# 'n ONDERSOEK NA LEWENSVAARDIGHEIDSOPVOEDING IN DIE GRONDSLAGFASE

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

**ANNEMARIE LOUBSER**

**BEd Hons**

**12942685**

Verhandeling voorgelê in vervulling van die vereistes vir die graad

**Magister Educationis**

In Leerder Ondersteuning

aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroom

**Studieleier:** Prof. LW. Meyer

**Mede-studieleier:** Dr. A. Kok

**Hulpstudieleier**: Dr. A. Klopper

2010

# BEDANKING

Hiermee wil ek graag my dank betuig aan:

- Lof en eer aan my hemelse Vader vir die krag en insig.
- Prof. L. Meyer, Dr. A. Kok en Dr. A Klopper vir hul bekwame leiding en hulp met my studies.
- My gesin vir hul volgehoue ondersteuning, liefde, geduld, aanmoediging en begrip.

*"Kids used to come to school with Life Skills, with empathy, with understanding. We have many more kids arriving at the school doors who have not learned that. We have to teach that. Teachers must be trained to help children to learn to resist substance abuse and violence. Teaching children basic Life Skills is a way to build resilience – a way for children to survive in today's society.*

*Building resilience is critical for all children, but especially for those who grow up exposed to addiction, neglect and violence."*
(Anoniem)

Ek dra hierdie navorsing op aan my ouers, Jan en Nita Moerdyk.

## OPSOMMING

In die Grondslagfase is Lewensvaardighede een van drie leerprogramme wat deur die Departement van Onderwys voorgeskryf en verder in die Nasionale Kurrikulumverklaring uiteengesit word. Lewensvaardighede fokus op die ontwikkeling van lewenswaardes en stel die ontwikkeling van verantwoordelike en gedissiplineerde landsburgers van Suid-Afrika ten doel.

Teen die agtergrond van die bogenoemde oorkoepelende uitkoms van Lewensvaardigheidsopvoeding, was die doel van die studie om antwoorde op die volgende navorsingsvrae te vind:

- Wat is Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding?
- Is daar 'n verband tussen sekere biografiese veranderlikes en Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding?
- Hoeveel tyd bestee Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van leerders se lewensvaardighede?
- Verskil die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid betekenisvol van mekaar?
- Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?
- Watter aanbevelings kan gemaak word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?

Ten einde bogenoemde vrae te beantwoord is 'n gekombineerde (kwantitatiewe en kwalitatiewe) navorsingsmetode geïmplementeer. Data is deur middel van 'n gestruktureerde vraelys by 'n steekproef van Grondslagfase-onderwysers in die Potchefstroom en Klerksdorpskooldistrikte van die Noordwes Provinsie ingesamel en die inligting is statisties geanaliseer. Die kwantitatiewe fase van die ondersoek is opgevolg deur 'n kwalitatiewe fase waartydens onderhoude met Grondslagfase-onderwysers gevoer is.

Voortspruitend uit die kwantitatiewe en kwalitatiewe resultate, is die volgende gevolgtrekkings gemaak, wat in diepte in die verhandeling bespreek sal word:

- Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding is oor die algemeen oorwegend positief.
- Daar is 'n verband tussen sekere biografiese veranderlikes en Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding.

- Die meerderheid van die Grondslagfase-onderwysers bestee tussen 25% en 35% van hulle daaglikse tyd aan die onderrig van Lewensvaardighede.
- Die tyd wat Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid bestee, verskil betekenisvol van mekaar. Die meeste tyd word daagliks aan die onderrig van Geletterdheid bestee, gevolg deur Gesyferdheid en Lewensvaardighede.
- Daar is bepaalde faktore wat die suksesvolle aanbieding van Lewensvaardighede in die Grondslagfase belemmer.

Op grond van die bevindinge van die ondersoek, is bepaalde aanbevelings aan die hand gedoen om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder.

## SLEUTELWOORDE

Lewensvaardigheid
Grondslagfase
Lewensoriëntering
Waarneming
Onderrig van Lewensvaardighede
Uitkomsgebaseerde onderrig
Nasionale Kurrikulumverklaring
Assessering
Vroeë kinderontwikkeling

Bogenoemde sleutelwoorde is gekombineer.

## SUMMARY

Life Skills, as prescribed by the Department of education, is one of three learning programmes in the Foundation Phase as reflected in the National Curriculum Statement. Life Skills focuses on the development of values for life and has as a goal, the development of responsible and disciplined citizens for South-Africa.

Against the background of the above mentioned super ordinate outcome of Life Skills education the aim of the study was to find answers to the following research questions:

- What is the attitude of Foundation Phase teachers towards the teaching of Life Skills?
- Is there a connection between specific biographical variables and the Foundation Phase teacher's attitude towards Life Skills?
- How much time do Foundation Phase teachers spend daily on teaching Life Skills to learners?
- Is there a significant difference on the time spent daily on die teaching of Life Skills, Numeracy and Literacy?
- Are there factors that hinder the teaching of Life Skills in the Foundation Phase?
- What recommendations can be made to promote the teaching of Life Skills in the Foundation Phase?

In order to answer the above questions, a mixed research method (quantitative and qualitative) was implemented. Data were gathered by means of a structured questionnaire from a random sample of Foundation Phase teachers in the Potchefstroom and Klerksdorp school districts of the North West Province, and the information was analysed statistically. The quantitative phase of the investigation was followed by a qualitative phase during which personal interviews with Foundation Phase teachers were conducted.

Originating from the quantitative and qualitative results, the following recommendations were made that will be intensively discussed in the dissertation:

- The attitude of Foundation Phase teachers towards Life Skills education are in general positive.
- There is a correlation between some biographical variables and the Foundation Phase teachers' attitude towards Life Skills education.

- The majority of the Foundation Phase teachers spend between 25% and 35% of their daily time on the education of Life Skills.
- The daily input that Foundation Phase teachers spend on the teaching of Life Skills, Numeracy and Literacy differ meaningfully from each other. Most of the time is spent on the teaching of Literacy, followed by Numeracy and Life Skills.
- There are specific factors that hinder the successful presentation of Life Skills in the Foundation Phase.

Based on the results of the investigation, specific recommendations were made to promote the teaching of Life Skills in the Foundation Phase.

## KEY TERMS

Life Skills

Foundation Phase

Life Orientation

Observation

Education of Life Skills

Outcomes Based Education

National Curriculum Policy

Assessment

Early Childhood Development

The above key terms were combined.

# INHOUD


**HOOFSTUK 1**

**INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK**

1.1 INLEIDING ..... 2
1.2 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING ..... 2
1.3 NAVORSINGSDOEL ..... 5
1.4 METODE VAN ONDERSOEK ..... 6
1.4.1 Literatuurstudie ..... 6
1.4.2 Die empiriese ondersoek ..... 6
1.4.2.1 Kwantitatiewe ondersoek ..... 6
1.4.2.2 Kwalitatiewe navorsing ..... 7
1.5 ETIESE ASPEKTE EN TOESTEMMING TOT NAVORSING ..... 8
1.6 HOOFSTUKINDELING ..... 8
1.7 SAMEVATTING ..... 8

**HOOFSTUK 2**

**DIE LEWENSVAARDIGHEIDSONTWIKKELING VAN DIE LEERDER IN DIE GRONDSLAGFASE**

2.1 INLEIDING ..... 10
2.2 BEGRIPSVERKLARING ..... 10
2.2.1 Definisies van lewensvaardighede ..... 10
2.2.2 Eie omskrywing ten opsigte van lewensvaardighede ..... 11
2.3 BASIESE LEWENSVAARDIGHEDE WAT VERWERF MOET WORD IN DIE GRONDSLAGFASE ..... 11
2.4 FAKTORE WAT VERBAND HOU MET DIE ONTWIKKELING VAN LEWENSVAARDIGHEDE ..... 12
2.4.1 Voorvereistes van lewensvaardigheidsontwikkeling ..... 13
2.5 LEWENSVAARDIGHEIDSONTWIKKELING VANUIT 'N EKOSISTEMIESE PERSPEKTIEF ..... 15
2.5.1 Ekosistemiese perspektief ..... 15
2.5.2 Verskillende subsisteme ..... 16
2.5.2.1 Kronosisteem ..... 17
2.5.2.2 Makrosisteem ..... 17
2.5.2.2.1 Die breë samelewing ..... 18
2.5.2.2.2 Die gemeenskap ..... 18

2.5.2.2.3 Die skool ..... 20
2.5.2.3 Die eksosisteem ..... 20
2.5.2.4 Die mesosisteem ..... 21
2.5.2.5 Die mikrosisteem ..... 21
2.5.2.5.1 Die individu ..... 22
2.5.2.5.2 Ouers en gesinstruktuur ..... 22
2.5.2.5.3 Die portuurgroep (maats) ..... 25
2.5.3 Lewensvaardigheidsontwikkeling aan die hand van Bronfenbrenner se Ekosistemiese Model. ..... 26
2.5.4 Eksterne faktore wat 'n rol speel ten opsigte van die ontwikkeling van lewensvaardighede van die leerder in die Grondslagfase ..... 27
2.5.4.1 Makrosisteem ..... 28
2.5.4.1.1 Die samelewing wat die opvoedingsmilieu insluit ..... 28
2.5.4.1.2 Kultuur en kultuurverskille ..... 28
2.5.4.2 Eksosisteem ..... 28
2.5.4.2.1 Televisie, video en Internet ..... 28
2.5.4.2.2 Selfone ..... 29
2.5.4.2.3 Dwelms ..... 30
2.5.4.3 Mesosisteem ..... 31
2.5.4.3.1 Die skool ..... 31
2.5.4.3.2 Groepsdruk en vriende ..... 32
2.5.4.4 Mikrosisteem ..... 33
2.5.4.4.1 Die leerder self ..... 33
2.6 LEWENSVAARDIGHEIDSONTWIKKELING VAN DIE GRONDSLAGFASE-LEERDER SOOS BESKOU VANUIT DIE RAAMWERK VAN VERSKILLENDE PSIGOLOGIESE ONTWIKKELINGSMODELLE ..... 34
2.6.1 Emosionele ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder ..... 34
2.6.1.1 Fisiologiese behoeftes. ..... 37
2.6.1.2 Veiligheidsbehoeftes ..... 38
2.6.1.3 Behoefte aan liefde en affiliasie ..... 39
2.6.1.4 Behoefte aan selfagting en waardering. ..... 40
2.6.1.5 Selfaktualiseringbehoefte ..... 40
2.6.2 Fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder ..... 42
2.6.2.1 Die ontwikkelingsfase soos gesien aan die hand van die model van Havighurst ..... 43
2.6.2.2 Fisiek-motoriese ontwikkeling in die Grondslagfase ..... 43
2.6.2.3 Faktore wat die fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder kan beïnvloed ..... 44
2.6.3 Kognitiewe ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder ..... 49

2.6.3.1 Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling. ..... 50
2.6.4 Sosiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder ..... 53
2.6.4.1 Psigososiale ontwikkeling volgens E. Erikson ..... 59
2.6.4.1.1 Vertroue teenoor wantroue ..... 59
2.6.4.1.2 Outonomie teenoor skaamte en twyfel. ..... 59
2.6.4.1.3 Inisiatief teenoor skuld ..... 60
2.6.4.1.4 Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid ..... 60
2.6.5 Globale welstand van die Grondslagfase-leerder ..... 61
2.7 SAMEVATTING ..... 63

**HOOFSTUK 3**

**'n OORSIG VAN LEWENSVAARDIGHEIDSLEERPROGRAMME VIR GRONDSLAGFASE-LEERDERS MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING**

3.1 INLEIDING ..... 64
3.2 BEGRIPSVERKLARING ..... 64
3.2.1 Definisie van Lewensvaardigheidsleerprogram ..... 64
3.2.2 Eie omskrywing ten opsigte van Lewensvaardigheidsleerprogram ..... 65
3.2.3 Doel van Lewensvaardigheidsleerprogram ..... 65
3.3 INTERNASIONALE LEWENSVAARDIGHEIDSLEERPROGRAMME ..... 67
3.4 LEWENSVAARDIGHEIDSLEERPROGRAMME IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE BINNE DIE GRONDSLAGFASE ..... 68
3.4.1 Lewensvaardigheidsleerprogram soos gesien vanuit die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) ..... 68
3.4.1.1 Beplanning binne die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) ..... 70
3.4.1.1.1 Leerprogramme binne die Grondslagfase ..... 72
3.4.1.1.2 Werkskedule ..... 73
3.4.1.1.3 Lesplan ..... 73
3.4.2 Tydstoekenning vir leerprogramme in die Grondslagfase ..... 74
3.4.3 Leeruitkomste ..... 76
3.4.3.1 Leeruitkomste en assesseringsstandaarde van Lewensvaardighede ..... 76
3.4.3.2 Die verwantskap tussen uitkomste ..... 84
3.4.3.3 Lewensvaardighede en die kritieke en ontwikkelingsuitkomste ..... 85
3.4.4 Leer en onderrig van Lewensvaardighede ..... 85
3.4.5 Assessering binne die Grondslagfase vir die Lewensvaardigheidsleerprogram ..... 85
3.4.5.1 Definisie van assessering ..... 86
3.4.5.2 Doelstellings en kenmerke van assessering binne die Lewensvaardigheidsleer-program ..... 86

3.4.5.2.1 Deurlopende assessering binne die Lewensvaardigheidsleerprogram ..... 88
3.4.5.3 Die skoolassesseringsprogram binne Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 91
3.5 SAMEVATTING ..... 92

**HOOFSTUK 4**

**EMPIRIESE ONDERSOEK**

4.1 INLEIDING ..... 94
4.2 PROBLEEMSTELLING ..... 94
4.3 DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK ..... 94
4.4 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE ..... 95
4.4.1 Kwantitatiewe ondersoek ..... 96
4.4.1.1 Kwantitatiewe navorsingsontwerp ..... 96
4.4.1.2 Deelnemers aan die kwantitatiewe ondersoek ..... 96
4.4.1.3 Die ontwikkeling van die vraelys ..... 97
4.4.1.3.1 Die vraelys wat as data-insamelingsinstrument tydens kwantitatiewe ondersoek gebruik is ..... 98
4.4.1.3.2 Geldigheid en betroubaarheid van die vraelys ..... 99
4.4.1.4 Administratiewe prosedure ..... 101
4.4.1.5 Kwantitatiewe data-analise ..... 101
4.4.2 Kwalitatiewe ondersoek ..... 103
4.4.2.1 Kwalitatiewe navorsingsontwerp ..... 103
4.4.2.2 Deelnemers aan die kwalitatiewe ondersoek ..... 103
4.4.2.3 Kwalitatiewe data-insameling ..... 103
4.4.2.4 Kwalitatiewe data-analise ..... 104
4.4.2.5 Geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe data-insameling en -analise ..... 106
4.4.3 Etiese voorwaardes wat tydens die kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoek gevolg is ..... 108
4.5 SAMEVATTING ..... 109

**HOOFSTUK 5**

**NAVORSINGSRESULTATE**

5.1 INLEIDING ..... 111
5.2 BIOGRAFIESE INLIGTING RAKENDE DIE DEELNEMERS ..... 111
5.3 KWANTITATIEWE RESULTATE ..... 117
5.3.1 Die deelnemers se response op die items van Afdeling B1 van die vraelys ..... 118
5.3.2 Die vraelys: resultate van die faktoranalise en die berekende Cronbach se alfa waarde ..... 119
5.3.3 Deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 122

5.3.4 Die verband tussen biografiese veranderlikes en deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 123
5.3.5 Daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid ..... 129
5.3.6 Verskil in daaglikse onderrigtydsbesteding met betrekking tot Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid ..... 130
5.3.7 Samevatting van kwantitatiewe resultate ..... 131
5.4 KWALITATIEWE RESULTATE ..... 132
5.4.1 Faktore wat die aanbieding van Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer ..... 132
5.4.1.1 Mededelings wat tydens die onderhoude gemaak is ..... 133
5.4.2 Aanbevelings vir die bevordering van Lewensvaardighede in die Grondslagfase 136
5.4.3 Samevatting van Kwalitatiewe resultate ..... 138
5.5 BESPREKING VAN RESULTATE ..... 139
5.5.1 Bespreking van kwantitatiewe resultate ..... 139
5.5.2 Bespreking van kwalitatiewe resultate ..... 145
5.6 GEVOLGTREKKINGS ..... 148
5.7 AANBEVELINGS ..... 149
5.7.1 Aanbevelings vir die Onderwysdepartement ..... 149
5.7.2 Aanbevelings vir opleidingsinstansies ..... 150
5.7.3 Aanbevelings vir skole ..... 150
5.7.4 Aanbevelings vir onderwysers ..... 151
5.7.5 Aanbevelings vir ouers ..... 151
5.7.6 Aanbevelings vir verdere navorsing ..... 151
5.8 SAMEVATTING ..... 151
5.9 SLOTOPMERKING ..... 152

**BIBLIOGRAFIE** ..... 154

**ADDENDUM A** ..... 164
AFDELING A – NAVORSINGSVRAELYS: Biografiese inligting ..... 167
AFDELING B - Vraelys ten opsigte van houding van onderwysers ..... 168
AFDELING C – Gestruktureerde persoonlike onderhoude ..... 171

**ADDENDUM B**
GETRANSKRIBEERDE ONDERHOUDE MET DEELNEMERS ..... 172

**ADDENDUM C**
DEPARTEMENTELE TOESTEMMING TOT DIE NAVORSING ..... 182

# LYS VAN TABELLE

**Tabel 2.1**
Faktore wat verband hou met Lewensvaardigheidsontwikkeling van die Grondslagfase-leerder ..... 12

**Tabel 2.2**
Die invloed van bestraling op die brein as gevolg van die gebruik van selfone ..... 29

**Tabel 2.3**
Maslow se behoefte aan selfagting en waardering ..... 40

**Tabel 2.4**
Piaget se ontwikkelingsfases van kognitiewe ontwikkeling ..... 50

**Tabel 2.5**
Erikson se Epigenetiese kaart vir psigososiale ontwikkeling ..... 58

**Tabel 3.1**
Tydstoekenning vir onderrigtyd binne die Grondslagfase ..... 74

**Tabel 3.2**
Tydstoekenning vir onderrigtyd vir leerprogramme in die Grondslagfase ..... 75

**Tabel 3.3**
Formele onderrigtyd in ure en minute per week en per dag vir Graad R, 1 en 2 ..... 76

**Tabel 3.4**
Assesseringstandaarde vir Leeruitkoms 1 ..... 78

**Tabel 3.5**
Assesseringstandaarde vir Leeruitkoms 2 ..... 80

**Tabel 3.6**
Assesseringstandaarde vir Leeruitkoms 3 ..... 81

**Tabel 3.7**
Assesseringstandaarde vir Leeruitkoms 4 ..... 83

**Tabel 3.8**
Diagrammatiese oorsig van die Grondslagfase-leerprogramme ..... 84

**Tabel 4.1**
Skaal waarvolgens deelnemers op die items in Afdeling B1 moes respondeer ..... 99

**Tabel 4.2**
Strategieë wat gevolg is om vertrouenswaardigheid te verseker ..... 107

**Tabel 5.1**
Ouderdomsverspreiding van die deelnemers ..... 111

**Tabel 5.2**
Onderwysondervinding van die deelnemers ..... 112

**Tabel 5.3**
Graad waarin die Grondslagfase-onderwysers tans onderrig gee ..... 113

**Tabel 5.4**
Die aantal leerders per klas ..... 114

**Tabel 5.5**
Kwalifikasie van die deelnemers ..... 115

**Tabel 5.6**
Opleiding van deelnemers t.o.v. aanbieding van Lewensvaardighede ..... 116

**Tabel 5.7**
Leerdersamestelling van skool ..... 117

**Tabel 5.8**
Deelnemers se response op items 1 tot 28 van Afdeling B1 van die vraelys ..... 118

**Tabel 5.9**
Resultate van die faktoranalise en die berekende Cronbach se alfa koëffisiënte ..... 120

**Tabel 5.10**
Subfaktore en items ..... 121

**Tabel 5.11**
Komponente korrelasie-matriks ..... 121

**Tabel 5.12**
Deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 122

**Tabel 5.13**
Effekgroottes: Oorwegende leerdersamestelling van die skool en deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 124

**Tabel 5.14**
Die verband tussen ouderdom van die onderwysers en hulle houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 125

**Tabel 5.15**
Die verband tussen die onderwysers se ondervinding en hulle houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 126

**Tabel 5.16**
Die verband tussen die graad waarin die onderwysers onderrig gee en hulle houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 127

**Tabel 5.17**
Die verband tussen opleiding wat onderwysers ontvang het en hulle houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 128

**Tabel 5.18**
Daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede ..... 129

**Tabel 5.19**
Daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Gesyferdheid ..... 129

**Tabel 5.20**
Daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Geletterdheid ..... 130

**Tabel 5.21**
Verskil in daaglikse onderrigtydsbesteding met betrekking tot
Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid ..... 130

**Tabel 5.22**
Faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer ..... 132

**Tabel 5.23**
Aanbevelings vir die bevordering van Lewensvaardighede in die Grondslagfase ..... 136

# LYS VAN FIGURE

**Figuur 1.1**
Uitleg van hoofstuk 1 ..... 1

**Figuur 2.1**
Uitleg van hoofstuk 2 ..... 9

**Figuur 2.2**
Aanleer van lewensvaardighede deur observasie ..... 13

**Figuur 2.3**
Voorvereistes vir Lewensvaardigheidsontwikkeling ..... 14

**Figuur 2.4**
Verskillende subsisteme ..... 16

**Figuur 2.5**
Faktore aan die hand van Bronfenbrenner se ekosistemiese model wat die ontwikkeling van Lewensvaardighede by die Grondslagfase-leerder beïnvloed ..... 27

**Figuur 2.6**
Psigologiese ontwikkelingsmodelle ..... 34

**Figuur 2.7**
Emosionele ontwikkeling volgens Maslow se behoefteteorie ..... 34

**Figuur 2.8**
Maslow se behoeftehiërargie ..... 35

**Figuur 2.9**
Maslow se behoeftehiërargie ..... 37

**Figuur 2.10**
Fisieke ontwikkeling aan die hand van die model van Havighurst ..... 42

**Figuur 2.11**
Skoolrypheid ..... 44

**Figuur 2.12**
Skoolgereedheid ..... 45

**Figuur 2.13**
Perseptuele ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder ..... 48

**Figuur 2.14**
Psigososiale ontwikkeling aan die hand van die model van Erikson ..... 54

**Figuur 2.15**
Globale welstand van die Grondslagfase-leerder ..... 62

**Figuur 3.1**
Uitleg van hoofstuk 3 ..... 64

**Figuur 3.2**
Die doel en uitkoms van die Lewensvaardigheidsopvoedingsprogram ..... 66

**Figuur 3.3**
Verskillende stadiums van beplanning volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring ..... 70

**Figuur 3.4**
Beplanning volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring ..... 71

**Figuur 3.5**
Verband tussen die drie verskillende stadiums van beplanning ..... 71

**Figuur 3.6**
Die integrasie van die agt leerareas ..... 72

**Figuur 3.7**
Leeruitkomste in Lewensvaardighede binne die Grondslagfase ..... 77

**Figuur 3.8**
*Tipes* assessering ..... 87

**Figuur 3.9**
Wisselwerking ..... 88

**Figuur 3.10**
Kenmerke van deurlopende assessering ..... 90

**Figuur 4.1**
Uiteensetting van hoofstuk 4 ..... 93

**Figuur 4.2**
Die vier paradigmas vir die analise van die sosiale teorie ..... 95

**Figuur 4.3**
Gekombineerde metode van navorsing ..... 96

**Figuur 4.4**
Die kwalitatiewe analiseringsproses ..... 105

**Figuur 5.1**
Uiteensetting van hoofstuk 5 ..... 110

**Figuur 5.2**
Grafiese voorstelling van die ouderdomsverspreiding van die deelnemers ..... 111

**Figuur 5.3**
Onderwysondervinding van die deelnemers ..... 112

**Figuur 5.4**
Graad waarin die onderwysers tans onderrig gee ..... 113

**Figuur 5.5**
Aantal leerders per klas ..... 114

**Figuur 5.6**
Kwalifikasie van die deelnemers ..... 115

**Figuur 5.7**
Opleiding van deelnemers ten opsigte van aanbieding van Lewensvaardighede ..... 116

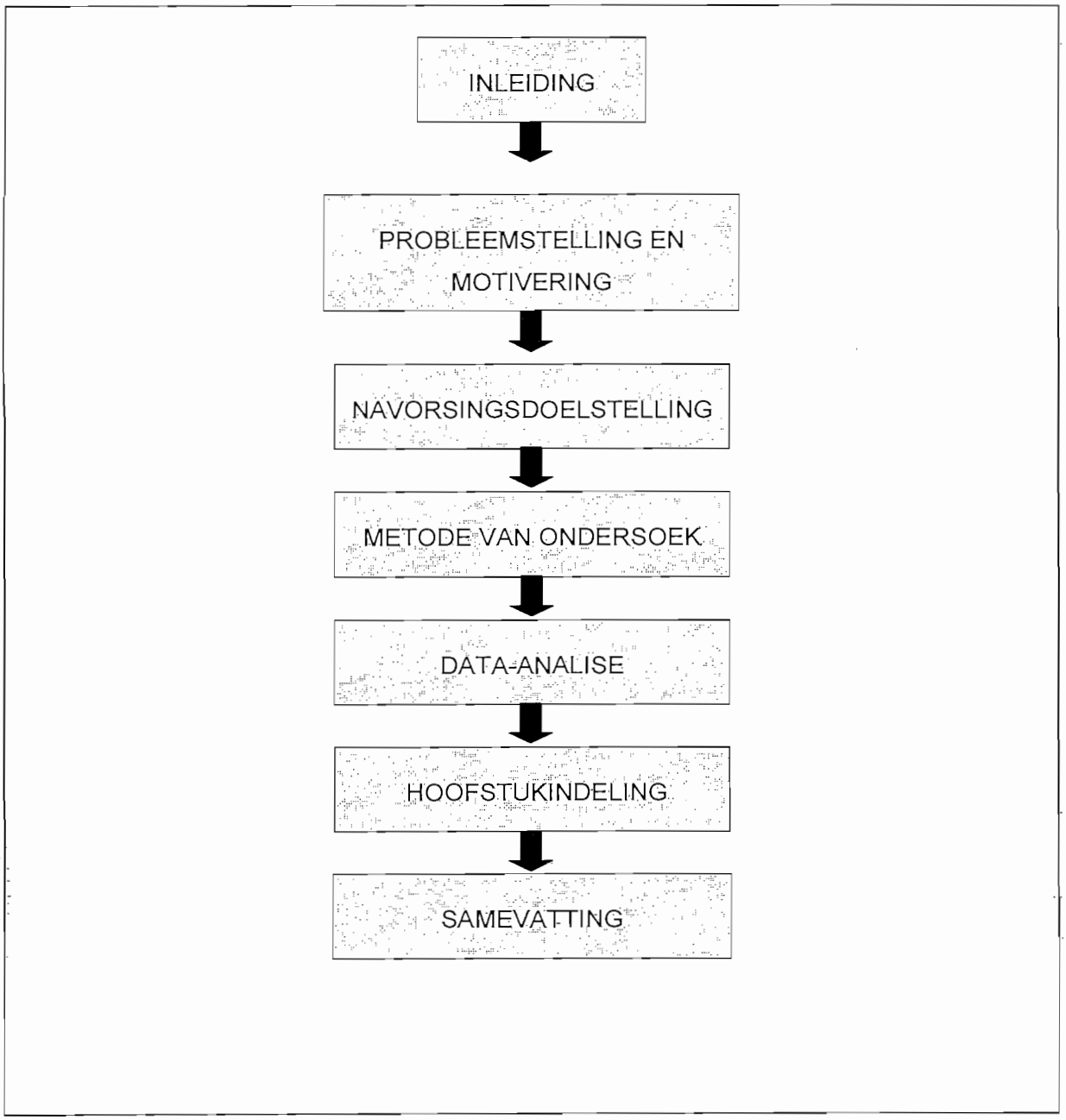
**Figuur 5.8**
Leerdersamestelling van skool ..... 117

**Figuur 5.9**
Deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ..... 122

# HOOFSTUK 1
# INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN METODE VAN ONDERSOEK

Die uitleg van hoofstuk 1 word hieronder deur Figuur 1.1 voorgestel.

Figuur 1.1: Uitleg van hoofstuk 1



## 1.1 INLEIDING

Gedurende die eerste fase van 'n leerder se skoolopleiding (Grondslagfase: Grade R, 1, 2 en 3) bestaan die leerder se onderrig uit drie leerprogramme, naamlik: Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede. Vir die doel van hierdie studie word daar gefokus op een van die leerprogramme, naamlik Lewensvaardighede. Die doel van Lewensvaardighede as leerprogram is om die leerder se groepsverantwoordelikheid, leierseienskappe, redenasievermoë, sosiale interaksie, positiewe werkshouding, gesonde deelname, samewerking en konflikhantering te ontwikkel (Department of Education, 2003a:3). In die Grondslagfase is Lewensvaardighede ook gerig op die ontwikkeling van lewenswaardes om sodoende verantwoordelike, gedissiplineerde landsburgers te help vorm (DoE, 2003a:3). Die ontwikkeling van lewensvaardighede is noodsaaklik om die lewe van die Grondslagfase-leerder te vergemaklik. Om dié rede mag dit nie uit die onderrigprogram van die Grondslagfase-leerder uitgesluit word nie (Byron, 2003:3; Le Grange, 2003:35; Anon., 2006:1).

## 1.2 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING

Die begrip lewensvaardighede omvat die kern van wat deur die Lewensvaardigheidsleerprogram bereik wil word. Die onderrig van Lewensvaardighede bied leiding aan leerders en berei hulle voor vir die lewe en die uitdagings wat dit bied. Lewensvaardighede rus die leerders spesifiek toe vir 'n suksesvolle en sinvolle lewe in 'n snelveranderende samelewing (DoE, 2003a:4). Pickworth (1989:104,105) beskou die onderrig van Lewensvaardighede as noodsaaklik vir die fisieke, sosiale sowel as die emosionele ontwikkeling van die leerder. Dit stel die leerder in staat om noodsaaklike lewensituasies te beheer en te bestuur. Lewensvaardighede moet daarom aangeleer word en moenie aan toevallige leer oorgelaat word nie (Pickworth, 1990:85). Benson (2005:2) beaam die stelling van Pickworth dat lewensvaardighede nie op 'n toevallige wyse op straat of by die plaaslike winkel of biblioteek aangeleer kan word nie, maar dat dit deel moet vorm van die leerder se ervaringswêreld en doelgerig en daagliks aan die leerder onderrig moet word.

Die ontwikkeling van lewensvaardighede is vir elke Grondslagfase-leerder van deurslaggewende belang. Leerders het benewens intellektuele vaardighede ook sosiale en emosionele vaardighede nodig in hul ontwikkeling tot volwassenheid (Byron, 2003:3). 'n Leerder kan sy skoolopleiding suksesvol voltooi en steeds nie in staat wees om die uitdagings en eise van die lewe te hanteer nie. Dit kan moontlik gebeur as gevolg van 'n gebrek aan lewensvaardighede. Lewensvaardigheidsontwikkeling is 'n ontwikkelingsproses en daarom kan onderrig nie alleen op akademiese vakke fokus nie. Deur die ontwikkeling van en fokus op

lewensvaardighede in die skool word die onderrig van die Grondslagfase-leerder meer betekenisvol (Renze-Rhodes, 2003:1).

Benson (2005:2) beweer dat, indien Lewensvaardigheidsontwikkeling nie aandag in die Grondslagfase-leerder se opvoeding ontvang nie, leerders psigiese en sosiale probleme kan beleef as hulle volwassenheid bereik. Hierdie psigiese probleme kan tot uiting kom in die vorm van onder meer rebelsheid, geweld, depressie en eetversteurings (Benson, 2005:2). Leerders beleef trauma wanneer hulle byvoorbeeld gekonfronteer word met egskeiding. Die gevolge van egskeiding kan 'n gevoel van onsekerheid by die leerder teweegbring (Bezuidenhout, 2005:9;26). Selfs in die gelukkige, normale gesinsverband waar albei ouers saam in een huis woon, kan die Grondslagfase-leerder ook 'n gebrek aan lewensvaardighede ondervind (Benson, 2005:2). Gebrekkige opvoeding kan 'n gevolg wees van een of meer van die volgende:

- dat meer as die helfte van alle babas wat in die 1990's gebore is ten minste 'n gedeelte van hulle kinderjare in enkelouergesinne deurbring (Dobson, 2002:158);
- dat die gemiddelde groep vaders slegs sewe en 'n half minute per week aan hul kinders bestee (Benson, 2005:2); en
- dat leerders daagliks blootgestel word aan geweld, moord en seks wat op die televisie, video's en selfone waargeneem kan word (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:31). Hierdie geweld kan later in die leerder se lewe verander in emosionele geweld (Dobson, 2002:159).

Omdat daar gewoonlik aan gesinne met probleme geen eksterne hulp verskaf word nie, gaan hierdie gesinne voort om te verbrokkel (Dobson, 2002:159). Namate verbrokkeling gebeur, is die kind gewoonlik die gesinslid wat die meeste aan die trauma van verbrokkeling blootgestel word. Hierdie trauma in die kind se lewe kan vernietigend wees, aangesien struktuur en vastigheid vir hulle van kardinale belang is. Eenvormigheid en roetine lei tot 'n gevoel van geborgenheid. Leerders het 'n behoefte aan vaste gewoontes waar dit gaan om die gesin, vriende, bure en die skool. Hierdie behoefte is so sterk dat navorsers bevind het dat sekere leerders jaar na jaar gevra het vir byvoorbeeld, dieselfde grondboontjiebotter-en-konfyt-toebroodjie (Dobson, 2002:159). Wanneer die gesin verbrokkel, verloor die leerder sy/haar gevoel van sekuriteit. Dit is dus belangrik dat daar in skoolverband aan die leerder die nodige sekuriteit en standvastigheid gegee word en dat die leerder met die nodige vaardighede toegerus word om trauma te kan hanteer (Dobson, 2002:159; Renze-Rhodes, 2003:2).

Cynthia Harper aan die Universiteit van California (Dobson, 2002:160) het die verskynsel van die pa se afwesigheid in die verbrokkelde gesin bestudeer. In samewerking met Harper het Sara McLanahan 6403 seuns en jong mans tussen veertien en twee-en-twintig jaar

geïdentifiseer en die leerders se vordering en ontwikkeling nagevolg tot in hulle vroeë dertigs (Dobson, 2002:160). Die volgende bevindings is gemaak:

- Die seuns van enkelma's loop 'n groter risiko om geweld te pleeg, klaarblyklik omdat hulle minder tyd saam met hulle pa deurgebring het.
- Die moontlikheid dat buite-egtelike kinders in die gevangenis kan beland, is twee en 'n half keer groter in vergelyking met kinders wat uit 'n gelukkige gesin kom.
- Geldelike onderhoud wat vir die kind toegestaan word, maak geen verskil aan die moontlikheid dat 'n seun 'n misdadiger kan word of nie.
- Die ekonomiese status van 'n enkelma is nie die sleutelfaktor nie, maar wel die afwesigheid van die pa (Dobson, 2002:160; Bezuidenhout, 2005:4).

In die klaskamer moet die onderwyser dien as mentor, omdat leerders met trauma ontneem is van 'n stabiele basis waarop hulle hul lewe kan bou. Die onderwyser moet die leerder in totaliteit help ontwikkel. Die onderrig van Lewensvaardighede is daarom noodsaaklik om die leerder te help om sommige van die trauma, wat deel is van grootword in 'n moderne samelewing, te hanteer en te voorkom. Lewensvaardighede moet op 'n geïntegreerde wyse saam met die ander leerprogramme op die totale ontwikkeling van die leerder fokus (Rooth, 1997:26).

Lewensvaardighede is daarop gerig om leerders in die Grondslagfase te help om die kennis, gesindhede en vaardighede te ontwikkel wat hulle in die toekoms nodig sal hê om gesonde, gelukkige en produktiewe volwassenes te kan word. Die oorgangsproses word moontlik gemaak deur lewensvaardighede wat sedert die Grondslagfase moet ontwikkel en wat uiteindelik sal dien as die vaardighede wat mense nodig sal hê om te oorleef en te floreer in die alledaagse lewe as volwassenes (Casey Family Services, 2000:1).

Ten spyte van die verstommende tegnologiese ontwikkeling en die gesofistikeerde opvoedkundige leer- en onderrigsteunmateriaal van die huidige eeu, is daar steeds baie leerders wat uit milieu-gedepriveerde omgewings kom waarin hulle ontneem word van genoegsame opvoedkundige stimulasie, en dus nie oor toereikende kennis, gesindhede en vaardighede beskik nie (Donald *et al.*, 2008:168-175). Baie ouers van milieu-gedepriveerde leerders is nie daarop ingestel om die leerder se potensiaal te help aktualiseer nie en die kwaliteit van die leerder se leerervarings is daarom dikwels ontoereikend. Hierdie milieu-gedepriveerde leerder word gewoonlik ook gebombardeer met negatiewe invloede soos dwelms, vandalisme, geweld en diefstal (Davidoff *et al.*, 2003:227). Ouers beskik dikwels nie oor genoegsame kennis en vaardighede om die leerder se beleweniswêreld te verryk nie (Davidoff *et al.*, 2002:285). Hierteenoor is sommige Grondslagfase-leerders beter toegerus en voorberei vir formele skooltoetrede, omdat baie van hulle reeds Graad R-skole bygewoon het,

waar Lewensvaardigheidsopvoeding plaasgevind het en waar die leerder reeds 'n goeie lewensvaardigheidsbasis vir skooltoetrede verwerf het (Craft, 1996:7).

Indien daar na suksesvolle skooltoetrede en skoolvordering gekyk word, is dit duidelik dat daar nie net 'n optimale vlak van kognitiewe en perseptuele ontwikkeling vereis word nie, maar dat lewensvaardighede ook 'n belangrike rol speel (Benson, 2005:3). Leerders kan vroegtydig gehelp word om basiese lewensvaardighede te ontwikkel. Die fondament waarop formele onderrig gebou word, moet alreeds op voorskoolse vlak gevorm word. Indien die voorskoolse leerder aan stimulerende opvoedkundige programme blootgestel word, wat onder meer lewensvaardigheid insluit, sal dit die onderrig vergemaklik (Paizee, Saadien-Raad, & Siegrühn, 2003:2). Daar moet nie net gedurende die skooldag van die Grondslagfase-leerder aan lewensvaardighede aandag geskenk word nie, maar ook voorskools en naskools moet hierdie aspek aandag geniet. Indien daar gefokus word op die ontwikkeling van lewensvaardighede sal die Grondslagfase-leerders aspekte soos stres, uitdagings en ander probleme beter kan hanteer (Benson, 2005:3).

Omdat die ontwikkeling van lewensvaardighede essensieel is vir die algehele ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder, was dit in die onderhawige ondersoek noodsaaklik om antwoorde te vind op die volgende navorsingsvrae:

- Wat is Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding?
- Is daar 'n verband tussen sekere biografiese veranderlikes en Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding?
- Hoeveel tyd bestee Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van leerders se lewensvaardighede?
- Verskil die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid betekenisvol van mekaar?
- Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?
- Watter aanbevelings kan gemaak word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?

## 1.3 NAVORSINGSDOEL

Teen die agtergrond van bogenoemde vrae was die doel van die navorsing om:

- Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding te bepaal;
- vas te stel of daar 'n verband tussen sekere biografiese veranderlikes en Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding bestaan;

- die hoeveelheid tyd wat Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van leerders se lewensvaardighede bestee, te bepaal;
- vas te stel of die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid betekenisvol van mekaar verskil;
- vas te stel of daar faktore is wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer; en
- aanbevelings te maak om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder.

## 1.4 METODE VAN ONDERSOEK

Ten einde die doel van die navorsing te bereik is 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek onderneem.

### 1.4.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie van die relevante primêre en sekondêre bronne oor Lewensvaardighede en Lewensvaardigheidsopvoeding is onderneem. Die doel van die literatuurstudie was onder ander om die noodsaaklikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase te ondersoek. 'n Rekenaarsoektog is deur middel van EBSCOhost uitgevoer om inligting te verkry met die volgende sleutelwoorde: *"Life-orientation – elementary schools, Life Skills, Foundation Phase, teaching Life Skills, early childhood development, environmental study, outcome based education".* Internetsoektogte is ook uitgevoer om meer inligting te verkry van vakwetenskaplike tydskrifte, proefskrifte en ander primêre en sekondêre inligtingsbronne met dieselfde sleutelwoorde soos aangedui.

### 1.4.2 Die empiriese ondersoek

Gedurende die empiriese ondersoek is daar van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe (*mixed method*) metodes gebruik gemaak.

#### 1.4.2.1 Kwantitatiewe ondersoek

'n Gestruktureerde vraelys is gebruik as data-insamelingsinstrument tydens die kwantitatiewe ondersoek. Dié metode van data-insameling is as geskik geag om die deelnemers se houdings teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase te bepaal (vgl. par. 4.4.2.1).

- **Die studiepopulasie en deelnemers**

Die teikenpopulasie vir hierdie ondersoek was al die skole met Grondslagfase-leerders in die Potchefstroom en Klerksdorpskooldistrikte. 'n Gestratifiseerde steekproef (vgl. par. 4.4.1.2) van 18 skole is uit die aantal laerskole in die twee skooldistrikte getrek. Vraelyste is aan honderd ($n$=100) Grondslagfase-onderwysers in die geselekteerde laerskole uitgedeel. Vyf-en-negentig ($n$=95) onderwysers het die vraelyste vrywillig voltooi.

- **Die vraelys**

'n Vraelys met oop en geslote vrae is deur die navorser ontwikkel. Die deelnemers het gerespondeer op items wat met hulle houdings teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding verband hou. Die beplanning en tyd wat aan Lewensvaardigheidsopvoeding bestee word, is ook deur die deelnemers op die vraelys ingevul. Die vraelys is verdeel in Afdeling A (biografiese inligting) en Afdeling B (houdings ten opsigte van Lewensvaardigheids= opvoeding en daaglikse tydsbesteding aan Lewensvaardigheidsopvoeding) (vgl. Addendum A).

- **Statistiese analise**

Die ingesamelde data is deur die personeel verbonde aan die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) verwerk. Daar is gebruik gemaak van die SAS-program, SAS Institute Inc. (2003) (vgl. par. 4.4.1.5).

### 1.4.2.2 Kwalitatiewe navorsing

Ten einde vas te stel of daar faktore is wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer en om deelnemers uit te nooi om met voorstelle vorendag te kom, wat die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase kan bevorder (vgl. par. 5.4.1), is daar ook gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe data-insamelingsmetode wat deur middel van persoonlike onderhoude plaasgevind het (vgl. Addendum B, Afdeling C).

- **Die deelnemers**

Sewe Grondslagfase-onderwysers van die Potchefstroom en Klerksdorpdistrikte is by die persoonlike onderhoude betrek (vgl. par. 4.4.2.2).

- **Kwalitatiewe data-analise**

Die ingesamelde kwalitatiewe data is geanaliseer deur gebruik te maak van die inhoud-analiseringsmetode (Roberts, *et al.,* 2006:43) (vgl. par. 4.4.2.4).

## 1.5 ETIESE ASPEKTE EN TOESTEMMING VIR DIE NAVORSING

Die volgende etiese aspekte is gedurende die navorsing in aanmerking geneem:

- Toestemming vir die navorsing is vooraf van die Departement van Onderwys (Noordwes) in die Potchefstroom en Klerksdorpdistrikte verkry (vgl. Addendum C).
- Toestemming is vooraf van die betrokke skoolhoofde van die skole waar die vraelyste versprei en die onderhoude gevoer is verkry.
- Die deelnemers het hulle ingeligte toestemming tot die invul van die vraelyste en die voer van die onderhoude verleen.
- Geen instansie of persoon is deur die navorsing geïdentifiseer nie en alle inligting is as vertroulik hanteer.

## 1.6 HOOFSTUKINDELING

Die volgende hoofstukke maak deel uit van die verhandeling:

Hoofstuk 1 : Inleiding, probleemstelling, doel en metode van ondersoek

Hoofstuk 2 : Die lewensvaardigheidsontwikkeling van die leerder in die Grondslagfase.

Hoofstuk 3 : 'n Oorsig van Lewensvaardigheidsopvoedingsprogramme vir Grondslagfase-leerders met spesifieke verwysing na die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring

Hoofstuk 4 : Empiriese ondersoek

Hoofstuk 5 : Resultate, gevolgtrekkings en aanbevelings.

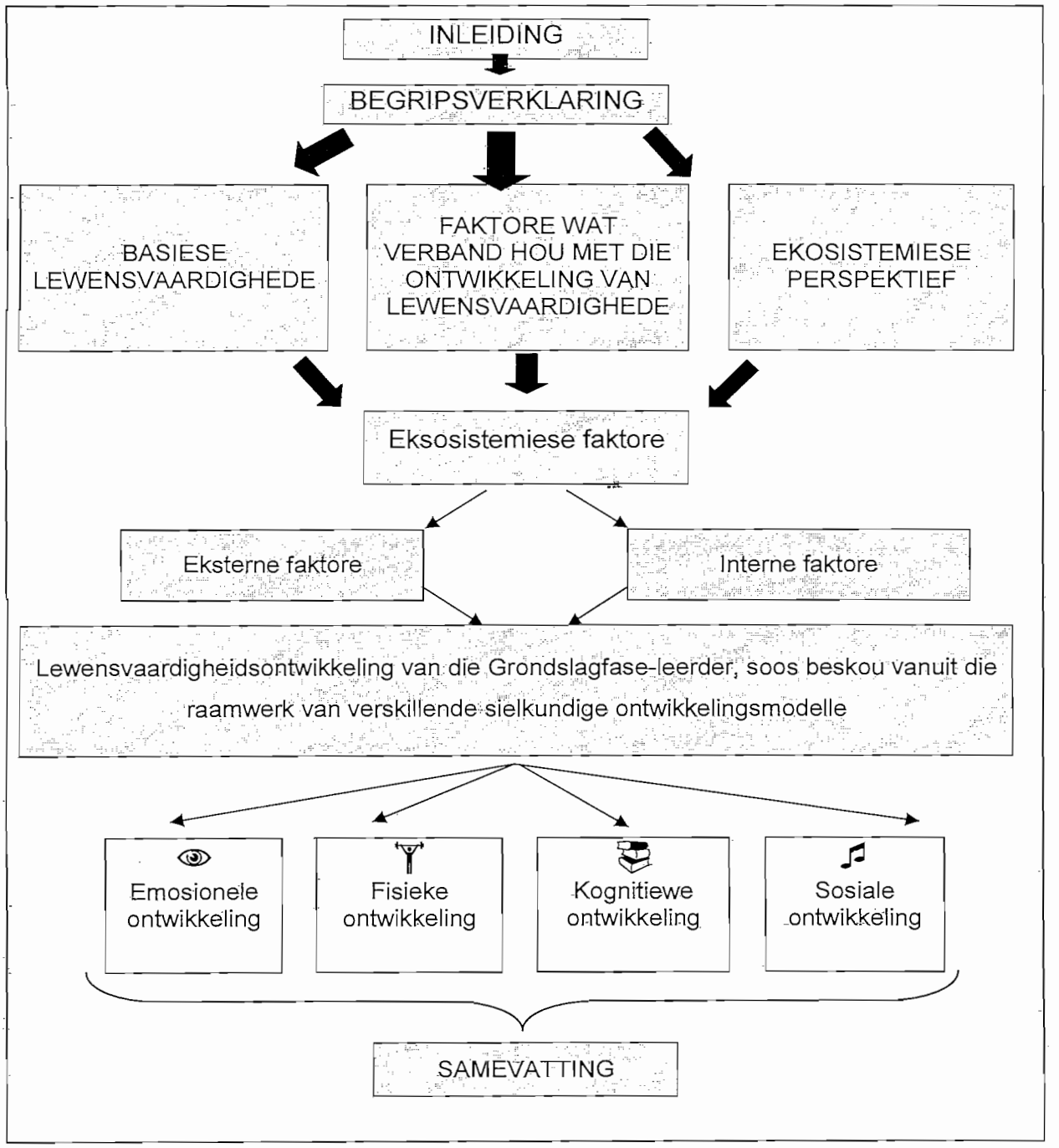
## 1.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n algemene oorsig van die onderhawige navorsing voorsien. In die volgende hoofstuk sal faktore geïdentifiseer en bespreek word wat verband hou met die lewensvaardigheidsontwikkeling van die leerder in die Grondslagfase. Die lewensvaardigheidsontwikkeling van die Grondslagfase-leerder sal ook vanuit die raamwerk van verskillende ontwikkelingsmodelle bespreek word.

# HOOFSTUK 2

# DIE LEWENSVAARDIGHEIDSONTWIKKELING VAN DIE LEERDER IN DIE GRONDSLAGFASE

Figuur 2.1: Uitleg van hoofstuk 2



## 2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus op die lewensvaardigheidsontwikkeling van die Grondslagfase-leerder. Daar word gekyk na die ontwikkeling van lewensvaardighede binne die mikro-, meso-, ekso-, makro- en kronosisteme en die verband tussen die sosiale-, emosionele-, fisieke- en kognitiewe ontwikkeling en die lewensvaardigheidsontwikkeling van die Grondslagfase-leerder.

Die ontwikkeling van lewensvaardighede bepaal wat die leerder kan doen en nie soseer wat die leerder weet nie. Die proses waartydens leer plaasvind, is belangriker as die leerinhoud wat bekom is. Die klem word geplaas op die vaardigheid - of die leerder dit wat hy geleer het kan uitvoer en nie net die verkryging van kennis nie (Rooth, 2000:6). Deur lewensvaardighede bekom die Grondslagfase-leerder byvoorbeeld kennis aangaande persoonlike higiëne wat toegepas kan word indien die leerder voor etes sy/haar hande was.

Lewensvaardighede wat reeds in die Grondslagfase verwerf word, is dikwels deel van die persoon se repertoire van lewensvaardighede regdeur sy/haar volwasse lewe (Nelson-Jones, 1993:20). Daarom is dit noodsaaklik om te weet watter faktore beïnvloed die ontwikkeling van lewensvaardighede by die Grondslagfase-leerder.

Daar bestaan verskeie definisies vir die begrip Lewensvaardighede en vervolgens sal enkele van die definisies bespreek word.

## 2.2 BEGRIPSVERKLARING

### 2.2.1 Definisies van lewensvaardighede

Lewensvaardighede kan gedefinieer word as vaardighede wat 'n leerder ontwikkel om op 'n aktiewe en konstruktiewe manier doeltreffend in die samelewing te funksioneer. Die leerder benodig hierdie vaardighede om met selfvertroue en bevoegdheid met hulself, met ander mense en in die breër gemeenskap te kan funksioneer (Departement van Onderwys 2003a:73).

Rooth (1997:6) beweer dat lewensvaardighede essensiële vaardighede is wat die lewe makliker maak, die moontlikhede verbreed om die leerder se potensiaal te laat ontwikkel en om sodoende produktief betrokke te raak in die gemeenskap. Soos die leerder meer vaardighede ontwikkel, kan hy/sy probleme beter hanteer en voorkom. Die Grondslagfase-leerder kan byvoorbeeld deur die onderwyser aangemoedig word om binne die skoolsituasie deursettingsvermoë gedurende groepwerk te ontwikkel.

Volgens Rooth is lewensvaardighede dié vaardighede wat benodig word vir effektiewe lewe en kommunikasie. Hoe groter die hoeveelheid vaardighede wat die leerder ontwikkel het en tot sy beskikking is, hoe beter is die alternatiewe en geleenthede wat beskikbaar is waarmee die leerder homself/haarself kan toerus (Rooth, 2000:2; Pigozzi, 2004:5).

Rooth (2000:6) brei verder daarop uit en reken dat lewensvaardighede die nodige vaardighede is wat die leerder moet ontwikkel vir 'n suksesvolle lewe en leer. Dit is vaardighede wat deur die leerder aangeleer word om 'n kwaliteit lewe en funksionele gedrag te verseker (Rooth, 2000:2).

Nelson-Jones (1993:11,12) vat lewensvaardighede saam as vaardighede waaroor die leerder beskik wat hom/haar bedrewe maak in 'n spesifieke gebied. Lewensvaardighede impliseer persoonlike verantwoordelike keuses. Dit is dus selfhelp-vaardighede wat die kind moet ontwikkel.

### 2.2.2 Eie omskrywing ten opsigte van lewensvaardighede

Na aanleiding van bogenoemde definisies van lewensvaardighede kan daar dus gesê word dat dit dié vaardighede is wat die leerder deur sy/haar lewe ontwikkel en wat die leerder in staat stel om effektief in die omgewing en in samewerking met sy/haar medemens te kan funksioneer. Verder moet die leerder hierdie verworwe vaardighede as volwassene in sy/haar lewe kan aanwend en toepas sodat sy/hy volwaardig as mens by die omgewing kan inskakel. Indien lewensvaardighede suksesvol by die leerder ontwikkel is, kan die leerder optimaal binne sy/haar omgewing funksioneer.

## 2.3 BASIESE LEWENSVAARDIGHEDE WAT VERWERF MOET WORD IN DIE GRONDSLAGFASE

Die basiese vaardighede wat in die Lewensvaardigheidsprogram in die Grondslagfase ingesluit moet word, is onder meer:

- omgee – om gevoel vir ander te openbaar;
- pogings – om die bes-moontlike te doen;
- inisiatief – optree sonder erkenning;
- deursettingsvermoë – aanhou tot jy sukses behaal;
- verantwoordelikheid – om aksie te neem as dit nodig is en om verantwoordbaar te wees vir die aksie;
- groepwerk – om as deel van 'n groep te kan saamwerk; en
- goeie oordeel – om goeie oordeel aan die dag te lê (Kutner, 2000:1; Anon., 2006:1).

Basiese lewensvaardighede kan nie net terloops aangeleer word nie. Lewensvaardighede moet deur die leerder geobserveer en ontwikkel word voor dit deel kan word van die leerder se ontwikkeling (Orban, 2003:22; Benson, 2005:2). Die Grondslagfase-onderwyser kan die korrekte gedrag demonstreer deur gebruik te maak van 'n poppekas, stories of rympies en sodoende die basiese lewensvaardighede by leerders ontwikkel.

## 2.4 FAKTORE WAT VERBAND HOU MET DIE ONTWIKKELING VAN LEWENSVAARDIGHEDE

Dit is belangrik om te weet dat lewensvaardigheidsontwikkeling verband hou met ander faktore. Vaardighede bou op mekaar en reageer met mekaar. Lewensvaardighede kan nie hanteer word in 'n geïsoleerde werkswinkelsituasie nie. Die ontwikkeling van lewensvaardighede is 'n aaneenlopende proses wat in die alledaagse lewensituasies aangeleer word (Lopez, 2005:1). Die faktore wat verband hou met die lewensvaardigheidsontwikkeling van die Grondslagfase-leerder word in Tabel 2.1 uiteengesit:

Tabel 2.1: Faktore wat verband hou met lewensvaardigheidsontwikkeling van die Grondslagfase-leerder

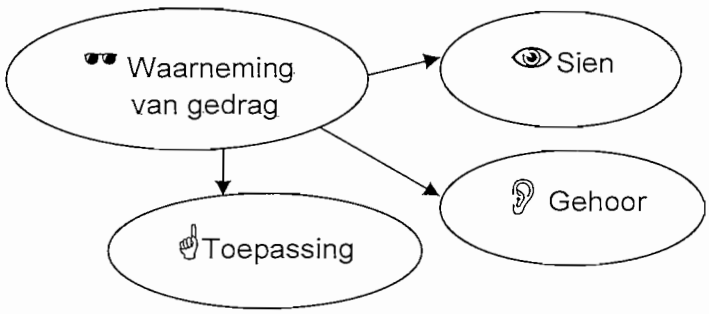
| Fisieke faktore | Psigiese en Emosionele Faktore | Gesin/Opvoeder | Sosiale faktore |
|---|---|---|---|
| Gesondheids-bevordering | Leer uit ervaring | Kommunikasie | Samewerking |
| VIGS voorkoming | Hantering van teleurstelling | Tydsbestuur | Demokrasie |
| Seksvoorligting | Hantering van emosies | Omgewingsonderrig | Groepsvaardighede |
| Kritiese denke | Selfkonsepverhoging | Hantering van egskeiding | Bou van toleransie |
| | Konflikhantering | Hantering van geleenthede | Bou van selfvertroue |
| | Doelwitstelling | Probleemoplossing | Effektiewe kommunikasie |
| | Streshantering | | Positiewe verhoudings |
| | Besluitneming | | Interpersoonlike verhoudings |
| Kreatiwiteit | | | |

(Nelson-Jones, 1993:7; Rooth, 2000:2).

Die Grondslagfase-onderwyser kan al bogenoemde faktore in die skoolsituasie fasiliteer. Gesondheidsbevordering (fisiek) word op 'n daaglikse basis deur byvoorbeeld handewas aan die leerders gedemonstreer. Die onderwyser begelei die leerders om teleurstelling te hanteer (emosies) wanneer die leerder byvoorbeeld geleer word dat deelname, in stede van die wenmotief in atletiek beklemtoon moet word.

Lewensvaardighede wat ontwikkel is, word sigbaar in die leerder se verantwoordelikhede of gedrag en word op die volgende wyses aangeleer.

Figuur 2.2: Aanleer van lewensvaardighede deur observasie




(Nelson-Jones, 1993:256).

Leerders observeer ander (maats, ouers en onderwysers) en op grond van wat hulle sien of hoor word bepaalde lewensvaardighede aangeleer en later toegepas. Die onderwyser wat in die klas baie luidrugtig is en hard praat sal beslis nie 'n stil en rustige groep leerders hê nie. Leerders observeer die onderwyser se gedrag en boots dit na. Positiewe rolmodelle speel dus 'n baie belangrike rol by die aanleer van lewensvaardighede en dit is onontbeerlik vir die totale funksionering en welstand van die kind (Nelson-Jones, 1993:256).

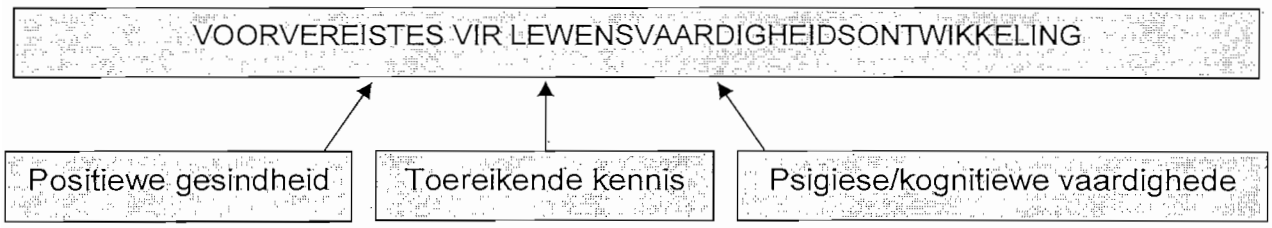
### 2.4.1 Voorvereistes van lewensvaardigheidsontwikkeling

Die ontwikkeling van lewensvaardighede is 'n proses. Die ontwikkelingsproses is nie staties nie. Al begin die opvoedingsproses van lewensvaardighede by geboorte en speel onderrig en leer in die Grondslagfase 'n noodsaaklike rol, moet die Grondslagfase-leerder vaardighede ontwikkel wat in die toekoms vir die leerder kan help om die regte keuses te kan maak (Nelson-Jones,, 1993:12).

Nelson-Jones (1993:13) beskryf die voorvereistes van lewensvaardigheidsontwikkeling as volg: "*Life Skills are personally responsible sequences of choices in specific psychological skills areas conducive to mental wellness. People require a repertoire of Life Skills according to their developmental tasks and specific problems of living*".

Die voorvereistes vir die ontwikkeling van lewensvaardighede kan soos volg saamgevat word:

Figuur 2.3: Voorvereistes vir lewensvaardigheidsontwikkeling




Bogenoemde voorvereistes naamlik positiewe gesindheid, toereikende kennis en psigiese/kognitiewe vaardighede is spesifiek van toepassing op die leerder en sal as sodanig verder bespreek word:

- **POSITIEWE GESINDHEID:**

Die regte gesindheid van die leerder teenoor enige lewensvaardigheid wat ontwikkel word, impliseer dat die leerder persoonlike verantwoordelikhede vir lewensvaardighede moet verwerf, in stand hou en ontwikkel. Tydens die leerder se groei en ontwikkeling word sekere vaardighede afgelê en verdwyn dit indien die vaardighede nie gebruik en in stand gehou word nie (Nelson-Jones, 1993:11). Hoflikheid en goeie maniere is voorbeelde van sodanige vaardighede wat deur die leerders nageboots word indien die onderwyser die regte gedrag openbaar en die leerder die positiewe gedrag waarneem.

- **TOEREIKENDE KENNIS:**

Kennis speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van enige lewensvaardighede. Die kennis om die regte besluite te neem word dikwels beïnvloed deur die voorbeeld wat aan die leerder gestel word. Leerders wat aan swak voorbeelde blootgestel word, sal die verkeerde voorbeelde aanhang en omgekeerd. Leerders wat oor swak kennis van lewensvaardighede beskik, moet meer geredelik ingelig en opgevoed word om duidelikheid te kry oor sekere vaardighede en kennis van wat van hulle verwag word ( Nelson-Jones, 1993:11; Orban, 2003:22). Die leerder wat geleer het om sy hand voor sy mond te hou en sy neus te blaas sal die voorbeeld onthou indien sodanige gedrag deur die onderwyser gemodelleer word.

- **PSIGIESE/KOGNITIEWE VAARDIGHEDE:**

Vaardighede kan gesien word as "innerlike riglyne" wat fokus op gevoel en denke, asook die "uiterlike riglyne" wat fokus op aksie. In die meeste gevalle moet die leerder dus

dit wat hy wil doen, en
dit wat hy weet hoe om te doen, gebruik om
die besluit tot uitvoer te bring.

Die leerder moet dus die psigiese en kognitiewe vaardighede wat hy aangeleer en ontwikkel het, kan toepas (Nelson-Jones, 1993:11). Kennis moet nie net kognitiewe kennis bly nie maar die leerder moet die aangeleerde kennis kan toepas. Indien die leerder in die Grondslagfase goeie maniere aanleer en dit gereeld waarneem sal goeie maniere nie net kennis bly nie maar sal dit toegepas word en later 'n leefwyse by die leerder word.

Vervolgens sal daar na verskillende perspektiewe ten opsigte van lewensvaardigheidsontwikkeling gekyk word.

## 2.5 LEWENSVAARDIGHEIDSONTWIKKELING VANUIT 'N EKOSISTEMIESE PERSPEKTIEF

Ten einde 'n volledige beeld van lewensvaardighede te ontwikkel sal daar na lewensvaardighede vanuit 'n ekosistemiese perspektief gekyk word.

### 2.5.1 Ekosistemiese perspektief

Die ekosistemiese teorie van Bronfenbrenner is saamgestel uit 'n mengsel van ekologiese en sistemiese teorieë. Uit die ekosistemiese teorie word verklaar hoe die leerder individueel, in 'n groep en op verskillende vlakke van die samelewing ontwikkel en optree. In die lig van hierdie teorie kan navorsers nie net verklaar hoe die leerder individueel of in 'n groep sal optree en handel nie, maar dit stel navorsers verder in staat om die optrede en handelinge op verskillende vlakke van die sosiale konteks te verklaar (Donald *et al.,* 2002:36; Berger, 2003:3; Engelbrecht & Green, 2005:7).

Lewensvaardigheidsontwikkeling, gesien vanuit die ekosistemiese perspektief, impliseer dat lewensvaardighede vanuit 'n ondersteunende sisteem en verhoudinge ontwikkel wat die basis vorm vir lewensvaardigheidsontwikkeling. Bowlby (1979), soos aangehaal deur Nelson-Jones (1993:16), beskryf die ondersteunende sisteem en verhoudinge as die standvastige basis waarop lewensvaardighede gebou word. Dit impliseer dat, indien lewensvaardigheidsontwikkeling by die leerder berus op 'n standvastige basis en ondersteunende verhoudinge, verdere lewensvaardigheidsontwikkeling hierop kan voortbou.

Guterman en Blythe (1986), soos aangehaal deur Termini (2005:2), identifiseer bepaalde subsisteme wat lewensvaardigheidsontwikkeling binne en in verhouding tot die ekosistemiese perspektief beïnvloed. Hierdie subsisteme is:

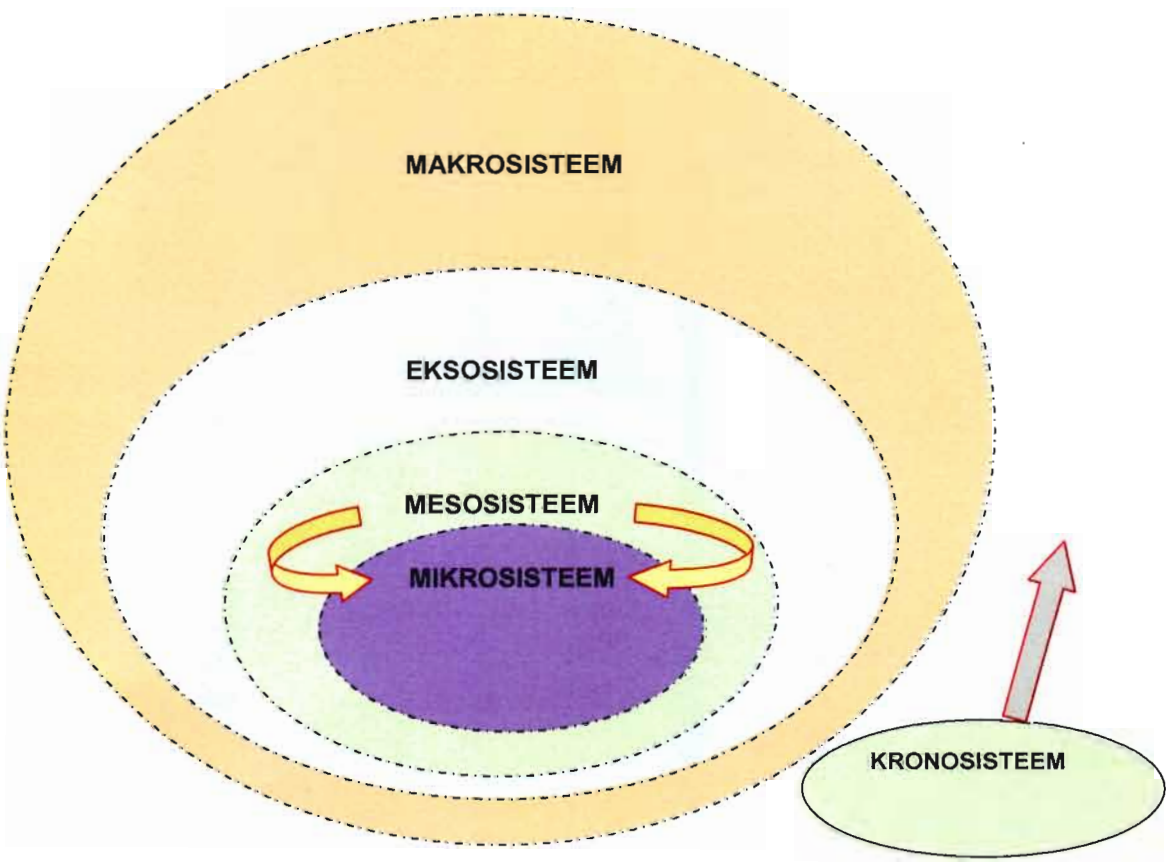
- die leerder;
- die gesin;
- die skool;
- die maats;
- die gemeenskap; en
- die omgewing (Engelbrecht *et al.*, 2005:7; Termini, 2005:6; Huitt, 2006:1; Donald *et al.*, 2006:41).

Bogenoemde sub-sisteme het 'n invloed, hetsy positief of negatief, op die leerder se lewensvaardigheidsontwikkeling, algemene ontwikkeling en lewe.

### 2.5.2 Verskillende subsisteme

Die verskillende subsisteme word in Figuur 2.4 hieronder voorgestel.

Figuur 2.4: Verskillende subsisteme




(Donald *et al.*, 2002:51; Berger, 2003:3; Landsberg, 2005:81; Termini, 2005:1; Spencer, 2006:24).

Die implikasie van die Ekosistemiese model is dat individuele identiteit ontwikkel tydens interaksie met die meso-, ekso- en makrosisteme. Dit beteken dat die leerder se individuele identiteit altyd betekenis kry binne 'n spesifieke konteks. Verskillende kontekste, met die gepaardgaande interaksies, is dus bepalend vir die ontwikkeling van die individu se identiteit (Spencer, 2006:23; Schoeman, 2006:3; Brewer, 2007:13).

Die ekosisteem is nie 'n geslote eenheid nie en wat in die een sub-sisteem plaasvind, sal 'n invloed uitoefen op die ander sub-sisteme.

Die interaksie tussen die verskillende sub-sisteme het 'n groot invloed op die leerder se ontwikkeling. Die ontwikkelingsproses word beïnvloed deur onderlinge interaksie tussen sub-sisteme (Landsberg, 2005:12; Spencer, 2006:24). Die wyse waarop die leerder die omgewing en omstandighede om hom/haar waarneem en integreer, beïnvloed die ontwikkeling van die lewensvaardighede van die betrokke leerder (Landsberg, 2005:12; Donald *et al.*, 2006:42).

Die volgende subsisteme in die Ekosisteem kan onderskei word:

### 2.5.2.1 Kronosisteem

Die kronosisteem dui op 'n bepaalde tydsverloop wat 'n invloed op die eksosisteem, die spesifieke subsisteme en die individu sal uitoefen. Bepaalde tydsgebonde faktore kan die ontwikkelingsgang en spesifiek die ontwikkeling van lewensvaardighede van die leerder beïnvloed, onder andere die siekte of dood van 'n ouer, die geboorte van 'n baba, egskeiding en verhuising. Die geboorte van 'n baba kan lei tot 'n gevoel van verwerping wat die betrokke leerder se ontwikkeling negatief kan beïnvloed (Landsberg, 2005:12; Spencer, 2006:23; Rathus, 2006:25). Tydens Lewensvaardighede kan die Grondslagfase-onderwyser gebruik maak van stories om die leerder te begelei om trauma en verwerping te verwerk.

### 2.5.2.2 Makrosisteem

Die makro-sisteem verwys na die breë omvattende sosiale sisteem soos byvoorbeeld 'n land, streek of provinsie. Die makrosisteem omsluit die kultuur van die leerder en sluit aspekte in soos vaste gebruike, gewoontes, die politieke stelsel, die ekonomie, gesondheidsdienste, onderwys en die regstelsel wat kulturele implikasies vir die leerder as 'n geheel inhou (Bronfenbrenner, 1917:258; Landsberg, 2005:12; Schoeman, 2006:2).

Die makrosisteem verwys verder ook na aspekte soos houding, geloof en waardes wat die leerder se ontwikkeling kan beïnvloed (Landsberg, 2005:12; Donald *et al.*, 2006:42; Spencer, 2006:23; Rathus, 2006:24; Huitt, 2006:4).

Vervolgens word die lewensvaardigheidsontwikkeling van die leerder vanuit die verskillende subsisteme van die makro-sisteem omskryf.

#### 2.5.2.2.1 Die breë samelewing

Die breë samelewing waarbinne die leerder opgroei en ontwikkel, speel 'n belangrike rol in die leerder se lewe. Daar is 'n noue verband tussen die kultuurpeil in die omgewing en die skoolprestasie van die leerder (Kapp, 2007:30; Pretorius, 1988:212). Leerders wat 'n gebrekkige opvoeding ontvang het, is dikwels milieu-gestremd. Milieu-gestremd beteken dat die leerder hom/haar in 'n leefomgewing bevind wat gekenmerk word deur:

- geografies-fisiese ontoereikendheid, veral in terme van sy/haar fisiese omgewing, woonbuurt, behuising, materiële goedere en kultuurgoedere;
- medemenslike kommunikasie wat die leerder nie in staat stel om sy/haar persoonlikheid en veral sy/haar sosiaal-kommunikatiewe moontlikhede tot optimale potensiaal te ontwikkel nie; en
- 'n lae kulturele peil wat gehandhaaf word (Pretorius, 1988:212; Kapp, 2007:30).

Om die Suid-Afrikaanse konteks van die studie, naamlik 'n ondersoek na Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase te ondersoek, is dit belangrik om in gedagte te hou dat die breë samelewing, die gemeenskap en skole soms in ontwikkelde en soms in ontwikkelende agtergeblewe areas voorkom. Daar kom wel uitvalle in ontwikkelde areas voor.

Die ontwikkeling van lewensvaardighede van die leerder uit die agtergeblewe, ontwikkelende gemeenskappe behoort as 'n prioriteit gesien te word, aangesien die omgewing van sodanige leerders dikwels nie bydra tot die ontwikkeling van lewensvaardighede nie. Die leerder wat in hierdie agtergeblewe en ontwikkelende gemeenskappe grootword het dikwels nie ideale rolmodelle wat nageboots kan word nie, wat die behoefte aan effektiewe Lewensvaardigheidsopleiding noodsaak.

#### 2.5.2.2.2 Die gemeenskap

Om 'n leerder op te voed verg samewerking tussen onderwysers, ouers, familie en die gemeenskap. Daar is 'n bekende spreekwoord wat lui: *"It takes a village to raise a child"*

(Dean & Huitt, 1999:1). Navorsing het bewys dat, hoe beter die gemeenskap se betrokkenheid by die skool, hoe beter is die leerders se prestasie (Dean *et al.*, 1999:1). Leerders wat in 'n minder bevoorregte of ontwikkelende gemeenskap opgroei, kom dikwels in aanraking met verwaarlosing, onaantreklike woongebiede, vervalle wooneenhede en oorvol klasse. Daar is dus sprake van 'n milieu-gedepriveerde subkultuur binne die konteks van die breër maatskaplike struktuur (Pretorius, 1988:212). In samehang met bogenoemde ervaar die leerder dikwels emosionele, materiële, fisieke en morele verwaarlosing as gevolg van die gemeenskap waarbinne hy/sy grootword (Benson, 2005:2). Dit impliseer dat die leerder wat in 'n agtergeblewe gemeenskap opgroei, noodwendig met agtergeblewe omstandighede in aanraking sal kom, wat 'n direkte invloed uitoefen op die ontwikkeling van sosiale, morele en emosionele lewensvaardighede.

Die invloed van die omgewing is sodanig dat sielkundiges dikwels individuele verskille aan omgewingsinvloede toeskryf (Louw, Van Ede, & Louw, 2000:22). Daar is reeds deur navorsing vasgestel dat omgewingsinvloede vanaf die prenatale stadium van ontwikkeling op die leerder 'n invloed kan uitoefen. Na geboorte word die kind al hoe meer deur sosiale omgewingsdeterminante beïnvloed (Louw *et al.*, 2000:22). Die volgende faktore binne die omgewing of opvoedingsmilieu kan 'n rol speel in die ontwikkeling van die leerder se lewensvaardighede:

- geografies-fisiese wêreld;
- medemenswêreld; en
- kultuur-historiese wêreld (Louw *et al.*, 2000:22).

Die geografiese samestelling waarbinne die Grondslagfase-leerder grootword en ontwikkel, kan 'n groot invloed uitoefen op die ontwikkeling van die leerder se lewensvaardighede. Navorsing gedoen deur Pretorius (1988:13); Edwards *et al.* (2004:1) en Termini (2005:6) wys op die volgende:

- Leerders wat in 'n hoë woonstelblok in 'n digbevolkte stad van 'n hoogsontwikkelde land woon se lewensvaardigheidsontwikkeling sal verskil van dié van 'n leerder wat op die platteland grootword. Die geografiese samestelling waarmee die twee groepe leerders in aanraking kom, verskil en daarom sal hul ontwikkeling verskil.
- Leerders wat in hul daaglikse lewe met min mense in aanraking kom, sal verskil van die leerders wat tussen baie mense grootword.
- Leerders wat in 'n groot skool skoolgaan en wat elke dag met baie ander leerders kontak maak en leerders wat tuisonderrig ontvang, se ontwikkeling van lewensvaardighede gaan beslis verskil.

Die omgewing waarbinne die leerder ontwikkel, soos hierbo uiteengesit, speel dus 'n rol in die totale ontwikkeling van die leerder (Pretorius, 1988:13; Edwards *et al.*, 2004:1;Termini, 2005:6).

#### 2.5.2.2.3 Die skool

Die skool is tot 'n groot mate verantwoordelik om die leerder te begelei tot verwerwing van vaardighede, kennis en houdings wat vereis word van die volwasse persoon. Alhoewel die primêre doel van skole hoofsaaklik val op die intellektuele vorming van die leerder, moet daar ook voorsiening gemaak word vir emosioneel-sosiale en morele vorming. Wat hierdie vorming betref, moet die skool en die leerder egter aan bepaalde waardes en norme voldoen. Wanneer die leerder die formele skoolmilieu vir die eerste keer betree, impliseer dit soms groot aanpassings. Die bekende omgewing van die huis word verlaat en die onbekende omgewing van die skool word betree. Die onderwyser is die nuwe gesagsfiguur wat reëls toepas en eise aan die leerder stel. Ouerverwagtinge ten opsigte van prestasie plaas verdere druk op die leerder (Louw *et al.*, 2000:363, 366; Orban, 2003:30).

In die skool speel die onderwyser 'n prominente rol. Die leerder in die Grondslagfase is dikwels nog baie afhanklik van volwassenes, wat daartoe bydra dat die onderwyser 'n belangrike figuur in die leerder se lewe is. Die onderwyser oefen 'n belangrike invloed uit op feitlik alle fasette van die leerder se ontwikkeling. Die onderwyser fasiliteer leer, ontwikkel die leerder se sosiale vaardigheid en verbreed derhalwe die leerder se leefwêreld. Benewens die onderwyser se taak om die leerder met spesifieke leerprobleme te help is die onderwyser dikwels "'n sielkundige" vir baie leerders met huislike en persoonlike probleme. In ag genome die hoeveelheid tyd wat die leerder daagliks by die skool met maats en onderwysers deurbring, is dit duidelik dat die skool 'n prominente rol vervul in die ontwikkeling van die leerder se lewensvaardighede (Orban, 2003:29). Die navorser is van mening dat die leerder in die Grondslagfase nie alleenlik in die skool moet aanpas by 'n nuwe portuurgroep nie, maar ook moet leer om vreemde volwassenes te vertrou en te voldoen aan nuwe kulturele verwagtings en skolastiese eise.

Uit die voorafgaande blyk dit dat die gesin, maats en die skool met sy onderwysers belangrike rolspelers is ten opsigte van die ontwikkeling van lewensvaardighede by die leerder.

### 2.5.2.3 Die eksosisteem

Die eksosisteem bestaan uit die omgewing en strukture waarbinne die leerder nie 'n aktiewe en direkte deelnemer is nie, maar wat wel 'n invloed op die leerder se ontwikkeling uitoefen. Die eksosisteem kan ook beskryf word as die sosiale struktuur en die gemeenskap waarin die leerder ontwikkel en leef. Die eksosisteem speel 'n tweeledige rol, naamlik die vermeerdering van risiko's en vermeerdering van geleenthede (Bronfenbrenner, 1917:237; Landsberg,

2005:11,81). Die eksosisteem omvat die wyer sosiale, politieke en ekonomiese omgewing waarbinne die kind grootword (Schoeman, 2006:2; Rathus, 2006:23).

### 2.5.2.4 Die mesosisteem

Die mesosisteem is in voortdurende interaksie tussen die ekso- en mikrosisteme en word gesien as die omgewing waarin die leerder 'n aktiewe deelnemer is. Die mesosisteem het 'n intermediêre vlak van invloed wat uitgeoefen word op die mikrosisteem, die mesosisteem beïnvloed dus die wisselwerking tussen die mikrosisteme waarbinne die kind grootword en vorm die skakel tussen die verskillende mikrosisteme waarbinne die leerder ontwikkel. Wat dus in die mesosisteem gebeur, filter deur na die mikrosisteem. Navorsing het bewys dat hoe sterker die wisselwerking tussen die mikrosisteme is, hoe groter is die ingryping in die leerder se ontwikkeling (Huitt, 2006:4). Die mesosisteem kan dus omskryf word as 'n kombinasie van mikrosisteme (Bronfenbrenner, 1917:210; Landsberg, 2005:11; Schoeman, 2006:2; Rathus, 2006:23;).

Volgens die model van Bronfenbrenner lei die navorser af dat die mesosisteem die interaksie tussen die leerder, die gesin en die maats verteenwoordig. Sommige leerders kry wel binne die mikrosisteem ondersteuning van die gesin en maats, wat bydra tot effektiewe ontwikkeling van lewensvaardighede, maar ongelukkig is die teenoorgestelde ook waar. Die leerder wat nie ondersteuning van maats en die gesin ontvang nie, se ontwikkeling van lewensvaardighede is dus gebrekkig. Die begeleiding van die ouers kan soms toereikend wees, maar die negatiewe invloede uit die mesosisteem kan sodanig wees dat dit die kind se ontwikkeling van lewensvaardighede belemmer. Voorbeelde hiervan is verkeerde invloede van die portuurgroep, botsende waardes tussen ouerhuis en skool en negatiewe invloede uit die woonbuurt.

### 2.5.2.5 Die mikrosisteem

Die binnesirkel van die diagram (vgl. Figuur 2.4) word voorgestel as die mikrosisteem. Die mikrosisteem is die onmiddellike konteks en gesinsomgewing waarbinne die leerder funksioneer. Dit sluit daaglikse gesinsaktiwiteite in wat 'n direkte invloed op die leerder se optrede en gedrag uitoefen. In die vroeë ontwikkelingsfase van die leerder se lewe bestaan die mikrosisteem uit die interaksie met die gesinsgenote. Namate die leerder ouer word, raak die mikrosisteem meer kompleks en word ander subsisteme soos maats en aktiwiteite by die skool hierby betrek. Die sisteem kan verander soos die leerder ouer word en verhoudinge met die ander subsisteme in die sisteem verander (Landsberg, 2005:10, 80; Huitt, 2006:3; Zeitlin, Megawagi, Kramer, Colletta, Babatunde, & Garman, 2006:1; Rathus, 2006:23).

Vir die doel van die navorsing gaan daar op die volgende subsisteme, naamlik die individu, ouers, gesinstruktuur en die portuurgroep binne die mikrosisteem van die Grondslagfase-leerder, gefokus word.

#### 2.5.2.5.1 Die individu

Navorsing het bewys dat Grondslagfase-leerders deur vyf basiese faktore beïnvloed word ten opsigte van die ontwikkeling van lewensvaardighede:

- 'n een-tot-eenverhouding met 'n ouer wat omgee;
- 'n veilige tuiste om op te groei en te leer;
- blootstelling aan lewensvaardighede wat in die toekoms gebruik kan word; en
- geleentheid om verworwe lewensvaardighede van die gesin te kan uitleef (Dean *et al.*, 1999:1).

In aansluiting by bogenoemde word die opvoeder se begeleidingstaak ten opsigte van identiteitsverwerwing en verwerwing van lewensvaardighede by die kind gekenmerk deur

- die voortleef en oordra van positiewe waarders en norme;
- bewusmaking van die kind se aanspreekliheid as persoon;
- verantwoordelikheidsvorming by die kind; en
- hulp aan die leerder ten opsigte van selfstandigheidsaanvaarding (Pretorius, 1988:13).

Volgens Maslow in Möller (1996:238) beskik die kind oor die aangebore potensiaal om aan sy eie lewe rigting te kan gee. Indien die omgewing en gemeenskap nie beperkend op die kind inwerk nie, is die kanse groot dat die kind selfaktualiserend sal kan optree.

#### 2.5.2.5.2 Ouers en gesinstruktuur

In gesinsverband is die Grondslagfase-leerder aanvanklik afhanklik van sy ouers vir die ontwikkeling van lewensvaardighede. Die ouer sal ten opsigte van hul opvoeding periodiek, soos die kind ouer word, hulself van die opvoedingsrol distansieer en onttrek. Die ouer sal aanvanklik die jong kind aantrek maar soos die kind ouer word sal die ouer die kind help en begelei om self aan te trek. Later in die kind se lewe kan hy/sy deur die ouerleiding wat ontvang is hierdie taak self verrig. Die kind word sodoende blootgestel aan invloede van die ouers en samelewing wat geleidelik kan oorgaan tot selfstandigheid en onafhanklikheid (Pretorius, 1988:13; Marx, Wooley & Northrop, 1998:54; Benson, 2005:1; Harris, 2006).

As gevolg van die feit dat die gesin soms nie 'n permanente stabiele eenheid is nie word baie kinders nie selfstandig nie. Faktore wat die saamleef van die ouers en die leerder radikaal kan verander, is onder meer:

- die geboorte en versorging van 'n nuwe baba;
- verhuising;
- dood;
- egskeiding; en
- albei ouers wat werk (Pretorius, 1988:46; Marx *et al.*, 1998:69; Dean *et al.*, 1999:1; Orban, 2003:28; Bezuidenhout, 2005:2-5; Benson, 2005:3; Engelbrecht *et al.*, 2005:4).

Die ouers van die leerder in die Grondslagfase word dikwels blootgestel aan lang werksure. Omdat tyd in die lewe van die Grondslagfase-leerder geen rol speel nie en alles wat vir hom/haar gedoen moet word, dadelik moet plaasvind, gaan baie opvoedingsgeleenthede verlore as gevolg van die feit dat albei ouers by die werk is. Ouers wat lang ure moet werk en dikwels swak betaal word, kom saans moeg by die huis as die leerder reeds in die bed is. Ouers lê dikwels lang afstande na die werkplek af en is reeds vroeg uit die huis, terwyl die leerder nog slaap. Die leerder word dus in 'n groot mate sonder ouerlike ondersteuning groot. Werk en finansiële omstandighede gee dikwels ook aanleiding tot stres binne die gesin. Gelukkig is daar ook ouers wat 'n goeie salaris ontvang en gelukkiger werksomstandighede ervaar en aan die leerder meer geleenthede tot ontwikkeling kan bied (Landsberg, 2005:81).

Die gemiddelde gesin bestaan uit 'n vader, moeder en kinders en sluit ook die intieme interaksie in van gebeure wat binne die gesinslewe plaasvind. Binne die struktuur van die gesin vind die leerder sy/haar sekuriteit en ondersteuning wat die basis vorm van ontwikkelde fisieke, emosionele, kognitiewe, morele, sosiale en geestelike lewensvaardighede (Donald *et al.*, 2006:246). Die gesinstruktuur waarbinne die leerder ontwikkel en persoonlik groei, kan onder andere beskryf word as die

- sentrum van die opvoeding ten opsigte van lewensvaardighede;
- kerngemeenskap waarbinne ontwikkeling en persoonlike groei plaasvind en die
- sentrale en grondliggende opvoedingsmilieu van die leerder wat die basis lê vir die ontwikkeling van lewensvaardighede (Pretorius, 1988:46; Louw, *et al.*, 2000:358).

Die samelewing waarbinne die Grondslagfase-leerder ontwikkel, het oor die jare heen die gesinstruktuur gekoppel aan 'n stabiele patriargale eenheid waar die pa as hoof van die gesin en as broodwinner gefunksioneer het, terwyl die ma dikwels tuis die primêre versorger van die kinders was (Van Wyk, 2003:51; Engelbrecht *et al.*, 2005:4). Die primêre opvoeding van die Grondslagfase-leerder behoort hoofsaaklik binne die gesin uitgevoer te word al speel die skool ook hierin 'n rol. Binne die gesinstruktuur behoort die intiemste verhouding van liefdevolle

verbondenheid tussen ouer en leerder voltrek te word en behoort die ouer in die eerste plek verantwoordelikheid te dra vir die liggaamlike, psigiese, geestelike en sosiale welsyn van die leerder (Dean *et al.*, 1999:1; Van Wyk, 2003:50).

Navorsing gedoen deur Donald *et al.* (2008:70) en Dean & Huitt (1999:1) dui egter daarop dat daar baie ouers en gesinne is wat nie aan die primêre opvoedingsverantwoordelikhede voldoen nie. Die navorsers voer die volgende redes hiervoor aan:

- vervroegde huwelike van meisies (die kind-vroutjie);
- die sterk dominerende vaderfiguur het verdwyn;
- die invloed van die vader neem af en die kinders het meer inspraak;
- gesag maak plek vir 'n verhouding van kameraadskap; en
- die moeder van die huis het geëmansipeer tot gelykwaardigheid met die man (Dean *et al.*, 1999:1; Donald *et al.*, 2008:70).

In aansluiting by bogenoemde het daar ook verskuiwings plaasgevind wat die funksie en rolle van die verskillende gesinslede betref, byvoorbeeld:

- verskuiwing van die vaderlike gesag na die moederlike gesag;
- die afwesigheid van die vader;
- gebrekkige moedersorg;
- enkelouer-gesinne;
- hersaamgestelde gesinne;
- homoseksuele gesinne;
- die leerder sien die moeder tuis werk en waardeer dit wat sy doen, terwyl dié van die vader nooit waargeneem word nie;
- die leerder word meer selfstandig grootgemaak; en
- meer tyd word beskikbaar gestel vir vryetydsbesteding (Möller, 1996:228; Louw *et al.*; 2000:351, 362; Benson, 2005:2; Landsberg, 2005:1).

In geen enkele ander milieu as juis die binne die gesinstruktuur het die leerder 'n beter moontlikheid om sy/haar moontlikhede te verwerklik nie. Die kwaliteit van die verhouding tussen vader en moeder bepaal tot 'n groot mate die kwaliteit van die opvoedingsmilieu (Pretorius, 1988:45).

Probleme wat die ideale opvoedingsmilieu versteur en die leerder kwesbaar maak sodat hy/sy nie ten volle op die gebied van lewensvaardighede kan ontwikkel nie, kan soos volg saamgevat word:

- ontoereikende saamlewe in die gesin weens 'n kwesbare onstabiele ondersteunende gesin;

- ontoereikende sosialisering binne die gesinsstruktuur;
- losmaking en distansiëring van die leerder binne die gesinstruktuur;
- onvoldoende opvoedingskommunikasie tussen die ouers en die kind;
- opvoedingsbelemmerende invloede van 'n veranderende samelewingstruktuur; en
- identiteitskrisisse by kinders, omdat ouerlike identifikasiefigure afwesig is (Pretorius, 1988:60; Dobson, 2002:158-160; Van Wyk, 2003:52; Edwards *et al.*, 2004:2).

Navorsing dui daarop dat, indien leerders aan geweld binne die gesinstruktuur blootgestel word, dit die ontwikkeling van hulle lewensvaardighede sal beïnvloed (McDonald, 2006:2; Donald *et al.*, 2008:236-244). Hazen (2006:1-6) beweer dat geweld in ouerhuise aanleiding kan gee tot probleme by kinders. Volgens Hazen moet kinders dikwels toekyk hoe hul ma's tuis aangerand word. Die blootstelling aan hierdie situasie kan dikwels aanleiding gee tot emosionele en gedragsprobleme by die kinders. Die genoemde navorser stel dit ook dat dié mishandeling wat die kinders aanskou, hulle geestestoestande en hulle vermoë om normaal in die alledaagse lewe te funksioneer, negatief beïnvloed. Sosiale leerteoretici is van mening dat leerders aggressiewe gedrag aanleer deur die versterking van aggressiewe gedrag en die nabootsing van aggressiewe modelle soos ouers of in televisieprogramme (Louw *et al.*, 2000:281, 359; Dobson, 2002:236). 'n Gesonde omgewingsklimaat binne die gesinstruktuur is dus uiters noodsaaklik vir die voorkoming van asosiale gedrag (Donald *et al.*, 2002:267;; Edwards *et al.*, 2004:2; Cook, Klein, & Tesser, 2004:187; McDonald, 2006:4).

Lewensvaardigheidsopvoeding binne die gesinstruktuur vorm die basis van alle latere opvoeding. Die sosiale verhoudinge binne die gesinstruktuur waaraan die Grondslagfase-leerder blootgestel word, dien as die basis van alle latere sosiale verhoudinge. Wanneer die leerder nie binne die gesinstruktuur die nodige ondersteuning ontvang om lewensvaardighede te ontwikkel nie, kan die leerder op dié gebied 'n agterstand ontwikkel en moet die vaardighede op 'n ander wyse, soos byvoorbeeld in die skool, verwerf word.

#### 2.5.2.5.3 Die portuurgroep (maats)

Dit is noodsaaklik vir die Grondslagfase-leerder om met ander leerders van dieselfde ouderdom te verkeer en om deel uit te maak van 'n portuurgroep (Orban, 2003:27). Die leerder kom met ander leerders van die teenoorgestelde geslag, godsdienstige-, kulturele- en sosiale verskille in aanraking. Hierdie omgang help die leerder om die oorgang na volwassenheid moontlik te maak. Indien die maats nie hierdie behoefte op 'n positiewe wyse kan vervul nie, moet daar alternatiewe soos Lewensvaardigheidsonderrig wees, waar die leerder geleer kan word om positiewe sosiale verhoudings te ontwikkel (Pretorius, 1988:65; Kutner, 2000:6).

### 2.5.3 Lewensvaardigheidsontwikkeling aan die hand van Bronfenbrenner se Ekosistemiese Model

Bronfenbrenner voer aan dat die leerder se ontwikkeling binne 'n ekologiese konteks of sisteem plaasvind (Huitt, 2006:1; Lerner, 2006:11; Schoeman, 2006:1). As daar vanuit 'n ekosistemiese perspektief gekyk word na die ontwikkeling van lewensvaardighede van die Grondslagfase-leerder is die volgende sake van belang:

- 'n verandering in een van bogenoemde subsisteme, soos genoem in par. 2.5.1, in die ekosistemiese model kan die hele sisteem beïnvloed;
- veranderinge kan 'n invloed uitoefen op die leerder se skolastiese prestasies;
- veranderinge kan die leerder se sosiale ontwikkeling as adolessent beïnvloed;
- leerders moet aan 'n verskeidenheid van positiewe ondersteuningsisteme blootgestel word;
- een aspek van die sisteem beïnvloed die volgende aspek; en
- die omgewing kan 'n invloed uitoefen op die totale ontwikkeling van die leerder (Donald *et al.*, 2002:45; Engelbrecht *et al.*, 2005:8; Termini 2005:1).

Volgens Minuchin (1970), soos aangehaal deur Termini (2005:5), moet daar binne die ekosisteem aandag gegee word aan:

- die individuele leerder;
- die omgewing waarbinne die leerder grootword; en
- die skakeling tussen die leerder en die omgewing.

Minuchin lê ook klem op die skakeling tussen

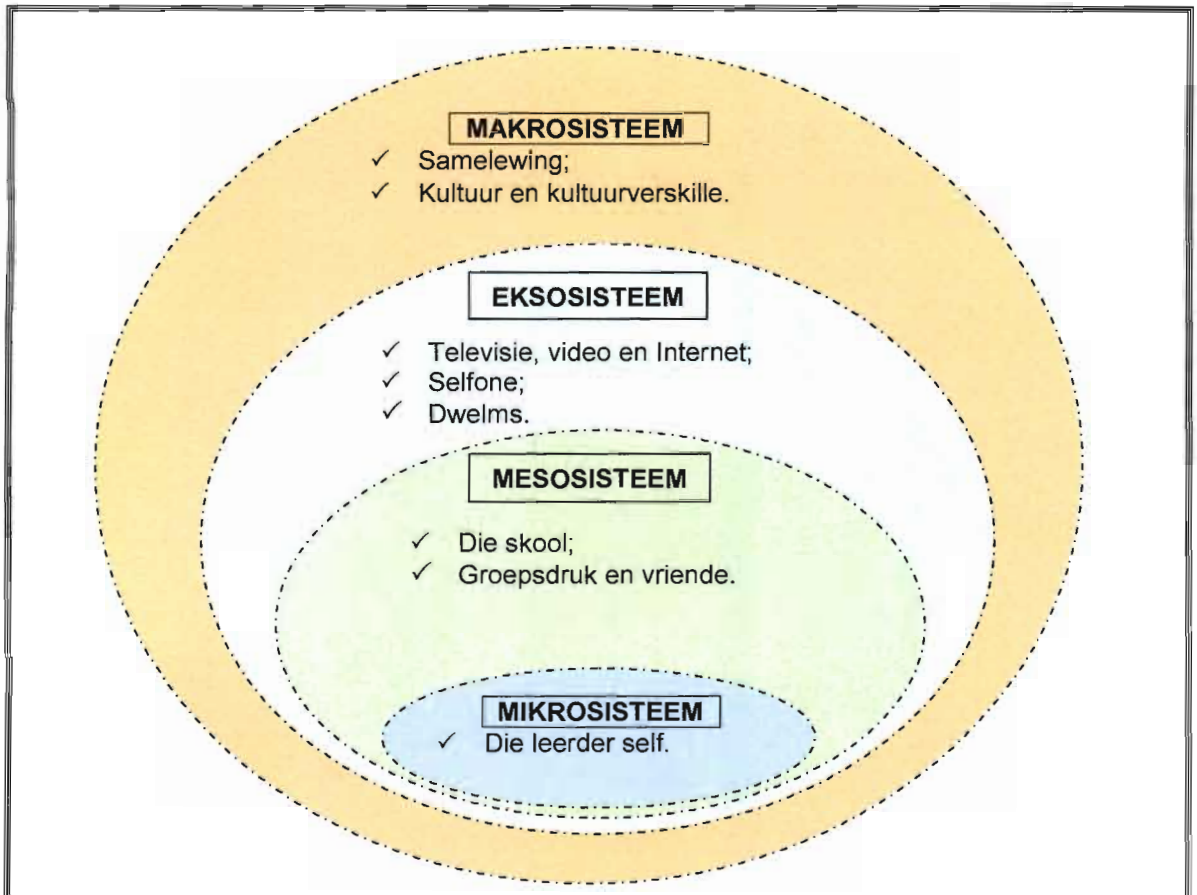
- die leerder en die gesin;
- die gesin en die skool; en
- die gesin en die omgewing.

Ten einde die ekosisteem te herformuleer, moet daar 'n gesonde wisselwerking tussen al die verskillende sub-sisteme en veranderlikes plaasvind. Gesien in die lig van die ekosistemiese perspektief kan harmonie bewerkstellig word deur op 'n vroeë stadium aandag te skenk aan al die veranderlikes wat die leerder se ontwikkeling kan beïnvloed (Termini, 2005:6; Engelbrecht *et al.*, 2005:7).

### 2.5.4 Eksterne faktore wat 'n rol speel ten opsigte van die ontwikkeling van lewensvaardighede van die leerder in die Grondslagfase

Vir die doel van die navorsing word daar gefokus op faktore (soos in Figuur 2.5 hieronder uiteengesit) wat die leerder in die Grondslagfase se lewensvaardigheidsontwikkeling kan beïnvloed.

Figuur 2.5: Faktore aan die hand van Bronfenbrenner se ekosistemiese model wat die ontwikkeling van Lewensvaardighede by die Grondslagfase-leerder beïnvloed




(Landsberg, 2005:215; Spencer, 2006:24; Rathus, 2006:24).

Die faktore in die makrosisteem, wat die ontwikkeling van lewensvaardighede by die Grondslagfase-leerder beïnvloed, soos in Figuur 2.5 word hieronder kortliks bespreek.

### 2.5.4.1 Makrosisteem

#### 2.5.4.1.1 Die samelewing wat die opvoedingsmilieu insluit

Indien 'n leerder ontwikkel en opgevoed word in 'n samelewing wat nie gewens is nie, kan hierdie leerder se lewensvaardighede nie tot volle potensiaal ontwikkel nie. Faktore in die samelewing soos onrus en geweld binne die woonplek van die leerder het 'n negatiewe invloed op die leerder. Verdere faktore soos armoede, hongersnood en die ineenstorting van basiese dienste beïnvloed die Grondslagfase-leerder se lewensvaardigheidsontwikkeling. 'n Leerder wat honger en vuil is, sal nie persoonlike higiëne binne die milieu waarin hy opgroei kan ontwikkel en aanleer nie. Indien lewensvaardighede nie aangeleer en ontwikkel is nie, ontstaan daar 'n gaping in sy/haar opvoeding (Nelson-Jones, 1993:17; Donald *et al.*, 2002: 290).

#### 2.5.4.1.2 Kultuur en kultuurverskille

Die Grondslagfase-leerder verwerf bepaalde sosiale houdinge en identiteite. Verworwe houdings verskil tussen kultuurgroepe, byvoorbeeld uitspraak, taal, kleding, gedrag en woonplek (vgl. par. 2.5.2.2.1). Hierdie verskille veroorsaak dat die leerder vanweë kulturele diversiteit sukkel om 'n eie kultuuridentiteit te vestig. Die leerder besluit geleidelik of die kultuurgroep waarin hy hom bevind ook die kultuurgroep is waarin hy tuis voel. Kultuuridentiteit word verwerf deur identifikasie met ouers, maats en portuurgroepe. Indien die leerder nie identifiseer met die onderwyser of opvoeder nie, bestaan die moontlikheid dat die leerder hom/haar kan identifiseer en wend tot groepe wat teenstrydig is met die kultuurgroep van die opvoeder of onderwyser (vgl. par. 2.5.2.2.1) (Pretorius, 1988:29; Harris, 2006:2).

In die skool kry leerders die geleentheid tot aktiewe deelname aan verskillende kulture. Hierdeur word die leerder gehelp om sy eie posisie ten opsigte van die kultuurgroep te bepaal (Donald *et al.*, 2008:123).

### 2.5.4.2 Eksosisteem

Faktore in die eksosisteem, soos uiteengesit in Figuur 2.5, word vervolgens kortliks bespreek.

#### 2.5.4.2.1 Televisie, video en Internet

Leerders wat sosiaal geïsoleerd is en min aandag en liefde ontvang, begin 'n alternatiewe vorm van aandag en aanvaarding soek. Dit is gewoonlik hierdie geïsoleerde leerders wat hul toevlug neem na die Internet, televisie of video (Olivier, 2005:48). Tipiese simptome wat by die

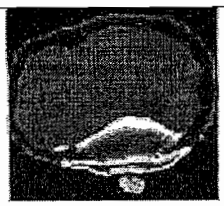
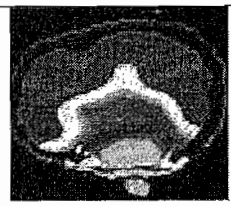
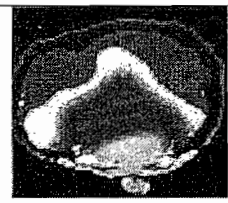
geïsoleerde leerder waargeneem kan word, is onder meer depressie, slegte slaapgewoontes, slegte eetlus en gebrek aan motivering en swak skoolprestasie (Marx *et al.*, 1998:41).

Die Grondslagfase-leerder beskik nie oor die kennis om te oordeel oor besluite aangaande die keuses van televisieprogramme, video's en die Internet nie. Die leerder besef nie hoe maklik hul beïnvloed kan word deur na programme te kyk waarvoor hulle nie opgewasse is nie en kan maklik slagoffers word van pedofiele wat sekere webwerwe monitor. Juis om dié rede moet die leerder aan lewensvaardighede in die Grondslagfase blootgestel word, sodat hierdie gevare uitgewys kan word en leerders ingeligte kennis kan uitoefen (Dobson, 2002:236, 242-246; Berger, 2003:308; Benson, 2005:2).

#### 2.5.4.2.2 Selfone

Carlo (2005:1), 'n wêreldnavorser wat navorsing in verband met selfoongebruik doen, het bevind dat die leerder se brein vir 'n lang periode geaffekteer word nadat 'n selfoonoproep gemaak is en dat die bestraling baie meer intens is hoe jonger die kind is (vgl. Tabel 2.2). Hyland (2005:1) het in die Verenigde Koninkryk bogenoemde bevindinge bevestig.

Tabel 2.2: Die invloed van bestraling op die brein as gevolg van die gebruik van selfone

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Selfoonbestralingspenetrasie in die skede van 'n volwasse persoon. | Selfoonbestralingspenetrasie in die skede van 10 jarige kind. | Selfoonbestralingspenetrasie in die skede van 'n 5 jarige kind. |

Die effek van die brein wat vir 'n lang periode geaffekteer bly as gevolg van selfoonbestralingspenetrasie kan 'n invloed uitoefen op die leerder se gemoedstoestand en die vermoë om in die klas te konsentreer. Verdere gevolge kan geheueverlies, aggressiewe optrede en onvermoë om te leer, inhou. Hyland (2005:1) beweer dat daar reeds in 2006 meer as 2 biljoen selfoongebruikers was waarvan 500 miljoen kinders was. Navorsing gedoen deur Stewart (2008:1) beweer dat in 2008 daar in Amerika twee derdes van alle leerders selfone besit het en in Japan 80% van alle hoërskool leerders en 25% van alle laerskool leerders selfone besit het.

Dr. Sadie Plant (2002:1) van die Warwick-universiteit beweer dat leerders wat met selfone grootgeword het, geneig is om hul duime te gebruik waar ander mense hul ander vingers

gebruik. Die kinders het so bedrewe geraak met die tik van SMS-boodskappe op hul selfone, dat hulle nou hul duime aanwend vir take soos die lui van 'n deurklokkie, die druk van knoppies en vingerwysings na iets of iemand toe. Die duimgebruikers was meestal onder 25 jaar oud en het met selfone grootgeword. Hierdie generasie het die duim as die vaardigste vinger aanvaar, wat beslis 'n effek op hul skryfvaardighede sal hê (Plant, 2002:1).

Sommige leerders word deur die gebruik van selfone en Internet blootgestel aan pornografie wat nadelig is vir hulle sosiale ontwikkeling en morele ontwikkeling (Makarim, 2009:1; Dobson, 2002:242). Leerders moet tot die besef kom dat daar 'n verantwoordelikheid gekoppel word aan die gebruik van dié toerusting en dat hulle verantwoordbaar moet wees vir hul dade. Die leerder moet bewus wees dat hierdie tegnologiese wonder nadelig kan wees en 'n invloed op hulle lewens kan uitoefen (Van Niekerk & Prins, 2001:7; Weiss, 2006:2; West, 2006:1). Hierdie belangrike inligting kan tydens die Lewensvaardigheidsperiode as deel van Leeruitkoms 3 aangespreek word waar die onderwyser aan die leerders kan verduidelik waarom hulle eie liggame gerespekteer moet word (vgl. Tabel 3.6) (DvO, 2002a:21).

#### 2.5.4.2.3 Dwelms

Die misbruik van dwelmmiddels in ons samelewing het 'n ernstige maatskaplike euwel geword (Engelbrecht *et al.*, 2005:119; McDonald, 2006:2; Pienaar, 2008:1; Donald *et al.*, 2008:23, 227-228). Misbruik van dwelmmiddels in die samelewing het 'n lewenspatroon vir oud en jonk geword. Waar die gesinsopvoeding van die leerder ontoereikend is, begin sommige leerders dwelms gebruik as 'n alternatief vir ouerlike liefde, begrip en aanvaarding. Die misbruik van dwelms is nie net skadelik vir die leerder se emosionele ontwikkeling nie, maar dit kan ook die leerder se lewe vernietig. Vir die leerder wat dwelms misbruik, vervaag die werklikheid. Onttrekking uit die samelewing vind plaas en die leerder kan nie 'n sinvolle bydrae tot die samelewing lewer nie (Marx *et al.*, 1998:41; Van Heerden, 2008:103). Daar word maklik verval in 'n misbruikpatroon wat die leerder se psigiese, sosiale, sowel as akademiese gedrag en funksionering belemmer. Die uiteinde is dat die dwelmafhanklike leerder akademies onderpresteer en dikwels die skool verlaat (Engelbrecht *et al.*, 2005:121). Dit is onstellend dat eksperimentering met dwelmmiddels by al hoe jonger leerders voorkom. Verdere nadelige gevolge vir die verslaafde leerder is dat:

- dwelms die leerder se soeke na 'n sinvolle lewe en saamlewe bemoeilik;
- dwelms vernietigend en regressief inwerk op die leerder se ontwikkeling na volwaardige volwassenheid;
- dwelms 'n hindernis word in die hantering van lewensvraagstukke;
- volwassewording en selfstandigwording geblokkeer word;

- dwelms die leerder se identiteitsvestiging belemmer; en
- die moed om hom/haarself te ontdek en te aanvaar, ontneem word (Pretorius, 1988:183; Marx *et al.*, 1998:49;Donald *et al.*, 2006:227).

Die Grondslagfase-leerder funksioneer goed binne struktuur en orde en is nog nie opgewasse om verandering en spanning te hanteer nie. Soms is dit juis dié tipe van onstabiliteit wat leerders na dwelms dryf (Benson, 2005:1;Van Heerden, 2008:106). Daarom is dit noodsaaklik dat leerders reeds in die Grondslagfase die nodige voorligting ontvang (DvO, 2002a:16; Benson, 2005:1). In Leeruitkoms 1 van die Lewensvaardigheidsprogram word persoonlike gesondheid aangespreek waar die leerder blootgestel word aan besluite oor persoonlike, gemeenskaps- en omgewingsgesondheid (vgl. Tabel 3.4) (DvO, 2002a:7, 16).

Leerders word in Lewensvaardigheidsprogramme bewus gemaak van die gevare van dwelmmisbruik.

### 2.5.4.3 Mesosisteem

Die faktore soos uiteengesit in Figuur 2.5 word vervolgens kortliks bespreek.

#### 2.5.4.3.1 Die skool

Die skool het tot 'n groot mate die opvoeding en onderrig van Lewensvaardighede by die ouer oorgeneem. Waar die gesin tradisioneel die middelpunt van die opvoeding van die leerder se lewensvaardighede beskou is, het die skool al hoe meer op die voorgrond begin tree. Die skool het toenemend verantwoordelikheid begin neem vir die leerder se sosialisering (Marx *et al.*, 1998:45; Kutner, 2000:6; Orban, 2003:29). Die samelewingsaard het sodanig gekompliseerd geword dat opvoedende onderrig nie meer net deur die ouers behartig kan word nie. Dit is vir die ouers wat albei 'n beroep beoefen onmoontlik om die opvoedingsrol na behore te vervul. Die ouer beskik dikwels ook nie oor die nodige opleiding en ervaring om self die leerder te begelei om sy/haar plek in die samelewing vol te staan nie (Pretorius, 1988:48; Edwards *et al.*,, 2004:1). Die skool begin 'n al hoe belangriker rol speel vir die leerder se selfontdekking en selfverwesenliking, en ontwikkeling na 'n gemeenskapswese (Liddell, 1994:19,25; Marx *et al.*, 1998:45-61, Orban, 2003:30).

Ongelukkig is daar by baie Suid-Afrikaanse skole wanfunksionering soos blyk uit die volgende kommerwekkende feite:

- Baie leerders veral in die onderontwikkelde en arm landelike gebiede en in die "townships" gaan honger skooltoe. Hierdie leerders kan nie effektief leer nie.

- Die meeste leerders kan nie met selfvertroue leer, lees en skryf nie. Die leeskultuur, wat die grondslag van alle leer is, is beperk tot die dun lagie bevoorregtes. Die meeste skole is nie in staat om sodanige kultuur te vestig nie.
- Te veel skole is onveilige, onherbergsame, siellose plekke waar geweld en mishandeling aan die orde van die dag is. Onderwysers en hul leerders is te dikwels getraumatiseer en ongemotiveerd en maak maar net asof hulle werk. Skole wat dien as ruimtes waar geleenthede gebied word om die vreugde te ervaar van, om te leer, te eksperimenteer en te verken, is baie dun gesaai.
- In meeste gevalle is skole bloot plekke waar kinders deur hul ouers in dagsorg geplaas word.
- Klasgroottes en ander negatiewe faktore soos tekort aan leer- en onderrigsteunmateriaal en geskikte geboue, belemmer onderrig.
- As gevolg van die grootte van die klasse is dit vir die onderwyser moeilik om dissipline te handhaaf. Negatiewe gedrag is aan die orde van die dag en alle leerders word daardeur beïnvloed.
- Nege en sewentig persent (79%) van ons skole het geen biblioteke en 60% het geen laboratoriums nie.
- Sestig persent (60%) van alle leerders verlaat die skool voordat hulle Graad 12 bereik.
- Indien 'n leerder die skool verlaat voordat hy/sy Graad 12 voltooi het, het hy/sy net soveel kans om werk te kry as iemand wat nooit skoolgegaan het nie.
- Onderwysers is die belangrikste professionele groep in enige samelewing, aangesien alle verdere opleiding van die onderwyser se toegewydheid en vaardighede afhang. Tog is die kwaliteit van opleiding en professionele ontwikkeling, asook tegniese ondersteuning vir leerkragte baie gebrekkig, wat leerders benadeel.
- Dertig duisend (30 000) leerkragte tree jaarliks uit die beroep en slegs sewe duisend (7 000) nuwe onderwysers word jaarliks gewerf. Die tekort aan onderwysers word net groter (Alexander, Baatjies, Dladla, Keet, Mazeka, Mazwai, Motala, Porteus, Ramadiro, Sameul, & Vally, 2008:1).

Dit is noodsaaklik dat onderwysers kennis sal dra van die impak op die skool sodat Lewensvaardighede daagliks deel kan word van die skoolprogram om die leerder op sosiale en emosionele gebied te bemagtig.

#### 2.5.4.3.2 Groepsdruk en vriende

Volgens navorsing wat gedoen is deur Olivier (2005:48) speel groepsdruk 'n belangrike rol in die lewe van die leerder. Die wêreld is 'n sosialiseringsveld waarin groepsdinamiese gebeure soos groepsvorming en intermenslike verkeer eise aan die leerder stel om telkens rekenskap te gee van sy lidmaatskap aan 'n groep en sy gehoorsaamheid aan sosiale norme. Die leerder word in

groepe opgeneem en stig verhoudings met die groeplede. Leerders kom voor nuwe keuses in hulle lewe te staan waar die leerders soms die keuse moet maak of hy/sy gaaf gaan wees teenoor sy maats al dan nie (Pretorius, 1988:64; Donald *et al.*, 2008:229).

Bandure, soos aangehaal deur Nelson-Jones (1993:17) beklemtoon die belangrike rol wat waarneming speel in die ontwikkeling van lewensvaardighede tydens die Grondslagfase. Vanaf geboorte moet die leerder onderskei en keuses maak tussen goed en sleg. Lewensvaardighede is vaardighede wat nie altyd uiterlik sigbaar is nie, anders as of in teenstelling met aksie-vaardighede wat maklik waargeneem kan word. Juis om dié rede is vriende en die keuse van vriende baie belangrik en kan die leerder dikwels probleme ondervind as verkeerde vriende gekies word. Bogenoemde redes benadruk dat vriende en maats, as deel van die groepsdruk, 'n baie belangrike rol in die lewe van die Grondslagfase-leerder kan speel (Nelson-Jones, 1993:17; Dodge, Dishion, & Lansford, 2006:8).

#### 2.5.4.4 Mikrosisteem

##### 2.5.4.4.1 Die leerder self

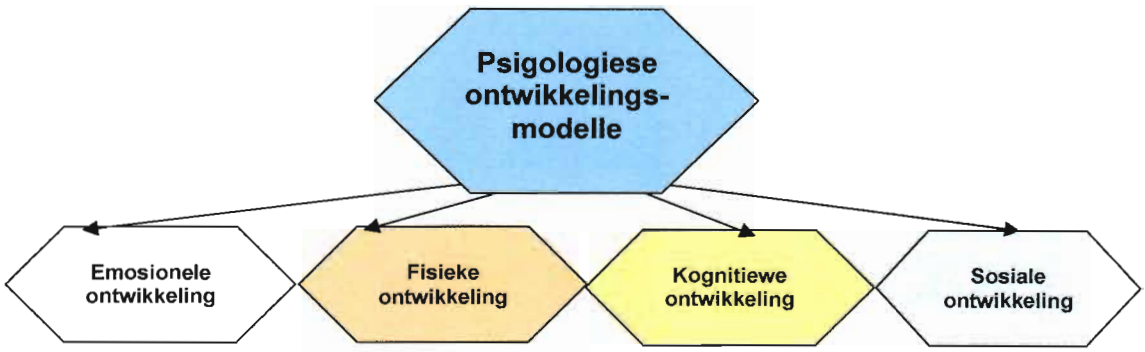
Die Grondslagfase-leerder is maklik beïnvloedbaar en juis om dié rede moet die ekosistemiese elemente in harmonie wees. Die intrinsieke- en ekstrinsieke faktore wat die ontwikkeling van lewensvaardighede van die leerder kan beïnvloed, is vervleg en beïnvloed sy/haar ontwikkeling. Hierdie invloed kan positief sowel as negatief wees en is so sterk dat dit blywende gevolge kan hê indien die leerder volwassenheid betree. Indien die leerder met intrinsieke probleme soos gesondheid, gestremdheid of emosionele probleme gekonfronteer word, moet vaardighede wat die kind ontwikkel het tydens Lewensvaardigheidsonderrig as ondersteuning kan dien. Vaardighede wat tydens Lewensvaardigheidsonderrig ontwikkel het, kan ook deur die leerder aangewend word om ekstrinsieke probleme soos verandering, verwerping en opvoedingsfoute te hanteer (Termini, 2005:6).

Daar word verder in die hoofstuk meer aandag aan die ekstrinsieke en intrinsieke elemente gegee wat 'n invloed het op die ontwikkeling van lewensvaardighede.

## 2.6 LEWENSVAARDIGHEIDSONTWIKKELING VAN DIE GRONDSLAGFASE-LEERDER SOOS BESKOU VANUIT DIE RAAMWERK VAN VERSKILLENDE PSIGOLOGIESE ONTWIKKELINGSMODELLE

Vir die doel van die navorsing gaan daar gefokus word op enkele psigologiese modelle wat verband hou met die ontwikkeling van die lewensvaardighede van die Grondslagfase-leerder. Vir die doeleindes van hierdie studie word daar aandag geskenk aan die modelle wat hieronder uiteengesit en bespreek word.

Figuur 2.6: Psigologiese ontwikkelingsmodelle

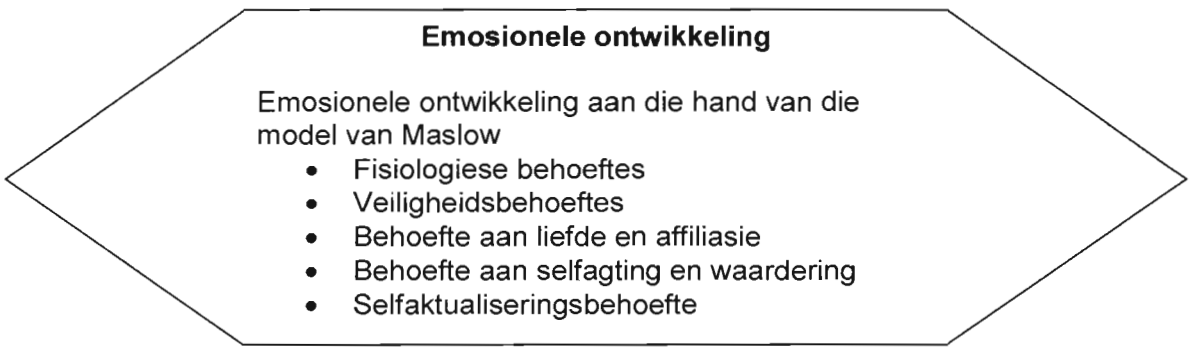



(Donald *et al.*, 2002:26, 156).

Vervolgens word die aspekte soos uiteengesit in Figuur 2.6 hierbo kortliks binne die konteks van die lewensvaardigheidsontwikkeling van die Grondslagfase-leerder bespreek.

### 2.6.1 Emosionele ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder

Figuur 2.7: Emosionele ontwikkeling volgens Maslow se behoefteteorie.

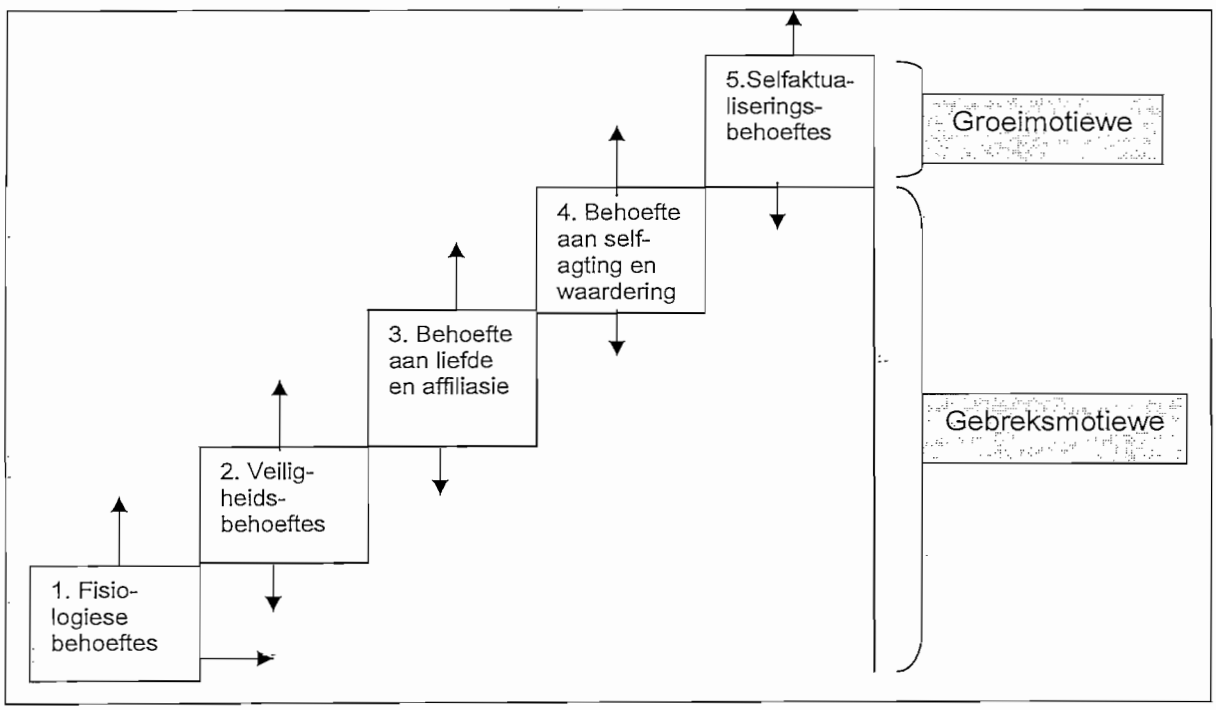



Die emosionele ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder vind baie vinnig plaas en dit is binne hierdie fase wat die leerder leer om selfstandig en selfversekerd te raak en skeidingsangs te oorkom. Die leerder ontwikkel 'n konsep van sy/haar ware self en ook hoe hy/sy graag sou

wou wees (die ideale self). Die ideale self sluit baie van die waardes en norme in wat die leerder tuis en in die leerprogram Lewensvaardighede op skool behoort aan te leer. Die aangeleerde waardes en norme help die leerder om sy gedrag te kontroleer ten einde as 'n "goeie kind" beskou te word. Die leerder ontwikkel ook die vermoë om 'n realistiese beoordeling van homself of haarself te begin maak (Kutner, 2000:4). Dit is noodsaaklik dat Lewensvaardigheidsonderrig deel vorm van die onderrigleerprogram van die Grondslagfase-leerder omdat die verwerwing van toereikende lewensvaardighede die leerder sal help om sy/haar potensiaal te laat realiseer, met ander woorde om as 'n self-aktualiserende persoon te kan funksioneer (Landsberg, 2005:34; Van Niekerk *et al.*, 2001:75).

Vervolgens word Maslow se behoefte-hiërargie in Figuur 2.8 hieronder weergegee.

Figuur 2.8: Maslow se behoefte-hiërargie




(Möller, 1996:227; Van Niekerk *et al.*, 2001:75; Landsberg, 2005:34).

In Figuur 2.8 van Maslow se behoeftehiërargie verteenwoordig die eerste vier vlakke die beginsel van spanningsvermindering. Indien die leerder se fisiologiese behoeftes nie bevredig word nie, wek dit spanning. Die leerder wil so gou as moontlik die ewewig herstel en dit verklaar sy/haar gedrag om so vinnig as moontlik te eet en te drink sonder om aan tafelmaniere aandag te gee. Dieselfde homeostatiese beginsel geld vir die ander gebreksmotiewe op die hiërargie van behoeftes. Die leerder wat min of geen aandag ontvang sal negatiewe gedrag soos skree of huil openbaar om wel aandag te ontvang. Negatiewe aandag is beter as geen aandag. Daar is wel 'n verminderde dringendheid van bevrediging teenwoordig hoe hoër 'n leerder in die hiërargie opbeweeg, maar dit wek spanning, wat veroorsaak dat die leerder so gou moontlik die balans wil herstel (Van Niekerk *et al.*, 2001:75; Kok, 2001:192). Dit is duidelik

dat die bevrediging van behoeftes 'n belangrike rol speel in die motiveringsteorie, aangesien bevrediging van 'n spesifieke behoefte die leerder oorheers waarna die leerder na 'n hoër doel kan mik (Möller, 1996:228; Boeree, 2006:2; Robertson, 2006:2).

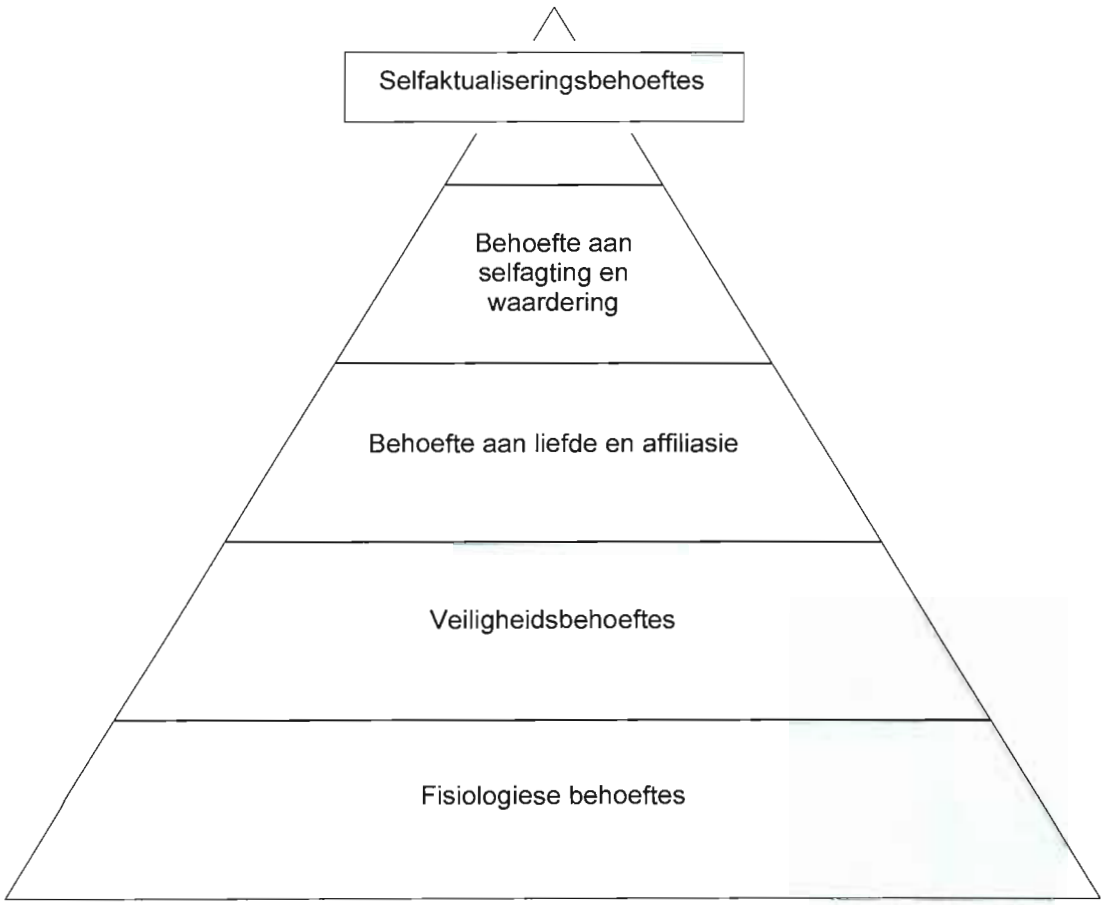
Volgens Maslow kom die besondersheid en uniekheid van die leerder tot sy reg wanneer daar deurbeweeg word van die laagste na die hoogste vlak op die behoefte-hiërargie. As daar nie aan die laagste vlak doelbewus aandag geskenk word nie, kan die ander vlakke nie realiseer nie.

Maslow verwys na die ontwikkeling van die leerder se emosies en die uitdrukking van hierdie emosies in verhouding met hulself, hul ouers, portuurgroep en letterlik alles binne die leerder se leefwêreld (Orban, 2003:31). Alhoewel die jare in die Grondslagfase 'n relatiewe rustige tydperk is wat die leerder se fisieke ontwikkeling betref, is dit 'n kritieke tydperk rakende die leerder se emosionele ontwikkeling. Die Grondslagfase-leerder se emosionele ervarings brei uit en gevolglik ervaar die leerder meer diverse en gesofistikeerde emosies. Gesonde emosionele ontwikkeling in die Grondslagfase lê die grondslag vir verdere emosionele ontwikkeling in die adolessente en volwasse jare (Orban, 2003:26).

Maslow se rangorde van behoeftes word verder teen die agtergrond van die Grondslagfase-leerder se ontwikkeling bespreek:

### 2.6.1.1 Fisiologiese behoeftes

Figuur 2.9: Maslow se behoefte-hiërargie.




(Donald *et al.*, 2002:123; Landsberg, 2005:34; Boeree, 2006:2; Robertson, 2006:1).

Die mees basiese behoeftes van die Grondslagfase-leerder is dié van oorlewing. Die behoefte aan kos, water, suurstof, slaap en beskerming dien as dryfvere, wat direk verband hou met die biologiese instandhouding van die mens en wat bevredig moet word, voordat die hoër orde behoeftes soos om te leer en te konsentreer op die voorgrond kan tree (Boeree, 2006:2). Die basiese behoeftes van die Grondslagfase-leerder moet eers bevredig word alvorens daar aandag aan 'n volgende behoefte gegee kan word.

Die leerder wat honger skool toe kom, sal nie in die klas kan konsentreer alvorens hy/sy nie geëet het nie. Voedingskemas is by skole ingestel om hierdie behoefte aan te spreek. Die leerder wat genoeg het om te eet, kan nou begin om te presteer volgens sy/haar skolastiese potensiaal (Möller, 1996:228; Boeree, 2006:2; Robertson, 2006:2). Die fisiologiese behoefte van oorlewing kan deur die onderwyser in die Lewensvaardigheidsprogram aangespreek word. Binne dié leerprogram word die leerder bemagtig om die nodige kennis te verwerf om

byvoorbeeld te weet dat ontbyt belangrik is en daar gebalanseerd geëet moet word alvorens daar aandag aan skoolwerk geskenk kan word.

'n Volgende eienskap van die leerder in die Grondslagfase is dat die leerder net lewe vir "die oomblik". Indien die leerder iets wil hê is "NOU" die regte tyd. Hierdie primêre behoefte verander soos wat die leerder ouer word en leer dat daar gewag moet word om 'n sekere behoefte te vervul, byvoorbeeld om te wag tot pouse voordat hul kos geëet kan word. Geduld, wat deel vorm van die bevrediging van fisiologiese behoeftes, is 'n belangrike vaardigheid wat aangeleer moet word. Die Grondslagfase-leerder wat in 'n bevoorregte gemeenskap grootword kan onder meer geduld aanleer deur uitdagings te oorbrug soos om

- te wag voordat hul sakgeld kan ontvang;
- 'n aktiwiteit soos koekbak uit te voer; en
- afleidings aan te leer (plaas hul gedagtes oor op iets anders) (Kutner, 2000:3).

Daar is ook leerders wat in 'n minderbevoorregte omgewing grootword en wie se basiese fisiologiese behoefte van bevoorregte leerders verskil. Om hul leë maag te vul, is vir hierdie leerders belangriker as om te leer en as die leerder koud kry, kan hy/sy beslis nie konsentreer nie.

Deur bogenoemde aspekte in die Lewensvaardigheidsleerarea in te sluit en te bespreek ontwikkel die Grondslagfase-leerder die vermoë om sy/haar fisiologiese behoeftes te verstaan (DvO, 2002a:20).

### 2.6.1.2 Veiligheidsbehoeftes

Die Grondslagfase-leerder het 'n behoefte aan veiligheid, sekerheid, orde, struktuur en voorspelbaarheid binne sy omgewing. Hierdie behoeftes word duidelik waargeneem by Grondslagfase-leerders en kom gewoonlik tot uiting in hulle relatiewe hulpeloosheid en afhanklikheid. Dié sekuriteitsgevoel blyk ook uit die leerders se behoefte aan 'n vaste, ongestruktureerde roetine (Möller, 1996:228; Boeree, 2006:2; Robertson, 2006:2). Binne die Lewensvaardigheidsleerarea word die behoefte aan veiligheid aangespreek, en die leerder moet kan onderskei tussen situasies wat veilig of onveilig is (DvO, 2002a:16). Maslow, soos aangehaal deur Möller (1996:228), beweer dat 'n ongebonde opvoedingshouding nie 'n kind se behoefte aan geborgenheid of veiligheid bevredig nie. Die fisiese welstand van die kinders wat aan ouerlike rusie, egskeiding, gesinsgeweld en die dood van 'n ouer blootgestel word, word ook nadelig geraak. Hierdie gebeure veroorsaak dat die leerder se leefomgewing onstabiel, onvoorspelbaar en onveilig is en dit inhibeer die kind se potensiaal en self-aktualisering (Möller, 1996:228; Landsberg, 2005:101; Boeree, 2006:2; Robertson, 2006:2).

Die leerder wat uit 'n onstabiele huislike omgewing kom, kan binne die skool 'n alternatiewe, stabiele omgewing ervaar waar sy behoefte aan veiligheid bevredig kan word. Binne dié stabiele omgewing kan die leerder leer hoe om probleme soos hulpeloosheid en afhanklikheid te oorkom (DvO, 2002a:21). Die Lewensvaardigheidsprogram en die inhoud daarvan behoort te fokus op hanteringsmeganismes wat die Grondslagfase-leerder kan help om gevoelens van onveiligheid en hulpeloosheid te hanteer en te verbaliseer.

### 2.6.1.3 Behoefte aan liefde en affiliasie

Vir die Grondslagfase-leerder is die behoefte aan liefde en geborgenheid baie belangrik (Möller, 1996:228; Boeree, 2006:2; Robertson, 2006:2). Die leerder wat deur trauma soos egskeiding of die dood van een of albei ouers in 'n gebroke huislike omgewing grootword, kan ook pedagogies verwaarloos wees en 'n gebrek aan liefde ervaar. Dit is hierdie pedagogies verwaarloosde en getraumatiseerde leerders wat binne die Lewensvaardigheidsleerprogram 'n alternatief kan beleef en bepaalde hanteringstegnieke kan aanleer om die trauma te verwerk (DvO, 2002a: 20).

Die Grondslagfase-leerder tree soms baie egosentries op, wat konflik met maats kan veroorsaak. Dié leerder leef in 'n wêreld van sy eie en handel dikwels op 'n idiosinkratiese (hoogs individuele) wyse. Die leerder het soms weinig aanvoeling vir ander persone se innerlike gevoelens (Louw *et al.*, 2000:342). Die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Gr. R – 9: Lewensoriëntering, sluit die hantering van konflik en woede in as een van hul uitkomste wat deur die Grondslagfase-leerder bereik moet word (vgl. Tabel 3.6) (DvO, 2002a:20).

Aanvaarding binne 'n groep is vir die Grondslagfase-leerder baie belangrik. Dit kan die oorheersende doel en motiveringskrag by hierdie leerder word en indien daar nie in die behoefte van liefde, affiliasie en aanvaarding voorsien kan word nie, kan selfvervreemding en verwerping voorkom. Deur Lewensvaardighede in die Grondslagfase aan te bied kan die behoefte aan liefde en affiliasie aangespreek word, sodat die leerder leer hoe om verskillende gevoelens in verskillende situasies te hanteer, identifiseer en uit te spreek (DvO, 2002a:20). Binne die Lewensvaardigheids-program kan die leerder ook belangrike sosiale vaardighede aanleer wat die leerder sal help om beter te kan sosialiseer met die portuurgroep.

### 2.6.1.4 Behoefte aan selfagting en waardering

Maslow verdeel die behoefte aan selfagting en waardering in twee subkategorieë wat in Figuur 2.9 kortliks uiteengesit word.

Tabel 2.3: Maslow se behoefte aan selfagting en waardering

| **Behoefte aan selfagting sluit die begeerte in na:** | **Waardering deur ander sluit die volgende behoeftes in:** |
|---|---|
| ▪ selfvertoue;<br>▪ bevoegdheid;<br>▪ prestasie;<br>▪ onafhanklikheid en<br>▪ vryheid. | ▪ status;<br>▪ agting;<br>▪ aandag;<br>▪ roem;<br>▪ reputasie en<br>▪ aanvaarding. |

(Möller, 1996:229).

Deur die behoefte aan selfagting en waardering in die Lewensvaardigheidsleerprogram aan te spreek, ontwikkel die leerder in totaliteit. In die Grondslagfase word daar erkenning gegee aan die leerder deur prestasies, selfaanvaarding en positiewe selfbeeld. Hierdie erkenning kan op puntekaarte aangedui word om waardering aan die betrokke leerder te toon. Verder kan daar ook gebruik gemaak word van individuele, verbale aanprysing van prestasie en agting vir die leerder se prestasie. Goeie gedrag kan ook gereeld beloon word deur ekstrinsieke motiveerders soos sterretjies of positiewe opmerkings te gebruik. Die Grondslagfase-leerder moet ook binne die Lewensvaardigheidsprogram geleer word hoe om hom/haar te kan beoordeel in terme van sterk- en swakpunte, hoe om realistiese doelwitte te stel en hoe om sy/haar prestasie te beoordeel.

Die Grondslagfase-leerder het 'n behoefte aan selfagting, wil graag presteer, maar wil ook erkenning kry vir sy/haar pogings. Daarom is die bevrediging van die behoefte aan agting vir Maslow 'n tweeledige proses, naamlik die begeerte aan agting van ander wat weer die selfagting van die leerder sal bevorder. Die Grondslagfase-leerder wil graag deur ander gewaardeer word en voel dat hy/sy belangrik is. Selfagting gee stukrag aan die verwesenliking van talente, vermoëns en potensiaal (Möller, 1996:228; Boeree, 2006:2; Robertson, 2006:2).

### 2.6.1.5 Selfaktualiseringbehoefte

Met verwysing na die selfaktualiseringsbehoefte is dit belangrik om te let op die onderskeid wat Maslow tref tussen gebreks- en groeimotiewe. Maslow noem gebreksmotiewe "D-motives",

afgelei van "*deficiency needs*" en groeimotiewe "B-motives", afgelei van "*being needs*". Hierdie B-motiewe funksioneer as metamotiewe en *meta* beteken in Grieks oorkoepelend, langsaan, daar agter of ter verklaring van (Möller, 1996:230; Boeree, 2006:2; Robertson, 2006:2).

Verantwoordelikheidsin is 'n noodsaaklike vaardigheid wat deur die Grondslagfase-leerder aangeleer moet word. Die wyse waarop die Grondslagfase-leerder verantwoordelikheid hanteer, beïnvloed die leerder se funksionering op alle lewensterreine. As deel van die uitkomste van Lewensvaardighede moet die leerder leer hoe om verantwoordelikheid op te neem en hoe om te evalueer of verantwoordelikhede suksesvol nagekom is (Kutner, 2000:3; DvO, 2002a:17).

Vir Maslow was dit 'n droom dat die wêreldgemeenskap, wat die Grondslagfase-leerder insluit, so in mekaar se behoeftes moet kan voorsien dat almal hierdie finale vlak van selfaktualisering kan bereik. Dit vind in die werklikheid egter nie plaas nie en volgens Maslow bereik slegs 1 % van die bevolking hierdie selfaktualiseringsvlak. Die rede hiervoor is dat

- baie mense blind is vir hulle eie potensiaal;
- hul nie weet dat selfaktualisering moontlik is nie; en
- hulle nie die bevrediging van selfvervulling verstaan nie (Boeree, 2006:2).

Die omgewing waarbinne die Grondslagfase-leerder opgroei, kan die ontwikkeling van die selfaktualiseringspotensiaal kortwiek. Dié leerder binne 'n milieu-gestremde omgewing word dikwels die geleentheid ontneem om bepaalde talente en vermoëns te ontwikkel. 'n Volgende hindernis kan moontlik die sterk negatiewe invloed van die veiligheidsbehoefte wees (Möller, 1996:230; Landsberg, 2005:101; Boeree, 2006:2; Robertson, 2006:2). Die grootwordproses van die Grondslagfase-leerder sluit risiko's en foute in en dit verg moed om te waag en foute te maak. Daarom verkies sommige Grondslagfase-leerders dit om aan die veilige kant te bly en die beproefde weë te bewandel. Sodoende word selfaktualisering gekortwiek.

Die persentasie leerders in Suid-Afrika wat emosionele probleme het, word elke dag meer. Om optimaal emosioneel te kan funksioneer het die Grondslagfase-leerders 'n behoefte aan die volgende eienskappe:

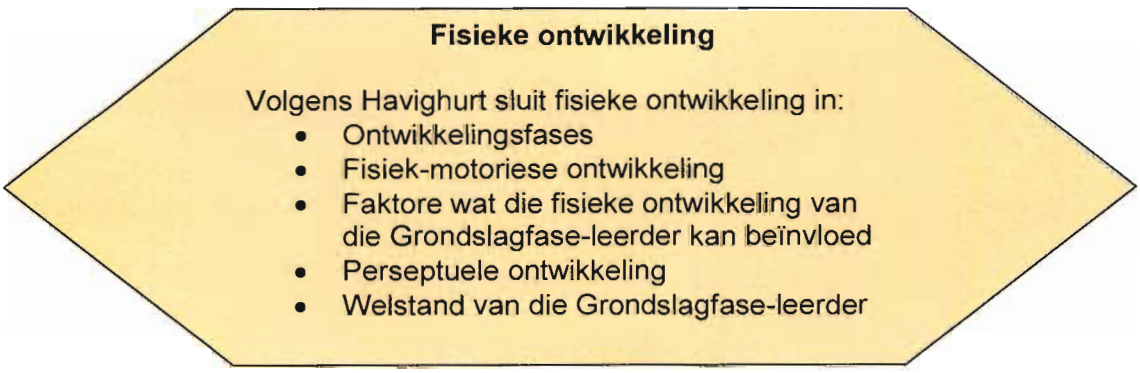
- om versorg en liefgehê te word deur volwassenes;
- om tyd te bestee saam met 'n volwassene;
- om in 'n veilige emosionele stabiele leefomgewing te kan grootword;
- om te behoort aan 'n gesin of portuurgroep wat hulle ag;
- om waardeer te word; en
- om te voel dat hulle belangrik is (Landsberg, 2005:33, 101).

In die Lewensvaardigheidsprogram moet aspekte soos om te waag en te verloor, om lief te hê en liefde te gee, om ander en jouself te waardeer en om doelwitte te bereik en sukses te behaal, aangespreek word (DvO, 2002a:21; Landsberg, 2005:33, 101).

### 2.6.2 Fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder

Die fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder word vir die doeleindes van hierdie studie bespreek aan die hand van die model van Havighurst (Havighurst, 1972:10). 'n Uiteensetting van die aspekte wat in hierdie model aandag sal geniet, word in Figuur 2.10 hieronder kortliks uiteengesit.

Figuur 2.10: Fisieke ontwikkeling aan die hand van die model van Havighurst




Fisieke vaardighede kan gedefinieer word as die vermoë om die liggaam as 'n instrument te gebruik om aan die daaglikse lewensvereistes te kan voldoen (Landsberg, 2005:98). Die fisieke ontwikkeling gedurende die Grondslagfase-tydperk kan gesien word as 'n dramatiese ontwikkelingsperiode, aangesien die leerder in dié fase fisiek vinnig ontwikkel. Die noodsaaklikheid van blootstelling aan aktiwiteite wat fisieke ontwikkeling bevorder is van kardinale belang gedurende die Grondslagfase. Volgens Engelbrecht *et al.* (2005:61) impliseer dit dat die Grondslagfase-leerder deur fasilitering en begeleiding bemagtig word en in staat gestel word om op die fisieke terrein van Lewensvaardighede as individu doeltreffend te kan funksioneer (Engelbrecht *et al.*, 2005:61).

Die fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder word vervolgens aan die hand van die model van Havighurst bespreek (Havighurst, 1972:8).

### 2.6.2.1 Die ontwikkelingsfase soos gesien aan die hand van die model van Havighurst

Havighurst, soos aangehaal deur Tomlin (2007:5), verdeel die fisieke ontwikkeling van die leerder in verskillende fases

- geboorte tot ses jaar;
- middelkinderfase: ouderdom 6 – 12 jaar;
- adolessente: ouderdom 12 – 18 jaar;
- vroeë volwassenheid;
- middeljare; en
- laat volwassenheid.

Vir die doeleindes van hierdie studie gaan daar slegs gefokus word op die middelkinderfase, naamlik ouderdom 6 – 9 jaar, wat die leerder in die Grondslagfase insluit.

### 2.6.2.2 Fisiek-motoriese ontwikkeling in die Grondslagfase

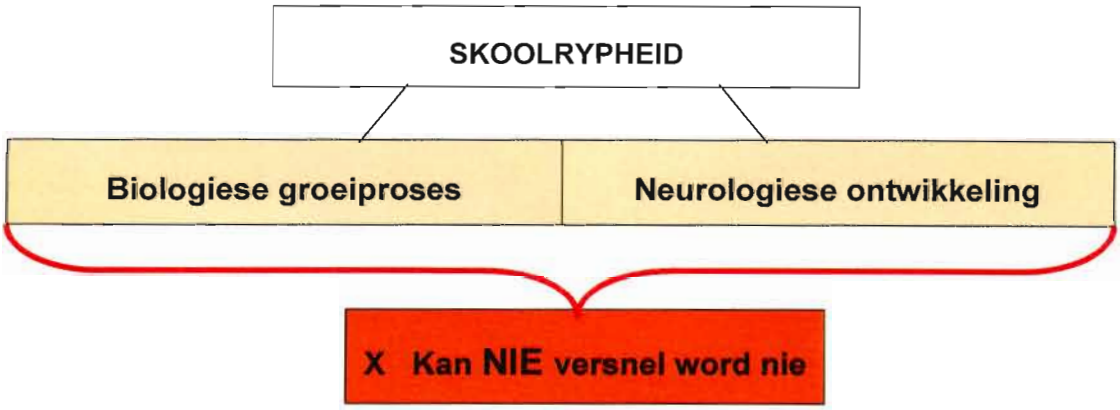
Een van die belangrike aspekte van fisieke ontwikkeling is die fisiek-motoriese ontwikkeling van die leerder, wat spesifiek verband hou met die veranderinge en aanpassings van die leerder se liggaamlike ontwikkeling. Tydens die liggaamlike ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder verkry die leerder geleidelik meer beheer oor sy of haar motoriese vlakke van beweging. Die leerder se fyn motoriese koördinasie (klein-spierkoördinasie) ontwikkel baie vinnig binne dié fase, in vergelyke met dié van die kleuterfase wat ook die eerste vlak van Havighurst se fisieke ontwikkelingsindeling vorm (Liddell 1994:14; Schlosberg, 1999:64; Louw *et al.*, 2000:10; Engelbrecht *et al.*, 2005:61). Indien die fisieke uitkomste, soos gestel in die NKV vir Lewensvaardighede, nie behoorlik in die Grondslagfase aandag kry nie, sal die fisieke ontwikkeling van leerders in hierdie ontwikkelingsfase skade ly (DvO,2002a:22-23). Die fisieke ontwikkeling van die leerder word hedendaags deur die ontneming van fisieke aktiwiteite beïnvloed wat in baie gevalle aanleiding gee tot vetsug. Vetsug onder kinders dra risikofaktore eie aan volwasse siektes, nl. hoë cholesterol, hoë bloeddruk, vroeë hartsiektes, osteoartritis en tipe 2 diabetes. In Suid-Afrika is daar 'n kommerwekkende toename in laasgenoemde toestand onder ons kinders. Sedert 1990 het die persentasie voorvalle van diabetes 2 van 4% na ongeveer 20% gestyg. Kinders wat hulle ooreet, 'n familiegeskiedenis van diabetes het en geen fisieke oefening doen nie, se risiko is die grootste. Amper die helfte van alle Suid-Afrikaners ouer as 15 jaar is oorgewig. Navorsing deur die Mediese Navorsingsraad het bevind dat sowat 45% van alle Suid-Afrikaners oorgewig is, in vergelyking met 65% van Amerikaners en hierdie navorsing sluit die Grondslagfase-leerder in (Van der Merwe & Green, 2007:1). Passiwiteit wat vetsug veroorsaak het 'n negatiewe impak op die ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder in die geheel.

### 2.6.2.3 Faktore wat die fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder kan beïnvloed

Moontlike faktore wat die fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder negatief kan beïnvloed word hieronder kortliks uiteengesit en verduidelik.

- *Rypingsagterstande en ontwikkelingsverskille:*
  Grondslagfase-leerders se fisieke ontwikkeling vind nie altyd op dieselfde ouderdom plaas nie. Verskillende ontwikkelingstempo's kan veroorsaak dat die Grondslagfase-leerders op verskillende ouderdomme fisiek gereed is om met formele onderrig te kan begin. In Figuur 2.11 word die begrip "skoolrypheid" wat met fisieke ontwikkeling verband hou geïllustreer.

Figuur 2.11: Skoolrypheid



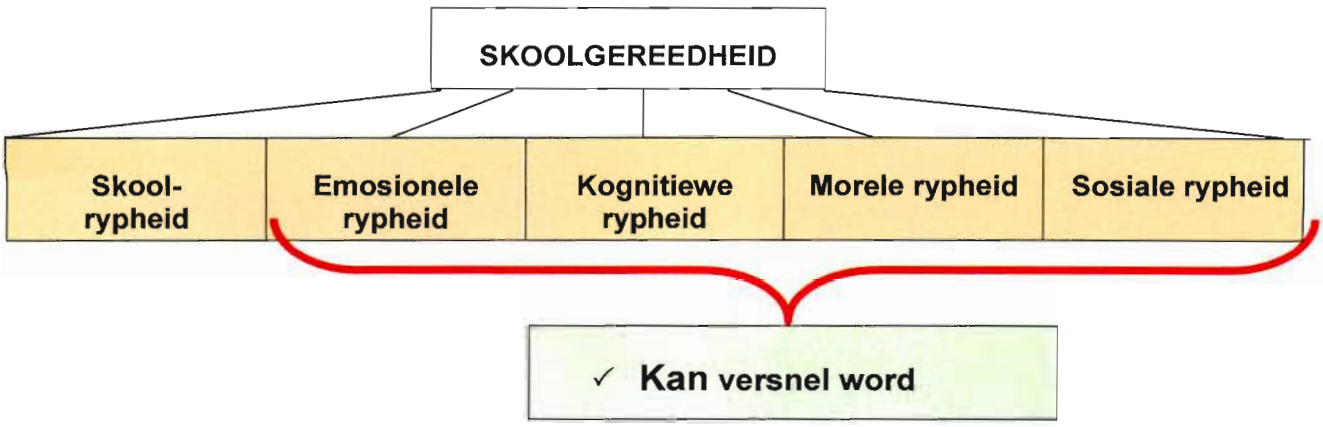

Skoolryping dui op die biologiese groeiproses en fisieke ontwikkeling van die leerder. Daar is sekere liggaamlike funksies wat "ryp" word vir die leerder om te gebruik. Dit is 'n natuurlike biologiese en neurologiese groeiproses wat ingewag moet word en nie verhaas kan word nie (Woodfield, 2004:4).

Daar is wel aspekte wat hierdie ontwikkelingsproses kan vertraag soos gestremdhede, siektetoestande en onder- en wanvoeding van die leerder. Wanvoeding is 'n ernstige probleem in Suid-Afrika en dit is een van die faktore wat die meeste bydra tot kindersiektes en -sterftes. Daar word beraam dat ongeveer 30% van Suid-Afrika se kinders se groei en ontwikkeling vertraag word as gevolg van 'n gebrek aan toereikende voeding gedurende hul vroeë lewensjare. Onvoldoende voedselinname, siekte en psigologiese stres/trauma is die belangrikste onmiddellike oorsake van wanvoeding. Armoede en 'n gebrek aan hulpbronne is basiese faktore wat tot wanvoeding bydra en skoolrypheid kan beïnvloed. Die Geïntegreerde Voedingsprogram probeer om hierdie stille epidemie op verskillende maniere aan te spreek deur voedingskemas by skole in te stel (vgl. par. 2.5.2.2.2) (Departement van

Gesondheid, 2007:2). Tydens die Lewensvaardigheidsleerprogram word die noodsaaklikheid van goeie eetgewoontes beklemtoon waar die leerder gesonde en swak eetgewoontes vergelyk (DvO, 2002a:17).

Die begrip skoolgereedheid word in Figuur 2.12 geïllustreer.

Figuur 2.12: Skoolgereedheid




Skoolgereedheid is 'n omvattende begrip wat skoolrypheid, emosionele rypheid, kognitiewe rypheid, morele rypheid en sosiale rypheid insluit. Terwyl skoolrypheid nie verhaas kan word nie, kan skoolgereedheid aangehelp word deur oefening en die beoefening van die leerder se rypwordende moontlikhede deur sy/haar ervaring en belewenisse te verbreed en om hom/haar te leer om hulle sintuie so doeltreffend moontlik te gebruik. Arbeidsterapeute en spraakterapeute vervul hier 'n noodsaaklike rol in die lewe van die leerder wat nie skoolgereed is nie. Die leerder word nie vanself skoolgereed nie, maar moet daartoe opgevoed word (Woodfield, 2004:4).

➢ *Vryetydsbesteding van die Grondslagfase-leerder*

Die vryetydsbesteding van die Grondslagfase-leerder het verskuif van

- fisiek passief in plaas van aktief, (vgl. 2.6.2.2),
- tydverkwistend in plaas van nuttig; en
- skadelik in plaas van heilsaam (Pretorius, 1988:62; DeBord, 1998:4; Van der Merwe *et al.*, 2007:1).

Die Grondslagfase-leerders het verleer om fisiek aktief besig te wees, hulself konstruktief besig te hou en hul tyd nuttig te gebruik. Bevoorregte Grondslagfase-leerders word oorweldig met opvoedkundige speelmateriaal en tegnologie wat dit vir hulle onmoontlik maak om daarsonder te "speel". Die teendeel is ook waar dat leerders wat milieu-gestrem

is, geen speelgoed of materiaal het om hulself te vermaak nie en dié gestremde leerders raak dan passief (DeBoard, 1998:4; Anon., 1998:8; Smith, Cowie, & Blades, 2007:2;).

Te min liggaamlike oefening en verkeerde slaapgewoontes kan meebring dat die leerder nie sy volle aandag aan sy skoolwerk kan wy nie (Marx *et al.*, 1998:120; Kapp, 2007:140). 'n Afname in fisiese oefening en 'n verkeerde dieet is die grootste sondebokke en te veel kinders ontaard in "sofa-pokkels". Seefeldt, aangehaal deur Marx *et al.* (1998:116) bevestig bogenoemde stellings deur die volgende aanhaling: "*Every effort should be made to encourage schools to require daily physical education in each grade and to promote physical activities that can be enjoyed throughout life*" (Smith *et al.*, 2007:2).

Die NKV (Nasionale Kurrikulumverklaring) vir Lewensvaardighede maak voorsiening vir fisieke ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder, deur die leerder in staat te stel om deel te neem aan aktiwiteite wat beweging en liggaamlike ontwikkeling bevorder (vgl. Tabel 3.7) (DvO, 2002a:14, 15). Grondslagfase-leerders wat nie geredelik blootgestel word aan liggaamlike bewegings-aktiwiteite nie, is nie fisiek gereed vir formele onderrig nie en kan die volgende eienskappe openbaar:

- raak gou vermoeid;
- het 'n besondere stadige werkstempo;
- oog-hand-koördinasie is swak;
- kom lomp voor; en
- skakel moeilik van een aktiwiteit oor na 'n ander (Kapp, 2007:140; Swanepoel, 2008:3).

➢ *Voeding*

Visser, soos aangehaal deur Louw *et al.* (2000:351), beweer dat daar op gemeenskapsvlak meer aandag gegee moet word aan die teëwerking van armoede, wat voeding insluit, omdat swak sosio-ekonomiese omstandighede dikwels verband hou met wan- en ondervoeding (Marx *et al.*, 1998:195). Voeding het 'n groot effek op die leerder se algehele ontwikkeling, insluitende fisieke ontwikkeling (Donald *et al.*, 2002:88, 205; Departement van Gesondheid, 2007:2). Die NKV spreek gesonde en swak eetgewoontes en die uitwerking van sodanige gewoontes op die persoonlike gesondheid van die leerder aan (DvO, 2002a:17, 19). In skole waar daar onder- en wanvoeding onder leerders voorkom, word daar gebruik gemaak van voedingskemas en gemeenskapsprojekte waar die leerders daagliks van kospakkies voorsien word (Departement van Gesondheid, 2007:2). Indien Lewensvaardighede nie by die daaglikse onderrigprogram ingesluit word nie, sal die Grondslagfase-leerder nie kennis dra van goeie en swak eetgewoontes nie, en word die fisieke ontwikkeling van die leerder hierdeur benadeel.

- *Rook en dwelmmiddels*

  Rook en dwelmmiddels het 'n nadelige uitwerking op die normale funksionering van die liggaam en die brein. Leerders wat rook of sekondêre rook inasem se prestasie op hul leerhandeling word nadelig beïnvloed (Greeley & Smit, 1991:1; Kapp, 2007:140; Swart, 2008:1). Navorsing beweer dat in die Verenigde State die helfte van alle leerders van geboorte tot 5 jaar blootgestel word aan sigaretrook en meer as 'n kwart aan passiewe rook. Daar is verder bewys dat leerders wat blootgestel is aan rook uit gesinne kom met 'n lae inkomste (Carmona, 2007:1). Die lae inkomste van die ouers lei tot wanvoeding in die gesin en beïnvloed die leerder se gesondheid (Greeley *et al.*, 1991:1; Samet, 1999:2; Carmona, 2007:1). Indien die nadelige gevolge van rook op die liggaam gedurende Lewensvaardigheidsopvoeding as deel van Leeruitkoms 3 aan die leerders uitgewys word, sal die Grondslagfase-leerder van die nadele van rook bewus word en kan hulle sekondêre rookinaseming vermy (vgl. Tabel 3.6) (DvO, 2002a:21).

- *Motoriese disfunksies*

  Motoriese disfunksies en veral die disfunksie van die fyn motoriese koördinasie soos vereis word tydens woordartikulasie, skryf- en oogbewegings, kan praat-, skryf- en leesprobleme veroorsaak (Kapp, 2007:140). Die leerder wat motories nie volgens vermoë ontwikkel nie, sal nie aan die vereistes wat die formele skool stel, kan voldoen nie. Leerders raak meer passief en speel slegs in die huis omdat gevare soos ontvoering 'n moontlikheid is. Die NKV onderskryf die deelname aan aktiwiteite, wat vryspel insluit, om te verseker dat die Grondslagfase-leerder in geheel ontwikkel as deel van die Lewensvaardigheidsprogram (vgl. Tabel 3.7) (DvO, 2002a:22, 23). Bewegingsaktiwiteite behoort in die dagprogram ingesluit te word, waar leerders die geleentheid kry om rond te hardloop en georganiseerde speletjies te speel (DvO, 2002a:22, 23).

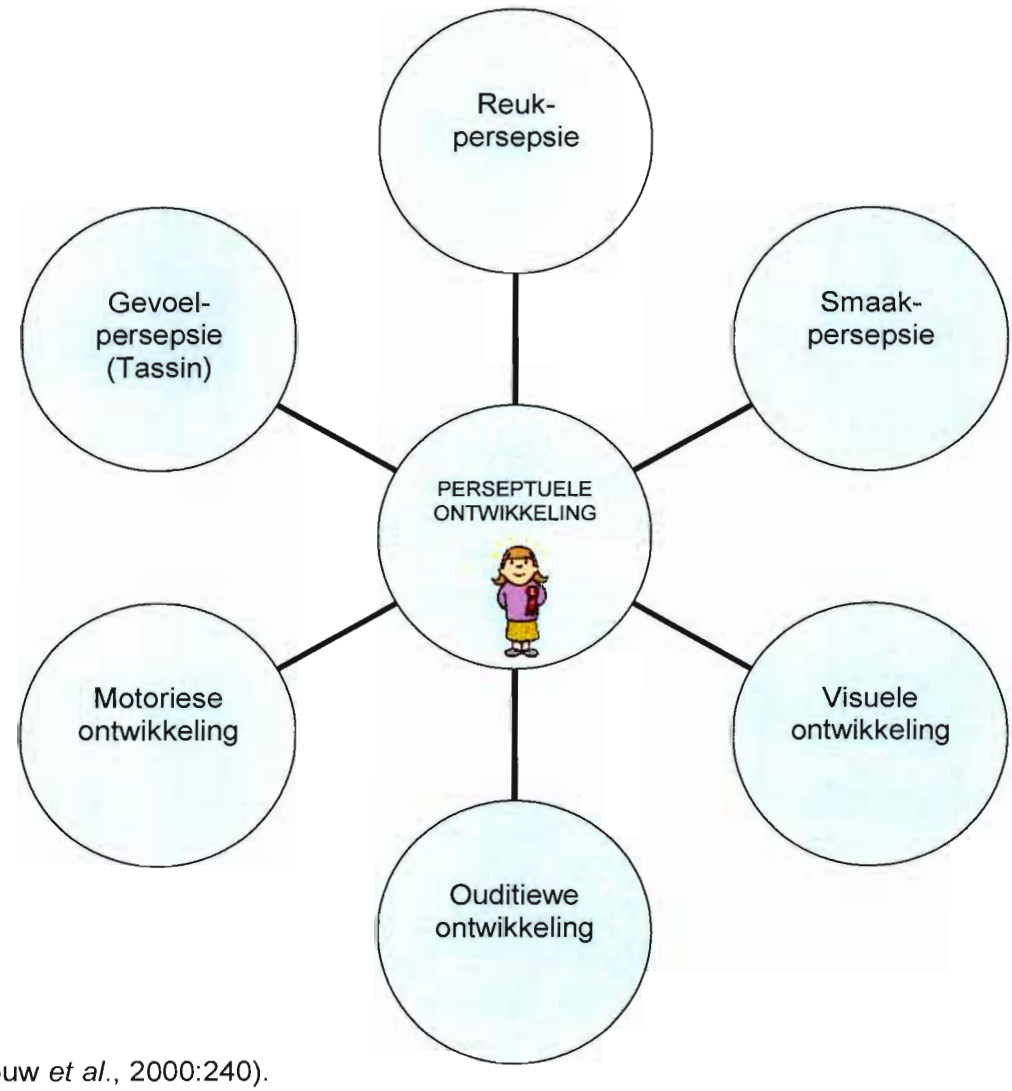
- *Liggaamlike siekte*

  Siekte kan meebring dat leerders gou moeg word en nie in staat is om effektief te werk en studeer nie. Siekte mag ook meebring dat die leerder dikwels van die skool afwesig is (Kapp, 2007:140). Die identifisering van aansteeklike siektes, asook die oorsake en voorkoming van aansteeklike siektes, vorm deel van Leeruitkoms 1 vir Lewensvaardighede (vgl. Tabel 3.4) (DvO, 2002a:16, 17). Siek leerders kan addisionele hulp ontvang deurdat die onderwyser tuisonderrig kan doen of die ouers kan opgelei word om die kind tuis te onderrig.

➢ *Perseptuele ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder*

Perseptuele ontwikkeling verwys na die leerder se vermoë om inligting wat via die sintuie ontvang word te interpreteer. Hierdie ontwikkeling begin by geboorte en duur voort tydens die leerder se Grondslagfase-ontwikkelingstydperk. 'n Uiteensetting van die perseptuele ontwikkeling van die Grondsagfase-leerder sal vervolgens in figuur 2.13 uiteengesit word. Perseptuele ontwikkeling sluit die volgende aspekte in:

Figuur 2.13: Perseptuele ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder




(Louw *et al.*, 2000:240).

- Visuele persepsie:
  Die vermoë van die brein om deur middel van die oë kontak met die buitewêreld te maak.

- Ouditiewe persepsie:
  Die interpretasie van inligting wat deur die ore na die brein gestuur word.

- Motoriese persepsie word verdeel in:
  - groot-motoriese persepsie wat die groot spierbewegings van die liggaam insluit, soos deelname aan sport, en
  - fyn-motoriese persepsie wat die beweging van die fyn spiere, soos oog-hand-koördinasie insluit.

- Gevoelpersepsie:
  Die waarneming en interpretasie van inligting wat deur middel van die vel (gevoel) en vingerpunte (tas) na die brein gevoer word.

- Reukpersepsie:
  Die waarneming en die interpretasie van inligting wat deur middel van die neus (reuk) na die brein gevoer word.

- Smaakpersepsie:
  Die waarneming en die interpretasie van inligting wat deur middel van die tong (smaak) na die brein gevoer word.

Normale alledaagse aktiwiteite soos speel, balskop en strikkies of knope vasmaak, bevorder die leerder se perseptuele ontwikkeling. Die leerder moet 'n aantal akkurate bewegings met die vingers, hande en voete kan uitvoer wanneer hy/sy die Grondslagfase betree. Indien die leerder 'n perseptuele agterstand ervaar, moet die onderwyser in die daaglikse program voorsiening maak vir ontwikkeling van die persepsies. In die Lewensvaardigheids= leerprogram word daar voorsiening gemaak vir die ontwikkeling van perseptuele vaardighede deurdat die leerder deelneem aan buitelugspeletjies met eenvoudige reëls en aktiwiteite waar hulle gooi, slaan, rol, bons en vang. Leerders kry ook die geleentheid om deel te neem aan gestruktureerde aktiwiteite waar die leerders apparaat soos hoepels en springtoue kan gebruik (vgl. Tabel 3.7) (DvO, 2002a:22, 23).

### 2.6.3 Kognitiewe ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder

Die term *kognisie* verwys na die inhoud van die denke van die Grondslagfase-leerder sowel as na die prosesse wat by denke betrokke is. Kognitiewe ontwikkeling hou direk verband met die leerder se vorige en huidige leerervarings. Vorige leerervarings is boustene van die kognitiewe organisasie van die leerder. Die leerder kan kennis wat reeds bemeester is, herroep en koppel aan huidige leerervarings (Möller, 1996:151; Louw *et al.*, 2000:10). Die Grondslagfase-leerder se kognitiewe ontwikkeling is ook afhanklik van inligting wat deur hulle sintuie ontvang word en geïnterpreteer word. Die leerder sal byvoorbeeld weet dat 'n verwarmer warm is indien hy/sy

daaraan raak, omdat hierdie kennis gekoppel word aan vorige leerervarings wat deur sy/haar tassintuig aangeleer is. Die interpretasies wat die Grondslagfase-leerder vorm, word ook beïnvloed deur 'n sosiale en kulturele konteks (Donald *et al.*, 2002:65; Engelbrecht *et al.*, 2005:63).

Vervolgens word die kognitiewe ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder aan die hand van die teorie van Piaget bespreek (Piaget, 1972:54).

### 2.6.3.1 Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling

Volgens Piaget kan kognitiewe ontwikkeling beskou word as die resultaat van 'n leerder se interaksie met die omgewing (Piaget, 1972:54). Piaget beweer dat die leerder se kognitiewe ontwikkeling deur 'n volgorde van fases beweeg namate die leerder se kognisie ontwikkel. Hierdie ontwikkelingsfases word in Tabel 2.4 uiteengesit:

Tabel 2.4: Piaget se ontwikkelingsfases van kognitiewe ontwikkeling

| | | |
|---|---|---|
| Sensomotoriese fase | 0-2 jaar | Die leerder vorm 'n begrip deur nabootsing, geheue en denke.<br>Die leerder besef dat voorwerpe nie verdwyn indien hul nie gesien kan word nie.<br>Die leerder se bewegings gaan oor vanaf refleksbewegings na direkte aktiwiteite. |
| Pre-operasionele fase | 2-7 jaar | Die leerder se taal ontwikkel geleidelik.<br>Die leerder herdink bewerkings.<br>Die leerder dink in konkrete vorms.<br>Die leerder vind dit soms moeilik om ander persone te verstaan omdat abstrakte denke nog nie ontwikkel het nie. |
| Konkreet operasionele fase | 7-11 jaar | Die leerder kan konkrete probleme oplos.<br>Die leerder verstaan wette van behoud en kan klassifiseer.<br>Die leerder verstaan die omgekeerde begrip. |
| Formeel operasionele fase | 11 jaar→ volwasse | Die leerder kan abstrakte probleme oplos in logiese volgorde.<br>Die leerder kan meer logies en evaluerend dink.<br>Die leerder ontwikkel verantwoordelikheid oor sosiale en identiteitskwessies. |

(Piaget, 1972:54; Spencer, 2006:24; Rathus, 2006:20; Woolfolk, 2007:30).

In Tabel 2.4 val die Grondslagfase-leerder, wie se ouderdom wissel tussen 5 – 10 jaar, binne die pre-operasionele periode (2 – 7 jaar) en konkreet-operasionele periode (7-11 jaar). Vir die doel van hierdie navorsing gaan daar slegs gefokus word op die periodes wat van toepassing is op die Grondslagfase (Berger, 2003:264; Engelbrecht *et al.*, 2005:63; Brewer, 2007:8; Woolfolk, 2007:30).

Die volgende faktore kan die kognitiewe ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder beïnvloed:

- *Ryping:*

  Deur oorerwing word 'n rypingstelsel in die brein van die leerder vasgelê. Op vasgestelde stadia bereik hierdie stelsels sekere rypingsvlakke, wat die leerder in staat stel om op spesifieke wyses kognitief te funksioneer en met die omgewing in interaksie te tree. Al moet oorerflikheid in aanmerking geneem word, kan dit nie geïsoleerd die kognitiewe ontwikkeling van die leerder bepaal nie. Volgens Piaget gebeur kognitiewe ontwikkeling nie net vanselfsprekend nie, maar moet dit ontwikkel word. Die kognitiewe ontwikkeling van die leerder vind plaas binne die fisiese en sosiale omgewing waarin die leerder opgroei (Woolfolk, 2007:30).

  Binne die Grondslagfase word die leerder aangemoedig om te eksperimenteer, te ontdek, vrae te vra en probleme op te los sodat kognitiewe ontwikkeling kan plaasvind. Indien daar tuis nie die nodige stimulasie bestaan vir kognitiewe ontwikkeling om plaas te vind nie, moet die formele skoolopset die stimulasie voorsien om hierdie tipe van ontwikkeling te bevorder. Binne die Lewensvaardigheidsleerprogram word daar voorsiening gemaak vir kognitiewe ontwikkeling deurdat die leerder aspekte moet beredeneer en ingeligte besluite moet neem. Die leerder met 'n kognitiewe agterstand sal geleentheid binne die Lewensvaardigheidsleerprogram ontvang om sodanige agterstande in te haal, indien die leerprogram in die skool aangebied word (DvO, 2002a:22; Woolfolk, 2007:30).

- *Ondervinding en oefening*:

  Ryping van die endokriene en senuweestelsels beïnvloed die leerder se kognitiewe ontwikkeling. Ryping moet ondersteun word deur oefening en ondervinding wat opgedoen kan word, deur die leerder die geleentheid te gee om te eksperimenteer en te ontdek. Die Grondslagfase-leerprogram maak voorsiening vir natuur- en belangstellingstafels waar die leerder kognitief kan ontwikkel deur te eksperimenteer en te ontdek. Tydens Leeruitkoms 1 van die Lewensvaardigheidsprogram word daar voorsiening gemaak vir die suiwering van onsuiwer water waar die leerder die geleentheid gebied word om te eksperimenteer en self te ontdek (vgl. Tabel 3.4). Die

NKV vir Graad R - 9 vir die Lewensvaardigheidsleerprogram verseker dat die voorgeskrewe uitkomste soos gesien in Leeruitkoms 4, doeltreffend en volledig gedek kan word (vgl. Tabel 3.7) (DvO, 2002a:23; Kapp, 2007:141).

- *Sosiale interaksie en oordrag:*
  Die leerder in die Grondslagfase leer nie slegs deur leerervaringe wat opgedoen word deur middel van oefening en ondervinding nie, maar ook deur sosiale interaksie en kontak met ander persone in sy/haar leefomgewing. Sosiale interaksie gedurende spel- en leersituasies, bied geleentheid vir verdere kognitiewe ontwikkeling. Om te verseker dat die Grondslagfase-leerder nuwe kennis verwerf, is dit noodsaaklik dat die leerder aan leersituasies blootgestel word waar daar met ander persone in interaksie getree kan word (Woolfolk, 2007:30). Die Lewensvaardigheidsleerprogram verwys na sosiale interaksie en oordrag as deel van Leeruitkoms 2. Binne dié leeruitkoms kry die Grondslagfase-leerder die geleentheid om gesins- en familieverhoudings te verduidelik, kinders se regte te bespreek en te verduidelik wat die Suid-Afrikaanse volkslied vir hulle beteken (vgl. Tabel 3.5) (DvO, 2002a:18, 19).

- *Ekwilibrasie:*
  Die leerder ontvang die geleentheid om van een toestand van ekwilibrium na die volgende te beweeg. Die kognitiewe ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder word beïnvloed deur eie pogings om probleme op te los en nuwe vaardighede aan te leer (Brewer, 2007:8; Woolfolk, 2007:30). Binne die Lewensvaardigheidsleerprogram kan geleenthede geskep word vir die leerder om probleme op te los en nuwe vaardighede aan te leer. Leerders bespreek onwaarhede oor aansteeklike siektes, asook die oorsake en voorkoming daarvan. Die leerder kry die geleentheid om probleme aangaande gesondheid op te los en nuwe begrippe te vorm (vgl. Tabel 3.4) (DvO, 2002a:17,19).

Kognitiewe ontwikkeling is die gevolg van 'n voortdurende wisselwerking tussen ryping, ondervinding, oefening, sosiale interaksie en oordrag, asook ekwilibrasie wat noodsaaklik is vir die ontwikkeling van lewensvaardighede (Louw *et al.*, 2000:73; Donald *et al.*, 2002:68; Woolfolk, 2007:30). Uit bogenoemde stelling kan daar gesien word dat kognitiewe ontwikkeling nie net gebeur nie, maar dat die ontwikkeling gelei moet word. Vroeë identifisering van leerders met kognitiewe agterstand is noodsaaklik om 'n verlies aan mannekragpotensiaal te bekamp. Afgesien van die teoretiese verlies aan potensiaal wat inherent is aan die verskynsel van onderprestasie, is daar ook die praktiese verlies aan potensiaal, omrede begaafde leerders moontlik die skool te vroeg verlaat of nie tersiêre studie beoog nie.

Piaget se teorie is konstruktivisties, omdat dit aanvaar dat leerders sin uit hulle omgewing maak en interaksie met die werklikheid konstrueer. Daarmee saam ontwikkel hierdie basiese konsepte in meer gesofistikeerde sienings namate ervaring toeneem.

Indien Lewensvaardighede deel vorm van die Grondslagfase-leerprogram kan, leerders met kognitiewe probleme betyds geïdentifiseer word en hulp ontvang, sodat hul kognitiewe agterstande ingehaal kan word en dié leerders die geleentheid ontvang om hul skoolloopbaan met sukses te voltooi. Die leerder met 'n moontlike agterstand kan Arbeidsterapie en Spraakterapie ontvang om moontlike agterstande in te haal. Binne die Lewensvaardigheidsleerprogram word 'n verskeidenheid perseptueel-motoriese vaardighede gefasiliteer, waar leerders in pare en in spanne kan werk om agterstande wat mag voorkom te oorbrug (vgl. Tabel 3.7) (DvO, 2002a:23).

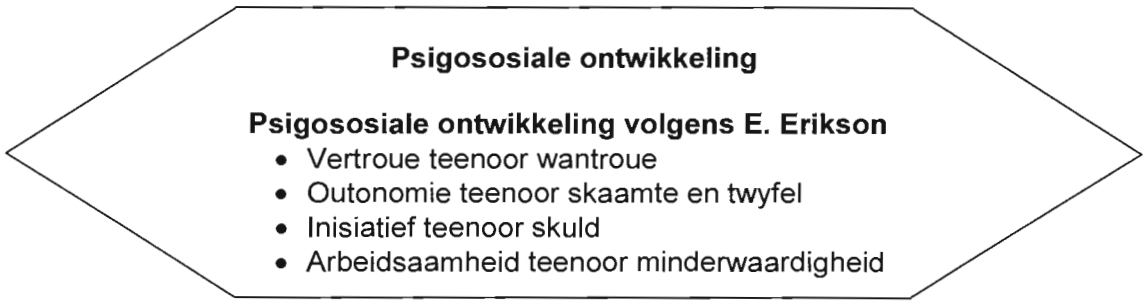
### 2.6.4 Sosiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder

Tydens die Grondslagfase brei die leerder se sosiale ontwikkeling dramaties uit. Ontwikkelingpsigoloë soos Erikson en Piaget beweer dat die belangrikste ontwikkelingsfaktor van die Grondslagfase-leerder, sosiale vorming is (Berger, 2003:395). Sosiale vorming kan verklaar word as die proses waardeur die leerder vaardighede, houdings, gelowe en gedrag aanleer wat nodig is om hom/haar tot 'n aanvaarbare lid van die gemeenskap te ontwikkel. Sosiale invloede word aan die leerder oorgedra by wyse van persoonlike en sosiale kontak met individue en groepe soos ouers, vriende, onderwysers en maats. Verskeie vorme van kommunikasie soos leesstof, radio en televisie en talle ander invloede, soos die waarneming van mense, kunswerke en ander kultuurprodukte, dra by tot die sosiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder. Die totale sosiale ontwikkelingsproses, wat vanaf geboorte tot die dood voortgaan, staan bekend as sosialisering (Berger, 2003:396).

Sosiale determinante is verantwoordelik vir meer as net sosialisering, want die ontwikkelende leerder se verhoudings met mense bepaal in 'n groot mate ook sy persoonlikheid. Aspekte soos die leerder se selfkonsep, selfvertroue, vertroue in ander mense, sekuriteitsgevoel, sosiale vaardighede, denkgewoontes en kognitiewe funksioneringswyses word deur sosiale determinante beïnvloed (Louw *et al.*, 2000:377; Orban, 2003:27; Engelbrecht *et al.*, 2005:66).

Die sosiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder word vir die doeleindes van hierdie studie bespreek aan die hand van die model van E. Erikson. 'n Uiteensetting van die aspekte wat in hierdie navorsing aandag sal geniet, word in Figuur 2.14 kortliks uiteengesit.

Figuur 2.14: Psigososiale ontwikkeling aan die hand van die model van Erikson




Die Grondslagfase-leerder se ontwikkeling, word bepaal en beïnvloed deur sy ontwikkeling binne die omgewing en die saamleef met sy medemens. Die samelewing het 'n bepaalde rol te speel in die sosiale ontwikkeling en die opvoeding van die leerder, maar is nie op sigself op sy opvoeding gerig nie. Die samelewing waarbinne die leerder ontwikkel, maak dikwels die sosiale opvoeding van die leerder problematies (Pretorius, 1988:11). Die sosiale omgewing waarbinne die leerder ontwikkel, verseker nie dat die leerder gelukkig en suksesvol sal wees nie (Landsberg, 2005:102). Die bevoorregte leerder met baie speelgoed is soms ongelukkig omdat die afwesige en besige ouers hiervoor kompenseer met geld en materiële voorwerpe. Leerders ondervind probleme om te ontwikkel in 'n omgewing waar hoë sosiale vereistes aan hulle gestel word. Probleme wat die Grondslagfase-leerder op sosiale gebied ondervind, is onder meer suksesvolle kommunikasie, gebrekkige onderhandelinge met ouers en portuurgroepe en om persoonlike behoeftes te verduidelik.

In die ouerhuis moet die leerder primêre sosiale leiding ontvang. Die leiding is nie in alle ouerhuise moontlik nie, aangesien sommige ouers nie oor die kennis en vaardighede beskik om die leerder te ondersteun en te begelei om die nodige sosiale vaardighede te ontwikkel nie. Binne die Grondslagfase moet die leerder nie net sosiale vaardighede aanleer nie, maar moet hy/sy toegerus word om die lewe waarbinne hy/sy ontwikkel as volwassene te kan verander. Die leerder wat deur die Nasionale Kurrikulumverklaring in die vooruitsig gestel word, is een wat met waardes besiel sal wees en wat volgens belange van 'n samelewing, gegrond op agting vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, lewe en sosiale geregtigheid sal optree (DvO, 2002a:9). Die Grondslagfase-leerders sal slegs die verandering kan teweegbring indien hulle oor die nodige sosiale vaardighede beskik en soveel moontlik kennis oor homself het (Landsberg, 2005:102).

Die Grondslagfase-leerder moet oor sosiale vaardighede beskik om hulle te ondersteun binne die sosiale opset waarbinne hulle ontwikkel. 'n Analise van die ontwikkeling van Lewensvaardighede is saamgestel, wat die kern van sosiale ontwikkeling saamvat. Dit bestaan uit die volgende vaardighede:

- besluitneming;
- probleemoplossing;
- kreatiewe denke;
- effektiewe kommunikasie;
- interpersoonlike verhoudings;
- hantering van emosies;
- hantering van stres;
- verantwoordbaarheid; en
- leierskap soos beplanning, organisasie en bestuur (Donald *et al.*, 2002:157; Orban, 2003:27; Landsberg, 2005:103).

Bogenoemde is sosiale vaardighede waaroor die Grondslagfase-leerder moet beskik. Volgens Mayer (aangehaal deur Landsberg, 2005:103), vind die sosiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder in sommige gevalle nie suksesvol plaas nie. Moontlike redes hiervoor is dat:

- ouers self oor swak sosiale vaardighede beskik en die leerder daaraan blootgestel word;
- sommige onderwysers onbewus is van die noodsaaklikheid van sosiale ontwikkeling en sluit dit uit by die daaglikse beplanning;
- volwassenes onbewus is van die feit dat die Grondslagfase-leerder nie, nie-verbale vaardighede soos liggaamstaal en gesigsuitdrukkings herken nie en die leerder nie altyd seker is wat die volwassene se liggaamstaal beteken nie;
- skole geen program in plek het om leerders wat sosiaal wanaangepas is, te ondersteun nie;
- skole benut nie van die wonderlike geleenthede wat aktiwiteite in die buitelug die kinders bied nie. Buite die klaskamer kry die leerders die geleentheid om mekaar te aanvaar, te deel, probleme op te los en te sosialiseer (Landsberg, 2005:103).

Sosialisering is 'n proses waardeur die leerder leer om aan die rolverwagtinge, morele standaarde en eise van aanvaarbare gedrag in die samelewing te voldoen. Tydens die Grondslagfase behoort die volgende sosialiseringsdoelwitte gebruik te word:

- die beheer en hantering van biologiese behoeftes soos toiletgewoontes;
- die ontwikkeling van 'n gewete;
- die ontwikkeling van 'n begrip van die sosiale wêreld;
- die ontwikkeling van outonomie en inisiatief; en

- die aanleer van geslagstoepaslike gedrag (Louw *et al.*, 2000:228).

Om bogenoemde vaardighede en doelwitte te bereik het die leerder volwasse hulp en leiding nodig. Die leerder is nie 'n alleenwese nie, maar 'n verhoudings- of sosiale wese wat bogenoemde doelwitte maklik met hulp kan bereik. Indien ons die leerder 'n sosiale wese noem, verwys dit na bepaalde verhoudings wat tussen mense bestaan en wat tussen mense tot stand kom (Huitt, 2006:3). Alle gemeensaamheid tussen leerders en gesamentlike aktiwiteite soos saamwees, saamgeniet, saamwerk, saamspeel is hier van toepassing.

Die Grondslagfase-leerder se sosiale lewe het verskeie dimensies waar gemeensaamheid plaasvind. Ons kan onderskei tussen die

- mikro-dimensie wat gesien kan word as die
  - gesins- en familieverhoudings,
  - ouers en grootouers en
  - vriende.
- makro-dimensie wat onderskei kan word as die
  - samelewing, omgewing, buurt waar die leerder grootword,
  - woning, of dit 'n woonstelblok hoog in die lug, of 'n gerieflike woonhuis is; en
  - kultuurryk- of kultuurarmomgewing (Donald *et al.*, 2008:123).

Grondslagfase-leerders se sosiale verhoudings is nie beperk tot bogenoemde nie, maar die bepaalde plek, tyd en ruimte waar sosialisering geskied, het 'n invloed op die leerder se sosiale ontwikkeling. Indien 'n leerder in die buiteland of met vakansie, in die hospitaal, by die skool of op die rugbyveld is, bly gesinsbande steeds van krag. Ongeag waar die leerder hom/haarself op 'n bepaalde oomblik bevind, bly bepaalde sosiale verhoudings van toepassing (Louw *et al.*, 2000:53).

Omdat die leerder nie 'n alleenwese is nie, tree hy psigososiaal op. Erik Erikson (Louw *et al.*, 2000:52; Berger, 2003:39; Brain & Mukher, 2005:149) verdeel die lewensloop van die leerder in agt stadia, waarvan elkeen gekenmerk word deur 'n krisis, dit wil sê 'n situasie waarbinne die leerder hom/haarself ten opsigte van twee teenoorgestelde pole moet oriënteer. Elke krisis word ontlok deur 'n spesifieke wyse van interaksie tussen die leerder en die sosiale omgewing. Aan die een kant bring die ontwikkeling van die leerder mee dat die leerder oor nuwe behoeftes en nuwe moontlikhede beskik en aan die ander kant, stel die samelewing sekere ooreenstemmende vereistes en bied sekere moontlikhede aan. Die oplossing van elke krisis is nie eenvoudig geleë in die keuse van die positiewe pool nie, maar eerder in 'n sintese tussen die twee pole, waardeur 'n nuwe lewensituasie tot stand kom en waaruit die dialektiese teenoorgesteldes van die volgende stadium weer ontstaan. Elke stadium lei tot 'n sintese,

waaruit 'n verdere dialektiese teenstelling ontstaan, wat op sy beurt tot 'n verdere sintese op 'n hoër vlak lei. Wanneer die krisis van een stadium suksesvol opgelos is, vergemaklik dit die hantering van die daaropvolgende krisis. Nogtans moet al die krisisse in elke stadium vanuit 'n ander perspektief opnuut opgelos word. Dit beteken dat al die polêre teenstellings eintlik deur die hele lewe teenwoordig is. Tydens elke stadium tree 'n ander krisis op die voorgrond (Louw *et al.*, 2000:50; Engelbrecht *et al.*, 2005:66; Donald *et al.*, 2006:63). Indien 'n krisis binne een stadium suksesvol opgelos is, vergemaklik dit die hantering van die volgende krisis. Elke krisis binne dié stadium moet vanuit 'n ander perspektief opgelos word. Dit beteken dat al die polêre teenstellings eintlik deur die hele lewe van die leerder teenwoordig is, hoewel daar tydens elke stadium van ontwikkeling 'n ander krisis op die voorgrond staan.

Volgens die Epigenetiese kaart (vgl. Tabel 2.5) van Erikson (Louw *et al.*, 2000:52) dui die diagonaal van links onder na regs bo, die ontwikkeling deur die lewensloop aan. Ry 6, wat die stadium van vroeë volwassenheid in meer besonderhede voorstel (intimiteit versus / isolasie), toon aan hoe die krisisse van die ander stadia in dié stadium weer deurleef word, hoewel intimiteit teenoor isolasie op die voorgrond staan.

Binne die sosiale ontwikkelingsproses beweeg die leerder deur verskillende fases wat hieronder in Tabel 2.5 op Erikson se Epigenetiese kaart uiteengesit word.

Tabel 2.5: Erikson se Epigenetiese kaart vir psigososiale ontwikkeling

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | Laat volwasse | | | | | | | | Integriteit versus wantroue |
| 7 | Middel Volwasse | | | | | | | Generatiwiteit versus stagnasie | |
| 6 | Vroeë volwasse | Vertroue versus. wantroue m.b.t. die huweliks= maat | Handhaaf outonomie teenoor maat | Bemeester nuwe rolle in gesin | Voer nuwe take uit in gesin en in beroep | Herformu= leer identiteit as getroude persoon | Intimiteit versus isolasie | Beplan gesin, begin beroeps= loopbaan | Werk gemeen= skaplike lewens= filosofie en -waardes uit |
| 5 | Adolessensie | | | | | Intimiteit versus. verwarring | | | |
| 4 | 5-12 jaar | | | | Arbeidsaam heid versus. minder= waardigheid | | | | |
| L3 | 3-5 jaar | | | Inisiatief versus. skuld | | | | | |
| 2 | 1-3 jaar | | Outonomie versus. twyfel | | | | | | |
| 1 | 0-1 jaar | Vertroue versus. wantroue | | | | | | | |

(Louw *et al.*, 2000:52; Berger, 2003:39; Brain *et al.*, 2005:149; Rathus, 2006:10).

Dit blyk duidelik dat die leerder se sosiale ontwikkeling nie binne 'n vakuum plaasvind nie, maar binne die konteks van die leerder se uitgebreide sosiale leefwêreld. Binne die uitgebreide leefwêreld word die leerder aan nuwe ervarings en sisteme blootgestel wat 'n wesenlike invloed op sosiale ontwikkeling kan uitoefen.

### 2.6.4.1 Psigososiale ontwikkeling volgens E. Erikson

Vir die doel van die navorsing sal daar gefokus word op die eerste vier stadiums van psigososiale ontwikkeling volgens E. Erikson. Aangesien die een stadium die daaropvolgende stadiums beïnvloed, sal die bespreking begin by stadium 1: *Vertroue teenoor wantroue* (vgl. Tabel 2.5).

#### 2.6.4.1.1 Vertroue teenoor wantroue

Die vertroue teenoor wantrouefase ontwikkel terwyl die kind nog 'n baba is. Babas is totaal afhanklik van die persoon wat hulle versorg. Die kind moet 'n gevoel van basiese vertroue verkry en terselfdertyd 'n gevoel van basiese wantroue oorkom. Vertroue word reeds op 'n vroeë ouderdom gebou deur die persoon wat die baba versorg. Die eerste stappe in die ontwikkeling van lewensvaardighede word gedurende die vertrouefase vasgelê. Die leerder se inkorporatiewe interaksie met die omgewing word geleidelik al hoe meer aktief namate die kind liggaamlik en motories ontwikkel. Wantroue word veroorsaak deur verandering, nie-aanvaarding en onvoorspelbare ervarings. Met 'n gesonde balans tussen basiese vertroue en wantroue is die jong kind goed toegerus om nuwe situasies moedig, maar ook versigtig, te benader. Die wyse waarop die kind op die vroeë ouderdom 'n sekere situasie ervaar, sal bepaal met watter mate van selfvertroue die volgende fase betree sal word (Louw *et al.*, 1995:60; Louw *et al.*, 2000:52; McDevitt, 2004:408; Cook *et al.*, 2004:189; Donald *et al.*, 2006:63). Leeruitkoms 2 (vgl. Tabel 3.5) van die Lewensvaardigheidsleerprogram spreek die eienskappe van 'n goeie maat en die rol van aanvaarding aan, terwyl Leeruitkoms 3 (vgl. Tabel 3.6) konfliksituasies aanraak waar die leerder gepaste gedrag kan aanleer om sodoende vertroue te ontwikkel (DvO, 2002a:19, 21).

#### 2.6.4.1.2 Outonomie teenoor skaamte en twyfel

Die kind binne die ontwikkelingsfase van outonomie teenoor skaamte en twyfel, betree nou die ouderdom van twee tot drie jaar. Binne dié fase word die kind onafhanklik deurdat hy/sy begin loop, praat en onafhanklik optree. Binne die fase verkry die kind die gevoel van outonomie en terselfdertyd word 'n gevoel van skaamte en twyfel bekamp. Indien bekamping aangemoedig word, deur te doen waartoe die leerder in staat is, begin daar 'n gevoel van outonomie ontwikkel. Die kind ontwikkel selfstandigheid en onafhanklikheid indien geleenthede geskep word om te waag en self dinge te doen en te ontdek. Indien die kind se ontwikkeling van selfstandigheid en onafhanklikheid aan bande gelê word, gaan die kind afhanklik en hulpeloos bly en in sy/haar vermoëns begin twyfel. Wanneer die jong kind sy/haar prestasies teen dié van die leeftydgenote begin beoordeel, kan trots op eie prestasies, of skuldgevoelens oor eie onvermoë begin ontwikkel. Die meeste jong kinders ervaar 'n gevoel van albei, maar die

aanvaarding van uitdagings word bepaal deur die kind se behoefte aan prestasie of die vrees vir mislukking (McDevitt, 2004:409; Donald *et al.*, 2006:63). Prestasie-gerigtheid en vrees vir mislukkings, oefen 'n belangrike invloed uit op die ontwikkeling van die kind se lewensvaardighede (Cook *et al.*, 2004:190). Die aanvaarding van prestasie-gerigtheid by die Grondslagfase-leerder kan aangemoedig word deurdat die onderwyser plakkers, sterretjies en stempels in die kinders se boeke gebruik om die leerder aan te moedig om beter te presteer.

#### 2.6.4.1.3 Inisiatief teenoor skuld

Gedurende die vroeë kinderjare begin die wêreld van die kind dramaties vergroot. Die geborge leerder beleef die wêreld met 'n gevoel van opgewondenheid, maar die ongeborge kind ervaar die wêreld as 'n bedreiging en kan soms uit vrees regresseer na 'n vroeëre leeftydsfase waar meer geborgenheid beleef was. Tydens die fase van inisiatief teenoor skuld, ontwikkel die kind meer kognitiewe- en fisieke vaardighede om die wêreld waarbinne hulle opgroei te ontdek. Belangrike sosiale lesse word nou aangeleer byvoorbeeld, om gevoelens te beheer en om te luister na ouers. Die leerder se inisiatief onwikkel waar die kind die geleentheid gebied word om uitdrukking aan gevoelens te kan gee sonder om self, ander en eiendom skade aan te doen (DvO, 2002a:14). Vir die eerste keer tree verskille tussen seuns en meisies in, betreffende sosiale vaardighede. Op sosiale gebied ontwikkel meisies binne die fase vinniger as seuns. Indien die kind die nodige liefde, aanvaarding en aanmoediging van sy/haar ouers en ander persone ontvang, ontwikkel die kind meer inisiatief en selfwerksaamheid, maar indien die kind se selfvertoue ontbreek ontwikkel skuldgevoelens oor sy/haar onvermoë om te kan presteer (Louw *et al.*, 1995:63; Berger, 2003:323; Cook *et al.*, 2004:190; McDevitt, 2004:408; Donald *et al.*, 2006:63).

#### 2.6.4.1.4 Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid

Hierdie fase neem gewoonlik inaanvang met die begin van die Grondslagfase-leerder se formele skoolopleiding. Die inisiatief, of gebrek daaraan, wat gedurende die vorige fase ontwikkel het, sal in hierdie fase manifesteer in arbeidsaamheid of gevoelens van minderwaardigheid. Sosiale vaardighede wat aangeleer is, is binne dié fase noodsaaklik vir omgang met mede-leerders en onderwysers. Gedurende hierdie fase behoort sosiale vaardighede en lewensvaardighede verder uit te brei en moet die leerder tot 'n groter mate begin om verantwoordelikhede te aanvaar. Die leerder word ook nou toenemend aan groepsdruk blootgestel en die nodige selfstandigheid en besluitnemingsvaardighede behoort aangeleer te word, ten einde negatiewe groepsdruk te weerstaan. Indien sukses gedurende hierdie fase deur die Grondslagfase-leerder ervaar word, ontwikkel die leerder selfvertroue, terwyl mislukking aanleiding gee tot die ontwikkeling van minderwaardigheidsgevoelens. Dit is

baie belangrik dat die leerder aan die begin van sy/haar skoolopleiding sukses ervaar, sodat die leerder 'n positiewe akademiese/skolastiese selfkonsep kan ontwikkel (Orban, 2003:26; Cook *et al.*, 2004:190; Donald *et al.*, 2006:636).

Die volgende stadiums (vgl. Tabel 2.5) word ook in Erikson se psigososiale ontwikkelingsmodel vervat, maar het nie betrekking op die psigososiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder nie:

- identiteit teenoor identiteitsverwarring;
- intimiteit teenoor isolasie;
- generatiwiteit teenoor stagnasie;
- integriteit teenoor wanhoop; en
- samevatting en kritiek (Louw *et al.*, 1995:66; Donald *et al.*, 2002:78; Brain *et al.*, 2005:149).

Binne die Grondslagfase is sosiale lewensopvoeding noodsaaklik. Die Grondslagfase is die primêre fase waar basiese onderrig begin plaasvind. Die klaskamer is die aangewese plek om leerders te help om sosiale vaardighede aan te leer. Leerders wat nie kan sosialiseer nie behoort binne die Grondslagfase die geleentheid gebied word om sosiale vaardighede aan te leer. Om hierdie rede is Lewensvaardigheidsopvoeding noodsaaklik in die kurrikulum, sodat die leerders wat wel gebrekkige sosialisering toon, die geleentheid kan kry om sosiale ontwikkeling te verwerf (Berger, 2003:401). Indien die leerder nie die basiese sosiale vaardighede gedurende die Grondslagfase aanleer nie, gaan dit sy/haar verdere sosialisering negatief beïnvloed en sal dit manifesteer in allerlei gedrags- en sosiale aanpassingsprobleme gedurende die latere leeftydsfases.

### 2.6.5 Globale welstand van die Grondslagfase-leerder

Die globale welstand van die leerder behels baie meer as net een aspek van gesondheid. Welstand sluit die volgende aspekte in:

- sosiale gesondheid;
- gesonde denke (kognitief);
- gesonde liggaam (fisiek);
- gesonde emosies; en
- 'n gesonde gees.

Om te verseker dat die Grondslagfase-leerder as "gesond" beskou kan word, moet daar harmonie en balans tussen bogenoemde aspekte wees. Daar moet gedurig aandag aan dié aspekte gegee word om te verseker dat die Grondslagfase-leerder se globale welstand van hoë

gehalte is. Hierdie is 'n aaneenlopende proses en impliseer dat daar aandag aan genoemde aspekte gegee word (Kirsten & Viljoen, 2006:17):

Figuur 2.15: Globale welstand van die Grondslagfase-leerder

(Van Niekerk *et al.*, 2001:77).

Bogenoemde aspekte is in hoofstuk 2 volledig bespreek.

## 2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die noodsaaklikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding vir die Grondslagfase-leerder, vanuit sosiale, emosionele, fisieke en kognitiewe perspektiewe bekyk. Alle areas van die jong kind se ontwikkeling vind geïntegreerd plaas. Die leerder se emosionele toestand kan byvoorbeeld 'n invloed uitoefen op sy/haar konsentrasie, wat weer die leerder se kognitiewe ontwikkeling kan beïnvloed (Donald *et al.*, 2006:75).

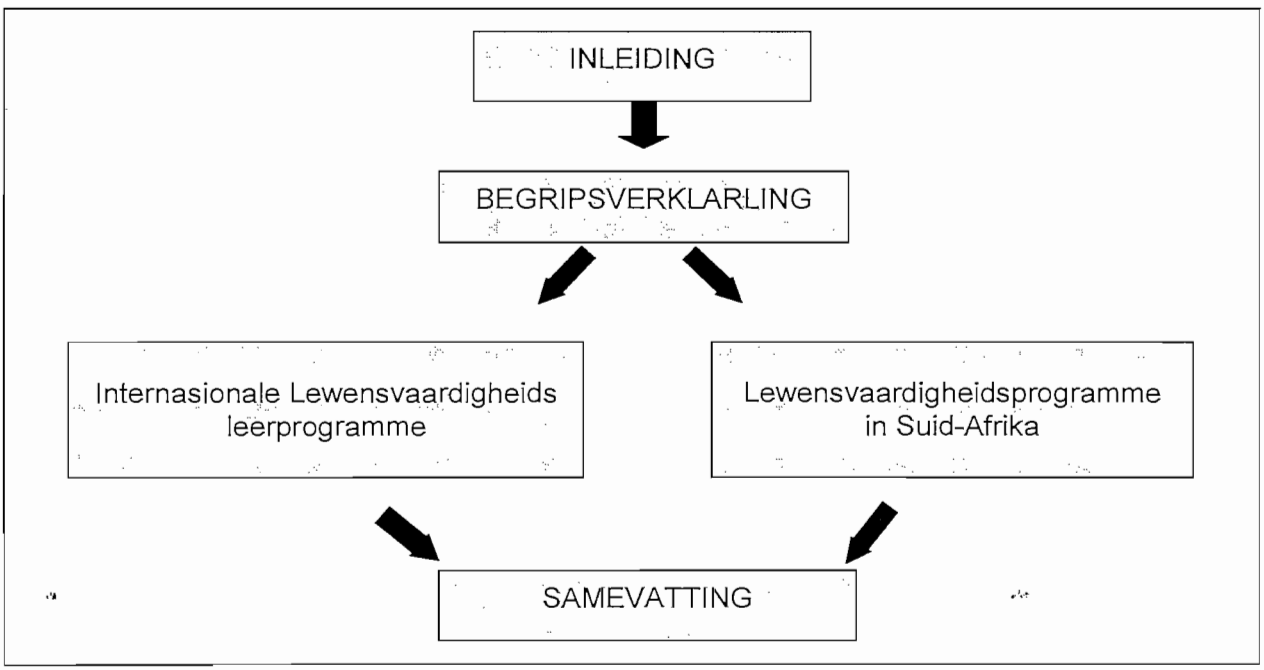
Lewensvaardighede gee leiding aan die leerder, hoe om op te tree, wanneer om op te tree en wat om te doen in sekere situasies. Binne skoolverband moet die leerder konstant met lewensvaardighede in aanraking kom wat sosialisering sal bevorder en tot voordurende selfondersoek aanleiding sal gee. Sodoende word die leefwêreld van die leerder verbreed. Die skool behoort 'n oorvloed van leer- en ontwikkelingsgeleenthede aan die leerder te voorsien. Hoe meer die leerder die geleenthede benut en kennis en vaardighede verwerf, hoe beter is die kans om 'n suksesvolle lewe te kan lei (Landsberg, 2005:102). Die verwerwing van toepaslike lewensvaardighede gedurende die Grondslagfase voorsien die leerder van onontbeerlike toerusting vir sy/haar latere lewe (Klopper, 2005b:7; West *et al.*, 1999:5).

In hoofstuk 3 sal die Lewensvaardigheidsopvoedingsprogramme vir Grondslagfase-leerders met spesifieke verwysing na die Nasionale Kurrikulumverklaring aan die orde kom.

# HOOFSTUK 3

# 'n OORSIG VAN LEWENSVAARDIGHEIDSLEERPROGRAMME VIR GRONDSLAGFASE-LEERDERS MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING

Figuur 3.1: Uitleg van hoofstuk 3




## 3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk fokus die literatuurondersoek eerstens op spesifieke Lewensvaardigheidsleerprogramme in die Grondslagfase. Tweedens word daar gefokus op die huidige Lewensvaardigheidsprogramme en die mate waartoe hierdie programme aan die behoeftes van leerders voldoen. Laastens het die literatuurondersoek ten doel om te fokus op die tyd wat die Nasionale Kurrikulumverklaring allokeer in die Lewensvaardigheidsleerprogram vir die Grondslagfase-leerder.

## 3.2 BEGRIPSVERKLARING

### 3.2.1 Definisie van Lewensvaardigheidsleerprogram

Leerprogramme is gestruktureerde en sistematiese groeperings van aktiwiteite wat die bereiking van Leeruitkomste en assesseringstandaarde vir elke fase bevorder. Leerprogramme moet verseker dat alle Leeruitkomste en assesseringstandaarde doeltreffend aangespreek word en dat die voorgeskrewe tyd en fokus aan elke leerarea toegeken word. Leerprogramme

bevorder integrasie oor die agt leerareas en verseker progressie van een graad tot 'n volgende (DvO, 2002b:16).

Die Lewensvaardigheidsleerprogram spesifiseer die omvang van leer- en assesseringsaktiwiteite per fase. Werkskedules, wat die tempo en orde van hierdie aktiwiteite vir elke jaar verskaf, asook voorbeelde van lesplanne wat in enige gegewe tydperk geïmplementeer kan word, word in die Lewensvaardigheidsleerprogram vervat (DvO, 2002b:16).

### 3.2.2 Eie omskrywing ten opsigte van Lewensvaardigheidsleerprogram

Met die aankondiging van uitkomsgebaseerde onderwys in 1997, is 'n nuwe beleidsdokument vir die Grondslagfase bekend gestel wat gegrond is op die integrasie van leeraktiwiteite en leerareas. Met die verskyning van die Beleidsdokument van die Departement van Onderwys vir die Grondslagfase in 1997 is daar vir die eerste keer melding gemaak van Lewensvaardighede as een van die drie leerprogramme in die Grondslagfase (DoE, 1997:23). Daar is in die vorige kurrikulum van die veronderstelling uitgegaan dat lewensvaardighede outomaties verwerf word of aan toevallige leer oorgelaat kon word (vgl. par. 2.2.1, 2.3). Die nuwe leerareas wat onder lewensoriëntering val, toon egter groot ooreenkomste met omgewingsleer, gesondheidsleer en natuurwetenskappe, wat deel van die tradisionele kurrikulum gevorm het.

Die Lewensvaardigheidsopvoedingsprogramme bevorder die fasilitering van gepaste nie-akademiese vaardighede en gedrag wat die Grondslagfase-leerder sal bemagtig om 'n betekenisvolle lewe te lei. Die ontwikkeling van lewensvaardighede gee leiding aan leerders en berei hulle voor om hul plek in die samelewing vol te staan. Lewensvaardighede rus leerders spesifiek toe vir 'n suksesvolle en sinvolle lewe in 'n snelveranderde samelewing (DvO, 2002a:4).

### 3.2.3 Doel van Lewensvaardigheidsleerprogram

Die doel van Lewensvaardigheidsleerprogram is om leerders te bemagtig om hul talente te gebruik om hul volle liggaamlike, kognitiewe, persoonlike, emosionele en sosiale potensiaal te verwesenlik (vgl. Figuur 2.6). Grondslagfase-leerders word verder toegerus met kennis, vaardighede, waardes en houdings wat holistiese ontwikkeling verseker, terwyl die leerders die waardes wat vervat is in die Grondwet uitleef. Die leerder leer

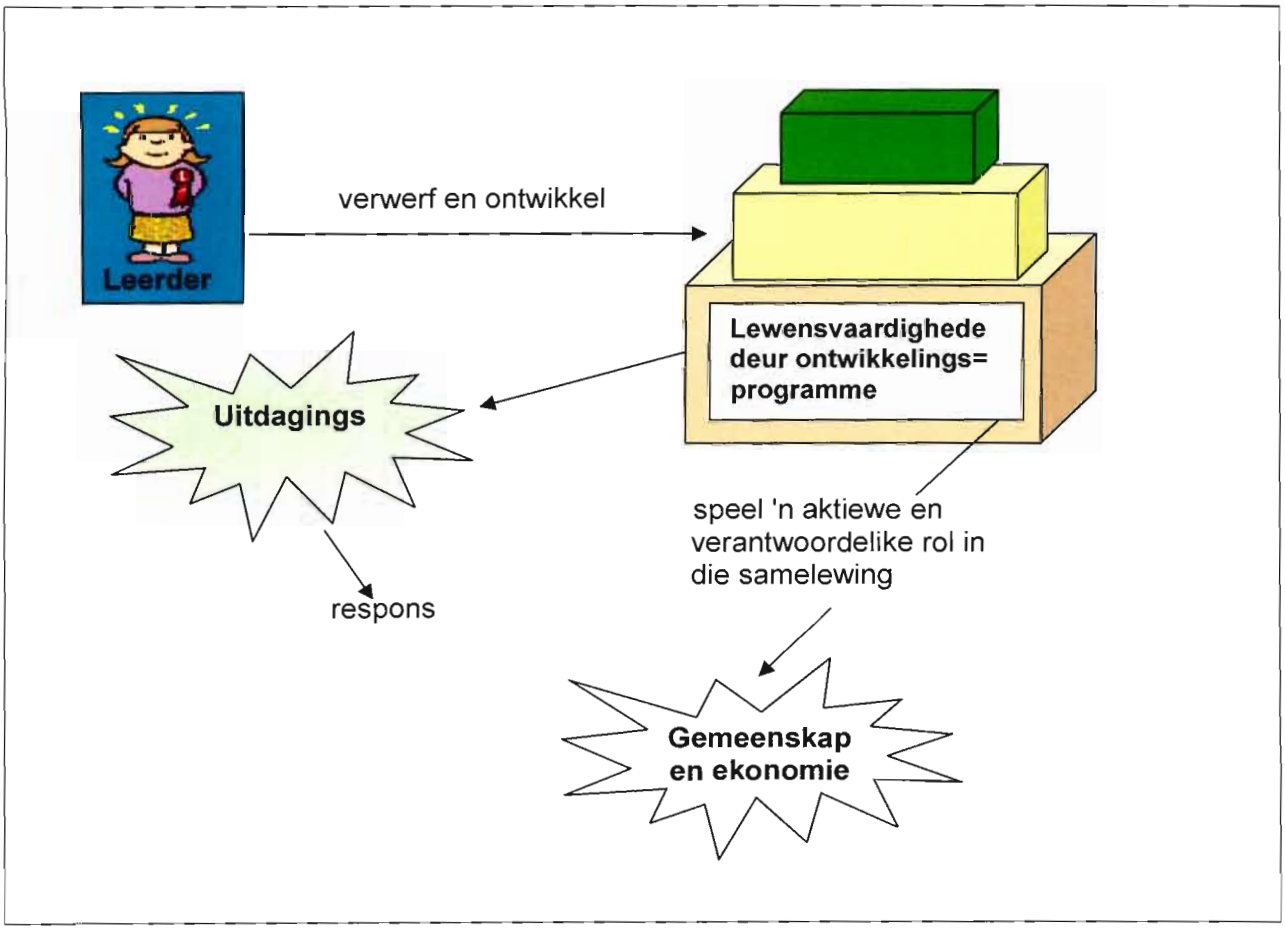
- hoe om hul grondwetlike regte en verantwoordelikhede te beoefen, deurdat die onderwyseres diskriminasie, en verskillende gelowe aan die leerder kan uitwys;
- om ander se regte te respekteer en sodoende 'n positiewe houding te kan kweek; en

- om verdraagsaamheid vir kultuur- en geloofsdiversiteit te toon ten einde 'n demokratiese samelewing te bou (DvO, 2002a:4).

Die Lewensvaardigheidsprogram sal leerders voorts in staat stel om ingeligte, moreel verantwoordelike en verantwoordbare besluite oor hul gesondheid en die omgewing te neem. Indien Lewensvaardighede behandel word, sal die leerder kennis dra van aansteeklike siektes, asook MIV/vigs en voorsorgmaatreëls wat toegepas kan word ter voorkoming daarvan (vgl. Tabel 3.4). Grondslagfase-leerders word aangemoedig om die nodige Lewensvaardighede te verwerf en te beoefen, op uitdagings te reageer en 'n aktiewe en verantwoordelike rol in die ekonomie en die samelewing te speel (DvO, 2002a:4).

Die leerder verwerf en ontwikkel Lewensvaardighede deur ontwikkelingsprogramme wat binne die Grondslagfase aangebied word. Indien die leerder voor 'n uitdaging gestel word, gebruik die leerder Lewensvaardighede wat ontwikkel is om daarop te reageer. Lewensvaardighede wat verwerf is, speel dan 'n aktiewe en verantwoordelike rol binne die samelewing.

Figuur 3.2: Die doel en uitkoms van die Lewensvaardigheidsleerprogram



## 3.3 INTERNASIONALE LEWENSVAARDIGHEIDSLEERPROGRAMME

In die buiteland word Lewensvaardighede as belangrike toerusting vir elke leerder beskou. Dit word nie in alle lande as afsonderlike dissipline aangebied nie, maar die uitkomste wat verband hou met Lewensvaardighede word in die meeste gevalle aangespreek.

Spodek en Saragho (1999:10) beklemtoon dat 'n kurrikulum vir leerders in die VSA nie net 'n appèl moet rig tot die leerder se intellektuele en kommunikasievaardighede nie, maar ook voorsiening moet maak vir kulturele en lewensvaardighede, wat die leerders sal bemagtig om sin te gee aan die wêreld waarbinne hulle ontwikkeling plaasvind. Lewensvaardighede moet by Grondslagfase-leerders ontwikkeling teweegbring, sodat hierdie leerders as sosiaal goed aangepaste volwassenes in die samelewing kan funksioneer (Kennedy,1998:2).

In Vlaandere formuleer die Departement van Onderwys ontwikkelingsdoelwitte of "eindtermen" vir Lewensvaardighede as kennis, insig, vaardighede en gesindhede wat as belangrike ontwikkelingsdoelwitte vir die gemeenskap geag word (Departement van Onderwyijs, 2002).

Volgens Klopper (2005b:17) erken "De Driestar Hoogeschool" in Gouda die belangrikheid van Lewensvaardighede deur dit in te sluit by die opleiding van voornemende fasiliteerders, sodat dit oorgedra kan word aan die leerders. Binne die betrokke tersiêre opleidingsinstansie word daar van 'n Christelike grondslag gebruik gemaak en word die godsdienstige en morele vorming van onderwysstudente en leerders aangespreek.

Binne die Nasionale Kurrikulum van Engeland word daar vir die ouderdomsgroep 5-7 jariges die volgende vakrigtings gespesifiseer: Engels, Wiskunde, Wetenskap, Tegnologie, Geskiedenis, Aardrykskunde, Kuns, Musiek en Fisiese Opvoeding. Daar word nêrens pertinent in die Nasionale Kurrikulum van Engeland melding gemaak van "Lewensvaardighede" as afsonderlike vak of leerprogram nie (Klopper, 2005b:18). Klopper (2005b:18) beweer dat Lewensvaardighede opsioneel is vir die opleiding van leerders in Engeland. Die Departement van Onderwys in Engeland gee dus aan die onderwysers die vryheid van 'n nie-statutêre raamwerk.

Die Departement van Engeland se beskouinge oor die fasilitering van Lewensvaardighede onderskryf die uitgangspunt dat kennis belangrik is, maar nie voldoende is om gedrag te verander of te ontwikkel nie. Indien daar 'n invloed op die leerder se gedrag uitgeoefen moet word, moet kennisgebaseerde benaderings aangevul word met die verandering of versterking van houdings en interpersoonlike vaardighede en dit staan bekend as die bybring van lewensvaardighede (Klopper, 2005b:18).

Binne die primêre en sekondêre vlak van onderrig in Botswana word daar deeglik aandag geskenk aan die hoë persentasie van leerders wat nie Geletterdheid en Gesyferdheid bemeester nie. In die literatuur word daar geen melding gemaak van Lewensvaardighede nie, wat moontlik kan beteken dat die regering Lewensvaardighede nie as belangrik vir onderrigleer beskou nie (Dart, 2007:11).

Opsommend kan daar gesê word dat die navorsing bevestig dat daar in sekere lande nie aandag aan Lewensvaardighede as afsonderlike leerprogram geskenk word nie.

Vervolgens word die Lewensvaardigheidsleerprogram in Suid-Afrikaanse skole binne die Grondslagfase bespreek.

## 3.4 LEWENSVAARDIGHEIDSLEERPROGRAMME IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE BINNE DIE GRONDSLAGFASE

Lewensvaardighede, soos in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum beskryf, is 'n leerprogram wat 'n verskeidenheid lewensvaardighede ontwikkel wat leerders in staat stel om:

- hulle volle persoonlike potensiaal fisiek, effektief, sosiaal, kognitief en normatief te ontwikkel;
- doeltreffend binne hulle omgewing deel te neem en wetenskaplike en tegnologiese prosesvaardighede te ontwikkel;
- 'n bemagtigde burger te word wat voorbereid is vir die wêreld van werk; en
- kreatiewe denkers te wees (DvO, 2005a:73; Marais & Meier, 2007:230).

Die leerder staan sentraal in die leerproses en die rol van die onderwyser word dié van fasiliteerder in plaas van oordraer van kennis.

### 3.4.1 Lewensvaardigheidsleerprogram soos gesien vanuit die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV)

Lewensoriëntering, wat die ruggraat van Lewensvaardigheid vorm, word in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) gedefinieer as

- 'n riglyn wat leerders vir die lewe met alle moontlikhede voorberei; en
- toerusting wat die leerders ontwikkel om 'n suksesvolle en sinvolle lewe in 'n snelveranderde samelewing te kan hanteer (DvO, 2005a:73).

Met die fokus van die Lewensvaardigheidsleerprogram op die holistiese ontwikkeling van leerders, lewer die Lewensvaardigheidsleerprogramme 'n unieke bydrae tot die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband. Vanuit hierdie perspektief, moet die Lewensvaardigheids= leerprogram ontwerp word om by te dra tot die volle persoonlike ontwikkeling van jong leerders. Die program moet die leerder met kennis, vaardighede, houdings en waardes toerus wat vir 'n breër sosiale en ekonomiese ontwikkeling en betrokkenheid nodig is. Dit stel die leerder in staat om:

- ingeligte besluite aangaande gesondheidsbevordering op 'n persoonlike, gemeenskap- en omgewingsvlak te neem;
- positiewe sosiale verhoudings te vorm en om hul grondwetlike regte en verantwoordelikhede te ken en uit te leef;
- hul persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei ten einde 'n bydrae tot die samelewing te lewer en die uitdagings wat hul wêreld aan hulle stel te hanteer en daarop te reageer; en
- liggaamlike ontwikkeling as integrale deel van sosiale, kognitiewe en emosionele ontwikkeling vanaf die vroeë kinderjare deur die Algemene-Onderwys-en Opleidingsband te bevorder (DvO, 2002a:4; Landsberg, 2005:98).

Dit is die taak van die Lewensvaardigheidsleerprogram om leerders in staat te stel om sin te gee aan aspekte wat by die skool en elders aangeleer is, sodat die aangeleerde inligting geïntegreer kan word by bestaande kennis en ervaring. Die leerder word sodoende in staat gestel om verantwoordelike en ingeligte lewensbesluite te neem. Die jeug in Suid-Afrika word voor talle uitdagings gestel en die Lewensvaardigheidsleerprogram bied aan die jong leerder die geleentheid om sy vermoë te ontwikkel, om op 'n sinvolle wyse aan die lewe van die Suid-Afrikaanse samelewing deel te neem (DvO, 2005a:73).

As deel van die Lewensvaardigheidsleerprogram word die volgende bevoegdhede ontwikkel:

- ❤ gesondheidsbevordering;
- sosiale ontwikkeling;
- persoonlike ontwikkeling; en
- liggaamlike ontwikkeling en beweging (DvO, 2005b:27).

Die Lewensvaardigheidsleerprogram behels sosiale, omgewings- en kulturele vraagstukke en onderwerpe. Die onderwerpe en vraagstukke binne Lewensvaardighede is persoonlik en vereis van die leerders om hulle gevoelens, vrese en onsekerhede vrylik uit te druk. 'n Noodsaaklike kenmerk van die ontwikkeling van Lewensvaardighede is dat vertroue onder mekaar en tussen

leerders en onderwysers ontwikkel. Vertroue binne die klaskamer kan byvoorbeeld ontwikkel word deur:

- 'n paar basies reëls te vestig, soos om na mekaar te luister;
- nie vir ander te lag nie; en
- ander se gevoelens in ag te neem (DvO, 2002b:16).

Die leerder wat deur die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring in die vooruitsig gestel word, is 'n leerder wat met waardes besiel is wat gegrond is op agting vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, lewe en sosiale geregtigheid.

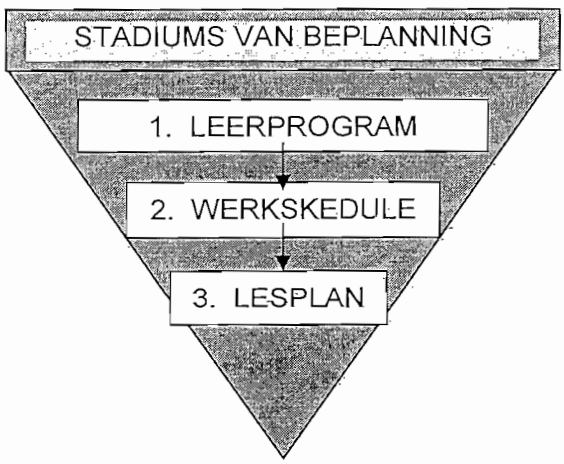
Die kurrikulum moet daarop gerig wees om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel. Voorts stel die kurrikulum 'n leerder in die vooruitsig wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig en deernisvol sal optree. Die leerder moet volgens die kurrikulum ook

- met respek vir die omgewing optree; en
- die vermoë ontwikkel om as kritiese en aktiewe burger aan die samelewing deel te neem (DvO, 2002b:16).

#### 3.4.1.1 Beplanning binne die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV)

Leerprogramme, werkskedules en lesplanne verteenwoordig verskillende stadiums van beplanning binne die NKV. Verskillende stadiums van beplanning volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring, kan soos volg in Figuur 3.3 uiteengesit word .

Figuur 3.3: Verskillende stadiums van beplanning volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring

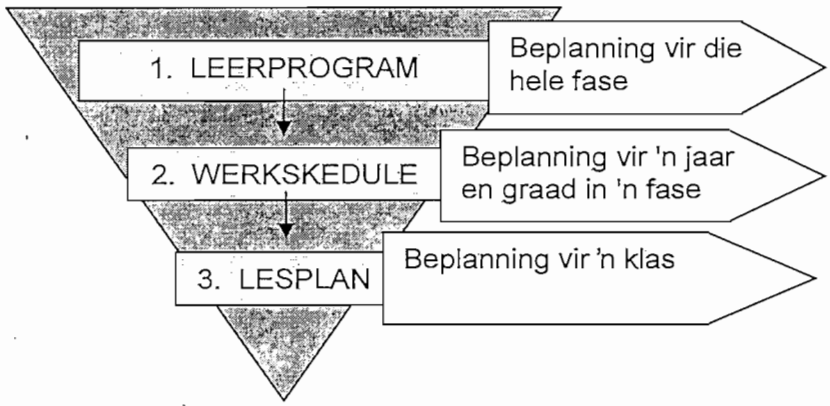



(DvO, 2005a:7).

Soos in Figuur 3.4 hieronder uiteengesit, vind beplanning binne 'n fase plaas deur 'n groep onderwysers wat 'n eenheid vorm en 'n leerprogram vir die betrokke fase ontwikkel. Die onderwysers van 'n bepaalde graad binne 'n fase ontwikkel voorts 'n werkskedule uit die

leerprogram. Die klasonderwyser ontwikkel weer op sy of haar beurt die lesplanne vir sy of haar klas. Op elke vlak van beplanning word meer besonderhede by dié van die vorige vlak toegevoeg (DvO, 2003:3). Wanneer leerprogramme op hierdie wyse deur al die onderwysers binne die Grondslagfase beplan word, word verseker dat leerinhoud nie oorvleuel nie en dat progressie op 'n sinvolle wyse van graad R tot graad 3 geïmplementeer word.

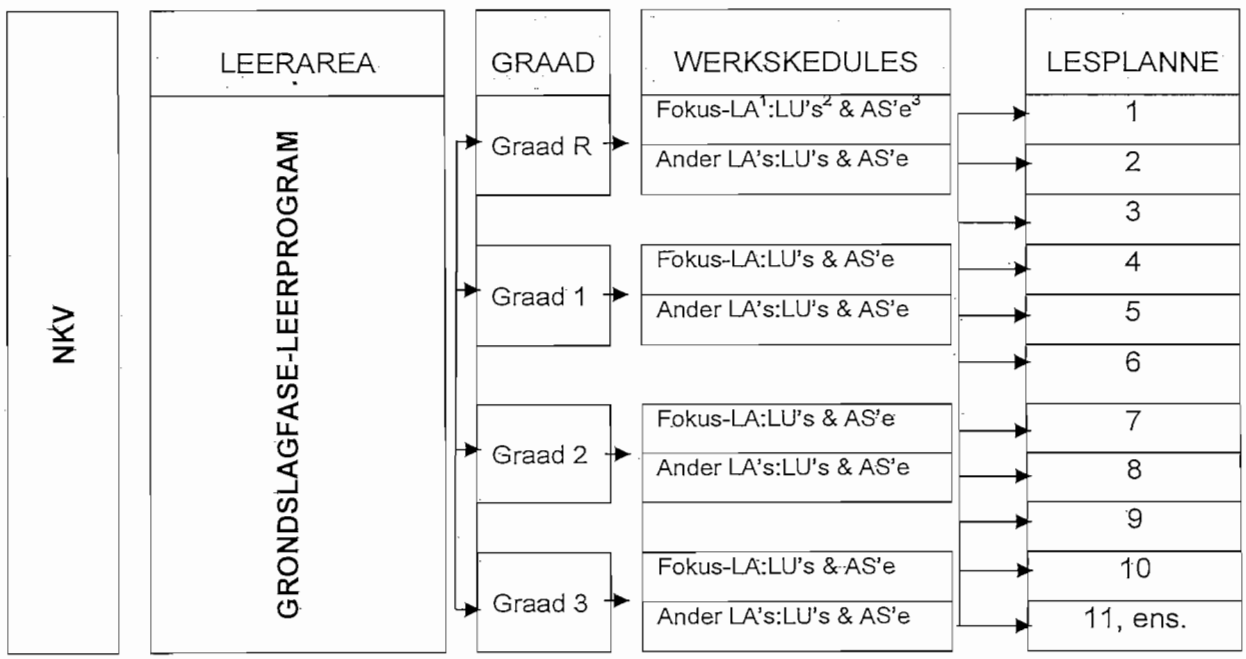
Figuur 3.4: Beplanning volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring




(DvO, 2005a:7).

Die verband tussen die drie verskillende stadiums van beplanning word in Figuur 3.5 voorgestel.

Figuur 3.5: Verband tussen die drie verskillende stadiums van beplanning (DoE, 2003a:5).




[1] Leerarea
[2] Leeruitkomste
[3] Assesseringsstandaarde

#### 3.4.1.1.1 Leerprogramme binne die Grondslagfase

In 1997 het die Departement van Onderwys se Beleidsdokument verskyn wat drie leerprogramme in die Grondslagfase (Grade R, 1, 2 en 3) voorgestel het, naamlik:

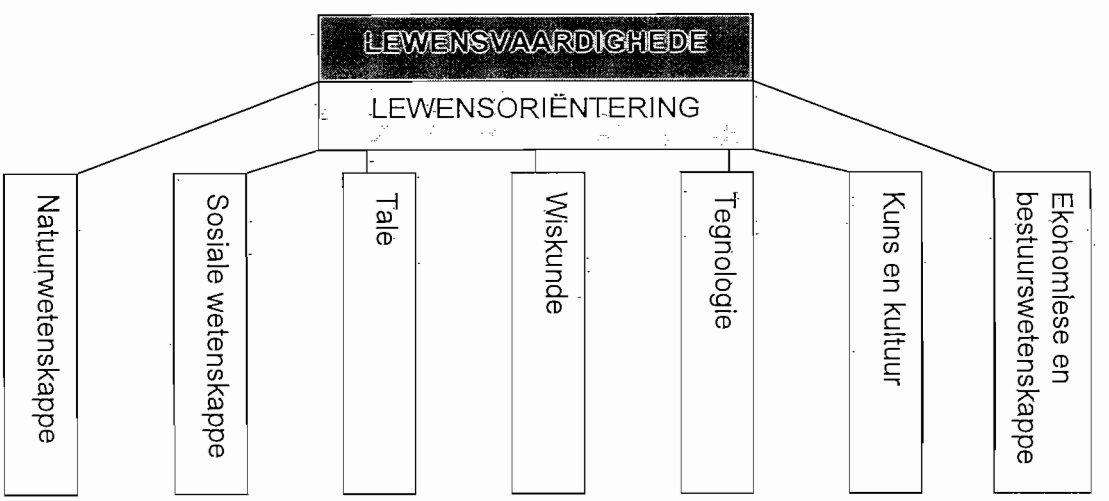
- Geletterdheid;
- Gesyferdheid; en
- Lewensvaardighede (DvO, 2005a:7).

Indien die Grondslagfase-leerder toegerus moet word met kennis, vaardighede, waardes en houdings, dien die drie leerprogramme as ruggraat vir die ontwikkeling van begrippe en vaardighede wat onderskeidelik in die Leeruitkomste beskryf word (DvO, 2005a:27).

Leerprogramme word omskryf as gestruktureerde en sistematiese groeperings van aktiwiteite wat die bereiking van Leeruitkomste en assesseringstandaarde vir die fase bevorder (DvO, 2002b:16; Du Plessis, Conley, & Du Plessis, 2007:61). Die leerprogram spesifiseer die omvang van leer- en assesseringsaktiwiteite per fase en is 'n reeks lesse wat opgestel is om agt leerareas te integreer (vgl. Figuur 3.6). Die integrasie tussen leerareas verseker dat leerders die onderskeie leerareas wat met mekaar verbind is as verwant en onderling ervaar (Donald *et al.*, 2002:157, 158; DoE. 2003a:14). Integrasie stel die Grondslagfase-leerder dus in staat om verworwe kennis, vaardighede en waardes nie as losstaande eenhede te sien nie, maar dit tot 'n betekenisvolle geheel saam te voeg. Die benaming "leerprogramme" is uniek aan die Grondslagfase en word nie binne die intermediêre en senior fase aangetref nie. Die Grondslagfase het net soos die ander fases leerareas, maar hierdie leerareas val onder drie leerprogramme naamlik, Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid (DvO, 2003a:27).

In Figuur 3.6 word die integrasie van die agt leerareas met Lewensvaardighede uitgebeeld.

Figuur 3.6: Integrasie van agt leerareas.



'n Geïntegreerde benadering word vir elke leerprogram voorgestel. Die fokus van die Lewensvaardigheidsprogram sal binne die Lewensoriënteringsleerarea val omdat dit die ruggraat vorm van Lewensvaardighede (DoE, 2003a:73).

In die verskillende fases word leerareas verskillend gekombineer om leerprogramme te vorm. Die doel van leerprogramme is om te verseker dat alle Leeruitkomste en assesseringstandaarde doeltreffend gedek word en dat die voorgeskrewe tyd en aandag aan elke leerarea toegeken word (DvO, 2002b:17).

Binne die Lewensvaardigheidsleerprogram word geleenthede vir die leerder gegee om relevante vaardighede en kennis te verwerf en word houdings en waardes ontwikkel. Die rasionaal hiervan is dat gesindhede, kennis en vaardighede lewenswerklik moet wees en dus in die alledaagse lewe toegepas kan word. Lewensvaardigheid as leerprogram sluit 'n reeks lewensvaardighede in wat die leerders in staat sal stel om hul volle potensiaal op fisieke, sosiale, kognitiewe en normatiewe terrein te bereik. Om dié rede moet Lewensvaardighede deel vorm van die daaglikse program van die Grondslagfase-leerder (DvO, 2002a:16-23).

#### 3.4.1.1.2 Werkskedule

'n Werkskedule is 'n jaarlikse program wat aandui in watter volgorde en teen watter tempo onderrig, leer en assessering in 'n bepaalde graad gaan plaasvind. Dit is 'n instrument wat dien as 'n middel om die Leeruitkomste wat in die leerprogram gespesifiseer is te bereik. Dit inkorporeer die assesseringstandaarde wat in daardie graad bereik sal word (DoE, 2003a:2; Du Plessis *et al.*, 2007:61).

Tydens die ontwikkeling van die werkskedule sal die onderwyser die volgende beplan:

- die assesseringsprogram vir die jaar;
- die gebruik van nodige leer- en onderrigsteunmateriaal;
- integrasie in en oor leerareas heen; en
- die lesplan (DoE, 2003a:4; Du Plessis *et al.*, 2007:63).

#### 3.4.1.1.3 Lesplan

'n Lesplan is die volgende vlak van beplanning en die inligting word regstreeks uit die werkskedule gehaal. Dit beskryf konkreet en in besonderhede watter onderrig-, leer- en assesseringsaktiwiteite binne enige gegewe tydperk geïmplementeer moet word (DoE, 2003a:2). 'n Lesplan se duur kan oor 'n enkele aktiwiteit tot 'n kwartaal / termyn se onderrig, leer en assessering strek en kan 'n dag, week of maand duur. Dit dui ook aan hoe onderrig-,

leer- en assesseringsaktiwiteite in die klaskamer bestuur moet word. Die onderwyser is self verantwoordelik vir die ontwikkeling van leermateriaal vir die lesplan binne die Grondslagfase. Tydens die beplanning van die les moet die volgende elemente deur die onderwyser ingesluit word:

- die elemente wat reeds in die leerprogram en werkskedule bepaal is, naamlik
  - die Leeruitkomste en assesseringstandaarde;
  - die konteks en / of kernkennis en –begrippe wat vir die les gekies is;
  - die assesseringstake wat in die les gebruik gaan word;
  - die leer- en onderrigsteunmateriaal wat vir die lesse benodig word en
  - geleenthede vir integrasie.
- die werklike datums waaroor die lesplan sal strek;
- konseptuele skakels met vorige en toekomstige lesplanne;
- besonderhede oor en volgorde van die onderrig-, leer en assesseringsaktiwiteite waaruit die lesplan sal bestaan;
- enige spesifieke onderrigbenadering en –metode wat gebruik sal word; en
- spesiale en belangrike aantekeninge in verband met die behoeftes van die leerders in die klas vir wie die onderwyser die lesplan voorberei (Du Plessis *et al.*, 2007:63).

Onderwysers moet hul lesplanne opstel om onderrig, leer en assessering in hulle spesifieke klaskamers te ondersteun.

### 3.4.2 Tydstoekenning vir leerprogramme in die Grondslagfase

Binne die Grondslagfase word daar van die onderwyser verwag om kwaliteit tyd aan onderrig te bestee. Die formele onderrigtyd vir leerders in die Grondslagfase word in Tabel 3.1 aangedui (DvO, 2002b:19).

Tabel 3.1: Tydstoekenning vir onderrigtyd binne die Grondslagfase

| FASE | GRAAD | TYD 9 UUR PER WEEK |
|---|---|---|
| Grondslagfase | Graad R, 1 en 2 | 22 uur en 30 minute |
| | Graad 3 | 25 uur |

(DoE, 2003a:31).

Die formele tydstoekenning vir onderrig vir die leerprogramme binne die Grondslagfase word as persentasies van die tye in die Tabel 3.2 voorgestel.

Tabel 3.2: Tydstoekenning vir onderrigtyd vir leerprogramme in die Grondslagfase

| LEERPROGRAM | TYD (%) |
|---|---|
| Geletterdheid | 40% |
| Gesyferdheid | 35% |
| Lewensvaardigheid | 25% |

(DoE, 2003a:31).

Binne die Grondslagfase word die leerprogramme daagliks verdeel in ure en minute per week. Uit Tabel 3.2 kan daar waargeneem word dat die Departement van Onderwys Lewensvaardighede minder belangrik ag teenoor Geletterdheid en Gesyferdheid aangesien slegs 25% van die onderrigtyd aan die Lewensvaardigheidsleerprogram toegestaan word. Die rede hiervoor kan moontlik die toenemende kommer oor geletterdheid- en syfervaardighede van Suid-Afrikaanse leerders wees. Die swak prestasie van Grondslagfase-leerders ten opsigte van geletterdheid (DvO, 2002b:8) word 'n al groter krisis soos blyk uit verskeie verslae. In 2001 is 5% van die graad 3-leerders in Suid-Afrika onderwerp aan sistemiese assessering waaruit geblyk het dat die nasionale gemiddelde telling vir geletterdheid 54% was en 39% vir leesbegrip en skryfvaardighede gerapporteer is (DvO, 2002b:8). 'n Studie wat in 2003 deur die Departement van Onderwys onderneem is om geletterdheidsvlakke van graad 3-leerders te bepaal, het gewys dat 61% van leerders nie op die toepaslike vlak vir hul ouderdom kan lees of skryf nie (Centre for Evaluation and Assessment, 2006). Graad 3-leerders wat in September 2007 aan die tweede siklus van sistemiese assessering onderwerp is, het steeds 'n onaanvaarbare lae gemiddeld van 36% in geletterdheid behaal. Hierdie kommerwekkende statistieke het gelei tot die "Foundations for Learning Campaign" wat in Maart 2008 deur minister Naledi Pandor bekendgestel is om geletterdheid van Suid-Afrikaanse leerders te verbeter en sal kulmineer in 'n nasionale assessering van geletterdheidsvlakke van graad 3-leerders in 2011 (DoE, 2008:3,4). Bekommernisse oor probleme wat Suid-Afrikaanse leerders ten opsigte van lees ondervind, het tot gevolg dat Lewensvaardighede tot 'n groot mate misken en oor die hoof gesien word. Daar word, soos in die tradisionele kurrikulum dus terugbeweeg na die fokus op Geletterdheid en Gesyferdheid en die rol wat lewensvaardighede speel word minder belangrik geag.

Tabel 3.3 toon die formele tydstoekenning in ure en minute per week en per dag vir die onderrig van die leerprogramme binne die Grondslagfase. Hierdie tye moet tydens die beplanning van roosters vir die verskillende grade binne die Grondslagfase gebruik word.

Tabel 3.3: Formele onderrigtyd in ure en minute per week en per dag vir Graad R, 1, 2 en 3.

| | GRAAD R, 1 EN 2 | | |
|---|---|---|---|
| | 22 uur en 30 minute per week<br>4 uur en 30 minute per dag | | |
| **LEERPROGRAM** | **Geletterdheid 40%** | **Gesyferdheid 35%** | **Lewensvaardigheid 25%** |
| Per week | ± 9 uur en10 min. | ± 7 uur en 30 min. | ± 5 uur en 50 min. |
| Per dag | ± 1 uur en 50 min. | ± 1 uur en 30 min. | ± 1 uur en 10 min. |
| | **GRAAD 3** | | |
| | 25 uur per week<br>5 uur per dag | | |
| **LEERPROGRAM** | **Geletterdheid 40%** | **Gesyferdheid 35%** | **Lewensvaardigheid 25%** |
| Per week | 10 uur | 8 uur en 45 min. | 6 uur en 15 min. |
| Per dag | 2 uur | 1 uur en 45 min. | 1 uur en 15 min. |

(DvO, 2005a:32).

### 3.4.3 Leeruitkomste

Binne die NKV word daar Leeruitkomste vir elke leerarea aangedui wat geïntegreerd in elk van die drie leerprogramme binne die Grondslagfase aangebied behoort te word (DvO, 2002b:18).

Lewensvaardighede as 'n leerarea bemagtig die leerder om 'n produktiewe en sinvolle lewe in 'n veranderde samelewing te lei. Die fokus van die Leeruitkomste val op die ontwikkeling van die leerder binne die samelewing. Die kenmerke van die huidige Suid-Afrika en die aard van die persoonlike uitdagings wat leerders moet hanteer, bepaal die keuse van die leerareaverklaring se inhoud. Die volgende vyf fokusgebiede in die Lewensvaardigheids-leerarea het almal betrekking op mense- en omgewingsregte soos uiteengesit in die Grondwet en moet deel vorm van die Lewensvaardigheidsleerprogram:

- gesondheidsbevordering;
- sosiale ontwikkeling;
- persoonlike ontwikkeling; en
- liggaamlike ontwikkeling en beweging (DvO, 2002a:4, 5; DvO, 2005b:37).

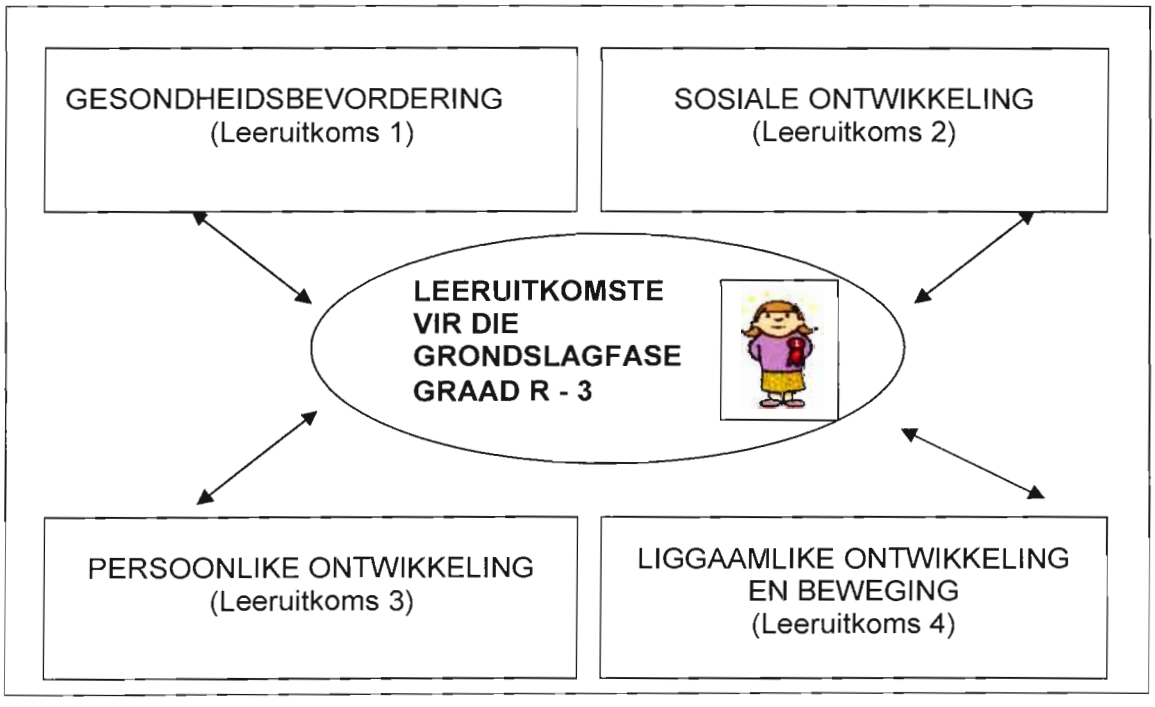
#### 3.4.3.1 Leeruitkomste en assesseringstandaarde van Lewensvaardighede

'n Leeruitkoms is uit die kritieke en ontwikkelingsuitkomste afgelei. Die Leeruitkoms is 'n beskrywing van kennis, vaardighede en waardes wat leerders aan die einde van hul

skoolloopbaan behoort te ken en demonstreer. Assesseringstandaarde beskryf die minimum vlak, diepte en breedte van inligting wat deur die leerder bemeester behoort te word. In die praktyk beteken dit dat Leeruitkomste in die meeste gevalle van graad tot graad dieselfde sal bly, terwyl assesseringstandaarde van graad tot graad verander.

Leeruitkomste skryf nie inhoud of metode voor nie. Leer- en onderrigsteunmateriaal en ontwikkelingsprogramme vir onderwysers sal 'n belangrike rol in die interpretasie en verwesenliking van die Leeruitkomste en assesseringstandaarde vervul (DvO, 2002b:16). Leeruitkomste beskryf wat leerders behoort te weet en behoort te kan doen (demonstreer).

Figuur 3.7: Die vier Leeruitkomste vir Lewensvaardighede binne die Grondslagfase word hieronder aangedui.




Figuur 3.7: Leeruitkomste in Lewensvaardighede binne die Grondslagfase.

**LEERUITKOMS 1: GESONDHEIDSBEVORDERING**

**Die leerder is in staat om ingeligte besluite oor persoonlike, gemeenskaps- en omgewingsgesondheid te neem.**

Die Grondslagfase-leerders staan voor talle keuses wat hul gesondheid en veiligheid kan beïnvloed. Naas die keuses wat die leerder moet uitoefen, moet hy/sy ook 'n verskeidenheid basiese gesondheidsroetines toepas, soos persoonlike sindelikheid en 'n gesonde eetpatroon.

Leeruitkoms 1 is daarop gerig om die leerders te help om gesonde roetines te ontwikkel en ingeligte besluite te neem wat hul gesondheid en veiligheid sal bevoordeel. Die leerder moet in staat wees om

- basiese risiko's ten opsigte van hulle eie gesondheid en veiligheid te identifiseer;
- te weet hoe en waar om hulp te soek in krisisse en tye van nood; en
- die rol van belangrike gesondheids- en veiligheidswerkers- en diensorganisasies in die gemeenskap te verstaan (DoE, 2003a:77; DvO, 2005b:37).

Die leerder het Leeruitkoms 1 bereik indien die volgende gedoen kan word:

Tabel: 3.4: Assesseringstandaarde vir Leeruitkoms 1 - Gesondheidsbevordering

| | GRAAD R | GRAAD 1 | GRAAD 2 | GRAAD 3 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Verduidelik waarom dit belangrik is om slegs skoon water te drink en vars kos te eet. | Identifiseer voedsame keuses uit 'n verskeidenheid algemeen beskikbare soorte kos en drank. | Beskryf bronne van suiwer en onsuiwer water en eenvoudige metodes om water te suiwer. | Vergelyk gesonde en swak eetgewoontes en beskryf die uitwerking van sodanige gewoontes op persoonlike gesondheid. |
| 2 | Verduidelik stappe wat gedoen kan word om persoonlike higiëne te verseker. | Verduidelik stappe om persoonlike higiëne te verseker en bring hierdie stappe in verband met omgewings= gesindheid. | Stel maniere voor om die huis- en skoolomgewing veiliger te maak en ondersoek dit. | Neem deel aan 'n herwinningsprojek en verduidelik hoe herwinning tot omgewingsgesond= heid bydra. |
| 3 | Demonstreer voorsorgmaatreëls teen die verspreiding van aansteeklike siektes. | Onderskei tussen situasies wat veilig is en dié wat voorsorgmaatreëls teen aansteeklike siektes benodig. | Identifiseer aansteeklike siektes en verduidelik metodes om die self en ander te beskerm. | Bespreek onwaarhede oor aansteeklike siektes asook die oorsake en voorkoming van aansteeklike siektes. |
| 4 | Verduidelik veiligheid by die huis en by die skool. | Identifiseer gevare en gepaste voorsorgmaatreëls op die roete skool toe. | Identifiseer padtekens wat van toepassing op voetgangers is en verduidelik die betekenis daarvan. | Identifiseer toepaslike persone en hul kontakbesonderhede aan wie gevalle van ongelukke, mishandeling, misdade, brand, siekte en besering gerapporteer kan word. |
| 5 | Verduidelik kinders se reg om "nee" vir seksuele mishandeling te sê, en beskryf maniere om dit te doen. | Herken situasies waarin seksuele mishandeling kan voorkom of wat daartoe kan lei, en noem 'n persoon aan wie dit gerapporteer kan word. | Geen. | Geen. |

(DvO, 2002a:12,16-17)

Volgens Tabel 3.4 behoort die leerders binne die Grondslagfase in staat te wees om risiko's ten opsigte van hul eie gesondheid en veiligheid te kan identifiseer. Die Grondslagfase-leerder moet bewus wees van waar om hulp te soek in 'n krisissituasie. Die sleutelrol van gesondheid- en veiligheidswerkers asook gemeenskapsorganisasies moet deur die Grondslagfase-leerder begryp word.

### LEERUITKOMS 2: SOSIALE ONTWIKKELING

**Die leerder is in staat om begrip van en toewyding aan grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede, asook begrip vir diverse kulture en gelowe te toon.**

Die tweede Leeruitkoms hanteer basiese begrippe in verband met menseregte, 'n gesonde omgewing, inklusiwiteit en maatskaplike geregtigheid. Wanneer die Grondslagfase-leerders aan hierdie Leeruitkoms blootgestel word, sal hulle 'n kritiese begrip ontwikkel van partydigheid, stereotipes en ander vorme van vooroordeel wat die grondslag vir sosiale uitsluiting in die Suid-Afrikaanse samelewing vorm.

Deurdat leerders leer om hulle eie en ander kulture te waardeer, sal die Grondslagfase-leerder begin om die diversiteit van kulture in Suid-Afrika te verstaan en te waardeer. Dit sal die leerder help om

- 'n gevoel van 'n gedeelde identiteit op plaaslike en nasionale vlak te ontwikkel;
- te ontdek hoe kultuur kreatief op verskillende maniere deur die kunste uitgedruk kan word;
- te ontdek hoe gesinne, families, gemeenskappe, groepe en nasies saamleef;
- te leer oor die regte, rol en verantwoordelikhede in verband met die funksionering van groepe, organisasies en instellings; en
- te sien hoe hulle aan die lewe en hul gemeenskappe kan deelneem (DoE, 2003a:77).

Die rol van die Grondslagfase-onderwyser is om onder meer 'n omgewing vir onderrig, leer en assessering in die klaskamer sowel as in die skool te skep wat beginsels en waardes soos gelykheid, verdraagsaamheid, regstelling en menseregte weerspieël, wat alles komponente is van die Suid-Afrikaanse Grondwet (DoE, 2003a:77; DvO, 2005a:37).

Die leerder het Leeruitkoms 2 bereik indien die volgende gedoen kan word:

Tabel: 3.5: Assesseringstandaarde vir Leeruitkoms 2 - Sosiale ontwikkeling

| | GRAAD R | GRAAD 1 | GRAAD 2 | GRAAD 3 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Identifiseer basiese regte en verantwoordelik = hede in die klaskamer. | Stel klasreëls op en verduidelik skoolreëls en waarom dit nagekom moet word. | Bespreek kinders se regte en verantwoordelik= hede en neem deel aan 'n klasstemming. | Verduidelik leierskappe in die skoolkonteks en neem deel aan 'n skoolstemming. |
| 2 | Herken die Suid-Afrikaanse vlag. | Identifiseer en teken die Suid-Afrikaanse vlag en kleur dit in. | Identifiseer nasionale simbole en sing die volkslied. | Verduidelik die betekenis van en sing die Suid-Afrikaanse volkslied. |
| 3 | Ken lede van eie gesin, familie, maats en versorgers. | Verduidelik verhoudings met gesins- en familielede, die uitgebreide familie, die skool en die groter gemeenskap. | Noem eienskappe van 'n goeie maat en gee redes. | Bespreek die rol wat aanvaarding, om te gee, vergifnis en om te deel in gesonde sosiale verhoudings speel. |
| 4 | Luister na 'n storie met 'n morele waarde uit eie kultuur en vertel dit oor. | Orden prente uit stories met 'n morele waarde uit 'n verskeidenheid Suid-Afrikaanse kulture, asook uit eie kultuur. | Identifiseer waardes en morele oortuigings uit 'n verskeidenheid Suid-Afrikaanse kulture. | Vertel stories oor vroulike en manlike rolmodelle uit 'n verskeidenheid plaaslike kulture. |
| 5 | Identifiseer name en simbole met betrekking tot eie geloof. | Pas simbole verbonde aan verskeie gelowe in Suid-Afrika by die gelowe. | Beskryf belangrike dae in verskillende gelowe. | Bespreek dieet, kleredrag en versierings in 'n verskeidenheid gelowe in Suid-Afrika. |

(DvO, 2002a:13, 18-19).

Die Grondslagfase klaskamer is die ideale omgewing om verantwoordelikhede van leerders ten opsigte van mekaar, die onderwysers en die onderrigleeromgewing vas te lê. Leerders kan ook hier begelei word om van diverse kulture en gelowe te leer en respek teenoor leerders wat van hulle verskil, te demonstreer. Op hierdie wyse kan leerders begelei word om eendag landsburgers te wees wat nie diskrimineer op grond van ras en kultuurverskille nie. Hierdeur kan die eenheid in diversiteit bevestig word en 'n demokratiese en verdraagsame gemeenskap moontlik gemaak word. Leerders wat trots is op hul eie identiteit, wat 'n gesonde lewenstyl handhaaf, in sosiale harmonie met ander mense leef en trots is op hul eie identiteit sal gesond en gebalanseerd ontwikkel (Donald *et al.*, 2006:130).

### LEERUITKOMS 3: PERSOONLIKE ONTWIKKELING

**Die leerder is in staat om verworwe Lewensvaardigheid te gebruik om persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei ten einde doeltreffend op uitdagings in sy of haar wêreld te reageer.**

Vir die leerder in die Grondslagfase is hierdie Leeruitkoms besonder belangrik. Die Grondslagfase-leerders wat die formele skool vir die eerste keer betree behoort

- die aanpassing emosioneel, fisiek, sosiaal en verstandelik uitdagend te vind;
- 'n veilige, oop leeromgewing te ervaar wat vir die leerder geleenthede bied om selfuitdrukking en selfvertroue te ontwikkel en
- in hulle persoonlike ontwikkeling ondersteun te word (DoE, 2003a:77).

Om die leerder te ondersteun is dit belangrik dat die onderwyser

- die ontwikkelingsbehoeftes van al die leerders, individue en groepe in sy klas moet ken;
- bekend is met die leerders, wie se ouderdomme kan wissel van 6 tot 10 jaar, se persoonlike ontwikkelingsbehoeftes;
- individuele behoeftes van die leerders moet kan identifiseer; en
- leerders wat struikelblokke tot leer en ontwikkeling ondervind, moet akkommodeer en in hulle individuele behoeftes moet voorsien (DoE, 2003a:77; DvO, 2005b:37).

Die leerder het Leeruitkoms 3 bereik indien die volgende gedoen kan word:

Tabel: 3.6: Assesseringstandaarde vir Leeruitkoms 3 - Persoonlike ontwikkeling

| | GRAAD R | GRAAD 1 | GRAAD 2 | GRAAD 3 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Sê eie naam en adres. | Verskaf persoonlike besonderhede. | Identifiseer eie positiewe aspekte. | Beskryf eie vermoëns, belangstellings en sterk punte. |
| 2 | Beskryf wat eie liggaam kan doen. | Beskryf eie liggaam op 'n positiewe manier. | Beskryf wat om te doen om jou eie liggaam goed op te pas. | Verduidelik waarom eie liggaam gerespekteer moet word. |
| 3 | Gee uitdrukking aan gevoelens sonder om self, ander en eiendom skade aan te doen. | Toon en identifiseer verskillende gevoelens, insluitend respek vir lewende dinge. | Toon en bespreek gevoelens in verskillende situasies. | Verduidelik hoe sy/hy uitdagende gevoelens hanteer, insluitend die hantering van mense wat met 'n siekte lewe. |
| 4 | Pas by klasroetine aan en volg instruksies. | Hanteer woede en onenigheid op 'n nie-afbrekende manier. | Toon gepaste gedrag in konfliksituasies. | Laat hom- of haarself geld in 'n gepaste situasie. |
| 5 | Geen | Hanteer die veranderde omgewing van die klas en skool. | Toon gepaste gedrag en groepwerkvaardig= hede in die klas. | Identifiseer groepwerkvaardig= hede en pas dit konsekwent toe |

(DvO, 2002a:14, 20-21).

Indien die uitkomste in Tabel 3.6 geanaliseer word, is dit duidelik waarom hierdie aspekte so belangrik vir die Grondslagfase-leerder is. Leerders in die Grondslagfase word toenemend gekonfronteer met kwessies soos misdaad, molestering en armoede (vgl. par. 2.6.1.1, 2.6.1.2). Temas in Lewensvaardighede leen hulself ideaal daarvoor uit om leerders weerbaar te maak om vraagstukke soos kindermolestering, mishandeling en ontvoering aan te spreek. Leerders kan voorts begelei word om gevoelens soos woede te hartseer en verlies op 'n sosiaal aanvaarbare wyse aan te spreek. Leerders leer ook om hul maats te help en te ondersteun wanneer 'n spesifieke leerder gekonfronteer word met 'n situasie soos die dood van 'n geliefde.

**LEERUITKOMS 4: LIGGAAMLIKE ONTWIKKELING EN BEWEGING**

**Die leerder is in staat om begrip te toon vir en deel te neem aan aktiwiteite wat beweging en liggaamlike ontwikkeling bevorder.**

Met Leeruitkoms vier val die klem op liggaamlike ontwikkeling en beweging. Die Grondslagfase-leerder sal

- in staat gestel word om die fyn en groot motoriese vaardighede te ontwikkel wat nodig is om 'n verskeidenheid voorwerpe te gebruik ten einde aan sport, speletjies, dans en ander leeraktiwiteite deel te neem; en
- aandag ontvang deurdat daar na elke leerder se liggaamlike en bewegings-ontwikkelingsbehoeftes omgesien word in verhouding tot sy/haar kognitiewe, emosionele en sosiale behoeftes.

Die Leeruitkomste van die Lewensvaardigheidsprogram is onderling verwant en daarom ondersteun en bevorder dit mekaar. Indien 'n leerder byvoorbeeld 'n gesonde lewenstyl volg, in sosiale harmonie met ander leerders lewe en trots is op wie hy/sy is, word persoonlike ontwikkeling bevorder. 'n Verdere voorbeeld is dat gereelde oefening 'n gesonde lewe bevorder en sodoende sosiale ontwikkeling vergemaklik (DoE, 2003a:78; DvO, 2005b:38). Die Leeruitkomste van die Lewensvaardigheidsleerprogram (met Lewensoriëntering as fokus) wat geïntegreerd met die ander relevante leerareas aangebied word (vlg. Figuur 3.6) dien as basis vir die fasilitering van alle belangrike lewensvaardighede. Hierdie integrasie versterk dus leer en help om leerders, nie net met kennis te bemagtig nie, maar hulle in staat te stel om lewensbelangrike lewensvaardighede in hul eie lewe te kan toepas.

Die leerder het Leeruitkoms 4 bereik indien die volgende gedoen kan word:

Tabel: 3.7: Assesseringstandaarde vir Leeruitkoms 4 - Liggaamlike ontwikkeling en beweging

| | GRAAD R | GRAAD 1 | GRAAD 2 | GRAAD 3 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Speel hardloop-, jaag- en koesspeletjies deur ruimte veilig te gebruik. | Demonstreer maniere om 'n bal of iets soortgelyks te gooi, slaan, bons, vang en beweeg. | Neem individueel en saam met 'n maat deel aan verskeie inheemse buitelugspeletjies met eenvoudige reëls. | Toon 'n verskeidenheid perseptueel-motoriese vaardighede in pare en in spanne deur eenvoudige reëls te gebruik. |
| 2 | Ondersoek verskillende maniere om te beweeg, in die rondte te draai, te lig en te balanseer. | Gebruik 'n kombinasie van liggaamsdele om met of sonder apparaat te beweeg, in die rondte te draai, te lig en te balanseer. | Neem deel aan aktiwiteite om kontrole, koördinasie en balans in basiese lokomotoriese, lig- en draaivaardig-hede te ontwikkel met apparaat. | Voer basiese bewegings in volgorde en met herhaling uit, met en sonder toerusting. |
| 3 | Voer ekspressiewe bewegings uit deur verskillende liggaamsdele te gebruik. | Reageer op 'n verskeidenheid stimuli en gee uitdrukking aan verskillende gemoedstemmings en gevoelens deur beweging. | Voer ekspressiewe bewegings of patrone ritmies uit deur verskeie stimuli te gebruik. | Ondersoek ekspressiewe bewegings deur kontraste van spoed, rigting, liggaamsvorm en posisie te gebruik. |
| 4 | Neem deel aan vrye spel-aktiwiteite. | Neem deel aan vrye spelaktiwiteite deur 'n verskeidenheid soorte apparaat te gebruik. | Neem deel aan gestruktureerde aktiwiteite deur apparaat te gebruik. | Neem deel aan spel en beskryf die uitwerking daarvan op die liggaam. |

(DvO, 2002a:15, 22-23)

Deur middel van deelname aan fisieke bewegingsaktiwiteite sal die Grondslagfase-leerder in staat gestel word om die groot en fyn motoriese vaardighede te ontwikkel wat nodig is vir deelname aan dans, sport, spele en ander leeraktiwiteite. In die lig van die groot klem wat op Lewensvaardighede geplaas word, is dit belangrik om die uitkomste van Lewensvaardighede wat deur die leerders bemeester behoort te word te identifiseer. Leerders moet die geleentheid gebied word om vrye spelaktiwiteite te beoefen, speletjies te speel waar hulle kan hardloop en met verskillende apparaat soos balle, hoepels en springtoue eksperimenteer. Liggaamlike ontwikkeling en beweging ondersteun die verwerwing van perseptuele vaardighede wat as voorvereiste dien vir suksesvolle leer. Aspekte soos ruimtelike bewustheid, groot motoriese ontwikkeling en balans is noodsaaklik om leerders in staat te stel om effektief te leer (vgl. par. 2.6.2.2, 2.6.2.3). Leerders in die post-modernistiese samelewing speel te min en word gekonfronteer met 'n ooraanbod van tegnologie (televisies, rekenaars ens). Dit veroorsaak

probleme soos passiwiteit, ongemotiveerdheid en in baie gevalle, self ernstige gesondheidsprobleme soos vetsug en diabetes (vgl. par. 2.6.2.3).

### 3.4.3.2 Die verwantskap tussen uitkomste

In die voorafgaande is aangetoon dat Lewensvaardighede 'n wye begrip is en 'n wye terrein dek. Die drie leerprogramme Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede moet as verwant en onderling versterkend beskou word. Deur hierdie leerprogramme word leerders holisties ontwikkel en voorberei om in te skakel by die volgende fase van leer, naamlik die Intermediêre Fase.

Elkeen van die leerprogramme moet beplan word om die volle tydperk van drie of vier jaar (Graad R ingesluit) van die Grondslagfase te dek. Die breë beplanning vir die vier jaar binne die Grondslagfase moet verseker dat leerders leer en vlot van een graad na die volgende vorder, terwyl die leerders die kennis en vaardighede bemeester en die waardes toon wat hulle geleer het. 'n Leerprogram moet duidelik kontinuïteit en progressie dwarsdeur die fase toon, maar moet ook voorsiening maak vir 'n mate van oorvleueling tussen die grade binne 'n fase, om 'n gladde oorgang van een graad na die volgende te verseker. 'n Oorsig van die omvang van die drie leerprogramme in die Grondslagfase verskyn in Tabel 3.8.

Tabel 3.8: Diagrammatiese oorsig van die Grondslagfase-leerprogramme

| Graad | GELETTERDHEID | | GESYFERDHEID | LEWENSVAARDIG=HEID |
|---|---|---|---|---|
| | Huistaal (of eerste addisionele taal) | Eerste addisionele taal (of huistaal) | | |
| Graad R | | | | |
| Graad 1 | | | | |
| Graad 2 | | | | |
| Graad 3 | | | | |

Die pyltjies in Tabel 3.8 dui die leerprogramme vir die Grondslagfase aan en dui voorts ook die kontinuïteit en progressie van een graad tot die volgende in elk van die leerprogramme in die fase aan.

Elkeen van die leerprogramme, Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardigheid moet onderverdeel word in werkskedules, naamlik een per graad. Die voorgeskrewe assesseringstandaarde moet ondersoek en op so 'n manier gerangskik word dat leerders geleidelik die vaardighede aanleer wat nodig is om die verwagte minimum standaarde aan die einde van die graad/fase te bereik, soos in die leerareaverklaring gespesifiseer word (DvO, 2003a:29).

#### 3.4.3.3 Lewensvaardighede en die kritieke en ontwikkelingsuitkomste

Die Lewensvaardigheidsleerprogramme is ontwerp om die Grondslagfase-leerder te lei om vaardighede, kennis, houding en waardes te ontwikkel wat die leerder in staat stel om probleme te identifiseer, op te los en daarvolgens besluite te neem (DoE, s.a.:4).

### 3.4.4 Leer en onderrig van Lewensvaardighede

*Die onderrig* van Lewensvaardighede verwys na die verwerwing van vaardighede, kennis en gesindhede om gedrag te ondersteun wat mense in staat stel om groter verantwoordelikheid vir hul eie lewens te aanvaar deur gesonde lewenskeuses uit te oefen, groter weerstand teen negatiewe druk te ontwikkel en skadelike gedrag te vermy (Rooth, 1997:6; Donald *et al.*, 2006:130). Lewensvaardigheidsopleiding is dus 'n proses waardeur leerders die geleentheid gegee word om al die noodsaaklike Lewensvaardighede te ontwikkel en te beoefen.

Lewensvaardighede word die beste aangeleer deur besprekings, interpersoonlike uitvoering en refleksie. Direkte instruksie deur die onderwyser is dikwels nie die beste wyse om Lewensvaardighede te onderrig nie. Baie Lewensvaardighede word aangeleer deurdat die leerder 'n rolmodel soos onderwysers of maats naboots. Die Grondslagfase-onderwyser kan baie in die klas doen om Lewensvaardighede te bevorder, maar dit moet 'n geheelskoolbenadering word (Donald *et al.*, 2002:159).

### 3.4.5 Assessering binne die Grondslagfase vir die Lewensvaardigheidsleerprogram

Binne die Grondslagfase verseker kriteriumgebaseerde assessering dat assessering oop en billik vir al die leerders aangebied word. Die Grondslagfase-leerders weet voordat hulle 'n taak aanpak wat van hulle verwag word, soos die gestelde kriteria vir die taak dit vereis. Assessering moet só aangewend word dat dit die leerders se ontwikkeling in Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardigheid bevorder. Dit is veral belangrik in die vroeë stadiums van die leerder se ontwikkeling waar die onderwyser leerstruikelblokke by die Grondslagfase-leerder moet identifiseer en die struikelblokke so gou moontlik moet aanspreek (DoE, s.a.:5).

### 3.4.5.1 Definisie van assessering

Assessering is 'n deurlopende en beplande proses van inligtingversameling oor leerderprestasies soos teen die assesseringstandaarde van die Leeruitkomste gemeet. Dit vereis duidelik gedefinieerde kriteria en 'n verskeidenheid gepaste strategieë om onderwysers in staat te stel om opbouende terugvoer aan leerders te gee en om aan ouers en ander belangstellendes verslag te doen (DvO, 2002a:52; DoE, s.a.:6). Strategieë wat deur die onderwyseres toegepas kan word is onder meer deur positiewe kommentaar in die leerder se boeke te skryf, sterretjies te plak en ekstrinsieke motivering soos belonings te gee.

#### 3.4.5.2.1.1 Doelstellings en kenmerke van assessering binne die Lewensvaardigheids=leerprogram

Die hoofdoel van assessering vir die Grondslagfase-leerders is om die leerder

- individueel te laat groei en ontwikkel;
- se vordering te monitor; en
- se leer te fasiliteer (DvO, 2002a:52; DoE, s.a.:7).

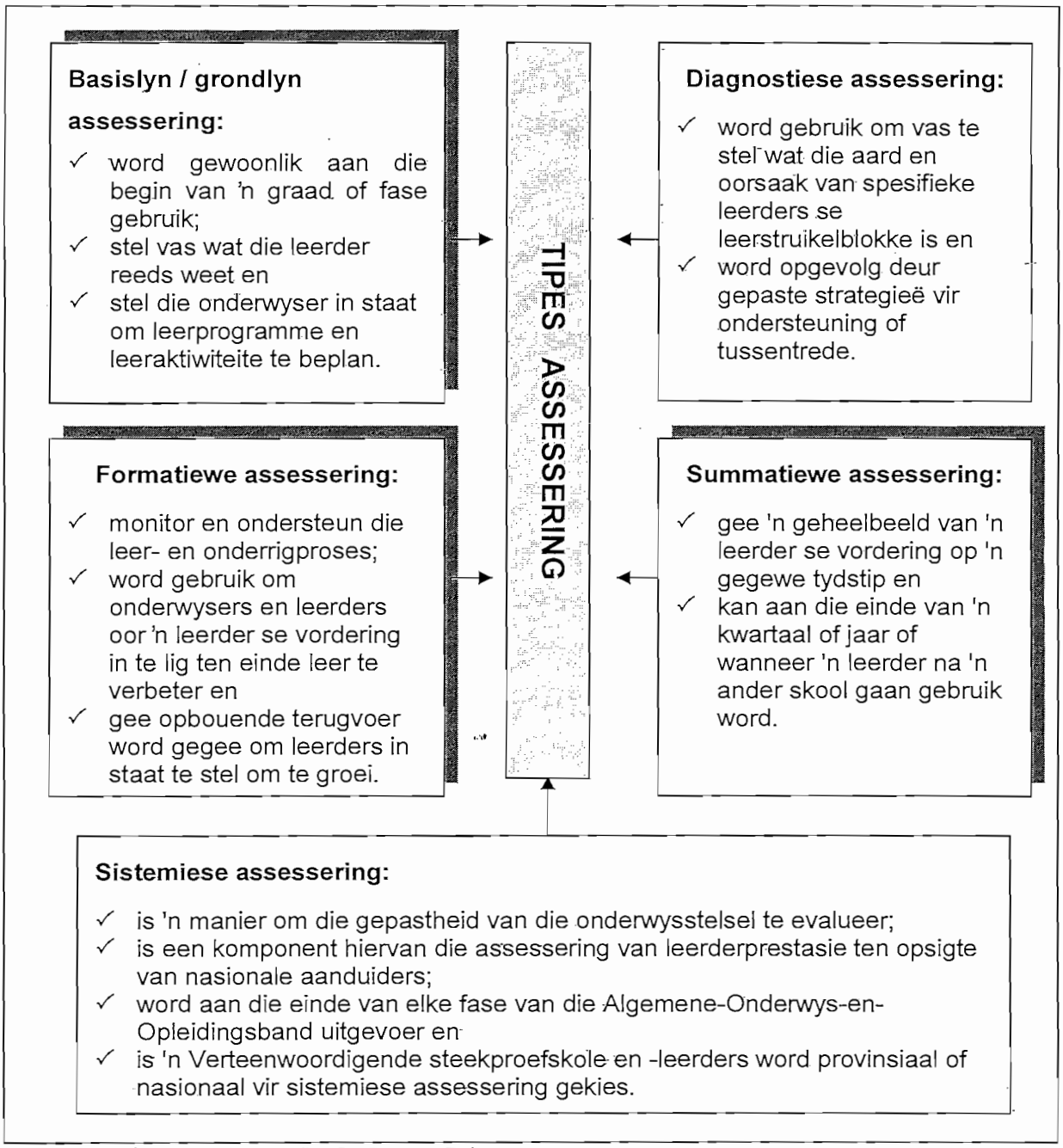
Om die leerder te begelei om hul volle potensiaal te bereik, behoort assessering in die Lewensvaardigheidsleerprogram die volgende kenmerke te vervat:

- deursigtig, demokraties en duidelik gefokus wees;
- geïntegreerd wees met onderrig en leer;
- gebaseer op voorafbepaalde kriteria of standaarde;
- gevarieer ten opsigte van metodes en kontekste;
- geldig, betroubaar, regverdig;
- bepaal volgens die tempo van die leerder; en
- buigsaam genoeg om uitgebreide geleenthede te verseker (DvO, 2002a:52).

Ander gebruike van assessering binne die Lewensvaardigheidsleerprogram sluit die volgende in:

- tipes assessering (vgl. Figuur 3.8); en
- assesseringskriteria (DvO, 2002a:52).

Figuur 3.8: Tipes assessering




(Van Heerden, 2008:184, DvO, 2002a:52).

Die assesseringskriteria wat in die Grondslagfase vir Lewensvaardighede gebruik word, behoort

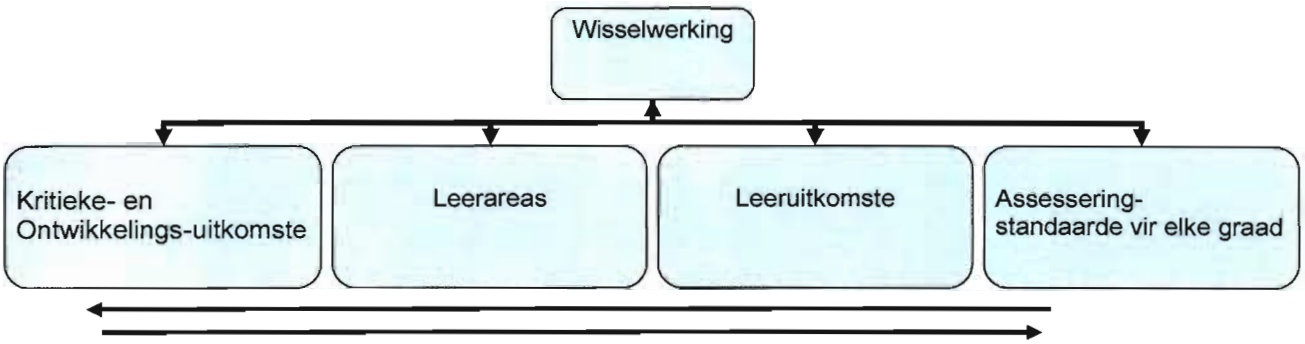
- doeltreffende aanduidings van leerderprestasie te verskaf;
- te verseker dat leerders kennis en vaardighede integreer en toepas;
- leerders te help om hul eie prestasievlak te evalueer;
- doelwitte vir vordering te stel;
- deurentyd deursigtig te wees; en
- verdere leer aan te moedig (DvO, 2002a:3, 51).

Om die proses van leerderassessering te ondersteun doen die Nasionale Kurrikulumverklaring die volgende:

- omskryf die Leeruitkomste en die gepaardgaande assesseringstandaarde in elke leerarea en vir elke graad in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband (Graad R tot 9);
- kontekstualisering van kritieke uitkomste en ontwikkelingsuitkomste binne die Leeruitkomste en assesseringstandaarde;
- plaas assesseringstandaarde sentraal in die assesseringsproses in elke graad; en
- assesseringstandaarde beskryf die vlak waarop leerders hul bereiking van die Leeruitkoms(te) moet toon, asook die manier (diepte en breedte) waarop hulle hul prestasie moet toon (DvO, 2002a:2, 51).

In Figuur 3.9 word die wisselwerking tussen die ontwerpselemente van die Nasionale Kurrikulumverklaring geïllustreer.

Figuur 3.9: Wisselwerking




(DvO, 2002a:2, 51).

#### 3.4.5.2.1 Deurlopende assessering binne die Lewensvaardigheidsleerprogram

Deurlopende assessering (DAS) is die belangrikste metode waarvolgens assessering binne die Nasionale Kurrikulumverklaring plaasvind. Deurlopende assessering impliseer nie deurlopende opteken van punte nie. Hierdie vorm van assessering geskied deurlopend en optekening moet hoofsaaklik op die breë assesseringsbeplanning fokus (DoE. s.a.:2) Onderwysers en leerders moet weet hoekom en wat hulle wil assesseer en wat opgeteken moet word. Onderwysers moet deurlopende assessering gebruik om leerderontwikkeling te ondersteun, struikelblokke te identifiseer en om individuele leerders met spesifieke uitdagings wat hulle wil bemeester of bereik, te ondersteun. Leerders wat probleme ondervind word geïdentifiseer en ontvang

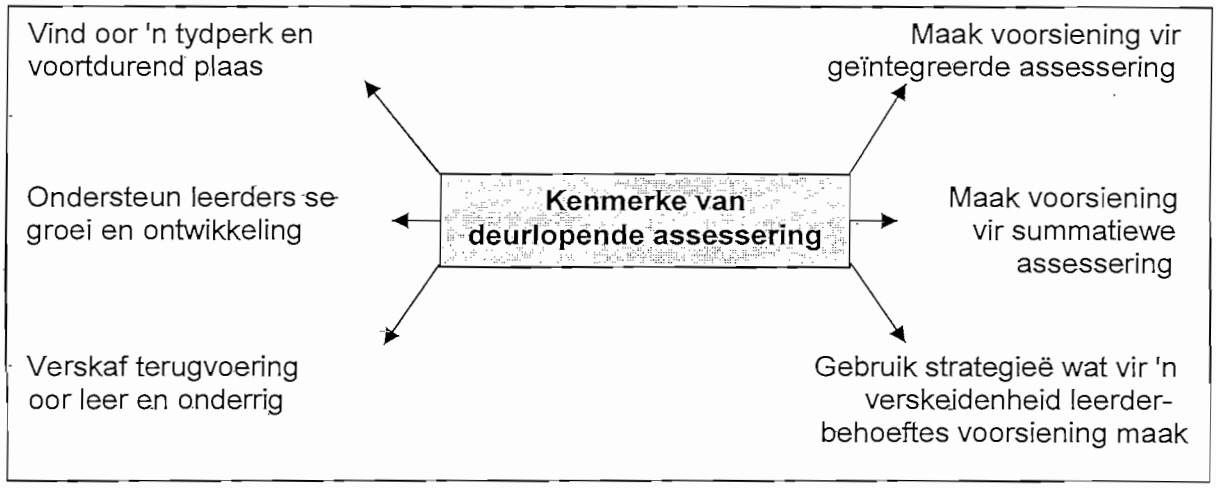
remediëring sodat die struikelblok oorbrug kan word. Deur gebruik te maak van DAS kan daar vasgestel word of die leerder wel die uitkomste bereik het.

Die identifisering van struikelblokke by die leerders geskied die beste wanneer die onderwyser gebruik maak van deurlopende assessering (DAS). DAS is 'n proses van die versameling van geldige en betroubare inligting oor die prestasie van die leerder op 'n deurlopende grondslag, volgens duidelik gedefinieerde kriteria, terwyl 'n verskeidenheid metodes, instrumente, tegnieke en kontekste gebruik word. DAS moet deurlopend binne al drie leerprogramme plaasvind. DAS ondersteun die leerders se groei en ontwikkeling, bied deurlopende terugvoering en samel die bewyse in van die leerder se prestasie met verwysing na die assesseringstandaarde van die Leeruitkomste (DoE, s.a.:26). Indien leerderondersteuning uit die daaglikse Grondslagfase-program uitgesluit word, sal daar nie 'n ware beeld van die leerder se kennis ingesamel kan word nie. Die Grondslagfase-onderwyser moet ook bewus wees van die volgende:

- Daaglikse aktiwiteite kan gebruik word om leerders binne die Grondslagfase se bevoegdheid en prestasie te assesseer.
- Alhoewel aktiwiteite gewoonlik 'n aantal Leeruitkomste op 'n slag dek, kan die assessering self op een of twee kernleeruitkomste en die verwante assesseringstandaarde fokus.
- Dit is moeilik om al die leerders terselfdertyd te assesseer, veral in groot groepe/klasse.
- Sommige leerders sal meer gereeld as ander geassesseer moet word, afhangend van individuele leerders se vorderingstempo.
- Terugvoering en bewyse moet al die Leeruitkomste dek en dit moet verskillende vorms aanneem.
- Formatiewe assessering is deurlopend en vind plaas wanneer 'n geskikte situasie opduik.
- Assessering behoort 'n praktiese komponent in te sluit sodat leerders hulle bevoegdheid kan toon sonder om taal te gebruik. Dit is ook 'n beter metode om die bevoegdheid van leerders met probleme te assesseer (DoE, 2003a:32-33; DvO, 2005a:32).

Deurlopende assessering binne die Lewensvaardigheidsprogram voldoen aan die volgende kenmerke soos uiteengesit in Figuur 3.10:

Figuur 3.10: Kenmerke van deurlopende assessering




(DvO, 2002a:2, 52).

Tydens assessering kan die Grondslagfase-onderwyser van die volgende assesseringsinstrumente en –tegnieke binne die Grondslagfase gebruik maak:

- *Waarneming:*
  Die Grondslagfase-leerders word voortdurend informeel deur die onderwyser waargeneem om hulle begrip en vordering te assesseer.
- *Skriftelike werk:*
  Dit is aktiwiteite wat van Grondslagfase-leerders vereis om enigiets op skrif voor te lê.
- *Prestasie-gebaseerde assessering:*
  Die Grondslagfase-leerder moet vaardighede, kennis of waardes toon in waarneembare take soos waar die leerder iets skep, maak of demonstreer.
- *Onderhoude:*
  Die Grondslagfase-leerder se vermoë om te luister en om idees en kennis te vertolk en oor te dra tydens 'n onderhoud word geassesseer.
- *Selfassessering*:
  Die Grondslagfase-leerder ontvang die geleentheid om uitdrukking te gee aan wat die leerder dink en hoe die leerders oor hulself voel.
- *Groep- en maatassessering*:
  Die leerders beoordeel mekaar se werk. Groeplede kan van twee tot ongeveer tien wissel (DoE, 2003b:24).

Selfassessering is 'n belangrike instrument om leerders te leer om objektief na hul sterk en swak punte te kyk. Leerders se selfbeeld kan op hierdie wyse versterk word en hulle word gemotiveer om beter te presteer en hul maksimum potensiaal te bereik. Op dieselfde wyse kan groep- en maatassessering lewensvaardighede soos samewerking, deelname as lid van 'n

span, sosiale vaardighede en verdraagsaamheid bevorder. Hierdie tipe assessering pas dus baie goed in binne die uitkomste wat vir die Lewensvaardigheidsprogram voorgestel word (vgl. par. 3.4.3.1).

### 3.4.5.3 Die skoolassesseringsprogram binne Lewensvaardigheidsopvoeding

Alle skole behoort:

- 'n assesseringsprogram te ontwikkel wat gegrond is op provinsiale en nasionale riglyne; en
- 'n skoolassesseringsplan te hê om die implementering van die skool= assesseringsprogram te fasiliteer. Die fasiliteringsspan behoort verteenwoordigers uit elke fase en leerarea te hê (DvO, 2002a:2, 54).

Om te verseker dat 'n professionele benadering tot leerderassessering gevolg word, behoort die skool se assesseringsprogram die volgende duidelik uiteen te sit:

- die wyse waarop deurlopende assessering beplan en geïmplementeer word;
- die wyse hoe rekordboeke/verslagboeke gehou moet word, sowel as die toeganklikheid en sekuriteit daarvan;
- die assesseringskodes wat deur die provinsie bepaal is;
- interne verifikasie van assessering;
- hoe moderering in die skool plaasvind;
- die wyse hoe gereelde rapportering plaasvind en die metode daarvan;
- die monitering van alle assesseringsprosesse; en
- die opleiding van personeel ten opsigte van assessering (DvO, 2002a:2, 55).

Na informele gesprekke met baie Grondslagfase-onderwysers, is die navorser van mening dat bogenoemde assesseringsprogram wel ten opsigte van Geletterdheid en Gesyferdheid gevolg word, maar dat Lewensvaardighede nie tot dieselfde mate erkenning kry tydens assessering nie (vgl. par. 5.4.1.1). Baie van die assesseringstandaarde in Lewensvaardighede leen hulself nie daartoe om op die voorgestelde wyse geassesseer te word nie en is in baie gevalle nie meetbaar nie (vgl. Tabel 3.7). In die empiriese ondersoek van hierdie studie sal daar verder na hierdie aspek gekyk word om vas te stel wat onderwysers se persepsie ten opsigte van assessering van Lewensvaardighede is.

## 3.5 SAMEVATTING

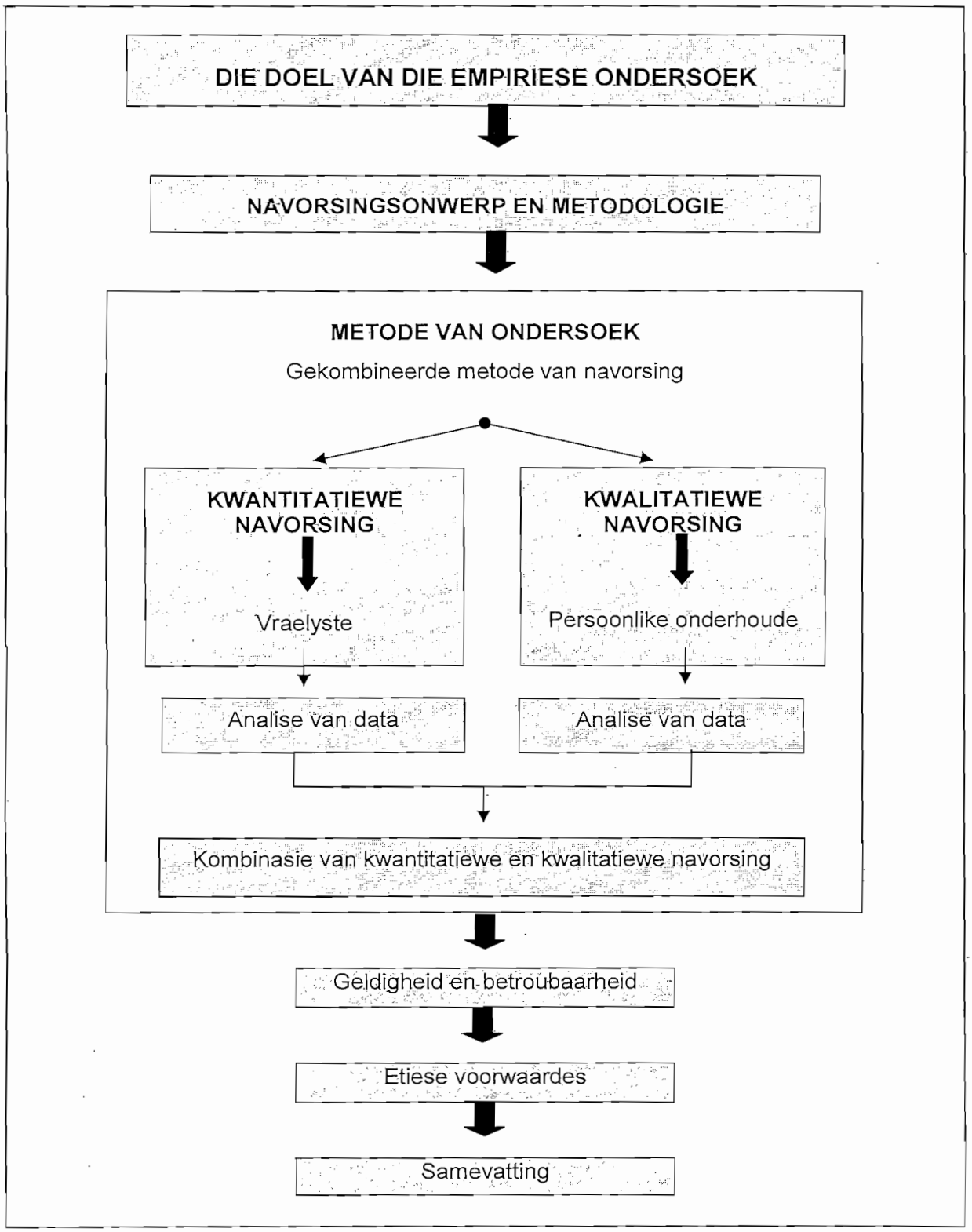
In hierdie hoofstuk is daar aangetoon wat die terrein van Lewensvaardighede binne die Grondslagfase behels, soos gesien vanuit die Nasionale Kurrikulumverklaring. Daar is ondersoek ingestel deur die aard van Lewensvaardighede op internasionale sowel as Suid-Afrikaanse konteks te bestudeer. Uit die navorsing het dit voorgekom dat Lewensvaardighede nie net noodsaaklik is om 'n goed aangepaste leerder te verseker nie, maar dat die leerder ten volle toegerus moet word met lewensvaardighede. Lewensvaardighede moet die leerder se hele skoolopleiding deurweef, sodat die leerder bemagtig kan word en sodoende sy/haar plek as volwassene te kan vol staan.

In die volgende hoofstuk sal 'n empiriese navorsing geloods word om die noodsaaklikheid van Lewensvaardigheid binne die Grondslagfase te ondersoek.

# HOOFSTUK 4

# EMPIRIESE ONDERSOEK

Figuur 4.1: Uiteensetting van hoofstuk 4



## 4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 van hierdie navorsing is daar 'n literatuurstudie gedoen om die noodsaaklikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase te beskryf. As deel van hoofstuk 3 is daar 'n oorsig gegee oor die Lewensvaardigheidsleerprogram vir die Grondslagfase met spesifieke verwysing na die Nasionale Kurrikulumverklaring. In hierdie hoofstuk, hoofstuk 4, word daar gefokus op die empiriese ondersoek wat uitgevoer is. 'n Uiteensetting word gegee van die navorsingsparadigma waarop die empiriese studie berus asook van die navorsingsontwerp. Daar word ook 'n beskrywing gegee van die data-insamelingsmetodes, die ondersoekprosedure en die data-analise.

## 4.2 PROBLEEMSTELLING

Omdat die ontwikkeling van Lewensvaardighede essensieel is vir die algehele ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder, was dit vir die doeleindes van hierdie studie noodsaaklik om antwoorde te vind op die volgende vrae:

- Wat is Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding?
- Is daar 'n verband tussen sekere biografiese veranderlikes en Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding?
- Hoeveel tyd bestee Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van leerders se lewensvaardighede?
- Verskil die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede Gesyferdheid en Geletterdheid betekenisvol van mekaar?
- Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?
- Watter aanbevelings kan gemaak word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?

## 4.3 DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Teen die agtergrond van bogenoemde navorsingsvrae was die doel van die empiriese ondersoek om te bepaal:

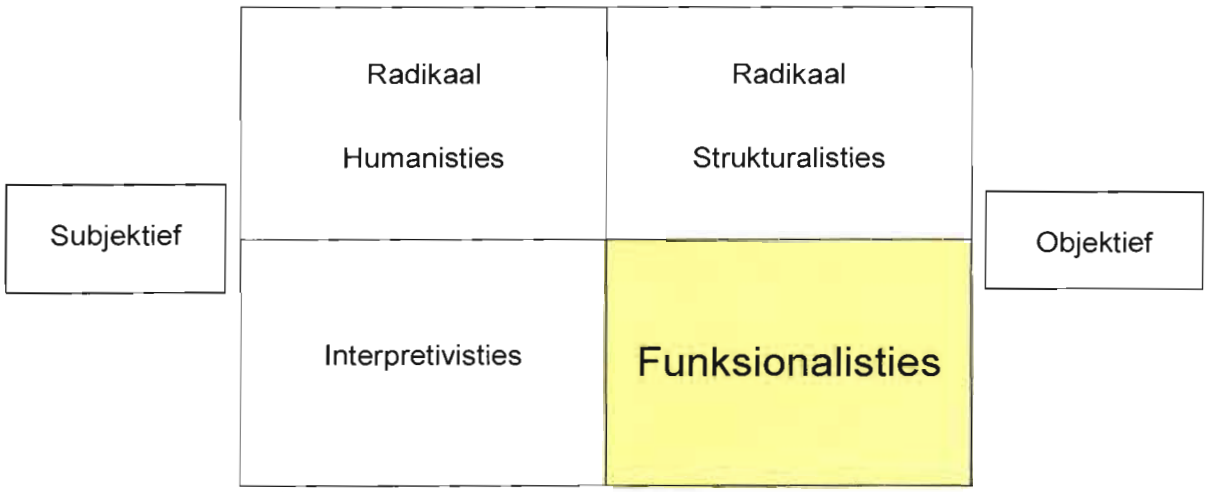
- Wat die Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding is;
- wat die moontlike verband tussen sekere biografiese veranderlikes en Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding is;

- hoeveel tyd Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van leerders se lewensvaardighede bestee;
- hoe die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede Gesyferdheid en Geletterdheid betekenisvol van mekaar verskil;
- watter faktore Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer; en
- watter aanbevelings gemaak kan word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder.

## 4.4 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

Figuur 4.2 beeld die gekose epistemologiese raamwerk vir hierdie studie uit. Die navorsingsontwerp word essensieel as funksionalisties beskou. Met die posisionering van die onderhawige studie binne die funksionalisme fokus hierdie studie op die deelnemer eerder as die navorser (Burrell & Morgan, 1979:31).

Figuur 4.2: Die vier paradigmas vir die analise van die sosiale teorie




(Burrell & Morgan, 1979: 22).

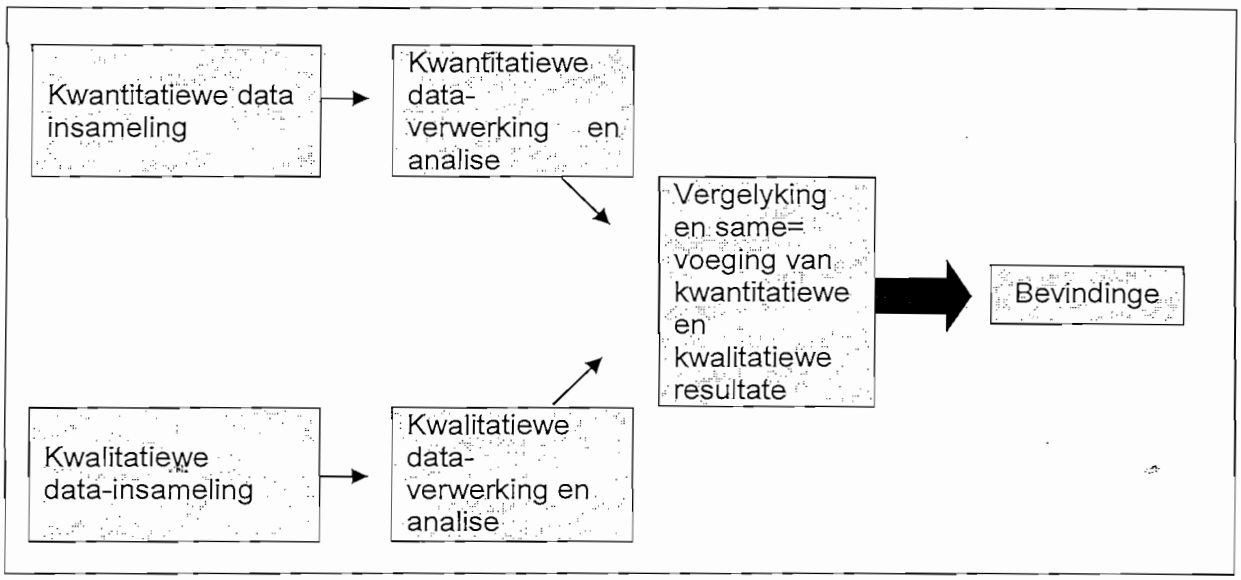
Die navorser maak in hierdie studie gebruik van die gekombineerde navorsingsmetode, naamlik kwantitatief en kwalitatief. Die gekombineerde metode kan as volg opgesom word:

- Die gekombineerde metode word as 'n navorsingsmetode beskou wat kan kompenseer vir die inherente leemtes van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing. Een van die leemtes van kwantitatiewe navorsing lê daarin dat deelnemers se direkte wyses van praat en verstaan nie toereikend deur die navorsingsmetode blootgelê word nie. Een van die leemtes van kwalitatiewe navorsing kan moontlik weer gevind word in die subjektiewe teenwoordigheid van die navorser as deelnemer en die moontlikheid dat die navorser se subjektiewe betrokkenheid die navorsingsresultate en -bevindinge kan beïnvloed.

- Die gekombineerde metode van navorsing voorsien uitgebreide bewyse wat 'n grondslag lê van die navorsingsbevindinge.
- Die gekombineerde navorsingsmetode beantwoord navorsingsvrae wat nie toereikend deur slegs een navorsingsmetode beantwoord kan word nie (Creswell & Plano-Clark, 2007:9,10).

Daar is gepoog om met behulp van gestruktureerde vraelyste en onderhoude die gestelde navorsingsvrae te beantwoord (vgl. Figuur 4.1 en 4.3).

Figuur 4.3: Gekombineerde metode van navorsing




### 4.4.1 Kwantitatiewe ondersoek

Vervolgens sal die navorsingsontwerp en metodologie wat in die kwantitatiewe gedeelte van die ondersoek gevolg is, bespreek word.

#### 4.4.1.1 Kwantitatiewe navorsingsontwerp

Tydens die kwantitatiewe gedeelte van die ondersoek is daar van opname-navorsing deur middel van gestruktureerde vraelyste gebruik gemaak.

#### 4.4.1.2 Deelnemers aan die kwantitatiewe ondersoek

Die teikenpopulasie vir die kwantitatiewe ondersoek was al die Grondslagfase-onderwysers wat in die Potchefstroom en Klerksdorpskooldistrikte skoolhou. 'n Gestratifiseerde steekproef van 18 skole is uit die aantal laerskole in die twee skooldistrikte getrek. Hierdie skole

verteenwoordig die diversiteit van die verskillende Suid-Afrikaanse gemeenskappe en die laerskole wat Lewensvaardighede binne die Grondslagfase aanbied. Vraelyste is aan 100 Grondslagfase-onderwysers by die geselekteerde 18 skole gestuur om in te vul. Vyf-en-negentig vraelyste is terug ontvang. Biografiese inligting oor die deelnemers word in Tabelle 5.1 tot 5.7 en Figure 5.2 tot 5.8 in hoofstuk 5 weergegee.

#### 4.4.1.3 Die ontwikkeling van die vraelys

Die vraelys is 'n toepaslike instrument vir die insameling van inligting aangaande deelnemers se gevoelens, opinies, planne, persoonlike en opvoedkundige agtergrond (Neuman, 1997:33).

Gall, Borg & Gall (1996:289) omskryf die vraelys as 'n instrument wat dieselfde vrae aan al die deelnemers in die steekproef stel. Die deelnemers verskaf 'n geskrewe respons op elke vraag in die vraelys, met die gevolg dat die navorser die ingesamelde data kan kontroleer. Vraelyste gee ook aan deelnemers die vryheid om by die plek en tyd van hul keuse die vraelys in te vul en vrae in enige volgorde te beantwoord (Leedy & Ormrod, 2010:189).

'n Konsepvraelys is saamgestel volgens die volgende riglyne wat deur Leedy & Ormrod (2010:194-197) voorgestel is:

- die vraelys moet nie te lank wees nie;
- die vraelys moet genoegsame inligting verskaf;
- die vraelys moet interessant wees;
- items moet op sinvolle wyse gestruktureer wees sodat dit so eenvoudig as moontlik ingevul kan word;
- items op die vraelys en bladsye moet numeries gerangskik wees;
- bondige en duidelike instruksies moet op die vraelys voorkom; en
- die vraelys moet aantreklik en professioneel voorkom (Ary, Jaobs & Razavueh, 1996:429; Leedy & Ormrod, 2010:194).

Hierdie konsepvraelys is aan twee kollegas wat betrokke is by die opleiding van Grondslagfase-onderwysers by die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit gegee met die doel om hulle professionele opinie rakende die volgende aspekte uit te spreek:

- die duidelikheid en verstaanbaarheid van die items;
- die aanwesigheid van dubbelsinnige items;
- inhoudsgeldigheid van die vraelys; en
- enige verdere tekortkominge van die vraelys.

Op grond van die terugvoering van die kollegas en verdere insette van 'n statistikus van Statistiese Konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus), is die nodige aanpassings aan die konsepvraelys aangebring en is die vraelys gefinaliseer. Die gefinaliseerde vraelys (vgl. Addendum A) is na die deelnemers by die geselekteerde skole gestuur.

#### 4.4.1.3.1 Die vraelys wat as data-insamelingsinstrument tydens kwantitatiewe ondersoek gebruik is

Die vraelys is gebruik om inligting wat tydens die persoonlike onderhoude ingewin is, aan te vul en het navraag gedoen oor die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase asook die tyd wat hulle bestee aan die onderrig van Lewensvaardighede.

- ***Struktuur en inhoud van die vraelys.***

Die vraelys is vergesel van 'n begeleidende brief om die doel van die vraelys en die ondersoek aan die deelnemers te verduidelik. Hierdie begeleidende brief bepaal tot 'n groot mate of die deelnemer die vraelys wil invul, al dan nie (Ary *et al.*, 1996:429; Leedy & Ormrod, 2010:199). Die vraelys is opgestel in Afrikaans en Engels en die deelnemer kon die vraelys invul in die taal van sy/haar keuse.

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek is 'n vraelys met gestruktureerde items ontwikkel wat in twee afdelings verdeel is, naamlik:

***AFDELING A : Biografiese gegewens***

Die items in Afdeling A (vgl. Addendum A) hou verband met die volgende biografiese besonderhede van die deelnemers:

- die ouderdom van die deelnemers;
- jare ondervinding binne die Grondslagfase;
- graad/grade waarin die deelnemers tans onderrig gee;
- aantal leerders in die deelnemers se klasse;
- hoogste akademiese kwalifikasies;
- opleiding wat die deelnemers ontvang het om alle fasette van Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase aan te bied; en
- die leerdersamestelling van die skool (in terme van ras) waarin die onderwyser skoolhou.

***AFDELING B : Houding teenoor en tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede***

In Afdeling B1 is die deelnemers se houding teenoor die onderrig van Lewensvaardighede deur middel van die volgende Likertskaal-items ingewin:

Tabel 4.1: Skaal waarvolgens deelnemers op die items in Afdeling B1 moes respondeer

| Stem glad nie saam nie | Stem nie saam nie | Onbeslis | Stem saam | Stem heeltemal saam |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

In Afdeling B2 moes die deelnemers hulle persentasie tydbesteding aan Lewensvaardigheidsopvoeding en die twee ander leerprogramme (Gesyferdheid en Geletterdheid) op 'n vyfpuntskaal aandui.

- ***Afneem en interpretasie van die vraelys***

Die deelnemers is gevra om al die vrae op die vraelys in te vul deur hul keuse met 'n X aan te dui (vgl. Addendum A). Die som van al die response in Afdeling B1 van die vraelys gee dan 'n beeld van die onderwyser se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase. 'n Hoë telling dui daarop dat die onderwyser 'n positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding het, terwyl 'n lae telling daarop dui dat hy/sy nie 'n positiewe houding teenoor Lewensvaardighede het nie (vgl. par. 5.3.4).

#### 4.4.1.3.2 Geldigheid en betroubaarheid van die vraelys

Ten einde die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys te verhoog is die volgende stappe soos voorgestel deur Delport (2005:188), met die vraelyskonstruksie gevolg:

*Stap 1: Spesifisering van die doelstellings van die meetinstrument*
Die volgende spesifieke doelstellings is vir die meetinstrument gestel:
om Grondslagfase-onderwysers se

- houdings teenoor verskillende aspekte van Lewensvaardigheidsopvoeding te peil; en
- tydsbesteding aan Lewensvaardigheidsopvoeding en die ander twee leerprogramme te bepaal.

*Stap 2: Operasionele definiëring van die doelstellings van die meetinstrument*

In aansluiting met bogenoemde doelstellings is die vraelys in twee afdelings verdeel. In Afdeling B1 is die deelnemers se houdings teenoor die verskillende aspekte van Lewensvaardighede gepeil en in Afdeling B2 is hulle tydsbesteding aan Lewensvaardigheidsopvoeding sowel as die ander twee leerprogramme bepaal (vgl. Afdeling B).

*Stap 3: Opstel van die items*

Die items het volgens die navorser en die professionele kundiges wat geraadpleeg is, aan die doelstellings van die meetinstrument beantwoord (vgl. par. 4.4.1.3).

*Stap 4: Itemontleding*

Tydens hierdie stap is elke item (vraag) deur die navorser en die loodsondersoekspan beoordeel ten einde te bepaal of dit relevant is en aan die doel van die vraelys voldoen. Onduidelik-geformuleerde en nie-relevante items is geïdentifiseer en die nodige verbeteringe en veranderinge is aangebring.

*Stap 5: Itemseleksie en organisering van die vraelys tot sy finale vorm*

Deur die proses van itemontleding kon items vir die finale vorm van die vraelys geselekteer word. Hierdie itemseleksie het 'n balansering en substitusie van items behels ten einde die korrekte inhoudsbalans van die vraelys te verseker.

*Stap 6: Eenvormige administrasie-prosedures van die vraelys*

Die volgende aspekte is in gedagte gehou met betrekking tot die eenvormige administrasieprosedures van die vraelys:

- Dieselfde skriftelike instruksies vir die voltooiing van die vraelys is aan elke deelnemer verskaf.
- Dieselfde nasien- en punte-toekenningsprosedures is vir elke vraelys gevolg.

*Stap 7: Tegniese evaluering van die vraelys*

Hierdie stap het veral betrekking op die bepaling van die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys.

- *Geldigheidsbepaling*: Daar is maatreëls getref om 'n hoë inhoudsgeldigheid aan die vraelys te verleen. In dié verband is die vraelys beoordeel deur kundige en ervare kollegas in die veld van Grondslagfase-onderwys en Lewensvaardigheidsopvoeding (vgl. par. 4.4.1.3). Inhoudsgeldigheid dui op die inhoud van die vraelys en of die inhoud verband hou met dit wat die vraelys veronderstel is om te meet (Leedy & Ormrod,, 2010:92).

- *Betroubaarheidsbepaling:* Die betroubaarheid van die vraelys kan gedefinieer word as die mate van konsekwentheid of stabiliteit waarmee die vraelys oor 'n tydperk meet wat dit veronderstel is om te meet (Leedy & Ormrod, 2010:93). In hierdie ondersoek is daar eerstens 'n faktoranalise uitgevoer om te bepaal of daar bepaalde faktore geïdentifiseer kan word wat met die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding verband hou (Leedy & Ormrod, 2010:282). Verder is Cronbach se alfakoëffisiënt, 'n betroubaarheidskoëffisiënt wat 'n aanduiding gee van die interne konsekwentheid van die vraelys, ook bereken (Sekaran, 2006:205, 307). Die resultate van die faktoranalise en die berekende Cronbach se alfakoëffisiënte word in paragraaf 5.3.2 van hoofstuk 5 weergegee.

#### 4.4.1.4 Administratiewe prosedures

Die volgende administratiewe prosedures is gevolg om toestemming vir die navorsing te verkry. Skriftelike toestemming is van die Departement van Onderwys van die Noordwes-Provinsie, area projekkantoor: Potchefstroom, asook die area projekkantoor: Klerksdorp verkry (vgl. Addendum C). Afsprake is met die skoolhoofde by die geselekteerde skole in die Klerksdorp en Potchefstroomdistrikte gereël. 'n Dekbrief (vgl. Addendum A) het die vraelys vergesel waarin duidelike voorskrifte vir die invul van die vraelys verskaf is. Na voltooiing van die vraelyste, het die navorser dit persoonlik by die betrokke skole gaan afhaal. Die navorser het die voltooide vraelyste by Statistiese Konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit ( kampus) ingehandig vir verdere data-verwerking en statistiese analise.

#### 4.4.1.5 Kwantitatiewe data-analise

Die data is statisties deur personeel verbonde aan die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) verwerk. Daar is gebruik gemaak van die SAS-program (SAS Institute Inc., 2003) in die verwerking van die data. 'n Faktoranalise is uitgevoer om te bepaal of sekere faktore verband hou met die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding en Cronbach se alfakoëffisiënte is bereken om die betroubaarheid van die vraelys te bepaal.

Ten einde te bepaal of daar prakties betekenisvolle verskille (in terme van rekenkundige gemiddeldes) tussen die verskillende biografiese veranderlikes (vgl. par. 5.2) en die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding bestaan, is effekgroottes bereken. Die volgende formule is vir hierdie doeleinde gebruik:

$$d = \frac{|\overline{X}_1 - \overline{X}_2|}{S_{max}}$$ waar

$\overline{X}_1 =$ rekenkundige gemiddelde van groep 1,

$\overline{X}_2 =$ rekenkundige gemiddelde van groep 2,

$S_{max}$ = maksimum standaardafwyking van die twee groepe.

Volgens Cohen (1988) kan die volgende riglyne gebruik word by die interpretasie van die effekgrootte:

$d = 0.2$ klein effek,

$d = 0.5$ medium effek,

$d = 0.8$ groot effek.

Ten einde te bepaal of daar betekenisvolle verbande tussen die verskillende biografiese veranderlikes (vgl. par. 5.2) en die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding bestaan, is analise van variansie (ANOVA) as statistiese tegniek ingespan (McMillan & Schumacher, 2006:301).

Ten einde te bepaal of die mediaanwaardes ten opsigte van die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede betekenisvol verskil met dié van Gesyferdheid en Geletterdheid, is die Friedmantoets vir afhanklike data toegepas (Field, 2005:779).

Die volgende formule is gebruik om te bepaal of die tyd wat die deelnemers daagliks aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid bestee, betekenisvol van mekaar verskil (Steyn, 2009:42).

$$w = \sqrt{\frac{X^2}{n}},$$

Waar:

$(w)$ = Effekgrootte

$X^2$ = Chi-kwadraat- toetsstatistiek vir die tweerigting- frekwensietabel

$n$ = aantal proefpersone

Riglynwaardes vir die interpretasie van *w*-waardes word soos volg weergegee (Kruger *et al.*, 2007:243):

$w = 0.1$ klein effek;

$w = 0.3$ medium effek en mag moontlik op praktiese betekenisvolheid dui;

$w = 0.5$ groot effek en dui op praktiese betekenisvolheid.

### 4.4.2 Kwalitatiewe ondersoek

#### 4.4.2.1 Kwalitatiewe navorsingsontwerp

Die metode wat gevolg is in die kwalitatiewe gedeelte van die navorsing is fenomenologies van aard (Leedy & Ormrod, 2005:108; Tashakkori *et al.*, 2003:79). Volgens Tashakkori *et al.*, (2003:79) en Leedy & Ormrod, (2005:144) is die doel van 'n fenomenologiese studie om die deelnemer se siening (denke, gevoelens en houdings) van 'n verskynsel of probleem te verstaan. Tydens die kwalitatiewe gedeelte van die navorsing is onderhoude met die deelnemers gevoer. Gestruktureerde vrae is tydens die onderhoude aan die deelnemers gestel ten einde hulle standpunte aangaande die noodsaaklikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding binne die Grondslagfase in te win (vgl. Addendum B : Afdeling C).

#### 4.4.2.2 Deelnemers aan die kwalitatiewe ondersoek

Sewe Grondslagfase-onderwysers van die Potchefstroom en Klerksdorpdistrikte wat op grond van hulle beskikbaarheid geselekteer is, het aan die ondersoek deelgeneem.

#### 4.4.2.3 Kwalitatiewe data-insameling

*Individuele onderhoude* (vgl. Addendum A : Afdeling C)

Individuele onderhoude is met die deelnemers gevoer ten einde hulle persepsies van die noodsaaklikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase te bepaal.

Skriftelike toestemming is van die Departement van Onderwys, Noord-Wes Provinsie (Potchefstroom en Klerksdorpdistrikte) ontvang voordat onderhoude in aanvang geneem het (vgl. Addendum C). In oorleg met die betrokke skoolhoofde is afsprake vir die onderhoude met die deelnemers gemaak. Gestruktureerde onderhoude is op 'n een-tot-een-basis met die betrokke deelnemers gevoer. Die onderhoude is met die deelnemers se toestemming op video- of oudioband vasgelê.

Leedy & Ormrod, (2005:147) beklemtoon die belangrikheid van 'n geskikte lokaal vir onderhoudvoering. Vir hierdie doel is die klaskamers van die deelnemers gekies en is die onderhoude naskools (nadat die leerders huis toe is) gevoer. Omdat die onderhoude in die deelnemers se klaskamers uitgevoer is, kon die navorser ook visuele inligting (byvoorbeeld prente en plakkate) waarneem wat aspekte van Lewensvaardigheidsopvoeding uitbeeld.

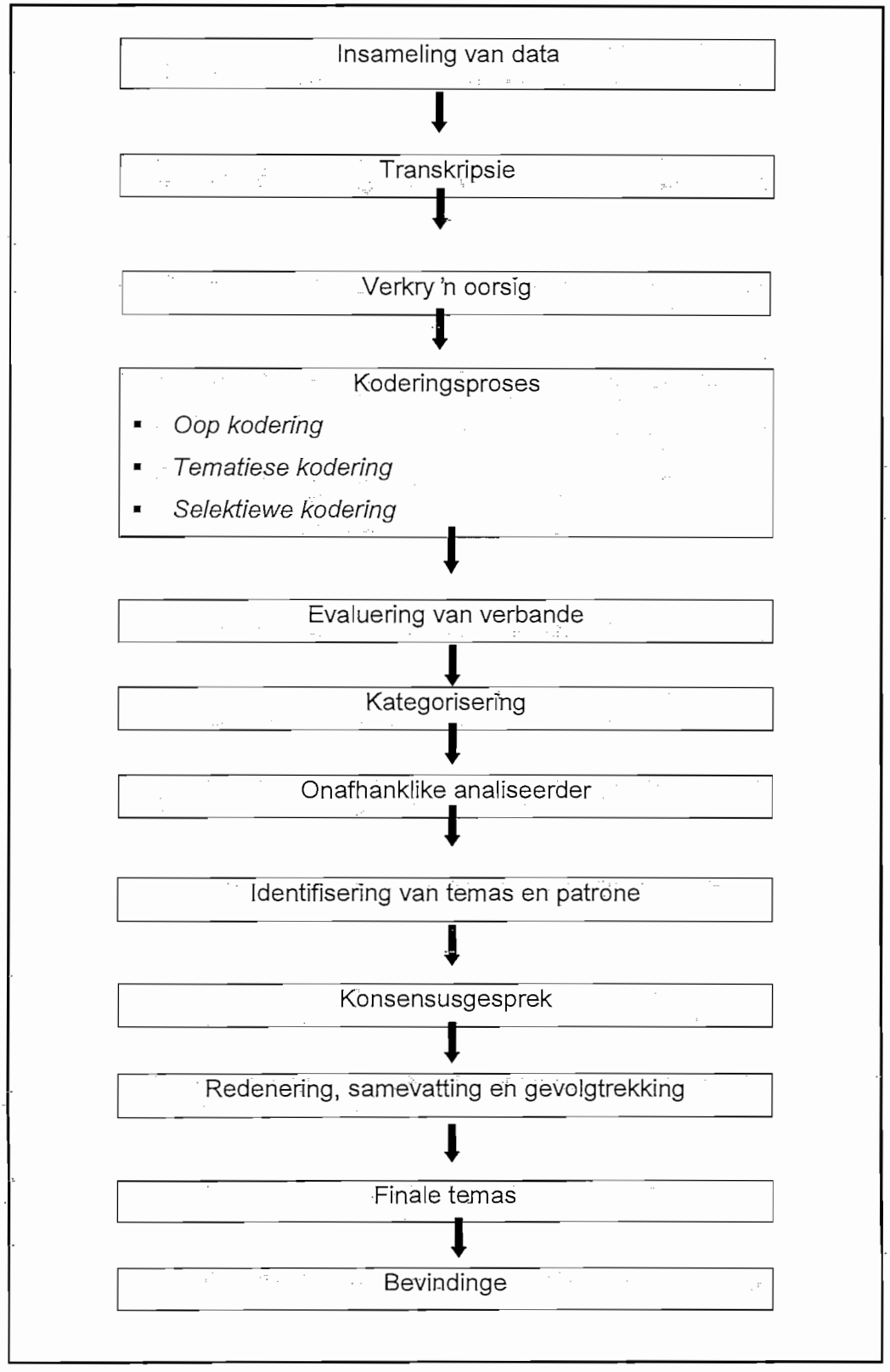
Tydens die onderhoude is oogkontak tussen die navorser en die deelnemer behou en 'n oop, verwelkomende liggaamshouding is deurentyd deur die navorser gehandhaaf. Merriam (2007:2) beklemtoon die belangrikheid van die navorser se houding tydens onderhoude, omdat 'n gemaklike en ontvanklike houding van die navorser die deelnemer sal aanmoedig om onbevange te praat.

#### 4.4.2.4 Kwalitatiewe data-analise

Die data wat deur middel van die persoonlike onderhoude met die sewe onderwysers ingewin is, is verder soos volg geanaliseer (Roberts *et al.*, 2006:43) (vgl. Figuur 4.4):

- **Inligting is ingesamel** deur middel van onderhoude wat met die deelnemers gevoer is en die mededelings is op video- of oudiobande vasgelê.
- Die mededelings is **verbatim getranskribeer** (vgl. Addendum B).
- Die transkripsie is **gelees** en bestudeer om 'n algehele indruk van die inhoud en konteks te verkry.
- **Koderingswoorde** is geformuleer om ooreenstemmende eenhede of segmente in die transkripsie te identifiseer. Kodering het in drie fases geskied, naamlik:
  - Oop kodering: Dit is die identifisering en benaming van segmente binne die transkripsie. Die klem is gelê op woorde, frases en verhoudings binne die transkripsie waarvolgens die segmente uitgelig en geëtiketteer is.
  - Tematiese kodering: Die geëtiketteerde woorde wat in die vorige fase geïdentifiseer is, is hersien en ondersoek. Kategorieë en patrone is tydens hierdie stap geïdentifiseer en binne temas georganiseer.
  - Selektiewe kodering: Selektiewe skandering van al die kodes wat geïdentifiseer is, het plaasgevind. Ooreenkomste en verskille wat verband hou met die navorsingsvrae is geïdentifiseer.
- Koderingswoorde is **geëvalueer** en volgens die navorsingsdoelwitte gesorteer.
- **Samevatting** van data-analise: Die kwalitatiewe analiseringsproses is voltooi deur die identifisering van temas, verhoudinge en patrone van ooreenkoms. Gekodeerde transkripsies is ook aan 'n onafhanklike analiseerder gegee vir analise. 'n Konsensusgesprek het plaasgevind met die onafhanklike analiseerder en op grond daarvan is finale kategorieë geïdentifiseer en bevindinge gemaak (vgl. Tabel 5.4.1) (Thiétart, 2007:139).

Figuur 4.4: Die kwalitatiewe analiseringsproses



#### 4.4.2.5 Geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe data-insameling en -analise

Leedy & Ormrod, (2005:100) beveel aan dat binne die konteks van kwalitatiewe navorsing daar van vertrouenswaardigheid in plaas van geldigheid en betroubaarheid gepraat moet word. Om die vertrouenswaardigheid van die kwalitatiewe ondersoek te verseker het die navorser die volgende strategieë gevolg wat in Tabel 4.2 weergegee word.

Tabel 4.2: Strategieë wat gevolg is om vertrouenswaardigheid te verseker

| STRATEGIE | BESKRYWING VAN STRATEGIE | NAVORSER SE OPTREDE |
|---|---|---|
| Konsultasies met deskundiges | Daar is met deskundiges op die gebied van Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase gekonsulteer oor die inhoud van gestruktureerde onderhoude met deelnemers. | Aanpassings is in gestruktureerde onderhoude gemaak op grond van deskundiges se insette. |
| Kontrole van mededelings | Akkuraatheid van mededelings is tydens die onderhoude deur deelnemers geverifieer. | Onderhoude is op oudio- of videoband vasgelê om akkuraatheid te verseker. |
| Inhoudsgeldigheid | Die inhoud van die onderhoude sluit aan by die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase soos vervat in die Kurrikulumverklaring. | Die navorser is self 'n spesialis in die Grondslagfase en het seker gemaak dat hierdie aspekte wel in die onderhoude gedek is. |
| Betroubaarheid | Onderhoude is deurgaans op dieselfde wyse met al die deelnemers gevoer en die data is op dieselfde wyse geanaliseer. | Onderhoude is na skool in die deelnemers se klaskamers gevoer. Die navorser het die data self getranskribeer en op dieselfde wyse geanaliseer. |
| Bevestigbaarheid | Onafhanklike data-analiseerder is gebruik. | Konsensusgesprek met onafhanklike analiseerder ten einde data-analise en bevindinge te verifieer. |
| Vertroulikheid | Vertroulikheid van inligting en anonimiteit van deelnemers verhoog die eerlikheid van mededelings. | Navorser waarborg vertroulikheid en anonimiteit. |
| Konfidensialiteit | Mededelings word as persoonlik en privaat hanteer. | Onderhoude en ingesamelde inligting voortspruitend uit die navorsing is as konfidensieel hanteer. |

### 4.4.3 Etiese voorwaardes wat tydens die kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoek gevolg is

Etiese voorwaardes het direk te make met reëls wat die navorser moes nakom en die verantwoordelikhede van die navorser teenoor alle partye en deelnemers wat by die studie betrokke was.

Die volgende etiese voorwaardes is nagekom:

- *Deelnemer as 'n persoon:*
  Daar was deurgaans respek vir die outonomie van die deelnemers. Deelnemers is hanteer as unieke persone in die konteks van hulle onderskeie gemeenskappe. Vryheid van keuse is gehandhaaf. Die deelnemers het die reg gehad om hulle in enige stadium aan die navorsing te onttrek. Die deelnemers se reg op privaatheid is erken (Miles & Huberman, 1994:291-293).

- *Menseregte:*
  Toestemming is by die betrokke Onderwysdepartement en onderwysinstellings verkry voor die onderhoude 'n aanvang geneem het (vgl. Addendum C). Respek vir die basiese regte van die individu, sowel as vir die gemeenskap is deurgaans erken.

- *Die etiek van reg, regverdigheid en objektiwiteit:*
  Die navorsing het deurentyd die menswaardigheid van die betrokke deelnemers beskerm. Die deelnemers is nie aan motiewe, wat nie direk met die navorsing verband hou, blootgestel nie.

- *Bekwaamheid:*
  Gedurende die navorsing was die navorser self die instrument wat die onderhoude uitgevoer het. Onder alle omstandighede was die navorser aanspreeklik en die eerbare beeld van die werkgewer, die Noordwes-Universiteit, is deurgaans gehandhaaf.

- *Integriteit:*
  Eerlikheid en regverdigheid is nagestreef. Die navorser was eerlik oor eie beperkinge, vermoëns, geloof, waardes en behoeftes.

- *Sensitiwiteit:*
  Daar is 'n balans gehandhaaf tussen die belange en algemene waardes en norme wat die deelnemers se menswaardigheid kon beïnvloed.

- *Vertroulikheid:*

  Die vertroulikheid van die ondersoek is gehandhaaf. Dokumentasie is in veilige bewaring gehou. Geen inligting sal aan `n derde persoon bekend gemaak word sonder die toestemming van die deelnemers self nie. Die navorser het verseker dat geen inligting gekoppel kan word aan 'n deelnemer nie en dat dit onmoontlik is om data te verbind met 'n spesifieke skool of persoon (Miles & Huberman, 1984:293).

- *Afbakening van rolle:*

  Die navorser en deelnemers se rolle is duidelik afgebaken. Terugvoering oor die bevindinge en die gevolgtrekkings sal deur die navorser aan die betrokke partye en deelnemers gegee word.

- *Respek:*

  Die deelnemers is deurgaans met respek behandel.

- *Kommunikasie:*

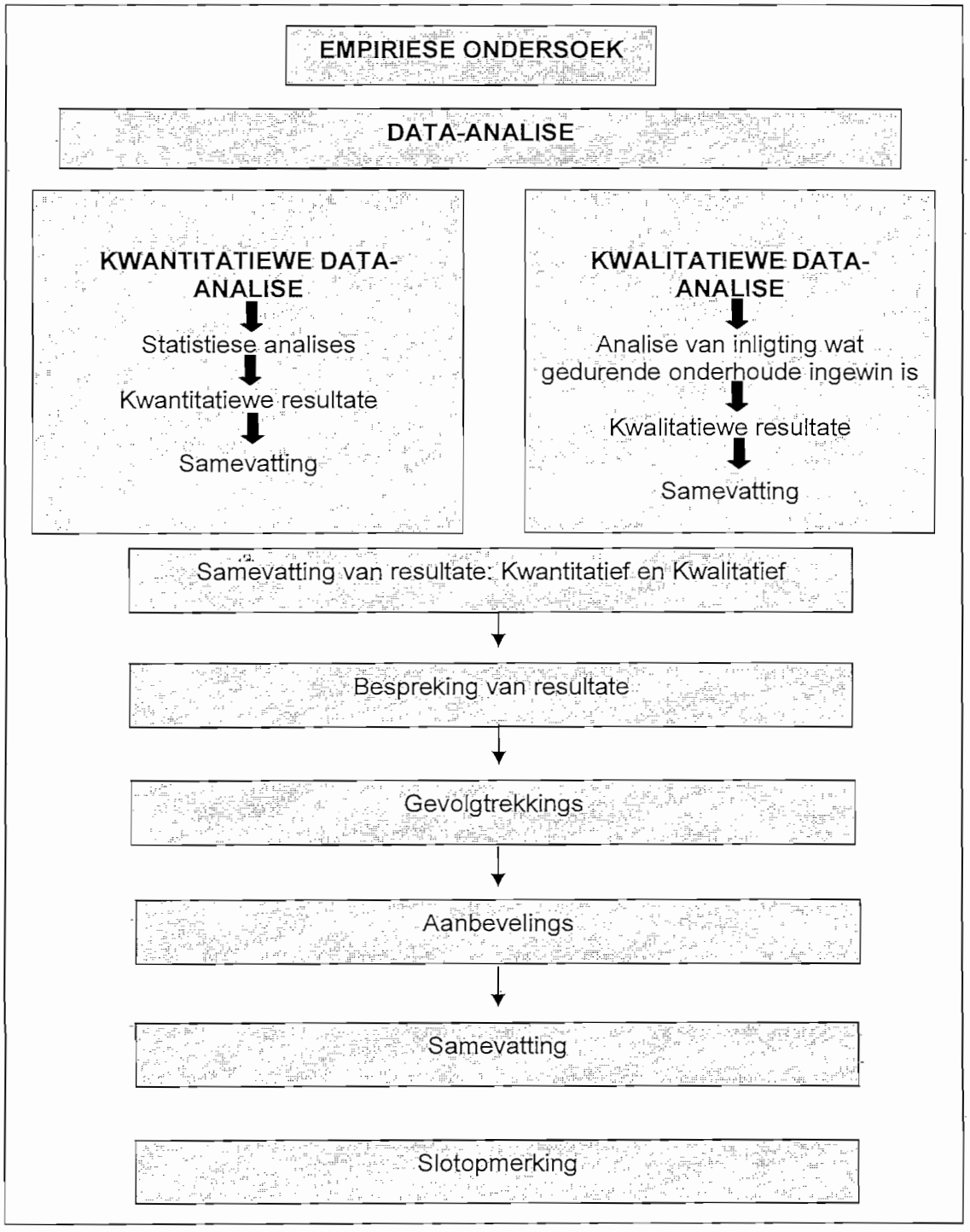
  Duidelike en verstaanbare kommunikasie is deurgaans gehandhaaf. Emosionele en kulturele waardes is in ag geneem. Die navorsingsdoelwitte, asook die wyse hoe die inligting gebruik sal word, is skriftelik aan sowel die deelnemers as alle belanghebbende partye gekommunikeer. Die data-insamelingsinstrumente is aan sowel die deelnemers as die ander rolspelers en belangegroepe bekend gestel en verduidelik (Miles & Huberman, 1994:291-293).

## 4.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodes wat in hierdie ondersoek gevolg is bespreek. Die resultate voortspruitend uit die kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoeke sal in hoofstuk 5 weergegee word. Op grond hiervan sal gevolgtrekkings gemaak word en aanbevelings aan die hand gedoen word.

# HOOFSTUK 5
# RESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Figuur 5.1: Uiteensetting van hoofstuk 5



## 5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die resultate voortspruitend uit die kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoeke weergegee en bespreek. Op grond van die bevindinge word bepaalde gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

Alvorens die resultate weergegee word, word daar eers biografiese inligting rakende die deelnemers verskaf.

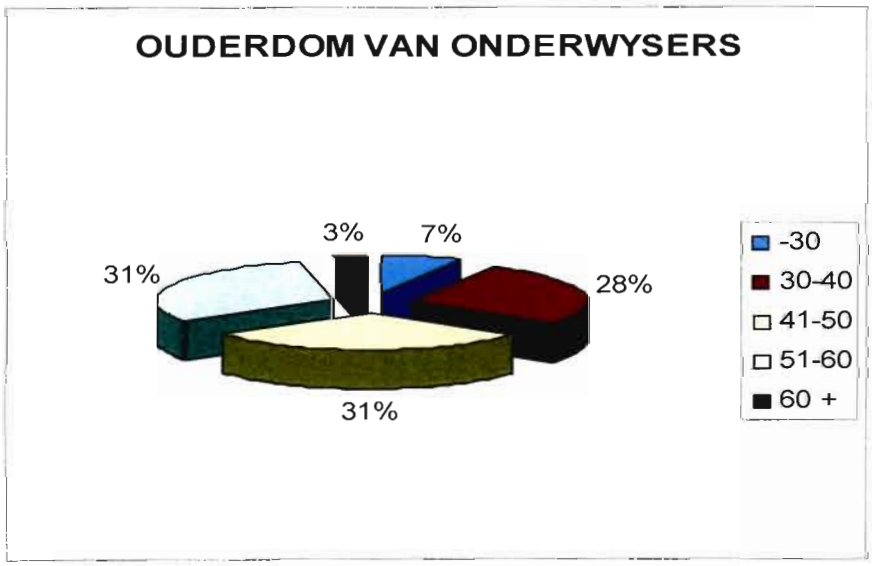
## 5.2 BIOGRAFIESE INLIGTING RAKENDE DIE DEELNEMERS

Biografiese inligting van die deelnemers word in die volgende tabelle en figure verstrek.

Tabel 5.1: Ouderdomsverspreiding van die deelnemers.

| **Ouderdom** | ***n*** | **%** |
|---|---|---|
| Jonger as 30 jaar | 7 | 7.45 |
| 30 – 40 jaar | 2 | 27.66 |
| 41 – 50 jaar | 29 | 30.85 |
| 51 – 60 jaar | 29 | 30.85 |
| Ouer as 60 jaar | 3 | 3.19 |
| Totaal | 94 | 100.00 |

Figuur 5.2: Grafiese voorstelling van die ouderdomsverspreiding van die deelnemers.

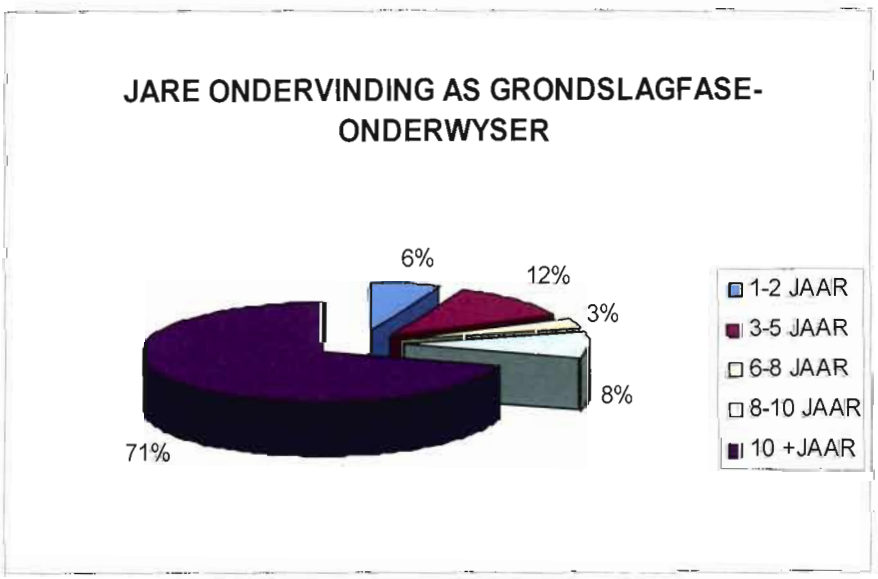


Uit Tabel 5.1 en Figuur 5.2 blyk dit dat slegs 7.45% van die deelnemers jonger as 30 jaar oud is, terwyl die oorgrote meerderheid van die deelnemers (92.55%) ouer as 30 jaar oud is. Daar kan dus met 'n groot mate van sekerheid aanvaar word dat die meeste van die deelnemers nie blootgestel was aan Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) gedurende hulle aanvanklike onderwysersopleiding nie, maar eers later gedurende hulle onderwysloopbane by wyse van indiensopleidingsprogramme bekend gestel is aan die drie Grondslagfase-leerprogramme in die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV), naamlik Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede. Dit is dus moontlik dat dié onderwysers nie so bekend is met Lewensvaardighede as leerprogram nie, of dat hulle moontlik nie heeltemal oortuig is van die belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding nie.

Tabel 5.2: Onderwysondervinding van die deelnemers.

| **Jare ondervinding as Grondslagfase-onderwyser** | ***n*** | **%** |
|---|---|---|
| Minder as 3 jaar | 6 | 6.32 |
| 3 – 5 jaar | 11 | 11.58 |
| 6 – 8 jaar | 3 | 3.16 |
| 8- 10 jaar | 8 | 8.42 |
| Langer as 10 jaar | 67 | 70.53 |
| Totaal | 95 | 100.00 |

Figuur 5.3: Onderwysondervinding van die deelnemers.



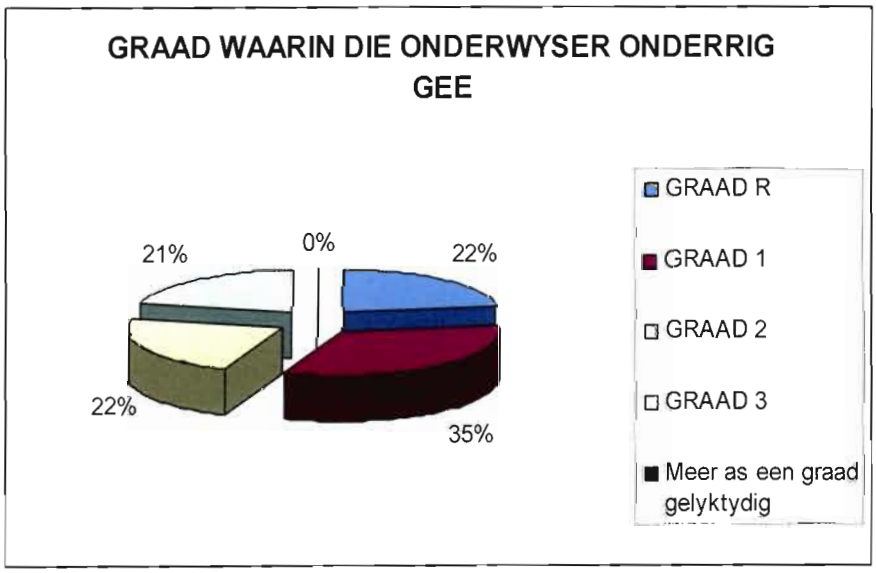

Uit Tabel 5.2 en Figuur 5.3 blyk dit dat die meerderheid van die deelnemers (70.53%) reeds langer as 10 jaar skoolhou. Bogenoemde inligting strook met die ouderdomsverspreiding van

die deelnemers en dui daarop dat die meeste van die onderwysers reeds onderwys gegee het, voordat UGO geïmplementeer is. Dit is moontlik dat hierdie deelnemers dit moeilik gevind het om die sprong van die tradisionele kurrikulum na die UGO-kurrikulum te maak en in hulle onderrig steeds voorrang gee aan die onderrig van die basiese skolastiese vaardighede (Lees, Skryf en Reken) ten koste van die onderrig van Lewensvaardighede.

Tabel 5.3: Graad waarin die deelnemers onderrig gee.

| **Graad waarin u tans onderrig gee** | ***n*** | **%** |
|---|---|---|
| Graad R | 20 | 22.47 |
| Graad 1 | 30 | 34.71 |
| Graad 2 | 20 | 22.47 |
| Graad 3 | 19 | 21.35 |
| Meer as een graad gelyktydig | 0 | 0 |

Figuur 5.4: Graad waarin die deelnemers onderrig gee.

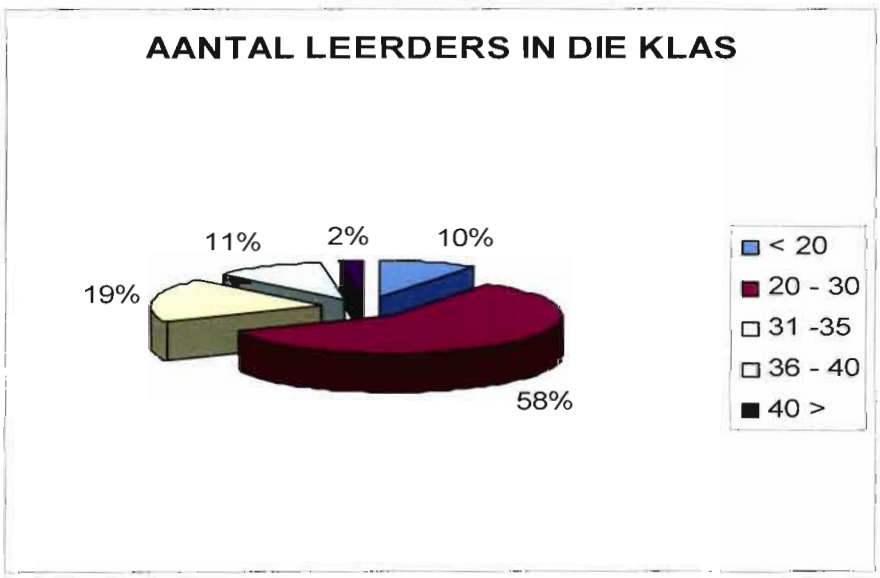



Uit Tabel 5.3 en Figuur 5.4 blyk 'n eweredige verspreiding ten opsigte van die grade (Graad R tot 3) waarvoor die deelnemers onderrig gegee het. Dit impliseer dat die hele spektrum van grade in die Grondslagfase gedek is en dat die deelnemers se itemresponse as verteenwoordigend van die Grondslagfase beskou kan word.

Tabel 5.4: Die aantal leerders per klas.

| **Hoeveel leerders is daar in u klas** | ***n*** | **%** |
|---|---|---|
| Minder as 20 | 9 | 9.57 |
| 20 – 30 | 55 | 58.51 |
| 31 – 35 | 18 | 19.15 |
| 35 - 40 | 10 | 10.64 |
| Meer as 40 | 2 | 2.13 |
| Totaal | 94 | 100.00 |

Figuur 5.5: Aantal leerders per klas.

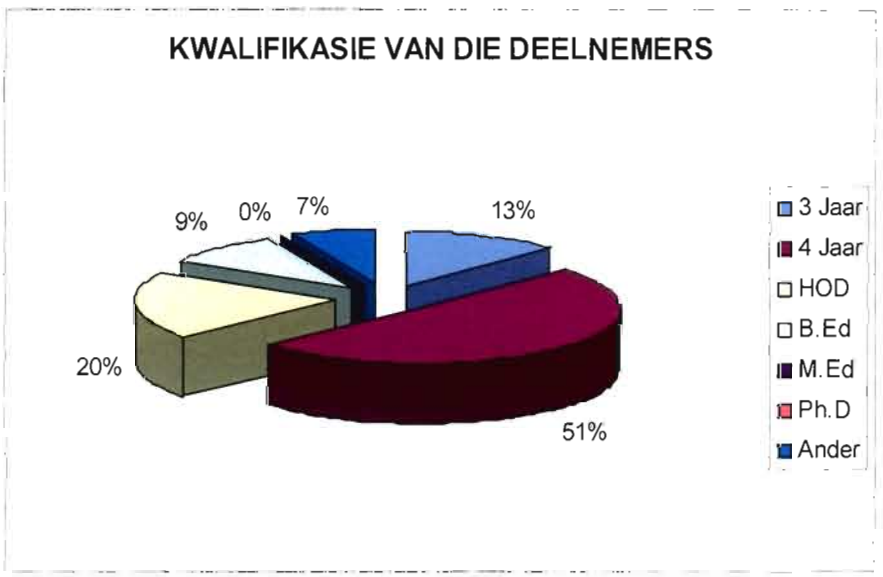



Soos aangedui in Tabel 5.4 en Figuur 5.5 het die meerderheid van die deelnemers (58.51%) 30 en minder leerders in hulle klas, terwyl 19.15% van die deelnemers meer as 31 leerders in hulle klasse het. Hierdie toedrag van sake is aanvaarbaar, omdat oorvol klasse die onderrig van Grondslagfase-onderwysers erg in die wiele kan ry, as gevolg van die feit dat hierdie leerders nog sterk aangewese is op die individuele aandag van die onderwyser.

Tabel 5.5: Kwalifikasies van die deelnemers

| **Kwalifikasie van die deelnemers** | ***n*** | **%** |
|---|---|---|
| Onderwysdiploma (3 jaar) | 11 | 12.79 |
| Onderwysdiploma (4 jaar) | 44 | 51.16 |
| Hoër onderwysdiploma | 17 | 19.77 |
| B. Ed Honneurs | 8 | 9.30 |
| M. Ed | 0 | 0 |
| Ph. D | 0 | 0 |
| Ander (Spesifiseer) | 6 | 6.98 |
| Totaal | 86 | 100.00 |

Figuur 5.6: Kwalifikasies van die deelnemers:

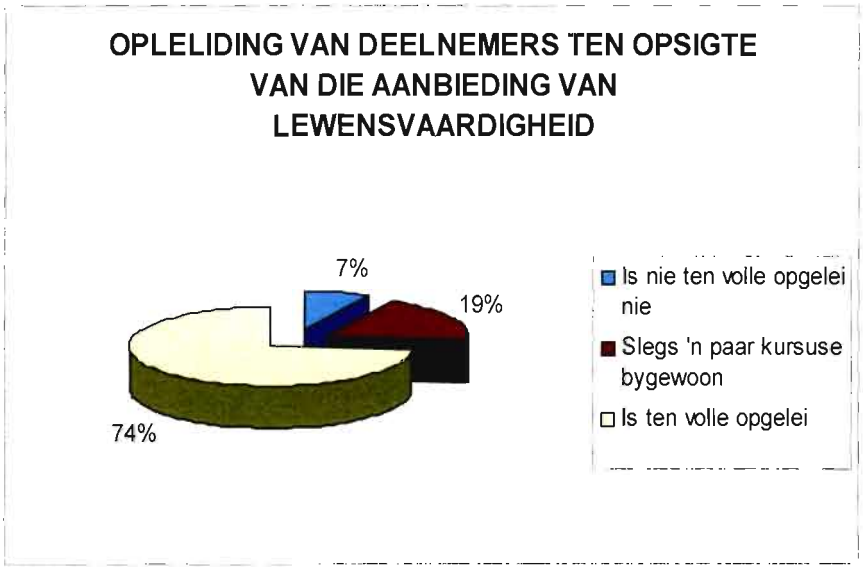



Die inligting in Tabel 5.5 en Figuur 5.6 dui daarop dat die meerderheid van die deelnemers (51%) oor 'n vierjarige onderwyskwalifikasie beskik. Oor die algemeen beskik die deelnemers dus oor toereikende onderwyskwalifikasies om effektief in die Grondslagfase te kan onderrig gee. Indien hulle kwalifikasies en hulle onderwyservaring in ag geneem word, kan aanvaar word dat hulle oor die nodige kennis en ervaring beskik om betroubaar oor Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase te kan respondeer.

Tabel 5.6: Opleiding van deelnemers ten opsigte van die aanbieding van Lewensvaardighede.

| **Opleiding van deelnemers ten opsigte van die aanbieding van Lewensvaardighede** | ***n*** | **%** |
|---|---|---|
| Ek is nie ten volle opgelei om Lewensvaardighede aan te bied nie | 7 | 7.45 |
| Ek het slegs 'n paar kursusse i.v.m. Lewensvaardighede bygewoon | 18 | 19.15 |
| Ek is ten volle opgelei om Lewensvaardighede aan te bied | 69 | 73.40 |
| Totaal | 94 | 100.00 |

Figuur 5.7: Opleiding van deelnemers ten opsigte van die aanbieding van Lewensvaardighede.

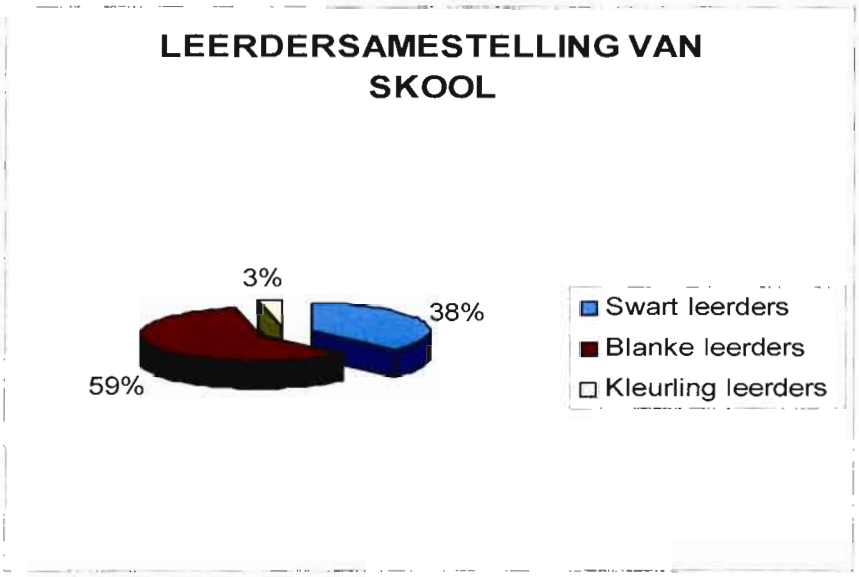



Uit Tabel 5.6 en Figuur 5.7 blyk dit dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (73.40%) beweer dat hulle ten volle opgelei is om Lewensvaardighede aan te bied en dit impliseer dat hulle ook oor genoeg kennis en vaardighede behoort te beskik om betroubare menings oor die verskillende fasette van Lewensvaardigheidsopvoeding te kan uitspreek.

Tabel 5.7: Leerdersamestelling van skool.

| **Die skool waarin u skoolhou word oorwegend bygewoon deur:** | ***n*** | **%** |
|---|---|---|
| Swart leerders | 33 | 37.50 |
| Blanke leerders | 52 | 59.09 |
| Kleurlingleerders | 3 | 3.41 |
| Totaal | 88 | 100.00 |

Figuur 5.8: Leerdersamestelling van skool.




Uit Tabel 5.7 en Figuur 5.8 blyk dit dat die skole waarin die deelnemers skoolhou oorwegend deur blanke leerders (59.09%) bygewoon word. Hierdie toedrag van sake kan moontlik 'n invloed uitoefen op die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding omdat leerders van die verskillende bevolkingsgroepe heel waarskynlik verskillende lewensvaardigheidsbehoeftes getoon.

## 5.3 KWANTITATIEWE RESULTATE

In hierdie gedeelte gaan die resultate voortspruitend uit die Afdeling B van die vraelys weergegee word ten einde die volgende navorsingsvrae (vgl. par. 4.2) te kan beantwoord:

- Wat is Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding?

- Is daar 'n verband tussen sekere biografiese veranderlikes en Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding?
- Hoeveel tyd bestee Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van leerders se lewensvaardighede?
- Verskil die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid betekenisvol van mekaar?

### 5.3.1 Die deelnemers se response op die items van Afdeling B1 van die vraelys

In Tabel 5.8 word die deelnemers se response (uitgedruk as gemiddeldes en gerangskik van groot na klein) op items 1 tot 28 van Afdeling B1 van die vraelys weergegee (vgl. addendum A, Afdeling B).

Tabel 5.8: Deelnemers se response op items 1 tot 28 van Afdeling B1 van die vraelys

| Item | N | Gemiddelde | Standaard-afwyking | Minimum | Maksimum |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 94 | 4.60 | 0.49 | 1 | 5 |
| 4 | 92 | 4.52 | 0.56 | 1 | 4 |
| 8 | 93 | 4.48 | 0.67 | 1 | 4 |
| 6 | 93 | 4.46 | 0.64 | 1 | 4 |
| 7 | 94 | 4.43 | 0.61 | 1 | 4 |
| 5 | 94 | 4.35 | 0.71 | 1 | 4 |
| 12 | 95 | 4.35 | 0.61 | 1 | 4 |
| 10 | 95 | 4.34 | 0.74 | 1 | 4 |
| 24 | 93 | 4.29 | 0.64 | 1 | 4 |
| 9 | 95 | 4.28 | 0.61 | 1 | 4 |
| 26 | 94 | 4.26 | 0.79 | 1 | 4 |
| 14 | 95 | 4.18 | 0.74 | 1 | 4 |
| 1 | 94 | 4.16 | 0.99 | 1 | 5 |
| 28 | 94 | 4.15 | 0.95 | 1 | 5 |
| 13 | 95 | 4.13 | 0.80 | 1 | 4 |
| 2 | 93 | 4.12 | 1.01 | 1 | 5 |
| 19 | 95 | 4.07 | 0.88 | 1 | 4 |
| 23 | 94 | 4.04 | 0.84 | 1 | 4 |
| 18 | 95 | 3.94 | 0.92 | 1 | 4 |
| 27 | 93 | 3.89 | 1.13 | 1 | 5 |
| 11 | 95 | 3.85 | 1.05 | 1 | 5 |
| 16 | 95 | 3.38 | 0.94 | 1 | 5 |
| 17 | 95 | 3.35 | 1.09 | 1 | 5 |
| 25 | 92 | 3.13 | 1.18 | 1 | 5 |
| 20 | 92 | 2.91 | 1.11 | 1 | 5 |
| 22 | 92 | 2.91 | 1.25 | 1 | 5 |
| 21 | 92 | 2.86 | 1.03 | 1 | 5 |
| 15 | 95 | 2.63 | 1.03 | 1 | 5 |

Gemiddeldes van 4 en hoër dui daarop dat die deelnemers saamstem of sterk saamstem met die bepaalde stelling. Die gemiddelde van item 3 (4.60) dui byvoorbeeld daarop dat die deelnemers sterk saamstem met die stelling dat die onderwyser 'n belangrike rol speel by die aanbieding van Lewensvaardighede.

Gemiddeldes tussen 3 en 4 dui op 'n redelik neutrale standpunt ten opsigte van die bepaalde stelling. Die gemiddelde van item 16 (3.38) dui byvoorbeeld daarop dat die deelnemers nie 'n besliste positiewe standpunt inneem teenoor die stelling dat lewensvaardighede 'n begrip van diverse kulture en gelowe by leerders ontwikkel nie.

Gemiddeldes laer as 3, dui daarop dat die deelnemers nie saamstem met 'n bepaalde stelling nie. Die gemiddelde van item 15 (2.63) dui byvoorbeeld daarop dat onderwysers nie saamstem met die stelling dat Grondslagfase-leerders se liggaamlike ontwikkeling en bewegingsvaardighede steeds genoegsaam sal ontwikkel sonder blootstelling aan die onderrig van Lewensvaardighede nie.

### 5.3.2 Die vraelys: resultate van die faktoranalise en die berekende Cronbach se alfa waardes

In paragraaf 4.4.1.5 is daar verwys na die faktoranalise wat uitgevoer is om te bepaal of daar bepaalde faktore geïdentifiseer kan word wat met die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding verband hou. Verder is daar ook vermeld dat Cronbach se alfa koëffisiënte bereken is ten einde die betroubaarheid van die vraelys in terme van interne konsekwentheid te bepaal (vgl. Tabel 5.9).

Die Hoofkomponent faktoranalise met Rotasie-metode (Oblimin met Kaiser se normalisering) is uitgevoer.

In Tabel 5.9 word die resultate van die faktoranalise en die berekende Cronbach se alfa koëffisiënte weergegee.

Tabel 5.9: Resultate van die faktoranalise en die berekende Cronbach se alfa koëffisiënte

| Patroon Matriks | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Item | Komponente (Subfaktore) | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B14 | .877 | | | | |
| B13 | .854 | | | | |
| B12 | .798 | | | | |
| B10 | .744 | | | | |
| B9 | .566 | | | | |
| B24 | .532 | | | | |
| B26 | .467 | | | | |
| B23 | .427 | | | | |
| B21 | | .845 | | | |
| B20 | | .768 | | | |
| B16 | | | .358 | | |
| B15 | | | .686 | | |
| B27 | | | .682 | | |
| B11 | | | .667 | | |
| B25* | | | -.421 | | |
| B2* | | | | .757 | |
| B17* | | | | .713 | |
| B28 | | | | -.619 | |
| B19 | | | | -.461 | |
| B18 | | | | -.370 | |
| B1 | | | | -.308 | |
| B4 | | | | | -.824 |
| B7 | | | | | -.786 |
| B8 | | | | | -.732 |
| B6 | | | | | -.651 |
| B5 | | | | | -.635 |
| B3 | | | | | -.578 |
| Cronbach se Alpha | 0.89 | 0.72 | 0.58 | 0.72 | 0.89 |
| Inter-item= korrelasies | 0.53 | .57 | 0.22 | 0.31 | 0.59 |
| Beladings onder 0.3 is onderdruk in bogenoemde tabel<br>* Items met omgekeerde merkmetode vir berekening van faktortellings en betroubaarheid | | | | | |

Uit Tabel 5.9 blyk die volgende:

Vyf faktore is deur die faktoranalise geïdentifiseer wat gesamentlik 61.229% van die variasie verklaar. Die faktore is ook teoreties interpreteerbaar wat 'n aanduiding gee dat die vraelys tot 'n groot mate geldig is. Die kommunaliteite van items het gevarieer tussen .30 en .87 wat daarop dui dat voldoende variasie van elke item behoue bly deur die 5 onttrekte faktore. Die waardes van die berekende Cronbach se alfa koëffisiënte en gemiddelde inter-item korrelasies dui ook op die interne betroubaarheid van die vraelys.

Die verskillende subfaktore is benoem en Tabel 5.10 verskaf inligting rondom die benoemde subfaktore en die items wat daarop gelaai het.

Tabel 5.10: Subfaktore en items

| Subfaktore | | Items | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding | 9 | 10 | 12 | 13 | 14 | 23 | 24 | 26 |
| 2 | Aansluiting by die leefwêreld van die kind | 20 | 21 | | | | | | |
| 3 | Geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede | 11 | 15 | 16 | 25 | 27 | | | |
| 4 | Belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding | 1 | 2 | 17 | 18 | 19 | 28 | | |
| 5 | Rol van Lewensvaardigheidsopvoeding | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |

Bogenoemde subfaktore maak gesamentlik die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding uit.

In Tabel 5.11 word korrelasiekoëffisiënte weergegee wat 'n aanduiding gee van die mate waartoe die verskillende subfaktore (komponente van houding teenoor Lewensvaardigheids-opvoeding) met mekaar korreleer.

Tabel 5.11: Komponent korrelasie-matriks

| Subfaktore | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1.000 | .208 | .137 | -.246 | -.368 |
| 2 | .208 | 1.000 | .191 | -.019 | -.055 |
| 3 | .137 | .191 | 1.000 | -.101 | -.162 |
| 4 | -.246 | -.019 | -.101 | 1.000 | .206 |
| 5 | -.368 | -.055 | -.162 | .206 | 1.000 |

Die korrelasies dui daarop dat veral faktor 1 (Uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding) sigbare korrelasies met faktore 2 (Aansluiting by die leefwêreld van die kind), 4 (Belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding) en 5 (Rol van Lewensvaardigheidsopvoeding) toon. Faktore 4 (Belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding) en 5 (Rol van Lewensvaardigheidsopvoeding) korreleer ook sigbaar met mekaar. Faktor 3 (Geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede) toon slegs klein korrelasies met die ander faktore. Die negatiewe teken van korrelasies met faktore 4 en 5 is as gevolg van die negatiewe beladings in die faktorontleding en word in berekening gebring deur die omgekeerde merkmetode van sommige items.

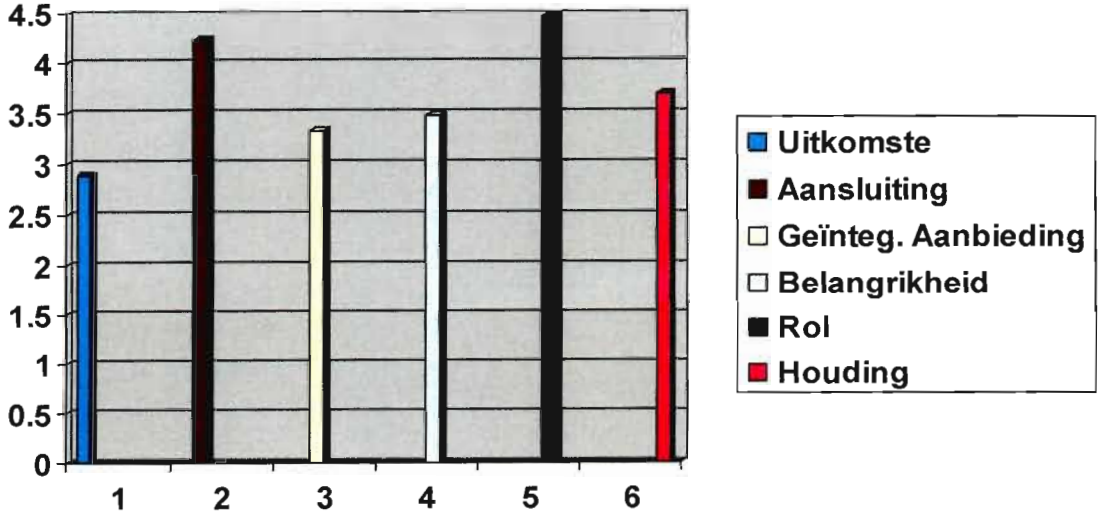
### 5.3.3 Deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding

Tabel 5.12 en Figuur 5.9 verskaf inligting oor die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding.

Tabel 5.12: Deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding

| Beskrywende statistiek | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Subfaktore | N | Minimum | Maksimum | Gemiddelde | Standaard-afwyking |
| 1. Uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding | 92 | 1.00 | 5.00 | 2.89 | .95 |
| 2. Aansluiting by die leefwêreld van die kind | 95 | 2.62 | 5.00 | 4.23 | .58 |
| 3. Geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede | 95 | 1.20 | 4.80 | 3.33 | .65 |
| 4. Belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding | 95 | 1.33 | 4.83 | 3.48 | .62 |
| 5. Rol van Lewensvaardigheidsopleiding | 94 | 2.67 | 5.00 | 4.47 | .50 |
| **Houding teenoor Lewens-vaardigheidsopvoeding** | 95 | 2.47 | 4.60 | 3.69 | .44 |

Figuur 5.9: Deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding



Uit Tabel 5.12 en Figuur 5.9 blyk dit dat die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding (gemiddelde = 3.70), oorwegend positief is. Indien die gemiddeldes van die verskillende subfaktore in aanmerking geneem word, het die deelnemers baie positief ten opsigte van subfaktore 5, rol van Lewensvaardigheidsopleiding (gemiddelde = 4.47) en 2, aansluiting by die Leefwêreld van die kind (gemiddelde = 4.23) gerespondeer. Dit beteken dat die deelnemers 'n baie positiewe houding openbaar teenoor die rol wat Lewensvaardigheidsopvoeding speel en dat hulle ook oortuig is dat Lewensvaardigheidsopvoeding aansluiting behoort te vind by die leefwêreld van die Grondslagfase-leerder. Ten opsigte van subfaktore 4, belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding en 3, geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede, dui die gemiddeldes (3.48 en 3.33 respektiewelik) daarop dat die deelnemers 'n oorwegend positiewe houding openbaar teenoor die belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding en die geïntegreerde aanbieding van lewensvaardighede. Ten opsigte van die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding (gemiddelde = 2.89) het die deelnemers oorwegend neutraal gerespondeer.

### 5.3.4 Die verband tussen biografiese veranderlikes en deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding

Ten einde te bepaal of daar prakties betekenisvolle verskille (in terme van rekenkundige gemiddeldes) tussen die verskillende biografiese veranderlikes (vgl. par. 5.2) en die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding bestaan, is effekgroottes bereken (vgl. par. 4.4.1.5). Behalwe vir die leerdersamestelling van die skool (vgl. Tabel 5.7 en Figuur 5.8) is daar geen prakties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van die ander biografiese veranderlikes (ouderdom, onderwysondervinding, graad waarin onderrig gegee word, getal leerders in klas, professionele kwalifikasies en opleiding wat ontvang is om Lewensvaardigheidsopvoeding aan te bied) en die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding opgemerk nie. Tabel 5.13 verskaf inligting rondom die effekgroottes wat bereken is ten opsigte van die oorwegende leerdersamestelling (in terme van ras) van die skool waarin die deelnemers skoolhou en die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding. Omdat daar so min leerders in die kategorie Kleurlingleerders voorgekom het (n=3) is die kategorie saam met dié van swart leerders gevoeg om die kategorie "anderskleurige" leerders te vorm.

Tabel 5.13: Effekgroottes: Oorwegende leerdersamestelling van die skool en deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding

| Subfaktor | Leerder-Samestelling | N | Gemiddelde | Standaard-Afwyking | P-Waarde | Effek=grootte (d) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Uitkomste van Lewensvaardigheids-opvoeding | Anderskleurig | 36 | 2.72 | .66 | .04 | 0.35 |
| | Wit | 49 | 3.11 | 1.10 | | |
| Aansluiting by die leefwêreld van die kind | Anderskleurig | 36 | 4.13 | .50 | .14 | 0.29 |
| | Wit | 52 | 4.30 | .60 | | |
| Geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede | Anderskleurig | 36 | 3.17 | .75 | .05 | 0.39 |
| | Wit | 52 | 3.46 | .57 | | |
| Belangrikheid van Lewensvaardigheids-opvoeding | Anderskleurig | 36 | 3.42 | .51 | .54 | 0.11 |
| | Wit | 52 | 3.50 | .71 | | |
| Rol van Lewensvaardigheids-*opvoeding* | Anderskleurig | 35 | 4.36 | .44 | .12 | 0.30 |
| | Wit | 52 | 4.52 | .55 | | |
| **Houding teenoor Lewensvaardigheids-opvoeding** | Anderskleurig | 36 | 3.55 | .32 | .01 | 0.49 |
| | Wit | 52 | 3.79 | .50 | | |

Indien Cohen (1988) se riglyne (vgl. par.4.4.1.5) gebruik word vir die interpretasie van die effekgroottes in Tabel 5.13, blyk dit dat daar 'n sigbare (medium effekgrootte) verskil bestaan tussen deelnemers wat in oorwegend wit en die deelnemers wat in anderskleurige skole skoolhou en hulle houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding. Deelnemers wat in oorwegend wit skole skoolhou het 'n sigbaar meer positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding getoon as hulle kollegas wat in oorwegend anderskleurige skole skoolhou.

Ten einde te bepaal of daar betekenisvolle verbande tussen die verskillende biografiese veranderlikes (vgl. par. 5.2) en die deelnemers se houding teenoor Lewensvaardigheids= opvoeding bestaan, is analise van variansie (ANOVA) as statistiese tegniek ingespan (vgl. par. 4.4.1.5). Resultate van die ANOVA's (slegs waar daar betekenisvolle verbande aangedui is) word in Tabelle 5.14 tot 5.17 wat volg weergegee.

Tabel 5.14: Die verband tussen ouderdom van die onderwysers en hulle houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding

| OUDERDOM VAN ONDERWYSERS | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gemiddelde | | | | | | |
| **Subfaktore** | <30 jaar. | 30-40 jaar. | 41-50 jaar. | 51 jaar+ | Totale groep | Anova MSE | P-waarde |
| 1. Uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding | 2.93 | 2.73 | 2.93 | 2.95 | 2.88 | .93 | .836 |
| 2. Aansluiting by die leefwêreld van die kind | 4.07 | 4.21 | 4.30 | 4.23 | 4.23 | .31 | .780 |
| 3. Geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardigheids-opvoeding | 2.54 | 3.28 | 3.45 | 3.45 | 3.33 | .38 | .005* |
| 4. Belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding | 3.26 | 3.56 | 3.50 | 3.45 | 3.48 | .39 | .716 |
| 5. Rol van Lewensvaardigheidsopvoeding | 4.38 | 4.48 | 4.53 | 4.45 | 4.48 | .27 | .890 |
| **Houding teenoor Lewensvaardigheids= opvoeding** | 3.44 | 3.66 | 3.74 | 3.71 | 3.69 | .19 | .411 |

* $p<0.05$

Uit Tabel 5.14 blyk dit dat daar 'n verband tussen die deelnemers se ouderdom en hulle houding teenoor die geïntegreerde aanbieding van lewensvaardighede bestaan. Deelnemers wat tussen 30 en 40 jaar oud is, het meer positief gerespondeer ten opsigte van die geïntegreerde aanbieding van lewensvaardighede as dié wat jonger as 30 jaar oud is (d=1.19). Deelnemers wat tussen 41 en 50 jaar oud is, het meer positief gerespondeer ten opsigte van die geïntegreerde aanbieding van lewensvaardighede as dié wat jonger as 30 jaar is (d=1.47). Deelnemers wat ouer as 51 jaar is, het meer positief gerespondeer ten opsigte van die geïntegreerde aanbieding van lewensvaardighede as dié wat jonger as 30 jaar is (d=1.47).

Tabel 5.15: Die verband tussen die onderwysers se ondervinding en hulle houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding

| JARE ONDERVINDING AS GRONDSLAGFASE-ONDERWYSER | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gemiddelde | | | | | | |
| **Subfaktore** | <3 jaar | 3-5 jaar | 6-10 jaar | 10 jaar+ | Totale Groep | Anova MSE | P-waarde |
| 1. Uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding | 2.58 | 3.00 | 2.90 | 2.89 | 2.89 | .92 | .859 |
| 2. Aansluiting by die leefwêreld van die kind | 3.79 | 4.30 | 3.92 | 4.31 | 4.23 | .28 | .028* |
| 3. Geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardigheids-opvoeding | 3.10 | 2.89 | 3.31 | 3.43 | 3.33 | .40 | .062 |
| 4. Belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding | 3.22 | 3.45 | 3.29 | 3.54 | 3.48 | .39 | .445 |
| 5. Rol van Lewensvaardigheidsopvoeding | 4.22 | 4.42 | 4.27 | 4.54 | 4.47 | .25 | .214 |
| **Houding teenoor Lewensvaardigheids= opvoeding** | 3.38 | 3.59 | 3.57 | 3.75 | 3.69 | .19 | .127 |

* $p<0.05$

Uit Tabel 5.15 blyk dit dat daar 'n verband bestaan tussen die deelnemers se onderwysondervinding en hulle houding dat Lewensvaardigheidsopvoeding behoort aan te sluit by die leefwêreld van die kind. Onderwysers met 10 jaar en meer onderwysondervinding het 'n sigbaar meer positiewe houding getoon as onderwysers met minder as drie jaar onderwysondervinding (d=0.81) en onderwysers met 6 tot 10 jaar onderwysondervinding (d=0.66).

Tabel 5.16: Die verband tussen die graad waarin die onderwysers onderrig gee en hulle houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding

| GRAAD WAARIN DIE ONDERWYSERS ONDERRIG GEE | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gemiddelde | | | | | | |
| **Subfaktore** | Gr. R | Gr. 1 | Gr. 2 | Gr. 3 | Totale Groep | Anova MSE | P-waarde |
| 1. Uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding | 2.15 | 3.03 | 3.10 | 2.97 | 2.86 | .80 | .005* |
| 2. Aansluiting by die leefwêreld van die kind | 4.29 | 4.28 | 4.13 | 4.16 | 4.22 | .30 | .701 |
| 3. Geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardigheids-opvoeding | 3.30 | 3.13 | 3.40 | 3.64 | 3.33 | .40 | .056 |
| 4. Belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding | 3.78 | 3.50 | 3.41 | 3.30 | 3.50 | .38 | .08 |
| 5. Rol van Lewensvaardigheidsopvoeding | 4.50 | 4.44 | 4.44 | 4.54 | 4.50 | .25 | .90 |
| **Houding teenoor Lewensvaardigheids= opvoeding** | 3.67 | 3.70 | 3.70 | 3.72 | 3.70 | .19 | .97 |

* $p<0.05$

Uit Tabel 5.16 blyk dit dat daar 'n verband bestaan tussen die graad waarin die deelnemers onderrig gee en hulle houding teenoor die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding. Deelnemers wat in Graad 3 onderrig gee het sigbaar meer positief gerespondeer oor die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding as deelnemers wat in Graad R onderrig gee (d=0.92). Deelnemers wat in Graad 2 onderrig gee het sigbaar meer positief gerespondeer oor die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding as deelnemers wat in Graad R onderrig gee (d=1.06). Deelnemers wat in Graad 1 onderrig gee het sigbaar meer positief gerespondeer oor die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding, as deelnemers wat in Graad R onderrig gee (d=0.99). Die afleiding kan dus gemaak word dat deelnemers wat in Grade 1 tot 3 onderrig gee, 'n meer positiewe houding teenoor die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding getoon as die deelnemers wat in Graad R onderwys gee.

Tabel 5.17: Die verband tussen opleiding wat onderwysers ontvang het en hulle houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding

| OPLEIDING WAT ONDERWYSERS ONTVANG HET OM LEWENSVAARDIGHEDE AAN TE BIED | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gemiddelde | | | | | |
| Subfaktore | Nie opgelei nie | 'n Paar kursusse bygewoon | Ten volle opgelei | Totale Groep | Anova MSE | P-waarde |
| 1. Uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding | 2.64 | 2.94 | 2.90 | 2.89 | .919 | .767 |
| 2. Aansluiting by die leefwêreld van die kind | 3.95 | 4.13 | 4.30 | 4.23 | .298 | .191 |
| 3. Geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardigheids-opvoeding | 3.17 | 3.06 | 3.42 | 3.33 | .416 | .101 |
| 4. Belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding | 3.36 | 3.31 | 3.53 | 3.48 | .388 | .348 |
| 5. Rol van Lewensvaardigheidsopvoeding | 4.30 | 4.17 | 4.57 | 4.48 | .227 | .006* |
| **Houding teenoor Lewensvaardigheids= opvoeding** | 3.48 | 3.51 | 3.76 | 3.69 | .184 | .046* |

*p<0.05

Uit Tabel 5.17 blyk dit dat daar 'n verband bestaan tussen die opleiding wat die deelnemers ontvang het om Lewensvaardighede aan te bied en hulle houding teenoor die rol wat Lewensvaardigheidsopvoeding speel. Deelnemers wat ten volle opgelei is, het sigbaar meer positief gerespondeer oor die rol wat Lewensvaardigheidsopvoeding speel, as deelnemers wat net 'n paar kursusse bygewoon het (d=0.80). Deelnemers wat ten volle opgelei is, het ook sigbaar meer positief gerespondeer oor die rol wat Lewensvaardigheidsopvoeding speel, as deelnemers wat nie opleiding ontvang het nie (d=0.53).

Dit blyk ook verder uit Tabel 5.17 dat daar 'n verband bestaan tussen die opleiding wat die deelnemers ontvang het om Lewensvaardighede aan te bied en hulle algemene houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding. Deelnemers wat ten volle opgelei is, het 'n sigbaar meer positiewe algemene houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding getoon, as deelnemers wat net 'n paar kursusse bygewoon het (d=0.53). Deelnemers wat ten volle opgelei

is, het ook 'n sigbaar meer positiewe algemene houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding getoon, teenoor deelnemers wat nie opleiding ontvang het nie (d=0.60).

### 5.3.5 Daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid

Ten einde die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede te bepaal, is items 29, 30 en 31 in Afdeling B2 van die vraelys ingesluit waar die deelnemers hulle daaglikse tydbesteding (uitgedruk as persentasies) aan die onderrig van Lewensvaardighede en die twee ander leerprogramme (Gesyferdheid en Geletterdheid) op 'n vyfpuntskaal moes aandui (vgl. Addendum A - Afdeling B2).

Tabelle 5.18 tot 5.20 verskaf inligting oor die daaglikse tydbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid.

Tabel 5.18: Daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede

| Persentasie tydsbesteding | Frekwensie | Persentasie |
|---|---|---|
| Minder as 10 % | 3 | 3.3 |
| Tussen 10 en 25 % | 24 | 26.7 |
| Tussen 25 en 35% | 50 | 55.6 |
| Tussen 35 en 45% | 10 | 11.1 |
| Meer as 45% | 3 | 3.3 |
| **Totaal** | 90 | 100.0 |

Uit Tabel 5.18 blyk dit dat die meerderheid van die deelnemers (55.6%) tussen 25% en 35% van hulle daaglikse tyd aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee.

Tabel 5.19: Daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Gesyferdheid

| Persentasie tydsbesteding | Frekwensie | Persentasie |
|---|---|---|
| Tussen 10 en 25 % | 6 | 7.0 |
| Tussen 25 en 35% | 29 | 33.7 |
| Tussen 35 en 45% | 40 | 46.5 |
| Meer as 45% | 11 | 12.8 |
| **Totaal** | 86 | 100.0 |

Uit Tabel 5.19 blyk dit dat die meerderheid van die deelnemers (46.5%) tussen 35% en 45% van hulle daaglikse tyd aan die onderrig van Gesyferdheid bestee.

Tabel 5.20: Daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Geletterdheid

| Persentasie tydsbesteding | Frekwensie | Persentasie |
|---|---|---|
| Tussen 10 en 25 % | 5 | 5.3 |
| Tussen 25 en 35% | 17 | 18.1 |
| Tussen 35 en 45% | 52 | 55.3 |
| Meer as 45% | 20 | 21.3 |
| Totaal | 94 | 100.0 |

Uit Tabel 5.20 blyk dit dat die meerderheid van die deelnemers (55.3%) tussen 35% en 45% van hulle daaglikse tyd aan die onderrig van Geletterdheid bestee.

### 5.3.6 Verskil in daaglikse onderrigtydsbesteding met betrekking tot Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid

Ten einde te bepaal of die mediaanwaardes ten opsigte van die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede betekenisvol verskil met die van Gesyferdheid en Geletterdheid is die Friedman toets vir afhanklike data (Field, 2005) toegepas. Tabel 5.21 verskaf inligting oor die resultate.

Tabel 5.21: Verskil in daaglikse onderrigtydsbesteding met betrekking tot Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid

| Item | N | Persentiele | | | Rangordes |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 25ste | 50ste | 75ste | Gemiddelde rang |
| 29. Daaglikse onderrigtyd aan Lewensvaardighede | 83 | 2.00 | 3.00 | 3.00 | 1.41 |
| 30. Daaglikse onderrigtyd aan Gesyferdheid | 83 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 2.16 |
| 31. Daaglikse onderrigtyd aan Geletterdheid | 83 | 3.00 | 4.00 | 4.00 | 2.43 |
| **Toetsstatistiek: Friedman toets** | | | | | |
| Chi-kwadraat | | 74.705 | | | |
| Vryheidsgrade | | 2 | | | |
| P-waarde | | .000* | | | |
| Effekgrootte (w) | | 0.948** | | | |

*p=0.05

**Groot effek

Uit Tabel 5.21 blyk dit dat die tyd wat die deelnemers daagliks aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid bestee, betekenisvol van mekaar verskil. Die meeste tyd word daagliks aan die onderrig van Geletterdheid bestee, gevolg deur Gesyferdheid en Lewensvaardighede.

### 5.3.7 Samevatting van kwantitatiewe resultate

In aansluiting met die navorsingvrae wat in paragrawe 4.2 en 5.3 gestel is, word die resultate voortspruitend uit die kwantitatiewe ondersoek soos volg saamgevat:

- Die Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding was in die algemeen oorwegend positief. Die Grondslagfase-onderwysers het 'n baie positiewe houding openbaar teenoor die rol wat Lewensvaardigheidsopvoeding speel en hulle was ook van oortuiging dat Lewensvaardigheidsopvoeding aansluiting behoort te vind by die leefwêreld van Grondslagfase-leerders. Die deelnemers het ook 'n oorwegend positiewe houding teenoor die belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding en die geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede openbaar. Ten opsigte van die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding het die deelnemers oorwegend neutraal gerespondeer (vgl. Tabel 5.12 en Figuur 5.9).
- Grondslagfase-onderwysers wat in oorwegend wit skole skoolhou het 'n sigbaar meer positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding getoon as hulle kollegas wat in oorwegend anderskleurige skole skoolhou (vgl. Tabel 5.13).
- Daar bestaan 'n verband tussen die Grondslagfase-onderwysers se ouderdom en hulle houding teenoor die geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede. Ouer onderwysers het 'n meer positiewe houding, ten opsigte van die geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede, as jonger onderwysers getoon (vgl. Tabel 5.14).
- Daar bestaan 'n verband tussen die Grondslagfase-onderwysers se onderwysondervinding en hulle houding dat Lewensvaardigheidsopvoeding behoort aan te aansluit by die leefwêreld van die kind. Onderwysers met 10 jaar en meer onderwysondervinding het 'n sigbaar meer positiewe houding getoon as onderwysers met minder as drie jaar onderwysondervinding (vgl. Tabel 5.15).
- Daar bestaan 'n verband tussen die graad waarin Grondslagfase-onderwysers onderrig gee en hulle houding teenoor die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding. Grondslagfase-onderwysers wat in Grade 1 tot 3 onderrig gee, het 'n meer positiewe houding teenoor die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding getoon, as onderwysers wat in Graad R onderwys gee (vgl. Tabel 5.16).

- Daar bestaan 'n verband tussen die opleiding wat Grondslagfase-onderwysers ontvang het om Lewensvaardighede aan te bied en hulle algemene houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding. Grondslagfase-onderwysers wat ten volle opgelei is, het 'n meer positiewe algemene houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding getoon, as deelnemers wat net 'n paar kursusse bygewoon het, of wat geen opleiding ontvang het nie (vgl. Tabel 5.17).
- Die meerderheid van die Grondslagfase-onderwysers bestee tussen 25% en 35% van hulle daaglikse tyd aan die onderrig van Lewensvaardighede (vgl. Tabel 5.18).
- Die tyd wat Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid bestee, verskil betekenisvol van mekaar. Die meeste tyd word daagliks aan die onderrig van Geletterdheid bestee, gevolg deur Gesyferdheid en Lewensvaardighede (vgl. Tabel 5.18 - 5.20).

## 5.4. KWALITATIEWE RESULTATE

Die resultate voortspruitend uit die analise van inligting wat tydens die onderhoude ingewin is, word weergegee ten einde die volgende navorsingsvrae (vgl. par. 4.2) te kan beantwoord:

- Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?
- Watter aanbevelings kan gemaak word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?

### 5.4.1 Faktore wat die aanbieding van Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer

Uit die analise van die inligting wat tydens die onderhoude met die deelnemers ingewin is, het ses faktore na vore gekom wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer (vgl. Tabel 5.22).

Tabel 5.22: Faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer

| | Belemmerende faktore |
|---|---|
| 1 | Onvoldoende tyd om aan die onderrig van Lewensvaardighede te bestee |
| 2 | Ontoereikende taalvaardighede van die leerders |
| 3 | Ontoereikende assessering van Lewensvaardighede |
| 4 | Onvoldoende leer- en onderrigsteunmateriaal |
| 5 | Onvoldoende opleiding vir die aanbieding van Lewensvaardighede |
| 6 | Leerdergesentreerde onderrigstrategieë wat klaskamerdissipline ondermyn |

#### 5.4.1.1 Mededelings wat tydens die onderhoude gemaak is

Die mededelings wat in die kwalitatiewe data-analise tot die identifisering van die verskillende belemmerende faktore in Tabel 5.22 aanleiding gegee het, word hieronder weergegee:

- *Tyd*: Die volgende verbatim aanhalings weerspieël die tydprobleem wat die onderwysers ervaar met die onderrig van Lewensvaardighede (vgl. Addendum B):
  - *"In die betrokke skool waar ek op die oomblik werk het ons 'n situasie van kinders wat nie in hul moedertaal onderrig kry nie en daarom vereis die taal ongelooflik baie tyd"* (deelnemer 2, reël 9-11).
  - *"En ek dink die taal en wiskunde wil, ek eintlik sê, vreet letterlik ons tyd op"* (deelnemer 2, reël 14-15).
  - *"Die ander twee leerareas gebruik feitlik al ons tyd op"* (deelnemer 2, reël 16).
  - *"Wiskunde en lees is baie belangrike komponente en die aanleer en bemeestering daarvan neem baie tyd in beslag"* (deelnemer 4, reël 8).
  - *"As daar gedurende die dag tyd ingeboet moet word, is dit maklik om tyd van Lewensvaardighede te neem"* (deelnemer 4, reël 13).
  - *"Indien daar dan tyd benodig word, sal daar dan eerder van die Lewensvaardigheids= tyd geneem word"* (deelnemer 4, reël 16-17).
  - *"Sommige leerders ontvang nie onderrig in hul moedertaal nie en addisionele tyd moet aan hulle bestee word"* (deelnemer 4, reël 18-19).
  - *"Tyd is beslis 'n groot faktor. Die dagprogram neem baie addisionele tyd in beslag, wat veroorsaak dat Lewensvaardighede afgeskeep word. Onderwysers bestee elke dag baie tyd aan administratiewe aspekte, soos registers invul, geldinsamel en departementele dokumente in te vul"* (deelnemer 5, reël 3-6).
  - *"'n Mens beplan wel, maar aan die einde van die dag is daar te min tyd en word dit geïntegreer met Geletterdheid en ontvang Lewensvaardighede nie die regmatige tyd nie"* (deelnemer 5, reël 8-9).
  - *"Assessering en administrasie neem baie tyd in beslag"* (deelnemer 5, reël 19).
  - *"Baie ouers werk voldag en het nie meer tyd om hul kinders die basies lewensvaardighede te leer nie"* (deelnemer 6, reël 7-8).
  - *"Daar word in my klas, Gr. 1, baie meer tyd aan die onderrig van taal gegee, omdat dit die basis van alle onderrig vorm"* (deelnemer 6, reël 15-16).
  - *"Daar word wel deur die NKV tyd geallokeer vir die onderrig van Lewensvaardighede, maar ongelukkig is dit die plek waar ek tyd steel (as 'n mens dit so kan noem) vir die onderrig van taal"* (deelnemer 6, reël 17-19).

- *"Ek dink baie onderwysers weet dit is belangrik, maar hulle kry net nie tyd om aandag daaraan te gee nie, want die onderrig van taal is die groot knelpunt"* (deelnemer 6, reël 23-25).
- *"In ons skool is Lewensvaardighede nie suksesvol nie, want te min tyd is beskikbaar"* (deelnemer 7, reël 12-13).

- *Taalvaardigheid van leerders*: Die volgende verbatim aanhalings reflekteer die probleem wat die onderwysers ervaar met die ontoereikende taalvaardighede van die leerders (vgl. Addendum B):
  - *"In die betrokke skool waar ek op die oomblik werk het ons 'n situasie van kinders wat nie in hul moedertaal onderrig kry nie en daarom vereis die taal ongelooflik baie tyd"* (deelnemer 2, reël 9-11).
  - *"En ek dink die taal en wiskunde wil, ek eintlik sê, vreet letterlik ons tyd op, en dan dink ek word die waarde van Lewensvaardigheid onderskat en baie keer opsy geskuif"* (deelnemer 2, reël 14-16).
  - *"Met kinders wat veral nie in moedertaal onderrig kry nie moet daar 'n hele taalfondament gelê word"* (deelnemer 2, reël 16-17).
  - *"Sommige leerders ontvang nie onderrig in hul moedertaal nie en addisionele tyd moet aan hulle bestee word"* (deelnemer 4, reël 18-19).
  - *"Kinders in my klas praat nie almal dieselfde taal by hul huis nie en die taal van onderrig is dan 'n probleem, omdat hulle nie alles verstaan wat ek sê nie"* (deelnemer 5, reël 6-8).
  - *"By die skool waar ek skoolhou, ontvang die kinders onderrig in Engels - wat nie hul moedertaal is nie"* (deelnemer 6, reël 14-15).
  - *"As die kinders nie die taal verstaan nie kan ek geen ander onderrig doen nie"* (deelnemer 6, reël 16-17).
  - *"Soos ek reeds gesê het, is taal in my klas 'n groot probleem. Hulle hoor hier vir die eerste keer Engels en dit is die taal van onderrig in ons skool"* (deelnemer 6, reël 19-20).
  - *"Ek dink baie onderwysers weet dit is belangrik, maar hulle kry net nie tyd om aandag daaraan te gee nie, want die onderrig van taal is die groot knelpunt"* (deelnemer 6, reël 23 -25).
  - *"Ek dink in 'n skool waar die leerders in hul moedertaal onderrig ontvang, kan dit beslis die nodige tyd ontvang, maar in my klas word dit ongelukkig afgeskeep"* (deelnemer 6, reël 41-42).
  - "*Leerders ontvang soms nie onderrig in hul moedertaal nie en die kinders sukkel om die Juffrou te verstaan"* (deelnemer 7, reël 8-9).

- *Ontoereikende assessering van Lewensvaardighede:* Die volgende verbatim aanhalings onderstreep die probleme wat onderwysers met die assessering van Lewensvaardighede ervaar (vgl. Addendum B):
  - *"Die onderwysers, dink nie dat die leerprogram is so belangrik vir haar nie en as hulle assesseer hulle vat nie die leerarea as so baie belangrik nie"* (deelnemer 3, reël 6-7).
  - *"Assessering neem baie tyd in beslag en dit is dikwels die oorsaak waarom dit nie suksesvol aangebied word nie"* (deelnemer 4, reël 24-25).
  - *"Assessering en administrasie neem baie tyd in beslag"* (deelnemer 5, reël 19).
  - *"Assessering word dikwels nie gedoen nie, omdat dit nie maklik op papier geassesseer kan word nie"* (deelnemer 6, reël 12-13).
  - *"Die hoof by ons skool is baie positief, maar as daar klasbesoek gedoen word, konsentreer hy net op taal en wiskunde, omdat dit maklik geassesseer kan word"* (deelnemer 6, reël 28-30).
  - *"Ek dink daar is sommige dae wat jy wel tyd aan dit sal kan bestee, maar as daar baie administrasie en assessering gedoen word, is daar nie tyd nie"* (deelnemer 7, reël 5-7).

- *Onvoldoende leer- en onderrigsteunmateriaal*: Die volgende verbatim aanhalings illustreer die probleme wat die onderwysers met onvoldoende leer- en onderrigsteunmateriaal in die skool ervaar (vgl. Addendum B):
  - *"Ek dink beslis dat ons graag meer op die Departement wil steun en 'n bietjie meer verwag van hulle kant af rondom leer- en onderrigsteunmateriaal - dit is 'n krisis by ons skole"* (deelnemer 2, reël 20-21).
  - *"Armoede uit ons ouers maak dat daar geen leer- en onderrigsteunmateriaal is nie, selfs 'n skêr en 'n "pritt" is 'n luuksheid by ons en Lewensvaardigheidsaktiwiteite vereis dat jy sulke hupmiddels daar het"* (deelnemer 2, reël 47-49).
  - *"Ouers het nie baie geld nie en leer- en onderrigsteunmateriaal is baie skaars"* (deelnemer 7, reël 11).

- *Onvoldoende opleiding vir die aanbieding van Lewensvaardighede:* Die volgende verbatim aanhalings reflekteer die probleem wat onderwysers met die opleiding in die onderrig van Lewensvaardighede ervaar (vgl. Addendum B):
  - *"Ek dink as die onderwyser so baie geleer word, sodat hulle kan weet dat die leerarea is baie belangrik vir die kinderse se totaliteit en sodat hulle kan baie tyd kan gemaak word die onderwyser om geleer te word"* (deelnemer 3, reël 17-19).
  - *"Onderwysers kom dikwels onvoorbereid skooltoe en weet nie hoe om Lewensvaardighede aan te spreek nie"* (deelnemer 5, reël 11-12).

- *"Baie onderwysers dink Lewensvaardighede is minder belangrik, aangesien dit volgens hulle nie die vordering van die leerder bepaal nie"* (deelnemer 6, reël 10-12).
- *"In ons skool het baie onderwysers nie die nodige opleiding nie en hulle beskou Lewensvaardighede as minder belangrik"* (deelnemer 7, reël 9-11).
- *"Onderwysers moet addisionele opleiding kry van die Departement, sodat hulle hul kwalifikasies kan verbeter"* (deelnemer 7, reël 18-19).

- *Leerdergesentreerde onderrigstrategieë wat in die aanbieding van Lewensvaardighede gevolg word, ondermyn klaskamerdissipline*: Die volgende verbatim aanhalings verifieer die probleme wat onderwysers met die leerdergesentreerde onderrigbenadering ervaar (vgl. Addendum B):
  - *"Kollegas kla dat die leerlinge tydens Lewensvaardighede buite die klas beweeg en dan die orde versteur"* (deelnemer 4, reël 10-11).
  - *"Die aktiwiteite gaan dikwels met speletjies gepaard en dit wil dan voorkom of die leerlinge nie werk nie"* (deelnemer 6, reël 13-14).
  - *"Die skaam, stil leerder raak dikwels in die groot klasse verlore"* (deelnemer 7, reël 4).
  - *"Indien ek wel Lewensvaardighede doen, raak die kinders baie raserig en raak hulle soms laf – en ander personeel dink ons speel net en werk nie"* (deelnemer 7, reël 7-8).

### 5.4.2 Aanbevelings vir die bevordering van Lewensvaardighede in die Grondslagfase

Uit die analise van die inligting wat tydens die onderhoude met die deelnemers ingewin is, het die volgende aanbevelings vir die bevordering van Lewensvaardighede in die Grondslagfase na vore gekom (vgl. Tabel 5.23):

Tabel 5.23: Aanbevelings vir die bevordering van Lewensvaardighede in die Grondslagfase

| Aanbevelings |
|---|
| 1. Geïntegreerde aanbieding van leerprogramme |
| 2. Groter ouerbetrokkenheid en addisionele hulp |

- *Geïntegreerde aanbieding van leerprogramme*: Die volgende verbatim aanhalings onderstreep die aanbeveling vir 'n geïntegreerde aanbieding van leerprogramme in die Grondslagfase (vgl. Addendum B):
    - *"En dan soos ek gesê het die integrasie moet, wat my aanbetref, baie meer definitief gebeur sodat ons lees en ons wiskunde eintlik uit die Lewensvaardigheidskonteks kom"* (deelnemer 2, reël 22-24).
    - *"Ek sou baie graag wou sien dat die integrasie tussen die drie leerareas baie intensief gedoen word, want so kan ons dalk by die Leesvaardighede uitkom"* (deelnemer 2, reël 44-45).
    - *"Die leerarea word geïntegreer met die wiskunde en die taal"* (deelnemer 3, reël 4-5).
    - *"Lewensvaardighede is baie belangrik, want baie onderwysers wil Lewensvaardighede net integreer met Geletterdheid in plaas daarvan om dit as aparte leerprogram aan te bied. Ek weet dit is die enigste manier om dit aan te spreek"* (deelnemer 5, reël 23-25).
    - *"Ek dink as Lewensvaardighede die meeste gewig dra en die ander twee leerprogramme daarby geïntegreer word, sal dit verseker dat dit wel aandag binne die skoolprogram ontvang"* (deelnemer 6, reël 36-37).
    - *"Daar is nie genoeg tyd nie en daarom moet die drie leerprogramme baie goed geïntegreer word"* (deelnemer 7, reël 17).

- *Groter ouerbetrokkenheid en addisionele hulp moet aandag ontvang:* Die volgende verbatim aanhaling verifieer die aanbeveling vir groter ouerbetrokkenheid en addisionele hulp (vgl. Addendum B):
    - *"Ons het ook te doen met kinders wat nie kleuterskole bywoon nie en inderwaarheid moet ons Gr. R en Gr. 1 in een jaar bemeester"* (deelnemer 2, reël 13-14).
    - *"En dan ook die ouers se betrokkenheid. In ons skool kan ons geen tuiswerk huistoe stuur nie, ouers sal meer betrokke moet raak"* (deelnemer 2, reël 37-38).
    - *"Indien die personeel van die intermediêre fase periodes af is, kan hulle kom help met die onderrig van Lewensvaardighede binne skooltyd"* (deelnemer 5, reël 28-29).
    - *"Ek dink daar is sommige dae wat jy wel tyd aan dit sal kan bestee, maar as daar baie administrasie en assessering gedoen word, is daar die tyd nie. Administrasie sal wel aandag moet geniet"* (deelnemer 7, reël 5-7).

### 5.4.3 Samevatting van kwalitatiewe resultate

Die resultate voortspruitend uit die kwalitatiewe ondersoek word hieronder saamgevat:

*Faktore wat die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase belemmer:*

- Tyd is 'n belemmerende faktor in die suksesvolle onderrig van Lewensvaardighede. Die onderrig van Geletterdheid en Gesyferdheid neem baie van die onderrigtyd van Lewensvaardighede in beslag (vgl. par. 5.4.1.1).
- Die taalvaardighede van leerders in die Grondslagfase belemmer ook die onderrig van Lewensvaardighede. In skole waar leerders in hul moedertaal onderrig word, vind onderwysers dit makliker om die Lewensvaardigheids-leeruitkomste te bereik. Die teenoorgestelde is ook waar, naamlik waar leerders nie in hulle moedertaal onderrig word nie, onderwysers meer tyd aan die leerders se verwering van 'n tweede, of soms 'n derde taal moet bestee en so gaan onderrigtyd vir Lewensvaardighede verlore. Indien die leerder nie kan verstaan wat die onderwyser sê nie sal hy/sy nie kan leer nie (vgl. par. 5.4.1.1).
- Die assessering van Lewensvaardighede neem baie tyd in beslag en daarom word dit nie effektief gedoen nie. Aangesien Lewensvaardighede nie maklik op papier geassesseer kan word nie, bestee die onderwysers meer tyd aan die assessering van Geletterdheid en Gesyferdheid (vgl. par. 5.4.1.1).
- Die afwesigheid van leer- en onderrigsteunmateriaal belemmer ook die suksesvolle aanbieding van Lewensvaardighede.
- Leerders wat uit milieu-gedepriveerde huislike omgewings kom, getoon dikwels groot agterstande ten opsigte van die basiese lewensvaardighede en dit is dus moeilik om die gaping in die klaskamer met die onderrig van Lewensvaardighede te oorbrug, omdat sodanige leerders nie oor die basiese lewensvaardighede beskik nie (vgl. par. 5.4.1.1, 2.5.2.2.1, 2.5.2.5.2).
- Dit blyk dat sommige onderwysers nie toereikend opgelei is om Lewensvaardighede te onderrig nie en dat hulle derhalwe onbekwaam of onvoorbereid voel om dit effektief te onderrig (vgl. Tabel 5.6, Figuur 5.7).
- Ouers se onbetrokke en soms negatiewe houding teenoor die skool belemmer ook die effektiewe onderrig van Lewensvaardighede (vgl. par. 2.5.2.5.2).
- Die deelnemers is van mening dat met die volg van 'n leerdergesentreerde onderrigsstrategie in die onderrig van Lewensvaardighede, klasdissipline ondermyn word en dat dit voorkom of die leerders speel gedurende Lewensvaardigheidslesse (vgl. par. 5.4.1.1).

*Voorstelle om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder:*

- 'n Meer geïntegreerde aanbieding van die drie leerprogramme, Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede is voorgestel. Indien die drie leerprogramme beter geïntegreer word sal daar genoeg tyd aan Lewensvaardighede afgestaan kan word (vgl. par. 5.4.2).
- Groter ouerbetrokkenheid moet bewerkstellig word (vgl. par. 5.4.2).
- Die Onderwysdepartement sal moet toesien dat leer- en onderrigsteunmateriaal soos boeke en skryfbehoeftes beskikbaar is, sodat Lewensvaardighede suksesvol aangebied kan word. Verdere opleidingsgeleenthede moet ook deurlopend deur die Departement voorsien word, om onderwysers toereikend toe te rus om Lewensvaardigheidsopvoeding meer effektief te kan onderrig (vgl. par. 5.4.2).

## 5.5 BESPREKING VAN RESULTATE

Vervolgens sal die kwantitatiewe en kwalitatiewe resultate voortspruitend uit die empiriese ondersoek bespreek word.

### 5.5.1 Bespreking van kwantitatiewe resultate

Die resultate wat in paragraaf 5.3.7 saamgevat is en uit die kwantitatiewe ondersoek voortgespruit het, sal vervolgens bespreek word:

- *Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding:*

Die onderwyser se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding speel 'n baie belangrike rol in die aanbieding van Lewensvaardighede (vgl. Tabel 5.12). Die feit dat onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding oor die algemeen positief was, kan toegeskryf word aan die feit dat hulle besef dat lewensvaardighede nie "toevallig" in Geletterdheid en Gesyferdheid verwerf kan word nie, maar dat dit doelbewus deur die Lewensvaardigheidsleerprogram gefasiliteer behoort te word. Hierdie standpunt word ondersteun deur Pickworth (1990:85) en Benson (2005:2) wat aanvoer dat Lewensvaardigheidsopleiding deel moet vorm van die leerder se ervaringswêreld en doelgerig onderrig behoort te word. 'n Ander rede vir die deelnemers se positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding kan gesetel wees in hulle besef dat die huidige tydsgewrig hoë lewenseise aan almal stel en dat die uitkomste van die Lewensvaardigheidsleerprogram naamlik, gesondheidsbevordering, persoonlike-, sosiale- en liggaamlike ontwikkeling en

beweging (vgl. par. 3.4.3.2), leerders help om aan dié eise te voldoen. Indien hierdie uitkomste nie effektief in die Grondslagfase gefasiliteer word nie en 'n goeie basis vir leerders se lewensvaardigheidsontwikkeling nie gelê word nie, kan sodanige leerders 'n agterstand ontwikkel wat hulle lewenslank kan benadeel (vgl. par. 2.5.2.5.2).

Die feit dat Grondslagfase-onderwysers lewensvaardighede soos "geloof in jouself" en "beheer van jou eie lewe neem", as onontbeerlik beskou om sukses in die lewe te behaal, kan ook onderliggend wees aan die deelnemers se positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding. Rooth (2000:11) beklemtoon die belangrike rol wat Lewensvaardighede speel om leerders te bemagtig sodat hulle hul regmatige plek in die samelewing kan inneem. Sy bestempel lewensvaardighede as noodsaaklike vaardighede wat bemeester behoort te word ten einde te verseker dat leerders sukses in die lewe sal behaal.

Die geweld wat tans in die Suid-Afrikaanse samelewing en spesifiek in skole, ervaar word, kon ook daartoe bygedra het dat onderwysers deurgaans positief gereageer het ten opsigte van die belangrikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding. Onderwysers besef dat vaardighede soos konflikhantering, ontlading van emosies en beheersing van aggressie, onontbeerlik is om geweld die hoof te bied. Die Lewensvaardigheidsleerprogram spreek hierdie vaardighede pertinent aan (DvO, 2002a:20; Benson, 2005:2; Dobson, 2002:159; Donald *et al.*, 2002:31) (vgl. Tabel 3.6).

Die realiteit van die MIV/VIGS pandemie in die Suid-Afrikaanse samelewing kan ook onderliggend aan die deelnemers se positiwiteit teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding wees. Gesondheidsopvoeding (insluitend VIGS-onderrig) maak 'n belangrike deel van die Lewensvaardigheidsleerprogram uit (Nelson-Jones, 1993:7; Rooth, 2000:2) (vgl. Tabel 3.4).

Die feit dat hierdie deelnemers 'n positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding het, kan ook daartoe bydra dat Lewensvaardigheidsopvoeding entoesiasties deur onderwysers aangebied word. Entoesiastiese onderrig sal 'n positiewe effek op leerders uitoefen en daartoe aanleiding gee dat beide onderwyser en leerder, 'n toenemend positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding ontwikkel (vgl. Tabel 5.12).

- *Aansluiting by die leerders se leefwêreld:*

Die feit dat die meerderheid deelnemers aangedui het dat Lewensvaardigheidsopvoeding aansluiting behoort te vind by die leefwêreld van die Grondslagfase-leerder, kan toegeskryf word aan die feit dat onderwysers besef dat leerders, met groter oorgawe deelneem aan die

onderrigleergebeure wanneer 'n onderwerp of tema hul belangstelling prikkel en hulle dit as relevant en betekenisvol vir hulle lewens beskou (vlg. Tabel 5.12) (DvO, 2002a:16-23).
Daar is ook gevind dat daar 'n positiewe verband bestaan tussen die deelnemers se onderwysondervinding en hul houding dat lewensvaardigheidsopvoeding moet aansluit by die leefwêreld van die kind (vgl. Tabel 5.15). Die meerdere onderwyspraktykervaring van dié deelnemers lê heel waarskynlik onderliggend aan die deelnemers se oortuiging dat aansluiting by leerders se leefwêreld 'n onwegdinkbare onderrigleerbeginsel is wat onderrig en leer positief beïnvloed en leeruitsette bevorder.

- *Houding van onderwysers by wit skole:*

Deelnemers wat in oorwegend wit skole skoolhou het 'n meer positiewe houding teenoor Lewensvaardighede getoon, as hulle kollegas wat in oorwegend anderskleurige skole skoolhou (vgl. Tabel 5.13). Hierdie bevinding kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die aanbieding van Lewensvaardighede tot 'n groot mate afhanklik is van die beskikbaarheid van die nodige leer- en onderrigsteunmateriaal (DeBoard, 1998:4; Smith *et al.*, 2007:2; Donald *et al.*, 2008:168-175). Die moontlikheid bestaan dat hierdie tipe van steunmateriaal meer geredelik beskikbaar is in skole wat oor die algemeen deur wit leerders bygewoon word.

'n Ander faktor wat hier 'n rol kan speel, is dat leerders by oorwegend anderskleurige skole dikwels groot leeragterstande met skooltoetrede getoon omdat baie van hierdie leerders nie in kleuterskole was nie (vgl. Addendum B, deelnemer 2) en dat onderwysers dikwels baie tyd moet bestee aan hierdie leerders se gereedheidsagterstande en Lewensvaardigheidsopvoeding in die proses skade ly. Die feit dat die meerderheid leerders by anderskleurige skole nie kleuterskole bywoon het nie, kan ook 'n rol speel in dié deelnemers se minder positiewe houding ten opsigte van Lewensvaardighede (vgl. Addendum B, deelnemer 2). Volgens Craft (1996:7) is Grondslagfase-leerders beter toegerus en voorberei vir formele skooltoetrede wanneer hulle Graad R-skole bygewoon het, waar Lewensvaardigheidsopvoeding plaasgevind het en waar die leerder reeds 'n goeie lewensvaardigheidsbasis vir skooltoetrede verwerf het. Die feit dat leerders in 'n kleuterskool was, kan daartoe bydra dat die onderwyseres meer tyd het om Lewensvaardighede te fasiliteer.

Die moontlikheid bestaan ook dat leerders by anderskleurige skole uit milieu-gedepriveerde omgewings kom, waar hulle nie geredelike toegang tot opvoedkundige stimulasie het nie en dus nie oor toereikende kennis, gesindhede en vaardighede beskik nie (Donald & Lazarus,, 2008:168-175). Die druk op onderwysers om sodanige leerders ten opsigte van Geletterdheid en Syfervaardigheid vaardig te kry, kan daartoe aanleiding gee dat hierdie onderwysers minder tyd aan Lewensvaardighede bestee en 'n minder positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding openbaar. Ouers in die agtergeblewe gemeenskappe beskik

dikwels nie oor genoegsame kennis en vaardighede om hulle kinders toereikend te begelei en te ondersteun tydens hulle skoolopleiding nie en dit beïnvloed hierdie leerders se skolastiese prestasie en vordering nadelig (Davidoff *et al.*, 2003:227; Craft, 1996:7).

Die moontlikheid bestaan ook dat eiesoortige probleme van leerders in anderskleurige skole soos vervoer na skole, gebrekkige ouerbetrokkenheid en onder- en wanvoeding, daartoe bydra dat die onderwyser dikwels meer tyd aan die ondersteuning van leerders se maatskaplike behoeftes bestee en dat tyd vir die onderrig van Lewensvaardighede ingeboet word (vgl. par. 2.5.2.2.2) (Departement van Gesondheid, 2007:2).

- *Ouderdom van onderwysers:*

Die deelnemers uit die ouderdomsgroep 41-50 jaar, het positief gerespondeer ten opsigte van die aansluiting van Lewensvaardighede by die leefwêreld van die kind. Dit blyk dat ouer onderwysers die noodsaaklikheid van die onderrig van Lewensvaardighede besef en van oortuiging is dat die Lewensvaardigheids-uitkomste, leerders voorberei vir die lewe. Hierdie siening van ouer deelnemers kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die vorige kurrikulum pertinent voorsiening gemaak het vir vakke soos Gesondheidsleer en Omgewingsleer (vgl. par 3.2.2). Hierdie vakke is in die vorige kurrikulum gefasiliteer, deur onderwerpe soos "My dorp" as konteks te gebruik, om leerders se kennis van hul eie en onmiddellike omgewing uit te brei. Gesondheidsleer is op dieselfde wyse gefasiliteer om aan te sluit by leerders se voorkennis en leefwêreld. 'n Voorbeeld hiervan is die tema "My liggaam" waarin leerders die belangrikheid van persoonlike higiëne geleer het. Onderwysers wat net aan die nuwe kurrikulum blootgestel was, besef moontlik nie die belangrikheid van aspekte soos gesondheids- en omgewingsbevordering nie, omdat hulle Geletterdheid en Gesyferdheid as belangriker skolastiese vaardighede beskou.

Daar bestaan ook 'n verband tussen Grondslagfase-onderwysers se ouderdom en hul houding teenoor die geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede. Ouer onderwysers het 'n meer positiewe houding ten opsigte van die geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede, as jonger onderwysers getoon (vgl. Tabel 5.14). Integrasie tussen leerareas verseker dat leerders die onderskeie leerareas wat met mekaar verbind is, as verwant en onderling ervaar (Donald *et al.*, 2002:157, 158; DoE, 2003a:14). Die positiewe houding van ouer deelnemers teenoor die geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede, kan moontlik ook toegeskryf word aan hulle blootstelling aan die vorige kurrikulum, waarin alle vakke geïntegreerd rondom temas aangebied is.

- *Ondervinding:*

Onderwysers met 10 jaar en meer onderwysondervinding, het 'n sigbaar meer positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding getoon as onderwysers met minder ondervinding (vgl. Tabel 5.14).

Deelnemers met meer onderwyservaring het waarskynlik met die tyd 'n beter begrip van die noodsaaklikheid van holistiese ontwikkeling van leerders begin ontwikkel. Dié onderwysers gee voorkeur aan 'n onderrigleerbenadering, waarin Lewensvaardigheidsopleiding die verwerwing van Geletterdheids- en Gesyferdheidsvaardighede ondersteun en Lewensvaardigheidsopleiding sy regmatige plek in die Grondslagfase kurrikulum inneem (DvO, 2002a:4). Op grond van hulle meerdere ondervinding, het die meer ervare onderwysers heel waarskynlik in die praktyk ervaar, dat die gevolg van 'n geïntegreerde aanbieding van die drie leerprogramme naamlik Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede die bereiking van die meeste van die leeruitkomste, soos gestel in die NKV bevorder en dat een leerprogram nie ten koste van 'n *ander afge*skeep moet word nie (Rooth, 1997:26; DoE, 2003a:73) (vgl. Tabel 5.12).

- *Opleiding:*

Daar is 'n verband tussen die opleiding wat die deelnemers in Lewensvaardighede ontvang het en hul houding teenoor die rol wat Lewensvaardigheidsopvoeding behoort te speel. Deelnemers wat ten volle opgelei is, voel meer positief oor die rol wat Lewensvaardigheidsopvoeding speel in die ontwikkeling van leerders as deelnemers, wat minder of glad nie opleiding in Lewensvaardigheidsopvoeding ontvang het nie. Hierdie bevinding kan toegeskryf word aan die feit dat deelnemers wat wel opleiding ontvang het, oor die nodige kennis en vaardighede beskik om Lewensvaardighede só te fasiliteer dat die uitkomste, soos gestel deur die Lewensvaardigheidsleerprogram, bereik kan word (vgl. Tabel 3.4 – 3.6). Volgens Alexander *et al.* (2008:1) bestaan daar 'n positiewe verband tussen verdere opleiding en onderwysers se toegewydheid en onderrigvaardighede. Die afleiding kan dus gemaak word dat verdere opleiding onderwysers bemagtig en dat dit onderwysers meer positief laat voel oor hulle onderrigtaak in die algemeen en oor Lewensvaardigheidsopvoeding in die besonder.

Lewensvaardigheidsopleiding behoort 'n integrale deel uit te maak van onderwysersopleidingsprogramme sodat onderwysers gedurende hulle voordiensopleiding goed toegerus word om Lewensvaardighede by leerders te fasiliteer (Klopper 2005b:17).

- *Tyd wat Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee:*

Daar word daagliks meer tyd aan die onderrig van Geletterdheid en Gesyferdheid as aan Lewensvaardighede bestee (vgl. Tabel 5.18, 5.19, 5.20). Die NKV skryf die tydtoedeling vir elke leerprogram in die Grondslagfase voor (vgl. Tabel 3.3). Die deelnemers het aangedui dat Lewensvaardighede nie die voorgeskrewe 25% van die dag ontvang nie, aangesien daar meer aandag per dag aan Geletterdheid en Gesyferdheid bestee word. Die feit dat die Departement minder tyd aan Lewensvaardighede toeken, mag moontlik ook tot die wanpersepsie by onderwysers aanleiding gee, dat die Departement Lewensvaardighede minder belangrik as Geletterdheid en Gesyferdheid ag (DoE, 2003a:31).

Die swak prestasies van Grondslagfase-leerders in Geletterdheid en Gesyferdheid en die groot kommer wat in hierdie verband heers, kan ook daartoe aanleiding gee dat onderwysers meer besorg voel oor die Geletterdheid en Gesyferdheid van hulle leerders en daarom meer tyd daaraan bestee as aan Lewensvaardighede (DvO, 2002b:8; Centre for Evaluation and Assessment, 2006; DoE, 2008:3,4). Aangesien slegs Geletterdheid- en Gesyferdheidsvaardighede tydens sistemiese evaluerings getoets word, kan onderwysers se vrese vir swak prestasies in Gesyferdheids- en Geletterdheidsevaluasies ook daartoe aanleiding gee dat onderwysers meer tyd aan die onderrig van hierdie leerprogramme bestee.

- *Verskille in die daaglikse tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid:*

Daar bestaan betekenisvolle verskille in die daaglike tydsbesteding aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid. Die meeste tyd word daagliks aan die onderrig van Geletterdheid bestee, gevolg deur Gesyferdheid en Lewensvaardighede (vgl. Tabel 5.21). Die volgende redes, waarvan sommige ook deur die deelnemers vermeld is, kan hiervoor aangevoer word:

  - *Taal*:
    Leerders uit ander taalgroeperinge is nie die taal van onderrig magtig nie, aangesien die onderrigtaal dikwels verskil van hul huistaal. Onderwysers moet addisionele tyd aan Geletterdheid bestee, aangesien die meeste verdere leer daaruit voortvloei (vgl. Tabelle 5.18 – 5.20, Addendum B, Respondent no. 2, 4, 6).

- *Leer- en onderrigsteunmateriaal:*

Die afwesigheid van noodsaaklike hulpmiddels vir die onderrig van Lewensvaardighede ontbreek dikwels (vgl. par. 5.4.1.1). Die afwesigheid en tekort aan leer- en onderrigsteunmateriaal bemoeilik die aanbieding van die Lewensvaardighede en deelnemers is huiwerig om dit aan te bied (vgl. vgl. par. 5.4.1.1, Addendum B, Respondent no.2, 5).

- *Assessering:*

Die assessering van Lewensvaardighede neem baie van die daaglikse onderrigtyd in beslag (vgl. par. 5.4.1.1). Deelnemers bestee meer tyd aan die assessering van Geletterdheid en Gesyferdheid, aangesien dit makliker op papier as Lewensvaardighede geassesseer kan word. Skoolhoofde wat klasbesoek doen, gee meer aandag aan bewyse van Geletterdheids- en Gesyferdheidsassessering as aan Lewensvaardighede.

### 5.5.2 Bespreking van kwalitatiewe resultate

Vervolgens sal die bevindinge voortspruitend uit die kwalitatiewe ondersoek bespreek word.

- *Onvoldoende tyd om aan die onderrig van Lewensvaardighede te bestee:*

Die onderrig van Lewensvaardighede word belemmer omdat tyd wat aan hierdie leerprogram toegeken word nie oordeelkundig gebruik word nie. Sekere leerders ontvang nie onderrig in hul moedertaal nie, wat die medium van onderrig bemoeilik. Baie tyd moet afgestaan word aan die ontwikkeling van 'n stewige taalbasis aangesien alle onderrig deur die medium van taal geskied.

Geletterdheid en Gesyferdheid is twee noodsaaklike komponente vir die bemeestering van verdere leer en om hierdie rede gebruik die onderwyser dikwels alle moontlike tyd om te verseker dat die leerders die uitkomste van Geletterdheid en Gesyferdheid bemeester ten koste van Lewensvaardighede. Met ander woorde Gesyferdheid en Geletterdheid word as meer belangrike leerprogramme geag as Lewensvaardighede. Die tyd wat die deelnemers daagliks aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid bestee, verskil betekenisvol van mekaar. Die meeste tyd word daagliks aan die onderrig van Geletterdheid bestee, gevolg deur Gesyferdheid en Lewensvaardighede (vgl. Tabel 5.21). Administratiewe take wat baie tyd in beslag neem, word ook soms gedurende onderrigtyd wat vir Lewensvaardighede bestem is, gedoen. Ouers wat lang werksure het en min by die huis is, bestee nie genoeg tyd aan die ontwikkeling van hul kinders se lewensvaardighede nie. Die kind betree dus die skool met sekere lewensvaardigheidsagterstande byvoorbeeld 'n basiese

vaardigheid soos hande-was ontbreek by sommige leerders. Die NKV maak wel voorsiening in die dagprogram vir die aanbieding van Lewensvaardighede, maar die onderwyser weet nie hoe om die tydsindeling te interpreteer en reg aan te wend nie (vgl. Tabel 3.2). Miskien is die blote feit dat daar in die NKV meer tyd deur die Departement geallokeer word, aan die onderrig van die ander twee leerprogramme as aan Lewensvaardighede, vir die onderwysers 'n sein uitstuur dat die Departement 'n meer belangrike status aan die ander twee leerprogramme gee.

- *Die taalvaardigheid van die Grondslagfase-leerders:*

Feitlik alle onderrig geskied deur die medium van taal en daarom is dit noodsaaklik dat die Grondslagfase-leerder 'n stewige taalbasis ontwikkel sodat suksesvolle leer kan plaasvind. Die onderrig van Lewensvaardighede word beperk, omdat Grondslagfase-onderwysers dikwels addisionele onderrigtyd moet bestee aan die vestiging van toereikende taalvaardighede, in gevalle waar leerders met taalagterstande skool toe kom. Indien leerders nie oor 'n stewige taalbasis beskik nie, sal Geletterdheid-, Gesyferdheid- of Lewensvaardigheidsuitkomste nie bemeester kan word nie. Sommige leerders betree die skool met slegs kennis van hul moedertaal en ontvang dan onderrig in 'n ander taal wat die leerders dikwels vir die eerste keer hoor. Hierdie leerders moet nie slegs by die formele skoolsituasie aanpas nie, maar moet ook nog die onderrigtaal bemeester, wat 'n groot struikelblok plaas in die weg van suksesvolle leer. Wanneer ouers self nie die onderrigtaal magtig is nie, is hulle nie in staat om leerders met tuiswerkopdragte te help nie.

- *Assessering van Lewensvaardighede ontvang nie die nodige aandag nie:*

Om te verseker dat leerders die leeruitkomste van elke leerprogram bereik, is dit noodsaaklik dat die onderwyser gereeld die uitkomste van elke leerarea sal assesseer. Die meeste deelnemers het aangedui dat assessering baie onderrigtyd vereis en om hierdie rede word dit nie gereeld gedoen nie. Skriftelike bewyslewering van die assessering van Lewensvaardighede is nie altyd moontlik nie en om hierdie rede bestee die onderwysers meer tyd aan die assessering van Gesyferdheid en Geletterdheid. Nog 'n faktor wat die assessering van Lewensvaardighede belemmer, is heelwat administratiewe take wat die onderwyser moet verrig. Dit is dikwels die Lewensvaardigheidsleerprogram se tyd wat hier ingeboet word. Sommige van die deelnemers het aangedui dat hulle Gesyferdheid en Geletterdheid belangriker ag as Lewensvaardighede en daarom word hierdie twee leerprogramme meer gereeld geassesseer.

- *Onvoldoende leer- en onderrigsteunmateriaal vir suksesvolle aanbieding van Lewensvaardighede in die Grondslagfase:*

Die afwesigheid van opvoedkundige leer- en onderrigsteunmateriaal in sommige skole, word as 'n belemmering beskou en veroorsaak dat doeltreffende onderrig en leer nie altyd plaasvind nie. Leerders uit agtergeblewe omstandighede beskik dikwels nie oor die basiese skryfbehoeftes nie en dit belemmer hulle vordering. Die onderwyser se onderrigtaak word bemoeilik, want basiese leeraktiwiteite soos knip en plak kan dikwels nie plaasvind nie, omdat sommige leerders nie oor 'n skêr en gom beskik nie.

- *Onvoldoende opleiding vir die aanbieding van Lewensvaardighede:*

Die deelnemers het aangedui dat hul graag verdere opleiding in die aanbieding van Lewensvaardighede wou ontvang, aangesien Lewensvaardigheidsopleiding nie deel van hul aanvanklike opleiding was nie (vgl. Tabel 5.5). Grondslagfase-onderwysers het wel met die aanvang van Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) opleiding ontvang in die onderrig van Lewensvaardighede, maar die implikasies van UGO was so oorweldigend dat die meeste onderwysers hul onderrig op die bekende tradisionele onderwysmetode voortgesit het. Sommige onderwysers het 'n negatiewe gesindheid teenoor UGO geopenbaar en 'n verskeidenheid redes kan hiervoor aangevoer word, byvoorbeeld:

  - 'n Negatiwiteit teenoor vernuwing;
  - Verwarrende kurrikulumdokumentasie;
  - Onsekerheid oor leeruitkomste;
  - Onsekerheid oor hoe om die leeruitkomste en assesseringstandaarde in lesplanne te inkorporeer; en
  - ontoereikende voor- en opvolg-opleiding wat die aanbieding van Lewens= vaardighede bemoeilik (vgl. Addendum B).

- *Leerdergesentreerde onderrigstrategieë ondermyn klaskamerdissipline:*

'n Verdere kwessie wat deur die deelnemers uitgewys is, is dat dissipline soms daaronder ly wanneer Lewensvaardighede op 'n leerdergesentreerde wyse aangebied word. Die leerders kom raserig voor en dit lyk asof die leerders speel en nie konstruktief besig is om te leer nie. Die leerders wat raas steur die onderwysers en leerders in aangrensende klaskamers. UGO impliseer dat koöperatiewe leer ook plaasvind en dit veroorsaak soms dat klasse onordelik mag voorkom, veral as die leerders met groepsaktiwiteite besig is. Vir die oningeligte persoon mag dit dus voorkom asof daar wanorde is en dat leerders nie met konstruktiewe leertake besig is nie. Om hierdie rede kan sommige onderwysers dalk huiwerig wees om Lewensvaardighede

op 'n leerdergesentreerde wyse aan te bied, omdat ander kollegas en die skoolhoof moontlik kan dink dat hulle nie konstruktief met onderrig besig is nie.

## 5.6 GEVOLGTREKKINGS

Gebaseer op die kwantitatiewe en kwalitatiewe resultate wat uit hierdie navorsing voortgespruit het, word die volgende gevolgtrekkings gemaak:

- Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding is oor die algemeen oorwegend positief.
- Daar is 'n verband tussen die volgende biografiese veranderlikes en Grondslagfase-onderwysers se houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding:
  - Grondslagfase-onderwysers wat in oorwegend wit skole skoolhou het 'n sigbaar meer positiewe houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding getoon as hulle kollegas wat in oorwegend anderskleurige skole skoolhou.
  - Ouer onderwysers het 'n meer positiewe houding ten opsigte van die geïntegreerde aanbieding van Lewensvaardighede, as jonger onderwysers getoon.
  - Onderwysers met 10 jaar en meer onderwysondervinding, het 'n sigbaar meer positiewe houding getoon oor die siening dat Lewensvaardigheidsopvoeding moet aansluit by die leefwêreld van die kind as onderwysers met minder as drie jaar onderwysondervinding.
  - Grondslagfase-onderwysers wat in Grade 1 tot 3 onderrig gee, het 'n meer positiewe houding teenoor die uitkomste van Lewensvaardigheidsopvoeding getoon, as onderwysers wat in Graad R onderwys gee.
  - Grondslagfase-onderwysers wat ten volle opgelei is om Lewensvaardighede aan te bied, het 'n meer positiewe houding getoon teenoor die rol wat Lewensvaardigheidsopvoeding speel as deelnemers wat net 'n paar kursusse bygewoon het, of geen opleiding ontvang het nie.
  - Grondslagfase-onderwysers wat ten volle opgelei is om Lewensvaardighede aan te bied, het 'n meer positiewe algemene houding teenoor Lewensvaardigheidsopvoeding getoon, as deelnemers wat net 'n paar kursusse bygewoon het, of wat geen opleiding ontvang het nie.
- Die meerderheid van die Grondslagfase-onderwysers bestee tussen 25% en 35% van hulle daaglikse tyd aan die onderrig van Lewensvaardighede.
- Die tyd wat Grondslagfase-onderwysers daagliks aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid bestee, verskil betekenisvol van

mekaar. Die meeste tyd word daagliks aan die onderrig van Geletterdheid bestee, gevolg deur Gesyferdheid en Lewensvaardighede.

- Die volgende faktore belemmer die suksesvolle aanbieding van Lewensvaardighede in die Grondslagfase:
  - onvoldoende tyd;
  - die ontoereikende taalvaardighede van leerders;
  - die ontoereikende assessering van Lewensvaardighede;
  - die afwesigheid van leer- en onderrigsteunmateriaal;
  - leerders wat uit milieu-gedepriveerde huislike omgewings kom;
  - dit ontoereikende opleiding van sommige onderwysers om Lewensvaardighede te onderrig;
  - ouers se onbetrokkenheid; en
  - die volg van 'n leerdergesentreerde onderrigsstrategie in die onderrig van Lewensvaardighede wat die klasdissipline ondermyn.

- Die volgende faktore sal die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase bevorder:
  - 'n meer geïntegreerde aanbieding van die drie leerprogramme, Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede;
  - groter ouerbetrokkenheid; en
  - die beskikbaarstelling van voldoende leer- en onderrigsteunmateriaal deur die Departement en die voorsiening van deurlopende opleidingsgeleenthede vir onderwysers.

## 5.7 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings word gemaak om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder:

### 5.7.1 Aanbevelings vir die Onderwysdepartement

Die Onderwysdepartement moet verseker dat deeglike indiensopleiding aan alle onderwysers verskaf word. Opleiding moet gerig wees op bereiking van uitkomste binne die praktyk. Vakadviseurs en persone wat indiensopleidingsprogramme aanbied moet self deeglike opleiding ontvang alvorens verdere opleiding aan onderwysers kan geskied. Daar moet gepoog word om opleidingsessies prakties aan te bied. Sodoende sal opleiers verseker dat die

onderwyser dit wat aangebied word kan begryp en kan toepas. Gereelde opvolgsessies sal verseker dat onderwysers op datum bly met die nuutste verwikkelinge.

Die Onderwysdepartement moet verseker dat leer- en onderrigsteunmateriaal betyds aan skole voorsien word.

### 5.7.2 Aanbevelings vir opleidingsinstansies

Onderwysersopleidingsinstansies moet verseker dat onderwysers gereeld indiensopleiding ontvang. Kort kursusse kan in samewerking met die Onderwysdepartement deur die instansies aangebied word.

Dosente moet voortdurend op hoogte bly met veranderinge en ontwikkelinge in die veld van Lewensvaardigheidsopvoeding en dit moet neerslag vind in die opleiding van onderwysers.

Deurlopende navorsing in Lewensvaardigheidsopvoeding moet onderneem word en die navorsingsbevindinge moet onderwysersopleidingsprogramme toelig. Hierdie bevindinge moet ook vir verdere implementering aan die Onderwysdepartemente bekend gestel word.

### 5.7.3 Aanbeveling vir skole

Die noodsaaklikheid van Lewensvaardigheidsopvoeding in skole moet deur die skoolhoof en bestuurspan beklemtoon en ondersteun word.

Gereelde assessering in die Lewensvaardigheidsleerprogram moet plaasvind volgens die goedgekeurde assesseringsplan van die skool.

Ondersteuningsnetwerke moet tussen skole gestig word. Onderwysers kan onderling hul kennis, vaardighede en leer- en onderrigsteunmateriaal uitruil om te verseker dat effektiewe onderrig en leer in Lewensvaardighede sal plaasvind.

Onderwysers moet aangemoedig en ondersteun word om verdere opleiding in Lewensvaardigheidsopvoeding, wat deur die Onderwysdepartement en universiteite aangebied word, by te woon.

Skole moet gereeld oueraande reël waar ouers inligting en wenke kan ontvang om hul kinders se lewensvaardigheidsontwikkeling te ondersteun.

### 5.7.4 Aanbevelings vir onderwysers

Onderwysers moet besef dat Lewensvaardighede 'n noodsaaklike deel vorm van die Grondslagfase-leerder se ontwikkeling en moet daarom nie uit die daaglikse program uitgesluit word nie.

Onderwysers moet opleidingsgeleenthede wat deur die Onderwysdepartement en universiteite oor Lewensvaardigheidsopvoeding aangebied word op 'n gereelde basis bywoon.

Binne die skool kan onderwysers ondersteuningsnetwerke skep waar kollegas mekaar kan help en begelei in die onderrig van Lewensvaardighede. Sodoende sal daar verseker word dat professionele ontwikkeling binne skoolverband sal plaasvind.

### 5.7.5 Aanbevelings vir ouers

Ouers moet oueraande bywoon waar hulle voorligting ontvang ten opsigte van die ontwikkeling van hulle kinders se lewensvaardighede.

### 5.7.6 Aanbevelings vir verdere navorsing

Aangesien die resultate van hierdie studie net van toepassing kan wees op die studiepopulasie van skole met Grondslagfase-leerders in die Potchefstroom en Klerksdorpskooldistrikte, word aanbeveel dat 'n nasionale ondersoek oor die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase onderneem word.

## 5.8 SAMEVATTING

In **hoofstuk 1** is die leser georiënteer ten opsigte van die studie.

In **hoofstuk 2** is 'n literatuurondersoek geloods na die noodsaaklikheid van lewensvaardigheidsontwikkeling vir die Grondslagfase-leerder. Daar is aandag gegee aan die ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder binne die mikro-, meso-, ekso-, makro- en kronosisteme (vgl. par 2.5). Die Grondslagfase-leerder se sosiale, emosionele, fisieke en kognitiewe ontwikkeling is beskou vanuit die raamwerk van verskillende psigologiese ontwikkelingsmodelle (vgl. par 2.6).

In **hoofstuk 3** is daar eerstens op spesifieke Lewensvaardigheidsopvoedingsprogramme binne die Grondslagfase gefokus (vgl. par 3.3). Tweedens is daar gefokus op die huidige Lewensvaardigheidsprogram soos vervat in die Nasionale Kurrikulumverklaring en die mate waartoe hierdie programme aan die behoeftes van leerders voldoen (vgl. par 3.4). Laastens is daar gefokus op die tyd wat die Nasionale Kurrikulumverklaring allokeer vir Lewensvaardigheidsonderrig binne die Grondslagfase (vgl. par 3.4.2).

In **hoofstuk 4** is die navorsingsmetodologie en metode van ondersoek beskryf.

In **hoofstuk 5** is die resultate voortspruitend uit die kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoek weergegee en bespreek. Op grond van die bevindinge is gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings aan die hand gedoen.

## 5.9 SLOTOPMERKING

Hoewel die belangrikheid van Lewensvaardighede dikwels deur onderwysers onderskat word en die fasilitering daarvan dikwels ondergeskik gestel word aan die sogenaamde "belangrike" en "noodsaaklike" vaardighede soos lees, skryf en reken, word die essensie daarvan treffend uitgebeeld in die volgende beskrywing van die onderwyser se taak en roeping:

Mag daar nooit van 'n onderwyser deur een van sy/haar leerders die volgende gesê word nie:

**U het my geleer**
wat die name van die stede van die wêreld is,
**maar**
ek weet nie hoe om in my eie dorp se strate te oorleef nie.
U het my geleer van die minerale wat in die aarde is,
**maar**
ek weet nie wat om te doen om die vernietiging van my wêreld te voorkom nie.
U het my geleer om drie tale te praat en te skryf,
**maar**
ek weet nie hoe om te sê wat in my hart aangaan nie.
U het my alles oor die voortplanting van rotte geleer,
**maar**
ek weet nie hoe om swangerskap en Vigs te verhoed nie.
U het my geleer om wiskundeprobleme op te los,
**maar**
ek kan steeds nie my eie probleme oplos nie.
U het my baie feite geleer, en baie dankie, ek is nou heel slim,
**maar**

hoekom voel dit asof ek niks weet nie?

Hoekom voel dit asof ek eers die skool moet verlaat om te leer hoe om die lewe te hanteer? (Rooth, 1997:27).

Mag elke onderwyser besef dat lees, skryf en wiskunde baie belangrik is, maar dat dit nog belangriker is om elke leerder te begelei tot 'n gelukkige, goed aangepaste volwassene wat al die uitdagings van die lewe, die hoof kan bied.

# BIBLIOGRAFIE


ALEXANDER, N., BAATJIES, I., DLADLA, N., KEET, A., MAZEKA, N., MAZWAI, N., MOTALA, E., PORTEUS, K., RAMADIRO, B., SAMUEL, J. & VALLY, S. 2008. Die krisis in die onderwys. http://www.ppen.org.za/downloads/ Datum van gebruik: 26 Januarie 2009.

ANON. 2006. The value of school recess and outdoor play. National Association for the Education of Young Children. http://www.naeyc.org/ece/ Datum van gebruik: 07 Maart 2007.

ARY, D., JACOBS, L.C. & RAZAVUEH, A. 1996. Introduction to research in education. 3rd ed. London: Holt, Rinehart & Winston.

BENSON, E.F. 2005. Preparing our youth for "*Life 101*". http://www.arise.htm Datum van gebruik: 19 September 2005.

BERGER, K.S. 2003. The developing person. New York: Worth Publishers.

BEZUIDENHOUT, F.J. 2005. A reader on selected social issues. Pretoria: Van Schaik.

BOEREE, C.G. 2006. Personality theories - Abraham Maslow. http://www.ship.edu/~cgboeree/maslow.html Datum van gebruik: 27 Oktober 2006.

BRAIN, C. & MUKHER, J.P. 2005. Understanding child psychology. Cheltenham: Nelson Thornes.

BREWER, J. 2007. Early childhood education. Boston, Mass.: Pearson.

BRONFENBRENNER, U. 1917. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

BURRELL, G. & MORGON, G. 1979. Social paradigms and organisational analysis: elements of sociology of corporate life. Brookfield, Vt.: Ashgate.

BYRON, I. 2003. Learning to live together: what to teach and how? http//www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Related/relateach.htm Datum van gebruik: 18 Mei 2003.

CARLO, G. 2005. Cell Phones and other Sources of EMF Endanger Your Children http//www.info@emf-health.com Datum van gebruik: 26 Januarie 2009.

CARMONA, R.H. 2007. Smoke-free homes. http://www.epa.gov/smokefree/ Datum van gebruik: 01 Maart 2007.

CASEY FAMILY SERVICES. 2000. Life Skills: tools for survival and prosperity. (2 p.). http://www.caseyfamileyservices.org.za Datum van gebruik: 12 November 2002.

CENTRE FOR EVALUATION AND ASSESSMENT (CEA). 2006. PIRLS of wisdom: the what, where, when and how of the international reading literacy study in South Africa. Pretoria: University of Pretoria, AIS Centre, Faculty of Education.

COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavior sciences. 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

COOK, R.E., KLEIN, M.D. & TESSER, A. 2004. Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

CRAFT, A. 1996. Primary education, assessing and planning learning. London: Routledge.

CRESWELL, J.W. & PLANO CLARK, V.L. 2007. Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

DART, G. 2007. Inclusive education in Botswana. (*In* Engelbrecht, P., *ed.* Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 10.)

DAVIDOFF, S. & LAZARUS, S. 2002. Educational psychology in social context. Kaapstad: Oxford University Press.

DAVIDOFF, S. & LAZARUS, S. 2003. The learning school. Kaapstad: Juta.

DEAN, M. & HUITT, W. 1999. Neighborhood and community. http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/context/neighbor.html Datum van gebruik: 30 Maart 2006.

DEBORD, K. 1998. Basics in child development. North Carolina: NC State University.

DELPORT, C.S.L.. 2007. Quantitative data-collection methods. (*In* DE VOS, A.S., STRYDOM, H., FOUCHÉ, C.B. & DELPORT, C.S.L., *ed.* Research at grass roots: for the social sciences en human services professions 3rd ed. Pretoria: Van Schaik.)

DEPARTEMENT VAN ONDERWYIJS. 2002. Ministerie van de Vlaamse gemeenschap. http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/eindtermen/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen html Datum van gebruik: 18 Julie 2007.

DEPARTEMENT van Gesondheid ***kyk*** SUID-AFRIKA. Departement van Gesondheid.

DEPARTEMENT van Onderwys ***kyk*** SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys.

DEPARTMENT of Education ***see*** SOUTH AFRICA. Department of Education.

DOBSON, J. 2002. Bringing up boys. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

DODGE, K.A., DISHION, T.J. & LANSFORD, J.E. 2006. Giving child and youth development knowledge away. http://www.srcd.org/spr.html Datum van gebruik: 30 Maart 2006.

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2002. Educational psychology in social context. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press.

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2006. Educational psychology in social context. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press.

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2008. Educational psychology in social context. 4th ed. Cape Town: Oxford University Press.

DU PLESSIS, P., CONLEY, L. & DU PLESSIS, E. 2007. Teaching and learning in South African schools. Pretoria: Van Schaik.

EDWARDS, D., GFROERER, K., FLOWER, C. & WHITAKER, Y. 2004. The relationship between social interest and coping resources in children. *Professional school counselling*, 7(3):187-194, February.

ENGELBRECHT, P. & GREEN, L. 2005. Promoting learner development. Pretoria: Van Schaik.

FIELD, A. 2005. Discovering Statistics Using SPSS. London: SAGE publications.

GALL, M.A., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. Educational research: an introduction. 6th ed. New York: Longman.

GREELEY, L. & SMIT, S. 1991. Study secondary smoke. www.hhs.gov/news/press Datum van gebruik: 01 Maart 2007.

HARRIS, J.R. 2006. Environmental effects on human development. http://education.calumet Datum van gebruik: 29 Maart 2006.

HAVIGHURST, R. 1972. Developmental tasks and education. New York: David McKay.

HAZEN, A.L. 2006. Aanranding op ma's kan kinders beïnvloed - geweld in ouerhuise lei tot probleme. *Volksblad.* http://www.volksblad.com Datum van gebruik: 6 Januarie 2006.

HUITT, W.G.B. 2006. A systems model of human behaviour. The contact of development. http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/sysmdlc.html Datum van gebruik: 17 Maart 2006.

HYLAND, G. 2005. Impaired learning ability. http://www.mediafamily.org/ Datum van gebruik: 23 Februarie 2006.

KAPP, J.A. 2007. Children with problems: an orthopedagogical perspective. Pretoria: Van Schaik.

KENNEDY, K.J. 1998. Constructing the school curriculum for twenty first century: searching for boundaries in a global society. University of Canberra, Australia. http://www.canberra.edu.au/civics/paper/school-curriculum.html Datum van gebruik: 18 Julie 2007.

KIRSTEN, G.J.C. & VILJOEN, C.T. 2006. Expanding our horizons with wellness. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

KLOPPER, A. 2005. Junior Primary Studies. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Handleiding FPUN 125.)

KOK, A. 2001. Learner support and school guidance. Potchefstroom: PU vir CHO. (Studiegids NPDE, LSGN 111.)

KRUGER, D.J. 2007. Quantitative data-collection methods. (*In* DE VOS, A.S., STRYDOM, H., FOUCHÉ, C.B. & DELPORT, C.S.L., *ed.* Research at grass roots: for the social sciences en human services professions 3rd ed. Pretoria: Van Schaik.)

KUTNER, L. 2000. Emotional skills. *Family life*, 52-53, May. Academic Search Elite, Full display: http://search.epnet.com/login.aspx Datum van gebruik: 28 Oktober 2005.

LANDSBERG, E. 2005. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers.

LEEDY, P.L. & ORMROD, J.E. 2005. Practical research planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

LEEDY, P.L. & ORMROD, J.E. 2010. Practical research planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

LE GRANGE, L. 2003. Opportunities that the South African OBE curriculum framework provides for addressing environmental concerns. *Education as change,* 7(1):34-46.

LERNER, R. 2006. Urie Bronfenbrenner and the ecology of human development. http://www.uwex. edu/ces/cty/Oconto/flp/documents/AppendixB-BronfenbrennersEdcologicalModelChild Development.pdf. Datum van gebruik: 29 Maart 2006.

LIDDELL, L.A. 1994. Building Life Skills. South Holland, Ill.: Goodheart-Willcox.

LOPEZ, A. 2005. Davenport Community Schools: Everyone wins with skills for life. www.davenportschools.com/communityed Datum van gebruik: 19 September 2005.

LOUW, D.A., BOTHA, A. & GERDES, L.C. 1995. Menslike ontwikkeling. Port Elizabeth: HAUM.

LOUW, D.A., VAN EDE, D.M. & LOUW, A.E. 2000. Menslike ontwikkeling. Kaapstad: Kagiso Tersiêr.

MAKARIM, E. 2009. Internet, Face book, Cell phones are `Children's gates to porn'. http://www.thejakartapost.com/news Datum van gebruik: 9 Junie 2009.

MARAIS, P. & MEIER, C. 2007. Curriculum reform. (*In* Wolhuter, C.C., *et al.*, *eds.* Comparative education: education systems and contemporary issues. Pretoria: Van Schaik. p. 222.)

MARX, E., WOOLEY, S.F. & NORTHROP, D. 1998. Health is academic. New York: Teachers College Press.

McDEVITT, T.M. 2004. Child development: educating and working with children and adolescents. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

McDONALD, L. 2006. Families and schools together: building relationships. http://www.ncjrs.gov/pdffiles Datum van gebruik: 28 Maart 2006.

McMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 2006. Research in Education. Evidende-based inquiry. United States of America : Pearson Education.

MERRIAM, S. 2007. Seminar on Qualitative Research. (Voordrag gelewer as deel van 'n kursus vir dosente aan die NWU op 3-5 September 2007.) Potchefstroom. (Ongepubliseer.)

MILES, M. & HUBERMAN, M. 1984. Qualitative data analysis: a sourcebook for new methods. Beverly Hills: Sage Publications.

MÖLLER, A.T. 1996. Perspektiewe oor persoonlikheid. Johannesburg: Heinemann.

NELSON-JONES, R. 1993. Life Skills helping: helping others through a systematic people-centered approach. Pacific Grove, Calif.: Cole Publishing Company.

NEUMAN, W.C. 1997. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

OLIVIER, E. 2005. Daardie onheilsdag. *Rooi Rose:*46, September.

ORBAN, L.P. 2003. Die multi-getraumatiseerde kind in die middelkinderjare. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

PAIZEE, D., SAADIEN-RAAD, K. & SIEGRüHN, A. 2003. Suksesvolle lewensvaardighede. Kaapstad: Oxford University Press.

PIAGET, J. 1972. The child and reality: problems of genetic psychology. London: Grossman Publishers.

PICKWORTH, G.E. 1989. Life Skills training and career development from a career guidance perspective. Pretoria: University of Pretoria. (Dissertation - MEd. Psych.)

PICKWORTH, G.E. 1990. Life Skills training: educating youth for life. *Journal of pedagogic,* 11(1):77-89.

PIENAAR, A. 2008. Al meer dwelms onder kinders in SA. http://jv.news24.com//Beeld/Suid-Afrika Datum van gebruik: 9 Junie 2009.

PIGOZZI, E.D. 2004. Group on Life Skils in EFA. www.unesco.org Datum van gebruik: 28 Julie 2006.

PLANT, S. 2002. Thumbs take over for text generation. news.bbc.co.uk/1/hi/health/1891920.stm Datum van gebruik: 8 Junie 2009.

PRETORIUS, J.W.M. 1988. Opvoeding, samelewing, jeug. Pretoria: Van Schaik.

RATHUS, S.A. 2006. Childhood and adolescence: voyages in development. Belmont, Calif.:Thomson/Wadsworth.

RENZE-RHODES, L. 2003. Life Skills develop character. lisa.renze.rhodes@indystar.com Datum van gebruik: 23 September 2005.

ROBERTS, P., PRIEST, H. & TRAYNOR, M. 2006. Reliability and validity in research. *Nursing standard*, 20(44):41-45, July.

ROBERTSON, F. 2006. Maslow's hierarchy of needs. http://www.simply-communicate.com/cgi-bin/item Datum van gebruik: 27 Oktober 2006.

ROOTH, E. 1997. Inleiding tot lewensvaardighede: praktiese benaderings tot onderrig in lewensvaardighede. Pretoria: Via Afrika.

ROOTH, E. 2000. Life Skills: a resource book for facilitators. Cape Town: Nolwazi.

SAS Institute Inc. 2003 The SAS System for Windows Release 9.1 TS Level 1M3 Copyright© by SAS Institute Inc., Cary, NC, USA

SAMET, J.M. 1999. The health effects of tobacco smoke exposure on children. www.smoke-free.ca/Second-hand-Smoke/health-kids.htm Datum van gebruik: 01 Maart 2007.

SCHLOSBERG, J. 1999. What your child needs to know from K to 6. http://search.epnet.com/login.aspex Datum van gebruik: 1 Desember 2005.

SCHOEMAN, W.J. 2006. Die identiteit van die individu. http://general.rau.ac.za Datum van gebruik: 29 Maart 2006.

SEKARAN, U. 2006. Research methods for business: a skill-building approach. 4th ed. Singapore: Wiley.

SMITH, P., COWIE, H. & BLADES, M. 2007. Understanding children's development. Oxford: Blackwell.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997. Policy document: Foundation Phase. October. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. s.a. National policy on assessment and qualifications for schools in the general education and training band. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2003a. Teacher's guide for the development of learning programmes: Foundation Phase. Pretoria: Department of Education.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2003b. Teacher's guide for the development of learning programmes: Life Orientation. Pretoria: Department of Education.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2008. Foundations for Learning Campaign 2008 - 2011. Pretoria: Department of Education.

SPENCER, A.P. 2006. Childhood and adolescence. Belmont, Calif.: Thomson.

SPODEK, B. & SARACHO, O.N. 1999. The relationship between theories of child development and the early childhood curriculum. *Early child development and care,* 159(10): 1-15, May.

STEWART, D. 2008. Statistics and Cell Phones. http://www.articlesbase.com/computers-articles/statistics-and-cell-phones Datum van gebruik: 9 Junie 2009.

STEYN, H.S. 2009. Manual: Effect size indices and practical significance. North-West University (Potchefstroom Campus), http://www.puk.ac.za/fakulteite/natuur/skd/index.html Datum van gebruik: 9 Junie 2009.

SUID AFRIKA. Departement van Gesondheid. 2007. Geïntegreerde Voedingsprogram. www.dph.gov.za Datum van gebruik: 27 Januarie 2009.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2000. Norme en standaarde vir onderwysers. (Nasionale Onderwys Handleiding, no. 27 van 1996.) *Onderwys Gazette,* 415(20844), 4 Februarie.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002a. Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring Grade R - 9, Beleid, Lewensoriëntering. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002b. Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring Grade R - 9, Beleid, Oorsig, Afrikaans. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2003. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R - 9, Lewensoriëntering. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2005a. Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring Grade R - 9, Onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme, Grondslagfase. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2005b. Nasionale Kurrikulum-verklaring Grade R - 9, Ouerhandleiding. Pretoria: Staatsdrukker.

SWANEPOEL. M. 2008. Passiewe kinders stadiger skoolgereed. www.safpj.co.za Datum van gebruik: 27 Januarie 2009.

SWART. P. 2008. En die wêreld gaan op in rook. http://gormendizer.co.za Datum van gebruik: 26 Januarie 2009.

TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C., *eds.* 2003. Handbook of mixed methods in social and behavioural research. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

TERMINI, A.M. 2005. Ecologically based interventions in residential and school facilities. *Adolescence,* 26(102):7.

THIÉTART, R. 2007. Beyond affirmative action. Randburg: Knowledge Resources.

TOMLIN. C. 2007. Guiding children in self discipline techniques. *Early childhood news.* http://www.earlychildhoodnews.com Datum van gebruik: 16 Maart 2007.

VAN DER MERWE, I. & GREEN, A. 2007. Vetsug – selfs kinders loop deur. http://www.news24.com/Beeld/Vroue/0,,3-1841_2216889,00.html Datum van gebruik: 27 Januarie 2009.

VAN HEERDEN, E. 2008. Life Skills, my journey, my destiny. Pretoria: Van Schaik.

VAN NIEKERK, E. & PRINS, A. 2001. Counselling in Southern Africa. Cape Town: Heinemann.

VAN WYK, M. 2003. Ons nuwe gesinne. *Sarie:*50, Augustus.

WEISS, D.L. 2006. Hidden dangers of this year's hottest high-tech toys. http//www.focus on the family.org/ Datum van gebruik: 23 Februarie 2006.

WEST, D. 2006. It's a high-tech life. http://www.focus on the family.org Datum van gebruik: 23 Februarie 2006.

WEST, J, ENTON, K. & REANEY, L.M. 1999. Elementary and secondary education. *Education statistics quarterly,* 2(4):1-6. http://nces.ed.gov/ Datum van gebruik: 05 Desember 2005.

WOODFIELD, L. 2004. Physical development in the early years. New York: Continuum.

WOOLFOLK, W.E. 2007. Educational psychology. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

ZEITLIN, F.M., MEGAWAGI, R., KRAMER, E.M., COLLETTA, N.D., BABATUNDE, E.D. & GARMAN, D. 2006. Strengthening the family. http://www.unu.edu/unupress/unupbooks/uu13se06.htm Datum van gebruik: 29 Maart 2006.

ADDENDUM A

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

## NAVORSINGSVRAELYS

Aan u as Grondslagfase-onderwyser

Ek is tans besig met navorsing rakende die noodsaaklikheid van Lewensvaardighede in die Grondslagfase. Die doel van die navorsing is om vas te stel of Lewensvaardighede die regmatige plek in die daaglikse onderrigprogram ontvang.

Konfidensialiteit ten opsigte van inligting sal verseker word. Alle inligting sal vertroulik hanteer word en geen instansie of persoon sal geïdentifiseer word nie.

U samewerking met die voltooiing van die vraelys sal opreg waardeer word. U word vriendelik versoek om die vorm so spoedig moontlik te voltooi.

Kontakbesonderhede

A. Loubser
Tel: (018) 2994586
Sel: 084 5858 901
E-pos: annemarie.loubser@nwu.ac.za

Baie dankie

Me. A. Loubser

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

## *RESEARCH QUESTIONNAIRE*

*To you as the Foundation Phase teacher*

*I am currently doing research to determine the necessity of Life Skills in the Foundation Phase. The purpose of this research is to determine if Life Skills receives its rightful place in the daily educational programme.*

*Confidentiality of information is guaranteed. All information will be handled in a confidential manner and no organisation or person will be identified.*

*Your co-operation in the completion of the form will be appreciated. You are requested to complete the questionnaire as soon as possible.*

*Contact details:*

*A. Loubser*
*Tel: (018) 2994586*
*Cell: 084 5858 901*
*E-mail:* annemarie.loubser@nwu.ac.za

*Yours sincerely*

*Ms. A. Loubser*

## VRAELYSTE

Alle inligting word bekom deur middel van response op die vrae.

Die vraelys dek die volgende fasette:

Afdeling A = Biografiese gegewens van die Grondslagfase-onderwyser

Afdeling B 1 = Algemene inligting oor die houding van die Grondslagfase-onderwyser teenoor Lewensvaardighede

B 2 = Tydsbesteding aan Lewensvaardighede binne die Grondslagfase

Baie dankie. U samewerking word waardeer.

**********

## *QUESTIONNAIRE*

*All information will be obtained from responses on the questionnaire.*

*The questionnaire covers the following aspects:*

*Section A = Biographical information of the Foundation Phase teacher*

*Section B 1 = General information about attitude of Life Skills*

*B 2 = Time management in the Foundation Phase*

*Thank you. Your assistance will be appreciated.*

| Vraelysnommer | | | |
|---|---|---|---|

## AFDELING A / *SECTION A*

### BIOGRAFIESE GEGEWENS VAN GRONDSLAGFASE ONDERWYSER
### *BIOGRAPHICAL INFORMATION OF FOUNDATION PHASE TEACHER*

Verskaf asseblief die volgende inligting deur slegs een toepaslike antwoord met 'n kruis (X) te merk. / *Please provide the following information by indicating one applicable answer with a cross* (X).

**1. OUDERDOM / *AGE***

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Jonger as 30 jaar / *Younger than 30 years* | 1 |
| 2 | 30 – 40 jaar / *years* | 2 |
| 3 | 41 – 50 jaar / *years* | 3 |
| 4 | 51 – 60 jaar / *years* | 4 |
| 5 | Ouer as 60 jaar /*over* 60 *years* | 5 |

**2. JARE ONDERVINDING AS GRONDSLAGFASE-ONDERWYSER / *YEARS EXPERIENCE AS FOUNDATION PHASE TEACHER***

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Minder as 3 jaar / *Less than 3 year* | 1 |
| 2 | 3 – 5 jaar / *years* | 2 |
| 3 | 6 – 8 jaar / *years* | 3 |
| 4 | 8- 10 jaar / *years* | 4 |
| 5 | Langer as 10 jaar / *More than 10 years* | 5 |

**3. GRAAD WAARIN U ONDERRIG GEE / *GRADE THAT YOU ARE TEACHING***

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Graad R / *Grade R* | 1 |
| 2 | Graad 1 / *Grade 1* | 2 |
| 3 | Graad 2 / *Grade 2* | 3 |
| 4 | Graad 3 / *Grade 3* | 4 |
| 5 | Meer as een graad gelyktydig / *More than one grade simultaneously* | 5 |

**4. GETAL LEERDERS IN U KLAS / *NUMBER OF LEARNERS IN YOUR CLASS***

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Minder as 20 / *Less than 20* | 1 |
| 2 | 20 – 30 | 2 |
| 3 | 31 – 35 | 3 |
| 4 | 35 - 40 | 4 |
| 5 | Meer as 40 / *More than 40* | 5 |

**5. HOOGSTE PROFESSIONELE KWALIFIKASIE / *HIGHEST PROFESSIONAL QUALIFICATION***

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Onderwysdiploma (3 jaar) (NPOD) / *Teacher's diploma (3 year) (NPDE)* | 1 |
| 2 | Onderwysdiploma (4 jaar) (GOS) / *Teacher's diploma (4 years) (ACE)* | 2 |
| 3 | Hoër onderwysdiploma (NGOS) / *Higher teacher's diploma* | 3 |
| 4 | B. Ed Honneurs / *B. Ed Honours* | 4 |
| 5 | M. Ed / *M. Ed* | 5 |
| 6 | Ph.D / *Ph.D* | 6 |
| 7 | Ander (Spesifiseer) / *Other (Specify)* | 7 |

**6. OPLEIDING VAN U AS ONDERWYSER OM ALLE FASETTE VAN LEWENSVAARDIGHEID IN DIE GRONDSLAGFASE AAN TE BIED / *TRAINING THAT YOU HAVE RECEIVED AS EDUCATOR IN ORDER TO PRESENT ALL FACETS OF LIFE SKILLS, IN THE FOUNDATION PHASE***

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Ek is nie ten volle opgelei om Lewensvaardighede aan te bied nie / *I am not fully qualified to teach Life Skills* | 1 |
| 2 | Ek het slegs 'n paar kursusse i.v.m. Lewensvaardighede bygewoon / *I have only attended a few Life Skills courses* | 2 |
| 3 | Ek is ten volle opgelei om Lewensvaardighede aan te bied / *I am fully qualified to teach Life Skills.* | 3 |

**7. DIE SKOOL WORD OORWEGEND BYGEWOON DEUR / *THE SCHOOL IS PRIMARILY ATTENDED BY***

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Swart leerders / *Black learners* | 1 |
| 2 | Blanke leerders / *White learners* | 2 |
| 3 | Kleurling leerders / *Coloured learners* | 3 |

AFDELING B / *SECTION B*

**VRAELYS TEN OPSIGTE VAN U HOUDING OOR EN TYDSBESTEDING AAN DIE ONDERRIG VAN LEWENSVAARDIGHEDE**
***QUESTIONNAIRE REGARDING YOUR ATTITUDE TOWARDS AND TIME SPENT ON LIFE SKILLS TEACHING***

## *VRAELYS* / QUESTIONNAIRE

Beantwoord asseblief die volgende stellings deur u keuse met 'n kruis (X) te merk /
*Answer the following statements by marking the appropriate answer with a cross (X).*

Maak gebruik van die onderstaande skaal om u keuse uit te oefen /
*Use the following scale to indicate your choice.*

1 = stem glad nie saam nie / *strongly disagree* stem
2 = stem nie saam nie / *disagree*
3 = onbeslis / *undecided*
4 = stem saam / *agree*
5 = stem heeltemal saam / *strongly agree*

| | B1 HOUDING TEENOOR LEWENSVAARDIGHEDE / *ATTITUDE REGARDING LIFE SKILLS* | stem glad nie saam nie / *strongly disagree* 1 | stem nie saam nie / *disagree* 2 | onbeslis / *undecided* 3 | stem saam / *agree* 4 | stem heeltemal saam / *strongly agree* 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Lewensvaardighede is net so belangrik soos Gesyferdheid en Geletterdheid / *Life Skills, Numeracy and Literacy are equally important.* | | | | | |
| 2 | As leerders kan lees, skryf en wiskunde doen, sal hulle nie die meeste uitkomste in die Grondslagfase kan bemeester nie / *If learners can do maths, write and read they will not master most of the outcomes of the Foundation Phase.* | | | | | |
| 3 | Die onderwyser speel 'n belangrike rol by die aanbieding van Lewensvaardighede / *The teacher plays an important role in the presentation of Life Skills.* | | | | | |
| 4 | Lewensvaardighede begelei leerders tot meer effektiewe leer / *Life Skills guide learners towards more effective learning.* | | | | | |
| 5 | Lewensvaardighede berei leerders vir die lewe en al sy moontlikhede voor / *Life Skills prepare the learners for life and all its possibilities.* | | | | | |
| 6 | Lewensvaardighede fokus op die verwerwing van holistiese vaardighede en ontwikkel leerders in totaliteit / *Life Skills focus on the development of holistic skills and develop learners in totality.* | | | | | |
| 7 | Leerders se algemene kennis ontwikkel deur die onderrig van Lewensvaardighede / *Learners' general knowledge develop through the teaching of Life Skills.* | | | | | |
| 8 | Lewensvaardighede begelei die leerder om waardes soos verdraagsaamheid en respek te verwerf / *Life Skills guide the learner to develop values such as tolerance and respect.* | | | | | |

| | STELLING / *STATEMENT* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | Deur Lewensvaardighede te fasiliteer, ontwikkel leerders positiewe houdings / *Through the facilitation of Life Skills, learners develop positive attitudes..* | | | | | |
| 10 | Lewensvaardighede help leerders om ingeligte besluite rakende hulle persoonlike gesondheid te neem / *Life Skills help learners to make informed decisions regarding their personal health.* | | | | | |
| 11 | Lewensvaardighede kan in leerareas soos Gesyferdheid en Geletterdheid onderrig word / *Life Skills can be taught in learning areas such as Numeracy and Literacy.* | | | | | |
| 12 | Lewensvaardighede help leerders om ingeligte besluite oor hulle persoonlike higiëne te neem / *Life Skills assist learners to make informed decisions regarding their personal hygiene.* | | | | | |
| 13 | Die onderrig van Lewensvaardighede help leerders om die rol van gesondheidsdienste in die gemeenskap te verstaan / *The teaching of Life Skills help learners to understand the role of health services in the community.* | | | | | |
| 14 | Lewensvaardighede stel leerders in staat om ingeligte besluite ten opsigte van omgewingsgesondheid te neem / *Life Skills help learners to make informed decisions about environmental health.* | | | | | |
| 15 | Sonder blootstelling aan die onderrig van Lewensvaardighede sal Grondslagfase-leerders se liggaamlike ontwikkeling en bewegingsvaardighede steeds genoegsaam ontwikkel / *Without exposure to Life Skills teaching, Foundation Phase learners' physical development and movement will still develop adequately.* | | | | | |
| 16 | Deur Lewensvaardighede ontwikkel leerders 'n begrip van diverse kulture en gelowe / *Through Life Skills learners develop knowledge of diverse cultures and beliefs.* | | | | | |
| 17 | In my klas beskou ek nie Gesyferdheid en Geletterdheid as belangriker as Lewensvaardighede nie / *In my class I do not consider Numeracy and Literacy to be more important than Life Skills.* | | | | | |
| 18 | Lewensvaardighede bevorder leerders se sosiale vaardighede / *Life Skills promote learners social skills* | | | | | |
| 19 | Die assessering van Lewensvaardighede is net so belangrik as die assessering van Gesyferdheid en Geletterdheid /*Assessment of Life Skills is just as important as the assessment of Literacy and Numeracy.* | | | | | |
| 20 | Die onderwyser behoort in die onderrig van Lewensvaardighede leerders bloot te stel aan Inligting- en kommunikasietegnologie / *When teaching Life Skills, the teacher should expose learners to Information– and communication technology.* | | | | | |
| 21 | Die inhoud van die Lewensvaardigheidsprogram moet aansluit by die leerder se leefwêreld / *The content of the Life Skills programme must link with the learner's life world.* | | | | | |

| | STELLING / *STATEMENT* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | Lewensvaardighede rus leerders spesifiek toe vir 'n betekenisvolle lewe in 'n snelveranderende samelewing / *Life Skills equip the learners specifically for a meaningful life in a fast changing society.* | | | | | |
| 24 | Lewensvaardighede vorm 'n noodsaaklike deel van leerders se ontwikkeling / *Life Skills form an essential part of the development of learners.* | | | | | |
| 25 | Daar is nie faktore wat die onderrig van Lewensvaardighede belemmer nie / *There are no factors that have a negative influence on the teaching of Life Skills.* | | | | | |
| 26 | Deurlopende opleiding om Lewensvaardighede effektief te kan onderrig is essensieel / *Continuous training to teach Life Skills effectively is essential.* | | | | | |
| 27 | Dit is maklik om al 3 leerprogramme in jou daaglikse onderrigprogram in te pas / *It is easy to incorporate all three learning programmes in your daily teaching.* | | | | | |
| 28 | Dieselfde aandag moet aan die onderrig van Lewensvaardighede, Gesyferdheid en Geletterdheid gegee word / *The same attention should be given to the teaching of Life Sills, Numeracy and Literacy.* | | | | | |

| B2 TYDSBESTEDING AAN LEWENSVAARDIGHEIDSONDERRIG / *TIME SPENT ON LIFE SKILLS TEACHING* | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | VRAAG / *QUESTION* | Minder as 10% / *Less than 10%* | 10 – 25 % | 25 – 35% | 35 – 45 % | Meer as 45% / *More than 45 %* |
| 29 | Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die onderrig van Lewensvaardighede bestee? / *How much of your daily time is spent on teaching Life Skills?* | | | | | |
| 30 | Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die onderrig van Gesyferdheid bestee? / *How much of your daily time is spent on teaching Numeracy?* | | | | | |
| 31 | Hoeveel van u daaglikse tyd word aan die onderrig van Geletterdheid bestee? / *How much of your daily time is spent on teaching Literacy?* | | | | | |

## AFDELING C

### GESTRUKUREERDE PERSOONLIKE ONDERHOUDE

### VRAE AAN ONDERWYSERS OM DIE NOODSAAKLIKHEID VAN LEWENSVAARDIGHEDE IN DIE GRONDSLAGFASE TE BEPAAL

1. Na u mening watter faktore belemmer Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase?

   *In your opinion, which factors hinder the teaching of Life Skills in the Foundation Phase?*

2. Watter aanbevelings kan u maak om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder.

   *In your opinion, which factors hinder the teaching of Life Skills in the Foundation Phase?*

## ADDENDUM B

*AFDELING C* van die vraelys is onderhoude verbatim getranskribeer.

GETRANSKRIBEERDE PERSOONLIKE ONDERHOUDE

### DEELNEMER 1

***Dink jy daar is moontlik faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?***

Weet jy, Lewensvaardighede is baie belangrik, want vanaf 'n baba gebore word, is dit eintlik basies al waarmee sy ma besig is: hoe die ogies, handjies, oortjies, alles ontwikkel. Dan kan 'n mens nie in die Grondslagfase daarvan afstand doen nie, anders is daar 'n brug wat ons moet oorbrug. Ek glo dat die kind in totaliteit moet ontwikkel, daarom behandel ons al die breë spektrum; die intellektueel, kognitief, fisies, psigies en sosiaal. Die NKV is deur kundiges uitgewerk en daarvoor is 'n tydsvlak van 25% vir Lewensvaardigheid afgestaan, wat voldoende is, want dit word nog steeds geïntegreer met al die ander leerprogramme ook. Ek dink dit is 'n foutiewe persepsie dat daar nie genoeg tyd is nie want daar is eintlik genoeg tyd en ons doen gesondheidsbevordering, sosiale ontwikkeling, persoonlike ontwikkeling, liggaamlike beweging om al die ander fasette in tak te kry. As ons nie Lewensvaardighede doen nie dan gaan alles uit mekaar uit val, want hulle sal nie kan wiskunde doen as hulle nie kan touspring nie en balans het nie, want dit is alles ritmies. Hulle sal nie kan skryf nie, want hy gaan van sy stoel afval. Hulle sal nie motoriese vaardighede kan hê nie want hulle sal nie gekoördineerd wees nie as hulle nie groot motoriese en fyn motoriese vaardighede het nie. So, eintlik is Lewensvaardighede heeltemal belangrik. Dit is nogal 'n breë veld as 'n mens die vier Leeruitkomste van Lewensoriëntering of Lewensvaardigheid dek, dan moet die kind weet wat oor gesondheidsbevordering gaan. Hy sal nie kennis hê van goeie eetgewoontes die, swak gewoontes, kennis wat self betref, HIV/Vigs gaan skade ly. Dit is eintlik 'n onreg wat die fasiliteerder teenoor die kinders doen as Lewensvaardighede nie aangebied word nie. So ook sosiaal, leer op openbare plekke en persoonlike ontwikkeling, Hy moet sy liggaam kan ken. Gelukkig kan ek sê Ons hoof is baie positief, ons hoof ondersteun ons ten volle.

***Watter aanbevelings kan jy maak om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?***

Ons het nou 'n KDP, wat 'n Kids Development Programme, ingestel ook mini-netbal, mini-krieket, mini-rugby - so die kinders word totaal en al ontwikkel. By die gesondheidsbevordering doen ons alles wat ons kan, daar word broodjies vir die kinders gegee, klere verskaf, Sosiaal word daar duidelik op gelet dat hulle maniere het orals waar ons aan byeenkomste deelneem; en persoonlike ontwikkeling ook; liggaamlike beweging het ek reeds gedek.

## DEELNEMER 2

***Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?***

Ongelukkig is daar heelwat faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding belemmer. Ek sien Lewensvaardighede as 'n absolute noodsaaklikheid, want ons het hier te doen met kinders en 'n kind in totaliteit. En as ons dink aan die klein Gr. 1-kind dan kyk ons na 'n kind wat weerloos is en moontlik pas vir die eerste keer uit 'n beskermende omgewing gekom het. Ja, lewensvaardighede is beslis noodsaaklik, omdat dit so te doen het met die kind se selfbeeld wat op hierdie stadium miskien maar baie klein is. Dit het te doen met sy totale ontwikkeling, met die vermoë om te kan besluite neem, die vermoë om homself te kan handhaaf en 'n volwaardige mens daarbuite te kan word. So, ons moet maar baie aandag daaraan gee. In die betrokke skool waar ek op die oomblik werk het ons 'n situasie van kinders wat nie in hul moedertaal onderrig kry nie en daarom vereis die taal ongelooflik baie tyd. Dan sit ons ook – ons werk met kinders uit huise waar daar nie ouerbetrokkenheid is nie, waar daar nie stimulasie is nie; so die wiskundigevaardighede is ook baie laag. Ons het ook te doen met kinders wat nie kleuterskole bywoon nie en inderwaarheid moet ons Gr. R en Gr. 1 in een jaar bemeester. En ek dink die taal en wiskunde wil, ek eintlik sê, vreet letterlik ons tyd op, en dan dink ek word die waarde van Lewensvaardigheid onderskat en baie keer opsy geskuif. Soos ek wel gesê het, die ander twee leerareas gebruik feitlik al ons tyd op. Met kinders wat veral nie in moedertaal onderrig kry nie moet daar 'n hele taalfondament gelê word. Maar op die oomblik ly dit maar skade en ongelukkig moet ons dit ook beleef 'n negatiewe gebeure in die samelewing, negatiewe dinge wat gebeur wat dalk nie daar sou wees met voldoende lewensvaardigheidsonderrig nie. Ek dink beslis dat ons graag meer op die Departement wil steun en 'n bietjie meer verwag van hulle kant af rondom hulpmiddels - dit is 'n krisis by ons skole. En dan soos ek gesê het die integrasie moet, wat my aanbetref, baie meer definitief gebeur sodat ons lees en ons wiskunde eintlik uit die Lewensvaardigheidskonteks kom en nie 'n aparte leesreeks of aparte wiskunde nie - ek dink 'n mens sal dit so kan hanteer. En dan is daar ook 'n sakie wat baie sensitief is en dit is die keuse van die kontekste van die lewensvaardigheid. Om byvoorbeeld my huis te doen met kinders wat in 'n een vertrek of 'n tweevertrek huis bly maak dit baie moeilik. Om met kinders net na 'n plaas toe te ry en dan is dit die eerste keer wat hy ooit 'n hoender of 'n skaap sien, is nogal skokkend vir 'n mens, maar dit is harde werklikheid. So die kontekste wat my aanbetref word nie baie sensitief gekies nie en ons moet miskien daarna kyk. Ons stuur dan 'n kind die toekoms in met baie leemtes, 'n leemte om miskien homself te kan handhaaf, 'n leemte om nie by magte te wees om self besluite te kan neem nie, 'n kind wat nie weet wat sy sosiale regte en sosiale verantwoordelikhede is nie. So, in totaliteit 'n kind wat dalk 'n groot pakket langs die pad

gemis het en ek dink dit sal vorentoe 'n groot impak op sy lewe hê. Die onderwerp word gereeld in graad-vergaderings bespreek en aangeraak, maar ongelukkig moet ek sê dat die woord nie by die daad gevoeg word nie. Die bal word maar vir die Juffrou gegooi. Party Juffrouens speel met daai bal en probeer maar die beste van dit maak; ander gooi dit eenvoudig net eenkant toe en beskou dit as minderwaardig. En dan ook die ouers se betrokkenheid. In ons skool kan ons geen tuiswerk huistoe stuur nie, ouers sal meer betrokke moet raak. Daar is nie 'n tydskrif by die huis, sodat ek kan sê gaan kry vir Juffrou prente of gaan knip vir Juffrou prente nie. Die ouers, dink ek, self het ook opvoeding nodig in lewensvaardigheid, sodat dit by ons kinders kan uitkom.

***Watter aanbevelings kan gemaak word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?***

Ek sou baie graag wou sien dat die integrasie tussen die drie leerareas baie baie intensief gedoen word, want so kan ons dalk by die Leesvaardighede uitkom. Ek dink beslis dat ons graag meer op die Departement wil steun en 'n bietjie meer verwag van hulle kant af rondom hulpmiddels - dit is 'n krisis by ons skole. Armoede uit ons ouers maak dat daar geen hulpmiddels, selfs 'n skêr en 'n "pritt" is 'n luuksheid by ons en Lewensvaardigheidsaktiwiteite vereis dat jy sulke hulpmiddels daar het.

## DEELNEMER 3

***Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?***

Die leerders leer om die inligting besluite te maak oor die persoonlike gesondheid, en die gemeenskap en die omgewing. Lewensvaardigede is baie noodsaaklik, want die leerders leer om die besluite te maak wat hulle geleer het oor die persoonlikheid in die omgewing. Die leerarea word geïntegreer met die wiskunde en die taal. Nou ek dink dit is, dit het baie tyd daarvoor op die roosters. En, die onderwysers, dink nie dat die leerprogram is so belangrik vir haar nie en as hulle assesseer hulle vat nie die leerarea as so baie belangrik nie. Die probleem van dissipline gaan toeneem, want die leerling as hulle nie baie goed opvoeding gekry het nie vir die toekoms van hulle lewe hulle gaan so baie - hulle gaan nie werk kry nie. Ek dink die skoolhoof hulle is nie baie positief nie, want in die vergaderings – in die colloquiums en as hulle by mekaar is, praat hulle nie baie van Lewensvaardigheid nie. Hulle praat die meeste van die wiskunde, die taal en die wetenskappe. Hulle praat nie van die totaliteit van die leerling nie. Hulle praat nie van – hulle gee nie om so baie van hoe ons die leerlinge, die kleintjies kan opvoed op baie positief te wees nie.

***Watter aanbevelings kan gemaak word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?***

Ek dink as die onderwyser so baie geleer word, sodat hulle kan weet dat die leerarea is baie belangrik vir die kinderse se totaliteit en sodat hulle kan baie tyd kan gemaak word die onderwyser om geleer te word.

## DEELNEMER 4

***Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?***

Lewensvaardighede is belangrik, omdat die Grondslagfase-leerder in sy totaliteit moet ontwikkel en daarom kan dit nie weggelaat word nie. Die fisieke toestand van baie Grondslagfase-leerders a.g.v. T.V en rekenaarspeletjies het veroorsaak dat die fyn- en grootspierkoördinasie van die leerder swak ontwikkel is. Tydens Lewensvaardighede kry die leerder die geleentheid om dié vaardighede aan te leer. Om die leerder in sy totaliteit te ontwikkel is dit noodsaaklik dat alle aspekte van ontwikkeling aangespreek moet word. Wiskunde en lees is baie belangrike komponente en die aanleer en bemeestering daarvan neem baie tyd in beslag. Indien daar vir die twee vaardighede meer tyd benodig word, word daar dikwels van Lewensvaardighede se tyd geneem. Kollegas kla dat die leerlinge tydens Lewensvaardighede buite die klas beweeg en dan die orde versteur. Die rooster is dikwels die korrekte weerspieëling van die korrekte tydsindeling, maar dit is nie altyd maar dit is nie altyd die ware refleksie van wat in die klassituasie gebeur nie. As daar gedurende die dag tyd ingeboet moet word, is dit maklik om tyd van Lewensvaardighede te neem, omdat lees en wiskunde so belangrik is. Met die aanpassing van die nuwe kurrikulum in die Grondslagfase word daar baie meer van die leerders verwag. Die ekstra administratiewe verantwoordelikhede van die onderwyser neem ook 'n groot gedeelte van die dag in beslag. Indien daar dan tyd benodig word, sal daar dan eerder van die Lewensvaardigheids tyd geneem word en nie van Geletterdheid of Gesyferdheid nie. Sommige leerders ontvang nie onderrig in hul moedertaal nie en addisionele tyd moet aan hulle bestee word. Lewensvaardighede word beslis as minder belangrik beskou, aangesien 'n leerder se vordering dikwels gemeet word aan sy prestasie in Geletterdheid en Gesyferdheid. Dié twee vaardighede vereis meer aandag van 'n leerder en daarom sal daar dikwels van Lewensvaardighede se tyd gebruik word indien daar ekstra tyd benodig word. Die onderwysers probeer hard om al die vaardighede in die gegewe tyd te onderrig. Assessering neem baie tyd in beslag en dit is dikwels die oorsaak waarom dit nie suksesvol aangebied word nie.

## DEELNEMER 5

***Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?***

Dit is belangrik dat kinders uit alle milieu gestimuleer word. Alle kinders moet dieselfde stimulasie ontvang en dit kan binne die Grondslagfase plaasvind. Tyd is beslis 'n groot faktor. Die dagprogram neem baie addisionele tyd in beslag, wat veroorsaak dat lewensvaardighede afgeskeep word. Onderwysers bestee elke dag baie tyd aan administratiewe aspekte, soos registers invul, geldinsamel en departementele dokumente in te vul. Kinders in my klas praat nie almal dieselfde taal by hul huis nie en die taal van onderrig is dan 'n probleem, omdat hulle nie alles verstaan wat ek sê nie. 'n Mens beplan wel, maar aan die einde van die dag is daar te min tyd en word dit geïntegreer met Geletterdheid en ontvang Lewensvaardighede nie die regmatige tyd nie. 'n Oorvoldagprogram, onvoorsiene omstandighede, te veel kinders met verskillende godsdienste en gelowe. Onderwysers kom dikwels onvoorbereid skool toe en weet nie hoe om Lewensvaardighede aan te spreek nie. Hulle beplan nie goed nie en het dan ook soms nie die nodige hulpmiddels in die klas om al die aktiwiteite uit te voer nie. Die kinders kan dan nie die aktiwiteite uitvoer nie. Meer aandag word aan ander leerareas gegee. Gesondheidsopvoeding, basiese gesondheid, veiligheid in en om die huis, padreëls, basiese beginsels wat die leerder moet ontwikkel, sal agterweë bly. Die skoolhoof en personeel is positief, maar ek dink nie die hoofde weet dat ons in die klas regtig 'n probleem met die onderrig van Lewensvaardighede het nie. In ons skool is lewensvaardighede nie suksesvol nie, aangesien dat daar so min tyd daarvoor ingeruim word. Assessering en administrasie neem baie tyd in beslag.

***Watter aanbevelings kan* gemaak word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?**

Lewensvaardighede is baie belangrik, want baie onderwysers wil Lewensvaardighede net integreer met geletterdheid in plaas daarvan om dit as aparte leerprogram aan te bied. Ek weet dit is die enigste manier om dit aan te spreek. Meer tyd word aan Geletterdheid en Gesyferdheid gegee en Lewensvaardighede word dan by die twee leerareas geïntegreer. 'n Definitiewe tyd moet ingeruim word by jou skoolprogram, maak seker wat van jou verwag word in jou werkskedule en maak seker dat lewensvaardighede die regte tydtoekenning ontvang. Indien die personeel van die intermediêre fase periodes af is, kan hulle kom help met die onderrig van Lewensvaardighede binne skooltyd. Netbal en sokker kan reeds hier aangeleer word.

## DEELNEMER 6

***Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?***

Ja ek dink beslis so. Dit is belangrik dat leerders die geleentheid kry om ook op die gebied van Lewensvaardigede te kan ontwikkel. Ouers werk en kinders word dikwels aan hul eie genade oorgelaat om net groot te word sonder enige stimulasie en enige Lewensvaardighede wat aangeleer word. Dit is hier waar die onderwyser die geleentheid kry om 'n fondasie te lê vir die toekoms. As die fondasie stewig is, sal die leerder se onderrig op 'n goeie basis gebou kan word. Ek dink Lewensvaardighede binne die skool is beslis noodsaaklik. Baie ouers werk voldag en het nie meer tyd om hul kinders die basies lewensvaardighede te leer nie. As dit binne skoolverband afgeskeep word en veral in die Grondslagfase nie aangeraak word nie, sal die kind dit nooit deel van sy toerusting kan maak wat hom/haar kan begelei op die pad vorentoe nie. Baie onderwysers dink Lewensvaardighede is minder belangrik, aangesien dit volgens hulle nie die vordering van die leerder bepaal nie. Assessering word dikwels nie gedoen nie, omdat dit nie maklik op papier geassesseer kan word nie. Die aktiwiteite gaan dikwels met speletjies gepaard en dit wil dan voorkom of die leerlinge nie werk nie. By die skool waar ek skoolhou, ontvang die kinders onderrig in Engels - wat nie hul moedertaal is nie. Daar word in my klas, Gr. 1, baie meer tyd aan die onderrig van taal gegee, omdat dit die basis van alle onderrig vorm. As die kinders nie die taal verstaan nie kan ek geen ander onderrig doen nie. Daar word wel deur die NKV tyd geallokeer vir die onderrig van Lewensvaardighede, maar ongelukkig is dit die plek waar ek tyd steel (as 'n mens dit so kan noem) vir die onderrig van taal. Soos ek reeds gesê het, is taal in my klas 'n groot probleem. Hulle hoor hier vir die eerste keer Engels en dit is die taal van onderrig in ons skool. 'n Volgende rede kan moontlik wees dat baie leerders nie in kleuterskole was nie en die basiese, Lewensvaardighede wat daar aangeleer kon word, moet hulle ook nou in Graad 1 aanleer, soos hande was, neus blaas en asseblief en dankie te sê. Ek dink baie onderwysers weet dit is belangrik, maar hulle kry net nie tyd om aandag daaraan te gee nie, want die onderrig van taal is die groot knelpunt. Die basis waarop die leerder moet bou, sal nie so sterk en gevestig wees nie as lewensvaardighede nie gedoen word nie. Die kind sal nie die basiese begrippe van gesondheidsontwikkeling en sosiale ontwikkeling aanleer nie. Daar is wel sommige leerders wat reeds hierdie vaardighede ontwikkel het, maar die meeste het 'n baie groot leemte. Die hoof by ons skool is baie positief, maar as daar klasbesoek gedoen word, konsentreer hy net op taal en wiskunde, omdat dit maklik geassesseer kan word. Op die rooster lyk dit baie suksesvol, omdat dit wel op papier staan. Maar of dit gedoen word, is te betwyfel. Ek weet ek kry nie genoeg aandag daaraan gegee nie, maar ander onderwysers beweer dat hulle dit wel doen.

***Watter aanbevelings kan gemaak word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?***

Ek dink as Lewensvaardighede die meeste gewig dra en die ander twee leerprogramme daarby geïntegreer word, sal dit verseker dat dit wel aandag binne die skoolprogram ontvang. Byvoorbeeld as die wiskunde somme kan wees, bv. daar is 5 maatjies in die klas en twee vergeet om hul hande te was voor hulle hul kos eet. Hoeveel gaan kieme van vuil hande kry? Ook die leesboeke kan so geskryf word dat Lewensvaardighede daarby ingesluit kan word. Ek dink in 'n skool waar die leerders in hul moedertaal onderrig ontvang, kan dit beslis die nodige tyd ontvang, maar in my klas word dit ongelukkig afgeskeep.

## DEELNEMER 7

***Is daar faktore wat Lewensvaardigheidsopvoeding in die Grondslagfase belemmer?***

Die kind binne die Grondslagfase ontwikkel as 'n geheel. Kognitief, fisiek en sosiaal en daarom vorm Lewensvaardighede deel van die onderrig. Lewensvaardighede is noodsaaklik, want 'n kind ontwikkel in geheel. Die skaam, stil leerder raak dikwels in die groot klasse verlore. Omdat die klasse oorvol is, vergeet die Juffrou dikwels van die soet, stil kindjie. Ek dink daar is sommige dae wat jy wel tyd aan dit sal kan bestee, maar as daar baie administrasie en assessering gedoen word, is daar die tyd nie. Indien ek wel Lewensvaardighede doen, raak die kinders baie raserig en raak hulle soms laf – en ander personeel dink ons speel net en werk nie. Leerders ontvang soms nie onderrig in hul moedertaal nie en die kinders sukkel om die Juffrou te verstaan. In ons skool het baie onderwysers nie die nodige opleiding nie en hulle beskou Lewensvaardighede as minder belangrik. Ouers het nie baie geld nie en hulpmiddels is baie skaars. Indien die leerders nie lewensvaardighede doen nie sal hulle 'n agterstand hê wat nie maklik ingehaal sal kan word nie. In ons skool is Lewensvaardighede nie suksesvol nie, want te min tyd is beskikbaar.

***Watter aanbevelings kan gemaak word om die onderrig van Lewensvaardighede in die Grondslagfase te bevorder?***

Daar is nie genoeg tyd nie en daarom moet die drie leerprogramme baie goed geïntegreer word. Onderwysers moet addisionele opleiding kry van die Departement, sodat hulle hul kwalifikasies kan verbeter.

ADDENDUM C

DEPARTEMENTELE TOESTEMMING TOT DIE NAVORSING:

**Department of Education**
**Lefapha la Thuto**
**Departement van Onderwys**

KLERKSDORP AREA PROJECT OFFICE

SECOND FLOOR DE WINTER BUILDING, PRIVATE BAG A23, KLERKSDORP, 2570.
TEL. (018) 4627523 FAX. (018) 4643103

**TO:** MS A. LOUBSER

**FROM:** AREA PROJECT OFFICE MANAGER

**DATE:** 09 MAY 2008

**SUBJECT:** PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN MATLOSANE APO

This memo serves to acknowledge your letter dated 14 May 2008 regarding the above stated matter.

Kindly be informed that permission is granted and the following must be observed:

i. Contact time with learners must not be compromised
ii. The research participants must be well informed of what the study entails
iii. All research ethics must be observed.

I take this opportunity to wish you well in your studies.

.....

M.A. MOTAUNG (MRS.)
AREA PROJECT OFFICE MANAGER

NORTH WEST PROVINCE

DEPARTMENT OF EDUCATION
Lefapha La Thuto
Departement van Onderwys

POTCHEFSTROOM
AREA PROJECT OFFICE

Private Bag X 919, POTCHEFSTROOM, 2520 TELEPHONE 018-2974201 FAX 018-2946094
e-mail: Dpretorius@nwpg.gov.za

21 APRIL 2008

MS A. LOUBSER

**RE: PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH: THE NEED OF LIFE SKILLS IN THE FOUNDATION PHASE**

The above matter refers.

Permission is herewith granted to you to conduct research in the Potchefstroom APO under the following provisions:

- the activities you undertake at schools should not tamper with the normal process of learning and teaching;
- you inform the principal of your identified schools of your impending visit and activity;
- you provide my office with a report in respect of your findings from the research.
- you obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption.

Wishing you well in your endeavour.

Thanking you

MS S.S. YSSEL
APO MANAGER
POTCHEFSTROOM

APO407/dp