

**DIE EVALUERING VAN 'N TAAL- EN
LUISTERPROGRAM IN PRE-PRIMÊRE
ONDERWYS**

RONELDA LOUW

BA, HOD, BEd, BEd Psig



**Werkstuk ingehandig vir die gedeeltelike vervulling
van die graadvereistes vir**

**Magister in die Opvoedkundige Sielkunde
(MEdPsig)**

by die

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Prof Petra Engelbrecht

Desember 2004

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk waaruit hierdie werkstuk bestaan, my oorspronklike werk is en dat dit nie as geheel of deel daarvan by enige universiteit vir graadvereistes ingehandig is nie.

RONELDA LOUW

DATUM

OPSOMMING

Navorsing toon dat ongeveer 40% van voorskoolse kinders in Suid-Afrika in groot armoede grootword en dat die gebrek aan effektiewe ondersteuning van hierdie kinders daartoe bydra dat hulle leerpotensiaal onvoldoende ontwikkel. Dit sluit fisieke ontwikkeling sowel as taalgereedheid in. 'n Verpligte Graad R-jaar is daarom deur die Departement van Nasionale Onderwys ingestel, en is die versoek gerig dat in hierdie voorskoolse sowel as Graad 1-jaar prioriteit aan ondersteuningsprogramme verleen moet word. So 'n ondersteuningsprogram is die taal- en luisterprogram. Die doel van hierdie program is om die gaping tussen taalbegrip en taalgebruik te laat verdwyn. Hierdie studie is onderneem om die bestaande taal- en luisterprogram te evalueer. 'n Steekproef vanuit Graad R-leerders uit die Wes-Kaap is geneem. 'n Stiply is gebruik om eers die eksperimentele en daarna die kontrolegroepe te evalueer. Daarna is die taal- en luisterprogram oor 'n tydperk van ongeveer vier maande aangebied en beide groepe is her-evalueer.

Resultate het aangetoon dat die taal- en luisterprogram wel 'n positiewe verskil by die eksperimentele groep ten opsigte van die volgende veranderlikes teweeg gebring het: sinsgeheue 12, analise, klap, wegneem, beginklanke, sintese, vorms, sirkel, posisie, eerste ekspressief, pas nie en benoem. Daar is tot die gevolgtrekking gekom, dat daar 'n beduidende verskil in die vlak van leerders is wat die program gevolg het teenoor dié wat nie die program gevolg het nie.

SUMMARY

Research shows that approximately 40% of pre-school children in South Africa grow up in poverty and that a lack of effective support for these children results in their learning potential being underdeveloped at pre-school level. It includes physical development as well as language readiness. A compulsory Grade R year was introduced through the Department of National Education.

Support programmes should be a priority for preschoolers as well as Grade 1 learners. Such a support programme is the language and listening programme. The aim of this program is to eliminate the gap between language comprehension and language usage. This study was undertaken to evaluate the existing language and listening programme. A sample was taken of Grade R learners from the Western Cape. A checklist was used to evaluate the experimental and thereafter the control group.

The language and listening programme was presented over a period of approximately four months and both groups were re-evaluated. Results have showed that the language and listening programme have made a positive difference to the learners in the experimental group. This difference was with the following variables: Discrimination, Sentences memory 12, Analysis, Clap, Take away, Initial sounds, Synthesis, Forms, Circle, Position, First expressive, Does not fit and Naming. The conclusion was made that there is a significant difference in the level of learners who did the programme as opposed to those who did not do the programme.

DANKBETUIGINGS

Ek wil hiermee my opregte dank uitspreek teenoor die volgende persone:

- My Hemelse Vader wat alles moontlik maak want ons doen niks sonder God nie.
- My studieleier, professor P. Engelbrecht, vir haar bekwame leiding, bystand, ondersteuning en veral die baie geduld. Sonder haar sou ek nooit hierdie tesis kon voltooi nie.
- My man, Tanswell, vir sy geloof in my, sy ondersteuning, liefde en begrip.
- My swaer, Bronwyn, vir sy volgehoue ondersteuning en tikwerk.
- My kinders, Chanelle en Chadley, my suster Erica en haar kinders vir hulle ondersteuning en begrip.
- Professor D. Nel vir die statistiese bewerking van die data.
- Mevr. J. Steele en C. Park en vir die taal- en tegniese versorging.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1:

KONTEKSTUALISERING EN PROBLEEMSTELLING..... 1

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	3
1.3	DOEL VAN STUDIE.....	3
1.4	HIPOTESE STELLINGS	4
1.5	NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE.....	4
1.5.1	Navorsingsontwerp	4
1.5.2	Prosedure	5
1.5.3	Metodologie.....	5
1.5.3.1	<i>Data-insamelingsmetodes</i>	5
1.5.3.2	<i>Populasie</i>	5
1.5.4	Data-analise	6
1.6	VERKLARING VAN BEGRIPPE.....	6
1.6.1	Vyf-/sesjarige.....	6
1.6.2	Skoolgereedheid	6
1.6.3	Die voorskoolse jaar	7
1.6.4	Taal- en luisterprogram.....	7
1.7	STRUKTUUR VAN AANBIEDING.....	7

HOOFSTUK 2:

LITERATUUROORSIG..... 8

2.1	INLEIDING	8
2.2	MENSLIKE ONTWIKKELING	8
2.2.1	Teoretiese benaderings tot menslike ontwikkeling.....	8
2.3	ALGEMENE ONTWIKKELING VAN DIE VYF-/SESJARIGE	9
2.3.1	Fisieke ontwikkeling.....	9
2.3.2	Kognitiewe ontwikkeling.....	10
2.3.3	Emosionele ontwikkeling.....	11

2.3.4	Sosiale ontwikkeling	12
2.3.5	Die implikasie van algemene ontwikkeling van die vyf-/sesjarige vir die onderwys.....	14
2.4	TAAL- EN LUISTERVAARDIGHEDE VAN DIE VYF-/SESJARIGE LEERDER	15
2.4.1	Taalontwikkeling	15
2.4.2	Luistervaardighede.....	18
2.4.3	Die belang van luister- en taalvaardighede in Graad R	19
2.5	SAMEVATTING.....	25

HOOFSTUK 3:

NAVORSINGSONTWERP, METODOLOGIE, RESULTATE EN BESPREKING.....27

3.1	INLEIDING	27
3.2	NAVORSINGSONTWERP	27
3.3	METODOLOGIE	28
3.3.1	Eksperimentele en Kontrolegroepe.....	28
3.3.2	Program.....	28
3.3.3	Evalueringsinstrument.....	31
3.3.4	Navorsingsprosedure.....	31
3.3.5	Data-versamelingsblad.....	31
3.3.6	Datakonsolidering	32
3.4	RESULTATE.....	33
3.4.1	Mann-Whitney toetse – Eksperimentele vs kontrolegroepe	33
3.4.2	Wilcoxon toetse.....	42
3.4.2.1	<i>Wilcoxon toetse op die eksperimentele groep Voor vs Na.....</i>	42
3.4.2.2	<i>Wilcoxon toetse op die kontrolegroep Voor vs Na</i>	43

HOOFSTUK 4:

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING, BEPERKINGE EN AANBEVELINGS.....48

4.1	INLEIDING	48
4.2	SAMEVATTING.....	48
4.3	GEVOLGTREKKING.....	49

4.4	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	49
4.5	AANBEVELINGS.....	50
4.6	SLOTOPMERKING.....	51
	BRONNELYS.....	52
	ADDENDUM A	56
	ADDENDUM B	57
	ADDENDUM C	58

HOOFSTUK 1

KONTEKSTUALISERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Gedurende die sestiger- en sewentigerjare is daar van 'n wêreldkrisis in die onderwys gepraat. Aspekte soos oorbevolking van skole, koste van onderwysvoorsiening, die daling van onderwysstandaarde en die skepping van gelyke geleentheid is telkens aangehaal (Engelbrecht & Niewenhus in Marais 1988). Dié aspekte het ook aanklank in Suid-Afrika gevind, veral met die uitbreek van die 1976-onluste. In Suid-Afrika het veral sosio-ekonomiese en politieke faktore 'n rol gespeel in wat as 'n onderwyskrisis bestempel is. Marais (1988) het reeds in die tagtigerjare van die belangrikste aspekte wat dié krisis gekenmerk het, genoem, naamlik té hoë verwagtings met betrekking tot onderwys, 'n buitengewone toename in leerlinggetalle, die onbekostigbaarheid van die onderwys, onvoldoende geriewe en onopgeleide onderwysers. Faktore wat 'n rol in die onderwyskrisis in Suid-Afrika gespeel het, het byvoorbeeld ontoepaslike kurrikula en oorbeklemtoning van akademiesgerigte onderwys, 'n tekort aan sekere kategorieë mannekrag (veral tegniese geskoolde) en twyfelagtige onderwysstandaarde ingesluit (Du Toit 1996).

Benewens bogenoemde faktore is sogenaamde swart onderwys deur erger probleme gekniehalter, byvoorbeeld onregverdige verdeling van fondse, tekort aan of afwesigheid van biblioteke, laboratoriums, handboeke en veral die aparte verdeling van die onderwysdepartemente. Daar was byvoorbeeld 17 verskillende onderwysdepartemente aan die einde van die apartheidsera in 1994 (Du Toit 1996).

Onlangse politieke veranderinge in Suid-Afrika het egter die weg gebaan vir onderwys-transformasie in dié land. Opvoedkundige transformasie is en was sedert 1994 'n sentrale deel van rekonstruksie en ontwikkeling in Suid-Afrika. Die huidige regering poog om die skade wat deur apartheid aangerig is, uit die weg te ruim en 'n stelsel van opvoeding en onderwys wat demokrasie, menseregte, eer, gelykheid en

sosiale geregtigheid weerspieël, te skep. Ook word daar gepoog om 'n kultuur te skep van lewenslange leer wat Suid-Afrikaners in staat sal stel om die enorme ekonomiese en sosiale uitdagings van die 21^{ste} eeu die hoof te bied (Departement van Onderwys 2001:1).

Te midde van die probleme op die verskillende onderwysvlakke is veral voorskoolse onderwys 'n deelkomponent binne die onderwyskrisis. In verskeie ondersoeke oor informele en nie-formele onderwys, onder meer deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing en die Wetenskapkomitee van die Presidentsraad, is aangetoon dat veral die swart kind (en in 'n mindere mate ook die bruin kind) by skooltoetreding nie skoolgereed is nie (Departement van Onderwys 1995, 1996, 1997).

Ongeveer 40% van voorskoolse kinders in Suid-Afrika word in armoede groot en die gebrek aan effektiewe ondersteuning vir hierdie kinders dra daartoe by dat hulle leerpotensiaal, wat nie net fisieke ontwikkeling nie maar ook taalgereedheid insluit, voorskools onvoldoende ontwikkel. Die Departement van Nasionale Onderwys stel dit dan ook duidelik dat die infasering van 'n verpligte Graad R-jaar (sogenaamde "Reception Year") en effektiewe voorskoolse en Graad 1-ondersteuningsprogramme prioriteit behoort te geniet om hierdie leerders in staat te stel om fisieke en ook taal- en kognitiewe agterstande in te haal (Eloff & Green 2001:60). "The early years are critical for the acquisition of concepts, skills and attitudes that lay the foundation for lifelong learning" (Departement van Nasionale Onderwys 2000:12).

Die hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (2000:11) toon aan dat die jong leerder wat tot Graad R toegelaat word, reeds met verskillende grade van vlotheid taalvaardighede aangeleer het wat sal bepaal in watter mate die kind hom/haarself in die skoolsituasie kan handhaaf. Dit is alombekend dat die mens sy taal gedurende sy infantiele stadium aanleer, nog lank voordat die baba sy eerste woordjies sê (Gleason 1989). Gedurende die voorskoolse jare, veral die tweede jaar, vorder kinders vanaf ± 50 woorde tot twee-woordkombinasies. Teen die tyd dat hulle die skool betree, ken hulle reeds sowat 8 000 woorde. Hulle kan vroeë hanteer, negatiewe stellings maak en gekompliseerde sinne bou. Hulle het geleer hoe om taal in 'n verskeidenheid sosiale situasies te gebruik, byvoorbeeld babataal met 'n baba te praat. Hulle kan raaisels vertel en met hulle ouers in hulle moedertaal gesels. Na skooltoelating leer hulle ook 'n nuwe linguistiese sisteem: die geskrewe taal. Die

konteks waarin kinders se taalvaardighede ontwikkel, oefen egter 'n invloed uit op taalontwikkeling en die wyse waarop kinders skooltoetredende suksesvol kan hanteer (Gleason 1989). Leerders uit benadeelde omgewings wat oneffektiewe ondersteuning met betrekking tot die ontwikkeling van taal- en perseptueel-motoriese vaardighede ontvang het, is veral kwesbaar vir probleme aangesien taalvaardigheid as 'n belangrike voorwaarde vir geletterdheidsontwikkeling beskou word. Geletterheid verwys na die vermoë om as individu met die wêreld te kommunikeer, dit wil sê hoe die gesproke en/of geskrewe taal gebruik word om met die wêreld om te gaan (Pepler 2004).

1.2 PROBLEEMSTELLING

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002:6) word by die Graad R-leerder spesifiek op die ontwikkeling van geletterdheid gefokus. Verskillende vlakke van taalvaardigheid wat akademiese prestasie kan beïnvloed, kom egter voor by leerders wat tot Graad R toegelaat word.

Ondersteuningsprogramme soos die taal- en luisterprogram van die Wes-Kaapse onderwysdepartement (WKOD) is in skole beskikbaar om die graad R-leerder wat nie oor effektiewe taalvaardighede beskik nie, te help om in graad R te vorder, die basiese taalstrukture te verwerf en die gaping tussen taalbegrip en taalgebruik te laat verdwyn. Die effektiwiteit van hierdie program is egter nog nie ondersoek nie. Die studie fokus gevolglik daarop om die effektiwiteit van die WKOD-taal- en luisterprogram, soos by 'n primêre skool in 'n landelike gebied in die Wes-Kaap geïmplementeer, te evalueer.

1.3 DOEL VAN STUDIE

Die navorser se spesifieke doelstelling met die studie is die volgende:

- om die effektiwiteit van die program te bepaal deur vas te stel of daar 'n verskil is tussen diegene wat die taal- en luisterprogram gevolg het en diegene wat nie die program gevolg het nie; en
- om vas te stel of daar leemtes in die bestaande program is. Indien enige, sal dit onder die hofie beperkinge van die studie (sien 4.4) bespreek word.

1.4 HIPOTESE STELLINGS

Die volgende hipoteses word gestel:

- H0: Die taal- en luisterprogram het geen uitwerking op die leerders se taal- en luistervaardighede in die voorskoolse klas by die skool in Wellington gehad nie.
- H1: Die taal- en luisterprogram het wel 'n verskil teweeg gebring ten opsigte van die taal- en luisteraspekte van genoemde leerders.

1.5 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

1.5.1 Navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp is die plan wat gebruik word in die uitvoering van 'n navorsingstudie (Mouton 1996; Babbie & Mouton 2001). 'n Beginpunt is die navorsingsprobleem en die tipe bewyse wat nodig is om die navorsingsprobleem voldoende aan te spreek. In hierdie studie word van progamevaluering as ontwerp gebruik gemaak. Die studie is empiries en kwantitatief van aard en daar word van 'n voor- en natoetsontwerp gebruik gemaak. 'n Taal- en luisterprogram dien as die stimulus van die studie.

By progamevaluering word wetenskaplike metodes gebruik om die implementering en uitkomst van programme te beoordeel. 'n Program as sodanig verwys na "any intervention or set of activities mounted to achieve external objectives, that is, to meet some recognised social need or to solve an identified problem" (Babbie & Mouton 2001:335). Deelnemers, naamlik 'n eksperimentele en kontrolegroep sal ge-evalueer word in terme van 'n afhanklike veranderlike (voortoets, naamlik 'n stiplys - sien Addendum B), waarna hulle blootgestel word aan die stimulus, naamlik die luisterprogram wat die onafhanklike veranderlike verteenwoordig. Hulle sal dan weer ge-evalueer word in terme van die afhanklike veranderlike (na-toets) (Babbie & Mouton 2001:209).

1.5.2 Prosedure

'n Groep spraakterapeute in diens van die WKOD wat by 'n taal- en luisterprogram betrokke is, het versoek dat die program in 'n spesifieke skool ge-evalueer word. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement is genader om toestemming te verkry om in die spesifieke skool te werk (Addendum A). Die skool is gekontak en die voorgename evaluering is deur die spraakterapeute by die betrokke skool aan die onderwysers verduidelik. Die stiplys is deur die navorser na afhandeling van die literatuuroorsig in samewerking met die spraakterapeute opgestel. Die navorser, ondersteun deur een van die spraakterapeute, het eers die eksperimentele en daarna die kontrolegroepe (klasse) ge-evalueer. Oor 'n tydperk van ongeveer 4 maande is die program daarna aan die eksperimentele groep aangebied waarna beide groepe weer ge-evalueer is.

1.5.3 Metodologie

1.5.3.1 *Data-insamelingsmetodes*

- **Literatuuroorsig**

'n Literatuuroorsig is gewoonlik die eerste stap in 'n empiriese studie (Mertens 1998). Die literatuuroorsig in hierdie studie het ten doel om resente teoretiese benaderings tot menslike ontwikkeling asook taal- en luistervaardighede te eksploreer.

- **Stiplys**

Die instrument wat in die evaluering van die subjekte gebruik word, is 'n stiplys wat deur die navorser na afhandeling van die literatuuroorsig en in oorleg met die spraakterapeute van die Stellenbosch-, Wellington- en Worcester-omgewing, opgestel is (sien Addendum B).

1.5.3.2 *Populasie*

Soos reeds in 1.5.2 (Prosedure) vermeld, is die spesifieke skool (voorheen benadeel) deur spraakterapeute in diens van die WKOD aangewys en het die spesifieke geteikende groep uit vyf-/sesjariges of te wel voorskoolse Afrikaanssprekende leerders bestaan. Die een klas het as eksperimentele groep en die ander as kontrolegroep gedien. Mertens (1998:77) wys daarop dat wanneer die navorser die

invloed van 'n intervensie op 'n "intakte groep" bestudeer en nie veroorloof is om deelnemers willekeurig aan te wys nie, van kwasi-eksperimenteel (quasi-experimental) gepraat word.

Die geslag en ouderdom van die populasie was belangrike kenmerke in die steekproef. Daar is op die skool in Dorp X besluit aangesien die twee voorskoolse klasse wel die opleiding in die taal- en luisterprogram sou kry. Met bogenoemde faktore in ag geneem, was dit dus prakties en gerieflik vir die navorser om die navorsingstudie uit te voer.

1.5.4 Data-analise

In hierdie studie is, soos reeds vermeld, van 'n stiplys as evalueringsinstrument gebruik gemaak. Die resultate sal deur middel van 'n statistiese ontleding gedoen word.

1.6 VERKLARING VAN BEGRIPPE

Om sekere begrippe beter te verstaan, word dit soos volg omskryf:

1.6.1 Vyf-/sesjarige

In die literatuur word na die "vroeë kinderjare" verwys as die tydperk tussen die ouderdomme twee tot ses jaar, wanneer leerders eerstens tyd met primêre opvoeders deurbring en dan tot voorskoolse en/of informele sosiale leeromgewings toetree (Eloff & Green 2001:61). In hierdie studie word spesifiek gefokus op die kind in die laaste voorskoolse jaar, naamlik die vyf-/sesjariges.

1.6.2 Skoolgereedheid

Volgens Grové (1984, 1989) asook Grové en Haupfleisch (1982, 1989) impliseer die begrip skoolgereedheid 'n spesifieke oomblik in tyd, wat voorafgegaan word deur 'n fase waarin geen of min betekenisvolle formele leer plaasgevind het nie. 'n Kind kan as gereed vir skooltoetrede beskou word indien hy/sy die stadium bereik waar hy/sy met vrug in die formele opvoedkundige situasie van die klaskamer geplaas kan word en hy/sy gereed is vir die kognitiewe, emosionele en fisiese eise wat die formele sisteem aan hom/haar sal stel (De Witt & Booyen 1995).

1.6.3 Die voorskoolse jaar

Die voorskoolse jaar verwys na die Graad R- of Graad 0-jaar by 'n formele primêre skool, dit wil sê die eerste inleidende jaar van 'n vierjaar-Grondslagfase program (WKOD 1997:14). Dit is die kind wat vir die eerste keer met die formele onderwysituasie onder leiding van 'n leerkrag kennis maak. In die geval van hierdie studie word daar na hierdie groep leerders as vyf-/sesjariges verwys. In Suid-Afrika word 'n kind aan die begin van die jaar waarin hy sewe word, wetlik verplig tot skoolbywoning (Verster 2001).

1.6.4 Taal- en luisterprogram

Dit verwys na 'n Afrikaanse taalprogram wat spesifiek deur die WKOD ontwikkel is en wat spesifiek op die taal- en luister-aspek fokus.

1.7 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Die hoofstukindelings is soos volg:

Hoofstuk 2. In dié hoofstuk word na die algemene ontwikkeling van die vyf-/sesjariges binne 'n ekosistemiese raamwerk gekyk. Daar sal ook aandag bestee word aan die spesifieke ontwikkeling van die taal- en luistervaardighede van die vyf-/sesjarige.

Hoofstuk 3. Hierdie hoofstuk fokus op die data-insameling en data-analise. Die bevindinge word ook aangebied en bespreek.

Hoofstuk 4. Die opsomming, gevolgtrekkings, bydrae en tekortkominge van die studie word in dié hoofstuk weergegee.

HOOFTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus eerstens op 'n literatuuoroorsig van die implikasies wat formele skoolonderrig vir die vyf- tot sesjarige se algemene ontwikkeling, met spesifieke verwysing na fisieke, kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling, inhou. Tweedens sal die ontwikkeling van taal- en luistervaardighede in meer besonderhede bespreek word, met spesifieke verwysing na die ontwikkeling van taal- en luistervaardighede van die vyf- of sesjarige.

2.2 MENSLIKE ONTWIKKELING

2.2.1 Teoretiese benaderings tot menslike ontwikkeling

Daar is al baie gedebatteer oor wat menslike ontwikkeling is en daar word veral na "ontwikkeling" verwys as kompleks, fassinerend en veelfasettig (De Witt & Booysen 1995; Eloff 2001). Menslike ontwikkeling word ook beskryf as 'n verandering wat plaasvind, soms opvallend, maar tog vinnig. Dit blyk ook dat die verandering sistematies is en dat dit die lewensiklus van 'n spesie kenmerk. **Hoe en wanneer** die verandering geskied, word verskillend deur teoretici benader (Fein 1978; Papalia 1995; Schaffer 1996).

In die strukturele model van ontwikkeling word die organisme as 'n bron van eie energie en as 'n selfregulerende sisteem gesien. Die konsep van die kind as 'n sisteem benadruk die verbintenis tussen die dele, met ander woorde, "the whole is more than the sum of its part" (Fein 1978; Donald *et al.* 1997). Hier word meer op struktuur gekonsentreer. Jean Piaget is 'n voorloper ten opsigte van die studie van die struktuur van kinders se denke. Vir Piaget geskied kennis by wyse van die verfyning en transformering van denkstrukture (Papalia 1995). Omdat kognitiewe ontwikkeling hier op die ontwikkeling van strukture dui, kan Piaget se benadering as sulks strukturalisties gesien word.

Die ander model waarna verwys word, is die meganistiese model, waarvolgens die oorskakeling van prosesse kwantitatief geskied. 'n Denkringting wat hieruit gevloei het, is die behaviorisme, met teoretici soos Watson, Hull, Skinner, Guthrie, Thorndike en Eysenck. Hulle het aangevoer dat "theoretical goal is the prediction and control of behaviour" (Fein 1978). 'n Basiese opvatting hier is dat gedrag aangeleer is. Kinders leer deur observasie (Louw 2001). Daar is twee prosesse waardeur leer plaasvind, naamlik klassieke kondisionering en operante kondisionering. Klassieke kondisionering is 'n tipe leer wat in bykans almal 'n respons ontlok en wat geen vooraf leer insluit nie. Operante kondisionering vind plaas wanneer die respons eers uitgegee of gelewer word en die prikkel of beloning daarna volg. Dit is 'n aktiewer vorm van leer as klassieke kondisionering (Fein 1978; Möller 1995; Louw 2001). Hierdie studie steun spesifiek op die ekosistemiese benadering van Donald, Lazarus en Lolwana (1997:34), naamlik dat die sosiale konteks insluitende sosio-ekonomiese omstandighede, maniere van leef en kulturele patrone 'n invloed het op kinders se ontwikkeling. Individue en groepe op verskillende sosiale vlakke word deur dinamiese interafhanklike en interaktiewe verhoudings verbind. "The different levels and groupings of social context could be seen as "systems" where the functioning of the whole is dependent on the interaction between all parts. To understand the whole, we must examine the relationship between the different parts" (Donald *et al.* 1997:66). So byvoorbeeld is die waardes van 'n individu in interaksie met die waardes van sy gesin, portuurgroep, leerkrag, klaskamer, skool, gemeenskap en die groter sosiale sisteem as geheel en word leer deur hierdie interaksies beïnvloed (Donald *et al.* 1997:66).

2.3 ALGEMENE ONTWIKKELING VAN DIE VYF-/SESJARIGE

2.3.1 Fisieke ontwikkeling

Verskeie veranderinge vind plaas namate die kind ontwikkel. Sommige veranderinge is van korte duur, terwyl ander meer permanent is. Fisieke ontwikkeling word deur genetiese, gesondheids-, voedings- en ander faktore beïnvloed (Papalia 1995; Louw 2001).

Die vraag wat nou ontstaan, is wat presies fisieke ontwikkeling is. Fisieke groei is 'n verandering in lengte, massa, liggaamsproporsies, spierweefsel, beengroei, tande,

persepsies en die sentrale senuweestelsel. Die toename in massa en lengte is ongeveer dieselfde by seuns en meisies (Du Toit & Kryger 1991), alhoewel Papalia (1995) van hierdie siening verskil. Volgens hom is seuns teen die ouderdom van drie reeds swaarder as meisies.

Volgens Richardson (in Louw *et al.* 2001) is daar bevind dat bruin, Indiër en swart kinders tussen die ouderdom van twee en adolessensie in die algemeen stadiger groei as wit kinders van dieselfde ouderdom. Verskeie verklarings, onder meer ondervoeding en genetiese verskille, word hiervoor gegee. Hierdie bevindinge laat egter ruimte vir verdere ondersoek.

Teen die ouderdom van vyf kan ongeveer 75% van die kind se massa aan spierontwikkeling toegeskryf word (Du Toit & Kryger 1991). Die kind se oogbal is teen sesjarige ouderdom nog nie volkome ontwikkel nie. Dit impliseer dat die kind nog sensories aan sy wêreld gebonde is (Du Toit & Kryger 1991). Soos die beenstruktuur ontwikkel, leer die kind om sy liggaam te beheer en te gebruik. Die kind word ook meer ontvanklik vir uitdagender aktiwiteite. Sy hartklop word stadiger en sy bloeddruk styg. Teen die ouderdom van ses is seuns se hartklop reeds 86 per minuut en dié van meisies 88 (Du Toit & Kryger 1991).

Die aanleer van nuwe aktiwiteite word deur die kind se fisieke ontwikkeling, motivering en aandagspan beïnvloed. Indien die kind die een of ander fisiese probleem ervaar, kan dit leer binne die klaskamer kortwiek. Wat die brein betref, het dit reeds teen tweejarige ouderdom 75% van sy totale volwasse massa bereik (Du Toit & Kryger 1991; Louw *et al.* 2001).

2.3.2 Kognitiewe ontwikkeling

Met betrekking tot kennis van die kognitiewe ontwikkeling van kinders het die werk van Jean Piaget 'n groot rol gespeel. By Piaget het die volgende vrae ontstaan: wat weet kinders en hoe bekom hulle hul kennis? Hy het die kognitiewe ontwikkeling van kinders in verskillende stadia verdeel:

1. sensories-motoriese fase (\pm 0-2 jaar)
2. pre-operasionele fase (\pm 2-7 jaar)
3. konkreet-operasionele fase (\pm 7-11 jaar)
4. formeel-operasionele fase (\pm 11 jaar en ouer)

Die pre-operasionele fase, met spesifieke verwysing na die tweede stadium van inisiatiewe denke (\pm 4-7 jaar), word gekenmerk deur 'n tydperk van konsolidering (Du Toit & Kryger 1991). In hierdie fase baseer die kind sy denke op intuïsie en nie op logika nie. Die vyf- of sesjarige verstaan nog nie konservasie nie - so byvoorbeeld kan hy nie verstaan dat die hoeveelheid water konstant bly as dit van 'n kort, wye houer na 'n langer, smaller houer oorgegooi word nie. Hy/sy fokus sy/haar aandag slegs op hoogte en neem nie die wydte in ag nie. Sy/haar gevolgtrekking is op direkte waarneming gebaseer. Kenmerkend is ook onlogiese redenering. Daar word nie induktief (van die besondere na die algemene) of deduktief (van die algemene na die besondere) geredeneer nie, maar wel transduktief (van een besondere geval na 'n ander besondere geval) (Du Toit & Kryger 1991). In samehang met die kind se neiging om transduktief te redeneer, is die egosentriese denke, met die gevolg dat kinders dit moeilik vind om iemand anders se standpunte te verstaan (Donald *et al.* 1997:69).

In teenstelling met Piaget se siening dat alle leerders dieselfde ontwikkelingsstadia volg, en sy fokus op die kind as individu, glo Vygotsky egter dat kognitiewe ontwikkeling in interaksie met sosiale verhoudings plaasvind. Soos reeds in 2.2.1 vermeld, is kinders besig om vanaf geboorte in hulle interaksies met ouers/broers en susters en andere in hulle spesifieke sosiale konteks gedeelde betekenis te konstrueer (Donald *et al.* 1997:70). Kinders leer om deur 'n proses van internalisering van die eksterne en sosiale aktiwiteite te dink en maak dit deel van hulle kognitiewe prosesse (De Witt & Booysen 1995; Louw *et al.* 2001).

Een van die belangrikste bydraes van Vygotsky is sy siening dat taal as 'n instrument van die kognitiewe ontwikkel. Kortliks kom dit daarop neer dat taal die draer is van beide begrip en wyse van ontwikkeling. Die kind is dus gretig om te leer, hy vra vrae, geniet stories, leer nuwe woorde, leer lees en skryf en hy hou van nuwe projekte, maar benodig nog steeds hulp met die implementering daarvan (Donald *et al.* 2002; Eloff & Green 2001).

2.3.3 Emosionele ontwikkeling

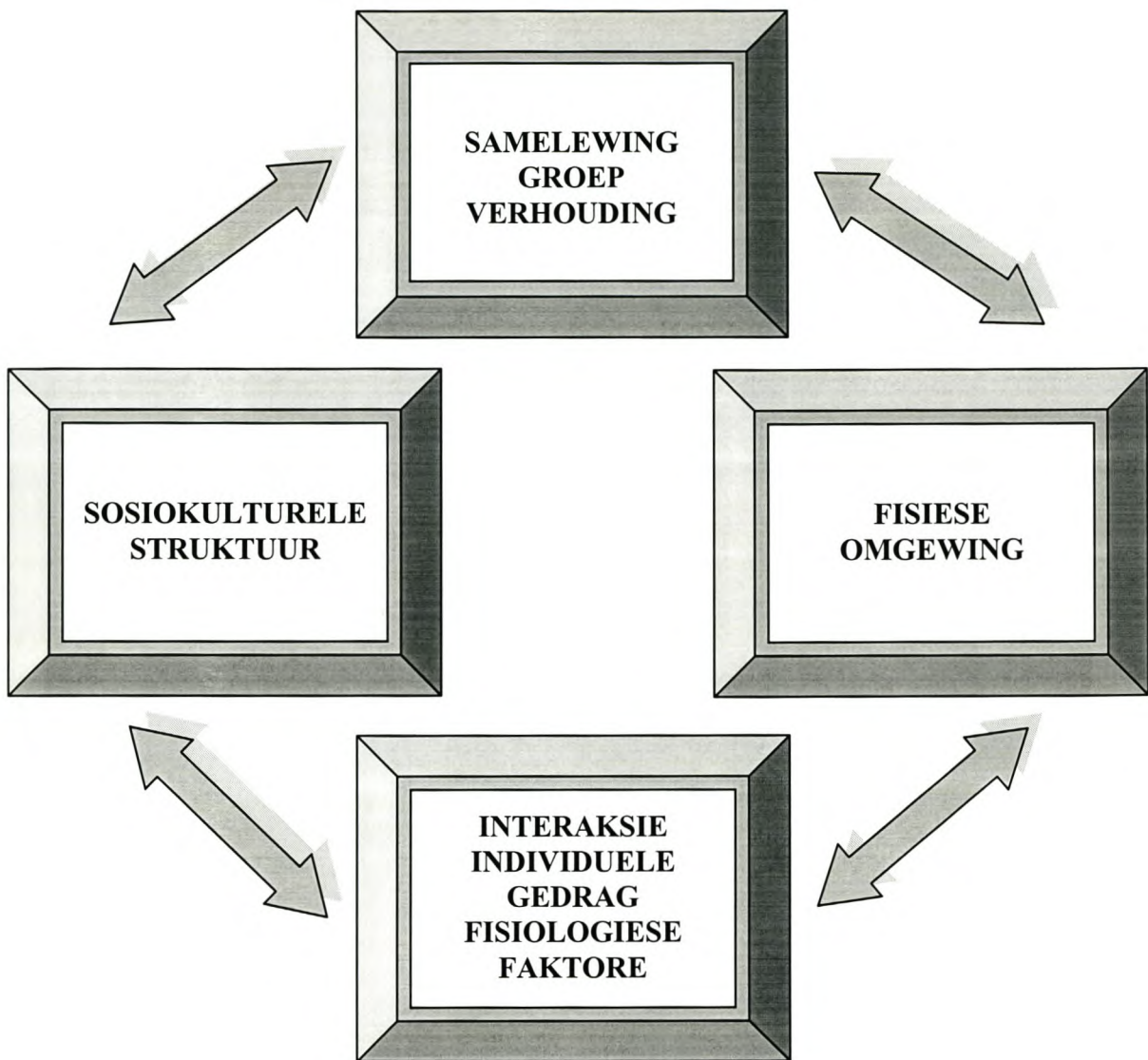
Volgens De Witt en Booysen (1995) ontwikkel die vyf- tot sesjarige 'n selfwaarde en 'n mate van persoonlike bemeestering. Erikson kan as een van die belangrikste

teoretici op die gebied van sosio-emosionele ontwikkeling beskou word (Du Toit & Kryger 1991). Hy teoretiseer dat daar in die mens se lewe agt fases is waarin sy ervarings spesifieke aanpassings vereis. Die wyse waarop die individu die aanpassings verwerk, sal sy hantering van die volgende fase beïnvloed. So word die fase tussen die ouderdom van vyf en twaalf gekenmerk deur die kind se ontwikkelende vermoëns, wat hom 'n gevoel van waarde gee. **Emosionele ontwikkeling** word aan opvoedings- en omgewingsfaktore gekoppel, en die basiese voorvereiste daarvoor is die belewing van 'n gevoel van veiligheid en geborgenheid. Die kind wat die gevoel van veiligheid en geborgenheid tuis ervaar het, is bereid om te waag. Op skoolvlak identifiseer die kind ook makliker met die nuwe leerkrag, sodat 'n band gevorm kan word en die leerstof effektief en spontaan oorgedra kan word. Huisamen (1991) voer aan dat daar 'n interaksie is tussen geborgenheid en alle aspekte van wording, soos die liggaamlike, intellektuele, sosiale, die ontwikkeling van verantwoordelikheid, taal en persoonlikheid. Hieruit word die afleiding gemaak dat liefdevolle geborgenheid in die ouerhuis 'n noodsaaklike faktor in die proses van skoolgereedmaking is en dat die kind gedurende sy vroeë skooljare gestimuleer moet word. Ook impliseer dit dat gesonde emosionele ontwikkeling die weg kan baan vir die ontwikkeling van 'n ten volle ontwikkelde individu wat 'n positiewe bydrae tot die samelewing kan maak.

2.3.4 Sosiale ontwikkeling

Volgens McGraw (in De Witt & Booysen 1995) verwys sosiale ontwikkeling na "the process whereby children acquire their social roles, values and behaviours". Schaffer (1996) noem dat die vestiging en vooruitgang van interpersoonlike verhoudings 'n basiese tema in sosiale ontwikkeling is. Kinders vorm verhoudings met persone soos hul moeder, vader, broer en suster. Dié verhoudings wat geobserveer word, is die interaksie van die kind (Schaffer 1996), byvoorbeeld vir 'n kind om saam met sy maats te wees, bied hom die geleentheid om die waardes en norme wat hy geleer het, toe te pas.

Die kind leer, soos hy ontwikkel, om verhoudings te vorm. Volgens Schaffer (1996:39) kan hierdie patroon soos volg voorgestel word:



Die wyse waarop ander reageer, kan ook die kind se toekomstige reaksies beïnvloed. Die kind kan alleen of met ander speel. Hy is besitlik oor sy eie goed en meer onafhanklik van sy ouers.

De Witt en Booyen (1995) sit dit soos volg uiteen:

- die kind word as baie afhanklik van volwassenes gesien;
- die kind is vriendelik, maar tog skaam vir vreemdelinge;
- die kind verkies om met kleuters van sy eie ouderdom te speel;
- die kind plaas skuld graag op ander;
- die kind raak bewus van sosiale verantwoordelikhede;
- die kind hou daarvan om te terg;

- die kind skakel makliker by groepe van vyf tot sewe kleuters in;
- die kind verkies koöperatiewe of samespel; en
- waarneming domineer steeds sy denke en emosies.

2.3.5 Die implikasie van algemene ontwikkeling van die vyf-/sesjarige vir die onderwys

Dit is duidelik dat 'n leer- en skoolgereedheidsprogram voorsiening moet maak vir die **liggaamlike ontwikkeling** van die kind. Van vyf-/sesjariges word verwag dat hulle daartoe in staat sal wees om skolastiese vordering te maak. Dit veronderstel die nodige liggaamlike, visuele, ouditiewe en tassintuiglike vermoëns. Vervolgens moet hulle daartoe in staat wees om na hul persoonlike behoeftes om te sien. Hulle moet daarvoor kan praat en hulself kan handhaaf. Hulle kan egter nog nie vir lang tye aaneen stil sit nie en grootspiervaardighede is beter as fynspierkoördinasie. Daarom moet aktiwiteite wat fyner spiere sal ontwikkel, geskep word. Omdat hulle, soos vroeër genoem, nog sensories aan hul wêreld gebonde is, moet visuele en ouditiewe ontwikkeling aandag geniet (Du Toit & Kryger 1991).

Wat die **kognitiewe** betref, word daar van die kind verwag om in staat te wees tot die assimilasië, verwerking, reprodusering en behoud van kennis.

Volgens Eloff en Green (2001) is die fasilitering van taal- en kognitiewe ontwikkeling deur spel in die vroeë jare van die kind se ontwikkeling baie belangrik. Vygotsky postuleer dat leer as gevolg van 'n interaksie tussen die kind en sy omgewing in 'n groot mate plaasvind deur die bemiddeling van die onderwyser(es). Strategieë in die klaskamer ten opsigte van taalontwikkeling sluit ook in die gebruik van die natuurlike omgewing en deelname in die keuse van onderwerpe. Verskeidenheid en interessantheid van hulpmiddele, asook 'n positiewe ingesteldheid kan die effektiwiteit van onderwysstrategieë verhoog (Eysenck 2000).

Wat die **emosionele en sosiale** ontwikkeling betref, moet die vyf- tot sesjarige uit die staanspoor bereid wees om te deel, want die totale opvoedingsmilieu is ingestel op deelname. Deelname word deur meeleving, mededeelsaamheid, lojaliteit, diens, onselfsugtigheid, medemenslikheid en naasteliefde bevorder. Ander kinders moet in ag geneem word, 'n beurt moet afgewag word, reëls moet nagekom word, goeie

maniere moet geopenbaar word en nuwe verhoudings moet gevestig word. Hulle moet hul emosies onder beheer hê om maklik binne groepe te kan aanpas.

Daar kan dus gesê word dat stimulasie van die omgewing **leer** laat geskied óf deur bestaande netwerke in die brein óf die vorming van nuwe netwerke. Hierdie blyk die fundamentele fisiese meganismes te wees wat kognitiewe kapasiteit bepaal (Catherwood 1999). Teen vyf-/sesjarige ouderdom besit die kind reeds 'n magdom kennis in verband met die wêreld. Die taak van die voorskoolse opvoeder bestaan uit die fasilitering van daardie kennis, die uitbreiding daarvan, asook aanpassing en artikulering.

From this perspective, teaching and learning are an odyssey into the neural architecture of the human brain (Catherwood 1999:33).

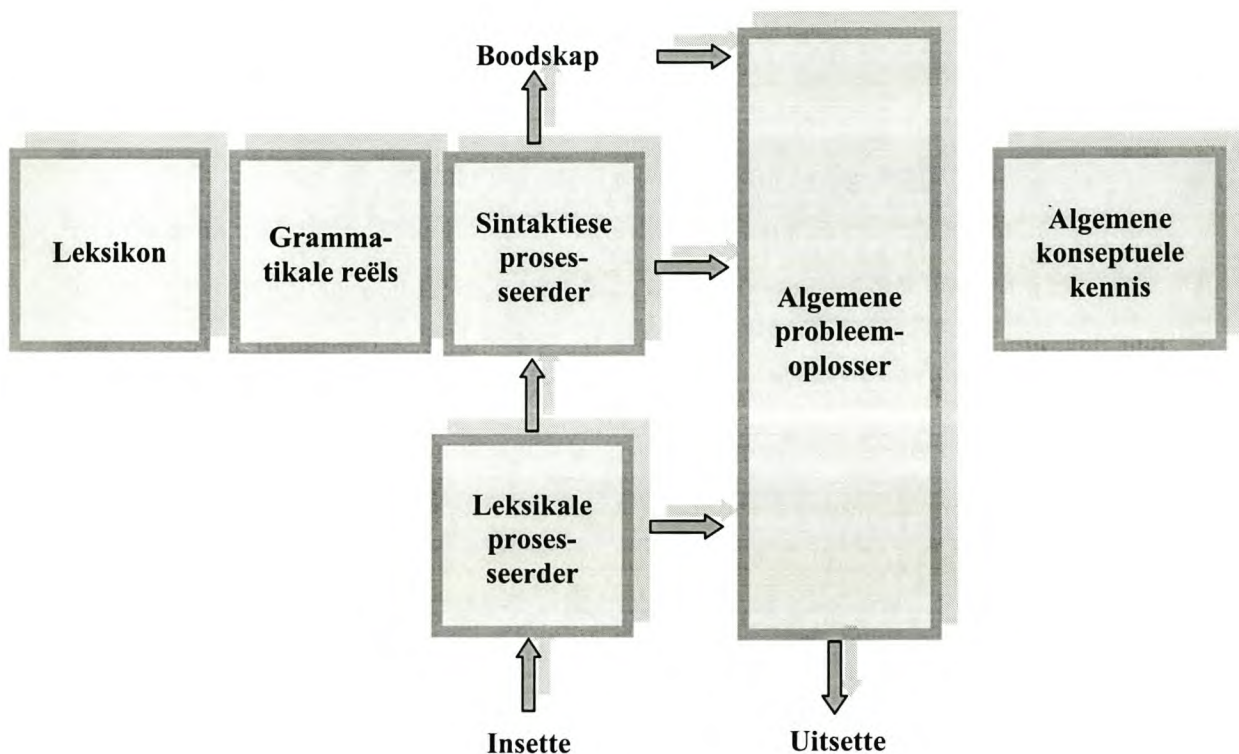
2.4 TAAL- EN LUISTERVAARDIGHEDE VAN DIE VYF- /SESJARIGE LEERDER

2.4.1 Taalontwikkeling

Volgens die literatuur (Fein 1978; Willard 1981; Eloff & Green 2001; Louw 2001) is daar nie een spesifieke teorie oor die aanleer van taal nie. Aspekte van 'n paar benaderings word vervogens bespreek. Die gedragsbenadering van B.F. Skinner en J. Watson (Fein 1978; Willard 1981; Gleason 1989) konsentreer op dit wat waargeneem en gemeet kan word. Die uitvoerbaarheid, naamlik die gebruik daarvan eerder as bevoegdheid, naamlik die individu se kennis van die taal, word beklemtoon.

Lee noem in Gleason (1989) dat selfs die term "taal" misleidend is, omdat dit konsentreer op wat kinders besit en gebruik eerder as wat hulle doen. Daarom gebruik gedragsteoriste eerder die term "verbale gedrag". Hulle verduideliking van taalontwikkeling is soos volg: Infantiele vokalisering word versterk as ouers dit in elemente van taal herken. Soos die kind groei, leer hy woorde en sinne aan en word dit gedurigdeur versterk, asook gekorrigeer om grammatikaal korrek te wees. Sodoende leer die kind grammatikaal-korrekte taal aan. Dit kan moontlik in 'n mate verklaar waarom kinders uit agtergeblewe gemeenskappe taal minder grammatikaal korrek besig. Nie net is ouers bedags afwesig nie, maar baie keer kan hulle as gevolg van gebrekkige grammatikale kennis die taal nie korrek besig nie.

Alle linguistiese benaderings aanvaar dat taal 'n struktuur of grammatika het wat in 'n mate onafhanklik van taalgebruik is. Hierdie onafhanklike reëlsisteem bepaal die sinne wat as grammatikaal of toelaatbaar in 'n spesifieke taal gebruik word (Gleason 1989). Verder noem Noam Chomsky dat kinders met 'n ingebore struktuur van taal (Language Acquisition Device) gebore word wat hulle in staat stel om die sintaksis van die taal waaraan hulle blootgestel word, te verstaan (Fein 1978; Gleason 1989). Hierdie LAD (Language Acquisition Device) is 'n fisiologiese deel van die brein wat 'n gespesialiseerde taalprosesseerder is. In 'n poging om te beskryf hoe hierdie model gestruktureer is, word die volgende tabel voorgestel (Goodluck 1991:178):



Die rigting van die pyltjies dui aan dat die prosesseerder 'n sintaktiese analise na aanleiding van 'n leksikale kennis en reëls van grammatika konstrueer, sonder die gebruik van algemene kennis wat nie in die grammatika bestaan nie (algemene konseptuele kennis), alhoewel laasgenoemde die finale uitsette van die begripsapparaat beïnvloed (Goodluck 1991:178).

Oor die konsep van LAD word daar nog baie gedebatteer. Volgens hierdie benadering speel die omgewing 'n minimale rol in taalontwikkeling en aktiveer slegs die rypwording van 'n fisiologies-gebaseerde LAD-sisteem wat nie verbale gedrag vorm of ontwikkel nie. Hierdie benadering verkies dus bevoegdheid bo uitvoerbaarheid. Bevoegdheid word beklemtoon, omdat dit die formele organisasie van grammatika reflekteer (Gleason 1989).

Die interaktiewe benadering tot taal erken en aanvaar sommige aspekte van beide gedrags- en linguistiese benaderings. Interaksioniste aanvaar dat daar baie faktore is wat 'n rol speel, bv. sosiale, linguistiese, rypings/biologiese en kognitiewe faktore wat interaktief saamwerk. Soos reeds vermeld, noem Vygotsky (1989) dat dit nie net kognitiewe en sosiale faktore is wat die aanleer van taal beïnvloed nie, maar dat die aanleer van taal ook die ontwikkeling van kognitiewe en sosiale vaardighede beïnvloed.

Volgens Fein (1978) en De Witt en Booyesen (1995) is daar verskille in die prosesse van taalontwikkeling asook die tempo waarteen kinders taal aanleer. Daar is egter een aspek wat kinders in gemeen het, naamlik 'n spesifieke orde by die aanleer van taal. Die morfeemgebruik van voorskoolse kinders word meer kompleks ('n kort opsomming van dié aspekte van taal sal later volg). Hulle vul dit aan met meer morfeme en gebruik postmorfeme vroeër as premorfeme. Hulle woordeskat verbreed elke dag deurdat hulle gewoonlik twee tot drie nuwe woorde per dag by leer. Volgens Carmichael (in De Witt & Booyesen) ken die kind teen vyf-/sesjarige ouderdom tussen 2 000 en 2 500 woorde. Namate sy woordeskat groei, gebruik hy al meer gepaste woorde.

Volgens Piaget funksioneer leerders op elke vlak van ontwikkeling as gekoördineerde en geïntegreerde sisteme. Hy sê ook dat denkpattone vroeë taalontwikkeling voorafgaan. 'n Kind kan nie oor 'n konsep gesels as hy nie begrip daarvan het nie. Kinders wat byvoorbeeld die konsep van konservasie begin verstaan, leer die woordeskat vir konservasie aan, soos hoeveelheid, grootte, gewig, hoogte, ruimte en tyd (Fein 1978). Taalontwikkeling reflekteer die tekortkominge en kreatiwiteit van denke in die pre-primêre kind.

Die ontwikkeling van taal geskied dus in fases, en dit is duidelik dat dit deur die wisselwerking tussen ryping en leer plaasvind. Jong kinders moet fisiologies en intellektueel in staat wees om spraakklanke te kan voortbring. Volgens Vygotsky is sosiale interaksie 'n absolute vereiste vir taalontwikkeling (Eloff 2001; Louw 2001). Hoe hoër die kwaliteit en kwantiteit van die interaksie tussen kinders en persone in hulle omgewing, hoe meer gevorderd is die taalontwikkeling. Kinders kan voordeel trek uit spesifieke taalinstruksie, solank sodanige leer binne hulle vermoëns is (Louw 2001).

2.4.2 Luistervaardighede

Effektiewe luistervaardighede is van deurslaggewende belang vir die ontwikkeling van effektiewe taalvaardighede.

Soos reeds vermeld, vind taalontwikkeling deur die wisselwerking tussen ryping en leer plaas. Die kind moet fisiologies en intellektueel in staat wees om spraakklanke te kan voortbring. Mondelinge taal sluit nie net taal in nie, maar ook luister wat kinders help om die taal te praat wat hulle van volwassenes en ander hoor.

Indien die sesjarige inligting deur middel van gehoor wil interpreteer, moet die kind suksesvol wees met ouditiewe diskriminasie ten opsigte van geluide (onderskei tussen alledaagse geluide uit die omgewing, die natuur en gebeure), klanke (onderskei tussen ooreenkomste en verskille in rymwoorde, identifiseer begin-, eind- en middelklanke) en ook musikale konsepte (onderskei tussen verskillende ritmes, toonhoogte, kwaliteit en intensiteit). Ook moet die volgende aspekte ontwikkel word, naamlik die ontwikkeling van ouditiewe geheue (onthou wat gehoor is soos die uitvoering van drie opdragte, rympies en liedjies herhaal, vyf woorde, sin van twaalf woorde asook vyf syfers in korrekte volgorde), ouditiewe analise (breek woorde op in lettergrepe of klanke) en sintese (maak een woord uit lettergrepe of klanke), ouditiewe voor- en agtergrond-onderskeiding (gee aandag aan geluide in die voorgrond en identifiseer agtergrondgeluide), asook ouditiewe begripsvorming (kom tot abstrakte denke deur middel van dit wat gehoor is) (Pepler 2004:84).

Die kind moet by skooltoetrede oor die volgende beskik: 'n redelike konsentrasievermoë, aandagtig na 'n storie kan luister en ongeveer ses gebeure uit die storie kan weergee. In Graad R kan bogenoemde prakties op die volgende maniere

ontwikkel word: deur die kind bloot te stel aan luistergeleenthede soos vraagstelling, rympies, liedjies, dansies, musiekaktiwiteite, speletjies, besprekings, bandopnames, radioprogramme, storievertelling en voorlees van stories. Dis ook belangrik dat die kind blootgestel word aan taalverrykingsprogramme wat op ouditiewe vaardighede fokus.

2.4.3 Die belang van luister- en taalvaardighede in Graad R

Soos in Hoofstuk 1 (1.2) vermeld, word in die kurrikulum vir Graad R spesifiek op die ontwikkeling van geletterheidsvaardighede gefokus. Tydens hierdie fase ondersteun onderwyseresse leerders om tegnieke te ontdek wat hulle in staat sal stel om die geskrewe taal met behulp van taal- en luistervaardighede te ontdek. Die leeruitkomste van die leerarea: Tale vir Graad R (2002:16-22) is soos volg deur Pepler (2004:68-72) uiteengesit en die volgende uitkomst het spesifiek betrekking op taal- en luistervaardighede:

Leeruitkoms 1: Luister

Die doelwit is dat die leerder vir genot sal luister en om inligting te bekom. Die reaksie van die kind moet dan gepas wees vir 'n wye verskeidenheid van situasies. Wanneer die leerder luister, is daar sekere belangrike elemente wat in ag geneem moet word, naamlik dat die leerder moet luister sonder om te onderbreek, sensitief moet wees teenoor ander in gesprekke en beurte moet neem. Die leerder moet aantoon dat woorde uit klanke bestaan en kan onderskei tussen die klanke, aan die begin en einde van woorde. Die leerder moet ook sinne in woorde kan analiseer en rymwoorde erken. Daarbenewens moet die leerder dit geniet om na mondelinge tekste te luister. Mondelinge tekste verwys hier na liedjies, rympies en stories. Verder moet die kind begrip toon deur dele van die tekste op te voer, te teken, te herhaal en prente in volgorde te plaas.

Leeruitkoms 2: Praat

Die leerder is in staat om in 'n wye verskeidenheid van situasies, met gemak en op 'n effektiewe wyse in gesproke taal te kan kommunikeer. Die leerder behoort vrymoedig oor vriende, familie, eie ervarings en emosies te kan praat. Ook moet hy/sy met selfvertroue aan gesprekke in groepsverband deel te neem, vrae te vra, boodskappe oor te dra asook liedjies en rympies te herhaal. Deur rolspel en gesprekke word die kreatiewe gebruik van taal vir genot en fantasie aangemoedig asook respek vir ander in gesprekke.

Leeruitkoms 3: Dink en Redeneer

Die doelwit is dat die leerder taal moet gebruik om te dink en te redeneer. Die leerder moet in staat wees om inligting vir leer te verkry, dit dan te verwerk en daarna te gebruik. Taal word deur die leerder gebruik vir die ontwikkeling van konsepte met verwysing na hoeveelheid, vorm, rigting en volgorde. Verder word dit gebruik om te dink en oor ooreenkomste en verskille te redeneer, om dinge bymekaar te pas, te identifiseer en ook te klassifiseer. Taal word ook gebruik om ondersoek in te stel, inligting te selekteer, met woorde te speel asook om verduidelikings en oplossings te bied.

Leeruitkoms 4: Taalstruktuur en Taalgebruik

Die leerder is in staat om die klanke, woordeskat en grammatika van die taal te gebruik en te interpreteer. Die leerder moet weet dat woorde uit klanke bestaan, en moet klanke aan die begin en einde van sommige woorde herken. Die leerder moet ook met woorde werk deur dit te groepeer, en 'n woord, 'n letter en 'n spasie in drukskrif kan identifiseer. Ook moet hy/sy kennis hê van die korrekte gebruik van hoofletters in name en die oordra van idees deur die gebruik van beskrywings en aksiewoorde. Terme soos begin, middel en einde van 'n storie moet verstaan word. Spesifieke vaardighede wat luistervaardighede bevorder, word in die kurrikulum ingesluit.

Die volgende spesifieke vaardighede wat luistervaardighede bevorder, word in die kurrikulum ingesluit:

Ouditiewe prosessering

Ouditiewe prosessering is die proses waar betekenis gegee word aan klanke wat gehoor word. Die leerder moet leer dat spesifieke klankpatrone en klankkombinasies betekenisvol is en dat dit inligting bevat. Omdat spraakproduksie vinnig is, word die ouditiewe, perseptuele take van aandag, fokus, diskriminasie, sortering, skandering en volgorde benodig. Vir praktiese doeleindes kan gesê word dat hulle gelyktydig plaasvind. Alle vaardighede is dus interafhanklik en kan nie onafhanklik van mekaar ontwikkel word nie.

Volgens Grové en Hauptfleisch (1982:1) word hier na die akkurate interpretasie van inligting wat deur die ore na die brein gestuur word, verwys. Die kind moet nie net kan hoor wat gesê word nie, maar ook begryp wat die opdrag behels.

Vaardighede word op 'n sistematiese wyse vanaf eenvoudig tot meer kompleks ontwikkel. Verskeie luistervaardighede sluit in ouditiewe diskriminasie, ouditiewe geheue, ouditiewe analise, ouditiewe sintese, ouditiewe figuur - grondpersepsie, ouditiewe sluiting en ouditiewe assosiasie.

Sekere vaardighede word vroeër bemeester terwyl ander, byvoorbeeld analise en sintese, net voor die leerder met skool begin, aangeleer word.

Ouditiewe diskriminasie

Ouditiewe diskriminasie kan gedefinieer word as die vermoë om die ooreenkomste en verskille tussen klanke te onderskei (Grové 1984:46-47; Grové & Hauptfleisch 1982:1).

Die leerder moet in staat wees om te diskrimineer voordat betekenis aan klank gegee kan word. Dit maak dit vir die leerder moontlik om effektief te luister - veral as instruksies gevolg word. Die leerder moet aandag aan die onderwyser kan gee ten spyte van die agtergrondgeraas. Dit is belangrik om taal te verstaan. Die ontwikkeling van foneme en spelling is afhanklik van die vermoë om verskille en ooreenkomste te

kan identifiseer. Spraakproduksie stel die leerder in staat om die klank korrek uit te spreek.

Die leerder moet op nie-verbale vlak tussen die volgende kan onderskei:

diskriminering van onderwysklank, klank en stilte, herkenning en identifisering van: intensiteit (hard/sag), toonhoogte (hoog/laag), duur (lang/kort), tempo (vinnig/stadig).

Op verbale vlak word die leerder blootgestel aan speletjies met woorde wat pas en nie pas by *bom* en *dom*.

Woordkonstantheid

Klap jou hande elke keer as jy die woord *hond* hoor.

Begin by een- en vermeerder tot twee- en driesillabewoorde.

Klankkonstantheid

Raak elke keer aan jou lessenaar as jy die klank [m] of [n] hoor.

Begin by 1 en vermeerder na 2, 3 ensovoorts.

Woorde wat dieselfde klink, bv. mat, bad of woorde waar die beginklanke verskil, byvoorbeeld soom, boom of woorde waar die eindklanke verskil, byvoorbeeld bad, kat of woorde waar die middelklanke verskil, byvoorbeeld kas, bos

Diskriminasie van woorde in kort stories

Diskriminasie van rymwoorde

Leerders moet eie rympies kan maak en rympies kan voltooi, byvoorbeeld: Ek het 'n kat, hy sit op die ...

Ouditiewe opeenvolging van geheue

Ouditiewe geheue is die vermoë om die volgorde van ouditiewe stimuli te herken en te onthou. Dit is belangrik om instruksies effektief te volg; om akademies te funksioneer, en om lewensvaardighede te leer.

Voorvereistes vir opeenvolging van geheue

'n Belangrike voorvereiste vir ouditiewe opeenvolging van geheue is dat die leerder moet kan diskrimineer en identifiseer, visualiseer, assosieer en kategoriseer.

Die leerder moet op nie-verbale vlak die volgende kan doen: nie-verbale ouditiewe geheue besit; ritmiese patrone kan namaak; verbale instruksies kan uitvoer; groot motoriese vaardigheid besit, byvoorbeeld vier keer klap en op rug gaan lê; fyn motoriese vaardighede toon, byvoorbeeld die huise geel en die see blou inkleur.

Die leerder moet op verbale vlak die volgende kan doen (die instruksies én reaksies is verbaal): persoonlike inligting kan memoriseer; detail kan herroep; volgorde van die weksdae kan aanleer.

Die leerder moet ten opsigte van ouditiewe geheue van woordvolgorde die volgende kan namaak: ouditiewe geheue van woordvolgorde; repetisie van verwante woordvolgorde - kat, hond, koei; repetisie van onverwante woordvolgorde - kat, hoed, hond; benoeming van herhalings binne 'n stel; benoeming van posisie van woorde - watter woord word eerste of laaste gehoor.

Ten opsigte van ouditiewe geheue van syfervolgorde moet die leerder die volgende kan doen: repetisie van enkelsillabe-eenhede in dalende en stygende volgorde, byvoorbeeld 1, 2, 3 / 3, 2, 1; omgekeerde volgorde, byvoorbeeld 5, 8, 6 / 6, 8, 5; repetisies, byvoorbeeld 2, 4, 6, 2.

Die leerder moet ten opsigte van ouditiewe geheue van klankverskille die volgende kan doen: repetisie van klanke - b - t - r - k; herkenning van weglating in 'n volgorde; herkenning van herhaling in 'n klankvolgorde; indikatie van posisie van klanke - d - f - t; watter klank eerste, laaste of in die middel gehoor word.

Ten opsigte van ouditiewe geheue van sinne en stories moet die leerder die volgende kan doen: herroeping en uitbreiding van woorde in 'n sin; identifisering van 'n woord; weglating uit 'n sin; herkenning van repetisie in sinne; herroep van feite in 'n storie deur middel van spesifieke vrae, byvoorbeeld wat, waar, wanneer, hoeveel, hoekom.

Ouditiewe analise en sintese

Die begrip ouditiewe analise is die vermoë om 'n woord in sillabes op te breek of in individuele klankkomponente te verdeel. Ouditiewe sintese is die vermoë om sillabes te kombineer om woorde te vorm. Ouditiewe analise en sintese is belangrik vir lees, spelling en die vertel of lees van stories.

As voorvereistes vir analise- en sintesevorming moet die leerder 'n begrip hê van eerste, middelste en laaste; kan diskrimineer; kan onthou; en probleme oplos.

Die leerder moet die volgende herken ten opsigte van ouditiewe analise: posisie - eerste, middel, laaste - ook visueel; analise van saamgestelde woorde, byvoorbeeld sonskyn; analise van sillabes - klap en identifiseer son + skyn; weglating, byvoorbeeld hand - skoer; identifikasie van klanke; isolering van dieselfde klanke in volgorde, bv. pan, pot, pet; identifisering van klanke wat nie binne 'n volgorde hoort nie, bv. pan, pot, pet, slang, pad; weglating van 'n klank by 'n woord, bv. man ... an ...; vervanging van klanke binne 'n woord, byvoorbeeld man, mat, kap, tap.

Die leerder moet ten opsigte van ouditiewe sintese die volgende kan doen: woorde kan meng, byvoorbeeld son + skyn = sonskyn, koei + melk = koeimelk; klanke verbind, byvoorbeeld m + a + n = man; klanke kan byvoeg, bv. ma + n = man; klank kan byvoeg om verbinding te vorm, byvoorbeeld v + loei = vloei; klanke kan invoeg om nuwe woorde te vorm, byvoorbeeld lam + p = lamp of lap + m = lamp; konsonante en vokale kan verbind om onsinnige woorde te vorm, byvoorbeeld b + a = ba en b + a + r + l = barl.

Ouditiewe figuurgrond

Ouditiewe figuurgrond is die vermoë om op die primêre stimulus in die teenwoordigheid van ander stimuli te fokus. Dit is belangrik vir die leerder om op die ouer of onderwyser/es te fokus.

Die leerder moet die volgende kan doen: omgewingstimuli - musiek word gedurende ouditiewe aktiwiteit geïnisieer. Die leerder moet vir 'n verborge instruksie in 'n storie kan luister; vir 'n verborge sin in 'n storie kan luister; vir 'n verborge woord in 'n sin kan luister; en vir klank in 'n woord of sin kan luister.

Ouditiewe sluiting

Ouditiewe sluiting is die vermoë om 'n woord, sin of boodskap te voltooi wanneer sekere inligting weggelaat is. Die leerder moet bewus wees van klankposisies en spelling, asook instruksies kan volg. Die leerder moet die volgende kan doen: die laaste klank kan weglaat - boeksa/k, potloo/d; die middelklank kan weglaat - lik/ke/waan, ho/ri/son; die eerste klank kan weglaat - m/ei/sie, k/leed/ka/mer.

Goed ontwikkelde ouditiewe persepsie bring mee dat die skooltoetredende opdragte reg kan interpreteer en uitvoer. Dit skep 'n gevoel van sekerheid by die kind (Huisamen 1991:20).

Ouditiewe assosiasie

Die leerders behoort die korrekte assosiasie te kan maak ten opsigte van die volgende: kategorie - groente - aartappel, wortel, kool; kleure - rooi, groen, blou; meubels - tafel, yskas, stoof; teenoorgesteldes - bo en onder/vet en maer, soet en suur; raaispele - ek is groen van buite en rooi van binne en kan geëet word, wie is ek? Konsepvorming. Wat maak 'n mens met 'n handdoek? Wat het ek nodig om 'n koek te bak? Oorsaak en gevolg - Wat sal gebeur as ... Wat pas bymekaar - koppie en piering, boek en pen. Absurditeite - Ek kam my hare met 'n vurk.

2.5 SAMEVATTING

Reeds by geboorte betree die kind 'n onbekende wêreld. Hierdie wêreld word gekenmerk deur mense, objekte, norme, sedes, waardes en idees waarvolgens die kind hom ten opsigte van volwassewording moet oriënteer. Vir die kind self vind veranderings plaas. Sy liggaam is by uitstek 'n kommunikasiemedium met sy wêreld, en sy psigiese vermoëns stel hom in staat om deur persepsie, voorstelling en denke met opvoedingshulp die betekenis te ontdek en 'n eie betekenisvolle leefwêreld te vorm. Taal is fundamenteel aan menswees en al word die mens gebore met die vermoë om taal te gebruik, moet taal nog steeds aangeleer word. Taal is 'n stelsel van simbole wat die mens in staat stel om die wêreld te ontdek en waarmee hy onderrig kan word. Taalontwikkeling vind deur die wisselwerking tussen ryping en leer plaas en is 'n geleidelike proses. Die gebruik van taal verbeter en word meer akkuraat

namate kinders meer geleentehede gebied word om hulle taal- en luistervaardighede te ontwikkel. Die aanleer van fisieke vaardighede word deur ryping voorafgegaan. Die kind leer deur opvoedingshulp, betekenisgewing, oefening en herhaling om hom in die wêreld te oriënteer terwyl hy/sy besig is met 'n proses van selfaktualisering. Die kind se ontwikkeling manifesteer in die bemeestering van ontwikkelingstake met betrekking tot al die dimensies (fisiek, kognitief, emosioneel en sosiaal) as unieke persoon wat interafhanklik van mekaar funksioneer. By skooltoetrede behoort die sesjarige ten opsigte van taalontwikkeling reeds oor die volgende vaardighede te beskik:

- die nodige taalbegrip te openbaar, want dit is die belangrikste aspek vir formele onderrig;
- vermoë te besit om woorde op gehoor te herken, voorwerpe te benoem en gebeurtenisse doeltreffend te beskryf;
- inligting na mededeling te kan herhaal, stories oor te vertel en verstaanbaar te praat;
- sy persoonlike belewinge uit te druk en intensioneel en selfstandig kommunikatiewe verbinding met ander te soek; en
- eenvoudige, beskrywende of verduidelikende taal te verstaan en daarop te reageer (Grové 1984:22).

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP, METODOLOGIE, RESULTATE EN BESPREKING

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus op die navorsingsontwerp, metodologie, die aanbieding en die navorsingsresultate.

3.2 NAVORSINGSONTWERP

Die doel van die navorsing was, soos in Hoofstuk 1 vermeld, om 'n bestaande taal- en luisterprogram te evalueer. Die navorsing is binne 'n post-positiwistiese navorsingsparadigma uitgevoer. Onderliggend aan genoemde paradigma word die aanname gemaak dat fenomene binne die sosiale asook die natuurlike vlakke op dieselfde maniere bestudeer kan word en selfs op 'n objektiewe, waarde-vrye wyse (Perold 2001). Vir die doel van die studie word van 'n voor- en natoetsontwerp in evalueringsnavorsing gebruik gemaak. Hadley en Mitchell (in Mertens 1988:219) definieer evalueringsnavorsing as "applied research carried out to make or support decisions regarding one or more service program". Een van die doelwitte van progamevaluering is om die meriete of waarde van 'n program wat ten nouste by die doelwitte van hierdie navorsing aansluit, te skat. Babbie en Mouton (2001:337) verwys soos volg hierna: "[E]valuations which are aimed at establishing the intrinsic value or worth of a programme are judgement-oriented". Die vraag wat dan beantwoord moet word, is of die gestelde doelwitte van die program bereik is. Ten einde met 'n sekere mate van sekerheid te verklaar dat 'n spesifieke intervensie suksesvol was, moet bepaal word of daar wel oor 'n tydperk positiewe verandering was en of die verandering wel toe te skryf is aan die intervensie en nie aan ander eksterne faktore nie. In hierdie studie word die eerste vraag deur die gebruik van voor- en na-toetsing beantwoord. Die tweede aspek (naamlik of eksterne faktore nie 'n

rol gespeel het nie) word bepaal deur van 'n eksperimentele en kontrolegroep gebruik te maak (Babbie & Mouton 2001:348).

3.3 METODOLOGIE

3.3.1 Eksperimentele en Kontrolegroepe

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, fokus hierdie navorsing op die evaluasie van 'n bestaande taal- en luisterprogram. Hierdie program is reeds by verskeie skole in die landelike distrikte van die Wes-Kaap aangebied, maar dit is nog nie ge-evalueer om te bepaal of the program 'n beduidende invloed op taal- en luistervaardighede van deelnemers het nie. Vir hierdie doel is 'n spesifieke skool in Dorp X in die Wes-Kaap geteiken.

Tabel 3.1: Groepverdelings

	KONTROLE GROEP	EKSPERIMENTELE GROEP
Aantal toetslinge	25	25
Aantal seuns	14	14
Aantal dogters	11	11
Aantal vyfjariges	22	23
Aantal sesjariges	3	2

Soos in Hoofstuk 1 bespreek, is die populasie van hierdie studie vyf-/sesjarige leerders wat volgens departementele indeling as voorskoolse leerders ingeskryf is. Om praktiese redes, soos vroeër reeds bespreek, is 'n kleiner groep gekies omdat hierdie groep nog nie die program deurloop het nie. Hierdie groep het bestaan uit 50 leerders wat reeds in twee voorskoolse klasse ingedeel was. Albei groepe was homogene groepe met min of meer dieselfde agtergrond, getal, seuns, meisies en ouderdom (vyf/ses jaar) (Sien tabel 3.1).

3.3.2 Program

Die taal- en luisterprogram is deur 'n groep spraakterapeute opgestel. Die doelwit was om die taal- en luistervaardighede van die pre-primêre leerders teen die agtergrond van die algemene ontwikkelingsvlak van hierdie leerders te bevorder. Die program is

daaglik toegepas. Die program bestaan uit verskeie lesse wat elkeen spesifieke doelwitte bevat, stelselmatig moeiliker word en ten nouste aansluit by die leeruitkomst vir Graad R. Die inhoud pas by die kinders se vlak van ontwikkeling en is ook gemik op hulle onmiddellike omgewing en leerervarings. 'n Toepaslike klankbaan vorm deel van die program. Bypassende, opgewekte liedjies word vir die kinders aangeleer en dit sorg vir 'n gepaste inleiding. Die program is multi-kultureel-georiënteerd. Ander kultuurgroepe kan ook op 'n gemaklike wyse by die program inskakel en sal dit sinvol kan implementeer.

'n Voorbeeld van 'n les lyk soos volg:

LES 1

Doelwitte:

1. Bewusmaking van ore en luister.
2. Diskriminasie tussen geluid en stilte.
3. Verbetering van reeksgeheue (2) en aanleer van liedjies.
4. Woordeskatuitbreiding: Liggaamsdele: Die gesig

DAG 1

1. **Leer liedjie:** Met jou ore, met jou ore kan jy hoor (2x)
Met jou ore kan jy hoor, met jou ore kan jy hoor
Met jou ore kan jy hoor, luister mooi
(Wysie op kasset)

2. **Geluid/stilte:**

Onderwyseres wys en bespreek 3 voorwerpe wat nie geluide maak nie, bv. skud potlood, skud 'n blokkie, waai hand.

Wys en bespreek nou 3 voorwerpe wat geluide maak, bv. hande klap, tik potlood op tafel, kap 2 blokkies teen mekaar, stamp voete.

3. **Reageer op geluide** (gebruik bogenoemde voorbeelde)

Leerlinge steek hand op wanneer hulle geluid hoor. Hande op skoot as daar stilte is.

- Bv. Klap hande - leerlinge steek hand op
Skud blokkie - leerlinge sit stil - hande op skoot
Skud potlood - leerlinge sit stil - hande op skoot
Stamp voete - leerlinge steek hand op

4. **Nabootsing van geluide**

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| O/res: Klap hande 2 keer | Lle: Klap hande 2 keer |
| O/res: Stamp voete 2 keer | Lle: Stamp voete 2 keer |
| O/res: Klik tong 2 keer | Lle: Klik tong 2 keer |
| O/res: Sê: la-la | Lle: Sê: la-la |

5. **Sing weer liedjie.**

DAG 2

1. **Sing liedjie:** Met jou ore (kasset)

2. **Geluid/stilte**

Leerlinge steek hand op as geluid hoor.

Hou hande op skoot wanneer nie geluid hoor nie.

- Bv. Geluide: papier skeur/hoes/sê: aa
Geen geluid: knik kop/steek tong uit/buig jou arm

3.3.3 Evalueringsinstrument

Die evalueringsinstrument is 'n stiplys (Addendum B) wat deur 'n groep spraakterapeute in samewerking met die navorser opgestel is.

Die stiplys bestaan uit die volgende afdelings: diskriminasie, syfergeheue, sinsgeheue, analise, sintese, voorsetsels, kleure, vergelykende verhoudings, ekspressiewe taal en redenering. Elke afdeling het sy eie aanwysings gehad. Die kind moes byvoorbeeld tussen kat-hond, kat-kat en kat-mat kan diskrimineer. Indien hy/sy dit moeilik vind, kon voorbeelde met prentjies help om te onderskei. Aan die kind is gevra of dit dieselfde is of verskil. Hy moes dan sy kop knik (ja) of skud (vir nee). In 'n ander afdeling moes die kind syfers memoriseer en later net so herhaal, byvoorbeeld 6, 2, 4 of 1, 3, 8 en 5. Die kind se response is dan op 'n datalys aangebring (sien data-versamelingsblad - Addendum C).

3.3.4 Navorsingsprosedure

Die navorser het die prosedure aan die leerders en onderwyseresse verduidelik, byvoorbeeld dat elke leerder individueel na 'n kantoortjie (deur die skool beskikbaar gestel) sou kom, waar die navorser 'n paar vragies sou vra en hulle so goed hulle kon, moes antwoord. Aan hulle is ook verduidelik dat eers die een klas (eksperimentele klas) en daarna die ander klas (kontroleklas) ge-evalueer sou word. Daarna sou aan slegs die een klas 'n taal- en luisterprogram aangebied word, waarna elke klas na 5 maande weer ge-evalueer sou word (toe die program afgehandel is). Die leerders se response is op 'n datalys aangebring.

3.3.5 Data-versamelingsblad

Volgens Merriam (1998:160) behels data-analise die evaluering van data vir betekenisvolle temas en is daar verskeie strategieë waarvolgens gegewe inligting herhaaldelik gesorteer en geanaliseer kan word. 'n Data-versamelingsblad is opgestel waarin alle data wat verkry is deur middel van die stiplys (checklist) aangedui is. Die twee groepe, naamlik die kontrolegroep en die eksperimentele groep se name is op 'n lysie oorgedra wat terselfdertyd die areas wat ge-evalueer moes word, bevat het: diskriminasie; syfergeheue; singeheue; analise; klap; wegneem; beginklanke; sintese;

voorsetsels; dominansie; kleure; vorms; getal; posisie; emosies; vergelykende verhoudings; ekspressief; kategorisering en benoem (wat die prent is).

Die response is met behulp van 'n sleutel aangedui:

4 = maklik

λ = sukkel

8 = moeilik

Syfers = waar van toepassing

Die leerders word byvoorbeeld gevra om gegewe sinne of syfers te herhaal, waarna en hulle response aangedui word, byvoorbeeld Ek drink koffie in die oggend. Hy/sy kry dan 'n syfer uit 8 vir hoeveel hy/sy net so kan herhaal. Die gevolg van hierdie tipe opname was 'n geweldige klomp inligting wat gereduseer moes word. Hierdie proses staan bekend as datakonsolidering.

3.3.6 Datakonsolidering

In hierdie studie is die data op 'n Excel-spreivel geplaas om die werking van die data te vergemaklik. Omdat oorwegend van syfers gebruik gemaak is, is sleutels vir ander data gebruik:

20 = reg

30 = verkeerd

40 = regs

50 = links

Bogenoemde data is deur die Sentrum vir Statistiese Konsultasie (SSK) by die US verwerk. Die volgende toetse is gedoen:

- Mann Whitney toetse op Eksperimentele vs Kontrolegroepe
- Kategoriele histogramme Eksperimentele klas
- Kategoriele histogramme Kontroleklaas
- Wilcoxon toetse op die Eksperimentele groepe voor en na
- Wilcoxon toetse op die Kontrolegroep voor en na.

3.4 RESULTATE

Daar is besluit op nie-parametriese toetse en meer spesifiek die Mann Whitney U-toetse asook die Wilcoxon toetse om die data te ontleed. Wanneer daar op nie-parametriese metodes besluit word, kan dit wees omdat die afhanklike veranderlike nie op die intervalskaal van meting is nie, maar eerder op die nominale of ordinale vlakke van meting, soos in die geval van kategorieese of gerangeerde data (Steyn 1984). Hierdie metodes kan ook gebruik word wanneer een of meer van die verwagte aannames met verwysing tot die hoofgroep- (populasie-) verspreiding nie redelik is nie, soos in die geval van die bestudering van die gemiddelde van 'n nie-normale populasie en wanneer 'n klein monster van die data gebruik word. In die geval van die keuse van die toetse vir hierdie navorsing is daar op die Mann Whitney U-toetse besluit om die eksperimentele en kontrolegroepe voor die program met mekaar te vergelyk en dan weer na ses maande. Die Wilcoxon toetse word gebruik om die veranderlikes voor en na ses maande te vergelyk (SSK, US 2003).

3.4.1 Mann-Whitney toetse - Eksperimentele vs kontrolegroepe

Sien die meegaande tabelle vir die volledige lys toetse.

Die volgende veranderlikes het 'n betekenisvolle verbetering ($p < 0.05$) vanaf die eksperimentele groep tot die kontrole groep getoon. (Tweekantige p-waardes gedeel deur twee vir eenkantigheid).

VERANDERLIKE	P-WAARDE
Diskriminasie	0.000457
Sinsgeheue 12	0.000311
AN klap	0.0008385
N Wegneem	0.000000
AN beginklanke	0.0000005
Sintese	0.000001
Vorms sirkel	0.0237035
Posisie 1ste	0.0237035
Ekspr Handdk	0.0042935
Pas nie	0.0146715
Benoem	0.000012

Bespreking van betekenisvolle verskille:

Diskriminasie:

Aan die leerder is gevra of daar 'n verskil tussen die volgende woorde is: sop - kop; soet - soet; bal - val; ens. (sien volledige aangehegte lys). Woorde met 'n groot verskil asook met 'n kleiner verskil is gebruik. Die leerder se respons is daarna op die datalys as korrek of verkeerd aangedui. Die telling was uit 8. Soos uit bogenoemde data gesien word, is die p-waarde vir die veranderlike, Diskriminasie, 0,000457.

Indien die p-waarde kleiner as 0.05 is, dan is dit beduidend. Dit is dus beduidend op die 5%-vlak. Daar kan dus met 5%-betekenispeil gesê word dat die program vir diskriminasie effektief is en dat leerders se vermoë om die ooreenkomste en verskille tussen klanke te onderskei verbeter word. Indien na die uitkomstes vir diskriminasie van visuele en ouditiewe persepsie vir die 4 kwartale op skoolvlak gekyk word, kan gesien word dat die program wel 'n beduidende verskil binne die eerste twee kwartale van die jaar veroorsaak het.

Sinsgeheue 12

Hier moes die leerder die 12 woorde in die sin net so kon weergee. 'n Sin sou soos volg lyk: Ons gaan elke Saterdag dorp toe en koop kos. Soos blyk uit bogenoemde

data, is die p-waarde vir bogenoemde veranderlike 0.000311, dus is die p-waarde kleiner as 0.05. en beduidend op die 5%-vlak. Daar kan dus met 5%-betekenispeil gesê word dat die program vir sinsgeheue 12 waardevol is en dat die vermoë om volgorde van ouditiewe stimuli te herken en te onthou, verbeter word. Aan die einde van die tweede kwartaal behoort die leerder eenvoudige liedjies of rympies te kan onthou. Soos weergegee in die resultate, het die program wel 'n beduidende verskil by die leerders gemaak.

Analise; klap, wegneem, beginklanke.

Van die leerder word verwag om die woord, byvoorbeeld wasgoed, te klap. Daarna word een deel van die woord weggeneem. Die leerder moes sê wat hy/sy eerste/middel/laaste hoor. Wat ge-evalueer word, is die leerder se vermoë om die woord in sillabusse op te breek of in individuele klankkomponente te plaas. Die resultate in sy verwerkte weergawe lyk soos volg:

AN klap: $0.001677 \div 2 =$ p-waarde van 0.0008385

Die p-waarde is dus kleiner as 0.05 en is beduidend op die 5%-vlak. Daar kan dus met 5%-betekenispeil aanvaar word dat die program vir klap gewerk het.

N Wegneem: $0.000000 \div 2 =$ p-waarde van 0.000000

Die p-waarde is dus kleiner as 0.05 en is beduidend op die 5%-vlak. Die program vir N Wegneem het dus 'n positiewe invloed gehad.

AN Beginklanke: $0.000001 \div 2 =$ p-waarde van 0.0000005

Die p-waarde is dus kleiner as 0.05 en is beduidend op die 5%-vlak. Daar kan dus met 5%-betekenispeil gesê word dat die program vir AN Beginklanke gewerk het.

Ouditiewe analise word in hoofstuk 2 gedefinieer as die vermoë om 'n woord in sillabes op te breek of in individuele klankkomponente te plaas. Omdat dit eers in die tweede kwartaal in die voorskoolse klas behandel word, word die uitkomst aan die einde van die tweede en vierde kwartaal geassesseer. Die p-waarde van bogenoemde veranderlike is kleiner as 0.05. Omdat dit beduidend op die 5%-vlak is, kan daar dus

op die 5%-betekenispeil gesê word dat die program vir Analise: klap, wegneem en beginklanke effektief was.

Sintese - die leerder moet sillabusse kombineer om woorde te vorm.

Sintese

Die leerder moes aantoon watter woord die navorser wil oordra, byvoorbeeld die woord sakdoek. Die leerder het 'n telling uit 5 gekry. Ouditiewe sintese, as die vermoë om sillabes te kombineer om woorde te vorm, word in die tweede kwartaal behandel en geassesseer, en weer aan die einde van die jaar met byvoorbeeld woordbouspeletjies. Die resultate het 'n p-waarde van 0.000001 getoon. Die p-waarde is dus kleiner as 0.05, en daarom beduidend op die 5%-vlak.

Vorms: Sirkel

Aan die leerders is gevra of hulle die vorm van 'n sirkel op 'n gegewe prent kon onderskei. Die resultate het getoon dat die opleiding deur middel van die program wel 'n beduidende verskil getoon het, met 'n p-waarde van 0.0237035 wat kleiner is as 0.05. Daar kan dus met 5%-betekenispeil gesê word dat die program vorms-sirkel 'n positiewe invloed gehad het. Daar word reeds aan die einde van die eerste kwartaal vasgestel of die kind vorms ken. Dit is 'n onderafdeling van visuele persepsie. Aan die einde van die kwartaal word geassesseer of die kind vormwaarneming en konstantheid besit deur vas te stel of die leerder vorms kan onderskei afgesien, van kleur.

Posisie: Eerste

Aan die leerders is 'n prent getoon met drie kinders wat resies hardloop. Aan hulle is gevra wie eerste, in die middel en laaste is. Alhoewel die leerder se begrip van posisies eerste, middel en laaste ge-evalueer is, was daar net 'n beduidende verskil ten opsigte van die eerste posisie. Die resultate het 'n p-waarde van 0.0237035 en 'n beduidendheid op die 5%-vlak getoon. Hierdie begrip word onder die afdeling kognitiewe ontwikkeling op voorskoolse vlak hanteer en word slegs aan die einde van die vierde kwartaal geassesseer.

Ekspressief: Handdoek, Vuil

Aan die leerder is gevra wat met 'n handdoek gedoen word. Die ander vraag was, wat 'n mens doen as jy vuil is. Die leerder het 'n punt uit 2 by elk ontvang. EKSPR Handdk: $0.008587 \div 2$ p-waarde van 0.0042935 wat beduidend op die 5%-vlak is. Omdat ekspressiewe taal en redenering deel van taalontwikkeling is, word leerders elke kwartaal in bogenoemde geassesseer.

Pas nie:

Die volgende veranderlikes het te doen met perseptuele waarneming. Kan die leerder sinvol en met selfvertroue waarneem? Kan die leerder logies waarneem?

Aan die leerders is gevra watter een nie pas nie, byvoorbeeld appel, piesang, druive, fiets. Hy/sy moes die een kies wat nie pas nie. Bogenoemde resultate, met 'n p-waarde van 0.0146715 wat kleiner as 0.05 is, dui op 'n beduidende verskil op die 5%-vlak.

In Hoofstuk 2 word na die perseptuele vermoëns van die leerder verwys, naamlik dat wat hy/sy waarneem, sinvol moet wees en met selfvertroue toegepas kan word. Hy/sy moet logies kan redeneer.

Benoem:

'n Werkvel met prente is aan die leerders getoon. Hulle moes die objekte op die prent benoem en het 'n telling uit 8 daarvoor gekry (8 objekte). Die resultate het 'n p-waarde van 0.000012 getoon, wat kleiner as 0.05 is en daarom beduidend op die 5%-vlak is. Daar kan dus met 5%-betekenispeil gesê word dat die program vir Benoem waarde toevoeg. Op voorskoolse vlak word die leerders aan die einde van die derde kwartaal in die onderafdeling, taalontwikkeling met spesifieke verwysing na die leerder se woordeskatvlak, geassesseer. Leerders het reeds aan die einde van die tweede kwartaal 'n beduidende verskil getoon. In Hoofstuk 2 word genoem dat taal 'n wyse is waarop kennis verkry word en die aanleer van nuwe materiaal gefasiliteer word. Dit is nie slegs die taak van die onderwyser om aktief by leerders betrokke te wees nie, maar ook dié van die ouers. Leerders kan op informele wyse nuwe woorde aanleer en as sulks hulle woordeskat uitbrei.

3.4.2 Wilcoxon toetse

Soos reeds aangedui, word die Wilcoxon toetse gebruik om die veranderlikes van een spesifieke groep (dit wil sê net die eksperimentele of net die kontrolegroep) voor en na ses maande te vergelyk. Die groep vergelyk dus met homself).

Hieronder volg 'n uiteensetting van die veranderlikes van die eksperimentele groep.

Vir 'n meer volledige lys van al die veranderlikes sien tabel (agter).

3.4.2.1 Wilcoxon toetse op die eksperimentele groep Voor vs Na

Die volgende veranderlikes het betekenisvol verbeter vanaf voor na na. (Sien ook addendum C naamlik kategorieese historamme Eks groep **Voor** vs **Na**, asook vir volledige opsomming van Wilcoxon toetse.

VERANDERLIKE	P-WAARDE
Diskriminasie & Diskriminasie N	0.000327
Singeheue 12 & Singeheue 12N	0.000805
AN Klap & AN Klap N	0.000982
AN Wegneem & AN Wegneem N	0.000040
AN Beginklanke & AN Beginklanke N	0.000089
Sintese & Sintese N	0.000023
Dominansie & Dominansie N	0.000196
Vorm: Driehoek & Vorm: Driehoek N	0.007686
Vorm: Vierkant & Vorm: Vierkant N	0.000982
Getal & Getal N	0.043115
Posisie: Laaste & Posisie Laaste N	0.04139
Posisie: Middel & Posisie Middel N	0.027709
Emosies: kwaad & Emosies Kwaad N	0.016369
Emosies: Bly & Emosies Bly N	0.011719
Emosies: Hartseer & Emosies Hartseer N	0.001474
Ekspr: Handdk & Ekspr:Handdk N	0.000089
Ekspr: Vuil & Ekspr: Vuil N	0.000293
Pas nie? & Pas nie? N	0.000089
Benoem & Benoem N	0.000314

Die p-waardes van bogenoemde veranderlikes is kleiner as 0.05. Dit is dus beduidend op die 5%-vlak. Daar kan dus op die 5%-betekenispeil gesê word dat die program vir elke veranderlike hierbo ten opsigte van die eksperimentele groep effektief was. Vervolgens vind 'n uiteensetting van die veranderlikes van die kontrolegroep waar 'n beduidende verandering plaasgevind het. Vir 'n volledige lys waar verandering plaasgevind het, alhoewel nie beduidend nie, sien volgende tabel.

3.4.2.2 *Wilcoxon toetse op die kontrolegroep Voor vs Na*

Die volgende veranderlikes het betekenisvolle verbetering getoon vanaf **Voor** na **Na**

VERANDERLIKE	P-WAARDE
Diskriminasie & Diskriminasie N	0.013042
Voorsets & Voorsets N	0.01171
Dominansie & Donimansie N	0.000089
Kleur G & Kleur G N	0.017961
Vorm driehoek & Vorm: Driehoek N	0.018567
Vorm Vierkant & Vorm Vierkant N	0.012454
Getal & Getal N	0.024391
Pos: Middel & Pos: middel N	0.027709
Emo: Hartseer & Emo Hartseer N	0.04139
Espr: Vuil & Ekspr: Vuil N	0.019224

Sien Addendum C vir 'n volledige opsomming van beduidende verskille.

Die p-waardes van bogenoemde veranderlikes is kleiner as 0.05. Dit is dus beduidend op die 5%-vlak. As daar na die spesifieke verandering wat dieselfde is gekyk word, byvoorbeeld Diskriminasie, blyk dit dat daar by albei groepe verandering plaasgevind het, met of sonder die program. Vir volledigheid van die studie is histogramme vir elke veranderlike in die bylae ingesluit. Dit is 'n grafiese uiteensetting van die veranderlikes voor en na toepassing van die program vir elke groep onderskeidelik. By die veranderlikes wat 'n beduidende verandering aandui, kan gesien word hoe die histogramme van mekaar verskil waar die ander nie-beduidende verandering baie min of geen grafiese verskil aantoon nie, byvoorbeeld kategorieese histogramme eksp klas: voor en na vir Diskriminasie. Vergelyk die 6% voor opleiding en die 24% na opleiding. Soos reeds in die Wilcoxon toetse aangedui, was sy p-waarde = 0.0000327. Hier is dus 'n beduidende verskil.

Die histogramme vergemaklik interpretasie en begrip van die data.

BESPREKING

In Hoofstuk 1 word die effektiwiteit van die taal- en luisterprogram vir graad R-leerders bevraagteken. Die volgende hipotese is gestel, naamlik dat die taal- en luisterprogram wel 'n verskil ten opsigte van die taal- en luisteraspekte van genoemde leerders (H1) teweeg gebring het. Daar is ook 'n hipotese gestel dat die taal- en luisterprogram geen uitwerking op die leerders se taal- en luistervaardighede in die graad R-klas by die skool in Wellington gehad het nie (H0).

Die voorafgaande resultate het getoon dat daar 'n beduidende verskil is by die veranderlikes: ouditiewe diskriminasie, sinsgeheue 12, AN klap, N wegneem, AN beginklanke, sintese, vorms (sirkel), posisie 1ste, eksp Handdoek, pas nie en benoem. Teen die agtergrond van die resultate is dit duidelik dat die taal- en luisterprogram aan sy doel beantwoord. In hoofstuk 2.4.3 word ouditiewe prosessering met sy verskeie onderafdelings, naamlik ouditiewe diskriminasie, ouditiewe opeenvolging van geheue, ouditiewe analise en sintese, ouditiewe figuurgrond, ouditiewe sluiting en ouditiewe assosiasie, breedvoerig bespreek. In hoofstuk 3.4 word die vraag wat aan die leerder, die respons, asook die verwerkte data uiteengesit.

Vir die doeleindes van die studie sal elke veranderlike waar 'n beduidende verskil getoon is, teen daardie agtergrond bespreek word.

Ouditiewe diskriminasie

Soos vroeër genoem, kan ouditiewe diskriminasie as die vermoë om die ooreenkomste en verskille tussen klanke te onderskei, gedefinieer word. Soos uit die resultate blyk, is daar 'n hoogs beduidende verskil met 'n p-waarde van 0.000457 by die leerders wat die program gevolg het. Indien na die leeruitkomste, soos in Hoofstuk 2 (2.4.3) vervat, is die doelwit dat die leerder sal luister vir genot en om inligting te bekom. Daar kan ook met sekerheid gesê word dat die leerder voldoen aan die leeruitkomste vir graad R, naamlik leer.

Sinsgeheue 12

Ouditiewe opeenvolging van geheue

Ouditiewe geheue is die vermoë om volgorde van ouditiewe stimuli te herken en te onthou. 'n Belangrike voorvereiste vir ouditiewe opeenvolging van geheue is dat die leerder moet kan diskrimineer en identifiseer, visualiseer, assosieer en kategoriseer. Die leerder moet onder andere woorde in 'n sin kan herroep en uitbrei. Die p-waarde van 0.000311 (vir sinsgeheue 12) toon 'n beduidende verskil by die leerders wat die program gevolg het en as sulks voldoen dit ook aan die leeruitkomste vir graad R.

Analise, klap, wegneem, beginklanke

Van die leerder word verwag om die woord in sillabusse op te breek of dit in individuele klankkomponente te plaas. Volgens die resultate was daar 'n p-waarde van 0.0008385 by die veranderlike klap, asook 'n p-waarde van 0 by wegneem en beginklanke. Dus het die program 'n verandering ten opsigte van die veranderlikes klap, wegneem en beginklanke teweeg gebring. Ten opsigte van die leeruitkomste vir graad R moet die leerder kan herken dat woorde uit klanke bestaan en tussen klanke aan die begin en einde van woorde kan onderskei. Die taal- en luisterprogram het dus hierdie leeruitkoms aangehelp.

Sintese

Ouditiewe sintese is die vermoë om sillabes te kombineer om woorde te vorm, en is belangrik vir lees, spelling en die vertel of lees van stories. Soos uit die resultate blyk, is daar 'n hoogs beduidende verskil met 'n p-waarde van 0.000001. Die program het dus 'n verandering teweeg gebring. Volgens die leeruitkoms moet terme soos eerste, middelste en laaste of te wel begin, middel en einde van 'n storie of konsep verstaan word. Taalstruktuur en taalgebruik is 'n belangrike uitkoms vir leer wat deur die graad R-leerder baasgeraak moet word. Hierdie vaardighede is ook een van die belangrikste vaardighede in die herkenning en interpretasie van die taal.

Vorms - sirkel

Daar word reeds aan die einde van die eerste kwartaal vasgestel of die leerder vorms ken. Dit is 'n onderafdeling van visuele persepsie. Die leerder moet vormwaarneming

en konstantheid besit. Die resultate het getoon dat die leerders wat die taal- en luisterprogram gevolg het, wel suksesvol in hierdie verband was.

Posisie: Eerste

Konsepte van eerste, middel en laaste is deel van die leeruitkomste vir die graad R-leerder. Indien die leerder betekenis aan bogenoemde posisies kan gee, vind daar kognitiewe prosesse plaas wat kenmerkend is van die laaste fase in die graad R-jaar. As sulks word hierdie konsep eers in die laaste kwartaal in die graad R-jaar behandel. Die feit dat die resultate reeds 'n betekenisvolle verandering teweeg gebring het by die herevaluering van die leerders wat die program gevolg het, dui op die suksesvolheid van hierdie program. (Die herevaluering het reeds aan die einde van die tweede kwartaal geskied, dit wil sê ná die voltooiing van die program.)

Ekspressief: handdoek, vuil

Taalontwikkeling is een van die belangrikste komponente van die leerder in die graad R-jaar.

Die taal- en luisterprogram was veral daarop gemik om die leerders se begripsvermoë uit te brei en hulle in staat te stel om hulself op 'n sinvolle manier uit te druk. Hierin was die program suksesvol, soos aangedui deur die p-waarde van 0.0042935, wat kleiner is as 0.05 en dus beduidend is op die 5%-vlak.

Pas nie

Pas nie het te doen met perseptuele waarneming. Daar word van die leerder verwag om logies waar te neem. Die resultate van 0.0146715 wat kleiner is as 0.05 dui op 'n betekenisvolle verskil. Daar kan dus met sekerheid gesê word dat die leerder na afloop van die taal- en luisterprogram 'n betekenisvolle groei getoon het.

Benoem

Woordeskatontwikkeling is een van die leeruitkomste in die graad R-jaar. Die gebruik van woorde deur die leerder, verbaal of in geskrewe vorm, is 'n weerspieëling van die wisselwerking tussen ryping en leer wat plaasgevind het. Die resultate toon dat die

veranderlike "Benoem" 'n betekenisvolle invloed op diegene wat die program gevolg het, gehad het. Die leerders kon 'n betekenisvolle aantal objekte suksesvol benoem.

Volgens die resultate is daar wel 'n beduidende verskil ten opsigte van die veranderlikes by diegene wat die program gevolg het. Soos vroeër, genoem word die hipotese gestel dat die taal- en luisterprogram wel 'n verskil ten opsigte van die taal- en luisteraspekte van genoemde leerders teweeg gebring het. As sulks word die Hipotese (H1) aanvaar.

Soos vermeld in Hoofstuk 1 (1.2) word in die kurrikulum vir graad R spesifiek op die ontwikkeling van geletterdheidsvaardighede gefokus. Tydens die opleidingsprogram is spesifiek op hierdie aspekte gelet. Indien daar gekyk word na die leeruitkomste soos deur Pepler (2004:68-72) uiteengesit, naamlik luister, praat, dink en redeneer asook taalstruktuur en taalgebruik en dit vergelyk word met die veranderlikes wat 'n beduidende verskil getoon het, kan daar met sekerheid gesê word dat die program op die genoemde sekerheidspeil en vir die doeleindes van die navorsingstudie positiewe ontwikkeling by die leerder laat plaasvind het.

Daar was weinig of geen verandering nie by syfergeheue, sinsgeheue 8 en 10, voorsetsels, dominansie, kleure, vorms (driehoek en vierkant), getal, posisie (laaste, middel), emosies (kwaad, bly, hartseer) en vergelykende verhoudings. Daar kan dus nie op grond van die 95%-vlak van sekerheid 'n bevinding gemaak word nie.

Alhoewel die studie leemtes (bespreek in Hoofstuk 4) het, word deur die data aangedui dat die taal- en luisterprogram wel as 'n handige instrument gebruik kan word in die opleiding van genoemde vaardighede by voorskoolse leerders.

HOOFSTUK 4

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING, BEPERKINGE EN AANBEVELINGS

4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk sal kortliks deur 'n samevatting van die studie ingelei word. Daarna sal die gevolgtrekking, beperkinge en aanbevelings volg. Dit sal met 'n slotopmerking afgesluit word.

4.2 SAMEVATTING

In Hoofstuk 1 is die inleidende oriëntering, aktualiteit, probleemstelling en doel van die studie uiteengesit. Verder is hipoteses gestel, begrippe verhelder en die navorsingsontwerp asook navorsingsmetodologie bespreek. Die probleem wat geskets word, is dat daar by die Graad R-leerder spesifiek op die ontwikkeling van geletterdheid gefokus word, en dat verskillende vlakke van taalvaardigheid by leerders van graad R voorkom wat as sulks akademiese prestasie kan beïnvloed. Gevolglik is ondersteuningsprogramme soos die taal- en luisterprogram van die WKOD in skole beskikbaar gestel om hierdie gaping te laat verdwyn, Omdat die effektiwiteit van hierdie program egter nog nie ondersoek is nie, is hierdie studie onderneem om die waarde van die taal- en luisterprogram te evalueer.

Hoofstuk 2 behels 'n literatuuroorsig waar daar na teoretiese benaderings tot menslike ontwikkeling gekyk is. Hierdie breë onderwerp word dan tot die vyf- en sesjarige beperk en meer gesentreer rondom die fisieke, kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling van die vyf-/sesjarige kind. Daar word ook na die implikasies van bogenoemde vir die onderwys gekyk. Die navorsingstuk handel egter meer spesifiek oor die evaluering van 'n taal- en luisterprogram en as sulks word daar dus na die ontwikkeling van taal- en luistervaardighede van die vyf-/sesjarige gekyk met spesifieke verwysing na taal- en ouditiewe ontwikkeling asook die implikasies daarvan vir skoolgereedheid.

In Hoofstuk 3 is die navorsingsontwerp en formaat bespreek. Daar is beskryf hoe die data verkry, geanaliseer en gekonsolideer is. Die hoofstuk is afgesluit met die weergee van die resultate, interpretasie en bespreking daarvan, waaruit dit geblyk het dat die program werk en dat dit wel in die verbetering van taal- en luistervaardighede by die vyf-/sesjarige leerder aangewend kan word.

4.3 GEVOLGTREKKING

Uit die onderhawige studie blyk die volgende:

Omdat die meerderheid van die graad R-leerders skool met verskillende vlakke van taalvaardigheid betree, word baie probleme met die opleiding van die graad R-leerders ondervind. Ondersteuningsprogramme bestaan wel, maar of dit effektief is, is nog nie ge-evalueer nie.

Die evaluering van die taal- en luisterprogram wat spesifiek deur die WKOD ontwikkel is en wat spesifiek op die taal- en luisteraspek van die graad R-leerder fokus, toon dat die taal- en luisterprogram wel 'n verskil teweeg gebring het ten opsigte van die taal- en luisteraspekte van genoemde leerders. Daar is 'n verskil tussen diegene wat die program gevolg het en die wat nie die program gevolg het nie. 'n Beduidende verskil is getoon by die volgende veranderlikes: diskriminasie, sinsgeheue 12, AN klap, N wegneem, AN beginklanke, sintese, vorms (sirkel), posisie (1ste), eksp handdoek, pas nie en benoem.

Aangesien daar wel 'n beduidende verskil op die 5%-beduidenheidspeil vir genoemde veranderlikes was, behoort die taal- en luisterprogram as 'n handige program gebruik te word in 'n poging om die taal- en luistervaardighede van graad R-leerders te verbeter.

4.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Omdat data-insameling 'n tydsame proses is, kan verskeie faktore 'n invloed op die toetsresultate hê (Bless 2000; Babbie & Mouton 2001:217). Die feit dat die program ongeveer vyf maande geduur het - met een les per week (les het vanaf 08:00 tot 12:00 met tussenposes geskied) - kan ryping, ofte wel die ontwikkeling van subjekte, 'n rol gespeel het en resultate beïnvloed het.

Wat eksterne geldigheid betref, kan die volgende vraag gevra word: "Do the results obtained from this particular sample of participants apply to all subjects in the population being studied?" (Bless 2000:80). Aangesien die spesifieke skool deur spraakterapeute geïdentifiseer is om as teikengroep te dien, kan die resultate nie met gemak na die res van die populasie in die Wes-Kaap uitgebrei word nie.

4.5 AANBEVELINGS

Verdere navorsing

Die ontwikkeling van meer informele en kwalitatiewe evalueringmetodes om die ontwikkelingsvlakke van graad R-leerders, veral aan die begin en einde van die graad R-jaar vas te stel, behoort aangemoedig te word.

Opleiding van graad R-opvoeders

Opleiding en ondersteuning aan graad R-opvoeders ten opsigte van informele programme behoort versterk en uitgebou te word. Opleiding in veral taal- en luistervaardighede kan van groot waarde wees. Hierdie opleiding kan voor diensopleiding asook gedurende die dienstydperk van die leerkragte geskied.

Ondersteuning van ouers van graad R-leerders

Aangesien ouers die primêre opvoeders in die lewe van hulle kinders is, is dit van uiterste belang dat hulle ook opgelei word in genoemde programme waar die taal- en luisterprogramme een daarvan is.

Opvoedkundige sielkundige dienste

Opvoedkundige sielkundiges kan ook van groot waarde wees by die ontwikkeling van nuwe programme asook die bemarking van bestaande programme. Hulle professionele opleiding voorsien die insig en kennis wat nodig is vir die ontwikkeling van hierdie tipe opleidingsprogramme.

Hersiening van program

In die lig van die hersiene Nasionale Kurrikulum word dit aanbeveel dat die taal- en luisterprogram van die WKOD hersien word.

4.6 SLOTOPMERKING

Sou dit moontlik wees om hierdie program by skole in die Wes-Kaap of selfs in Suid-Afrika te gebruik, kan die program dalk in Engels, Xhosa, ensovoorts vertaal word en as sulks deur die gebruik daarvan meehelp om die enorme tekorte in die opvoedingsstelsel te help.

BIBLIOGRAFIE

- Adams, B.W. 1996. A consideration of key factors contributing to underachievement in South African schools. In: Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (reds.), **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: Van Schaik.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. **The practice of social research**. Cape Town: Oxford University Press.
- Bless, C. & Higson-Smith, C. 2000. **Social research methods - an African perspective**. Cape Town: Juta.
- Catherwood, D. 1999. New Views on the Young Brain. Contemporary Issues in Early Childhood, Vol.1, No. 1. [On-line] Available:
<http://www.triangle.co.uk/ciec/index.htm> (04/06/2003)
- Departement van Onderwys. 1995. White Paper on education and training. Pretoria.
- Departement van Onderwys. 1996. South African Schools Act, Government Gazette No. 84 of 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 1997a. **Interim policy for early childhood development**. Kaapstad: CTP Book Printers
- Departement van Onderwys. 1997b. Curriculum 2005. Learning for the 21st century. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 1997c. Education White Paper 3: A programme for the transformation of higher education. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 1997d. Report of the National Committee on Further Education: A framework for the transformation for further education and training in South Africa. Pretoria: Staatsdrukker.

- Departement van Onderwys. 1999. National strategy for further education and training. 1999-2001: Preparing for the 21st century through education, training and work. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2000a. Implementation plan for Tirisano, January 2000-December 2004. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2000b. Values, education and democracy. A report of the working group on values in education. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2001a. Manifesto on values, education and democracy. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2001b. Education in South Africa. Achievement since 1994. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulum. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2002. Policy statement for 2000/2001. Pretoria: Staatsdrukker.
- De Witt, M.W. & Booysen, M.I. 1995a. **Focusing on the small child, insights from psychology of education.** Pretoria: Van Schaik.
- De Witt, M.W. & Booysen, M.I. 1995b. **Die sosialisering van die klein kind.** Pretoria: Van Schaik.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 1997. **Educational psychology in social context.** Kaapstad: Oxford University Press.
- Du Toit, S.J. & Kryger, N. 1996. **Die kind. 'n Opvoedkundige perspektief.** Durban: Butterworths.
- Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. 2000. **Perspectives on learning difficulties.** Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P. & Green. 2001. **Promoting learner development.** Pretoria: Van Schaik.

- Eloff, I. & Green, L. 2001. **Learner development**. Pretoria: Van Schaik.
- Eysenck, M.W. & Kearne, M. 2000. **Cognitive psychology**. New York: Psychology Press.
- Fein, G.G. 1981. **Child development**. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Gleason, J.B. 1989. **The development of language** (2nd edition). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Goodluck, H. 1991. **Language Acquisition: A Linguistic Introduction**. Oxford: Basil Blackwell.
- Grové, M.C. 1984. **Skoolgereedheid: 'n Inleidende studie**. Durban: Butterworths.
- Grové, M.C. 1986. **Volgende jaar skool toe**. Pretoria: HAUM.
- Grové, M.C. 1988. **Remediërende onderwys in die primêre skool**. Pretoria: HAUM.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1982. **Op die drumpel: 'n Program vir skoolgereedheid**. Kaapstad: Kagiso.
- Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1989. **Learning through play: A school readiness program**. Cape Town: Kagiso Education.
- Hays, W.L. 1973. **Statistics for the Social Sciences** (2nd edition). New York, NY.: Holt, Rinehart and Winston.
- Huisamen, J. 1991. Die voorspelling van aspekte van skoolgereedheid. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M-tesis)
- Louw, D.A. 1990. **Menslike ontwikkeling**. Pretoria: HAUM.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 2001. **Human development**. Kaapstad: CTP Printers.
- Marais, H.C. 1988. **Suid-Afrika. Perspektiewe op die toekoms**. Kaapstad: RGN.
- Mertens, D.M. 1998. **Research methods in education and psychology, integrating diversity with qualitative approaches**. California: Sage.

- Merriam, B.S. 1998. **Qualitative research and case study applications in education.** California: Jessy Bass.
- Möller, A. 1987. **Persoonlikheidsielkunde.** Durban: Butterworths.
- Mouton, J. 1996. **Understanding social research.** Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. 2001. **The practice of social research.** Kaapstad: Oxford University Press.
- Papalia, D.E. 1995. **Human development.** USA: McGraw-Hill.
- Patton, M.Q. 1991. **Qualitative evaluation methods** (2nd edition). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Pepler, A.P. 2004. Die ontwikkeling van 'n geletterdheidsprogram vir Gr R-leerders. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (D proefskrif)
- Perold, M. 2003. The prevalence of anxiety in a group of 7 to 13 year old learners in the Western Cape. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit. (M tesis)
- Scaffer, R. 1996. **Social development.** USA: Blackwell Publishers.
- Sentrum vir Statistiese Konsultasie (SSK) 2003. Universiteit Stellenbosch.
- Steyn, A. & Smit, C. & Du Toit, S. 1984. **Moderne statistiek vir die praktyk.** Pretoria: Van Schaik.
- Van der Merwe, K. 1988. **How children develop and learn.** Kaapstad: Books Ltd. ELRU.
- Verster, S. 2001. Leeronderssteuningsriglyne vir graad 1 leerders uit 'n historiese benadeelde omgewing. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (M-tesis)

Navrae
Enquiries **Dr Ronald Cornelissen**
IMibuzo

Telefoon
Telephone **(021) 467-2286**
IFoni

Faks
Fax **(021) 425-7445**
IFeksi

Verwysing
Reference **18/11/03**
ISalathiso



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISEBE IeMfundo IeNtshona Koloni

Dear Mrs R.S. Louw

RESEARCH PROPOSAL: EVALUERING VAN 'N TAAL EN LUISTER PROGRAM.

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
6. Should you wish to extend the period of your survey at the school(s), please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
7. A photocopy of this letter is submitted to the principal of the school where the intended research is to be conducted.
8. Your research will be limited to the following School: **St Albans in Wellington.**
9. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Education Research.
10. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Education Research
Western Cape Education Department
Private Bag 9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Ronald S. Cornelissen
HEAD: EDUCATION
DATE: 18 November 2003