a role in their own cognitive development		2
develop cognitive competency through play		3
develop cognitive competency according to the learner's inherited intelligence (IQ)		4

3.2 Before the grade R learners go to grade 1 they should be able to

recognise and copy all four basic shapes and know all primary colours		1
count at least 10 objects		2
know the basic symbols used in computation		3
group objects according colour, shape and kind		4

3.3 Before the grade R learners go to grade1 they should be able to

sustain interest over long periods of time		1
act less impulsive and more deliberate		2
differentiate between fantasy and reality		3
use language to express thoughts		4

4. Learning readiness

4.1 Learners are ready to learn more formally when they

show a growing attention span		1
can explore to make sense of the world around them		2
can communicate with the teacher and other learners spontaneously		3
ask "why?" questions constantly		4

4.2 Learners are ready to learn to read when they

understand that letters are grouped to form words		1
understand that print carries message		2
are able to read from left to right and know all letters of the alphabet		3
know that print is read from left to right and from top to bottom		4

4.3 Grade R learners demonstrate the ability to construct own concept when

they can sit still for longer times while the teacher teaches something new		1
they question answers given by teachers		2
they can explore the world in a critical way		3
they want to play an active role in all activities		4

5. Facilitator's roles

5.1 It is expected of grade R facilitators to

provide challenging problem solving tasks		1
demonstrate solutions to problems		2
provide learning opportunities where learners learn hands on		3
demonstrate correct behaviour		4

5.2 The facilitator should

be honest with parents about their child's problems		1
collaborate with parents regarding learners learning and progress		2
phone parents as soon as possible to inform them of their child's negative behaviour		3
keep evidence of learners' performance to support reports		4

5.3 In grade R teaching and learning the following is true of assessment:

learners need continuous feedback to help them reach the outcomes		1
facilitators mainly assess skills and knowledge, as learners don't have a value system yet		2
CASS should always be implemented		3
the facilitator should also assess formatively		4

D. Comments on questions:

QUESTION	COMMENT

GENERAL COMMENTS

Please write any comments regarding your view of the effectiveness of the ACE Foundation Phase Program in preparing students to facilitate **grade R** learning and school readiness specifically:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Thank you for your cooperation!

Addendum 2: Meetinstrument: NWU Grondslagfase GOS-fasiliteerders

Number (Office use)		

1. Introduction

According to National policy on ECD, grade R will become part of the compulsory education programme of the country. It is anticipated that there will be a shortage in grade R facilitators to teach learners in their mother tongue, when this is to be implemented in 2014.

The purpose of this research is to evaluate the effectiveness of the North West University ACE Foundation Phase programme for the education of **grade R facilitators**. The importance of this study is crucial for the improvement of the effectiveness of the ACE programme. The purpose of this questionnaire is to assess whether the ACE program provides opportunity for students to develop the necessary skills, knowledge, values and attitudes needed to facilitate effective learning in the Grade R classroom.

2. Confidentiality

All the information provided will be treated as **confidential** and it will only be used for research purposes. Your **honesty** is of crucial importance for the success of this research.

Anonymity is important to us. Feel free to write comments in Section E on any question in any section.

3. Instructions

A-C: Biographical information: Indicate with an **X** the option that describes your situation best. p. 2-4

D: Indicate on the Scale on the left how important you view each of the statements and on Scale on the right to what extent the NWU ACE programme applies/ implements each aspect in the training programme for Foundation Phase teachers. p. 5, 6

E: Comments: please write your response in the space provided. p. 7

THANK YOU

Your cooperation in assisting us to evaluate the effectiveness of the ACE program for the training of grade R teachers is highly appreciated.

Special note:

- The NCS for Foundation Phase include grade R to 3 and therefore the ACE Foundation Phase program should prepare teachers to facilitate learning in all four grades of the Foundation Phase (Grade R, 1, 2, 3). This survey is an evaluation of the way it prepares teachers for grade **R** specifically, irrespective of the grade they are currently teaching.
- In this study both the words **facilitator** and **teacher** refers to the educator teaching the Grade R learners.
- The DoE uses both the terms **school readiness** and **learning readiness** – in this survey both these terms refer to the readiness of the preschooler to start with formal education.

DEMOGRAPHICAL INFORMATION

Number (Office use)		

In each section, indicate with an **X** which option suits your own situation best:

A. Personal information

1. Gender:

1.1	Male		1
1.2	Female		2

2. Age:

2.1	Younger than 30 years		1
2.2	30-40 years		2
2.3	41-50 years		3
2.4	51-60 years		4
2.5	Older than 60 years		5

3. Highest professional qualification:

3.1	Foundation Phase Teacher's Diploma (3 years)		1
3.2	Foundation Phase Teacher's Diploma (4 years)		2
3.3	BEd Hons (Education)		4
3.4	PhD in Education		5
3.5	Other (specify)		6

4. Teaching experience:

Please indicate your prior experience and grades taught by you. (There can be more than one answer.)

4.1	Grade R		1
4.2	Grade 1		2
4.3	Grade 2		3
4.4	Grade 3		4
4.5	Multi-grades (state which grades)		5
4.6	Other (please state grade/phase)		6

5. Area where you currently teach and facilitate:

5.1	Urban		1
5.2	Suburban		2
5.3	Rural		3

6. Years of experience as Foundation Phase ACE facilitator:

6.1	One year		1
6.2	Two years		2
6.3	Three years		3
6.4	More than three years		4

B. Background and educational needs of students attending your classes:

1. How would you classify the students attending the contact sessions regarding the area they work and live?

1.1	Mostly urban		1
1.2	Mostly suburban		2
1.3	Mostly rural		3

2. How would you describe the average socio-economic status of the students attending the contact sessions?

2.1	Mostly from disadvantaged socio-economic groups		1
2.2	Mostly from average socio-economic groups		2
2.3	Mostly from advantaged socio-economic groups		3

3. How would you describe the learners these students are currently teaching?

3.1	Mostly from disadvantaged socio-economic groups		1
3.2	Mostly from average socio-economic groups		2
3.3	Mostly from advantaged socio-economic groups		3

4. How would you describe your average student regarding their competence in the language of teaching and learning? (medium of instruction of the ACE programme)

4.1	Extremely competent		1
4.2	Competent		2
4.3	Fairly competent		3
4.4	Not competent		4

5. How would you best describe the Foundation Phase ACE students in your class regarding their prior teaching experience?

5.1	Mostly grade R experience		1
5.2	Mostly grade 1 to 3 experience		2
5.3	Grade R to 3 experience		3
5.4	Multi-grades (teaching more than one grade simultaneously)		4
5.5	Other.....		5

6. What percentage of the students attending your classes is currently facilitating learning in **grade R classes**?

6.1	None		1
6.2	Between 10% and 20%		2
6.3	Between 21% and 30%		3
6.4	Between 31% and 40%		4
6.5	Between 41% and 50%		5
6.6	More than 50%		6

7. How would you describe your average Foundation Phase ACE students' **prior experience** and knowledge regarding **grade R teaching** and learning at **entry level**?

7.1	Extremely experienced		1
7.2	Experienced		2
7.3	Fairly experienced		3
7.4	Not experienced		4

8. How would you describe the Foundation Phase ACE students' professional competency at **exit level** regarding the teaching of **grade R learners**? (after completion of the programme)

8.1	Extremely experienced		1
8.2	Experienced		2
8.3	Fairly experienced		3
8.4	Not experienced		4

9. How would you describe the Foundation Phase ACE students' competency in the use of technology for learning?

9.1	Extremely experienced		1
9.2	Experienced		2
9.3	Fairly experienced		3
9.4	Not experienced		4

10. How would you describe the Foundation Phase ACE students' access to ITC (computers, internet) for academic purposes?

10.1	Readily available		1
10.2	Mostly available		2
10.3	Sometimes available		3
10.4	No access to ITC at all		4

C. Programme design and delivery mode

1. How do you evaluate the programme content (study guides and learning material) in the way it will help teacher students in developing **grade R teaching** competencies?

1.1	Extremely sufficient		1
1.2	Sufficient		2
1.3	Not sufficient		3

2. How would you evaluate the effectiveness of contact sessions in assisting students in developing professional competency as **grade R teachers**?

2.1	Extremely sufficient		1
2.2	Sufficient		2
2.3	Not sufficient		3

3. How would you describe the attendance of contact sessions by ACE Foundation Phase students?

3.1	Often?		1
3.2	Seldom?		2
3.3	Rarely?		3
3.4	Never?		4

4. What would you consider the reasons why teacher students may not attend contact sessions regularly?

4.1	Problems with transport		1
4.2	Long distances		2
4.3	Other commitments		3
4.4	Lack of interest		4
4.5	Financial reasons		
4.6	Other (please state):		5

5.1	Opportunity for professional development		1
5.2	Opportunity for interaction with fellow students and academic staff on effective practice		2
5.3	Opportunity for assistance on assignments and exams		3
5.4	To get their names on attendance register		4

6.1	Extremely sufficient		1
6.2	Sufficient		2
6.3	Not sufficient		3

-
- This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

D. Outcomes of the ACE Foundation Phase Programme regarding proficiency in facilitating learning in grade R.

Indicate with an X on the left side of the following statements how important you view each aspect for the training of grade R teachers through the ACE Foundation Phase programme.

Use the following scale:

- 0: not important at all
- 1: slightly important
- 2: important to a great deal
- 3: very important

Indicate with an X on the right side of each of the following statements to what extent each aspect is applied in the NWU Foundation Phase ACE programme as facilitated by you.

Use the following scale:

- 0: never
- 1: seldom
- 2: frequently
- 3: always

Importance				The design and delivery of the Foundation Phase ACE programme should:	Application/implementation			
0	1	2	3	1. provide students with opportunity for professional development regarding grade R teaching and learning.	0	1	2	3
0	1	2	3	2. provide opportunity for students to link theory regarding grade R teaching and learning with classroom practice .	0	1	2	3
0	1	2	3	3. provide opportunity for students to reflect regarding appropriate grade R teaching and learning.	0	1	2	3
0	1	2	3	4. provide opportunity for co-operative learning and group discussions amongst students.	0	1	2	3
0	1	2	3	5. take teacher students' prior experience regarding grade R into cognisance in the programme design and delivery mode.	0	1	2	3
0	1	2	3	6. provide opportunity for practical experience regarding effective grade R teaching and learning in classroom context.	0	1	2	3
0	1	2	3	7. help students gain knowledge regarding the characteristics of the 5/6 year old child .	0	1	2	3
0	1	2	3	8. assess students' professional development regarding their teaching skills in grade R practice.	0	1	2	3

Importance				The Foundation Phase ACE programme should provide students the opportunity to develop the following competencies regarding grade R teaching and learning:	Application/implementation			
0	1	2	3	9. knowledge of educational needs of the 5/6 year old child	0	1	2	3
0	1	2	3	10. knowledge of the learning readiness program	0	1	2	3
0	1	2	3	11. Curriculum planning for grade R	0	1	2	3
0	1	2	3	12. facilitation of learning in the Grade R classroom	0	1	2	3
0	1	2	3	13. facilitation of developmental growth of the 5/6 year old	0	1	2	3
0	1	2	3	14. cooperating with parents to help learners to attain learning readiness	0	1	2	3
0	1	2	3	15. cooperation between grade R and higher grade facilitators to ensure progression and linked learning	0	1	2	3
0	1	2	3	16. disciplining the grade R learners in a sensitive way	0	1	2	3
0	1	2	3	17. ways to improve grade R learners' self image	0	1	2	3
0	1	2	3	18. the ability to address barriers to learning readiness	0	1	2	3
0	1	2	3	19. planning for grade R learners with disabilities	0	1	2	3
0	1	2	3	20. creating and making teaching aids and resources for the grade R class	0	1	2	3
0	1	2	3	21. most effective assessment methods to assess school readiness	0	1	2	3
0	1	2	3	22. assisting the 5/6 year old learners with problems not related to school	0	1	2	3
0	1	2	3	23. organising and managing of the grade R classroom	0	1	2	3
Importance				The program should help students to recognise the value of the following aspects regarding Grade R facilitation:	Application/implementation			
0	1	2	3	24. the value of learning readiness in all three learning areas for the preschool learner	0	1	2	3
0	1	2	3	25. value and appreciation of the 5/6 year old as a unique individual	0	1	2	3
0	1	2	3	26. the critical role of the facilitator in preparing learners for school	0	1	2	3
0	1	2	3	27. the importance of giving each learner equal opportunities and a fair start in school	0	1	2	3
0	1	2	3	28. viewing parents as "partners" in the team to guide the learner to learning readiness	0	1	2	3

E. Comments on questions:

[illegible]

GENERAL COMMENTS

Please write any comments regarding your view of the effectiveness of the ACE Foundation Phase Program in preparing students to facilitate **grade R** learning and school readiness specifically:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook or worksheet page.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Thank you for your cooperation!

Addendum 3: Meetinstrument: dosente van ander hoër onderwysinstellings

Number (Office use)		

A. Introduction

According to National Policy on Education, grade R should become part of the compulsory education programme of the country. It is anticipated that there will be a shortage in qualified grade R facilitators to teach learners in their mother tongue, when this is to be implemented in 2014.

The purpose of this research is to evaluate the effectiveness of the North West University ACE Foundation Phase programme for the education of **grade R facilitators**. The importance of this study is crucial for the improvement of the effectiveness of the ACE programme.

The purpose of this questionnaire is to assess whether the ACE program provides opportunity for students to develop the necessary skills, knowledge, values and attitudes needed to facilitate effective learning in the Grade R classroom.

B. Confidentiality

All the information provided will be treated as **confidential** and it will only be used for research purposes. Your **honesty** is of crucial importance for the success of this research. Anonymity is important to us. Feel free to write comments in Section G on any question in any section.

C. Instructions

Biographical information

A-E: Indicate with an **X** the option that describes your situation best. (p. 2 – 6)

F: Indicate on the scale on the left how important you view each of the statements and on the scale on the right to what extent your institution applies each aspect in the ACE training programme for Foundation Phase teachers. (p. 7)

G: Please write your comments and response in the space provided. (p. 9)

THANK YOU

Your cooperation in assisting us to evaluate the effectiveness of the ACE program for the training of grade R teachers is highly appreciated.

Special note:

- The NCS for the Foundation Phase include all four grades (Grade R, 1, 2,3) and the ACE programme should ensure that teachers are prepared to facilitate learning in all four grades of the Foundation Phase. After completing the programme teachers should be able to facilitate learning in any of the four grades. This survey is an evaluation of the way it prepares teachers for grade R specifically, irrespective of the grade they are currently teaching.
- In this study both the words **facilitator** and **teacher** refers to the educator teaching the Grade R learners.
- The DoE uses both the terms **school readiness** and **learning readiness** – both these terms refer to the readiness of the preschooler to start with formal education.

DEMOGRAPHICAL INFORMATION

Number (Office use)		-

In each section, indicate with an **X** which option suits your own situation best:

A. Personal information:

1. Gender:

1.1	Male		1
1.2	Female		2

2. Age:

2.1	30 years or younger		1
2.2	31-40 years		2
2.3	41-50 years		3
2.4	51-60 years		4
2.5	Older than 60 years		5

3. Do you have Foundation Phase teaching experience?

3.1	Yes		1
3.2	No		2

4. Do you have grade R teaching experience?

4.1	Yes		1
4.2	No		2

5. If **Yes** in 4, how many years experience in grade R?

5.1	Less than 5 years		1
5.2	5 - 9 years		2
5.3	10 - 15		3
5.4	More than 15 years		4

6. Years of experience as lecturer:

6.1	Less than 3 years		1
6.2	3 – 6 years		2
6.3	7 – 10 years		3
6.4	More than 10 years		4

7. Years involved as lecturer of the ACE programme:

7.1	Less than 3 years		1
7.2	3 – 6 years		2
7.3	More than 6 years		3

8. Highest academic qualification:

8.1	Baccalaureus (BA) (specify)		1
8.2	Baccalaureus Educationis (Hons.) (specify)		2
8.3	Magister Educationis (MEd) (specify)		3
8.4	Philosophia Doctor (PhD) (specify)		4
8.5	Other (specify):		5

9. Highest Professional qualification:

9.1	Foundation Phase Teacher's Diploma (3 years)		1
9.2	Foundation Phase Teacher's Diploma (4 years)		2
9.3	BEd Hons (Education)		4
9.4	PhD in Education		5
9.5	Other (specify)		6

B. Institution and ACE programme

1. Nature of your training institution:

1.1	Technicon		1
1.2	College		2
1.3	University		3

2. Programmes offered by your institution for the training of **Foundation Phase** teachers:

2.1	NPDE		1
2.2	ACE		2
2.3	BEd. Hons.		3
2.4	Other (Please state)		4

3. Does your Foundation Phase ACE programme include the training of grade R to grade 3 teachers?

3.1	Yes		1
3.2	No		2

4. If **No** in 3, please give an explanation of the design and structure of the ACE programme to prepare teachers for the various grades of the **Foundation Phase**:

5. What is the average student enrolment for your Foundation Phase ACE programme per year?

5.1	Less than 20 students		1
5.2	20 – 50		2
5.3	51 – 100		3
5.4	101– 200		4
5.5	201 – 300		5
5.6	More than 300 (state how many.....)		6

6. Number of enrolled student teachers for the **Foundation Phase ACE programme**:

6.1	Less than 100		1
6.2	100 – 200		2
6.3	201 – 300		3
6.4	More than 300		4

7. Estimated number of enrolled students currently teaching in **grade R** classes:

7.1	Less than 50		1
7.2	50-99		2
7.3	100-200		3
7.4	More than 200		4

8. Duration of training course:

8.1	1 year		1
8.2	2 years		2
8.3	3 years		3
8.4	4 years		4
8.5	Other (specify)		5

9. Medium of instruction for Foundation Phase student teachers:

9.1	Afrikaans		1
9.2	English		2
9.3	Afrikaans and English		3
9.4	Other (please specify)		4

C. Background and educational needs of the ACE Foundation Phase student:

1. How would you classify the students you teach regarding the area they work and live?

1.1	Urban		1
1.2	Suburban		2
1.3	Rural		3

2. How would you describe the students regarding socio-economic status?

2.1	Mostly from advantaged groups		1
2.2	Mostly from average socio-economic groups		2
2.3	Mostly from disadvantaged groups		3

3. How would you describe the learners these students are currently teaching?

3.1	Mostly from disadvantaged groups		1
3.2	Mostly from average socio-economic groups		2
3.3	Mostly from advantaged groups		3

4. How would you describe your average student regarding their competence in the language of teaching and learning? (medium of instruction of the ACE programme)

4.1	Extremely competent		1
4.2	Competent		2
4.3	Fairly competent		3
4.4	Not competent		4

5. How would you describe your average Foundation Phase ACE students' **prior experience** and knowledge regarding **grade R teaching and learning**?

5.1	Extremely experienced		1
5.2	Experienced		2
5.3	Fairly experienced		3
5.4	Not experienced		4

6. How would you describe the Foundation Phase ACE students' professional competency at exit level regarding the teaching of **grade R learners**?

6.1	Extremely experienced		1
6.2	Experienced		2
6.3	Fairly experienced		3
6.4	Not experienced		4

7. How would you describe the Foundation Phase ACE students' competency in the use of technology for learning?

7.1	Extremely experienced		1
7.2	Experienced		2
7.3	Fairly experienced		3
7.4	Not experienced		4

8. How would you describe the Foundation Phase ACE students' access to ITC for academic purposes?

8.1	Readily available		1
8.2	Mostly available		2
8.3	Sometimes available		3
8.4	No access to ITC at all		4

D. Mode of delivery and design features of the ACE programme as presented by your institution.

1. Which method/s do/does your institution implement with regard to programme delivery?
(There may be more than one answer.)

1.1	Face-to-face on campus		1
1.2	Face-to-face at decentralised centres		2
1.3	Telephonic assistance		3
1.4	Written text: Study material and Tutorial letters		4
1.5	Internet		5
1.6	Teleconferences		6
1.7	Other (Please state)		7

2. Which method of delivery do you view as most effective for the ACE Foundation Phase programme offered by your institution?

2.1	Face-to-face on campus		1
2.2	Face-to-face at decentralised centres		2
2.3	Telephonic assistance		3
2.4	Written text: Study material and Tutorial letters		4
2.5	Internet		5
2.6	Teleconferences		6
2.7	Other (Please state):		7

3. Is attendance of face-to-face contact sessions compulsory for your students?

3.1	Yes		1
3.2	No		2

4. How many opportunities do your Foundation Phase ACE students have for attending face-to-face contact sessions per module?

4.1	1X		1
4.2	2X		2
4.3	3X		3
4.4	4X		4
4.5	5X		5
4.6	6 X		6
4.7	7 or more times		7

5. Indicate the attendance of your students.

5.1	Often?		1
5.2	Seldom?		2
5.3	Rarely?		3
5.4	Never?		4

6. What do you consider the Foundation Phase ACE students' motivation to attend face-to-face contact sessions?

6.1	Opportunity for professional development		1
6.2	Opportunity for interaction with fellow students and academic staff on effective practice		2
6.3	Opportunity for assistance on assignments and exams		3
6.4	To get their names on attendance register		4

7. Indicate the time frame for a practical component for Foundation Phase ACE students as prescribed by your institution. (Practicum period/ experience learning in classroom context)

7.1	0 weeks		1
7.2	1 – 2 weeks		2
7.3	3 – 4 weeks		3
7.4	5 – 6 weeks		4
7.5	7 – 10 weeks		5
7.6	More than 10 weeks		6
7.8	Programme relies on practicing teachers' prior knowledge as only practical component		7

8. How do you evaluate the ACE Foundation Phase programme in the way it prepares teachers as competent **grade R teachers** specifically?

8.1	Extremely sufficient		1
8.2	Sufficient		2
8.3	Not sufficient		3

9. If not sufficient, please state possible shortcomings and your recommendations. Should you feel that the programme is sufficient, please motivate why you choose that option:

E. Assessment strategies

1. Which assessment methods do you implement to assess learning outcomes attained by students through the ACE Foundation Phase programme? (there can be more than one answer).

1.1	Tests		1
1.2	Exam		2
1.3	Written assignments		3
1.4	Computer based assessment		4
1.5	Practical/situated assessment in classroom context		5
1.6	Other: Please state		6

2. Which assessment methods do you view as most effective to determine if students reached the exit level outcomes for your programme?

2.1	Tests		1
2.2	Exam		2
2.3	Written assignments		3
2.4	Computer based assessment		4
2.5	Practical / situated assessment in classroom practice		5
2.6	Other (Please state):		6

3. Which assessment method do you view as most effective to assess students' professional skills and teaching competency?

3.1	Tests		1
3.2	Exam		2
3.3	Written assignments		3
3.4	Computer based assessment		4
3.5	Practical/situated assessment in classroom practice		5
3.6	Other (Please state):		6

F. Outcomes of the ACE Foundation Phase Programme regarding proficiency in facilitating learning in grade R.

Indicate with an X on the left side of the following statements how important you view each aspect for the training of grade R teachers through the ACE Foundation Phase programme.

Use the following scale:

- 0: not important at all
- 1: slightly important
- 2: important to a great deal
- 3: very important

Indicate with an X on the right side of each of the following statements to what extent each aspect is applied in the Foundation Phase ACE programme offered by your institution.

Use the following scale:

- 0: never
- 1: seldom
- 2: frequently
- 3: always

Importance				The design and delivery of the Foundation Phase ACE programme should:	Application/implementation			
0	1	2	3	provide students with opportunity for professional development regarding grade R teaching and learning.	0	1	2	3
0	1	2	3	provide opportunity for students to link theory regarding grade R teaching and learning with classroom practice.	0	1	2	3
0	1	2	3	provide opportunity for students to reflect regarding appropriate grade R teaching and learning.	0	1	2	3
0	1	2	3	provide opportunity for co-operative learning and group discussions amongst students.	0	1	2	3
0	1	2	3	help students gain knowledge regarding the characteristics of the 5/6 year old child.	0	1	2	3
0	1	2	3	assess teacher students' professional development regarding their teaching skills in grade R practice / classroom context.	0	1	2	3

Importance				The design and delivery of the Foundation Phase ACE programme should provide students the opportunity to develop skills and knowledge regarding the following:	Application/ implementation			
0	1	2	3	knowledge of educational needs of the 5/6 year old child	0	1	2	3
0	1	2	3	the ability to implement a school readiness program in the grade R class	0	1	2	3
0	1	2	3	curriculum planning according to the developmental needs of the 5/6 year old	0	1	2	3
0	1	2	3	cooperating with parents to help learners to attain learning readiness	0	1	2	3
0	1	2	3	cooperation between grade R and higher grade facilitators to ensure progression	0	1	2	3
0	1	2	3	disciplining the grade R learners in a sensitive way	0	1	2	3
0	1	2	3	ways to improve grade R learners' self image	0	1	2	3
0	1	2	3	the ability to address barriers to learning readiness	0	1	2	3
0	1	2	3	planning for grade R learners with disabilities	0	1	2	3
0	1	2	3	creating a learner centred grade R classroom	0	1	2	3
0	1	2	3	creating and making teaching aids and resources for the grade R class	0	1	2	3
0	1	2	3	most effective assessment methods to assess school readiness	0	1	2	3
0	1	2	3	assisting the 5/6 year old learners with problems not related to school	0	1	2	3
0	1	2	3	organising and managing learning in the grade R classroom	0	1	2	3
Importance				The program should help students to recognise the value and importance of the following aspects regarding Grade R facilitation:	Application/ implementation			
0	1	2	3	the value of learning readiness in all three learning areas for the preschool learner	0	1	2	3
0	1	2	3	value and appreciation of the 5/6 year old as a unique individual	0	1	2	3
0	1	2	3	the critical role of the grade R facilitator in preparing learners for school	0	1	2	3
0	1	2	3	the importance of giving each learner equal opportunities and a fair start in school	0	1	2	3
0	1	2	3	viewing parents as "partners" in the team to guide the learner to learning readiness	0	1	2	3

G. Comments on questions:

Question	Comments

GENERAL COMMENTS

Please write any comments regarding your view of the effectiveness of the ACE Foundation Phase Program in preparing students to facilitate **grade R** learning and school readiness specifically:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Thank you for your cooperation!

Addendum 4: Korrespondensie

1. Brief aan toesighouers wat invul van vraelyste fasiliteer by eksamensentrums

Dear Invigilator

Re Survey: ACE Foundation Phase

Confirming our previous discussion on the telephone, I am currently busy with research on the effectiveness of our Foundation Phase ACE programme. To enable me to investigate and improve the programme I need the input of the students currently enrolled for the programme. Because we have little contact with our students and attending contact sessions by the students is not compulsory, we have to depend on you as the invigilator to assist us in this matter. This is the only way in which I can obtain reliable information from the students.

I have compiled a survey, which I am sending together with the exam papers, to each exam centre via OLG. These questionnaires have to be handed out and completed by all the students who are writing **FROF 571**. The survey is not a test or exam, but an attempt to improve our service and programme. No exam answers appear in the survey and will not influence their exam results in any way.

I kindly request you to assist me in this matter by handing out the surveys together with the paper. Please explain to the students that they should complete the questionnaire directly **after** they have finished their exam papers and hand them back to the invigilator together with their exam books before leaving the exam room. In this way, it will cause the least disturbance to other students who may be writing in the same room. It will take approximately 15 minutes to complete the multiple-choice statements. After completion, the students hand the surveys back to the invigilator. Please put the completed surveys/questionnaires back into the marked envelope and place it with the students' FROF 571 exam books to be sent back to OLG.

Please explain to the students the importance of their contribution in this study and that without their participation and input it is not possible to effectively improve the quality of our programme. It is important that all the students who are writing FROF 571 complete the survey. If invigilators could, in short, explain to the students the directions on the cover page, which states what is expected of them and bring under their attention that the questionnaire is **anonymous**; it will

contribute to the success and reliability of the study. Students should feel free to express their ***honest views*** in the questionnaire.

The success of the study depends on your co-operation! I sincerely appreciate your willingness to assist me in this regard.

Yours sincerely, Cornè Kruger (018 299 4505; Cell: 084 679 4773)

(NWU Foundation Phase lecturer - School for Continuing Teachers Education)

2. Brief gerig aan Direkteur of Dekaan vir ingeligte toestemming



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

School for Continuing Teachers
Education

Tel: (018) 018 299 4586
Fax (018) 018 299 4558
EMail corne.kruger@nwu.ac.za

20 February 2009

Prof./Dr./Mr./Ms.

CONSENT FOR RESEARCH PARTICIPATION

I am currently busy with research on the effectiveness of the Foundation Phase ACE programme offered by the NWU. To enable me to investigate and make suggestions to improve the programme I need the input and contribution of the lecturers/facilitators currently responsible for the ACE Foundation Phase programme at other Higher Education Institutions. For this purpose, I have compiled a survey to get their input with regard to the strengths and weaknesses of the ACE Foundation Phase programme at their specific institution.

I kindly request your consent to allow lecturers/facilitators currently presenting this programme at your institution/school to participate in the survey. The questionnaire takes approximately 15 minutes to complete. It will be appreciated if after completion, the lecturer can fax or E-mail the completed form to me.

Fax: 018 299 4558

E-mail: corne.kruger@nwu.ac.za

Yours sincerely

Cornè Kruger

Lecturer

3. Brief gerig aan direkteur van die Skool vir Voortgesette Onderwysersopleiding: Ingeligte toestemming



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

School for Continuing Teachers
Education

Tel: (018) 018 299 4586
Fax (018) 018 299 4558
Email corne.kruger@nwu.ac.za

20 February 2009

Prof. Spamer

CONSENT FOR RESEARCH PARTICIPATION

I am currently busy with research on the effectiveness of the Foundation Phase ACE programme offered by the NWU. To enable me to investigate and make suggestions to improve the programme I need the input and contribution of the facilitators currently facilitating the ACE Foundation Phase programme at the SCTE contact centres countrywide. For this purpose, I have compiled a survey to get their input with regard to the strengths and weaknesses of the ACE Foundation Phase programme as experienced by them.

I kindly request your consent to allow facilitators currently facilitating this programme at the various centres to participate in the survey. The questionnaire takes approximately 15 minutes to complete.

Yours sincerely

Cornè Kruger
Lecturer

4. Ingeligte toestemming gestuur aan dosente van ander hoër onderwysinstellings

NWU Office for Research Support – Ethics Committee

FORM FOR INFORMED CONSENT MODEL FORM FOR INFORMED CONSENT FOR PARTICIPATION IN SCIENTIFIC PROJECTS

Version 1.03 (Mei 2008)

CONFIDENTIAL!/VERTROULIK!

NB! This document contains confidential information that is intended exclusively for the applicant(s), the Ethics Committee of the North-West University and the designated adjudicators. Should this document or parts thereof come into your possession in error, you are requested to return it to the Ethics Committee of the North-West University without delay or destroy it. Unauthorised possession, reading, studying, copying or distribution of this material, or any other form of abuse, is illegal and punishable.

Instructions and recommended path for the completion of your application:

1. Complete Part 1 of this form, or compile your own form for informed consent according to the guidelines.
2. Submit the completed Ethics Application Form via e-mail to ethics@nwu.ac.za (contact person Ms Hannekie Botha).

NWU Ethics Number (for office use only)			
N	W	U	- 0 0 0 1 0 - 0 9 - S 2
Institution	Project Number	Year	Status
Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation			
Campus	Potchefstroom	Faculty	SVO
Project Head	Dr. J.M Janse Van Rensburg	Research Focus Area / Unit	Onderrig-en-leer
Project Title	'n Evaluering van die NWU GOS opleidingsprogram vir grade R fasiliteerders		

Form for Informed Consent

Every human participant in any project for the purpose of research or education (and, where applicable, the authorised parent / guardian) must be fully informed about the project and must sign a form for informed consent, before any participation may take place. Informed consent is also necessary where existing, stored biological material or substances of human origin that have been collected for another project or for diagnosis, are used, in which case the human donor of every sample must sign the informed consent.

Part 1: General Project Information

Part 2: General Principles

Part 3: Consent

PART 1: General Project Information

The part below provides you as participant in the project with more information, so that you can make an informed decision about your voluntary participation or not.

1. Title of the Project:

'n Evaluering van die NWU GOS opleidingsprogram vir graad R fasiliteerders

2. Institution / School / Subject group/Institute:

North West University School for Continuing Teachers' Education

3. Names & contact details of Project Staff:

(These persons are your first line contact for enquiries, help and complaints related to the project or your participation in the project. If you need any help, feel uncertain or have any questions regarding the project, or if you experience any unwanted effects of the project interventions, feel victimised or have any other complaints related to the project, or wish to terminate your participation to the project, you may contact these persons at any time.)

	Contact Person	Project Head	Supervisor
Title, name & surname	Me. Cornè Kruger	Dr.J.M. Janse Van Rensburg	Prof. H. D. Nieuwoudt
Full names	Cornè Gerda	Johanna Margaretha	Hercules David
Function in Project	Researcher	Leads the study	Supervisor
Qualifications	BEd. Hons.	Ph. D	Ph. D
Profess. Registr.		Type here	Type here
Telephone (home)	018 294 7057		
Telephone (work)	018 299 4586	018 299 1713	018 299 4710
Cellphone	084 679 4773	082 3746027	083 321 6300
Emergency No.	n/a		
Postal address	Private bag X6001, North West University, NW, 2520		

4. Names & contact details of Independent Patrons:

These persons are usually your second line contact for complaints. They are not involved in the project (i.e. they protect the rights of participants) and handle serious complaints that, to your opinion, is not handled appropriately by the first line contact (i.e. the project staff), or if you are of opinion that the project staff discriminate against you or fear that they will discriminate against you if you complain. If you therefore feel victimised or have any other complaint related to the project, and you feel that the project staff did or will not handle your complaint appropriately, or if you have reason to fear that there will be discriminated against you by any members of the project staff, you may contact these persons to lay complaints regarding any matter related to the project.

	NWU Ethics Committee
Title, name & surname	Prof. JLDK Monteith
Full names	JLDK
Function in Project	Research Director
Qualifications	PhD
Profess. Registr.	
Telephone (work)	018 299 4780

5. You are approached to take part in this project and may now have the following questions:

5.1. What are the set requirements that persons must meet to be able to take part in the project? Why and how was I chosen?

5.2.

Lecturers responsible for the Foundation Phase ACE programme at HEI's and who are able to evaluate the programme regarding its strengths and weaknesses

5.3. What is the purpose of this project?

The evaluation of the ACE programme for the effective training of grade R teachers.

5.4. What will be expected of me as participant? In which interventions / procedures will I have to take part? What exactly will it involve?¹):

Completion of questionnaire and commenting on the programme where necessary.

5.5. What are the potential discomfort and/or potential dangers and/or potential permanent consequences (however negligible) that participation in this project holds?

None – participants stay anonymous and data will be used for research only

5.6. What precautions have been taken to protect me as participant?

Not applicable

5.7. How long am I expected to be involved in the project (e.g. number and duration of visits)?

Duration
15-20 minutes

¹ These procedures include all interventions, interferences, studies, interactions, etc. (including new procedures) and also explain aspects such as "placebo" and "double blind". Explain all concepts in a way that participants will understand. If applicable, explain how placebos will be handled.

Total Duration Involved:	15 – 20 minutes for completion of questionnaires

5.8.

What direct benefits can I expect from the project? What remuneration (monetary or services) can I expect for my participation? No remuneration for participants but participation will contribute to the revising of the ACE programme to ensure better professional development of the grade R teachers of the country. Research results can be of use for future studies and research in the field.

5.9. What potential general benefits are there for the broader community, which may arise from the project?

Research results and findings could be incorporated in the revising of the Foundation Phase ACE programme to improve professional outcomes and to ensure that all grade R learners have access to quality school readiness programmes.

5.10. How will the findings of the project (general results, as well as individual about me) be made available or conveyed to me?

All information in questionnaires will be confidential, but research findings will be available to all participants for insight.

5.11. What measures have been taken to handle and store my data confidentially?

No names appear on the questionnaires and the researcher will handle all information as confidential

Dr. J.M Janse Van Rensburg

As Project Head, I confirm to participants that the above information is complete and correct.



2	0			-			-		
e	e	y	y		m	m		d	d

Signature of Project Head

Date

Signed at

Type city & country here
Place of Signature

PART 2: General Principles

To the signatory of the consent contained in Part 3 of this document:

You are invited to take part in the research project as described in Part 1 of this informed consent form. It is important that you also read and understand the following general principles, which are applicable to all participants in our research projects:

1. Participation in the project is completely voluntary and no pressure, however subtle, may be placed on you to take part.
2. It is possible that you may not derive any benefit personally from your participation in the project, although the knowledge that may be gained by means of the project may benefit other persons or communities. In exceptional cases where you do receive personal financial benefits, these are usually for transport to participate and for personal sustenance (e.g. meals) during your participation. You may not be bribed to participate.
3. You are free to withdraw from the project at any time, without stating reasons, and you will in no way be harmed by so doing. You may also request that your data no longer be used in the project and/or that any biological materials must be destroyed. However, you are kindly requested not to withdraw from the project without careful consideration, since it may have a detrimental effect on, inter alia, the statistical reliability of the project.
4. By agreeing to take part in the project, you are also giving consent for the data that will be generated to be used by the researchers for scientific purposes as they see fit, with the caveat that it will be confidential and that your name will not be linked to any of the data without your consent.
5. The NWU Ethics Committee, Medicines Control Council, Department of Health and/or a Court of Law may request access to information to ensure/inspect the ethical responsibility of practices, in the interest of participants and the public.
6. You will be given access to your own data upon request, unless the Ethics Committee has approved temporary non-disclosure (in the latter case, the reasons in Part 1 will be explained to you).
7. A summary of the nature of the project, the potential risks, factors that may cause you possible inconvenience or discomfort, the benefits that can be expected and the known and/or probable permanent consequences that your participation in the project may have for you as participant, are set out for you in Part 1 hereof.
8. You are encouraged to ask the Project Head or co-workers any questions you may have regarding the project and the related procedures at any stage. They will gladly answer your queries. They will also discuss the project with you in detail.
9. If you are a minor, the written consent of your parent or legal guardian is required before you participate in this project, as well as (in writing if possible) your voluntary assent to take part – no coercion may be placed on you.
10. The project objectives are always secondary to your well-being and actions taken will always place your interests above those of the project.
11. No project may be commenced before it is approved by the Ethics Committee. Furthermore, the Project Head must report any detrimental effects experienced during the implementation of the project in full and without delay to the chairman of the Ethics Committee. If any unforeseen serious detrimental effects are observed during the project, it may be necessary to terminate the project immediately.

PART 3: Consent

Title of the Project:

'n Evaluering van die NWU GOS-opleidingsprogram vir graad R-onderwysers.

An evaluation of the NWU ACE training programme for grade R teachers.

I, the undersigned

Full names & Surname

have read the preceding premises in connection with the project, as discussed in **Part 1** and **Part 2** of this informed consent form, and have also heard the oral version thereof and I declare that I understand it. I have also initialled every page of **Part 1** and **Part 2**. I was given the opportunity to discuss relevant aspects of the project with the Project Head and I hereby declare that I am taking part in the project voluntarily.

		2		0						-						-					
		c		c		y		y				m		m				d		d	
Signature of Participant										Date											
Signed at																					
		Place of Signature																			

WITNESSES

		<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">c</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">c</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">y</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">y</td> </tr> </table> - <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">m</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">m</td> </tr> </table> - <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">d</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">d</td> </tr> </table>	2	0			c	c	y	y			m	m			d	d
2	0																	
c	c	y	y															
m	m																	
d	d																	
Signature of Witness 1 (translator, if applicable)		Date																
Signed at																		
	Place of Signature																	
		<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">c</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">c</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">y</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">y</td> </tr> </table> - <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">m</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">m</td> </tr> </table> - <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">d</td> <td style="text-align: center; font-size: 8px;">d</td> </tr> </table>	2	0			c	c	y	y			m	m			d	d
2	0																	
c	c	y	y															
m	m																	
d	d																	
Signature of Witness 2		Date																
Signed at																		
	Place of Signature																	

Telefoniese onderhoude: doserende personeel van twee ander hoër instellings .

INSTELLING A:

Studente getalle?

250 (100 plaaslik en res afstandsleer)

1. Programontwerp:

Tydsduur van program? *2 jaar*

Hoe word program beskryf?

Oop Afstandsleer, maar hul kan nie kies wanneer en waar – dus “deelyds georganiseerd”

Gr. R komponent – is daar spesifieke komponent/module wat daarop fokus?

Ja – helfte van die inhoud is spesifiek gebaseer

Doen alle Grondslagfase studente die Gr. R komponent?

Ja, maar net die studente wat Gr. R onderwysers is, besoek 'n kleuterskool (in Bfn.)

2. Assessering:

Assessering binne praktyk – word daar uitgegaan na skole?

Ja – tutors wat ook verantwoordelik is vir die fasilitering van die kontakssessies, assesseeer ook gesimuleerde lesse wat deur studente

Hoe dikwels? *Slegs een praktiese assessering*

3. Kontakssessies:

Gedesentraliseerd? *Ja*

Hoeveel sentrums? *14*

Sessies verpligtend – watter maatreëls is in plek om dit toe te pas?

Studente moet opdragte inhandig by sessies, of toetse skryf – indien hul die sessie mis verbeur hul die punte – geen laat inhandiging word aanvaar nie.

Hoe lank is 'n sessie?

3 Werkswinkels per semester – 2 uur per werkswinkel (een module per werkswinkel)

Dus 12 uur oor die twee jaar.

4. Algemene effektiwiteit:

Beskik studente oor voorkennis van Gr. R?

Studente beskik nie oor goeie kennis van Gr. R nie – nie goeie begrip van wat Gr. R behels nie en het nie enige toerusting nie.

Is daar vir studente geleentheid tot ervaringsleer van Gr. R spesifiek? Of slegs die graad waarvoor hul verantwoordelik is?

Onderwysers wat binne Gr. R onderrigpraktyk staan, word na kleuterskool geneem waar moontlik vir waarneming, maar ander onderwysers het nie geleentheid vir ervaringsleer van Gr. R-onderrig-en-leer nie.

Leemtes ten opsigte van die ontwerp?

Geleentheid vir praktykervaring: deur die implementering van 'n kleuterskool op die terrein van die universiteit sal studente die geleentheid kry om waar te neem;

Kwaliteit word verhoog deur die tutors met oorleg te kies

Instelling B:

Student numbers?

63

1. Program design:

Time frame of program:

2 years

11 weeks direct teaching, 2X 2 hours per week for 11 weeks. Individual assistance during school holidays or other available time is also provided when necessary.

How would you describe the program?

Not flexible – DoE funded programme; Students start in Jan. complete in 2 years

Gr. R component – is there a specific component/module focusing on Gr. R?

No – only Numeracy and Literacy modules as well as generic modules for Foundation Phase; Feels that Gr. R is left out. Students think that it is more or less the same as Gr. R – only less formal

We use SAIDE learning material

Do all Foundation Phase teachers complete the Gr. R component?

No Grade R component – only generic for Foundation Phase grades – focus is more on formal learning.

2. Assessment:

Assessing of practical teaching skills? Do lecturers visit schools?

Want to visit schools – was part of the planning but because of the workload, it is not possible. Practical competency is assessed by practice bases assignments where students have to provide evidence of learners' work as outcomes reached

3. Contact sessions

Decentralised? *Only on main campus*

How many centres? *N/a*

Sessions compulsory – are there mechanisms in place to motivate students to attend? *Contract with the DoE compels students to attend – strict control through attendance registers and students have to supply evidence of reasons why they could not attend e.g. doctors' certificates, death certificates; If they do not pass and it is proved that they did not attend the sessions, they have to pay back the tuition fees to the DoE.*

How long are the sessions? *2 hours sessions twice a week for 11 weeks*

4. General comments:

Do students have foreknowledge of Gr. R?

Not really – mostly Grade 1 to 3 – they think they have [knowledge of Gr. R], but it worries me that they think it is more or less the same as Gr. 1.

Is there opportunity for experience learning regarding Gr. R teaching? Or only of the Grade they are currently teaching? *No. There is no opportunity for experience learning within grade R context – only for those few who may be teaching grade R.*

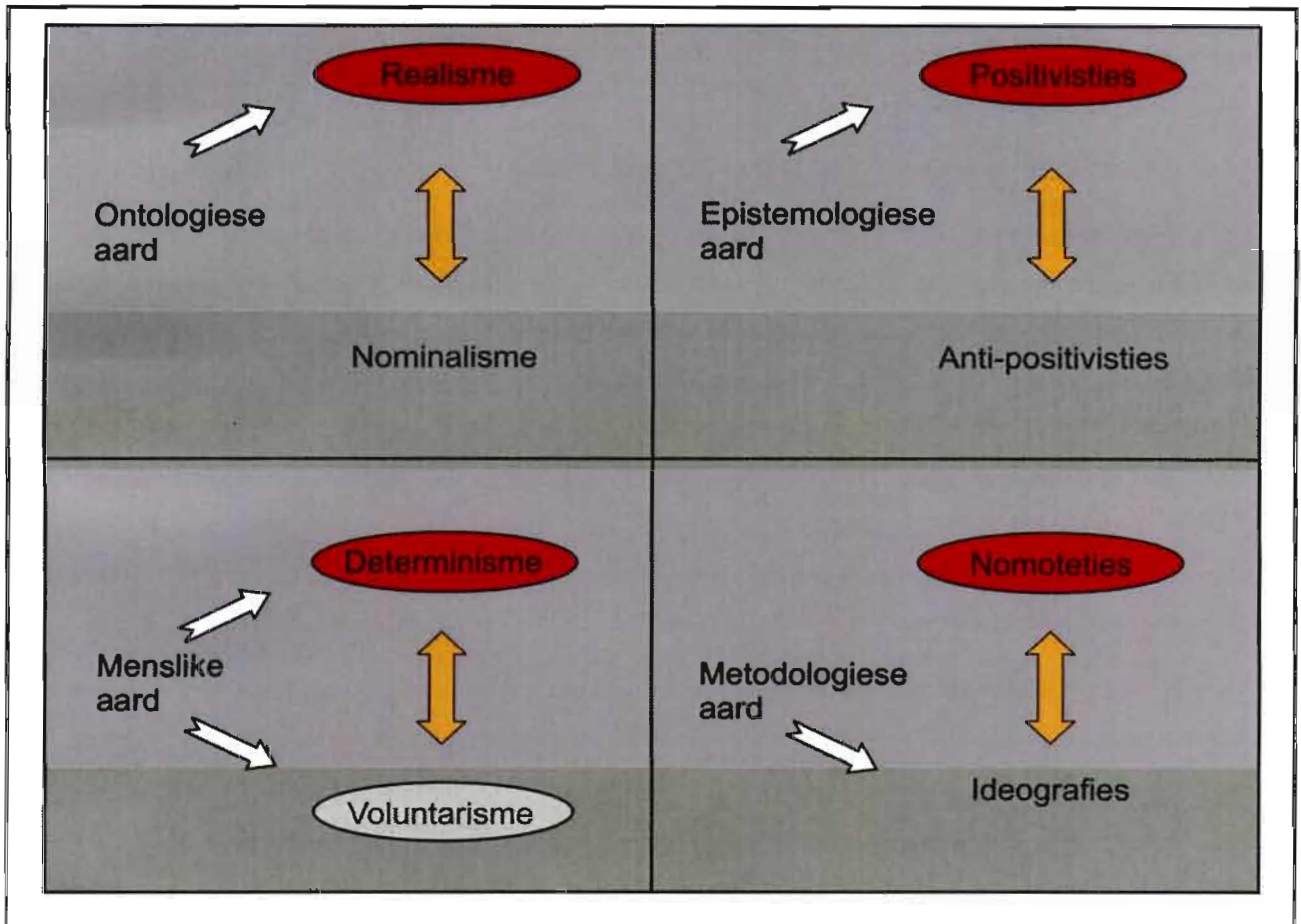
Problem areas identified?

We hoped that the school principles, HOD's and subject advisors will take hands in the implementation of the project, but sadly this did not realize – principles and HOD are often jeopardizing the implementation of programme content in the classrooms as they do not approve of new strategies e.g. OBE problem based strategies.

Addendum 5: Uiteensetting van die benadering tot die sosiale wêreld relevant tot hierdie studie

(Appendix tot Hoofstuk 5, §5.3)

Volgens Burrell en Morgan (1979:4-7) se verklaring van die verskillende sienings van die aard van die sosiale wêreld, word daar onderskei tussen 'n ontologiese, menslike, epistemologiese en 'n metodologiese aard.



Figuur Addendum 5.1: Siening van die aard van die sosiale wêreld
(Burrell et al., 1979:1-7)

Ontologiese aard van die sosiale wêreld

Die ontologie ondersoek die aard van die werklikheid en word gesien as 'n teorie van 'bestaan' (Potgieter, 2008). 'n Siening van die ontologiese aard van die sosiale wêreld maak aannames ten opsigte van die werklike aard/wese van die verskynsel wat ondersoek word en daar word onderskei tussen benaderings van **realisme** en **nominalisme**. Volgens **realisme** bestaan die sosiale wêreld, ekstern tot die mens se kognisie, uit harde werklike tasbare en relatief onuit-

wisbare strukture. Die individu word gebore tot en leef in 'n sosiale wêreld met 'n eie realiteit en is nie iets wat geskep word nie. Volgens die ontologiese beskouing bestaan die wêreld voor die mens se "bewuswees" daarvan. Hierteenoor sien **nominalisme** die sosiale wêreld as ekstern tot die menslike kognisie en dat dit slegs bestaan uit name, konsepte en etikette wat gebruik word om realiteit te struktureer (Burrell *et al.*, 1979:4).

Die navorser se ontologiese beskouing neig na *realisme* en beskou die individu as gebore tot 'n wêreld met eie realiteit. Waar die "*eie wêreld*" een van relatiewe armoede en gebrekkige onderrigstrukture insluit, kan hierdie wêreld 'n noemenswaardige invloed uitoefen op die mens se lewe, die manier waarop dinge beleef word sowel as die manier waarop kennis gekonstrueer word.

Menslike aard van die sosiale wêreld

Die rol wat die mens speel in sy verhouding tot sy omgewing staan sentraal in hierdie beskouinge en wissel op 'n kontinuum tussen **determinisme** teenoor **voluntarisme**. Die beskouing van die menslike aard word gesien as belangrike elemente in die sosiale wetenskap omdat dit in breë terme die aard van die verhouding tussen die mens en die omgewing definieer (Burrell *et al.*, 1979:6). **Determinisme** beskou die mens as die produk van sy omgewing en gekondisioneer deur sy omgewing en eksterne omstandighede – die mens se aktiwiteite word in totaliteit bepaal deur die situasie of omgewing waarbinne hy homself bevind. Daarteenoor beskou **voluntarisme** die mens as die skepper van sy omgewing en sien die mens as totaal outonoom en in staat om volgens eie wil op te tree (Burrell *et al.*, 1979:6).

Die grootste persentasie van die onderwyser-studente wat tans ingeskrewe studente is van die NWU Grondslagfase GOS-program is deel van lae sosio-ekonomiese populasiegroepe en eksterne faktore soos politieke-historiese agtergrond kan aanleiding gee tot gebrekkige kennis van skoolgereedheidsprogramme. Hul moontlike gebrek aan kennis en vaardighede kan gesien word as 'n produk van hul omstandighede en omgewing. Die studie gaan van die standpunt uit dat die omstandighede waarbinne die studente hul bevind, bepalend kan wees vir hul aksies en aktiwiteite wat ook hul eie onderrig-en-leerstrategieë kan beïnvloed wat dui op 'n neiging na 'n **deterministiese** beskouing van die menslike aard.

Alhoewel die omgewing deur die navorser as 'n determinant van onderwyserkognisie en leer beskou is, is die onderwyser-studente nie gesien as totaal uitgelewer aan hul omstandighede nie, maar as in staat om volgens eie wil op te tree en dat die mens, ten spyte van omstandighede, sy aktiwiteite en omgewing kan beïnvloed. Die studie se beskouing van die menslike aard en die rol wat die mens speel in sy verhouding tot die sosiale wêreld, lê dus op die kontinuum van determinisme en voluntarisme en is daar van die standpunt uitgegaan dat beide gesitueerde en ongedwonge faktore as determinante van die mens se aksies erken

behoort te word (vgl. fig. Addendum 5.1). Die onderwyser-studente sou dus, ten spyte van omgewings- en historiese faktore, wel in staat wees om kennis te bekom, indien die onderrig-program se ontwerp en inhoud hul omstandighede en agtergrond in ag sou neem. In die konteks van die studie kan vrywillige menslike aksies die leeromgewing of sosiale wêreld verander om meer effektiewe uitkomst van die GOS-program te verseker.

Epistemologiese aard van die sosiale wêreld

Vraagstukke oor die mens se verstaan van die wêreld en die kommunikeer van kennis soek na die epistemologiese aard van die mens. Daar word veral gesoek na antwoorde op die volgende vrae: Is kennis iets wat verkry kan word of iets wat persoonlik ervaar moet word? Hoe leer ons? Wat is kennis? Die **post-positivistiese beskouing** tot die manier waarop kennis in die sosiale wêreld verkry word, karakteriseer epistemologie as die strewe om te verklaar en te voorspel wat in die sosiale wêreld gebeur deur te soek na reëlmatighede en oorsaaklike verhoudings tussen die onderdele. **Anti-positivisme** beskou die sosiale wêreld as essensieel relativisties en kan slegs verstaan word vanuit die oogpunt van die individu wat direk betrokke is by dit wat ondersoek word en vereis dus 'n meer subjektiewe benadering tot kennis (Burrell *et al.*, 1979:5).

In die studie is die navorser se siening van die manier waarop kennis verkry word gegrond in die **post-positivisties-epistemologiese** aard van sosiale wetenskap en aanvaar dat toename in kennis essensieel 'n kumulatiewe proses is waartydens nuwe insig gevoeg word by bestaande kennis en waardeur valse hipotese geëlimineer kan word. Deur die literatuurstudie sowel as empiriese navorsing is gestreef om te verklaar en te voorspel wat die uitkomst van die NWU Grondslagfase GOS-program is, veral ten opsigte van die manier waarop die program graad R-onderwysers voorberei op 'n onderrigfase waarvan hul geen of min voorkennis of praktiese ondervinding het nie. Kriteria vir effektiewe afstandsleerprogramme soos geïdentifiseer in verwante literatuur (vgl. §4.2.1 en 4.4.2), vorm die konteks vir die soek na reëlmatighede in die data soos verkry deur vraelyste. Daar is ondersoek ingestel oor die manier waarop onderwyser-studente in staat is om kennis wat verkry word vanuit geskrewe teoretiese bronne in 'n wyer konteks, buite hul ervaringsveld, toe te pas. Die vraag is dus gevra of onderwyser-studente tot kennis kon kom van effektiewe graad R-onderrig sonder persoonlike direkte ervaring van die graad R-onderrigpraktyk.

Metodologiese aard van die sosiale wêreld

Die soeke na die verstaan van hoe dinge gedoen word in die sosiale wêreld kan neig na 'n **nomotetiese benadering** tot sosiale wetenskap aan die eenkant en die **ideografiese benadering** aan die anderkant. Die **nomotetiese** siening van metode bestaan uit die meting van konsepte, die identifisering van onderliggende temas en die soek na universele reëls. Navorsing word hier gebaseer op sistematiese protokol en tegniek. 'n **Ideografiese** benadering

tot die metodologiese aard is gebaseer op die siening dat mens net die sosiale wêreld kan verstaan deur eerstehandse kennis van die subjek wat ondersoek word (Burrell *et al.*, 1979:6 en 7).

Die studie volg 'n **ideografiese benadering** tot die metodologiese aard van die sosiale wetenskap. Alhoewel daar gebruik gemaak is van vraelyste gegrond op bestaande hipoteses en konsepte wat reeds in die wetenskap nagevors is, is meer gefokus op die soeke na eerstehandse kennis van die sosiale wêreld, namens die effektiwiteit van die NWU Grondslagfase GOS program vir die opleiding van graad R-onderwysers vanuit gedepriveerde omstandighede.

Volgens Burrell en Morgan (1979:7) se klassifisering van beskouings van die aard van die sosiale wêreld, resorteer die studie binne die intellektuele tradisie van die sosiologies-positivistiese beskouing van die aard van die sosiale wêreld. Daar is gepoog om modelle en metodes, soos afgelei vanuit die natuurwetenskappe, toe te pas op die studie van menslike aangeleenthede. Deur 'n **realistiese** benadering tot ontologie, is die sosiale wêreld beskou as die natuurlike wêreld. Daarbenewens volg die hoofsaaklik kwantitatiewe studie 'n **post-positivistiese epistemologie**, 'n relatiewe **deterministiese** siening van die menslike aard en die gebruik van die **ideografiese** benadering tot die wyse waarop die sosiale wêreld ondersoek word.