

**Die gebruik van
ontwikkelingskommunikasietegnieke om
benadeelde voorskoolse leerders in 'n
XiTsonga-gemeenskap te bemagtig**

deur

A. Boersma

'n Verhandeling voorgelê vir die graad

MA in Ontwikkelingskommunikasie

**in die Departement Inligtingkunde
Fakulteit Geesteswetenskappe
Universiteit van Pretoria**

Mei 2002

Studieleier: Prof. M.E. Snyman

Opsomming

Die studie handel oor die rol wat ontwikkelingskommunikasie kan speel in die ontwikkeling van die agtergeblewe voorskoolse kind in 'n XiTsongagemeenskap. Die behoefte aan gestruktureerde programme vir die voorskoolse kinders is deur die inwoners van die gemeenskap geïdentifiseer. 'n Ontwikkelaar is op die Letaba Landgoed aangestel om in die bogenoemde behoefte te voorsien.

Die XiTsongasprekende gemeenskap kan beskryf word as 'n agtergeblewe gemeenskap omdat ongeveer 90% van die volwassenes oor geen of gebrekkige skoolopleiding beskik. Ten einde die kinders in die gemeenskap die geleentheid te bied om optimaal te ontwikkel, is ontwikkelingsprogramme gerig op persoonlikheids-, sosiale-, fisiese- en kognitiewe ontwikkeling by die versorgingsoorde op die landgoed ingestel. Hierdie programme word aangepas om by die kultuur en ontwikkelingsfases van die kinders in te skakel.

Die doel van die studie is om vas te stel in hoe 'n mate die aanwending van toepaslike kommunikasietegnieke die agtergeblewe voorskoolse kind kan bemagtig om suksesvol op skool te vorder. Die studie neem die vorm van 'n gevallestudie aan wat die navorser in staat stel om inligting op 'n sistematiese wyse in te samel.

Die studie is vanuit 'n kwantitatiewe - sowel as 'n kwalitatiewe oogpunt benader wat ondersoektegnieke insluit soos onderhoudvoering, waarneming, gestandaardiseerde toetse en skoordokumentasie. Ten einde beheer oor die navorsingsituasie uit te oefen, het die navorser 'n ewekansige seleksieproses gevolg en 'n eksperimentele groep sowel as 'n kontrole groep saamgestel. Beide groepe is homogeen ten opsigte van eienskappe soos die getal respondente in elke groep, geslag, ouderdom, etnisiteit, geografiese omstandighede en taalgebruik. Die twee groepe word onderskei deur die feit dat slegs respondente in die eksperimentele groep 'n versorgingsoord bygewoon het gedurende hulle voorskoolse jare.

Evaluasie het deurlopend plaasgevind. 'n Opvoedkundige sielkundige is betrek om die gestandaardiseerde toetse af te neem en te ontleed. Vorderingsverslae van die respondente in die navorsingsgroep is deur die plaaslike Letaba Primêre-skool aan die navorser voorsien vir bestudering. Dit het die navorser in staat gestel om relatief objektiewe waarnemings te maak.

Na afloop van die huidige navorsing kon die navorser sekere bevindings maak en leemtes kon geïdentifiseer en bespreek word. Dit het die navorser in staat gestel om tot gevolgtrekkings te kom en aanbevelings te maak.

Daar is gevind dat die kinders wat blootgestel was aan kommunikasietegnieke binne die versorgingsoorde, oor beter leervermoëns beskik as kinders wat geen stimulasie ontvang het nie.

Sleutelwoorde: Deelname, crèche, ontwikkelingsterreine, kommunikasiemediums, ontwikkelingskommunikasie, benadeelde, gemeenskapsprojek, tradisioneel, platteland, skoolvoorbereiding.

Summary

This study concerns the role development communication has played in the general developmental progress of the preschool child in a disadvantaged rural XiTsonga community. The need for a structured programme for preschool children was identified by members of the community. A developer was appointed on Letaba Estates to establish a community project concerning the development of the preschool children.

The XiTsonga community could be described as a disadvantaged community where approximately 90% of the adults had no or very little education. A project was initiated by the developer to stimulate the children in their social -, physical -, cognitive - and personality development. These developmental programmes had to meet the cultural background of the community.

The purpose of the study was to determine how communication techniques contributed to the disadvantaged children to empower them during their formal school years.

The study is handled as a case study through which the researcher could systematically collect the data. The study followed a combined qualitative - and quantitative approach which included methods such as interviews, school documents, standardized tests and observation.

To enable the researcher to control the study, a control group as well as an experimental group were selected, both equal in age, gender, language, geographical location and ethnic background. The research groups were differentiated by the fact that the respondents of the experimental group attended a preschool.

Evaluation played a major role throughout the whole study. An educational psychologist was involved in the analysis of the standardized tests and the principal of the local primary school provided the researcher with the

necessary school documents. It enabled the researcher to develop an objective insight in the learning abilities of the respondents.

The final chapter of the report consists of the general findings, problem areas, conclusions and recommendations. The most valuable finding is the following: children who were exposed to communication techniques during their preschool years, are better equipped with learning abilities than children who received no stimulation.

Key words: Participation, crèche, development phases, development communication, community project, traditional, rural, disadvantaged, communication mediums, school preparedness.



Bedankings

Ek wil graag die volgende persone en instansies bedank vir hulle hulp en ondersteuning:

Prof. M.E. Snyman vir haar toewyding en leiding gedurende die studie.

Dr. J.G. Kilian vir die afneem en verwerking van die psigometriese toetse.

Al die deelnemers aan die studie en in die besonder die personeel en kinders van die Nkondzonyana versorgingsoorde asook die Letaba Primêre-skool.

Mev. Cecilia Moré wat as tolk opgetree het.

Die personeel van die Tzaneen Streekbiblioteek vir hulle bystand om my van studiemateriaal te voorsien.

Mevv. Yvonne du Toit en Elize Dry vir die proeflees van die skripsie.

Mev. Elnett Jones vir haar hulp met die tikwerk en tegniese versorging van die skripsie.

Die Universiteit van Pretoria en die National Research Foundation vir finansiële steun.

Adlab vir die tegniese versorging en die druk van die skripsie.

My gesin vir hulle ondersteuning.

Alle eer en lof aan my Hemelse Vader.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

Inleiding

1.1	Algemeen	1
1.2	Navorsingsprobleem	2
1.3	Waarde van die navorsing	3
1.4	Navorsingsontwerp en metodologie	4
1.5	Die struktuur van die studie	5
1.6	Verduideliking van terme wat in die studie gebruik is	8
1.7	Afkortings wat in die studie gebruik is	10

HOOFSTUK 2

Ontwikkelingskommunikasie: die mensgesentreerde benadering en die voorskoolse kind

2.1	Ontwikkeling	12
2.1.1	Mensgesentreerde ontwikkeling	13
2.1.2	'n Beknopte oorsig van ontwikkelingsteorieë	14
2.1.2.1	Die modernistiese benadering tot ontwikkeling	14
2.1.2.2	Afhanklikheidsteorie	16
2.1.2.3	Deelnemende benadering	17
2.2	Die rede waarom die huidige studie die mensgesentreerde benadering gevolg het	18
2.3	Ontwikkelingskommunikasie	20
2.4	Ontwikkelingskommunikasie en voorskoolse kinders	22
2.5	Deelnemende kommunikasie en die voorskoolse kind	24
2.6	Die rol van die fasiliteerder in ontwikkelingskommunikasie	34
2.7	Bestaande navorsing oor die agtergeblewe voorskoolse kind in S.A. (met spesifieke verwysing na die kind wat in versorgingsoord versorg word.	36

2.7.1	Inleiding	37
2.7.2	Ontwikkelingsprogramme en die voorskoolse kind	38
2.7.3	Bestaande studies oor ontwikkelingskommunikasie en die voorskoolse kind	40
2.7.4	Die voordele van voorskoolse onderrig	41
2.8	Opsomming	42

HOOFSTUK 3

Toepaslike kommunikasiemedie vir die histories agtergeblewe voorskoolse kind

3.1	Die ontwikkeling van die kind	44
3.1.1	Liggaamlike ontwikkeling	46
3.1.2	Kognitiewe ontwikkeling	47
3.1.3	Sosiale ontwikkeling	48
3.1.4	Persoonlikheidsontwikkeling	50
3.1.5	Opsomming	50
3.2	Ontwikkelingskommunikasie en die agtergeblewe voorskoolse kind	51
3.2.1	Die belangrike rol wat kultuur speel	51
3.3	Kommunikasiemedie wat aansluiting vind by die voorskoolse kind	53
3.3.1	Tradisionele “folk media”	53
3.3.2	Elektroniese media	55
3.3.2.1	Die radio	56
3.3.2.2	Televisie en video-opnames	57
3.3.2.3	Rekenaar	58
3.3.2.4	Opsomming	59
3.4	Die aanwending van verskillende kommunikasiemedie by die agtergeblewe XiTsongakleuters op die Letaba Landgoed	59

3.4.1	Die “folk media”of tradisionele kommunikasiemedium	60
3.4.2	Die gebruik van die elektroniese media by die agtergeblewe voorskoolse kinders op Letaba Landgoed	62
3.5	Samevatting	65

HOOFSTUK 4

Navorsingsverloop

4.1	Inleiding	67
4.2	Agtergrondsgeskiedenis van die omgewing waarin die navorsing uitgevoer is	67
4.2.1	Geografiese aspekte van Letaba Landgoed	67
4.2.2	Infrastruktuur en algemene inligting	68
4.2.2.1	Paaie	68
4.2.2.2	Water	68
4.2.2.3	Vullisverwydering en sanitasie	69
4.2.2.4	Skole en voorskoolse fasiliteite	69
4.2.2.5	Gesondheidsdienste	70
4.2.2.6	Behuising	71
4.2.2.7	Beskikbaarheid van handelaars	72
4.2.2.8	Sekuriteit	72
4.2.2.9	Godsdiens	73
4.2.2.10	Sport en ontspanning	74
4.2.2.11	Gemeenskapsaksies	75
4.2.2.12	Demografiese aspekte ten opsigte van die inwoners van Letaba Landgoed	75
4.2.2.13	Peil van opvoeding van die gemeenskap	76
4.2.2.14	Faktore wat aanleiding gegee het tot die navorsing	76
4.3	Gevallestudie as navorsingsontwerp	77
4.3.1	Evaluasie as deel van die gevallestudie	79

4.3.2	Data-insamelingsmetode wat gebruik is tydens die navorsing	81
4.3.2.1	Die kwantitatiewe tegniek	81
4.3.2.2	Die kwalitatiewe tegniek	81
4.3.2.3	Observasie (waarneming)	82
4.3.2.4	Opsomming	83
4.4	Die navorsingsverloop	83
4.4.1	Die proses van seleksie	84
4.4.2	Beskrywing van die data	86
4.4.2.1	Agtergrond van die Junior Suid-Afrikaans Individuele Skale (JSAIS)	86
4.4.2.2	Rede waarom die JSAIS-skale gebruik is in die navorsing	90
4.4.2.3	'n Bespreking van die JSAIS-skale (wat elke afsonderlike toets behels)	91
4.4.2.4	Onderhoude	104
4.4.2.5	Waarneming	107
4.4.2.6	Dokumentasie	107
4.5	Opsomming	108

HOOFSTUK 5

Bevindinge van die navorsing

5.1	Inleiding	109
5.2	Analise van die data wat tydens die navorsing versamel is	110
5.3	Bevindinge van die navorsing	112
5.3.1	Die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale	112
5.3.1.1	Die resultate van die JSAIS-skale	114
5.3.1.2	Algemene bevindinge ten opsigte van die JSAIS-skale	115
5.3.2	Onderhoude met die ouers	115
5.3.2.1	Ontleding van die onderhoude met die ouers	117
5.3.2.2	Bevindinge na aanleiding van die onderhoude met die ouers	118
5.3.3	Onderhoude met die onderwysers	119

5.3.3.1	Bevinding	119
5.3.4	Observasie (waarneming)	119
5.3.4.1	Bevinding	121
5.4	Samevatting	121

HOOFTUK 6

Gevolgtrekking en aanbevelings

6.1	Evaluasie van die navorsing	122
6.2	Beantwoord die studie aan die aanvanklike probleemstelling?	124
6.3	Gevolgtrekking	127
6.4	Aanbevelings	128
	Bronnelys	130
	Aanhangsel A	
	Aanhangsel B	
	Aanhangsel C	

HOOFSTUK 1

Inleiding

1.1 Algemeen

Ten einde die agterstand wat in benadeelde gemeenskappe heers uit te wis, behoort daar op die kind en sy ontwikkeling gekonsentreer te word. Kinders uit agtergeblewe gemeenskappe kan reeds op 'n vroeë ouderdom by ontwikkelingsprojekte betrek word. Die huidige studie fokus spesifiek op die agtergeblewe voorskoolse kind en die rol wat ontwikkelingskommunikasie kan speel om hulle vir formele skoolopleiding voor te berei.

In hierdie studie sal daar eerstens gekyk word na ontwikkeling in die algemeen en hoe belangstelling in ontwikkelingskommunikasie later ontstaan het. Ontwikkeling kan vanuit verskillende oogmerke beskou word, maar die einddoel bly altyd dieselfde, naamlik om die lewensomstandighede van 'n individu of gemeenskap te verbeter.

Verskeie teorieë bestaan oor die haalbaarheid van ontwikkeling in agtergeblewe gemeenskappe. Die meer modernistiese benadering (Melkote, 1991 en Servaes, 1995) is byvoorbeeld dat 'n gemeenskap moet wegbeweeg van die tradisionele lewenswyse na 'n meer moderne samelewing. Hierdie benadering ontvang baie teenkating omdat die kultuur en tradisionele gebruike van ontwikkelende gemeenskappe oor die hoof gesien is.

Gedurende die einde van die twintigste eeu tree ontwikkelingskommunikasie pertinent na vore toe navorsers tot die insig gekom het dat kommunikasie 'n noodsaaklike komponent vorm van enige ontwikkelingsprogram (Malan, 1998 en Agunga, 1998). Die aanwending van geskikte kommunikasiemediums, om aansluiting te vind by 'n gemeenskap se maatskaplike omstandighede, tree op die voorgrond in ontwikkelingsprojekte (Mukasa, 1998, Melkote, 1991 en Baron, 1996).

Die navorsing ter hand ondersoek die bestaansreg van ontwikkelingskommunikasie in die ontwikkelingsprogramme van agtergeblewe voorskoolse kinders. Die betrokke studie word onderneem in 'n XiTsongagemeenskap in die Limpopo. Die wetenskaplik-teoretiese gedeelte van die studie sal bestaande navorsing oor ontwikkelingskommunikasie bespreek. Die studie bevat egter ook 'n empiriese komponent waarin navorsing oor ondervinding uit die praktyk verreken word.

Die navorser kon nie literatuur opspoor wat spesifiek handel oor ontwikkelings-kommunikasie en die voorskoolse kind in Suid-Afrika nie. Slegs een projek is in Nigerië geloods, naamlik die Development Communication Pilot Project wat strek vanaf 1993 tot 1997. Opvoedkundige programme is gebruik vir voorskoolse kinders. Deur middel van die televisie en video's is opvoedkundige programme aan voorskoolse kinders oorgedra.

In die lig van die feit dat die navorser nie veel literatuur oor ontwikkelingskommunikasie en die toepassing daarvan ten opsigte van voorskoolse kinders kon vind nie, word met hierdie studie beoog om 'n beskeie bydrae te maak tot die teoretiese kennis van die onderwerp.

1.2 Navorsingsprobleem

Die navorsingsprobleem sentreer rondom die vraag of ontwikkelingskommunikasie 'n sinvolle rol speel in die ontwikkelingsproses van die agtergeblewe voorskoolse kind, en indien wel, watter kommunikasiemediums suksesvol toegepas kan word om die ontwikkelingsproses te ondersteun.

Ten einde die navorsingsprobleem aan te spreek, moet daar eerstens gekyk word na die behoeftes van die voorskoolse kind in 'n agtergeblewe gemeenskap. Dit hang ten nouste saam met die jong kind se ontwikkelingsstadia en die verskillende gebiede (terreine) waarop vroeë ontwikkeling geskied.

Werkende moeders is 'n realiteit in die moderne samelewing. Hierdie tendens raak ook die lewens van die kinders in agtergeblewe gemeenskappe (Van der Ross, 1987). Die voorskoolse

kind is dikwels aangewese op altematiewe dagsorg, met ander woorde versorgingsoorde (crèches). Die mate waarin die aanwending van ontwikkelingskommunikasie gedurende die vormingsjare van die kind prakties haalbaar is, moet gedurende die betrokke studie bepaal word. Die studie fokus dan ook spesifiek op kinders in 'n benadeelde gemeenskap wat bedags in 'n versorgingsoord versorg word terwyl die ouers loonarbeid verrig.

Die navorsingsvraag word soos volg geformuleer:

Kan ontwikkelingskommunikasie 'n positiewe rol speel in die ontwikkeling van die voorskoolse kind uit 'n histories benadeelde agtergrond?

Die volgende onderafdelings van die vraag is geïdentifiseer:

- Wat is die behoeftes en ontwikkelingsstadia van die kind?
- Watter probleme ondervind voorskoolse kinders in agtergeblewe gemeenskappe?
- Kan ontwikkelingskommunikasiebeginsels in 'n versorgingsoord vir voorskoolse kinders toegepas word?
- Het dit 'n positiewe impak op die lewe van hierdie kinders in die eerste drie jaar van hulle skoolloopbane?

1.3 Die waarde van die navorsing

Ongeletterdheid kom nog algemeen voor in agtergeblewe gemeenskappe (Mukasa, 1998). Ouers kan dikwels nie lees of skryf nie en is derhalwe nie by magte om aan hulle kinders die nodige stimulasie te bied om optimaal te ontwikkel nie. Hierdie kinders is dan aangewese op eksterne bronne vir sodanige stimulasie, byvoorbeeld 'n versorgingsoord.

Tydens die huidige navorsing word dit beklemtoon dat moderne tegnologiese kommunikasiemediums saam met meer tradisionele “folk-media” gebruik kan word om die voorskoolse kind te ondersteun in sy ontwikkelingsproses (Melkote, 1991 en Mukasa, 1998).

Die waarde van die betrokke navorsing is geleë in die relatief objektiewe resultate wat verkry is deur onder andere gestandaardiseerde toetse wat gerig word op kinders se leervermoëns. Ouerbetrokkenheid en ouers se opvoedkundige peil verskaf ook ‘n indikatie in watter mate ouers by magte is om hulle kinders sinvol te stimuleer tot selfstandige volwassenheid. Indien die ouers in hierdie opsig faal, behoort daar na alternatiewe hulpbronne gekyk te word om in sodanige behoefte te voorsien. Die huidige navorsing wil dan ook uitwys dat voorskoolse versorgingsoorde ‘n belangrike alternatiewe bron van stimulasie in ontwikkelende gemeenskappe kan wees. Stimulasie kan verder plaasvind deur gebruik te maak van sekere tegnieke en mediums in ontwikkelingskommunikasie.

1.4 Navorsingsontwerp en metodologie

Die navorsing neem die vorm van ‘n gevallestudie aan. ‘n Gevallestudie stel die navorser in staat om inligting op ‘n sistematiese wyse in te win en maak dit vir die navorser moontlik om die omstandighede van die navorsingsgroep beter te verstaan. Dit is met ander woorde ‘n metodologiese benadering wat ‘n aantal tegnieke insluit. Die tegnieke maak aan die een kant deel uit van kwantitatiewe ondersoekmetodes, byvoorbeeld gestandaardiseerde toetse en skoordokumentasie. Aan die anderkant word die navorsing ook vanuit ‘n kwalitatiewe oogpunt benader. Tegnieke soos onderhoudvoering met die ouers en onderwysers asook indirekte en direkte waarneming word as kwalitatiewe ondersoekmetodes geklassifiseer. De Vos (1998) verwys daarna as die “mixed-method” waar evalueringe deurentyd plaasvind ten opsigte van inligting wat deur middel van die kwantitatiewe sowel as die kwalitatiewe ondersoektegnieke ingesamel is.

Ten einde beheer uit te oefen op die navorsingsituasie, het die navorser ‘n eksperimentele groep en ‘n kontrole groep (Mouton en Marais, 1991) saamgestel. Beide groepe is homogeen ten opsigte van eienskappe soos die getal respondente in elke groep, geslag, ouderdom, etnisiteit en

taal asook hulle geografiese omstandighede. 'n Ewekansige seleksieproses is met ander woorde gevolg (Mouton en Marais, 1991) sodat die eksperimentele - en kontrole groepe vergelykbaar kon wees ten opsigte van die navorsingsresultate.

1.5 Die struktuur van die studie

Sinvolle navorsing ten opsigte van ontwikkelingskommunikasie by die agtergeblewe voorskoolse kind kon alleenlik plaasvind nadat die toepaslike literatuur bestudeer is. Hoofstuk 2 word gewy aan die teoretiese begronding van die studie. Daar moes eerstens vasgestel word wat die term “ontwikkeling” beteken en hoe teorieë oor ontwikkeling hulle ontstaan gehad het. Daar is veral gelet op vorige navorsing ten opsigte van die modernistiese benadering en die rol wat die afhanklikheidsteorie gespeel het (Servaes, 1995 en Melkote, 1991).

Die genoemde teorieë het baie kritiek ontlok omdat die toepassing daarvan nie sonder negatiewe gevolge verloop het nie. So byvoorbeeld is gevind dat pogings om agtergeblewe gemeenskappe na 'n meer “moderne” lewenswyse te verander, nie in die praktyk haalbaar was nie. Kritiek op die afhanklikheidsteorie is weer dat westerse kapitalisme as rede aangevoer word waarom ontwikkelende lande geen vooruitgang toon nie. Ontwikkelde lande is toegerus om op tegnologiese -, kommersiële -, kapitale - en sosio-politiese gebied die batoon te voer oor die ontwikkelende lande.

As gevolg van die negatiewe kritiek op die genoemde benaderings van ontwikkeling, het 'n nuwe benadering sy ontstaan gekry. Hier word verwys na die deelnemende benadering, wat van die standpunt uitgaan dat ontwikkeling alleen tot voordeel van mense kan wees indien hulle werklike behoeftes en probleme aandag geniet (Melkote, 1991). Die mense op grondvlak moet dus betrek word en hulle kulturele agtergrond (Malan, 1998) sal bepaal hoedanig 'n beoogde ontwikkelingsprogram daar sou uitsien. Die eindresultaat van sodanige ontwikkelingsprogram sal die fokus plaas op selfbemaagtiging.

Wanneer die mens en sy behoeftes op die voorgrond geplaas word in 'n ontwikkelingsprogram, noem Korten (1990) dit die mensgesentreerde benadering. Dit impliseer dat daar ook kennis

geneem moes word van Agunga (1998) se “growth-with-equity” teorie aangesien dit aansluit by die mensgesentreerde benadering. Die mens se basiese behoeftes geniet voorrang in hierdie benadering. Dit behels ook die breëre gemeenskap se betrokkenheid in ‘n gegewe ontwikkelingsproses sowel as ‘n geïntegreerde benadering wat betref maatskaplike -, politieke - en ekonomiese bemagtiging. Deurentyd moet die gemeenskap se uniekheid in gedagte gehou word om te verseker dat die ontwikkelingsproses van betekenis vir die besondere gemeenskap sal wees.

Die huidige studie word vanuit die oogpunt van die mensgesentreerde benadering aangevoer waar Agunga se “growth-with-equity” teorie die basis vorm van die navorsing. Dit word met ander woorde van toepassing gemaak op die ontwikkelingsprogramme vir die agtergeblewe voorskoolse kind (Myers, 1993 en Atmore, 1993) wat bedags aangewese is op versorging in ‘n versorgingsoord.

Bepaalde ontwikkelingsterreine van die voorskoolse kind word in hoofstuk 3 geïdentifiseer en aan die hand van bestaande literatuur bespreek (Louw, 1992, De Witt & Booysen, 1995 en Witthaus, 2000), asook die rol wat ontwikkelingskommunikasie kan speel ter bevordering van hierdie kinders se algemene ontwikkelingsproses. Wanneer ontwikkelingskommunikasie prakties toegepas word in die geval van kinders uit ‘n benadeelde gemeenskap, vind sekere mediums van kommunikasie meer byval. Hierdie mediums word uitgelig en bespreek en sluit die volgende in:

- Die tradisionele “folk media” naamlik poppespel, drama, musiek, tradisionele danse en storievertel.
- Elektroniese media wat die radio, televisie, video’s en die rekenaar insluit.

Die studie kan alleen van waarde wees indien die agtergrond van die gemeenskap waarin navorsing plaasvind, duidelik omskryf word. Hoofstuk 4 word aan hierdie aspek gewy en werp lig op die gemeenskap se algemene maatskaplike omstandighede. Die volwassenes se geletterdheidsvlak is onder andere bepaal, ten einde vas te stel hoedanig die ouers hulle kinders

gedurende hulle vroeë ontwikkelingsjare kan ondersteun. 'n Behoefte is veral by die voorskoolse kinders geïdentifiseer om intellektueel gestimuleer te word. Hierdie behoefte het aanleiding gegee tot die betrokkenheid van 'n ontwikkelaar (fasiliteerder) by die versorgingsoorde. Ontwikkelingsprogramme is opgestel en moes aangepas word om by die kulturele agtergrond van die kinders aan te pas (Myers, 1993). Ontwikkelingskommunikasie maak deel uit van hierdie programme (Baron, 1996) en wel deur middel van die aanwending van meer tradisionele kommunikasiemediums in kombinasie met elektroniese mediums (Mukasa, 1998).

Die verloop van die navorsing word ook in hoofstuk 4 bespreek en plaas klem op die gevallestudie wat onderneem is. Daar word gekonsentreer op die resultate wat ontwikkelingskommunikasie op kinders se latere skoolvordering mag hê. Daar is van die "mixed-method" benadering gebruik gemaak om data te versamel. Dit sluit kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe ondersoekmetodes en -tegnieke in naamlik gestandaardiseerde toetse, skooldokumente, onderhoud en waarneming. Evaluasie vorm 'n belangrike deel van die gevallestudie en is 'n proses wat ook deurentyd toegepas word deur die versorgers (fasiliteerders) in die versorgingsoord.

'n Ewekansige seleksieproses is gevolg om 'n eksperimentele groep en 'n kontrole groep saam te stel en sodoende beheer oor die navorsingsituasie uit te oefen. Beide groepe bestaan uit tien kinders tussen die ouderom van ses tot tien jaar. Die kinders (respondente) in die eksperimentele groep het 'n versorgingsoord gedurende hulle voorskoolse jare bygewoon. Ontwikkelingskommunikasie deur verskillende kommunikasiemediums, het deel uitgemaak van die ontwikkelingsprogramme wat aangebied is. Die respondente in die kontrole groep het geen versorgingsoord bygewoon nie.

Ten einde te verseker dat die betrokke navorser nie tot subjektiewe gevolgtrekkings kom in die gevallestudie wat onderneem is nie, is 'n opvoedkundige sielkundige betrek om gestandaardiseerde toetse af te neem en te evalueer. Die respondente onder die ouderdom van agt jaar is aan hierdie toetse onderwerp, soos voorgeskryf word deur die opsteller van die toetse (Madge, 1992). Die toetse staan bekend as die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale en

bepaal die verbale en nie-verbale vermoëns van kinders onder agt jaar. Albei navorsingsgroepe is betrek in hierdie toetse, en 'n vergelyking kon getref word na aanleiding van die resultate wat verkry is. 'n Objektiewe waarneming kon ook gemaak word na aanleiding van die skoordokumente (vorderingsverslae) van die respondente in albei groepe, wat bestudeer is.

Die navorser was self betrokke in die voer van onderhoude met die ouers van die respondente. Daar moes egter van 'n tolk gebruik gemaak word omdat ongeveer 90% van die ouers nie Afrikaans of Engels magtig is nie. Aangesien die onderwysers Engels magtig is, kon onderhoude direk met hulle gevoer word.

Belangrike inligting is ingewin deur middel van die toetse, dokumentasie en onderhoudvoering. 'n Bespreking van hierdie metodes van data-versameling maak deel uit van hierdie hoofstuk.

Hoofstuk 5 word gewy aan die bevindinge van die navorsing en sluit die uitslae van die gestandaardiseerde toetse in. 'n Uiteensetting van die onderhoude met ouers en onderwysers volg en werp lig op die opvoedkundige peil wat in die gemeenskap heers. Die ouers se betrokkenheid by hulle kinders se algemene ontwikkeling en skoolwerk word waargeneem en geëvalueer. Die onderhoude met die onderwysers werp eweneens lig op die betrokkenheid van die leerkragte by die kinders in die gemeenskap.

Die leemtes in die studie word in hoofstuk 6 bespreek. Gevolgtrekkings word gemaak wat opgevolg word deur 'n aantal aanbevelings.

1.6 Verduideliking van terme wat in die studie gebruik is

- Agtergeblewe gemeenskap : - verwys na 'n histories benadeelde gemeenskap waar ongeletterdheid onder die mense nog algemeen voorkom.
- "Educare": - verwys na 'n organisasie wat gedurende 1972 tot stand gekom het en onder beskerming van "Grassroots Educational Trust" funksioneer. Hierdie

organisasie spits hom toe op voorskoolse opleiding (onderrig) in gemeenskappe op die Kaapse Vlakte. Gedurende 1983 stel die organisasie 'n reeks "Educare" handboeke op en verskaf so leiding aan gemeenskappe oor die bestuur van voorskoolse versorgingsoorde.

- Gestandaardiseerde toetse : - in hierdie geval die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale (JSAIS) wat deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing opgestel is vir kinders tussen die ouderdom drie jaar en sewe jaar. Die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale is saamgestel om 'n profiel van 'n kind se vermoëns te kan voorsien. Daar word ook na die betrokke skale verwys as psigometriese toetse.
- Kommunikasie : - dit is basies die proses waardeur inligting van een persoon na 'n ander oorgedra word. Kommunikasie vind nie slegs verbaal plaas nie, maar ook nie-verbaal soos byvoorbeeld deur middel van lyftaal, kleredrag, algemene fisiese voorkoms, kulturele gebruike, ensovoorts.
- Media : - verwys na alle kommunikasiemiddele.
- Medium : - verwys na enige van die massakommunikasiemiddele byvoorbeeld die pers, radio, televisie en rolprente.
- Ontwikkelingsterreine : - verwys na verskillende aspekte van die mens se ontwikkeling wat op verskillende wyses, teen verskillende tempo's en op verskillende leeftye plaasvind. Die mens word as 'n ontwikkelende geheel gesien. Dit is egter noodsaaklik om verskillende terreine van ontwikkeling te onderskei en afsonderlik te bestudeer ten einde die mens in sy totaliteit te verstaan.
- Relasioneel : - verhouding en verband.

- “Sesame Street” : - verwys na opvoedkundige programme waarby voorskoolse kinders betrek word ten einde hulle te stimuleer in hulle ontwikkelingsproses (wat die bogenoemde ontwikkelingsterreine insluit). Die programme fokus veral op kinders in afgeleë landelike gebiede en word deur middel van die televisie en video’s oorgedra.
- Tegnieke : - verwys na bedrewenheid en kunsvaardigheid.
- Versorgingsoord :- “verwys na enige gebou of perseël wat in stand gehou word of aangewend word, hetsy vir wins aldan nie, vir die opname, beskerming en tydelike of gedeeltelike versorging van meer as ses kinders weg van hulle ouers af, maar nie ook ‘n kosskool, ‘n koshuis of ‘n instelling wat hoofsaaklik vir die onderrig of opleiding van kinders in stand gehou of aangewend word en wat beheer word of geregistreer of goedgekeur is deur die Staat, met inbegrip van provinsiale administrasie, nie.” (S.A., 1983: 7).
- Voorskoolse kind : - ‘n kind tussen die ouderdom van nul jaar en ses jaar oud, met ander woorde ‘n kind wat nog nie skoolpligtig is nie.

1.7 Afkortings wat in die studie gebruik is

DC :-	Development Communication.
DSC :-	Development Support Communication
ELDC :-	Economically Less Developed Country
HSRC:-	Human Sciences Research Council
JSAIS :-	Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale
MIV :-	Menslike Immunitetsgebrek-virus
RGN :-	Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
S.A. :-	Suid- Afrika
SANRA :-	Suid-Afrikaanse Nasionale Raad Insake Alkoholisme



- SAPD : - Suid-Afrikaans Polisie Diens
- TFMC : - Traditional Folk Methods of Communication
- VIGS : - Verworwe Immuniteit Gebreksindroom

HOOFSUK 2

Ontwikkelingskommunikasie: die mensgesentreerde benadering en die voorskoolse kind

In hierdie hoofstuk word aandag geskenk aan veral die mensgesentreerde ontwikkeling (Korten, 1990: 67-71) en hoe ontwikkelingskommunikasie 'n rol speel in die ontwikkelingsprogramme van voorskoolse kinders in agtergeblewe gemeenskappe. Die rede waarom daar in hierdie studie op die voorskoolse kind gekonsentreer word, word uitgelig. Daar word ook verwys na vorige studies wat uitgevoer is ten opsigte van voorskoolse kinders wat een of ander voorskoolse opleiding ontvang het. Die invloed wat sodanige opleiding op die kinders se latere aanpassing op skool gehad het, word ook aangeraak. Die genoemde studies dien as agtergrond vir die huidige studie wat spesifiek konsentreer op die benadeelde kind en die toepassing van ontwikkelingskommunikasie ten einde hierdie kinders se ontwikkeling te bevorder.

2.1 Ontwikkeling

Die begrip “ontwikkeling” kan nie gesien word as slegs ekonomiese groei en ekonomiese onafhanklikheid nie. Korten (1990: 67) sien die mens se rol as sentraal rakende besluite wat gemaak word in die proses van ontwikkeling, en stel dit soos volg: “Development is a process by which the members of society increase their personal and institutional capacities to mobilize and manage resources to produce sustainable and justly distributed improvements in their quality of life consistent with their own aspirations”.

Melkote (1991: 197) vind dat die algemene maatstaf waaraan die ontwikkeling van byvoorbeeld 'n gemeenskap gemeet word naamlik die “gross national product” en die per kapita aanduidings, nie 'n duidelike beeld skep van die kwaliteit van die mense se lewe binne daardie gemeenskap nie. Hy noem die benadering waar die mens se basiese behoeftes voorop gestel word in 'n ontwikkelingsprogram, die “basic needs approach”. Hierdie laasgenoemde benadering word toegespits op die basiese behoeftes van die mens sowel as respek vir die regte waarop elke mens aanspraak behoort te maak. Dit kom neer op die reg tot onderrig, voldoende voedsel en -

gesondheidsorg, die reg tot gelyke indienseneming en die reg tot minimum lone (Melkote, 1991: 198).

Agunga (1998: 32) huldig ook die mening dat ontwikkeling wat alleen op ekonomiese groei konsentreer, nie tot voordeel strek van die minderbevoorregtes in 'n gemeenskap nie. Daar behoort volgens hom eerder gekonsentreer te word op die “basic needs approach”, waar die mens se behoefte aan huisvesting, gesondheidsorg, voeding en skoon water voorrang geniet. Daarna kan ander behoeftes, indien enige mag voorkom, aandag kry.

Beginsels soos regverdigheid, verdraagsaamheid en om deel te hê aan die proses van ontwikkeling is dus baie belangrik. Hierdie uitgangspunt verteenwoordig dit wat Korten (1990: 67) as mensgesentreerde ontwikkeling beskryf. Dit staan teenoor die “growth-centred development” waar die klem meer op die materiële - en ekonomiese vooruitgang van 'n gemeenskap of bevolking gestel word.

Die huidige navorsing word vanuit die oogpunt van die mensgesentreerde benadering aangepak en daarom word daar kortliks stilgestaan by laasgenoemde begrip.

2.1.1 Mensgesentreerde Ontwikkeling

Die mensgesentreerde benadering vind plaas (Agunga, 1998) wanneer die mens, sy behoeftes, sy kultuur en sy besondere vermoëns in aanmerking geneem word binne 'n ontwikkelingsprogram: “ What remains to be done is a strategy for mobilizing, organizing and preparing people to take charge of their own development. Abraham Lincoln's famous statement of 'government of the people, by the people and for the people' has application for societies worldwide ” (Agunga, 1998: 29).

Korten (1990: 218) se beskrywing van mensgesentreerde ontwikkeling is soos volg:
“ A people-centred development model calls for active mutual selfhelp among people, working together in their common struggle to deal with their common problems. Recognizing the importance of the self-respect of the individual and the self-reliance of the community, it does

not look to international charity as the answer to poverty”. Volgens Korten speel internasionale geldelike hulp ‘n ondergeskikte rol in hierdie ontwikkelingsproses en word daar hoofsaaklik gefokus op die vermoë van ‘n gemeenskap of individu om beskikbare hulpbronne in te span om bestaande behoeftes aan te spreek.

Hoewel mensgesentreerde ontwikkeling hoofsaaklik gerig word op die mens en sy basiese behoeftes, speel faktore soos politiek, ekonomie, weerstoestande en die markte (Agunga, 1998) ook ‘n rol in die ontwikkeling van ‘n gemeenskap. Dit is verder Agunga se siening dat waar mense binne ‘n bepaalde gemeenskap as ‘n eenheid saamwerk, bogenoemde faktore positief aangespreek kan word ten einde die ontwikkeling van die gemeenskap te verseker.

Malan (1998: 56) se mening ten opsigte van die belangrikheid van die mens binne ‘n ontwikkelingsopset kan soos volg saamgevat word: “ Even though the focus of a particular development project may be on housing, physical infrastructure or land development, development is meaningless if the people who are living in these settings do not remain central in the planning”.

Samevattend kan mensgesentreerde ontwikkeling gesien word as ‘n ontwikkelingsproses waar die mens die middelpunt vorm van die proses, maar waar die mens ook self aksies neem om sy besondere behoeftes of probleme aan te spreek.

2.1.2 ‘n Beknopte oorsig van ontwikkelingsteorieë

Ontwikkeling gaan in hoofsaak daarvoor om mense en gemeenskappe se lewensstandaarde te verhoog. ‘n Paar benaderings ten opsigte van ontwikkeling sal vervolgens in oënskou geneem word:

2.1.2.1 Die modernistiese benadering tot ontwikkeling

Volgens Servaes (1995: 40) is die modernistiese benadering ingestel op die ekonomiese groei van ‘n gemeenskap of ‘n individu. Die rol wat industrialisasie

vertolk om tot ekonomiese vooruitgang te lei, word volgens hierdie benadering as onontbeerlik beskou (Melkote, 1991). Whymark (1995) wys weer daarop dat ontwikkeling in die ontwikkelende lande volgens hierdie benadering gemeet word aan die hand van kwantitatiewe aanwysers, byvoorbeeld per kapita inkomste.

Die uitgangspunt is dat daar weg beweeg moet word van die “tradisionele” samelewing na die “moderne” samelewing. Volgens hierdie beskouing kan geen vooruitgang plaasvind sonder die implementering van moderne tegnologiese ontwikkeling nie. Die ontwikkelde Westerse gemeenskappe dien volgens hierdie benadering as voorbeeld vir ontwikkelende lande om na te volg. Servaes (1995: 40) som die situasie op as: “The developed Western societies or modern societies seem to be the ultimate goals which the less developed societies strive to reach ... To be a modern society, attitudes of ‘backward’ people – their traditionalism, bad taste, superstition, fatalism, etc. – which are obstacles and barriers in the traditional societies have to be removed”.

Beide Melkote (1991) en Servaes (1995) is van mening dat die modernistiese benadering aanleiding gee tot groter ongelykheid en onderontwikkeling, omdat slegs ‘n klein minderheid bevoordeel word deur ekonomiese groei. Tydens die “Inter-Regional Consultation on Peoples’ Participation in Environmentally Sustainable Development” wat vanaf 6-10 Junie 1989 te Manila gehou was (Korten, 1990: 217), het die verteenwoordigers ook tot die besluit gekom dat ontwikkeling wat op ekonomiese groei konsentreer, nie geslaagd is nie. Geldelike steun aan ontwikkelende lande word volgens hulle dikwels aangewend om probleme aan te spreek en nie soseer om oplossings vir die probleme te vind nie.

Daar is teenkating teen die modernistiese benadering (Servaes, 1995:41), veral omdat van die veronderstelling uitgegaan is dat gevestigde tradisionele wyses en -norme plek moet maak vir Westerse gebruike. Die modernistiese benadering word sinoniem beskou met die vervanging van tradisionele gebruike met Westerse gebruike, ook wat tegnologiese ontwikkeling en –meganisasie betref.

Opsommend kan die modernistiese benadering saamgevat word as:

- a) die aanname dat tradisionele gewoontes plek moet maak vir meer moderne lewenswyses, en
- b) daar op ekonomiese groei gekonsentreer moet word.

In reaksie teen die modernistiese beskouing, het die afhanklikheidsteorie sy ontstaan gekry. Laasgenoemde teorie behoort dus ook van nader beskou te word.

2.1.2.2 Afhanklikheidsteorie

Volgens Whymark (1995: 14) het die afhanklikheidsteorie gedurende die sestigerjare in Suid-Amerika ontstaan en word gebaseer op die aanname dat armoede in die ELDC-lande (Economically Less Developed Country) verbind word met hulle ondergeskikte posisie in die wêreldpolitiek.

Servaes (1995: 41) voeg by dat die “dependency” benadering voortspruit uit die sameloop van twee intellektuele denkrigtings, naamlik:

- a) strukturalisme of ook genoem neo-Marxisme, en
- b) die denkrigting wat sy oorsprong in die Latyns-Amerikaanse debat oor ontwikkeling gekry het en wat bygedra het tot die ontstaan van die Economic Commission for Latin America.

Volgens Servaes (1995) was die Amerikaner Paul Baran die vader van die afhanklikheidsteorie. Hy sou beweer dat ontwikkeling en onderontwikkeling prosesse is wat onderling met mekaar verbind is.

Agunga (1998: 31) skryf die ontstaan van die afhanklikheidsteorie hoofsaaklik toe aan die reaksie op die modernistiese benadering. Opvallend van hierdie teorie is dat

dit hoofsaaklik ondersteun word deur skrywers van die Derde Wêreld. Daarom meen Agunga dat sommige Westerlinge die afhanklikheidsteorie as niks anders beskou as die misnoeë van ontevrede skrywers van die ontwikkelende lande nie.

Die Westerse kapitalistiese monopolie word volgens die afhanklikheidsteorie gesien as die rede waarom ontwikkelende lande geen vooruitgang getoon het nie.

“ Dominant countries are endowed with technological, commercial, capital and socio-political predominance over dependent countries ... Dependency, then, is based upon an international division of labour which allows industrial development to take place in some countries while restricting it in others, whose growth is conditioned by and subjected to the power centres of the world ” (Servaes, 1995: 42).

Servaes (1995) se kritiek op die afhanklikheidsteorie is dat tekortkominge in die ontwikkelingsproses nie ‘n gebrek aan kapitaal of bestuur is nie, maar wel gesetel is in die huidige internasionale stelsel. Die sogenaamde dominerende lande besit die mag wat die tegnologie betref, asook die oorhand op kommersiële-, kapitale- en sosio-politieke gebied. Die struikelblokke in ontwikkeling word volgens hierdie teorie ekstem gesoek. Die rede vir onderontwikkeling word dus toegeskryf aan faktore wat buite die betrokke “afhanklike gemeenskap” gesoek moet word.

2.1.2.3 Deelnemende benadering

Hierdie benadering huldig die standpunt dat ontwikkeling alleenlik tot die voordeel van mense sal wees indien aandag verleen word aan die werklike behoeftes en probleme wat binne ‘n gemeenskap bestaan (Melkote, 1991). Melkote (1991: 245) verwys spesifiek na arm landelike gebiede en stedelike armbuurtes wanneer hy sê: “People living in such peripheries must be encouraged to perceive their real needs and identify their real problems”.

Servaes (1995: 45) is van mening dat die deelnemende benadering erkenning verleen aan 'n gemeenskap se kulturele erfenis. Volgens hom behoort demokrasie 'n rol te speel in ontwikkeling en die gemeenskap se deelname op alle vlakke van die samelewing word as belangrik geag.

Demokrasie gee volgens Malan (1998: 61) aanleiding tot deelname, bemagtiging en emansipasie. Richardson (1997: 1) wys weer daarop dat die doelstelling van deelnemende kommunikasie gerig is op die kommunikasieproses en nie soseer op die "production of media products" nie. Hierdie benadering is daarop ingestel om die mense op grondvlak te betrek wanneer behoeftes en probleme aangespreek word. Dit is dan ook die rede waarom Malan (1998: 54-64) dit beklemtoon dat kultuur 'n rol behoort te speel binne enige ontwikkelingsprogram. Die eindresultaat van hierdie benadering word gerig op die bemagtiging van individue en gemeenskappe (Malan, 1998: 70).

2.2 Die rede waarom die huidige studie die mensgesentreerde benadering gevolg het

Die studie ter hand betrek voorskoolse kinders in 'n agtergeblewe gemeenskap. Die studie is gemoeid met die gebruik van verskillende kommunikasiemetodes wat gebruik word ter ondersteuning van die voorskoolse kind se ontwikkelingsproses. Die verskillende terreine waarop ontwikkeling plaasvind word bespreek in Hoofstuk 3. Daar word dus hoofsaaklik aandag geskenk aan elke kind se besondere vermoëns en behoeftes tydens die ondersteuning wat hy/sy ontvang gedurende hierdie ontwikkelingsproses. Die studie beoog om mense met "a sense of their own humanity" (Korten, 1990: 218) te skep wat volgens Korten die resultaat van 'n mensgesentreerde benadering sal wees.

Die voorskoolse kind is aangewese op volwassenes vir sy versorging. Laasgenoemde is volgens Myers (1993) 'n algemene opvatting wat wêreldwyd voorkom. Myers beskou die kwaliteit van versorging en aandag gedurende 'n kind se eerste lewensjare van onskatbare

waarde. Dit is volgens hom die tydperk wanneer 'n kind se intelligensie, persoonlikheid en sosiale gedrag gevorm word. Die ontwikkelingsproses behoort die grondslag te lê vir die kind om homself/haarself suksesvol te kan handhaaf op skoolvlak en sy/haar latere volwasse lewe (Atmore, 1993: 125). Dit stel dus selfbemagtiging (Malan, 1998: 68-70) in die vooruitsig. Omdat die jong kind se behoeftes en vermoëns erkenning ontvang tydens die ontwikkelingsproses, behoort sy/haar ontwikkelingstadia die aard van die ontwikkelingsprogramme te bepaal (Louw, 1992: 3).

Die mensgesentreerde ontwikkelingsmodel is gerig op selfhelp en dat mense moet saamwerk om gemeenskaplike probleme op te los. "Selfhelp" en "saamwerk" is dan ook twee komponente wat deel uitmaak van 'n ideale ontwikkelingsprogram vir voorskoolse kinders. Myers (1993: 74-75) voeg by dat die ontwikkelingsprogramme egter aangepas behoort te word om by die kultuur van die besondere gemeenskap, of waar dit aangebied word, in te pas.

Die gevallestudie, soos opgeteken in die huidige studie, word ondersteun deur die mensgesentreerde benadering. Myers (1993: 74) vat dit in die volgende woorde saam: "... a starting point for child development programmes is the right of each child to be able to realize his or her own potential". Elke kind behoort met ander woorde as 'n unieke individu gesien te word wat op sy/haar eie tempo ontwikkel (Maree en Ford, 1996).

Atmore (1993: 125) meen "... community-based early childhood education programmes offer the hope that ignorance, poverty and disease can be reduced and the promise that even the most disadvantaged child can be helped to lead a fulfilling and worthwhile life". Die deelnemende benadering vind aansluiting by die mensgesentreerde ontwikkelingsproses, soos uitgewys word deur Korten (1990) wanneer hy beweer dat die laasgenoemde benadering erkenning verleen aan die selfrespek van individue. Korten meen ook dat 'n gemeenskap verantwoordelikheid moet aanvaar ten opsigte van sy eie belange en behoeftes. Die deelnemende benadering beteken verder dat ontwikkelingsprogramme op so 'n wyse aangebied word dat dit die gemeenskap sal betrek. Malan (1998: 70-79) vestig weer die aandag op die erkenning van kultuur wanneer 'n gemeenskapsprojek aangepak word. Al die bogenoemde faktore word gerig op die mens, sy behoeftes en vermoëns, wat die middelpunt vorm in die ontwikkelingsproses.

Om ontwikkeling te laat plaasvind, óf dit meer mensgerig óf meer ekonomies gerig is, vereis sekere handeling en vaardighede van die fasiliteerders of organiseerders. Een van die belangrikste hulpmiddels in die proses van ontwikkeling is die wyse waarop boodskappe, kennis en vaardighede oorgedra word, en dit is dan ook hier waar **kommunikasie** 'n rol speel.

2.3 Ontwikkelingskommunikasie

“Ontwikkeling” beteken dat sekere aksies geneem word om 'n persoon of gemeenskap se lewenskwaliteit te verhoog. Kommunikasie sluit weer verskillende wyses of metodes in waarop inligting en kennis oorgedra word ten einde hierdie doel te bereik. Dit sluit byvoorbeeld die geskrewe woord, radio, pamflette met illustrasies, ensovoorts in. Agunga (1998) is van mening dat kommunikasie 'n onontbeerlike rol speel in ontwikkeling en dat kommunikasiedeskundiges in die toekoms aandag behoort te skenk aan faktore soos deelname, bemagtiging en integrasie.

Ontwikkelingskommunikasie kan gesien word as die aanwending van toepaslike kommunikasiekanale en –tegnieke om die mense op grondvlak se deelname in die ontwikkelingsproses te bewerkstellig (Agunga, 1998: 37).

Ontwikkeling het 'n pad gestap voordat daar pertinent met navorsing in ontwikkelingskommunikasie begin is. Dit is dus noodsaaklik om 'n kort agtergrond van die geskiedenis van die begrip “ontwikkelingskommunikasie” te skets.

Ná die Tweede Wêreldoorlog was die massamedia, naamlik die radio en tekste soos pamflette, gebruik om inligting aan ontwikkelende gemeenskappe oor te dra ten opsigte van landbou, gesondheidsake en ander openbare aangeleenthede (Melkote, 1991). Die massamedia is egter hoofsaaklik 'n eensydige manier van kommunikasie. Die ontvanger van inligting wat byvoorbeeld deur die radio oorgedra word, kry nie altyd die geleentheid om daarop te reageer nie.

Navorsing ten opsigte van die gebruik van ontwikkelingskommunikasie het gedurende die sestigerjare van die twintigste eeu opgevlam (Melkote, 1991: 19). Volgens Melkote kan ontwikkeling nie plaasvind deur slegs nuwe inligting rondom ontwikkelingsprojekte aan onderontwikkelde gemeenskappe oor te dra nie. Die gemeenskap se deelname aan ontwikkelingsprogramme word van groot belang beskou en daarom moes daar gelet word op watter wyse nuwe idees, kennis en vaardighede oorgedra word om die mense tot deelname aan te moedig.

Servaes (1995) beskou die kommunikasiemedie as belangrik om ontwikkelingsaksies te ondersteun. Mukasa (1998: 1) is van mening dat navorsers die afgelope drie dekades geen konsensus kon bereik oor “how does communication and information causally relate to development” nie. Hy sien die oplossing geleë in die integrasie van verskeie mediums ten einde inligting op ‘n effektiewe wyse aan verskillende gemeenskappe oor te dra. Dit behels moderne mediums soos die gebruik van rekenaars, tot die aanwend van tradisionele mediums soos danse, poppeteater en sang. Deur gebruik te maak van geïntegreerde kommunikasiemediums, word ‘n gemeenskap se belangstelling in ontwikkelingsprojekte gestimuleer en dit lei weer tot die gemeenskap se ondersteuning van die projek (Mukasa, 1998).

Kommunikasie wat op ‘n persoonlike basis plaasvind, het meer trefkrag wanneer ‘n gemeenskap of individu met nuwe idees gekonfronteer word. Daarom word dit aanvaar dat massakommunikasie nie dieselfde effek op menslike gedrag het as persoonlike kontak en -kommunikasie nie. Melkote (1991: 206) noem dat die klem nou wegbeweeg van ‘n “top-to-bottom” wyse waarop inligting vanaf die topstruktuur na die mense op grondvlak deurgevoer is, na ‘n meer persoonlike wyse van kommunikasie tussen persone. Die klem word dus geplaas op “doeltreffende” kommunikasie.

Die navorsers van ontwikkelingskommunikasie benadruk verder die rol wat kultuur as fasiliteerder vir ontwikkeling kan speel. Melkote (1991), Agunga (1998) en Malan (1998) ondersteun Mukasa (1998) wanneer laasgenoemde daarop wys dat sang, danse en drama ingespan kan word om inligting in ‘n gemeenskap oor te dra.

Teen die einde van die twintigste eeu besef navorsers van ontwikkelingskommunikasie ook dat ontwikkeling nie sonder tegnologiese hulpmiddels kan plaasvind nie (Richardson, 1997 en Melkote, 1991). Richardson (1997) beklemtoon dat die mense op grondvlak toegang moet kry tot basiese kommunikasiehulpmiddels soos telefone, radio's en drukkerstoerusting. Die vaardigheid om hierdie hulpmiddels te gebruik, moet aangeleer en ontwikkel word. Melkote (1991) en Malan (1996) maak melding van die "Development Support Communication" (DSC) denkrigting wat sy ontstaan uit ontwikkelingskommunikasie gehad het. Melkote (1991: 228) verwys ook daarna as "Another Development". Volgens hom was ontwikkelingskommunikasieprojekte in die verlede nie geslaagd nie omdat daar te veel gekonsentreer was op die verspreiding van inligting sonder om aandag te verleen aan daadwerklike aksies wat ontwikkeling sou laat plaasvind.

DSC is meer ingestel op die bereiking van doelwitte, met ander woorde op die resultate wat verkry word wanneer 'n ontwikkelingsprojek aangepak word. Dit is volgens Malan (1996) meer tydgebonde, gebruik kommunikasiemediums wat op kultuur gebaseer word en is daarby nog deelnemend van aard. DSC maak eerder gebruik van "kleiner" mediums van kommunikasie, soos byvoorbeeld tradisionele mediums en video's. Die uitgangspunt van DSC is meer geloofwaardig omdat 'n klimaat geskep word van wedersydse verstandhouding tussen die bevoorreedes en die instansie (persone) wat die ontwikkelingsprojek loods.

Die rol wat kommunikasie in laasgenoemde benadering speel, kan 'n gemeenskap help om sy kulturele identiteit te ontwikkel. Kommunikasie dien verder in DSC as 'n medium waarvolgens mense uitdrukking kan gee aan hulle gevoelens rondom 'n ontwikkelingsprojek.

2.4 Ontwikkelingskommunikasie en voorskoolse kinders

Kommunikasie speel ook 'n baie belangrike rol wanneer daar met kinders gewerk word. Pretorius (1993: 11) benadruk bogenoemde stelling wanneer hy sê: "Child rearing/education is a continual process of communicating with a child".

Die voorskoolse kind is afhanklik van sy ouers en ander volwassenes vir versorging en van volgehoue ondersteuning vir ontwikkeling. Myers (1993) se siening is dat 'n kind se ontwikkeling bevorder word deur 'n goeie dieet, liefdevolle vertroeteling, gesprekvoering met die kind asook deur middel van spel. 'n Belangrike oogmerk tydens die vroeë ontwikkelingsjare van die kind, is die stimulering van die kind in sy totaliteit, soos Myers (1993) dit tereg stel: “Combining programmes takes advantage of the interactive effect among health, nutrition and early stimulation”.

Volgens Van der Ross (1987) het daar gedurende die 1970's 'n filosofie ontstaan wat onderontwikkeling van kinders toeskryf aan gebrekkige stimulasie. Tydens die opvoeding van 'n kind deur sy ouers en onderwysers, moet die kind bewus gemaak word van 'n verskeidenheid van moontlikhede wat deur hom ontdek en ontgin kan word. Die kind moet met ander woorde gestimuleer word om volgens sy eie vermoëns te ontwikkel en te leer van die wêreld rondom hom (Griesel en Oberholzer, 1994).

In navorsing en eksperimentering met die stimulering van die voorskoolse kind, vind Neethling & Slabber (2001) dat stimulering 'n volgehoue proses behoort te wees. Dit is van groot belang dat die jong kind op verskillende terreine van ontwikkeling gestimuleer word, naamlik die fisiese -, emosionele -, sosiale -, normatiewe -, religieuse- en kognitiewe terreine (De Witt, et al, 1994). Tydens hierdie proses van stimulasie, maak die ouer en onderwyser gebruik van verbale- en nie-verbale kommunikasie (Neethling & Slabber (2001). Die kleuter kan ook visueel gestimuleer word, byvoorbeeld prente teen die muur, wat volgens Baron (1996) 'n vorm van kommunikasie is.

Die waarde van kommunikasie, wanneer dit kom by die stimulering van die kleuter, word deur Neethling & Slabber (2001) soos volg uitgewys:

- Deur middel van kommunikasie (gesprekvoering en voorlees van verhale) leer die kleuter om korrek te praat en dus suksesvol te sosialiseer.
- Kleuters moet vrye toegang tot boeke hê hoewel hulle nog nie kan lees nie (visuele stimulasie).

- Oudio-storiebandjies (ouditiewe stimulasie) is waardevol en kan as 'n roetine-aktiwiteit aangebied word.
- Rekenaarprogramme en –speletjies stimuleer die kleuter om leesgereed te raak. Dit bied natuurlik goeie oefening vir oog-hand-koördinasie.
- Stimulasie moet plaasvind deur middel van aktiwiteite wat op spel gegrond word. Die kleuter leer terwyl hy speel, met ander woorde sonder dat hy agterkom dat hy leer.

Kommunikasie speel dus 'n belangrike rol wanneer aktiwiteite/programme vir die kleuter aangebied word. De Witt (et al, 1994) plaas veral klem op “besprekings” wat twee-rigting kommunikasie stimuleer. Die stel van vrae aan die kleuter moet met omsigtigheid gedoen word sodat die kleuter gestimuleer word om deel te neem aan die besprekings. Hierdie tegniek van kommunikasie wat gebruik word om die kleuter te stimuleer, vind aansluiting by die benadering van deelnemende kommunikasie, wat vervolgens bespreek sal word.

2.5 Deelnemende kommunikasie en die voorskoolse kind

Malan (1996: 14) se beskrywing van deelnemende kommunikasie kan van toepassing gemaak word op die ontwikkeling van die voorskoolse kind, naamlik: “Participatory communication need to mobilize open-ended self-expression and self-management for self-development”. Die voorskoolse kind neem deel aan programme wat daarop gerig word om die kind te stimuleer en te ontwikkel. Arango en Nimnicht (1987: 37) sien die ideaal van sodanige programme soos volg: “Programs for the healthy development of young children should lead to self-help and self-reliance of the family and community through the participation and involvement of all”. Om by hierdie ideaal uit te kom, behoort programme soos volg gekies te word: “the priorities for these programs should be defined according to the needs of the children at different stages of their development” (Arango en Nimnicht, 1987: 37). Dit bring mee dat persone wat die programme aanbied, opgelei moet word om die behoeftes – en ontwikkelingsstadia van kinders te ondersteun. Op hierdie wyse kan “self-management” (Malan, 1996: 14) wat 'n doelstelling van deelnemende kommunikasie is, bereik word deur persone binne die gemeenskap op te lei om die programme waar te neem. Deelnemende kommunikasie kan verskeie mediums van

kommunikasie insluit soos die gebruik van videobande, tradisionele “folk media” en interpersoonlike kommunikasie (Malan, 1996).

Myers (1993) se opvatting is dat programme vir voorskoolse kinders van so ‘n aard moet wees dat dit deelname bevorder en die gemeenskap daarby betrek kan word.

Ontwikkelingskommunikasie het volgens Malan (1998) nie ‘n blywende impak indien kultuur nie in berekening gebring word in die ontwikkelingsprogram nie. Die rede waarom “folk media” ‘n gewilde metode van kommunikasie in agtergeblewe gemeenskappe is, kan toegeskryf word aan die feit dat dit die gemeenskap se deelname in programme aanmoedig en omdat “folk media” geïntegreer kan word met meer “moderne” kommunikasiemediums (Melkote, 1991). Riglyne van die deelnemende benadering wat ten opsigte van voorskoolse kinders geldig is, word gebaseer op Myers (1993: 78) se stelling “that programmes are more likely to work if they begin with solutions devised and tried out locally rather than with solutions imposed from outside ... If community participation is real, programming will, by definition, be constructive and respectful of culture”.

In hierdie studie word gedemonstreer hoe die beginsels van deelnemende kommunikasie gebruik kan word tot voordeel van voorskoolse kinders in ‘n agtergeblewe gemeenskap. Agunga (1998: 29) beskryf laasgenoemde benadering as “the type of communication necessary for enabling people to become active participants in their own development”. Dit is dan ook die model waarvolgens daar aandag geskenk word aan die ontwikkeling van die agtergeblewe voorskoolse kind wat in hierdie studie betrek is. Die hele gemeenskap word betrek by die bewusmaking van ‘n behoefte binne die gemeenskap, met ander woorde “What is essential is that people are assisted to develop a critical consciousness of their situation” (Agunga, 1998: 29). In hierdie geval betrek dit die ontwikkeling van die voorskoolse kinders sodat hulle toegerus sal wees om suksesvol aan te pas binne skoolverband.

Agunga (1998: 31-35) se beskrywing van die “growth-with-equity” teorie, wat sedert die middel sewentigerjare van die twintigste eeu opgang gemaak het, verwys na ontwikkelingskommunikasie wat volgens die volgende kenmerke onderskei kan word:

- Basiese behoeftes van die mens geniet voorrang
- Gemeenskapsbetrokkenheid
- 'n Geïntegreerde benadering tot ontwikkeling
- Die uniekheid van elke gemeenskap word erken

Die bogenoemde teorie of benadering pas in by 'n ontwikkelingsplan van benadeeldevoorskoolse kinders, en word bespreek aan die hand van die huidige studie wat uitgevoer is.

- **Basiese behoeftes van die mens**

Met hierdie benadering word die fokus van ontwikkeling op veral die “basic needs” (Agunga, 1998: 32) van die agtergeblewenes geplaas. Die keuse van tegnologiese hulpmiddels moet bekostigbaar wees en by die gemeenskap en omgewing inpas. Melkote (1991: 270) noem dit “grassroots participation” waar die klem geplaas word op die basiese behoeftes van die mens asook die mens se deelname aan die ontwikkelingsprogramme wat tot sy voordeel beplan word.

Daar bestaan volgens Agunga (1998) die gevaar dat hierdie benadering baie teoreties van aard is. Tydens die huidige studie is pogings aangewend om die teorie en praktyk by mekaar uit te bring, en wel soos volg:

Die basiese behoeftes wat aangespreek is, is onder andere huisvesting, gesondheidsorg, voeding en skoon water. (Agunga, 1998: 32). Dit word gedoen deur die instandhouding van voorskoolse fasiliteite volgens voorskrifte van die Departement van Welsyn (S.A., 1993). Daarin word spesifiek voorgeskryf hoe geboue daaruit moet sien om aan voorskoolse kinders se behoeftes te voorsien. Gebalanseerde dieëte is uitgewerk wat aangepas kan word om by die kinders se tradisionele eetgewoontes aan te sluit. Die Departement van Gesondheid reik 'n sertifikaat uit om te bevestig dat 'n versorgingsoord aan al die gesondheidsvereistes voldoen. Laasgenoemde Departement volg hierdie diens op met gereelde inspeksies, om toe te sien dat die voorgeskrewe

gesondheidsvoorskrifte in stand gehou word. Die plaaslike kliniek bied noodsaaklike gesondheidsdienste soos immuniserings, voorligting ten opsigte van gesondheidsorg en ander nooddienste.

Die “meeting basic needs” benadering betrek die gemeenskap wat betref die besluitnemingsproses sowel as die fisiese dienslewering ten opsigte van die versorging van die voorskoolse kinders. Daarom speel gemeenskapsbetrokkenheid ‘n pertinente rol in die huidige studie en sal vervolgens bespreek word:

- **Gemeenskapsbetrokkenheid**

Atmore (1993: 139) stel dit duidelik dat mense in die gemeenskap betrokke moet wees in die ontwikkeling van die jong kind, naamlik: “Parent and community involvement is essential because of the influence of parents and the community on the young child’s life”. Dit sluit aan by Agunga (1998: 33) se mening naamlik dat ontwikkeling nie kan plaasvind indien die mense op grondvlak nie betrek word in die besluitnemingsproses nie. Dit is ook die benadering van die mensgesentreerde ontwikkeling (Korten, 1990: 67) en impliseer dat die mens se behoeftes, vermoëns en omstandighede altyd in aanmerking geneem moet word in enige ontwikkelingsproses. Deur die toepassing van die benadering van deelname in die besluitnemingsproses, behoort selfbemaagtiging die einddoel van ontwikkeling te wees. “Self-management is the most advanced form of participation” (Servaes, 1995: 45).

Malan (1998: 69) benadruk die erkenning van gemeenskapsbetrokkenheid wat tot selfstandigheid kan lei met die volgende stelling: “All enduring forms of empowerment should begin with people’s sense of place, time and identity, the way they see and experience themselves within their unique worlds and contexts” Kommunikasie is volgens Agunga (1998: 33) die werktuig wat ingespan moet word om mense betrokke te kry. Hiermee saam behoort

kommunikasiedeskundiges betrek te word by ontwikkelingsprojekte om die deelnameproses suksesvol te laat verloop.

Gedurende die huidige navorsing het gemeenskapsbetrokkenheid die volgende behels:

Die gemeenskap se betrokkenheid en deelname is gestimuleer deur samesprekings te hou met die ouers en gemeenskapsleiers. Die doel van die samesprekings is nie daarop ingestel om 'n nuwe ontwikkelingsplan ten opsigte van voorskoolse programme op die gemeenskap af te dwing nie (die sogenaamde “top-down” (Malan, 1998:56) metode). Die gemeenskap se behoefte en hulle siening van voorskoolse opleiding is met hulle bespreek. Hulle menings is met ander woorde in ag geneem (Agunga, 1998: 33). Hierdie aksie het die stigting van 'n komitee, gemoeid met die voorskoolse opleiding, tot gevolg gehad. Die komitee bestaan uit verteenwoordigers uit elke woonbuurt, wat op grondvlak met die ouers kommunikeer en aan die komitee verslag doen. Die komiteesamesprekings lei tot besluitnemings wat weer met die ouers opgevolg word.

Hierdie deelname sluit aan by Malan en Grossberg (1998: 176) se studie metode in ontwikkelingskommunikasie by die Tswaing Krater. Hulle projek is eerstens aan die gemeenskap bekend gemaak deur middel van dialoog met verteenwoordigers om vertroue op te bou. Later is samesprekings gehou met komitees: “This strong network of committees was formed during the initial design phase, in order to set objectives and strategies for projects” (Malan en Grossberg, 1998: 176).

Burger (1998: 155) sien die doel van 'n komiteestelsel in die ontwikkelingsproses daarin geleë dat komitee lede die groep of gemeenskap se belange op die hart dra en as verteenwoordigers optree wanneer daar met buite-instansies saamgewerk word.

Die gemeenskap se betrokkenheid word verder verseker deur persone in die gemeenskap op te lei om self die opvoedkundige programme van die kinders waar te neem. Rickards (1887: 128) het in 'n studie wat gerig is op die behoeftes van agtergeblewe gemeenskappe, gevind dat die daarstelling van dagsorg-fasiliteite vir werkende ouers, prioriteit behoort te geniet. 'n Tweede behoefte wat geïdentifiseer is, is die opleiding van persone in die gemeenskap om hulle in staat te stel om hulle eie dagsorg-fasiliteite te bestuur.

Die huidige studie is uitgevoer in 'n gemeenskap waar 'n groot persentasie ouers ongeletterd is. Daar word baie gesteun op interpersoonlike kommunikasie om boodskappe en inligting oor te dra. Die gemeenskap het self besluit dat 'n komiteestelsel in hulle geval prakties werkbaar sal wees.

Ten opsigte van deelname in ontwikkeling sê Melkote (1991: 270) "the idea of participatory development is still only an approach. We do not yet have a fullblown theory of participation". Baie hang af van die ontwikkelaar of fasiliteerder (sien p. 34) se aandeel en insig in die gemeenskap se behoeftes en vermoëns om alle rolspelers te betrek in die besluitnemingsproses (Malan en Grossberg, 1998: 177). Daar is egter deur die komitee besluit dat versorgers van die voorskoolse kinders, opleiding moet ontvang. Hulle het hierdie opleiding ondergaan deur middel van afstandsonderrig aan 'n geregistreerde instelling en sertifikate verwerf. Verder word maandelikse opleidingsessies met die versorgers gehou om te verseker dat daar kontinuïteit is betreffende die programme wat aangebied word. Probleme en behoeftes van die versorgers word binne groepsverband hanteer om deelname aan te moedig. Indien nodig, word persoonlike gesprekke gevoer om die versorgers te ondersteun in hulle dienslewering. Dieselfde benadering word by die versorgers aangemoedig wat betref die voorskoolse kind se persoonlike behoeftes en probleme.

Die toeganklikheid van programme vir kleuters, verseker hulle deelname in die programme. Dit is dus van die uiterste belang dat wanneer programme opgestel

word, die kind se ontwikkelingsfase en –behoefte in gedagte gehou word (Myers, 1993). Die volgende stelling ten opsigte van deelname word ook deur Myers (1993: 98) gemaak: “ ... we need to recognize that children are active participants in their own development not just passive creatures to be stimulated”. Arango en Nimnicht (1987) se mening in hierdie verband is ook dat programme vir die voorskoolse kind op die kind se behoeftes en die verskillende stadia van ontwikkeling gerig moet word.

Die navorser maak tydens die huidige studie gebruik van voorskoolse programme wat opgestel word deur Maree en Ford (1996) en bekend staan as *Bridging with a Smile*. Laasgenoemde handleiding is ontwerp deur twee Suid-Afrikaanse opvoedkundiges, wat leiding aan onderwysers en ouers bied ten opsigte van die kleuter se ontwikkelingsproses. Hierdie opvoedkundige programme en handleiding is veral gerig op die agtergeblewe gemeenskappe en voorsien uitgewerkte werksopdragte wat die totale ontwikkelingspektrum van die voorskoolse kind dek. As gevolg van die toeganklikheid van die genoemde programme, kan die fasiliteerders van die ontwikkelingsprogram die aanwysings van werksopdragte maklik volg en sodoende die kleuters stimuleer tot deelname.

Omdat die bogenoemde werksopdragte ingestel is op die ontwikkelingspektrum van die voorskoolse kind, vind dit aansluiting by die geïntegreerde benadering ten opsigte van ontwikkeling, soos gesien word deur Agunga (1998: 33) en vervolgens bespreek sal word.

• **‘n Geïntegreerde benadering tot ontwikkeling**

Die “growth-with-equity” teorie beteken volgens Agunga (1998) dat ontwikkeling in holistiese terme gedefinieer moet word. Faktore soos voedsel, huisvesting, omgewingsake en die bewaring van kultuur behoort ewe belangrik te wees. Hoewel ontwikkelingsprojekte dikwels gerig word op een spesifieke gebied,

byvoorbeeld gesondheid, landbou, ensovoorts, is dit volgens die geïntegreerde benadering belangrik dat die mens in sy totaliteit erken sal word.

In Smith en le Roux (1993: 31) se studie word beweer dat 'n familie nie geïsoleerd lewe nie, “but exists in a complex social, economic and cultural environment which directly influences education in the family”. Dit is ook die standpunt van Atmore (1993: 128) dat voorskoolse opleiding beïnvloed word deur politieke -, maatskaplike - en ekonomiese faktore wat in 'n land en gemeenskap heers: “An emerging policy perspective, which is becoming increasingly popular, is that the educare of the young child needs to be integrated with the health, welfare, economic and wider development of communities”. Myers (1993: 100) sluit hierby aan met sy opmerking: “In approaching child development a broad and integrative view is essential”.

'n Verskeidenheid dienste behoort beskikbaar te wees vir die kind, sy familie en die gemeenskap, soos behuising, voedsel, beskerming en ander ondersteunende dienste. Die geïntegreerde benadering sonder nie net ontwikkeling van die individu uit nie, maar sluit die maatskaplike -, politieke - en ekonomiese bemagtiging van die ouers in (Atmore, 1993).

Die opstel en aanbied van programme aan voorskoolse kinders “take a multifaceted view of child development, seeking integration or convergence of programmes in order to take advantage of the synergisms among health, nutrition and early education” (Myers, 1993: 99). Integrasie van dienste bring mee dat daar gefokus word op optimale ontwikkeling van die kind, met ander woorde, die kind ontwikkel as 'n “total person” (Van Greunen, 1993: 94).

Die toepassing van die geïntegreerde benadering in die huidige studie, vind soos volg plaas.

- a) Voorsiening van dagsorgfasiliteite wat as “shelter” (Agunga, 1998: 33) geïnterpreteer word. Die ouers word ook van huisvesting voorsien terwyl hulle op die Landgoed werksaam is.
- b) Die versorgingsoorde voldoen aan die gesondheidsvereistes soos voorgeskryf word deur die Departement van Welsyn in *Riglyne vir Dagsorg* (S.A., 1993). Die plaaslike kliniek behartig die kinders se immunisasie asook ander noodsaaklike mediese dienste.
- c) Gebalanseerde etes word volgens die *Riglyne vir Dagsorg* (S.A., 1993) voorberei en aan die kinders voorsien.
- d) Die programme vir die voorskoolse kinders voldoen aan die voorskrifte vir die stimulering van die kinders op intellektuele-, sosiale- en fisiese vlak asook op die gebied van persoonlikheidsontwikkeling (Arango en Nimnicht, (1987: 37– 41). Hierdie programme word voorsien in *Bridging with a Smile* (Maree en Ford, 1996) wat ten doel het om die kind voor te berei vir sy latere formele opleiding in ‘n primêre skool. Ten einde die resultate van die programme te evalueer, word gebruik gemaak van ‘n standaard- evalueringsverslag soos opgestel deur Grassroots Education Trust (1983: 37-45) in ‘n handleiding wat gerig is op die beplanning en bestuur van versorgingsoorde (crèches) in agtergeblewe gemeenskappe (sien Aanhangsel A).
- e) Omdat die programme aangebied word in ‘n agtergeblewe gemeenskap, word die kinders se XiTsonga-kultuur (Agunga,1998) erken. Daar word byvoorbeeld ook met die kinders gekommunikeer in hulle moedertaal, XiTsonga. Dit is in ooreenstemming met Myers (1993: 78) se mening dat “Nations, communities, and cultures differ widely in the particular needs of their children ... Programmes should support and build upon local ways that have been devised to cope effectively with problems of

child care and development” en daarom moet die programme dus buigbaar en aanpasbaar wees.

Melkote (1991: 211) benadruk die feit dat tradisionele gebruike baie belangrik is en daarom sal daar vervolgens stilgestaan word by die uniekheid van elke gemeenskap en hoe dit ‘n rol kan speel in ‘n ontwikkelingsprogram.

- **Die uniekheid van elke gemeenskap**

In die verlede was ontwikkeling hoofsaaklik volgens een model aangepak naamlik die modernistiese benadering of die “dependency” benadering (Agunga, 1998: 34). Die nuwe denkrigting word gebaseer op die benadering dat elke land of bevolking ontwikkeling moet aanpak volgens eie behoeftes, hulpbronne, kultuur en oogmerke (Malan, 1998: 49-79).

Lemmer (1993: 158) het in ‘n studie gevind dat ‘n ryk kulturele agtergrond gedurende ‘n kind se voorskoolse jare opgebou kan word. Kinders wat hulleself in ‘n ander moedertaal as byvoorbeeld Engels uitdruk, vind nie aanklank by verhale, speletjies, rympies of liedjies wat in die Engelse kultuur tuishoort nie. Lemmer (1993: 158) meen “reference to cultural background forms an important part of the classroom practice”. Laasgenoemde siening moet in gedagte gehou word by die opstel van programme vir die kinders in ‘n agtergeblewe gemeenskap. Myers (1993: 99) sê in dié verband “be flexible enough to respect and adjust to different sociocultural contexts, reinforcing local ways to cope effectively with problems of child care and development, even while introducing new ideas”.

Die studie ter hand hanteer die kwessie van kultuur met omsigtigheid. Programme wat gevolg word (Maree en Ford, 1996) word sodanig aangepas deur die opstellers dat dit suksesvol in ‘n agtergeblewe gemeenskap aangewend kan word. Op hierdie wyse word aandag geskenk aan die verskillende ontwikkelingsterreine (Atmore,

1987: 126) van die kind. Rympies, verhale, liedjies en speletjies wat in die XiTsonga kultuur van geslag tot geslag oorgedra word, word deur die fasiliteerders (onderwysers) aan die kinders geleer en oorvertel. Nuwe idees en tegnologiese hulpmiddels word ingespan, naamlik die rekenaar en video's (Melkote, 1991: 248) om sekere vaardighede soos getallebegrip, taal -, onderskeidings - en perseptuele vermoëns te help ontwikkel. Die gebruik van "folk-media" (Melkote, 1991: 210-216 en Baron, 1996: 1-8) is 'n gewilde wyse van kommunikasie met die kleuters om hulle ontwikkeling te stimuleer op bepaalde ontwikkelingsterreine (Louw, 1992: 10-14 en Atmore, 1987: 126) naamlik, persoonlikheids -, fisiese -, kognitiewe -, sosiale - en emosionele ontwikkeling. Daar word veral gebruik gemaak van tegnieke soos poppespel, drama en danse (sien Hoofstuk 3).

2.6 Die rol van die fasiliteerder in ontwikkelingskommunikasie

Hoewel kommunikasie 'n belangrike rol in die ontwikkelingsproses speel, is daar volgens Agunga (1998: 36) "a general feeling that the communication function in development is being poorly handled by project managers and policy administrators". Fasiliteerders behoort dus opgelei te word ooreenkomstig die oogmerke van die projek. Die rol wat die fasiliteerder binne 'n ontwikkelingsplan speel, sal van gemeenskap tot gemeenskap verskil. Burger (1998: 152) se mening is dat die keuse van 'n fasiliteerder met omsigtigheid en met die volle samewerking van die gemeenskap moet geskied, sodat die gemeenskap die nodige voordeel uit die ontwikkelingsprojek sal trek.

Malan en Grossberg (1998: 173) beskou dit as die taak van die fasiliteerder, wat ook die ontwikkelaar genoem kan word, om toe te sien dat die ontwikkelingsproses die regte kanale volg. Die fasiliteerder is die aangewese persoon om as spreekbuis tussen die verskillende partye (wat betrokke is in die ontwikkelingsprogram) op te tree. Die taak van die ontwikkelaar of fasiliteerder kan volgens Myers (1993: 101) nog wyer strek, naamlik om nuwe idees oor te dra, om te motiveer, om addisionele hulpbronne voor te stel asook behulpsaam te wees met die monitering en evaluering van die ontwikkelingsproses.

Die taak van die fasiliteerder sluit dus verskillende funksies in. In kleiner projekte kan die fasiliteerder inligting beskikbaar stel deur middel van 'n nuusbriëf of deur middel van ander kommunikasiemediums soos die radio, rekenaar, videobande, ensovoorts (Malan en Grossberg, 1998).

Die gemeenskap waar die huidige studie uitgevoer is, bestaan uit ongeveer 90% mense wat nie Afrikaans of Engels magtig is nie. Die ontwikkelaar laat nuusbriëwe in XiTsonga vertaal en maak van die komiteede gebruik om inligting oor te dra. Omdat die oorgrote meerderheid van die gemeenskap ongeletterd is (ook ongeveer 90%), word nuusbriëwe nie gereeld versprei nie. Persoonlike kommunikasie met lede van die gemeenskap vind hoofsaaklik deur middel van die komitee plaas. Malan en Grossberg (1998: 173) het in hulle studie by die Tswaing Krater die rolle van die fasiliteerder en kommunikasie "verdeel" om die projek prakties uitvoerbaar te maak. Die feit dat 'n ontwikkelaar of fasiliteerder nie altyd die taal van 'n gemeenskap magtig is nie, is 'n wesenlike probleem wat op hierdie wyse aangespreek kan word. Die kommunikasie tussen die fasiliteerder en sy "assistente" moet met oorleg plaasvind om die regte boodskap, kennis, vaardighede en gesindheid oor te dra.

Die fasiliteerders sluit ook onderwysers in, wie se bydra tot die ontwikkeling van 'n kind, van onskatbare waarde is. Daarom sien Maree en Ford (1996: 9) die onderwyser as "the involved facilitator". Die onderwysers is daaglik in noue kontak met die kinders en kommunikeer met die kinders in hulle moedertaal. Hulle funksie is om die programme vir die kinders op só 'n wyse te struktureer dat dit die kinders se belangstelling en aandag gevange sal hou en verseker dat die leerervaring vir hulle aangenaam sal wees. Die onderwysers (fasiliteerders), se taak is verder om toe te sien dat die kinders sal deelneem aan die verskillende aktiwiteite sodat hulle hand- en leervaardighede uitgebou word (Maree en Ford, 1996).

Dissanayake (1984) noem dat die Sarvodaya Shramadana Movement in Sri Lanka gebruik maak van tradisionele vorme en filosofie van kommunikasie om behoeftes en probleme binne die spesifieke gemeenskap aan te spreek. Dit word baseer op faktore soos ontwikkeling op grondvlak, selfontwikkeling, deelname, die handhawing van 'n gebalanseerde eko-sisteem, en dit benadruk die belangrikheid van kulturele - en maatskaplike ontwikkeling. In bogenoemde

projek word ontwikkelingsprogramme sodanig gestruktureer dat kultuur as 'n fasiliteerder van ontwikkeling beskou word en nie as 'n struikelblok nie. Dieselfde uitgangspunt word nagestreef in die huidige studie. Die ontwikkelaar woon in dieselfde omgewing as die gemeenskap waar die studie uitgevoer is en is ingestel op die tradisionele gebruike wat in die gemeenskap heers. Op hierdie wyse word daar gepoog om die ontwikkelingsprogramme vir die kinders en die gemeenskap aanvaarbaar te maak.

Volgens Melkote is die sukses van kommunikasie geleë in die erkenning van die gemeenskap se kultuur waarbinne die ontwikkeling plaasvind. Sy mening is die volgende: “ Only when communication can build itself into the social structure, is it going to show any real hope of extensive results. Only when media channels can mix with interpersonal channels and with organization in the village, are you going to have the kind of development you will like ” (1991: 210).

Die ideaal is om nuwe idees en kennis deur middel van aanvaarbare kommunikasiemediums aan 'n betrokke gemeenskap oor te dra en op hierdie wyse die gemeenskap te stimuleer om positief daarop te reageer. In die geval van die voorskoolse XiTsongakinders is gevind dat die sogenaamde “folk media” groter byval vind as byvoorbeeld die radio wat as massamedia geklassifiseer word. In 'n referaat, *Culture, Communication and Development* van Valerie Baron (1996) het sy die “folk media” bespreek. Dit is haar mening dat fasiliteerders wat hierdie medium van ontwikkeling gebruik, oor 'n breë kennis van kulturele gebruike wat die betrokke gemeenskap aanhang, moet beskik. Dit geld volgens haar veral in die geval waar omgewingsbewustheid binne die ontwikkelingsprogram aandag geniet. Sy stel dit soos volg: “Furthermore, facilitators/communicators must be acquainted with social and cultural existing systems in order to foster environmental awareness effectively” (Baron, 1996:4).

Die fasiliteerder behoort homself/haarself op hoogte te bring van vorige studies wat gedoen is op die gebied van die ontwikkeling van voorskoolse kinders, ten einde die beste diens aan die gemeenskap te lewer. Daar sal vervolgens gelet word op sodanige studies.

2.7 Bestaande navorsing oor die agtergeblewe voorskoolse kind in Suid-Afrika (met spesifieke verwysing na die kinders wat in versorgings-oorde versorg word).

2.7.1 Inleiding:

Met die oog op die rol wat ontwikkelingskommunikasie in die geval van die agtergeblewe voorskoolse kind kan speel, is dit belangrik om eerstens vas te stel watter navorsing reeds gedoen is. Dit is egter ook noodsaaklik om te let op wetgewing wat in Suid-Afrika van toepassing is op die voorskoolse kind, veral die kind wat bedags in 'n versorgingsoord versorg word terwyl die ouers loonarbeid verrig.

Die Kinderwet, Wet No. 74 van 1983 (S.A.: 1983), maak voorsiening vir die versorging van kinders in 'n versorgingsoord en bepaal dat sodanige versorgingsoord geregistreer moet wees by die Staat. Ten einde te verseker dat 'n bepaalde standaard van versorging gehandhaaf word, het die Departement van Welsyn, in samewerking met die Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling, riglyne opgestel vir die oprigting en bestuur van versorgingsoorde (S.A.: 1993). Bogenoemde wetgewing het sekere implikasies tot gevolg, waarvan finansiële uitgawes seker die grootste is. Die staat het wel 'n subsidieskema beskikbaar gestel om die agtergeblewe gemeenskappe te ondersteun in so 'n gemeenskapsprojek, maar hierdie fondse is ook beperk. Dit is dus noodsaaklik vir gemeenskappe om self pogings aan te wend om in sodanige behoefte te voorsien.

'n Probleem waarmee van den Berg en Vergnani (1987) kennis gemaak het in hulle studie oor voorskoolse fasiliteite in agtergeblewe gemeenskappe in Suid-Afrika, is dat daar gedurende die 1980's 'n groot gebrek aan sodanige fasiliteite bestaan het. 'n Ander leemte wat deur hulle uitgewys word, is die gebrek aan ouerbetrokkenheid. Die ideaal is dat gemeenskappe en ouers die behoefte aan 'n voorskoolse fasiliteit moet identifiseer en self voelers uitsteek om hulp en advies in te win.

Die verskynsel van werkende moeders is gedurende die 1980's deur Pretorius (1987) en van der Ross (1987) uitgewys as 'n belangrike rede waarom kinders bedags in versorgingsoorde geplaas word. By die meeste staatshospitale word versorgingsoorde vir die voorskoolse kinders van verpleegpersoneel ingerig. Die privaat sektor soos boerderye, fabriek en sekere maatskappye voorsien in 'n groot mate in hierdie behoefte, terwyl daar nie voldoende fasiliteite in verafgeleë landelike gebiede aangetref word nie.

Die versorging van kleuters in versorgingsoorde gaan gepaard met ontwikkelingsprogramme wat gerig word op die optimale ontwikkeling van die kleuter (sien hoofstuk 3). Enkele studies in hierdie verband sal bespreek word. Dit dien as agtergrond vir die huidige studie wat gedoen is, en waarin ontwikkelingskommunikasie pertinent gebruik word tydens die aanbied van ontwikkelingsprogramme.

2.7.2 Ontwikkelingsprogramme en die voorskoolse kind

Die ontwikkeling van kinders kan nooit losgemaak word van hulle omgewing nie, en daarom is dit Myers (1993) se mening dat die kind se gesin en die gemeenskap waarin hy lewe, 'n belangrike rol speel gedurende sy ontwikkelingsjare. Die oogmerk van alle ontwikkelingsprogramme binne 'n versorgingsoord moet die sluit van 'n vennootskap tussen die versorgingsoord en die gesin en gemeenskap wees: "seeking a participation that goes beyond superficial or one-time donations to real involvement in planning, management and evaluating programmes" (Myers, 1993: 102). Hierdie deelname van die gesin en gemeenskap, sluit aan by Melkote (1991) en Malan (1998) se siening van deelnemende kommunikasie, waar die gemeenskap sy behoeftes en probleme identifiseer en self oplossings daarvoor vind.

Dit is belangrik om reeds die jong voorskoolse kind te betrek by opvoedkundige programme wat spesifiek daarop gemik is om die kind se potensiaal te ontwikkel. Atmore (1993: 133) se mening is: "Preschool education programmes can make a difference, and have lasting effects on the development and scholastic achievement of disadvantaged children". Dit is dan ook Atmore (1993) se siening dat ontwikkelingsprogramme veral tot voordeel van die jong kind wat in armoede lewe en wie se moeder bedags loonarbeid verrig, aangewend kan word.

Die vereistes waaraan ontwikkelingsprogramme vir voorskoolse kinders moet voldoen, sluit die volgende in:

- Kreatiewe programme om verbeelding, selfvertroue en spontaneïteit te ontwikkel.
- Vryspel – dit help kinders met die uitdaging om self te beplan hoe hulle hulle tyd wil spandeer.
- Musiek en beweging – dit help met uiting gee aan gevoelens en stimuleer die kind om klank en ritme te beleef. Die groot motoriese spiere word ook ontwikkel.
- Groepsaktiwiteite – word deur onderwysers of fasiliteerders georganiseer. Hierdie tyd sluit storietyd en besprekings in. So word taalvaardigheid ontwikkel en uitgebrei.
- Die kinders moet daaglik 'n vasgestelde roetine volg, byvoorbeeld etes, toilettyd, rus en ander aktiwiteite. Dit bevorder die kinders se verantwoordelikheid- en organisasievaardighede.
- Buitespel is belangrik en sluit fisiese aktiwiteite in soos klimrame, swaaie en ander apparaat om die groot motoriese spiere te ontwikkel.

Hyson en Hirsh-Pasek (aangehaal in Dunn & Kontos, 1997) het navorsing gedoen oor die uitwerking van 'n meer formele “klaskamer-omgewing” waarin ontwikkelingsprogramme vir voorskoolse kinders aangebied word, teenoor 'n baie meer informele opset. Hulle bevinding was dat kinders wat aan die meer informele leer-omgewing blootgestel was, meer kreatief getoets het as kinders wat aan “akademies-georiënteerde” programme blootgestel was. Laasgenoemde siening word algemeen gehuldig, en daarom word baie klem gelê op die kindervriendelike atmosfeer wat in 'n voorskoolse fasiliteit behoort te heers (Maree en Ford, 1996). Dit behels onder andere die versiering van vertrekke en speelgronde, die plasing van geskikte meubels in die aktiwiteitekamer, veilige speelapparaat, die toeganklikheid van toiletgeriewe, vryspelareas en 'n hoekie vir fantasiespel.

Smit en le Roux (1993) het in 'n studie wat in Suid-Afrika uitgevoer is, gevind dat slegs 'n klein persentasie voorskoolse kinders uit agtergeblewe gemeenskappe in die bevoorregte posisie verkeer om kwaliteit dagsorg te geniet. Hulle mening is dat dit tot hierdie kinders se voordeel sal strek indien hulle ingeskakel word by “intensive development programmes, compensatory education, and national sociopolitical changes” (Smit en Le Roux, 1993: 46).

In die navorsing van Myers (1993 : 70) wat handel oor die ontwikkeling van voorskoolse kinders, lê hy klem op die “complementary approach”, naamlik 'n holistiese benadering wat gevolg moet word wanneer programme vir die kinders aangebied word. Die doel van hierdie benadering is dat interaksie sal plaasvind tussen die ouers, die gemeenskap en ander gemeenskapsinstellings, omdat elkeen 'n invloed het op die kind se ontwikkeling. Die holistiese - of geïntegreerde benadering in ontwikkelingskommunikasie, soos gesien deur Agunga (1998: 33), skakel nou saam met Myers se mening. Ontwikkelingsprogramme vir voorskoolse kinders is dus 'n omvattende aksie wat spesifieke kennis en vaardighede vereis.

2.7.3 Bestaande studies oor ontwikkelingskommunikasie en die voorskoolse kind

Daar bestaan baie literatuur oor die rol wat kommunikasie speel in die lewe en ontwikkelingsproses van die kleuter, byvoorbeeld die aanleer van taalvaardigheid by die kleuter, die aanleer van 'n tweede taal, kommunikasie tussen ouer en kind, kommunikasievaardighede wat die kind help om te sosialiseer, ensovoorts.

Spesifieke kommunikasiemediums word ook deur kleutersorginstansies aangewend om sekere vaardighede by die kleuter te help ontwikkel. Hier word veral verwys na mediums soos sang en musiek, poppeteater, tegnologiese hulpmiddels soos die radio, video's, televisie en die rekenaar. In ontwikkelingskommunikasie word sodanige mediums spesifiek aangewend om die kleuters in agtergeblewe gemeenskappe te ondersteun in hulle ontwikkelingsproses.

In Nigerië was daar gedurende 1993-1997 'n projek geloods deur die Nigeriese Televisie Owerheid (Nigeria Television Authority) waarin televisieprogramme en video-opnames gebruik is om kognitiewe- en sosiale ontwikkeling by voorskoolse kinders te bevorder (Nkwanga, 1993-

1997). Hierdie projek behels 'n reeks opvoedkundige programme vir voorskoolse kinders wat op die "Sesame Street"-model gebaseer is om by die kultuur van die Nigeriese bevolking aan te pas. Daar word tans soortgelyke televisieprogramme in Suid-Afrika aangebied (SABC 2) wat bekend staan as "Takalani Sesame".

In die bogenoemde projekte word televisie as massamedia gebruik om voorskoolse kinders in verafgeleë gemeenskappe te bereik. Die doel van die projek in Nigerië (Nkwana, 1993-1997) was ook daarop ingestel om ouers en dagversorgers op te voed om hulle kinders te stimuleer. Die betrokke projek het 130 televisie-ure ingesluit en was aangebied op 'n basis van "video's on wheels" sodat die arm landelike gebiede in Nigerië bereik kon word. Personeel van versorgingsoorde is opgelei en aangemoedig om soortgelyke opvoedkundige programme aan te bied. Die doelwit was ook daarop gerig om 'n meganisme bekend te stel om die uitwerking van die projek te kan meet (verdere inligting in hierdie verband kon egter nie deur die navorser bekom word nie).

Die Internet voorsien baie inligting wat verband hou met die ontwikkeling van die voorskoolse kind. Talle artikels werp lig op die rol wat kommunikasie speel in die ontwikkeling van die voorskoolse kind. Dit blyk egter nie of navorsing spesifiek oor ontwikkelingskommunikasie by voorskoolse kinders gedoen is nie. Navorsers het wel in die verlede navorsing gedoen om vas te stel of voorskoolse onderrig enige voordele inhou vir 'n kind se ontwikkeling. Hierdie navorsing kan nuttig gebruik word in die huidige studie en 'n basis vorm waarop ontwikkelingskommunikasie in die toekoms doelgerig in ontwikkelingsprogramme vir voorskoolse kinders in agtergeblewe gemeenskappe aangewend kan word.

2.7.4 Die voordele van voorskoolse onderrig

Alle beskikbare literatuur asook inligting verkry op Internet, benadruk die belangrike rol wat voorskoolse opvoedkundige programme vir kleuters se algemene ontwikkeling inhou. Goeie programme (wat 'n verskeidenheid aktiwiteite insluit) ontwikkel verskillende vaardighede by die kleuters, wat die leerproses vir hulle aangenaam maak. Kinders leer ook sekere akademiese vaardighede aan, byvoorbeeld getalbegrippe (wiskunde) en vaardighede wat daarop gerig

word om die kinders te help om te leer lees. Dit is egter belangrik dat personeel opgelei sal wees sodat hulle weet wat om van kinders te verwag ooreenkomstig die ontwikkelingsfase waarin die kinders verkeer. 'n Belangrike voordeel van versorging in 'n "preschool" of versorgingsoord, is dat kinders leer om te sosialiseer. Eienskappe soos mededeelsaamheid, geduld, verdraagsaamheid en respek vir ander mense, word op hierdie wyse aangeleer (Van der Ross, 1987 en Neethling & Slabber, 2001).

In 'n artikel van Daniels (1995) gee sy 'n oorsig van vorige navorsing wat in Amerika en Engeland gedoen is oor die gevolge van "preschool experience". Studies in Amerika wys daarop dat "kwaliteit" voorskoolse programme daartoe aanleiding kan gee dat kinders se leerpotensiaal verbeter en dat dit moontlik blywend van aard kan wees. Hierdie studies is hoofsaaklik uitgevoer in gemeenskappe van "lowest social class, low IQ and of ethnic origin" (Daniels, 1995: 3). Die programme wat aangebied is staan bekend as "Head Start," en is deur personeel behartig wat op hoogte is van die voordele wat voorskoolse programme kan inhou. Uit die aard van die spesifieke gemeenskappe waarbinne die betrokke navorsing uitgevoer is, kan die resultate nie noodwendig veralgemeen word nie.

Daniels (1995) wys daarop dat studies in Engeland op 'n klein skaal uitgevoer is om vas te stel wat die gevolge van "preschool education" is. Sy beweer dat navorsers soos Tizard & Hughes die stelling maak dat kinders wel op sosiale gebied voordeel trek uit die bywoning van 'n kleuterskool, maar dat basiese verbaal-kogniese vaardighede, tuis ontwikkel word. Volgens Daniels (1995: 4) vind Osborn & Milbank laasgenoemde bevinding moeilik om te aanvaar aangesien daar weinig navorsing in "normal nurseries or playgroups" uitgevoer is. Die tendens was op daardie stadium dat kinders in die "hoër sosiale gemeenskappe" slegs speelskole bygewoon het terwyl kinders in "laer sosiale gemeenskappe" meer geneig was om kleuterskole by te woon. Geen veralgemening kan dus gemaak word nie.

2.8 Opsomming

Uit bogenoemde navorsing in Amerika en Engeland, is dit duidelik dat elke land se voorskoolse fasiliteite en omstandighede tog van mekaar verskil. Dit staaf slegs die menings van kundiges,

naamlik dat elke land as uniek beskou moet word (Agunga, 1998) en dat ontwikkelingsprogramme aangepas behoort te word om by 'n gemeenskap se kultuur aan te pas (Malan, 1998). Dit sluit voorskoolse ontwikkelingsprogramme noodwendig ook in. Johnson (1998: 2) se mening is dat kulturele diversiteit en kinders met spesifieke behoeftes, faktore is wat in aanmerking geneem moet word in opleiding op 'n vroeë ouderdom, want “developmental milestones are attained on a different schedule and in a different manner”.

Alvorens daar stilgestaan word by die rol wat kultuur speel in ontwikkelingsprogramme, sal die fokus gerig word op gemeenskaplike terreine van ontwikkeling, wat by alle mense ewe belangrik geag word. Die volgende hoofstuk word dus gewy aan ontwikkelingsterreine van die voorskoolse kind en hoe dit aansluiting vind by kommunikasiemediums wat in agtergeblewe gemeenskappe aangewend kan word.

HOOFSTUK 3

Toepaslike kommunikasiemedia vir die histories agtergeblewe voorskoolse kind

Kinders gaan almal deur dieselfde ontwikkelingsfases, ongeag hulle kultuur en agtergrond. In hierdie hoofstuk word daar gekyk na die algemene ontwikkeling van die voorskoolse kind en hoe dit in berekening gebring moet word wanneer ontwikkelingsprogramme vir die kinders opgestel word. Daar word ook gelet op die gebruik van die meer geskikte kommunikasiemediums waneer boodskappe of inligting aan die voorskoolse kind oorgedra word.

3.1 Die ontwikkeling van die kind

Die mening van navorsers dat 'n persoon se vormingsjare hoofsaaklik vanaf babadae tot op ses- of sewejarige ouderdom plaasvind, kan in die geval van ontwikkeling 'n belangrike rol speel. Dit kan beskryf word as ontwikkeling binne die breë raamwerk van ontwikkeling. Dit is veral belangrik om die verskillende ontwikkelingsstadia van 'n jong kind te verstaan en in gedagte te hou wanneer programme opgestel word vir die voorskoolse kind (Atmore, 1993).

Die rede waarom die kind se eerste aantal lewensjare van kardinale belang is in sy ontwikkelingsproses, word deur verskeie navorsers benadruk. Die volgende word uitgesonder tydens die huidige studie:

- Neethling & Slabber (2001) vind dat die eerste sewe jaar van 'n kind se lewe die tydperk is wanneer hy op sy ontvanklikste is vir nuwe idees, insette en stimulasie. Indien die kind gedurende hierdie tydperk nie genoegsaam gestimuleer word nie, verswak spesifieke “neurologiese verbintenisse in die brein” (Neethling & Slabber, 2001: 79) en kan dit daartoe aanleiding gee dat die kind nie na wense presteer in sy latere lewe nie.

- Atmore (1993) beweer dat die eerste ses jaar in 'n kind se lewe noodsaaklik is omdat dit die tydperk is wanneer die grondslag gelê word waarop sy ontwikkeling berus. Gedurende hierdie tydperk vind daar intense fisiese en intellektuele ontwikkeling in die kind se lewe plaas. Daarom is dit belangrik dat die kind gedurende hierdie lewensfase gestimuleer word tot optimale ontwikkeling.
- Volgens Myers (1993) word die kind se intelligensie, persoonlikheid en sosiale gedrag gevorm tydens sy eerste lewensjare. Dit is dus noodsaaklik dat geleenthede reeds op 'n vroeë ouderdom geskep word vir perseptuele- en motoriese ontwikkeling, omdat dit die latere leervermoë van die kind positief kan beïnvloed.
- Freud meen dat die mens se persoonlikheidsontwikkeling bepaal word deur sekere biologiese en intra-psigiese prosesse wat in die eerste vyf of ses lewensjare plaasvind, en dat die persoonlikheid teen sesjarige ouderdom reeds sy beslag gekry het (aangehaal in Meyer, Moore en Viljoen, 1988).
- Die jong kind se ontwikkeling vorm die fondasie waarop ontwikkeling gedurende latere fases in sy lewe berus, en moet daarom nooit gering geskat word nie (De Witt en Booysen, 1995).

Wanneer bogenoemde ooreenstemmende menings in ag geneem word by die ontwikkeling van die mens, is dit belangrik dat 'n kind reeds gedurende die eerste ses tot sewejar van sy lewe op so 'n wyse gestimuleer moet word dat die behoefte by hom sal ontstaan om homself voortdurend te wil ontwikkel op verskillende terreine.

Menslike ontwikkeling word beskou as “ a total process which entails physical, emotional, intellectual, moral, spiritual, social and cognitive aspects” (Van Greunen, 1993: 94).

Laasgenoemde aspekte van die ontwikkelingsproses is so nou inmekaar geweef dat dit nooit van mekaar geskei kan word nie. Dit dui daarop dat die kind in totaliteit ontwikkel.

Witthaus (2000: 1) onderskryf laasgenoemde wanneer sy die volgende beweer: “we are functioning on a physical, emotional, mental, and spiritual level simultaneously. These different levels all interact with one another and influence one another, forming an integral whole or unit”.

Dit is die taak van die volwassene om toe te sien dat die kind die nodige stimulasie ontvang (Van Greunen, 1993) wat hom in staat sal stel om op die fisiese -, kognitiewe -, sosiale - en persoonlikheidsgebied te ontwikkel (De Witt en Booysen, 1995). Om die verskillende ontwikkelingssterreine van die kind beter te verstaan en om sinvolle ondersteuning aan die ontwikkelingsproses te bied, is dit belangrik om te weet wat elke afsonderlike ontwikkelingssterrein behels.

‘n Kort bespreking van die ontwikkelingssterreine volg dus en dien as agtergrond vir die aanwend van spesifieke kommunikasiemediums in die geval van die voorskoolse kind.

3.1.1 Liggaamlike ontwikkeling

Liggaamlike ontwikkeling kan gesien word as ‘n “voortdurende proses van verandering in die struktuur en funksie van ‘n organisme wat deur die hele lewe voortduur” (Gerdes, 1981: 6).

Liggaamlike ontwikkeling het dus te make met die groei van die liggaam en veranderinge in die interne struktuur en funksionering van die liggaam.

Die motoriese ontwikkeling van ‘n mens vorm ‘n belangrike deel van sy liggaamlike ontwikkeling, en daarom gaan die groei van die liggaam gepaard met ‘n geleidelike beter beheer oor die liggaam en liggaamlike bewegings (Louw, 1992). Gedurende die prenatale stadium van ‘n mens se lewe, vind liggaamlike ontwikkeling teen ‘n vinnige tempo plaas. Daarna neem dit geleidelik af. ‘n Kort versnelling vind weer tydens die adolossente jare plaas, terwyl geleidelike liggaamlike aftakeling tydens die latere jare van volwassenheid aanleiding gee tot motoriese agteruitgang (Louw, 1992).

Tydens die babadae en die daaropvolgende kleuterfase, is dit belangrik dat die kind se dieet gebalanseerd sal wees om liggaamlike ontwikkeling te stimuleer. Die volgende faktore speel ook 'n groot rol, naamlik:

- genoegsame rus en oefening wat help met spierbou,
- 'n skoon omgewing om infeksies en siektes te voorkom,
- genoegsame beweegruimte waarin spel sal plaasvind,
- 'n veilige omgewing wat die kind sal vrywaar van beserings,
- immunisering om die kind teen ernstige siektes te beskerm.

Die kleuter leer sy wêreld ken deur middel van die inligting wat hy ontvang, naamlik deur die waarnemings wat hy maak wanneer hy sy sintuie inspan en die wyse waarop hy homself ervaar. "The young child uses his whole body and all his senses to explore and experience the world around him" (Maree en Ford, 1996: 33). Dit is dus belangrik dat die jong kind omring sal wees van objekte wat hy kan sien, hoor, voel, proe en ruik om aan hom die geleentheid te bied om die wêreld om hom te leer ken.

Gesonde liggaamlike ontwikkeling is noodsaaklik vir die kind se kognitiewe ontwikkeling. Daar sal vervolgens gekyk word na laasgenoemde ontwikkelingsterrein.

3.1.2 Kognitiewe ontwikkeling

Hoewel daar verskillende definisies bestaan oor kognitiewe ontwikkeling, kom dit daarop neer dat dit die proses is wat die mens in staat stel om homself te handhaaf. Jean Piaget was een van die bekendste sielkundiges van die twintigste eeu wie se siening van 'n kind se kognitiewe ontwikkeling wêreldwyd bekend is. "Piaget regarded man's cognitive functioning as a way of interacting with the environment, which is an important means of ensuring his survival" (De Witt en Booyesen, 1995: 11).

Kognitiewe ontwikkeling sluit dus oor die algemeen die kind se vermoë in om sy wêreld te verstaan en probleme op te los. Kleuters se kognitiewe ontwikkeling is afhanklik van die

inligting wat hulle deur hulle sintuie ontvang en hoe hulle dit interpreteer. Dit sluit aktiwiteite in (wat op motoriese – en intellektuele handelinge dui), asook kennis en vaardighede wat aangeleer word. Kleuters groei op in ‘n sekere sosiale en kulturele konteks en dit beïnvloed ook hulle kognitiewe ontwikkeling (Louw, 1992).

Maree en Ford (1996: 42) beskryf kognitiewe ontwikkeling as “the development of thinking skills which help the child to make sense of that which he sees, hears, feels, tastes, touches and smells”. Kognitiewe vaardighede word nie “oorgelewer” van een persoon na ‘n ander persoon nie, maar word ontwikkel volgens ‘n persoon se eie individualiteit wat intelligensie, agtergrond en ondervinding insluit.

Waarneming speel ‘n groot rol in die kleuter se ontwikkeling. Hier word nie net klem gelê op die ontwikkeling van die verskillende sintuie nie, maar ook die kind se ervarings met die wêreld om hom. Kognitiewe ontwikkeling sluit verder aspekte soos geheue en taal in, wat op sigself ‘n onafhanklike studieveld vorm waarmee navorsers hulle steeds besig hou (Louw, 1992).

Taalontwikkeling beïnvloed, volgens Hildebrand (1991), alle ander terreine van ontwikkeling, omdat taal ‘n persoon se lewe kan verryk. ‘n Kind wat sy moedertaal vloeiend praat gedurende sy kleuterjare, staan ‘n beter kans om bevredigend op skool te presteer (Lemmer, 1993).

Kognitiewe ontwikkeling maak dus ‘n baie belangrike deel uit van enige persoon se algemene ontwikkelingsproses. Die kind kan egter nie sonder ander mense om hom tot ‘n gebalanseerde volwassene ontwikkel nie, en daarom is sy sosiale ontwikkeling net so ‘n belangrike faktor waarmee rekening gehou moet word.

3.1.3 Sosiale ontwikkeling

Sosiale ontwikkeling het te make met die veranderinge in ‘n mens se verhoudings met ander mense. Dit sluit die invloed in wat die samelewing en ander persone op ‘n individu het. Die moeder/kindverhouding is byvoorbeeld die belangrikste verhouding in ‘n kind se

ontwikkelingsjare en het 'n groot invloed op 'n kind se aanpassing in die samelewing (De Witt en Booysen, 1995).

Onder sosiale ontwikkeling word verwys na die ontwikkeling van die kind se geslagsrol-identiteit en morele ontwikkeling. De Witt en Booysen (1995: 25) stel dit soos volg: “ Social development involves the development of the child’s need for human contact and his social skills. Socialisation is sometimes included in this concept and refers to the process whereby the child learns to meet his particular society’s moral standards, role expectations and demands for acceptable behaviour”.

Die sosialiseringsproses maak ook deel uit van die sosiale ontwikkeling. In die proses leer die individu norme, waardes, geloof en gedrag aan wat deur sy kultuur voorgeskryf word met betrekking tot die verskillende sosiale rolle wat hy vervul (Gerdes, 1981).

Sosiale ontwikkeling sal verskil van gemeenskap tot gemeenskap omdat kultuur hier 'n rol speel. Bierstedt (1970: 127) sien die invloed van kultuur op die mens se sosiale ontwikkeling in die volgende lig: “ ... he can develop and vary only within limits set by that environment ... Culture always intervenes and, in most cases, aids the process of adjustment”.

Ander faktore wat 'n invloed op 'n kind se sosiale en emosionele ontwikkeling kan hê, is die volgende (Van der Merwe, 1988: 70):

- Die wyse waarop kinders geleer word om ander mense te vertrou of te wantrou.
- Die wyse waarop kinders geleer word om onafhanklik te wees en selfbeheersing toe te pas.
- Die wyse waarop kinders leer om ander mense en hulle besittings te respekteer.

- Die wyse waarop kinders geleer word om in hulleself te glo en om selfrespek te hê.
- Die wyse waarop kinders geleer word om op 'n aanvaarbare wyse uiting aan hulle gevoelens te gee.

Elke mens is uniek en moet die geleentheid gebied word om enige situasie volgens sy eie bepaalde vermoëns te hanteer. Dit is dus belangrik om persoonlikheidsontwikkeling ook in oënskou te neem in die kind se ontwikkelingproses.

3.1.4 Persoonlikheidsontwikkeling

Persoonlikheid word in die algemene spreektaal gebruik om te verwys na 'n persoon se gewone gedragwyse of geaardheid. Die omvattendste konsep vir die psigologiese ontwikkeling van die mens is dus "persoonlikheid", wat dui op die totaliteit van alle eienskappe wat die individu se gedrag bepaal (Louw, 1992).

Baie faktore speel 'n rol in die ontwikkeling van die mens se persoonlikheid, soos onder andere 'n persoon se siening en evaluering van homself, sy vooroordele en doelstellings, waardes wat hy handhaaf, besondere gewoontes wat hy mag aanhang asook emosies wat hy ervaar. Jung beklemtoon hoofsaaklik aangebore faktore as die belangrikste bepalers van 'n persoon se persoonlikheidsontwikkeling, terwyl die behaviouriste weer omgewingsinvloede sien as die bepalende faktor van 'n persoon se persoonlikheidsontwikkeling (Meyer, Moore en Viljoen, 1988).

3.1.5 Opsomming

Dit is belangrik om die kind te sien as 'n persoon wat in sy totaliteit behoort te ontwikkel. Daar is kortliks verwys na die hoofterreine van ontwikkeling in die jong kind se lewe, maar daar moet verder in gedagte gehou word dat die kind se ontwikkeling ook gekoppel word aan spesifieke fases van ontwikkeling. Die bespreking van hierdie fases maak nie deel uit van die huidige

studie nie. Dit is egter belangrik dat fasiliteerders van ontwikkelingsprogramme vir die voorskoolse kind, oor die basiese kennis sal beskik “of how children develop and learn” (Van der Merwe, 1988: 4). Die fasiliteerder sal dan beter toegerus wees om te bepaal watter vaardighede ‘n kind op ‘n sekere ouderdom behoort te bemeester. Hierdie kennis kan die fasiliteerder help met die opstel van programme wat gerig word op die stimulering van die kind binne ‘n bepaalde lewensfase, maar ook wat betref die verskillende ontwikkelingsterreine van die jong kind (Myers, 1993).

Wanneer die onderskeie ontwikkelingsterreine van die kind in gedagte gehou word, is dit essensieel om in die ontwikkelingsprogramme wat gevolg word, rekening te hou met die wyse waarop ‘n boodskap aan kinders oorgedra word. Spesifieke kommunikasiemediums wat suksesvol aangewend kan word, word vervolgens bespreek.

3.2 Ontwikkelingskommunikasie en die agtergeblewe voorskoolse kind

Uit die literatuurstudie wat in hoofstuk 2 bespreek is en wat handel oor ontwikkelingskommunikasie asook die voorskoolse kind, is dit moontlik om spesifieke kommunikasiemediums en –tegnieke uit te lig waarmee die voorskoolse kind oor die algemeen kan identifiseer. Wanneer die agtergeblewe voorskoolse kind op die voorgrond tree, is dit opmerklik dat sekere kommunikasiemediums ‘n meer prominente rol speel. Dit word herhaaldelik bepaal deur die kulturele agtergrond asook die feit dat die ouers in baie gevalle nie kan lees of skryf nie en die kind dus nie binne die dominante geletterdheids-paradigma opgevoed word nie. Geskikte kommunikasiemediums wat in die geval van die agtergeblewe voorskoolse kind met welslae toegepas kan word, sal later in die hoofstuk bespreek word. Dit is eerstens belangrik om vas te stel wat met die begrip “kultuur” bedoel word.

3.2.1 Die belangrike rol wat kultuur speel

In die Witskrif van 1996 oor kuns en kultuur, word die volgende definisie van die begrip “kultuur” gegee: “the dynamic totality of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features, which characterise a society or social group. It includes the arts and letters,

but also modes of life, the fundamental rights of the human being, value systems, traditions, heritage and beliefs developed over time and subject to change” (S.A., 1996: 10).

Bierstedt (1970: 123) noem dat E.B. Taylor, ‘n Engelse antropoloog, se definisie van kultuur sedert 1871 bekend is, naamlik: “Culture is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”. Bierstedt (1970: 123) se eie mening lui soos volg: “Culture is the complex whole that consists of all the ways we think and do and everything we have as members of society”.

Kultuur word nie deur genetiese oorerwing oorgedra nie, maar wel deur ‘n leerproses. Hierdie leerproses verg sekere sosiale interaksies, want “human beings need other human beings in order to become human and in order to remain human. We are not born human but become human by acquiring the culture of our society” (Bierstedt, 1970: 125).

Kultuur kan dus gesien word as die somtotaal van gebruike, mening, gelowe, wyses van optrede en waardes wat gevorm word deur ondervinding wat binne ‘n gegewe gemeenskap of samelewing verkry word, en wat van geslag tot geslag oorgedra word (Perkins, 1969).

In Malan (1998) se studies oor ontwikkelingskommunikasie, skenk hy pertinent aandag aan kultuur en is van mening dat ontwikkelingskommunikasie en kultuur nie van mekaar geskei kan word nie. Malan (1998: 50) huldig die volgende standpunt: “Development Communication, like development itself, should rightfully regarded and studied as part of culture. A cultural perspective is particularly suited to revisit basic DC, communication and cultural concepts that have been obfuscated”. Ontwikkelingskommunikasie, kommunikasie en kultuur kan alleenlik betekenis verkry wanneer dit binne ‘n spesifieke raamwerk plaasvind. ‘n Kulturele raamwerk skep die mees geskikte omgewing waarin ontwikkelingskommunikasie kan plaasvind, omdat die gemeenskap gemeenskaplike belange het, dieselfde taal praat en gewoonlik dieselfde verwagtinge van ‘n ontwikkelingsprogram koester (Malan, 1998).

Kultuur is egter ook onderhewig aan sekere veranderinge wat binne 'n gemeenskap plaasvind. Die mate waarin veranderinge plaasvind, sal afhang van die gemeenskap se ingesteldheid teenoor verandering, ook wat ontwikkeling in die breëre sin beteken. Hodges (1971: 442) het die volgende bevinding gemaak: “Then, too, certain societies, the more traditional in particular, would seem to be less influenced by internal changes – by, say, radical innovations or inventions – than by the intrusion of alien elements.”

Melkote (1991) het ook gevind dat sekere tradisies binne 'n gemeenskap belangrik is in die proses van ontwikkeling. Hy gee erkenning aan die sogenaamde “Traditional Media for Development” maar waarsku dat “while the folk media have great potential in communicating development-orientated messages to rural audiences, they should be employed judiciously. And this requires intimate knowledge of the various folk media” (1991: 215).

Dit is dus van belang om die kulturele agtergrond van 'n gemeenskap waarin navorsing gedoen word, goed te bestudeer. Hierdie kennis word in 'n groot mate deur noue kontak met 'n gemeenskap bekom, terwyl 'n spesifieke ontwikkelingsprogram aangebied word. Malan (1998) het gevind dat dit noodsaaklik is om veral in landelike gebiede die korrekte vorm van ontwikkelingskommunikasie te gebruik, omdat hierdie gemeenskappe oor 'n groot persentasie ongeletterdheid beskik. “The challenge is to recognise and use ‘local knowledge’ and its cultural basis for development, and not rely on Western rationalism and prescriptions” (Malan, 1998: 70).

Daar sal vervolgens stilgestaan word by spesifieke kommunikasiemediums wat gebruik kan word in die ontwikkeling van die voorskoolse kind.

3.3 Kommunikasiemediums wat aansluiting vind by die voorskoolse kind

3.3.1 Tradisionele “Folk Media”

Baron (1996) van die Universiteit van Guelph, Kanada, het 'n studie gemaak van die tradisionele “folk media” van kommunikasie om 'n groter omgewingsbewustheid te

bewerkstellig in die sogenaamde “Tswaing Crater Development Project.” Wat hierdie metode van kommunikasie insluit, is onder andere verbale vorme, muurskilderye en visuele vorme wat bekend is aan die landelike mense en wat deur hulle waardeur word. Die hoofdoel van “folk media” is om die gemeenskap in te lig op ‘n wyse wat hulle ook vermaak en wat aanleiding gee tot twee-rigting dialoog.

Die waarde van “folk media” word gevind in die feit dat dit deel vorm van die sosiale struktuur van ‘n landelike gemeenskap en daarom ‘n aangewese vorm van kommunikasie in so ‘n gemeenskap uitmaak (Melkote, 1991). Die gemeenskap word gewoonlik betrek by die aktiwiteite wanneer “folk media” ingespan word as kommunikasiemedium. Storievertel, danse, ballades en poppespel is gewilde vorme van “folk media” wat deelname van die gemeenskap bevorder (Baron, 1996 en Malan, 1998).

Die agtergeblewe voorskoolse kind kan met bogenoemde vorm van kommunikasie identifiseer en spontaan deelneem aan ‘n program. Baron (1996) het egter gevind dat daar nog min navorsing gedoen is op die gebied van “Traditional Folk Methods of Communication” (TFMC).

TFMC kan egter ‘n belangrike rol speel in ontwikkelingskommunikasie omdat ongeletterdheid veral by agtergeblewe gemeenskappe algemeen voorkom en hulle dan aangewese is op die gesproke woord en ander visuele media, byvoorbeeld poppespel (Mukasa, 1998 en Malan, 1998). Die voorskoolse kind kan nie lees of skryf nie en daarom is hierdie medium van kommunikasie by uitstek gepas in ‘n ontwikkelingsproses waarby die agtergeblewe voorskoolse kinders betrek word.

Melkote (1991) se mening is dat “folk media” ‘n buigsame vorm van kommunikasie is waardeur ontwikkelingsgeoriënteerde boodskappe oorgedra kan word. Dit is ‘n kommunikasiemedium wat van vroeg af bestaan en in die moderne samelewing steeds gewild bly onder menige gemeenskappe.

Samevattend kan gemeld word dat tradisionele vorme van kommunikasie nog lank nie uitgedien is nie. Voorskoolse kinders wil graag vermaak word en “folk media” is juis ingestel op vermaak terwyl belangrike inligting oorgedra word.

Melkote (1991) en Malan (1998) wys ook daarop dat “folk media” saam met ander massamediategnieke gebruik kan word. Hier word verwys na die elektroniese media soos byvoorbeeld die radio, televisie, video’s en die rekenaar. Daar moet dus ook na die elektroniese media gekyk word as moontlikhede vir ontwikkelingskommunikasie.

3.3.2 Elektroniese media

Lerner (1958) het in sy teorie wat gevoed word uit die Modernisme, ‘n voorspelling gemaak ten opsigte van die veranderde wyse waarop kommunikasie in alle gemeenskappe sal plaasvind. Daar sal wegbeweeg word van die “gesproke media” en gekonsentreer word op tegnologie-gebaseerde massamedia. Melkote (1991: 213) merk dan ook op ten opsigte van agtergeblewe gemeenskappe “all resources in Third World nations were devoted to the strengthening and growth of radio and television”.

Scholtz (1994) se mening gedurende die vroeë negentigerjare van die twintigste eeu was dat die samevloei van tegnologiese ontwikkeling die rekenaar, telefoon en die uitsaaiwese nader aan mekaar gaan laat beweeg. Hoewel die gedrukte media voortbestaan as ‘n belangrike deel van die kommunikasieproses, is dit duidelik dat die onmiddellikheid en impak van die elektroniese media, hierdie proses ‘n voorsprong besorg het wat nie sonder groot tegnologiese innovasie kon plaasvind nie.

Mukasa (1998: 6) meen dat ‘n ontwikkelende gemeenskap “needs an infusion of new technical knowledge” wat die gemeenskap in staat sal stel om doelwitte ten opsigte van ontwikkeling te kan bereik. Die elektroniese media kan in die geval van die voorskoolse kind ‘n bydrae maak tot die kind se leerervaring. Die mediums wat suksesvol toegepas kan word, word vervolgens bespreek.

3.3.2.1 Die radio

Die radio is 'n medium wat deur die mees afgeleë gemeenskappe gebruik kan word om inligting te versprei wat ontwikkeling, ook op voorskoolse vlak, kan stimuleer. Mukasa (1998) heg baie waarde aan die rol wat die radio as massakommunikasiemedium kan vertolk ten spyte van sekere beperkings wat in die gemeenskap mag voorkom, soos byvoorbeeld ongeletterdheid. Hy maak dan ook die stelling dat die gesproke woord meer krag dra as die geskrewe woord in die ontwikkelende lande. Mukasa (1998) is veral 'n voorstander van gemeenskapsradio omdat daar met die mense in hulle moedertaal gekommunikeer word. Oor die algemeen is die nadeel van die radio dat dit hoofsaaklik 'n eenrigting kommunikasie-metode is, want "there is no feedback" (Leach, 1999: 71).

Die voordeel van die radio, in die geval van voorskoolse kinders, is dat besprekings na afloop van 'n kinderprogram kan plaasvind waarby die kinders betrek kan word. Op hierdie wyse word hulle deelname verseker (deelnemende kommunikasie) (Richardson, 1997: 1-8) en hulle ouditiewe persepsie (Maree en Ford, 1996: 48) word gestimuleer deur te luister en daarna weer te gee wat hulle gehoor het. Nog 'n voordeel van die radio is dat dit 'n medium van kommunikasie is wat maklik gebruik kan word.

Kassetbande resorteer onder oudio-tegnologie en word soos die radio as 'n orale kommunikasiemedium beskou. Leach (1999) meld in sy studie oor nie-regeringsorganisasies dat die gebruik van kassetopnames suksesvol as medium gefunksioneer het om inligting aan volwassenes in landelike gebiede te voorsien.

Die oordra van inligting aan voorskoolse kinders kan ook op die bogenoemde wyse geskied. Tradisionele musiek kan byvoorbeeld gebruik word om deelname aan tradisionele danse te bevorder. Kinders reageer vanaf 'n baie vroeë ouderdom spontaan op musiek, selfs nog voordat hulle kan praat. Die waarde van musiek en sang in voorskoolse programme het die verdere voordeel dat kinders 'n aanvoeling

vir taal ontwikkel, omdat hulle na berymings luister en die woorde memoriseer (Maree en Ford, 1996).

Hoewel die radio en kassetopnames sinvol in ontwikkelingsprogramme gebruik kan word, moet die waarde van televisie en video's nie onderskat word nie. Daar sal na laasgenoemde kommunikasiemedium gekyk word om te bepaal hoe dit aangewend kan word.

3.3.2.2 Televisie en video-opnames

Die voordeel van televisie en video-opnames as kommunikasiemedium, is dat dit visueel en ouditief is. "Televisiekommunikasie laat die mens die 'onsigbare omgewing' sien en hoor" (Du Toit, 1994: 9).

Video's kan op twee wyses aangewend word as 'n medium van ontwikkelingskommunikasie, naamlik:

- a) eerstens as 'n metode om besprekings aan te moedig, en
- b) tweedens as 'n metode om dit wat bespreek word, te benadruk en te ondersteun (Leach, 1999: 79).

Volgens du Toit (1994) kan televisie meertaligheid bevorder en dus tot die kind se voordeel strek. Televisie stimuleer die voorskoolse kind, wat nog nie kan lees nie, se leerervarings deurdat dit inhoude aan die kind bied wat hy nêrens anders kan kry nie.

Leach (1999) gee toe dat die televisie en video nie as 'n "stand-alone" inligtingsbron kan bestaan nie, maar dit vorm tog 'n belangrike tegniek waarvolgens inligting versprei kan word. Du Toit (1994) stem saam en glo dat wanneer 'n kind na 'n televisieprogram gekyk het, daar menings met hom uitgeruil moet word. Op hierdie wyse vind kommunikasie plaas en word die kind se taalontwikkeling gestimuleer.

Slegs dan kan televisie en video's, wat deur Servaes (1995: 39) as "impersonal sources" van kommunikasie beskou word, as 'n doeltreffende medium wat deelnemende kommunikasie stimuleer, aangewend word.

3.3.2.3 Rekenaar

Mukasa (1998) plaas klem daarop dat 'n kommunikasie-infrastruktuur geskep en bestuur moet word sodat mense op grondvlak, maar ook op nasionale vlak, daartoe in staat sal wees om hulleself te mobiliseer vir verandering. Dit beteken dat tegnologiese hulpmiddels asook "indigenous knowledge resources" (Mukasa, 1998: 16) tot die mense se beskikking gestel sal wees om inligting en kennis te versamel en te versprei. Die rekenaar is 'n moderne tegnologiese hulpmiddel en 'n handige medium wat in ontwikkelingskommunikasie gebruik kan word om mense in te lig.

In die geval van voorskoolse kinders is daar byvoorbeeld rekenaarprogramme beskikbaar wat kognitiewe ontwikkeling stimuleer. Hierdie programme help die kleuters om vorms en kleure te onderskei. Hulle maak ook kennis met getallebegrippe, onderskeiding van verskillende geluide, die aanleer van liedjies en rympies, ensovoorts. Die rekenaar word egter nie alleen as kommunikasiemedium gebruik om bogenoemde vaardighede aan te leer nie. Die "folk media" word ook in hierdie verband ingespan, naamlik deur middel van poppespele, drama-opvoerings, danse en storievertel word vaardighede en kennis speel-speel aangeleer. Die betrokke twee mediums kan byvoorbeeld om die beurt aangewend word wanneer 'n spesifieke tema met die kinders behandel word. Op hierdie wyse kom die kinders nie agter dat inligting herhaal word om 'n blywende indruk by hulle te skep nie. Dit sluit aan by Mukasa (1998) se siening van die tegnologie wat saam met meer tradisionele vorme van kommunikasie gebruik kan word om kennis te vermeerder en inligting beskikbaar te stel.

3.3.2.4 Opsomming

Ontwikkelingskommunikasie by voorskoolse kinders vereis die aanwending van verskeie kommunikasiemediums, soos hierbo uitgewys is. Die meer moderne mediums kan doeltreffend aangevul word deur die tradisionele mediums. Die rede hiervoor is die feit dat die voorskoolse kind nog nie kan lees nie en deur middel van visuele- en ouditiewe kommunikasiemediums gestimuleer moet word.

Neethling & Slabber (2001), Maree en Ford (1996) asook Van der Merwe (1990) vermeld dat die gebruik van boeke geklassifiseer word as 'n kommunikasiemedium vir voorskoolse kinders, hoewel hulle nog nie kan lees nie. Deur middel van die illustrasies in die kinderboeke, word die kind visueel gestimuleer en hy leer terselfdertyd dat geskrewe woorde verband hou met die "storie".

Tydens die huidige navorsing is daar klem gelê op die bespreekte kommunikasiemediums. Die wyse waarop die betrokke mediums toegepas is, word vervolgens bespreek.

3.4 Die aanwending van verskillende kommunikasiemediums by die agtergeblewe XiTsonga-kleuters op die Letaba Landgoed

Dit is belangrik dat die fasiliteerders van die voorskoolse kinders opgeleide persone moet kan wees ten einde hulle taak bevredigend te kan verrig. Short (1987) meen dat so 'n fasiliteerder sistematies te werk moet gaan, om 'n verskeidenheid aktiwiteite aan te bied waarin die kinders die geleentheid gebied word om op die verskillende terreine (p. 46-51) te ontwikkel. Die doelwit waarna die fasiliteerder moet streef, word gebaseer op die mensgesentreerde benadering (Korten, 1990 en Myers, 1993) omdat dit op die behoeftes van die voorskoolse kind konsentreer.

Die fasiliteerders op Letaba Landgoed beskou hulle taak soos volg: “to create a stimulating learning environment, to encourage experimentation, and to guide and extend children’s thinking, often using informal questioning or dialogue teaching strategies (Short, 1987: 60).

Deur gebruik te maak van spesifieke kommunikasiemediums, word pogings aangewend om die voorskoolse kinders in ‘n agtergeblewe gemeenskap sodanig te stimuleer dat hulle ontwikkelingsproses sinvol sal verloop. Die kommunikasiemediums wat in die spesifieke program aangewend word, is die volgende:

3.4.1 Die “folk media” of tradisionele kommunikasiemedium

Die gebruik van die “folk media” kan nie genoeg beklemtoon word in die geval van die agtergeblewe voorskoolse kind nie. Hierdie metode van ontwikkelingskommunikasie bied die geleentheid vir die jong kind om aktief deel te neem aan programme, en wel op die volgende wyse:

- Storievertel

Storievertel (Baron, 1996) moet aangepas word om in die kind se behoeftes te voorsien en die kind moet daarmee kan identifiseer. Die bekende kleuterverhale wat vir die blanke Engelssprekende kinders geskryf is, vind nie groot byval by die XiTsonga kinders nie. Die fasiliteerders op Letaba Landgoed word aangemoedig om verhale eie aan die XiTsonga-kultuur neer te skryf en aan die kinders te vertel.

Storievertel maak ‘n belangrike deel uit van die daaglikse roetine wat in die versorgingsoorde gevolg word. Storietyd is enersyds ingestel op die vermaak (Melkote, 1991) van die voorskoolse kinders, en andersyds leer die kleuters om te luister. Hulle woordeskat word op hierdie wyse vergroot, wat meehelp in die proses om die kleuters skoolgereed te maak (Maree en Ford, 1996 en Lemmer, 1993).

- Poppespel

Die fasiliteerders op Letaba Landgoed het 'n kurses in die aanbied van poppespel voltooi. Hierdie kursus is deur SANRA (Suid-Afrikaanse Nasionale Raad Insake Alkoholisme) aangebied. Die fasiliteerders het ook werksessies oor poppespele bygewoon waar hulle die vaardigheid aangeleer het om van die poppe self te maak. Die fasiliteerders se deelname aan hierdie aktiwiteite kan in hierdie geval as deelnemende kommunikasie (Servaes, 1995 en Melkote, 1991) beskryf word omdat die fasiliteerders bemagtig word om hulpmiddels vir poppespele self te vervaardig.

Deur middel van poppespel word sensitiewe onderwerpe aangespreek, soos byvoorbeeld kindermolestering. Die poppespel fokus daarop om die kinders te skool in hoedanig hulle optrede behoort te wees indien hulle deur vreemdelinge gekonfronteer word. Drankmisbruik, dwelmverslawing en die bewaring van die natuur is van die onderwerpe wat deur middel van die poppeteater hanteer word. Belangrike inligting word bekend gestel op 'n wyse waarmee die agtergeblewe voorskoolse kind kan identifiseer (Melkote, 1991 en Baron, 1996). Die kinders geniet hierdie programme en neem graag deel daaraan omdat hulle gestimuleer word tot interaksie met die "poppe" (Malan, 1998). Die klem word in hierdie geval op deelnemende kommunikasie geplaas.

- Tradisionele danse en drama

Melkote (1991), Malan (1998) en Baron (1996) gee erkenning aan die rol wat tradisionele danse en drama in ontwikkelende gemeenskappe kan speel. By die XiTsonga-kleuters op Letaba Landgoed geniet tradisionele danse en drama voorkeur. Dit is 'n kommunikasiemedium waarmee die kinders hulleself uitleef en boodskappe oordra wat deur die gemeenskap geniet en verstaan

word. Terselfdertyd word musiek gebruik om die kinders se kreatiwiteit, verbeelding en taalontwikkeling te stimuleer. Maree en Ford (1996: 46) meen weer dat “music, movement and drama are valuable as a form of release from tension”.

Die voorskoolse kinders van Letaba Landgoed neem deel aan die voorkomende – en bewusmakende programme wat deur die plaaslike kantoor van die Departement van Welsyn gereël word ten opsigte van kindermishandeling. Hulle deelname sluit gewoonlik ‘n kort drama-opvoering in waardeur ‘n beroep op die breëre gemeenskap gedoen word om hulle kinders lief te hê.

Gedurende die jaarlikse afsluitingsfunksie geniet die kinders dit om hulle ouers en grootouers te vermaak met ‘n drama-opvoering wat ‘n godsdienstige boodskap oordra. Tradisionele danse vorm altyd deel van hierdie funksies en die ouers neem by geleentheid ook deel aan hierdie danse om te toon dat hulle in hulle kinders se vreugde deel.

3.4.2 Die gebruik van die elektroniese media by die agtergeblewe voorskoolse kinders op Letaba Landgoed.

Mukasa (1998) heg waarde aan die tradisionele kommunikasiemediums, maar benadruk dat die aanwending van nuwe tegnologiese kennis en tegnieke in ontwikkelingskommunikasie ‘n rol behoort te speel. Die ondergenoemde elektroniese hulpmiddels word dan ook met sukses gebruik op Letaba Landgoed.

- Radio

Die waarde van ‘n gemeenskapsradiostasie in die ontwikkelingsproses, word hoog aangeskryf deur Mukasa (1998). In die Letabastreek van die Limpopo word ‘n gemeenskapsradiostasie vanaf Giyani behartig wat onder andere

kinderprogramme in XiTsonga uitsaai. Die kinders wat die versorgingsoorde op Letaba Landgoed bywoon, word blootgestel aan hierdie programme. Kassetopnames (Leach, 1999) van tradisionele musiek word gebruik om die kinders se liefde vir hulle eie musiek uit te bou. Dit bied hulle ook die geleentheid om tradisionele danse te beoefen. Hierdeur word begrip en waardering vir hulle eie kultuur by die kinders gekweek. “The more the child knows and understands his own culture and traditions, the easier it will be for him to accept those of others” (Maree en Ford, 1996: 10).

Die speel van radio en kassette word dus op ‘n gereelde basis in die daaglikse roetine ingesluit, om veral die XiTsonga-kultuur by die betrokke voorskoolse kinders te bevorder en om hulle algemene ontwikkeling te stimuleer. Die radio is ‘n toeganklike kommunikasiemedium wat die kleuters self met gemak en veiligheid kan hanteer.

- **Televisie en video’s**

Die Departement van Omgewingsake en Toerisme is betrokke by die aanbied van opvoedkundige programme aan die kleuters op Letaba Landgoed. Hierdie programme word gerig op die bewaring van die omgewing en liefde vir die natuur en sluit dikwels videovertonings in. Omdat die kleuters se moedertaal XiTsonga is, stel die Departement van Omgewingsake ‘n XiTsongasprekende beampte beskikbaar om die inhoud van die programme aan die kleuters in hulle moedertaal te vertolk. Dit sluit aan by Malan (1998: 77) se mening dat “knowledge could mean very little if it is not related to the way people perceive and define their world”.

Kennis en inligting oor die natuur word hoofsaaklik deur middel van videovertonings gedoen. Die kyk na televisieprogramme vind op ‘n veel kleiner skaal plaas. Hierdie programme word baie oordeelkundig geselekteer en moet van opvoedkundige waarde wees (Du Toit, 1994).

Die kinders in 'n agtergeblewe gemeenskap kry die geleentheid om plekke op televisie en video te sien wat hulle andersins nie kan besoek nie. Hier word spesifiek verwys na programme wat handel oor die see en seediere. Die kinders op Letaba Landgoed se kanses om 'n vakansie by die see deur te bring is baie skraal. Hulle kan egter 'n idee vorm van die wonder van die seelewe, in ooreenstemming met die mening van Du Toit (1994: 107): "Televisie is daartoe in staat om 'n ryker dimensie by die lewe van 'n kind te voeg".

Die waarde van televisie- en videoprogramme word bepaal deur die kleuters se deelname aan besprekings na afloop van die programme.

- **Rekenaar**

Hierdie medium is nog 'n nuwe toevoeging tot die weeklikse roetine wat in die versorgingsoorde op Letaba Landgoed gevolg word. 'n XiTsonga-sprekende fasiliteerder (onderwyseres) wat rekenaarkursusse in onder andere die aanbied van kleuterprogramme suksesvol voltooi het, is aangestel om rekenaarklasse te behartig. Die voorskoolse kinders word in klein groepies (5-6 kleuters) geneem om een keer per week rekenaaronderdig te ontvang. Elke kleuter kry die geleentheid om self op die rekenaar te "speel" terwyl die ander kleuters toekyk.

Programme oor kleure, vorms, getalle, geluide, kinderrympies, liedjies en alles oor "myself" is aangeskaf om die kinders se kognitiewe ontwikkeling (Maree en Ford 1996) te stimuleer. Aangesien hierdie programme slegs in Engels beskikbaar is, help die fasiliteerder om die programme in XiTsonga te vertaal sodat die kleuters die inhoud van die programme kan volg en daaraan kan deelneem. Weereens vorm deelnemende kommunikasie soos beskryf deur Richardson (1997) deel van die ontwikkelingsproses, aangesien die kleuters

aktief deelneem aan die programme wat fokus op hulle kognitiewe ontwikkeling.

3.5 Samevatting

Die kommunikasiemediums wat tydens die huidige studie gebruik is en deel uitmaak van die ontwikkelingsproses by die agtergeblewe voorskoolse kinders, bevorder deelnemende kommunikasie (Servaes, 1995 en Richardson, 1997).

Melkote (1991) beskou deelnemende kommunikasie as 'n hulpmiddel, wat in die proses van ontwikkeling, selfbemagtiging as einddoel behoort te hê. Daarom is dit belangrik dat die mense in die gemeenskap waar ontwikkeling geïnisieer word, aangemoedig sal word om hulle eie behoeftes en probleme te identifiseer. Volgens Melkote (1991: 270) is deelnemende kommunikasie "only an approach". Verskillende gemeenskappe het verskillende betekenisse aan die begrip en navorsing behoort nog in hierdie verband gedoen te word.

Wat deelnemende kommunikasie ten opsigte van voorskoolse kinders in versorgingsoorde betref, kan dit op die volgende wyse aangewend word:

- Die gemeenskap moet betrek word indien daar 'n behoefte bestaan aan gestruktureerde programme vir die kleuters binne die gemeenskap. Die gemeenskap kan genader word om voorstelle ten opsigte van sodanige programme in te dien.
- Ouers behoort deel te neem aan die besluitnemingsprosesse wanneer dit kom by die opstel van reëls en regulasies wat van toepassing sal wees in die versorgingsoord.
- Die keuse van fasiliteerders behoort die ouers en gemeenskap se goedkeuring weg te dra.

- Die kleuters se deelname aan 'n ontwikkelingsprogram sal afhang van die keuse van die programme asook die kennis en insig wat die fasiliteerders het ten opsigte van die kleuters se ontwikkelingsfases en –terreine.

Tydens die huidige studie het die navorser gepoog om op 'n sistematiese wyse te werk te gaan. Data is versamel deur middel van 'n gevallestudie wat in 'n agtergeblewe gemeenskap uitgevoer is. Verskeie ondersoekmetodes en –tegnieke is ingespan om die navorser te ondersteun in die proses van dataversameling. In die volgende hoofstuk word die agtergrond van die navorsing bespreek en dan volg die verloop van die navorsingsproses.

Hoofstuk 4

Navorsingsverloop

4.1 Inleiding

Die navorsing neem die vorm van 'n gevallestudie aan. Dit is uitgevoer in 'n spesifieke gemeenskap naamlik die Letaba Landgoed. Die gevallestudie is 'n navorsingsmetodologie wat “focus on a single individual, a group, or an entire community” (Berg, 1998: 212). 'n Enkele aspek in die gemeenskap is nagevors (Berg, 1998: 219), naamlik die moontlike invloed wat voorskoolse programme op 'n kind se latere skoolvordering kan hê. Kinders wat die versorgingsoorde van Letaba Landgoed bygewoon het, is blootgestel aan kommunikasietegnieke en -metodes wat spesifiek op die voorskoolse kind gefokus het.

In hierdie hoofstuk word die agtergrond van die navorsing bespreek asook die navorsingsproses wat plaasgevind het. Daar word eerstens gelet op die omgewing waar die navorsing plaasgevind het asook die geriewe tot die inwoners se beskikking en die peil van opvoeding wat in die spesifieke gemeenskap heers.

4.2 Agtergrondgeskiedenis van die omgewing waarin die navorsing uitgevoer is

* *Hierdie is 'n beskrywing van die situasie voor die rasionalisering wat einde 2000 plaasgevind het.*

4.2.1 Geografiese aspekte van Letaba Landgoed

Die landgoed is in die Limpopo geleë, ongeveer twintig kilometer Noord-oos van Tzaneen, en beslaan 3843 hektaar. Die naam Letaba Landgoed het ontstaan as gevolg van die Groot Letabarivier wat die Suidelike grenslyn van die landgoed vorm. Die ander grense word gevorm deur landbougrond wat deur verskillende privaat eienaars besit word.

Die klimaat is sub-tropies met 'n gemiddelde reënval van 800 mm per jaar. Dagtemperature wissel gedurende die somermaande tussen 28 C° en 32 C°. Gedurende die wintermaande wissel die dagtemperature tussen 18 C° en 22 C°. Die klimaat is dus geskik vir die verbouing van sitrus en ander sub-tropiese vrugte soos piesangs, mango's, litchies, avokado's, koejawels, papaja's en neute.

4.2.2 Infrastruktuur en algemene inligting.

4.2.2.1 Paaie

Die hoofroete na Lydenburg is suid van die landgoed geleë terwyl die roete na Phalaborwa noord verbyloop. Laasgenoemde roetes word met mekaar verbind deur 'n teerpad, wat ook die landgoed in twee gedeeltes verdeel. Die landgoed is maklik bereikbaar en word deur busdienste en taxi's bedien om inwoners na omliggende gebiede te vervoer.

Die landgoed self is in dertien seksies of areas verdeel. Al die seksies en woonbuurtes word met grondpaaie verbind en deur die landgoed in stand gehou.

4.2.2.2 Water

Die landgoed ontvang water van die Tzaneendam deur middel van 'n kanaal. Verskeie boorgate voorsien ook water vir huishoudelike gebruik. Suiweringsfasiliteite is by verskillende punte aangebring en word deur 'n afdeling van die landgoed bestuur. Alle inwoners word van skoon lopende water voorsien terwyl die sitrusboorde besproei word uit sestien gronddamme.

4.2.2.3 Vullisverwydering en sanitasie

Groot vullisdromme word op verskillende strategiese punte binne die woonbuurtes geplaas wat weekliks deur werkers leeggemaak word. Die vullis word dan met trekkers en sleepwaens vervoer na 'n geregistreerde stortingsterrein in 'n aangrensende woongebied. Tydens die plukseisoen (Maart tot Oktober) word ongeveer vyf duisend mense in die woonbuurtes gehuisves. Vullisverwydering en sanitasie maak dus 'n belangrike deel uit van die landgoed se dienslewering aan sy inwoners.

Al die wonings op die landgoed beskik oor spoeltoilette en storte. Die spoelwater word in verdampingsdamme opgevang om te voorkom dat dit met huishoudelike gebruikswater in aanraking kom. Die landgoed het 'n afdeling wat uitsluitlik met hierdie stelsel werk om enige ongewenste besoedeling teen te werk.

4.2.2.4 Skole en voorskoolse fasiliteite

Op die landgoed is daar 'n skool wat voorsiening maak om 450 kinders vanaf graad een tot graad nege te akkomodeer. Die skoolfasiliteite, naamlik die skoolgronde en -geboue, word deur die landgoed voorsien. Daar is sewentien klaskamers, 'n biblioteek, seuns- en dogterstoilette, 'n kantoor vir die skoolhoof en 'n personeelkamer. Die gemeenskapsaal is langs die skool geleë en dien ook as 'n skoolsaal. Die Departement van Onderwys is in beheer van die leerplan wat gevolg word asook die indiensneming en toesig oor vyftien leerkragte. Die betrokke Departement voorsien die leerlinge tydens skooldae van voedsel in die vorm van brood, pap en 'n bygereg. Die waarnemende skoolhoof het twee vrouens uit die gemeenskap aangewys wat die voedsel op die skoolterrein voorberei en toesien dat die voedsel aan die skoolkinders bedien word.

Verskeie hoërskole word aan die oorkant van die Letaba-rivier aangetref waar die leerders hulle skoolopleiding kan voortsit nadat hulle graad nege by die plaaslike skool geslaag het.

Agt voorskoolse versorgingsoorde maak voorsiening om driehonderd (300) kinders tussen die ouderdom van ses maande en ses jaar daagliks te versorg. Hierdie versorgingsoorde is in verskillende afdelings op die landgoed opgerig sodat alle ouers binne loopafstand van so 'n fasiliteit kan wees. Gedurende die pakseisoen, wat vanaf



Maart tot Oktober strel versorgingsoord by die pakhuis gebruik om die voorskoolse kinders van die pakkers te versorg. Die pakkers woon nie op die landgoed nie en word saam met hulle voorskoolse kinders per bus na die pakhuis vervoer.

4.2.2.5 Gesondheidsdienste

Die landgoed beskik oor 'n goedtoegeruste kliniek wat onder toesig van 'n geneesheer en twee opgeleide verpleegsusters funksioneer. Voordat 'n werker in diens geneem word, moet hy/sy eers deur een van die susters ondersoek word om sy/haar algemene gesondheidstoestand te bepaal. Die geneesheer sien om na ernstige gesondheidsprobleme en besoek die landgoed een keer per week. In noodgevallen en waar hospitalisasie noodsaaklik is, word werkers na die Letabahospitaal geneem vir behandeling.

Voordat 'n baba of kleuter in 'n versorgingsoord opgeneem word, moet een van die susters by die kliniek 'n voorgeskrewe gesondheidsverslag van die landgoed invul, ten einde te bepaal of die kind se algemene fisiese toestand bevredigend is. Indien enige afwykings op gesondheidsvlak voorkom, word 'n toepaslike verwysing in oorleg met die geneesheer gedoen.

Die Departement van Gesondheid is saam met die kliniek gemoeid met die immunisering van die voorskoolse kinders. Die versorgingsoorde word elke kwartaal besoek om laasgenoemde diens op datum te hou. Kinders wat nie die versorgingsoorde bywoon nie, maar wie se ouers op die landgoed woon, word by die immunisering betrek.

Die kliniek is behulpzaam met die toets van die voorskoolse kinders se oë. 'n Opgeleide persoon lewer hierdie belangrike diens en maak seker dat die kinders oor normale sig beskik wanneer hulle skool toe gaan. Dieselfde geld ten opsigte van gehoortoetse wat uitgevoer word indien daar 'n vermoede bestaan dat 'n kind 'n gehoorgebrek het.

'n Hoë gehalte gesondheidsorg word dus aan die inwoners van die landgoed gelewer en is binne bereik van alle inwoners.

4.2.2.6 Behuising

Permanente werknemers wat getroud is, is geregtig op behuising op die landgoed. 'n Gesin se tradisionele leier voorsien die landgoed van 'n dokument waarin bevestig word dat 'n werknemer lid van 'n betrokke groep is en wat die naam van die vrou is wat hy "labola" het. Hierdie vrou word volgens tradisie as die wettige vrou van die werknemer beskou. Sy en die kinders wat uit so 'n verhouding gebore word, word op die landgoed geregistreer as wettige inwoners van die landgoed. In die gevalle waar 'n werknemer meer as een vrou het, word slegs die eerste vrou en haar kinders toegelaat op die landgoed.

Die behuising van die algemene arbeiders neem die vorm aan van tradisionele XiTsongahutte (drie hutte vorm 'n eenheid). Hierdie eenhede word voorsien van lopende vars water, stortgeriewe en 'n spoeltoilet. Geen elektrisiteit is by hierdie eenhede aangelê nie.

Senior werknemers van die verskillende afdelings op die landgoed, woon in drieslaapkamerhuise wat volgens 'n westerse huisplan gebou is. Hierdie behuising beskik verder oor 'n sitkamer, eetkamer, kombuis en badkamer met 'n toilet en is van elektrisiteit voorsien.

Daar is elf woonbuurtes op die landgoed waar die tradisionele hutte sowel as die westerse huise gebou is. Enkelkwartiere is by sommige woonbuurtes ingerig om tydelike werknemers te huisves. Die enkelkwartiere is ook toegerus met spoeltoilette en storte.

Die beleid van die landgoed is om permanente werknemers by te staan om hulle eie huise te bou op die persele buite die landgoed wat deur hulle tradisionele leiers aan hulle toegewys word. Die landgoed help in hierdie geval om elektrisiteit na die huise toe aan te lê. Wanneer 'n werknemer aftrede bereik, is sy huis gewoonlik voltooi en voorsien van die nodige fasiliteite om 'n gemaklike lewensstyl te handhaaf.

Werknemers by die sitruspakhuis woon buite die landgoed en word per bus werk toe vervoer. Plukkers word egter gedurende die plukseisoen op die landgoed van behuisingvoorsien.

4.2.2.7 Besikbaarheid van handelaars

Die landgoed beskik oor 'n algemene handelshuis waar die belangrikste lewensmiddele aangekoop kan word. Daar is ook 'n slaghuis waar vars vleis en vis aangeskaf kan word. Die betrokke gemeenskap het die behoefte aan 'n fasiliteit uitgespreek waar hulle oor 'n naweek bier, koeldrank, sigarette, lekkernye en brood kan aankoop. 'n Biersaal is in die mees sentrale woonbuurt opgerig om in laasgenoemde behoefte te voorsien.

Nkowakowa is 'n tradisioneel swart woongebied wat aan die suidelike kant van die landgoed aan die Letabarivier grens. Heelwat besighede word daar aangetref en is maklik te voet of per busdiens bereikbaar indien inwoners van die landgoed daar inkopies wil gaan doen. Tzaneen en Letsitele is albei ongeveer twintig kilometer van die landgoed geleë en kan per bus of per taxi bereik word.

Die landgoed kan as 'n geslote gemeenskap beskou word omdat slegs werknemers en hulle gesinne daar mag woon. Daar is egter bevredigende infrastruktuur om die inwoners met die nabygeleë gebiede te verbind en te voorkom dat inwoners geïsoleerd hoef te lewe.

4.2.2.8 Sekuriteit

Die landgoed het sy eie sekuriteitsafdeling wat bestaan uit 'n sekuriteitshoof en sekuriteitswagte wat vier-en-twintig uur per dag diens lewer. Die hooftoegangshekke na die landgoed en die sitruspakhuis word deur 'n privaat sekuriteitsfirma beheer, wat met die plaaslike sekuriteits-hoof skakel om kontinuïteit te verseker.

Die landgoed kan as 'n veilige omgewing beskou word hoewel inbraak en diefstal tog op 'n klein skaal voorkom. Buitestaanders kry dikwels toegang tot die landgoed deur openinge in die omheinings te maak. Dit is vir die sekuriteitsafdeling nie altyd moontlik om hierdie oortreders en moontlike inbrekers dadelik aan die SAPD te oorhandig nie. Die

kinders kan egter bedags nog vrylik op die landgoed rondbeweeg sonder die vrees om ontvoer of deur vreemdelinge beseer te word.

4.2.2.9 Godsdien

Die werknemers word deur agt verskillende denominasies bedien. Twee kerkgeboue en twee tradisionele kerksentrums van die Zioniste-geloof dien as bedieningsfasiliteite. Die plaaslike skool word in sommige gevalle gebruik vir kerkdienste. Baie werknemers woon kerke in die nabygeleë Nkowakowa by.

Die gemeenskap se inwoners heg hoë waarde aan die tradisionele geloof van die voorvadergeeste. Die christelike geloof word deur hulle beskou as die “witman” se kerk. Hulle respekteer egter die christelike geloof en woon eredienste van die verskillende denominasies by, maar bly getrou in die aanhang van die voorvadergeeste.

John Mbiti het in sy studies oor tradisionele godsdien in die hele Afrika kontinent gevind dat “the spiritual world of African peoples is very densely populated with spiritual beings, spirits and the living-dead” (Mbiti, 1989:74). Sy navorsing het aan die lig gebring dat die swart gemeenskappe in Afrika die bestaan van God erken (Mbiti, 1989: 75), maar dat die “geesteswêreld”, waarvan die voorvadergeeste deel uitmaak, in direkte kommunikasie met God is. Dieselfde bevinding word deur Booth (1989: 161) weergegee. Beide van die bogenoemde twee navorsers stel dit pertinent dat daar egter verskille kan voorkom in elke afsonderlike swart bevolkingsgroep se siening en aanhang van sogenaamde voorvadergeeste. Tradisionele konsepte vorm volgens Mbiti (1989) die essensiële agtergrond van die meeste Afrikane, maar dit verskil van individu tot individu en van gemeenskap tot gemeenskap.

Booth (1989) het in gevallestudies wat hy gedoen het gevind dat Afrika-religieë tradisioneel oorgelewer word, gewoonlik mondeling van een geslag na die volgende geslag. ‘n Kind sal byvoorbeeld aanvaar dat die woord van die oudstes in sy stam, finaal is. “Maar dit is ook waar dat die tradisie gesif is soos wat dit deur die verskillende geslagte gegaan het” (Booth, 1989:157). Dit beteken slegs dat tradisionele religie aan veranderinge blootgestel word, maar glad nie dat dit besig is om uit te sterf nie. Booth het ook in sy gevallestudies tot die gevolgtrekking gekom dat in Afrika-religie die

gemeenskap die hoogste waarde het. Die individu bestaan net in die gemeenskap. Om van die gemeenskap afgesny te word, is dus erger as die dood vir enige swart man (Booth, 1989).

4.2.2.10 Sport en ontspanning

Daar is sewe sokkervelde op die landgoed wat binne bereik van die elf woonbuurtes geleë is. Sokkerwedstryde word deur die hele gemeenskap ondersteun en daarom word vervoer deur die bestuur van die landgoed gereël indien spanne weg van hulle tuisvelde speel. Landloop en vlugbal word veral deur die skoolgaande kinders beoefen. Die landgoed dra die kostes indien leerders goed presteer en Provinsiale kleure verwerf.

Tradisionele danse is 'n vorm van ontspanning wat deur kinders sowel as die volwassenes beoefen word. Kompetisies word jaarliks deur die plaaslike Landelike Stigting georganiseer waaraan die inwoners van die landgoed ook deelneem. In die verlede het hulle heelwat pryse gewen met tradisionele danse en met koorsang.

Hengel is 'n gewilde vorm van ontspanning wat deur mans, vrouens en kinders op die landgoed beoefen word. Streng beheer word ten opsigte van hengel deur die bestuur van die landgoed en die Departement van Omgewingsake uitgeoefen.

Elke woonbuurt beskik oor 'n televisievertrek met 'n kleurtelevisiestel waar inwoners veral na sportuitsendings kyk. Die televisielokaal in die hoofwoonbuurt word in die geval van die voorskoolse klasse gebruik om sommige kinderprogramme te volg.

Sommige werknemers speel graag gholf op die landgoed se gholfbaan. Dit is egter 'n duur stokperdjie wat deur min werknemers beoefen word.

Die bestuur van die landgoed het 'n leemte aan gesonde ontspanning by veral die skoolgaande jeug waargeneem en daarom word die pos van 'n sportorganiseerder oorweeg. Planne is reeds opgestel om 'n sportsentrum te bou waar onder andere krieket, rugby en netbal aangebied kan word.

Konstruktiewe ontspanning bly dus steeds 'n uitdaging wat in enige agtergeblewe gemeenskap daadwerklik aangespreek en geëvalueer behoort te word. Die landgoed het op die gebied van sport en ontspanning nog 'n groot taak om te vervul.

4.2.2.11 Gemeenskapsaksies

Die kliniek is betrokke in opvoedkundige programme waar veral geboortebeperking aandag geniet. Die arbeidskantoor van die landgoed bied 'n program aan om werknemers in te lig oor die MIV/vigsprobleem. Dit word gedoen aan die hand van videoprogramme wat in die opleidingslokaal, by die arbeidskantoor, gewys word.

Samevattend kan genoem word dat Letaba Landgoed een van die grootste sitrusplase in die Republiek van Suid-Afrika is. Die landgoed maak volgens die arbeidskantoor voorsiening om 746 permanente werknemers en 3740 seisoenwerkers in diens te neem. Werkloosheid is op hierdie stadium nie 'n probleemfaktor vir die inwoners nie. Probleme ontstaan sporadies wanneer inwoners werklose familieledede by hulle inneem. Dit is egter teen die reëls van die landgoed wat dissiplinêre optrede tot gevolg het.

Die inwoners voer oor die algemeen 'n rustige bestaan en die feit dat die bestuur van die landgoed na die inwoners se belange omsien, skep die gevoel van veiligheid.

4.2.2.12. Demografiese aspekte ten opsigte van die inwoners van Letaba Landgoed

Die oorgrote getal van die werkerskorps op die landgoed is XiTsongasprekend, omdat 40 tradisionele leiers uit die XiTsongabevolking arbeid aan die landgoed voorsien. Volgens die XiTsongatradisie moet 'n tradisionele leier kennis dra van die werksomstandighede van sy volgelinge en moet dit die leier se goedkeuring wegdra indien hy werk verrig buite sy tradisionele "kraal". Daar vind dus noue skakeling plaas tussen die arbeidskantoor van die landgoed en tradisionele leiers in die onmiddellike omgewing. Ses tradisionele Vendaleiers voorsien op 'n veel kleiner skaal arbeid aan die landgoed.

Inligting omtrent die voertaal van die inwoners van die landgoed en die getal tradisionele leiers wat arbeid aan die landgoed voorsien, is aan die navorser voorsien deur die arbeidskantoor van die landgoed.

4.2.2.13. Peil van opvoeding van die gemeenskap

Volgens die arbeidskantoor van die landgoed, kan slegs 'n klein persentasie werknemers (ongeveer 10%) hulle naam op aanstellingsdokumente teken. Die meeste werknemers plaas 'n duimafdruk op dokumente om dit geldig te verklaar. 'n Lees- en skryfprojek is in die verlede aangebied vir volwassenes, maar is ongelukkig gestaak toe die aanbieder daarvan uit die diens van die landgoed getree het. Nuwe pogings word nou ondersoek om sodanige projek weer in werking te stel. Die meeste werknemers kom uit afgeleë gebiede waar hulle nie naby skoolgeriewe grootgeword het nie.

4.2.2.14 Faktore wat aanleiding gegee het tot die navorsing

Die waarnemende skoolhoof by die skool op die landgoed, het dit onder die aandag van die arbeidshoof gebring dat die kinders wat die skool bywoon, op akademiese gebied swak presteer.

Die bestuur van die landgoed het daarna die pos van 'n ontwikkelaar gedurende Julie 1995 by die versorgingsoorde geskep om die standaard van die versorgingsoorde in lyn te bring met die voorskrifte van die Departement van Gesondheid en Welsyn (S.A., 1993). Daar is toe 'n besluit geneem om met opvoedkundige programme by die versorgings-oorde te begin om die voorskoolse kinders die geleentheid te bied om op verskillende ontwikkelingsterreine te ontwikkel (sien hoofstuk 3). Die doel van die opvoedkundige programme was daarop gemik om die voorskoolse kinders sodanig te stimuleer en te help ontwikkel dat dit kon meehelp tot hulle bemagtiging ten opsigte van hulle latere inskakeling en vordering op skool. Langs hierdie weg sou 'n proses begin word om een moontlike aspek van die kinders se swak prestasies op skool aan te spreek, naamlik genoegsame stimulasie op voorskoolse vlak om skoolgereedheid en skoolrypheid te bevorder. Daar sou egter tyd verloop voordat die beoogde programme 'n werklikheid word, aangesien die toesighouers by die betrokke versorgingsoorde in die verlede aangestel is met die uitsluitlike doel om die kinders fisies te versorg. Die keuring

van die personeel het dus berus op die persoon se liefde vir kinders en die vermoë om hulle bedags 'n veilige hawe te bied terwyl die ouers loonarbeid verrig. Van die twintig toesighouers, het drie glad nie skoolopleiding ontvang nie, en die res was slegs in staat om hulle name te teken en XiTsonga te lees. Hulle het geen Afrikaans of Engels verstaan nie.

Soos die betrokke toesighouers die volgende vier jaar, sedert die aanstelling van 'n ontwikkelaar, bedank of afgetree het, is hulle vervang met toesighouers wat graad 12 op skool geslaag het en wat graag verder wil studeer. Gedurende 1996 is die eerste voorskoolse klas, met kinders tussen die ouderdom van vyf – en ses jaar, afgesonder van die ander kinders om meer intensief aandag aan skoolgereedheid en skoolrypheid te skenk. Die betrokke toesighouer het by die Landelike Stigting se maandelikse opleidingsessies ingeskakel omdat dit in XiTsonga aangebied was. Die vordering van die kinders en die toesighouer is deur die opleidingsbeampte geëvalueer tydens besoeke aan die versorgingsoord. Die ouers se positiewe reaksie op die voorskoolse klassie het daartoe aanleiding gegee dat daar binne vier jaar, ses voorskoolse klassies tot stand gekom het met ses toesighouers wat deur middel van korrespondensiekursusse aan 'n geregistreerde kollege, hulle diplomas in dagsorg vir kleuters suksesvol voltooi het. Die kleuters word tans reeds vanaf die ouderdom van drie jaar in hierdie groepe ingeskakel om stimulasie op 'n vroeër ouderdom te laat plaasvind.

Die proses van opleiding en ontwikkeling van die betrokke gemeenskap sluit dus nie net volwassenes in nie, maar pogings word aangewend om reeds op voorskoolse vlak met spesifieke programme te begin ten einde individue die geleentheid te bied om optimaal te ontwikkel.

4.3 Gevallestudie as navorsingsontwerp

Mouton en Marais (1991: 35) beskryf 'n navorsingsontwerp soos volg: “Die doel van 'n navorsingsontwerp is om die betrokke navorsingsprojek sodanig te beplan en te struktureer dat die uiteindelijke geldigheid van die navorsingsbevindinge verhoog word”.

Thyer (1993: 94) reken die navorsingsontwerp sal bepaal hoedanig die raamwerk van 'n studie daaruit sien. Die navorsingsontwerp bepaal ook die wyse waarop data versamel word en hoedanig die navorsingshipotese ondersoek word.

Berg (1998: 212) gee die volgende beskrywing van 'n gevallestudie wat as navorsingsmetode aangewend kan word: " Case study methods involve systematically gathering enough information about a particular person, social setting, event, or group to permit the researcher to effectively understand how it operates or functions".

Opsigself is 'n gevallestudie nie 'n tegniek waarvolgens dataversameling plaasvind nie. Dit is eerder 'n metodologiese benadering wat 'n aantal verskillende tegnieke insluit waarvolgens inligting of data versamel word.

'n Ander kenmerk van 'n gevallestudie is dat dit slegs een individu kan betrek. Dit kan ook 'n spesifieke groep insluit of in ander gevalle 'n hele gemeenskap betrek. (Berg, 1998:212).

Tegnieke wat in 'n gevallestudie gebruik word om inligting in te samel, kan die volgende insluit: onderhoudvoering, deelnemende waarneming, die bestudering van dokumentasie en ander literatuur (Mikkelsen, 1998: 71).

Die voordele van die gevallestudiemetode lê daarin dat nuwe ontdekkings gemaak kan word. Hierdie ontdekkings kan aanleiding gee tot beter of veranderde insigte en selfs hipoteses wat tot verdere navorsing kan lei (Berg, 1998:217).

'n Gevaar verbonde aan 'n gevallestudie is dat die navorser subjektief betrokke kan raak by die studie. Die vraag kan dan gevra word of die navorser met objektiewe resultate na vore kom. 'n Ander aspek van 'n gevallestudie wat aandag behoort te geniet, is die kwessie van veralgemening van resultate. Die navorser kan 'n aanduiding verkry van die korrektheid van sy navorsing deur resultate van sy studie te vergelyk met soortgelyke studies wat reeds uitgevoer is. Berg (1998: 218) is van mening dat indien 'n navorser se gevallestudie " verkeerd " aangepak en uitgevoer was, dit deur 'n vergelyking met vorige soortgelyke studies blootgelê sal word. 'n Enkele studie in 'n bepaalde veld kan nie sonder meer aanvaar word nie en moet eers getoets word aan ander navorsingsondersoeke. Indien 'n gevallestudie behoorlik gedoen is, meen Berg (1998: 218), dat dit nie net lig sal werp op die spesifieke individu, groep of gemeenskap wat

nagevors is nie, maar die inligting kan van toepassing wees op soortgelyke individue, groepe of gemeenskappe. Volgens Bogdan en Biklen (1992: 66) is dit die taak van die navorser in 'n gevallestudie om te bepaal wat hy bestudeer, met ander woorde “ of what is this a case?”. Die sukses van enige navorsing, en dus ook in die geval van 'n gevallestudie, begin reeds by die onderwerp wat bestudeer gaan word. Die navorser moet met ander woorde daarop ingestel wees om voortdurend te evalueer hoe die navorsingsproses verloop, en sy navorsing daarvolgens aanpas.

Daar is met bogenoemde feite in gedagte, besluit op die gevallestudiemetode. Die groep XiTsonga-kindere wat in die navorsingsgroep ingesluit is, kom uit dieselfde gemeenskap en voldoen aan die vereistes vir 'n gevallestudie soos deur Berg (1998) beskryf word. Die kindere se ouderdomme wissel tussen ses en tien jaar. Hierdie kindere is ook leerders van dieselfde skool.

Die samestelling van die gevallestudie berus op die basis dat verskillende aspekte binne 'n gemeenskap kan lei tot die klassifikasie van 'n groep vir navorsingsdoeleindes.

Berg (1998: 220) verduidelik dit so: “ ... one might break down a community into its constituent physical parts, its human members too can be divided into groups. These groups may be classified in a number of different ways”. In dié geval het die klassifikasie berus op etnisiteit, taal, ouderdomsgroep, maatskaplike omstandighede, geografiese faktore (woonplek en skoolfasiliteite) en die bywoning van voorskoolse versorgingsoorde binne die betrokke gemeenskap. Albei geslagte is in die navorsingsgroep ingesluit. Die navorsingsgroep is verder saamgestel uit 'n eksperimentele groep en 'n kontrole groep (Mouton en Marais, 1991:80) om sodoende navorsingsbevindings te kontroleer en die geldigheid daarvan te bepaal.

4.3.1 Evaluasie as deel van die gevallestudie

Suchman (1967: 7) se definisie van evaluasie is in kort soos volg: “ ... evaluation in its more general sense means the general process of weighing or assessing the value of something”. Evaluasie speel 'n essensiële rol in die gevallestudie, en maak deel uit van die navorsingsproses.

In die betrokke gevallestudie wat onderneem is, moes die prestasies van die eksperimentele groep opgeweeg (geëvalueer) word teenoor die prestasies van die kontrole groep. Hierdie prestasies is gemeet aan die hand van uitslae van die JSAIS-skale, onderhoudvoering, observasie en die bestudering van skool-dokumente.

Hudson (1995: 3) praat van “impact or outcome evaluation” wanneer ‘n probleem opgelos of ‘n persoon se situasie in ‘n mate “verbeter” het. In die betrokke gevallestudie moes bepaal word of die eksperimentele groep, wat aan voorskoolse programme blootgestel was, en waar spesifieke kommunikasiemetodes gebruik was, se prestasies enige verskil (of ‘n verbetering getoon het) in vergelyking met dié van die kontrole groep. De Vos (1998: 374) sien die nut van impak-evaluasie as volg: “ Impact evaluations are essential when there is an interest in either comparing different programmes or testing the utility of new efforts to ameliorate a particular community problem”. In die geval van die betrokke navorsing is die voorskoolse programme, en spesifiek die wyse van aanbidding, die gemeenskaps-probleem wat geëvalueer moes word.

Verbeterde en/of veranderde kommunikasiemetodes was die voorafgaande vier jaar by die voorskoolse programme ingestel, met ander woorde, verskillende kommunikasietegnieke en -metodes (sien Hoofstuk 3) is toegepas en geëvalueer. Op hierdie wyse kon bepaal word watter van die metodes en tegnieke die meeste byval gevind het by die kleuters. Daarom is programme gemonitor as deel van die evaluasieproses. “ Without adequate programme monitoring it is impossible to estimate the extent to which an initiative and its specific programme elements or ‘treatments’ are efficacious” (De Vos, 1998: 373).

Die monitering van die programme hang nou saam met die evaluasieverslae (sien aanhangsel A) wat elke kwartaal ten opsigte van die kinders uitgevoer word. Die evaluasieverslae is ontwerp deur “Educare” en word deur die toesighouers voltooi.

Die evaluasieproses word deurentyd ondersteun deur die eksperimentele groep-ontwerp wat in die gevallestudie gebruik is en volg De Vos (1998: 374) se aanbeveling: “ Sometimes it is possible to use classical experimental designs in which control and experimental groups are conducted randomly and receive different treatments”. Die evaluasieproses kan gesien word as ‘n instrument om belangrike gegewens en inligting teenoor mekaar op te weeg. Die doeltreffendheid van dienslewering word dus beïnvloed deur die proses van evaluering wat plaasgevind het (De Vos, 1998: 380).

4.3.2 Data-insamelingsmetode wat gebruik is tydens die navorsing

Die "mixed-method" metode (De Vos, 1998:361) wat kwantitatiewe - sowel as kwalitatiewe tegnieke insluit, is ingespan om data in te samel. Daar is besluit op die "mixed-method" om die die navorsing se geldigheid te verhoog.

4.3.2.1 Die kwantitatiewe tegniek

Die kwantitatiewe benadering leen hom daartoe dat data- insameling gekontroleerd kon plaasvind (Mouton en Marais, 1991: 159). Daar is gebruik gemaak van gestandaardiseerde toetse (Madge, 1992) wat deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) opgestel is. Hierdie toetse is uitgevoer deur 'n opvoedkundige sielkundige. Op hierdie wyse was die navorser nie direk betrokke by die afneem van die toetse nie en dit het groter afstand tussen die navorser en die studie tot gevolg gehad. Die navorser kon dus meer "objektief" in die waarneming en evaluering van die toetsresultate (Mouton en Marais, 1991: 167) wees.

Die kwantitatiewe metode van data-insameling sluit verder die bestudering van dokumente (Mikkelsen, 1995: 223) in, wat in hierdie geval skooldokumente en spesifiek vorderingsverslae insluit. Respondente se skoolvordering is gemeet aan die hand van hulle skoolprestasies op akademiese gebied. Die gemiddeldes van die respondente in die eksperimentele groep is vergelyk met die gemiddeldes van die respondente in die kontrole groep. Op hierdie wyse kon die navorser evalueer of die respondente in die eksperimentele groep oor beter leerpotensiaal beskik as die respondente in die kontrole groep.

4.3.2.2 Die kwalitatiewe tegniek

Die kwalitatiewe navorsingstegniek wat in die navorsingsproses gebruik is, was die ongestruktureerde onderhoud (Schurink, 1998: 299) wat met die ouers en onderwysers gevoer is. 'n Onderhoudskedule is ontwerp as "a guideline for the interviewer and contains questions and themes that are important to the research" (Schurink, 1998: 299). Deur gebruik te maak van die ongestruktureerde onderhoud was die navorser in staat om 'n

hipotese te vorm betreffende die ouers se beperkte skolastiese vermoëns wat 'n stremmende invloed kon hê op die stimulasie wat hulle aan hulle kinders op voorskoolse vlak sowel as op skoolvlak kan bied. Hierdie hipotese kon getoets word aan die hand van die uitslae van die gestandaardiseerde toetse sowel as die bestudering van skooldokumente.

Die ander voordeel van onderhoudvoering was dat die navorser meer persone kon betrek gedurende enige stadium van die navorsing (Doby, 1967: 278). Daar is byvoorbeeld onderhoude gevoer met onderwysers van die betrokke skool binne die gemeenskap. Op hierdie wyse kon vasgestel word of die kinders wat versorgingsoorde bygewoon het, beter op skool presteer.

Die doel van die onderhoude met die ouers was om vas te stel of die kommunikasietegnieke en -metodes wat toegepas word binne die versorgingsoorde hulle kinders enigsins bevoordeel in hulle vordering op skool. Aangesien al die ouers hulle kinders se belange op die hart dra, was hulle samewerking bevredigend en kon wedersydse vertrouwe die basis vorm waarop data tydens onderhoude ingesamel is (Schurink, 1998: 303). Daar is ook bepaal wat ouers se persoonlike skolastiese vlak is en hoe hulle (indien enigsins) 'n bydrae lewer tot die stimulering van hulle kinders.

4.3.2.3 Observasie (waarneming)

Observasie of waarneming is 'n belangrike navorsingsmetode wat volgens Caplow ietwat verwaarloos word (1971:51). Caplow wys egter daarop dat enige studie van menslike gedrag aangewese is op die navorser se waarnemings. Observasie verg “a great deal of training and practice, and it places the observer under emotional and intellectual strain” (Caplow, 1971:51).

Tydens die navorsing het die navorser gebruik gemaak van direkte waarneming tydens onderhoude met die ouers. Dit behels dat verskillende reaksies van die ouers waargeneem is soos liggaamshouding, emosies rondom hulle kinders se skoolvordering en die aandag wat hulle aan hulle kinders bestee. Daar is ook gebruik gemaak van indirekte waarneming naamlik die besudering van skooldokumente en die afneem van die JSAIS-skale (Mouton en Marais, 1991:122).

Omdat die navorser as ontwikkelaar van die versorgingsoorde op die landgoed werksaam is, bring dit mee dat die navorser betrokke is in verskeie aktiwiteite waarin die ouers en kinders in die gemeenskap deelneem (komiteeverkiesings en –vergaderings, samesprekings met die ouers, uitstappies met die kinders, evaluasie van die kinders saam met die toesighouers, funksies en inspeksies van die versorgingsoorde). Waarneming verwys dus in hierdie geval na ‘n proses wat oor ‘n tydperk van ‘n paar jaar gestrek (Schurink, 1998:283) het.

4.3.2.4 Opsomming

Met die kwantitatiewe navorsing was die navorser in staat om van "buite af" (Mouton en Marais, 1991: 167) te bepaal wat die leerpotensiaal van beide die kontrole groep sowel as die eksperimentele groep was, deur die resultate van gestandaardiseerde toetse wat deur 'n onbetrokke spesialis afgeneem en verwerk is, te evalueer en te vergelyk.

Met die kwalitatiewe navorsing was die navorser, deur middel van die tegniek van onderhoudvoering, betrokke in 'n proses van deelnemende waarneming (Mikkelsen, 1995: 71), wat van "binne af" die lewenswerklikheid van die navorsingsgroep kon waarneem.

Dokumentasie wat bestudeer is, maak deel uit van die kwantitatiewe navorsing en is 'n belangrike instrument (Mikkelsen, 1995: 223) in die navorsingsproses.

4.4 Die navorsingsverloop

Die navorsingsgroep het kinders ingesluit wat die voorskoolse klasse op die landgoed bygewoon het tussen 1996 en 1998 (gedurende 1996 word die vyf- tot sesjarige kinders geskei van die ander kleuters om meer intensiewe aandag aan hulle te skenk). Hierdie kinders is almal reeds op skool en daar kon dus 'n vergelyking getref word tussen hulle vordering op skool en die vordering van kinders wat nie aan voorskoolse programme blootgestel was nie. Dit dui met ander woorde op die meetbare verandering in die eersgenoemde groep kinders se skoolprestasies (De Vos, 1998:52). Die navorsingsonderwerp is geïdentifiseer deur die navorser wat van dag tot dag

betrokke is by die versorgingsoorde (Sithole, 1991: 3) en is gemotiveer deur die navorser se betrokkenheid as ontwikkelaar van die versorgingsoorde. Dit kan met ander woorde beskryf word as selfgeïnisieerde navorsing (Mouton en Marais, 1991: 38).

Selfgeïnisieerde navorsing beteken dat die navorser self die keuse maak ten opsigte van die navorsingsonderwerp. Mouton en Marais (1991:38) verwys daarna as “ grotendeels die verantwoordelikheid van die navorser self.” Die belangstelling en motivering van die navorser se studies beïnvloed noodwendig sy/haar keuse van die navorsingsonderwerp.

‘n Persoon wat in die praktyk staan, byvoorbeeld ‘n ontwikkelaar, kan navorsing en die uitvoering van daaglikse pligte kombineer. Brown (1981:35) het gevind dat die onderwerp van studie, in laasgenoemde geval, voortspruit uit die daaglikse interaksie van die werker met ander persone (kliënte) in ‘n werksituasie.

In hierdie navorsingsprojek was selfgeïnisieerde navorsing die gevolg van die navorser se betrokkenheid as ontwikkelaar by die versorgingsoorde. Die navorser se belangstelling in die kinders se ontwikkeling binne die versorgingsoorde is sodanig gestimuleer, dat dit aanleiding gegee het tot die behoefte aan kennisvermeerdering rondom die onderwerp (Sithole, 1991:5).

Die proses van seleksie ten opsigte van die eksperimentele groep en die kontrole groep, vorm ‘n belangrike onderdeel van die navorsingsproses en word vervolgens bespreek.

4.4.1 Die proses van seleksie

Daar is besluit om 'n navorsingsgroep so saam te stel dat dit die navorser in staat sou stel om op 'n gestruktureerde wyse te werk te gaan. Met die insameling van data moes die navorser poog om beheer uit te oefen oor die navorsingsituasie (Mouton en Marais, 1991: 80 en Caplow, 1971: 60). Daar is dus 'n eksperimentele groep saamgestel asook 'n kontrole groep. Beide groepe moes homogeen wees ten opsigte van eienskappe (Berg, 1998) wat die volgende insluit:

- getal lede
- geslag
- ouderdom
- geografiese omstandighede

- etnisiteit en taal
- dieselfde staatskool bywoon
- eksperimentele groep: kinders wat Letaba Landgoed se voorskoolse groepie bygewoon het
- kontrole groep: kinders wat op Letaba Landgoed woon maar nie voorskoolse programme bygewoon het nie

Na verfyning het die eksperimentele groep en die kontrole groep soos volg daar uitgesien:

- getal lede: tien in elke groep
- geslag: seuns en dogters
- ouderdom: tussen ses en tien jaar
- geografiese omstandighede: woonagtig in dieselfde gemeenskap, naamlik Letaba Landgoed
- etnisiteit en taal: XiTsongabevolking en XiTsongasprekend
staatskool: Letaba Landgoedskool
- eksperimentele groep: moes die Letaba Landgoed se voorskoolse klasse bygewoon het op die ouderdom vyf- tot sesjaar
- kontrole groep: moes geen voorskoolse klasse bygewoon het tussen die ouderdom van vyf- tot sesjaar nie

'n Klaslys vanaf graad 1 tot graad 3 is by die waarnemende skoolhoof van die Letaba Landgoedskool verkry waarop aangedui is watter kinders van die XiTsongabevolkingsgroep is en wie XiTsonga as moedertaal besig. Die graad 1 tot graad 3 leerders sluit die groep kinders in wat die voorskoolse programme tussen 1996 en 1998 bygewoon het, en dit 'n volle kalenderjaar gevolg het tot einde 1998. Die kinders wat die voorskoolse programme vir ses maande gedurende 1995 bygewoon het, is nie by die steekproef ingesluit nie.

Die uiteindelijke eksperimentele groep is soos volg saamgestel:

vier graad 1 leerders waarvan twee seuns en twee dogters was (tussen ses en sewe jaar)

drie graad twee leerders waarvan een seun en twee dogters (tussen agt en nege jaar)

drie graad drie leerders waarvan een seun en twee dogters (tussen nege en tien jaar)

Die kontrole groep is op dieselfde wyse saamgestel deur tien leerders te neem soos hierbo bepaal, met dieselfde ouderdomme as die kinders in die eksperimentele groep. Beide groepe het uit tien leerders bestaan, - vier seuns en ses dogters - omdat meer dogters as seuns die voorskoolse programme bygewoon het en die kontrole groep dus volgens dieselfde wyse saamgestel moes word. Die gebruik van die tegniek van ewekansige toewysing (Mouton en Marais, 1991: 95) het verseker dat die eksperimentele- en kontrole groepe vergelykbaar is.

Die navorser het dit goedgevind om 'n opvoedkundige sielkundige te nader om behulpsaam te wees met die afneem van "objektiewe" toetse. Laasgenoemde het voorgestel dat die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale (Madge, 1992) gebruik word, soos opgestel deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, wat leerders se leerpotensiaal en Intelligense Kwasiënt bepaal voor die ouderdom van agt jaar. Dit word vervolgens bespreek onder die beskrywing van die data.

4.4.2 Beskrywing van die data

'n Kort beskrywing van die navorsingstegnieke wat gebruik is, word weergegee. Daar word eerstens na die JSAIS-skale gekyk en daarna word die onderhoude en dokumentasie bespreek.

4.4.2.1 Agtergrond van die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale (JSAIS)

Die ontstaan en samestelling van die JSAIS-skale (psigometriese toetse) het gespruit uit 'n behoefte wat onder andere by die Provinsiale Onderwys-departemente ontstaan het en reeds gedurende 1967 geïdentifiseer is. Hierdie behoefte sou aanleiding gee tot die samestelling van gestandaardiseerde toetsmateriaal wat die jonger kind (vanaf minstens die ouderdom van vier jaar) se intelligensie kan meet. Onderwysdepartemente en Universiteitsklinieke het die behoefte aan 'n intelligensieskaal vir hierdie ouderdom bevestig.

Die oogmerke van so 'n intelligensieskaal is onder andere:

- die vasstelling van verstandelike vertraging

- voorspelling van toekomstige skoolprestasie
- ondersoek van moontlike agterstande op verskillende gebiede van intellektuele funksionering
- ondersoek aangaande ontwikkelingsvertraging, omgewingsagterstande en organiese breinbeskadiging (Madge, 1992: 1).

Die samestelling van die intelligensieskaal bestaan nie uit een homogene of heterogene reeks items wat in 'n enkele telling saamgevat word nie. Die skaal moet diagnosties sowel as prognosties nuttig wees en vereis dus 'n "differensiële battery toetse" (Madge, 1992:2). Die doel van die skaal is nie slegs om 'n globale IK-syfer te verkry op grond waarvan intellektuele skoolgereedheid en/of sukses in aanvangsklasse voorspel word nie; dit moet ook gebruik kan word in die diagnose van leerprobleme wat "die vroeë sielkundig-opvoedkundige uitkenning van kinders met potensiële leersteurings met behulp van 'n profiel van intellektuele vermoëns" kan uitwys (Madge, 1992: 2).

'n Profiel van 'n kind se vermoëns word verkry wanneer die resultate van die afsonderlike toetse waaruit die individuele skaal bestaan, in die vorm van standaardpunte, grafies voorgestel word. Die gemiddelde prestasie in die onderskeie toetse van die differensiële battery, kan beskou word as 'n weerspieëling van 'n kind se algemene prestasiepeil op die gebied wat die toets dek. Die JSAIS-skaal is dus saamgestel om 'n profiel van 'n kind se vermoëns te kan voorsien. Die hoofdoel van die toetsbattery is tweërlei van aard:

- eerstens om die algemene intelligensiepeil vas te stel van kinders tussen die ouderdomme van drie jaar en nul maande tot net voor hulle die ouderdom van agt jaar bereik, en
- om 'n kind se relatiewe sterk- en swak punte in sekere fasette van intelligensie te evalueer.

Die JSAIS-skale is saamgestel uit verbale- en handelingstoetse om die verbaal-arm kind ook die geleentheid te bied om te wys waartoe hy in staat is. Die direkte verbale intelligensiekomponent is egter ook betrek. Die inhoud van die skaal is so saamgestel dat dit die belangstelling van die kind moet prikkel. Nie-intellektuele faktore soos konsentrasie, volharding, werkgewilligheid, ywer, frustrasietoleransie en vlotheid van

beweging speel ook 'n rol by toetsprestasie. Daar word egter in die reël nie kwantitatiewe tellings ten opsigte van laasgenoemde faktore verkry wanneer 'n intelligensietoets toegepas word nie. Die toetstake moet so gekies word dat die toetsafnemer in staat gestel word om 'n aanduiding te kry van die wyse waarop 'n kind die taak verrig. Sy aandagtoespitsing moet ook deur die toetsafnemer waargeneem kan word. Vir hierdie doel word konstruksietake soos blokkiesbou of sortering van gekleurde voorwerpe nuttig ingespan.

Volgens die samestellers van die individueleskale (Madge, 1992), bestaan daar nog geen algemene aanvaarde definisie van intelligensie nie. Volgens die betrokke bron "is daar egter redelike ooreenstemming dat die opvatting van intelligensie as 'n komplekse, veelsydige begrip, sinvoller en nuttiger vir 'n verskeidenheid van doeleindes is as die siening daarvan as 'n enge, eendimensionele begrip of eienskap" (Madge, 1992:5). Die samestellers (Madge, 1992) beweer verder dat daar redelike bewyse is vir die bestaan van afsonderlike intellektuele vermoëns. Die verskille in sienswyses rondom hierdie veronderstelling sentreer rondom twee vrae naamlik:

- in watter mate hierdie vermoëns as verbandhoudend met mekaar beskou moet word, en
- die voorspellingswaarde van die afsonderlike vermoëns ten opsigte van byvoorbeeld skoolprestasies.

Met die opstel van die JSAIS-skale is daar van die standpunt uitgegaan dat intelligensie 'n samestelling is van verwante verstandelike vermoëns. Sommige van hierdie vermoëns het 'n nouer verband as ander wat betref doeltreffende funksionering in die skoolsituasie. Op grond daarvan kan voorspellings gemaak word wat 'n kind se skoolprestasies mag wees. Die aanname is dat die verskillende vermoëns van 'n kind nie totaal onafhanklik van mekaar is nie (Madge, 1992:5). Dit impliseer dat 'n totale telling in die skole, waaruit die intelligensieskaal saamgestel is, 'n breër, onderliggende faktor van algemene intelligensie verteenwoordig.

Die sogenaamde primêre verstandelike vermoëns "tree te voorskyn op 'n laer vlak van algemeenheid en hou verband met verskillende verstandspesesse en verskillende

toetsinhoud " (Madge, 1992: 6). Met die opstel van die individuele skale was die volgende stap dus om te besluit watter verstandspesesse betrek moet word en watter tipe toetstake vir die meting daarvoor gebruik moes word.

'n Rationele skema moes opgestel word om te verseker dat in die finale battery, al die belangrikste fasette van verstandelike funksionering verteenwoordig sal wees. Die komitee wat die JSAIS-skale saamgestel het, het 'n skema opgestel wat uit twee fasette bestaan, naamlik 'n inhoudfaset en 'n prosesfaset.

Die inhoudfaset het betrekking op die aard van die toetstake, byvoorbeeld figure, simbole en semantiese inhoud. Die prosesfaset het betrekking op dit wat die toetsling moet doen om 'n toetstaak uit te voer. Die elemente van elke faset moes om praktiese redes beperk word tot die mees essensiële.

Die inhoudfaset is beperk tot verbale stimuli, kwantitatiewe stimuli en ruimtelike stimuli (objekte, figure en prente). Die prosesfaset is in vyf elemente opgedeel naamlik konsepverwerking (kognisie), konvergente produksie, evaluering, divergente produksie en geheue. Hierdie prosesse word nie as onderling uitsluitend of duidelik afskeibaar beskou nie.

Die finale JSAIS-skale is so saamgestel dat die Globale IK-skaal die kind se begripsvermoë, redeneervermoë, oordeelsvermoë en geheuevermoë evalueer wanneer hy numeriese probleme oplos en konkrete materiaal manipuleer.

Die verbale IK-skaaltoets evalueer 'n kind se vermoë om verbale stimuli te verstaan en te verwerk en sy gedagtes mondelings uit te druk.

Die handelingskaal evalueer 'n kind se vermoë om nie-verbaal te redeneer deur die manipulerings van konkrete materiaal, visueel-motoriese koördinasie en visuele begripsvorming.

Die numeriese skaal evalueer 'n kind se vermoë om te tel en numeries te redeneer. Geheue is 'n essensiële vaardigheid wat nodig is vir goeie prestasie in hierdie skaal.

Die geheueskaal sluit die volgende in:

- Storiegeheue
- Syfergeheue
- Absurditeite A: ontbrekende dele

Die geheueskaal evalueer korttermyngeheue aan die hand van stimuli soos woorde en syfers. Die langtermyngeheue word geëvalueer aan die hand van voorwerpe of die struktuur van voorwerpe. Ouditiewe persepsie is noodsaaklik vir die sukses in storiegeheue en syfergeheue, terwyl visuele persepsie noodsaaklik is by Absurditeite A (benaming van 'n toets). Elke geheuetoets word ook in óf die verbale, óf die handelingskaal (nie-verbale) óf numeriese skaal ingesluit.

Die JSAIS-skaal bestaan as 'n geheel uit 'n battery van twee-en-twintig toetse (sien Aanhangsel B). In die loop van die standaardiseringsproses is besluit dat driejarige en sewejariges ook by hierdie skale betrek moet word.

4.4.2.2 Rede waarom die JSAIS-skale gebruik is in die navorsing

Op aanbeveling van die opvoedkundige sielkundige is die kinders in die navorsingsgroep, wat onder die ouderdom van agt jaar oud was ten tye van die afneem van die toetse, betrek by die skale. Die toetse is deur die genoemde spesialis afgeneem en geëvalueer en hy het sy bevindinge aan die navorser bekend gemaak. Die navorser was indirek betrokke aangesien slegs die resultate van die toetse geanaliseer moes word aan die hand van die opvoedkundige sielkundige se professionele terugvoer.

Slegs vier respondente (kinders) in beide die eksperimentele groep en die kontrole groep was geskik om by die betrokke skale te betrek (slegs respondente jonger as agt jaar kon volgens die voorskrifte van die skale by die toetse betrek word). Hulle was die geselekteerde groep uit die bogenoemde eksperimentele- en kontrole groep. Ten opsigte van die res van die respondente in die navorsingsgroep, sou skooldokumente as 'n maatstaf gebruik word om hulle leerpotensiaal en -vordering te bepaal.

Die insluiting van die individuele skale (gestandaardiseerde toetse) as navorsingstegniek, kan alleenlik sinvol wees indien die toetse volledig bespreek word. Slegs die toetse wat gebruik kon word, word bespreek.

4.4.2.3 'n Bespreking van die JSAIS-skale (wat elke afsonderlike toets behels)

Elke skaal word afsonderlik bespreek. Die gemiddelde punttoekenning soos deur die opvoedkundige sielkundige voorsien, word in hoofstuk 5 bespreek.

Die skale word bespreek aan die hand van die handleiding wat die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing opgestel het (Madge, 1992).

- **Vormbord**

Die toets is saamgestel uit elf items wat bestaan uit verskillende geometriese vorms. Hierdie vorms is ongeveer 3mm diep in 'n plastiese bord versink. Elke vorm word presies deur twee tot vier los deeltjies gevul. Die respondent moet hierdie los deeltjies in die verskillende vorms op die bord inpas. Slegs deeltjies vir een vorm word telkens aan die respondent voorgelê om te voltooi. 'n Sekere tydsbeperking geld vir elke item en word by die punttoekenning in aanmerking geneem.

- a) **Doel**

Die toets is opgestel om vorminsig te meet ten opsigte van herkenning, begrip en manipulering van drie-dimensionele figuurstimuli; begrip van die verband tussen dele en 'n geheel; begrip van die posisie en rangskikking van geometriese visuele figure in die ruimte; vormdiskriminasie; visuele organisasievermoë en psigometriese vaardigheid.

b) Rasionaal

Die respondēt moet die dele met die hele figuur kan identifiseer. Die aanname is dus dat die sintese van dele in georganiseerde geheel 'n belangrike faset van konsepverwerwing op visueel-ruimtelike gebied is. Hierdie tipe toets is nuttig ten einde aanduidings te gee van kwalitatiewe aspekte van 'n kind se werkwyse. Dit gee ook 'n aanduiding van temperamentfaktore by die respondēt wat 'n rol speel by die oplossing van konkrete probleme. 'n Kind wat maklik tou opgooi of ongemotiveerd is, asook die een wat met 'n ondoeltreffende werkwyse volhard, behoort maklik uitgeken te word tydens die toepassing van hierdie toets. Die toetsafnemer kan ook waarneem wat die respondēt se reaksie op eie foute is.

• Woordeskat

Die toets bestaan uit twee gekleurde kaarte waarop 'n aantal prentjies voorkom asook vier-en-dertig swart-en-wit kaarte met vier prentjies op elke kaart. Van die respondēt word verwag om telkens 'n prentjie te kies wat ooreenstem met 'n objek, handeling, kwaliteit, eienskap, ensovoorts wat deur die toetsafnemer genoem word. Hierdie toets is gebaseer op die klassieke prentjie-tipe woordeskattoetse vir kinders.

a) Doel

Die doel van die toets is om die herkenning, begrip, identifisering en interpretasie van verbale simbole te meet. Die volgende prosesse en funksies tree meer spesifiek na vore: herwinning van assosiasies of algemene inligting uit die geheue; die eduksie van identiteite of ooreenkomste tussen 'n verbale en 'n prentjie-stimulus; die ondersoek van verskeie gedeeltes van 'n visuele stimulus; die herinterpretasie van 'n moontlike dubbelsinnige item,

b) Rasionaal

Hierdie toets word gebaseer op die aanname dat 'n kind se begrip van 'n woord bepaal kan word deur die identifisering van 'n prentvoorstelling van die woord. Op hierdie wyse demonstreer die kind sy vermoë om die gesproke taalgebruik van ander te verstaan.

- **Parate kennis**

Die toets bestaan uit agt-en-twintig redelik eenvoudige vrae wat deur die toetsafnemer gestel word, byvoorbeeld: “ Kan jy die son raak? Waarom nie? ” 'n Mondelinge respons van die toetsling word verwag. Die vrae is so opgestel dat die spontane belangstelling van die kind in sy omgewing die hoof faktor by die beantwoording daarvan is. Dit sluit nie soseer kennis in wat in 'n formele leersituasie verwerf is nie.

a) Doel

Die toets word gerig op die meting van die omvang van die algemene kennis waaroor 'n kind beskik. Dit sluit in feite wat belangrik is vir doeltreffende funksionering binne sowel as buite die skool. Die spesifieke prosesse en funksies wat vermoedelik 'n rol speel by toetsprestasies, is die volgende:

- herwinning van assosiasies of algemene inligting uit die langtermyngeheue;
- taaluitdrukkingsvermoë;
- belangstelling vir en oriëntasie in die werklikheid;
- induktiewe redeneervermoë.

b) Rasionaal

Die toets berus op 'n aantal aannames.

- Eerstens demonstreer die respondēt, wanneer hy vrae beantwoord, sy vermoë om deur middel van ervaring en leer, begrippe te verwerf. Sy vermoë om inligting waaroor hy beskik te omvorm om 'n spesifieke probleem op te los, word ook gedemonstreer.
- Kennis wat 'n respondēt uit sy ervaring verwerf, behou en aanwend, nuttig is vir sy huidige funksionering. Hierdie kennis is ook nuttig vir die verwerwing van verdere, gevorderde kennis en dien as 'n basis vir interpersoonlike kommunikasie.
- Intelligensie word weerspieël in die wyse waarop die respondēt sy wêreld verken. Wanneer 'n kind aktief betrokke is in sy wêreld, sal hy oor meer inligting beskik en dit beter kan gebruik om intelligenter op te tree as die kind wat sy wêreld passief ervaar. Laasgenoemde impliseer dus dat 'n kind se prestasie in die Parate Kennistoets sy besondere belangstellings en rykheid van sy vroeëre omgewing sal weerspieël.

• **Getal- en kwantiteitbegrippe**

Hierdie toets bestaan uit twee dele. Deel A bevat een-en-dertig items waar die respondēt hoofsaaklik na 'n prentjie op 'n kaart moet wys om sy antwoord aan te dui. In ses van die vrae word die respondēt se telvermoë getoets. Sestien vrae het betrekking op kwantiteitbegrippe soos hoeveelheid, inhoud, lengte, massa, ensovoorts. Nege vrae behels eenvoudige konkrete berekeninge soos optel, aftrek en deel asook eenvoudige breuke.

Deel B bestaan uit vyftien hoofrekenprobleme. Hierdie vrae word verbaal gestel en moet verbaal beantwoord word. Deel B word net aan die ses- en sewejarige respondente gevra. Formele skoolonderrig kan prestasie in hierdie geval beïnvloed, maar die probleme is van so 'n aard dat 'n respondēt wat nog geen formele wiskunde-onderrig ontvang het nie, die berekeninge kan doen.

a) Doel

Deel A is bedoel om die begrip van en vaardigheid met die manipulering van kwantitatiewe materiaal op relatief konkrete wyse te meet. Die volgende prosesse en funksies word hierby betrek: telvermoë, vermoë om basiese wiskundige bewerkinge toe te pas, beoordeling van hoeveelheid, grootte, lengte, inhoud; begrip van relasionele terme; ruimtelike ordening, relatief konkrete wiskundige redeneervermoë.

Deel B meet wiskundige redeneervermoë op 'n abstrakter vlak, en meer spesifiek numeriese akkuraatheid in hoofrekenprobleme.

b) Rasionaal

Die toets berus op die volgende aanname:

- Die begrip van getal en kwantiteit asook die vermoë om getalbegrippe te manipuleer, is belangrike fasette van 'n kind se vermoë om doeltreffend in die skool en ander lewenssituasies te funksioneer. Verstandelike helderheid is 'n vereiste vir die sinvolle manipulering van syfers. Getal- en kwantiteitbegrippe toon 'n sterk verband met intelligensie (Madge, 1992: 22).

Volgens die opstellers van die JSAIS-skale, is hierdie toets in 'n mate gebaseer op die teorie van Piaget waarvolgens die konsep van kwantiteit teen ongeveer vyf – tot sewejaar begin ontwikkel (Madge, 1992 : 22). Die kind in laasgenoemde ouderdomsgroep begin hoeveelheid en inhoud, grootte en inhoud, lengte en inhoud, ensovoorts onderskei. Ongeveer die helfte van die items van Deel A is gebaseer op die differensiasie van die kwantiteitbegrip. Daar word veronderstel dat die makliker items 'n goeie basis bied vir die evaluering van basiese konsepverwerwing, kwantitatiewe oordeelsvermoë en redeneervermoë by die jonger kinders.

By Deel B word van die respondent verwag om verbaalgestelde probleme om te sit in wiskundige operasies. Hierdie toets is gebaseer op die vermoede dat dit aktiewe konsentrasie en aandagtoespitsing vereis om die toets te voltooi. Dit is in teëstelling met die aanname dat passiewe aandagtoespitsing voldoende is vir goeie prestasie in 'n syfergeheuetoets (herhaling in dieselfde volgorde).

Die vermoede bestaan volgens die opstellers van die JSAIS-skale (Madge, 1992: 22) dat indien 'n respondent se prestasie in Deel B betekenisvoller laer is as sy prestasie in Syfergeheue, dit 'n aanduiding kan wees van of swak rekenaanleg of 'n innerlike angs vir rekentake. Dit word veral afgelei wanneer prestasie in verbale toetse betekenisvol hoër is as prestasie in Deel B van Getal- en kwantiteitbegrippe.

- **Syfergeheue**

Die toets is soortgelyk aan tradisionele syfergeheuetoetse. Deel A bestaan uit ses items waar die respondent syferreekse van twee tot sewe syfers in dieselfde volgorde moet herhaal waarin die toetsafnemer dit gelees het. Deel B word slegs aan ses- en sewejariges voorgelê. Hier moet die respondent reeks van twee tot vyf syfers in omgekeerde volgorde herhaal. Die simbole in 'n syfergeheuetoets het geen logiese verband met mekaar nie, wat wel die geval is in 'n storiegeheuetoets.

a.) Doel

Die toets is ontwerp om ouditiewe sekvensiële korttermyngeheue met behulp van numeriese materiaal te meet. Deel B vereis ook die herorganisering van die stimuli.

b) Rasionaal

In die toets word van die respondent vereis om 'n aantal elemente wat geen logiese verband met mekaar het nie, in die geheue op te roep, te bewaar en te

reproduseer. Volgens die JSAIS-skaal, is die snelle opneming en reprodusering van inligting, 'n belangrike faset van intelligensie (Madge, 1992: 23). Syfergeheuetoetse blyk van besondere diagnostiese belang te wees en wel om die volgende redes:

- a) dit 'n goeie toets is vir die laer intelligensievlakke;
- b) 'n duidelike uitval in hierdie toetse dikwels 'n aanduiding van geestelike agteruitgang is (soos in bepaalde gevalle van organisiteit).

Lae tellings kan ook die gevolg wees van 'n gehoorsteurnis.

• **Blokpatrone**

Die respondent word gevra om 'n reeks van agtien strukture en ontwerpe te bou met rooi, wit en rooi-en-wit blokkies. Die toetsafnemer bou by die eerste ses items 'n struktuur wat die respondent moet naboots. Van die sewende item af word 'n model wat die toetsafnemer gebou het, langs die tweedimensionele ontwerpkaart gelaat vir die respondent om na te boots. Die moeiliker items vereis van die respondent om self van die ontwerpkaart af te bou, sonder enige model van die toetsafnemer. Die respondent mag 'n tweede poging aanwend indien die eerste poging misluk het. Tyd word van die vyfde item af in ag geneem by die puntetoekenning. Indien die respondent slegs gedeeltelik slaag om by die makliker items die taak te voltooi, kan hy punte verdien.

a) Doel

Die doel van hierdie toets is om konvergente produksie (redenering) te meet aan die hand van figuurmateriaal (visueel-ruimtelike redenering). Prosesse en funksies wat betrek word is: begrip van figuurstimuli; eduksie van identiteite of ooreenkomste tussen twee of meer figuurstimuli; patroonwaarneming, -analise, -herkodering en -sintese; abstrakte konseptualiseringsvermoë en die vermoë om te veralgemeen; visueel-

motoriese koördinasie; visueel-motoriese spoed; waarneming van ruimtelike verhoudings.

b) Rasionaal

Die aanname in die toets is dat die vermoë om te ontleed, saam te stel en 'n abstrakte twee-dimensionele ontwerp te reproduseer, as 'n geldige kriterium van intelligensie beskou kan word (Madge, 1992: 24).

Die korrekte nabootsing van drie-dimensionele blokmodelle wat deur die toetsafnemer gebou word, vereis dat die posisie van twee of meer voorwerpe in verhouding tot sigself en in verhouding tot mekaar, korrek waargeneem word. Die aanname bestaan dus dat die toetsling wat hier probleme ondervind, vermoedelik probleme sal ondervind met byvoorbeeld lees en wiskunde (gebiede wat waarneming van ruimtelike verhoudings vereis).

Die abstrakte twee-dimensionele geometriese patrone by die moeiliker items, moet in elemente ontleed word ten einde 'n drie-dimensionele figuur te reproduseer. Die nut van hierdie items is om na te gaan of die toetsling sy oplossingstrategie konsekwent deurvoer. Verder word waargeneem of die toetsling weet hoe om sy oplossingstrategie aan te pas en of hy 'n besondere strategie onbuigsaam handhaaf.

- **Storiegeheue**

Die toetsafnemer lees 'n eenvoudige "storie" vir die toetsling voor. Daarna moet die toetsling die storie oorvertel. Die doel van die toets is om die korttermyngeheue vir sinvolle verbale materiaal te meet.

Op aanbeveling van die opvoedkundige sielkundige, is hierdie toets nie uitgevoer nie, en wel om die volgende redes:

a) Daar by die vorige toetse met behulp van 'n tolk te werk gegaan moes

word, omdat die kinders XiTsongasprekend is. Hierdie toets kan nie met behulp van 'n tolk suksesvol uitgevoer word nie,

- b) Die “storie” wat gebruik word, val glad nie binne die verwysingsraamwerk van die Tsonga kultuur nie. Die storie handel oor 'n pappa- en mammamuis wat 'n teepartytjie beplan. Tee en koekies word voorgesit en blomme word gerangskik vir die geleentheid (volgens Westerse kultuur waarmee die agtergeblewe gemeenskappe nie identifiseer nie).

Prentraaisels

Die toets bestaan uit ses-en-twintig items. Elke item bestaan uit 'n kaart waarop een tot vier voorwerpe in kleur afgebeeld is. Die toetsling moet 'n vraag beantwoord deur slegs na 'n prentjie te wys. Die maklikste items is redelik konkreet, byvoorbeeld: “Watter een kan die beste swem?”

Die stimuli is 'n haan, 'n kat, 'n seilbootjie en 'n vis. Die moeiliker items is meer abstrak, byvoorbeeld: “Wat het 'n oog, maar kan nie sien nie?” Die stimuli is 'n kind, 'n uil, 'n vis en 'n naald.

a) Doel

Die toets is ontwerp om konkreet-praktiese evaluering te meet. Die volgende funksies en prosesse word hierby ingesluit:

- begrip van taalstimuli;
- konstruksie van hipoteses;
- herinterpretasie van idees en simbole;
- beoordeling van 'n prikkel in die lig van 'n gegewe standaard.

b) Rasionaal

“Die kind moet inligting in die vorm van prentjies met verbale beskrywings integreer ten einde die korrekte prentjie te kan selekteer” (Madge, 1992: 26).

Die verwantskappe tussen verskillende stimulusprente moet ook nagegaan en geëvalueer word. Wanneer die toetsling konkrete objekte aan die hand van verbale beskrywings identifiseer en isoleer, word aangeneem dat hy sy vermoë demonstreer om relatief komplekse taal te verstaan.

Die aanname is dat 'n prentaaiseltoets (by hierdie ouderdomsvlak) 'n geldige meting verskaf van 'n kind se vermoë om relatief komplekse idees te herdefinieer en te transformeer om aan nuwe vereistes te voldoen. Die vermoë om die geskiktheid en doeltreffendheid van idees en simbole in die lig van gegewe kriteria te beoordeel, verteenwoordig 'n belangrike aspek van intellektuele funksionering (Madge, 1992).

- **Woordassosiasie**

Die toets bestaan uit dertig onvoltooide sinne wat aan die toetsling deur die toetsafnemer gestel word. Die toetsling moet die sinne dan voltooi. By twee-en-twintig items word van die toetsling verwag om die teenoorgestelde van die sleutelwoord aan te dui, byvoorbeeld: “'n Muis is **klein** en 'n olifant is (groot)”. By die res van die items moet die toetsling 'n gepaste handeling of 'n objek noem wat aansluit by iets wat die toetsafnemer genoem het, byvoorbeeld: “'n Voël vlieg en 'n vis....(swem)”.

a) Doel

Die toets is opgestel om die vermoë te meet om relasioneel te dink aan die hand van suiwer verbale stimuli. Die spesifieke prosesse en funksies wat betrek word, is die volgende: assosiatiewe vermoë; konseptuele denke en verbale vlotheid.

b) Rasionaal

Die aannames hier is dat:

- Die vermoë om 'n woord of idee te produseer wat aan vereistes ten opsigte

van 'n spesifieke verband voldoen, essensieel is vir die vordering op skool (Madge, 1992: 27).

- 'n Tweede aanname deur die opstellers is dat die vermoë om relasioneel te dink, 'n belangrike aspek van intelligensie verteenwoordig.
- dat soortgelyke prosesse, soos hierbo genoem, is onderliggend aan assosiatiewe reaksies op stimuli en analogiese probleemoplossing (Whiteley 1976 en De Zeeuw 1971). Dit word ook as een van die mees betroubare verbale skatters van algemene intelligensie beskou (Madge, 1992: 27).
- 'n assosiasietoets (wat nie in meerkeusige vorm aangebied word nie) relatief meer selfstandigheid van die denke en relatief meer vindingrykheid van die kant van die toetsling vereis.

- **Absurditeite A: Ontbrekende dele**

Deel A bestaan uit twintig items, naamlik onvoltooide prentjies. Die toetsling moet aandui watter deel ontbreek.

a) Doel

Die toets meet die vermoë om die korrektheid van eenhede van figuurinligting te beoordeel. Dit vereis onder andere visuele geheue vir voorwerpe en omgewingsbesonderhede asook visuele diskriminasievermoë. Aandagtoespitsing en praktiese ingesteldheid is vermoedelik ook belangrike elemente van toetsprestasie.

b) Rasionaal

Die volgende aanname is gemaak: "... die vermoë om bekende voorwerpe visueel te begryp en om die afwesigheid van essensiële eerder as nie-essensiële besonderhede te identifiseer en te isoleer, 'n belangrike aspek van intellektuele funksionering weerspieël" (Madge, 1992: 28). Goeie prestasie in die toets vereis 'n sekere mate van algemene kennis. Die aanname is egter dat kritiese waarneming en beoordeling die belangrikste bydrae tot

individuele verskille in toetstellings sal lewer. Daarom word hierdie toets as geskik beskou om die evaluering van figuurinligting te meet.

Die kliniese waarde van die toets is daarin geleë dat die opnoem van irrelevante besonderhede op die volgende kan dui: swak aanemingsvermoë; 'n versteurde realiteitsin of 'n a-praktiese ingesteldheid.

- **Absurditeite B: Absurde situasies**

Die toets bestaan uit sewentien items, naamlik gekleurde prentjies wat 'n absurde situasie uitbeeld. Daar word van die toetsling verwag om te sê wat absurd in die situasie is.

a) Doel

Die vermoë om absurditeite en ongerymdhede in visuele materiaal te snap, word met hierdie toets gemeet. Die evaluering van figuurstelsels en implikasies word in die toets betrek. By Absurditeite A word eenhede van figuurinligting geëvalueer (Madge, 1992: 29).

b) Rasionaal

Volgens McGhee (1974) hou dit wat 'n kind verbasend vind, verband met sy peil van kognitiewe groei. Charlesworth (1969) beweer dat die kind verbaas word deur gebeure wat teenstrydig is met sy verwagtinge. Hierdie verwagtinge word volgens Charlesworth bepaal deur reëls en norme wat uit die ervaring geabstraheer word. 'n Verrassende stimulus is dus nie in ooreenstemming met 'n kind se innerlike beeld van die werklikheid nie. 'n Verrassende stimulus moet herinterpreteer word om by die reëls in te pas. Anders moet die reëlstelsel hersien of uitgebrei word om die gebeure te inkorporeer. Kognitiewe groei ontstaan wanneer herstrukturering van die stelsel eerder as die assimilasie van die vreemde stimulus voorkom (Madge, 1992: 29).

• **Vormdiskriminasie**

Hierdie toets word as 'n geheel toegepas vir die berekening van 'n Globale IK of Handeling IK (Madge, 1992: 30) en bestaan uit twee dele. Deel A bestaan uit twaalf items en Deel B uit twintig items. Elke item bestaan weer uit vier prentjies of geometriese figure op 'n kaart. Drie van die prentjies of figure is identies, terwyl die vierde effens van die ander drie verskil. Die toetsling moet die prentjie of figuur aantoon wat nie soos die ander lyk nie.

Deel A se prentjies is gekleur terwyl Deel B in swart-en-wit is. Die moeilikheidsgraad van die items van albei dele word gevarieer deur van 'n relatief konkrete stimulus na 'n abstrakter een te gaan.

a) Doel

'n Kind se visuele diskriminasievermoë word gemeet. Die volgende prosesse speel 'n belangrike rol in die toetsprestasie:

- Vormwaarneming
- Ruimtelike oriëntering
- Perseptuele konstantheid
- Perseptuele organisasie
- Visuele redeneervermoë

b) Rasionaal

Die vermoë om ooreenkomste en verskille tussen eenhede van figuurinligting waar te neem is 'n belangrike aspek van verstandelike funksionering op visueel-ruimtelike gebied. Akkurate visuele diskriminasie is nodig om vordering op skool te verseker. Indien 'n kind nie die ooreenkomste en verskille in hierdie figuurinligting kan raaksien nie, bestaan die vermoede dat hulle dit moeilik sal vind om tussen syfers, letters en woorde te onderskei.

- **Samevatting**

Die verskillende toetse van die individuele skale wat uitgevoer is, sluit dus 'n breë spektrum van die respondente se intellektuele ontwikkeling in. Die respondente is almal aan dieselfde toetse onderwerp om te verseker dat 'n objektiewe bevinding gemaak kon word. Die navorsers se bevindinge hang egter nie net van die toetsresultate af nie, maar berus ook op die resultate van die onderhoude wat gevoer is met ouers en onderwysers asook van waarnemings wat gemaak is tydens die navorsing. Daar moet dan ook na die laasgenoemde twee metodes van dataversameling gekyk word om 'n geheelbeeld te vorm van die navorsingsproses wat gevolg is.

4.4.2.4 Onderhoude

Die navorsers het onderhoude met die ouers van die respondente van beide die eksperimentele - en kontrole groep gevoer en wel volgens 'n bepaalde skedule (De Vos, 1998: 299). Hierdeur is relevante inligting ingesamel oor die opvoedingspeil wat 'n rol kan speel in die stimulasie wat die ouers aan hulle kinders kan bied.

Die skedule het basies dieselfde vorm as 'n vraelys aangeneem, maar is meer persoonlik van aard (Mouton en Marais, 1991: 123).

Die skedule vir 'n onderhoud met die ouers het soos volg daaruit gesien.

- a) Wat is beide die ouers se skoolkwalifikasies en stel dit hulle in staat om hulle naam te skryf en te lees? Dikwels het die ouers slegs geleer om hulle naam met groot inspanning te skryf, maar hulle is nie werklik in staat om enige dokument te lees nie.
- b) Watter tipe werk verrig die ouers? Is hulle byvoorbeeld loonarbeiders in 'n ongeskoolde werksituasie of werk hulle as klerke?
- c) Die volledigheid van die gesin. Woon die ouers byvoorbeeld bymekaar en woon

die kinders by hulle of by die grootouers ?

- d) Die grootte van die gesin. Waar pas die betrokke kind in die huisgesin.
- e) Die rede waarom die kind by voorskoolse programme ingeskakel het/ nie ingeskakel het nie.
- f) Die tipe stimulasie wat die kind in sy ouerhuis ontvang. Lees of vertel die ouers stories op 'n gereelde basis aan die kinders om op hierdie wyse hulle woordeskat en algemene kennis te vergroot ? Indien nie, wat beskou die ouers as belangrik om as aansporing te dien vir hulle kinders se ontwikkeling?
- g) Wat is die ouers se toekomsverwagtings ten opsigte van hulle kinders se skoolopleiding en latere beroepslewe ?

Deur middel van die onderhoude kon die navorser vasstel watter rol die ouers se opvoedingspeil speel in die stimulasie van hulle kinders. Dit kon ook 'n aanduiding gee van die mate waarop die ouers op "buite-instansies" staatmaak om leiding in dié verband oor te neem. Waarneming van die ouers se algemene gesindheid tydens die onderhoude het 'n belangrike rol gespeel, omdat faktore soos liggaamshouding, gesigsuitdrukking, spanning, aggressie en onsekerheid direk waargeneem kon word (De Vos, 1998: 284 en Doby, 1967: 280).

Die hipotese onderliggend aan hierdie onderhoude is dat 'n kind wat nie genoegsame stimulasie by sy ouerhuis ontvang nie, moontlik meer moeite op skool sal ondervind om bevredigend te vorder. Daarom sal so 'n kind aangewese wees op 'n ander bron om sodanige stimulasie te bewerkstellig. Die volledigheid van die gesin asook die plek wat die kind inneem binne die gesin, gee 'n aanduiding van die gehegtheid van die gesin. Dit kan ook lig werp op die gehalte aandag wat die kind binne gesinsverband geniet.

Onderhoude met die onderwysers van die respondente in graad 1, 2 en 3 is ook beplan aan die hand van die ongestruktureerde "open-ended interview", soos gesien deur De Vos (1998: 299). Volgens die "open-ended" onderhoud kan data op 'n sistematiese wyse

versamel word omdat bepaalde voorafgeformuleerde vrae aan die onderwysers gestel kon word ten opsigte van die respondente se vordering op skool asook hulle algemene aanpassing binne 'n klasverband. Inligting wat op hierdie wyse versamel word, kan moontlik meer lig werp op die respondente van beide die eksperimentele groep en die kontrole groep se leerpotensiaal. Dit kan met ander woorde die navorser behulpsaam wees in die vergelyking van die genoemde twee groepe se prestasies op skool.

Die skedule vir die “open-ended” onderhoud met die onderwysers, sien as volg daar uit:

- a) Hoe sou u die respondent se algemene vordering op skool beskryf?
- b) Hoedanig is die respondent se reaksie op huiswerk wat aan hom/haar gegee word?
- c) Bespreek die ouers se betrokkenheid by die respondent se skoolwerk.
- d) Hoe ervaar u die respondent se algemene ingesteldheid in die klaskamer tydens die aanbied van klasse? (konsentrasie, insig, werkspoed, ensovoorts)
- e) Bespreek die respondent se deelname tydens klasbesprekings.
- f) Wat is u mening omtrent die respondent se verhouding met mede-leerders en onderwysers? Motiveer.
- g) Hoe sou u die respondent se algemene fisiese voorkoms opsom (in terme van sy/haar gesondheid, versorging tuis, deelname aan sport, ensovoorts). Sluit hierby aan die respondent se “psigiese versorging” en voorkoms (hoekom sou u hom/haar as gelukkig of ongelukkig beskryf?)
- h) Hoe tree die respondent op wanneer hy/sy nie die werk in die klas verstaan nie?
- i) Hoedanig is die respondent se skoolbywoning?

Die betrokke onderwysers wou egter nie deelneem aan die onderhoude nie, hoewel die navorser dit onder hulle aandag gebring het dat die inligting baie vertroulik behandel sou

word. Die onderwysers se verweer was dat daar baie wisseling van onderwysers gedurende die jaar plaasgevind het en dat hulle dus geen kommentaar kan lewer nie.

Die navorser was aangewese op verskeie waarnemings wat tydens die navorsingsverloop sou plaasvind. Waarneming is 'n tegniek wat die navorser kan aanwend om meer insig in sy studie te ontwikkel (De Vos, 1998 en Mikkelsen, 1995) en behoort pertinent vermeld te word.

4.4.2.5 Waarneming

Deelnemende waarneming is gebruik (Schurink, 1998: 277 en Caplow, 1971: 51) tydens onderhoudvoering met die ouers.

Die ouers se algemene gesindheid ten opsigte van hulle kinders is waargeneem, spesifiek wat hulle siening is aangaande die kinders se stimulasie en ontwikkeling op voorskoolse vlak. Die ouers se liggaamstaal en emosies is waargeneem tydens die bespreking van hulle persoonlike opvoedingspeil en die rol wat dit speel in die stimulering en motivering van hulle kinders om op skool te presteer.

Die kwessie dat die navorser ook op Letaba Landgoed woonagtig is, bring mee dat die XiTsongagemeenskap se lewenswyse en gewoontes waargeneem kon word oor 'n aantal jare. Op hierdie wyse het die navorser insig ontwikkel in die gemeenskap se kulturele agtergrond en hulle gesindheid ten opsigte van ontwikkelingsprogramme vir voorskoolse kinders.

Waarneming (observasie) het ook die proses van deurlopende evaluasie ingesluit (De Vos, 1998: 365). Die kommunikasiemetodes en -tegnieke wat toegepas is in die aanbieding van voorskoolse programme om spesifieke vaardighede by kinders te stimuleer, is deurentyd geëvalueer. Dit is gedoen ten einde te bepaal watter kommunikasiemetodes en -tegnieke positiewe resultate oplewer

4.4.2.6 Dokumentasie

Die skoordokumente het hoofsaaklik bestaan uit vorderingsverslae van die respondente. Die vorderingsverslae aan die einde van 1999 is gebruik en sluit die betrokke jaar se

graad 1, 2 en 3 klasse van die plaaslike primêre skool in (sien Aanhangsel C). Die vordering van die respondente in die eksperimentele groep is vergelyk met die vordering van die respondente in die kontrole groep. Daarvolgens kon bepaal word of daar 'n waarneembare verskil is tussen die betrokke twee navorsingsgroepe se skoolprestasies.

4.4 Opsomming

Deur gebruik te maak van kwantitatiewe- sowel as kwalitatiewe navorsingstegnieke (mixed-method), kon die navorser die nodige data versamel wat aanleiding gegee het tot die volgende stap in die navorsingsproses, naamlik die analise van die data. Bevindinge kon gemaak word wat betekenis aan die navorsing verleen.

HOOFSTUK 5

Bevindinge van die navorsing

5.1 Inleiding

Die huidige navorsing is uitgevoer binne 'n spesifieke verwysingsraamwerk, naamlik die bestudering van 'n navorsingsgroep se algemene ontwikkeling na aanleiding van die implementering van geskikte kommunikasiemediums gedurende die groep se voorskoolse jare. Kennis en insig van die verskillende ontwikkelingsterreine en stadia van die jong kind blyk 'n vereiste te wees waaraan fasiliteerders moet voldoen alvorens ontwikkelingsprogramme en kommunikasiemediums met sukses aangewend kan word.

Data wat gedurende die navorsing ingesamel is, moet egter eers geanaliseer word om tot 'n werklike bevinding te kan kom. Die analitiese proses kom neer op die kritiese beoordeling van die samestellende dele waaruit die navorsing bestaan, met die oog op die kennis wat deur middel van die proses bekom word (Stoker, 1969). Poggenpoel (1998: 336) se mening 'n paar dekades later, sluit hierby aan naamlik: "Analysis is a reasoning strategy with the objective of taking a complex whole and resolving it into its parts".

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op die analitiese proses wat lei tot sekere bevindinge wat gemaak kon word. Dit het die betrokke navorser in staat gestel om tot bepaalde gevolgtrekkings te kon kom en om 'n aantal aanbevelings te maak.

5.2 Analise van die data wat tydens die navorsing versamel is

Mouton en Marais (1991) noem die analitiese proses wat volgens 'n konseptuele verwysingsraamwerk uitgevoer word, 'n deduktiewe strategie. “ Hierdie raamwerk lei op relatief rigiede wyse die konseptualisering, operasionalisering en data-insameling en vorm dan ook uiteindelik die verwysingsraamwerk vir die ontleding en interpretasie”.

(Mouton en Marais, 1991: 105). Hierdie strategie is veral ingestel op die toets van 'n hipotese en is verklarend van aard.

Data wat tydens die onderhoude met die ouers verkry is, is ontleed of geanaliseer volgens De Vos en Fouché (1998: 205) se beskrywing van “ frequency distribution”, wat die volgende behels: 'n sekere vraag van die voorafbepaalde skedule (Schurink, 1998) word geneem en die antwoord daarvan word neergeskryf en georganiseer volgens die spesifieke vraag. Die vraag of 'n ouer skoolopleiding ontvang het, en indien wel, tot op watter vlak, word byvoorbeeld ingedeel in drie kategorië, naamlik:

- a. Geen skoolopleiding
- b. Gebrekkige skoolopleiding
- c. Hoërskoolopleiding

Ten einde die ontleding verder te verfyn, is die vader en moeder se opvoedingspeil afsonderlik bepaal. Al die vrae wat in die skedule saamgevat is, is op die bogenoemde wyse ontleed.

Nadat data ingesamel is, moet vasgestel word of die data betroubaar en geldig is. Caplow (1971: 63) meen betroubaarheid word as volg getoets: “ One usually determines the reliability of an instrument by correlating two or more sets of measurements of the same subjects taken at different times, or by correlating two or more measurements of the same subjects by different observers taken at the same time”.

Wat die betrokke navorsing betref, het die navorser waargeneem dat meeste van die ouers wie se kinders in die versorgingsoorde is, 'n duimafdruk op dokumente maak, byvoorbeeld maandelikse aftrekorders vir die betaling van fooie. Hierdie inligting is gekontroleer tydens die onderhoude met die ouers van die kinders in die navorsingsgroep.

Daar is bevind dat die meeste ouers van die navorsingsgroep oor geen of gebrekkige skoolopleiding beskik. Die aanname dat die oorgrote meerderheid ouers in die gegewe gemeenskap nie daartoe bevoeg is om hulle kinders sinvol te stimuleer nie, kan dus as 'n geldige waarneming geklassifiseer word. Dokumente sowel as onderhoude het dit bevestig.

Poggenpoel (1998) stel dit dat 'n navorser die inligting wat hy tydens navorsing ingewin het, in sekere eenhede en kategorieë moet indeel. Die kategorieë sal afhang van die navorsing wat hy gedoen het en sal vervat word in nota's wat gedoen is tydens die waarnemingsproses, onderhoude wat gevoer is en dokumente wat bestudeer is. "The essential task of categorizing is to bring together into provisional categories those units that are apparently related to the same content ... The process of constant comparison stimulates thought that leads to both descriptive and explanatory categories" (Poggenpoel, 1998: 339). Op hierdie wyse kan die navorser begin om sy data te orden en te groepeer in verskillende kategorieë. Dit bring mee dat hy later vergelykings kan tref en bevindings teenoor mekaar opweeg.

Tydens hierdie navorsing het die navorser die ouers se opvoedingspeil vasgestel deur drie kategorieë te bepaal waarvolgens inligting ingedeel en georden kon word. Dit het 'n tendens uitgewys wat gelei het tot 'n gevolgtrekking, naamlik dat die oorgrote meerderheid ouers in die gemeenskap oor geen of gebrekkige skoolopleiding beskik.

Daar is ook te werk gegaan soos Huberman en Miles (1994:428) dit uiteensit, naamlik dat data ingesamel word volgens 'n konseptuele raamwerk. In hierdie geval is onderhoude gevoer volgens 'n bepaalde skedule en 'n gevallestudie is uitgevoer waarin die uitwerking van voorskoolse opleiding bestudeer is. Gestandaardiseerde toetse is afgeneem en ontleed en skoordokumente is bestudeer.

5.3 Bevindinge van die navorsing

5.3.1 Die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale (Madge: 1992)

Die JSAIS-skale is gebruik tydens die huidige navorsing omdat daar nog nie gestandaardiseerde toetse vir die agtergeblewe gemeenskappe ontwerp is nie. Die opvoedkundige sielkundige gebruik die bespreekte toetse vanweë sy ondervinding dat die agtergeblewe gemeenskappe met die toetse kan identifiseer. Hoewel dit dus nie aanvaar kan word dat die individuele skale die lewensterreine van die agtergeblewe gemeenskap heeltemal dek nie, word vaardighede soos getallebegrip, onderskeidingsvermoë, waarnemingsvermoë en taalvermoë tog getoets. Om dit vir die kinders verstaanbaar te maak, het die opvoedkundige sielkundige van 'n tolk gebruik gemaak. Die tolk is 'n bekende persoon vir die kinders, naamlik 'n swart vrou wat as assistentontwikkelaar by die versorgingsoorde werksaam is en in wie se teenwoordigheid die kinders op hulle gemak voorkom. Die tolk is vooraf ingelig oor die hantering van die vertolkings. Op hierdie wyse is gepoog om die toetse vir die respondente so verstaanbaar moontlik te maak. Die respondente in die eksperimentele groep en dié in die kontrole groep is tydens die afneem van die individuele skale aan dieselfde omstandighede blootgestel om die uitslae van die toetse so betroubaar moontlik te maak.

Die evaluasie en bevindinge van die opvoedkundige sielkundige (na aanleiding van die JSAIS-skale) het daartoe bygedra dat objektiewe waarneming en -analise kon plaasvind. Die resultate van die JSAIS-skale is vergelyk met die respondente se vorderingsverslae wat van die Letabaskool ontvang is. Die navorser kon daaruit waarneem dat die onderwysers die vordering van die kinders subjektief hanteer. Die onderwysers was ook nie tydens onderhoude bereid om die kinders se vordering of reaksies binne klasverband te bespreek nie.

Die kinders in die kontrole groep kon nie kleure onderskei nie. Hierdie kinders weet byvoorbeeld nie dat 'n boom se blare groen is nie (selfs nie in hulle moedertaal nie). Hulle kon ook nie liggaamsdele onderskei nie en vind dit moeilik om teenoorgestelde begrippe te identifiseer. Dit is alles inligting wat deur die JSAIS-skale uitgelig is. Inligting wat blykbaar nie van toepassing in hulle skoolvordering is nie. Daar kon egter deur die JSAIS-skale vasgestel

word dat die kinders in die eksperimentele groep, as gevolg van voorskoolse stimulasie, oor 'n wyer algemene kennis beskik. Uitstappies na die Nasionale Krugerwildtuin het dit vir hulle moontlik gemaak om diere soos kameelperde en olifante van naby te sien en in 'n werklikheid te verander. Kinders in die kontrole groep is slegs op prente aangewese. Hulle het dit byvoorbeeld moeilik gevind om die grootte van 'n kameelperd te onderskei van dié van 'n veel kleiner dier.

Poggenpoel (1998: 349) meen dat resultate van 'n navorsing met vorige navorsing moet kan ooreenstem om dit geloofwaardig te maak: “ Applicability refers to the degree to which the findings can be applied to other contexts and settings or with other groups”. Studies wat deur van der Ross (1987:19) uitgevoer is, toon aan dat kinders wat aan voorskoolse stimulasie blootgestel word, beter op skool vorder. Atmore (1993: 127) het in 'n studie wat hy uitgevoer het onder agtergeblewe swart gemeenskappe gevind dat kinders wat in hulle voorskoolse jare by opvoedkundige programme in versorgingsoorde ingeskakel het, in hulle volwasse lewens beter toegerus was om 'n werk te vind: “Preschool children have also been found to be more likely to find employment and are less dependent on state aid than non-attenders”.

Hierdie studie is onderneem om die voorskoolse kinders by opvoedkundige programme te betrek sodat hulle bemagtig kan word om beter op skool te presteer. Soos Atmore (1993: 127) dit in sy woorde stel: “ ... because the child's early years are vital for the formation of the personality structure, intelligence and social behaviour, reaching the disadvantaged child at this early stage can then have a positive, formative effect on the child's future”.

Volgens die psigometriese resultate (Madge, 1992) is daar aanduidings dat die besondere stimulasie ten opsigte van intellektuele potensiaal, met aspekte soos syfervermoë, taalontwikkeling en perseptuele vorming, 'n verbetering toon by die respondente van die eksperimentele groep. Die resultate van die psigometriese toetse word vervolgens weergegee.

5.3.1.1 Die resultate van die JSAIS-skale

’n Gemiddelde puntetelling van beide die eksperimentele groep en die kontrole groep word gegee. Vir insae ten opsigte van die inhoud van elke afsonderlike toets wat uitgevoer is, word verwys na Hoofstuk 4, p. 91-104.

	Eksperimentele Groep	Kontrole Groep	Opmerking: Maksimum punte wat in elke toets behaal kan word
Vorbord	13.50	13.25	Maksimum van 22 punte
Woordeskaf	27.25	21.50	Maksimum van 29 punte
Parate Kennis	12.50	8	Maksimum van 28 punte
Getal en Kwaliteit-begrippe	20.75	15.50	Maksimum van 46 punte
Syfergeheue	9	5	Maksimum van 20 punte
Blokatrone	16	7.75	Maksimum van 66 punte
Storiegeheue	As gevolg van die feit dat die respondente XiTsongasprekend is, het die opvoedkundige sielkundige aanbeveel dat hierdie toets nie uitgevoer word nie, omdat betroubare resultate alleen verkry word wanneer respondente in hul moedertaal getoets word.		
Pretraaisels	10.50	7.50	Maksimum van 26 punte
Woordassiasie	14.75	7.25	Maksimum van 30 punte
Absurditeite A: Ontbrekende dele	14.75	10.25	Maksimum van 20 punte
Absurditeite B: Absurde situasies	5.75	4.25	Maksimum van 17 punte
Vormdiskriminasie			
Deel A:	11.25	6.75	Maksimum van 12 punte
Deel B:	8.25	5.75	Maksimum van 20 punte

Opsomming

Dieselfde tendens word by al die toetse van die JSAIS-skale wat afgeneem is, waargeneem, naamlik dat die respondente in die eksperimentele groep hoër tellings behaal as die respondente in die kontrole groep.

5.3.1.2 Algemene bevinding ten opsigte van die JSAIS-skale

Die opvoedkundige sielkundige het die resultate van die JSAIS-skale verder ontleed ten einde 'n oorsig te gee van die gemiddelde tellings ten opsigte van die verbale skale, die handelingskale (nie-verbaal) en die globale IK-skale. Hierdie tellings sien as volg daaruit:

	Eksperimentele Groep	Kontrole Groep	Opmerking
Verbale skale	73.50	62	Eksperimentele se gemiddelde verbale telling toets 11.5 hoër as die van die kontrole groep
Handelingskale	79.50	75.50	Eksperimentele groep se gemiddelde prestasie, is slegs 4 puntetellings hoër as die van die kontrole groep
Globale IK	78.75	67.75	Eksperimentele groep se IK meet gemiddeld 11 tellings hoër as die globale IK van die respondente in die kontrole groep

Soos in die uiteensetting van elke individuele skaal uitgewys is, het die eksperimentele groep in elke toets gemiddeld beter presteer as die kontrole groep. Die afleiding word dus gemaak dat die kommunikasietegnieke wat tydens die aanbied van opvoedkundige programme gebruik word, 'n positiewe uitwerking op die respondente van die eksperimentele groep se prestasies in die individuele skale (psigometriese toetse) gehad het. Dit dui daarop dat die eksperimentele groep groter blootstelling ontvang het aan stimulasie op die verskillende terreine waarin hulle getoets is.

5.3.2 Onderhoue met die ouers

Hier word verwys na Hoofstuk 4, p. 104-105 vir insae in die skedule wat gebruik is tydens onderhoue met die ouers. Elke vraag aan die ouers word afsonderlik ontleed en gee aanleiding tot 'n bevinding.

Die onderhoude het gedurende Mei 2000 in die betrokke navorsers se kantoor plaasgevind en het die ouers van die respondente in die eksperimentele - en kontrole groep betrek. Hierdie onderhoude het geskied met die vrywillige samewerking van al die ouers, wat vergemaklik is deur die feit dat die betrokke agtergeblewe gemeenskap die navorsers ken as gevolg van haar betrokkenheid as ontwikkelaar in die gemeenskap. Die oorgrote persentasie ouers (ongeveer 90%) is nie Afrikaans of Engels magtig nie en daarom moes daar van 'n tolk gebruik gemaak word om die nodige data te versamel.

Die ontleding van die onderhoude met die ouers word in 'n tabel, p. 117, saamgevat.

5.3.2.1 Ontleding van die onderhoude met die ouers

	EKSPERIMENTELE GROEP		KONTROLE GROEP	
	Moeders	Vaders	Moeders	Vaders
Opvoedkundige Peil	- 50% van die moeders het geen opleiding ontvang nie. - 50% gebrekkige opleiding.	- 70% geen of gebrekkige skoolopleiding. - 10% hoërskool opleiding. - 20% van die moeders is alleen ouers – geen vaders.	- 30% geen skoolopleiding. - 70% gebrekkige opleiding.	- 10% geen skoolopleiding - 80% gebrekkige skoolopleiding - 10% hoërskoolopleiding.
Beroepe	- 100% ongeskoolde arbeid (plukkers, pakkers en huis-hulpe)	- 30% ongeskoolde arbeid in sitrus boorde. - 40% trekker drywers - 10% klerikale werk	- 80% ongeskoolde arbeid - 20% huisvrouens	- 50% ongeskoolde arbeid - 30% trekker drywers - 10% konstruksiewerkers - 10% van vaders se werksomstandighede is onbekend.
Volledigheid van gesin	- 80% van die moeders woon saam met die vaders. - 20% van die moeders is enkel ouers.	- 80% van die vaders woon saam met die gesin. - In 20% van gesinne is die vaders afwesig.	- 90% moeders en vaders woon bymekaar. - 10% moeders is enkel ouers.	- 90% van die vaders woon saam met die gesin. - In 10% van gesinne is die vaders afwesig.
Versorging van respondente	- 80% word deur albei ouers versorg. - 20% word slegs deur moeders versorg.		- 90% word deur albei ouers versorg. - 10% word slegs deur moeders versorg.	
Grootte van die gesin	- 2 kinders in die gesin - 10% - 3 kinders in die gesin - 10% - 4 kinders in die gesin - 30% - 5 kinders in die gesin - 40% - Meer as 5 kinders - 10%		- 2 kinders in die gesin - 30% - 3 kinders in die gesin - 0% - 4 kinders in die gesin - 30% - 5 kinders in die gesin - 30% - Meer as 5 kinders - 10%	
Posisie van die respondēt in die gesin	- Jongste kind in die gesin - 80% - Tweede jongste kind - 20%		- Jongste kind in die gesin - 40% - Tweede jongste kind - 40% - Oudste kind - 20%	
Rede waarom respondent 'n versorgingsoord bygewoon het/nie bygewoon het nie.	100% van die moeders verrig buitenshuise arbeid en moes die respondente bedags laat versorg.		100% van die moeders verrig nie permanent werk buite die huis nie en kon die respondente bedags versorg. Tydperke wat die moeders tydelike werk verrig, het familie gehelp met die versorging van die respondente.	
Tipe stimulering wat die respondente tuis ontvang.	Lees van stories: 100% ouers lees nie vir respondente nie. Vertel verhale: 50% ouers vertel verhale Hulp met skoolwerk? 10% van ouers help met skoolwerk. Ander stimulasie: 100% van respondente woon 'n versorgingsoord by.		Lees van stories: 100% ouers lees nie vir respondente nie. Vertel verhale: 10% ouers vertel verhale. Hulp met skoolwerk: Geen. Ander stimulasie: 40% kyk soms televisie.	
Ouers se toekomstverwagting t.o.v. die respondente se skoolopleiding en latere beroepslewe.	100% van die ouers verlang dat die respondente goeie skoolopleiding sal ontvang en eendag 'n goeie beroep sal beoefen.		100% van die ouers verlang dat die respondente goeie skoolopleiding sal ontvang en eendag 'n goeie beroep sal beoefen.	

5.3.2.2 Bevinding na aanleiding van die onderhoude met die ouers

Die oorgrote persentasie ouers beskik oor geen of gebrekkige skoolopleiding. Dit bring mee dat hulle ongeskoolde arbeid moet verrig om in hulle gesinne se behoeftes te voorsien. In gemiddeld 80% van die gesinne is albei ouers verantwoordelik vir die respondente se versorging teenoor 'n klein persentasie waar slegs die moeder as enkel ouer optree. Oor die algemeen blyk dit asof die respondente van albei die betrokke groepe blootgestel word aan gewenste gesinsomstandighede.

Daar is bevind dat die ouers onbetrokke is by hulle kinders se skoolvordering. Dit kan toegeskryf word aan die ouers se eie gebrekkige skoolopleiding en die onkunde wat hulle openbaar ten opsigte van die noodsaaklikheid om 'n kind vanaf 'n vroeë ouderdom te stimuleer op verskillende ontwikkelingsterreine.

Die ouers het almal hulle vrywillige samewerking gebied tydens die onderhoude. Daar is gevind dat die ouers wel hulle kinders se belange op die hart dra en dat hulle met die nodige voorligting en ondersteuning daartoe in staat behoort te wees om meer betrokke te raak in hulle kinders se skoolvordering.

Die algemene bevinding is gemaak dat die respondente van beide die navorsingsgroepe aangewese is op eksterne bronne vir stimulasie. Daar kan binne die versorgingsoorde aan hierdie behoefte van die kinders voorsien word.

Die ouers sien toe dat die respondente gereeld skool bywoon omdat hulle positiewe verwagtings vir hulle koester. Hierdie verwagtings sluit goeie skoolvordering en 'n goeie beroep in.

5.3.3 Onderhoude met die onderwysers

Die onderhoude met die onderwysers is gevoer ten einde vas te stel of die onderwysers kon aflei watter respondente beter presteer op skool, naamlik respondente in die eksperimentele groep of respondente in die kontrole groep.

As gevolg van die feit dat die onderwysers in die betrokke Laerskool gedurende die jaar dikwels gewissel het, kon geen sinvolle gegewens deur die onderwysers verskaf word nie. Die onderwysers is voor die tyd ingelig oor die doel van die onderhoude asook die feit dat inligting vertroulik behandel sou word. Selfs aan die hand van die vorderingsverslae was die onderwysers nie daartoe in staat om die respondente se algemene inskakeling in die klaskamer te bespreek nie. Die navorser het verder waargeneem dat die onderwysers die onderhoude met hulle as 'n bedreiging beleef het.

5.3.3.1 Bevinding:

Daar kon geen duidelike bevinding gemaak word na aanleiding van die onderhoude met die onderwysers nie.

5.3.4 Observasie (waarneming)

Observasie was 'n deurlopende proses tydens die navorsing. Dit het verskillende vorme aangeneem, soos beskryf deur Mouton en Marais (1991: 122): “ Nuwe data word primêr ingesamel deur direkte waarneming van menslike gedrag en deur indirekte waarneming (onderhoudvoering, invul van vraelyste, afneem van psigologiese toetse en projektiewe tegnieke)”. Dieselfde mening word deur Doby (1967:282) gehuldig.

Die navorsing is gedoen op die Letaba Landgoed waar die navorser as ontwikkelaar van die versorgingsoorde in diens is. Die navorser is dus blootgestel aan die omgewing waarin die navorsingsgroep daaglik funksioneer en kon die volgende waarneem: “ the ordinary, usual, typical, routine or natural environment of the human existence” (Jorgensen, 1989: 15).

Hoewel die onderhoude met die ouers hoofsaaklik daarop gerig was om die ouers se opvoedingspeil vas te stel, het dit meegebring dat die navorser 'n dieper insig ontwikkel het in die alledaagse lewenswyse van die navorsingsgroep. Alle inligting wat deur middel van observasie (waarneming) ingesamel word, word nie noodwendig gebruik nie. Dit gee egter 'n geheelbeeld van die individu of groep se maatskaplike omstandighede en kan lig werp op die onderwerp wat nagevors word. Schurink (1998: 281) se mening is die volgende: “ However, although fieldworkers cannot learn everything from their settings, cannot take all behaviours and viewpoints into account and cannot describe everything they have observed and experienced to their fellow researchers, a ‘holistic injunction’ should not be abandoned altogether”.

Belangrike inligting word wel neergeskryf sodat die navorser dit kan ontleed en orden om tot 'n gevolgtrekking te kom. Hierdie nota's is dus onontbeerlik in die navorsingsproses (Schurink, 1998: 286).

Die analise van skooldokumente vorm ook deel van die waarneming. Caplow (1971: 54) deel dokumentasie in twee kategorieë, naamlik primêre - en sekondêre dokumentasie, en beskryf dit soos volg: “ A primary document contains information the writer obtained from personal experience or first-hand observation; a secondary document contains information derived from other documents”. Mikkelsen (1995: 71) beskou dokumente soos skoolrapporte ook as 'n sekondêre bron van dataversameling.

5.3.4.1 Bevinding:

Volgens die skooldokumente (sien Aanhangsel C) kon daar nie 'n afleiding gemaak word dat die respondente in die eksperimentele groep se vordering wesenlik verskil van die vordering van die respondente in die kontrole groep nie.

'n Groot leemte wat deur die navorser waargeneem is, is die wisseling van leerkragte by die betrokke Laerskool. Die onderwysers se evaluering van die kinders is baie subjektief. Geen “negatiewe” waarnemings word deur hulle gedoen nie. Blykbaar beleef hulle dat positiewe verslae die versekering sal gee dat hulle goeie onderwysers is. Nie een van die drie onderwysers in wie se klasse die navorsingsgroep is, kon sinvolle inligting aangaande enige kind verskaf nie. Hulle verweer is dat hulle slegs ingestel is op die voorgeskrewe leerplan en hulle daarby bepaal. Hulle is nie ingestel op stimulering van kinders nie (byvoorbeeld kleuronderskeiding, onderskeiding van liggaamsdele ensovoorts nie).

Tydens die JSAIS-skale is waargeneem dat die kinders in die kontrole groep geen benul van kleuronderskeiding het nie. Dit is 'n leemte wat blykbaar nie soseer in skoolvordering weerspieël word nie, maar wat tog daarop dui dat hierdie kinders nie genoegsame stimulering en blootstelling ontvang nie.

5.4 Samevatting

Die ontleding van die data het die navorser in staat gestel om die bogenoemde bevindinge te kon maak. Die huidige studie word in die volgende hoofstuk geëvalueer en dit stel die navorser in staat om gevolgtrekkings te maak. Die studie sal afgesluit word met 'n aantal aanbevelings.

HOOFSUK 6

Gevolgtrekkings en aanbevelings

Die slothoofstuk word gewy aan die evaluering van die navorsing en die maak van gevolgtrekkings. Die navorsing word afgesluit met 'n aantal aanbevelings wat gemaak word.

6.1 Evaluasie van die navorsing

Die geldigheid van 'n navorsingsprojek word volgens Caplow (1971: 63) bepaal aan die hand van die navorsingstegniek wat gevolg word “to measure what it purports to measure”.

Gedurende die huidige navorsing is daar gebruik gemaak van die “mixed-method” tegniek (De Vos, 1998: 361), naamlik die kwantitatiewe tegniek (JSAIS-skale en skoordokumentasie) en die kwalitatiewe tegniek van data-insameling (onderhoude en waarneming). Die moontlikheid van subjektiewe bevindings is deur die kwantitatiewe tegniek (JSAIS-skale wat deur 'n opvoedkundige sielkundige uitgevoer en verwerk is asook skoordokumente wat deur onderwysers opgestel is) tot 'n relatief groot mate uitgeskakel. Die kwalitatiewe tegniek wat onderhoudvoering en waarnemings insluit, het aan die navorser beter insig laat ontwikkel in die navorsingsgroep se algemene lewensomstandighede.

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing het die gestandaardiseerde toetse opgestel (Madge, 1992) wat tydens hierdie navorsing gebruik is. Dit word dus aanvaar dat die resultate van die toetse of individuele skale aan die geldigheidsnorme voldoen aangesien dit ook deur 'n spesialis hanteer en verwerk is.

Die data wat deur middel van onderhoude met die ouers ingesamel is, kon in kategorieë ingedeel word om onder andere te bepaal wat die ouers se opvoedkundige peil is. Dieselfde metode is gevolg ten opsigte van al die inligting wat tydens die onderhoude met die ouers

ingesamel is. Caplow (1971: 86) meen dat data wat deur middel van die kwalitatiewe benadering (onderhoude) ingewin word, nie altyd numeries verwerk kan word nie. Die inligting wat tydens die huidige studie ingewin is, kon wel numeries verwerk word.

Die gevaar bestaan dat die navorser se waarnemings tydens die studie subjektief kon wees. Die resultate van die psigometriese toetse stem ooreen met die navorser se waarnemings en dit verminder die moontlikheid van subjektiewe gevolgtrekkings. Die studie lewer egter 'n aantal leemtes op wat spesiale vermelding regverdig, naamlik:

- Die JSAIS-skale is nie oorspronklik ontwerp vir kinders in agtergeblewe gemeenskappe nie. Daar is dus slegs toetse uitgevoer waarmee die respondente in die navorsingsgroep kon identifiseer.
- Die navorser en die opvoedkundige sielkundige was aangewese op die hulp van 'n tolk tydens die afneem van die JSAIS-skale en die voer van onderhoude met die ouers. Die moontlikheid bestaan dat belangrike detail verlore kon raak wanneer 'n vraag gestel of 'n antwoord verstrekk is. Die navorser was dus baie aangewese op die waaneming van faktore soos liggaamstaal, gesigsuitdrukking en die weergawe van die tolk, wat tog in 'n sekere mate subjektief beoordeel kon word.
- Onderhoude met onderwysers kon in Engels gevoer word. Hierdie onderhoude het egter nie sinvolle data na vore gebring nie omdat die onderwysers baie gewissel het gedurende die jaar. Die onderwysers het dus nie voldoende tyd saam met die respondente spandeer om hulle potensiaal te evalueer nie.

Ten spyte van die bogenoemde probleme wat ondervind is, word die vraag aan die einde van die studie gevra of die navorser daartoe in staat was om die navorsingsprobleem aan te spreek. Hierdie aspek sal vervolgens geëvalueer word.

6.2 Beantwoord die studie die aanvanklike probleemstelling?

Die studie was daarop ingestel om vas te stel of ontwikkelingskommunikasie 'n positiewe rol kan speel in die ontwikkelingsproses van die agtergeblewe voorskoolse kind.

Die navorsingsmetodologie wat gevolg is (“mixed-method” benadering), was daarop ingestel om die bogenoemde probleemstelling aan te spreek. 'n Gevallestudie is uitgevoer wat die navorser in staat gestel het om die leefwêreld van die gemeenskap waarin die studie uitgevoer is, beter te verstaan.

'n Eksperimentele groep en 'n kontrole groep kon saamgestel word deur gebruik te maak van 'n ewekansige seleksieproses. Beide die groepe is onderwerp aan dieselfde gestandaardiseerde toetse en onderhoude, sodat die resultate wat deur die onderskeie respondente behaal is, met mekaar vergelyk kon word. Skoolprestasies kon ook vergelyk word en waarnemings is gemaak. Die data wat deur middel van die bogenoemde ondersoekmetodes ingesamel is, kon ontleed word om die navorser te help om sekere bevindinge te maak.

Die ontleding van die psigometriese toetse (JSAIS-skale) het dan ook aan die lig gebring dat die respondente in die eksperimentele groep oor die algemeen beter presteer as die respondente in die kontrole groep. Omdat die genoemde toetse deur 'n “onafhanklike” spesialis afgeneem en ontleed is, word die aanname gemaak dat daar wel 'n relatief objektiewe bevinding gemaak kon word.

Die bevindinge van die studie (soos bespreek in Hoofstuk 5) dui daarop dat die aanname gemaak kan word dat die respondente in die eksperimentele groep beter kon presteer in die psigometriese toetse omdat hulle gestimuleer was gedurende hulle voorskoolse jare. Die aanname word verder gemaak dat die betrokke studie die aanvanklike navorsingsprobleem aangespreek het deur uit te wys dat die stimulasie van die respondente in die eksperimentele groep berus op die gebruikmaking van ontwikkelings-

kommunikasietegnieke. Die navorsing het dus daarin geslaag om die probleemstelling aan te spreek.

Die volgende onderafdelings van die navorsingsvraag word ook tydens die navorsingsproses aangespreek:

- **Wat is die behoeftes en ontwikkelingstadia van die kind?**

Afgesien van die behoefte van elke kind om fisies versorg te word (voedsel, klere, huisvesting, ensovoorts), het elke kind ook 'n behoefte aan psigiese versorging (Meyer, et al, 1988 en Louw, 1992). Dit sluit aspekte in soos sosiale - en emosionele versorging, intellektuele stimulering en persoonlikheidsontwikkeling.

Die bogenoemde aspekte geniet dan ook aandag tydens die huidige studie. Onderhoude met die ouers bring aan die lig dat die ouers hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die fisiese versorging van hulle kinders nakom. Waar die vaders in die huisgesin ontbreek, kom die moeders hulle plig in hierdie verband na. Die navorser het die bogenoemde tendens ook in die gemeenskap waargeneem waar die gevallestudie uitgevoer is.

Wat die ontwikkeling van die respondente op die gebied van die sosiale -, intellektuele - en persoonlikheidsterreine betref, ontvang die respondente in die eksperimentele groep die verlangde stimulering in die versorgingsoorde. Hierdie aspek word aangespreek deur gebruik te maak van ontwikkelingskommunikasietegnieke soos "folk media" (danse, poppespel, drama en storievertel) en die elektroniese media (radio, televisie, video's en die rekenaar).

Die respondente in die kontrole groep was nie gedurende hulle voorskoolse jare blootgestel aan enige gestruktureerde ontwikkelingsprogramme nie.

- **Watter probleme ondervind voorskoolse kinders in agtergeblewe gemeenskappe?**

As gevolg van die algemene swak opvoedkundige peil wat onder die volwassenes in die gemeenskap aangetref word, word hulle kinders nie genoegsaam gestimuleer om op intellektuele gebied optimaal te ontwikkel nie. Die kinders in 'n agtergeblewe gemeenskap is dus aangewese op eksteme bronne vir die nodige stimulasie. Laasgenoemde aanname word gemaak op grond van data wat ingesamel is tydens die onderhoude met die ouers. Ongeveer 90% van al die ouers beskik oor geen of gebrekkige skoolopleiding en hulle erken gedurende die onderhoude dat hulle geen of weinige pogings aangewend het om hulle kinders te stimuleer nie.

- **Kan ontwikkelingskommunikasiebeginsels in 'n versorgingsoord vir voorskoolse kinders toegepas word?**

Die huidige studie het getoon dat bepaalde ontwikkelingskommunikasietegnieke byval vind by die voorskoolse kind. Die tradisionele “folk media” wat danse, drama, storievertel en poppespel insluit, is 'n voorbeeld van kommunikasietegnieke wat boodskappe op 'n informele wyse aan die kleuter kan oordra. Enige onderwerp of tema kan deur middel van 'n poppespel behandel word en die kinders neem graag deel aan die “spel”. Kinders fantaseer graag en daarom geniet hulle dit om aan drama-opvoerings deel te neem en om na stories te luister. Alle kleuters geniet musiek, sang en danse (Maree en Ford, 1996) en neem dus ook graag daaraan deel.

Die elektroniese media kan met dieselfde sukses as “folk media” aangewend word. Die huidige studie toon dat die radio 'n toeganklike medium van kommunikasie is en maklik deur kleuters hanteer kan word. Gemeenskapsradiostasies maak dit vir kinders in agtergeblewe gemeenskappe moontlik om programme in hulle moedertaal te hoor.

Geselekteerde kinderprogramme op televisie en op video, kan ook tot die kleuters se voordeel aangewend word omdat dit die kleuters se leefwêreld vergroot en meehelp om die kleuters in besprekings te betrek.

Die rekenaar is die mees moderne elektroniese hulpmiddel wat ingespan kan word om voorskoolse kinders te stimuleer in hulle intellektuele ontwikkeling. Daar is reeds verskeie opvoedkundige programme vir voorskoolse kinders beskikbaar in hierdie medium.

In die huidige studie kon die bogenoemde kommunikasietegnieke aangewend word in ontwikkelingsprogramme wat ingestel is op die jong kind se ontwikkeling op die fisiese -, sosiale -, kognitiewe - en persoonlikheidsterrein.

- **Het dit 'n impak op die lewe van hierdie kinders in die eerste drie jaar van hulle skoolloopbane?**

Volgens die ontleding van die JSAIS-skale deur die opvoedkundige sielkundige, beskik die respondente in die eksperimentele groep oor beter leervermoëns as die respondente in die kontrole groep. Die JSAIS-skale is gestandaardiseerde toetse wat deur die RGN opgestel is. Daar word dus aanvaar dat die resultate van die bogenoemde toetse objektief en betroubaar is.

Die skoordokumente en onderhoude met die onderwysers kon egter nie aandui dat die aanwending van ontwikkelingskommunikasietegnieke enige voordeel vir die respondente inhou gedurende hulle eerste drie skooljare nie.

6.3 Gevolgtrekking

Na aanleiding van die bogenoemde bespreking kon die navorser tot die volgende gevolgtrekkings kom:

- Kinders in agtergeblewe gemeenskappe is aangewese op eksteme bronne vir die nodige stimulasie om optimaal te kan ontwikkel.
- Versorgingsoorde vir voorskoolse kinders kan op 'n gestruktureerde wyse voorsien in die kinders se behoefte aan intellektuele stimulering, deur gebruik te maak van geskikte kommunikasiemediums soos byvoorbeeld “folk media” en elektroniese media.
- Ontwikkelingskommunikasietegnieke kan met sukses toegepas word in die geval van die voorskoolse kind in 'n agtergeblewe gemeenskap.

6.4 Aanbevelings

In die lig van die studie wat uitgevoer is en die bevindinge en gevolgtrekkings wat gemaak kon word, word die volgende aanbevelings gemaak:

- Ontwikkelingsprogramme ten opsigte van voorskoolse kinders in histories benadeelde gemeenskappe behoort aangepas te word om by die bepaalde kultuur van die gemeenskap in te skakel. Tradisionele kommunikasietegnieke kan egter met meer moderne elektroniese mediums, byvoorbeeld rekenaarprogramme, aangevul word. Op hierdie wyse kry die agtergeblewe voorskoolse kind die geleentheid om vroeg reeds kennis te maak met tegnologiese hulpmiddels wat in die moderne samelewing spesifieke vaardighede vereis.
- Deelnemende kommunikasie behoort 'n pertinente rol te speel in elke ontwikkelingsprojek. Deelnemende kommunikasie plaas die fokus op die mens en sy behoeftes, beskou gemeenskapsbetrokkenheid van groot belang en erken die bestaan van die mens in sy totaliteit. Laasgenoemde staan bekend as 'n mensgesentreerde benadering wat deur Melkote (1991), Malan (1998) en Agunga (1998) beskou word as 'n stap in die rigting om mense te bemagtig.

Hierdie beginsel behoort ook in die geval van voorskoolse kinders toegepas te word om hulle te bemagtig vir hulle latere skoolloopbane.

- Betrek kinders dus reeds op voorskoolse ouderdom by ontwikkelingsprogramme sodat die agterstand wat in agtergeblewe gemeenskappe heers, aangespreek kan word. Versorgingsoorde bied 'n geleentheid waar ontwikkelingskommunikasietegnieke op 'n deurlopende basis aangebied kan word.

- AGUNGA, R.A. 1998. Communication for development in Africa – a clarion call. *Communicare*, 17 (1): 28 - 48.
- ARANGO, M. & NIMNICHT, G. 1987. Implementing alternative programmes for the development of young children: a challenge for preschool children. In Van den Berg, O. & Vergnani, T. *Door To The Future*. Belville: Universiteit van Wes-Kaapland: 37 – 56.
- ATMORE, E. 1993. Providing early childhood educare services for the black preschool child. In Le Roux, J. *The black child in crises: A socio-educational perspective*. Pretoria : Van Schaik: 115 – 142.
- BARON, V. 1996. The use of traditional folk methods of communication to foster environmental awareness within the Tswaing Crater development project. Symposium oor *Culture, communication and development*. Pretoria: RGN. Augustus.
- BERG, B.L. 1998. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- BIERSTEDT, R. 1970. *The Social Order*. 3e druk. New York : McGraw-Hill Book Company.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. 1992. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*, 2e druk. Boston: Allyn & Bacon.
- BOOTH, N. 1989. Gevallestudie 9: Afrika-Religieë. In Beaver, R. P. *Godsdienste van die Wêreld*. Kaapstad : Struik Christelike Boeke: 157 – 161.
- BROWN, E.G. 1981. Selection and formulation of a research problem. In Grinnell, R.M. *Social work research and evaluation*. Itasca, IL: Peacock: 35 - 45.
- BURGER, M. 1998. Information campaigns and local authorities: a DSC case study. *Communicare*, 17(1): 143 - 159.
- BURTON, S. 1998. Contemplating the future of “development communication” in South Africa today. *Communicare*, 17 (1): 88 - 96.
- CAPLOW, T. 1971. *Elementary Sociology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- CHARLESWORTH, W. 1969. The role of surprise in cognitive development. In Elkind, D. & Flavell, J. *Studies in cognitive development*. New York: O.U.P.
- CLOETE, M. 1987. The role of preschool care and its interrelatedness to women’s projects in comprehensive development aimed at improving quality of life, with special reference to the RSA population development programme. In Van den Berg, O. & Vergnani, T. *Door To The Future*. Belville: Universiteit van Wes-Kaapland : 96 – 100.
- DANIELS, S. 1995. Can pre-school education affect children’s achievement in primary school? *Oxford Review of Education*, 21(2). [Intyds] Beskikbaar: <http://globalvzw5.global.epnet.com>. Toegang: Februarie 2002.
- DE VOS, A.S. 1998. *Research at grass roots : a primer for the caring professions*. Pretoria : Van Schaik.
- DE WITT, M.W. & BOOYSEN, M.I. 1995. *Focusing on the small child : insights from Psychology of*



- DE WITT, M.W., ROSSOUW, L. & LE ROUX, S.S. 1994. *School readiness : a complete programme*. Pretoria: Acacia Books.
- DE ZEEUW, J. 1971. *Algemene Psychodiagnostiek I*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- DISSANAYAKE, W. 1984. A Buddhist approach to development: a Sri Lankan endeavor. In Wang, G. & Dissanayake, W. *Continuity and change in communication systems*. New Jersey: Ablex: 39 – 52.
- DOBY, J.T. 1967. *An introduction to social research*. 2e druk. New York: Appleton-Century-Crofts.
- DU TOIT, J.B. 1994. *Televisie – skyn en werklikheid*. Kaapstad: Tafelberg.
- DUNN, L & KONTOS, S. 1997. *Developmentally appropriate practice: what does research tell us?*. [Intyds] Beskikbaar: <http://ericee.org/pubs/digests>. Toegang: Oktober 1997.
- GERDES, L.C., OCHSE, R., STANDER, C. & VAN EDE, D. 1981. *Die ontwikkelende volwassene*. Pretoria: Sigma Press.
- GRASSROOTS EDUCATIONAL TRUST, 1983. *Start and run a preschool centre: Educare handbooks book six*. Saltriver: Grassroots Educational Trust.
- GRIESEL, G.A.J. & OBERHOLZER, M.O. 1994. *Philosophy of education: a study manual for beginners*. Goodwood: National Book Printers.
- HILDEBRAND, V. 1991. *Introduction to early childhood education*. 5e druk. New York: Collier Macmillan.
- HODGES, H.M. (Jr). 1971. *Conflict and consensus: an introduction to Sociology*. New York: Harper & Row.
- HSRC. 1995. *Junior South African individual scales (JSAIS): answer booklet GIQ*. 2e uitgawe, 1e druk. RGN.
- HUBERMAN, A.M. & MILES, M.B. 1994. Data management and analysis methods. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage: 428 – 444.
- HUDSON, W.W. 1995. *Innovations in practice: client assessment and evaluation for the 21st century*. Seminaar aangebied by die Departement Maatskaplike Werk. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit, 7 September.
- JOHNSON, F. 1998. *Early education in science, mathematics, and technology: an NSTA perspective*. [Intyds] Beskikbaar: <http://www.project2061.org>. Toegang: Februarie 1998.
- JORGENSEN, D.L. 1989. *Participant observation: a methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- KORTEN, D.C. 1990. *Getting to the 21st century*. Connecticut: Kumarian Press.
- LEACH, A. 1999. The provision of information to adults in rural KwaZulu-Natal, South Africa, by non-governmental organisations. *Libri*, 49: 71 - 89.
- LEMMER, E. M. 1993. Addressing the needs of the black child with a limited language proficiency in the medium of instruction. In Le Roux, J. *The black child in crises: a socio-educational perspective*. Pretoria: Van Schaik.

LERNER, D. 1958. *The passing of tradition*



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Middle East. New York: Free Press.

LOUW, D.A. 1992. *Menslike ontwikkeling*. 2e druk. Pretoria: HAUM.

MADGE, E.M.M. 1992. *Handleiding vir die Junior Suid-Afrikaanse Individuele Skale (JSAIS)*. Pretoria: RGN.

MALAN C.W. & GROSSBERG, A. 1998. The socio-cultural contexts of development communication at the Tswaing Crater – a South African case study. *Communicare*, 17(1): 160 - 185.

MALAN, C. 1996. *Towards a research framework for development support communication within a multicultural context*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

MALAN, C.W. 1998. Development communication as part of culture. *Communicare*, 17 (1): 49 - 87.

MAREE, D. & FORD, M. 1996. *Bridging with a smile*. Florida Hills: Smile Education Systems (Pty) Limited.

MBITI, J.S. 1997. *African Religions and Philosophy*. 2e druk. Oxford: Heinemann.

MCGHEE, P.E. 1974. Moral development and children's appreciation of humor. *Developmental Psychology*, 10: 514 - 525.

MELKOTE, S.R. 1991. *Communication for development in the third world : theory and practice*. New Delhi : Sage Publications.

MEYER, W.F., MOORE, C. & VILJOEN, H.G. 1988. *Persoonlikheidsteorieë – van Freud tot Frankl*. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

MIKKELSEN, B. 1995. *Methods for development work and research : a guide for practitioners*. New Delhi: Sage.

MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1991. *Basiese begrippe: metodologie van die Geesteswetenskappe*, 2e druk. Pretoria : RGN.

MUKASA, S.G. 1998. Towards a global knowledge for environmentally sustainable development agenda in the 21st century Southern Africa. *Communicare*, 17(1): 1 - 28.

MYERS, R.G. 1993. *Toward a fair start for children*. Parys, Frankryk: UNESCO.

NEETHLING, K. & SLABBER, H. 2001. *Oopkop ouers : skep 'n opwindende toekoms vir voorskolers*. 3e druk. Vanderbijlpark: Carpe Diem.

NKWANGA, E. 1997. *Development communication pilot project*. [Intyds] Beskikbaar. <http://www.worldbank.org/children/costs/nigeria.htm> Toegang: 1997.

PERKINS, H.V. 1969. *Human development and learning*. Belmont, California: Wadsworth.

POGGENPOEL, M. 1998. Data analysis in qualitative research. In De Vos, A.S. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik: 334 – 353.

PRETORIUS, C. 1987. "Black" working women: detrimental effects on children. In Van den Berg, O. & Vergnani, T. *Door to the future*. Belville: Universiteit van Wes-Kaapland: 25 – 28.

PRETORIUS, J.W.M. 1993. *Sociopedagogical educational perspective*. Pretoria: Van Schaik



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

J. *The black child in crisis: a socio-*

RATHBONE, T. 1992. *Hundreds of Fascinating & Unique ways to Use Your Computer*. San Diego : Computer Publishing Enterprises.

RICKARDS, J. 1987. Grassroots. In Van den Berg, O & Vergnani, T. *Door To The Future*. Belville: Universiteit van Wes-Kaapland: 128 – 139.

RIDCHARDSON, D. 1997. *The sustainability of participatory communication*. [Intyds] Beskikbaar : <http://www.panasia.org.sg/ius/conf/webdr>. Toegang: 1997.

ROGERS, E.M. 1969. *Modernisation among peasants*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

S.A. 1996. *Draft White Paper on arts, culture and heritage*. Pretoria: Staatsdrukker.

SA. 1983. Wet Op Kindersorg. *Staatskoerant*, No. 8765: Pretoria: Staatsdrukker.

SA. 1993. *Riglyne vir dagsorg*. Pretoria: Departement van Welsyn en Bevolkingsontwikkeling.

SCHURINK, E.M. 1998. The methodology of unstructured face-to-face interviewing. In De Vos, A.S. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik: 297 – 312.

SCHURINK, W.J. 1998. Participant observation. In De Vos, A.S. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik: 277 – 296.

SERVAES, J. 1995. Development communication – for whom and for what? *Communicatio*, 21(1): 39 - 49.

SHORT, A. & BIERSTEKER, L. 1984. Evaluation of the effects of the ELC center-based programmes with follow-up through to adolescence. *ELC Research Report*, 5. ELC.

SHORT, A. 1987. A critical appraisal of cognitive programmes for preschool children. In Van den Berg, O. & Vergnani, T. *Door To The Future*. Belville: Universiteit van Wes- Kaapland: 57 – 83.

SITHOLE, M.C. 1991. Marital conflict amongst urban blacks. MA (Soc. Sc. Mental Health) verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

SMITH, M.E. & LE ROUX, J. 1993. The anti-child sentiment in contemporary society (with specific reference to the black child). In Le Roux, J. *The black child in crises: a socio-educational perspective*. Pretoria: Van Schaik: 27 – 48.

STOKER, H.G. 1969. *Beginnels en metodes in die wetenskap*. Potchefstroom: Potchefstroom Herald.

STRYDOM, H. & DE VOS, A.S. 1998. Sampling and sampling methods. In De Vos, A.S. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik: 189 – 201.

SUCHMAN, E. 1967. *Evaluative research*. New York: Russell Sage.

THYER, B.A. 1993. Single-system research designs. In Grinnell, R.M. *Social work research and evaluation*. 4e druk. Itasca, IL: Peacock.

VAN BILJON, J. 1987. Voorskoolse sorg op plase van die Landelike Stigting. In Van den Berg, O. & Vergnani, T. *Door to the future*. Belville: Universiteit van Wes-Kaapland: 179 – 182.

VAN DER MERWE, K. 1988. *How children develop and learn*. Cape Town: Solo Print.

VAN DER MERWE, K. 1990. *Learning together*. Cape Town: Budd and Thomson.

VAN DER ROSS, R. 1987. Why preschool education? In Van den Berg, O. & Vergnani, T. *Door to the future*. Belville: Universiteit van Wes-Kaapland: 16 – 20.

VAN GREUNEN, E. 1993. A socio-educational analysis of the resettlement of black South Africans with special reference to squatting. In Le Roux, J. *The black child in crises: a socio-educational perspective*. Pretoria: Van Schaik: 81 – 114.

WHITELY, S. 1976. Solving verbal analogies: some cognitive components of intelligence test items. *Journal of Educational Psychology*, 68: 232-242.

WHYMARK, S. 1995. *Development issues*. London: St Edmundsbury Press.

WITTHAUS, S. 2000. *Enhancing your child's development: you can make a difference*. Pretoria: Witthaus, S.

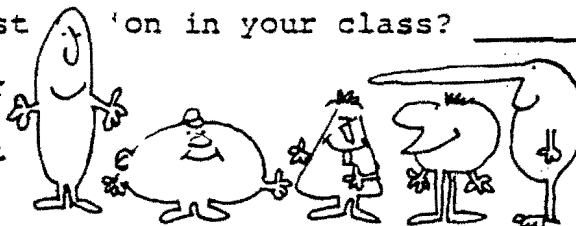


OBSERVATION SCALE PROPOSED FOR USE IN PRE-PRIMARY SCHOOLS
REGISTERED WITH THE DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING

BACKGROUND INFORMATION

- 1. Name of school: _____
- 2. Township in which school is situated: _____
- 3. Name of teacher: _____
- 4. Name of child: _____
- 5. Date of birth of child: _____
- 6. What is the child's home language? _____
- 7. What is the medium of instruction in your class? _____

8. Does the child have any characteristics (Much taller or shorter, the average child; physical etc):



_____ DOES THE CHILD HAVE ANY OUTSTANDING PHYSICAL CHARACTERISTICS _____

9. Can the child see and hear well? _____ If not, give details:

10. (a) Does the child seem to be well nourished?

(b) Does the child seem to be well cared for?

11. Is the child healthy and energetic? _____

12. For how long has the child been attending pre-primary school? _____ years _____ months.



13. How long has the educational programme of the Department been implemented in your school?

14. Will the child enrol at a primary school next year?

If so, which lower primary school is he most likely to attend and in which township is this school situated?

15. Are there any special problems the child experiences that you think can have a detrimental effect on his total development?

16. Principal's signature: March: _____

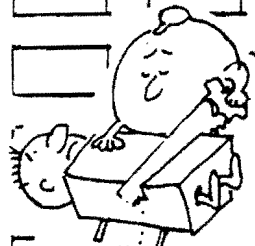
June: _____ November: _____

INSTRUCTIONS FOR EVALUATION REPORT

The children will be evaluated during March, June and November. A full report on a child's progress must be completed as follows:

Please put Y (Yes) or N (No) in the block applicable to the particular child whose level of development you are evaluating.

	March	June	Nov.
1. Can the child <u>dress</u> himself,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
use the <u>toilet</u> on his own,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>eat</u> on his own?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Can the child keep himself actively occupied for a long time?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Can the child, without stumbling often, walk,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
run,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



CAN THE CHILD KEEP HIMSELF ACTIVELY OCCUPIED FOR A LONG TIME.



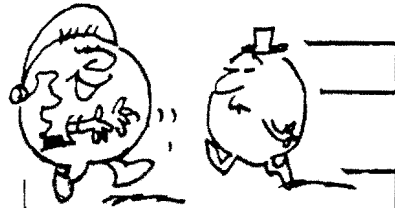
	March	June	Nov.
skip,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jump,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
crawl,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
climb?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Can the child maintain <u>balance</u> when walking heel to toe on a straight line?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Can the child stand on his <u>right</u> and his <u>left</u> leg for 5-10 seconds while his <u>eyes</u> are <u>open</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Can the child <u>stand on his right</u> and then <u>left leg</u> for approximately 5 seconds while his <u>eyes</u> are closed?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Can the child <u>hop</u> on his <u>right</u> and his <u>left leg</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Can the child <u>kick</u> , <u>throw</u> and <u>catch</u> a medium-sized ball well?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Does the child hold a pencil with the <u>fingertips</u> (not in his fist)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Can the child <u>execute long, flowing movements</u> with a pencil on paper, e.g. draw a circle in one movement?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Does the child exercise such force on the pencil that he <u>presses holes</u> into the paper?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



CAN THE CHILD
STAND ON HIS RIGHT
LEG FOR 5 SECONDS



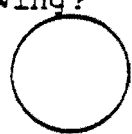
- | | March | June | Nov. |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. Does the child <u>tremble</u> excessively when drawing? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Can the child use a smallish <u>pair of scissors</u> well? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Can the child <u>fasten buttons</u> himself? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Does the child <u>consistently use either his right or his left</u> | | | |
| - <u>hand</u> when, for example, drawing with a pencil or eating with a spoon? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - <u>foot</u> when, for instance, he kicks a ball? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - <u>eye</u> when he, for example, looks through a carton cylinder held in both hands? | | | |
| 16. Can the child <u>clap his hands or stamp his feet in time to music</u> ? | | | |
| 17. Can the child <u>name his own body parts,</u> | | | |
| 18. those of other people? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Can the child <u>concentrate</u> on a given task? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Can the child <u>persevere</u> with a given task? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Can the child <u>say how old</u> he is? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Can the child <u>sort, group or arrange</u> objects or pictures of objects according to | | | |
| <u>colour,</u> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <u>shape,</u> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

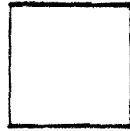


Can the child clap his hands or stamp his feet in time to music.



	March	June	Nov.
<u>size</u> ,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>mass</u> ,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>length</u> ,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>volume</u> ,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>height</u> ,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>number</u> , and	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>type</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Can the child <u>count 5 or more</u> objects?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Does the child have a <u>sense of time</u> , i. e. whether something happened yesterday,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
is happening today or	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
will happen tomorrow?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Can the child <u>say</u> whether something is to the <u>right</u> of	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
to the <u>left</u> of	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in <u>front</u> of	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
at the <u>back</u> of/ <u>behind</u> ,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
on <u>top</u> of,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>below/under</u> a particular feature of a picture?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Can the child <u>copy</u> the following?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





March

June

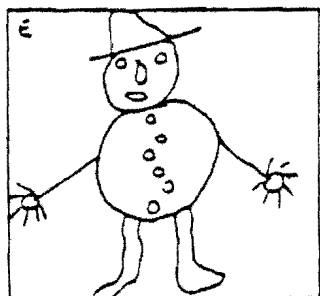
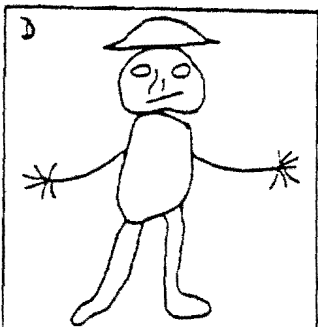
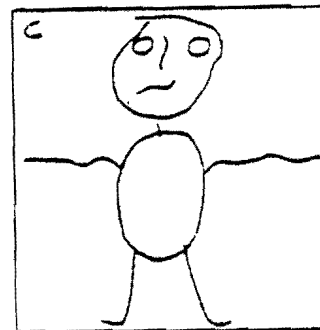
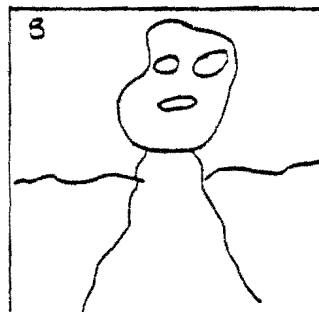
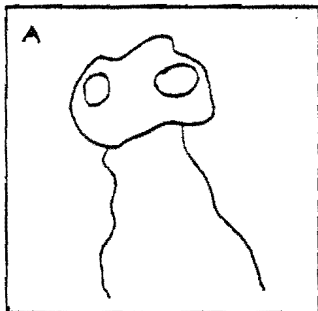
Nov.





26. Can the child also name a circle,
 a square and
 a triangle?

27. Which of the following drawings of people resemble most closely the child's own drawings of the same subject? Please put A to E in the block





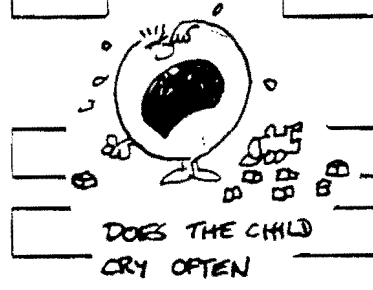
	March	June	Nov.
28. Can the child build a <u>simple jigsaw puzzle</u> ? Not at all	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Only in part	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completely and correctly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Can the child say whether one <u>sound is louder</u> or <u>softer</u> than another sound?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Can the child distinguish between the relative loudness of two sounds?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Can the child <u>repeat a sentence</u> consisting of 16 syllabi absolutely correctly?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Does the child <u>pay attention</u> when listening to a story?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Can the child <u>answer a few questions</u> on a story immediately after he has listened to it?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Can the child <u>execute 3 simple instructions in the correct order</u> , e.g. "Put this key on that chair, shut the door and bring me that box"? (The instructions may be repeated twice only.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Can the child <u>recite simple poems</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Does the child speak <u>audibly</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Does the child still have <u>difficulty pronouncing certain sounds</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Does the child <u>reverse sounds within a word</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



DOES THE CHILD PAY ATTENTION WHILE LISTENING TO A STORY



	March	June	Nov.
39. Does the child <u>reverse words in a sentence</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Does the child <u>use full sentences</u> when speaking?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Can the child <u>arrange his thoughts logically</u> when relating an incident or telling a story?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. When the child is given <u>various pieces of material to play with</u> , like wooden blocks, what does he do?			
He just scatters them around.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He places them on top of or next to each other, saying that he is building something like a tower or a train, but the final product is not recognizable as such.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He says he is building something like a tower or a train and the final product is clearly recognizable as such.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. How often does the child <u>cry</u> ?			
Hardly ever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Very often	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Is the child exceptionally <u>dependent</u> on the teacher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Can the child <u>work on his own</u> (even in a group situation)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Does the child <u>gladly participate in group activities</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Is the child <u>unselfish</u> and <u>willing to share</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





	March	June	Nov.
48. Can the child <u>wait for his turn</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Does the child have a <u>lively interest</u> in his surroundings?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Does the child <u>want to go to school</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Does the child <u>have good manners</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Can the child be <u>disciplined</u> easily?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



JUNIOR SOUTH AFRICAN INDIVIDUAL SCALES (JSAIS)

ANSWER BOOKLET GIQ

Name

Gender Home language..... Standard

School

Address

	Year	Month	Day
Date tested			
Date of birth			
Age			

Referred by

Reason for referral

Teacher's comments

Oorwin die
kwaad----deur
die goeie?
Oorwin die kwaad
deur die goeie, se
Paulus in
Romeine 12.

Occupation of father

Occupation of mother

Home circumstances

Remarks

Tested by

Signature

Educational Auxiliary Centre/Clinic

GROUP: EDUCATION

© Human Sciences Research Council 1984

First edition, first print 1984

Second edition, first print 1995





CALCULATING SCORES FOR COMPOSITE SCALES

Age: _____ year _____ months

(See page 3 for instructions)

GIQ TESTS AND COMPOSITE SCALES	Test Score		
	Raw Score	Scaled Score	Test Age
VERBAL SCALES			
Vocabulary			
Picture Riddles			
Word Association			
<i>VIQ 8: Scaled Score Total / Average Test Age</i>			
Ready Knowledge			
Story Memory			
<i>VIQ: Scaled Score Total / Average Test Age</i>			
PERFORMANCE SCALES			
Form Board			
Absurdities A: Missing Parts			
Absurdities B: Absurd Situations			
<i>PIQ 8: Scaled Score Total / Average Test Age</i>			
Block Designs			
Form Discrimination			
<i>PIQ: Scaled Score Total / Average Test Age</i>			
NUMERICAL SCALE (3-5 y: Only Parts A; 6-8 y: Parts A + B)			
Number and Quantity Concepts			
Memory for Digits			
<i>NUMERICAL: Scaled Score Total / Average Test Age</i>			
GLOBAL IQ SCALES			
<i>GIQ 8: Scaled Score Total / Average Test Age</i>			
<i>GIQ: Scaled Score Total / Average Test Age</i>			
MEMORY SCALE (see above)			
Story Memory			
Absurdities A			
Memory for Digits			
<i>MEMORY: Scaled Score Total / Average Test Age</i>			



DETERMININ...ALES

VERBAL SCALES	Scaled Score Total	VIQ 8 / VIQ	Average Test Age
VIQ 8 Scale			
VIQ Scale			
PERFORMANCE SCALES	Scaled Score Total	PIQ 8 / PIQ	Average Test Age
PIQ 8 Scale			
PIQ Scale			
OTHER SCALES	Scaled Score Total	Scaled Score	Average Test Age
Numerical Scale			
Memory Scale			
GLOBAL SCALES	Scaled Score Total	GIQ 8 / GIQ	Average Test Age
GIQ 8 Scale			
GIQ Scale			

The tables on pages 2 and 3 have been amended in the 1995 issue to make better provision for the GIQ 8 Scales. Proceed as follows:

1. Write the testee's chronological age in years and full months in the spaces on page 2.
2. Transfer the total raw scores of the different subtests to the column for raw scores on page 2. The raw scores of the three subtests of the Memory Scale must each be written in two places.
3. Use the age to identify the appropriate norm table in Tabel 1 in Part III of the manual, determine the scaled score for each subtest raw score and write it in the scaled score column on page 2.
4. Determine the test age for the raw score of each subtest with the help of Table 6 in Part III of the manual and write it in the test age column.
5. Determine the scaled score totals for the different composite subscales of the GIQ 8 Scale or the total GIQ Scale and write them in the appropriate row in the scaled score column. N.B.: For the VIQ 8 scaled score total the scaled scores of the first three verbal tests are summed, and for the VIQ scaled score total the scaled scores of all five verbal tests are summed. The same principle is applied to the PIQ 8 and PIQ Scales.
6. In order to determine the scaled score totals of the GIQ 8 and GIQ global scales, sum the scaled score totals of the VIQ 8 (or VIQ), PIQ 8 (or PIQ) and that of the Numerical Scale and write them in the scaled score column.
7. Determine the average test ages for the different composite scales by converting the test ages of the appropriate subtests to months (multiply years by 12 and add months), by calculating the average months and then by converting them back to years and months. Write them in the appropriate spaces in the test age column.
8. Transfer the scaled score totals of the composite scales on page 2 to the first column in the above table. Use Table 4 in Part III of the manual to determine the IQs or scaled scores for the composite scales and write them in the second column.
9. If necessary the average test ages can also be transferred from page 2 to this page.



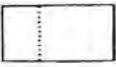

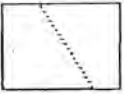



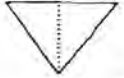

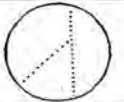
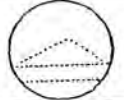
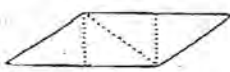
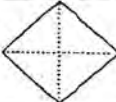
SCATTER ANALYSIS				
Test	Scaled Score	Deviation*	Significant deviation	
			5 % level	1 % level
SCATTER WITHIN THE VERBAL SCALE (VIQ SCALE)				
Vocabulary				
Ready Knowledge				
Story Memory				
Picture Riddles				
Word Association				
<i>Sum of Scaled Scores</i>				
<i>Average VIQ</i>				
SCATTER WITHIN THE PERFORMANCE SCALE (PIQ SCALE)				
Form Board				
Block Designs				
Absurdities A				
Absurdities B				
Form Discrimination (A+B)				
<i>Sum of Scaled Scores</i>				
<i>Average PIQ Scaled Score</i>				
SCATTER WITHIN THE GLOBAL SCALE (GIQ SCALE)				
Form Board				
Vocabulary				
Ready Knowledge				
Number and Quantity Concepts				
Memory for Digits				
Block Designs				
Story Memory				
Picture Riddles				
Word Association				
Absurdities A				
Absurdities B				
Form Discrimination				
<i>Sum of Scaled Scores</i>				
<i>Average GIQ Scaled Score</i>				

* Indicate a positive deviation with a plus sign (+) and a negative deviation with a minus sign (-), for example +3.51, -2.01.

FORM BOARD (3 TO 8 YEARS*)

VOU

- All testees begin with the example and then go on to Item 1.
- Testees may only be helped with Item 1.
- DISCONTINUE the test after 3 consecutive 0 scores.

Item	Time limit	Scoring	Testee's time	Score 2, 1 or 0
Ex.  (2 green parts) (help)	none			
1.  (2 orange parts) (help)	90"	01" - 10" = 2 11" - 90" = 1 91"+ = 0		
2.  (2 purple parts)	90"	01" - 15" = 2 16" - 90" = 1 91"+ = 0		
3.  (2 yellow parts)	90"	01" - 20" = 2 21" - 90" = 1 91"+ = 0		
4.  (2 purple parts)	90"	01" - 10" = 2 11" - 90" = 1 91"+ = 0		
5.  (3 yellow parts)	90"	01" - 30" = 2 31" - 90" = 1 91"+ = 0		
6.  (2 red parts)	90"	01" - 25" = 2 26" - 90" = 1 91"+ = 0		
7.  (3 yellow parts)	90"	01" - 40" = 2 41" - 90" = 1 91"+ = 0		
8.  (3 orange parts)	90"	01" - 25" = 2 26" - 90" = 1 91"+ = 0		
9.  (4 orange parts)	90"	01" - 35" = 2 36" - 90" = 1 91"+ = 0		
10.  (4 red parts)	120"	01" - 50" = 2 51" - 120" = 1 121"+ = 0		
11.  (4 red parts)	120"	01" - 55" = 2 56" - 120" = 1 121"+ = 0		

Transfer the total raw score for this test as well as the total raw scores for all the tests that follow to page 2 for further calculations.

Total raw score
Maximum = 22

The JSAIS was later also standardized on six to eight-year-old-pupils attached to the former Education Departments of: House of Delegates (22 tests) and House of Representatives (12 GIQ Tests).



- Cards **a** and **b** are presented to three to five-year-olds only. Irrespective of the score on these cards, the picture booklet is then presented. Where necessary, help three to five-year-olds with Items i, ii, v and 1-3 of the picture booklet.
- Six to eight-year-olds begin with Item 5 of the picture booklet after they have done the two practise examples. If **Example b** is done correctly without assistance, give 1 point. If necessary, children in this age group may be helped with Item 5. (See Manual for full details.)
- **DISCONTINUE** the test after **4** consecutive failures on the items of the picture booklet.

Item	Response	Score 1 or 0	Item	Response	Score 1 or 0
Card a			11. friendly	b	
Ex. key (help)			12. swan	c	
i lock (help)			13. calendar	d	
ii lamp (help)			14. wool	b	
iii drum			15. sad	c	
iv cradle			16. temperature	c	
Kaart b			17. fear	a	
v going up (help)			18. weapon	b	
vi pulling something			19. freckles*	b	
Picture booklet			20. swarm	a	
Ex. a tree (help) b			21. flame	a	
Ex. b boiling (help) b			22. abyss**	a	
1. tortoise (help) c			23. funny	a	
2. gate (help) c			24. vehicle	c	
3. dreaming (help) d			25. insect	c	
4. tricycle b			26. reptile	d	
5. sieve (help 6-8 y.) d			27. fastest	b	
6. turkey d			28. pair	a	
7. fence b			29. astonishment	b	
8. teasing a			30. reflection	b	
9. straight c			31. aquarium	a	
10. hurrying b			32. motionless	a	

*Do not administer this item to Indians as it was skipped during the standardization (maximum = 38).

** The word "cliff" may be used because "abyss" appears to discriminate against English-speaking children.

Total raw score

Maximum = 39

--



Item	Score 1 or 0
14. <i>Why can a ball roll?</i>	
15. <i>Why are windows made of glass?</i>	
16. <i>Where can one see a live elephant?</i>	
17. <i>What does a chemist do?</i>	
18. <i>How many times in a year do you have a birthday?</i>	
19. <i>What day of the week is it today?</i>	
20. <i>What day was it yesterday? What day will it be tomorrow?</i> <i>(Both questions must be answered correctly to earn 1 point)</i>	
21. <i>Tomorrow, will you be older or younger than you are today?</i>	
22. <i>In what month does your birthday fall? (Check answer with information on page 1)</i>	
23. <i>Why can one walk on the moon but not on the sun?</i>	
24. <i>Which is smaller - a gnat or a mosquito?</i>	
25. <i>What bird lays the biggest eggs?</i>	
26. <i>How many wheels does a rowing boat have?</i>	
27. <i>What month is it now?</i>	
28. <i>What does one call the clothes worn by a soldier?</i>	
Total raw score Maximum = 28	



NUMBER AND QUANTITY CONCEPTS: PART A (3 TO 8 YEARS)

NU

- Three to five-year-olds begin with the example for which 1 point is given if it is answered correctly.
- Six to eight-year-olds begin with Item 8.
- DISCONTINUE the test after 3 consecutive failures. Six to eight-year-olds must also do Part B.

Item	Correct response	Response / Correct or wrong	Score: 1 or 0
Ex. balls (help)	c*		
1. sticks (help)	b		
2. stars (help)	a		
3. birds	2		
4. fish	c		
5. poles	top		
6. buttons	4		
7. hearts	a		
8. ropes (help 6-8 y.)	a		
9. ducks	d		
10. buttons	a		
11. buttons	c		
12. dots	a		
13. ink	c		
14. ½ of a tart	a		
15. stars	5		
16. glasses	a		
17. apples	5		
18. dots	d		
19. pigs	c		
20. bird cages	1		
21. birds	3		
22. ¼ of a tart	a or c		
23. scales	c		
24. birds sitting on fence	2		
25. cups and saucers	same number		
26. socks	5		
27. small bags	between d and e		
28. marbles	c		
29. walking-sticks	c		
30. watches	c		

1
2
3
4
5
6
7
8
9
1
1
1
1
1
1

Us
ei

Tra
Sur
Us

Use Part A to calculate the GIQ 8 or the GIQ for three to five-year-olds.

Part A: Total raw score
Maximum = 31

--

* Imaginary alphabetical symbols used to mark correct pictures from left to right in reading sequence as seen by testee.

NUMBER AND QUANTITY CONCEPTS:



- All testees begin with Item 1.
- **DISCONTINUE** the test after **3** consecutive failures.

Item	Correct response	Response / Correct or wrong	Score: 1 or 0
1. sweets	4		
2. birds	2		
3. cents left	6		
4. cents all together	9		
5. number (less)	5		
6. marbles	3		
7. apples (cents)	5		
8. pen	5		
9. apples (halves)	3		
10. Anne	8		
11. dogs	16		
12. apples (children)	3		
13. more girls	1		
14. change	70c		
15. number	5		

Use both Part A and Part B to calculate the GIQ 8 or the GIQ for six to eight-year-olds.

Part B: Total raw score
Maximum = 15

--

Transfer the total raw scores for Part A and Part B to this table.
Sum the raw score totals of Parts A and B.
Use the A+B raw score for further calculations for six to eight-year-olds.

Parts of Number and Quantity	Raw Score Total
Part A	
Part B	
Part A + Part B (Maximum = 46)	



MEMORY FOR DIGITS

BL

- All testees begin with Item 1 of Part A.
- DISCONTINUE** Part A after failure on both trials of any item. Six to eight-year-olds must also do Part B.

PART A: FORWARD SERIES (3 TO 8 YEARS)

Item	Trial 1	Response / Correct or wrong	Trial 2	Response / Correct or wrong	Score 2, 1 or 0
1	6 - 4		7 - 2		
2	5 - 8 - 3		8 - 3 - 4		
3	4 - 3 - 7 - 1		5 - 1 - 6 - 8		
4	3 - 4 - 8 - 2 - 9		8 - 2 - 5 - 6 - 1		
5	9 - 7 - 4 - 1 - 8 - 3		3 - 9 - 6 - 4 - 8 - 7		
6	3 - 7 - 1 - 2 - 4 - 5 - 8		5 - 8 - 2 - 9 - 1 - 3 - 6		

Use Part A to calculate the GIQ 8 and the GIQ for three to five-year-olds.

Part A: Total raw score
Maximum = 12

--

PART B: BACKWARD SERIES (6 TO 8 YEARS)

- DISCONTINUE** Part B after failure on both trials of any item.

Item	Trial 1	Response / Right or wrong	Trial 2	Response / Right or wrong	Score 2, 1 or 0
1	3 - 6		4 - 1		
2	7 - 4 - 5		6 - 2 - 7		
3	2 - 7 - 6 - 9		9 - 4 - 3 - 8		
4	3 - 1 - 5 - 4 - 7		8 - 5 - 7 - 9 - 2		

Use both Part A and Part B to calculate the GIQ 8 or the GIQ for six to eight-year-olds.

Part B: Total raw score
Maximum = 8

--

Transfer the total raw score for Part A and Part B to this table.
Sum the raw score totals of Parts A and B.
Use the A+B raw score for further calculations for six to eight-year-olds.



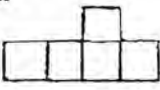
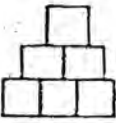






Parts of Number and Quantity	Raw Score Total
Part A	
Part B	
Part A + Part B (Maximum = 20)	

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

* D
No

BLOCK DESIGNS (3 TO 8 YEARS)

- Three to five-year-olds begin with Item 1; six to eight-year-olds begin with Item 5.
- DISCONTINUE the test after 3 consecutive 0 scores (6 consecutive trials).






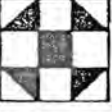


Item*	Trial	Time	Scoring	Score
1. tower 	1 M*		6 blocks correct = 3	(0-3)
	2 M		6 blocks correct = 3 4/5 blocks correct = 2 2/3 blocks correct = 1	
2. chair 	1 M		3 blocks correct = 2	(0-2)
	2 M		3 blocks correct = 2 2 blocks correct = 1 Correct opposite direction = 1	
3. train 	1 M		5 blocks correct = 2	(0-2)
	2 M		5 blocks correct = 2 Correct base = 1 Correct placement top = 1	
4. stairs 	1 M		6 blocks correct = 3	(0-3)
	2 M		6 blocks correct = 3 Base row correct = 1 Second row correct = 1	
5. 	1 M 60°		1°-20° = 4 21°-35° = 3 36°-60° = 2	(0-4)
	2 M D 60°		1°-60° = 1 61°+ = 0	
6. 	1 M 60°		1°-17° = 4 18°-30° = 3 31°-60° = 2	(0-4)
	2 M D 60°		1°-60° = 1 61°+ = 0	
7. 	1 M D 90°		1°-8° = 4 9°-14° = 3 15°-90° = 2	(0-4)
	2 M D 90°		1°-90° = 1 91°+ = 0	
8. 	1 M ND 90°		1°-7° = 4 8°-13° = 3 14°-90° = 2	(0-4)
	2 M D 90°		1°-90° = 1 91°+ = 0	
9. 	1 M D 90°		1°-11° = 4 12°-25° = 3 26°-90° = 2	(0-4)
	2 M D 90°		1°-90° = 1 91°+ = 0	
10. 	1 M D 90°		1°-12° = 4 13°-25° = 3 26°-90° = 2	(0-4)
	2 M D 90°		1°-90° = 1 91°+ = 0	

* Drawings as seen by the tester. See next page for symbols.

Note: If necessary, two trials are allowed for all items. From Item 7 onwards a design card is also presented for every item.



BLOCK DESIGNS (continued)

Item*	Trial	Time	Scoring	Score	
11. 	1 NM ND 90°		1°-20° = 4 41°-90° = 2	21°-40° = 3	(0-4)
	2 NM D 90°		1°-90° = 1	91°+ = 0	
12. 	1 M D 120°		1°-29° = 4 55°-120° = 2	30°-54° = 3	(0-4)
	2 M D 120°		1°-120° = 1	121°+ = 0	
13. 	1 M ND 120°		1°-20° = 4 37°-120° = 2	21°-36° = 3	(0-4)
	2 M D 120°		1°-120° = 1	121°+ = 0	
14. 	1 NM D 120°		1°-23° = 4 39°-120° = 2	24°-38° = 3	(0-4)
	2 NM D 120°		1°-120° = 1	121°+ = 0	
15. 	1 NM D 120°		1°-56° = 4 92°-120° = 2	57°-91° = 3	(0-4)
	2 NM D 120°		1°-120° = 1	121°+ = 0	
16. 	1 NM ND 150°		1°-59° = 4 90°-150° = 2	60°-89° = 3	(0-4)
	2 NM D 150°		1°-150° = 1	151°+ = 0	
17. 	1 NM ND 150°		1°-97° = 4 132°-150° = 2	98°-131° = 3	(0-4)
	2 NM D 150°		1°-150° = 1	151°+ = 0	
18. 	1 NM ND 150°		1°-83° = 4 122°-150° = 2	84°-121° = 3	(0-4)
	2 NM D 150°		1°-150° = 1	151°+ = 0	

Total raw score
Maximum = 66

* Drawings as seen by the tester.

- M means the tester builds a model and leaves it on the table.
- NM means only a design card is presented, not a model as well.
- D means the tester demonstrates the item with the testee's blocks.
- ND means the tester does not demonstrate the item.

STORY MEMORY (3 TO 8 YEARS)



- Read only the first paragraph to three to five-year-olds.
- Read both paragraphs without interruption to six to eight-year-olds.
- Acceptable alternative responses are indicated in brackets.

<u>Mummy</u> (Mama, Mrs) and	<input type="radio"/>
<u>Daddy</u> (Papa, Mr)	<input type="radio"/>
<u>Mouse</u> had	<input type="radio"/>
<u>two</u>	<input type="radio"/>
<u>little baby mice</u> (children).	<input type="radio"/>
Their names were <u>Winkle</u>	<input type="radio"/>
and <u>Twinkle</u> .	<input type="radio"/>
Last <u>Monday</u> they	<input type="radio"/>
went to <u>visit</u>	<input type="radio"/>
Mr and Mrs <u>Frog</u> (the Frogs).	<input type="radio"/>
The Frogs were <u>glad</u> to see them	<input type="radio"/>
and gave them <u>tea</u>	<input type="radio"/>
and <u>cookies</u> .	<input type="radio"/>
<u>On the way home</u> the	<input type="radio"/>
little mice (children, Winkle and Twinkle)	
picked <u>red</u>	<input type="radio"/>
and <u>yellow</u>	<input type="radio"/>
<u>flowers</u> .	<input type="radio"/>
They also saw some <u>sheep</u>	<input type="radio"/>
and <u>ten</u>	<input type="radio"/>
<u>cows</u> in	<input type="radio"/>
the <u>veld</u> .	<input type="radio"/>
<i>Stop here for three to five-year-olds.</i>	
<i>Use this raw score for further calculations.</i>	
Total raw score	<input type="text"/>
Maximum = 21	

<i>(Continue from here for six to eight-year-olds)</i>	
At home <u>Twinkle</u> arranged (put) the flowers	<input type="radio"/>
in a <u>vase</u>	<input type="radio"/>
and put it on a <u>table</u>	<input type="radio"/>
in the <u>dining-room</u>	<input type="radio"/>
<u>Mummy</u> (Mama, Mrs) Mouse	<input type="radio"/>
prepared (made) <u>supper</u> (food).	<input type="radio"/>
After they had <u>eaten</u>	<input type="radio"/>
and <u>bathed</u> (washed),	<input type="radio"/>
the <u>children</u> (small mice,	<input type="radio"/>
Winkle and Twinkle)	
<u>went to bed</u> (went to sleep).	<input type="radio"/>
<u>Daddy</u> (Papa, Mr) Mouse was	<input type="radio"/>
still reading his <u>newspaper</u> .	<input type="radio"/>
<i>Use this raw score for six to eight-year-olds.</i>	
Total raw score	<input type="text"/>
Maximum = 33	

Comments:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



WORD ASSOCIATION (3 TO 8 YEARS)

- All testees begin with Item 1.
- DISCONTINUE the test after 4 consecutive failures.

Item	Response / Correct or wrong	Score 1 or 0
1. <i>A mouse is small and an elephant is ...</i> (help) (big)		
2. <i>One can ride in a train and one can also ride in ...</i> (help) (motor, car, bus, train, plain, etc.)		
3. <i>In summer it is warm and in winter it is ...</i> (help) (cold)		
4. <i>A bird flies and a fish ...</i> (swims)		
5. <i>A tortoise is slow and a hare (rabbit) is ...</i> (fast)		
6. <i>Stones are hard and wool is ...</i> (soft)		
7. <i>People build houses and birds build ...</i> (nests)		
8. <i>Houses are made of bricks and windows of ...</i> (glass)		
9. <i>A rabbit's ears are long and a cat's ears are ...</i> (short)		
10. <i>During the day it is light and at night it is ...</i> (dark)		
11. <i>A block is square and a marble is ...</i> (round)		
12. <i>The sea is wet and the desert is ...</i> (dry)		
13. <i>A feather is light and a stone is ...</i> (heavy)		
14. <i>Boys become men and girls become ...</i> (women, ladies)		
15. <i>When a child cries he is sad and when he laughs he is ...</i> (happy, glad, gay)		
16. <i>Children are young and grandparents are ...</i> (old)		
17. <i>A horse sleeps in a stable and a pig sleeps in a ...</i> (sty, pen*)		
18. <i>The point of a knife is sharp and the point of a walking-stick is ...</i> (blunt)		
19. <i>Dogs have hair and birds have ...</i> (feathers)		
20. <i>Peas are vegetables and peaches are ...</i> (fruit)		
21. <i>In the morning it is early and at night it is ...</i> (late)		
22. <i>Lions eat meat and buck eat ...</i> (grass, bushes, leaves)		
23. <i>Open and shut, top and ...</i> (bottom)		
24. <i>Left and right, black and ...</i> (white)		
25. <i>Sugar is sweet and vinegar is ...</i> (sour)		
26. <i>Dogs bark and lions ...</i> (roar)		
27. <i>Dogs are tame and wolves are ...</i> (wild)		
28. <i>A see-saw goes up and down, a saw goes ...</i> (to and fro, backwards and forwards, round and round)		
29. <i>Short and fat, tall and ...</i> (thin, slender)		
30. <i>Dirty and dull, clean and ...</i> (bright, shiny)		

* "Pen" may be accepted, although not used during standardization.

Total raw score

Maximum = 30

--



- All testees must do both parts.
- DISCONTINUE Part A after 3 consecutive failures and proceed with Part B.

PART A: COLOURED FIGURES

Item	Response / Correct or wrong	Score 1 or 0	Item	Response / Correct or wrong	Score 1 or 0
1. (help) a			8. b		
2. (help) b			9. c		
3. d			10. c		
4. d			11. b		
5. c			12. b		
6. c			Part A: Total raw score (Maximum = 12)		
7. a					

PART B: BLACK AND WHITE FIGURES

- DISCONTINUE Part B after 3 consecutive failures.

Item	Response / Correct or wrong	Score 1 or 0	Item	Response / Correct or wrong	Score 1 or 0
1. (help) d			12. c		
2. (help) d			13. b		
3. c			14. c		
4. d			15. b		
5. b			16. d		
6. a			17. d		
7. d			18. b		
8. d			19. b		
9. d			20. b		
10. a			Part B: Total raw score (Maximum = 20)		
11. b					

Transfer the total raw scores for Part A and Part B to this table.
Sum the raw score totals of Parts A and B.
Use the A+B raw score total for further calculations for all testees.

Parts of Form Discrimination	Raw Score Total
Part A	
Part B	
Part A + Part B (Maximum = 32)	

Itsoepimentele groep.
Kontrole groep.

DEPARTMENT OF EDUCATION-

'Letaba Landgoed

Circuit: Mokantowa Grade: 2

Exam: November 1999

Names of Learner	Years in Phase	Age	Literacy (Language)	Numeracy (Mathematics)	Life Skills	Average	Competent	Not competent	Remarks
			Must be competent in Literacy (Language) as well as Numeracy (Mathematics) 1 = Skills not yet developed, 4 = Skills fully developed						
Itsoep. Groep. Respondent 5	1	8	4	4	4	4	C		Excellent
Respondent 6	1	8	2	3	3	3	C		Good
Respondent 7	1	8	2	3	3	3	C		Good
Kontrole Groep Respondent 5	1	8	4	3	4	4	C		Good.
Respondent 6	1	8	3	3	3	3	C		Good
Respondent 7	1	8	4	4	4	4	C		Excellent.

Teacher

No. Pass:

No. Not Competent:

Stamp

Approved by _____

