

# Ouers se motivering om gestruktureerde spel bo ongestruktureerde spel te verkies tydens die voorskoolse ontwikkelings stadium

Yolanda Huijsamer en Issie Jacobs

---

Yolanda Huijsamer en Issie Jacobs, Navorsingseenheid: Gemeenskap Psigososiale Navorsing (COMPRES), Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

---

## *Opsomming*

Voorskoolse kinders speel 'n aktiewe rol in hulle eie ontwikkeling deur middel van hulle interaksie met die omgewing wat by wyse van ongestruktureerde spel plaasvind. Ongestruktureerde spel is 'n skeppende uitdrukking van voorskoolse kinders se liggaamlike, kognitiewe, sosiale en emosionele self en skep geleenthede om belangrike vaardighede en waardes aan te leer wat nodig is vir die bemeestering van hulle wêreld. Hierteenoor bied gestruktureerde aktiwiteite aan voorskoolse kinders die geleentheid vir sosiale interaksie, asook 'n geleentheid om te leer hoe om binne spanverband saam te werk en opdragte te volg. Dit wil egter voorkom asof ouers meer gemotiveerd is om hulle voorskoolse kinders by verskillende gestruktureerde aktiwiteite te betrek as om vir hulle geleenthede te skep om aan ongestruktureerde spel blootgestel te word. Hierdie besluit kan daartoe bydra dat daar teen die natuurlike ontwikkeling van voorskoolse kinders beweeg word as gevolg van die feit dat hulle toenemend meer blootstelling aan gestruktureerde aktiwiteite kry. Die implikasie hiervan is dat voorskoolse kinders se bemagtiging van die self beïnvloed word. Die doel van hierdie artikel is om vas te stel wat ouers se motivering is om gestruktureerde spel bo ongestruktureerde spel te plaas tydens die voorskoolse ontwikkelings stadium van hulle kind. 'n Kwalitatiewe beskrywende ontwerp is benut, waar data deur middel van twee fokusgroepbesprekings ingesamel is. Vanuit die data blyk dit dat sekere eksterne faktore deelnemers motiveer om gestruktureerde spel bo ongestruktureerde spel te kies ten einde hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te bevorder. Hierdie resultate maak dit moontlik om aanbevelings te maak aan professionele persone wat oerleiding aan ouers van voorskoolse kinders bied.

**Trefwoorde:** eksterne faktore; gestruktureerde spel; motivering; ongestruktureerde spel; ontwikkeling; ouers; voorskoolse kinders

---

### *Abstract*

#### **Parents' motivation to choose structured play over unstructured play during the pre-school developmental years**

Pre-school children play an active role in their own development through their interaction with the environment and by way of unstructured play. Unstructured play is a creative expression of their physical, cognitive, social and emotional self. Unstructured play also creates opportunities to learn important skills and values necessary to master their world. Structured activities on the other hand offer pre-school children social interaction opportunities together with the opportunity to learn how to work in a team and follow certain commands.

Within the context of these two possibilities, parents seem to be more motivated to involve their children in different structured activities than to create opportunities where they can be exposed to unstructured play. This decision may contribute to moving against the natural development of pre-school children as a result of their increasing exposure to structured activities. The implication of this is that pre-school children's empowerment of the self could be influenced.

The family systems theory by Harwood, Miller and Vasta and the field theory by Yontef guided the study. Family members, within the context of these two theories, are mutually influenced by each other in different ways. Decisions that parents take as the core element within the family system will therefore have significant influence on the development of the pre-school child.

The aim of this article is to establish what motivates parents to choose structured play over unstructured play during the pre-school developmental stage of their child. For this reason, a qualitative descriptive design was employed to purposively select potential participants who met the following inclusion criteria: Participants had to be parents (male or female) of children who were learners from two pre-determined pre-school centres in the Boland; both or only one parent of the family had to be able to participate in the study and participants had to be able to converse in Afrikaans or English. Sixteen (n=16) parents (only mothers) who met the inclusion criteria were selected. The main reason that only mothers participated in the study, according to the participants, was that the fathers worked during the time that the data were collected. The age difference of the participants (21 years to 50 years) is worth noting within the context of the outcomes of the findings.

Ethical clearance to conduct the study was obtained from the North-West University under ethical number NWU-00060-12-A1. After informed consent was obtained from the participants, they were involved in two separate focus group discussions. Each group consisted of eight focus group members. A focus group guide was developed which helped the researchers to obtain a clear picture and a sound knowledge of parents' motivation to involve their pre-school children in structured activities rather than in unstructured play. Data obtained were thematically analysed through the use of the six steps by Clarke and Braun.

The following two main themes were identified:

- Participants' perceptions of the value of unstructured play, and
- Participants' choices regarding unstructured play versus structured play.

After the data were further analysed specific subthemes and categories were identified under each main theme. The categories of the second subtheme under the second main theme are discussed for the purpose of this article. From these findings it became evident that certain external factors motivate parents to involve their pre-school children in structured activities so as to enhance their development.

The development of self-discipline seems to be one of the main motivations for parents to choose structured activities over unstructured play for the pre-school children. Participants are of the opinion that pre-school children are able to control their behaviour through practising self-discipline which prepares them for the future. Participants are further of the opinion that the logical thinking of pre-school children is enhanced through their involvement in structured activities such as ballet and Kumon. Participants further believe that cognitive development takes place in pre-school children when they are involved in structured activities, as specific input of an adult is needed during structured activities.

Peer pressure, which possibly borders on disguised mutual competition, is indicated as a further motivation for parents to involve their pre-school children in structured activities. Participants for instance are worried that their pre-school children might fall behind in their development when they do not partake in the different available structured activities. From the empirical data, it also appears that the participants measure the success of their parenting skills based on whether they are doing enough to promote their children's development. While this sounds like a valid question, the researchers hold the view that this attitude can result in the over-scheduling of pre-school children's day programmes, which could lead to stress and anxiety.

Unsafe environments are probably one of the main motivations for participants to choose rather to involve their pre-school children in structured activities. Participants feel they always have to supervise their pre-school children's play activities due to the unsafety of the environments they live in. From the empirical study it seems as if participants lack knowledge with regard to the different ways in which unstructured play can occur and that it does not only have to be outside in nature.

The busy schedules of participants are yet another motivation to involve pre-school children in structured play, rather than unstructured play. It seems to be more convenient for participants to enrol their pre-school children in structured activities and by doing so they also feel less guilty about being too busy to pay attention to the development of their pre-school children.

The worry of participants that their pre-school children might not be ready to start school, is a further motivation for involving their children in structured activities to enhance their development. Participants attribute this worry to their perceptions of the fast pace at which children are expected to work in school. These perceptions often seem to be unfounded and wrongly based on the opinions of mostly other parents.

Although recognition should be given to the influence that structured activities have on the development of the pre-school child, it is finding a balance between structured and unstructured play which will really contribute to the development of the pre-school child. It is therefore believed that professionals (such as teachers, social workers, educational psychologists, occupational therapists and paediatricians) who assist parents with their pre-school children should have a sound knowledge of early childhood development and the holistic way in which childhood development should be approached.

**Keywords:** development; external factors; motivation; parents; pre-school children; structured play; unstructured play

## 1. Inleiding

Navorsers op 'n multidissiplinêre vlak is dit almal eens dat spel spesifieke voordele vir die ontwikkeling van alle kinders inhou, en meer spesifiek vir die ontwikkeling van die voorskoolse kind (Herrington en Brussoni 2015:477; Rock 2017; Unicef 2018:7). Vanuit 'n ontwikkelings-oogpunt beskou L. Vygotsky soos na verwys in Frost, Reifel en Wortham (2005:121) spel nie bloot as die oorheersende aktiwiteitsvorm van 'n voorskoolse kind nie, maar in 'n mate as die belangrikste bron van ontwikkeling van hierdie ouderdomsgroep.

Binne die konteks van die vroeë kinderjare word 'n onderskeid tussen gestruktureerde en ongestruktureerde spel getref. Volgens Chudacoff (2007:2) stel gestruktureerde aktiwiteite voorskoolse kinders bloot aan ervaringe waar reëls nie self deur die voorskoolse kinders vasgestel word nie en waarby volwassenes betrokke is (Herrington en Brussoni 2015:477; Milteer en Ginsburg 2012:e205). Voorbeelde van gestruktureerde aktiwiteite waarby voorskoolse kinders betrokke is behels onder meer aktiwiteite soos gimnastiek, *Playball*, *Monkeynastix*, drama, moderne danse, Experimentatjies, ballet, afrondingsklasse, stoei, karate, musiek en kuns. Ongestruktureerde spel word deur Dowling (2005:51), Milteer en Ginsburg (2012:e205), Santer, Goodall en Griffiths (2007:xi) en Truelove, Vanderloo en Tucker (2017:164) omskryf as speelaktiwiteite wat plaasvind wanneer voorskoolse kinders kies wat hulle wil doen, hoe hulle dit wil doen en wanneer hulle spel wil staak en 'n ander speelaktiwiteit wil probeer. Ongestruktureerde spel, byvoorbeeld simboliese spel of fantasiespel soos onder meer om huis-huis te speel, het geen eksterne doelwitte wat deur volwassenes vasgestel word nie en hoewel volwassenes gewoonlik die omgewing en hulpmiddels vir ongestruktureerde spel voorsien, neem voorskoolse kinders self die leiding (Dowling 2005:51; Milteer en Ginsburg, 2012:e205; Santer e.a. 2007:xi; Truelove e.a. 2017:164).

Ongestruktureerde spel is 'n natuurlike element van voorskoolse kinders se ontwikkeling. Dit bied aan voorskoolse kinders die geleentheid om hulle wêreld te verken (Mariam, Sazia Zaman, Yesmin, Huq en Sarwar 2019:112) en daarby aan te pas in 'n veilige en ontspanne omgewing, volgens hulle eie reëls, doelwitte en vlak van intellektuele ontwikkeling (Lillemyr 2009:5; Lindon 2001:17; Sunderland 2007:75; Unicef 2018:7). Ongestruktureerde spel dra ook by tot die ontwikkeling van voorskoolse kinders op kognitiewe, liggaamlike, sosiale en emosionele gebied en speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van kinders se bewustheid van die self (Hughes 2010:6; Singer, Golinkoff, Hirsh-Pasek en Berk 2006:8).

Ten spyte van die voordele wat ongestruktureerde spel vir die voorskoolse kind inhou, het Johnstone, Hughes, Martin en Reilly (2018:8) in 'n sistematiese studie-oorsig bevind dat daar 'n beperkte hoeveelheid navorsing bestaan oor die benutting van ongestruktureerde spel by kinders. Daarteenoor is verskeie studies gevind wat op die voordele van gestruktureerde spel by kinders fokus (Johnstone e.a. 2018:8). Hierdie bevinding verklaar waarskynlik waarom ouers en professionele persone wat by kinderontwikkeling betrokke is, oningelig blyk te wees oor die noodsaaklikheid daarvan dat voorskoolse kinders aan ewe veel gestruktureerde as ongestruktureerde spel behoort deel te neem. Volgens Palmer, Matsuyama en Robinson (2017:201) beveel die Nasionale Vereniging vir Sport en Liggaamlike Opvoeding in Amerika

in hierdie verband aan dat voorskoolse kinders daaglik 60 minute van gestruktureerde spel en 60 minute van ongestruktureerde spel moet deelneem.

Ginsburg het reeds in 2007 bevind dat ongestruktureerde spel in die 21ste eeu besig is om jaar na jaar te kwyn (Ginsburg 2007:182). Hierdie bevinding word deur 'n studie wat in 2002 onderneem is, ondersteun (Gleave 2009:2). Indien die tyd hierby gevoeg word wat kinders selfs op voorskoolse vlak aan skermtyd bestee (Luyt 2020; Milteer en Ginsburg 2012:e207; Naidoo 2017), kan aanvaar word dat voorskoolse kinders se deelname aan ongestruktureerde spel waarskynlik nog slegter daaraan toe is.

Veral ouers speel 'n belangrike rol in hierdie verskynsel. Hedendaagse ouers kies al hoe meer gestruktureerde aktiwiteite met die doel om hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te bevorder, ten koste van ongestruktureerde spel. Die gebrek aan balans tussen die hoeveelheid gestruktureerde aktiwiteite en die hoeveelheid geleenthede wat voorskoolse kinders vir ongestruktureerde spel het, het tot hierdie studie gelei.

## 2. Ontwikkelingstadium van die voorskoolse kind

Volgens Erikson se teorie word die vroeë skooljare gekenmerk deur die psigososiale krisis: inisiatief versus skuld. Indien hierdie krisis positief opgelos word, ontwikkel die jong kind 'n sterk gevoel van uniekheid as individu. Inisiatief verwys na 'n aktiewe verkenning en ontdekking deur voorskoolse kinders van die wêreld buite hulleself, wat hoofsaaklik deur spel gedoen word. Berger (soos na verwys in Frost e.a. 2005:122) beskou die vroeë kinderjare, tussen ongeveer twee en ses jaar, as die “speel-jare”. Nie alleen bring jong kinders die grootste gedeelte van hulle dag met speel deur nie, maar hulle ontwikkel terselfdertyd die vaardighede, idees en waardes wat belangrik is vir grootword en die bemeestering van hulle wêreld (De Witt 2009:129). Skuld, daarteenoor, is 'n emosie wat kinders ervaar wanneer hulle besef dat hulle vir onaanvaarbare gedagtes, fantasieë of optredes verantwoordelik is (Berger 2005:39; Harwood, Miller en Vasta 2008:476).

Kinders se ontwikkeling vind binne 'n holistiese konteks plaas en daarom word kinders as “volledige individue” beskou. Die ontwikkeling van kinders behoort dus op enige gegewe tydstip vanuit die komplekse wisselwerking tussen die liggaamlike, kognitiewe en psigo-sosiale ontwikkeling bestudeer te word (Berger 2005:7; Swartz, De la Rey en Duncan 2004:36). Hierdie komplekse wisselwerking beïnvloed voorskoolse kinders se funksionering, wat onder meer verband hou met die ontwikkeling van selfregulering (Bronson 2000:5; Sokol, Muller, Carpendale, Young en Iarocci 2010:287).

Die motivering vir selfregulering versterk in die voorskoolse ontwikkelingstadium (Bronson 2000:49; Mills en Duck 2000:105) en vind plaas wanneer voorskoolse kinders poog om hulle behoeftes te vervul (McDermott en Fox soos na verwys in Hoyle 2010:91). Volgens Wait, Meyer en Loxton (2005:17) ontstaan daar tydens elke ontwikkelingsfase nuwe behoeftes en sal bemeestering van ontwikkelingstake voorskoolse kinders die geleentheid bied om hierdie nuwe behoeftes te bevredig. Die bemeestering van die ontwikkelingstake bemagtig ook die voorskoolse kind, wat volgens Blom (2004:107) verder tot die versterking van die self bydra. Bemeestering van ontwikkelingstake binne die voorskoolse stadium behels motoriese beheer, die aanleer en verbetering van vaardighede, kognitiewe ontwikkeling, taalontwikkeling, sosialisering, vroeë

morele ontwikkeling, ontwikkeling van selfagting, geslagsrolidentifikasie, groepspel en self-beheersing (B.M. Newman en P. Newman soos na verwys in Wait e.a. 2005:20).

### **3. Die waarde van spel tydens die ontwikkelingstadium van die voorskoolse kind**

Speel is so 'n natuurlike en onlosmaaklike deel van voorskoolse kinders se bestaan dat volwassenes selde daaraan dink as dat dit meer is as net 'n genotvolle ontspanningsaktiwiteit. Landreth (2006:10) beskryf spel as die "[...] singular central activity of childhood, occurring at all times and in all places". Spel is in der waarheid 'n weerspieëling van die self en bemagtig voorskoolse kinders met 'n mate van onafhanklikheid deurdat dit geleentheid skep om die betekenis van hulle ervarings aan die wêreld te kommunikeer (Attfield en Wood 2005:2; Honoré 2008:49).

Die vermoë van voorskoolse kinders om hulle ervarings aan die wêreld te kommunikeer is volgens Bennet en Sani (2004:31) belangrik en dit help voorskoolse kinders om 'n selfkonsep en selfondersteunende gedrag (Blom 2004:52) te vorm, en dra by tot bemagtiging van die self (Landreth 2006:18). Deur spel kry voorskoolse kinders ook die geleentheid om die individualiteit van hulle persoonlikheid uit te druk (Timberlake en Moore Cutler 2001:3).

Voorskoolse kinders se vermoë om te speel, neem toe in ooreenstemming met hulle ontwikkeling (Kaplan 2000:328; Louw en Louw 2007:197). Die verwantskap en verhouding tussen spel en voorskoolse kinders se ontwikkeling binne die motoriese, kognitiewe, emosionele en sosiale veld behels die volgende:

#### ***3.1 Liggaamlike ontwikkeling***

Die aansienlike ontwikkeling van basiese motoriese vaardighede, naamlik groot- en fynmotoriese vaardighede, is veral opvallend van die vroeë kinderjare (Berger 2005:224). Liggaamlike aktiwiteitspel wat gepaardgaan met 'n gestoei en deurmekaarspel (Berger 2005:296) is kenmerkend vanaf vierjarige ouderdom en behels speletjies met 'n meer aggressiewe element soos speel-speel baklei, stoei en stamp-en-stoot-speletjies. Behalwe vir die ontwikkeling van groot- en fynmotoriese vaardighede hou hierdie speletjies ook verband met die voorskoolse kind se probleemoplossings- en onderhandelingsvermoëns (Casey 2005:43; Kaplan 2000:330–1; Levine en Munsch 2011:470; Smith, Cowie en Blades 2011:235).

Gestruktureerde spel tydens die voorskoolse ontwikkelingstadium vind veral binne die liggaamlike veld van ontwikkeling plaas. Aktiwiteite wat gerig is op motoriese ontwikkeling, maar wat deur onderwysers of volwassenes gelei word, voorsien wel geleentheid vir liggaamlike ontwikkeling, maar verskil van ongestruktureerde spel deurdat dit nie deur die voorskoolse kind geïnisieer word nie (Frost e.a. 2005:123). Santer, Goodall en Griffiths (2007:xi) sluit hierby aan en merk op dat hoewel volwassenes in 'n sekere mate betrokke kan wees deur die omgewing en hulpmiddels aan hulle kinders beskikbaar te stel, dit onder andere die element van keuse is wat ongestruktureerde spel so waardevol maak.

#### ***3.2 Kognitiewe ontwikkeling***

Kognitiewe ontwikkeling binne die voorskoolse ontwikkelingstadium kan waarskynlik die beste verduidelik en verstaan word deur die bril van Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling.



Volgens Piaget se teorie speel voorskoolse kinders 'n aktiewe rol in die ontdekking van hulle eie wêreld (De Witt 2009:13), derhalwe is dit belangrik dat ouers 'n gunstige omgewing daarstel vir voorskoolse kinders om ten beste te ontwikkel (Dowling 2005:29).

Voorskoolse kinders is volgens Piaget se teorie in die pre-operasionele tydperk en hulle ontwikkel tydens hierdie stadium die vermoë tot simboliese denke, verbeelding en die verwerwing van taalvaardighede (Berger 2005:46; Harwood e.a. 2008:30). Simbole (woorde of beelde) word byvoorbeeld deur voorskoolse kinders gebruik om voorwerpe, situasies en gebeurtenisse waarmee hulle te doen kry, voor te stel (Shaffer 1999:239; Woodward en Needham 2009:249). Voorbeelde van hoe voorskoolse kinders simbole gebruik, is volgens Shaffer (1999:240) deur middel van taal, nabootsing, teken en simboliese spel.

Piaget het verskillende vlakke van speel in die kognitiewe veld van ontwikkeling geïdentifiseer waarvan simboliese of fantasiespel op die derde vlak as die hoogtepunt van voorskoolse kinders se speelaktiwiteite beskou word (Berger 2005:297; Harwood e.a. 2008:242). Die meeste vorme van simboliese spel is 'n uitdrukking van alledaagse uitdagings en voorskoolse kinders wat deelneem aan hierdie tipe spel oefen hulle vermoë om ander se perspektief te verstaan, moeilike situasies te bemeester en besluite te neem (Fritz 2011; Ginsburg 2007:183; Kaplan 2000:330).

Volgens De Witt (2009:131) bied ongestruktureerde spel voorskoolse kinders nie alleen die geleentheid om hulle kommunikasievaardighede te ontwikkel, kennis te verwerf en leerervaringe te integreer nie, maar stel dit hulle ook in staat om 'n positiewe selfkonsep en 'n gevoel van bekwaamheid te ontwikkel.

Gestruktureerde aktiwiteite binne die kognitiewe veld van ontwikkeling bied aan voorskoolse kinders die geleentheid om te leer hoe om binne spanverband saam te werk en instruksies te volg (Frost e.a. 2005:70). Dit is egter duidelik dat verskillende vorme van spel in verskillende ontwikkelingsstadiums meer prominent is. Namate kinders skoolgaande ouderdom bereik, is hulle in staat tot meer kognitief-komplekse denke en verstaan hulle speletjies met eenvoudige reëls soos byvoorbeeld aan-aan tot speletjies met meer ingewikkelde reëls soos skoolsport of skaak beter (Fritz 2011). L. Vygotsky se teorie (soos na verwys in Meier en Marais 2007:24 en in Tassoni en Hucker 2005:31) sluit hierby aan en beklemtoon die bydrae wat gestruktureerde aktiwiteite, deur middel van die insette van volwassenes, tot voorskoolse kinders se ontwikkeling kan maak.

### **3.3 Sosiale ontwikkeling**

Sosialisering is die leerproses wat individue in staat stel om te voldoen aan morele standaarde, rolverwagtinge en eise vir aanvaarbare gedrag in 'n betrokke samelewing (Sunderland 2007:73). Nie alleen toon voorskoolse kinders 'n sterk belangstelling in die interaksie met betekenisvolle persone binne hulle omgewing, byvoorbeeld hulle ouers nie, maar voorskoolse kinders raak ook meer bewus van vriendskappe en assosiasie met hulle portuurgroep (Louw en Louw 2007:197).

In die klassieke studie van Mildred Parten (1932) word ongestruktureerde spel in ses fases verdeel. Die fases begin by spelaktiwiteite waar byna geen sosiale interaksie teenwoordig is nie, tot fase ses wat deur intense sosiale interaksie tydens spelaktiwiteite gekenmerk word (M. Parten soos na verwys in De Witt 2009:132; M. Parten soos na verwys in Papalia, Olds en Feldman 2002:276). Fase vyf word onder meer deur geassosieerde spel gekenmerk en vorm

deel van drie- en vierjariges se spel en fase ses wat deel vorm van vyf- en sesjariges se spel, word deur samewerkende spel gekenmerk (Kaplan 2000:328).

Deur ongestruktureerde spel ontwikkel kinders se vermoë tot sosiale interaksie deurdat hulle dikwels 'n oplossing vir die een of ander sosiale probleem moet vind, byvoorbeeld:

- Die keuse aangaande watter speletjie gespeel gaan word,
- Wanneer spel begin en wanneer dit gestaak gaan word, en
- Watter reëls tydens die speletjie gevolg gaan word (Burdette en Whitaker 2005:46).

Hierdie sosiale vaardighede is belangrik vir die ontwikkeling van meer komplekse gedrag wat dit vir voorskoolse kinders moontlik maak om binne 'n sosiale omgewing te funksioneer (Burdette en Whitaker 2005:48; Uren en Stagnitti 2009:33).

Volgens De Witt (2009:132) en Casey (2005:62) bied ongestruktureerde spel ook aan voorskoolse kinders die geleentheid tot interaksie binne 'n groep wat daartoe bydra dat voorskoolse kinders se bewustheid van die self binne die groep ontwikkel; dit stel hulle in staat om vriendskappe te vorm en sodoende 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel (Casey 2005:7; Smith e.a. 2011:187).

### ***3.4 Emosionele ontwikkeling***

Emosionele ontwikkeling verwys na die proses waartydens individue leer om hulle emosies te erken en te beheer om sodoende op 'n aanvaarbare wyse binne hulle omgewing op te tree (Berger 2005:285; Sunderland 2007:71). Alhoewel voorskoolse kinders se vermoë om hulle emosies in woorde uit te druk volgens Frost e.a. (2005:140) beperk is, bied ongestruktureerde spel juis 'n geleentheid vir emosionele uitdrukking. Dit hou verband met die feit dat speel so natuurlik vir die voorskoolse kind is dat hulle om hierdie rede veilig voel om hulle emosies tydens spel uit te druk (De Witt 2009:132). Dit is dus 'n natuurlike reaksie vir voorskoolse kinders om onaangename situasies en ervarings deur middel van simboliese spel uit te speel om dit sodoende te verwerk en die intensiteit van hulle emosies te verminder (Calkins en Bell 2010:48; Casey 2005:63).

## **4. Ouers se verantwoordelikheid ten opsigte van die keuses van spel vir hulle kind**

Die belangrike rol wat ouers in hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling vervul en spesifiek ten opsigte van die keuses wat hulle in dié verband maak, is onbetwisbaar (Van Rensburg en Van Rensburg 2010:15). Die invloed wat ouers as kernelement van die gesinsisteem op voorskoolse kinders se ontwikkeling het, word deur die gesinsisteemteorie (Harwood e.a. 2008:633) en veldteorie (Clarkson 2002:8; Woldt en Toman 2005:26; Yontef 1993:294) ondersteun. Ouers is volgens die gesinsisteemteorie deel van 'n sisteem wat bestaan uit verhoudings wat wedersyds beïnvloed word deur interaksies tussen lede van die sisteem (Harwood e.a. 2008:633). Volgens Yontef (1993:295) beskryf die veldteorie persone as deel van 'n omgewingsveld waarbinne alle dele van die veld 'n invloed op mekaar het. Hierdie omgewingsveld kan uit byvoorbeeld die skool, besigheid, familie of enige individu binne persone se lewensruimte bestaan. Voorskoolse kinders, as deel van die sisteem of veld waarbinne ouers funksioneer, kan daarom slegs verstaan word binne die sisteem van verhoudings waarvan hulle 'n betekenisvolle komponent is (Clarkson 2002:8).



Dit is binne hierdie konteks dat ouers se keuse van spel vir hulle kind 'n betekenisvolle invloed op hulle voorskoolse kind se ontwikkeling het. Kinders ontwikkel holisties vanaf geboorte en hulle moet verstaan word in verhouding tot hulle omgewing, asook die wyse waarop hulle deur hulle omstandighede en die houdings en verhoudings van dié wat hulle versorg, beïnvloed word (De Witt 2009:241).

## 5. Navorsingsmetodologie

Die navorsingsvraag wat deur hierdie studie beantwoord moes word, is soos volg geformuleer: Wat is ouers se motivering om gestruktureerde spel bo ongestruktureerde spel te plaas tydens die voorskoolse ontwikkelings stadium van hulle kind? 'n Kwalitatiewe beskrywende navorsingsbenadering soos bespreek deur Jiggins Colorafi en Evans (2016), Sandelowski (2000:335–6) en Sandelowski (2010:77, 83) is vir die doel van hierdie studie gebruik. Hierdie benadering vereis dat deelnemers se subjektiewe bewustheid so getrou as moontlik weergegee word, sonder te veel interpretasie van die inligting wat hulle gedeel het. Die resultate wat bespreek word, is dus 'n ware weergawe van die deelnemers se menings.

Die studieveld is deur die navorsingsprobleem bepaal en afgebaken deur aandag te gee aan faktore soos die sigbaarheid van die probleem binne die gemeenskap, sowel as die toeganklikheid en samewerking van deelnemers (soos na verwys in Strydom 2011:332). Die gemeenskap waarna verwys word bestaan uit ouers wat binne die middel- tot hoë sosio-ekonomiese groepering val en toegang tot gestruktureerde aktiwiteite het. Deelnemers is deur middel van doelgerigte steekproefneming (Bradshaw, Atkinson en Doody 2017:3; Creswell en Plano Clark 2011:173–4; Jiggins Colorafi en Evans 2016:18) as 'n tipe nie-waarskynlikheidssteekproefneming (Plowright 2011:42) gekies wat nie die kans van insluiting van 'n sekere individu kan bepaal nie omdat die grootte van die teikengroep of lede van die teikengroep nie vooraf bekend is nie. Die insluitingskriteria het behels dat:

- Deelnemers ouers (manlik of vroulik) moes wees van kinders wat leerders van twee voorafbepaalde voorskoolse sentrums in die Boland was,
- Albei of slegs een ouer van die gesin aan die studie kon deelneem, en
- Deelnemers Afrikaans of Engels magtig was.

In Tabel 1 word 'n skematiese voorstelling gegee van die deelnemers wat aan die studie deelgeneem het.

**Tabel 1. Skematiese voorstelling van biografiese data van deelnemers**

Biografiese eienskappe		Frekwensie	Persentasie (N=16)
Geslag	Vroulik	16	100
	Manlik	0	0
	Totaal	16	100
Ouderdom	21–30	5	31,25
	31–40	10	62,50
	41–50	1	6,25
	Totaal	16	100
Aantal kinders	1	5	31,25
	2	8	50
	3	2	12,50
	4	1	6,25
	Totaal	16	100

Sestien ouers (slegs ma's) het aan die studie deelgeneem. Die hoofsaaklike rede hiervoor, soos deur die deelnemers aangevoer, is die feit dat die pa's ten tye van data-insameling gewerk het. Die ouderdomsgaping van die deelnemers (21 jaar tot 50 jaar) is volgens die navorsers opvallend ten opsigte van die uitkoms van die studie.

### 5.1 Prosedure en etiese aspekte

Voordat die navorsingsproses begin is, het die navorsers etiese goedkeuring by Noordwes-Universiteit verkry. Etieknommer NWU-00060-12-A1 is vir dié doeleindes aan hierdie studie toegeken.

Ouers is met behulp van onderwysers by twee voorafbepaalde voorskoolse sentrums in die Boland oor die studie ingelig. Ingeligtetoestemmingsbriewe is na afloop van die inligtingsessie per hand aan potensiële deelnemers oorhandig. Deur middel van die ingeligtetoestemmingsbriewe kon potensiële deelnemers 'n ingeligte besluit neem of hulle aan die studie wou deelneem of nie. Deelnemers wat bereid was om aan die studie deel te neem, is gevra om met die navorser te skakel wat verdere reëlings ten opsigte van die fokusgroepbespreking met elke deelnemer getref het.

Aspekte wat onder meer in die ingeligtetoestemmingsdokument vervat is het die volgende ingesluit:

- Inligting aangaande die agtergrond, motivering en doel van die studie is gegee.
- Vrywillige deelname aan die studie is verduidelik.
- Deelnemers se inligting sou vertroulik hanteer word deurdat kodes aan elke deelnemer toegeken sou word.
- Deelnemers kon hulleself enige tyd aan die studie onttrek met die versekering dat hulle nie kwalik geneem sou word nie en dat geen inligting wat hulle tot op daardie stadium gedeel het, in die studie gebruik sou word nie.

Die lokaal waar die fokusgroepbesprekings plaasgevind het, was maklik toeganklik vir die deelnemers. Ten einde hulle privaatheid te beskerm, is 'n "Moenie-steur-nie"-nota teen die deur aangebring. Aangesien data in die vorm van fokusgroepbesprekings ingesamel is, en dit

daarom nie moontlik was om die vertroulikheid van die deelnemers volledig te verseker nie, is elke deelnemer versoek om 'n dokument van vertroulikheid te onderteken waarin hulle onderneem het om alle inligting vertroulik te hanteer. Enige moontlike vrae en onsekerheid aan die kant van die deelnemers oor hulle deelname aan die studie is voor die aanvang van die fokusgroepbesprekings ook dadelik en so volledig moontlik deur die navorsers beantwoord.

### **5.2 Data-insameling**

Empiriese data is deur middel van twee fokusgroepbesprekings ingesamel. Elke groep het uit agt fokusgroeplede bestaan waarvan die groeplede deur middel van 'n natuurlike seleksie verteenwoordigend was van 'n ouerpaar. Fokusgroepbesprekings word deur Sarantakos (2013:207) beskryf as forums wat groepbesprekings fasiliteer, geleentheid vir dinkskrums skep waartydens verskillende oplossings vir moontlike probleme gevind kan word en as 'n meganisme waartydens deelnemers bepaalde menings kan vorm (Nieuwenhuis 2007:90–1). Hierby voeg Babbie en Mouton (2001:292) dat fokusgroepbesprekings geleentheid skep om toegang tot sekere inligting te kry wat andersins vir navorsers ontoeganklik sou wees. 'n Fokusgroepbesprekingsgids het die navorsers in staat gestel om 'n duidelike beeld en omvattende kennis te verkry van ouers se motivering om gestruktureerde spel bo ongestruktureerde spel vir hulle voorskoolse kinders te kies.

### **5.3 Data-ontleding**

Die ingesamelde data is volgens Braun en Clarke (2013:87–93) se ses stappe tematies ontleed (Sundler, Lindberg, Nilsson en Palmér 2019:735–7; Vaismoradi, Turunen en Bondas 2013:400). Hierdie ses stappe is kronologies gevolg en het die volgende behels:

- Die navorsers het hulleself aanvanklik van die data vergewis deur die data te organiseer en vir data-ontleding voor te berei.
- Data is hierna verskeie kere deurgelees en aanvanklike kodes is geskep.
- Met verdere verfyning van die kodes is aanvanklike temas geïdentifiseer.
- Temas is verder verfyn om bepaalde subtemas en kategorieë te identifiseer.
- Die subtemas en kategorieë is verder verfyn en benoem.
- Na afloop van die data-ontleding is die bevindinge in 'n navorsingsverslag aangebied.

Twee hooftemas is vanuit die data geïdentifiseer naamlik:

- Deelnemers se persepsie van die waarde van ongestruktureerde spel.
- Deelnemers se keuses ten opsigte van ongestruktureerde spel teenoor gestruktureerde spel.

Na verdere ontleding is bepaalde subtemas en kategorieë onder elke hooftema geïdentifiseer.

Vir die doel van hierdie artikel word die kategorieë van die tweede subtema van hooftema twee bespreek.

### **5.4 Vertrouenswaardigheid van die ondersoek**

Vir die doel van hierdie studie is die volgende aspekte van Lincoln en Guba se konstrakte vir die geldigheid van data in ag geneem, naamlik geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en

---

bevestigbaarheid (soos na verwys in Schurink, Fouché en De Vos 2011:419–21). Binne die konteks van die studie het die konstruksie die volgende behels:

- Geloofwaardigheid verwys na die navorser wat alles moontlik sal doen om te verseker dat die aanbieding van die studie 'n ware weerspieëling van die ondersoek is (Lincoln en Guba soos na verwys in Schurink e.a. 2011:419). Sodoende word die egtheid van die data verseker (O'Donoghue 2007:99; Shenton 2004:63). Binne die konteks van die studie is geloofwaardigheid van die studie bereik deur al die data wat tydens die fokusgroepbesprekings ingesamel is met bestaande literatuur te kontroleer. Geloofwaardigheid is verder verseker deurdat die weergee van die deelnemers se menings 'n ware weergawe is van wat die deelnemers gedeel het en die aanbieding van die data bevestig voorts die geloofwaardigheid daarvan.
- Oordraagbaarheid kan omskryf word as die navorser se keuse om die toepaslikheid van die studie binne verskillende kontekste te bepaal (Lincoln en Guba soos na verwys in Schurink e.a. 2011:420; Shenton 2004:69). Die navorsers het tydens hierdie ondersoek 'n omvattende beskrywing van deelnemers se motivering gegee om tydens die voorskoolse ontwikkelings stadium van hulle kind gestruktureerde spel bo ongestruktureerde spel te plaas. Voorts is die studie binne die gesinsisteemteorie (Harwood e.a. 2008:633) en veldteorie (Woldt en Toman 2005:26) as teoretiese raamwerk geplaas. O'Donoghue (2007:100) en Schurink e.a. (2011:420) beskou die diepgaande beskrywing en plasing van 'n studie binne 'n teoretiese raamwerk (O'Donoghue 2007:100; Schurink e.a. 2011:420) as 'n strategie wat navorsers kan volg om die oordraagbaarheid van die studie te verhoog.
- Bevestigbaarheid verwys na bevindinge wat deur ander bronne en metodes bevestig moet word (Lincoln en Guba soos na verwys in Schurink e.a. 2011:421). Deelnemers se reaksies is met bestaande literatuur gekontroleer om sodoende te verseker dat die bevindinge 'n ware weergawe van die ingesamelde data is.

## 6. Bevindinge

Spel word deur Landreth (2006:10) as die “[...] singular central activity of childhood, occurring at all times and in all places” beskryf. Voorskoolse kinders kry die geleentheid om deur middel van spel die individualiteit van hulle persoonlikheid uit te druk (Timberlake en Moore Cutler 2001:3) en spel verteenwoordig 'n weerspieëling van hulle innerlike wêreld (Landreth 2006:12). Die vermoë van voorskoolse kinders om hulle ervarings aan die wêreld te kommunikeer is volgens Bennet en Sani (2004:31) belangrik vir die vorming van 'n selfkonsep, selfondersteunende gedrag (Blom 2004:52) en selfbemagtiging (Landreth 2006:18). Dit is dus duidelik dat spel geleentheid vir voorskoolse kinders skep om die betekenis van hulle ervarings aan die wêreld te kommunikeer.

Die waarde van gestruktureerde spel vir voorskoolse kinders se ontwikkeling kan nie buite rekening gelaat word nie, asook die rol wat ander betekenisvolle persone by die ontwikkeling van voorskoolse kinders speel. Dit blyk vanuit die empiriese bespreking dat daar veral sekere aspekte is wat deelnemers motiveer om gestruktureerde spel te kies ten einde hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te stimuleer. Een van die redes wat as motivering dien hou verband met die waarde wat gestruktureerde spel volgens deelnemers toevoeg tot hulle voorskoolse

kinders se kognitiewe veld van ontwikkeling, onder meer om selfdissipline en logiese denke te ontwikkel.

Wat egter meer opvallend was, is die feit dat deelnemers veral eksterne faktore as motivering aanbied waarom hulle hulle voorskoolse kinders eerder aan gestruktureerde spel as ongestruktureerde spel blootstel. Deelnemers blyk ook van mening te wees dat hulle geen beheer oor die eksterne faktore het nie. Die deelnemers se motivering om hulle kinders aan gestruktureerde spel bloot te stel word vervolgens aan die hand van die volgende kategorieë bespreek: ontwikkeling van selfdissipline, ontwikkeling van kognitiewe vaardighede, groepsdruk, onveilige omgewing, gejaagdheid van die samelewing en ouers se kommer ten opsigte van die skoolgereedheid van hulle voorskoolse kind.

### **6.1 Ontwikkel selfdissipline**

Die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede blyk veral 'n gewilde motivering by die deelnemers te wees om hulle voorskoolse kinders aan gestruktureerde spel bloot te stel. Deelnemers beskou gestruktureerde spel as 'n tipe speelaktiwiteit wat genotvol is vir voorskoolse kinders, maar waar daar definitiewe insette deur 'n volwassene gemaak word ten einde 'n kognitiewe vaardigheid aan te leer. Vygotsky se teorie (soos na verwys in Meier en Marais 2007:24 en ook in Tassoni en Hucker 2005:31) ondersteun deelnemers se mening dat gestruktureerde aktiwiteite deur middel van die insette van volwassenes 'n bydrae tot die ontwikkeling van hulle voorskoolse kinders se kognitiewe vaardighede kan maak.

Dit blyk uit die empiriese data dat deelnemers van mening is dat gestruktureerde aktiwiteite onder andere hulle voorskoolse kinders se selfdissipline ontwikkel. Selfdissipline, volgens deelnemers, leer hulle voorskoolse kinders om hulle eie gedrag te beheer en berei hulle vir die toekoms voor. Hierdie argument word ook deur Tassoni en Hucker (2005:4) ondersteun wat gestruktureerde spel as 'n wyse sien waarop voorskoolse kinders vir die toekoms voorberei kan word. In hierdie verband het een van die deelnemers opgemerk dat haar voorskoolse kind ballet neem en volgens die deelnemer ontwikkel die insette wat plaasvind tydens hierdie gestruktureerde aktiwiteit 'n spesifieke vaardigheid, naamlik selfdissipline.

Die ontwikkeling van logiese denke blyk ook vanuit empiriese data as motivering te dien vir deelnemers om hulle voorskoolse kinders aan gestruktureerde aktiwiteite bloot te stel. In hierdie verband het een van die deelnemers aangedui dat sy juis haar voorskoolse kind aan Kumon blootstel, 'n gestruktureerde aktiwiteit wat wiskundige vaardighede ontwikkel.

### **6.2 Groepsdruk**

Dit wil voorkom asof ouers se keuses om hulle voorskoolse kind aan gestruktureerde spel bloot te stel tot 'n groot mate toegeskryf sou kon word aan verbloemde onderlinge kompetisie tussen ouers wat tot uitdrukking kom in groepsdruk. In hierdie verband merk een van die deelnemers op dat ouers “[...]na mekaar [kyk] en as daar een kind is wat aan alles deelneem voel jy by jouself of jy jou kind dieselfde geleentheid bied [...]” en dat “[...] ek skuldig [voel] wanneer ek sien aan hoeveel aktiwiteite ander kinders deelneem en dan wonder ek of my kind gaan agter raak in sy ontwikkeling”. Die uiteinde hiervan is dat ouers begin twyfel of hulle genoeg doen om hulle kind se ontwikkeling behoorlik te stimuleer. 'n Deelnemer merk die volgende ten opsigte hiervan op: “Dit is mos maar moeilik. 'n Mens wil mos ook hê jou kind moet

presteer en wanneer los jy hom en wanneer laat jy hom deelneem aan ekstra aktiwiteite? Ons wil mos maar almal net die beste vir ons kinders hê.”

Groepsdruk kom volgens Elkind (2007:64) veral die meeste onder ouers voor gedurende hulle kinders se voorskoolse jare en ouers is veral bekommerd dat die samelewing hulle ouerskap en kinders sal veroordeel as voorskoolse kinders nie aan verskillende gestruktureerde aktiwiteite deelneem nie. In ’n studie wat in 2007 deur Ginsburg onderneem is, is bevind dat “[...] some worry they will not be acting as proper parents if they do not participate in this hurried lifestyle” (Ginsburg 2007:185).

Vanuit die empiriese data wil dit ook voorkom asof die deelnemers die sukses van hulle ouerskapsvaardighede meet aan die hand van die vraag of hulle genoeg doen om hulle kinders se ontwikkeling te bevorder. Hoewel dit na ’n geldige vraag klink, huldig die navorsers die standpunt dat hierdie ingesteldheid die oorskedulering van voorskoolse kinders se dag-programme tot gevolg kan hê, wat tot spanning en angs kan lei.

### **6.3 Onveilige omgewing**

Vanuit die empiriese bespreking was dit duidelik dat deelnemers se menings dat hulle in ’n onveilige omgewing bly, ’n belangrike rol in hulle keuse gespeel het om hulle voorskoolse kinders aan gestruktureerde aktiwiteite te laat deelneem eerder as ongestruktureerde aktiwiteite. Een van die deelnemers was van mening dat “[...] dit onveilig is vir my kinders om selfs oor die pad te hardloop om by ’n maatjie te gaan speel [...] voel vir my ek moet altyd toesig hou [...]”. ’n Ander deelnemer het opgemerk dat haar mening oor die onveilige omgewing waar hulle bly, tot gevolg het dat sy nie haar voorskoolse kinders toelaat om alleen in die parkie agter hulle huis te speel nie.

Volgens Dowling (2005:148), Ginsburg (2007:185) en Milteer en Ginsburg (2012:e207) word omgewingsgevaare as een van die faktore aangedui waarom daar ’n afname in die blootstelling aan ongestruktureerde aktiwiteite is. Dit wil egter vanuit die empiriese data blyk dat daar ’n leemte aan kennis by deelnemers bestaan ten opsigte van die verskillende wyses waarop ongestruktureerde spel kan plaasvind. Een daarvan blyk deelnemers se mening te wees dat ongestruktureerde spel slegs in die natuur kan plaasvind. Voorskoolse kinders se motoriese ontwikkeling kan op eenvoudige wyses deur middel van ongestruktureerde spel gestimuleer word. Voorbeelde hiervan wat deur Pieterse (2001:59) genoem word, is aktiwiteite soos verskillende springspeletjies (eenbeentjie, hinkspel, klippie-hink) of binnenshuise hindernis-roetes (Drake 2003:10–1), om maar enkeles te noem.

### **6.4 Gejaagdheid van die samelewing**

Tydens die empiriese bespreking het een van die deelnemers genoem: “[...] vir my is addisionele gestruktureerde aktiwiteite onnatuurlik, want kinders weet hoe om hulleself te leer wat hulle moet weet”. Die realiteit vir hierdie deelnemer is egter “[...] dat die lewe so gejaagd [is] dat daar net nie meer tyd is vir ons kinders om in die natuur te speel nie”. Dit wil vanuit die data blyk dat die gejaagdheid van die samelewing deelnemers voor ’n keuse te staan bring of hulle gestruktureerde aktiwiteite moet kies as ’n wyse waarop hulle hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling kan stimuleer, aangesien gestruktureerde aktiwiteite geriefliker is. Een van die deelnemers het die volgende op laasgenoemde stelling gesê: “[...] dit is makliker om



sommer my kind by 'n aktiwiteit in te skakel wat by die skool aangebied word, want dit is geriefliker”.

In hierdie verband merk Quist (2007) op dat hedendaagse voorskoolse kinders se program so besig geraak het omdat hulle ouers se program besig is en dat ouers se besige skedule nie tyd toelaat om gehaltetyd met hulle voorskoolse kinders deur te bring nie. Hierdie standpunt word deur die gesinsisteamteorie (Harwood e.a. 2008:633) en veldteorie (Clarkson 2002:8; Woldt en Toman 2005:26; Yontef 1993:295) ondersteun wat illustreer dat dele van die sisteem mekaar beïnvloed. Binne die konteks van hierdie studie gesien, beïnvloed deelnemers se besige programme hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling aangesien deelnemers se besige programme daartoe aanleiding gee dat hulle eerder gestruktureerde aktiwiteite kies om hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te stimuleer.

In dié verband glo deelnemers ook dat hulle keuse ten gunste van gestruktureerde aktiwiteite hulle skuldgevoelens ten opsigte van hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling sal verlig. Die volgende opmerking som die deelnemers se argument ten opsigte van die implementering van gestruktureerde spel baie goed op: “Dit [gestruktureerde aktiwiteite] kan in 'n mate jou gewete sus. Dit is om soos 'n multi-vitamiën-pil te sluk as jy nie gesond eet nie. Jy dink jy doen in elk geval goed.”

### ***6.5 Kommer ten opsigte van skoolgereedheid***

Deelnemers dui deur die bank aan dat hulle meestal uit kommer oor die feit dat hulle voorskoolse kinders nie vir skool gereed gaan wees nie, gestruktureerde aktiwiteite kies om hulle kinders se ontwikkeling te bevorder. Deelnemers skryf hierdie bekommernis toe aan hulle gewaarwording dat die pas waarteen skoolgaande kinders binne die huidige skoolsisteem moet werk baie vinnig is. In dié verband het een deelnemer opgemerk dat indien hulle voorskoolse kind “[...] nie goed is met wat hy moet doen nie, val hy uit die bus en dan word hy gelabel.”

Die navorsers is van mening dat deelnemers se kommer oor die skoolgereedheid van hulle kind die deelnemers moontlik magteloos kan laat voel en hulle keuse beïnvloed om gestruktureerde aktiwiteite te kies ten einde hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te bevorder. Dit wil voorkom asof hierdie bekommernis meestal ongegrond is en dikwels op die menings van ander ouers gebaseer word. Een van die deelnemers het in hierdie verband genoem: “[...] ek het 'n groot vrees vir Graad 1 as gevolg van hoe die mense daarvoor praat. Almal sê my kind gaan dit nie maak nie, want daar word al klaar soveel van Graad 1-kinders verwag soos dat die huiswerk baie is.”

Die navorsers neem kennis van deelnemers se bekommernis ten opsigte van die skoolgereedheid van hulle kinders as motivering om hulle aan gestruktureerde spel bloot te stel, maar meen dat ongestruktureerde spel ook geleentheid bied om kinders in 'n groot mate vir skool voor te berei. Navorsing het in hierdie verband bewys dat die verskillende tipes spel wat kenmerkend is van die voorskoolse stadium, naamlik simboliese of fantasiespel en groepspele asook om te stoei en deurmekaar te speel, genoeg geleentheid vir voorskoolse kinders bied om op 'n geïntegreerde wyse (sosiaal, kognitief en kreatief) vir formele skoolonderrig voorberei te word (Ferrera, Hirsh-Pasek, Newcombe, Golinkoff en Lam 2011; Pellegrini en Nathan 2011; Trawick-Smith en Dziurgot 2011).

Dit wil dus voorkom dat voorskoolse kinders skoolgereedheid op 'n geïntegreerde wyse kan bereik deur ongestruktureerde spel wat binne die verskillende vlakke van ontwikkeling plaasvind, en dat skoolgereedheid nie noodwendig deur gestruktureerde spel alleen bereik word nie.

## 7. Bespreking

Deelnemers beskou gestruktureerde spel as 'n tipe speelaktiwiteit wat genotvol is vir voorskoolse kinders, maar waar daar definitiewe insette deur 'n volwassene gemaak word ten einde 'n kognitiewe vaardigheid aan te leer. Dit verklaar moontlik waarom die aanleer van kognitiewe vaardighede as motivering om hulle voorskoolse kinders aan gestruktureerde spel bloot te stel, een van die vername motiverings by die deelnemers blyk te wees.

Ter aansluiting hierby kies deelnemers ook gestruktureerde spel vir die rol wat dit speel in die ontwikkeling van logiese denke en selfdissipline by voorskoolse kinders. Die deelnemers is onder meer van mening dat selfdissipline hulle voorskoolse kinders leer om hulle eie gedrag te beheer en hulle vir die toekoms voorberei.

Groepsdruk kom volgens Elkind (2007:64) veral die meeste onder ouers voor gedurende hulle kinders se voorskoolse jare en ouers is veral bekommerd dat die samelewing hulle ouerskap en kinders sal veroordeel as voorskoolse kinders nie aan verskillende gestruktureerde aktiwiteite deelneem nie. Vanuit die empiriese data wil dit ook voorkom asof die deelnemers die sukses van hulle ouerskapsvaardighede meet aan die hand van die vraag of hulle genoeg doen om hulle kinders se ontwikkeling te bevorder. Hoewel dit na 'n geldige vraag klink, meen die navorsers dat hierdie ingesteldheid die oorskedulering van voorskoolse kinders se dagprogramme tot gevolg kan hê, wat tot spanning en angs by beide die ouers en die voorskoolse kind kan lei.

Die deelnemers se menings dat die omgewings waar hulle woon onveilige ruimtes geword het, blyk 'n belangrike rol in hulle motivering te speel om hulle voorskoolse kinders aan gestruktureerde aktiwiteite eerder as ongestruktureerde aktiwiteite te laat deelneem. Onveilige omgewingsfaktore word spesifiek deur Dowling (2005:148) en Ginsburg (2007:185) uitgelig as een van die vernaamste faktore waarom daar 'n afname is in die blootstelling van kinders aan ongestruktureerde aktiwiteite.

Die uitgangspunt van ouers dat dit veiliger is om binne te speel eerder as buite word deur Tremblay, Gray, Babcock, Barnes, Bradstreet, [...] en Brussoni (2015:6478) as misleidend gesien binne die konteks van die baie gevare wat blootstelling aan die internet vir kinders tot gevolg kan hê. Ouers se oplossings vir die onveilige omgewingsfaktore realiseer meermale daarin om vir hulle kinders toestemming te gee om op die rekenaar of slimfone te speel. Dit wil voorkom asof die deelnemers 'n kennisleemte het met betrekking tot die verskillende wyses waarop ongestruktureerde spel kan plaasvind. Die deelnemers blyk onder meer van mening te wees dat ongestruktureerde spel slegs in die natuur kan plaasvind.

Empiriese data het ook aan die lig gebring dat die gejaagdheid van die samelewing deelnemers voor 'n keuse te staan bring ten opsigte van gestruktureerde aktiwiteite as 'n wyse waarop hulle hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling kan stimuleer, aangesien gestruktureerde aktiwiteite geriefliker is. In hierdie verband merk Quist (2007) op dat hedendaagse voorskoolse kinders se program so besig geraak het omdat hulle ouers se program besig is en dat ouers se besige

skedule nie tyd toelaat om gehaltetyd met hulle voorskoolse kinders deur te bring nie. Met verwysing na die gesinsisteamteorie (Harwood e.a. 2008:633) en veldteorie (Clarkson 2002:8; Woldt en Toman 2005:26; Yontef 1993:295) beïnvloed deelnemers se besige programme, binne die konteks van die studie gesien, hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling. Deelnemers se besige programme gee daartoe aanleiding dat hulle eerder gestruktureerde aktiwiteite kies om hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te stimuleer. In dié verband glo deelnemers ook dat hulle keuse ten gunste van gestruktureerde aktiwiteite hulle skuldgevoelens ten opsigte van hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling sal verlig.

Deelnemers het deur die bank aangedui dat hulle meestal uit kommer dat hulle voorskoolse kinders nie gereed gaan wees vir skool nie, gestruktureerde aktiwiteite kies om hulle kinders se ontwikkeling te bevorder. Deelnemers skryf hierdie bekommernis toe aan hulle gewaarwording dat die pas waarteen skoolgaande kinders binne die huidige skoolsisteam moet werk baie vinnig is. Dit wil egter voorkom asof ouers nie genoegsaam kennis dra van die waardevolle bydrae wat verskillende tipes spel wat kenmerkend is van die voorskoolse stadium, naamlik 'n gestoeiery en deurmekaarspel, simboliese of fantasiespel en groepspeel (Rock 2017), maak om kinders op 'n geïntegreerde wyse vir formele skoolonderrig voor te berei nie. Dit is duidelik dat ouers se bekommernis, hulle moontlike wanvoorstelling en gebrekkige kennis die bepalende dryfveer is in hulle keuse om hulle kinders aan meer gestruktureerde spel bloot te stel.

## **8. Implikasies van die bevindinge**

Hoewel deelnemers besef dat ongestruktureerde spel 'n waardevolle bydrae tot hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling lewer, word dit nie genoegsaam binne voorskoolse kinders se wêreld toegepas nie. Dit blyk dus dat gestruktureerde spel as troos dien en aan ouers die gemoedsrus gee dat hulle wel hulle verantwoordelikheid nakom deur aandag aan hulle voorskoolse kinders se ontwikkeling te skenk.

Die implikasie hiervan is egter dat voorskoolse kinders van sekere geleenthede ontnem word deurdat hulle nie aan ongestruktureerde spel blootgestel word nie. Min blootstelling aan ongestruktureerde spel het onder meer tot gevolg dat geleenthede vir selfregulering vir voorskoolse kinders verlore gaan. Selfregulering stel voorskoolse kinders in staat om goeie kontak te maak met hulle omgewing en holisties te ontwikkel. Hiermee word nie geïmpliseer dat gestruktureerde spel nie ook bydra tot die ontwikkeling van selfreguleringsvaardighede nie. Die geleentheid vir die natuurlike ontwikkeling van selfregulering is net meer moontlik met ongestruktureerde spel.

'n Toename in die voorkoms van vetsug by kinders (insluitend voorskoolse kinders) word as 'n verdere implikasie gesien van die feit dat kinders aan meer gestruktureerde spel as ongestruktureerde spel blootgestel word (Tremblay e.a. 2015:6477).

## 9. Beperkinge van die studie

Die belangrikste beperking van die studie is die feit dat ander sosio-ekonomiese groeperings en kulture se intellektuele kennis ten opsigte van ongestruktureerde en gestruktureerde spel nie in ag geneem is nie.

'n Verdere beperking is dat slegs ma's aan die studie deelgeneem het. Die inligting wat weergegee is, kan dus nie as verteenwoordigend gesien word van 'n ouerpaar se motivering om hulle voorskoolse kind aan gestruktureerde of ongestruktureerde spel bloot te stel nie.

## 10. Gevolgtrekking

Hoewel erkenning gegee moet word aan die waardevolle bydrae van gestruktureerde spel tot voorskoolse kinders se ontwikkeling, is dit die balans tussen ongestruktureerde en gestruktureerde spel wat die grootste impak op voorskoolse kinders se ontwikkeling kan hê. Omdat voorskoolse kinders ongestruktureerde spel met vryheid, onafhanklikheid en keuses assosieer, ontnem ouers hulle kinders die reg om die wêreld te verstaan en herinneringe te skep wat help om hulle menswees te vorm wanneer ouers hulle voorskoolse kinders van ongestruktureerde spel ontnem (Miller, Tichota en White 2009).

Die navorsers huldig die standpunt dat professionele persone wat ouers van voorskoolse kinders bystaan (byvoorbeeld onderwysers, maatskaplike werkers, opvoedkundige sielkundiges, arbeidsterapeute en pediater) 'n grondige kennis van vroeëkindertontwikkeling behoort te hê asook van die holistiese perspektief waaruit daar na kindertontwikkeling gekyk moet word. Hierdie mening word deur Gill (2014:19) ondersteun wanneer hy aandui dat “[...] practitioners and policy makers need to focus not only on structured, educational interventions, but also on initiatives that allow for more open-ended, child-directed and playful experiences in natural environments.” Binne die konteks hiervan behoort hierdie professionele persone as die beste kanaal beskou te word waardeur bewusmaking kan plaasvind oor die waarde van ongestruktureerde spel tydens die ontwikkeling van die voorskoolse kind (Tremblay e.a. 2015:6477).

Die Kanadese Openbare Gesondheidsvereniging (CPHA) (2019:3–4) voel so sterk oor die voordele wat ongestruktureerde spel vir kinders se ontwikkeling inhou, dat 'n beleid uitgevaardig is wat alle vertakkings van die samelewing verplig om ruimtes en geleenthede te skep waar kinders tydens alle seisoene aan ongestruktureerde spel kan deelneem. Deel van hierdie beleid is dat navorsing ook gedoen moet word oor die langtermynvoordele van ongestruktureerde spel (CPHA 2019:4). Sover die navorsers se kennis strek, is hierdie beleid van die CPHA baanbrekerswerk en die hoop word uitgespreek dat meer instellings hierdie voorbeeld sal volg.

## Bibliografie

- Attfield, J. en E. Wood. 2005. *Play, learning and the early childhood curriculum*. 2de uitgawe. Londen: Sage.
- Babbie, E. en J. Mouton. 2001. *The practice of social research*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Bennet, M. en F. Sani. 2004. *The development of the social self*. New York, NY: Psychology Press.
- Berger, K.S. 2005. *The developing person through childhood*. 4de uitgawe. New York, NY: Worth.
- Blom, R. 2004. *The handbook of Gestalt Play Therapy: Practical guidelines for child therapists*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Bradshaw, C., S. Atkinson en O. Doody. 2017. Employing a qualitative description approach in health care research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4:1–8. DOI: 10.1177/2333393617742282.
- Braun, V. en V. Clarke. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Bronson, M.B. 2000. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford.
- Burdette, H.L. en R.C. Whitaker. 2005. Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archive of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159(1):46–50. DOI:10.1001/archpedi.159.1.46.
- Calkins, S.D. en M.A. Bell. 2010. *Child development at the intersection of emotion and cognition*. Washington DC: American Psychological Association.
- Canadian Public Health Association (CPHA). 2019. *Children's Unstructured Play Position Statement*. Maart. <https://www.cpha.ca/childrens-unstructured-play> (2 Junie 2020 geraadpleeg).
- Casey, T. 2005. *Inclusive play: Practical strategies for children from birth to eight*. Londen: Sage.
- Chudacoff, H.P. 2007. *Children at play: An American history*. New York, NY: New York University Press.
- Clark-Kazak, C. 2013. Ethical considerations: Research with people in situations of forced migration. *Refugee*, 33(2):11–7.
- Clarkson, P. 2002. *Gestalt counselling in action*. Londen: Sage.
-

- Creswell, J.W. en V.L. Plano Clark. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. 2de uitgawe. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Vos, A.S., H. Strydom, C.B. Fouché en C.S.L. Delport (reds.). 2011. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. 4de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- De Witt, M.W. 2009. *The young child in context: A thematic approach: Perspectives from educational psychology and sociopedagogics*. Pretoria: Van Schaik.
- Dowling, M. 2005. *Young children's personal, social and emotional development*. 2de uitgawe. Londen: Sage.
- Drake, J. 2003. *Organising play in the early years*. Londen: David Fulton.
- Elkind, D. 2007. *The power of play: Learning what comes naturally*. Philadelphia, PA: Da Capo Press.
- Ferrera, K., K. Hirsh-Pasek, N.S. Newcombe, R.M. Golinkoff en W.S. Lam. 2011. Block talk: Spatial language during block play. *Mind, Brain, and Education*, 5(3):143–51. DOI:10.1111/j.1751-228X.2011.01122.x.
- Fritz, G.K. 2011. *The Brown University child and adolescent behaviour letter*. Maart. <https://library.villanova.edu/Find/Summon/Search?type=Authoren lookfor=Fritz%2C%20Gregory%20K> (10 Oktober 2011 geraadpleeg).
- Frost, J.L., S. Reifel en S.C. Wortham. 2005. *Play and child development*. Hoboken, NJ: Pearson Education.
- Gill, T. 2014. The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children, Youth and Environments*, 24(2):10–34.
- Ginsburg, K.R. 2007. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1):182–91. DOI: 10.1542/peds.2006-2697.
- Gleave, J. 2009. *Children's time to play: A literature review*. Londen: NCB.
- Harwood, R., S.A. Miller en R. Vasta. 2008. *Child psychology: Development in a changing society*. 5de uitgawe. Chicago, IL: R.R. Donnelley.
- Herrington, S. en M. Brussoni. 2015. Beyond physical activity: The importance of play and nature-based play spaces for children's health and development. *Current Obesity Report*, 4:477–83. DOI: 10.1007/s13679-015-0179-2.
- Honoré, C. 2008. *Under pressure: Rescuing our children from the culture of hyper-parenting*. New York, NY: HarperCollins.
- Hoyle, R.H. 2010. *Handbook of personality and self-regulation*. Oxford: Blackwell.



- Hughes, F.P. 2010. *Children, play and development*. 4de uitgawe. Londen: Sage.
- Jiggins Colorafi, K. en B. Evans. 2016. Qualitative descriptive methods in health science research. *Health Environments Research and Design Journal*, 9(4):16–25. DOI: 10.1177/1937586715614171.
- Johnstone, A., A.R. Hughes, A. Martin en J.J. Reilly. 2018. Utilising active play interventions to promote physical activity and improve fundamental movement skills in children: A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 18:789–800. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5687-z> (2 Junie 2020 geraadpleeg).
- Kaplan, P.S. 2000. *A child's odyssey: Child and adolescent development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Landreth, G.L. 2006. *Play therapy: The art of the relationship*. 2de uitgawe. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Levine, L.E. en J. Munsch. 2011. *Child development: An active learning approach*. Londen: Sage.
- Lillemyr, O.F. 2009. *Taking play seriously in play in early childhood education: An exciting challenge*. Charlotte, NC: Information Age.
- Lindon, J. 2001. *Understanding children's play*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Louw, D.A. en A.E. Louw. 2007. *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent*. Bloemfontein: Departement Sielkunde.
- Luyt, S. 2020. Skermslaaf: Sit jou kind dikwels voor 'n skerm vasgenael? Pasop – dit kan gevaarlik vir sy ontwikkeling wees. *PressReader*, Februarie. <https://www.pressreader.com/south-africa/baba-kleuter/20200201/281754156273160> (6 Mei 2020 geraadpleeg).
- Maree, K. (red.). 2016. *First steps in research*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Mariam, E., S. Sazia Zaman, S. Yesmin, S. Huq en S.S. Sarwar. 2019. BRAC Humanitarian play lab: When playing becomes healing. Bernard van Leer Foundation. <https://earlychildhoodmatters.online/2019/brac-humanitarian-play-lab-when-playing-becomes-healing>.
- Meier, C. en P. Marais. 2007. *Education management in early childhood development*. Pretoria: Van Schaik.
- Miller, D.L., K. Tichota en J. White. 2009. Young children learn through authentic play in a nature explore classroom: A White Paper based on research conducted at Dimensions Early Education Programs in Lincoln, NE. <https://dimensionsfoundation.org/wp-content/uploads/2016/07/youngchildrenauthenticplay.pdf> (17 Oktober 2019 geraadpleeg).
- Mills, R.M. en S. Duck. 2000. *The developmental psychology of personal relationships*. Oxford: John Wiley.

- Milteer, R.M. en K.R. Ginsburg. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *American Academy of Pediatrics*, 129(1): e204-e213. doi:10.1542/peds.2011-2953.
- Naidoo, M. 2017. Die impak van te veel skermtyd op kinders. *Solidariteit/Solidarity*, 20 Julie 2017. <https://jougesin.solidariteit.co.za/die-impak-van-te-veel-skermtyd-op-kinders> (6 Mei 2020 geraadpleeg).
- Nieuwenhuis, J. 2016. Qualitative research designs and data gathering techniques. In Maree (red.) 2016.
- O'Donoghue, T. 2007. *Planning your qualitative research project: An introduction to interpretivist research in education*. Milton Park: Routledge.
- Palmer, K.K., A.L. Matsuyama en L.E. Robinson. 2017. Impact of structured movement time on preschoolers' physical activity engagement. *Early Childhood Education Journal*, 45:201–6. DOI: 10.1007/s10643-016-0778-x.
- Papalia, D.E., S.W. Olds en R.D. Feldman. 2002. *A child's world: Infancy through adolescence*. 9de uitgawe. New York, NY: McGraw-Hill.
- Pellegrini, A.D. en P.E. Nathan (reds.). 2011. *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford: Oxford University Press.
- Pieterse, M. 2001. *Speel-speel skoolgereed: Maak jou kind van geboorte af leer- en skoolgereed: 'n Praktiese gids*. Hoheizen: Metz Press.
- Plowright, D. 2011. *Using mixed methods: Frameworks for an integrated methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quist, D. 2007. Who's playing around now? Overscheduled parents mean overscheduled kids. [https://www.imfcanada.org/sites/default/files/who's\\_playing\\_around\\_now.pdf](https://www.imfcanada.org/sites/default/files/who's_playing_around_now.pdf) (17 Oktober 2019 geraadpleeg).
- Rock, A. 2017. 11 Types of play important to a child's development. <https://www.verywellfamily.com/types-of-play-2764587> (12 September 2019 geraadpleeg).
- Sandelowski, M. 2000. Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4):334–40. [http://dx.doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](http://dx.doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G).
- Sandelowski, M. 2010. What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing and Health*, 33(1):77–84. DOI:10.1002/nur.20362.
- Santer, J., D. Goodall en C. Griffiths. 2007. *Free play in early childhood: A literature review*. Londen: National Children's Bureau.
- Sarantakos, S. 2013. *Social research*. 4de uitgawe. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Schurink, W., C.B. Fouché en A.S. de Vos. 2011. Qualitative data analysis and interpretation. In De Vos e.a. (reds.) 2011.

Shaffer, D.R. 1999. *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. 5de uitgawe. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Shenton, A.K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2):63–75.

Singer, D.G., R.M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek en L.E. Berk. 2006. *A mandate for play learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford: Oxford University Press.

Smith, P.K., H. Cowie en M. Blades. 2011. *Understanding children's development*. 5de uitgawe. Oxford: John Wiley.

Sokol, B.W., U. Muller, J.I.M. Carpendale, A.R. Young en G. Iarocci. 2010. *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions*. New York, NY: Oxford University Press.

Sunderland, J. 2007. *Child development*. Holmfirth: Lonsdale.

Sundler, A.J., E. Lindberg, C. Nilsson en L. Palmér. 2019. Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open*, 6:733–9. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/nop2.275>.

Swartz, L., C. de la Rey en N. Duncan. 2004. *Psychology: An introduction*. Kaapstad: Oxford University Press.

Tassoni, P. en K. Hucker. 2005. *Planning play and the early years*. Oxford: Heinemann.

Timberlake, E.M. en M. Moore Cutler. 2001. *Play therapy in clinical social work*. Hoboken, NJ: Pearson.

Trawick-Smith, J. en T. Dziurgot. 2011. “Good-fit” teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1):110–23. DOI:10.1016/j.ecresq.2010.04.005.

Tremblay, M.S., C. Gray, S. Babcock, J. Barnes, C.C. Bradstreet, [...] en M. Brussoni. 2015. Position statement on active outdoor play. *International Journal on Environmental Research and Public Health*, 12:6475–505. DOI:10.3390/ijerph120606475.

Truelove, S., L.M. Vanderloo en P. Tucker. 2017. Defining and measuring active play among young children: A systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 14:155–66. DOI:10.1123/jpah.2016-0195.

Unicef. 2018. Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes. The Lego Foundation. New York, NY: Unicef.

Uren, N. en K. Stagnitti. 2009. Pretend play, social competence and involvement in children aged 5–7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1):33–40. DOI:10.1111/j.1440-1630.2008.0761.x.

Vaismoradi, M., H. Turunen en T. Bondas. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3):398–405. DOI:10.1111/nhs.12048.

Van Rensburg, E. en B. van Rensburg. 2010. *Dis oukei ... as jou kinders verskil!* Vanderbijlpark: Carpe Diem.

Wait, J., J. Meyer en H. Loxton. 2005. *Menslike ontwikkeling: 'n Psigososiale perspektief*. Parow-Oos: Ebony.

Woldt, A.L. en S.M. Toman. 2005. *Gestalt therapy: History, theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Woodward, A. en A. Needham. 2009. *Learning and the infant mind*. New York, NY: Oxford University Press.

Yontef, G. 1993. *Awareness, dialogue and process: Essays on Gestalt therapy*. New York, NY: The Gestalt Journal Press.