

**DIE INVLOED VAN KLASINDELING OP DIE HOUDING VAN SWAK
PRESTEERDERS IN STANDERD 4-5**

**Ingedien deur
PIETER ANDRIES HENDRIK BREEDT
(B.Admin., B.Ed., T.O.D., V.D.O)**

**Skripsie goedgekeur vir die gedeeltelike nakoming
van die vereistes vir die graad**

MAGISTER EDUCATIONIS

In die Departement Voorligting en Ortopedagogiek

aan die

**POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT
VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS**

Leler: Prof. H.B. Kruger

Hulpleier: Prof. J.L. de K. Monteith

Potchefstroom

1990

DANKBETUIGINGS

- Alle dank en eer aan die Skepper wat my in staat gestel het om hierdie werk te doen.
- Prof. H.B. Kruger vir sy leiding en vriendelike aanmoediging.
- Prof. J.L. de K. Monteith vir sy onontbeerlike raad en hulp.
- Prof. H.S. Steyn vir sy vriendelike raad en hulp met betrekking tot die statistiese bewerkings.
- Mnr. Francois van Graan, mej. E. Gouws en mev. S. Uys van die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir hulle diens en hulpvaardigheid.
- Mev. E. Mentz vir haar onbaatsugtige diens.
- Mnr. P.S. Snyman vir die taalkundige versorging van die Engelse opsomming.
- Mev. F. Labuschagne vir die besonder flinke en netjiese tikwerk.
- Maryna en die kinders vir hulle opoffering, belangstelling en aanmoediging.
- My moeder, familie en vriende vir hulle belangstelling.
- Al die standerd 5-leerlinge van die primêre skool wat aan die ondersoek deelgeneem het.
- My kollegas wat die vraelyste ingevul en teruggestuur het en vir hulle belangstelling en wenke.
- Die Transvaalse Onderwysdepartement en die hoof van die skool vir hul toestemming tot die ondersoek.
- Die personeel van die TOD- en die Ferdinand Postma-biblioteke vir ge waardeerde diens en leiding
- Geldelike bystand gelewer deur die Instituut vir Navorsingsontwikkeling word hiermee erken. Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings waar toe geraak is, is dié van die ouleur en moet nie aan die Instituut vir Navorsingsontwikkeling toegeskryf word nie.

SUMMARY

The purpose of this study has been to compare the advantages and disadvantages of ability grouped classes with that of heterogeneous grouping of students in primary schools, and secondly, to investigate empirically the effects of homogeneous grouping on standard 5 pupils' attitudes towards school matters.

The conclusion reached from the study of literature was that there is still widespread disagreement among researchers on this topic. It seems as if a combination of both grouping methods may be the answer to the grouping problem. Analysis of the effects of alternative grouping methods suggests that ability grouping is most effective when done for only a few subjects, with students remaining in heterogeneous classes for most of the time.

From the research data it was concluded that homogeneous grouping affected only the low achievers' attitudes positively, while that of high achievers had not statistically significant been affected. The attitudes of students in the heterogeneous class had also not been affected.

It was concluded further that there was no connection between intelligence and grouping of students with regard to pupils' attitudes. There was also no connection between socioeconomic status and grouping methods with regard to pupils' attitudes.

It cannot therefore be said that pupils' attitudes towards school matters are being affected by grouping practices.

Inhoudsopgawe

HOOFSTUK 1	1
INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN AFBAKENING VAN DIE STUDIE- TERREIN	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 DIE PROBLEEMVRAAG	2
1.3 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING	4
1.4 DIE AFBAKENING VAN DIE STUDIETERREIN	4
1.5 METODOLOGIESE BENADERING	5
1.5.1 Metode van ondersoek	5
1.5.2 Meetinstrumente	6
1.5.3 Onderzoekgroep	6
1.5.4 Statistiese verwerking	6
1.6 PROGRAM VAN ONDERSOEK	6
HOOFSTUK 2	8
2.1 INLEIDING	8
2.2 BEGRIPSBEPALING	8
2.2.1 Groepering	8
2.2.2 Gewone klasse	9
2.2.3 Hulpklasleerling	9
2.2.4 Spesiale klasse en spesiale skole	10
2.2.5 Hoogbegaafde leerling	10
2.2.6 Homogene klasindeling	10
2.2.7 Heterogene klasindeling	11
2.2.8 Houding	11
2.2.9 Evaluering	11
2.2.10 Differensiasie	12
2.2.11 Motivering	12
2.3 GROEPERING VAN LEERLINGE VIR ONDERRIGDOELEINDES	13
2.3.1 Wyse van groepering	13
2.3.1.1 Homogene klasse	13
2.3.1.2 Homogene groepe binne klasverband	14

2.3.1.3 Homogene groepe vir bepaalde vakke	14
2.3.1.4 Homogene groepe oor standerdgrense heen	14
2.3.1.5 Spesiale klasse	15
2.3.2 Argumente ten gunste van homogene klasgroepering	16
2.3.3 Argumente teen homogene klasgroepering	18
2.3.4 Samevatting	21
2.4 HETEROGENE KLASINDELING	21
2.4.1 Wyse van seleksie van groepe	22
2.4.2 Argumente ten gunste van heterogene klasindeling	23
2.4.3 Argumente teen heterogene groepering	24
2.4.4 Samevatting	24
2.5 FAKTORE WAT HETEROGENITEIT ONDER LEERLINGE VEROOR- SAAK	25
2.5.1 Interne oorsake	25
2.5.1.1 Intellektuele ontwikkeling	25
2.5.1.2 Neurologiese eienskappe	26
2.5.1.3 Emosionele ontwikkeling	27
2.5.1.4 Sensoriese belemmering	28
2.5.1.5 Houding	28
2.5.1.6 Selfbeeld	29
2.5.2 Eksterne faktore	29
2.5.2.1 Huislike omstandighede	30
2.5.2.2 Die skool	31
2.5.2.3 Die onderwyser	32
2.6 SAMEVATTING	33
HOOFSTUK 3	34
DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	34
3.1 INLEIDING	34
3.2 DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	34
3.4 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	34
3.4.1 Eksperimentele ontwerp	34
3.4.1.1 Die ware eksperimentele ontwerp	34
3.4.1.2 Die faktoriale ontwerp	35
3.4.2 Studiepopulasie	35

3.4.3 Indeling in groepe	36
3.4.4 Ewekansigheid	37
3.4.5 Vorige prestasie	38
3.5 BESKRYWING VAN DIE MEETINSTRUMENTE	39
3.5.1 Die houdingskaal	39
3.5.1.1 Betroubaarheid	40
3.5.1.2 Geldigheid	41
3.5.2 Samestelling van die sosio-ekonomiese statusvraelys (Bylae C)	43
3.5.3 Die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeploets (NSAG)	44
3.5.3.1 Inleiding	44
3.5.3.2 Die subtoetse van die NSAG	45
3.5.3.3 Aspekte wat deur die NSAG gemeet word	45
3.5.3.4 Die betroubaarheid van die NSAG	46
3.5.3.5 Die voorspellingsgeldigheid van die NSAG	46
3.6 VERANDERLIKES WAT IN DIE ONDERSOEK GEBRUIK IS	46
3.5.1 Onafhanklike veranderlikes	47
3.5.2 Afhanklike veranderlikes	47
3.7 DIE VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK	47
3.4.7 Statistiese tegnieke	48
3.5 SAMEVATTING	49
HOOFSTUK 4	50
DIE BEVINDINGE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	50
4.1 INLEIDING	50
4.2 DIE INVLOED VAN KLASINDELING OP DIE HOUDING VAN STANDERD 5-LEERLINGE	55
4.2.1 Subhipotese 1.1	55
4.2.2 Subhipotese 1.2	57
4.2.3 Subhipotese 1.3	59
4.2.4 Subhipotese 1.4	59
4.2.5 Subhipotese 1.5	61
4.2.6 Subhipotese 2.1	63
4.2.7 Subhipotese 2.2	65
4.2.8 Subhipotese 2.3	67
4.2.9 Subhipotese 2.4	70

4.2.10 Subhipotese 2.5	70
4.2.11 Subhipotese 2.6	72
4.2.12 Hoofhipotese 3	75
4.2.13 Hoofhipotese 4	78
SAMEVATTING	81
HOOFSTUK 5	82
SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	82
5.1 INLEIDING	82
5.2 SAMEVATTING	82
5.2.1 Die literatuurstudie	82
5.2.2 Die empiriese ondersoek	83
5.3 GEVOLGTREKKINGS	84
5.3.1 Gevolgtrekkings uit die literatuurstudie	84
5.3.2 Gevolgtrekkings uit die empiriese ondersoek	84
5.3.3 Tekortkominge van die empiriese ondersoek	85
5.4 AANBEVELINGS	85
5.5 SLOTOPMERKING	85
BRONNELYS	87
BYLAES	95

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1	Die eksperimentele ontwerp	35
Tabel 3.2	Besonderhede van die drie klasse aan die einde van standerd 4	37
Tabel 3.3	Besonderhede van klasse na indeling	38
Tabel 4.1	Die invloed van klasindeling op die houding van 'n homogene groep swak presteerders (klas A)	56
Tabel 4.2	Die invloed van klasindeling op die houding van 'n heterogene groep standerd 5- leerlinge (klas B)	58
Tabel 4.3	Die invloed van klasindeling op die houding van 'n homogene klas goeie presteerders (klas C)	60
Tabel 4.4	Die invloed van klasindeling op, onderskeidelik die houding van swak presteerders in 'n homogene klas (klas A) en die swak presteerders in 'n heterogene klas, klas BS)	62
Tabel 4.5	Die invloed van klasindeling op, onderskeidelik die houding van goeie presteerders in 'n homogene klas (klas C) en goeie presteerders in 'n heterogene klas (klas BG)	64
Tabel 4.6	Die invloed van klasindeling op die houding van swak-presterende seuns in 'n homogene klas (klas A)	66
Tabel 4.7	Die invloed van klasindeling op die houding van swak-presterende dogters in 'n homogene klas (klas A)	68
Tabel 4.8	Die invloed van klasindeling op die houding van goed-presterende seuns in 'n homogene klas (klas C)	69
Tabel 4.9	Die invloed van klasindeling op die houding van goed-presterende dogters in 'n homogene	

klas (klas C)	71
Tabel 4.10 Die invloed van klasindeling op die houding van seuns in 'n heterogene klas (klas B)	73
Tabel 4.11 Die invloed van klasindeling op die houding van dogters in 'n heterogene klas (klas B)	74
Tabel 4.12 'n Vergelyking van die voor- en natoets- tellings van die IK-groepe in die A-klas (swak presteerders), die B-klas (swak en goeie presteerders) en die C-klas (goeie presteerders)	76
Tabel 4.13 Die verband tussen intelligensie en klas- indeling ten opsigte van die houding van leerlinge (tweeringling variansie-analise)	77
Tabel 4.14 'n Vergelyking van die voor- en natoets- tellings van die sosio-ekonomiese groepe in die homogene klas (swak presteerders - klas A), die heterogene klas (klas B) en die homogene klas (goeie presteerders - klas C)	79
Tabel 4.15 Die verband tussen sosio-ekonomiese status en klasindeling en die houding van leerlinge (tweeringling variansie-analise)	80

LYS VAN BYLAES

Bylae A	Houdingskaal	95
Bylae B	Antwoordblad vir die houdingskaal	101
Bylae C	Sosio-ekonomiese statusvraelys	103
Bylae D	Goedkeuring van die Transvaalse Onderwysdepartement vir die doen van die ondersoek	105

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN AFBAKENING VAN DIE STUDIETERREIN

1.1 INLEIDING

Die mens is 'n unieke wese en elke kind het daarom ook unieke leer- en onderwysbehoefes. Met die verskaffing van onderwys wil die Departement van Onderwys in Transvaal verseker dat elke leerling tot die maksimum van sy vermoëns voorberei word om later as volwaardige volwassene sy plek in die samelewing in te neem. Om sover moontlik in die behoeftes van leerlinge te voorsien, is daar benewens die gedifferensieerde sillabusse, studierigtings en vakpakkette ook voorsiening gemaak vir buitekurrikulêre sentrums vir hoogbegaafde leerlinge, leierskapontwikkelingsprojekte, avontuurbelewingsgeleenthede, veldskole en remediërende onderwys (TOD, 1984a:115).

Om verder uitvoering te gee aan die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) wat bepaal dat onderwys ooreenkomstig die bekwaamheid, aanleg en belangstelling van elke leerling verskaf moet word, word naas die algemene onderwys ook op die volgende wyse voorsiening vir leerlinge met besondere leerbehoefes gemaak:

- * Hulpklasse word by primêre skole ingestel (TOD, 1985b:19) vir leerlinge wat spesifieke leergreindhede in die junior primêre fase ondervind.
- * Vir leerlinge wat, ten spyte van die individuele hulpprogramme, steeds nie in die gewone klasse vorder nie, word spesiale klasse aan die primêre skole ingestel (TOD, 1985a:3).
- * Spesiale skole huisves verstandsgestremde leerlinge ouer as 13 jaar (TOD, 1984a:114).

Daar is egter leerlinge met 'n gemiddelde verstandsvermoë wat nie na wense in die gewone klasse vorder nie, maar wat ook nie vir spesiale onderwys kwalifiseer nie. Die oorsaak van sommige van hierdie leerlinge se swak

prestasie kan onder andere in swak motivering gesoek word. Ondersoeke het reeds aan die lig gebring dat daar 'n verband bestaan tussen 'n leerling se gemotiveerdheid en sy akademiese prestasie (Lamprecht, 1987:495). Volgens Bloom (1976:10) is motivering een van die interafhanklikes wat die sukses van onderrig verseker.

In hulp- en spesiale klasse word vereis dat leerlinge in bekwaamheidsgroepe verdeel moet word sodat elke leerling op sy eie skolastiese vlak ontmoet en onderrig kan word (TOD, 1981:). Bloom (1976:10) se bemeeseringsleer sluit hierby aan. Daarvolgens word onderrig sukses medebepaal deur die mate waarin die basiese voorkennis bemeester en die onderrigmetode vir die leerling geskik is. Tog word die groeperingswyse van gewone klasse aan die hoof van die skool oorgelaat (TOD, 1981:13). Daar word egter van die veronderstelling uitgegaan dat klasse uit sowel sterk as swak leerlinge moet bestaan (TOD, 1984b:2).

1.2 DIE PROBLEEMVRAAG

By sommige primêre skole in Transvaal is dit die gebruik om die leerlinge van elke standerd in heterogene klasse vir alle vakke, behalwe liggaamlike opvoeding en basiese legnieke, te groepeer. Dit sluit ook die leerlinge in met 'n lae verstandelike vermoë en/of leer- en gedragsprobleme wat skolasties swak presteer, maar, wat nie vir die spesiale of hulpklasse kwalifiseer nie. Uit telefoniese navrae by die Buro vir Onderwysnavorsing en die Streekhoof vir Wes-Transvaal van die Transvaalse Onderwysdepartement, is vasgestel dat daar geen inligting bestaan oor hoeveel primêre skole wel van heterogene klasgroepering gebruik maak nie.

Om 'n leerling so ver te kry om met 'n taak te begin en daarmee vol te hou, is ekstrinsieke, maar veral intrinsieke motivering nodig (Ball, 1977:2). Motivering, en in die besonder prestasie motivering, word deur 'n hele aantal faktore beïnvloed. Dit sluit onder andere die volgende in: kulturele waardes, sosiale rolverdeling, onderwyspraktyke, portuurgroepinteraksies en opvoedingspraktyke. Die belangrikste hiervan is egter die opvoeding deur die ouers (Ball,

1977:70). Ervaring het geleer dat dit besonder moeilik is om swak presteerders gemotiveer te kry om met die nodige entoesiasme hul aandag aan 'n leerstuk te wy. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat 'n persoon bepaalde houdings ten gunste van of teen voorwerpe of gebeure as gevolg van sy ervaring en leer ontwikkel (Ball, 1977:70).

As aanvaar word dat hierdie groep leerlinge waarskynlik baie mislukking in die verlede ervaar het, is daar 'n verdere verklaring voor, volgens Rotter (1954, aangehaal deur Fanelli, 1977:70) wat beweer dat 'n persoon 'n situasie betree met bepaalde verwagtings. Hierdie verwagtings is gebaseer op die persoon se ervaring in die verlede. Die frekwensie van 'n bepaalde gedrag sal verhoog indien die ondervinding uit die verlede en die huidige na verwagting 'n lonende ervaring tot gevolg sal hê. Die frekwensie van die besondere gedrag sal egter afneem indien die verwagte resultaat nie die moeite werd sal wees nie.

Green (1977:26) kom tot die slotsom dat daar genoeg rede is om te aanvaar dat 'n kind se worsteling met sy skoolvakke 'n bestemde invloed op sy houding teenoor daardie vakke en prestasie of mislukking in die algemeen uitoefen.

In die heterogene klassituasie is dit die swak presteerders wat maklik oor die hoof gesien word omdat hulle min belangstelling toon as gevolg van hul negatiewe houding en die feit dat hulle nie gemotiveer is nie. Daarteenoor is dit die goeie presteerders wat voortdurend vrae vra en dikwels die onderwyser se aandag ten volle in beslag neem. Dit kan meebring dat hierdie vorm van klasgroepeerings die houding van die swak presteerders moontlik verder in 'n negatiewe rigting kan beïnvloed omdat hulle min sukses ervaar.

Soos Green (1977:26) egter opmerk, kan die houding van leerlinge ten beste met bepaalde onderrigmetodes soos versterkings- en assosiasieleer, nabootsing en klassieke kondisionering, beïnvloed word. Deur die swak presteerders saam in 'n kleiner klas te groepeer, is dit waarskynlik moontlik om die leerlinge se houding teenoor die skool en leer, die onderwysers, hul klas en klasmaats en teenoor hulself in 'n positiewe rigting te beïnvloed.

In die lig van die voorafgaande bespreking kan die probleem wat in hierdie navorsing ondersoek gaan word soos volg geformuleer word:

1. Walter vorm of vorms van klasgroepering, volgens bestaande navorsing, hou die meeste voordele vir leerlinge in?
2. Kan 'n homogene groepering van die onder-gemiddelde presteerders in die hoofstroom van die onderwys 'n merkbare verandering in hul houding teenoor die skool en leer, die onderwysers, hul klas en klasmaats en hulself bewerkstellig?

1.3 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING

Na aanleiding van die bespreking en formulering van die probleem hierbo, kan die doel van die navorsing soos volg saamgevat word:

1.3.1 Om op grond van 'n literatuurstudie die voor- en nadele van homogene en heterogene klasgroepering in die primêre skool met mekaar te vergelyk.

1.3.2 Om deur middel van 'n empiriese ondersoek vas te stel of daar 'n merkbare houdingsverandering teenoor die skool en leer, die onderwysers, die klas en klasmaats en die self by swak presteerders in standerd 5 intree indien hulle homogeen saam in 'n klas gegroepeer word.

1.4 DIE AFBAKENING VAN DIE STUDIETERREIN

Die studie behels die bestudering van die implikasies van homogene en heterogene klasgroepering en die meting van die houding van 'n groep standerd 4-leerlinge wat in heterogene klasse ingedeel was en in standerd 5 in homogene klasse gegroepeer is (kyk paragraaf 3.4.3 vir die volledige beskrywing hiervan).

1.5 METODOLOGIESE BENADERING

1.5.1 Metode van ondersoek

In hierdie studie sal hoofsaaklik van twee navorsingsmetodes gebruik gemaak word, naamlik 'n literatuurstudie, wat onderneem sal word om die voor- en nadele van homogene en heterogene klasindeling te vergelyk, en 'n empiriese ondersoek wat sal bestaan uit:

- * 'n Ware eksperimentele ontwerp met 'n kontrolegroep en twee eksperimentele groepe. 'n Voor- en 'n natoets sal gedoen word.
- * 'n Faktoriale ontwerp sal ook gebruik word.

Daar sal van die volgende veranderlikes gebruik gemaak word.

- * Onafhanklike veranderlikes
 - vorige prestasie,
 - intelligensiekwasiënt,
 - sosio-ekonomiese status en
 - geslag.
- * Afhanklike veranderlikes

Houding teenoor

- die skool en leer,
- die onderwysers,
- die klas en klasmaats en
- die self.

1.5.2 Meetinstrumente

1. N.S.A.G.
2. Sosio-ekonomiese status-vraelys.
3. Houdingsvraelys

1.5.3 Ondersoekgroep

Die ondersoekgroep wat by die ondersoek betrek sal word, sal bestaan uit drie standerd vier-klasse (vir standerd 5) van 'n bepaalde primêre skool. Die leerlinge sal op ewekansige wyse aan 'n kontrolegroep en twee eksperimentele groepe toegedeel word.

1.5.4 Statistiese verwerking

In die verwerking van die data sal van die t-toets en variansie-analise gebruik gemaak word.

1.6 PROGRAM VAN ONDERSOEK

In hoofstuk 1 word 'n beknopte uiteensetting gegee van maatreëls wat deur die Onderwysdepartement van Transvaal getref word om uitvoering te gee aan die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) soos weerspieël in die verskillende handleidings. Verder word die probleem gestel, die doel van die navorsing vermeld, die terrein afgebaken en die metode wat in die ondersoek gevolg is, aangedui.

In hoofstuk 2 sal die voor- en nadele van homogene en heterogene klasindeling soos dit uit 'n literatuurstudie duidelik sal word, met mekaar vergelyk word. Daar sal veral gelet word op die mate waarin die argumente op die omstandighede in blanke skole in Transvaal van toepassing gemaak kan word.

In hoofstuk 3 sal 'n volledige uiteensetting van die verloop van die empiriese ondersoek gegee word.

In hoofstuk 4 sal die bevindings van die empiriese ondersoek en die verwerking van die data aangebied word.

Die samevatting van die ondersoek, die gevolgtrekkings wat daaruit voortspuit en moontlike aanbevelings sal in hoofstuk 5 uiteengesit word.

HOOFSTUK 2

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal drie sake uit die literatuur nagevors word. Dit is ten eerste nodig om aandag te skenk aan bepaalde begrippe wat in verband met klasgroepering gebruik word. Verder sal homogene en heterogene groepering uit die literatuur van nader beskou word. Laastens sal ondersoek ingestel word na faktore wat heterogeniteit onder leerlinge tot gevolg het.

2.2 BEGRIPSBEPALING

2.2.1 Groepering

Murray & Willhour (1971:55-56) beklemtoon die noodsaaklikheid van groepering. Sodra twee of meer kinders onderrig moet word, word hul verskille reeds duidelik. As dieselfde leerstof aan almal geleer moet word, moet daar van verskillende onderrigmetodes gebruik gemaak word. Die verskille tussen onderwysers sal bepaal in watter mate die verskillende behoeftes van elke leerling bevredig word. Die aantal leerlinge wat onderrig moet word, die doel van die onderrigprogram en die beperkinge van elke onderwyser, maak groepering gekompliseerd.

Groepering van leerlinge in die primêre skool word deur verskeie faktore bepaal. Kleiner skole is genoodsaak om selfs meer as een standerd se leerlinge in een klas saam te groepeer. In die groter primêre skole, waarvan die leerlingtal 'n minimum aantal van sewe onderwysers regverdig, (een per standerd) word elke standerd afsonderlik in 'n klas gegroepeer. Indien meer as een standerd in een klas geplaas moet word, word aspekte soos die volgende in aanmerking geneem:

- * Die ontwikkelingsvlak van die leerlinge (TOD, 1987:6) byvoorbeeld leerlinge uit die junior primêre fase, soos graad 2 en standerd 1 in een klas in plaas

van standerd 1 en 2, waar laasgenoemde uit die senior primêre fase is. Standerd 3 en 4 in een klas, sal verkieslik wees bo standerd 4 en 5 saam.

- * Die aantal leerlinge in elke standerd is ook 'n bepalende faktor (Murray & Withour, 1971:56). Dit is moontlik dat standerd 3 soveel leerlinge mag hê dat hulle saam een klas kan vorm, terwyl standerd 4 en 5 saam genoeg is vir een klas. In so 'n geval is daar min te kies hoe daar gegroepeer moet word.

Dit is eers waar die aantal leerlinge twee of meer klasse regverdig, dat daar besluit moet word of die klasse eweveel goeie, gemiddelde en swak presteerders moet insluit, of alternatiewelik, die goeie presteerders in een klas geplaas behoort te word, terwyl gemiddelde en swak presteerders eweredig tussen die oorblywende klasse verdeel word. 'n Verdere moontlikheid is om die swak presteerders in een klas af te sonder en die goeie en gemiddelde presteerders eweredig tussen die oorblywende klasse te verdeel.

2.2.2 Gewone klasse

In hierdie studie word die leerlinge wat in die hoofstroom van die onderwys in klasse volgens bepaalde standerds ingedeel is, as die leerlinge in die gewone klasse beskou.

2.2.3 Hulpklaseleerling

Transvaalse leerlinge in die junior primêre fase, wat as leerlinge vir hulpklasse kwalifiseer, is daardie leerlinge "wat oor 'n gemiddelde of selfs bo-gemiddelde verstandsmoontlikheid beskik, maar wat nogtans nie met normale onderrig toereikend vorder nie omdat hulle een of ander spesifieke leergereemdheid ondervind" (TOD, 1985a:16). Disleksie, aleksie, minimale breindisfunksie en breinbeskadiging word gereken as faktore wat leergereemdhede tot gevolg het.

2.2.4 Spesiale klasse en spesiale skole

Vir verstandelikgestremde leerlinge wat nie in die gewone klasse voldoende vordering kan maak nie, word spesiale klasse aan primêre skole ingestel. Die kurrikulum vir hierdie leerlinge maak voorsiening vir elke besondere leerling se leermoontlikhede en tempo. Die leerinhoud is saamgestel vir die funksionele waarde wat dit vir die kind het. Na die ouderdom van 13 jaar word die leerlinge na 'n spesiale skool of 'n spesiale afdeling aan 'n sekondêre skool oorgeplaas waar vir sowel skooltjiese as praktiese vakke voorsiening gemaak word (TOD, 1984a:135).

2.2.5 Hoogbegaafde leerling

In die Handleiding vir Algemene Skoolorganisasie (TOD, 1986:184) word 'n hoogbegaafde leerling beskryf as 'n kind/persoon met besondere potensiaal of vermoë om op verskeie terreine, of op slegs een terrein, buitengewoon hoog te presteer.

2.2.6 Homogene klasindeling

Volgens die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Kritzinger *et al.*, 1974:238) beteken 'homogeen' van dieselfde soort of aard, of gelyksoortig.

Homogene klasindeling geskied op grond van leerlinge se vermoë en/of prestasie sodat die leerlinge met die beste vermoë en/of prestasie in een klas geplaas word, terwyl die oorblywende leerlinge aan ander groepe toegedeel word (Barker-Lunn, 1970:11). Slavin (1987:294) kom tot die slotsom dat "in general, ability grouping implies some means of grouping students for instruction by ability or achievement so as to reduce their heterogeneity."

Daar moet dus aanvaar word dat die begrip 'homogeen' in terme van 'n groep leerlinge relatief van aard is. Leerlinge verskil in soveel opsigte van mekaar dat daar eintlik nooit sprake van eendersheid kan wees nie. Met hierdie vorm

van klasgroepering word dan ook slegs gepoog om die heterogeniteit te verminder.

2.2.7 Heterogene klasindeling

Heterogene groepering (non-streamed) word gedefinieer as 'n stelsel waarin leerlinge van dieselfde standaard so gegroepeer word dat elke klas uit leerlinge van verskillende bekwaamheidsgroepe sal bestaan. Elke klas sal dus uit begaafde, gemiddelde en minder begaafde leerlinge bestaan (Barker-Lunn, 1970:12). In die praktyk kan dit egter gebeur dat 'n heterogene klas by een skool baie in gemeen het met 'n homogene klas by 'n ander skool omdat die verskille onder leerlinge in 'n kleiner skool se "homogene" klas net so groot is as dié van 'n groter skool, uit 'n meer goeie gebied se "heterogene" klas.

2.2.8 Houding

Houding en belangstelling het albei te doen met voorkeure en afkeure, tog is dit nie sinonieme nie. Chase (1978:271) beskryf houding as "... a predisposition to accept or reject, in a consistent manner, groups of individuals, social systems, or other social objects." So sal 'n persoon wat as 'n radikalis bestempel word, 'n bepaalde gevoel van aanvaarding of verwering by 'n mens wek, terwyl belangstelling die neiging is om aan 'n aktiwiteit deel te neem of dit waar te neem. Die belangrike verskil tussen houding en belangstelling is dat houding 'n emosionele reaksie is, terwyl belangstelling met die aktiwiteit te doen het.

2.2.9 Evaluering

Om die begrip "evaluering" te omskryf is dit nodig om ook na die begrip "meting" te kyk. Meting is 'n poging om die mate waarin 'n leerling 'n bepaalde vaardigheid deur middel van onderrig verwerf het, in numeriese terme te omskryf. Die kwantitatiewe aspek word beklemtoon en getalwaardes word daaraan toegeken (TOD, 1975:5). Evaluering is 'n meer komplekse begrip. Die verskillende soorte inligting waarop evaluering berus, kan wissel van

objektiewe meting van bepaalde eienskappe of vermoëns tot subjektiewe waarnemings van leerlinge se gedrag deur die onderwyser. Met meting word toetse gebruik, terwyl met evaluering van toetse sowel as subjektiewe oordele gebruik gemaak word. Vanweë die kompleksiteit van die menslike persoonlikheid kan hy egter in totaliteit nie gemeet word nie (Van der Westhuizen, 1979:4-5).

2.2.10 Differensiasie

Differensiasie moet gesien word teen die agtergrond van die begrippe gelykwaardig teenoor gelykheid/ongelykheid. Eersgenoemde impliseer dat een leerling nie ondergeskik aan 'n ander gestel kan word nie, terwyl laasgenoemde dui op die kwalitatiewe verskille tussen mense ten opsigte van hul verstandelike vermoëns, temperament, kulturele agtergrond, sosio-ekonomiese omstandighede, emosionaliteit, aanleg, belangstelling, en so meer. As gevolg van hierdie andersheid sal een kind dus een taak kan verrig waartoe 'n ander nie in staat sal wees nie, of wat hy slegs in 'n mindere mate kan verrig (Liebetrau, 1982:23).

'n Gedifferensieerde onderwysstelsel moet voorsiening maak vir die hoogs moontlike ontplooiing van elke leerling se besondere persoonlikhede.

2.2.11 Motivering

Motivering kan gesien word as die dryfkrag agter 'n besondere handeling (Bruwer, 1973:50). Die "wil" om 'n handeling uit te voer kan in die persoon self geleë wees (intrinsiek) of deur uiterlike faktore soos beloning van een of ander aard uitgelok word. Ekstrinsieke motivering, soos laasgenoemde bekend is, is gewoonlik tydelik van aard en moet met intrinsieke motivering, wat opvoedkundig van groter waarde is, vervang word.

Ball (1977:2) definieer motivering as die proses wat gedrag inisieer, rig en laat voort duur. Dit word gebruik om aan te dui waarom 'n organisme aktief in plaas van passief is, waarom dit met 'n bepaalde taak besig is en waarom dit

aanhou met die besondere aktiwiteit en nie na 'n ander bedrywigheid oorskakel nie.

2.3 GROEPERING VAN LEERLINGE VIR ONDERRIGDOELEINDES

Slavin (1987:293) is van mening dat bekwaamheidsgroepering (ability grouping) een van die mees omstrede aangeleenthede in die opvoedkunde is. Hy kom tot die slotsom dat, op enkele uitsonderings na, navorsers van mening is dat homogene groepering van klasse baie min, indien enige, voordeel vir leerlinge se skoolastiese prestasie inhou. Hy konstaleer verder dat bekwaamheidsgroepering nogtans 'n stelsel is wat, ten spyte van genoemde bevindinge, nog redelik algemeen in die Verenigde State van Amerika toegepas word. In Transvaal word dit aan die hoof oorgelaat om te besluit op watter wyse klasse gegroep moet word (TOD, 1981:13). Dit wil dan ook voorkom of heterogene indeling voorkeur geniet.

Vervolgens sal 'n aantal maniere bespreek word waarop homogene groepe vir onderrigdoeleindes gevorm word.

2.3.1 Wyse van groepering

2.3.1.1 Homogene klasse

Die mees algemene wyse van groepering is op grond van leerlinge se vermoë en/of prestasie sodat die leerlinge met die beste vermoëns en/of prestasies in een groep is terwyl die oorblywende leerlinge aan ander groepe toegedeel word (Barker-Lunn, 1970:11).

Voorstanders van hierdie groeperingswyse is van mening dat verskille onder leerlinge verskillende opvoedkundige benaderingswyses vereis en slegs in homogene klasse tot hul reg kan kom (Davies, 1983:15). Die tempo in die hoë intellektuele groepe kan dan aansienlik versnel word, terwyl dit in die swak groepe stadiger is. Die vinnige werkers ontvang verrykte werk, terwyl

remediërende programme vir kinders met besondere leerbehoefles aangebied word.

2.3.1.2 Homogene groepe binne klasverband

Wanneer 'n skool se getalle dit nie regverdig om homogene klasse te vorm nie, word leerlinge van dieselfde klas in bekwaamheidsgroepe ingedeel sodat die beste en swakste presteerders in verskillende groepe is, terwyl die gemiddelde presteerders in 'n derde groep kom (Yates, 1966:11). Die groepe kan vir verskillende vakke of opdragte hergroepeer word sodat die groepe vir wiskunde-onderrig en dié vir leesonderrig byvoorbeeld, nie dieselfde sal wees nie (Slavin, 1987:294). Die maatstaf vir groeppvorming is dus die kind se ontwikkelingsvlak en sy voorkennis.

2.3.1.3 Homogene groepe vir bepaalde vakke

Soms word klasse heterogeen ingedeel, maar in homogene groepe hergroepeer vir die onderrig van bepaalde vakke soos lees, vreemde tale en wiskunde. Die samestelling van die groepe vir die verskillende vakke sal vir elke vak anders daar uitsien. Vir die onderrig van die ander vakke bly die leerlinge in heterogene (ten opsigte van vermoë en prestasie) klasse. Hierdie stelsel word veral in sekondêre skole en selde in primêre skole toegepas. Dit is wel op 'n stadium in Israel in die senior klasse van die primêre skool toegepas (Yates, 1966:64, Slavin, 1987:294). Dit is van besondere belang om in genoemde vakke by elke leerling se skolastiese vlak aan te sluit ten einde kennis suksesvol oor te dra.

2.3.1.4 Homogene groepe oor standerdgrense heen

In Slavin (1987:294) se oorsig van navorsing in verband met klasgroepering is gevind dat groepering vir die onderrig van vakke soos lees selfs oor standerdgrense kan strek. Volgens die stelsel, wat dan as die "Joplin Plan" bekend staan, kan daar leerlinge van tot drie standerds in een groep wees, naamlik die gemiddelde lesers van een standerd, die swakker lesers van 'n

hoër standaard en die goeie lesers van 'n laer standaard. Vir die onderrig van die oorblywende vakke bly die leerlinge in heterogene klasse. Die leerlinge in elke groep is dan op dieselfde skoolasiestandaard. Verskillende onderrigmetodes word vir die bevrediging van individuele behoeftes gebruik. Die kurrikulum in elke vak is in verskillende vlakke, byvoorbeeld 9 of 12, verdeel. Elke leerling begin dan die jaar waar hy die vorige jaar geëindig het. Die junior primêre fase kan byvoorbeeld in 2 tot 4 jaar voltooi word (Slavin, 1987:295).

Groeiering in hierdie "standerdlose" stelsel behoort gedoen te word met die totale kind en die totale skoolprogram in gedagte. Dit is verkieslik dat die doelstelling met die program verryking eerder as versnelling sal wees (Thomas & Thomas, 1965:119). Die plasing van leerlinge in groepe behoort op grond van 'n wye verskeidenheid faktore te geskied, byvoorbeeld chronologiese ouderdom, belangstelling, sosiale eienskappe, persoonlikheid, geslag, prestasie en ander faktore in verband met die ontwikkeling en groei van die kind (Murray & Wilhour, 1971:59).

Waar die stelsel wel in sekondêre skole gebruik word, word leerlinge tot enige klas waar hulle volgens hul vermoë en belangstelling pas, toegelaat. Die aantal jare wat 'n leerling in die skool is, is onbelangrik (Thomas & Thomas, 1965:120).

Die belangrikste eienskap van hierdie stelsel is daarin geleë dat dit baie buigzaam is sodat elke leerling op enige stadium na 'n ander groep kan oorskakel na gelang hy vorder of weens een of ander rede agter raak (Thomas & Thomas, 1965:120; Murray & Wilhour, 1971:61).

2.3.1.5 Spesiale klasse

Die besondere behoeftes van leerlinge maak dit soms gebiedend noodsaaklik om hulle in afsonderlike groepe te plaas sodat hulle spesiale aandag kan geniet. Die reëlings kan soms van tydelike aard wees totdat die leerlinge weer na hul gewone klasse kan terugkeer sodra hul probleem opgelos is of sodra

hulle die agterstand ingehaal het. Spesiale klasse kan vir die volgende groepe leerlinge ingerig word:

- * Fisies gestremde leerlinge met gesigs-, gehoor of liggaamlike gebreke.
- * Leerlinge wat emosioneel of sosiaal wanaangepas is en terapeutiese hulp moet ontvang en nie in gewone klasse geakkommodeer kan word nie.
- * Leerlinge wat as gevolg van lae verstandelike vermoëns nie in gewone klasse kan vorder nie.
- * Leerlinge wat 'n agterstand in sommige vakke opgebou het en remediëring moet ontvang.
- * Hoogbegaafde leerlinge of leerlinge wat so ver met 'n vak of vakke gevorder het dat dit onprakties is om hulle in 'n gewone klas te hou. Spesiale programme word dan vir hierdie leerlinge voorsien sodat elkeen op sy eie vlak kan werk.
- * Leerlinge wat die onderrigmedium nie magtig is nie en wat spesiale onderrig moet ontvang totdat hulle in gewone klasse opgeneem kan word.
- * Immigranteleerlinge word ook dikwels in afsonderlike klasse geplaas totdat hulle die onderrigtaal magtig is en in gewone klasse geakkommodeer kan word (Yates, 1966:56-57).

2.3.2 Argumente ten gunste van homogene klasgroepering

Hoewel opvoedkundiges reeds gewys het op nadele wat die stelsel vir leerlinge kan inhou indien dit onoordeelkundig toegepas word, was homogene groepering volgens Slavin (1987:293) in sekondêre skole in die VSA bykans algemene gebruik, terwyl dit nog taamlik algemeen van toepassing was in primêre skole tot in die laat 1960's. Geen verdere statistiek is sedert 1968 beskikbaar nie. Volgens die RGN (RGN, 1987) is navorsing oor klasgroepering in die RSA beperk tot die sekondêre skool. Uit navrae by die Transvaalse Onderwysdepartement is vasgestel dat geen inliging beskikbaar is oor watter

soort groeperingsstelsels by skole in Transvaal in gebruik is nie. Volgens gesprekke met personeel van primêre skole word beide homogene sowel as heterogene vorme gebruik.

Enkele van die belangrikste argumente ter ondersteuning van homogene of bekwaamheidsgroepering sluit die volgende in:

- * Die bewering word gemaak dat die onderwyser die beste daardeur in slaat gestel word om differensiasie tot sy reg te laat kom. As die heterogeniteit onder leerlinge verminder word, is die onderwyser meer by magte om die leerstof so aan te bied dat dit binne die vermoë van die grootste aantal leerlinge val (Slavin, 1987:269; Balow & Curtin, 1966:321).
- * 'n Onbetwisbare voordeel wat die stelsel inhou, is die feit dat dit organisasie in die klas vergemaklik. Die keuse van die onderrigmetodes en -strategieë, die doelwitbepaling (Dar, 1985:19) en optimale benutting van bronne is eenvoudiger vir 'n homogene groep as vir 'n klas met groot uiteenlopende behoeftes. Die onderwyser kan sy pogings op 'n enkelvoudige doelwit toespits en hoë standaarde nastreef. Dit is veral die goeie presteeersers wat die meeste by so 'n stelsel kan baat, aangesien die werktempo aansienlik versnel kan word. Daar is minder onderbrekings omdat die herhaaldelike verduidelikings aan die swakker leerlinge uitgeskakel word (Van Rooyen, 1987:8; Balow & Curtin, 1966:321).
- * 'n Ander standpunt is dat swak presteeersers altyd minderwaardig voel in die teenwoordigheid van begaafde leerlinge as hulle saam gegroepeer word. Indien hulle afsonderlik gegroepeer word, sal hulle meer spontaan aan klasbesprekings deelneem en sodanig meer selfvertroue ontwikkel (Van Rooyen, 1987:9).

Swak presteeersers is dikwels geneig om in vakke soos wiskunde en tale so afhanklik van die hulp van ander leerlinge te word dat hulle nie meer selfstandig kan vorder nie. Sulke leerlinge sal selfs by hul maats kyk hoe om hul name op vorms te skryf.

- * Sommige onderwysers verkies om met swakker leerlinge te werk en ander weer met intelligenter kinders (Thomas & Thomas, 1965:10). Soms kan 'n onderwyser net nie die vlak van die swak leerling bereik nie.

2.3.3 Argumente teen homogene klasgroepering

Homogene klasgroepering as die enigste vorm van klasgroepering om differensiasie moontlik te maak, is reeds deur opvoedkundiges voor die laat 1960's bevestigte (Stavin, 1987:293). Navorsingsresultate is egter so uiteenlopend van aard dat die argumente nie as onweerlegbare feite aanvaar kan word nie (Thomas & Thomas, 1965:104; Rowan & Miracle, 1983:135).

Van die mees algemene besware teen die stelsel sluit die volgende in:

- * Ontwikkeling op die gebied van die Opvoedkunde het nuwe kennis na vore gebring sodat die ou benadering dat die menslike intelligensie onveranderlik is, verwerp is. Opvoedkundiges soos Piaget het daarop gewys dat die menslike vermoë ontwikkelingsmoontlikhede het en dat opvoedingspraktyke en ander omgewingsfaktore 'n bepalende invloed op die ontplooiing van die kind se intellektuele vermoë het. Die ontwikkelingspatroon sal egter van kind tot kind verskil (Yates, 1966:131). Die milieu waarin die kind onderrig word moet dus altyd bydra tot sy totale ontwikkeling.
- * Daar het 'n klemverskuiwing in die algemene doel van onderwys gekom, naamlik dat dit die totale begeleiding van die kind tot volwassenheid behels, in teenstelling met die klem slegs op die intellektuele ontwikkeling. Om leerlinge wat dikwels uit swak sosio-ekonomiese gebiede kom en reeds 'n agterstand in hulle emosionele en sosiale ontwikkeling toon, saam te groepeer, kan 'n nadelige invloed op verdere algemene ontwikkeling van die kinders uitoefen. Hulle sien hulself as swak presteerders as gevolg van 'n swak selfbeeld en verlaat die skool op 'n vroeë ouderdom (Yates, 1966:63).
- * Die liberaal-humanistiese invloed op na oorlose politiek en die oorbelemtoning van maatskaplike gelykheid, het homogene groepering, in veral

die westerse wêreld, as diskriminasie teen minderheidsgroepe beskou (Van Rooyen, 1987:9). Bewerings word gemaak dat onderwysers bevooroordeelde teenoor leerlinge in die swak presterende groepe optree. Omdat onderwysers min van die leerlinge verwag en selfs minder moeite met hul voorbereiding en aanbidding van die lesse doen, presteer die leerlinge swakker as waartoe hulle vermoë hulle in staat stel. Die onderwysers se opmerkings oor begaafde leerlinge se werk is gewoonlik positief, wel deurdragend en aanmoedigend, terwyl dit kort, negatief, en verkleinerend teenoor swak presteerders is. In teenstelling met die goeie presteerders se werk wat altyd interessant, stimulerend en verrykend is, is die swak presteerders se werk beperk tot die basiese en baie eentonige "drilwerk" (Berliner, 1985:15; Pinero, 1985:15; Van Rooyen, 1987:9).

- * Opvoedkundiges is die mening toegedaan dat minder begaafde leerlinge die voorbeeld van hul meer begaafde, goed gemotiveerde klasmaats wat hoë prestasies nastreef, ontbeer indien hulle afsonderlik gegroepeer word. Die gevolg is dat prestasie vir hulle onbelangrik word, dat hulle minder tyd aan besprekings tydens groepwerk bestee en meer gedragsprobleme openbaar. Leerlinge beïnvloed mekaar dus in 'n negatiewe rigting (Van Rooyen, 1987:10; Slavin, 1987:296; Yates, 1966:55). Die swak motivering en selfbeeld het nie sy oorsprong daarin dat onder-gemiddelde leerlinge met begaafde leerlinge moet kompeteer nie, maar eerder daarin dat hulle die geleentheid om saam met hulle te verkeer, ontnem word (Kelly, 1975:8).

Thomas & Thomas (1965:103) konstateer terog dat hoewel swak presteerders dikwels gedragsprobleme openbaar, dit nie gesê kan word dat dit meer in homogene as in heterogene klasse voorkom nie.

- * Leerlinge beland in verkeerde groepe omdat die kriteria waarvolgens hulle in groepe verdeel word, nie betroubaar is nie en onderwysers die aangeleentheid nie as belangrik genoeg beskou nie (Pinero, 1985:5).

Dit is moeilik om leerlinge gedurende die jaar van een groep na 'n ander te verskuif. Indien 'n kind na 'n "laer" groep oorgeplaas moet word omdat

hy nie presteer soos verwag is nie, kan dit vir hom groot teleurstelling beteken. Die leerling ontwikkel 'n gevoel van minderwaardigheid en ondervind aanpassingsprobleme wat tot aggressiwiteit en ander gedragsprobleme kan lei (Thomas & Thomas, 1965:102).

Barker-Lunn (1970:98) het bevind dat leerlinge wat "gepromoveer" word, beter presteer, teenoor dié wat swakker presteer as gevolg van 'n terugplasing. Oorplasing van leerlinge na 'n groep wat vinniger vorder, bring mee dat die kind 'n agterstand moet inhaal. Indien die kind nie met raad en daad bygestaan word om die gaping te oorbrug nie, kan ernstige probleme ontstaan sodat die leerling se prestasie daaronder kan ly. Die gevolg is dat die kind dan weer na die oorspronklike klas teruggeplaas moet word.

- * Die bewering word gemaak dat die begaafde leerlinge aan die bekwaamste en meer ervare onderwysers toevertrou word, terwyl die swak presteerders aan die minder bekwame en onervare leerkrigte oorgelaat word (Van Rooyen, 1987:10). Dit bring mee dat die gaping in prestasie tussen die goeie en die swak presteerders nog groter word (Yates, 1966:37; Barker-Lunn, 1970:101).
- * Yates (1966:37) toon aan dat groepering van begaafde leerlinge vir spesiale programme soms spanning of 'n gevoel van meerderwaardigheid onder sulke leerlinge kan veroorsaak.
- * Thomas & Thomas (1965:103) wys daarop dat daar 'n groot aandrang is dat leerlinge die demokratiese keusevryheid van klasse en maats moet geniet. In die keuse van woongebied, vriende en beroepe is mense geneig om die gedagte van 'soort soek soort' uit te leef.

Of hierdie demokratiese keusevryheid in heterogene klasse toegelaat word, is te betwyfel. Ook hier is leerlinge en ouers onderworpe aan die besluite van onderwyspersoneel.

- * Indien groepe bloot op grond van resultate wat in intelligensietoetse behaal is, ingedeel word, bestaan die moontlikheid dat groepe nog heterogeen ten

opsigte van baie ander faktore sal wees, byvoorbeeld taalvermoë, vermoë om probleme op te los en talle meer. Aangesien baie ander faktore soos motivering, studiegewoontes en belangstelling ook 'n rol in skolasiese prestasie te speel het, sal die werktempo in homogene groepe nog aansienlik verskil (Thomas & Thomas, 1965:99).

2.3.4 Samevatting

Samevallend kan gesê word dat die argumente teen homogene groepering in drie kategorieë geplaas kan word, naamlik:

Eerstens, dat leerlinge in lae intellektuele groepe nie dieselfde gehalte onderrig as hul begaafde eweknieë ontvang nie.

Tweedens, dat hierdie groepe die stimulerende effek wat goeie presteerders op hul sosiale, emosionele en kognitiewe ontwikkeling kan uitoefen, ontbeer.

Derdens, dat eersgenoemde twee faktore lei tot die ontwikkeling van 'n swak selfbeeld wat verhinder dat hulle persoonsmoontlikhede ten volle gerealiseer word.

2.4 HETEROGENE KLASINDELING

Opvoedkundiges het bevind dat beide genetiese, sowel as omgewingsfaktore 'n bepalende invloed op die ontplooiing van die kind se moontlikhede uitoefen (Kelly, 1975:6). Om moontlike diskriminasie teen leerlinge uit swak sosio-ekonomiese omgewings uit te skakel, is baie voorstelle oor gelyke onderwysgeleenthede vir elke individu gemaak. Klem is gelê op heterogene groepering van leerlinge sodat goeie en swak presteerders dieselfde gehalte onderrig in een klas kan ontvang.

Ten einde in die groot verskeidenheid leer- en opvoedingsbehoefes van al die leerlinge te voorsien, moes onderwys verrykte programme aan begaafde

leerlinge en hulp- en remediërende programme aan kinders met leerprobleme beskikbaar stel (Yates, 1966:54).

Die besef dat opvoeding meer as net die verstandelike ontwikkeling van die kind behels, het 'n nuwe benadering tot die onderwys vereis. Omdat leerlinge ten opsigte van ouderdom, aanleg, vermoë en belangstelling verskil, moes onderwys op 'n gedifferensieerde basis aangebied word (Kelly, 1975:7). Dewey se benadering dat die skool 'n gemeenskap in die klein moet wees, het verder momentum aan "mixed ability grouping" gegee. In die skool moes die kind leer om met leerlinge, wat in soveel opsigte van mekaar verskil, saam te lewe en daarby aan te pas (Yates, 1966:69).

2.4.1 Wyse van seleksie van groepe

Die doel met heterogene groepering van leerlinge vir onderrigdoeleindes is om klasse so saam te stel dat elke klas uit die volle spektrum van vermoëns, aanlegte, belangstellings, en so meer bestaan. Nadat leerlinge se vermoëns met behulp van gestandaardiseerde of klastoetse bepaal is, word hulle aan die verskillende klasse toegedeel. Leerlinge kan ook willekeurig, byvoorbeeld volgens hulle vanne, ingedeel word (Barker-Lunn, 1970:11; Yates, 1966:69).

Ander aspekte wat ook by groepering in gedagte gehou moet word, is die eweredige verdeling van seuns en dogters, asook van leerlinge met gedragsprobleme. Sodoende kan voorkom word dat al die belhamels in een klas is en die klasdissipline ernstig benadeel. Ouderdom behoort ook in aanmerking geneem te word (Bailey & Bridges, 1983:2-5).

Vir die samestelling van groepe binne klasverband sal die taak wat deur die groepe verrig moet word, die aard van die samestelling van die groepe bepaal. 'n Groep vir 'n natuurwetenskaplike taak moet verkieslik 'n goeie leser, skrywer, storieverteller, iemand wat kreatief is en 'n ander wat skerpsinnig is, insluit. Die onderwyser moet elkeen laat verstaan dat hy 'n onontbeerlike lid van die span uitmaak (Pinero, 1985:14; Bailey & Bridges, 1983:7). Voorbeelde van groepering vir individuele en groepwerk is die Dalton- en Winnelkaplanne.

In die leerplane word voorsiening gemaak vir individuele werk onder leiding van die onderwyser en vir kreatiewe en groepwerk vir die hele klas. Aangesien die werk heelwat insiatief en selfdissipline vereis, is dit meer geskik vir die sekondêre skool (Thomas & Thomas, 1965:131).

2.4.2 Argumente ten gunste van heterogene klasindeling

Van die belangrikste argumente ten gunste van heterogene groepering kan soos volg saamgeval word:

- * Opvoedkundiges is dit eens dat heterogene groepering die voordeel inhou dat dit 'n positiewe invloed op die emosionele en sosiale ontwikkeling van die kind uitoefen. Daar is gewoonlik 'n positiewe ontwikkeling in die kind-tot-kind- en onderwyser-kind-verhouding. Dit bring ook mee dat daar groter betrokkenheid van alle leerlinge by skoolaktiwiteite is (Kelly, 1975:8).
- * Voorstanders van heterogene groepering maak ook daarop aanspraak dat leerlinge 'n meer gediversifiseerde denkwysse openbaar. Daar word egter aanvaar dat die bevindings nie absoluut kan wees nie aangesien dit 'n faktor is wat baie moeilik meetbaar is (Kelly, 1975:8).
- * Sommige navorsers maak daarop aanspraak dat swak presteerders uit 'n homogene groep, veral die uit swak sosio-ekonomiese omstandighede, beter presteer in heterogene klasse (Yates, 1966:132).
- * Navorsingsresultate dui daarop dat groeperingspraktyke wat gebaseer is op intelligensie, sosiale klas, rassegrondslag of godsdiens geneig is om verskille te beklemtoon en selfs te vergroot, terwyl 'n heterogene indeling die verskille verklein. Die prestasiegaping tussen goeie en swak presteerders word dus kleiner wanneer klasse op 'n heterogene basis ingedeel word (Yates, 1966:136).

Die vraag ontstaan hier of dit werklik as 'n voordeel beskou kan word. Wal skolastiese prestasie betref, kan dit beteken dat, hoewel die gemiddelde

prestasie van die groep gehandhaaf word, die begaafde leerlinge se prestasie moontlik kan daal.

2.4.3 Argumente teen heterogene groepering

Uit die bespreking van groeperingsvorme het dit duidelik geword dat daar selde van 'n suiwer heterogene of homogene groeperingstelsel gepraat kan word. In elke groep is daar 'n mate van homogeniteit ten opsigte van een of ander eienskap, byvoorbeeld ouderdom, belangstelling, skolasiese vlak, en dies meer.

- * Die grootste beswaar teen heterogene groepering is dat verskille in die skolasiese peil van leerlinge, veral in wiskunde en lees, dikwels so groot is dat dit bykans onmoontlik is om al die leerlinge werklik doeltreffend te onderrig sonder om die begaafde leerlinge of die met besondere probleme te laat skade ly. Dar (1985:20) en Bloom (1976:27) wys daarop dat kennis in 'n vak soos wiskunde en, in 'n mindere mate ook wetenskap en lees, hiërargies gerangskik is. Hoe doeltreffend 'n kind nuwe leerstof kan bemeester, hang dus af van hoe goed hy reeds die basiese kennis bemagtig het. Genoemde vakke kan nie fragmentaries aangeleer word nie, maar wel opeenvolgend. Leerlinge in heterogene klasse vind dit gevolglik uiters moeilik om hulle by leersituasies in hierdie vakke aan te pas (Dar, 1985:20).
- * Die swak presteerders het gewoonlik besondere probleme soos 'n kort aandagspan, is meer konkreetgebonde, ondervind probleme met abstrakte denke sodat dit hulle langer neem om begrippe te bemeester. Hulle kan minder selfstandig werk en voel dikwels verward, onbekwaam en oorweldig in 'n heterogene klas (Thomas & Thomas, 1965:108).

2.4.4 Samevatting

In die argumente ten gunste van heterogene groepering word veral klem gelê op die positiewe invloed wat die goeie presteerders en/of leerlinge uit meer goeie sosio-ekonomiese omstandighede op swak presteerders en die uit

swak sosio-ekonomiese omstandighede kan uitloef. Die rol wat hierdie vorm van groepering speel om die gaping tussen leerlinge te verminder, word dus hoog aangeskryf.

Die besware teen die stelsel is dat die groot verskille tussen leerlinge dit moeilik maak om 'n les so aan te bied dat die verskeidenheid behoeftes van leerlinge gelyktydig bevredig kan word. Die gevolg is dat daar te midde van 'n heterogene groepering 'n subgroepering moet wees sodat daar op 'n ander wyse as die "normale" in die buitengewone behoeftes voorsien kan word.

2.5 FAKTORE WAT HETEROGENITEIT ONDER LEERLINGE VEROORSAAK

Mense verskil ten opsigte van intellektuele vermoë, aanleg, belangstelling, fisiologiese samestelling, persoonlikheidsienskappe en emosionaliteit. Die verskille kan vergroot of vernou word deur die milieu waarin die kind opgroei.

Bester (1985:36) is die mening toegedaan dat relatief min mense daarin slaag om hulle moontlikhede ten volle te ontwikkel. Meyer (1975:70) reken die oorsaak daarvan lê in die talle struikelblokke op die weg van hierdie ontwikkeling. Dit is veral geleë in die interaksie tussen die persoonlikheidsamestelling van die individu en sy omgewing.

2.5.1 *Interne oorsake*

Interne of endogene faktore is in die kind self geleë en dikwels moeilik identifiseerbaar (Van der Stoep & Louw, 1981:359).

2.5.1.1 *Intellektuele ontwikkeling*

Intellektuele ontwikkeling is gebaseer op die kind se aangebore intellektuele vermoë en die stimulasie wat hy ontvang uit die omgewing waarin hy opgroei (Du Toit, 1988:222). Die fisiese omgewing, ouers, maats, die onderwysers en ander volwassenes maak alles deel van die omgewing uit.

Di Leo (1974:4) stel die wisselwerking tussen oorerwing en omgewing baie duidelik soos volg: "The baby is not clay whose ultimate form depends entirely upon the will of the sculptor. If a comparison is to be made, he can be more appropriately likened a plant, in that its basic pattern is determined by forces within the seed. The plant depends upon the soil for its growth and development but no amount of outside maneuvering can change a plant destined genetically to become a rose, into a lily."

Vir optimale ontplooiing van die kind se inherente vermoë, moet die prikkeling en uitdaging aan hom gerig word op die stadium wat hy dit ten beste kan benut. Die stimulasie moet van so 'n aard wees dat dit geen talent sluimerend laat nie (Meyer, 1975:83). As in gedagte gehou word dat bepaalde vaardighede op min of meer voorspelbare ouderdomsvlakke ontwikkel, kan 'n vertraagde of versteurde ontwikkelingstempo meebring dat leerhandelinge ook vertraag word (Frostig & Maslow, 1974:217).

Meyer (1975:75) waarsku lereg dat skolastiese vermoë nie as sinoniem met intelligensie gesien moet word nie. Daar is talle voorbeelde van persone wat skolasties nie kon vorder nie, maar in ander opsigte besonder suksesvol was.

2.5.1.2 Neurologiese eienskappe

Soms beskik die kind oor die nodige motoriese vaardighede, 'n gemiddelde tot hoë intelligensie en normale gehoor en gesig, maar weens een of ander disfunksie van die brein is hy nie in staat om teen die normale tempo te leer nie (Johnson & Myklebust, 1967:4).

Beskadiging van die brein kan voor, tydens of na geboorte as gevolg van beserings of sieketoestande plaasvind. Abnormaliteite soos kleurblindheid, gebrekkige ouditiewe of visuele diskriminasie, kan die gevolg van oorerwingsfaktore wees. As derde moontlike oorsaak van neurologiese befemmerings noem Meyer (1975:45) ook sekere metaboliese en biochemiese inwerking op die brein.

Hiperaktiwiteit van die skildklier of die beskadiging en/of onderontwikkeling van sommige dele van die brein, kan aktiwiteite soos waarneming, spraak en motoriek aantas. Dit kan die aktualisering van leer by die kind nadelig beïnvloed (Van der Stoep & Louw, 1981:360). Dit lei daartoe dat die kind nie die tempo van sy intellektuele gelykes kan handhaaf nie.

2.5.1.3 Emosionele ontwikkeling

Leerlinge verskil baie ten opsigte van hul emosionele ontwikkeling. Hulle sal dikwels uiteenlopende emosies openbaar op dieselfde prikkel. Omdat alle aspekte van ontwikkeling emosionele beleving behels, is die organiese behoefte van die voorskoolse kind die hooforsaak van sy emosies. In sy later jare tree sosiale behoeftes as oorsaak van sy emosies na vore.

Die oorsaak van emosionele wanaanpassing word dikwels gevind in die botsende stenswyses van ouers en onderwysers, die wanverhouding tussen ouer en kind of die kind se onvermoë om met sy skoolmaats op verskeie terreine mee te ding (Meyer, 1975:68).

Die mees algemene maatstaf vir skooltoetrede is chronologiese ouderdom. Dit bring mee dat leerlinge wat in die begin van die jaar die toetree-ouderdom bereik, dikwels emosioneel meer skoolgereed is as die leerlinge wat die ouderdom eers laat in die jaar bereik. Navorsing in die VSA toon aan dat laasgenoemde groep aanvanklik akademies swakker as eersgenoemde presteer (Kinard & Reinherz, 1986:37). In 'n ondersoek wat deur Sweetland & De Simone (1987:406) in die VSA uitgevoer is, is gevind dat leerlinge wat laat in die jaar verjaar, in hul eerste vier skooljare swakker presteer as leerlinge wat in die eerste gedeelte van die jaar verjaar.

Diamond, soos aangehaal deur Sweetland & De Simone, (1987:406) het in haar ondersoek in die VSA bevind dat die leerlinge wat in die laaste maande van die jaar verjaar meer geneig is om leerprobleme te ontwikkel as die groep wat in die eerste deel van die jaar verjaar.

2.5.1.4 Sensoriese belemmering

Indien gesigs- en gehoorprobleme by kinders nie vroegtydig gediagnoseer en reggestel word nie, lei dit tot 'n agterstand in die kind se ontwikkeling. Gehoorverlies kan veral die spraak- en taalontwikkeling van 'n kind vertraag (Meyer, 1981:72).

Johnson & Myklebust (1967:11) wys daarop dat 'n kind wat kan hoor nie noodwendig kan luister nie en 'n kind wat kan sien nie noodwendig kan waarneem nie. Die probleem is dan nie sensories van aard nie maar eerder neurologies. Die leerprobleme kan dan as gevolg van gebrekkige integrering van visuele, ouditiwe en motoriese persepsies wees, byvoorbeeld om visuele prikkels in korrekte motoriese handeling soos in die transkripsie van lettersimbole oor te dra (Tarnapoff, 1974:15).

Elke ouer moet daarop ingestel wees om enige probleem in hierdie verband op te merk sodat gespesialiseerde hulp verkry kan word, ten einde te verseker dat hul kinders se ontwikkeling so normaal as wat moontlik is, verloop. Met behulp van die Skoolgeneeskundige dienste poog die Transvaalse Onderwysdepartement om enige gesondheidsprobleme reeds in die kind se eerste skooljaar te ontdek en reg te stel.

2.5.1.5 Houding

Houding verteenwoordig 'n neiging om positief of negatief teenoor 'n bepaalde objek op te tree. Hierdie neiging kan meer intens teenoor 'n bepaalde aspek van die omgewing as teenoor 'n ander wees (Green, 1977:112). Green (1977:118) is van mening dat 'n positiewe houding (proximate attitude) sy oorsprong het in aangename ervarings, byvoorbeeld die van 'n kind wat die nodige aanmoediging en beloning van 'n onderwyser ontvang. 'n Ander aspek van houding, die "instrumental attitudes", tree eers later in werking, byvoorbeeld wanneer die persoon besef dat die bepaalde onderwyser en die betrokke vak hom in staat stel om sukses te behaal. 'n Derde element van houding ontstaan uit die persoon se ego of idee van die soort persoon wat hy

dink hy is of wil wees of wil hê ander mense moet dink hy is. 'n Persoon sal 'n positiewe houding teenoor intellektueles ontwikkel indien hy homself as 'n intellektuele beskou.

Green (1977:124-126) kom tot die gevolgtrekking dat ouers se ingesteldheid teenoor prestasie, die omgewing waarin die kind hom bevind, byvoorbeeld woongebied en die skool, en sy ervaring van skoolvakke, alles faktore is wat die kind se houding beïnvloed.

2.5.1.6 Selfbeeld

Opvoedkundiges aanvaar dat selfbeeld 'n belangrike faset van intellektuele ontwikkeling uitmaak. Volgens hierdie aanname sal leerlinge met 'n sterk positiewe selfbeeld skoolstudies en andersins goed vorder, terwyl leerlinge met 'n swak selfbeeld selde goed presteer (Lerner, 1986:32). Leonetti (1980:9) beskryf die rol van die selfbeeld soos volg:

"That unique perception determines how you behave, how you react and interrelate within your environment. Your selfimage determines the quality of relationships with your parents, relatives, friends and teachers. It determines how you feel about yourself."

Selfbeeld is die dryfveer wat van 'n leier 'n leier en van 'n presteerder 'n presteerder maak. Dit ontwikkel deur die interaksie van die kind met ander mense en sy onmiddellike leefwêreld. Of 'n kind leer of nie, of hy die skoollewe geniet of nie, hang daarvan af hoe hy oor homself voel. Gebrek aan eiewaarde is 'n struikelblok in die leerproses. Vir die kind met 'n swak selfbeeld is dit uiters moeilik en selfs onmoontlik om te konsentreer op intellektuele take (Leonetti, 1980:10). Leonetti (1980:26) is selfs van mening dat:

"... learning about oneself is a prerequisite to all other learning."

2.5.2 Eksterne faktore

Soos in paragraaf 2.5.1.1 genoem, word die kind se aangebore vermoë beïnvloed deur die omgewing waarin die kind hom bevind. Die TOD (1988:2) vestig

die aandag daarop dat leerprobleme by leerlinge hul oorsprong tuis, by die skool, by maats en in hul liggaamlike ontwikkeling het.

In die volgende paragrawe sal die faktore wat deel uitmaak van die milieu waarin die kind opgroei, bespreek word.

2.5.2.1 Huislike omstandighede

Die atmosfeer wat die ouers skep en die geriewe wat hulle aan die kinders voorsien, is die mees sensitiwe deel van die kind se omgewing, want daar vind die kind se mees basiese ontwikkeling plaas. Bloom (aangehaal deur Du Toit, 1988:22) beweer dat vyftig persent van 'n sewentienjarige se intellektuele ontwikkeling plaasvind voordat hy vier jaar oud is.

Die volgende aspekte vorm deel van die huislike omstandighede:

- * Die sosio-ekonomiese omstandighede van die gesin.
- * Die verhouding tussen ouers onderling en tussen ouers en kinders en die ouers se opvoedingsbenadering soos die uitoefening van gesag en toepassing van dissipline.
- * Die opvoedingspeil van die ouers en ook hul beroep(e).
- * Die betrokkenheid van die gesin by die skool en gemeenskapsewe.
- * Die ouers se houding teenoor en betrokkenheid by skoolbedrywighede.
- * Die ouers se ideale en aspirasies vir hul kinders (Meyer, 1986:116; Du Toit, 1988:217; Wallace & McLoughlin, 1979:52).

Swak sosio-ekonomiese omstandighede beteken die ontbering van gebalanseerde voedsel, behoorlike kleding, studiegeriewe en -hulpmiddels. Dit veroorsaak 'n gebrek aan energie en motivering wat die skolastiese prestasie van die kind benadeel (Wallace & McLoughlin, 1979:52). Bester (1985:32) voer aan dat 'n kind voldoende lewensruimte gegee moet word sodat

sy kreatiwiteit, eksperimentering, ontdekking, ondernemingsgees en selfstandigheid nie daardeur beperk en sy geesdrif gedemp word nie.

Volgens Meyer (1975:74) kan spanning en uiteindelik 'n ongelukkige gesinslewe ontstaan indien die gesin se inkomste baie laag is in verhouding met die noodsaaklike lewensbehoefes. Dit kan 'n nadelige invloed op die geestelike ontwikkeling van die kind uitoefen en algemene skolastiese prestasie benadeel.

Ongelukkige gesinsomstandighede, byvoorbeeld gebroke gesinne, enkelouers, drank- en/of dwelmverslawing kan lei tot emosionele onstabieleit, gedragsprobleme, gebrekkige taalontwikkeling en 'n swak selfkonep (TOD, 1988:1; Du Toit, 1988:217).

Die kwaliteit van die opvoeding wat die ouer aan die voorskoolse kind bied, is bepalend vir sy prestasiegerigtheid en insetgerigtheid. By skooltoetse het die kind 'n bepaalde begrip van homself en sy moontlikhede op kognitiewe sowel as interpersoonlike vlak en in watter mate hy hierdie moontlikhede kan aktualiseer (Meyer, 1988:116).

Ouers se houdings teenoor die skool beïnvloed die kind se houding teenoor skoolwerk (Meyer, 1981:40). Dit gaan dikwels ook gepaard met onrealistiese verwagtings van ouers wat spanning by kinders veroorsaak en swak skolastiese prestasie tot gevolg het (Meyer, 1988:116). Swak gedissiplineerde kinders pas moeilik in die skoolsituasie aan (Schonell, 1964:46).

2.5.2.2 Die skool

Soos reeds vroeër gemeld (par. 2.5.1.6), speel die omgewing 'n bepalende rol in die vorming van die kind se selfbeeld. Die skool, as deel van die omgewing, voorsien 'n nuwe ervaringswêreld waarvan die onderwyser en klasmaats ook 'n deel uitmaak en waarin die kind se persoonlikheid verder tot ontplooiing moet kom.

Die kind se sukses word bepaal deur die moeilikheidsgraad van die take, die ouderdom en ontwikkelingsvlak waarop dit van hom verwag word om die opdragte uit te voer. Indien oorhaastig te werk gegaan word, kan hy die skool assosieer met 'n plek waar daar van hom verwag word om moeilike en sinlose dinge te doen.

Schonell (1964:32) is van mening dat "the main emotional incentives which influence progress in school are those of success, satisfaction and interest" en verder dat die houding wat 'n kind teenoor die skool in sy eerste skooljare opbou, waarskynlik belangriker is as die kennis wat hy opdoen. Schonell kom tot die slotsom dat daar geen twyfel bestaan dat baie kinders se leerprobleme hul oorsprong het in die feit dat die kinders gekonfronteer is met werk waarvoor hulle nog nie opgewasse was nie. Dit geld veral vir leertake in aanvangslees en wiskunde. Omdat leer en lees hand aan hand gaan, beteken dit dat die kind se leesvermoë met sy leervermoë moet korreleer.

2.5.2.3 Die onderwyser

Die onvolwasse kind het 'n behoefte om deur iemand begryp en onderskraag te word. Naas die ouer is die onderwyser in die gunstigste posisie om hierdie rol te vervul en deur middel van onderrig en voorlewing bewustelik en onbewustelik lewenswaardes soos eerlikheid, regverdigheid, onselfsugtigheid, hulpvaardigheid en so meer, aan die leerling oor te dra. "Opvoeding is die inwerking van die gees van die onderwyser op die gees van die kind en die onderwyser kan nie iets oordra wat hy self nie is nie" (Cawood, Strydom & Van Loggerenberg, 1981:5).

Die onderwyser het 'n besondere verantwoordelikheid vir die skep van 'n atmosfeer wat bevorderlik is vir die ontwikkeling van die kind se selfbeeld of gevoel van menswaardigheid. Volgens Leonetti (1980:10-11) oefen die skool, naas die huis, die grootste invloed uit op die persoonlikheidsontwikkeling van die kind.

Uit die voorafgaande paragrawe het dit duidelik geword dat, hoewel kinders in meer as een opsig oor dieselfde moontlikhede mag beskik, daar baie faktore is, inherent aan die kind self sowel as in sy omgewing, wat meebring dat daar 'n steeds groeiende verskil tussen leerlinge ontstaan. Hiervan vorm die huis, die skool en die onderwyser, die belangrikstes.

2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n aantal van die belangrikste begrippe in verband met groepering bespreek. Dit is gevolg deur 'n uiteensetting van homogene en heterogene groepering met die voor- en nadele van elk. Dit is gevolg deur 'n bespreking van enkele interne en eksterne faktore wat die verskille tussen leerlinge veroorsaak. Onder interne faktore is ontwikkelingsaspekte wat in die kind self geleë is, bespreek, terwyl onder eksterne faktore die ouerhuis, die skool en die onderwyser bespreek is.

In hoofstuk 3 sal die verloop van die empiriese ondersoek uiteengesit word.

HOOFSTUK 3

DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

3.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 is die probleemstelling, die doel van die ondersoek en die afbakening van die studierein gestel. In hoofstuk 2 is homogene en heterogene klasgroepering met die voor- en nadele van elk bespreek. Enkele faktore wat aanleiding tot verskillende leerlinge gee, is ook aangeraak. In hoofstuk 3 word die empiriese ondersoek wat uitgevoer is om die hipoteses te toets, beskryf.

3.2 DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Soos reeds in paragraaf 1.3.2 vermeld, is die doel van die empiriese ondersoek om vas te stel of homogene groepering van die swak presteerders in die hoofstroom van die onderwys 'n merkbare verandering in die houding van die betrokke leerlinge teenoor die skool en leer, die onderwysers, hul klas en klasmaats en hulself kan bewerkstellig.

3.4 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

3.4.1 Eksperimentele ontwerp

Twee eksperimentele ontwerpe is in hierdie ondersoek gebruik, te wete 'n ware eksperimentele ontwerp en 'n faktoriële ontwerp.

3.4.1.1 Die ware eksperimentele ontwerp

Om die invloed van klasindeling op die houding van leerlinge teenoor die skool en leer, die onderwysers, die klas en klasmaats en die self te ondersoek, is dit nodig om ander faktore wat nie verband hou met die ondersoek nie, maar die resultate daarvan mag beïnvloed, te kontroleer. Om dit te doen, is

besluit op 'n ware eksperimentele ontwerp met twee eksperimentele groepe en 'n kontrolegroep. Die ontwerp kan skematies soos volg voorgestel word.

Tabel 3.1:

Die eksperimentele ontwerp

Groep	Voorloets	Eksperimentele behandeling	Natoets
Eksperimentele groep A	Y	x	Y_2
Eksperimentele groep C	Y	x	Y_2
Kontrolegroep B	Y		Y_2

A is 'n homogene groep akademies swak presteerders

C is 'n homogene groep akademies goeie presteerders

B is 'n heterogene groep leerlinge (heterogeen t.o.v. akademiese prestasie)

Y Voorloets is die eerste toepassing van die houdingskaal aan die einde van standaard 4. Y_2 is die tweede toepassing van die houdingskaal in standaard 5 (derde termyn).

3.4.1.2 Die faktorale ontwerp

Aangesien die houding van leerlinge ook deur ander faktore, waaronder intelligensie en sosio-ekonomiese status, beïnvloed kan word, is van twee faktorale ontwerpe gebruik gemaak om die gesamentlike invloed van twee onafhanklike veranderlikes op die afhanklike veranderlike, sowel as die interaksie tussen die veranderlikes te bepaal.

'n Drie-by-drie (3 x 3) faktoriale ontwerp is byvoorbeeld gebruik om die invloed van klasindeling en intelligensie, en die interaksie tussen klasindeling en intelligensie op die leerlinge se totale houding te bepaal. Klasindeling is verdeel in A, B en C, terwyl IK in hoog, gemiddeld en laag verdeel is.

Verder is 'n twee-by-drie (2 x 3) faktoriale ontwerp gebruik om die invloed van klasindeling en sosio-ekonomiese status op die leerlinge se houding te bepaal. Klasindeling is verdeel in A, B en C, en sosio-ekonomiese status in hoog en laag.

3.4.2 Studiepopulasie

Al die standerd 4-leerlinge van 'n bepaalde primêre skool wat na standerd 5 bevorder is, het die studiepulasie gevorm. Die totale aantal leerlinge (einde standerd 4, ten tye van die voortoets) was 86 waarvan 39 seuns en 47 dogters was. Hul ouderdomme het gewissel van 11 tot 14 jaar. (Vgl. Tabel 3.2.) Slegs 74 van hierdie leerlinge het die natoets afgelê en kon by die volledige ondersoek betrek word.

3.4.3 Indeling in groepe

Die totale studiepulasie is verdeel in goeie presteerders, dit wil sê leerlinge met 'n totale aantal punte van 230 en meer uit 'n moontlike 400, en swak presteerders, dit wil sê leerlinge met 'n totale aantal punte laer as 230. Die groepe is verder verdeel in subpulasies van seuns en dogters.

Tabel 3.2**Besonderhede van klasse na indeling**

Klas	Aantal leerlinge	Aantal		Gemid prestasie	Gemid IK	Gemid SES *	Gemid ouderdom
		Seuns	Dogters				
A	30	13	17	61,4	105,2	19,1	12j 4m
B	28	11	17	63,8	106,5	17,8	12j 6m
C	28	15	13	62,6	103,8	18,9	12j 5m
Totaal	86	39	47				

* Die sosio-ekonomiese status is soos dit in die opname aan die einde van standers 5 verkry is.

3.4.4 Ewekansigheid

Uit die populasie goeie presteerders is 'n groep leerlinge (omtrent tweederdes van hulle) ewekansig gekies en klas C genoem. Uit die populasie swak leerlinge is 'n groep leerlinge (omtrent tweederdes van hulle) ewekansig gekies en klas A genoem. Die oorblywende leerlinge van die goeie presteerders, BG en die oorblywende groep swak presteerders, BS is klas B genoem. Skematies kan die groepe soos in Tabel 3.3 voorgestel word.

Die proefpersone se akademiese prestasie is gegrond op hul promosiepunte aan die einde van standerd vier in die volgende vakke: Afrikaans (Eerste Taal), Engels (Tweede Taal), Wiskunde, Geskiedenis, Aardrykskunde, Algemene Wetenskap en Gesondheidsopvoeding. (Vergelyk paragraaf 3.4.5.)

Tabel 3.3**Besonderhede van die klasse na indeling**

Goeie presteerders		Swak presteerders		
	Klas C	Klas B		Klas A
		BG	BS	
Seuns	14	5	3	12
Dogters	18	11	5	6
Totaal	32	16	8	18

Die getalle in Tabel 3.3 toon slegs die getal leerlinge in elke groep wat beide die voor- en natoets afgelê het en sluit leerlinge wat vertrek het en die wat bygekom het uit.

3.4.5 Vorige prestasie

Die promosiepunt van die proefpersone wat in hierdie ondersoek gebruik is, is as maatstaf vir die indeling van die groepe gebruik. Vir die samestelling van die promosiepunt was die leerlinge onderworpe aan 'n kontinue evalueringstelsel soos dit oor die algemeen in primêre skole in Transvaal toegepas word. Die jaarpunt, wat vyftig persent van die promosiepunt uitmaak het bestaan uit die gemiddeld van die eerste en tweede termyn se punte. Die oorblywende vyftig persent van die promosiepunt bestaan uit die derde termynpunt. Termynpunte is die somtotaal van verskeie klastoetse, punte wat vir klas- en tuiswerk (insluitende individuele en groeplake) toegeken word en die punte wat leerlinge in 'n formele eksamen aan die einde van die termyn behaal. Die eksamenpunte vorm 50% van die termynpunt in standerd 5, 40% in standerd 4, 30% in standerd 3 en 20% in standerd 2.

3.5 BESKRYWING VAN DIE MEETINSTRUMENTE

3.5.1 Die houdingskaal

Vir die samestelling van die houdingskaal moes items ingesluit word wat die houding van die leerlinge teenoor onderskeidelik die skool en leer, die onderwysers, hul klas en klasmaats en hulself weerspieël. Die volgende prosedure is gevolg:

- Op grond van 'n literatuurstudie is 80 waarsynlike items geformuleer.
- Die houdingskaal wat uit hierdie 80 items saamgestel is, is aan die Direkteur van die Transvaalse Onderwysdepartement vir goedkeuring voorgelê. (Vergelyk Bylae D.)
- Nadat die aanbevelings van die Direkteur van Onderwys in aanmerking geneem en wysigings aangebring is, is die vraelys aan 17 kollegas van die plaaslike primêre en sekondêre skole voorgelê om die 80 items in vier kategorieë te verdeel, naamlik houding teenoor die skool en leer, teenoor die onderwysers, die klas en klasmaats en hulself. Van die 17 vraelyste wat uitgestuur is, is 11 terug ontvang.
- Die frekwensie waarmee elke item aan 'n bepaalde kategorie toegeken is, is daarna bereken.
- Op grond van die frekwensietelling van elke item is 79 items behou en een weggelaat. Uit die inligting wat ontvang is, kon nie vasgestel word in watter kategorie laasgenoemde tuishoort nie.
- Die finale houdingskaal het uit 79 items bestaan. (Vergelyk Bylae A.) Sommige van die items het meer as een van die komponente van houding verleenwoordig. Die stelling "Ek dink ek is goed met skoolwerk" weerspieël byvoorbeeld houding teenoor die skool en leer en houding teenoor die self. Sulke items is in beide kategorieë in berekening gebring sodat daar 'n effektiewe totaal van 106 items was.

Die items bestaan uit stellings, soos hierbo genoem, wat 'n bepaalde faset van houding verteenwoordig. Die leerlinge moet dan aandui of hulle met die bepaalde stelling saamstem of nie deur die "ja" of die "nee" op die antwoordblad te omkring.

Die antwoorde is beperk tot ja of nee. Daar is dus nie ruimte gelaat vir neutrale response nie.

Die maksimum telling wat per subskaal behaal kon word, was soos volg:

1. Houding teenoor die skool en leer: 33
2. Houding teenoor die onderwysers: 13
3. Houding teenoor die klas en klasmaats: 27
4. Houding teenoor hulself: 33

Dit gee 'n maksimum totale telling van 106.

Die antwoordblad (vergelyk Bylae B) maak voorsiening vir identifiserende besonderhede, instruksies vir die beantwoording van die vraelys en die nommers van die vrae, gevolg deur 'n ja/nee by elke nommer. Die vrae word beantwoord deur die "ja" of die "nee" te omkring nadat 'n keuse uitgeoefen is. Die vraelys word vergesel van volledige instruksies aan die toetsafnemer (in hierdie geval die navorser self) om te verseker dat die natoets op dieselfde wyse as die voortoets afgeneem word. Die instruksies en die stellings word aan die proefpersone voorgeloes sodat elke leerling, insluitende die swak lesers, presies weet wat van hulle verwag word.

3.5.1.1 Betroubaarheid

Enige meting het slegs waarde indien dit betroubaar is. Van der Westhuizen (1979:10) is van mening dat indien toetsresultate met die nodige versigtigheid en kundigheid geïnterpreteer word, kan 'n toets met 'n betroubaarheidskoëffisiënt so laag as 0,6 nog nuttige inligting oor 'n persoon verskaf,

maar dat 'n betroubaarheidskoeffisiënt van minstens 0,9 nodig is indien mense geadviseer moet word oor belangrike toekomstige aangeleenthede. Die houdingskaal voldoen nie aan die minimum betroubaarheidskoeffisiënt soos deur Van der Westhuizen gestel nie, maar val wel binne die perke van bruikbaarheid, volgens Van der Westhuizen, aangesien die inligting wat daarmee ingewin word, van waarde kan wees indien dit met versigtigheid gebruik word.

Die betroubaarheidskoeffisiënt van die houdingskaal is volgens Winer (1971:287) se metode bereken

$$r = 1 - \frac{\text{gemiddelde som van kwadrate binne persone}}{\text{gemiddelde som van kwadrate tussen persone}}$$

$$= 1 - \frac{6936,2}{9219,9}$$

$$= 0,75$$

3.5.1.2 Geldigheid

Die geldigheid van 'n toets is 'n ander belangrike eienskap wat die waarde van sodanige toets bepaal. Oor die algemeen word die begrip 'geldigheid' gedefinieer as die mate waarin 'n toets daarin slaag om die eienskap te meet wat dit veronderstel is om te meet (Van der Westhuizen, 1979:22). Die volgende vier soorte geldigheid word onderskei: inhouds-, voorspellings-, saamvallende of meegaande, en operasionele geldigheid (De Wel et al., 1981:146).

Inhoudsgeldigheid het betrekking op die mate waarin die toets die inhoud of kenmerk dek wat dit veronderstel is om te meet (Ary et al., 1972:191). Gesigsgeldigheid dui daarop of die toets geldig lyk vir die persoon wat dit moet aflê (in hierdie geval die leerlinge of proefpersone) terwyl steekproef-geldigheid beteken dat die geldigheid van die toets gebaseer is op 'n

verteenwoordigende steekproef van die leerstof of inhoud (De Wet et al., 1981:147).

Om aan die nodige inhoudsgeldigheid te voldoen, is met die samestelling van die houdingskaal soos hierbo beskryf, gepoog om items te versamel wat verteenwoordigend genoeg sal wees van houding in die breedste sin van die woord. "Houding" is dan ook verdeel in vier subskale, naamlik:

1. Houding teenoor die skool en leer,
2. houding teenoor die onderwysers,
3. houding teenoor die klas en klasmaats en
4. houding teenoor die self.

Om te bepaal of die houdingskaal wel sal meet wat dit veronderstel is om te meet, dit wil sê om te voldoen aan gesigsgeldigheid, is die konsep-houdingskaal aan ervare onderwyspersoneel voorgelê om die vroe in bogenoemde kategorieë in te deel. Een van die items waaroor daar twyfel bestaan het, is uit die finale houdingskaal weggelaat.

Voorspellingsgeldigheid verwys na die mate waarin die meetinstrument die toekomstige prestasie van die persoon wat die toets affê, kan voorspel. Voorspellingsgeldigheid word bepaal deur die korrelasie te bereken tussen die tellings wat met 'n bepaalde toets verkry is en metings met 'n kriterium. Voorspellingsgeldigheid word aangedui deur middel van 'n korrelasiekoëffisiënt. 'n Hoë korrelasiekoëffisiënt dui daarop dat die meetinstrument doeltreffend as 'n voorspeller gebruik kan word (De Wet et al., 1981:147-148). Die voorspellingsgeldigheid van die houdingskaal kon nie bepaal word nie aangesien geen kriterium, waarmee die toetsresultate van die skaal vergelyk kon word, beskikbaar was nie.

3.5.2 Samestelling van die sosio-ekonomiese statusvraelys (Bylae C)

Om die sosio-ekonomiese posisie van 'n gesin vas te stel, is 'n uiters moeilike en delikate aangeleentheid. Sommige persone is nie bereid om besonderhede in verband daarmee, byvoorbeeld oor inkomste, te verstrek nie, veral as hulle van mening is dat dit nie absoluut noodsaaklik is of dat hulle wetlik daartoe verplig is nie. Inligting hieromtrent is dus selde baie betroubaar. Direkte vrae oor die gesin se inkomste is gevolglik vermy. Slegs vrae oor die besit van bepaalde artikels of eiendomme en oor die opvoedkundige kwalifikasies van die ouers wat 'n aanduiding van die gesin se sosio-ekonomiese omstandighede kan gee, is in die vraelys ingesluit.

Om die vertroulikheid van die inligting wat met behulp van die sosio-ekonomiese statusvraelys ingewin word, te bevestig, bevat die antwoordblad vir die vraelys geen identifiserende besonderhede nie.

Vraag 1 handel oor die besit al dan nie, van 'n vakansieplaas, -huis, -woonstel of woonwa. Een punt is toegeken vir die besit van minstens een daarvan en geen punte vir geen besit daarvan. Daar is van die veronderstelling uitgegaan dat gesinne uit 'n swak sosio-ekonomiese groep nie een van genoemde vakansiegeriewe sal besit nie.

Vraag 2 handel oor die aantal kere per jaar wat die gesin met vakansie gaan. Twee punte is toegeken indien die gesin twee of meer keer per jaar met vakansie gaan, een punt vir een keer per jaar en geen punte vir minder as een keer per jaar. Daar kan aanvaar word dat die sosio-ekonomiese omstandighede van die meeste gesinne wat meer as een keer per jaar met vakansie gaan, beter is as die wat slegs een keer per jaar of minder gaan. Dit kan egter nie as 'n reël aanvaar word nie, aangesien vakansie vir sommige gesinne, ongeag hul sosio-ekonomiese omstandighede, onbelangrik is.

Vrae 3 en 4 handel oor die opvoedkundige kwalifikasies van die vader en moeder, onderskeidelik. Punte is soos volg toegeken: Een vir standerd ses en laer, twee vir standerd sewe, drie vir standerd agt, vier vir standerd nege, vyf vir standerd tien en ses vir kwalifikasies na standerd tien. Opvoedkundige

kwalifikasies verleen toegang tot beroepe wat uiteindelik 'n bepalende invloed op die sosio-ekonomiese omstandighede van 'n gesin uitoefen (Thompson & Mee, 1983:140).

Aangesien gegewens betreffende die inkomste van die ouers nie ingesamel kon word nie, kan sodanige gegewens afgelei word van die gesin se huis en die inhoud daarvan. Die vervoermiddel(e) van die gesin kan ook hierby in berekening gebring word (Monteith, 1979:231). Vraag 5 handel oor die grootte van die gesin se huis. Aan ses of minder vertrekke (badkamers, toilette en waskamers ingesluit) is een punt toegeken. So is daar progressief meer punte vir meer vertrekke toegeken met 'n maksimum van nege punte vir meer as dertien vertrekke.

In Vraag 6 is geen punte toegeken indien die gesin geen motor besit nie en 'n maksimum van vier punte is toegeken vir die besit van meer as drie motors. Een motor kan as 'n noodsaaklikheid vir 'n gesin beskou word, maar meer as een motor kan daarop dui dat die gesin se sosio-ekonomiese omstandighede redelik goed behoort te wees. Vir die besit van een televisiestel in vraag 7 is een punt toegeken, twee punte vir meer as een stel, drie punte as die gesin ook 'n videostel besit en vier punte as die gesin 'n mikrorekenaar ook besit. Die besit van luukse artikels soos 'n televisiestel en videokasset-opnemer is egter nie altyd betroubare aanwysers van sosio-ekonomiese omstandighede nie, omdat mense soms ander belangrike geriewe sal prysgee ter wille van genoemde artikels.

3.5.3 Die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets (NSAG)

3.5.3.1 Inleiding

Die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets is gebruik om die leerlinge se intelligensiekwasiënt te bepaal. Die huidige toets is in 1965 deur die RGN ontwikkel en word landswyd in skole gebruik. Daar is op die gebruik van die NSAG besluit omdat 'n groep leerlinge gelyktydig daarmee getoets kan word (Van der Westhuizen, 1979:74). Daarbenewens was die ondersoekgroep se

standerd 3-IK-tellings beskikbaar en sou hulle gedurende die proeflydperk weer as deel van die skoolprogram getoets word. Die tellings van die IK-toetse wat gedurende die leerlinge se standerd 5 jaar algemeen is, is in die ondersoek gebruik

3.5.3.2 Die subtoetse van die NSAG

Die NSAG bestaan uit ses subtoetse waarvan drie veral die verbale vermoë en die ander drie die nie-verbale vermoë meet.

Die nie-verbale subtoetse bestaan uit die volgende:

Toets 1: Getallerye

Toets 3: Figuuranalogieë

Toets 5: Patroonvollooiing.

Die verbale subtoetse bestaan uit:

Toets 2: Klassifikasie van woordpare

Toets 4: Verbale redenering

Toets 6: Woordanalogieë (RGN, 1979:74-75).

3.5.3.3 Aspekte wat deur die NSAG gemeet word

Volgens Van der Westhuizen (1979:75) meet die NSAG veral redenering. In figuuranalogieë speel die vermoë om verwantskappe in te sien 'n belangrike rol, terwyl induktiewe redenering 'n rol speel by patroonvollooiing. Hierin moet die reël eers ingesien word voordat die probleem opgelos word. Die vermoë om verwantskappe in te sien is hier sowel as vir getallerye 'n basiese vereiste. By patroonvollooiing en figuuranalogieë speel visualisering waarskynlik 'n belangrike rol, terwyl getallerye ook 'n numeriese faktor meet.

Die vermoë om te redeneer speel ook 'n belangrike rol by die verbale toetse. By klassifikasie van woordpare is redenering en insig in verwantskappe 'n

vereisde. Die verbale redeneringsloets sowel as woordanalogieë vereis ook redenering en insig in verwantskappe.

3.5.3.4 Die betroubaarheid van die NSAG

Hoë betroubaarheidskoëffisiënte van onder andere, 0,86; 0,87 en 0,83 is in drie verskillende navorsingsprojekte vir die totaaltellings van die NSAG verkry. Van der Westhuizen (1979:79) wys egter daarop dat ten spyte van die hoë betroubaarheid van 'n gestandaardiseerde toets buitengewone fluktuasies by hertoets van leerlinge mag voorkom wat nie altyd aan die toets toegeskryf kan word nie. Hy is die mening toegedaan dat selfs hoër betroubaarheidskoëffisiënte as dié van die NSAG nodig is wanneer mense geadviseer moet word oor belangrike toekomstige aangeleenthede.

3.5.3.5 Die voorspellingsgeldigheid van die NSAG

Van der Westhuizen (1979:83) is van mening dat een van die belangrikste gebruike van die NSAG is om die waarskynlike sukses in skoolastiese en studierigtings te voorspel. Empiriese navorsing het aangeleen dat die NSAG skoolastiese prestasie in verskillende vakke redelik goed voorspel. Van der Westhuizen (1979:74) wys egter daarop dat die vermoë om te leer baie meer as net intelligensie, veral toetsintelligensie, insluit en dat persoonlikheidsaspekte soos motivering, huislike omstandighede, kreatiwiteit, spesifieke aanlegte, studiegewoontes en -houdinge ensovoorts, in 'n groot mate tot die leerling se skoolprestasie sal bydra.

3.6 VERANDERLIKES WAT IN DIE ONDERSOEK GEBRUIK IS

3.5.1 Onafhanklike veranderlikes

Die volgende veranderlikes is as onafhanklike veranderlikes geneem:

- Vorige prestasie
- Intelligensie
- Sosio-ekonomiese status
- Geslag

3.5.2 Afhanklike veranderlikes

Vir hierdie navorsing is die volgende as afhanklike veranderlikes geneem:

Leerlinge se houding teenoor:

- die skool en leer
- die onderwysers
- die klas en klasmaats en
- die self

3.7 DIE VERLOOP VAN DIE ONDERSOEK

Die afneem van die vraelyste het onder gewone klasloestande geskied en is deur die navorser self behartig.

Die houdingskaal is die eerste keer in die laaste termyn waarin die leerlinge in standaard 4 was, afgeneem. Dit het die voortoets gevorm. In die daaropvolgende jaar, toe die leerlinge standaard 5 bereik, is hulle in twee eksperimentele groepe en 'n kontrolegroep, soos in paragraaf 3.4.3 beskryf, verdeel. Die houdingskaal is vir die tweede keer in die derde termyn, toe die

leerlinge in standaard 5 was, afgeneem. Dit het die natoets gevorm. Die sosio-ekonomiese statusvraelys is ook gedurende die derde termyn van die ondersoekgroep se standaard 5-jaar afgeneem.

Die leerlinge se IK-tellings (NSAG), soos verkry in die eerste termyn van die ondersoekgroep se standaard 5-jaar, is vir die doel van hierdie navorsing gebruik terwyl die standaard 4 promosiepunte gedien het as maatstaf vir die indeling van die groepe (vergelyk paragraaf 3.4.3).

Die gemiddelde voor- en natoetstellings van die onderskeie groepe is vergelyk om vas te stel of daar 'n betekenisvolle houdingsverandering by enige van die groepe plaasgevind het. Die verskille tussen klasse en tussen seuns en dogters onderskeidelik, is ook vergelyk om te bepaal of die houdingsverandering tussen die groepe statisties betekenisvol is.

3.4.7 Statistiese tegnieke

Twee t-toetse is gebruik:

(1) die gepaarde t-toets (Welkowitz *et al.*, 1976:145) is gebruik om te toets vir verskille tussen na- en voortoetstellings (hipoteses 1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6) en

(2) die tweesteekeproef t-toets (Welkowitz *et al.*, 1976:140) is gebruik om verskille tussen groepe (klasse) te bepaal (hipoteses 1.4; 1.5). Dit was deurgaans tweekantige toetse omdat nie-riktlinggewende hipoteses ondersoek is.

Vir hipotese 3 en 4 is ook tweerigtig variansie-analise gebruik. Die eksperimentele ontwerpe hier is onderskeidelik:

(1) 'n 3 x 3 faktoriale ontwerp en

(2) 'n 2 x 3 faktoriale ontwerp.

3.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die doel van die ondersoek, die hipotese en navorsingsmetode om die hipotese te toets, bespreek. Aspekte wat hieronder aandag geniet het, was die eksperimentele ontwerpe, die studipopulasie en indeling van die groepe, die beskrywing van die meetinstrumente en samestelling van die vraelyste asook die statistiese tegnieke wat gebruik is. In die volgende hoofstuk sal die resultate van die ondersoek aangebied word.

HOOFSTUK 4

DIE BEVINDINGE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die bevindinge van die empiriese ondersoek weergegee. Die volgende hipoteses is tydens die ondersoek getoets:

Hoofhipotese 1

Daar is 'n verband tussen klasindeling en die houding van standerd 5-leerlinge teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 1.1

Klasindeling beïnvloed die houding van 'n homogene groep swak presteerders in standerd 5 (klas A) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 1.2

Klasindeling beïnvloed die houding van 'n heterogene groep (d.w.s. swak, gemiddelde en goeie presteerders) standerd 5-leerlinge teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 1.3

Klasindeling beïnvloed die houding van 'n homogene groep goeie presteerders in standerd 5 (klas C) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 1.4

Swak presteerders in 'n homogene klas verskil van swak presteerders in 'n heterogene klas ten opsigte van hulle houding teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 1.5

Goeie presteerders in 'n homogene klas verskil van goeie presteerders in 'n heterogene klas ten opsigte van hulle houding teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. hul klas en klasmaats en
4. die self

Hoofhipotese 2

Daar is 'n verband tussen klasindeling, geslag en die houding van standaard 5-leerlinge teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 2.1

Klasindeling beïnvloed die houding van swak-presterende seuns in 'n homogene klas (homogeen volgens prestasie - klas A) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 2.2

Klasindeling beïnvloed die houding van swak-presterende dogters in 'n homogene klas (homogeen volgens prestasie - klas A) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 2.3

Klasindeling beïnvloed die houding van goed-presterende seuns in 'n homogene klas (homogeen volgens prestasie - klas C) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 2.4

Klasindeling beïnvloed die houding van goed-presterende dogters in 'n homogene klas (homogeen volgens prestasie - klas C) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en

4. die self.

Subhipotese 2.5

Klasindeling beïnvloed die houding van seuns in 'n heterogene klas (swak en goeie presteerders - Klas B) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Subhipotese 2.6

Daar is 'n verband tussen klasindeling en die houding van dogters in 'n heterogene klas (swak en goeie presteerders - klas B) teenoor onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Hoofhipotese 3

Daar is 'n verband tussen intelligensie en klasindeling ten opsigte van die houding van standaard 5-leerlinge teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en

4. die self.

Hoofhipotese 4

Daar is 'n verband tussen sosio-ekonomiese status en klasindeling ten opsigte van die houding van standerd 5 leerlinge teenoor, onderskeidelik

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

4.2 DIE INVLOED VAN KLASINDELING OP DIE HOUDING VAN STANDERD 5-LEERLINGE

4.2.1 Subhipotese 1.1

Klasindeling beïnvloed die houding van 'n homogene groep swak presteerders in standerd 5 (klas A) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Uit Tabel 4.1 kan afgelei word dat klasindeling die houding van swak presteerders positief beïnvloed het ($t(17)=3,15$; $p < 0,001$; $d = 1,35$) Word die houding van die leerlinge ontleed volgens hulle houding teenoor die skool en leer, die onderwysers, die klas en klasmaats en die self, blyk dit dat klasindeling slegs die houding teenoor die skool en leer ($t(17)=4,05$; $p < 0,001$; $d = 1,35$) en teenoor die self ($t(17) = 4,03$; $p < 0,001$; $d = 1,34$) positief

Tabel 4.1

Die invloed van klasindeling op die houding van 'n homogene groep swak presteerders (klas A)

Houding teenoor	Getal leerlinge	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Gemid ver-skil ▲	Stan-daard fout	t-waar-de	p-waarde	Effek-groot-te (d)
skool & leer	18	19,83	25,22	5,39	1,33	4,05	0,0008 ★	1,35 ■■■
onder-wysers	18	7,72	9,17	1,44	0,73	1,97	0,0653	
klas en -maats	18	15,61	17,67	2,06	1,34	1,53	0,1433	
self	18	17,78	22,78	5,00	1,24	4,03	0,0009 ★	1,34 ■■■
totale houding	18	45,78	55,17	9,39	2,98	3,15	0,0059 ★	1,05 ■■■

Statisties beduidend op 1%-vlak★
5%-vlak★★

Effekgrootte ■ min effek = 0,2
■■ med. effek = 0,5
■■■ groot effek = 0,8

▲ 'n Minusteken dui op 'n afname in houding

beïnvloed het. Hierdie invloed is nie net statisties betekenisvol nie, maar ook opvoedkundig betekenisvol. Daar kan nie aangetoon word dat klasindeling 'n statisties betekenisvolle invloed op die leerlinge se houding teenoor die onderwysers en die klas en klasmaats gehad het nie.

Die hipotese dat klasindeling die houding van swak presteerders beïnvloed, kan dus slegs ten opsigte van die skool en leer en ten opsigte van die self aanvaar word.

Gevolgtrekking

Homogene groepering het 'n positiewe invloed op die houding van swak presteerders teenoor die skool en leer en teenoor die self.

4.2.2 Subhipotese 1.2

Klasindeling beïnvloed die houding van 'n heterogene groep (dit wil sê swak, gemiddelde en goeie presteerders) standaard 5-leerlinge teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Uit tabel 4.2 kan afgelei word dat klasindeling nie die houding van 'n heterogene groep leerlinge in standaard 5 statisties betekenisvol beïnvloed het nie.

Die hipotese dat klasindeling die houding van 'n heterogene groep standaard 5-leerlinge beïnvloed, kan dus nie ten opsigte van klas B aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Tabel 4.2

Die invloed van klasindeling op die houding van 'n heterogene groep standaard 5-leerlinge (klas B)

Houding teenoor	Getal leerlinge	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Gemid verskil ▲	Standaard fout	t-waarde	p-waarde	Effek-grootte (d)
skool & leer	24	26,37	27,08	0,71	0,64	1,09	0,2868	
onder-wysers	24	10,04	10,87	0,83	0,42	1,96	0,0617	
klas en -maats	24	18,58	20,08	1,50	0,91	1,10	0,2836	
self	24	23,00	24,67	1,67	0,83	1,99	0,0580	
totale houding	24	58,54	61,25	2,71	1,60	1,68	0,1058	

Statisties beduidend op 1%-vlak★
5%-vlak★★

Effekgrootte ■ min effek = 0,2
■ med. effek = 0,5
■ groot effek = 0,8

▲ 'n Minusteken dui op 'n afname in houding

Daar kan nie aangetoon word dat heterogene klasindeling 'n beduidende invloed op die houding van standerd 5 leerlinge teenoor die skool en leer, die onderwysers, die klas en klasmaats en die self het nie.

4.2.3 Subhipotese 1.3

Klasindeling beïnvloed die houding van 'n homogene groep goeie presteerders in standerd 5 (klas C) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Uit Tabel 4.3 kan afgelei word dat klasindeling nie 'n statisties betekenisvolle invloed op die houding van 'n homogene groep goeie presteerders in standerd 5 (klas C) gehad het nie.

Die hipotese dat klasindeling die houding van 'n homogene groep goeie presteerders in standerd 5 beïnvloed, kan dus nie ten opsigte van klas C aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Daar kan nie aangetoon word dat homogene klasindeling 'n 'n betekenisvolle invloed op die houding van goeie presteerders in standerd 5 teenoor die skool en leer, die onderwysers, die klas en klasmaats en die self het nie.

4.2.4 Subhipotese 1.4

Swak presteerders in 'n homogene klas verskil van swak presteerders in 'n heterogene klas ten opsigte van hulle houding teenoor, onderskeidelik:

Tabel 4.3

Die invloed van klasindeling op die houding van 'n homogene klas goeie presteerders (klas C)

Houding teenoor	Getaal leerlinge	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Gemid verskil ▲	Standaard fout	t-waarde	p-waarde	Effek-grootte (d)
skool & leer	32	27,09	27,90	0,81	0,78	1,05	0,3030	
onderwysers	32	9,88	10,03	0,15	0,44	0,35	0,7250	
klas en -maats	32	17,06	17,59	0,53	0,69	0,78	0,4441	
self	32	23,44	24,16	0,72	0,70	1,03	0,3117	
totale houding	32	57,75	58,53	0,78	1,49	0,54	0,5960	

Statisties beduidend op 1%-vlak ★
5%-vlak★★

Effekgrootte ■ min effek = 0,2
■ med. effek = 0,5
■ groot effek = 0,8

▲ 'n Minusteken dui op 'n afname in houding

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Uit Tabel 4.4 kan afgelei word dat die houdingsverandering van die swak presteerders in die homogene klas (klas A) statisties betekenisvol verskil van die swak presteerders in die heterogene klas (klas BS) [$t(17) = 2,60$; $p < 0,01$; $d = 3,68$]. Die verskil was betekenisvol slegs ten opsigte van die skool en leer, maar nie ten opsigte van die onderwysers, die klas en klasmaats en die self nie. Hierdie verskil is ook opvoedkundig betekenisvol.

Die hipotese dat swak presteerders in 'n homogene klas verskil van swak presteerders in 'n heterogene klas, sover dit hul houding betref, kan dus slegs ten opsigte van die skool en leer aanvaar word.

Gevolgtrekking

Klasindeling het 'n statisties betekenisvolle, positiewe invloed op die houding van swak presteerders in 'n homogene klas, maar nie op die houding van swak presteerders in 'n heterogene klas nie. Die invloed was slegs ten opsigte van die skool en leer, maar nie ten opsigte van die onderwysers, die klas en klasmaats en die self nie.

4.2.5 Subhipotese 1.5

Goeie presteerders in 'n homogene klas verskil van goeie presteerders in 'n heterogene klas ten opsigte van hulle houding teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,

Tabel 4.4

Die invloed van klasindeling op, onderskeidelik die houding van swak presteerders in 'n homogene klas (klas A) en die swak presteerders in 'n heterogene klas (klas BS)

Klas	Getal leerlinge	Gemid. voorloets	Gemid. na-toets	Gemid. ver-skil ▲	Stand- daard fout	t- waarde	p-waarde	Effek- groot- te (d)
Houding teenoor die skool en leer								
A	18	19,83	25,22	5,39	1,33	2,60	0,0170 ★	3,68 ■■■
BS	8	24,63	25,13	0,50	1,32			
Houding teenoor die onderwysers								
A	18	7,72	9,17	1,44	0,70	0,41	0,6835	
BS	8	9,13	10,00	0,88	0,85			
Houding teenoor klas en klasmaats								
A	18	15,61	17,67	2,06	1,32	0,75	0,4630	
BS	8	18,13	19,25	1,13	0,68			
Houding teenoor die self								
A	18	17,78	22,78	5,00	1,19	1,68	0,1141	
BS	8	19,88	21,25	1,38	1,71			
Totale houding								
A	18	45,78	55,17	9,39	2,93	1,84	0,0793	
BS	8	54,00	56,00	2,00	2,65			

Statisties beduidend op 1%-vlak ★
5%-vlak ★★

Effekrootle
■ min effek = 0,2
■■ med. effek = 0,5
■■■ groot effek = 0,8

▲ Positiewe getalle dui op 'n toename in houding

3. hul klas en klasmaats en

4. hulself

Uit Tabel 4.5 kan afgelei word dat klasindeling nie 'n statisties betekenisvolle invloed op die houding van goeie presteerders in sowel die homogene as die heterogene klas gehad het nie.

Die hipotese dat goeie presteerders in 'n homogene klas verskil van goeie presteerders in 'n heterogene klas kan dus nie aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Daar kan nie aangetoon word dat klasindeling 'n betekenisvolle invloed op die houding van goeie presteerders in homogene of heterogene klasse het nie.

Die gevolgtrekking wat uit hipoteses 1.1 tot 1.5 gemaak kan word, is dat daar nie 'n duidelike verband bestaan tussen klasindeling en die houding van standerd 5-leerlinge nie. Klasindeling het slegs die houding van swak presteerders in 'n homogene klas positief beïnvloed. Daar kan nie aangetoon word dat klasindeling die houding van die leerlinge in 'n heterogene klas of die goeie presteerders in 'n homogene klas beïnvloed nie.

4.2.6 Subhipotese 2.1

Klasindeling beïnvloed die houding van swak presterende seuns in 'n homogene klas (homogeen volgens prestasie - klas A) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Tabel 4.5

Die invloed van klasindeling op, onderskeidelik die houding van goeie presteerders in 'n homogene klas (klas C) en goeie presteerders in 'n heterogene klas (klas BG)

Klas	Getal leerlinge	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Gemid ver-skil ▲	Stan-daard fout	t-waar-	p-waarde
Houding teenoor die skool en leer							
C	32	27,09	27,91	0,81	0,78	0,00	1,0000
BG	16	27,25	28,06	0,81	0,75		
Houding teenoor die onderwysers							
C	32	9,87	10,03	0,16	0,44	0,92	0,3633
BG	16	10,50	11,31	0,81	0,43		
Houding teenoor klas en klasmaats							
C	32	17,06	17,59	0,53	0,68	1,02	0,3133
BG	16	18,81	20,50	1,69	1,33		
Houding teenoor die self							
C	32	23,44	24,16	0,72	0,70	0,91	0,3662
BG	16	24,56	26,37	1,81	1,00		
Totale houding							
C	32	57,75	58,53	0,78	1,46	0,90	0,3718
BG	16	60,81	63,87	3,06	2,07		

Statisties beduidend op 1%-vlak ★ Effekgrootte ■ min effek = 0,2
 5%-vlak ★★ ■■ med. effek = 0,5
 ■■■ groot effek = 0,8

▲ Positiewe getalle dui op 'n toename in houding

Uit Tabel 4.6 kan afgelei word dat klasindeling die houding van swak-presterende seuns (klas A) positief beïnvloed het [$t(11)=2,86$; $p<0,05$; $d=1,23$]. Word die leerlinge se houding ontleed volgens hulle houding teenoor die skool en leer, die onderwysers, die klas en klasmaats en die self, blyk dit dat klasindeling slegs die houding teenoor die skool en leer [$t(11)=3,02$; $p<0,05$; $d=1,38$], en teenoor die self [$t(11)=3,37$; $p<0,01$; $d=1,17$] positief beïnvloed het. Hierdie invloed was nie net statisties betekenisvol nie, maar ook opvoedkundig betekenisvol. Daar kon nie aangetoon word dat klasindeling 'n statisties betekenisvolle invloed op die seuns se houding teenoor die onderwysers en die klas en klasmaats gehad het nie.

Die hipotese dat klasindeling die houding van swak-presterende seuns in 'n homogene klas beïnvloed, kan dus slegs ten opsigte van hul houding teenoor die skool en leer en teenoor die self aanvaar word.

Gevolgtrekking

Homogene klasindeling het 'n positiewe invloed op die houding van swak-presterende seuns teenoor die skool en leer en teenoor die self, maar dit kan nie aangetoon word dat klasindeling 'n betekenisvolle invloed op hul houding teenoor die onderwysers en die klas en klasmaats het nie.

4.2.7 Subhipotese 2.2

Klasindeling beïnvloed die houding van swak-presterende dogters in 'n homogene klas (homogeen volgens prestasie - klas A) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. hul klas en klasmaats en
4. die self.

Tabel 4.6

Die invloed van klasindeling op die houding van swak-presterende seuns in 'n homogene klas (klas A)

Houding teenoor	Getal leerlinge	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Gemid verskil ▲	Standaardfout	t-waarde	p-waarde	Effek-grootte (d)
skool & leer	12	18,92	24,00	5,08	1,68	3,02	0,0116 **	1,23 ***
onderwysers	12	7,75	8,53	0,83	0,86	0,77	0,4569	
klas en -maats	12	15,50	18,25	2,75	1,47	1,53	0,1535	
self	12	17,67	23,08	5,41	1,56	3,37	0,0062 *	1,38 ***
Totale houding	12	44,58	54,33	9,75	3,35	2,86	0,0154 **	1,17 ***

Statisties beduidend op 1%-vlak *

5%-vlak **

Effekgrootte

- min effek = 0,2
- med. effek = 0,5
- groot effek = 0,8

▲ Positiewe getalle dui op 'n toename in houding

Uit Tabel 4.7 kan afgelei word dat klasindeling nie 'n statisties betekenisvolle invloed op die houding van swak-presterende dogters in 'n homogene klas gehad het nie.

Die hipotese dat klasindeling die houding van swak-presterende dogters in 'n homogene klas beïnvloed, kan dus nie aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Daar kan nie aangetoon word dat homogene klasindeling 'n betekenisvolle invloed op die houding van swak-presterende dogters het nie.

4.2.8 Subhipotese 2.3

Klasindeling beïnvloed die houding van goed-presterende seuns in 'n homogene klas (homogeen volgens prestasie - klas C) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Uit Tabel 4.8 kan afgelei word dat homogene klasindeling nie 'n statisties betekenisvolle invloed op die houding van goed-presterende seuns gehad het nie.

Die hipotese dat klasindeling die houding van goed-presterende seuns in 'n homogene klas beïnvloed, kan dus nie aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Daar kan nie aangetoon word dat homogene klasindeling 'n betekenisvolle invloed op die houding van goed-presterende seuns het nie.

Tabel 4.7

Die invloed van klasindeling op die houding van swak-presterende dogters in 'n homogene klas (klas A)

Houding teenoor	Getal leerlinge	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Gemid ver-skil ▲	Stan-daard fout	t-waar-de	p-waarde	Effek-groot-te (d)
skool & leer	6	21,67	27,67	6,00	2,35	2,55	0,0512	
onder-wysers	6	7,66	10,33	2,67	1,09	2,46	0,0574	
klas en -maats	6	15,83	16,50	0,67	2,81	0,12	0,9103	
self	6	18,00	22,17	4,17	1,92	2,17	0,0824	
totale houding	6	48,17	56,83	8,67	6,16	1,41	0,2186	

Statisties beduidend op 1%-vlak ★
5%-vlak★★

Effekgrootte ■ min effek = 0,2
 ■■ med. effek = 0,5
 ■■■ groot effek = 0,8

▲ Positiewe getalle dui op 'n toename in houding

Tabel 4.8

Die invloed van klasindeling op die houding van goed-presterende seuns in 'n homogene klas (klas C)

Houding teenoor	Getal leerlinge	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Gemid ver-skil ▲	Stan-daard fout	t-waar-de	p-waarde	Effek-groot-te (d)
skool & leer	13	27,62	27,62	0,00	1,30	0,00	1,0000	
onder wysers	13	9,38	9,23	-0,15	0,77	-0,20	0,8460	
klas en -maats	13	14,69	14,77	-0,80	1,32	-0,41	0,6913	
self	13	22,15	22,84	0,69	1,25	0,55	0,5891	
totale houding	13	54,85	54,31	-0,54	2,18	-0,25	0,8093	

Statisties beduidend op 1%-vlak★

5%-vlak★★

Effekgrootte

- min effek = 0,2
- med. effek = 0,5
- groot effek = 0,8

▲ 'n Minusteken dui op 'n afname in houding

4.2.9 Subhipotese 2.4

Klasindeling beïnvloed die houding van goed-presterende dogters in 'n homogene klas (homogeen volgens prestasie - klas C) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Uit Tabel 4.9 kan afgelei word dat homogene klasindeling nie 'n statisties betekenisvolle invloed op die houding van goed-presterende dogters gehad het nie.

Die hipotese dat klasindeling die houding van goed-presterende dogters in 'n homogene klas beïnvloed, kan dus nie aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Daar kan nie aangeloop word dat homogene klasindeling 'n betekenisvolle invloed op die houding van goed-presterende dogters in 'n homogene klas het nie.

4.2.10 Subhipotese 2.5

Klasindeling beïnvloed die houding van seuns in 'n heterogene klas (swak en goeie presteerders - klas B) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en

Tabel 4.9

Die invloed van klasindeling op die houding van goed-presterende dogters in 'n homogene klas (klas C)

Houding teenoor	Getal leerlinge	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Gemid ver-skil ▲	Stan-daard fout	t-waar-de	p-waarde	Effek-groot-te (d)
skool & leer	19	26,74	28,11	1,37	0,96	1,42	0,1732	
onder-wysers	19	10,21	10,58	0,37	0,53	0,69	0,4966	
klas en -maats	19	18,68	19,53	0,58	0,74	0,21	0,8331	
self	19	24,31	25,05	0,74	0,84	0,88	0,3923	
totale houding	19	59,74	61,42	1,68	1,97	0,85	0,4040	

Statisties bedruidend op 1%-vlak ★

5%-vlak★★

Effekgrootte ■ min effek -- 0,2

■ med. effek -- 0,5

■ groot effek -- 0,8

▲ Positiewe getalle dui op 'n toename in houding

4. die self.

Uit Tabel 4.10 kan afgelei word dat klasindeling nie 'n statisties betekenisvolle invloed op die houding van seuns in 'n heterogene klas gehad het nie.

Die hipotese dat klasindeling die houding van seuns in 'n heterogene klas beïnvloed, kan dus nie aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Daar kan nie aangetoon word dat klasindeling 'n betekenisvolle invloed op die houding van seuns in 'n heterogene klas het nie.

4.2.11 Subhipotese 2.6

Klasindeling beïnvloed die houding van dogters in 'n heterogene klas (swak en goeie presteerders - klas B) teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Uit Tabel 4.11 kan afgelei word dat klasindeling nie 'n statisties betekenisvolle invloed op die houding van dogters in 'n heterogene klas gehad het nie.

Die hipotese dat klasindeling die houding van dogters in 'n heterogene klas beïnvloed, kan dus nie aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Daar kan nie aangetoon word dat heterogene klasindeling 'n betekenisvolle invloed op die houding van dogters het nie. Die gevolgtrekking wat uit hipotese 2.1 tot 2.6 gemaak kan word is dat daar nie 'n duidelike verband be-

Tabel 4.10

Die invloed van klasindeling op die houding van seuns in 'n heterogene klas (klas B)

Houding teenoor	Getal leerlinge	Gemid. voor-toets	Gemid. na-toets	Gemid. ver-skil ▲	Stan-daard fout	t-waarde	p-waarde	Effek-grootte (d)
skool & leer	10	26,40	27,50	1,10	1,22	0,91	0,3889	
onder-wysers	10	9,40	10,30	0,90	0,85	1,06	0,3168	
klas en -maats	10	18,00	18,10	0,10	1,02	0,10	0,9238	
self	10	22,80	25,00	2,20	1,31	1,67	0,1286	
totale houding	10	58,70	61,20	2,50	2,50	1,00	0,3442	

Statisties beduidend op 1%-vlak★
5%-vlak★★

Effekgrootte ■ min effek = 0,2
■ mod. effek = 0,5
■ groot effek = 0,8

▲ Positiewe getalle dui op 'n toename in houding

Tabel 4.11**Die invloed van klasindeling op die houding van dogters in 'n heterogene klas (klas B)**

Houding teenoor	Getal leerlinge	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Gemid ver-skil ▲	Stan-daard fout	t-waar-de	p-waarde	Effek-groot-te (d)
skool & leer	14	26,36	26,79	0,43	0,73	0,59	0,5681	
onder-wysers	14	10,40	11,29	0,79	0,43	1,81	0,0937	
klas en -maats	14	19,32	21,11	1,79	1,38	1,30	0,2168	
self	14	23,14	24,43	1,29	1,11	1,16	0,2682	
totale	14	58,43	61,29	2,86	2,18	1,31	0,2124	

Statisties beduidend op 1%-vlak ▲

5%-vlak ▲▲

Effekgrootte

- min effek = 0,2
- med. effek = 0,5
- groot effek = 0,8

▲ Positiewe getalle dui op 'n toename in houding

staan tussen klasindeling, geslag en houding van standaard 5-leerlinge nie. Klasindeling het slegs die houding van swak-presterende seuns in die homogene klas positief beïnvloed. Daar kan nie aangetoon word dat klasindeling die houding van swak-presterende dogters in die homogene klas of die leerlinge in die heterogene klas of die goeie presteerders in die homogene klas beïnvloed het nie.

4.2.12 Hoofhipotese 3

Daar is 'n verband tussen intelligensie en klasindeling ten opsigte van die houding van leerlinge teenoor, onderskeidelik:

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. die self.

Uit Tabel 4.12 kan afgelei word dat daar nie 'n statisties betekenisvolle verskil in die houdingsveranderinge van die onderskeie IK-groepe van die drie klasse was nie.

Uit Tabel 4.13 kan verder afgelei word dat klasindeling wel 'n statisties betekenisvolle invloed op die leerlinge se houding gehad het ($F(2, 73)=7,89$; $p=0,001$). Die invloed van IK en die IK X klas interaksie was egter nie statisties betekenisvol nie.

Die hipotese dat daar 'n verband is tussen intelligensie en klasindeling ten opsigte van die houding van leerlinge kan dus nie aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Tabel 4.12

'n Vergelyking van die voor- en natoetstellings van die IK-groepe in die A-klas (swak presteerders), die B-klas (swak en goeie presteerders) en die C-klas (goeie presteerders)

Klas	IK	Gemid IK	N	Gemid voor-toets	Gemid na-toets	Verskil voor- & na-toets	t-waarde	p-waarde	effek-grootte (d)
A	Laag	91,4	12	46,33	52,08	5,76	2,03	0,07	
A	med	104,5	6	44,67	61,33	16,33	2,69		
B	hoog	122,6	9	63,89	67,78	3,89	1,22	0,26	
B	laag	89,5	8	55,63	58,13	2,50	0,90		
B	med	105,3	7	55,00	56,43	1,43	0,60		
C	hoog	117,1	17	55,06	57,59	2,53	1,33	0,20	
C	laag	92,3	4	61,50	59,50	-2,00	-0,66		
C	med	104,3	11	60,55	59,64	-0,91	-0,32		

Statisties beduidend op 1%-vlak★
5%-vlak★★

Effekgrootte ■ min effek = 0,2
■ med. effek = 0,5
■■■ groot effek = 0,8

▲ 'n Negatiewe waarde dui op 'n afname van voortoets na natoets. 'n Positiewe waarde dui op 'n toename van voortoets na natoets (die voor- en natoetstellings het betrekking op die totale houding).

Tabel 4.13

Die verband tussen intelligensie en klasindeling (en opsigte van die houding van leerlinge
(Tweerligting variansie-analise)

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemid dwadrate	F-waarde	p-waarde
Tussen klasse	2036,17	2	10180,08	7,89	0,0008 ★
Tussen IK-groepe	0,82	2	0,41	0,18	0,8350
Interaksie Klas X IK	604,82	3	228,27	2,32	0,0835
Fout	6498,10	66	98,46		
Totaal	9219,91	73			

Statisties beduidend op 1%-vlak★
5%-vlak★★

Effekgrootte ■ min effek = 0,2
■ med. effek = 0,5
■ groot effek = 0,8

Klasindeling beïnvloed die houding van leerlinge, terwyl IK nie 'n betekenisvolle invloed op leerlinge se houding het nie. Die effek van die IK X klas-interaksie is ook onbeduidend.

4.2.13 Hoofhipotese 4

Daar is 'n verband tussen sosio-ekonomiese status en klasindeling ten opsigte van die houding van standerd 5-leerlinge teenoor, onderskeidelik

1. skool en leer,
2. onderwysers,
3. die klas en klasmaats en
4. hulself.

Uit Tabel 4.14 kan afgelei word dat daar nie 'n statisties betekenisvolle verskil in die houdingsverandering (as gevolg van klasindeling) van die onderskeie sosio-ekonomiese groepe in die drie klasse was nie.

Uit Tabel 4.15 kan verder afgelei word dat klasindeling wel 'n betekenisvolle invloed op die leerlinge se houding gehad het [$F(2, 73) = 10,52; p < 0,001$]. Die invloed van sosio-ekonomiese status en die SES X klas-interaksie, onderskeidelik was egter nie statisties betekenisvol nie.

Die hipotese dat daar 'n verband is tussen sosio-ekonomiese status en die klasindeling ten opsigte van die houding van leerlinge kan dus nie aanvaar word nie.

Gevolgtrekking

Klasindeling beïnvloed die houding van leerlinge, terwyl sosio-ekonomiese status nie 'n betekenisvolle invloed op leerlinge se houding het nie. Die effek van die SES X klas-interaksie is ook onbeduidend.

Tabel 4.14

'n Vergelyking van die voor- en natoetstellings van die sosio-ekonomiese groepe in die homogene klas (swak presteerders - klas A), die heterogene klas (klas B) en die homogene klas (goeie presteerders - klas C)

Klas	SES	Gemid SES	N	Gemid voortoets	Gemid natoets	Gemid verskil ▲	t-waarde	p-waarde	Effek-grootte (d)
A	Goed	23,2	6	45,17	58,17	13,00	2,52	0,05	
A	swak	15,5	12	46,08	53,67	7,59			
B	goed	24,7	9	61,78	63,56	1,78	0,53	0,61	
B	swak	13,7	15	56,60	59,87	3,27			
C	goed	26,2	12	61,67	64,17	2,50	1,07	0,31	
C	swak	16,0	20	55,40	55,15	-0,25			

Statisties beduidend op 1%-vlak▲

5%-vlak★★

Effekgrootte

- min effek = 0,2
- med. effek = 0,5
- groot effek = 0,8

▲ 'n Negatiewe waarde dui op 'n afname van voortoets na natoets. 'n Positiewe waarde dui op 'n toename van voortoets na natoets (die voor- en natoetstellings het betrekking op die totale houding).

Tabel 4.15

Die verband tussen sosio-ekonomiese status en klasindeling ten opsigte van die houding van leerlinge (tweerigting variansie-analise)

Bron van variansie	Som van kwadrate	Grade van vryheid	Gemiddeld kwadrate	F-waarde	p-waarde
Tussen klasse	2036,17	2	496,57	10,28	0,0001 ★
Tussen SES groepe	317,97	1	317,97	3,21	0,1498
Interaksie klas X SES	128,73	2	64,31	0,65	0,5254
Fout	6737,04	68	98,46		
Totaal	9219,91	73			

Statisties beduidend op 1%-vlak ★
5%-vlak ★★

Daar kan dus nie by hipoteses 3 en 4 aangeleen word dat daar 'n verband tussen, onderskeidelik intelligensie en klasindeling ten opsigte van houding en tussen sosio-ekonomiese status en klasindeling ten opsigte van die houding van leerlinge nie.

SAMEVATTING

Uit die ondersoek het die volgende geblyk:

1. Klasindeling het 'n statisties betekenisvolle, positiewe invloed op die houding van swak presteerders in 'n homogene klas.
2. Word die houding van die leerlinge ontleed volgens hulle houding teenoor die skool en leer, onderwysers, klas en klasmaats en die self, is gevind dat klasindeling slegs die leerlinge se houding teenoor die skool en leer, en teenoor die self positief beïnvloed het. Die invloed op die houding teenoor die onderwysers en die klas en klasmaats was nie statisties beduidend nie.
3. Daar is gevind dat klasindeling 'n betekenisvolle, positiewe invloed op die houding (ten opsigte van skool en leer) van die seuns in die homogene klas swak presteerders gehad het, maar nie 'n beduidende invloed op die houding van die seuns in die heterogene klas nie.
4. Klasindeling het nie 'n statisties betekenisvolle invloed gehad op die houding van die standerd 5-leerlinge in die heterogene klas en die homogene klas goeie presteerders nie.
5. Daar kon nie aangeleen word dat daar 'n verband bestaan tussen klasindeling en die intelligensie ten opsigte van die houding van leerlinge nie.
6. Daar kon ook nie aangeleen word dat daar 'n verband bestaan tussen klasindeling en sosio-ekonomiese status ten opsigte van die houding van leerlinge nie.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bestaan uit 'n samevatting van die literatuurstudie en die empiriese ondersoek en gevolgtrekkings wat daaruit voortspruit. Die tekortkominge van die ondersoek word vermeld en sekere aanbevelings word gemaak, gevolg deur 'n slotopmerking.

5.2 SAMEVATTING

5.2.1 Die literatuurstudie

In die buiteland is reeds verskeie navorsingsprojekte op die gebied van klas-groepering onderneem. Hoewel daar nog nie eenstemmigheid bereik is oor watter wyse van groepering die meeste voordeel vir die kind inhou nie, het daar menings na vore gekom waarvan kennis geneem kan word.

Die navorsers ten gunste van homogene groepering wys daarop dat dit die organisasie vir die leerkrigte vergemaklik sodat die leerstof doeltreffend op 'n gedifferensieerde grondslag aangebied kan word. Daar word ook aangevoer dat swak presteerders meer spontaan aan klasaktiwiteite in 'n homogene klas deelneem.

Die grootste beswaar teen homogene groepering is dat swakpresteerders die stimulerende invloed van hul meer begaafde maats ontbeer. Daar word ook beweer dat die swakker onderwysers aan die swak presteerders toegewys word. Sulke leerlinge ontwikkel 'n swak selfbeeld sodat hulle werklike potensiaal nie verwesenlik word nie.

Opvoedkundiges is van mening dat heterogene klasindeling 'n positiewe invloed op die emosionele en sosiale ontwikkeling van die leerlinge uitoefen omdat dit 'n gemeenskap in die klein verteenwoordig. Dit is veral die leer-

linge uit swak sosio-ekonomiese omstandighede wat die meeste by so 'n klasindeling baat. Die verskille tussen leerlinge word kleiner in hierdie soort klasgroeperings.

'n Beswaar teen heterogene klasindeling is dat die verskille in die skolastiese peil van leerlinge soms so groot is dat hulle nie doeltreffend in een klas onderrig kan word nie. Dit kom voor in vakke soos wiskunde en lees, terwyl die onderrig van immigranteleerlinge ook probleme in 'n heterogene klas lewer. 'n Ander beswaar teen heterogene klasindeling is dat swak presteerders hulle dikwels onttrek van klasaktiwiteite omdat hulle onbevoeg voel in die teenwoordigheid van meer begaafde leerlinge.

5.2.2 Die empiriese ondersoek

'n Empiriese ondersoek is onderneem om vas te stel wat die invloed van klasindeling op die houding van standerd 5-leerlinge is.

Hierin is bevind dat homogene klasindeling die houding van swak presteerders teenoor die skool en leer en teenoor die self betekenisvol positief beïnvloed het. Daar was geen beduidende invloed op die homogene klas goeie presteerders en die heterogene klas nie.

Verder is daar bevind dat klasindeling swakpresterende seuns se houding teenoor die skool en leer beduidend positief beïnvloed het, maar nie die van swak presterende seuns in 'n heterogene klas nie.

Daar kan nie aangetoon word dat klasindeling 'n statisties betekenisvolle invloed op die houding van dogters in 'n homogene klas swak presteerders of 'n homogene klas goeie presteerders of 'n heterogene klas gehad het nie.

Daar kan nie aangetoon word dat daar 'n verband bestaan tussen intelligensie en klasindeling ten opsigte van die houding van leerlinge nie, so ook nie tussen sosio-ekonomiese status en klasindeling ten opsigte van leerlinge se houding nie.

5.3 GEVOLGTREKKINGS

5.3.1 Gevolgtrekkings uit die literatuurstudie

Aangesien beide homogene en heterogene klasgroeperingsvorme voordele sowel as nadele inhou, is daar steeds meningsverskil onder opvoedkundiges oor watter stelsel toegepas behoort te word. Homogene indeling bly 'n moeilik bereikbare groeperingsvorm, aangesien daar steeds groot verskille in die sogenaamde "homogene" groepe voorkom, hetsy dit in terme van skolasiese peil, geslag, lees- of rekenvaardigheid, en so meer is. Daarteenoor aanvaar die aanhangers van heterogene indeling dat bepaalde omstandighede soos skolasiese peil in vakke soos lees en wiskunde homogene groepering regverdig.

5.3.2 Gevolgtrekkings uit die empiriese ondersoek

Klasindeling het 'n statisties betekenisvolle, positiewe invloed op:

1. die homogene klas swak presteerders se houding teenoor die skool en leer en teenoor die self en
2. die houding (teenoor die skool en leer en teenoor die self) van die swakpresterende seuns in die homogene klas.

Daar kan nie aangetoon word dat klasindeling 'n statisties beduidende invloed op die volgende gehad het nie:

1. Die houding van die swakpresterende seuns teenoor die onderwysers en die klas en klasmaats.
2. Die houding van die swakpresterende seuns teenoor die onderwysers en teenoor die klas en klasmaats.
3. Die houding van die leerlinge in die homogene klas goeie presteerders en die heterogene klas.

4. Die houding van die dogters in die homogene klas swak presteerders, die homogene klas goeie presteerders en die heterogene klas.
5. Die houding van die seuns in die homogene klas goeie presteerders en die heterogene klas.

Daar kan nie aangetoon word dat daar 'n verband is tussen:

1. intelligensie en klasindeling ten opsigte van leerlinge se houding en
2. sosio-ekonomiese status en klasindeling ten opsigte van leerlinge se houding nie.

5.3.3 Tekortkominge van die empiriese ondersoek

In 'n ondersoek van hierdie aard kan resultate, byvoorbeeld houdingsverandering, nie aan die eksperimentele veranderlike (klasindeling) alleen toegeskryf word nie, maar aan bykomende faktore soos individuele verskille onder proefpersone, melingsfoute en prosedurefoute (Kennedy, 1987:25-26). 'n Belangrike tekortkoming in hierdie ondersoek is die feit dat die steekproef nie verteenwoordigend van die standaard 5-populasie in Transvaal is nie, aangesien die ondersoek beperk was tot een primêre skool. Van die sub-groepe in die ondersoek was baie klein. Kennedy (1987:84) wys daarop dat hoe kleiner die groepe in verhouding tot die populasiegrootte hoe geringer die kans is dat die steekproef verteenwoordigend van die populasie sal wees.

Van die meetinstrumente, naamlik die sosio-ekonomiese statusvraelys, wat in die ondersoek gebruik is, het bepaalde leemtes gehad. Dit bring mee dat die resultate met die nodige omsigtigheid benader moet word.

5.4 AANBEVELINGS

In hierdie ondersoek het daar inligting na vore gekom waarvan op plaaslike vlak kennis geneem behoort te word. Uit die literatuurstudie het dit duidelik geword dat die leemtes in beide heterogene sowel as homogene groe-

peringsvorme grotendeels uitgeskakel kan word deur 'n toepassing van 'n kombinasie van die twee stelsels.

Heterogene groepering moet dus genoeg geleentheid skep vir interaksie tussen goeie en swak presteerders, terwyl homogene groepering vir bepaalde vakke soos wiskunde en lees toegepas kan word. Aanbiedingsmetodes en hulpmiddels kan dan meer op die bepaalde groep, hetsy swak of goeie presteerders, toegespits word. Sodoende kan daar by swak presteerders nie net gekonsentreer word op die uitwissing van die leeragterstand nie, maar ook op die oorsake daarvan.

Uit die empiriese ondersoek kan afgelei word dat homogene klasgroepering die houding van swak presteerders in 'n homogene klas statisties betekenisvol positief beïnvloed het. By 'n ontleding van houding, is gevind dat klasindeling slegs die leerlinge se houding teenoor die skool en leer en teenoor die self beduidend beïnvloed het. Daar kan nie aangevoer word dat klasindeling hul houding teenoor die onderwysers en teenoor die klas en klasmaats beïnvloed het nie.

Die feit dat slegs die leerlinge se houding teenoor die skool en leer en teenoor die self positief verander het, kan moontlik daarop dui dat hulle die werkopdragte beter kon bemeester en dat hul houding teenoor die skool en leer en teenoor die self gevolglik positief verander het.

5.5 SLOTOPMERKING

Uit die literatuurstudie het dit duidelik geword dat navorsing op die gebied van klasgroepering in die RSA 'n terrein is wat nog ontgin kan word. Indien klasgroepering 'n betekenisvolle bydrae kan lewer tot 'n meer positiewe houding teenoor skoolaangeleenthede onder swak presteerders in die besonder, sal dit die moeite loon om meer navorsing op die gebied te onderneem.

BRONNELYS

- ARY, D., JACOBS, L.C. & RAZAVIEH, A. 1972. Introduction to research in education. New York: Holt, Rinehart & Winston. 378 p.
- BALL, S., red., 1977. Motivation in education. New York: Academic Press. 204 p.
- BAILEY, C. & BRIDGES, D. 1983. Mixed ability grouping: a philosophical perspective. London: George Allen & Unwin. 78 p.
- BALOW, B. & CURTIN, J. 1966. Ability grouping of bright pupils. **Elementary school journal**, 66:321-326, March.
- BARKER-LUNN, J.C. 1970. Streaming in the primary school. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales. 508 p.
- BERLINER, D. 1985. Does ability grouping cause more problems than it solves? **Instructor**, 8(94):14-15, April.
- BESTER, C.L. 1985. Hoe ouers en onderwysers kan meehelp tot die uitbouing van hulle kinders se selfbeeld. **Onderwysbulletin**, 3(3):26-36.
- BLOOM, B.S. 1976. Human characteristics and school learning. New York: McGraw Hill. 284 p.
- BREDENKAMP, P.H. 1987. Spesiale onderwys beplan vir die toekoms. **Mondstuk**, 16(182):3, September.
- BRUWER, W.J. 1973. Motivering, houding en studiemetodes as bepalende faktore in akademiese prestasie. Potchefstroom. 263 p. (Proefskrif (D.Phil.) - PU vir CHO.)

- CAWOOD, J., STRYDOM, A.H. & VAN LOGGERENBERG, N.T. 1981. Doel-treffende onderwys. Goodwood: Nasou. 159 p.
- CHASE, C.I. 1978. Measurement for educational evaluation. 2nd ed. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 361 p.
- COHEN, J. 1969. Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York: Academic Press. 415 p.
- DAR, Y. 1985. Teacher's attitudes toward ability grouping: educational considerations and social and organizational influences. **Interchange**, 16(2):17-38, Summer.
- DAVIES, H. 1983. The HRSC report and differentiation. Some introductory comments. **The Transvaal educational news**, 81(9):16-17, October.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., VENTER P.A. & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. 'n Inleiding tot empiriese navorsing. Durban: Butterworth. 348 p.
- DI LEO, J.H. 1974. Early detection of developmental disorders. (In) Kronick, D., Ed. Learning disabilities: Its implications to a responsible society. San Rafael, California: Academic Therapy Publications. p. 3-142.
- DU TOIT, P.J.S. 1988. Psigo-opvoedkunde. Ontwikkeling en leer binne die opvoedingsmilieu. Potchefstroom: Inter-Kampus Publikasies. 283 p.
- FANELLI, G.C. 1977. Locus of control. (In Ball, S. ed. Motivation in education. New York: Academic Press. p. 45-74).
- FREEMAN, E.B. 1985. When children face divorce. Issues and implications of research. **Childhood Education**, 62(2):132-133. Nov./Dec.

- FROSTIG, M. & MASLOW, P. 1974. Visual perception and early education. (In Tarnapol, L. ed. Learning disabilities. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas. p. 67-132).
- GOMORAN, A. 1987. Organisation, instruction, and the effects of ability grouping: comment on Slavin's "Best-evidence synthesis". **Review of Educational Research**, 57(3):341-345, Fall.
- GREEN, D.H. 1977. Attitudes. (In Ball, S., ed.. Motivation in education. New York: Academic Press. p. 111-129).
- GREGORY, R.P. 1984. Streaming, setting and mixed ability grouping in primary and secondary schools. Some research findings. **Educational studies**, 10(2):209-226.
- GROVE, M.C. & HAUPTFLEISCH, H.M.A.M. 1979. Remediërende onderwys in die primêre skool. Pretoria: HAUM. 354 p.
- HARVEY, M.J. 1984. Pupil awareness of the career pathways and choice points in the high school. **Educational research**, 57(3):337-340, Fall.
- JOHNSON, D.J.& MYKLEBUST, H.R. 1967. Learning disabilities. New York: Grune & Stratton. 336 P.
- JÖNSSON, A. 1986. TV: a threat or a complement to school? **Journal of educational television**, 12(1):29-38.
- KELLY, A.W. 1975. Case studies in mixed ability teaching. London: Harper & Row. 207 p.
- KELLY, A.W. 1978. Mixed-ability grouping: theory and practice. London: Harper & Row. 221 p.

- KENNEDY, J.J. 1978. An introduction to the design and analysis of experiments in education and psychology. Washington, D.C.: University Press of America. 586 p.
- KINARD, E.M. & REINHERZ, H. 1986. Birthrate effects on school performance and adjustment: a longitudinal study. **Journal of educational research**, 79(6):366-372. Jul./Aug.
- KRITZINGER, M.S.B., LABUSCHAGNE, F.J. & PIENAAR, P. DE V. 1971. Verklarende Afrikaanse woordeboek. Pretoria: J.L. van Schaik. 1036 p.
- LAMPRECHT, C. 1987. Die motiveringstaak van die onderwyser. (In Liebetrau, J.P. (red. Handleiding vir algemene skoolvoortligting. Johannesburg: Perskor. p. 478-513.)
- LANDMAN, W.A. red. 1980. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Durban: Butterworth. 441 p.
- LERNER, B. 1986. Student self-esteem and academic excellence. **The Education Digest**, 52(1):32-35, Sept.
- LEONETTI, R. 1980. Self-concept and the school child: how to enhance self-confidence and self-esteem. New York: Philosophical Library. 94 p.
- LIEBETRAU, J.P. 1982. Die nasionale beleid van gedifferensieerde onderwys. (In Joubert, C.J. red. Algemene skoolvoortligting. Johannesburg: McGraw-Hill. p.19-55.)
- LOUW, J.F.C. 1986. Swak prestasie van sommige leerlinge en studente - leesmetode se skuld of ...? **Woord en Daad**, 26(286):14-16, Feb.
- MEYER, C.J. 1975. Inleiding tot die remediërende onderwys. Potchefstroom: Pro Rege. 96 p.

- MEYER, C.J. 1981. Inleiding tot die ortopedagogiek en ortodidaktiek. Potchefstroom: Pro Rege. 139 p.
- MEYER, L.W. 1988. Selfkonsep as voorspeller van skolastiese prestasie. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**. 8(2):112-118.
- MONTEITH, J.L. DE K. 1979. Die invloed van die skool op konkreet-operasionele en formeel-operasionele denke. Potchefstroom. 417 p. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO).
- MURRAY, E.M. & WILLOUR, J.R. 1971. The flexible elementary school: Practical guidelines for developing a nongraded program. New York: Parker Publishing Company, Inc. 263 p.
- NEL, S.J. 1978. Die ontwikkeling van 'n skaal vir die bepaling van die houdinge van eerstejaarstudente aan Afrikaansmediumuniversiteite teenoor die natuurwetenskaplikes. Potchefstroom. 236 p. (Proefskrif (D.Ed.) - PU vir CHO).
- NIEBUHR, G.A. 1984. Loopbaangerigte onderwys en die noodsaaklikheid van gedifferensieerde universiteitstoelatingsvereistes met spesiale verwysing na Transvaal en die Republiek van Suid-Afrika. **Onderwysbulletin**, 28(1):21-40.
- PINERO, U.C. 1985. Does ability grouping cause more problems than it solves? **Instructor**, 94(8):14-15, April.
- POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS. 1988. Handleiding by die skryf van verhandelinge en proefskrifte. Potchefstroom. 92 p.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1987. Rekenaardrukstuk 7669 No. 7.

RGN kyk RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

- ROWEN, B. & MIRACLE, A.W. Jr. 1983. Systems of ability grouping and the stratification of achievement in elementary schools. **Sociology of education**, 56:133-144, Jul.
- SCHONELL, F.J. 1964. Backwardness in the basic subjects. Edinburgh: Oliver and Boyd. 566 p.
- SLAVIN, R.E. 1987. Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. **Review of education research**, 57(3):293-336, Fall.
- SHEPARD, L.A. & SMITH, M.L. 1987. Effects of kindergarten retention at the end of first grade. **Psychology in the schools**, 24(4):346-357, Oct.
- STEYN, H.J. 1986. Kultuurdifferensiasie in die onderwys in die Verenigde State van Amerika. **Suid-Afrikaanse tydskrif vir Opvoedkunde**, 6(1):30-37, Feb.
- STOBART, G. & TRICKEY, G. 1985. Mainstreaming - a lesson from America? **Times educational supplement**, (3611):4, Sept.
- SWEETLAND, J.D. & DE SIMONE, P. 1987. Age of entry, sex and academic achievement in elementary school children. **Psychology in the schools**, 24(4):406-412, Oct.
- TARNAPOL, L., ed., 1974. Learning disabilities. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas. 389 p.
- THOMAS, R.M. & THOMAS, S.M. 1965. Individual differences in the classroom. New York: David McKay. 567 p.

THOMPSON, B. & MEE, D. 1983. Socioeconomic status and socialism. (In Burns, A., Bottomley, G. & Jools, P., eds. The family in the modern world. Sydney: George Allen & Unwin). p.137-151.

TOD Kyk TRANSVAAL. Onderwysdepartement.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1981. Handleiding vir roosterkonstruksie in die primêre skool. Inligtingsluk nr. 9. Pretoria.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement, 1984a. Verantwoordbare onderwys - polsslag vir die toekoms. Pretoria: Perskor. 276 p.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement, 1984b. Differensiasie in wiskunde (senior primêre fase en standerd 5). Studiegids nr. 20. Pretoria.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1985a. Handleiding vir gespesialiseerde onderwys. Pretoria.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1985b. Handleiding vir primêre onderwys. Pretoria.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1986. Handleiding vir algemene skoolorganisasie. Pretoria.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1987. Die implementering van vakonderwys in die primêre skool. Inligtingsluk aan hoofde van primêre skole. Pretoria.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1988. Spesifieke oorsake van leerprobleme in die primêre skool en die voorkoming daarvan. Studiegids nr. 4. Pretoria.

VAN DER STOEP, F. & LOUW, W.J. 1981. Inleiding tot die didaktiese pedagogiek. Pretoria: Academica. 387 p.

- VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, E.I. 1980. Inleiding tot die fundamentele opvoedkunde. Deel 2. Potchefstroom: Pro Rege. 187 p.
- VAN DER WESTHUIZEN, J.G.L. 1979. Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolasiese toetse as hulpmiddels by skoolvoortligting. Pretoria. 219 p.
- VAN ROOYEN, T.F. 1987. Ability or streaming in schools - an avaluation. **Transvaal educational news**, 40(1):9-19, Jan.
- WALLACE, G. & Mc LOUGHLIN, J.A. 1979. Learning disabilities. Concepts and characteristics. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. 518 p.
- WELKOWITZ, J. EWEN, R.B. & COHEN, J. 1976. Introductory statistics for the behavioral sciences. New York: Academic Press. 316 p.
- WHITMORE, J.R. 1980. Giftedness, conflictant underachievement. Boston, Massachusettes: Allyn and Bacon. 462 p.
- WINER, B.J. 1971. Statistical principles in experimental designs. 2nd ed. New York: McGraw-Hill. 359 p.
- YATES, A. ed. 1966. Grouping in education. A report sponsored by the Unesco Institute for Education, Hamburg. London: John Wiley & Sons, 314 p.

BYLAE A HOUDINGSKAAL

Aanwysings

1. Die stellings word aan die leerlinge voorgelees.
2. Die leerlinge moet besluit of hulle die bewering onderskryf of nie deur 'n kruisie oor die "ja" of "nee" te maak.
3. Instemming met 'n positiewe stelling, byvoorbeeld "Ek hou van skoolwerk" en die afkeuring van 'n negatiewe stelling, byvoorbeeld "Skoolwerk is eentonig" dui 'n positiewe houding aan. Die "ja" en "nee" by elke antwoord op die antwoordblad is so gerangskik dat die eerste deel van die antwoord (d.w.s. die ja of die nee) 'n positiewe, terwyl die tweede deel 'n negatiewe houding weerspieël.
4. Sommige van die vrae verteenwoordig meer as een aspek van houding soos hierna aangetoon:
 - Houding teenoor die skool en leer vrae 1, 2, 5, 8, 11, 12, 13, 19, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 34, 42, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 57, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 77, 78, 70.
 - Houding teenoor die onderwysers vrae 3, 6, 18, 21, 26, 34, 39, 43, 55, 57, 58, 77, 79.
 - Houding teenoor die klas en klasmaats vrae 9, 190, 11, 14, 17, 20, 22, 24, 28, 30, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 45, 51, 54, 59, 61, 63, 65, 68, 71, 74, 75.
 - Houding teenoor hulself vrae 2, 4, 5, 7, 10, 11, 15, 18, 19, 21, 22, 31, 33, 35, 38, 44, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 67, 70, 76, 77, 78.
5. Elke leerling ontvang 'n antwoordblad, 'n pollood en 'n uitveër.
6. Die volgende opdragte word nou aan die leerlinge voorgelees:

- a. Skryf jou naam en van, die skool se naam en jou standerd op jou antwoordblad.
- b. Ek gaan nou aan julle 'n aantal bewerings of stellings maak. As jy daarmee saamstem, moet jy regoor die nommer van die vraag 'n kruisie oor die "ja" maak. Indien jy egter nie daarmee saamstem nie, moet jy 'n kruisie oor die "nee" maak: bv.
- ~~X~~/nee (indien jy saamstem, of)
 - ja/~~X~~ (indien jy nie saamstem nie).
- c. Maak seker dat jy elke keer die kruisie regoor die regte nommer van die vraag wat ek gelees het, maak.
- d. Indien vrae nie duidelik is nie, sal ek dit weer herhaal.
- e. Vee skoon uit indien jy 'n vraag wil verander.
- f. Die kruisie moet slegs oor die "ja" of die "nee" getrek word en nooit oor albei nie.

HOUDINGSKAAL

1. Ek dink die dinge wat 'n mens in die skool leer is onnodig.
2. Ek is altyd spyt as ek 'n dag van die skool afwesig moet wees.
3. Dit is lekker om grappies in die klas te maak terwyl die onderwyser les gee.
4. Die onderwysers kom goed met my klaar.
5. Ek het gewoonlik baie van my skoolwerk verkeerd.
6. Onderwysers gee meer punte aan leerlinge van wie hulle hou.

7. Ek dink ek is goed met my skoolwerk.
8. Skoolwerk is eentonig.
9. Dit is die lekkerste in my klas.
10. Ek het niemand in die klas om pouse mee te speel nie.
11. Ek sou graag beters in sport as in skoolwerk wou doen.
12. Ek hou daarvan om toetse te skryf.
13. Ons spandeer te veel tyd aan skoolwerk
14. Ek wil eerder in my klas as in 'n ander klas van my standerd wees.
15. Ek dink soms ek kan niks goed doen nie.
16. Kinders in ander klasse dink dit is lekker in ons klas.
17. Ek dink baie kinders van my ouderdom sal graag in my klas wil wees.
18. My onderwysers dink ek is oulik.
19. Ek dink dit is beters om te gaan werk as om skool te gaan.
20. Ek sal spyl wees om na 'n ander klas oorgeplaas te word.
21. Ek is bang om vir die onderwysers hulp te vra as ek werk nie verstaan nie.
22. Ek het nie vriende in my klas waarvan ek baie hou nie.
23. Ek hou van skoolwerk.
24. Ek hou van kinders wat saam met my kwaaddoen.
25. Ek hou daarvan om moeilike werk te doen.
26. Die onderwysers toring altyd aan my.

27. Ek hou daarvan om moeilike werk te doen.
28. Ek is gelukkig om in die klas waarin ek nou is, te wees.
29. Skoolwerk maak my bekommerd.
30. Ek het 'n beste vriend/in in my klas.
31. Ek voel bang as 'n onderwyser aan my vrae oor skoolwerk stel.
32. Ander kinders dink ons klas se kinders is oulik.
33. As ons toets skryf, kry ek goeie punte.
34. Ons het interessante lesse in die skool.
35. Kinders wat nie hulle skoolwerk doen nie, voel skaam.
36. Ek haat dit om in die klas, waarin ek nou is, te wees.
37. Ek hou nie van kinders wat in die klas lawaai nie.
38. Ek hou van kinders wat graag moeilikheid maak.
39. Die onderwysers stel in my belang.
40. My klas word beskuldig van dinge wat ons nie gedoen het nie.
41. Ander klasse se kinders hou van my klas.
42. Ek behoort 'n bietjie bang te voel as ek my spelling of somme verkeerd het.
43. Ons onderwysers behandel ons asof ons babas is.
44. Ek dink die ander kinders in my klas hou van my.
45. Ek sou verkies om in 'n ander klas te wees.
46. Skoolgaan is aangenaam.

47. Ek vind baie skoolwerk moeilik om te verstaan.
48. Ek sou daarvan hou om een van die slimste leerlinge in die klas te wees.
49. Ek werk en probeer baie hard in die skool.
50. Ek is goed met skoolwerk.
51. Ek kom nie altyd goed oor die weg met party van die kinders in my klas nie.
52. Ek geniet die meeste van die skoolwerk.
53. Om skool te gaan, is 'n vermorsing van tyd.
54. Ek wens daar was aangenamer kinders in my klas.
55. My onderwysers is vriendelik met my.
56. Ek is niks werd met skoolwerk nie.
57. As ek iets nie verstaan nie, behoort ek vir die onderwyser te vra.
58. Die onderwysers dink ek is 'n moeilikheidmaker.
59. Niemand gee iets vir my klas om nie.
60. Ek sou graag goed met skoolwerk wou wees.
61. Ander kinders dryf die spot met my klas.
62. Ek dink my onderwysers hou baie van my.
63. Ek sou liever wou wegkom van die kinders in my klas.
64. Ek speel nooit gedurende lesse nie.
65. As mense vir my vra in watter klas ek is, voel ek trots om vir hulle te sê.

66. Ek hou van skoolwerk.
67. Dit lyk nie of ek in staat is om iets goed in die skool te doen nie.
68. Die kinders in my klas is baie vriendelik.
69. As ons skoolwerk moet doen, maak ek dikwels net asof ek besig is.
70. Dit sal my pla as ek my werk verkeerd het.
71. Ek hou daarvan om in my klas te wees.
72. Ek sal môre die skool verlaat as ek kan.
73. Ek hou daarvan as my onderwysers vir my vrae vra.
74. Ek hou daarvan as leerlinge grappies in die klaskamer maak.
75. Ander klasse dink hulle is beter as ons klas.
76. Ek dink byna elkeen in my klas hou van my.
77. Ek kry dikwels 'n afjak van die onderwysers.
78. Dit is vir my belangrik om goed op skool te doen.
79. Onderwysers laat jou dinge in die skool doen waarvan jy nie hou nie.

BYLAE B

HOUDINGSKAAL: ANTWOORDBLAD

1. NAAM
2. SKOOL
3. STANDERD

Maak 'n kruisie oor die "ja" indien jy saamstem met die stelling

OF

Maak 'n kruisie oor die "nee" indien jy nie saamstem nie.

- | | | | |
|-----|--------|-----|--------|
| 1. | nee/ja | 40. | ja/nee |
| 2. | ja/nee | 41. | ja/nee |
| 3. | nee/ja | 42. | nee/ja |
| 4. | ja/nee | 43. | ja/nee |
| 5. | nee/ja | 44. | nee/ja |
| | | 45. | ja/nee |
| 6. | ja/nee | 46. | nee/ja |
| 7. | nee/ja | 47. | nee/ja |
| 8. | ja/nee | 48. | ja/nee |
| 9. | nee/ja | 49. | ja/nee |
| 10. | nee/ja | 50. | nee/ja |
| 11. | ja/nee | 51. | ja/nee |
| 12. | nee/ja | 52. | nee/ja |
| 13. | ja/nee | 53. | nee/ja |
| 14. | nee/ja | 54. | ja/nee |
| 15. | ja/nee | 55. | nee/ja |
| 16. | ja/nee | 56. | ja/nee |
| 17. | ja/nee | 57. | nee/ja |
| 18. | nee/ja | 58. | nee/ja |
| 19. | ja/nee | 59. | nee/ja |

20.	nee/ja	60.	nee/ja
21.	nee/ja	61.	ja/nee
22.	ja/nee	62.	nee/ja
23.	nee/ja	63.	ja/nee
24.	ja/nee	64.	ja/nee
25.	nee/ja	65.	ja nee
26.	nee/ja	66.	nee/ja
27.	ja/nee	67.	ja/nee
28.	nee/ja	68.	nee/ja
29.	ja/nee	69.	ja/nee
30.	nee/ja	70.	ja/nee
31.	ja/nee	71.	nee/ja
32.	ja/nee	72.	ja/nee
33.	ja/nee	73.	nee/ja
34.	ja/nee	74.	nee/ja
35.	ja/nee	75.	ja/nee
36.	nee/ja	76.	nee/ja
37.	nee/ja	77.	ja/nee
38.	ja/nee	78.	nee/ja
39.	nee/ja	79.	nee/ja

BYLAE C

SES-VRAELYS

1. Dit is nodig om voortdurend inligting in verband met leerlinge in te samel sodat die onderrig meer doelgerig beplan kan word.
2. Hierdie inligting word as streng vertroulik behandel en sal slegs vir die doel van hierdie ondersoek gebruik word.
3. Beantwoord asseblief al die vrae eerlik en korrek.
4. Trek 'n kringeltjie om die syfer by die antwoord van jou keuse, byvoorbeeld:

In watter provinsie woon julle?			
Tvl.	OVS	Kaap	Natal
X	2	3	4

Jou nommer is:

Jou st. is:

Beantwoord nou die volgende vrae

1. Wat van die volgende besit julle gesin?		2. Hoe dikwels gaan julle vakansie hou?	
'n Vakansieplaas, -huis -woonstel of woonwa	1	Twee of meer keer per jaar	2
Nie een hiervan nie	0	Een keer elke jaar	1
		Nooit	0

3. Hoe ver het jou pa studeer?		4. Hoe ver het jou ma studeer?	
Standerd 6 of laer	1	Standerd 6 of laer	1
Standerd 7	2	Standerd 7	2
Standerd 8	3	Standerd 8	3
Standerd 9	4	Standerd 9	4
Standerd 10	5	Standerd 10	5
Kwalifikasies na st. 10 aan 'n universiteit of 'n kollege behaal	6	Kwalifikasies na st. 10 aan 'n universiteit of kollege behaal	6

5. Hoeveel vertreke is daar in julle huis? Tel badkamers, toilette en waskamers. Laat gange en buitekamers soos bediendekamers en motorhuise uit.								
minder as 6	sewe	agt	nege	tien	elf	twalf	dertien	meer
1	2	3	4	5	6	7	8	9

6. Hoeveel motors besit julle huisgesin?					7. Watter van die volgende items besit julle?	
geen	een	twee	drie	meer		
0	1	2	3	4	'n TV	1
					Meer as een TV	2
					'n Video	+1
					'n Mikro-rekenaar	+1



DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE

ADMINISTRASIE VERKRAED
ADMINISTRATION HOUSE OF ASSEMBLY

TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT
TRANSVAAL EDUCATION DEPARTMENT

Navrae:
Enquiries: Dr. D.K. de Jager
Verw.: TOA 9-7-2
Ref.:
Tel.: (012) 3241660/-70

Provinsiale Gebou
Provincial Building
Privaatsak X76
Private Bag X76
Pretoria 0001

Mnr. P.A.H. Breedt
Posbus 104
ZEERUST
2865

Geagte mnr. Breedt

HOUDINGSVRAELYS AAN ST. 4- EN 5-LEERLINGE

U skrywe, gedateer 1988-03-28 asook die telefoniese gesprekke met u op 1988-04-13 en 1988-04-20, het betrekking.

Die Transvaalse Onderwysdepartement verleen toestemming aan u om die voorgelegde vraelys, met die voorgestelde wysigings, deur al die st. 4-leerlinge en een st. 5-klas van die Laerskool Zeerust te laat invul.

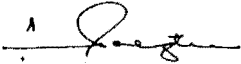
Die goedkeuring is onderworpe aan die volgende voorwaardes:

- Die hoof moet eers met die ouers van die betrokke leerlinge wat die vraelys gaan invul in aanraking kom, die doel van die navorsing aan hulle verduidelik en hulle toestemming tot samewerking verkry, alvorens hul adresse aan u verskaf mag word.
- U moet self die samewerking van die betrokke skoolhoof verkry.
- U moet hierdie brief aan die hoof toon as bewys dat u die Departement se toestemming verkry het om die ondersoek uit te voer, maar u mag nie die brief gebruik om die samewerking van die hoof af te dwing nie.



- . Die name van skole, skoolhoofde, onderwysers, leerlinge en die TOD as sodanig mag nie in u verhandeling vermeld word nie.
- . Na voltooiing van u verhandeling moet u die Departement asseblief van 'n kopie daarvan voorsien.

. Sterkte met u studie.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized initial 'D' followed by several loops and a horizontal line at the end.

Namens DIREKTEUR VAN ONDERWYS