

*DIE OPSTEL EN EVALUERING VAN 'N LEES- EN
SPELPROGRAM VIR SESOTHO-SPREKENDE
GRAAD 1-LEERDERS*

deur

MAGARETHA PAULINA KOEN

Proefskrif voorgelê ter voldoening aan die vereistes vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die

*SKOOL VIR OPVOEDKUNDE
(DEPARTEMENT PSIGO-OPVOEDKUNDE)*

in die

FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE

aan die

UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT

Promotor:

Prof. C.J. Kotzé

Mede-promotors:

Dr. K.G.F. Esterhuyse

Dr. G.S. Kotzé

MEI 2003

VERKLARING

Ek verklaar dat die proefskrif wat hierby vir die graad Ph.D. (Psigo-Opvoedkunde) aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander Universiteit/Fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van die outeursreg op die proefskrif ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

.....

M.P. Koen

Mei 2003

ERKENNING

By die voltooiing van hierdie proefskrif wil ek graag my opregte dank en waardering betuig teenoor:

My Hemelse Vader vir genade en krag wat my deur hierdie studie gedra het.

Prof. C.J. Kotzé, my promotor, wie se toeganklikheid, kundigheid, bekwame leiding en ondersteuning my gehelp het om aan hierdie studie gestalte te gee.

My mede-promotors, dr. Karel Esterhuyse en dr. G.S. Kotzé vir hul deeglikheid en besondere insette. Dank aan dr. Esterhuyse vir die statistiese bewerkings en dr. Kotzé vir die keurige taalversorging.

Die Vrystaatse Onderwysdepartement, skoolhoofde, opvoeders en leerders wat by hierdie studie betrek is. Hulle positiewe gesindheid en samewerking tydens die toepassing van die lees- en spelprogram word opreg waardeer.

Me. Marie Spangenberg vir haar bereidheid om kennis en jarelange ondervinding van die grondslagfase met my te deel.

Mnr. D.P. Thulo vir die taalversorging van die Sesotho-werkboekies.

Pieter, Marilé en Marizél vir al die opofferings en ondersteuning.

*In liefde opgedra aan my man, Pieter
en my kinders,
Marilé en Marizél*

OPSOMMING

Doeltreffende visuele en ouditiwe taalbemeestering is noodsaaklike faktore vir skoolsukses, aangesien leerprobleme dikwels met lees- en spelprobleme verband hou. Navorsing het getoon dat leerders verkieslik tot in graad 7 in hulle moedertaal onderrig behoort te word, aangesien daar 'n regstreekse verband tussen 'n gebrek aan moedertaalonderrig en swak skolastiese prestasie is.

'n Goeie leesvaardigheid word dikwels beskou as een van die belangrikste skolastiese vaardighede waarvoor 'n leerder moet beskik om skolasties te vorder. Lees is 'n gevorderde en ingewikkelde proses wat leesvaardighede soos letterdiskriminasie, klanksimboolassosiasie, woordherkenning, frasiering, uitspraak, leesvlotheid en leesbegrip insluit. Geen enkele leesmetode sal effektief vir alle leerders wees nie en die meerderheid van leerders sal vordering toon wanneer 'n integrasie van verskillende metodes aangewend word.

Daar is 'n noue verbintenis tussen die lees- en spelproses. Die spelproses is egter 'n meer gekompliseerde proses en word as die hoogste vorm van taalvaardigheid beskou. Die leerder is afhanklik van die organisasie, stoor en herroeping van gelese woorde, sodat hy kan spel. Spelprobleme kan as gevolg van 'n groot verskeidenheid interne en/of eksterne faktore ontstaan. Daar is geen effektiewe onderrigmetode vir alle leerders met spelprobleme nie, en spel behoort geïntegreerd en in samehang met ander taalvaardighede aan leerders geleer word.

'n Lees- en spelprogram is opgestel, sodat leerders se belangstelling in die geskrewe sowel as mondelinge gebruik van hulle moedertaal geprikkel en uitgebrei kan word. 'n Perseptuele stimuleringsprogram is by die studie ingesluit, sodat alle leerders die blootstelling aan perseptuele stimulering kon geniet. Die lees- en spelprogram is so ontwerp dat dit as aanvulling van bestaande onderrigmetodes kon dien. Die steekproef het uit 'n

eksperimentele en kontrolegroep bestaan. Die kontrolegroep is op dieselfde wyse as die eksperimentele groep gekies, maar eersgenoemde het net nie die program deurloop nie. Die eksperimentele en kontrolegroep is afgepaar ten opsigte van geslag, ouderdom en kleuterskoolbywoning. Die afparingstegniek is gebruik, sodat die variansie in die afhanklike veranderlike wat deur die steuringsveranderlikes veroorsaak kan word, uitgeskakel is. Sodoende is 'n sensitiewer ontwerp en kragtiger statistiese toets verkry. Die Sesotho lees- en speltoets is tydens die evaluering van die graad 1-leerders se lees- en spelvermoë gebruik, aangesien geen ander gestandaardiseerde meetinstrument vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders beskikbaar was nie.

Die vergelyking van die gemiddelde afgepaarde tellings vir die eksperimentele en kontrolegroepe is volgens die Hotelling se T^2 -toets bereken. Die invloed van die proefnemer is volgens die MANOVA-ontleding gedoen. Die bevindinge dui daarop dat die vier subgroepe (eksperimentele groep) se lees- en speltellings vergelykbaar is en dat die een aanbieder se groep nie beduidend beter as die ander aanbieder se groep presteer het nie. Die resultate van die statistiese bewerkings dui daarop dat die program suksesvol daarin slaag om die lees- en spelvermoë van die Sesotho-sprekende graad 1-leerders te verbeter.

SUMMARY

Factors such as effective visual and auditive language acquisition are essential for a learner's success at school, as learning problems are often associated with reading and spelling problems. Research has shown that a learner should receive mother tongue education until grade 7, due to the direct link between a lack of mother tongue education and weak scholastic achievement.

A good reading ability is seen as one of the most important scholastic abilities for a learner to be able to develop to his full potential. Reading is an advanced and intricate process, which includes reading abilities such as letter discrimination, sound symbol association, word recognition, phrasing, pronunciation, reading fluency and reading comprehension. Not one single reading method will be effective for all learners and the majority of learners will show progress when different methods are employed.

The reading and spelling processes are closely related to each other. The spelling process is a more complex process and is reckoned as the highest form of language ability. In order to spell, the learner depends on the ability to store and recall the words he has read. Spelling problems can develop due to a great variety of internal and/or external factors. There is no effective education method for all learners with spelling problems and spelling should be integrated when the learner is taught other language abilities.

A reading and spelling programme have been compiled to stimulate and extend the learners' interest in both the written and oral use of their mother tongue. A perceptual stimulation programme has also been included into the study to expose the learners to the joy of perceptual stimulation. The reading and spelling programme has been developed in such a way that it can be used in addition to existing education methods. The sampling existed of an experimental group (four subgroups) and a control group. The control group has been chosen in the same way as the experimental group, but the control

group did not participate in the programme. The experimental and control groups were paired according to their sex, age and pre-primary school attendance to avoid the variance in the dependent variable, which is caused by interference variables. In this way a more sensitive design and powerful statistical test have been achieved. The Sesotho reading and spelling test has been used in the evaluation of the grade 1 learners' reading and spelling abilities, as no other standardized measure instrument is available for Sesotho-speaking grade 1 learners.

The comparison between the means of the experimental and control groups was verified calculated by using Hotelling's T-squared (T^2) test. The influence of the experimenter has been shown according to the MANOVA-analysis. The findings show that the reading and spelling scores of the experimental group (four subgroups) can be compared and that the one presenter's group did not achieve significantly better than the other presenter's group. The results of the statistic calculations show that the programme can successfully improve the reading and spelling ability of the Sesotho-speaking grade 1 learner.

INHOUDSOPGAWE

BLADSY

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1	AGTERGROND	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	4
1.3	STUDIEMOTIVERING	5
1.4	DOEL VAN DIE STUDIE	7
1.5	METODE VAN ONDERSOEK	8
1.5.1	Literatuurstudie	8
1.5.2	Empiriese ondersoek	9
1.5.2.1	Stap 1: Verkenningstudie	9
1.5.2.2	Stap 2: Perseptuele stimuleringsprogram	9
1.5.2.3	Stap 3: Formele lees- en spelprogram	10
1.5.2.4	Stap 4: Evaluering van die program	10
1.6	BEGRIPSOMSKRYWING	11
1.6.1	Taal	11
1.6.2	Perseptuele stimuleringsprogram	11
1.6.3	Persepsie	12
1.6.4	Leeshandeling	12
1.6.5	Spel	12
1.6.6	Psigometriese toets	13
1.6.7	Sesotho-woorde	13
1.7	NAVORSINGSVRAE	17
1.8	TERREINAFBAKENING	17
1.9	VERLOOP VAN DIE STUDIE	18
1.10	SAMEVATTING	18

HOOFSTUK 2: ASPEKTE VAN 'N PERSEPTUELE STIMULERINGSPROGRAM

2.1	INLEIDING	20
2.1.1	Taal	23
2.1.2	Motoriese vaardighede	23
2.1.3	Kognisie	23
2.1.4	Aandag	24
2.1.5	Sosiale gedrag	24
2.2	PERSEPTUELE VAARDIGHEDE	24
2.2.1	Visueel-perseptuele vaardigheid	25
2.2.1.1	Visuele waarneming en diskriminasie	26
2.2.1.1.1	Leesrigting	26
2.2.1.1.2	Terloopslees	27
2.2.1.1.3	Konkreet	28
2.2.1.1.4	Semi-konkreet	28
2.2.1.1.5	Abstrak	28
2.2.1.1.6	Probleme met visuele waarneming en diskriminasie	29
2.2.1.2	Visuele analise en sintese	29
2.2.1.2.1	Konkreet	29
2.2.1.2.2	Semi-konkreet	30
2.2.1.2.3	Abstrak	30
2.2.1.2.4	Probleme met visuele analise en sintese	30
2.2.1.3	Voorgrond-agtergrondpersepsie	30
2.2.1.3.1	Konkreet	31
2.2.1.3.2	Semi-konkreet	31
2.2.1.3.3	Abstrak	31
2.2.1.3.4	Probleme met voorgrond-agtergronddiskriminasie	32
2.2.1.4	Visuele opeenvolging en sluiting	32
2.2.1.4.1	Konkreet	33
2.2.1.4.2	Semi-konkreet	33
2.2.1.4.3	Abstrak	33
2.2.1.4.4	Probleme met visuele opeenvolging en sluiting	34
2.2.1.5	Visuele geheue	34
2.2.1.5.1	Konkreet	34
2.2.1.5.2	Semi-konkreet	35
2.2.1.5.3	Abstrak	35

2.2.1.5.4	Probleme met visuele geheue	35
2.2.2	Ouditief-perseptuele vaardigheid	36
2.2.2.1	Luistervaardigheid en konsentrasie	36
2.2.2.2	Ouditiewe diskriminasie	37
2.2.2.2.1	Konkreet	37
2.2.2.2.2	Semi-konkreet	37
2.2.2.2.3	Abstrak	38
2.2.2.2.4	Probleme met ouditiewe diskriminasie	38
2.2.2.3	Ouditiewe opeenvolging en geheue	38
2.2.2.3.1	Konkreet	39
2.2.2.3.2	Semi-konkreet	39
2.2.2.3.3	Abstrak	39
2.2.2.3.4	Probleme met ouditiewe opeenvolging en geheue	40
2.2.2.4	Ouditiewe analise, sintese en sluiting	40
2.2.2.4.1	Konkreet	40
2.2.2.4.2	Semi-konkreet	41
2.2.2.4.3	Abstrak	41
2.2.2.4.4	Probleme met ouditiewe analise, sintese en sluiting	42
2.2.3	Hapties-perseptuele vaardigheid	42
2.2.3.1	Taktiele persepsie	42
2.2.3.1.1	Konkreet	43
2.2.3.1.2	Semi-konkreet	43
2.2.3.1.3	Abstrak	43
2.2.3.1.4	Probleme met taktiele persepsie	43
2.2.3.2	Kinestetiese persepsie	43
2.2.3.2.1	Konkreet	44
2.2.3.2.2	Semi-konkreet	44
2.2.3.2.3	Abstrak	44
2.2.3.2.4	Probleme met kinestetiese persepsie	44
2.2.4	Growwe motoriese koördinasie	45
2.2.4.1	Aktiwiteite om growwe motoriese koördinasie te verbeter	45
2.2.4.2	Probleme met growwe motoriese koördinasie	45
2.2.4.3	Lateraliteit, dominansie en sydigheid	45
2.2.4.4	Aktiwiteite om lateraliteit, dominansie en sydigheid te verbeter	46
2.2.4.5	Middellynkruising	46
2.2.4.6	Aktiwiteite om middellynkruising te verbeter	46
2.2.4.7	Probleme met lateraliteit en middellynkruising	47

2.2.5	Fyn motoriese koördinasie	47
2.2.5.1	Aktiwiteite om fyn motoriese koördinasie te verbeter	47
2.2.5.2	Probleme met fyn motoriese koördinasie	48
2.2.6	Ruimtelike oriëntasie	48
2.2.6.1	Aktiwiteite om ruimtelike oriëntasie te verbeter	48
2.2.6.2	Probleme met ruimtelike oriëntasie	48
2.2.7	Visueel-motoriese integrasie	49
2.2.7.1	Konkreet	49
2.2.7.2	Semi-konkreet	49
2.2.7.3	Abstrak	49
2.2.7.4	Probleme met visueel-motoriese integrasie	50
2.2.8	Perseptuele integrasie	50
2.2.8.1	Probleme met perseptuele integrasie	50
2.3	FAKTORE WAT 'N ROL BY DIE ONTWIKKELING EN STIMULERING VAN PERSEPTUELE VAARDIGHEDE SPEEL	51
2.3.1	Opvoeder	51
2.3.2	Leerder	52
2.3.3	Ouer	53
2.4	SAMEVATTING	54

HOOFSTUK 3: ASPEKTE VAN LEES

3.1	INLEIDING	55	
3.2	LEESVERSTEURING	59	
3.3	LEESHANDELING	60	
3.4	FASES VAN LEESONTWIKKELING	62	
3.4.1	Vlak 0	Leesgereedwording (Geboorte tot 6 jaar)	63
3.4.2	Vlak 1	Aanvangslees of dekodering (Graad 1 en 2)	63
3.4.3	Vlak 2	Konsolidasie (Graad 3 en 4)	63

3.4.4	Vlak 3	Lees om te leer (Graad 5 tot 9)	64
3.4.5	Vlak 4	Lees evaluerend en waarderend (Graad 10 tot 12)	64
3.4.6	Vlak 5	Lees vanuit 'n wêreldbeskouing (Na skool)	64
3.5	LEESPROBLEME		65
3.5.1	Disleksie		65
3.5.1.1	Kenmerke van disleksie		66
3.5.2	Leesbegrip		68
3.5.3	Leestempo		69
3.5.4	Tipe leesfoute wat gemaak word		69
3.6	LEESBENADERINGS		70
3.6.1	Psigolinguistiese (analitiese) benadering		70
3.6.1.1	Globale metode		71
3.6.1.2	Taalervaringsmetode		71
3.6.2	Sintetiese benadering		72
3.6.2.1	Alfabet- of spelmetode		72
3.6.2.2	Klankmetode		72
3.6.3	Interaktiewe model		73
3.7	RIGLYNE VIR EFFEKTIEWE LEESONDERRIG		74
3.7.1	Onderwerp		74
3.7.2	Klanke		74
3.7.3	Woordherkenning		75
3.7.4	Multisensoriese benadering		76
3.7.5	Leesbegrip		77
3.7.6	Motivering		78
3.8	OORSAKE VAN LEESPROBLEME		79
3.8.1	Interne faktore		79
3.8.1.1	Fisieke faktore		79
3.8.1.1.1	Visuele gebreke		80
3.8.1.1.2	Ouditiewe gebreke		81
3.8.1.2	Kognitiewe en neurologiese faktore		82
3.8.1.3	Leesgereedheid en taalontwikkeling		83
3.8.1.4	Perseptuele faktore		83
3.8.1.5	Emosionele en persoonlikheidsfaktore		84
3.8.2	Eksterne faktore		84
3.8.2.1	Omgewing		84
3.8.2.2	Skoolsituasie		86
3.9	SAMEVATTING		87

HOOFSTUK 4: ASPEKTE VAN SPEL

4.1	INLEIDING	88	
4.2	SPELVERSTEURING	90	
4.3	AARD VAN DIE SPELPROSES	91	
4.3.1	Visuele komponent	93	
4.3.2	Ouditiewe komponent	94	
4.3.3	Spraak-motoriese komponent	96	
4.3.4	Visueel-motoriese komponent	97	
4.4	ONTWIKKELINGSFASES TYDENS DIE SPELPROSES	98	
4.4.1	Fase 1	Pre-kommunikatiewe fase	98
4.4.2	Fase 2	Semi-fonetiese fase	99
4.4.3	Fase 3	Letternaamfase	99
4.4.4	Fase 4	Oorgangfase (Lettergreepverbindings en meerlettergrepige woorde)	99
4.4.5	Fase 5	Ontwikkeling van 'n volwasse perspektief teenoor spel	100
4.5	BENADERINGS BY SPELONDERRIG	101	
4.5.1	Reëlgebonde benadering	101	
4.5.2	Kognitiewe benadering	102	
4.5.3	Geheelwoordbenadering	103	
4.5.4	Visuele beelding	104	
4.5.5	Toetsmetode	105	
4.5.6	Woordstudiemetodes	106	
4.5.7	Rekenaar	107	
4.6	SPELPROBLEME	107	

4.6.1	Kategorisering van spelprobleme	107
4.6.2	Spelfoute	109
4.7	RIGLYNE VIR EFFEKTIEWE SPELONDERRIG	110
4.8	OORSAKE VAN SPELPROBLEME	113
4.8.1	Interne faktore	113
4.8.1.1	Fisieke faktore	113
4.8.1.2	Kognitiewe en neurologiese faktore	114
4.8.1.3	Gereedheid en taalontwikkeling	114
4.8.1.4	Perseptuele faktore	115
4.8.1.5	Emosionele en persoonlikheidsfaktore	115
4.8.2	Eksterne faktore	116
4.8.2.1	Omgewing	116
4.8.2.2	Skoolsituasie	117
4.9	SAMEVATTING	117

HOOFSTUK 5: DIE GESTANDAARDISEERDE SESOTHO LEES- EN SPELTOETS

5.1	INLEIDING	118
5.2	VERLOOP EN SAMESTELLING VAN DIE SESOTHO LEES- EN SPELTOETS	119
5.2.1	Fase 1: Opstel van voorlopige woordlyste	120
5.2.2	Fase 2: Itemontleding en itemseleksie	121
5.2.2.1	Toepassing van die speltoets	122
5.2.2.2	Toepassing van die leestoets	122
5.2.2.3	Steekproefsamstelling tydens fase 2	122
5.2.2.4	Itemontledings	124
5.2.3	Fase 3: Norms	129
5.2.3.1	Normbepaling	129
5.2.3.2	Prestasie van leerders tydens die eerste toepassing van finale woordlyste	130
5.2.3.3	Steekproefsamstelling van leerders tydens fase 3	134
5.2.3.4	Berekeningswyse van norms	135
5.2.3.5	Norms	136
5.3	DIAGNOSTIESE WAARDE	137

5.4	SAMEVATTING	140
-----	-------------	-----

HOOFSTUK 6: IMPLEMENTERING VAN DIE LEES- EN SPELPROGRAM

6.1	INLEIDING	141
6.2	PERSEPTUELE STIMULERINGSPROGRAM	143
6.2.1	Konkrete stadium	144
6.2.1.1	Growwe motoriese ontwikkeling	144
6.2.1.2	Fyn motoriese ontwikkeling	145
6.2.1.3	Liggaamsbewustheid	146
6.2.1.3.1	Lateraliteit en dominansie	146
6.2.1.3.2	Rigting en middellynkruising	147
6.2.1.4	Ruimtelike verhoudings	147
6.2.1.5	Terloopslees	147
6.2.1.5.1	Leesrigting	148
6.2.1.5.2	Dae van die week	148
6.2.1.5.3	Kleure	148
6.2.1.5.4	Dele van die liggaam	149
6.2.1.5.5	Voorwerpe in die klas	149
6.2.1.5.6	Naamkaarte	149
6.2.1.5.7	Aksiewoorde	149
6.2.1.6	Visuele persepsie	150
6.2.1.6.1	Visuele waarneming en diskriminasie	150
6.2.1.6.2	Visuele analise en sintese	150
6.2.1.6.3	Voorgrond/agtergrond-diskriminasie	151
6.2.1.6.4	Vormkonstantheid	151
6.2.1.6.5	Visuele geheue	152
6.2.1.6.6	Visuele volgorde	152
6.2.1.7	Ouditiewe persepsie	152
6.2.1.7.1	Aandag en konsentrasie	152

6.2.1.7.2	Ouditiewe diskriminasie	153
6.2.1.7.3	Ouditiewe opeenvolging	153
6.2.1.7.4	Ouditiewe analise en sintese	153
6.2.1.7.5	Ouditiewe geheue	154
6.2.1.8	Haptiese persepsie	154
6.2.2	Semi-konkrete stadium	154
6.2.2.1	Growwe motoriese ontwikkeling	154
6.2.2.2	Fyn motoriese ontwikkeling	155
6.2.2.3	Liggaamsbewustheid	155
6.2.2.3.1	Middelnykruising, lateraliteit en dominansie	155
6.2.2.3.2	Rigting	155
6.2.2.4	Terloopslees	156
6.2.2.4.1	Dae van die week	156
6.2.2.4.2	Maande van die jaar	156
6.2.2.4.3	Kleure	157
6.2.2.4.4	Dele van die liggaam	157
6.2.2.4.5	Flitskaarte op voorwerpe in die klas	157
6.2.2.4.6	Naamkaarte	157
6.2.2.4.7	Aksiekaarte	158
6.2.2.5	Visuele persepsie	158
6.2.2.5.1	Visuele waarneming en diskriminasie	158
6.2.2.5.2	Visuele analise en sintese	158
6.2.2.5.3	Voorgrond/agtergrond-diskriminasie	158
6.2.2.5.4	Vormkonstantheid	159
6.2.2.5.5	Visuele geheue	159
6.2.2.5.6	Visuele volgorde	159
6.2.2.6	Ouditiewe persepsie	159
6.2.2.6.1	Aandag en konsentrasie	160
6.2.2.6.2	Ouditiewe diskriminasie	160
6.2.2.6.3	Ouditiewe opeenvolging	160
6.2.2.6.4	Ouditiewe analise en sintese	160
6.2.2.6.5	Ouditiewe geheue	160
6.2.2.7	Haptiese persepsie	161
6.2.3	Abstrakte stadium	161
6.2.3.1	Growwe motoriese ontwikkeling	161
6.2.3.2	Fyn motoriese ontwikkeling	161
6.2.3.3	Liggaamsbewustheid	161
6.2.3.3.1	Ruimtelike verhoudings	162
6.2.3.3.2	Visueel-motoriese integrasie	162
6.2.3.4	Terloopslees	162
6.2.3.5	Visuele persepsie	162
6.2.3.5.1	Visuele waarneming en diskriminasie	162
6.2.3.5.2	Visuele analise en sintese	163
6.2.3.5.3	Voorgrond/agtergrond-diskriminasie	163
6.2.3.5.4	Vormkonstantheid	163

6.2.3.5.5	Visuele geheue	163
6.2.3.5.6	Visuele volgorde	164
6.2.3.6	Ouditiewe persepsie	164
6.2.3.6.1	Aandag en konsentrasie	164
6.2.3.6.2	Ouditiewe diskriminasie	164
6.2.3.6.3	Ouditiewe opeenvolging	164
6.2.3.6.4	Ouditiewe analise en sintese	165
6.2.3.6.4.1	Ouditiewe analise	165
6.2.3.6.4.2	Ouditiewe sintese	165
6.2.3.7	Haptiese persepsie	165
6.2.4	Terugvoering	166
6.3	LEESPROGRAM	166
6.3.1	Leestemas	168
6.3.2	Vorbereidingslees	169
6.3.3	Aanleer van 'n sin	169
6.3.4	Aanleer van 'n woord	170
6.3.5	Woordherkenning	170
6.3.6	Woordeboekvaardighede	171
6.3.7	Aanleer van klanke	172
6.3.8	Begripslees	173
6.3.9	Swak leesgewoontes	174
6.3.10	Motivering	174
6.4	SPELPROGRAM	175
6.4.1	Vorbereidende oefeninge	175
6.4.2	Aanleer van klanke	176
6.4.3	Aanleer van woorde	177
6.4.4	Lettergreepverdeling	178
6.4.5	Motivering	178
6.5	SAMEVATTING	178

HOOFSTUK 7: METODE VAN ONDERSOEK

7.1	INLEIDING	180
7.2	SAMESTELLING VAN DIE ONDERSOEGGROEP	182
7.2.1	Proefnemer-effek	183
7.2.2	Steuringsveranderlikes	184

7.3	MEETINSTRUMENT	187
7.4	HIPOTESEFORMULERING	187
7.5	STATISTIESE PROSEDURE	188
7.6	RESULTATE	190
7.6.1	Proefnemer-effek	191
7.7	HIPOTESETOETSING	192
7.8	SAMEVATTING	194

HOOFSTUK 8: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

8.1	INLEIDING	196
8.2	EMPIRIESE ONDERSOEK	197
8.3	BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS	201
8.4	AANBEVELINGS VIR DIE PRAKTYK	203
8.4.1	Toeganklikheid van 'n graad-R jaar	203
8.4.2	Siftingstoetse deur arbeidsterapeute	204
8.4.3	Remediërende program	204
8.4.4	Rekenaarprogramme	205
8.4.5	Verdere moontlike implementering	205
8.5	SAMEVATTING	206
	<i>BRONNELYS</i>	207

BYLAE

- BYLAE A: Aansoekbrief om studie te mag onderneem
Toestemmingsbrief van Vrystaatse
Onderwysdepartement
- BYLAE B: Sesotho lees- en speltoets
- BYLAE C: Werkboek A vir perseptuele stimulering
- BYLAE D: Werkboeke B, C, D, E vir verskillende lees-
en speltemas

**OPSOMMING
SUMMARY****LYS VAN TABELLE**

Tabel 5.1	Steekproefdistribusie van die graad 1- tot graad 3-leerders volgens graad en geslag tydens fase 2	123
Tabel 5.2	Beskrywende statistiek rakende ouderdomme (in maande) van die leerders in die onderskeie grade tydens fase 2	124
Tabel 5.3	Inligting rakende die a- en b-parameters vir die finale graad 1-spelwoorde	127
Tabel 5.4	Inligting rakende die a- en b-parameters vir die finale graad 1-leeswoorde	128
Tabel 5.5	Beskrywende statistiek rakende die prestasie van die leerders in die Sesotho spel- en leestoetse tydens die eerste toepassing van fase 3	130
Tabel 5.6	Statistiek vir die lees- en speltoetse by die onderskeie grade rakende die aantal items wat nie korrek is nie	132

Tabel 5.7	Steekproefdistribusie van die leerders tydens beide toepassings van fase 3	134
Tabel 5.8	Persentielomvang en beskrywing van staneege-skaal	137
Tabel 5.9	'n Kwalitatiewe ontleding van moontlike spelfoute in die graad 1-toets	138
Tabel 5.10	'n Kwalitatiewe ontleding van moontlike leesfoute in die graad 1-toets	139
Tabel 7.1	Frekwensiedistribusie van ondersoekgroep rakende geslag	185
Tabel 7.2	Frekwensiedistribusie van ondersoekgroep rakende kleuterskoolbywoning	186
Tabel 7.3	Gemiddeldes en standaardafwykings rakende die twee groepe se ouderdom	186
Tabel 7.4	Gemiddeldes en standaardafwykings op die lees- en speltellings vir die vier subgroepe	192
Tabel 7.5	Resultate van die T ² - en F-waarde vir die vergelyking van die verskiltellings op die lees- en speltellings vir die afgepaarde groepe	193
Tabel 7.6	Gemiddeldes (\bar{x}), standaardafwykings (s) en gemiddelde (D) en standaardfout van die gemiddelde (SG) vir die afgepaarde verskiltellings tussen die twee groepe	194

1

INLEIDING

Literacy is like a braid of interwoven threads. The braid begins with the intertwining threads of oral language and stories. As children experiment with putting ideas on paper, a writing thread is intertwined as well. As they move into reading, the threads of literacy begin to bond. The size of the threads and the braid itself become thicker as knowledge grows (Bear, Invernizzi, Templeton en Johnston, 2000:1)

1.1 AGTERGROND

Taal is 'n kosbare kultuurerfenis wat byna elke oomblik van die mens se bestaan gebruik word, naamlik terwyl jy praat, dink, televisie kyk, lees of selfs droom. Volgens Chenfeld (1987:74) is taal iets waarvan niemand kan ontsnap nie, want selfs in stilte kommunikeer ons betekenis. Dit is dus verstaanbaar dat taal beskryf kan word as die *implement* waarmee 'n mens kommunikeer (Van Niekerk, 1991:18).

Tydens die aanvanklike taalontwikkeling van die mens, gebruik babas taal om aandag te trek en behoeftes bekend te maak. Verdere taalontwikkeling stel persone in staat om nie slegs inligting oor te dra nie, maar ook te ontvang. Mercer (1997:421) beskryf taal as 'n kode waardeur idees van mense met behulp van 'n konvensionele stelsel van simbole gekommunikeer word. Taal

word as die definiëring van ons menslikheid beskou (Bloomfield in Riekert en Viljoen, 1998:213). Taal kan dus omskryf word as 'n stelsel van ouditiewe en/of visuele simbole wat vir denke en kommunikasie gebruik word. Verbale taalsisteme, naamlik lees en skryf is 'n belangrike menslike verskynsel (McGuigan, 1997:354). Hierdie taalbesit onderskei die mens van die dier en kan as die *taalkuns* van die mens beskryf word (Templeton, 1991:4). Kinders ontvang die kragtige geskenk van taalvaardighede wanneer hulle geleer word om te lees en skryf. Sodanige vaardighede sal hulle in staat stel om met ander te kommunikeer en die begrip van hulself en die wêreld rondom hulle te verhoog (Pinnell en Fountas, 1998:23). Taal is ook 'n noodsaaklike aspek van leer, aangesien dit 'n belangrike middel vir die oordrag van inligting is. Doeltreffende oordrag van inligting sal tot 'n suksesvolle leerproses lei (Latsky, 1998:8).

'n Goeie opvoeding is die sleutel tot elke kind se toekoms (Dotwana, 1998:1). Skoolsukses berus veral op gevestigde taalontwikkeling en taalvaardigheid waar ouers sowel as opvoeders sleutelfigure is. Dit is die taak van die skool om kinders te leer lees en skryf (Pumfrey, 1990:3), terwyl die ouer as die belangrikste persoon beskou word om die gawe en mag van taal aan die kind te leer (Lukken, 1994:49; Swanson, 1997:1). Ouers wat tyd spandeer deur met hulle kinders te praat of boeke vir hulle te lees, rus hulle toe met 'n stewige grondslag wat skoolsukses positief sal beïnvloed (Mastain, 1995:10).

Die waarde van moedertaalonderrig, veral in kinders se vormingsjare, word wêreldwyd erken. Navorsing het bewys dat moedertaalonderrig 'n verskil in leerders se slaagsyfer maak; daarom behoort onderrig so lank as moontlik in leerders se moedertaal te geskied (Volksblad, 20 Maart 2002:10). Die woord *moedertaal* sê alles: *Dit is die taal wat jy met moedersmelk ingekry het - jou leef-, bid- en gevoelstaal. Om dit van iemand weg te neem, is om sy menswees te skend* (Volksblad, 25 Mei 2000:8). Die moedertaal van 'n persoon stel hom¹ in staat om maksimaal tot eie voordeel en tot voordeel van sy land te ontwikkel (Beukes, 1995:97). Dit beteken dat die onderrigtaal 'n

¹ In hierdie proefskrif sal die voornaamwoord *hy* gebruik word vir beide die geslagte *hy*, *sy*, *haar* of *hom*. Die gebruik van die manlike voornaamwoord impliseer geensins enige diskriminasie teen die vroulike geslag nie. Dit is slegs gedoen om lomp formulering uit te skakel.

belangrike faktor by jong leerders se taalontwikkeling is. Dit is tot die kind se voordeel wanneer opvoeders poog om taalvaardighede wat natuurlik aanwesig is, verder te ontwikkel (Du Plessis, 1991:10). Volgens Akinnaso (1988:98) sal moedertaalonderrig kulturele oorerwing, kognitiewe ontwikkeling en kommunikatiewe vaardighede vergemaklik. Navorsing dui daarop dat leerders verkieslik tot graad 7 in hulle moedertaal onderrig behoort te word, aangesien daar 'n regstreekse verband tussen 'n gebrek aan moedertaalonderrig en swak skolastiese prestasies is (Vosloo, 2002:17). Vroeë identifisering van moontlike leerprobleme kan die verskil tussen sukses en mislukking in die skool beteken. Navorsing het getoon dat indien moontlike leesprobleme eers na die ouderdom van nege jaar geïdentifiseer word, kan tot 75% van hierdie persone gedurende hulle skoolloopbane leerprobleme ervaar (Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 2001:2).

Taal kan in twee prosesse verdeel word, naamlik die opname (reseptiewe) proses wat lees en luister insluit en die weergawe (ekspressiewe) proses wat skryf en praat insluit (Van Wyk, 1994a:83). Volgens Lerner (1993:348) geskied taalontwikkeling by die kind in die volgende volgorde, naamlik luister, praat, lees en skryf. Leergestremdhede kan voorkom wanneer leerders probleme ondervind om inligting te ontvang (reseptief), te prosesseer en/of onthou (integrasie) of om die inligting weer te gee (ekspressief) (Bergert, 2000:1). Lees en skryf kan egter as ondersteunende geïntegreerde taalsisteme gesien word, aangesien albei met die gebruik en verstaan van geskrewe simbole te doen het. Dit spreek vanself dat die geskrewe woord meer gekompliseerd en gestruktureerd as die gesproke woord is. Die vermoë om te kan lees, word as 'n belangrike fase van geletterdheid beskou (Owen en Pumfrey, 1995:2). Winebrenner (1996:79) beweer dat 'n goeie leesvermoë noodsaaklik is vir skoolsukses. Volgens Du Plessis (1993:11) kan 70% van alle leerprobleme aan 'n swak leesvermoë toegeskryf word. 'n Swak leesvermoë het nie net 'n negatiewe invloed op die kind se skoolprestasie nie, maar ook 'n negatiewe invloed op sy emosionele ontwikkeling. Daar moet gepoog word om die eerste kennismaking van leerders met die leesproses positief te laat verloop, aangesien navorsing bewys het dat die selfkonsep van 'n leser met vroeë sukses in die leesproses verband hou (Smith, 1994:37). Die term *selfkonsep*

word deur Botes (1987:3) gedefinieer as die ingesteldheid van 'n persoon teenoor, of gevoelens jeens en kennis van sy eie vermoëns, vaardighede, voorkoms en sosiale aanvaarbaarheid. Navorsing deur Grobler, Myburgh en Kok (1998:1) het bevind dat daar 'n wisselwerking tussen selfkonsep en prestasie bestaan. Indien die kind glo dat hy oor die nodige vermoëns beskik (indien hy 'n positiewe selfkonsep het), behoort dit hom te motiveer om te presteer.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die lees-, spel- en skryfvaardighede van kinders is bepalend vir hulle persoonlikheidsontwikkeling. Leergestremdhede is in die meeste gevalle *versteekte gestremdhede*. Daar is nie visuele bewyse soos rolstoele, 'n gidshond of 'n oorfoon vir hierdie gestremdhede nie (University of Washington, 2001:1). Soos reeds in paragraaf 1.1 bespreek, het navorsing bewys dat leesagterstande by kinders aanleiding kan gee tot probleme soos wangedrag, skolastiese onderprestasie, onderbenutting van leerpotensiaal en 'n onvermoë om 'n betekenisvolle werksegeleentheid te bekom (Robertson, 1991:57). Navorsing beklemtoon egter toenemend dat leerders met leergestremdhede se selfbeeld verhoog kan word deur positiewe terugvoer en ondersteuning van maats, opvoeders en ouers (Morvitz en Motta, 1992:73; Meltzer, Roditi, Houser en Perlman, 1998:437; Vaughn, Elbaum, Schumm en Hughes, 1998:428).

Die stimulasie van sekere visueel- en auditief-perseptuele vaardighede op voorskoolse vlak is 'n voorvereiste vir effektiewe leer. Tydens navorsing wat in 2000 onderneem is met die doel om 'n Sesotho lees- en speltoets te standaardiseer, het 406 graad 1-leerders 'n gemiddelde persentasie van 40,5% in die spel- en 36,1% in die leestoets behaal (Koen, 2000:74). Indien die moeilikheidsgraad van die toets as gemiddeld beskou word, behoort die gemiddelde persentasie 50% te wees. Dit blyk dus dat lees- en spelagterstande by Sesotho-sprekende graad 1-leerders aanwesig kan wees. Agterstande kan aan verskeie faktore toegeskryf word. In hierdie studie word

probleme aangespreek wat lees- en spelvaardighede by Sesotho-sprekende graad 1-leerders kan beïnvloed, soos onder andere:

- Beperkte voorskoolse stimulering van visuele en ouditiwe vaardighede.
- 'n Onvoldoende lees- en spelprogram in die leerder se moedertaal.
- Die afwesigheid van moedertaalonderrig of beperkte moedertaalonderrig.
- Formele lees- en spelonderrig voordat die leerder daarvoor gereed is.

Bogenoemde probleme is deur middel van 'n Sesotho lees- en spelprogram aangespreek. Die navorser wou bepaal of 'n lees- en spelprogram enige invloed op bogenoemde probleme sal hê. Die volgende navorsingshipotese is geformuleer:

Sesotho-sprekende graad 1-leerders wat blootgestel is aan die lees- en spelprogram se lees- en spelvaardighede is beter as dié van graad 1-leerders wat nie die program deurloop het nie.

Navorsing het bewys dat 'n hoër vlak van geletterdheid voorkom in skole waar leerders dikwels lees en skryf en waar duidelike doelwitte vir effektiewe onderrig bestaan (Hiebert, 1994:24). Toekomstige navorsing behoort te fokus op effektiewe onderrigmetodes in klaskamers of skole van leerders waar tuis min geleentheid vir geletterdheidsontwikkeling is (Rankhorn, England, Collins, Lockavitch en Algozzine, 1998:310). Die navorser stem saam met Mnr. Mosibudi Mangena (adjunkminister van onderwys) wat op 'n seminar by die Universiteit van die Witwatersrand weereens beklemtoon het dat *die mite dat Afrika-tale nie gereed is om gebruik te word as onderrigtale nie, in die kiem gesmoor moet word* (Basson, 2003:13).

1.3 STUDIEMOTIVERING

Die doel van 'n lees- en spelprogram is om 'n brug tussen die leerder se leefwêreld en formele lees- en spelonderrig te vorm. Daar word begin om hierdie brug te vorm in die Sesotho-sprekende leerder se graad 1-jaar; dié jaar

wat as die belangrikste jaar in die leerder se akademiese loopbaan beskou word (Gentry, 2001:2).

Die integrering van 'n perseptuele stimuleringsprogram en 'n aanvangslees- of spelprogram is nie veronderstel om 'n probleem vir opvoeders te wees nie. 'n Perseptuele stimuleringsprogram vorm deel van 'n intensiewe vormingsprogram wat ten doel het om 'n leerder se ervaringe, belewenisse en basiese vaardighede wat ontbreek en wat noodsaaklike voorwaardes vir versekerde en bestendige skolastiese vordering is, te ontwikkel (Greyling en Joubert, 1988:9). Die beoogde uitkoms van die lees- en spelprogram is dat formele lees- en spelonderrig uit 'n goedbeplande perseptuele stimuleringsprogram sal voortvloei. Aan die ander kant is die doel van formele onderrig om leerders te leer lees, skryf en reken. Formele onderrig is tans op die uitkomsgebaseerde-onderwysmodel (UGO) gebaseer. Die UGO-benadering impliseer 'n verskuiwing van inhoudgebaseerde doelstellings na uitkomstes as die resultaat van onderrig en leer (Van der Merwe, 1998:7). Volgens Du Toit (1997:125) val die klem by die uitkomsgebaseerde benadering meer op die aanwending van kennis en bereiking van spesifieke uitkomstes in sekere leerareas, as op eksamens. Lees- en spelonderrig is by die leerarea *Taal, Geletterdheid en Kommunikasie* gegroepeer.

Opvoeders is geneig om alle leerders op 'n eenvormige manier te onderrig. Sodoende word leerders wat vanuit 'n geletterde agtergrond kom, op dieselfde manier onderrig as diegene wat aan gebrekkige stimulasie blootgestel is (Burman, 1990:37). Tydens onderrig is dit belangrik dat die leesmateriaal in 'n klaskamer verteenwoordigend van die leerder se agtergrond behoort te wees (Foley, 1995:10). 'n Perseptuele stimuleringsprogram in leerders se moedertaal, wat later opgevolg word deur 'n formele program, kan net tot hulle voordeel wees. Die klem word op voorkomende eerder as remediërende optrede geplaas. Van Rooyen en Engelbrecht (1997:7) is van mening dat talle graad 1-leerders nie na wense presteer nie *met die gevolg dat daar reeds in die eerste skooljaar remediërend in plaas van voorkomend te werk gegaan moet word*. Volgens Volksblad (25 Mei 2001:1) het navorsing wêreldwyd bewys dat kinders ten minste ses tot agt jaar opleiding in hulle moeder- of

huistaal moet hê om taalvaardighede te vestig, voordat 'n nuwe taal suksesvol as onderrigmedium gebruik kan word. Dit is dus duidelik dat moedertaalonderrig veral in die eerste paar skooljare, deurslaggewend is om basiese vaardighede en kennis vas te lê. Die lees- en spelprogram is in die Sesotho-sprekende se moedertaal aangebied en het sodoende by die leerder se agtergrond aangepas.

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

Opvoedkundige kenners is bekommerd oor leerders se gebrekkige leesvaardighede, veral in die grondslagfase, aangesien skoolvordering ingrypend daardeur beïnvloed word (Volksblad, 9 Desember 2000:7). Die algemene doel van hierdie studie is om 'n lees- en spelprogram vir die Sesotho-sprekende graad 1-leerders in hulle moedertaal, daar te stel. Die pesseptuele stimuleringsprogram is by die lees- en spelprogram ingesluit, aangesien dit 'n positiewe invloed op die verwerwing van lees- en spelvaardighede kan uitoefen. Daar word gepoog om die volgende doelwitte te bereik:

- Die bevordering van visueel-, ouditief- en hapties-perseptuele vaardighede. Vir hierdie doel sal spesifieke oefeninge en/of werkkaarte gebruik word.
- Uitbreiding van die leerder se taalbeheersing.
- Om 'n begeerte vir selfstandige lees by die leerder te wek deur sy belangstelling in lees en spel te prikkel.

'n Spesiaal ontwerpte lees- en spelprogram wat deur die navorser ontwerp is, is geïmplementeer om bogenoemde doelwitte te verwesenlik. Die doel van die leesprogram is om tydens formele onderrig op die ontwikkeling van vaardighede soos woordherkenning, leesvlotheid, klanksimboolassosiasie, frasering, leesbegrip en lettergreepverdeling te konsentreer. In die spelprogram word aandag aan klanksimboolassosiasie, uitspraak, lettergreepverdeling en ouditiewe asook visuele diskriminasie gegee. Die doel is om aan leerders uit agtergeblewe gemeenskappe die geleentheid tot

ontwikkeling van lees- en spelvaardighede te bied. Lees- en spelvaardighede dra nie net by tot geletterdheid en moontlike beter werksgeleenthede nie, maar bied die geleentheid tot volle persoonlikheidsontwikkeling deur selfverryking.

1.5 METODE VAN ONDERSOEK

Die studie bestaan uit 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek.

1.5.1 Literatuurstudie

Die literatuurstudie is gedoen uit verskeie bronne soos boeke, tydskrifte, koerante, verhandelings, proefskrifte en tegnologiese inligting, sodat navorsing oor die ontwikkeling van 'n lees- en spelprogram in hierdie studie geïntegreer kan word. Die volgende aspekte is ondersoek:

- 1.5.1.1 *Die waarde van 'n perseptuele stimuleringsprogram op die ontwikkeling van lees- en spelvaardighede by die graad 1-leerder.* Die verskillende perseptuele vaardighede wat by lees en spel betrokke is, is bespreek.
- 1.5.1.2 *Die ontwikkeling van leesvaardighede.* Lees- en taalontwikkeling is bespreek. Ondersoek is ingestel na die moontlike oorsake van leesprobleme.
- 1.5.1.3 *Die ontwikkeling van spelvaardighede.* Die fases in die spelproses en doelstellings by spelonderrig is bestudeer.
- 1.5.1.4 *Die gestandaardiseerde Sesotho lees- en speltoets.* Hierdie toets is deur die navorser gedurende voorafgaande navorsing ontwikkel en het tot die huidige ondersoek gelei. Die gestandaardiseerde toets wat tydens die evaluering van lees- en spelvaardighede gebruik is, is bespreek.

1.5.2 Empiriese ondersoek

Die empiriese ondersoek het uit 4 stappe bestaan, naamlik:

- Stap 1: Verkenningstudie.
- Stap 2: Perseptuele stimuleringsprogram.
- Stap 3: Formele lees- en spelprogram.
- Stap 4: Evaluering van die program.

1.5.2.1 Stap 1: Verkenningstudie

Stap 1 is in die tweede semester van 2001 onderneem. Tydens stap 1 is toestemming by die Vrystaatse Onderwysdepartement verkry om die studie in Mangaung by skole met Sesotho as onderrigmedium te onderneem. 'n Afskrif van die toestemmingsbrief verskyn in bylae A. Bestaande aanvangsonderrig is met vakhoofde bespreek en ervare opvoeders het insette oor huidige lees- en spelprogramme gelewer. Moontlike leemtes is geïdentifiseer, sodat 'n program opgestel kon word.

1.5.2.2 Stap 2: Perseptuele stimuleringsprogram

In Januarie 2002 is 342 graad 1-leerders ewekansig geselekteer, waarna hulle volgens geslag, ouderdom en kleuterskoolbywoning afgepaar is. Afparing word gedoen ten einde die invloed van steuringsveranderlikes te minimaliseer. Dit was egter onmoontlik om alle leerders af te paar, aangesien daar nie noodwendig ewe veel seuns en dogters is nie, geboortedatums nie noodwendig dieselfde is nie en slegs 'n klein groepie leerders die skool se kleuterskool bygewoon het. Uiteindelik was die navorser in staat om 284 leerders (142 pare) af te paar. Vier subgroepe het as die eksperimentele groep gedien, sodat die rol wat die aanbieder mag speel, gereguleer kon word. Die res van die leerders wat nie die program deurloop het nie, het as 'n kontrolegroep gedien. 'n Omgewing met sosiaal gedepriveerde leerders was 'n

belangrike oorweging tydens die keuse van die eksperimentele en kontrolegroep, aangesien daar juis deur middel van hierdie program hulp aan 'n agtergeblewe gemeenskap gebied wou word. Die program is so ontwerp dat tegnieke as aanvulling van bestaande onderrigmetodes dien, sodat opvoeders nie onnodige ekstra lading op hul werk moes ervaar nie. Geen voortoets is gedoen nie, aangesien graad 1-leerders se lees- en spelvermoë nie met aanvangsonderrig gemeet kon word nie. Die eksperimentele groep is in die eerste kwartaal van 2002 aan 'n perseptuele stimuleringsprogram onderwerp waar daar hoofsaaklik op die stimulering van ouditief-, visueel- en hapties-perseptuele vaardighede gekonsentreer is. Die perseptuele stimuleringsprogram het dus deel van die lees- en spelprogram gevorm.

1.5.2.3 Stap 3: Formele lees- en spelprogram

In die tweede en derde kwartaal van 2002, is daar op die inskerping van sekere lees- en spelvaardighede gekonsentreer tydens die aanbieding van 'n lees- en spelprogram. Aandag is aan aspekte soos leesvlotheid, klanksimboolassosiasie, frasering, leesbegrip, uitspraak, lettergreepverdeling en ouditiewe en visuele diskriminasie gegee (vergelyk paragraaf 1.4).

1.5.2.4 Stap 4: Evaluering van die program

Gedurende die vierde kwartaal van 2002, is die leerders in die eksperimentele en kontrolegroep se sigwoordeskat en spelvermoë met behulp van 'n gestandaardiseerde Sesotho lees- en speltoets bepaal. Hotelling se T^2 -toets vir verwante groepe is gebruik om die leerders in die twee groepe se gemiddelde sigwoordeskat- en speltellings te vergelyk.

Die lees- en spelprogram sal die navorser in staat stel om die moontlike effek van stimulering van lees- en spelvaardighede by Sesotho-sprekende graad 1-leerders te ondersoek.

1.6 BEGRIPSOMSKRYWING

Enkele begrippe wat in hierdie studie gebruik word, verdien nadere omskrywing.

1.6.1 Taal

Taal word deur Chomsky (in Fromkin en Rodman, 1993:1) beskryf as die *human essence, the distinctive qualities of mind that are, so far as we know unique to man*. Taal is 'n simbool- of kodestelsel waardeur idees gekommunikeer word (Bartel, 1990a:31). Lees, spel en skryf kan as drie dele van 'n geïntegreerde taalsisteem beskou word (Lerner, 1993:347). Vir die doel van hierdie studie word die effek van die stimulering van perseptuele vaardighede en die ontwikkeling van lees- en spelvaardighede in die graad 1-leerder se moedertaal ondersoek.

1.6.2 Perseptuele stimuleringsprogram

Greyling en Joubert (1988:23) beskryf perseptuele stimulering as deel van 'n skoolgereedheidsprogram wat op die ontwikkeling van visuele, ouditiewe en haptiese vaardighede fokus, sodat formele lees- en spelonderrig positief beïnvloed word. In die beplanning van so 'n program behoort daar voorsiening gemaak te word dat elke leerder na die beste van sy vermoë kan vorder (Hauptfleisch en Grové, 1984:3). Aangesien armoede en ongeletterdheid bepalende faktore by die kwaliteit van opvoedkundige stimulering kan wees (Mwelase, 1995:2), word daar met hierdie navorsing 'n geleentheid vir perseptuele stimulering aan Sesotho-sprekende graad 1-leerders gebied. Sodoende kan leerders gereed gemaak word en vir formele onderwys voorberei word.

1.6.3 Persepsie

Persepsie is 'n kognitiewe proses waartydens inligting met behulp van sintuie uit die omgewing ontvang en verwerk word, sodat betekenisgewing kan plaasvind (Reber, 1995:549). Deur middel van die perseptuele proses word 'n persoon in staat gestel om die inligting wat hy deur sy sintuie ontvang, te kan gebruik (McLoughlin en Lewis, 1994:221). Persepsie vorm die basis van lees en spelgedrag (De Beer, 1983:29). Hierdie navorsing skenk dus aandag aan die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede, aangesien dit nie net 'n voorvereiste vir effektiewe leer is nie, maar ook waardevolle hulp in die vroeë identifisering van leerprobleme kan bied.

1.6.4 Leeshandeling

Die leeshandeling is 'n komplekse visuele taak (Fowler, 2000:1). Leesvaardigheid behels dat elemente of simbole van die taal in gedrukte of geskrewe vorm geïnterpreteer moet kan word, sodat die gelese gedeelte begryp kan word (Botha, 1995:8). Die suksesvolle bemeestering van leesvaardighede in die eerste drie jaar na skooltoetrede word as die belangrikste taak van die opvoeder beskou (PreK-12 Teachers Educational Issues Department, 2001a:1). Die uiteindelige doel van lees moet dus wees om geskrewe taal te begryp, te evalueer en die inligting vir persoonlike behoeftes te kan aanwend.

1.6.5 Spel

Spel word as een van die drie geïntegreerde taalelemente, naamlik lees, praat en geskrewe uitdrukking beskou (Allen, 1995:92). Hammill (1990:219) beskryf spel as die vorming van woorde deur van letters gebruik te maak. 'n Goeie spelvermoë is belangrik, aangesien laasgenoemde dikwels as 'n kriterium in die evaluering van die opvoeding van 'n persoon gebruik word (Westwood, 1999:2). Dit is dus die taak van die opvoeder om by leerders 'n positiewe

houding teenoor spel te kweek, sodat leerders gemotiveer word om korrek te wil spel. In hierdie proefskrif (veral hoofstuk 4) word die woord *spel* feitlik deurgaans gebruik; ook vir *spelling* wat dui op die wyse van spel: die skryfwyse van woorde.

1.6.6 Psigometriese toets

'n Gestandaardiseerde stel stimuli (soos vrae, probleme of stellings) wat deur 'n groep of 'n individu beantwoord word, ten einde die graad van aanwesigheid of afwesigheid van sekere vaardighede, eienskappe, vermoëns of kennis te evalueer, word as 'n psigometriese toets beskou (Plug, Louw, Gouws en Meyer, 1997:380). 'n Psigometriese toets word gebruik vir die meting en evaluering van 'n verskeidenheid veranderlikes, soos intelligensie, aanleg, prestasies, houdings, persoonlikheidseienskappe, waardes en emosies. Laasgenoemde toets kan beskou word as 'n hulpmiddel wat aangewend kan word om lees- en spelprobleme vroegtydig te identifiseer (Esterhuuse, 1997:108). Na afloop van hierdie program is 'n gestandaardiseerde Sesotho lees- en speltoets toegepas (vergelyk hoofstuk 7) om die effek van die lees- en spelprogram te bepaal.

1.6.7 Sesotho-woorde

Daar word telkens in die literatuurstudie na sekere Sesotho-woorde verwys. Ter verheldering word die Sesotho-woorde alfabeties met die Afrikaanse vertaling en die bladsynommer daarna hier geplaas.

SESOTHO-WOORD	AFRIKAANSE VERTALING	BLADSY
A	onderwerpsmorfeem	139
Ama	aanraak	164
Ano	daardie (klas 6)	38
Apole	appel	172
Aubuti	ouboet	139
Ausi	ousus	39
Ba	hulle	38
Baeti	gaste	39
Baheso	ons plek	38
Bala	lees	69
Bana	kinders	33
Banana	meisies	41
Banna	mans	153
Bapala	speel	69
Barekisi	verkoopsmense	41
Batho	mense	38
Bitsa	roep	69
Bo	hy/sy/hulle/dit	38
Bona	sien	37
Buka	boek	38
Bula	oopmaak	35
Dikausi	kouse	38
Dinawa	boontjies	41
Dipere	perde	41
Ditsebe	ore	154
Dula	sit	35
Dumela	goeie dag	95
Ema	staan	30
Empa	maar	38
Eno	daardie (klas 1a, 2a, 4,9)	38
Fenstere	venster	27
Fubedu	rooi	148

Haholo	baie	41
Hlakola	Februarie	148
Hlooho	kop	109
Hobane	want	41
Katiba	hoed	39
Ke	ek	69
Ké	dit is	69
Kenya	inkom	41
Kereke	kerk	47
Kerekeng	in die kerk	47
Kgaba	lepel	95
Kobo	komers	39
Koloi	motor	41
Koranta	koerant	39
Labobedi	Dinsdag	39
Labohlano	Vrydag	148
Labone	Donderdag	148
Laboraro	Woensdag	39
Leboha	dankie	41
Lebone	lig	41
Lehapu	waatlemoen	41
Lelele	lank	110
Leleme	tong	41
Lemati	deur	160
Lesedi	inligting	30
Leshodu	dief	41
Leshome	tien	160
Letamo	dam	35
Letsatsi	dag	41
Lwetse	September	148
Mahetla	skouers	154
Mahlo	oë	109
Malome	oom	160
Mantaha	Maandag	39

Matha	hardloop	149
Mollo	vuur	95
Molomo	mond	95
Monghadi	meneer	39
Monna	man	95
Morena	kaptein	39
Moriri	hare	154
Moshemane	seun	41
Mme	ma	30
Mmesa	April	148
Motsheanong	Mei	148
Mphalane	November	148
Nako	tyd	29
Nawa	boontjie	165
Ngwana	kind	34
Ngwanana	dogter	34
Noka	rivier	29
Ntate	pa	39
Ntja	hond	154
O	jy	41
O	is	139
Ono	daardie (klas 3)	38
Pedi	twee	39
Pere	perd	69
Phato	Augustus	148
Pherekgong	Januarie	148
Phupjwane	Junie	148
Phupu	Julie	148
Pina	lied	38
Pitsa	pot	69
Pula	reën	34
Pule	naam van persoon	34
Rona	ons	38
Sa	van	94

Satertaha	Saterdag	148
Sefate	boom	153
Setulo	stoel	27
Sontaha	Sondag	148
Tafole	tafel	164
Tala	groen	148
Tlhakubele	Maart	148
Tsamaya	loop	38
Tshitswe	Desember	148

1.7 NAVORSINGSVRAE

Daar sal gepoog word om die volgende vrae na afloop van hierdie studie te beantwoord:

- Wat is die waarde van die stimulering van perseptuele vaardighede vir die Sesotho-sprekende graad 1-leerder?
- Wat is die invloed van stimulering van perseptuele vaardighede op sigwoordeskat en spelvermoë van die Sesotho-sprekende graad 1-leerder?
- Het die gebruik van 'n lees- en spelprogram 'n invloed op die ontwikkeling van die lees- en spelvermoë van die Sesotho-sprekende graad 1-leerder?
- Het die aanbieder enige rol in leerders se prestasie gespeel?

1.8 TERREINAFBAKENING

Hierdie studie ressorteer onder Psigo-Opvoedkunde en Kurrikulumstudies, deeldisiplines van die Opvoedkunde. Psigo-Opvoedkunde het betrekking op die wyse waarop die kind se volwassewording deur opvoedende leer voltrek word, terwyl Kurrikulumstudies verband hou met die metodiek van onderwys. By beide deeldisiplines is kenmerke en behoeftes van die opvoedeling, sowel as die kenmerke van volwassenheid belangrik (Schoeman, 1988:86).

Die belangrikheid van 'n lees- en spelprogram vir die Sesotho-sprekende graad 1-leerder, word as tema vir hierdie studie aangeneem. Dit behels 'n intensiewe program wat oor drie skoolkwartale strek, met die evaluering in die vierde kwartaal, naamlik:

- Die perseptuele stimulasieprogram in die eerste kwartaal.
- Die lees- en spelprogram in die tweede en derde kwartaal.
- Die evaluering van die program in die vierde kwartaal.

Behoeftes van die leerders, op pad na volwassenheid, behoort aangespreek te word. Dit is duidelik dat hierdie studie veral in die Psigo-Opvoedkunde as wetenskap ingebed is.

1.9 VERLOOP VAN DIE STUDIE

Hoofstuk 2 handel oor die voordeel wat 'n perseptuele stimuleringsprogram vir lees- en spelvaardighede vir die graad 1-leerder kan inhou. In hoofstuk 3 word die ontwikkeling van leesvaardighede bespreek. In hoofstuk 4 word aandag aan die ontwikkeling van spelvaardighede gegee. Die gestandaardiseerde lees- en speltoets wat tydens die evaluering van lees- en spelvaardighede gebruik is, word in hoofstuk 5 bespreek. Hoofstuk 6 handel oor die toepassing van die lees- en spelprogram, terwyl die navorsingsverloop, resultate en analise in hoofstuk 7 bespreek word. In hoofstuk 8 word die studie saamgevat en moontlike aanbevelings word bespreek.

1.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die wêreld van taal waarin ons as mense leef, beskryf. 'n Onderrigtaal kan weens laasgenoemde rede as 'n belangrike faktor in elke jong skoolgaande kind se opvoeding beskou word. Moedertaalonderrig moet dus sover moontlik toegepas word. Indien leerders probleme met lees- of skryfvaardighede ondervind, kan dit 'n negatiewe invloed op hulle

persoonlikheidsontwikkeling hê. Die gereedheid van die kind sal die wyse waarop formele onderrig beleef word, bepaal. 'n Leerder behoort oor bepaalde perseptuele vaardighede te beskik, sodat hy kan leer lees, skryf of reken. Die stimulasie van sekere visueel- en ouditief-perseptuele vaardighede op voorskoolse vlak kan die leerproses vergemaklik, aangesien hierdie vaardighede voorvereistes vir effektiewe leer is. Alle leerders ontvang egter nie dieselfde voorskoolse stimulering nie. Met hierdie navorsing word gepoog om 'n bydrae te lewer om aan Sesotho-sprekende graad 1-leerders die geleentheid tot stimulering en ontwikkeling van perseptuele, lees- en spelvaardighede in hulle eie moedertaal te bied.

In hoofstuk 2 word die verskillende perseptuele vaardighede wat betrokke is by die lees- en spelproses, ondersoek. Maniere om sodanige vaardighede te stimuleer en ontwikkel asook moontlike probleme wat kan ontstaan, word bespreek.

2 ASPEKTE VAN 'N PERSEPTUELE STIMULERINGSPROGRAM

The good home and the well-organized early childhood education program have much in common. In both settings the child is treated with respect and his special abilities are valued. This extends to language, the child is talked with and encouraged to use his capacity to discuss, recite, describe, pretend, imagine and create. The best kinds of home and school environments stimulate interest in literacy (Petty, Petty en Salzer, 1989:70)

2.1 INLEIDING

Skooltoetrede kan as een van die belangrikste gebeurtenisse in 'n kind se lewe beskou word. Wanneer kinders tot die skool toetree, is daar 'n drastiese verandering in hulle opvoedkundige omgewing en sosiale verhoudings. Die wyse waarop die kind formele onderrig beleef, sal egter deur sy gereedheid bepaal word. Daar is ongelukkig nie 'n enkele vaardigheid wat skoolsukses waarborg nie. 'n Kombinasie van faktore, naamlik goeie gesondheid, sosiale en emosionele ontwikkeling, taalvaardighede, probleemoplossingsvermoë en kreatiewe denke is onontbeerlik vir 'n kind se skoolgereedheid (SmarterKids Education Center, 2001:1). Volgens Bester (1996:85) is dit tot voordeel van die perseptuele ontwikkeling van die kind, indien hierdie vaardighede op voorskoolse vlak gestimuleer kan word. Die afwesigheid van bepaalde

perseptuele vaardighede kan tot leerprobleme lei. Smith (1991:146) dui aan dat daar 'n noue verband tussen die leesprestasie en visueel-perseptuele vaardighede van 'n skoolbeginner is, terwyl daar twee jaar later (ongeveer graad 3) 'n groter verband tussen ouditief-perseptuele vaardighede en leesvaardighede is.

Taalblootstelling van kleuters geskied hoofsaaklik deur ouers (Robson, 1989:51). Alle leerders is egter nie ewe bevoorreg om voorskoolse geleentheid tot volle stimulering van potensiaal te ontvang nie (Burman, 1990:37). Armoede en ongeletterdheid kan bepalende faktore by die kwaliteit van opvoedkundige stimulering wees (Mwelase, 1995:2). Die unieke vermoëns en omstandighede tydens kinders se ontwikkeling is belangrike faktore om in ag te neem wanneer lees-, spel- of skryfvaardighede verbeter wil word (Pumfrey, 1990:12). Gaine en George (1999:35) beklemtoon die manier waarin 'n omgewing met ruimte, vrede en opvoedkundige hulpmiddels kinders beter sal toerus vir die eise van die skool as wat 'n *armer* omgewing dit sou doen. Selfs 'n informele aktiwiteit, byvoorbeeld die nasê van kleuterrympies het 'n positiewe invloed op kinders se fonologiese bewustheid (Stone, Merritt en Cherkas-Julkowski, 1998:368; Reid Lyon, 1999-2001:5). Laasgenoemde aktiwiteit beïnvloed 'n kind se leesprestasie op tweeledige wyse. Rymvaardighede help met die herroeping van lettervolgorde tydens spel en tweedens het dit 'n positiewe effek tydens die herkenning en isolering van foneme (Bryant, 1990:80).

Die houding, onderrigmetodes en aanvaarding van die opvoeder kan bepalend vir die leerder se belewing van aanvangsonderrig wees. Die sukses van die opvoeders is egter deesdae afhanklik van die ouers se samewerking, aangesien suksesvolle leerervarings meer as net toegewyde opvoeders verlang (Lancy, 1995:45). 'n Gesamentlike opvoeder-ouer-verbintenis is tot voordeel van die leerder (Tann, 1991:132; Swanson, 1997:1).

Lätti en Gouws (1992:59) beklemtoon die feit dat leerders eers gereed gemaak moet word vir lees, voordat hulle met die lees van woorde en sinne gekonfronteer word. Leesgereedheid behels die ontwikkeling van leerders se

perseptuele vaardighede. Die doel van 'n perseptuele stimuleringsprogram is juis om aan alle leerders die geleentheid tot stimulering en ontwikkeling van perseptuele vaardighede in hulle eie moedertaal te bied. Dit is immers elke mens se reg om *die lewe uit te druk in die taal waarin hy gebore is* (Volksblad, 31 Julie 2001:1). Die perseptuele stimuleringsprogram vorm deel van stap 2 van die lees- en spelprogram. Stap 2 is by die program ingesluit, aangesien perseptuele stimuleringstegnieke 'n positiewe invloed op formele lees- en spelonderrig kan uitoefen. Tydens die perseptuele stimuleringsprogram is daar gepoog om voorsiening te maak vir metodes, tegnieke en inhoude wat aan alle leerders 'n geleentheid tot blootstelling van perseptuele vaardighede bied. 'n Goeie lees- en spelvaardigheid is belangrik, aangesien kinders se leersukses op skool in 'n groot mate deur hul lees- en skryfvermoë bepaal word (Botha, 1995:43).

Sukses met lees- of spelonderrig vereis egter meer as die volg van 'n besondere aanvangsonderrigmetode. Dit is belangrik dat byna elke geleentheid in die klaskamer gebruik word, sodat kinders met woorde gekonfronteer word: *Children need to see words, use them, think about them, play with them, figure them out in reading, spell them in writing and hear them in many contexts over and over again* (Pinnell en Fountas, 1998:13). Alhoewel 'n perseptuele stimuleringsprogram slegs 'n deel van 'n skoolgereedheidsprogram vorm, kan dit tog die opvoeder in staat stel om moontlike manifestasies van leerprobleme vroegtydig uit te ken. Volgens Hager (2000:4) word die vroeë identifisering van ouditiewe vaardighede so belangrik geag dat net een maand se vertraging in die identifikasie daarvan, gelyk gestel word aan drie maande se ontwikkeling van sodanige luistervaardighede. Opvoeders kan 'n kontrolelys tydens die aanbieding van 'n skoolgereedheidsprogram gebruik, waar verskillende aspekte van skoolgereedheid geëvalueer word. So 'n kontrolelys kan die volgende aspekte, naamlik taal, motoriese vaardighede, kognisie, aandag en sosiale gedrag ondersoek (Bergert, 2000:1,2: Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 2001:3; Schwab Foundation for Learning, 1995-2001:1). Elk van hierdie aspekte word in paragrawe 2.1.1 – 2.1.5 in meer besonderhede beskryf.

2.1.1 Taal

- Stadige ontwikkeling tydens die gebruik van woorde of sinne.
- Probleme met uitspraak.
- Probleme om nuwe woorde aan te leer.
- Probleme om eenvoudige opdragte te verstaan.
- Probleme om vrae te verstaan.
- Probleme om begeertes uit te druk.
- Probleme wanneer rymwoorde gebruik moet word.
- Min belangstelling word tydens die aanbieding van 'n storie getoon.

2.1.2 Motoriese vaardighede

- Balans is swak.
- Probleme om klein voorwerpe te manipuleer of probleme met die uitvoer van fyn motoriese aktiwiteite.
- Probleme om te hardloop of te klim.
- Selfhelp-aktiwiteite soos skoenveters of knope vasmaak, word vermy.
- Natrek- of teken-aktiwiteite word vermy.

2.1.3 Kognisie

- Probleme met die aanleer van syfers, alfabet, dae van die week, kleure of vorms.
- Swak geheue van alledaagse roetine-aktiwiteite.
- Probleme om aanwysings te volg.
- Probleme met die oorsaak, gevolg, volgorde of tel.

2.1.4 Aandag

- Aandag word maklik afgelei.
- Impulsiewe gedrag word geopenbaar.
- Die kind kom rusteloos voor.
- Die kind ondervind probleme om van aktiwiteit te wissel.

2.1.5 Sosiale gedrag

- Probleme met sosiale interaksie word ondervind.
- Gemoedsveranderinge vind skielik plaas.
- Die kind raak gou gefrustreerd.
- Moeilike hanteerbaarheid.
- Herhaalde woede-uitbarstings kom voor.

Bogenoemde kontrolelyns kan tydens 'n perseptuele stimuleringsprogram tot vroeë identifisering en intervensie van leerprobleme lei. Sodoende kan latere mislukkinge moontlik voorkom of beperk word. Vervolgens word die belangrikheid van effektiewe perseptuele prosessering bespreek.

2.2 PERSEPTUELE VAARDIGHEDE

Persepsie is hoofsaaklik 'n kognitiewe proses wat gepaard gaan met die stimulering van een of meer sintuie, sodat inligting ontvang en verwerk kan word (Plug *et al.*, 1997:410). Persepsie kan as die hoeksteen van lees- en spelgedrag beskou word, aangesien visueel- en/of ouditief-perseptuele tekorte 'n belangrike deel van leerprobleme uitmaak (Hallahan en Kauffman, 2000:176). Die stimulasie van ouditief- en visueel-perseptuele vaardighede is nie net 'n voorvereiste vir effektiewe leer nie, maar kan ook waardevol in die vroeë identifisering van leerprobleme wees (Bester, 1996:85; Lerner, 1993:311). In 'n effektiewe aanvangsleesprogram behoort daar dus

vanselfsprekend aandag aan die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede geskenk te word.

Die definisie en voorbeelde van aktiwiteite (konkreet, semi-konkreet en abstrak) vir die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede asook tekorte by die verskillende vaardighede, word vervolgens onder die volgende hoofde bespreek:

- Visueel-perseptuele vaardigheid.
- Ouditief-perseptuele vaardigheid.
- Hapties-perseptuele vaardigheid.
- Growwe motoriese koördinasie.
- Fyn motoriese koördinasie.
- Ruimtelike oriëntasie.
- Visueel-motoriese integrasie.
- Perseptuele integrasie.

2.2.1 Visueel-perseptuele vaardigheid

Visie is 'n belangrike manier waarop 'n kind akkurate inligting omtrent die wêreld verkry. Ongeveer 80% van alle leer vind visueel plaas (Pagliano, 1998:385). Visuele persepsie beteken dat die brein visuele impulse interpreteer, sodat betekenisgewing kan plaasvind. Volgens Malherbe (1996:7) kan hierdie proses tegelykertyd as 'n kognitiewe en meganiese proses beskryf word. Probleme met visuele prosessering kan 'n bepalende rol by lees-, spel- en skryfprobleme speel (Willows, 1991:175). Uiteindelik moet 'n leerder in staat wees om abstrakte letters of kombinasies van letters, ten opsigte van ooreenkomste en verskille te kan herken, sodat inligting betekenisvol geïnterpreteer kan word. Lees- en spelprobleme kan voorkom, indien 'n leerder probleme ondervind om visuele impulse korrek waar te neem, te verwerk of die korrekte betekenis daaraan te gee. Die verskillende prosesse wat hiermee verband hou, word vervolgens bespreek.

2.2.1.1 Visuele waarneming en diskriminasie

Noukeurige visuele waarneming stel die jong leerder in staat om objekte, letters of syfers te herken, sodat betekenis daaraan gegee kan word. Visuele diskriminasie, wat die leerder in staat stel om ooreenkomste en verskille in letters, syfers, woorde of simbole raak te sien, is 'n belangrike faktor by visuele waarneming. Vir Rubin (1991:97) is visuele waarneming die vermoë om tussen geskrewe simbole te onderskei. Visuele diskriminasie is by alle opvoedkundige aktiwiteite noodsaaklik. Dit sluit lees, spel en wiskunde in waar dit belangrik is dat die leerder klein verskille in letters en getalle moet kan onderskei (Maree en Ford, 1996:35).

2.2.1.1.1 Leesrigting

'n Goeie leesvaardigheid behels korrekte oogbewegings. Vir doeltreffende lees moet die leerder leer om sy oë reg te koördineer wanneer dit oor die geskrewe gedeeltes beweeg. 'n Persoon se oë beweeg nie egalig oor gedrukte leesstof terwyl hy lees nie (Maclean, Matthews en Mildren, 1991:3). 'n Fiksasie kom voor wanneer die oog stilstaan by 'n woord. 'n Vergrote oogspan, met ander woorde om soveel woorde as moontlik tydens 'n fiksasie raak te lees, het 'n positiewe invloed tydens die leesproses (Anker en Anker, 1990:15). Foutiewe of regressiewe oogbewegings veroorsaak gebrek aan betekenis van woorde en 'n onvermoë om aan die einde van 'n reël weer terug na die begin van die volgende reël te beweeg. Myers en Hammill (1990:414) stel die volgende aktiwiteite voor vir die ontwikkeling van links na regs oogbewegings, naamlik:

- Die leerder leer om met behulp van prente in plaas van woorde van links na regs te lees. Op elke reël word prente, in plaas van woorde gebruik, byvoorbeeld

'n Prent van 'n man wat 'n seuntjie jaag,
'n prent van 'n seuntjie wat 'n hond jaag,
'n prent van 'n hond wat 'n kat jaag,
'n prent van 'n kat wat 'n muis jaag,
'n prent van 'n muis wat na sy huisie toe hardloop.

- Die leerder volg 'n voorwerp van links na regs, op en af of as dit in sirkels beweeg.
- Die leerder gebruik 'n potlood om op stippellyne van kol tot kol te beweeg.

Bogenoemde aktiwiteite kan die leerder leer om beweging van links na regs te volg.

2.2.1.1.2 Terloopslees

Inligting in die klaskamer behoort leerders se aandag te fokus en bewus te maak van geskrewe taal (Browne, 1993:65). Leerders se belangstelling kan geprikkel en hulle woordeskat kan deur middel van die volgende aktiwiteite uitgebrei word:

- Flitskaarte met woorde word op voorwerpe in die klas geplak, byvoorbeeld

setulo

fenstere

- 'n Leeshoekie met Sesotho-leesboeke kan in die hoek van die klas ingerig word. Die doel is dat die materiaal die leerders se aandag moet trek en 'n liefde en begeerte by hom aankweek om te lees.
- 'n Klaskoerant het groot waarde. Die opvoeder gebruik 'n groot blanko boek om elke dag een leerder se nuusberiggie daarin te skryf. Die betrokke leerder teken 'n prentjie daarby en die berig (selfs net een sin of een woord) word aan die klas gelees. Die koerant word op 'n sigbare plek in die klas geplaas, sodat terloopslees kan plaasvind.











Die volgende aktiwiteite kan gebruik word vir die ontwikkeling van visuele waarneming en diskriminasie.

2.2.1.1.3 Konkreet

- Die leerder sorteer voorwerpe (vorms) volgens eienskap, grootte, kleur of vorm.
- Speletjies kan gespeel word, byvoorbeeld *Ek sien iets met my klein ogies wat rooi (geel, groen, of blou) is. Raai wat sien ek?*

2.2.1.1.4 Semi-konkreet

- Domino's met vorms, prente, letters en later woorde, word gebruik.
- Die leerder soek klein verskille tussen twee prente.
- 'n Werkvel word aan die leerder gegee waar daar verwag word dat hy by elke ry deur middel van 'n kruisie aandui watter prentjies verskil, byvoorbeeld

	   
	   
↑	↑ ↑ ↑ ↑ ↑

2.2.1.1.5 Abstrak

- Die leerder redeneer op 'n abstrakte vlak en toon identiese letters met behulp van 'n kruisie aan, byvoorbeeld

b	b d p h b d d
mn	nn mu mn nn un mn
pdb	ppd ddp dbd pdb bbp

2.2.1.1.6 Probleme met visuele waarneming en diskriminasie

Leerders met rukkerige en beperkte oogbewegings sal oor onvoldoende visuele persepsie beskik. Onvoldoende visuele waarneming en diskriminasie kan daartoe lei dat 'n leerder probleme ondervind om tussen syfers, letters of woorde te onderskei. Letters (*b/d*), syfers (*6/9*) of woorde (*noka/nako*) kan moontlik verwar word (Winebrenner, 1996:22). Korrekte visuele waarneming en diskriminasie is noodsaaklik om noukeurig te lees en spel. Die intensiteit van probleme kan toeneem, indien dieselfde leerder ook tekorte in byvoorbeeld ruimtelike oriëntasie, lateraliteit of rigtingoriëntasie ondervind (Ferreira, 1991:20).

2.2.1.2 Visuele analise en sintese

Noukeurige visuele analise en sintese beteken dat 'n leerder oor die vermoë beskik om 'n voorwerp, woord of simbool tot sy komponente af te breek (analise) en weer saam te stel (sintese) (Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, 1992:245). Tydens die lees- en spelproses stel hierdie vaardigheid die kind in staat om woorde selfstandig te kan analiseer in klanke en die klanke weer te kan saamvoeg om woorde te vorm. Cruickshank (1977:39) beskryf 'n leerder met sodanige probleme as *the child sees parts of things but often does not comprehend the total mosaic. He sees the trees, but never the forest.*

Die volgende aktiwiteite kan gebruik word om visuele analise en sintese te stimuleer.

2.2.1.2.1 Konkreet

- Legkaarte word gebou.
- Prente met absurde situasies word aan die leerder voorgehou, byvoorbeeld 'n prent van 'n man met haasore. Vra aan die leerder wat foutief is by die prent.

2.2.1.2.2 Semi-konkreet

- Die leerder bou prente wat in twee of drie stukke gesny is, byvoorbeeld 'n prent van appels, bome of 'n huis.
- Pak prente in die korrekte volgorde, byvoorbeeld saad, klein plantjie en boom met vrugte.

2.2.1.2.3 Abstrak

- Woorde word in lettergrepe geknip en die leerder moet dit weer bou, byvoorbeeld *Lesedi* = *Le/ se/ di*.
- Woorde word in letters geknip, byvoorbeeld *Mme* = *m/ m/ e*.

2.2.1.2.4 Probleme met visuele analise en sintese

Indien die Sesotho-sprekende leerder probleme met visuele analise of sintese ondervind, sal hy nie in staat wees om byvoorbeeld die woord *ema* af te breek tot die komponente *e-m-a* en dit weer saam te stel tot *ema nie*. 'n Onvermoë met hierdie vaardigheid kan ook probleme met lettergreepverdeling veroorsaak. Hierdie vaardigheid is veral belangrik wanneer 'n hoë leestempo gehandhaaf word en letters nie afsonderlik waargeneem word nie.

2.2.1.3 Voorgrond-agtergrondpersepsie

Voorgrond-agtergrondpersepsie is die vermoë om 'n prent, voorwerp of woord as geheel waar te neem en ook om besonderhede of 'n gedeelte in die voor- of agtergrond in isolasie te sien (National Center for Learning Disabilities, 1999:1). Dit sluit dus voorgrond-agtergronddiskriminasie in. 'n Goeie lees- en spelvermoë vereis dat die leerder in staat sal wees om op 'n belangrike voorwerp op die voorgrond te konsentreer en ander agtergrondvoorwerpe te ignoreer. Indien 'n leerder nie oor 'n akkurate voorgrond-

agtergronddiskriminasievermoë beskik nie, kan sy aandag deur irrelevante stimuli afgelei word.

Die volgende aktiwiteite kan vir die stimulering van hierdie vaardigheid aangewend word.

2.2.1.3.1 Konkreet

- Versoek die leerders om 'n kring te vorm. Die opvoeder gee opdragte, byvoorbeeld *As jy 'n boom sien, klap jou hande of as jy 'n voëltjie sien, staan op een been.*
- Knip vorms uit en gooi al die vorms in 'n bak. Versoek die leerder om al die driehoeke, sirkels, vierkante of reghoeke uit te soek.

2.2.1.3.2 Semi-konkreet

- Die leerder soek voorwerpe op 'n werkvel uit wat bo-oor mekaar geteken is, byvoorbeeld 'n haas, skilpad en 'n muis.
- Vra die leerder om by 'n prentjie van 'n boom met verskillende voorwerpe, een spesifieke voorwerp uit te soek. Die leerder soek byvoorbeeld by 'n prentjie van 'n boom al die appels uit, terwyl ander figure (blare, vlinders) bo-oor die appels geteken is.
- 'n Prent in 'n storieboek word aan die leerder gewys. Hy moet sekere voorwerpe uitsoek, byvoorbeeld die prinses, 'n skoenlapper of 'n rooi blom.
- Prente met doolhowe kan gebruik word.

2.2.1.3.3 Abstrak

- Verskillende vorms of letters word op een werkvel geteken. Vra die leerder om sekere letters of vorms uit te soek, byvoorbeeld al die a's of b's.
- Die naslaan van woorde in 'n woordeboek.

- Gebruik 'n eenvoudige landkaart en vra die leerder om 'n spesifieke dorpsnaam (eenvoudig) te soek.

2.2.1.3.4 Probleme met voorgrond-agtergronddiskriminasie

'n Leerder wat probleme met voorgrond-agtergrondonderskeiding ondervind, is geneig om onoplettend en gedisorganiseerd te wees. Die vermoë om te fokus is belangrik vir lees, begrip en wiskundige probleembewerkinge (storiesomme). Probleme met laasgenoemde vaardigheid sal veroorsaak dat die leerder nie in staat is om op die woord waarmee hy besig is, te konsentreer nie, aangesien sy aandag maklik deur ander inligting afgelei word (Lerner, 1993:325; Le Roux, 1991:22). Dit kan veroorsaak dat die leerder dit moeilik mag vind om 'n woord raak te sien teen die agtergrond van 'n geskrewe bladsy, sy plek verloor terwyl hy lees, probleme ondervind om 'n reguit streep tussen twee lyne te trek of om korrek van die skryfbord af te skryf (Ferreira, 1991:20).

2.2.1.4 Visuele opeenvolging en sluiting

Die vermoë om 'n voorwerp te herken en uit verwante onderdele te konstrueer sonder dat die volledige stimulus aanwesig is, staan as visuele opeenvolging en sluiting bekend. Visuele opeenvolging en sluiting stel 'n vaardige leser in staat om 'n leesreël te lees indien die boonste helfte van die reël bedek is (Lerner, 1993:325). Die vaardige leser is in staat om die sigbare leidrade te herken, te interpreteer en betekenis daaraan te gee. Sodanige ondersteuning is nie tydens die spelproses beskikbaar nie.

Die volgende aktiwiteite kan vir stimulering van visuele opeenvolging en sluiting aangewend word.

2.2.1.4.1 Konkreet

- Die leerder word versoek om reekse uit te pak, byvoorbeeld sirkels of driehoeke. Die opdrag kan al hoe moeiliker raak deur meer voorwerpe te gebruik.
- Prente waarvan iets vermis word, word aan leerders gewys, byvoorbeeld 'n leer met 'n vermiste sport of 'n gesig van 'n meisie sonder 'n mond. Die leerder moet die vermiste deel inteken.

2.2.1.4.2 Semi-konkreet

- Prente met verskillende voorwerpe word aan die leerder gegee, byvoorbeeld eier, kuiken en hoender. Hy plaas die prente in die korrekte volgorde.
- Prente met opeenvolgende figure kan gebruik word, byvoorbeeld een sirkel, twee sirkels en drie sirkels. Die leerder word gevra om die figure in die korrekte volgorde te plaas.

2.2.1.4.3 Abstrak

- Vra aan die leerder om halfklaar vorms te voltooi.
- Die leerder kan letters (of letter-groepe) uitsoek wat soos die eerste voorbeeld lyk, byvoorbeeld

bpu	bup pub bpu pub
ema	mea ame ama ema

- Tydens formele onderrig word die volgende opdrag aan die leerder gegee, byvoorbeeld *Kyk of jy die volgende woorde kan voltooi, mm.... (mme) of ban... (bana).*

2.2.1.4.4 Probleme met visuele opeenvolging en sluiting

Leerders wat probleme met visuele opeenvolging en sluiting ondervind, beskik waarskynlik nie oor die vermoë om tot aan die einde van 'n reeks prente, woorde, sinne of syfers te kan sien nie. Die Sesotho-sprekende leerder moet dus in staat wees om *ngwanana* korrek te lees en nie as *ngwana* te lees nie. Verwarring van byvoorbeeld *pula* en *pule* kan voorkom, aangesien die einde van die woord nie raakgesien word nie.

2.2.1.5 Visuele geheue

Visuele geheue stel die leerder in staat om inligting wat deur die oë waargeneem word, soos vorm, kleur, grootte en volgorde te onthou, sodat dit later herroep kan word. Met die gebruik van taalvaardighede moet die leerder die letters, groepe van letters en woorde van die taal kan onthou en herroep om te spel en dit kan herken om te lees (Willows, 1991:180). Dit is belangrik dat leerders in staat moet wees om die kombinasies van letters en woorde te kan herroep. Leerders wat probleme met hierdie vaardigheid ondervind, sal die meeste skoolvakke moeilik vind. Tydens aanvangslees, behoort 'n leerder in staat te wees om vyf inligtingseenhede in sy ouditiewe of visuele geheue te kan stoor. Vir 'n gemaklike lees- en spelproses behoort 'n leerder se geheuevaardighede ongeveer ses inligtingseenhede te kan stoor (Insights-Online from the Stowell Learning Centre, 2001:2).

Die volgende aktiwiteite kan vir die stimulering van visuele geheue aangewend word.

2.2.1.5.1 Konkreet

- Plaas drie voorwerpe op die tafel. Neem een weg (terwyl sy oë toe is). Hy noem die voorwerp wat weg is. Die aantal voorwerpe kan mettertyd vermeerder word.

- Plaas 'n aantal voorwerpe voor die leerder. Nadat hy 'n rukkie daarna gekyk het, word dit toegegooi. Hy noem die voorwerpe wat hy kan onthou.

2.2.1.5.2 Semi-konkreet

- Plaas vier kaartjies met prente (eend, hasie, bal, kers) voor die leerder. Hy maak sy oë toe en een kaartjie word verwyder. Hy noem die kaartjie wat weg is.
- Een kaart met 3/4/5/6 prentjies (wurm, borsel, spinnekop) word vir 30 sekondes aan die leerder gewys. Die kaart word weggeneem en die leerder moet sê watter prentjies hy kan onthou. Dieselfde oefening kan met 'n prentbladsy in 'n storieboek gedoen word.

2.2.1.5.3 Abstrak

- Skryf 'n letter op die skryfbord en vee dit uit. Die leerder moet dieselfde letter naskryf.

2.2.1.5.4 Probleme met visuele geheue

'n Leerder met swak visuele geheue kan nie onthou hoe 'n sekere letter of woord gelyk het nie en kan dit nie lees of skryf nie. Hy sal ook nie die volgorde van letters of woorde onthou wanneer hy die woord lees of skryf nie. 'n Sesotho-sprekende leerder kan byvoorbeeld *letmo* vir *letamo* of *bula* vir *dula* skryf weens 'n swak visuele geheue. 'n Swak leesbegrip kan ook die gevolg wees van moontlike probleme met visuele geheue.

2.2.2 Ouditief-perseptuele vaardigheid

Ouditiewe persepsie is die interpretasie van inligting wat deur gehoor waargeneem word. Dit kan beskryf word as die vermoë om dit wat gehoor is, te herken of te interpreteer (The National Center for Learning Disabilities, 1996-2001; 4). Tydens die aanleer van lees- en spelvaardighede speel die gehoor 'n belangrike rol. Klanke en die volgorde waarin hulle voorkom, moet akkuraat gehoor word, sodat lees en spel akkuraat kan geskied (California Department of Education, 2001:3). Nadat 'n leerder die klanksisteem van die taal bemeester het, is sy mondelinge taalbeheer 'n voorvereiste vir leesvordering (Rabe, 1994:69). Navorsing toon dat baie swak lesers ouditiewe, linguistiese en fonologiese probleme het (Chall, 1991; Williams, 1991; Liberman en Liberman, 1990; Bradley, 1988; Blachman, 1987; Stanovich, 1986 in Lerner, 1993:322). In 'n effektiewe voorbereidende lees- en spelprogram behoort voorsiening vir die ontwikkeling van ouditiewe vaardighede gemaak te word.

2.2.2.1 Luistervaardigheid en konsentrasie

Die aankweek en inskerping van luistervaardighede verskaf die grootste en blywendste waarde vir al die fasette van 'n kind se taalontwikkeling (Botha, 1995:42). Dit is belangrik dat 'n leerder moet luister, opdragte moet kan uitvoer, kort sinne kan nasê of 'n kort storie kan herroep (Wentzel, 1999:45). Hierdie vaardigheid is veral by die skoolbeginner belangrik, aangesien daar meer in die grondslagfase as in die hoër grade, van luisterbegrip gebruik gemaak word (Ferreira, 1990:27). Luistervaardigheid en konsentrasie kan ontwikkel word deur stories aan die skoolbeginner voor te lees. Wanneer kinders na stories luister, word hulle begrip op verskeie maniere ontwikkel wat hulle later kan help om met begrip te lees (Wendelin, 1995:33). Probleme met konsentrasie hou dikwels verband met 'n ouditiewe voorgrond-agtergrondversteuring (National Center for Learning Disabilities, 1999:3). Hierdie leerders ondervind probleme om op belangrike klanke in 'n raserige omgewing te fokus. Fonologiese bewustheid is 'n belangrike komponent van

ouditiewe ontwikkeling. Kinders moet duidelik kan artikuleer en daarvan bewus wees dat taal in woorde, klanke en lettergrepe verdeel word.

2.2.2.2 Ouditiewe diskriminasie

Ouditiewe diskriminasie vorm 'n belangrike aspek van luister, begripsvorming en spel. Hierdie vaardigheid kan omskryf word as die vermoë om ooreenkomste en verskille tussen geluide, klanke of individuele spraakklanke te onderskei (Ferreira, 1990:29). Hierdie vaardigheid is ook 'n belangrike faktor wanneer daar met spelonderrig begin word, omdat baie klem op die fonetiese skryfwyse van woorde geplaas word. Die kind moet tussen die klanke van verskillende foneme kan diskrimineer (Esterhuyse, 1997:90). Dit sluit die vermoë om verskille en ooreenkomste tussen klanke en/of woorde waar te neem.

Die volgende aktiwiteite kan vir die stimulering van sodanige vaardighede aangewend word.

2.2.2.2.1 Konkreet

- Vra aan die leerders om tussen harde/sagte en hoë/lae klanke te onderskei.
- Die leerder maak sy oë toe en moet al die geluide wat hy hoor, opnoem.

2.2.2.2.2 Semi-Konkreet

- Die leerder sê wanneer hy woorde hoor wat dieselfde klink, byvoorbeeld **Bona bana bona bona**.
- Gebruik 'n bordspel, byvoorbeeld die *Listen Lotto* van Smile Opvoedkundige Speelgoed. Die kasset speel verskillende klanke wat die leerder moet herken, byvoorbeeld 'n telefoon wat lui of iemand wat klavier speel.

2.2.2.2.3 Abstrak

- Prente van voorwerpe of diere word aan die leerder gewys en hy maak die geluide na.
- Tydens formele onderrig kan woorde aan die leerder gesê word en hy moet sê of dit dieselfde of verskillend is, byvoorbeeld

Ba/bo *eno/ano/ono.*

- Die leerder moet elke keer sy hande klap wanneer hy die s- klank hoor, byvoorbeeld

Batho *baheso* *tsamaya* *buka* *dikausi* *empa.*

- Vra aan die leerder om die rymwoorde uit te soek, byvoorbeeld

Bona *bana* *rona* *pina.*

2.2.2.2.4 Probleme met ouditiewe diskriminasie

'n Leerder met onvoldoende ouditiewe diskriminasievermoë sal probleme ondervind om tussen letters of woorde wat amper dieselfde klink, te onderskei (Hallahan en Kauffman, 2000:176; Winebrenner, 1996:23). Probleme met gesproke taal, om aanwysings te volg of besonderhede te onthou, kan voorkom. 'n Sesotho-sprekende wat probleme met hierdie vaardigheid ondervind, kan moontlik *bula/pula* of *dula* verwar.

2.2.2.3 Ouditiewe opeenvolging en geheue

Geheue is 'n noodsaaklike bousteen vir taalontwikkeling. Reseptiewe taal wat reeds op nege maande begin ontwikkel, vereis herkenning, diskriminering, kodering, klassifisering en berging van ouditiewe stimuli (Ferreira, 1990:23). 'n Ouditiewe lang- en korttermyngeheue kan onderskei word. 'n Ouditiewe korttermyngeheue vereis onmiddellike herroeping, terwyl ouditiewe langtermyngeheue herroeping na 'n langer tydsverloop vereis. Ouditiewe opeenvolging en geheue is die vermoë om klanke in die korrekte volgorde wat dit gehoor is, te onthou. Sodoende kan die inligting weer later herroep word.

Die volgende aktiwiteite kan vir die stimulering van ouditiewe opeenvolging en geheue aangewend word.

2.2.2.3.1 Konkreet

- Gee aan die leerder drie opdragte om uit te voer, byvoorbeeld
Raak aan jou nek, dan aan jou elmboog en dan aan jou tone.
- Ritmepatrone word geklap en die leerder moet dit herhaal, byvoorbeeld drie vinnige klappe en een stadige klap.
- Begin om die dae van die week te sê en die leerder voltooi die opdrag, byvoorbeeld
Mantaha, Labobedi, Laboraro

2.2.2.3.2 Semi-konkreet

- Vra aan die leerder om woorde, letters of sinne te herhaal, byvoorbeeld
Ntate morena
Mme monghadi ausi
Bana baeti katiba pedi
Buka koranta kobo ngwana.

2.2.2.3.3 Abstrak

- Lees aan die leerder 'n kort storie en vra dat hy die storie oorvertel. Indien die leerder probleme hiermee ondervind, kan leidende vrae gevra word.
- Vra aan die leerder om rympies te voltooi.

2.2.2.3.4 Probleme met ouditiewe opeenvolging en geheue

'n Leerder met 'n swak ouditiewe geheue of wat probleme met die opeenvolging van klanke of letters ondervind, kan nie onthou hoe sekere woorde klink nie en lees of skryf dit foutief of spreek dit verkeerd uit. Probleme met ouditiewe geheue kan ook daartoe lei dat 'n leerder probleme ondervind om woorde te klank of om woorde in lettergrepe te verdeel. 'n Sesotho-sprekende leerder wat probleme ondervind met die omskakeling van ouditiewe simbole na visuele ekwivalente, sal byvoorbeeld letama vir letamo skryf.

2.2.2.4 Ouditiewe analise, sintese en sluiting

Ouditiewe analise, sintese en sluiting behels die vermoë om 'n woord wat gehoor is, tot klanke af te breek en weer tot 'n geheel saam te voeg. Dit impliseer ook dat 'n leerder oor die vermoë beskik om die akkurate uitspraak van 'n woord te herken, alhoewel dit soms swak of foutief uitgespreek is. Die leerder moet dus kan antisipeer en konteksleidrade benut, sodat gegewe simbole met die minimum beskikbare gegewens sinvol geïnterpreteer kan word.

Die volgende aktiwiteite kan vir die stimulering van hierdie vaardigheid aangewend word.

2.2.2.4.1 Konkreet

- Herhaal die ritmepatrone (met oë toe), byvoorbeeld klap eers die vingers, dan die hande en weer die hande.

2.2.2.4.2 Semi-Konkreet

- Laat die leerders woorde sê wat dieselfde begin of eindig, byvoorbeeld
Leshodu, Leleme, Lehapu
Bana, Banana, Batho.

2.2.2.4.3 Abstrak

Analise

- Voltooi die volgende sinnetjie, byvoorbeeld *Moshemane o bona*
- Hoor jy die woordjie *bone* in die volgende woorde?
Hobane lebone banana.
- Sê die woord *dinawa* sonder *di* (leerder moet kan sê *nawa*).
Sê die woord *letsatsi* sonder *le* (leerder moet kan sê *tsatsi*).

Sintese

- Watter woord kry jy as jy die volgende woorde saamvoeg?
Ba + rekisi (Barekisi),
Di + pere (dipere).
- Watter woord hoor jy?
Ko-loi (koloji),
Ken-ya (kenya).

Sluiting

- Voltooi die volgende woorde, byvoorbeeld
Moshe..... (moshemane),
Lebo..... (leboha),
Haho..... (haholo).
- Gebruik die sluitingstegniek waar die leerder sinne lees deur die weggelate woorde te identifiseer en te voltooi.

2.2.2.4.4 Probleme met ouditiwe analise, sintese en sluiting

Indien 'n Sesotho-sprekende leerder probleme met hierdie vaardigheid ondervind, sal dit meebring dat hy 'n woord verkeerd kan skryf of moontlik dele daarvan kan weglaat, byvoorbeeld *mosmane* vir *moshemane*. Dit kan ook gebeur dat 'n leerder herhaaldelik na 'n woord luister, maar dit telkens anders hoor omdat hy nie die woord kan analiseer nie.

2.2.3 Hapties-perseptuele vaardigheid

Die term *haptiese persepsie* word dikwels gebruik om taktiele en kinestetiese persepsie te omskryf. Die ontwikkeling van 'n doeltreffende liggaamsbeeld word met die effektiewe funksionering van die haptiese prosesse geassosieer (Ferreira, 1991:24). Taktiele persepsie dui op die gewaarwording van dit waaraan ons raak en dit wat aan ons liggame geraak het (Maree en Ford, 1996:40). Kinestetiese persepsie is die betekenis wat gegee word deur die modaliteit waardeur die stand, beweging en massa van die liggaam ervaar word wanneer daar beweging is. In die meeste skooltake is tas en liggaamsbeweging belangrike faktore, aangesien albei stelsels belangrike bronne van inligting omtrent kwaliteite, liggaamsbeweging en hul verhouding is (Lerner, 1993:328). Aktiwiteite om taspersepsie asook growwe en fyn motoriese koördinasie te bevorder, word vervolgens bespreek.

2.2.3.1 Taktiele persepsie

Aangesien taktiele persepsie op waarneming dui wat vanaf aanraking afkomstig is, kan aktiwiteite soos die volgende gebruik word om taspersepsie te bevorder.

2.2.3.1.1 Konkreet

- Gooi voorwerpe (wol, watte, albaster) in 'n sakkie. Die leerder maak sy oë toe en probeer om die voorwerpe te identifiseer.

2.2.3.1.2 Semi-konkreet

- Die leerder teken in sand of met vingerverf.

2.2.3.1.3 Abstrak

- Die opvoeder maak letters van skuurpapier en die leerder moet die letters identifiseer deur daaraan te voel.

2.2.3.1.4 Probleme met taktiele persepsie

'n Disfunksie ten opsigte van hierdie vaardigheid kan veroorsaak dat 'n leerder nie in staat is om die tekstuur van objekte, byvoorbeeld hard of sag, die sensasie van pyn of temperatuur en drukking korrek te ervaar nie (Wallace en McLoughlin in Ferreira, 1991:23).

2.2.3.2 Kinestetiese persepsie

Liggaamsbeweging is 'n belangrike bron van inligting vir leerders. Dit is dus noodsaaklik om aktiwiteite wat kinestetiese vaardighede bevorder, by 'n perseptuele stimuleringsprogram in te sluit. Aktiwiteite om kinestetiese vaardighede te bevorder, kan die volgende insluit:

2.2.3.2.1 Konkreet

- Die leerder gebruik sy liggaam om 'n sirkel te maak.
- Die uitknip van prente of patrone.

2.2.3.2.2 Semi-konkreet

- Die leerder maak vorms of letters in die lug.
- Krabbelpatrone word op werkvelle geoefen.
- Die natrek van figure wat met stippellyne geteken is, word geoefen.

2.2.3.2.3 Abstrak

- Letters en (later) woorde word met stippellyne geskryf en die leerder moet dit natrek.

2.2.3.2.4 Probleme met kinestetiese persepsie

Volgens Ferreira (1991:24) kan 'n kinesteties-motoriese disfunksie aanleiding tot spraakprobleme gee. Alhoewel die leerder klanke ken en in staat is om dit voort te bring, sal apraksie van die tong, lippe en verhemelte 'n onvermoë veroorsaak om die korrekte tong- of lipposisies te selekteer en die korrekte woord te uiter. Laasgenoemde probleme veroorsaak artikulasiefoute en probleme om hardop te lees of korrek te spel.

2.2.4 Growwe motoriese koördinasie

Growwe motoriese koördinasie dui op grootspierontwikkeling, -beweging en -beheer. Dit sluit die vermoë in om ritmies te loop, hardloop, spring en huppel. Wanneer 'n leerder beweeg, leer hy. 'n Leerder is nie in staat om sy leefwêreld te ontdek sonder om te beweeg nie.

2.2.4.1 Aktiwiteite om growwe motoriese koördinasie te verbeter

- Spring, kruip, loop, huppel, hardloop, touspring, roei of loop hak-toon. Musiek kan gebruik word. Die oefeninge kan afgewissel word deur stadige of vinnige musiek te speel.
- Stel vas of die leerder goeie balans het, byvoorbeeld om te loop op 'n streep op die grond of op 'n balanseerbalk.
- Leerders kan oor en onderdeur voorwerpe klim en klouter.

2.2.4.2 Probleme met growwe motoriese koördinasie

'n Leerder met goeie balans raak minder vermoeid. Dit behels noukeurige besef van die twee kante van die liggaam en hulle verhouding tot mekaar. 'n Versteuring in die balans van die leerder kan tot probleme met lateraliteit, dominansie, posisie in die ruimte en rigtingaanduiding lei. Laasgenoemde kan leerprobleme veroorsaak.

2.2.4.3 Lateraliteit, dominansie en sydigheid

Lateraliteit is die innerlike bewuswording van links en regs. 'n Kind moet in staat wees om oor sy vertikale en horisontale middellyne te kan beweeg. Met dominansie word die voorkeur van die gebruik van een hand of een kant van die liggaam bo die ander bedoel. Gevestigde dominansie kan moontlik vir leessukses verantwoordelik wees, aangesien leerders wat tussen hulle linker-

en regterhande kan onderskei, beter lesers in graad 1 is (Love en Litton, 1994:159).

2.2.4.4 Aktiwiteite om lateraliteit, dominansie en sydigheid te verbeter

Die volgende aktiwiteite kan as stimulering van hierdie vaardigheid toegepas word:

- Stel oog-, hand- en voetvoorkeur van die leerders vas.
- Opdragte, byvoorbeeld *Spring op jou linkervoet* kan aan leerders gegee word.
- Leerders teken hulle eie linker- of regterhande na.
- Leerders boots aksies van die opvoeder na, byvoorbeeld die opsteek van hulle regterhand. (Aan die begin is dit belangrik dat die opvoeder met die rug na die leerders staan, sodat moontlike verwarring uitgeskakel kan word).

2.2.4.5 Middellynkruising

Tydens die gereedwordingsproses vir formele onderrig, word albei breinhelftes betrek. Dit sluit liggaamsbeweging in, asook aktiwiteite om die middellyn te kruis.

2.2.4.6 Aktiwiteite om middellynkruising te verbeter

- Daar word gelet op die manier waarop 'n leerder op 'n bladsy werk. Gebruik hy net die een kant of die hele bladsy?
- Gee 'n opdrag byvoorbeeld *Raak met jou linkerhand aan jou regtervoet.*

2.2.4.7 Probleme met lateraliteit en middellynkruising

Navorsing voer onvoldoende lateraliteit aan as rede vir omkeringe in letters en woorde tydens lees of spel. Leerders wat nie oor akkurate middellynkruisingsvermoë beskik nie, is geneig om net die helfte van 'n woord te lees of skryf, byvoorbeeld *kereke* in plaas van *kerekeng*. Omkeringe van letters en woorde kan ook plaasvind (Hauptfleisch & Grové, 1984:131).

2.2.5 Fyn motoriese koördinasie

Die ontwikkeling van die groot motoriese bewegings is 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van die fyn motoriese bewegings. Fyn motoriese koördinasie dui op fynspierontwikkeling, -beweging en -beheer. Dit sluit die vermoë in om 'n potlood vas te hou of te beheer, te knip of om voorwerpe op te tel. Alledaagse aktiwiteite in die klaskamer stel groot eise aan die kind se fyn motoriese koördinasie. Daar word van die leerder verwag om 'n groot aantal akkurate bewegings met die vingers en hande uit te voer, byvoorbeeld wanneer hy teken, nateken, skryf of inkleur.

2.2.5.1 Aktiwiteite om fyn motoriese koördinasie te verbeter

- Wasgoedpennetjie-resies. Die leerder kyk hoe vinnig hy wasgoedpennetjies aan 'n karton kan vasknip.
- Vingeroefeninge, byvoorbeeld denkbeeldige klavierspel.
- Skrifpatrone in die lug, in sand of op papier.
- Knip-aktiwiteite.
- Die vasmaak van knope of skoenveters.
- Inryg van voorwerpe.
- Balspeletjies.

2.2.5.2 Probleme met fyn motoriese koördinasie

'n Leerder wat probleme met fyn motoriese koördinasie ervaar, sal probleme ondervind waar hy sy vingers moet gebruik, byvoorbeeld met die vasmaak van knope, die maak van strikkies, teken-, inkleur- of skryfaktiwiteite.

2.2.6 Ruimtelike oriëntasie

Ruimtelike oriëntasie is die mens se vermoë om homself in terme van die ruimte om hom te plaas. Dit sluit die vermoë in om die verhouding van die liggaam ten opsigte van die liggaamsdele asook die verhouding ten opsigte van ander voorwerpe in die ruimte, te bepaal (Child Development Institute, 2001:1). Swak ruimtelike waarneming sal daartoe lei dat letters, syfers of woorde omgekeer of omgedraai word (Bester, 1996:89). Dit is dus belangrik om te bepaal of die skoolbeginner sy liggaam ken. Aandag kan aan die volgende aspekte gegee word.

2.2.6.1 Aktiwiteite om ruimtelike oriëntasie te verbeter

- Inryg-aktiwiteite.
- Pennetjiesbord.

2.2.6.2 Probleme met ruimtelike oriëntasie

Volgens Ferreira (1991:21) kan disfunksies ten opsigte van ruimtelike oriëntasie tot die volgende probleme lei, byvoorbeeld

- Omkeringe van letters soos b/d/p.
- Gebrekkige onderskeiding van links/regs.
- Swak oordeel van afstand en rigting.
- Probleme met die nateken van figure.

- Onduidelike handskrif omdat letters, woorde of syfers te na of te ver van mekaar geskryf word.

2.2.7 Visueel-motoriese integrasie

Visueel-motoriese integrasie behels terugvoer van inligting vanaf die oë om alle dele van die liggaam te koördineer. Indien leerders probleme hiermee ondervind, sal hulle dit moeilik vind om voorwerpe, letters of woorde na te teken (Hamlin Robinson School, 2001b:2).

Die volgende aktiwiteite kan aangewend word om visueel-motoriese integrasie te bevorder.

2.2.7.1 Konkreet

- Inryg van voorwerpe.
- Bal gooi, vang of skop.
- Teken, knip, skryf of naaldwerk.

2.2.7.2 Semi-konkreet

- Die nateken van figure, byvoorbeeld 'n sirkel, driehoek of vierkant.
- Die aktiwiteit kan moeiliker gemaak word deur figure oormekaar te teken.

2.2.7.3 Abstrak

- Die naskryf van letters of woorde.

2.2.7.4 Probleme met visueel-motoriese integrasie

Probleme met visueel-motoriese integrasie kan op die volgende maniere manifesteer (National Centre for Learning Disabilities, 1999:2):

- Slordige skrif of probleme om binne lyne te skryf.
- Probleme met die hantering van 'n skêr of inryg-aktiwiteite.
- Die kind stamp dikwels teen voorwerpe wanneer hy rondbeweeg.
- Die kind plaas voorwerpe op 'n oppervlakte waar dit maklik weer kan afval.
- Probleme om aan sport deel te neem waar oog-hand koördinasie belangrik is.

2.2.8 Perseptuele integrasie

Perseptuele integrasie vind plaas deur middel van opeenvolging, abstrahering en organisering. Vervolgens word voorbeelde verskaf waar leerders probleme met opeenvolging, abstrahering of organisering ondervind (Silver, 1991:2).

2.2.8.1 Probleme met perseptuele integrasie

'n Leerder wat probleme met perseptuele integrasie ondervind, sal 'n storie vanaf die middel begin oorvertel. Hy sal moontlik probleme ondervind om die storie in 'n logiese volgorde te onthou. Woordorde of letters kan omgekeer word of probleme met weeksdag of maande van die jaar kan ondervind word. Indien woorde in die woordeboek nageslaan word, is dit belangrik dat hierdie leerders elke keer met die letter A moet begin.

Probleme met abstrahering dui op 'n onvermoë om die betekenis van byvoorbeeld 'n gelese gedeelte te bepaal. Abstrahering-probleme kom voor wanneer dieselfde woorde met verskillende betekenis in verskillende kontekste gebruik word. Hierdie leerders mag ook probleme ondervind om grappe, idioome of woordspelings te verstaan.

Probleme met organisering impliseer 'n onvermoë om inligting wat waargeneem is (ouditief of visueel), te organiseer en betekenis daaraan te gee. Die herroeping van inligting is afhanklik van die organisering daarvan. Die kort- en langtermyngeheue word dus negatief beïnvloed, indien feite nie korrek opgeneem of gestoor kan word nie.

2.3 FAKTORE WAT 'N ROL BY DIE ONTWIKKELING EN STIMULERING VAN PERSEPTUELE VAARDIGHEDEN SPEEL

Tydens skooltoetreding word die kind se primêre opvoedingsituasie (die gesin) met 'n sekondêre opvoedingsituasie (die skool) aangevul (Derbyshire, 1994b:187). Die skool kan as die belangrikste sleutel, waarmee die potensiaal van die kind ontsluit word, beskou word (Coetzee, 1986:164). Tydens die verloop van 'n leerder se skoolloopbaan, is daar verskeie faktore wat agterstande ten opsigte van kennis en vaardighede kan veroorsaak (Van Wyk, 1994b:134). Navorsing beklemtoon toenemend die gereedmaking vir formele onderwys in 'n poging om moontlike leerprobleme te beperk en leersukses te verhoog. Die sukses van stimulering en ontwikkeling van perseptuele vaardighede tydens 'n aanvangslees- en spelprogram berus egter op die positiewe verloop van verskeie interaktiewe faktore. Moontlike faktore wat die gereedmakingsproses kan beïnvloed, word vervolgens bespreek.

2.3.1 Opvoeder

Die bekwaamheid, kennis en houding van die opvoeder is 'n belangrike komponent vir suksesvolle onderwys. Dit is dan ook die opvoeder in die grondslagfase wat hoofsaaklik die atmosfeer van die klaskamer bepaal. 'n Aangename klaskameratmosfeer kan 'n positiewe rol in die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede speel. 'n Negatiewe klasatmosfeer mag die teenoorgestelde uitwerking hê. Tydens die aanbieding van 'n perseptuele stimuleringsprogram behoort 'n klaskamer so ingerig te word dat dit die kind sal uitlok en prikkel om te lees. Klasversierings, plakkate,

UNIVERSITY OF
BIBLIOTHEEK

1171 128 86

interessante byskrifte, 'n leeshoekie of flitskaarte met leeswoorde kan die leerder aanmoedig om te lees en daaroor te praat. So 'n atmosfeer kan 'n bydrae tot die ontwikkeling van 'n betekenisvolle en interessante woordeskat bied (Greyling en Joubert, 1988:10). Die ontwikkeling van hierdie taalvaardighede kan waardevol tydens die aanvang van die formele lees- en spelprogram wees.

Die skool se taak is hoofsaaklik om leerders in die ontsluiting van hulle leermoontlikhede te ondersteun (Mellet, 1990:20). Petty *et al.* (1989:39) stel dit duidelik dat die taalagtergrond van kinders verskil. Om hierdie rede is dit belangrik dat die opvoeders hulle moet vergewis dat leerders wel oor bepaalde vaardighede beskik, voordat daar nuwe vaardighede aangeleer of uitgebou word. Dit is egter belangrik dat opvoeders nie die afwesigheid van sekere vaardighede by leerders as 'n verskoning vir mislukking gebruik nie (Clay, 1992:71).

Sukses is belangrik vir elke kind, veral vir kinders wat min geleentheid kry om sukses te behaal. Die opvoeder kan 'n belangrike rol in die organisering van die klas en leerwerk speel, sodat leerders maksimale blootstelling geniet om sukses te ervaar. Indien opvoeders oor meer kennis in verband met die verwerwing en stimulering van taalvaardighede beskik, sal hulle meer effektief in hulle waarneming, motivering en onderrig van leerders wees.

2.3.2 Leerder

Elke leerder is uniek en daarom is daar nie 'n spesifieke aanvangslees- of spelprogram wat sukses vir alle leerders kan waarborg nie. Die mate van voorskoolse stimulering sal die gereedheid van die kind beïnvloed (Cosford, 1991:68). Dit is verstaanbaar dat alle leerders nie aan dieselfde ekonomiese en sosiale omstandighede tydens hulle kleuterjare blootgestel is nie. Daar kan aanvaar word dat daar net soos fisieke verskille, ook verskille by leerders se denkpatrone en intellektuele vermoë voorkom (Ashman en Elkins, 1998:8).

Jong leerders wat probleme met lees- en spelvaardighede ondervind, kan hulself moontlik as mislukkings beskou. 'n Deeglik beplande aanvangslees- en spelprogram met stimulering van perseptuele vaardighede, mag moontlike mislukking tydens die lees- en spelprogram voorkom of beperk. 'n Eerste mislukking kan tot herhaalde mislukkings lei. Die gevolg is nie net 'n verlaging in die leerders se selfbeeld nie, maar ook swak waagmoed, 'n negatiewe houding teenoor aktiwiteite wat met lees en skryf verband hou en moontlike gedragsprobleme. Leerders moet dus gemotiveer word, sodat hulle oor 'n goeie selfbeeld beskik. 'n Gebrek aan motivering kan daartoe lei dat 'n leerder dink hy is minderwaardig. Sukses tydens 'n aanvangslees- en spelprogram kan tot 'n goeie selfbeeld lei.

2.3.3 Ouer

Ouers is primêr vir hul kinders se opvoeding verantwoordelik (Mellet, 1990:19). Volgens Malherbe (1996:10) sal die manier waarop ouers as die primêre opvoeders hulle kinders aanmoedig, 'n gevoel van sekuriteit skep en hulle motiveer om in nuwe ondernemings betrokke te raak.

Faktore soos sosio-ekonomiese status, omgewing of kultuur kan 'n faktor by ouerbetrokkenheid speel (Hayes, 1998:51). Dit beteken dat kinders wat in ruim wonings, hoë inkomste- en opvoedingsvlakke grootword, minder struikelblokke as ander minderbevoorregtes in hulle opvoeding ervaar (Gaine en George, 1999:111). Sekere kinders kan dus 'n groot voorsprong bo ander hê wanneer hulle met leertake in die skool gekonfronteer word. Volgens 'n navorsingstudie wat deur Oosthuizen (1995:61) onderneem is, kom 'n leesversteuring meer algemeen onder die sosiaal-minderbevoorregtes voor. 'n Beperkende milieu kan veroorsaak dat 'n kind nie sy latente, unieke persoonsmoontlikhede ten volle kan ontwikkel of dienooreenkomstig kan presteer nie (Molebatsi, 1992:25). So 'n leerder word veral deur die volgende gekenmerk:

- 'n Geografies-fisieke ontoereikendheid (woonbuurt, behuising en materiële goedere).
- Kommunikasie wat van so 'n aard is dat dit optimale verwesenliking van persoonsmoontlikhede rem.
- Die handhawing van 'n verskraalde kulturele peil (Booyse, 1994:123).

Dit is belangrik dat aandag en hulp aan kinders wat ontnem is van stimuleringsmoontlikhede, geskenk word. Volgens Booyse (1994:12) kan leerders in 'n posisie geplaas word, waar optimale voordeel uit 'n moderne opvoedkundige sisteem verkry word, want hoe meer leermoontlikhede daar bestaan, hoe groter is die wordingsmoontlikhede.

2.4 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk beklemtoon skooltoetreding as 'n belangrike gebeurtenis in elke skoolbeginner se lewe. Dit is belangrik dat elke leerder die geleentheid gegun word om kwaliteite wat natuurlik aanwesig is, maksimaal te ontwikkel. Leerprobleme kan ontstaan indien daar nagelaat word om sodanige kwaliteite te ontwikkel. Sekere perseptuele vaardighede is nodig vir sukses in leer- en leesaktiwiteite. Alle skoolbeginners is nie aan dieselfde opvoedingsgeleentheid of taalstimulasie blootgestel nie. In hierdie hoofstuk is die waarde van stimulasie van perseptuele vaardighede tydens 'n aanvanglees- en spelprogram vir skoolbeginners beklemtoon. Die verskillende maniere waarop alle leerders blootgestel word aan aktiwiteite wat perseptuele vaardighede kan ontwikkel of verbeter, is ook bespreek. In die volgende hoofstuk word aandag aan leesvaardighede gegee.

3

ASPEKTE VAN LEES

No other skill taught at school, is more important than reading. It is the gateway to all other knowledge. If children do not learn to read efficiently, the path is blocked to every other subject they encounter in their later school years (Webster, 1998:16)

3.1 INLEIDING

Kinders word reeds vanaf geboorte aan spraak blootgestel en word gemotiveer deur hul begeerte om met ander mense, gewoonlik ouers, te kommunikeer. Die leesproses is egter 'n minder *natuurlike* proses, want waar die taalstelsel vir spraak ingebore is, moet dit vir die leesproses gekonstrueer word. Opvoeders, filosowe en sielkundiges is jare al geïnteresseerd in die manier waarop kinders leer lees en skryf. Alreeds 'n eeu gelede het Huey (in Ruddell, 1999:28) lees beskryf as die *most remarkable specific performance that civilization has learned in all its history*. Leesvaardigheid sluit 'n hoë vlak van perseptuele prosesering in wat dikwels moeilik aangeleer word. Volgens Johnson (1999:1) sal ongeveer 60% leerders tydens aanvangslees probleme met leestake ondervind, teenoor 5% wat gemaklik leer lees. Akkurate dekodering is 'n voorvereiste vir die verwerwing van leesvaardigheid,

aangesien die leesproses vereis dat visuele simbole na gesproke taal verwerk word (Maclean *et al.*, 1991:3). Leesvaardigheid kan omskryf word as 'n kognitiewe proses waar grafiese simbole as stimuli dien vir die herroeping van betekenis en die manipulasie van konsepte om nuwe betekenis te vorm (Human, 1991:1). Lees is dus niks anders as *talk written down in code* nie (The Souday System Learning to Read, 1998-2001:1).

Die meeste leerders begin hulle skoolloopbaan as leergieriges wat graag wil leer lees en skryf (Rogier, Owens en Patty, 1999:24). Leesonderrig behoort leerders toe te rus met vaardighede wat hulle in staat stel om vlot te kan lees en skryf, sodat hulle persoonlike lewe daardeur verbeter word (Foley, 1995:9). Onsuksesvolle bemeestering van leesvaardighede verminder die kanse vir akademiese of beroepsukses. Indien leerders nie leesvaardighede binne die eerste drie jaar van skoolonderrig doeltreffend bemeester nie, is probleme met skoolvordering dwarsdeur hulle skoolloopbaan feitlik seker (US Department of Education, 2001:1; Gentry, 2001:2). Verder word 'n leerder se leesvermoë ook dikwels as 'n belangrike kriterium vir skoolsukses beskou (Ysseldyke, Algozinne en Thurlow, 1992:45; Smith, 1991:435). Smith (2000:1) beskryf lees as die hoeksteen van skoolsukses. 'n Swak leesvermoë het nie net 'n negatiewe uitwerking op die kind se prestasie in alle skoolvakke nie, maar is ook die leerprobleem wat die meeste voorkom (Du Plessis, 1993:11; Taylor en Sternberg, 1989:46). Volgens Gross (1993:143) kom leesprobleme so algemeen voor, dat opvoeders jaarliks ten minste 10% (2 uit 20) leerders met leesprobleme in hulle klas kan hê. Probleme tydens die aanleer van leesvaardigheid kan belangrike kognitiewe en sosiale gevolge hê, aangesien leerders met leesprobleme oor min selfvertroue beskik en hulself dikwels as 'n mislukking beskou. Die gevolg van voortdurende mislukkings sal toekomstige prestasie negatief beïnvloed en selfs tot aversie van alle vorme van lees lei. Volgens Greene (2000:2) kan kinders met leesprobleme die volgende affektiewe en gedragsprobleme toon, naamlik:

- Min selfvertroue en 'n lae selfbeeld.
- 'n Swak waagmoed.
- Swak interpersoonlike verhoudinge.
- 'n Negatiewe houding teenoor aktiwiteite wat met lees verband hou of 'n negatiewe houding teenoor skool.
- Gedragsprobleme, byvoorbeeld aggressie of swak interpersoonlike verhoudings.

Dit is belangrik dat die identifisering van 'n leesonvermoë betyds gedoen word, sodat bogenoemde probleme vermy of beperk kan word (Niewoudt, 1991:3; Reid Lyon, 1999-2001:5; Montgomery, 1997:105). Indien vroeë diagnosering en intervensie deur ouers, opvoeders of dokters plaasvind, kan dit 'n positiewe invloed op leerders se selfbeeld, akademiese prestasie en vermoë om verhoudings te vorm of in stand te hou, uitoefen (Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 2001:3). Sodoende word verseker dat die leerder nie van die geleentheid ontnem word om tot sy volle potensiaal op elke lewensterrein te ontwikkel nie. Johnston (1992:300) meld dat 'n langer tydsverloop voordat 'n leesprobleem opgemerk word, die herstel daarvan sal bemoelijk. Onlangse navorsing het bewys dat tot 67% leerders by wie moontlike leesprobleme betyds geïdentifiseer is, tot gemiddelde of bo-gemiddelde lesers ontwikkel het nadat hulp in die vroeë grade ontvang is (Schwab Foundation for Learning, 1995-2001:1). Effektiewe behandeling van leesprobleme vereis voorkoming en vroeë intervensie en dit wil selfs voorkom dat indien leesprobleme ná die ouderdom van agt jaar gediagnoseer word, dit slegs *refractory to treatment* sal wees (Fletcher en Foorman, 1994:187).

'n Leerder se milieu sal bepaal of sy taalvermoë verryk of verskraal sal wees (Du Plessis en Bouwer, 1990:10). Werkloosheid en armoede is negatiewe faktore in die opvoedingsproses (Van Niekerk en Meier, 1995:73). Blootstelling aan die voorlees van stories en taalspel (rympies) het 'n positiewe invloed op foneembewustheid. Volgens Reid Lyon (1999-2001:2) vorm foneembewustheid die hoeksteen vir die ontwikkeling van leesvaardighede. Vir die Sesotho-sprekende leerder kan probleme vererger word wanneer die onderrigmedium nie dieselfde as die moedertaal is nie. Taal is die middel wat

die leerder se hele kulturele erfenis insluit, want dit sal sy houdings, denke, gevoelens, begeertes en doelwitte bepaal (Mohapi, 1997:79). Navorsing het bewys dat basiese konsepte tydens aanvangsonderwys die beste deur middel van 'n moedertaal aangeleer word (National Education Policy Investigation Document (NEPI), 1992a:7). Navorsing deur De Witt, Lessing en Dicker (1998:122) het bevind dat leerders wat leesonderrig in hulle moedertaal ontvang het, beter presteer ten opsigte van leesspoed, akkuraatheid en leesbegrip teenoor die groep wat leesonderrig in 'n nie-moedertaal ontvang het. Tydens die internasionale konferensie vir Afrikatale in Asmara (Januarie 2000) is die belangrikheid van moedertaalonderrig weereens bespreek en is daar volstaan met die persepsie dat leerders in hul moedertaal opgevoed moet word (Volksblad, 24 Januarie 2000:7). Chinyakata (1994:35) beweer dat die slaagsyfer verdubbel kan word as die onderrig in leerders se moedertaal plaasvind. Hy beweer dat *we inject millions into education and then watch tremendous talent going down the drain.*

Die vermoë om te kan lees, vorm die grondslag van leer en behoort deel van elke opgevoede mens se toerusting te wees. Vir Dotwana (1998:3) onderskei leesvaardigheid nie net geletterdes van ongeletterdes nie, maar ook 'n ontwikkelde van 'n ontwikkelende land. Die *Education for All 2000*-verslag se doelwit is om geletterdheid onder die Suid-Afrikaanse bevolking te verbeter. Volgens mnr. Kader Asmal is sowat 67% persone 15 jaar en ouer ongeletterd (Volksblad, 3 Desember 1999:5). Geletterdheid stel 'n persoon nie net in staat om beter werkseleenthede te bekom nie, maar terselfdertyd word sy totale persoonlike funksionering verbreed. Dit is die reg van elke persoon om in sy moedertaal te leer lees.

3.2 LEESVERSTEURING

'n Lae skoolprestasië word deur verskillende faktore veroorsaak. Emosionele probleme, probleme met die gesin, maats, gemeenskap, skool of 'n moontlike lae verstandelike vermoë kan aanleidende faktore vir 'n lae prestasië wees. 'n Lae akademiese prestasië word dikwels met 'n lae selfbeeld verbind (Elbaum en Vaughn, 1999:1; The Learning Connection, 2000-2001:1; Dean, 1996:73). Genetiese faktore, komplikasies of medikasie tydens swangerskap of neonatale probleme word as oorsake van 'n leergestremdheid beskou (Merck Manual of Diagnosis and Therapy, 1995-2001:1). Volgens Gay (2001:1) sluit die term *leergestremdheid* nie leerprobleme in wat as gevolg van visuele, ouditiewe, motoriese of verstandelike gebreke ontstaan het nie, asook nie leerprobleme wat as gevolg van kulturele, omgewings- of ekonomiese deprivasie ontstaan het nie. Daar word egter gereken dat 'n neurologiese versteuring, wat as 'n leerversteuring bekend staan, by 10-20% kinders kan voorkom (Silver, 1991:1). Navorsing toon dat sodanige neurologiese versteuring 'n positiewe verband met visueel-motoriese integrasievermoë toon wat 'n negatiewe invloed op lees- en spelvermoë kan uitoefen (Fenger, 2001:1). 'n Spesifieke leergestremdheid is uniek en manifesteer op verskillende maniere. Leergestremdhede word hoofsaaklik in vier kategorieë verdeel, naamlik:

- Gesproke taal (luister en praat).
- Geskrewe taal (lees, skryf en spel).
- Rekenkunde (bewerkinge en konsepte).
- Redenering (organisering en integrasie van idees of gedagtes).

Die algemene kriterium vir leergestremdheid is wanneer 'n leerder se prestasië laer as die verwagte ouderdom of intelligensie is (University of Washington, 2001:1). Die DSM-IV (American Psychiatric Association (APA), 1996:50) definieer leesversteuring as die leesprestasië (akkuraatheid, spoed of begrip) wat laer is as wat verwag word van die kind se ouderdom, opvoeding en intelligensie.

Die DSM-IV verskaf die volgende diagnostiese kriteria vir leesversteuring:

- A. Die leesvermoë soos gemeet deur 'n individuele gestandaardiseerde toets, is betekenisvol laer as wat verwag kan word indien die individu se kronologiese ouderdom, gemete intelligensie en ouderdomstoepaslike onderrig in ag geneem word.
- B. Hierdie leesversteuring het 'n betekenisvolle invloed op die individuele akademiese prestasie en/of alledaagse aktiwiteite waar leesvermoë 'n vereiste is.
- C. Indien 'n sensoriese agterstand teenwoordig is, word die leesversteuring teen hierdie agtergrond en geassosieerde kenmerke gesien.

Indien neurologiese, ander mediese toestande of sensoriese agterstande teenwoordig is, moet dit op As III van die DSM-IV aangedui word.

3.3 LEESHANDELING

Lees is 'n gevorderde en ingewikkelde proses wat meer as bloot die klank van woorde behels. Vaardighede, byvoorbeeld letterdiskriminasie, klanksimboolassosiasie, woordherkenning, frasiering, uitspraak, leesvlotheid en leesbegrip is nodig, sodat die leeshandeling suksesvol afgehandel kan word. Dit is belangrik dat leerders van alle leeselemente bewus gemaak word, eerder as wat daar net op splintervaardighede, byvoorbeeld die klank van woorde, gekonsentreer word. Die hoofdoel van die leesproses is wel om met begrip te lees, maar hierdie vaardigheid is afhanklik van verskillende leeselemente. Die belangrikste elemente van die leeshandeling word deur Kriegler (1990:63-93) soos volg opgesom :

- *Lees is 'n doelbewuste handeling.* Daar is dus 'n interaksie tussen kognisie en persepsie tydens die leeshandeling. Volgens Vaughn, Bos en Schumm (1997:367) is daar sintaktiese, semantiese en grafiese foneemleidrade vir

die leser tydens hierdie interaksie beskikbaar. Daar is 'n interaksie tussen perseptuele, linguistiese, kognitiewe, motiverings-, affektiewe en fisiologiese aspekte binne die leser sowel as interaksie tussen die leser en die geskrewe gedeelte. Lees kan dus as totaliteitshandeling beskou word.

- *Lees is 'n taalhandeling.* Taalvaardighede soos lees, skryf, spel en spraak moet as geïntegreerde en nie as geïsoleerde taalvaardighede nie, gesien word (Arnold, 1992:76; Lerner, 1993:384).
- *Leidrade word vir betekenis gebruik.* Tydens die leesproses word leidrade in die teks gebruik om die betekenis van taal te ontgin. Elke leser se ontwikkelingsvlak, taal, kultuur, persoonlike ondervinding en belangstelling sal die manier waarop betekenis aan die gelese gedeelte geheg word, bepaal (Vaughn *et al.*, 1997:369).
- *Aandag en konsentrasie.* Indien die leser met begrip wil lees, is aandag en konsentrasie nodig. Leesfoute sal voorkom wanneer 'n leerder se konsentrasie fluktueer en slegs sekere letters in 'n woord of deel van 'n woord waargeneem word (Westman, 1990:327).
- *Korttermyngeheue.* Tydens die leeshandeling word inligting deur middel van die korttermyngeheue opgeneem. Dit moet egter na die langtermyngeheue oorgeplaas word, sodat herroeping kan plaasvind. Indien 'n leerder probleme ten opsigte van die stoor en herroep van taalsimbole of ander taalinligting ondervind, kan dit 'n nadelige invloed op sy taalfunksionering uitoefen (Derbyshire, 1994a:407).
- *Die leeshandeling behoort intrinsiek motiverend te wees.* Indien 'n leerder met hierdie proses misluk, sal 'n liefde vir lees moeilik aangekweek word (Le Roux, 1991:42). Leesspoed en leesbegrip verbeter wanneer leerders dikwels lees (Lynden School District, 2000:1). Leesvaardighede sal verswak, indien daar al hoe minder geles word.

- *Lees veronderstel 'n goeie leestempo.* Leesbegrip en -vlotheid is afhanklik van vinnige, akkurate woordherkenning (Webster, 1998:23).

'n Leerder sal in staat wees om alle leesstelsels op 'n gebalanseerde manier te kan gebruik, indien hy van al die leeselemente bewus gemaak word. Kennis van alle leeselemente sal 'n leerder in staat stel om leesbekwaamheid te ontwikkel. Die suksesvolle bemeestering van leesvaardighede is een van die belangrikste take van die kinderjare, aangesien baie aspekte van skoolsukses op hierdie grondslagfase berus.

3.4 FASES VAN LEESONTWIKKELING

Lees is 'n lewenslange vaardigheid wat met ondervindinge en persepsies vanaf kleutertyd begin en dwarsdeur die volwasse lewe ontwikkel. Volgens Butler (1995:308) is daar 'n toenemende paradigma-verskuiwing by navorsers dat mondelinge taal die hoeksteen vir latere lees- of spelvaardighede is. Die doel van leesonderrig is om 'n persoon toe te rus met vaardighede, sodat hy geletterd kan wees met ruimte vir verdere verfyning van lees- en skryfvaardighede. Geletterdheidsontwikkeling vind gewoonlik plaas tussen die ouderdom van vyf tot agt jaar (America Reads, 1997:1). Die fokus van leesmetodes tot en met graad 3 is gewoonlik meganiese leesmetodes, sodat begripslees later sonder probleme kan plaasvind (Learning Disabilities Association of America (LDA) Newsbriefs Education Committee, 1998:1). Die aanvangsdoel van leesonderrig sal uiteindelik van *leer om te lees* na *lees om te leer* verskuif (Ramsburg, 1998:3; Heyns, 1993:2-12).

Die fases wat tydens leesontwikkeling onderskei kan word, word vervolgens bespreek (Kriegler, 1990:108; Bear *et al.*, 2000:8-10; Moats, 2002:1).

3.4.1 Vlak 0 Leesgereedwording (Geboorte tot 6 jaar)

Jong kinders neem dikwels letters waar. Hulle het geen leesstrategieë, behalwe om op grond van die gegewe konteks te raai nie (Baldwin, 1990:207). Tydens hierdie fase word die funksies van skrif begryp. Tydens leesgereedwording is dit belangrik dat kinders geleer moet word om woorde waar te neem, byvoorbeeld in koerante, briewe of storieboeke of op naamborde en etikette (Webster, 1998:20). 'n Belangrike beginsel in die leesproses is dat kinders reeds lank voordat hulle leer lees, 'n bewustheid en waardering vir die geskrewe taal kan ontwikkel en die voordelige maniere van taalgebruik kan besef (The National Center to improve the tools of educators, 1996:1).

3.4.2 Vlak 1 Aanvangslees of dekodering (Graad 1 en 2)

Tydens hierdie fase sal die leser beweeg vanaf *maak om te lees* na *ware lees* (Bear *et al.*, 2000:9). Alle aspekte van groei, ontwikkeling en gereedwording van die leerder behoort in hierdie fase in aanmerking geneem te word. Die program wat tydens aanvangslees gebruik word, moet ten doel hê om soveel vaardighede as moontlik aan die leerder bekend te stel, sodat selfstandige lees moontlik sal wees. Die leerder leer dat gedrukte gedeeltes uit woorde, wat deur sekere organisasie van letters gebou word, bestaan. Die leerder leer ook dat taal uit klanke, woorde en lettergrepe bestaan. Heyns (1993:2-12) beskou die beëindiging van hierdie fase as die stadium wanneer die leerder insig in die spelsisteem van sy taal verkry.

3.4.3 Vlak 2 Konsolidasie (Graad 3 en 4)

Die leesvermoë van leerders ontwikkel tot 'n hoër vlak wanneer hulle leer om letter-klankverhoudings te herken en te gebruik (Bartel, 1990b:105). Die leerder kan nou leer om vlot te lees (Westman, 1990:326). Die vermoë om vinnig en met begrip te lees, is afhanklik van goeie woordherkenning. Konsolidasie van kennis van die eerste fase vind plaas.

3.4.4 Vlak 3 Lees om te leer (Graad 5 tot 9)

Tydens hierdie vlak word daar met nuwe inhoude en idees kennis gemaak. Integrasie van voor- en nuwe kennis is noodsaaklik, sodat lees gebruik word om te leer. Wanneer lesers met nuwe inligting gekonfronteer word, is hulle in staat om die gelese gedeelte te vergelyk met hulle voorkennis. Sodoende kan hipoteses bevestig of ontken word (Bartel, 1990b:107). Leesbegrip is 'n voorvereiste om hierdie hipotese te bevestig of te ontken.

3.4.5 Vlak 4 Lees evaluerend en waarderend (Graad 10-12)

Tydens hierdie fase is die leesproses geïnternaliseer. Kennis van die leessisteem stel lesers in staat om woorde wat nog nooit gesien is nie, korrek te kan lees. Sodoende kan leerders krities lees om verskillende standpunte of perspektiewe te vergelyk.

3.4.6 Vlak 5 Lees vanuit 'n wêreldbeskouing (Na skool)

Die leser kan tydens hierdie fase grafiese simbole gebruik om 'n eie lewensopvatting te vorm. Kritiese en selektiewe lees is moontlik wanneer lesers oor 'n geakkumuleerde bron van kennis oor hulle moedertaal, beskik.

Die verwerwing van leesvaardighede vind tydens verskillende fases van ontwikkeling plaas. Volgens America Reads (1997:1) behoort die hoofdoel van geletterdheidsontwikkeling die volgende in te sluit:

- Leerders behoort vloeiend en effektief te lees asook die geskrewe taal te verstaan.
- Leerders moet aktief kommunikeer met die geskrewe taal wanneer inligting geanaliseer word.
- Leerders moet die lees- en skryfaktiwiteite geniet.

- Leerders moet voel dat hulle die lees- en skryfproses suksesvol kan aanwend.

Dit is egter belangrik dat ouers en opvoeders die uniekheid van elke leerder moet besef. Elke leerder sal teen sy eie tempo ontwikkel; daarom is dit dus onrealisties om te verwag dat 'n leerder op 'n vlak bokant sy ontwikkelingsvlak moet presteer.

3.5 LEESPROBLEME

Lees is 'n proses waar betekenis aan geskrewe gedeeltes toegeken word. Aangesien hierdie komplekse vaardigheid afhanklik is van die koördinasie van verskeie bronne van inligting, bestaan daar die risiko dat probleme by een van hierdie elemente of interaksie daarvan, kan ontstaan. Leesprobleme en die graad waarmee hierdie probleme manifesteer, verskil egter van kind tot kind (Aaron en Malatesha Joshi, 1992:122). Leesgestremdheid word as die moeilikste struikelblok by leerders met leerprobleme, beskou (Hallahan en Kauffman, 2000:175).

3.5.1 Disleksie

Disleksie kan as '*n klip in die pad van lees* beskryf word (Connected Education, 2001:3). Disleksie is van die Griekse woord *dys* (ontoereikend) en *lexis* (woorde of taal) afgelei (Richardson, 1992:40; The Orton Dyslexia Society, 2000:1). Volgens Ott (1997:1) is die woord *disleksie* 'n letterlike vertaling van *probleme met woorde*. Hierdie stelling impliseer dat die probleem nie slegs by lees voorkom nie, maar ook spel, skryf en ander aspekte van die taal raak. Volgens Coordinated Campaign for Learning Disabilities (2001:9) bestaan die wanpersepsie dat disleksie beteken dat leerders slegs letters en syfers omkeer.

Die term *disleksie* is aanvanklik gebruik om verworwe leesprobleme wat geassosieer word met 'n breinbesering, te beskryf (Kavale en Forness,

1995:33). Vir sommige navorsers is disleksie slegs 'n verouderde term vir 'n leesversteuring (Kaplan en Sadock, 1998:1155). Montgomery (1997:22) beskou disleksie as een van 'n aantal spesifieke leerprobleme waar 'n leerder probleme ondervind om te leer lees, ten spyte van opleiding, genoegsame intelligensie en sosio-kulturele geleentheid. Volgens Lerner (1993:385) is die kern van disleksie daarin geleë dat dit veroorsaak word weens 'n kongenitale neurologiese toestand en dat die probleem tot adolessensie en volwassenheid sal voortduur. Die Orton Disleksie-vereniging beskou disleksie as 'n neurologiese probleem wat die verkryging en prosessering van taal belemmer. Vir die Orton Disleksie-vereniging word disleksie egter nie as 'n siekte beskou nie, aangesien daar geen behandeling voor is nie (The Orton Dyslexia Society, 2000:1). Disleksie word gemanifesteer in reseptiewe en ekspressiewe taal wat by fonologiese prosessering by lees, skryf, spel, handskrif en selfs in rekenkunde voorkom (Butler, 1995:318). Vroeë intervensie wat gekombineer word met 'n gestruktureerde program deur opgeleide opvoeders, kan egter tot die verwerwing van gemiddelde leesvaardighede lei (Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 2001:9).

3.5.1.1 Kenmerke van disleksie

Kinders met disleksie ondervind meestal leesprobleme, byvoorbeeld probleme met lineêre prosessering van grafeem-foneemkombinasies, met visuele en ruimtelike persepsie van woorde of met leesbegrip (Mollica, 1996:181). Probleme met dekodering kan veroorsaak dat leerders probleme ondervind om te leer lees. Volgens Ellis (1993:107) kan probleme met spel en geskrewe taaluitdrukking dikwels net so ernstig wees. Die volgende kenmerke kan as moontlike vroeë aanduiders van disleksie gebruik word (Connected Education, 2001:4; Gross, 1993:160; Hamlin Robinson School, 2001a:1; Temple, 1998:15; The Orton Dyslexia Society, 2000:1):

- Die kind begin later as die verwagte ouderdom praat.
- Die kind gebruik woorde foutief, byvoorbeeld *huurmotor* vir *vragmotor*.
- Die kind ondervind probleme om sekere woorde vir sekere items te onthou of om kleure te onthou.
- Die kind verwar woorde wat rigting aandui, byvoorbeeld *bo/onder* of *in/uit*.
- Die kind is oormatig lomp.
- Die kind ervaar opvallende *goeie/slegte* dae sonder enige rede.
- Die kind ondervind probleme om rympies aan te leer.
- Die kind ondervind probleme met rymwoorde.
- Die kind het dikwels nie gekruip nie, maar op sy sitvlak geskuif.
- Die kind se lateraliteit is nie gevestig nie.
- Die kind ondervind probleme met korttermyngeheue, byvoorbeeld om eenvoudige opdragte uit te voer.
- Die kind ondervind probleme om te konsentreer.
- Die kind voltooi dikwels nie opdragte nie.

Disleksie word dikwels eers tydens formele onderrig geïdentifiseer. Tydens die formele onderrig van lees- en spelvaardighede kan disleksie op die volgende maniere manifesteer (Davis en Braun, 1996:1):

- Die leerder se spelprestasie is laer as sy vermoë.
- Die leerder spel op 'n eienaardige manier.
- Die leerder verwar letters wat visuele ooreenkomste toon, byvoorbeeld *b/d*.
- Die leerder ondervind probleme om tussen links en regs te onderskei.
- Die leerder ondervind probleme om eenhede in die omgekeerde orde te herhaal.
- Die leerder keer dikwels woorde om, voeg woorde in of laat woorde uit.
- Die leerder meld dat die letters beweeg wanneer dit gelees word.
- Die leerder vergeet die volgorde waarin letters in 'n woord voorkom.
- Die leerder laat klanke aan die einde van woorde weg.

Alhoewel daar verskillende sienings oor die definisie en oorsake van disleksie is, is daar eenstemmigheid dat dit 'n ingewikkelde en moeisame proses is om

hulp aan 'n leerder met disleksie te verleen. Venter (2001:68) beklemtoon egter die feit dat disleksie as 'n geremdheid beskou moet word, wat wel met die nodige hulpmiddels opgehef kan word.

3.5.2 Leesbegrip

Die hoofdoel van lees is om betekenis aan 'n geskrewe gedeelte te heg. Indien 'n leerder probleme met die dekodeeringsproses ondervind, sal dit tot 'n swak leesbegrip lei (Dockrell en McShane, 1993:110). Sonder goeie dekodeeringsvaardighede sal daar nie 'n goeie leesbegrip wees nie, maar sonder leesbegripsvaardighede is selfs 'n goeie dekodeeringsvermoë nutteloos. Wanneer leerders bekwame dekodeerders geword het, kan lees 'n hulpmiddel in die leerproses word (Smith, 1991:240). Indien probleme met leesbegrip voorkom, is dit belangrik om moontlike oorsake te herken. Volgens Manzo en Manzo (1993:303) sal die volgende interaktiewe faktore tot goeie leesbegrip bydra, naamlik:

- Die leerder is in staat tot effektiewe dekodeering.
- Die leerder beskik oor toepaslike woordeskat.
- Die leerder is gemotiveerd.
- Die leerder ondervind nie probleme met perseptuele vermoë nie.
- Die leerder ondervind nie probleme met geheue nie.
- Die leerder beskik oor 'n goeie voorkennis van die gelese gedeelte.

'n Swak woordherkenning, 'n swak begrip van die sintaktiese en semantiese struktuur van 'n sin en die manier waarop inligting in 'n leesstuk geïntegreer word, sal leesbegrip beïnvloed (Dockrell en McShane, 1993:110,111).

3.5.3 Leestempo

Brooks (1999:30) beweer dat 'n leesprogram nie slegs fonologiese vaardighede moet beklemtoon wanneer die doel is om leerders se leestempo te verhoog nie. Verskillende leeselemente, byvoorbeeld leesbegrip behoort ook geïntegreer te word wanneer die leestempo van leerders verhoog word.

3.5.4 Tipe leesfoute wat gemaak word

Elke leerder is uniek en daarom word eiesoortige leesfoute gemaak. Volgens die navorser se ervaring kan die volgende moontlike leesfoute deur Sesotho-sprekende graad 1-leerders gemaak word:

- Die leerder keer medeklinkers om, byvoorbeeld *bula* vir *dula*.
- Die leerder vervang medeklinkers, byvoorbeeld *bitsa* vir *pitsa*.
- Die leerder verwar klinkers, byvoorbeeld *eno* vir *ano*.
- Die leerder voeg onnodige letters by, byvoorbeeld *bapala* vir *bala*.
- Die leerder laat letters weg, byvoorbeeld *pere* vir *dipere*.
- Die leerder plaas die klem op die verkeerde klank, byvoorbeeld *ke* vir *ké*.
- Die leerder ondervind probleme met lettergreepverdeling, byvoorbeeld *letmo* vir *letamo*.
- Die leerder lees net 'n deel van die woord en raai die res, byvoorbeeld *bana* vir *bala*.
- Die leerder spreek woorde foutief uit.
- Die leerder laat woorde weg, vervang of herhaal dit.
- Die leerder toon onrypleesgewoontes, byvoorbeeld die kop of lippe word beweeg; die leesplek word met die vinger aangetoon wanneer daar gelees word; woorde word geklank; 'n leerder lees woord vir woord; woorde word geraai of uitgelaat; die leerder fraseer foutief; leestekens word verontagsaam of swak intonasie van woorde word geopenbaar.
- Die leerder toon 'n gebrek aan begrip.

Vroeë uitkenning en identifisering van leesfoute sal die herstel daarvan bespoedig.

3.6 LEESBENADERINGS

Verskeie aanvangsleesonderrigmetodes is oor die jare heen beproef. 'n Gekombineerde, gebalanseerde benadering waar die goeie eienskappe van die verskillende metodes gebruik word, sal die grootste sukses tot gevolg kan hê (Stoicheva, 2000:37). Volgens Vaughn *et al.* (1997:366) kan leesbenaderings hoofsaaklik tot die volgende drie benaderings gereduseer word, naamlik:

- Psigolinguistiese (analitiese) *top down*- benadering.
- Sintetiese *bottom up*- benadering.
- Sinteties-analitiese benadering.

Hierdie benaderings sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word.

3.6.1 Psigolinguistiese (analitiese) benadering

Die psigolinguistiese benadering beklemtoon dat die geheel tydens die leesproses belangrik is. Groot klem word op die belangrikheid van *lees vir betekenis* geplaas (Manzo en Manzo, 1993:19; Vaughn *et al.*, 1997:364). Die veronderstelling is dat die leser aanvanklik op konsepte, idees en betekenis fokus en dan na die kleiner eenhede van woordherkenning beweeg (Bartel, 1990b:99). Lees begin dus by die leser se taal en ervaring en nie by die gedrukte leesstof nie (Heyns,1993:2-13). Volgens Mastropieri en Scruggs (2000:413) is hierdie benadering dikwels tema-gebaseerd en alle lees-, skryf- en taalaktiwiteite handel oor 'n sentrale tema. Dit veronderstel betekenisvolle, funksionele gebruik van taal, sodat die leerder gemotiveerd is en in die leesproses belangstel. Die nadeel van hierdie metode is dat leerders met ernstige leesprobleme dikwels ook probleme met klankbewustheid ondervind.

Dit is nodig dat leerders moet leer dat woorde uit kleiner spraakklanke saamgestel is, maar die globale leesmetode gee nie daaraan aandag nie (Ediger, 1998:74). Die volgende is voorbeelde waar die psigolinguistiese metode toegepas word.

3.6.1.1 Globale metode

Volgens Heyns (1993:2-14) kan die korrekte toepassing van die globale metode kinders die vinnigste leer lees. Die opvoeder stel 'n woord, sin of storie met behulp van 'n prent bekend. Die lesinhoud word herhaal totdat die leerder dit ken. Nuwe woorde en sinne word bygevoeg, sodat leerders se sigwoordskat uitgebrei word. Klanke word heel laaste aangeleer. Die voordeel van hierdie metode is dat 'n wye oogspan en goeie oogbewegings van die begin af aangeleer word. Leerders lees aan die hand van sinvolle taaleenhede en hulle selfvertroue word versterk. Ongelukkig bou leerders dikwels nie 'n behoorlike kennis van klanke op nie, wat hulle spelvermoë nadelig kan beïnvloed. Hierdie metode steun sterk op geheue en leerders beskik nie oor 'n dekoderingstegniek om nuwe woorde te lees nie.

3.6.1.2 Taalervaringsmetode

Die taalervaringsmetode steun sterk op 'n leerder se mondelinge taalvermoë. Die leerder gebruik sy eie ondervinding om leesstukkies te skryf en dit weer aan die opvoeder te lees (Learning Disabilities Association of America (LDA) Newsbriefs Education Committee, 1998:3). 'n Les word saamgestel uit die woordskat van die leerder se alledaagse, bekende belewenisse. Volgens Heyns (1993:2-15) sal die lees van leerders se eie gedikteerde sinne tot 'n positiewe ingesteldheid teenoor lees lei. Leerders leer om konteksleidrade te gebruik wanneer woorde gelees word. Die aandag van die leerder word behou, aangesien die woordskat betekenisvol vanuit sy leefwêreld is. Hierdie metode is tydrawend, daar is nie struktuur in die onderrig nie en alle leerders is

nie ewe betrokke by die leesproses nie. Daar is min klem op dekodering en die uitbreiding van leerders se sigwoordeskate.

3.6.2 Sintetiese benadering

Die sintetiese benadering fokus aanvanklik op die eenvoudigste taalelemente, wat tot betekenisvolle taaleenhede saamgevoeg word nadat eersgenoemde taak bemeester is. Daar word dus vanaf die kleinste dele, naamlik lettersimbole, klanke, klankgrepe en lettergrepe na woorde en woordherkenning tot by betekenis beweeg (Salend, 1990:317). Manzo en Manzo (1993:18) beweer dat die bemeestering van elke voorafgaande vaardigheid, 'n voorvereiste is om sukses in die leesproses te behaal. Die volgende metode is voorbeeld van die toepassing van hierdie benadering.

3.6.2.1 Alfabet- of spelmetode

Die onderliggende beginsel van die alfabet- of spelmetode is die verbinding van meganies-geleerde letters tot woorde. Die alfabet- of spelmetode begin met die aanleer van die 26 letters van die alfabet deur meganiese herhaling (Westman, 1990:334). Woorde word aangeleer deur die letters in die woord te benoem, byvoorbeeld, son word as *es-oo-en* benoem. Geen funksionele ontsluitingstegnieke word tydens hierdie metode gebruik nie. Betekenislose elemente word meganies en oninteressant met min intrinsieke motivering aangeleer.

3.6.2.2 Klankmetode

Die vertrekpunt van die klankmetode is dat die klankwaarde van die letter en nie die naam nie, beklemtoon word. Die klankwaarde van letters word afsonderlik aangeleer en later saamgevoeg om woorde te vorm (Yeomans, 1999:32). Woorde word weer saamgevoeg om sinne te vorm.

'n Leerder leer vinnig selfstandig lees wanneer hierdie metode gebruik word. Sukses met die leesproses gee die nodige selfvertroue wat belangrik is by aanvangslees. Die kennis van klanke stel die leerder in staat om eie woorde te bou en sinne te skryf. Die lees- en skryfrigting word goed aangeleer wat woordomkerings kan beperk.

Die klankmetode is nie so geslaagd by minder fonetiese tale nie. Die nadeel van hierdie metode is dat die gewoonte om te klank, maklik 'n permanente leesmetode kan word en sodoende sal leesspoed verminder en leesbegrip beperk word.

3.6.3 Interaktiewe model

Die interaktiewe model impliseer die kombinasie-gebruik van die analitiese en sintetiese benaderings (Manzo en Manzo, 1993:20). Die term *interaktief* dui op die interaksie wat plaasvind tussen die verskillende inligtingsbronne wat vir die leser beskikbaar is. Daar word vier inligtingsbronne onderskei, naamlik:

- Die fonetiese kenmerke van letters, naamlik ortografie.
- Die sinstruktuur van taal, naamlik sintaksis.
- Die betekenis van taal, naamlik semantiek.
- Die betekenis van dit wat elke individu volgens menslike ondervinding aan die teks verleen.

Die voorafgaande uiteensetting beklemtoon die feit dat daar nie 'n enkele *korrekte* leesonderrig-metode is nie. Die analitiese en sintetiese modelle het albei tekortkominge en voordele. Reason en Boote (1993:108) verduidelik die leesproses met bergklim waar daar verskillende roetes gevolg kan word om 'n piek te bereik. Net so behoort leerders as individue en nie massas nie, benader te word. Dieselfde onderrigmetode waarborg dus nie dieselfde tempo van prestasie nie (Ediger, 1998:77). Opvoeders behoort dus aspekte van elke leesbenadering in hul leesonderrig in te sluit om aan elke individu geleentheid tot prestasie te bied.

3.7 RIGLYNE VIR EFFEKTIEWE LEESONDERRIG

'n Gemaklike atmosfeer, goeie verhouding met maats, selfmotivering en effektiewe onderrigmetodes is belangrike voorvereistes om die aanvangsleesproses positief te laat verloop (Westman, 1990:323). Le Roux (1995:2) beweer dat 'n eklektiese benadering in leesondering gevolg behoort te word, aangesien elke leser uniek is en geen twee lesers presies dieselfde leerstyl het nie. Geen enkele leesmetode sal effektief vir alle leerders met leesprobleme wees nie en die meerderheid leerders met leerprobleme sal vordering toon wanneer integrasie van verskillende metodes gebruik word (Learning Disabilities Association of America (LDA) Newsbriefs Education Committee, 1998:2). Tydens leesonderrig kan die volgende elemente aandag geniet.

3.7.1 Onderwerp

Indien die lesonderwerp by die leerder se alledaagse leefwêreld aansluit, is die kans op sukses tydens die leesproses groter. 'n Bekende onderwerp sal tot spontane gesprek en die uitbreiding van spraakwoordeskat lei, aangesien die ontwikkeling van taalvermoë op die kind se ervaringslewe gebaseer is. Die leerders sal tot groter meelewing van lesinhoud gemotiveer word. Goeie taalbeheersing kan aangeleer word wat leesvaardighede positief beïnvloed, terwyl die gebruik van onbekende woorde kan veroorsaak dat die leerder geen begrip van die lesinhoud het nie.

3.7.2 Klanke

Lees en spelonderrig word op die aanleer van klanke gebaseer. Indien leerders suksesvolle lesers wil word, is dit belangrik dat leerders die verhouding tussen die alfabetiese simbole en gesproke taal moet begryp (Stone *et al.*, 1998:365; Smith, 2000:1). Volgens Pikulski (1998:2) word selfs net kennis van lettername met sukses tydens aanvangslees geassosieer. Die

vermoë om tussen verskillende vorme van letters te diskrimineer en letters vinnig te herken, is 'n voorvereiste voordat letter-klankkombinasies aangeleer word (California Department of Education, 2001:4).

Leerders leer vokale, konsonante en samestellings aan deur woorde te klank (Learning Disabilities Association of America (LDA) Newsbriefs Education Committee, 1998:3). Klankonderrig beteken egter dat leerders hierdie kennis van die verhouding tussen simbole en gesproke taal moet kan aanwend tydens hulle ontdekking van lees- en skryfvaardighede. Tydens aanvangsonderrig moet die aanleer van klanke egter nie in isolasie geskied nie, maar in samewerking met ander aspekte van geletterdheidsontwikkeling (Strickland en Cullinan, 1992:426; Pinnell en Fountas, 1998:24). Klankonderrig is 'n voortsetting van leerders se bestaande kennis van gedrukte leesstof wat 'n uitbreiding van foneembewustheid is, waar leerders onafhanklike woordherkenningstrategieë ontwikkel (Mastropieri en Scruggs, 2000:420).

Nadat leerders die ouditiewe simbool bemeester het, kan daar na die visuele simbool oorgegaan word. Sodoende word die foneem-grafeem-assosiasie aangeleer.

3.7.3 Woordherkenning

Leesvlotheid en begripslees is afhanklik van goeie woordherkenning; daarom behoort woordherkenningsvaardighede tydens aanvangslees ingesluit te word. Woord-identifikasie begin met 'n visuele proses wanneer gedrukte inligting deur die oë waargeneem word. 'n Fonologiese dekoderingproses volg waar die verband tussen die gedrukte letters en die klanke van taal plaasvind (Snow, Burns en Griffin, 1998:12). Die volgende beginsels kan met die aanleer van woordherkenning en uitbreiding van die leerder se sigwoordeskat in aanmerking geneem word:

- Die gebruik van woorde wat binne die ervaringsgebied van die leerder val.
- Die aanleer van spelwoorde en woordherkenning moet as geïntegreerde en nie geïsoleerde metodes nie, gesien word.
- Vaardige gebruik van woordontsluitingstegnieke ter wille van die bevordering van woordherkenning.

Die aanleer van goeie woordherkenning behoort ten doel te hê om die leerder toe te rus met vaardighede wat hom in staat sal stel om selfstandig te kan lees.

3.7.4 Multisensoriese benadering

Verskillende modaliteite word betrek by die leesproses, byvoorbeeld natrek, gehoor, skryf en sig. Daar word dikwels na hierdie metode as VAKT (*visual, auditory, kinesthetic, tactile*) verwys (Learning Disabilities Association of America (LDA) Newsbriefs Education Committee, 1998:3). Die opvoeder sal byvoorbeeld 'n woord duidelik uitspreek en die leerders herhaal die woord. Die woord word op 'n flitskaart geskryf en aan die leerders gewys. Die begin- en eindklanke word beklemtoon. Verskillende metodes kan gebruik word om die woord aan te leer, naamlik:

- Die leerder teken die woord op stippellyne na.
- Die leerder teken die woord in die lug.
- Die leerder voel hoe die letters op growwe materiaal lyk, byvoorbeeld op skuurpapier.
- Die leerder maak die letters van klei.
- Die leerder verf die woord met vingerverf.
- Die leerder skryf die woord in sand.
- Die leerder bou woorde met behulp van letterkaarte.

Hierdie metode kan suksesvol saam met die klank- of linguistiese metode aangebied word. Die voordeel van die VAKT-metode is dat leerders self-korrigerend begin optree, aangesien hulle oor die manier dink waarop daar gelees en gespel word (Lindamood-Bell Learning Processes, 1998-2001:2).

3.7.5 Leesbegrip

Die hoofdoel van leesonderrig is om met begrip te lees (Mastropieri en Scruggs, 2000:426). Volgens Reid Lyon (1999-2001:4) het navorsing bewys dat 'n goeie sigwoordskat 'n belangrike voorspeller van goeie leesbegrip is. Beloning kan gebruik word om leerders te motiveer om begripsvrae meer suksesvol te beantwoord. Dit kan gekombineer word met:

- *Die aanleer van woordskat.* Spesifieke woorde word aan leerders geleer wat in die leesstuk voorkom.
- *Korrektiewe terugvoer.* Leerders se foute word onmiddellik gekorrigeer.
- *Herhaalde lees.* Stukkies word herhaaldelik gelees wat leesbegrip en leesvlotheid kan verhoog. Navorsing het bewys dat gelese gedeeltes wat twee of drie maal herhaal word, leesbegrip sal verhoog. Indien dieselfde stukkie egter te veel herhaal word, kan dit tot verveling lei.
- *Sluitingsmetode.* Woorde word uit die leesstuk weggelaat. Leerders leer om afleidings te maak tydens die keuse van moontlike weggelate woorde. Die leerder moet nie net uitgelate woorde voltooi nie, maar moet woordbetekenis sowel as taalstruktuur begryp om hierdie tegniek effektief toe te pas (Learning Disabilities Association of America (LDA) Newsbriefs Education Committee, 1998:3).
- *Direkte onderrig.* Gestruktureerde leesmateriaal met riglyne, werkkaarte of sekere spesifieke begripsvrae word gebruik.
- *Leesbegripstrategieë.* Leerders word geleer om die titel te bestudeer. Hulle soek vir belangrike woorde en leidrade. Die storie word deur hulle beskryf en hulle besluit of die storie feite of fiksie was. Die leerders leer om die kernfeite of sleutelwoorde te onderstreep (Mastropieri en Scruggs, 2000:426-430; Smith, 1991:307).

'n Geskrewe teks dra altyd 'n *boodskap*. Wanneer 'n leerder die leesproses suksesvol wil voltooi, word daar van die leerder verwag om die betekenis van die teks te begryp. Bogenoemde tegnieke kan 'n waardevolle hulpmiddel vir 'n leerder wees in die ontsluiting van die boodskap van die teks.

3.7.6 Motivering

Leerders behoort te wil lees. Selfmotivering is 'n kritiese faktor tydens die aanleer en ontwikkeling van 'n moeilike taak soos lees. Johnson (1999:4) stel die volgende wenke voor om leerders te motiveer, naamlik:

- *Die aanleer van die alfabet.* Voorskoolse blootstelling aan die visuele en auditiewe vorme van letters is waardevol tydens aanvangslees.
- *Ouerbetrokkenheid.* Beklemtoon die belangrikheid van rympies, storieboeke en taalontwikkeling vanaf 'n vroeë ouderdom.
- *Vroeë identifisering van leesprobleme.* Pas die onderrig aan in ooreenstemming met die individuele behoeftes van die leerder.
- *Beklemtone van leeselemente.* Leeselemente soos klankbewustheid, leesvlotheid en leesbegrip word aan leerders geleer.
- *Aanmoediging.* Moedig leerders aan om boeke te lees en so hulle kennis te verbreed.

Volgens Johnson en Sulzby (1999:5) sal leerders bekend raak met die leesproses wanneer hulle sien hoe ander lees. Herhaalde voorlesings vanaf 'n vroeë ouderdom gee aan kinders die geleentheid om konsepte op 'n uitgebreide manier te verstaan. Indien daar 'n liefde vir lees by leerders aangekweek word, sal dit hulle algemene kennis verbreed, woordeskat uitbrei, leesbegrip en leesstrategieë verhoog.

3.8 OORSAKE VAN LEESPROBLEME

Die oorsake van leesprobleme is 'n komplekse besprekingspunt. Daar is 'n voortdurende wisselwerking tussen leesprobleme en die oorsake van leesprobleme. Sommige faktore wat aanleiding tot leesprobleme gee, kan terselfdertyd ook veroorsakende faktore vir ander probleme, byvoorbeeld emosionele probleme wees. Navorsing beklemtoon die korrelasie tussen leerders se leessukses in die klaskamer met huislike ondervinding, sosio-ekonomiese toestande en onderrig in die skool (Ruddell, 1999:8). Greene (2002:2) benadruk egter die feit dat 'n swak leesprestasie nie deur een enkele faktor veroorsaak word nie, maar gewoonlik die gevolg is van *several factors working together against the student*. Faktore wat leesprobleme veroorsaak, word slegs kortliks genoem, aangesien hierdie faktore ook bepalend vir perseptuele probleme (vergelyk paragraaf 2.3) kan wees.

3.8.1 Interne faktore

Leesprobleme sal 'n leerder se totale menswees beïnvloed. Daar behoort dus na die totaliteit van faktore binne die leerder se wêreld gekyk te word, wanneer oorsake van leesprobleme ondersoek word. Vervolgens word moontlike faktore binne die leerder wat die leesproses negatief kan beïnvloed, bespreek.

3.8.1.1 Fisieke faktore

Die algemene gesondheid van die leerder sal sy konsentrasie, aandag, belangstelling, lewenslustigheid of werkywer bepaal. Die leerder wat nie oor 'n goeie gesondheid beskik nie, het reeds 'n agterstand by sy maats, omdat hy nie met die werktempo van die klas kan byhou nie. Enige kroniese siekte, byvoorbeeld asma of wanfunksionering van liggaamsorgane of visuele en/of ouditiewe gebreke, kan 'n negatiewe uitwerking op die ontwikkeling van leerders se leesvermoë uitoefen (Greene, 2000:1).

3.8.1.1.1 Visuele gebreke

'n Voorvereiste vir die ontwikkeling van 'n goeie leesvermoë, is visuele doeltreffendheid (American Optometric Association, 1999:1). Visuele gebreke soos byvoorbeeld refraksiefoute, ondoeltreffende akkommodasie en foutiewe oogbewegings kan 'n nadelige invloed op die leerder se leesvermoë uitoefen (Westman, 1990:462). Volgens Erin en Koenig (1997:1) het tot tussen 14% en 65% leerders met visuele tekorte, ook leerprobleme. Die volgende kontrolelyst (Gross, 1993:38; Ysseldyke *et al.*, 1992:379) kan deur ouers of opvoeders in die vroeë identifisering van moontlike visuele probleme gebruik word:

- Die leerder vorder stadiger in die skool as wat verwag word.
- Die leerder vryf dikwels sy oë, sy oë traan dikwels of hy het dikwels oog-infeksie.
- Die leerder kla dikwels van hoofpyn.
- Die leerder kom lomp voor, val of struikel dikwels.
- Die leerder ondervind probleme om besonderhede in prentjies te identifiseer.
- Die leerder ondervind probleme om van die bord af te skryf, of draai sy kop of trek sy oë op skrefies wanneer hy van die bord afskryf.
- Die leerder openbaar handskrifprobleme of gebruik oormatige groot, klein of swak gevormde letters.
- Die leerder hou leesmateriaal op 'n ongewone afstand wanneer hy lees.
- Die leerder verloor dikwels sy plek as hy lees of laat leesreëls, woorde of letters uit.
- Die leerder verwar letters of woorde wat visuele ooreenkomste toon.
- Die leerder raak gou vermoeid wanneer daar na gedrukte leesstof of besonderhede gekyk moet word.
- Die leerder neem langer as die meeste ander leerders om leestake te voltooi.

Visuele gebreke het 'n definitiewe invloed op leesvermoë. Visuele gebreke sal nie slegs verhoed dat 'n leerder die volle voordeel van leesonderrig kan geniet

nie, maar kan ook tot emosionele probleme lei. Vroeë identifisering van moontlike gebreke deur die opvoeder, is dus noodsaaklik.

3.8.1.1.2 Ouditiewe gebreke

Inligting word hoofsaaklik mondelings tydens aanvangsonderrig oorgedra. Die leerder behoort dus goed te kan hoor, sodat leesvaardighede doeltreffend bemeester kan word. Indien die leerder woorde foutief uitspreek of nie oor die vermoë beskik om spraakklanke te onderskei nie, kan die leerder se leesvermoë nadelig beïnvloed word. Volgens Manzo en Manzo (1993:132) kan gebrekkige gehoor leesvermoë op die volgende maniere beïnvloed, naamlik swak verwerwing van klankvaardighede, swak algemene begrip, gebrekkige deelname aan klasbesprekings, swak luisterwoordeskat en onontwikkelde spraak. 'n Swak fonologiese bewustheid sal veral die leerder se vermoë om hardop te lees, negatief beïnvloed (Tyquin, 1999:1). Die volgende kontrolelys kan deur die ouer of opvoeder in die vroeë identifisering van moontlike gehoorsverlies gebruik word (Gross, 1993:39; Ysseldyke *et al.*, 1992:391):

- Vordering op skool is stadiger as wat verwag word.
- Die leerder sal dikwels nie reageer wanneer hy aangespreek word nie of hy sal dikwels vra dat woorde herhaal moet word of nie-verwante antwoorde gee.
- Die leerder kyk na die spreker se gesig vir leidrade.
- Die leerder draai sy kop en leun met sy liggaam in die rigting van die spreker.
- Die leerder neig om instruksies te vergeet, te ignoreer of verkeerd uit te voer.
- Dit blyk dat die leerder in sy eie wêreld is, dat hy dagdroom of hom onttrek.
- Die leerder toon tekens van geïrriteerdheid, frustrasie of woede.
- Die leerder toon wisselvallige gedrag. Laasgenoemde gedrag vererger wanneer die leerder verkoue het.
- Die leerder praat ongewoon hard, onduidelik of woorddele word weggelaat.

- Die leerder het probleme met die verwerking van klankvaardighede tydens lees- of spelonderrig.
- Die leerder se taalontwikkeling is laer as wat van sy ouderdomsfunksionering verwag word en hy beskik oor 'n beperkte woordeskat.
- Die leerder het 'n geskiedenis van herhaalde oorinfeksies. Volgens Westman (1990:464) kan kroniese oorinfeksies voor die ouderdom van twee jaar tot 'n kenmerkende verlies van ouditiewe diskriminasie lei, wat reseptiewe taal negatief kan beïnvloed.

'n Leerder moet dus toegerus wees met die vermoë om die gesproke taal te verstaan en te produseer wanneer daar met aanvangslees begin word. Afwykings in gehoorwaarneming sal verhoed dat sukses tydens aanvangslees behaal word.

3.8.1.2 Kognitiewe en neurologiese faktore

Kognitiewe faktore is een van die vernaamste faktore wat leesvaardighede kan beïnvloed. Dit sluit faktore soos intelligensie, geheue, aandagspan en kognitiewe leerstrategieë in.

Volgens Hallahan en Kauffman (2000:161) is dit 'n mite dat 'n breinbesering by alle leerders met leerprobleme voorkom. Die leerprobleem word toegeskryf aan 'n sentrale senuweestelsel-disfunksie, wat eerder wanfunksionering van die brein as werklike skade, veronderstel. Die term disfunksie het dus die begrip van besering of skade vervang. Neurofisiese faktore soos ouditiewe of visuele doeltreffendheid en breinfunksionering kan hier 'n rol speel (Vaughn *et al.*, 1997:368). 'n Neurologiese disfunksie kan dus 'n leerprobleem veroorsaak, sodat inligting anders as dié by die normale leerder, waargeneem en geprosesseer word (Root, 1994:2). Dit is dan die opvoeder se taak om leerders met alternatiewe leerstrategieë toe te rus.

3.8.1.3 Leesgereedheid en taalontwikkeling

Die belangrikste interaktiewe faktore wat met leesgereedheid verband hou, kan die volgende insluit: 'n Ryk taalagtergrond en –ervaring, positiewe emosionele en sosiale ontwikkeling, intelligensie, normale fisieke en motoriese ontwikkeling, goeie kommunikasievaardighede, motivering en die begeerte om te leer lees. 'n Ryk taalagtergrond is egter afhanklik van die milieu waarin die kind opgroei. Kinders met beperkte taalervaring sal by skooltoetrede 'n agterstand hê weens die uitgebreide taalgebruik in die skool.

Volgens Westman (1990:332) het navorsing bewys dat kinders tussen die ouderdom van vier en nege jaar leesgereed is. Leesvaardigheid word gewoonlik tussen die ouderdom van vyf en sewe jaar aangeleer in 'n poging om te verseker dat die leesproses nie in 'n onaangename of negatiewe proses ontaard nie. Indien die leerder aan formele onderrig blootgestel word voordat hy daarvoor gereed is, staar hy die moontlike manifestasie van leerprobleme in die gesig (Le Roux, 1991:27).

3.8.1.4 Perseptuele faktore

'n Gelukkige skooltoetrede is afhanklik van 'n suksesvolle perseptuele ervaringsverskeidenheid. 'n Leerder behoort oor genoegsame perseptuele vermoëns te beskik, sodat dit hom in staat stel om die leerstof wat waargeneem is, sinvol te interpreteer. Visuele en ouditiewe persepsie is bepalende faktore by lees, skryf en reken. Die leerder moet ook tot analisering en globalisering van waarnemingsinhoude in staat wees. Navorsing het getoon dat perseptuele tekorte tot leerprobleme kan lei (Hallahan en Kaufmann, 2000:176). In hoofstuk 2 is moontlike probleme wat as gevolg van perseptuele tekorte kan ontstaan, bespreek.

3.8.1.5 Emosionele en persoonlikheidsfaktore

Selfvertroue en emosionele aanpassing is belangrik, sodat sukses in die leesproses behaal kan word. 'n Leerder moet emosioneel bereid wees om te wil lees. Hoewel daar dikwels remediërende programme vir lees opgestel word wat fokus op woordherkenning of perseptuele vaardigheid, word die leerders se affektiewe of emosionele toestand (angs, lae selfwaarde) ten opsigte van die take waarmee hulle probleme ondervind, misgekyk (Charlton, 1992:27).

Leerders is uniek en verskil ten opsigte van hulle motivering, persoonlike bekwaamheid, bereidheid om vir hulp te vra, konsekwente gedrag of vermoë om in groepe te werk. Leerders wat gedwing word om te leer lees voordat hulle emosioneel daarvoor gereed is, kan 'n negatiewe houding, angs en spanning ten opsigte van die leessituasie ontwikkel.

3.8.2 Eksterne faktore

Leesgestremdheid is 'n verskynsel wat 'n leerder se totale wordingsverloop vanaf geboorte tot en met volwassenheid kan beïnvloed. Leessukses kan deur verskeie faktore buite die leerder, beïnvloed word. Vervolgens word moontlike eksterne faktore wat die leesproses negatief kan beïnvloed, bespreek.

3.8.2.1 Omgewing

Net soos kleuters taalvaardighede ontwikkel voordat hulle kan praat, sal geletterdheidsvaardighede ontwikkel voordat hulle kan lees (Family Education Network, 2000-2002a:1). Die milieu waarin kinders grootword, kan daarom 'n beperkende faktor by leesonderrig wees. Die gesin beïnvloed geletterdheidsontwikkeling by kinders deur interpersoonlike geletterdheidsinteraksies, die beskikbaarheid van geletterdheidsmateriaal en die motivering tot 'n positiewe houding teenoor geletterdheid. Volgens

Mpelwane (1998:13) sal beperkte voorskoolse stimulering 'n kind se opvoedingsproses vereng. Die kulturele siening van 'n gesin bepaal die wyse waarop daar na die opvoeding van hulle kinders gekyk word (Gaine en George, 1999:35). Indien ouers nie die opvoeding van al die kinders in hulle gesin kan bekostig nie, sal meisies dikwels slegs die basiese opvoeding kry, terwyl seuns toegelaat word om verder te studeer (Affum, 2000:50).

Die ouer is die kind se eerste opvoeder. Net soos die ouer die persoon is wat kinders leer praat, kan ouers toesien dat 'n stewige grondslag gelê word, sodat kinders geskrewe taal kan lees. Kinders wat oor 'n normale vermoë beskik, is die ontvanklikste vir stimulering en ontwikkeling tydens die eerste drie jaar van hulle lewe wanneer hulle brein tot 90% van die volwasse gewig groei (US Department of Education, 1999:9). Shore in US Department of Education (1999:9) glo dit is wanneer ouers praat, sing en vir hulle kinders lees, dat die *children's brain cells are literally turned on*.

Die volgende riglyne kan ouers help om 'n positiewe gesindheid by kinders omtrent leesaktiwiteite te kweek, sodat hulle terselfdertyd as lesers kan groei (Boston, 2000:7; Swanson, 1997:2):

- Wees 'n goeie rolmodel en lees dikwels self sowel as vir jou kleuter.
- Lees hardop vir jou kleuter, maar die doel moet genot en ontspanning wees.
- Voorsien jou kleuter van genoeg leesmateriaal.
- Neem jou kleuter na die biblioteek.
- Maak 'n vasgestelde leestyd per dag.
- Moedig alle lees pogings aan.

Woolsey (1995:84) beklemtoon dat dit steeds vir ouers belangrik is om tyd af te staan, sodat daar ook vir die ouer en onafhanklike lesers, stories voorgelees word. Hardop voorlees aan kinders het 'n positiewe invloed op begripslees, taal- en woordeskatontwikkeling (Wendelin, 1995:34; Family Education Network, 2000-2002b:1; Koehnecke, 2000:187). Kinders se belangstelling word geprikkel en hulle word aangemoedig om self te lees. Navorsing dui

daarop dat kinders wat lief is vir lees, wyer lees en meer bedrewe lesers word. Lees het nie net 'n positiewe invloed op die kind se algemene kennis nie, maar die spelproses word ook positief beïnvloed, aangesien lees en spel as geïntegreerde prosesse beskou word. Die ouer kan dus help om 'n *lewenslange passie* vir lees by kinders te skep wat hulle op alle terreine van ontwikkeling tot voordeel kan wees wanneer hulle ouer word (Ramsburg, 1998:4).

3.8.2.2 Skoolsituasie

'n Opvoeder beskik oor die vermoë om leerders aan te spoor tot prestasies of om hulle oor hulle eie vermoë te laat twyfel. Volgens Mpelwane (1998:15) kan 'n aangename klasatmosfeer leerders aanspoor om hulle kreatiwiteit te gebruik, terwyl onnodige kritiek en onrealistiese doelwitte tot onderprestasie kan lei.

Indien leerders ware lesers wil word, met ander woorde lesers wat lees vir betekenis sowel as plesier, het hulle veel meer leesonderrig nodig as wat die opvoeder kan bied (Burman, 1990:78). Whitaker, Schwartz en Vockell (1989:10) verwys na die belangrike rol van die opvoeder wanneer hulle beweer dat leesonderrig selfs meer gekompliseerd geraak het. Die opvoeder moet leerders leer om die leesstof te vertolk en met begrip te lees. Volgens Heyns (1993:7-3) behoort 'n opvoeder ook op die volgende faktore te let wat die leesproses kan beïnvloed, naamlik:

- Emosionele probleme.
- Swak perseptuele gereedheid.
- Swak leesstyl.
- Ervaring, woordeskat en taalontwikkeling.
- Swak leesbegeleiding tuis.

Indien die opvoeder daarin slaag dat die klem op genotvolle en betekenisvolle lees val, sal dit tot meer ontspanne houdings teenoor lees in skole lei (Smith,

1994:16). Dit bly 'n feit dat die kwaliteit van onderrig 'n bepalende faktor in die leerder se akademiese sukses is (Vaughn *et al.*, 1998:435).

3.9 SAMEVATTING

Geletterdheid word deur Beers en Probst (1998:8) beskryf as die vermoë om die samestelling van menslik-geformuleerde moontlikhede in 'n taal te kan hanteer. Goeie leesvaardighede is 'n kritiese faktor vir kinders sowel as volwassenes se geluk en welstand (Reid Lyon, 1999-2001:1). Die leesproses vereis dat grafiese simbole na betekenisvolle klanksimbole herlei word. Lees moet as deel van die kommunikasieproses gesien word wat 'n integrale deel van luister, praat en skryf vorm. Hoewel daar verskillende menings en baie navorsing oor leesontwikkeling en die remediëring van leesprobleme bestaan, is daar nie 'n enkele metode wat leessukses waarborg nie. Die belangrikste is dat die opvoeder en die leerder die leesproses verstaan en die leerder die geleentheid tot die beste moontlike ontwikkeling gebied word. In hierdie hoofstuk is die leesproses beskryf en die belangrikheid van goeie leesvaardighede beklemtoon. Die opvoeder se uiters verantwoordelike taak in die formele leesonderrig van die skoolbeginner is beklemtoon. Sodoende word 'n liefde vir lees gekweek, want *the child who doesn't learn to read does not make it in life* (PreK-12 Teachers Educational Issues Department, 2001b:1). Die volgende hoofstuk handel oor nog 'n belangrike taalkomponent, naamlik die spelproses.

4

ASPEKTE VAN SPEL²

Spelling is a very complex, cognitive process. In some ways it's like musical ability. Some people have perfect pitch; other people who are equally smart, can't carry a tune (Gentry, 2001:8)

4.1 INLEIDING

'n Akkurate spelvermoë word as 'n kenmerk van 'n opgevoede, geletterde persoon beskou (Swart, 1988:2). Dit is daarom verstaanbaar dat die verwerwing van lees- en spelvaardighede as 'n mylpaal in elke leerder se ontwikkeling beskou word. Die verwerwing van spelvaardighede is egter 'n tydsame proses wat nie oornag plaasvind nie. Die verwerwing van skryfvaardighede kan as die laaste trappie van die taalaanleerproses beskou word. By sommige kinders sal hierdie proses vinnig en met min probleme plaasvind, terwyl dit by ander kinders 'n langer en moeisamer proses kan wees (Biggam, 1995:150). Volgens Gentry en Gillet (1993:57) sal spel uiteindelik dié middel wees waarmee die skryfproses kan geskied. Die doel van die aanleer van spelvaardighede is tog dat die skryfproses gemaklik en vloeiend kan plaasvind, sodat geskrewe gedeeltes deur ander gelees en verstaan kan word. Parker (1991:64) beweer dat goeie spelvaardighede 'n kind se geleenthede en

² Vergelyk paragraaf 1.6.5

keuses in die lewe, dit wil sê sy toekoms, beïnvloed. Lees is wel 'n belangrike taalvaardigheid, maar alles wat gelees word, moet eers gespeel (geskryf) word. 'n Spelvermoë kan as die skriftelike weergawe van taalsimbole beskryf word. Spel is dus die grafiese enkodering van woorde wat in die gedagtes is en wat ouditief en/of visueel waargeneem is.

In die voorafgaande hoofstuk is die noue verbintenis tussen die lees- en spelproses reeds bespreek. Lees en geskrewe taal kan as parallelle en komplementêre prosesse beskou word. Allen (1995:92) beskryf die spelproses as een van die drie geïntegreerde taalelemente, naamlik lees, praat en geskrewe uitdrukking. Volgens Weinberger (1996:10) is begrip van die verhouding tussen letters en klanke nodig, sodat hierdie kennis tydens die spelproses toegepas kan word. Die spelproses is 'n enkoderingsproses wat meer gekompliseerd is as die leesproses, aangesien daar geen konteksleidrade is wat vir die leerder tot hulp kan wees nie (Foorman, 1996-2002:1). Die spelproses is afhanklik van die organisasie, stoor en herroeping van gelese woorde. Esterhuyse (1997:81) beklemtoon die wisselwerking tussen lees en spel wanneer hy meld dat indien die opnameproses (lees) ondoeltreffend is, sal die weergaweproses (spel) ook nie doeltreffend kan funksioneer nie.

Daar is 'n verband tussen leerders se prestasie in lees- en spelvaardighede (Adams, 1992:375; Ekwall, 1989:167). Dit is dan ook verstaanbaar dat daar 'n hoë positiewe korrelasie tussen leerders met lees- en leerders met spelprobleme bestaan (Stone *et al.*, 1998:391; Dockrell en McShane, 1993:98; Vaughn *et al.*, 1997:414; Salend, 1990:352). Vaardige spellers maak staat op goeie geheue, fonologiese en fonemiese bewustheid, ortografiese, klank- en selfevalueringsvaardighede. Dit is juis dikwels ten opsigte van hierdie vaardighede waar leerders met leerprobleme agterstande ondervind (Mastropieri en Scruggs, 2000:439). Hierdie noue verbintenis tussen lees en spel kom voor, aangesien leerders dieselfde fonologiese kode net op verskillende maniere gebruik. Wanneer die leerder lees, word letters met fonologiese verteenwoordigers vervang. Wanneer leerders spel, word die fonologiese verteenwoordigers weer met letters vervang (Oakland, Black,

Stanford, Nussbaum en Balise, 1998:140). Hoewel leesonderrig meer prominent tydens aanvangsonderrig is, kan spelprobleme egter 'n ernstiger probleem vir leerders wees. Spelprobleme kan steeds voorkom, lank nadat leesprobleme opgelos is. Pollock en Waller (1994:39) beskryf spelprobleme as '*n lifetime's embarrassment*.

Spelprobleme kan deur verskillende faktore veroorsaak word, naamlik ontwikkelingsagterstande, omgewing, leesprobleme, probleme met ouditiewe geheue of assosiasievorming, ontoereikende diskriminasievermoë, perseptuele agterstande of probleme tydens die onderrigmetode. Dit is noodsaaklik om leerders se taalvaardighede op 'n gereelde grondslag te monitor, sodat enige spelprobleme so vroeg as moontlik geïdentifiseer kan word. 'n Leerder wat spelprobleme ondervind, kan selfvertroue in sy vermoëns verloor en homself as 'n mislukking beskou. Laasgenoemde houding vererger die reeds negatiewe persepsie teenoor die spelproses (Menkveld, 1996:19).

Spel is 'n belangrike kommunikasie-medium. 'n Persoon wat op geleerdheid en beskaafdheid wil aanspraak maak, moet oor goeie spelvaardighede beskik. Indien die leerder hierdie eerste kennismaking met die spelproses as 'n positiewe belewenis ervaar, het die opvoeder 'n sleutelrol in die skoolbeginner se ontwikkeling gespeel.

4.2 SPELVERSTEURING

Spelversteuring kan gedefinieer word as 'n leerder se onvermoë om spesifieke woorde korrek te kan skryf. Die algemene kriterium vir 'n versteuring ten opsigte van geskrewe uitdrukking is wanneer die skryfvermoë van 'n leerder laer as die verwagte ouderdomsgroep, intellektuele vermoë en opvoedingsvlak is (American Psychiatric Association (APA), 1996:53). Laasgenoemde versteuring word meestal met ander leerversteurings geassosieer en kom selde geïsoleerd voor. Spelversteuring kom dikwels in kombinasie met punktuasiefoute, veelvoudige spelfoute, 'n handskrifprobleem of grammatikale foute voor. Volgens Myers en Hammill (1990:235) is 'n versteuring ten opsigte

van die geskrewe taal die mees algemene versteuring onder skoolgaande leerders en volwassenes.

Die diagnostiese kriteria volgens die DSM-IV (American Psychiatric Association (APA), 1996:53) is soos volg:

- A. Die geskrewe uitdrukkingsvermoë (soos deur 'n individuele gestandaardiseerde toets gemeet) is betekenisvol laer as wat verwag kan word, indien die individu se kronologiese ouderdom, gemete intelligensie en ouderdomstoepaslike onderrig in ag geneem word.
- B. Hierdie spelversteuring het 'n betekenisvolle invloed op die individu se akademiese prestasie en/of alledaagse aktiwiteite waar geskrewe uitdrukkingsvermoë vereis word.
- C. Indien 'n sensoriese agterstand teenwoordig is, word die spelversteuring teen hierdie agtergrond en geassosieerde kenmerke gesien.

Indien 'n neurologiese, ander mediese toestande of sensoriese agterstand teenwoordig is, behoort dit op As III van die DSM-IV aangedui te word.

4.3 AARD VAN DIE SPELPROSES

Taalkundiges verwys na die geskrewe taalstelsel as *ortografie* (Ellis, 1993:7). Bear *et al.* (2000:1) verduidelik *ortografie* as die korrekte volgorde van letters in die geskrewe sisteem. Spelvaardighede vorm daarom 'n integrale deel van geletterdheid. Smith, Finn en Dowdy (1993:202) verskaf die volgende redes waarom 'n akkurate spelvermoë noodsaaklik is, naamlik:

- Spel is die basiese vaardigheid wat in byna elke kurrikulum ingesluit word.
- Spel is die middel waardeur geskrewe taal gemanifesteer word.
- Indien 'n leerder se spelvermoë swak is, sal die leser nie die boodskap van die geskrewe werk begryp nie.

'n Akkurate spelvermoë is 'n komplekse taak wat op die korrekte funksionering en integrasie van fonologiese, ortografiese en motoriese prosesse berus (Bailet, 1991:2). Spelvaardighede word aangeleer wanneer leerders die konsep van gedrukte skrif verstaan, met ander woorde *that a word is a group of letters with spaces at both ends* (Templeton, 1991:199). Volgens Esterhuyse (1997:77) word spel hiërargies laaste aangeleer en is dit afhanklik van die suksesvolle bemeestering van die vorige taalvorme, naamlik luister, praat en lees. Soos reeds in paragraaf 4.1 genoem, is korrekte spelvaardighede egter 'n meer komplekse taak as luister, praat of lees. Greene (2002:1) is van mening dat hoewel mondelinge taalgebruik 'n menslike verskynsel is, is dit nie die geval met geskrewe taal nie. Tydens die spelproses is daar nie konfigurasieleidrade om die leerder tydens die reproduksie van letter-volgorde te help nie (Reason en Boote, 1993:79). Die spelproses stel persone in staat om vorige leerervaringe wat deur middel van luister, praat en lees opgedoen is, te integreer (Lerner, 1993:436).

Daar is egter sekere prosesse wat geïntegreerd moet plaasvind voordat 'n leerder 'n woord korrek kan spel. Suksesvolle spel vereis nie net sterk visuele vaardighede nie, maar ook ouditiewe vaardighede. Gedikteerde spelwoorde moet eers ouditief gediskrimineer word en die spraakklanke in die regte volgorde in die ouditiewe geheue bewaar word, totdat die brein dit in die ooreenstemmende visuele beeld oorskakel (Frith in Aaron en Malatesha Joshi, 1992:150; Heyns, 1993:9-6). Daarna word hierdie visuele beeld grafies op papier voorgestel. Dit is dus duidelik dat die spelproses uit die volgende noodsaaklike komponente bestaan, naamlik:

- Visuele komponent (die woorde word gelees).
- Ouditiewe komponent (die klanke word verstaan).
- Spraak-motoriese komponent (die woorde word uitgespreek).
- Visueel-motoriese komponent (die woorde word geskryf).

Die komponente wat by spelvaardighede betrokke is, word vervolgens bespreek.

4.3.1 Visuele komponent

Die verwerwing van leesvaardighede is nodig, sodat woorde tydens die spelproses gevisualiseer kan word (Gentry, 2001:8). Soos reeds in paragraaf 2.2.1 bespreek, stel die visuele komponent 'n leerder in staat om die volgorde waarin letters in 'n woord voorkom, te sien, betekenis toe te ken en in die geheue te stoor. Sodanige visuele vaardighede word tydens die leesproses aangeleer. Volgens Visser (1993:11-18) kan probleme met visuele diskriminasie en vormwaarneming, visuele geheue en visuele analise en/of sintese 'n negatiewe invloed op 'n leerder se spelvermoë uitoefen. Hierdie tekorte word kortliks genoem:

- *Visuele diskriminasie en vormkonstantheid.* Die leerder moet letters, syfers of woorde op grond van die vorm visueel van mekaar onderskei, sodat hy korrek kan spel. Indien die leerder probleme met visuele diskriminasie ondervind, kan hy letters of syfers wat visuele ooreenkomste toon, byvoorbeeld b/d/, m/n, a/o, v/w en/of 6/9 verwar.
- *Visuele analise, sintese en sluiting.* 'n Noukeurige spelvermoë vereis dat die leerder in staat moet wees om woorde selfstandig in klanke te verdeel (analise) en weer saam te voeg (sintese). Visuele sluiting is die vermoë om 'n woord of letter suksesvol te identifiseer wanneer 'n deel daarvan weggelaat is. Indien 'n leerder *mosheman* in plaas van *moshemane* skryf, moet hy dus in staat wees om te kan sien dat hy die **e** weggelaat het.
- *Visuele geheue.* Die leerder moet woorde en letters visueel herken en onthou, sodat dit tydens die skryfproses herroep kan word. Leerders wat oor 'n swak visuele geheue beskik, sal probleme ondervind om die letterkombinasies van woorde te herroep. Indien leerders nie kan onthou hoe die letters lyk of op mekaar volg nie, sal dit verkeerd van die bord afgeskryf word.

Akkurate waarneming deur middel van die visuele komponent is nodig, sodat 'n leerder selfstandig kan spel.

4.3.2 Ouditiewe komponent

Gehoor speel 'n belangrike rol tydens die ontwikkeling van spelvaardighede (Ferreira, 1990:38). Soos reeds in paragraaf 2.2.2.1 bespreek, is die aankweek en inskerping van luistervaardighede 'n groot bate vir 'n leerder se taalontwikkeling. Vir Johnson en Sulzby (1999:5) begin die ontwikkeling van klankvaardighede met die bekendstelling van rympies. Leerders leer later om rymwoorde te pas. 'n Volgende stap behels die samevoeging van klanke, byvoorbeeld s en a om sa te vorm, of die isolering van klanke (sa bestaan uit s en a). Meer ingewikkelde take kan wees om klanke afsonderlik te gebruik en te manipuleer, sodat nuwe woorde gevorm word. Volgens Westwood (1999:12) is dit tydens die vroeë fases van lees en spel belangrik dat 'n kind die verskillende klankeenhede binne gesproke woorde kan identifiseer. 'n Leerder moet in staat wees om klanke en die volgorde waarin dit in woorde voorkom, akkuraat te hoor, sodat die spel van woorde korrek kan plaasvind. Klanke of woorde wat verkeerd gehoor word, sal tot foutiewe spel in skriftelike werk lei (Schultz, 2001:1).

Fonemiese bewustheid, naamlik die vermoë om woorde in klanke te verdeel, speel 'n belangrike rol in die verkryging van spelvaardighede (Weinberger, 1996:10). Fonemiese bewustheid is die vermoë om woorde en lettergrepe in samestellende klankeenhede te verdeel. Volgens Snow *et al.* (1998:6) vind fonologiese bewustheid by die meeste kinders voorskools geleidelik plaas. Hierdie vaardigheid kan deur middel van rympies, ouditiewe diskriminasie, samevoeging en/of isolering van klanke of lettergreepverdeling bevorder word (Kerby, Klein, Sato en Vejar, 1999:2). Fonologiese bewustheid is deel van die onderliggende kennisbron van die wyse waarop die alfabetstelsel en dekodeerstelsel werk. 'n Goeie fonologiese bewustheid by jong kinders, is 'n sterk voorspeller van leessukses (Snow *et al.*, 1998:8). Kerby *et al.* (1999:2) stel die volgende metodes voor om fonemiese bewustheid te bevorder:

- Laat klanke weg en vra aan die leerder watter woord hy hoor, byvoorbeeld*onna* vir *monna*?
- Laat die leerder woorde pas. *Begin dumela en dula met dieselfde klank?*
- Laat die leerder klanke saamvoeg. *Wat hoor jy wanneer jy die volgende klanke saamvoeg m-o-l-o-m-o vir molomo?*
- Laat die leerder klanke isoleer. *Wat is die eerste klank wat jy in die woord fenstere hoor?*
- Laat die leerder woorde uitsoek wat nie pas nie, byvoorbeeld *bona, batho, kgaba, bala*?
- Laat die leerder klanke herken. *Hoor jy 'n l in die woord mollo?*

Soos by paragraaf 2.2.2 bespreek, sal probleme met ouditiewe vaardighede tot spelprobleme lei. Moontlike tekorte wat tot spelprobleme kan lei, word vervolgens kortliks genoem (Visser, 1993:8-11):

- *Ouditiewe diskriminasie.* 'n Leerder moet tussen die klanke van die verskillende foneme kan diskrimineer en duidelik kan artikuleer om noukeurig te kan spel. Ooreenkomste en verskille tussen spraakklanke moet dus noukeurig waargeneem word. Artikulasieprobleme en probleme met ouditiewe diskriminasie kan tot spelfoute lei.
- *Ouditiewe geheue.* 'n Leerder moet die korrekte volgorde van klanke kan onthou wanneer hy spel. Indien 'n leerder probleme ondervind om die volgorde waarin klanke in woorde voorkom te herroep, sal woorde verkeerd gespel word.
- *Ouditiewe analise en sintese.* 'n Leerder moet die woorde wat hy hoor, in geheel sowel as die samestellende dele kan ontleed. Indien 'n leerder probleme ondervind om woorde in onderskeie fonemiese komponente te analiseer, kan dele van woorde weggelaat word of woorde verkeerd gespel word.

- *Ouditiewe sluiting.* Ouditiewe sluitingsprobleme sal daartoe lei dat net gedeeltes van woorde korrek gehoor word. 'n Leerder kan dan letters aan die begin, middel of einde van die woorde weglaat, byvoorbeeld *moshmane* vir *moshemane*.

Die ouditiewe komponent is dus 'n belangrike deel van aanvangsonderrig. Lees- en spelbeginners steun sterk op klankherkodering, voordat betekenis aan geskrewe gedeeltes gegee kan word.

4.3.3 Spraak-motoriese komponent

Lees- en spelvaardighede is afhanklik van 'n reeds gevestigde gesproke taalstelsel. 'n Stewige grondslag van mondelinge vaardighede is nodig, sodat leerders se lees- en spelvaardighede daarop gebou kan word. Daar is 'n noue verband tussen die ouditiewe komponent en die spraak-motoriese komponent. Indien 'n leerder probleme ondervind om 'n taal te hoor, praat of verstaan, sal dit vir hom 'n moeilike taak wees om te leer lees of skryf. 'n Leerder met 'n spraakgebrek hoor 'n woord nie net soos ander dit uitspreek nie, maar soos hy dit self uitspreek. Leerders wat spelprobleme ondervind, maak staat op woordklanke wanneer hulle skryf. Die korrekte uitspraak van woorde is dus belangrik (Pollock en Waller, 1994:17). Volgens Ott (1997:37-40) kan dit 'n invloed op die leerder se spelvermoë uitoefen wanneer hy probleme met die volgende aktiwiteite ondervind:

- Probleme om rymwoorde te vind.
- Woorde word nie korrek in lettergrepe verdeel nie.
- Foutiewe uitspraak.
- Woorde wat dieselfde klink, word verwar.
- Die korrekte volgorde waarin letters in woorde gegropeer is, word nie onthou nie.
- Probleme om homself deur middel van taal uit te druk, byvoorbeeld om voorwerpe te benoem.

Tydens die remediëring van taalttekorte word moontlike probleme met ekspressiewe of reseptiewe taalstelsels soms misgekyk. 'n Opvoeder is nie altyd daarvan bewus dat die leerder oor 'n onontwikkelde taalgrondslag beskik nie. Volgens Pollock en Waller (1994:24) is dit noodsaaklik dat 'n leerder se woordeskat en begrip verhoog moet word, voordat daar gepoog word om lees- en spelprobleme te herstel.

4.3.4 Visueel-motoriese komponent

Wanneer 'n leerder die visuele beeld van die woord grafies op papier voorstel, word sy fyn motoriese vaardighede betrek. Nichols (1985:3) beskryf hierdie handeling as die *memory of your fingers moving the pencil to make a word that makes for accurate spelling*.

Die werklike skryfaksie vereis egter verskillende vaardighede. Die gedagte wat in die persoon se denke is, word in woorde geformuleer. Daarna word die korrekte grafiese vorm vir elke letter en woord beplan en dan word die hand en potlood gemanipuleer deur die visuele en motoriese geheue (Lerner, 1993:436). Volgens Smits-Engelsman, Niemeijer en Van Galen (2001:1) kan leerders met disgrafie probleme ondervind om letters of vorms te kopieer, aangesien inligting wat vanaf die visuele modaliteit ontvang is, nie tot fyn motoriese bewegings verwerk kan word nie. National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS), 2001:1) beskryf *disgrafie* as 'n onvermoë om jouself deur middel van geskrewe taal uit te druk.

Tydens die leerproses word inligting wat deur middel van een perseptuele sisteem ontvang is, oorgedra of geïntegreer met 'n ander perseptuele sisteem (Esterhuyse, 1997:99). Indien probleme by die visuele, ouditiewe, visueel-motoriese en/of spraak-motoriese komponent teenwoordig is, kan daar dus spelprobleme ontstaan.

4.4 ONTWIKKELINGSFASES TYDENS DIE SPELPROSES

Menkveld (1996:17) meld dat hoewel elke persoon teen sy unieke tempo ontwikkel, is dit opvallend dat alle kinders min of meer in dieselfde volgorde en deur dieselfde stadiums van spelontwikkeling gaan. Die ontwikkeling van spelvaardighede kan dus as 'n ontwikkelingsproses beskryf word waar verskillende strategieë tydens elke fase bemeester word. Vir Ehri (in Gentry, 2001:4) gaan lees- en spelontwikkeling feitlik deur dieselfde fases, want *learning to read and learning to spell are one and the same, almost*. 'n Opsomming van die verskillende ontwikkelingstadiums in die spelproses, word vervolgens verskaf (Bear *et al.*, 2000:16-27; Diffily en Morrison, 2002:2; Gentry, 1999:2; Gentry, 2001:4,5; Johnson en Sulzby, 1999:2-3; Kids Can Learn, 2001a:1; Lerner, 1993:448; Lutz, 2001:1-2; Menkveld, 1996:17; Ruddell, 1999:36; Stone *et al.*, 1998:390; Vaughn *et al.*, 1997:415; Westwood, 1999:7).

4.4.1 Fase 1 Pre-kommunikatiewe fase

Die pre-kommunikatiewe fase kan maklik as die *babbel-fase* van spel beskryf word. Tydens hierdie fase sal kinders krabbel, teken, prente identifiseer, letters naboots en selfs syfers gebruik om 'n boodskap oor te dra. Kinders sal begin om van links na regs, regs na links, bo na onder of die hele bladsy gebruik wanneer hulle skryf. Alhoewel die meeste kinders nog nie tydens hierdie fase die foneem-grafeem verband verstaan nie, weet hulle hoe letters gevorm word en dat letters gebruik word om die taal op die een of ander manier voor te stel. 'n Kritiese faktor tydens hierdie fase is dat kinders letters sonder berekening gebruik.

4.4.2 Fase 2 Semi-fonetiese fase

Kinders word tydens die semi-fonetiese fase bewus van die alfabetiese beginsel dat daar 'n verband tussen die ouditiewe klankbeeld en die visuele lettersimbool is. Een of twee letters of een of twee klanke van 'n woord word neergeskryf om die woord te verteenwoordig, of die res van die woord word met enige ander letters voorgestel. Leerders gebruik dikwels slegs konsonante wanneer hulle spel; hulle laat die vokale weg. Die Sesotho-sprekende sal byvoorbeeld *mn* vir *monna* gebruik. Kinders kan tydens hierdie stadium in staat wees om sigwoorde, byvoorbeeld *o*, *ke* of *ma* korrek te spel. Griffiths (2002:5) benadruk dat kinders so jonk as moontlik aangemoedig moet word om die woorde wat algemeen gebruik word, self neer te skryf.

4.4.3 Fase 3 Letternaamfase

Die letternaamfase veronderstel dat 'n woord in sy foneme verdeel word en dat elke foneem deur 'n letter van die alfabet voorgestel word. Die leerders se pogings is leesbaar, herkenbaar en kan uitgespreek word, alhoewel woorde nie heeltemal korrek gespel word nie. Wanneer leerders blootgestel word aan die gestandaardiseerde wyse waarop woorde gespel moet word, sal hulle agterkom dat die woorde wat hulle skryf, anders gespel is as die woorde wat hulle lees. Daarom sal hulle begin om die woorde anders te spel. Dit lei tot die oorgang na die volgende stadium. Dit is egter belangrik dat leermateriaal nie te moeilik moet wees nie, anders kan leerders hulle motivering ten opsigte van die aanleer van spelvaardighede verloor.

4.4.4 Fase 4 Oorgangfase (Lettergreepverbinding en meerlettergrepige woorde)

Leerders sal tydens die oorgangfase 'n hoë persentasie van woorde korrek spel, aangesien hulle nou van spelfoute bewus word. Alternatiewe spelvorme vir dieselfde klank word in verskillende woorde gebruik. Die spelsisteem kan

geïnternaliseer word, want leerders kan nou lees. Die korrekte spel van woorde kan gouer gevestig word as leerders baie lees en skryf en aandag bestee aan die manier waarop woorde saamgestel is. Een metode is om die leerders se aandag op lettergreepverdeling van woorde te vestig. Leerders kan nou geleer word om woorde in lettergrepe te verdeel wanneer hulle sukkel om die woord te skryf, byvoorbeeld *tsa-ma-ya* vir *tsamaya*.

4.4.5 Fase 5 Ontwikkeling van 'n volwasse perspektief teenoor spel

Met die aanvang van die volwasse fase is individue in staat om die basiese ortografiese reëls van hulle uitdrukkingstaal te hanteer en beskik hulle oor 'n groot spelwoordeskat. Alle woorde kan egter nie korrek gespel word nie en die gebruik van die woordeboek behoort te alle tye aangemoedig te word. Tydens hierdie fase word die grafiese simbool gebruik om gedagtes uit te druk. Kennis van die spelsisteem berus op reëls en veralgemenings oor die strukture van woorde. Dit stel leerders in staat om woorde wat nog nooit gehoor of gesien is nie, korrek te kan skryf. Sommige persone sukkel egter altyd met die korrekte spel van woorde, selfs al is hulle bewus van die spelreëls.

Die aanleer van 'n spelvermoë word as 'n ontwikkelingsproses beskou. Die ontwikkeling van hierdie komplekse vaardigheid benodig fasilitering en leiding (Templeton en Morris, 2001:6). Dit is daarom belangrik om nie van leerders te verwag om perfekte spellers te wees vanaf hul eerste kennismaking met skryf nie (Browne, 1993:73). 'n Opvoeder wat oor kennis van die verskillende ontwikkelingsfases van die spelproses beskik, behoort begrip te toon vir unieke verskille wat by leerders voorkom. Dit sal 'n opvoeder in die grondslagfase in staat te stel om leerders te lei om tot effektiewe lesers en skrywers te ontwikkel.

4.5 BENADERINGS BY SPELONDERRIG

Net soos by die verskillende leesbenaderings, word verskillende elemente by die verskillende benaderings van spelonderrig beklemtoon. Die manier waarop aanvanklike leesonderrig plaasvind, is belangrik weens die noue verwantskap wat tussen lees en spel bestaan (Esterhuyse, 1997:101). Soos reeds in paragraaf 3.7 bespreek, behoort 'n eklektiese metode tydens aanvangsonderrig gevolg te word, aangesien leerders se leerstyle verskil. Alfred (in McCloy, 2002:2) beklemtoon dat die akkurate spel van woorde klanke-kennis, ouditiwe diskriminasie, visuele geheue en 'n tasgevoel vereis. Vervolgens word verskillende benaderings wat by spelonderrig gevolg word, bespreek.

4.5.1 Reëlgebonde benadering

Die reëlgebonde benadering beklemtoon die aanleer van spelreëls, sodat leerders reëls by onbekende woorde kan toepas (Salend, 1990:353). Opvoeders kan die reëlgebonde metode op die volgende manier toepas:

- Die leerders leer om woorde te analiseer wat dieselfde grafeem-foneem ooreenkoms toon.
- Die leerders bespreek die ooreenkomste en verskille wat in woorde voorkom.
- Die leerders lei toepaslike reëls af.
- Die leerders pas hierdie reëls op onbekende woorde toe.
- Die leerders soek uitsonderings op die spelreël.

Goeie lesers en spellers behoort verworwe kennis onafhanklik en op verskillende maniere te kan gebruik. Hierdie metode leer leerders hoe om verworwe kennis toe te pas.

4.5.2 Kognitiewe benadering

Volgens Lerner (1993:451) fokus die kognitiewe metode op die aanleer van spesifieke woordkennis, byvoorbeeld klankletter-assosiasies, spelpatrone, klankleer, woordstruktuur en lettergreepverdeling. Die kognitiewe benadering begin wanneer die opvoeder 'n woord neerskryf (Salend, 1990:345). Die woord word duidelik uitgespreek en die betekenis daarvan word bespreek.

Die leerders voer hierdie spelmetode uit deur 'n bladsy in vyf kolomme te deel. Die metode word op die volgende manier gebruik, naamlik:

- In die eerste kolom lees die leerder die spelwoord.
- In die tweede kolom tel die leerder die aantal lettergrepe waarin die woord verdeel word.
- In die derde kolom verdeel die leerder die woord in die stamwoord en voor- en/of agtervoegsels.
- In die vierde kolom skryf die leerder die woord neer.
- In die vyfde kolom skryf die leerder verbuigings van die basiswoord neer.

Tydens die uitvoering van bogenoemde metode moet die leerder vir homself vra:

- Ken ek hierdie woord?
- Hoeveel lettergrepe hoor ek?
- Kan ek die woord spel?
- Het ek die korrekte aantal lettergrepe neergeskryf?
- Indien ja, is daar enige deel van die woord wat ek nie kan spel nie?
- Wanneer ek die woord klaar gespeel het, kan ek vir myself sê: *Ek is 'n goeie werker? Ek het hard aan die spel gewerk.*

Calkins (1994:302) glo dat leerders strategieë en konsepte van spel behoort te ontwikkel en aangemoedig te word om die spel van woorde te ontdek, te verstaan en dit te geniet. Vir Lerner (1993:451) voldoen die kognitiewe metode

aan hierdie kriteria, aangesien laasgenoemde metode strategieë aan leerders leer waarmee spelwoorde aangepak kan word.

4.5.3 Geheelwoordbenadering

Die geheelwoordbenadering dwing die leerder om op die hele woord te konsentreer met behulp van multisensoriese metodes (Pollock en Waller, 1994:50). Die woord word gevisualiseer, nagetrek, in die lug geskryf en neergeskryf (Montgomery, 1997:90). Volgens De Beer (1983:210) en Heyns (1993:9-13) betrek die multisensoriese benadering die volgende modaliteite:

- *Ouditief.* Die leerder kyk na die opvoeder se lippe wanneer hy die woord uitspreek. Die leerder spreek die woord stadig uit.
- *Kinesteties.* Die leerder kyk na die woord, maak sy oë toe en probeer om die woord in die lug te skryf.
- *Taktiel.* Die leerder trek die letters van 'n woord na met sy vingers.
- *Visueel.* Die leerder word versoek om sy oë te sluit en die woord wat hy sien, neer te skryf.

Die geheelwoordmetode betrek die ouditiewe, kinestetiese, taktiele en visuele modaliteite. Indien 'n leerder dus probleme met een van die betrokke modaliteite ondervind, word 'n ander modaliteit betrek wat verhoed dat alle inligting nie noodwendig verlore gaan nie. 'n Multisensoriese ervaring is een van die beste metodes om spel aan te leer (Mid-Valley Learning Center, 2001:2).

4.5.4 Visuele beelding

'n Goeie speller word gekenmerk deur die vermoë om na 'n woord te kyk en dit korrek neer te skryf. Vaardighede soos visuele diskriminasievermoë, visuele geheue en visuele volgorde is bepalende faktore vir sodanige vaardigheid. Visuele beelding is 'n tegniek wat leerders help met die verwerwing, stoor en herroeping van geskrewe taal (The University of Kansas, 1997-2003:1). Tydens die toepassing van visuele beelding as speltegniek word leerders aangemoedig om spelwoorde te visualiseer (Encouraging Achievement – Gifted Education Resource (EAGER), 2002:2). Visuele beelding kan as 'n kritieke faktor in die bemeestering en weergawe van die geskrewe woord beskou word (Heyns, 1993:9-13).

Visuele beelding word toegepas wanneer leerders die geleentheid kry om die korrekte spelwoord te visualiseer en daarna hulle oë toe te maak om die woord in hulle gedagtes te sien (Dilts, 1997:2). Heyns (1993:9-14) beweer dat leerders geleer moet word om die spelwoorde teen 'n effekleurige agtergrond te sien. Die eerste paar maande moet die opvoeder *konkrete* agtergronde benut, byvoorbeeld 'n projektorskerm, die wit- of roomkleurige mure of effekleurige gordyne. Geleidelik word daar na meer *abstrakte* agtergronde, byvoorbeeld 'n TV-skerm, die blou lug, die wit van die see of groen van 'n rugbyveld beweeg. Die volgende metodes kan tydens die visualiseringsproses van die woord *moshemane* aangewend word om herroeping te bevorder (Dilts, 1997:2; Heyns, 1993:9-15):

moshemane

- Leerders maak eie flitskaarte waarop die spelwoord geskryf is.
- Leerders trek die woord met die vinger na.
- Leerders sê die woord hardop na.
- Die leerders sê watter letter is eerste of laaste.
- Die leerders sê watter letters is eenders.
- Die leerders sê watter letter kom na/voor die *h*.

Volgens McCloy (2002:2,3) kan die volgende beginsels as riglyne dien tydens die aanbieding van visuele beelding:

- Die inligtingseenhede moet nie te groot wees nie.
- Die nuwe woorde moet inge oefen word.
- Die opvoeder moet geleentheid aan leerders voorsien waar verworwe kennis toegepas kan word.

Indien leerders oorlaai word met te veel nuwe spelwoorde, sal geen vordering plaasvind nie. Die woorde moet in die klaskamer geoefen word, sodat vaslegging van nuwe kennis kan plaasvind. Woorde behoort gereeld hersien te word, sodat die spel daarvan later outomaties kan plaasvind. Een van die doelstellings van spelonderrig is om leerders toe te rus met vaardighede waar verworwe kennis in ander situasies toegepas kan word.

Visuele beelding van woorde het groot vasleggingswaarde. Dit is egter 'n tydrowende proses en leerders met 'n swak beeldingsvermoë ondervind probleme om hierdie tegniek te bemeester.

4.5.5 Toetsmetode

Die toetsmetode beklemtoon selfstudie by die leerder. Daar word gepoog om leerders tydens die aanleer van spelwoorde onafhanklik van opvoeders te maak. Volgens Salend (1990:354) kan die metode op die volgende manier toegepas word, naamlik:

- Die leerder ontvang 'n lys van woorde. Hy moet die woorde wat hy nie korrek kan spel nie, leer en daarna 'n toets skryf.
- Die toets stel die leerder in staat om te kontroleer indien onbekende woorde bemeester is.

Die voordeel van so 'n metode is dat leerders aktief betrokke is by die herstel van sy eie spelfoute. Aktiewe deelname kan 'n positiewe invloed op leerders se spelprestasie uitoefen.

4.5.6 Woordstudiemetodes

Tegniese soos verbalisering asook die skryf en vergelyking van woorde word by woordstudiemetodes ingesluit. Volgens Salend (1990:356) kan woordstudietegniese soos volg by visuele leerders aangewend word, naamlik:

- Die leerder kyk na die woord terwyl die opvoeder dit vir hom lees.
- Die leerder bestudeer die woord op 'n flitskaart, lees dit, spel dit en lees dit weer.
- Die leerder probeer om die woord drie keer korrek te spel sonder die hulpmiddel.
- Die leerder skryf die woord neer en toets of die woord korrek gespel is.
- Die leerder gebruik die aangeleerde woord in 'n sin.

De Beer (1983:208) verduidelik dat woordstudietegniese by ouditiewe leerders op die volgende manier toegepas kan word, naamlik:

- Die leerders kyk na die opvoeder wanneer die woord gelees, gespel en weer gelees word.
- Die leerder lees die woord en probeer dit dan spel.
- Die leerder luister hoe die opvoeder die woord spel en herhaal dan wat die opvoeder sê.
- Die leerder spel die woord sonder enige hulp.
- Die leerder maak 'n sin met die aangeleerde woord.

Die voordeel van hierdie metode is dat die betekenis van woorde beklemtoon word asook die vermoë om woorde dadelik te herken.

4.5.7 Rekenaar

Die potlood word deesdae vir bevoorregte leerders met 'n rekenaar vervang, sodat daar tydens spelonderrig daarvan gebruik gemaak kan word (Montgomery, 1997:3). Navorsing in Brittanje het aangedui dat die gebruik van die rekenaar tot 'n 65% verbetering in spelvaardighede gelei het (BBC News Education, 2000:1). Foutiewe spelwoorde word makliker geïdentifiseer en gekorrigeer met behulp van 'n woordverwerker as wat dit met geskrewe woorde op papier die geval is (Browne, 1993:69).

Volgens De Groff (1995:134) is die voordeel van die rekenaar en databasisse dat dit nie krities is nie en spelfoute herstel, sonder om die leerder af te kraak. Dit gee dus geleentheid aan die leerder om sy spelvaardighede in te oefen en terugvoer te kry sonder dat hy voel dat hy deur die opvoeder of ouer veroordeel word (Dean, 1996:94). Lees- en spelprogramme in Sesotho sal 'n positiewe invloed tot lees- en spelontwikkeling by Sesotho-sprekende leerders hê.

4.6 SPELPROBLEME

Spelprobleme kan as gevolg van ontwikkelingsagterstande en/of as gevolg van 'n groot verskeidenheid ander faktore, byvoorbeeld die opvoeder, ouers, die omgewing of die leerder self ontstaan. Laasgenoemde faktore sal die leerder se houding teenoor spel beïnvloed, want as die leerder nie gemotiveerd is om noukeurig te wil spel nie, *sal hy ook nie korrek spel nie* (Menkveld, 1996:19).

4.6.1 Kategorisering van spelprobleme

Vroegtydige identifisering van spelprobleme kan tot vinnige hulpverlening lei (Naudé, 1995:160). Heyns (1993:9-7), Swart (1988:5) en De Beer (1983:212) verdeel leerders met spelprobleme in die volgende kategorieë:

- *Leerders wat oor 'n swak leesvermoë beskik.* Daar is 'n hoë positiewe korrelasie tussen leesspoed en 'n akkurate spelvermoë (Lynden School District, 2000:1). Gewoonlik is die meeste swak lesers ook swak spellers (De Beer, 1983:212). 'n Leerder wat onwillig is om te lees, ondervind gewoonlik probleme om noukeurig te lees en dit kan spelvermoë negatief beïnvloed.
- *Intellektuele vermoë.* Geskrewe uitdrukking word as 'n kognitiewe vaardigheid beskou, aangesien dit 'n denkproses is (Johnson en Sulzby, 1999:4). Spelversteuring word gediagnoseer wanneer die leerder se prestasie laer as die leerder se intellektuele vermoë is (Kaplan en Sadock, 1998:1161). Leerders met 'n stadige ontwikkelingsvermoë kan spelprobleme ondervind, omdat hulle nie altyd met die klastempo kan byhou nie (Montgomery, 1997:20).
- *'n Swak ouditiewe diskriminasievermoë en fonetiese spel.* 'n Leerder wat nie die verskillende spraakklanke in 'n woord kan onderskei nie, ondervind probleme om te spel. Daarteenoor sal 'n fonetiese speller die woord spel soos hy dit hoor (De Beer, 1983:214). 'n Fonetiese speller is dus in staat om woorde in klanke te analiseer, terwyl 'n leerder wat probleme met ouditiewe diskriminasievermoë ondervind, nie die woord in sy samestellende klankeenhede kan opbreek nie.
- *Die agtelosige speller.* Agtelosige spellers is eenvoudig nie gemotiveer om reg te spel nie (De Beer, 1983:212). Heyns (1993:9-7) verdeel hierdie leerders in twee groepe, naamlik dié wat swak spel en lees teenoor dié wat goed lees. Dit is nodig om hierdie leerders te motiveer, sodat hulle 'n positiewe houding teenoor die spelproses sal hê. Dit sal leerders leer om alles wat geskryf is, te kontroleer.
- *'n Swak selfbeeld.* Volgens Swart (1988:6) gaan motivering nie net oor 'n begeerte om ander tevrede te stel nie, maar ook oor die selfbeeld van die leerder as goeie speller. Negatiewe evaluering deur ander persone kan daartoe lei dat die leerder glo dat hy nie kan spel nie. Westwood (1993:7)

praat van die mislukkingsiklus. Die boodskap van hierdie siklus is dat as jy nie met die eerste poging sukses behaal nie, jy nooit sukses sal behaal nie. 'n Negatiewe selfbeeld is dus iets wat moeilik omgekeer kan word. Visser (1993:1) beklemtoon dat die selfbeeld van die leerder sy vordering sal bepaal.

Ouers en opvoeders kan 'n waardevolle rol in die verkryging van spelvaardighede speel. Volgens Zutell (1995:130) sal ouers wat 'n positiewe ondersteunde houding teenoor hulle kinders se skryf- en spel pogings toon, 'n ondersteunende stimulerende omgewing skep. So 'n houding sal nuuskierigheid teenoor woorde bevorder en gereelde informele spel met woorde en taal sal 'n positiewe bydrae tot die ontwikkeling van spelvermoë lewer. Hierdeur word nie slegs 'n aktiewe produktiewe houding teenoor die spel van woorde geskep nie, maar leerders se selfvertroue word ook verhoog.

4.6.2 Spelfoute

Taylor en Sternberg (1989:3) verdeel die voorkoms van spelfoute in die volgende kategorieë, naamlik die visuele speller wat dikwels die regte letters in die verkeerde volgorde gebruik (*malho vir mahlo*) of die auditiewe speller wat foute maak deur pogings om die woorde te klank wanneer dit geskryf word (*munna vir monna*). Tydens die navorsing is die volgende voorbeelde van moontlike spelfoute wat deur Sesotho-sprekende graad 1-leerders gemaak kan word, aangeteken:

- Die leerder keer medeklinkers om, byvoorbeeld *dula* vir *bula*.
- Die leerder verwissel letters in woorde, byvoorbeeld *malho* vir *mahlo*.
- Die leerder ondervind probleme met klanksamevloeiings, byvoorbeeld *hoho* vir *hlooho*.
- Die leerder laat belangrike letters weg, byvoorbeeld *tsamya* vir *tsamaya*.
- Die leerder laat letters aan die einde van woorde weg, byvoorbeeld *kolo* vir *koloi*.

- Die leerder verwar klinkers wat visuele ooreenkomste toon, byvoorbeeld *letama* vir *letamo*.
- Die leerder voeg letters by, byvoorbeeld *lelelele* vir *lelele*.
- Die leerder ondervind probleme met lettergreepverdeling.
- Die leerder beskik oor swak spelgewoontes, byvoorbeeld woorde word nie gekontroleer nadat dit geskryf is nie.

4.7 RIGLYNE VIR EFFEKTIEWE SPELONDERRIG

Daar is geen effektiewe onderrigmetode vir alle leerders met spelprobleme nie (Smith *et al.*, 1993:205). Volgens Heyns (1993:9-4) behoort spel, lees en ander taalvaardighede geïntegreerd en in samehang met mekaar aangebied te word. Dit is egter noodsaaklik dat alle leerders aan 'n gestruktureerde en sistematiese aanbieding van taalreëls en taalpatrone blootgestel word (Ott, 1997:102). Holdren (2002:1) beweer dat die klem nie op die tipe onderrigmetode moet val nie, maar eerder op die onderrigdoel, naamlik die verwerwing van goeie lees- en spelvaardighede. Die volgende beginsels kan waardevol tydens die aanbieding van spel wees:

- *Atmosfeer.* Volgens Bear *et al.* (2000:37) sal 'n aangename en ontspanne atmosfeer leerders aanmoedig om hulle beste te lewer.
- *Motivering.* Vir Reason en Boote (1993:6) is die eerste stap na sukses positiewe spanwerk wat die ouers, leerder en opvoeder insluit. Opvoeders wat entoesiasies omtrent woorde is, motiveer leerders om dieselfde houding te openbaar. 'n Positiewe houding teenoor spelwoorde kan tot 'n *spelgewete* lei. 'n Spelgewete kan tot maksimale ontwikkeling van geletterdes lei wat 'n betekenisvolle bydrae in hulle gemeenskap sal lewer.
- *Leefwêreld.* Opvoeders behoort toepaslike spelwoorde wat relevant tot leerders se lees- en spelaktiwiteite is, vir leerders aan te leer (Salend, 1990:359). Indien leerders die woorde kan lees en die betekenis daarvan begryp, sal dit tot voordeel van leerders se spelontwikkeling wees. Volgens

Mastropieri en Scruggs (2000:440) sal leerders sodanige woorde makliker aanleer as vreemde woorde, aangesien hulle die belangrikheid van noukeurige spel van hierdie woorde besef.

- *Alfabet.* Kennis van die alfabet is noodsaaklik vir suksesvolle bemeestering van spelvaardighede (Gentry, 2001:9). Volgens Browne (1993:70) behoort die leer van die alfabet en identifisering van teikenwoorde deel van 'n spelprogram te vorm.
- *Woordgroepe of spelpatrone.* Woorde kan in woordgroepe of spelpatrone aangeleer word. Woordgroepering kan op grond van klank, patroon of betekenis gedoen word (Templeton, 1999:2). Vaughn *et al.* (1997:418) stel voor dat woordgroepering op grond van die volgende gedoen word, naamlik basiswoorde, voor- en/of agtervoegsels, konsonante, konsonantsamesmeltings of oop en geslote lettergrepe.
- *Klein eenhede met baie herhaling.* Volgens Grové en Hauptfleisch (1984:113) behaal leerders meer sukses wanneer hulle drie of vier woorde per dag, in plaas van baie woorde, aanleer. Leerders moet genoeg geleentheid kry om woorde elke dag te oefen en terugvoer te kry.
- *Selfkontrole.* Leerders kan leer om hulle foute self te korrigeer. Indien leerders eie foute korrigeer, kan rekord gehou word van woorde wat verkeerd gespel word (Kids Can Learn, 2001b:2; Heyns, 1993:9-2). Vaughn *et al.* (1997:418) stel voor dat leerders woorde kan oefen deur 'n bladsy in vyf kolomme te deel. Die korrekte woord word in die eerste kolom geskryf. Die leerder skryf die woord in die tweede kolom sonder om na die eerste kolom te kyk en kontroleer dit daarna. Die proses kan herhaal word totdat vyf korrekte woorde neergeskryf is. Die doel van spelonderrig is tog om woorde korrek te gebruik wanneer dit geskryf word. Oefeninge met alledaagse take soos die skryf van boodskappe of briewe kan ook handig wees (Kids Can Learn, 2001b:1).

- *Hersiening.* Vorige geleerde woorde behoort gereeld hersien te word. Bear et al. (2000:68) stel voor dat spelwoorde wat die leerders verwar, saam aangeleer word.
- *Woordeboekvaardighede.* Leerders behoort vaardig in die hantering van 'n woordeboek te wees. Salend (1990:357) beweer dat spelprobleme sal verminder indien leerders 'n woordeboek kan gebruik. Weaver (1996:2) stel voor dat eenvoudige individuele woordeboekies deur leerders self gemaak kan word waarin hulle die woorde waarmee probleme ondervind word, aanteken.
- *Multisensoriese ervaring.* 'n Multisensoriese benadering is 'n gestruktureerde benadering wat vir leerders waardevol kan wees (Pollock en Waller, 1994:5). Daar word aanbeveel dat daar by die taktiele modaliteite begin word en daarna kan sig, gehoor en spraak betrek word. Leerders behoort spelwoorde te oefen deur dit te hoor, sien en skryf (Kids Can Learn, 2001b:1). Hoe meer sintuie by die aanleer van nuwe woorde betrek word, hoe groter is die kans dat leerders die woorde sal onthou.
- *Geheueleertegnieke.* Gilroy en Miles (1996:134) beveel die gebruik van eenvoudige geheueleertegnieke aan. Geheueleertegnieke soos byvoorbeeld prentjies of rympies, is veral handig by letters soos b/d/p wat maklik verwar word.
- *Spelreëls.* Die doel van spelreëls is om 'n leerder lewenslank te ondersteun. Eers dien dit as hulpmiddel om spelpatrone aan te leer en later kan spel outomaties plaasvind. Dit moet egter nooit in isolasie gebruik word nie, maar saam met visuele hulpmiddels, werkkaarte of speletjies (Ott, 1997:114).
- *Rekenaar.* Volgens Wise en Olson (1994:498) kan die gebruik van 'n rekenaar voordelig by spelonderrig wees. Die rekenaar moet egter gebruik word deur middel van 'n gestruktureerde rekenaarprogram, sodat daar nie te veel items per keer aangeleer word nie.

Indien bogenoemde beginsels tydens spelonderrig in ag geneem word, sal spelonderrig geïntegreerd met ander taalvaardighede geskied.

4.8 OORSAKE VAN SPELPROBLEME

Daar is 'n voortdurende wisselwerking tussen die lees-, spel- en skryfproses. Dit is dus verstaanbaar dat faktore wat probleme by die taalverwerwingsproses veroorsaak, terselfdertyd probleme by die aanleer van lees-, skryf- of spelvaardighede kan veroorsaak. Moontlike faktore wat beperkend vir 'n leerder se spelontwikkeling kan wees, word slegs kortliks genoem, aangesien sodanige faktore reeds in paragraaf 2.3 en 3.8 bespreek is.

4.8.1 Interne faktore

Indien die oorsake van spelprobleme ondersoek word, behoort die totaliteit van die leerder se bestaan in oënskou geneem word. Oorsake vir spelprobleme kan dus by die leerder self of buite die leerder geleë wees. Vervolgens word faktore wat by die leerder self geleë is, ondersoek.

4.8.1.1 Fisieke faktore

Soos reeds by paragraaf 3.8.1.1 bespreek, sal die wanfunksionering van liggaamsorgane agterstande by leerders veroorsaak, aangesien goeie gesondheid noodsaaklik vir skoolvordering is. Volgens Esterhuyse (1997:72) is dit veral gedurende die eerste paar skooljare dat fisieke gesondheid 'n baie groot invloed op die kind se lees- en spel- en so ook akademiese prestasie kan uitoefen.

In paragraaf 4.3 is daar aangetoon dat inligting tydens die spelproses deur middel van een perseptuele sisteem ontvang word en dan oorgedra of geïntegreer word met 'n ander perseptuele sisteem. Indien daar fisieke

probleme by die visuele, ouditiewe, spraak- of visueel-motoriese perseptuele sisteem voorkom, kan dit spelprobleme veroorsaak. Die negatiewe invloed van visuele en/of ouditiewe gebreke is in paragraaf 3.8.1.1.1 en 3.8.1.1.2 bespreek.

4.8.1.2 Kognitiewe en neurologiese faktore

Doeltreffende funksionering van kognitiewe vermoëns is noodsaaklik vir 'n effektiewe spelhandeling. Hoewel 'n spelvermoë nie direk aan verstandelike vermoëns toegeskryf behoort te word nie, kan 'n beperking ten opsigte van hierdie vermoëns die spelproses strem (Grové en Hauptfleisch, 1984:115).

Taal is die medium waardeur die spelproses gestalte kry. Daarom is kognitiewe faktore soos aandag en konsentrasie, waarneming, denke, redenasie en simbolisering by die spelproses nodig.

4.8.1.3 Gereedheid en taalontwikkeling

Net soos alle leerders nie gelyktydig gereed is om te kan loop nie, verwys spelgereedheid na 'n versameling geïntegreerde vermoëns, vaardighede of kenmerke waarvoor die leerder moet beskik, sodat die spelproses suksesvol kan geskied. Volgens die National Educational Policy Investigation Document (NEPI)-verslag (1992b:3) word die swak skolastiese prestasie van Afrikaan-kinders as gevolg van 'n toestand van *ongereedheid*, veroorsaak. 'n Kind se milieu kan veroorsaak dat gebrekkige taalontwikkeling plaasvind. Pinnell en Fountas (1998:268) stel die volgende aktiwiteite voor wat vir stimulasie van taalontwikkeling gebruik kan word:

- Praat soveel as moontlik met die kinders en vergroot sodoende hulle woordeskat.
- Skryf woorde vir kinders neer, spreek dit hardop uit en gesels oor die proses.
- Moedig kinders aan om self te skryf.
- Moedig kinders aan om hulle eie foute te soek en te korrigeer.
- Vestig kinders se aandag op woorde in die omgewing, byvoorbeeld straatname, name van winkels of kos-etikette.
- Speel woordspeletjies met kinders en vestig sodoende hulle aandag op die letters waarmee woorde begin of eindig.
- Gebruik tegnologie, byvoorbeeld 'n rekenaar of rekenaarspeletjies om geletterdheid te bevorder.

4.8.1.4 Perseptuele faktore

In hoofstuk 2 is die belangrikheid van stimulering van perseptuele vaardighede op voorskoolse vlak bespreek. Onderontwikkelde perseptuele vaardighede kan tot leerprobleme lei. Bester (1996:86) beklemtoon egter die feit dat indien daar reeds leerprobleme in die eerste of tweede skooljaar as gevolg van perseptuele uitvalle bestaan, dit relatief maklik deur die stimulering van sodanige perseptuele vaardighede herstel kan word.

4.8.1.5 Emosionele en persoonlikheidsfaktore

Indien 'n leerder nie sukses met die spelproses behaal nie, is mislukking in die skryfproses feitlik seker. Dit lei tot 'n onwilligheid om te skryf, onvoldoende oefening vir akkurate spel en verdere mislukking (Reason en Boote, 1993:79).

Riddick (1996:124) meld dat leerders met leerprobleme van hulle onvermoë bewus is. Dit maak hulle sensitief vir andere se opinie wanneer hulle iets voor die klas moet doen. Hulle vind veral speltoetse, eksamens en om hardop voor

ander leerders te lees, vernederend. Ouers en opvoeders kan egter met positiewe optrede verseker dat die leerder met 'n spelprobleem nie in wanhoop verval nie.

4.8.2 Eksterne faktore

Booyse (1994:123) beklemtoon dat 'n kind se milieu hom dikwels kan strem, sodat hy nie sy latente, unieke persoonsmoontlikhede ten volle kan ontplooi en dienooreenkomstig kan presteer nie. Faktore buite die leerder wat die spelsukses negatief kan beïnvloed, word vervolgens bespreek.

4.8.2.1 Omgewing

Ouerbetrokkenheid word deur Reynolds (in Anderson, 2000:61) beskryf as enige interaksie tussen 'n ouer en kind wat tot voordeel van die kind se ontwikkeling kan wees. Ouers is belangrike deelnemers in die ontwikkeling van leerders se geletterdheid. Geletterdheidsontwikkeling begin reeds baie vroeg in 'n kind se lewe, selfs al wil dit voorkom of die aktiwiteite nie met lees of spel verband hou nie. Johnson (1999:1) verduidelik dat die *lees* van prente en *skryf* deur middel van krabbel, voorbeelde van sodanige aktiwiteite is.

Navorsing wat gedoen is oor voorskoolse ondervindinge en latere ontwikkeling van skryfvaardighede (na die ouderdom van 9 jaar), het die volgende bevind: hoewel mondelinge taalblootstelling tuis nie 'n effek op die ontwikkeling van skryfvaardighede getoon het nie, is 'n sterk korrelasie tussen belangstelling van ouers in geletterdheid en die kennis van die kind se geletterdheid tydens voorskoolse jare gevind (Weinberger, 1996:36). Ouers kan dus 'n positiewe invloed op die ontwikkeling van geletterdheid tydens die voorskoolse jare van 'n kind uitoefen.

4.8.2.2 Skoolsituasie

‘n Opvoeder se doel is nie slegs om inligting aan leerders oor te dra nie, maar eerder om ‘n leerder se ontwikkeling te verhoog deur op ‘n vlak te beweeg wat by die leerder pas. Novick (1996:2) beskryf die rol van die opvoeder as die *skepper van kennis*. Die doel van die taalopvoeder is om leerders te help om effektiewe lesers en skrywers te word (Ruddell, 1999:7). Indien klasse te groot is, is dit moeilik om individuele aandag aan alle leerders te gee. Ontoereikende onderrig sal plaasvind, indien die speltempo nie by die unieke vermoëns en behoeftes van leerders aangepas word nie (Templeton en Morris, 2001:7).

4.9 SAMEVATTING

Wanneer skoolbeginners leer lees en skryf, word ‘n geskenk van magtige taalprosesse aan hulle gegee. Hulle kan hierdie geskenk gebruik deur met ander te kommunikeer en die begrip van hulself en die wêreld rondom hulle verhoog. In hierdie hoofstuk is die spelproses beskryf en die belangrikheid van goeie spelvaardighede beklemtoon. ‘n Goeie spelvermoë word immers as ‘n aanduiding van die peil van die persoon se geletterdheid beskou en het daarom groot waarde vir die uiteindelijke beoefening van 'n lewensberoep. ‘n Goeie spelvermoë kan tereg as die *passport to educational opportunities and employment* beskou word (Ott, 1997:100). In die volgende hoofstuk word die gestandaardiseerde lees- en speltoets wat tydens die evaluering van die leerders se lees- en spelvaardighede toegepas is, bespreek.

5

DIE GESTANDAARDISEERDE SESOTHO LEES- EN SPELTOETS

Tests provide us with knowledge of individual differences
(Carscaddon, 2000:1)

5.1 INLEIDING

Taalvaardigheid en taalontwikkeling is noodsaaklik vir skoolsukses. Dit is tot voordeel van die leerder se taalontwikkeling indien hy sy skoolloopbaan in 'n taal, dieselfde as sy moedertaal, kan begin. 'n Navorsers het bevind dat leerders wat in hul moedertaal skoolonderrig ontvang, gemiddeld 6% beter vaar as diegene wat in 'n taal, anders as hulle huistaal, onderrig word (Volksblad, 25 Mei 2000:8).

Die kwaliteit van onderrig kan met behulp van verskillende strategieë verbeter word. Die vroeë identifisering en intervensie van leerprobleme kan as sodanige strategieë beskou word. Psigometriese toetse is 'n hulpmiddel wat aangewend kan word in die vroegtydige identifisering van lees- en/of

spelprobleme. Huysamen (1996:2) definieer sielkundige toetse as 'n gestandaardiseerde prosedure om individue se response op 'n steekproef van take te kwantifiseer. 'n Gestandaardiseerde psigometriese lees- en speltoets kan 'n handige hulpmiddel vir opvoeders wees, want dit impliseer eenvormigheid in die administrasie en punttoekenning van 'n toets. Na aanleiding van navorsing wat in 'n swart woonbuurt in Bloemfontein onderneem is, bevind Oosthuizen (1995:63) dat daar 'n dringende behoefte bestaan aan gestandaardiseerde psigometriese toetse wat op swart kinders afgeneem kan word.

'n Studie is in 1999-2000 onderneem om 'n objektiewe, betroubare en geldige meetinstrument daar te stel om die lees- en spelvermoë van Sesotho-sprekende graad 1-leerders te bepaal (Koen, 2000:3). Die doel van hierdie meetinstrument was om te kan onderskei tussen die leerder wat oor 'n goeie lees- en/of spelvermoë beskik, teenoor die leerder wat probleme met hierdie vaardighede ondervind. Die Sesotho lees- en speltoets kan maklik en vinnig toegepas word en besit ook diagnostiese waarde. Die items van die lees- en speltoets verteenwoordig korrekte of verkeerde antwoorde. Dit stem dus ooreen met maksimale verrigting-toetse waar die doelwit is om die toetsling se bes moontlike prestasie te bepaal.

Nadat die Sesotho-sprekende graad 1-leerders aan die lees- en spelprogram onderwerp was, is die leerders se lees- en spelvermoë deur middel van die gestandaardiseerde Sesotho lees- en speltoets bepaal. Die verloop en die samestelling van die meetinstrument word vervolgens kortliks bespreek.

5.2 VERLOOP EN SAMESTELLING VAN DIE SESOTHO LEES- EN SPELTOETS

Tydens die samestelling van 'n toets, is die keuse van die items van die lees- en speltoetse 'n belangrike oorweging. 'n Toets beantwoord slegs in sy doel, indien 'n leerder se telling betekenisvol geïnterpreteer word deur dit met die prestasie van ander leerders te vergelyk. Norms maak so 'n vergelyking

moontlik (Educational Resources Information Center, 2002:5). 'n Psigometriese toets behoort betroubaar te wees en behoort objektiewe en geldige metings te verskaf. Keller, Butcher en Slutske (1990:345) beskou 'n toets as objektief en betroubaar wanneer dieselfde tellings deur professionele sowel as nie-professionele werkers of selfs 'n masjien behaal sou word.

Die volgende fases is tydens die verloop van die samestelling van die Sesotho lees- en speltoets gevolg, om te verseker dat daar aan die vereistes van standaardisering voldoen word, naamlik:

- Fase 1: Identifisering van voorlopige woordlyste.
- Fase 2: Itemontleding en itemseleksie.
- Fase 3: Normbepaling.
- Fase 4: Geldigheidstudie.

Met die toepassing van bogenoemde fases, is daar gepoog om die distribusie en grootte van die steekproef verteenwoordigend van die populasie te maak. Tydens die ondersoek is daar by alle skole van dieselfde span toetsafnemers gebruik gemaak (twee Sesotho-sprekende studente per graad). Die lees- en speltoetse is ook min of meer op dieselfde tyd (tussen 08h00-12h00) afgeneem.

5.2.1 Fase I: Opstel van voorlopige woordlyste

Die navorser het in Mei 1999 die Sielkundige Dienste van die Vrystaatse Onderwysdepartement besoek en met hulle samewerking is ervare opvoeders van die grondslagfase ontmoet. Die volledige verloop asook hulle betrokkenheid by die projek, is aan die opvoeders verduidelik. In oorleg met hierdie persone is 7 woordlyste vir spelling en 7 woordlyste vir leeswoorde vir graad 1- tot 3-leerders saamgestel. Vir elke woordlys is 20 spel- en leeswoorde geïdentifiseer. Elke woordlys moes op 30 leerders gedurende die eerste vier weke van die derde kwartaal toegepas word.

Nadat fase 1 afgehandel is, is die gegewens gerekenariseer en voorlopige berekeninge is gedoen. Die 10 skole wat tydens die volgende fase betrek sou word, is besoek. In oorleg met die departementshoofde en met behulp van voorlopige berekeninge is 30 lees- en 30 spelwoorde vir graad 1- tot 3-leerders geselekteer. Elke woordlys het 8 maklike woorde, 8 moeilike woorde en 14 woorde van gemiddelde moeilikheidswaarde ingesluit. Hierdie woorde is aan prof. M.A. Moleleki (Departementshoof van Afrika-tale, UV) vir goedkeuring voorgelê. Sodoende is verseker dat daar aan inhoudsgeldigheid voldoen word.

Die volgende stap was om vanuit hierdie 30 lees- en spelwoorde die 20 (15 woorde by graad 1) beste woorde met behulp van itemontledings te selekteer.

5.2.2 Fase 2: Itemontleding en Itemseleksie

Die navorser en 'n span bestaande uit 6 Sesotho-sprekende persone (twee per graad), het die 10 skole (6 in die stad en 4 op die platteland) tydens fase 2 besoek. Dieselfde span persone het gedurende die laaste kwartaal van 1999 die skole besoek, sodat die woordlyste op eenvormige wyse toegepas kon word. By elke skool is die lees- en speltoets op 50 leerders in elke graad toegepas. Elke leerder het 'n lees- en speltoets afgelê. Tydens die seleksie van die 50 leerders is die volgende riglyne aan opvoeders verskaf:

- 10 leerders met lees- en spelprobleme (5 seuns en 5 dogters).
- 30 leerders wat oor gemiddelde vermoë beskik (15 seuns en 15 dogters).
- 10 leerders wat oor goeie lees- en spelvermoë beskik (5 seuns en 5 dogters).

Die klasopvoeders is versoek om 'n naamlys met die geboortedatums van die leerders beskikbaar te stel.

Die doel van hierdie fase was om objektiewe inligting in verband met items te verkry. Sodoende kon die geskikste items vir 'n toets geselekteer word wat

bepaalde eienskappe ten opsigte van moeilikheidsgraad, diskriminasiewaarde en betroubaarheid sou openbaar.

5.2.2.1 Toepassing van die speltoets

Die Sesotho-sprekende student het die 30 woorde een vir een aan die leerders gelees, sodat die leerders dit kon neerskryf. Die woorde is duidelik uitgespreek sonder om sekere gedeeltes te beklemtoon. Die leerders is voorsien van 'n antwoordblad, potlood en uitveër.

5.2.2.2 Toepassing van die leestoets

Die 30 leeswoorde is in groot, duidelike letters gedruk. Die leerders moes hierdie woorde individueel lees. Die doel van die leestoets was om die sigwoordeskat van 'n leerder te bepaal. 'n Blanko bladsy is gebruik om die woorde op die leeslys te verberg. Nadat 'n lees poging afgehandel is, is die bladsy afgeskuif sodat die volgende leeswoord sigbaar was. Dit het verseker dat slegs een leeswoord op 'n keer sigbaar was. Die toetsafnemer het die respons op 'n merkbladsy aangeteken.

5.2.2.3 Steekproefsamestelling tydens fase 2

Alhoewel die lees- en spelprogram slegs op graad 1-leerders toegepas is, is dit volgens die navorser sinvol om statistiese inligting omtrent graad 2- en 3-leerders te verskaf. Dit stel die leser in staat om 'n geheelbeeld van die navorsing te vorm.

Die steekproef tydens fase 2 is uit Sesotho-sprekende leerders vanaf graad 1 tot 3 saamgestel. Die tien skole wat aan hierdie fase sou deelneem, is geïdentifiseer en riglyne oor die seleksie van leerders is aan die opvoeders verskaf. Tydens die seleksie van leerders is daar gepoog om ewe veel

ondergemiddelde, gemiddelde en bogemiddelde presteerders asook seuns en dogters te betrek.

Die steekproefsamestelling vir die leerders volgens hulle geslag in die onderskeie grade word in tabel 5.1 verskaf.

Tabel 5.1: Steekproefdistribusie van die graad 1- tot 3-leerders volgens graad en geslag tydens fase 2

Graad	Geslag	Seuns				Totaal	
		Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Een	Spel	130	44,2	164	55,8	294	50,1
	Lees	129	44,0	164	56,0	293	49,9
Subtotaal				328	55,9	587	22,8
Twee	Spel	246	49,2	254	50,8	500	50,2
	Lees	244	49,1	253	50,9	497	49,8
Subtotaal				507	50,9	997	38,7
Drie	Spel	264	52,9	235	47,1	499	50,2
	Lees	263	53,1	232	46,9	495	49,8
Subtotaal				467	47,0	994	38,5
Totaal				1202	50,5	2578	100,0

Volgens tabel 5.1 blyk dit dat die verdeling van seuns en dogters vir die onderskeie grade redelik eweredig is. Dit wil voorkom asof daar by graad 1-leerders effens meer dogters is. Die verdeling by die graad 2-leerders is baie eweredig, terwyl daar effens meer seuns by die graad 3-leerders is.

Die gemiddelde ouderdomme (in maande) van die leerders in die drie verskillende grade word in tabel 5.2 aangetoon.

Tabel 5.2: Beskrywende statistiek rakende ouderdomme (in maande) van die leerders in die onderskeie grade tydens fase 2

Graad	Onderwys	Seuns			Dogters		
		N	R	s	N	R	s
Een	Spel	130	89,07	11,53	164	88,08	12,20
	Lees	129	89,14	11,54	164	88,08	12,20
Twee	Spel	246	103,41	15,26	254	101,24	13,32
	Lees	244	103,51	15,27	253	101,28	13,33
Drie	Spel	264	122,76	19,74	235	119,76	19,02
	Lees	263	122,68	19,74	232	119,85	19,11

Die volgende afleidings kan vanuit tabel 5.2 gemaak word:

- Daar is dikwels leerders met hoë ouderdomme in graad 3 aangetref. Swak verstandsvermoë en onkundigheid oor die plasing van die leerders na spesiale onderwys, kan as redes aangevoer word.
- Die seuns in al drie grade is oor die algemeen effens ouer as die dogters.

5.2.2.4 Itemontledings

Die doel van itemontleding is om objektiewe inligting in verband met die items te verkry. Sodoende kan die navorser die maklikste of moeilikste items identifiseer en/of elimineer. Die itemontledings is met behulp van die itemresponsteorie (IRT) gedoen. Die IRT is gebaseer op die idee dat 'n persoon se prestasie op 'n toets volgens trekke of vermoëns, eie aan die persoon, verklaar kan word (Penn State University Testing Services, 2000:1). Vir Hambleton, Swaminathan en Rogers (1991:7) berus die IRT op die volgende veronderstellings:

- Die prestasie van 'n toetsling kan voorspel of verklaar word deur 'n stel faktore wat trekke, latente trekke of vermoëns genoem word.

- Die verwantskap tussen die nie-waarneembare trekke en die waarneembare meting kan beskryf word in terme van 'n monotoon stygende funksie.

'n Voordeel van die IRT is dat dit nie steekproefafhanklik is nie (Murphy en Davidshofer, 1994:165). Vir elke item kan 'n itemresponsfunksie met behulp van drie parameters bereken word. Die a-parameter het betrekking op die diskriminasievermoë van die item. Die b-parameter het te make met die moeilikheidsgraad van die item. Die c-parameter het betrekking op die waarskynlikheid van die toetsling om die item reg te raai. Barnard in Esterhuyse (1997:129) onderskei die numeriese waardes van die onderskeie IRT-parameters soos volg:

<i>a-parameter:</i>	kleiner as 0,35	baie lae diskriminasie.
	$0,35 < a < 0,65$	lae diskriminasie.
	$0,65 < a < 1,34$	gemiddelde diskriminasie.
	$1,34 < a < 1,70$	hoë diskriminasie.
	groter as 1,70	baie hoë diskriminasie.
<i>b-parameter:</i>	kleiner as -1,96	baie maklik.
	$-1,96 < b < -1,64$	maklik.
	$-1,64 < b < 1,64$	gemiddeld.
	$1,64 < b < 1,96$	moeilik.
	groter as 1,96	baie moeilik.
<i>c-parameter:</i>	kleiner as 0,15	baie klein waarskynlikheid vir raai.
	$0,15 < c < 0,20$	klein waarskynlikheid.
	$0,20 < c < 0,30$	aanvaarbare waarskynlikheid.
	groter as 0,30	onaanvaarbare waarskynlikheid.

Die IRT-resultate is met behulp van die WARMEST5-rekenaarprogram deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) verwerk. Klem is op die a-parameter geplaas, aangesien dit handel oor die vermoë van 'n item om tussen

leerders met verskillende vermoëns te diskrimineer. Die moeilikheidswaardes is egter ook in ag geneem. Die volgorde waarin die woorde geplaas is, is met behulp van die resultate van die b-parameter gedoen. Die aanvanklike items is redelik maklik, sodat leerders gemotiveer word om die toets te voltooi.

Die resultate van die itemontledings op die eksperimentele woordlyste van graad 1- tot 3-leerders is deur Koen (2000:60-71) uiteengesit. Vervolgens word daar slegs 'n opsommingstabel met die vernaamste itemstatistiek (a- en b-parameters) van die graad 1-toetse verskaf, aangesien hierdie studie betrekking op die graad 1-leerders het. Die c-parameter word nie in die opsommingstabel herhaal nie, aangesien geen woord 'n waarde hoër as 0,284 behaal het nie.

Tabel 5.3: Inligting rakende die a- en b-parameters vir die finale graad 1-spelwoorde

1. mme	0,771	-1,939
2. ba	1,006	-1,108
3. lesea	1,059	-0,694
4. ema	1,446	-0,221
5. bua	1,263	-0,272
6. koloï	1,458	-0,069
7. sala	1,607	-0,027
8. lefa	1,392	0,000
9. lelele	1,200	0,158
10. bapala	1,683	0,200
11. dula	1,205	0,229
12. letamo	1,212	0,306
13. lehae	1,039	0,372
14. jele	1,105	0,530
15. ntja	0,673	1,285

$$\bar{X} = 7,56 \quad s = 4,65$$

Tabel 5.4: Inligting rakende die a- en b-parameters vir die finale graad 1-leeswoorde

	Parameter	
1. o	0,616	-2,457
2. le	1,173	-0,948
3. bana	1,196	-0,455
4. ntate	1,026	-0,281
5. malome	1,499	-0,164
6. bala	1,576	-0,125
7. mosuwe	1,402	0,057
8. robala	1,260	0,184
9. buka	1,583	0,227
10. sekolo	1,507	0,407
11. lenala	1,686	0,483
12. palama	1,220	0,577
13. pitsa	1,823	0,701
14. holo	1,607	0,789
15. aubuti	0,965	0,838

$$\bar{X} = 6,85 \quad s = 4,70$$

5.2.3 Fase 3: Norms

gemiddelde en standaardafwyking te hê. 'n Toetsnemer kan betekenisvolle afleidings omtrent 'n leerder se prestasie maak, wanneer die telling met die frekwensieverdeling van die tellings van die normpopulasie waartoe die leerder behoort, vergelyk word (Boccella, 2002:2). Tydens die standaardisering van 'n nuwe toets word die toets gewoonlik op steekproewe toegepas, aangesien dit 'n onmoontlike taak is om die toets op die hele populasie toe te pas. Hierdie steekproewe word die normgroepe genoem en die resultate hiervan is die norms. Normtabelle word dus opgestel, sodat die leerder se prestasie betekenisvol geïnterpreteer kan word.

Inligting wat tydens fase 3 verkry is, het die navorsers in staat gestel om norms vir elke kwartaal van elke graad beskikbaar te stel.

5.2.3.1 Normbepaling

Aan die einde van fase 2, kon die finale woordlyste op leerders in graad 1 tot 3 toegepas word. Tien skole is by fase 3 betrek (in die Bloemfontein-omgewing of in die Vrystaatse platteland). Op versoek van die Vrystaatse Onderwysdepartement, is 'n plaasskool by die studie betrek. Die finale woordlyste is gedurende die laaste drie weke van Februarie 2000, op 50 graad 2- en 50 graad 3-leerders, by die tien gekose skole toegepas. Die graad 1-leerders is gedurende die derde kwartaal vir die eerste keer geëvalueer, aangesien dit nie sinvol was om hulle lees- en spelvermoëns vroeër te evalueer nie. Dieselfde leerders se lees- en spelvermoë is geëvalueer.

Dieselfde leerders is gedurende die laaste kwartaal van 2000 weer geëvalueer, sodat normtabelle per kwartaal bereken kon word. Vervolgens is 'n beraming deur middel van interpolasie van graad 2-leerders en graad 3-leerders se tweede en derde kwartaalnoms gemaak.

5.2.3.2 Prestasie van leerders tydens die eerste toepassing van finale woordlyste

Die prestasie van die graad 1-leerders, graad 2-leerders en graad 3-leerders vir die tien skole tydens die eerste toepassing van die finale woordlyste word in tabel 5.5 aangetoon. Vir hierdie doel word die gemiddeldes en standaardafwykings verskaf.

Tabel 5.5: Beskrywende statistiek rakende die prestasie van die leerders in die Sesotho spel- en leestoetse tydens die eerste toepassing van fase 3

							s
+Skool 1	Graad 2	50	0,72	2,60	0,68	2,67	
	Graad 3	50	7,76	5,72	8,98	6,83	
+Skool 2	Graad 2	50	1,90	4,21	1,58	3,91	
	Graad 3	50	6,76	5,37	7,92	7,17	
+Skool 3	Graad 1	50	5,26	3,24	4,98	3,08	
	Graad 2	50	5,46	6,04	4,42	5,83	
	Graad 3	50	7,64	6,65	7,44	7,02	
+Skool 4	Graad 1	50	6,92	5,19	3,84	4,54	
	Graad 2	50	7,54	6,19	3,16	5,49	
	Graad 3	50	10,12	6,27	10,34	7,07	
+Skool 5	Graad 1	50	3,72	3,40	2,82	3,50	
	Graad 2	50	2,68	4,93	2,54	5,07	
	Graad 3	50	4,62	5,20	3,32	5,92	
+Skool 6	Graad 1	50	4,42	3,08	4,52	2,91	
	Graad 2	50	3,92	5,09	2,56	4,98	
	Graad 3	50	9,68	7,23	10,66	7,96	
*Skool 7	Graad 1	50	8,34	5,34	7,56	4,85	
	Graad 2	49	0,29	1,47	0,57	1,49	
	Graad 3	50	7,78	4,99	8,86	7,98	
*Skool 8	Graad 1	50	12,57	1,73	13,00	2,21	
	Graad 2	50	11,32	6,27	12,82	7,52	
	Graad 3	50	13,66	4,38	16,02	4,62	
#Skool 9	Graad 1	50	3,30	3,96	4,12	4,48	
	Graad 2	49	7,96	6,23	6,67	6,66	
	Graad 3	50	12,26	6,20	15,44	6,93	
*Skool 10	Graad 1	56	4,36	4,45	2,80	4,29	
	Graad 2	50	4,12	5,30	5,20	7,08	
	Graad 3	50	7,38	6,27	10,20	7,99	
Totaal	Graad 1	406	6,07	4,88	5,42	4,96	
	Graad 2	498	4,59	6,04	4,02	6,37	
	Graad 3	500	6,77	6,37	9,92	7,80	

+ Stedelik * Platteland # Plaas

- Die graad 2-leerders het veral swak in die spel- sowel as die leestoets gevaar, alhoewel die moeilikheidsgraad van die finale woordlyste vooraf statisties ondersoek is en ook met kenners in die onderwys uitgeklaar is. Die graad 2-leerders se gemiddelde persentasie vir die speltoets was 22,9%, terwyl dit vir die leestoets 20,1% was. Die graad 1-leerders en graad 3-leerders het effens beter presteer. Die graad 1-leerders het onderskeidelik 'n gemiddelde persentasie van 40,5% in die spel- en 36,1% in die leestoets behaal, terwyl die graad 3-leerders se gemiddelde persentasie onderskeidelik 43,9% en 49,6% vir die spel- en leestoets was.
- 'n Baie groot variasie in prestasie kom by die leerders vir 'n spesifieke graad tussen die onderskeie skole voor, ofskeen dieselfde woorde vir 'n spesifieke graad by al die betrokke skole gebruik is. Die gemiddelde vir die graad 2-speltoets wissel, byvoorbeeld vanaf 0,29 (1,45%) by skool 7 tot 11,32 (56,6%) by skool 8.
- Die groot variasie in prestasie kom nie net tussen die verskillende skole voor nie, maar ook binne die skole. Dit is opmerklik dat dit bykans altyd die graad 2-leerders is wat heelwat swakker as die ander twee grade se leerders binne dieselfde skool presteer het.

Aangesien die inligting in tabel 5.5 daarop dui dat die leerders, veral ten opsigte van sekere skole onder die verwagte vlak presteer het, is besluit om die aangeleentheid verder te ondersoek. Gevolglik is 'n opsomming gemaak van die aantal items wat die leerders in die onderskeie tien skole nie korrek beantwoord het nie. Inligting hieroor verskyn in tabel 5.6.

Tabel 5.6: Statistiek vir die lees- en speltoetse by die onderskeie grade rakende die aantal items wat nie korrek is nie

	Grade	N	Lees		Spel		Alle items op die lees- sowel as speltoets verkeerd	
			Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
+Skool 1	2	50	41	82,0	45	90,0	40	80,0
	3	50	9	18,0	8	16,0	6	12,0
+Skool 2	2	50	32	64,0	30	60,0	25	50,0
	3	50	8	16,0	8	16,0	5	10,0
+Skool 3	1	50	1	2,0	2	4,0	0	0,0
	2	50	15	30,0	15	30,0	11	22,0
	3	50	7	14,0	8	16,0	2	4,0
+Skool 4	1	50	5	10,0	11	22,0	1	2,0
	2	50	13	26,0	32	64,0	13	26,0
	3	50	7	14,0	6	12,0	4	8,0
+Skool 5	1	50	2	4,0	16	32,0	2	4,0
	2	50	27	54,0	31	62,0	25	50,0
	3	50	13	26,0	20	40,0	9	18,0
+Skool 6	1	50	0	0,0	3	6,0	0	0,0
	2	50	18	36,0	28	56,0	16	32,0
	3	50	9	18,0	9	18,0	7	14,0
*Skool 7	1	50	10	20,0	2	4,0	2	4,0
	2	49	46	93,9	36	73,5	35	71,4
	3	50	7	14,0	16	32,0	7	14,0
*Skool 8	1	50	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	2	50	5	10,0	4	8,0	3	6,0
	3	50	1	2,0	1	2,0	1	2,0
#Skool 9	1	50	12	24,0	8	16,0	4	8,0
	2	49	10	20,4	11	22,4	7	14,3
	3	50	2	4,0	2	4,0	1	2,0
*Skool 10	1	56	12	21,4	18	32,1	4	7,1
	2	50	24	48,0	28	56,0	24	48,0
	3	50	13	26,0	4	8,0	3	6,0
Totaal	Grade 1	50	10	20,0	11	22,0	3	6,0
	Grade 2	49	21	42,9	28	57,2	19	38,8
	Grade 3	50	16	32,0	32	64,0	15	30,0

+Stedelik *Platteland #Plaas

Tabel 5.6 gee 'n uiteensetting van die persentasie items wat nie korrek by die lees- en speltoetse vir die onderskeie grade by die tien skole beantwoord is nie. Vyftig persent of meer graad 2-leerders het by vier van die tien skole al die items op die lees- sowel as die speltoets verkeerd. By een van hierdie vier

skole het selfs 80% van die leerders nie 'n enkele item op die lees- sowel as die speltoets korrek nie.

Wanneer afsonderlik na die prestasie van die graad 2-leerders op die lees- en speltoets gekyk word, blyk dit dat ten opsigte van die speltoets 50% of meer graad 2-leerders by vier van die tien skole al die items verkeerd het. By skool 7 het byvoorbeeld 46 van die 49 leerders (93,9%) al die items op die speltoets verkeerd. Wat die leestoets betref, het 50% of meer graad 2-leerders by sewe van die tien skole al die items op die leestoets verkeerd. By skool 1 het 45 van die 50 (90%) leerders byvoorbeeld al die items op die leestoets verkeerd.

Vanuit tabel 5.6 kom verskeie belangrike tendense na vore:

- Dit blyk dat 'n groot proporsie van die leerders al die items van die spel- of die leestoets of beide die lees- en speltoets verkeerd het. Hierdie tendens kom veral by die graad 2-leerders voor, wat in ooreenstemming is met die resultate van tabel 5.5. Wanneer na die somtotale gekyk word, is dit duidelik dat die graad 2-leerders 46,4% geen item op die speltoets korrek het nie, 52,2% geen item op die leestoets korrek het nie terwyl 40% al die items op die spel- sowel as die leestoets verkeerd het. Hierdie resultate het die opstel van die normtabelle negatief beïnvloed. Dit sou beteken dat wanneer 'n graad 2-leerder slegs een spelwoord slaag, hy reeds 'n stanege van 4 op die normtabel behaal. Gevolglik is besluit om van die leerders uit die normgroepe (graad 1 tot 3) weg te laat, sodat die normgroepe se gemiddelde persentasie vir die onderskeie toetse ongeveer 50% is.

Die volgende stappe is gevolg om dit moontlik te maak:

- Die leerders wat al die items op beide die lees- en speltoetse verkeerd het, is weggelaat.
- Op 'n ewekansige wyse is leerders wat baie swak presteer het (minder as 20% op die toetse behaal) weggelaat.

Vanweë hierdie probleme sal die norms ten opsigte van hierdie toets mettertyd aangepas moet word.

Op grond van hierdie werkswyse is minder proefpersone in die normgroepe opgeneem en die verspreiding van die groepe volgens geslag en die tipe toets tydens die twee toepassings van fase 3 verskyn in tabel 5.7.

5.2.3.3 Steekproefsamestelling van leerders tydens fase 3

In tabel 5.7 word die verspreiding van die steekproef volgens geslag en die tipe toets tydens die twee toepassings van fase 3 aangetoon.

Tabel 5.7: Steekproefdistribusie van die leerders tydens beide toepassings van fase 3

Fase	Tipe toets	Eerste toepassing				Tweede toepassing			
		N	%	N	%	N	%	N	%
Een	Spel	132	51,1	126	48,9	128	51,6	120	48,4
	Lees	132	51,1	126	48,9	128	51,6	120	48,4
Subtotaal		264	49,0	252	48,9	256	51,8	240	48,4
Twee	Spel	94	49,0	98	51,0	87	49,4	89	50,6
	Lees	94	49,0	98	51,0	87	49,2	90	50,8
Subtotaal		188	49,0	196	51,0	174	49,3	179	50,7
Drie	Spel	102	46,4	118	53,6	98	47,1	110	52,9
	Lees	102	46,4	118	53,6	98	47,3	109	52,7
Subtotaal		204	46,4	236	53,6	196	47,2	219	52,8
Totaal		656	49,0	684	51,0	626	49,5	638	50,5

Tydens die eerste toepassing van fase 3 is 670 leerders se lees- en spelvermoë geëvalueer. Soos in paragraaf 5.2.3.1 bespreek, is die steekproewe verklein weens die swak lees- en spelvermoë van die leerders.

Daar is gevolglik 258 graad 1-leerders, 192 graad 2-leerders en 220 graad 3-leerders in die normgroepe behou.

Tydens die tweede toepassing van fase 3 is dieselfde leerders wat by die eerste toepassing betrek is, weer geëvalueer. Enkele leerders het intussen verhuis of was tydens die tweede toepassing afwesig. Die aantal leerders in die onderskeie grade wat tydens beide toepassing betrek is, word nou verskaf:

- Graad 1-leerders: 248 van die 258 leerders (96,1%).
- Graad 2-leerders: 177 van die 192 leerders (92,2%).
- Graad 3-leerders: 208 van die 220 leerders (94,5%).

Bogenoemde inligting toon duidelik dat in 'n baie hoë mate geslaag is om weer dieselfde leerders tydens die tweede toepassing te betrek.

5.2.3.4 Berekeningswyse van die norms

Normtabelle stel die toetsgebruiker in staat om die telling van die toetsling met die normpopulasie waartoe hy behoort, te vergelyk. Normtabelle word dus opgestel, sodat 'n leerder se roupunte na standaardtellings omgeskakel kan word. Betekenisvolle afleidings kan deur middel van normtabelle rakende die leerder se prestasiepeil gemaak word. Die gestandaardiseerde Sesotho lees- en speltoets maak gebruik van die stanege-skaal en persentielrange. Die stanege-tegniek veronderstel dat die standaardtellings omgeskakel word na 'n skaal wat wissel van 1 tot 9 en 'n gemiddelde van 5. Die toetse kan dwarsdeur die jaar toegepas word, aangesien die norms per kwartaal bereken is.

Voordat omskakelings gedoen is, is roupuntverdelings eers genormaliseer. Daar is van normale waarskynlikheidsgrafiekpapier gebruik gemaak om die roupunte te normaliseer. Die linkerkantste vertikale lyn van die grafiek dui die skaal met die kumulatiewe frekwensies aan en hier kan die persentielrange afgelees word. McCall se T-skaal word op die regterkantste lyn van die grafiek aangedui. Die indeling van die roupunte word op die onderste horisontale lyn

gemaak. 'n Voorbeeld van die normalisering van rouppunte ten opsigte van die graad 1-leerders se speltoets verskyn in Koen (2000:79). Die rouppunte wissel tussen 0 en 15 (vir graad 1-leerders) en tussen 0 en 20 vir graad 2-leerders en graad 3-leerders.

5.2.3.5 Norms

Die norms vir elke graad (1 tot 3) is afsonderlik bereken. 'n Toetsgebruiker ken 1 punt vir korrekte antwoorde toe en 0 punte vir verkeerde antwoorde. Al die korrekte tellings word gesommeer, sodat 'n rouppunt bereken kan word. Die rouppunt word omgeskakel na 'n stanege, deur dit van die toepaslike tabel af te lees. Elke stanege-waarde verteenwoordig 'n spesifieke persentasiegeval, soos in tabel 5.8 aangedui. Indien die leerder in die vierde kwartaal getoets word, word sy rouppunt met daardie kwartaal se inligting vergelyk. Daar word afsonderlike normtabelle vir elke graad en elke tipe toets in die handleiding van die Sesotho lees- en speltoets verskaf (Koen en Esterhuyse, 2002:14-16).

Die geldigheidstudie (fase 4) word nie in hierdie hoofstuk bespreek nie, aangesien die geldigheidstudie slegs die statistiese eienskappe van die Sesotho lees- en speltoets aanspreek. Enige inligting omtrent die geldigheidstudie is beskikbaar in paragraaf 6.2.4 (Koen, 2000:81-86).

Afsonderlike antwoordblaaie is ook vir die verskillende grade ontwerp. Aangesien hierdie navorsing oor die lees- en spelvermoëns van graad 1-leerders handel, is daar net 'n voorbeeld van die graad 1-leestoets en die graad 1-speltoets (met antwoordblaaie) in bylae B aangeheg.

Tabel 5.8: Persentielomvang en beskrywing van stanage-skaal

			Beskrywing	Besonderde toetslinge
Laagste 4,01%	1	4,01%		4%
Volgende 6,55%	2	10,56%		19%
Volgende 12,1%	3	22,66%		
Volgende 17,47%	4	40,13%		54%
Volgende 19,74%	5	59,87%		
Volgende 17,47%	6	77,34%		
Volgende 12,1%	7	89,44%		19%
Volgende 6,55%	8	95,99%		
Hoogste 4,01%	9	100,00%	3218 goed	4%

Die tweede laaste kolom van tabel 5.8 verskaf 'n vyfpuntskaal waarvolgens die staneges saamgevoeg kan word. Dit verskaf 'n handige beskrywing waarvolgens 'n toetsling se punt woordeliks beskryf kan word.

5.3 DIAGNOSTIESE WAARDE

Die Sesotho lees- en speltoets kan aangewend word om spesifieke lees- of spelprobleme te identifiseer. Opvoeders kan ook die Sesotho lees- en speltoets gebruik om kwalitatiewe ontledings van die leerders se lees- of spelfoute te maak. Opvoeders moet egter versigtig wees om nie by kwalitatiewe ontledings die foute van leerders slegs aan 'n enkele oorsaak toe te skryf nie. Indien spesifieke oorsake van lees- en spelprobleme ondersoek word, behoort die evaluering diagnosties te geskied.

In Tabel 5.9 en 5.10 word 'n voorbeeld van 'n kwalitatiewe ontleding van moontlike spel- en/of leesfoute van 'n graad 1-leerder uiteengesit.

Tabel 5.9: 'n Kwalitatiewe ontleding van moontlike spelfoute in die graad 1-toets

Spel	Ouditiese probleem	Kognitiewe probleem
bula vir dula (oopmaak vir sit)	Omkeer van letters	Visueel: Beelding en geheue Ouditief: Klankonderskeidingsprobleme en probleme met ouditiewe diskriminasie
njta vir ntja (hond)	Omkeer van konsonante	Visueel: Sintese en beelding
letama vir letamo (dam)	Vervanging van klinkers	Probleme in die omskakeling van ouditiewe na visuele ekwivalente
kolo vir koloi (motor)	Weglaat van letters en/of	Ouditief: Diskriminasie en analise Visueel: Beelding, analise en sintese
lelelele vir lelele (lank)	Byvoeg van letters	
letmo vir letamo	Probleme met letter- greepverdeling	Visueel: Analise, sintese en geheue

Bogenoemde uiteensetting dui slegs op die vernaamste kognitiewe probleme wat aanleiding tot spelprobleme kan gee.

Tabel 5.10: 'n Kwalitatiewe ontleding van moontlike leesfoute in die graad 1-toets

Lesfoute	Kognitiewe probleem	Kognitiewe probleem
bapala vir bala (speel vir lees)	Byvoeg van onnodige letters	Visueel: Analise, sintese en beelding
bitsa vir pitsa (roep vir pot)	Vervanging van konsonante	Visueel: Geheue en beelding Probleme in die omskakeling van visuele na ouditiewe ekwivalente
Sukkel om 'n woord, byvoorbeeld aubuti (broer) te lees	Probleme met lettergreepverdeling	Visueel: Analise en sintese Ouditief: Probleme in die omskakeling van visuele na ouditiewe ekwivalente
bana vir bala (kinders vir lees)	Lees net 'n deel van die woord en raai die res Klank woorde	Visueel: Analise, sintese en geheue Visueel: Swak sigwoordeskat, geheue en beelding
Onvermoë om die onderwerpskakel te herken, byvoorbeeld a (is) vir o (is)	Klankverwarring	Ouditief: Diskriminasie en geheue Visueel: Diskriminasie, geheue en vormkonstantheid

Net soos by die kwalitatiewe ontleding van die spelfoute, dui bogenoemde uiteensetting slegs op die vernaamste kognitiewe probleme wat aanleiding tot leesprobleme kan gee.

5.4 SAMEVATTING

Die Sesotho lees- en speltoets is aan die einde van die lees- en spelprogram toegepas, tydens die evaluering van die graad 1-leerders se lees- en spelvermoë. Hierdie toets is gebruik, aangesien daar geen ander gestandaardiseerde meetinstrument vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders beskikbaar was nie. In hierdie hoofstuk is die samestelling en konstruksie van die toets bespreek. Daar is aangedui watter maatreëls gevolg is, sodat objektiewe, geldige en konsekwente punttoekenning kon plaasvind. Hierdie maatreëls het verseker dat die tellings wat van die verskillende toetspersone verkry is, vergelykbaar was. In die volgende hoofstuk word die samestelling en toepassing van die perseptuele stimuleringsprogram asook die lees- en spelprogram waaraan die Sesotho-sprekende graad 1-leerders onderwerp is, bespreek.

6 IMPLEMENTERING VAN DIE LEES- EN SPELPROGRAM

Teachers should be able to appropriately and systematically modify or combine methods, and utilize different methods in order to meet an individual's changing needs. Selecting the appropriate program to apply to the student is not a simple matter, and requires a careful assessment of where the student is in the developmental process (Learning Disabilities Association of America (LDA) Newsbriefs Education Committee, 1998:2)

6.1 INLEIDING

Die geletterdheid van mense word aan hulle taalgebruik gemeet. Voorafgaande hoofstukke het telkens die belangrikheid van taalontwikkeling en die verwerwing van goeie taalvaardighede as faktore vir skoolsukses beklemtoon. Pinnell en Fountas (1998:13) beweer dat dit die taak van opvoeders is om 'n geletterdheidsprogram saam te stel waarin leerders se belangstelling in woorde geprikkel word, terwyl woordaanpaktegnieke terselfdertyd bemeester word. Vir laasgenoemde navorsers is 'n geletterdheidsprogram suksesvol wanneer leerders die vaardighede wat bemeester is, vinnig en effektief in alledaagse lees- en skryfaktiwiteite kan

toepas. Tydens die opstel en toepassing van die lees- en spelprogram, is daar gepoog om bogenoemde stelling na te streef. Daar is gepoog om leerders se belangstelling in die geskrewe sowel as mondelinge gebruik van hulle moedertaal te prikkel en uit te brei. Moedertaal kan beskryf word as die taal wat 'n persoon op 'n vroeë ouderdom bemeester het en wat die natuurlike instrument van sy gedagtes en kommunikasie is (UNESCO in Kamwangamalu, 1997:239). Vermeulen (2000:267) meld dat moedertaalonderrig in die beste belang van elke kind se kognitiewe ontwikkeling is.

Volgens Ediger (1998:73) behoort 'n opvoeder skoolwerk betekenisvol, interessant en doelgerig te beplan. Aangesien leerders 'n groot gedeelte van 'n dag by die skool deurbring, is opvoeders in die posisie om leerders toe te rus met die nodige vaardighede wat skoolbywoning genotvol kan maak. Dit is die opvoeder se taak om deur middel van deeglike beplanning in elke leerder se unieke behoeftes te voorsien. Opvoeders kan aan leerders die instrument van spel- en leesvaardighede voorsien wat leerders in staat sal stel om hulle kennis uit te brei. Leerders wat gemotiveerd is om soveel en so wyd as moontlik te lees met die doel om taalgeletterdheid daardeur te verhoog, voldoen aan die verwesenliking van die onderrigdoel van taalopvoeders (Foorman, 1996-2002:4).

Soos reeds in paragraaf 2.1 bespreek, is skooltoetredende 'n belangrike gebeurtenis in die lewe van alle leerders. Verskeie faktore sal die wyse waarop die kind formele onderrig beleef, bepaal. Aangesien perseptuele ontwikkeling tot voordeel van alle leerders is, is 'n perseptuele stimuleringsprogram (stap 2) in die eerste kwartaal aan die opvoeders voorgestel. Volgens die navorser se oordeel sou dit nie sinvol wees om met formele lees- en spelonderrig te begin, alvorens alle leerders in die eksperimentele groep blootstelling aan perseptuele stimulerings gehad het nie. Die perseptuele stimuleringsprogram is met 'n lees- en spelprogram opgevolg. Dit is van belang om die aandag daarop te vestig dat die meeste leerders in hierdie eksperimentele groep weens omgewingsfaktore beperkte geleentheid tot voorskoolse stimulasie gehad het. Kamper (1998:84) beklemtoon dat 'n nie-stimulerende, nie-ondersteunende leeromgewing tot praktiese gevolge soos swak tydskatting en min

belangstelling in formele onderwys kan lei. Daar is beplan om na ongeveer 6-8 weke met die eerste leestema te begin. Vordering was egter stadiger as wat verwag is, sodat die perseptuele stimuleringsprogram effens langer geduur het.

In hoofstuk 2 is die definisie van perseptuele vaardighede en aktiwiteite (konkreet, semi-konkreet en abstrak) en moontlike tekorte wat by die perseptuele vaardighede kan ontstaan, bespreek. Vervolgens volg 'n bespreking van die perseptuele stimuleringsprogram soos by die eksperimentele groep toegepas. Hoewel sommige aktiwiteite met dié in hoofstuk 2 oorvleuel, is dit volgens die navorser sinvol om die aktiwiteite soos by die eksperimentele groep toegepas, steeds by hierdie hoofstuk in te sluit. Sodoende word die uniekheid en omstandighede van die leerders, die toepassing van die program in ooreenstemming met die uitkomsgebaseerde onderwys asook die opvoeders se bydrae tot die program, beklemtoon.

6.2 PERSEPTUELE STIMULERINGSPROGRAM

Die verkenningstudie, soos in paragraaf 1.5.2.1 beskryf, is onderneem tydens stap 1 van die ondersoek. 'n Perseptuele stimuleringsprogram is by stap 2 van die lees- en spelprogram ingesluit. Die perseptuele stimuleringsprogram is gedurende die eerste agt weke van die eerste kwartaal van 2002 by die eksperimentele groep toegepas. Tydens die toepassing van die perseptuele stimuleringsprogram, is daar slegs op die stimulering van perseptuele vaardighede gefokus. Die voorgestelde aktiwiteite is egter met die opvoeders se bestaande uitkomsgebaseerde onderwys-program³ (Dienar, Dreyer, Liebenberg, Motsamai, Randall, Tondeur, Vapi, York, Msibi, 1998:1-53) geïntegreer. Aktiwiteite is aan opvoeders voorgestel, maar opvoeders het hulle oordeel ten opsigte van die keuse van aktiwiteite gebruik, afhangende die beskikbaarheid van hulpmiddels. Die opvoeders het steeds hulle departementele, voorgeskrewe riglyne ten opsigte van die ander leerareas

³ Daar word telkens na hierdie bron verwys. Hierdie bron omskryf voorgestelde aktiwiteite wat deur die opvoeders as riglyn tydens aanbieding van hulle bestaande skoolgereedheidsprogram aangewend kan word. Die navorser het gepoog om laasgenoemde aktiwiteite met die perseptuele stimuleringsprogram te integreer.

gevolg. 'n Stadige tempo is gevolg, aangesien die grootste gedeelte van die leerders beperkte blootstelling aan voorskoolse stimulerings gehad het. Die perseptuele stimuleringsprogram het uit drie stadiums bestaan, naamlik:

- Konkrete stadium.
- Semi-konkrete stadium.
- Abstrakte stadium.

Die toepassing van die drie stadiums by die eksperimentele groep (vier subgroepe), word vervolgens bespreek.

6.2.1 Konkrete stadium

Aandag is gegee aan konkrete ervaring vanaf Maandag 21 Januarie 2002 tot Vrydag 1 Februarie 2002. Elke leerder is voorsien van 'n werkboek wat deur die navorser saamgestel is. Die werkboek vir perseptuele stimulerings (Werkboek A) word in bylae C aangeheg.

6.2.1.1 Growwe motoriese ontwikkeling

Aktiwiteite soos die volgende is gebruik:

- Kruip. Leer aan die leerders om oorkruis na 'n spesifieke voorwerp te kruip (linkerknie/regterhand en linkerhand/regterknie).
- Spring. Spring op lyne, sirkels en vierkante (Dienar *et al.*, 1998:1). Die opvoeder trek 'n groot reguit lyn, sirkel en vierkant op die grond. Die leerders word in drie ewe groot groepe verdeel. Die groepe maak beurte om die drie figure op verskillende maniere te ontdek, byvoorbeeld loop op die lyne met hande op die kop, en/of spring eers op die linker- en dan op die regterbeen op die lyne, en/of spring met albei voete op die lyne.
- Loop soos 'n krap.

- Sterspronge.
- Loop hak-toon.
- Touspring. Die opvoeder en een van die leerders swaai die tou stadig. Die leerders leer om eers met albei voete te spring. Later word die voete afgewissel. Indien die leerder hierdie taak bemeester het, kan hy met sy eie tou spring.
- Hardloop soos baba-hondjies. Leerders buig vorentoe en plaas hande op die vloer. Knieë en elmboë is gebuig. Hulle loop eers stadig en dan al hoe vinniger.
- Balle kan van koerantpapier en sykouse gemaak word (Dienar *et al.*, 1998:6). Balle word vir mekaar gegooi. Hierdie aktiwiteit bevorder ook oog/hand koördinasie.
- Boontjiesakkies gooi en vang.
- Roei. Twee leerders sit en hou hande vas. Maak 'n roei-aksie soos wanneer jy roei.

6.2.1.2 Fyn motoriese ontwikkeling

Aktiwiteite soos die volgende kan gebruik word:

- Wasgoedpennetjie-resies. Die leerders kyk hoe vinnig hulle wasgoedpennetjies op 'n papier kan knyp en dit weer verwyder.
- Papiervou-aktiwiteite. Die leerders geniet dit om bote, vliegtuie of voorwerpe met papier te vou.
- Papierskeur-aktiwiteite.
- Knip-aktiwiteite.
- Vingeroefeninge, byvoorbeeld denkbeeldige klavierspel. Die duim moet met die wysvinger geraak word, daarna duim met die middelvinger, dan die duim met die ringvinger en laastens die duim met die pinkie. Herhaal hierdie vingeroefening met die ander hand.
- Inkleur (byvoorbeeld *buiteblad van Werkboek A*).
- Knope. Die leerders maak knope in 'n tou en ontknoop weer die knope.
- Die inryg van krale in 'n tou.

- Gooi en vang van boontjiesakkies.
- Die vas- en losmaak van skoenveters (Dienar *et al.*, 1998:12).

6.2.1.3 Liggaamsbewustheid

- Teken jousef. Teken jou eie hand of voet na.
- Benoem en raak aan die dele van die liggaam, byvoorbeeld *Waar is jou kop, tone of hande?* Doen dit eers met die oë oop en daarna met toe oë. Beantwoord vra, soos *Ek hoor met my Ek sien met my Hoeveel ore het jy? Hoeveel neuse het jy?*
- *Wys waar is jou maat se maag. Raak aan jou maat se oor* (Dienar *et al.*, 1998:8).
- Speel die speletjie *Simple Simon says.....*
- Leerders leer aksies soos hardloop, sit, staan of lê (Dienar *et al.*, 1998:21).

6.2.1.3.1 Lateraliteit en dominansie

- Stel handvoorkeur vas, naamlik links of regs.
- Bind 'n stukkie wol om die leerders se linkerhand en verwys dikwels daarna. Leerders kan hulle linkerhande verf en afdruk. Herhaal dieselfde aktiwiteit met die regterhande (Dienar *et al.*, 1998:10).
- Gee opdragte soos *Spring vorentoe op jou linkervoet.*
- Leerders teken hulle linkerhande, -voete of regterhande en –voete na.
- Speel 'n speletjie waar opdragte aan leerders gegee word, byvoorbeeld *Gee drie treë na regs, stap twee treë vorentoe en gee 'n tree na links.*
- Leerders boots aksies van opvoeder na, byvoorbeeld die opsteek van die linkerhand. Aan die begin staan die opvoeder met haar rug na die leerders om verwarring van links/regs te voorkom.
- Leerders moet die bo-, onder-, regter- of linkerkant van hulle tafels aandui.
- Die opvoeder wys aan die leerders hoe om te marsjeer (linkervoet en regterhand/ regterhand en linkervoet). 'n Figuur-agt word op die grond

getrek en die leerders stap op die lyne van die figuur op maat van musiek (Dienar *et al.*, 1998:5).

6.2.1.3.2 Rigting en middellynkruising

- Die leerders identifiseer rigting terwyl hulle oë gesluit is. Vra aan die leerders *Wys met jou vinger in die rigting waar die speelgrond is.*
- Die leerders maak hulle oë toe en teken 'n reuse syfer 8 in die lug.
- Gee opdragte aan die leerder, byvoorbeeld *Waar is jou potlood? Dit is die tafel.* Vra aan die leerder *Staan asseblief voor, agter, links of regs van jou tafel.*
- Plaas voorwerpe voor 'n leerder sodat hy onderdeur, bo-oor of tussen-deur die voorwerpe moet beweeg om by 'n sekere punt uit te kom.

6.2.1.4 Ruimtelike verhoudings

- Aktiwiteite met 'n pennetjiesbord.
- Die leerders staan in 'n ry (Dienar *et al.*, 1998:26). Die opvoeder vra vrae soos die volgende:
Wie staan voor jou?
Wie staan agter jou?
Wie staan heel laaste?

6.2.1.5 Terloopslees

Die opvoeder lees stories en rympies voor.

6.2.1.5.1 Leesrigting

- Oogbewegings. Leerders ontdek leesrigting vanaf links na regs deur die gebruik van prente.
Oefening: Leerders stoot 'n voorwerp van links na regs oor hulle tafeltjie en volg die voorwerp met hulle oë.

6.2.1.5.2 Dae van die week

- Die opvoeder maak 'n kalender waarop die dag, maand en datum aangebring word. Dit stel die leerders in staat om die dae van die week (Sontaha, Mantaha, Labobedi, Laboraro, Labone, Labohlano, Satertaha) en maande van die jaar (Pherekong, Hlakola, Tlhakubele, Mmesa, Motsheanong, Phupjwane, Phupu, Phato, Lwetse, Pudungwana, Mphalane en Tshitswe) aan te leer.
- Die leerders leer die dae van die week met behulp van 'n rympe aan (Dienar *et al.*, 1998:25).
- Die opvoeder leer die name van die maande aan die leerders (Dienar *et al.*, 1998:30). Die opvoeder kies twaalf leerders. Hulle staan in 'n ry en elke leerder hou 'n flitskaart waarop 'n maand se naam voorkom, vas. Vra aan die ander leerders in die klas vrae soos *Watter maand is voor Oktober of watter maand is na Januarie?*

6.2.1.5.3 Kleure

- Stel kleure aan leerders bekend (Dienar *et al.*, 1998:11). Die leerders soek na voorwerpe in die klas met dieselfde kleur as wat die opvoeder voorhou, byvoorbeeld *Wys vir my iets wat geel is of iets wat groen is in die klas?*
- Gebruik flitskaarte om kleure afsonderlik aan te leer, byvoorbeeld skryf op 'n rooi flitskaart *fubedu* (rooi) of *tala* (groen) op 'n groen flitskaart.
- Wys voorwerpe in verskillende kleure, byvoorbeeld potlode. Vra aan die leerder om die korrekte flitskaart by die korrekte (kleur) voorwerp te pas.

- Leerder soek voorwerpe met verskillende kleure op 'n prent.
- Leer aan die leerders rooi vir stop, groen vir ry en geel vir versigtig ('n prent van 'n robot kan gebruik word).
- As ons kleure meng, sal blou en rooi pers maak, blou en geel sal groen maak en rooi en geel saam, is oranje.

6.2.1.5.4 Dele van die liggaam

- Gebruik 'n plakkaat met flitskaarte van verskillende dele, byvoorbeeld *hloho* (kop).

6.2.1.5.5 Voorwerpe in die klas

- Die opvoeder plak flitskaarte op verskillende voorwerpe in die klas waar die leerders dit elke dag kan lees, byvoorbeeld *tafole* (tafel).

6.2.1.5.6 Naamkaarte

- Die name van leerders word op hulle tafels geplak waar hulle dit elke dag kan sien en onthou.
- Natrek van eie naam.
- Bou naam met klei.

6.2.1.5.7 Aksiewoorde

- Kaarte met aksiewoorde word in die klas geplak, byvoorbeeld 'n prent van 'n kind wat hardloop met *matha* (hardloop) daarby geplak.

6.2.1.6 Visuele persepsie

Soos in paragraaf 2.2.1 bespreek, beteken visuele persepsie dat die brein visuele impulse interpreteer, sodat betekenishegting kan plaasvind. Die verskillende aktiwiteite, soos in die perseptuele stimuleringsprogram voorgestel, word vervolgens bespreek.

6.2.1.6.1 Visuele waarneming en diskriminasie

- Die leerders leer om voorwerpe in die klas waar te neem (Dienar *et al.*, 1998:11).
- Speel 'n speletjie, soos *Ek sien iets met my klein ogies wat groen is of wat rond is.*
- Sorteër voorwerpe volgens kleur, grootte of vorm.
- Krale (of gekleurde macaroni) word ingeryg volgens kleur of vorm. Ouditiewe geheue kan ingeoefen word wanneer die leerder opdragte moet onthou, byvoorbeeld *Ryg eers 'n rooi, dan 'n blou en laastens 'n groen kraletjie (macaroni) in.*
- Gebruik die naamkaarte van die leerders as speletjie. Ses leerders kan 'n groepie vorm en almal se naamkaarte op 'n hopie plaas. Elke leerder kry 'n beurt om sy eie naamkaart te soek.
- Die leerders kan die terloopslees-flitskaarte afhaal en dit weer op die regte voorwerp gaan plak, byvoorbeeld *setulo* op die stoel of *tafole* op die tafel.
- Speel 'snap' met prente- of kleurkaarte.

6.2.1.6.2 Visuele analise en sintese

- Legkaarte kan gebou word.
- Soek vermiste dele by 'n prent, byvoorbeeld 'n glimlag wat by die prent van 'n gesig weggelaat is.
- Prente van absurde situasies, byvoorbeeld 'n hond met haasore. Die leerder moet die fout uitwys.

- Speel *Maak die prentjie klaar*. Die opvoeder teken 'n voorwerp halfklaar en die leerder voltooi dit.

6.2.1.6.3 Voorgrond/agtergrond-diskriminasie

- Leerders staan in 'n sirkel (Dienar *et al.*, 1998:17). Die opvoeder gee die volgende opdragte: *As jy 'n dogter voor jou sien staan, klap jou hande.*
As jy 'n boom sien, sê wat staan voor die boom.
As jy 'n voëltjie naby jou sien, skud jou hande.
- Gooi vorms in 'n bak. Die leerder sorteer vorms, byvoorbeeld driehoeke, sirkels of vierkante.
- Sit verskillende vrugte in 'n sak. Vra aan die leerder om byvoorbeeld die piesang uit te soek.

6.2.1.6.4 Vormkonstantheid

- Die verskillende vorms soos 'n reghoek, vierkant, driehoek, sirkel en ovaal word aan die leerders geleer. Wys aan die leerders dat 'n sirkel rond is. Maak 'n sirkel met die twee duime en wysvingers. Doen dieselfde met 'n driehoek. Wys 'n vierkantige doos aan die leerders. Sê aan hulle dat alle sye ewe lank is.
- Aksie. Die leerders kan groepies vorm en op die grond lê in die vorm van 'n sirkel, driehoek, reghoek of vierkant.
- Die opvoeder blinddoek die leerder. Vra aan die leerder om vorms te herken deur daaraan te voel.
- Die leerders kan figure met speelklei maak (Dienar *et al.*, 1998:23).
- Figure word op grond getrek of met tou gevorm. Die leerders benoem die figure en loop op die buitelyne (Dienar *et al.*, 1998:3).

6.2.1.6.5 Visuele geheue

- Plaas 'n aantal voorwerpe voor die leerder (6-10 voorwerpe). Vra aan die leerder om mooi na die voorwerpe te kyk. Die leerder maak sy oë toe en die opvoeder verwyder een voorwerp, die leerder maak sy oë oop en moet sê watter voorwerp verwyder is.
- Bedek voorwerpe en leerder moet probeer om die voorwerpe te herroep.
- Die leerders knip 'n prent uit 'n ou tydskrif. Twee-twee maats ruil prente en leerders moet besonderhede van hulle prente herroep en aan die maat beskryf (Dienar *et al.*, 1998:27).

6.2.1.6.6 Visuele volgorde

- Plak vier prente in 'n sekere volgorde op die bord. Bedek die prente en die leerders moet die volgorde herroep.
- Pak 'n patroon op die tafel (gebruik blokke, vorms, stokkies of vuurhoutjies). Die opvoeder kan byvoorbeeld begin met een rooi blokkie, een groen blokkie en een geel blokkie. Vra aan die leerder om dieselfde patroon te herhaal.

6.2.1.7 Ouditiewe persepsie

Soos in paragraaf 2.2.2 bespreek, beteken ouditiewe persepsie die interpretasie van inligting wat deur die gehoor waargeneem is.

6.2.1.7.1 Aandag en konsentrasie

- Kasette met stories. Kasette is aan opvoeders voorsien, sodat hulle stories in Sesotho kan voorlees en vir die leerders opneem.

6.2.1.7.2 Ouditiewe diskriminasie

- Vra aan die leerders *Waar is jou ore? Wat doen jy met jou ore?* Leerders maak hulle oë toe en sê watter geluide hulle hoor. Leerders leer om te luister. Die opvoeder voer van die volgende aksies uit: Tik met 'n potlood op 'n bank, laat val 'n boek, skeur papier, klap hande of klop teen die muur, venster of deur. Geluide soos asemhaal, hoes, nies of gaap kan gemaak word. Vra aan die leerders *Wat hoor julle?*
- Leerders onderskei tussen hoë/lae en harde/sagte klanke (Dienar *et al.*, 1998:27:2). Vergelyk geluide van prente van klein/groot diere.

6.2.1.7.3 Ouditiewe opeenvolging

- Gee opdragte, byvoorbeeld *Maak die deur toe, bring die boek en stoot die stoel in.*
- Kombineer hierdie aktiwiteite met visuele waarneming en diskriminasie. 'n Opdrag word gegee oor die inkleur van vorms of die inryg van krale (macaroni) en leerders moet die opdrag herroep.
- Leerders maak krale wat om hulle nekke hang (Dienar *et al.*, 1998:18). Papier kan om 'n potlood gedraai word en by die punte vasgeplak word. Sodoende word ringe gevorm wat ingeryg kan word.

6.2.1.7.4 Ouditiewe analise en sintese

- Raaispeletjie. Die leerder raai wat die opvoeder sê, byvoorbeeld *s-e-f-a-t-e* (sefate/boom).
- Vra aan die leerders met watter klank die volgende woorde begin, byvoorbeeld *molomo* (mond), *mme* (ma), *moshemane* (seun) en *monna* (man)?
- Vra aan die leerders met watter klank die volgende woorde eindig, byvoorbeeld *Banna* (mans), *palama* (ry) en *ngwana* (kind)?

6.2.1.7.5 Ouditiewe geheue

- Die opvoeder vra aan die leerders om woorde in dieselfde volgorde te herhaal, byvoorbeeld *hlooho, moriri, ditsebe, mahetla*. Dieselfde opdrag kan herhaal word met woorde wat nie met mekaar verband hou nie, byvoorbeeld *ntja, sefate* en *leleme*.
- Speel die speletjie *Along the grapevine*. Die opvoeder begin die speletjie deur te sê: *Ek gaan na die winkel*. Die volgende leerder las aan, byvoorbeeld *Ek gaan na die winkel en koop brood*. Nog 'n leerder las aan, byvoorbeeld *Ek gaan na die winkel en koop brood en melk*.
- Die leerders herhaal ritmepatrone.
- Die opvoeder sê aan die leerders getalle voor en hulle moet die getalle in dieselfde volgorde herhaal, byvoorbeeld 1-3-4 of 7-3-1 (Dienar *et al.*, 1998:9).

6.2.1.8 Haptiese persepsie

- Plaas voorwerpe in 'n sakkie, byvoorbeeld watte, wol, 'n lekker, wondergom en 'n bal. Die leerder steek sy hand in die sakkie, voel die voorwerp en raai wat dit is.

6.2.2 Semi-konkrete stadium

Aandag is gegee aan semi-konkrete ervaring vanaf Maandag 11 Februarie 2002 tot Vrydag 1 Maart 2002.

6.2.2.1 Growwe motoriese ontwikkeling

Aktiwiteite soos by fase 1 voorgestel, word steeds gebruik.

6.2.2.2 Fyn motoriese ontwikkeling

Aktiwiteite soos by fase 1 voorgestel, word steeds gebruik. Die volgende aktiwiteite in die werkboek, is bygevoeg:

- *Aktiwiteite in werkboek* (Werkboek A: 4-10).

6.2.2.3 Liggaamsbewustheid

- Vra aan die leerders *Is jou kop bo of onder jou maag? Is jou ore bo of onder jou mond?*
- Wys flitskaarte van liggaamsdele aan die leerder, byvoorbeeld *hlooho* (kop). Die leerder kan die flitskaart by die ooreenstemmende flitskaart op die prent met liggaamsdele by die kop gaan plak.

6.2.2.3.1 Middellynkruising, lateraliteit en dominansie

- Die leerders loop, spring of huppel op figure op die grond (Dienar *et al.*, 1998:1, 3). Gee opdragte waar links/regs voorkom. Leerders leer 'n liedjie waar liggaamsdele uitgeken word.
- Die opvoeder vra aan die leerders om *aksies* uit te voer, byvoorbeeld 'n opdrag aan die leerders: *Plaas jou regterhand op jou linkeroog, of jou linkerhand op jou regtervoet.*
- Die leerders oefen om links, regs, bo en onder op 'n bladsy te vind. Die opvoeder kan die volgende opdragte gee: *Teken 'n sirkel aan die linkerkant van jou bladsy of trek 'n strepie aan die bokant van jou bladsy.*

6.2.2.3.2 Rigting

- Die leerders kan hulle eie vlaggies van roomysstokkies en papier maak. Al die leerders staan in 'n reguit ry. Die voorste leerder sal 'n rigting met sy

vlaggies aandui, terwyl hy sê links, regs, bo of onder. Die ander leerders volg sy aksies na.

- Praktiese oefeninge vir die inskerping van links/regs (Dienar *et al.*, 1998:15).
- 'n Pyltjiekaart is aan elke eksperimentele groep voorsien. *Watter pyltjie wys na bo, onder, links of regs?* Die leerders wys met hulle arms in dieselfde rigting as wat die opvoeder wys en sê terselfdertyd *bo, onder, links of regs*. Die opvoeder wys een pyltjie aan die leerders en vra *In watter rigting wys die pyltjie?*

6.2.2.4 Terloopslees

Die doel van terloopslees is om leerders se belangstelling te prikkel en hulle bewus te maak van die geskrewe taal. Dit is op die volgende maniere by die eksperimentele groepe toegepas:

6.2.2.4.1 Dae van die week

- Vra aan die leerders *Watter dag is môre, oormôre of was gister?*
- Gebruik flitskaarte waarop die dae van die week geskryf is en leerders plak die korrekte dag by die kalender.

6.2.2.4.2 Maande van die jaar

- Flitskaarte word by die kalender geplak.
- Leerders verander daaglik die maand, dag en datum.

6.2.2.4.3 Kleure

- Vra aan die leerders *Watter voorwerp lyk soos die kleur van jou rok of jou oë?*
- Lees die name van die kleure op flitskaarte, byvoorbeeld *tala* (groen). Die leerder plak die groen flitskaart op 'n groen voorwerp in die klas.

6.2.2.4.4 Dele van die liggaam

- Flitskaarte word afgehaal en die leerders moet die korrekte flitskaart by die korrekte liggaamsdeel pas (soos by liggaamsbewustheid bespreek). 'n Eenvoudige leesboekie *Ke tseba ho bala* is gebruik.

6.2.2.4.5 Flitskaarte op voorwerpe in die klas

- Die leerders speel 'n speletjie waar al die flitskaarte van die voorwerpe in die klas afgehaal word en die leerders plak elke flitskaart terug op die korrekte plek.

6.2.2.4.6 Naamkaarte

- Elke leerder se naamkaart word op sy tafel geplak; sodoende leer hulle om hulle eie naam en die groeplede se name te lees.
- Wanneer die leerders skryfboeke uitdeel, leer hulle om die verskillende leerders se name te herken.
- Die opvoeder maak 'n *a* of 'n *e* op die bord (Dienar *et al.*, 1998:31). Sy kan vrae soos die volgende vra, byvoorbeeld *As daar 'n a in jou naam voorkom, staan op of as daar 'n e in jou naam voorkom, steek jou hand op.*

6.2.2.4.7 Aksiekaarte

- Flitskaarte word by die verskillende prente met aksies verwyder en die leerders moet die korrekte flitskaart by die korrekte aksie pas, byvoorbeeld *bala* (lees) word by die prent van die seun wat lees, geplak.

6.2.2.5 Visuele persepsie

Die volgende aktiwiteite is aan opvoeders voorgestel:

6.2.2.5.1 Visuele waarneming en diskriminasie

- Soek verskille en ooreenkomste tussen prente.
- *Aktiwiteit in werkboek* (Werkboek A:29).

6.2.2.5.2 Visuele analise en sintese

- Bou 'n prent wat in twee of drie dele gesny is, byvoorbeeld 'n appel.
- Pak die prente in die regte volgorde, byvoorbeeld eier, kuiken en hoender.
- *Aktiwiteite in werkboek* (Werkboek A:11-14).

6.2.2.5.3 Voorgrond/agtergrond-diskriminasie

- Soek voorwerpe op 'n bladsy in 'n storieboek, byvoorbeeld vra aan die leerders *Waar is die perd? Hoeveel skoelappers sien jy?*
- *Aktiwiteite in werkboek* (Werkboek A:16-19).

6.2.2.5.4 Vormkonstantheid

- Gee 'n opdrag aan die leerders, byvoorbeeld *Soek al die sirkels in die klas.* 'n Horlosie is rond soos 'n sirkel. Vra aan die leerders *Waar kom driehoekige vorms voor?* Voorbeelde soos hoede, bote en kersbome kan gegee word. Vra aan die leerders *Waar kom sirkels voor?* Antwoorde soos ballonne, wiele, son en munte kan gegee word.
- Die opvoeder maak vorms met haar vingers en die leerders moet die vorm herken en in sy boek teken (Dienar *et al.*, 1998:51).
- *Aktiwiteite in werkboek* (Werkboek A:24-26).

6.2.2.5.5 Visuele geheue

- Plaas prente-kaartjies voor die leerder. Verwyder een en die leerder raai watter kaartjie verwyder is.
- Die bordspeletjie *Memory game* kan gespeel word. Eenvoudige kaartjies kan self gemaak word.
- Die opvoeder skryf die naam van 'n leerder op die bord en vee dit na 'n paar sekondes weer uit. Die leerders moet die naam kan herroep.

6.2.2.5.6 Visuele volgorde

- *Aktiwiteite in werkboek* (Werkboek A:20-22).

6.2.2.6 Ouditiewe persepsie

Die volgende aktiwiteite is aan die opvoeders voorgestel:

6.2.2.6.1 Aandag en konsentrasie

- Kassette. Die leerders luister na stories in Sesotho.

6.2.2.6.2 Ouditiewe diskriminasie

- Bordspel, byvoorbeeld *Listen Lotto*.
- Die opvoeder sê woorde aan die leerders (Dienar *et al.*, 1998:14). Die leerders moet aan hulle neuse raak wanneer die woorde dieselfde klink, byvoorbeeld

Bona bana bona bona bona

Ngwana ngwana monna ngwana ngwana

Dula dula dula dula lemati.

6.2.2.6.3 Ouditiewe opeenvolging

- Die leerder herhaal woorde, sinne of opdrag van die opvoeder.
- Die leerder herhaal 'n kort storie (ook by ouditiewe geheue).
- Rympies of liedjies kan herhaal word (ook by ouditiewe geheue).

6.2.2.6.4 Ouditiewe analise en sintese

- Die opvoeder sê vier woorde aan die leerder. Die leerder moet sê watter woorde begin of eindig dieselfde, byvoorbeeld *leshome*, *lehapu*, *malome* en *leleme*.

6.2.2.6.5 Ouditiewe geheue

- Aktiwiteite soos by 7.3.

- Die leerders moet 'n opdrag van die opvoeder uitvoer, byvoorbeeld *Maak die deur toe, bring 'n boek en sit dit op die tafel* (Dienar et al., 1998:39).

6.2.2.7 Haptiese persepsie

- Die leerders teken in sand.
- Die leerders gebruik speelklei om letters te maak.
- Die leerders verf met vingerverf.

6.2.3 Abstrakte stadium

Aandag is gegee aan abstrakte ervaring vanaf Maandag 4 Maart 2002 tot Woensdag 22 Maart 2002.

6.2.3.1 Growwe motoriese ontwikkeling

Aktiwiteite soos by fase 1 word steeds gebruik.

6.2.3.2 Fyn motoriese ontwikkeling

- Inoefening van skrifpatrone op papier.
- Letters en syfers word aangeleer en ingeoefen.
- Leerders behoort in staat te wees om hulle eie naam te skryf.

6.2.3.3 Liggaamsbewustheid

- Inoefening sodat leerder oor goeie lateraliteit, dominansie en middellynkruising kan beskik.

6.2.3.3.1 Ruimtelike verhoudings

- *Aktiwiteite in werkboek (Werkboek A:32-34).*

6.2.3.3.2 Visueel-motoriese integrasie

- *Aktiwiteite in werkboek (Werkboek A:27-28).*

6.2.3.4 Terloopslees

- Die volgende flitskaarte word gebruik vir terloopslees:

Dae van die week

Kleure

Maande van die jaar

Voorwerpe in die klas

Naamkaarte

Dele van die liggaam.

- Die leerder leer sy eie geboortedatum.
- *Aktiwiteit vir inoefening van geboortedatum in werkboek (Werkboek A:3).*

6.2.3.5 Visuele persepsie

Die volgende aktiwiteite is aan die opvoeder voorgestel:

6.2.3.5.1 Visuele waarneming en diskriminasie

- Aanleer van letters en syfers. Beklemtoon die verskil tussen letters en syfers wat visuele ooreenkomste toon, byvoorbeeld b/p/d.

- Skryf 'n letter op die leerder se rug, of op sy hand terwyl sy oë toe is. Die leerder raai watter letter geskryf is.
- Leerders kan letters met dun gerolde klei of sandpapier maak en voel.

6.2.3.5.2 Visuele analise en sintese

- *Aktiwiteit in werkboek (Werkboek A:14).*

6.2.3.5.3 Voorgrond/agtergrond-diskriminasie

- Speel die speletjie *Soek die letter*. Die opvoeder skryf letters op die bord, byvoorbeeld *a b c d*. Die leerder moet die *b* kom uitsoek.
- Die naamkaarte van 'n groep leerders word bymekaar gegooi en 'n leerder moet 'n spesifieke naamkaart uitsoek.
- Die opvoeder flits naamkaarte van voorwerpe in die klaskamer en die leerder kan die kaart op die korrekte plek gaan plak.

6.2.3.5.4 Vormkonstantheid

- *Aktiwiteite in werkboek (Werkboek A:30-31).*

6.2.3.5.5 Visuele geheue

- Gebruik die terloopslees-flitskaarte. Een flitskaart word vir 3 sekondes geflits waarna dit verwyder word. Die leerder moet die woord op die regte plek gaan plak, byvoorbeeld *fenstere* op die venster.
- Die opvoeder maak 'n letter op die bord en vee dit uit (Dienar *et al.*, 1998:41). Die leerders moet die letter herroep en op papier natrek.

6.2.3.5.6 Visuele volgorde

- Skryf name of terloopslees-woorde aanmekaar op 'n stukkie papier, byvoorbeeld *setulotafolefenstere*. Die leerder sny die woorde los en plaas die spasies op die korrekte plek, byvoorbeeld *setulo tafole fenstere*.
- *Aktiwiteit in werkboek* (Werkboek A:23).

6.2.3.6 Ouditiewe persepsie

Die volgende aktiwiteite is aan die opvoeder voorgestel:

6.2.3.6.1 Aandag en konsentrasie

- Kasette. Die leerders luister na stories in Sesotho.

6.2.3.6.2 Ouditiewe diskriminasie

- Woorde word aan die leerder gesê en hy moet sê of dit verskillend of dieselfde is, byvoorbeeld *ba/bo* of *ema/ama*.
- Die leerder moet elke keer hande klap wanneer 'n spesifieke klank soos 'n *s* gehoor word, byvoorbeeld *bana, tala, moshemane* en *letsatsi*.

6.2.3.6.3 Ouditiewe opeenvolging

- Rympies, liedjies of stories word herhaal.

6.2.3.6.4 Ouditiewe analise en sintese

6.2.3.6.4.1 Ouditiewe analise

- Leer aan die leerders om woorde in lettergrepe op te deel, byvoorbeeld *mo-she-ma-ne* (seun).
- Vra aan die leerders of hulle die woordjie *bone* in die volgende woorde hoor, byvoorbeeld *hobane*, ***lebone*** en *banana*.
- Die leerders moet woorde nasê, maar moet luister watter dele uitgelaat moet word, byvoorbeeld
Sê die woord *dinawa* sonder die *di* (***nawa***) of
sê die woord *letsatsi* sonder die *le* (***tsatsi***).

6.2.3.6.4.2 Ouditiewe sintese

- Voltooi sinnetjies, byvoorbeeld *Ngwana o bona*(Die dogter sien).
- Vra aan die leerders om woorde saam te voeg om nuwe woorde te vorm, byvoorbeeld *Di + pere* (***Dipere***).
- Vra aan die leerders watter woord gehoor word wanneer die volgende gesê word, byvoorbeeld
Mo-she-ma-ne (***moshemane***).

6.2.3.7 Haptiese persepsie

- Maak letters van skuurpapier of klei. Die leerders moet die letters voel en probeer herken.

6.2.4 Terugvoering

Die resultate van die lees- en spelprogram word in hoofstuk 7 bespreek. Tydens die toepassing van die perseptuele stimuleringsprogram, is die beperkte voorskoolse blootstelling by die meerderheid leerders opgemerk.

Die eksperimentele groep is twee-weekliks besoek. Opvoeders het dan die geleentheid gehad om maandelike probleme met die navorser te bespreek. Die opvoeders was positief en het aangedui dat die perseptuele stimuleringsprogram waardevol was. Hulle het graag met die werkboeke gespog.

6.3 LEESPROGRAM

Die leerders in die eksperimentele groep (vier subgroepe) is tydens stap 3 aan 'n lees- en spelprogram onderwerp. Die lees- en spelprogram is geïntegreerd aangebied. Die leesprogram word egter in paragraaf 6.3 en die spelprogram in paragraaf 6.4 bespreek, sodat die verskillende aspekte wat tydens die aanbieding van die lees- en spelprogram geïntegreer is, uiteengesit kan word.

'n Goeie leesvermoë is nie net belangrik tydens skooljare nie, maar raak 'n al hoe meer noodsaaklike vaardigheid namate die kompleksiteit van ons leefwêreld toeneem (Diamantes en Collins, 2000:92). Ongelukkig is daar geen enkele metode wat 'n kitsoplossing vir die aanleer van leesvaardighede bied nie (Stoicheva, 2000:38). Die verhouding tussen die leerder en opvoeder speel 'n belangrike rol in die leesproses. Volgens Greene (2000:1) sal 'n versteuring in die leerder-opvoeder verhouding (byvoorbeeld te veel klem op een metode tydens onderrig of te min/veel keuses) onderprestasië in lees veroorsaak. Navorsing beklemtoon egter dat 'n gebalanseerde metode nodig is om kinders goed te leer lees *because the stakes are so high, it is impossible to overstate the importance of appropriate reading instruction* (PreK-12 Teachers Educational Issues Department, 2001a:1). Die volgende riglyne in

verband met leesonderrig (Pinnell en Fountas, 1998:3) is aan opvoeders verskaf om te poog dat 'n gebalanseerde onderrigmetode gevolg word:

- Leerders behoort die doel van geletterdheid te verstaan, sodat hulle die aanleerproses ten volle kan geniet.
- Leerders moet geskrewe taal hoor wanneer die taalstruktuur aangeleer word.
- Leerders moet bewus word van die klanke van taal en dit terselfdertyd ook geniet, sodat hierdie kennis in die proses van geletterdheid toegepas kan word.
- Leerders moet blootstelling aan geskrewe simbole ervaar om te leer hoe die letters lyk.
- Leerders moet eksperimenteer met die gebruik van woorde, sodat dit effektief in die lees- en skryfproses gebruik kan word.
- Leerders moet geleentheid kry om geskrewe boeke te geniet.
- Leerders moet voortdurend geleentheid kry waar geskrewe taal geoefen word, sodat hulle kennis uitgebrei kan word.
- Leerders behoort buigsaamheid en vlotheid te ontwikkel om sodoende hulle begrip van die lees- en skryfproses te verhoog.

Tydens die toepassing van die perseptuele stimuleringsprogram het individuele verskille van die vier subgroepe na vore gekom. Elke opvoeder het die tempo van die program by die unieke behoeftes van die subgroep aangepas.

Die navorser het beplan om 'n lees- en spelprogram saam te stel wat met die bestaande leesreeks van die leerders geïntegreer kan word. Die taak is egter bemoeilik, aangesien daar nie eenvoudige, eenvormige Sesotho-leesboekies vir alle leerders beskikbaar was nie. 'n Lees- en spelprogram moes dus saamgestel word waarin maksimale stimulering vir alle leerders kon plaasvind.

Met die aanvang van die lees- en spelprogram, is doelwitte met voorgestelde metodes en datums vir opvoeders voorgestel. Die leesprogram het bestaan uit 'n kwartaallikse leestema en die aanleer van sekere klanke. Elke leerder het 'n werkboek ontvang met werkvelle wat leesvaardighede stimuleer. Doelwitte is

nie gelyktydig bereik nie, aangesien elke groep egter eie unieke behoeftes en elke opvoeder sekere aanvangsonderrig-voorkeure gehad het. Die navorser het aan elke opvoeder die keuse gegee om die leestema en klanke volgens eie voorkeur en die bepaalde groep se behoeftes, vir die leerders aan te bied. Doelwitte is eerder gestel met die voltooiing van elke werkboek. Die uitgangspunt dat elke opvoeder teen sy eie tempo kan werk om 'n bepaalde doel te bereik, eerder as voorgeskrewe twee-weeklikse doelwitte, het tot 'n positiewe en begeesterde houding gelei.

6.3.1 Leestemas

Soos reeds in paragraaf 6.3 bespreek, is daar weens individuele verskille by die vier groepe (eksperimentele groep) 'n interaktiewe model aan die opvoeders voorgelê waar verskillende leestemas gebruik is; sodoende is aandag aan fonemiese bewustheid, klankherkenning, klank-simboolassosiasie, woordherkenning, sigwoordeskat, visuele beelding, lettergreepverdeling en leesbegrip gegee. Die volgende leestemas (soos in Werkboeke B, C, D, E) is gedurende die jaar aangebied:

- My familie (Werkboek B:1).
- By die skool (Werkboek C:33).
- By die dorp (Werkboek D:55).
- In die tuin (Werkboek E:76).

'n Gekombineerde benadering is gevolg om te poog dat al die positiewe eienskappe van die verskillende metodes geïntegreer is.

'n Voorbeeld van die werkboeke (B, C, D, E) wat tydens die lees- en spelprogram gevolg is, is in bylae D aangeheg. Die elemente wat in die leesprogram geïntegreer is, word vervolgens bespreek.

6.3.2 Voorbereidingslees

'n Voorbereidende leesprogram is tydens die aanbieding van die perseptuele stimuleringsprogram geïntegreer; sodoende is daar terselfdertyd aandag aan perseptuele ontwikkeling en 'n voorbereidende leesprogram geskenk. Aangesien die meeste van hierdie leerders beperkte blootstelling aan die geskrewe of mondelinge taal ondervind het, is hulle leesvermoë voorskools nie maksimaal gestimuleer nie. Yeomans (1999:33) benadruk dat mondelinge taalgebruik nie slegs 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van leesvaardighede is nie, maar dat daar 'n onderlinge verwantskap tussen mondelinge en geskrewe taal bestaan. Genoegsame stimulasie van voorbereidende mondelinge vaardighede was dus by die grootste hoeveelheid van die leerders in die eksperimentele groep afwesig. Tydens die aanbieding van die perseptuele stimuleringsprogram is aandag aan die volgende leeselemente geskenk:

- Aanwending van stories, rympies en liedjies.
- Uitbreiding van woordeskat.
- Die ontwikkeling van oogbewegings.
- Die ontwikkeling van ouditiewe, visuele en perseptuele waarneming.
- Diskriminasie volgens kleur, vorm, grootte en tekstuur.
- Terloopslees.
- Bekendstelling van die alfabet (lettername, klanke en vorms van verskillende letters).

Die doel van die aanbieding van bogenoemde aktiwiteite was om leerders ouditief en visueel te stimuleer voordat daar met formele lees- en spelonderrig begin word.

6.3.3 Aanleer van 'n sin

Elke leestema is met behulp van 'n beskrywende prent en 7-10 sinne aangebied. Tydens die aanleer van sinne, word die *sin* as 'n betekenisvolle taaleenheid beklemtoon. Die aanleer van sinne stel leerders in staat om te

begryp dat daar 'n verwantskap tussen die aantal gedrukte woorde en die aantal gelese woorde is (Pikulski, 1998:2). Die leestemas en toepaslike werkkaarte is in die vorm van 'n leesboek aan leerders verskaf.

Die volgende aktiwiteite in die werkboeke konsentreer op die aanleer van sinne:

- *My familie* (Werkboek B:1).
- *By die skool* (Werkboek C:33).
- *By die dorp* (Werkboek D:55).
- *In die tuin* (Werkboek E:76).

Sodra die leerders die sinne herken het, is die sinne in woorde en later in klanke ge-analiseer.

6.3.4 Aanleer van 'n woord

Daar word sterk op die visuele geheue gesteun wanneer woorde aan leerders geleer word. Leerders het elkeen 'n karton met die sinne van die leestema ontvang. Hulle kon sinne in woorde knip. Tydens die aanleer van woorde, het die opvoeder die woorde aan die leerders vorgelees. Die voorlees van die woorde deur die opvoeder, stel die leerders in staat om die woorde te herken. Leerders het later hulle eie sinne met die los flitskaarte gebou. Volgens Naudé (1995:175) is die voordeel van hierdie metode dat leerders vinnig oor 'n redelike sigwoordeskat beskik.

6.3.5 Woordherkenning

Genoegsame oefeninge in woordherkenning, sal leerders in staat stel om woorde vinnig en akkuraat te herken (Pikulski, 1998:2). Flitskaarte met die woorde wat in die leestemas voorkom, is aan die leerders geflits. Woordherkenning is ook ingeskerp deur woordlyste aan leerders te verskaf.

Die aantal woorde soos dit in die woordlyste voorkom, is stelselmatig verhoog. Oefeninge in woordherkenning verbeter nie slegs woordherkenning nie, maar leerders se oogspan word ook uitgebrei wanneer daar in al hoe groter wordende gedagte-eenhede gelees is.

Die volgende aktiwiteite in die werkboeke konsentreer op woordherkenning:

- *Woordgroepe* (Werkboek B:11-13).
- *Woordgroepe* (Werkboek C:38).
- *Woordgroepe* (Werkboek D: 61-62).
- *Woordgroepe* (Werkboek E:80).

6.3.6 Woordeboekvaardighede

Leerders behoort so vroeg as moontlik aan die gebruik van 'n woordeboek bekendgestel te word. Gentry (2001:2) beweer dat indien leerders nie kennis oor die werking van die alfabetiese stelsel het nie, sal hulle ook nie die taalstelsel effektief kan gebruik nie. Woordeboekvaardighede verwys na die vermoë van leerders om letters en/of woorde te alfabetiseer, 'n woord in 'n woordeboek na te slaan en die vermoë om gidswoorde te gebruik. 'n Eenvoudige woordeboek is deur die navorser saamgestel, sodat leerders die alfabetiese stelsel kan aanleer. Die opvoeders se positiewe houding teenoor die program word weerspieël in aktiwiteite wat op eie inisiatief aangepak is, byvoorbeeld boekies is aan elke leerder voorsien, sodat eie woordeboekies gemaak kon word.

Die volgende aktiwiteit in die werkboeke konsentreer op die aanleer van alfabetiese volgorde:

- *Skommel die woorde in alfabetiese volgorde* (Werkboek B:16; Werkboek C:39; Werkboek D:63; Werkboek E:81).

6.3.7 Aanleer van klanke

Die aanleer van afsonderlike klanke is by die leesprogram ingesluit, aangesien sodanige vaardigheid aan jong leerders die nodige selfvertroue verleen om onbekende woorde te probeer ontrafel (Smith, 2000:18). Die voordeel van klanke-kennis is dat dit die leerder help om selfstandig te lees. Die minder intelligente leerder sal ook beter deur middel van hierdie metode leer, aangesien dit met eenvoudige woorde en sinne begin (Naudé, 1995:174).

Die opvoeders het die klanke aan leerders volgens sekere klankgroepe aangeleer. Tydens die aanleer van klanke word elke letter en die groep waartoe dit behoort (om bepaalde woorde te vorm) beklemtoon. Indien leerders oor kennis van die klanke beskik, kan hulle hulle eie woorde en sinne bou. Die aanleer van die letter-klank-verhouding is met behulp van prente gedoen, byvoorbeeld 'n leerder kon dus die letter **a** assosieer met die woord *apole*.

Die volgende aktiwiteite in die werkboeke konsentreer op die aanleer van klanke:

- *Die aanbieding van die enkelklanke, groep 1*
o, a, e, i en u (Werkboek B:18-27).
- *Die aanbieding van enkelklanke, groep 2*
m, n, l, y en w (Werkboek C:40-43).
- *Die aanbieding van dubbelklanke, groep 1*
mm, nn en ll (Werkboek C:44-45).
- *Die aanbieding van enkelklanke, groep 3*
b en d (Werkboek C:48-49).
- *Die aanbieding van enkelklanke, groep 4*
k en t (Werkboek C:52-53).
s, r, h, f, q, p en j (Werkboek D:64-67).
- *Die aanbieding van dubbelklanke, groep 2*
wa en we (Werkboek D:72).

- *Die aanbieding van dubbelklanke, groep 3*
mp en nt (Werkboek D:70).
ng en nk (Werkboek D:71).
ny en kg (Werkboek D:73).
- *Die aanbieding van dubbelklanke, groep 4*
kw en jw (Werkboek E:83).
ph en tl (Werkboek E:84).
sh en th (Werkboek E:85).

6.3.8 Begripslees

Volgens Heyns (1993:7-1) is alle leesvaardighede ondergeskikte vaardighede ter bevordering van 'n effektiewe begripsleesvaardigheid. Begripslees het ten doel dat die leser die teks deeglik moet verstaan (Geysler, 1998:13). Opvoeders behoort genoeg tyd aan leerders beskikbaar te stel, sodat elkeen teen sy eie tempo kan lees.

Die volgende aktiwiteite in die werkboeke konsentreer op begripslees:

- *Gee 'n prentjie en vra watter sin onwaar is* (Werkboek E:82).
- *Die pas van prente en woorde of sinne* (Werkboek B:4, 5, 10, 28, 29; Werkboek C:36, 47, 50, 51; Werkboek D:74; Werkboek E:82).
- *Sluitingstegniek* (Werkboek A:10, 14; Werkboek B:37, 46; Werkboek E:77, 83).
- *Begripsvrae* (Werkboek C:34, 56; Werkboek E:77).

6.3.9 Swak leesgewoontes

Dit is gewoonlik redelik eenvoudig om vas te stel watter swak leesgewoontes by hardoplees voorkom. Dit is egter nie altyd ewe maklik om die foute te herstel om sodoende hardoplees te verbeter nie (Heyns, 1993:5-1). Opvoeders het deur middel van noukeurige waarneming gelet op moontlike swak leesgewoontes wat die leerders se leesvermoë nadelig kon beïnvloed. Daar is op die volgende swak leesgewoontes gelet:

- 'n Leerder lees te vinnig of te stadig (woord-vir-woord).
- 'n Leerder raai sommige woorde.
- 'n Leerder klank woorde.
- 'n Leerder wys met die vinger of kop- en/of lipbewegings kom voor.
- 'n Leerder verloor sy plek.
- 'n Leerder fraseer swak en/of ignoreer leestekens.
- 'n Leerder hou die leesboek te naby en/of te ver.

6.3.10 Motivering

Die enigste metode om 'n goeie leser te wees, is deur dikwels te lees. Leerders is dus voortdurend gemotiveer om meer te lees. Tegnieke soos beloning en vorderingskaarte (sterkaart) is gebruik. Biblioteekboeke is aan leerders voorsien om hulle te motiveer om in hulle moedertaal te lees. Die uiteindelijke doel van enige leesprogram behoort te wees om leerders se begeerte te verhoog om vir ontspanning te lees (Ashworth, 1999:150). As leerders eers besef dat lees genotvol is, is prestasie net om die draai.

6.4 SPELPROGRAM

Weaver (1996:1) beweer dat mense hulself dekades lank eerder as *swak* spellers in plaas van *goeie* spellers beskou, hoewel hulle die meerderheid woorde korrek spel. Dit blyk dat daar verwag word dat alle geskrewe werk foutloos gespel behoort te word. 'n Goeie spelvermoë kan dus vandag ver meer as 'n *literary nicety* beskou word (California Department of Education, 2001:6). Leerders se spelvaardighede word nie net in hulle skryfvermoë weerspieël nie, maar hulle leesvermoë en woordeskat is ook afhanklik van 'n goeie spelvermoë. Dit is daarom noodsaaklik dat leerders soveel moontlik blootstelling aan die geskrewe taal behoort te geniet en terselfdertyd soveel moontlik skryf. Die boodskap aan opvoeders wanneer hulle 'n spelprogram opstel, behoort te wees om leerders aan te moedig om te skryf, skryf, en nogmaals skryf, asook te lees, lees en nogmaals lees (Weaver, 1996,1-2).

Die spelprogram het die volgende drie elemente bevat:

- *Alfabet*. Leerders leer elke letternaam en vorm.
- *Woordgroepering*. Leerders leer die korrekte volgorde waarin lettergroepe voorkom.
- *Betekenis*. Leerders leer dat sekere groepering van letters 'n direkte betekenis het.

Bogenoemde drie elemente het die leerders in staat gestel om assosiasies tussen die klanke en simbole te vorm.

6.4.1 Voorbereidende oefeninge

Tydens die aanleer van die spelproses, is die korrekte skryfwyse van woorde belangrik. Soos in hoofstuk 2 bespreek, is daar egter 'n positiewe korrelasie tussen spelprobleme en perseptuele tekorte. Aandag is aan die volgende voorbereidende oefeninge tydens die perseptuele stimuleringsprogram geskenk:

- Links/regs-oriëntasie met behulp van liggaamsoriëntasie, middellynkruising, pyltjiekaart, posisie in die ruimte en ruimtelike verhoudings.
- Legkaarte.
- Visuele en ouditiewe waarneming.
- Luisteraktiwiteite soos stories en rympies.
- Klankherkenning.

Die doel van die toepassing van bogenoemde aktiwiteite was om die leerders vir formele onderrig voor te berei.

6.4.2 Aanleer van klanke

Leerders leer spel deur van die spraakklanke in taal bewus gemaak te word. Indien leerders nie oor klankbewustheid beskik nie, sal klanke geen betekenis hê nie (California Department of Education, 2001:3). Die korrekte spelvermoë van woorde vereis dat leerders die letters in 'n sekere volgorde moet skryf of sê, sodat woorde gevorm word (Lloyd, 2001:1). Kennis van die verskillende elemente waaruit woorde bestaan, is dus noodsaaklik vir 'n goeie spelvermoë. Soos in paragraaf 6.3 bespreek, het leerders eers die individuele klanke en daarna klanksamevloeiings aangeleer. Klankherkenning is deur middel van flitskaarte ingeskerp.

Die volgende aktiwiteite in die werkboeke konsentreer op die aanleer van klanke:

- *Werkkaart met konfigurasieleidrade* (Werkboek B:7, 8).
- *Voltooiing van woorde* (Werkboek B:28; Werkboek C:37, 46, 50, 53; Werkboek D:59, 64, 66, 70, 74; Werkboek E:85, 86).
- *Waaiertjies* (Werkboek C:46; Werkboek D:59, 64, 70; Werkboek E:86).
- *Kontekstuele leidrade* (Werkboek B:30; Werkboek C:47, 51, 54; Werkboek D:68; Werkboek E:82).
- *Werkkaart vir die inskerping van begin-, middel- of eindklanke* (Werkboek B:31,32).

- *Werkkaarte met gelyktydige aanbieding van letters (p/d/b) wat maklik deur leerders verwar word (Werkboek C:50, 51).*

6.4.3 Aanleer van woorde

'n Spelaktiwiteit is vir leerders meer problematies as 'n leesaktiwiteit. By eersgenoemde aktiwiteit moet die korrekte lettervolgorde eers deur die geheue opgeroep word en daar is geen sigbare leidrade aanwesig om die speller van hulp te voorsien nie (McCulloch, 2001:1). Dit is tot voordeel van leerders indien soveel moontlik modaliteite tydens die aanleer van nuwe woorde betrek word. Die VAKT-metode is aan die opvoeders voorgestel, sodat dit tydens die aanleer van nuwe woorde gebruik kon word. Die manier waarop die VAKT-metode gebruik kan word, is in paragraaf 4.5.3 bespreek. Tydens die aanbieding van die VAKT-metode, is veral klem op die visuele beelding van woorde gelê.

Die volgende aktiwiteite in die werkboeke konsentreer op die aanleer van woorde:

- VAKT-metode, soos in paragraaf 3.7.4 bespreek.
- *Woordvorms* (Werkboek B:7, 8).
- *Visuele beelding*, soos deur die VAKT-metode toegepas.
- *Woordfamilies*, soos by die aanleer van die klanke (paragraaf 6.3.7) uiteengesit.

Die opvoeders het weekliks spelwoordjies, ingedeel volgens die klankgroepe, aan leerders geleer.

6.4.4 Lettergreepverdeling

Lettergreepverdeling is nie net 'n belangrik woordontsluitingstegniek nie, maar is ook onontbeerlik vir korrekte spel. Lettergreepverdeling leer leerders hoe om bekende en onbekende woorde te ontsluit. Volgens Visser (1993:58) behoort leerders eers woorde in lettergrepe te verdeel, voordat spelreëls aangebied word. Die volgende voorbereidende oefeninge kan gedoen word, sodat leerders ritme van woorde kan aanvoel:

- Klap ritmies op maat van musiek.
- Gebruik 'n eenvoudige liedjie om lettergrepe aan te leer.
- Verdeel eenvoudige woorde in lettergrepe.

Die volgende aktiwiteite in die werkboeke konsentreer op lettergreepverdeling:

- Verdeel die woorde in lettergrepe (Werkboek B:16,17; Werkboek C:39; Werkboek D:63; Werkboek E:81).

6.4.5 Motivering

Die enigste metode om 'n goeie speller te wees, is deur baie te lees en te skryf. Leerders is voortdurend gemotiveer om te lees en eie sinne te skryf. Eksterne motivering het 'n positiewe rol gespeel en leerders was gretig om tydens besoeke hulle eie sinne hardop voor te lees.

6.5 SAMEVATTING

Die doel van hierdie program was om inligting en materiaal aan opvoeders ten opsigte van 'n lees- en spelprogram te verskaf. 'n Perseptuele stimuleringsprogram is by die lees- en spelprogram ingesluit. Sodoende is daar in die belang van elke leerder se potensiaal gehandel en hy is aangemoedig om so dikwels en so wyd as moontlik in sy moedertaal te lees.

Deur baie te lees, leer leerders nuwe woorde, nuwe taalkonstruksie en nuwe feite. In ons taalgebaseerde wêreld is vinnige, keurige en effektiewe taalgebruik onontbeerlik. Die belangrikheid van goeie taalvaardighede kan nie genoeg beklemtoon word nie: *language is the soul of a nation and the core competency for citizens to be successful with the confidence and courage to be responsible and contribute to the advancement of their society* (Evans, 2000:3). In die volgende hoofstuk word die statistiese verwerkings van die resultate van die toepassing van die lees- en spelprogram bespreek.

7

METODE VAN ONDERSOEK

The world is a world full of decisions. The teacher, the counselor, the school administrator and the psychologist in business and industry are continuously involved in making decisions about people, or helping people to come to decisions about their own lives. The role of measurement procedure is to provide the information that will permit these decisions to be informed and appropriate (Thorndike en Hagen, 1977:1)

7.1 INLEIDING

Die suksesvolle verwerwing van taalvaardighede, soos lees- spel- en skryfvaardighede is belangrike faktore vir leerders om sukses in die skool te behaal. Die onderrigtaal kan 'n bepalende faktor in die jong skoolgaande kind se emosionele en intellektuele ontwikkeling wees, aangesien *a child's mother tongue is not a garment he can cast aside* (Awoniyi, 1976:34). Dit is hoofsaaklik die taak van die opvoeder om kinders te leer lees en skryf; daarom behoort alle metodes aangewend word om die kwaliteit van onderrig te verbeter. Soos reeds aangetoon (vergelyk hoofstuk 1), was die doel van 'n lees- en spelprogram om 'n brug tussen die leerder se leefwêreld en formele lees- en spelonderrig te vorm. Die leerders is eers aan 'n perseptuele stimuleringsprogram onderwerp voordat daar met formele onderrig begin is. Dit het meegebring dat leerders se ervaringe en belewenisse uitgebrei is en moontlike perseptuele vaardighede wat ontbreek, kon gestimuleer word.

Die onderzoekgroep het uit 284 Sesotho-sprekende graad 1-leerders bestaan. Die Sesotho lees- en speltoets (vergelyk hoofstuk 5) is as meetinstrument gebruik om die graad 1-leerders se lees- en spelvaardighede te evalueer, nadat die lees- en spelprogram toegepas is. Hierdie ondersoek het die navorser in staat gestel om die volgende vrae te beantwoord:

- Wat was die waarde van perseptuele stimulering vir die Sesotho-sprekende graad 1-leerder?
- Het die stimulering van perseptuele vaardighede in die eerste kwartaal 'n invloed op die lees- en spelvermoë van die graad 1-leerder uitgeoefen?
- In watter mate het die lees- en spelprogram die Sesotho-sprekende graad 1-leerders se lees- en spelvermoë beïnvloed?
- Was die aanbieder se rol beduidend by die leerders se prestasies?

In aansluiting by hoofstuk 1, is dit duidelik dat met hierdie studie beoog is om 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders in hulle moedertaal op te stel en te evalueer. Die navorser het gepoog om met behulp van hierdie program die perseptuele vaardighede van die leerders te stimuleer en hul lees- en spelvaardighede in hul moedertaal te ontwikkel. Die ondersoek het uit vier stappe bestaan, naamlik:

Stap 1: Verkenningstudie.

Stap 2: Perseptuele stimuleringsprogram.

Stap 3: Lees- en spelprogram.

Stap 4: Evaluering van lees- en spelvaardighede.

Die effek van 'n lees- en spelprogram is in hierdie studie ondersoek; daarom was dit belangrik om oorsaaklike verbande te bepaal (Brown, 1993:1). Die soort navorsing wat vir hierdie doel geskik is, is eksperimentele navorsing (Professional Data Analysts, Inc., s.a.:1). Eksperimentele ontwerpe word gebruik om te ondersoek of een veranderlike (onafhanklike veranderlike) 'n behandelingseffek het op 'n ander veranderlike (afhanklike veranderlike). In hierdie soort navorsing sal die resultate van 'n groep graad 1-leerders wat aan die eksperimentele ingreep (program) blootgestel is, met dié van 'n

kontrolegroep vergelyk word. Indien verskille op hierdie wyse geïdentifiseer sou word, beteken dit dat die verskille aan die eksperimentele ingreep en nie aan een of ander steuringsveranderlike(s) toegeskryf kan word nie (Huysamen, 1988:127). Aangesien met twee hoofgroepe (eksperimentele en kontrolegroep) gewerk word, staan die navorsingsontwerp in hierdie studie as die ewekansige dubbelgroeponwerp bekend (Huysamen, 1993:59).

Die blootstelling/nie-blootstelling aan die lees- en spelprogram dien as onafhanklike veranderlike in die studie, terwyl die graad 1-leerders se prestasie op die Sesotho lees- en speltoets as die afhanklike veranderlike dien. 'n Meting van die leerders se prestasie op die lees- en speltoets is slegs na die toepassing van die lees- en spelprogram verkry. Dit was nie moontlik om die graad 1-leerders se lees- en spelvermoë met aanvangsonderrig te meet nie, aangesien hulle oor beperkte lees- en spelvaardighede beskik het.

Geen voormeting is gedoen nie; daarom is die moontlike rol wat steuringsveranderlikes kon speel, sover moontlik beperk deur die leerders in die twee groepe (eksperimentele en kontrolegroep) in terme van geslag, ouderdom en kleuterskoolbywoning af te paar. Laasgenoemde veranderlikes is as steuringsveranderlikes geïdentifiseer, aangesien studies aantoon dat hierdie veranderlikes wel 'n verband met die lees- en spelvermoë van leerders toon (Huysamen, 1988:127). Deur van die afparingstegniek gebruik te maak, word die variansie in die afhanklike veranderlike wat deur die steuringsveranderlikes veroorsaak word, uitgeskakel en gevolglik word 'n sensitiewer ontwerp en 'n kragtiger statistiese toets verkry (Huysamen, 1993:63).

7.2 SAMESTELLING VAN DIE ONDERSOEKGROEP

Die onderoekgroep het uit 'n eksperimentele en 'n kontrolegroep bestaan. Weens praktiese reëlings met die skole en om die proefnemer-effek te kontroleer, is die eksperimentele groep in vier subgroepe onderverdeel (Huysamen, 1993:72). Die eksperimentele groep is soos volg saamgestel:

- Die Vrystaatse Onderwysdepartement is in die tweede kwartaal 2001 besoek. Nadat die navorsingvoorstel deur hulle goedgekeur is, is 'n lys van Sesotho-medium skole (in Mangaung) deur hulle verskaf.
- Inligtingsbriewe met 'n uiteensetting in verband met die beoogde lees- en spelprogram, is aan die begin van die derde kwartaal 2001 aan die skoolhoofde van hierdie skole gestuur. Die twee skole wat positief teenoor die beoogde program gereageer het, is besoek en inligting omtrent die program is aan die skoolhoofde en opvoeders verskaf. Hierdie skole het elkeen twee graad 1-klasse beskikbaar gestel om aan die program deel te neem.

Die gebruik van kontrolegroepe word vereis om waargenome verskille vas te stel (Allison, 1999:50). Die kontrolegroep is gekies uit:

- Sesotho-sprekende graad 1-leerders by 'n buurskool.
- Sesotho-sprekende graad 1-leerders by dieselfde skool (eksperimentele groep), maar sonder eksperimentele behandeling.

Leerders in die eksperimentele en kontrolegroep kom dus uit dieselfde milieu en het dieselfde voorskoolse stimulasie ontvang.

7.2.1 Proefnemer- effek

Die proefnemer-effek beteken die effek wat die verwagtings van proefnemers oor die data wat ingesamel moet word, op die verkreeë data kan hê. Indien die persoon wat die eksperimentele ingreep ontwerp het, self die program aanbied (in hierdie geval die lees- en spelprogram), is dit duidelik dat hy vanselfsprekend direkte belang by die uiteindelijke resultate van die ondersoek het. So 'n persoon kan met geesdrif en entoesiasme die program aanbied, anders as 'n ander aanbieder, dat dit wel 'n invloed op die proefpersone se gedrag, kennis of houding mag uitoefen. Met ander woorde die program is slegs effektief as die programontwerper dit aanbied en gevolglik ontvang die

proefpersone nie die onafhanklike veranderlike soos gekonseptualiseer nie, maar soos *toegedien* deur die proefnemer. Dit is dan juis vanweë hierdie rede dat besluit is om die eksperimentele groep in vier subgroepe te verdeel. Die lees- en spelprogram is deur vier verskillende persone aangebied wat vooraf deeglik deur die programopsteller opgelei is. Die navorser het die vier subgroepe wat aan die program onderwerp was, twee-weekliks besoek en opleiding verskaf. Voordat die navorsingshipotese ondersoek sal word, sal gevolglik eers ondersoek na die proefnemer-effek ingestel word (vergelyk paragraaf 7.6.1).

7.2.2 Steuringsveranderlikes

Soos reeds in paragraaf 7.1 aangedui, is die moontlike rol wat steuringsveranderlikes kon speel, sover moontlik beperk deur die leerders in die twee groepe (eksperimentele en kontrolegroep) in terme van geslag, ouderdom en kleuterskoolbywoning af te paar. In die volgende tabelle word inligting verskaf oor hoe die twee groepe met mekaar vergelyk rakende die steuringsveranderlikes.

In tabel 7.1 word inligting oor die verspreiding van die ondersoekgroep (eksperimentele en kontrolegroep) verskaf rakende die groepgroottes asook die verspreiding volgens geslag.

Tabel 7.1: Frekwensiedistribusie van onderoekgroep rakende geslag

Groep	Seuns		Dogters		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
Subgroep 1	13	48,1	14	51,9	27	19,0
Subgroep 2	22	62,9	13	37,1	35	24,6
Subgroep 3	21	53,8	18	46,2	39	27,5
Subgroep 4	23	56,1	18	43,9	41	28,9
Totaal: Eksperimentele groep	79	55,6	63	44,4	142	50,0
Kontrolegroep	79	55,6	63	44,4	142	50,0
TOTAAL	158	55,6	126	44,4	284	100,0

Uit tabel 7.1 is dit duidelik dat die eerste eksperimentele subgroep effens kleiner as die ander drie subgroepe is. Daar was probleme om al die leerders in hierdie subgroep af te paar ten opsigte van kleuterskoolbywoning, geslag en ouderdom.

Dit blyk verder dat met die uitsondering van subgroep 1, effens meer seuns as dogters in die groepe voorkom. Die verskille is egter gering en behoort nie 'n effek op die resultate te hê nie. Die totale eksperimentele groep bestaan dus uit 142 proefpersone waarvan 79 (55,6%) seuns en 63 (44,4%) dogters is. Die kontrolegroep se samestelling rakende die leerders se geslag is presies dieselfde, aangesien die groepe hiervolgens afgepaar is.

In tabel 7.2 word inligting verskaf oor die verspreiding van die onderoekgroep (eksperimentele en kontrolegroep) rakende kleuterskoolbywoning.

Tabel 7.2: Frekwensiedistribusie van onderzoekgroep rakende kleuterskoolbywoning

Groep	Kleuterskoolbywoning	Seuns		Dogters		Totaal	
		N	%	N	%	N	%
Eksperimentele groep	Ja	13	48,1	14	51,9	27	9,5
	Nee	66	57,4	49	42,6	115	40,5
Kontrolegroep	Ja	13	48,1	14	51,9	27	9,5
	Nee	66	57,4	49	42,6	115	40,5
TOTAAL		158	55,6	126	44,4	284	100,0

Uit tabel 7.2 is dit duidelik dat daar proporsioneel ewe veel seuns as dogters in die eksperimentele en kontrolegroepe was wat wel 'n kleuterskool bygewoon of nie bygewoon het nie. Op hierdie wyse is gepoog om die moontlike effek wat kleuterskoolbywoning op die resultate kan hê, te kontroleer.

Derdens is die twee groepe ook in terme van ouderdom (in maande) afgepaar. In tabel 7.3 word inligting oor die gemiddeldes en standaardafwykings rakende hierdie veranderlike aangetoon.

Tabel 7.3: Gemiddeldes en standaardafwykings rakende die twee groepe se ouderdom

Groep	N	\bar{x}	s
Eksperimentele groep	142	90,21	6,57
Kontrolegroep	142	89,85	7,10

Uit tabel 7.3 is dit duidelik dat die gemiddelde ouderdom (in maande) van die leerders in die eksperimentele en kontrolegroep 'n baie klein verskil toon. Hierdie verskil behoort geen invloed op die resultate te hê nie.

7.3 MEETINSTRUMENT

Die Sesotho lees- en speltoets (vergelyk hoofstuk 5) is in die ondersoek gebruik om die graad 1-leerders se lees- en spelvaardighede te evalueer. Die Sesotho lees- en speltoets is gebruik, aangesien die toets:

- 'n objektiewe, betroubare en geldige meetinstrument is;
- norms per kwartaal beskikbaar stel;
- gedurende die hele jaar gebruik kan word;
- spesifieke lees- en/of spelprobleme kan identifiseer;
- vinnig en maklik toegepas kan word;
- diagnostiese waarde het.

Die rasionaal van die Sesotho lees- en speltoets is dat leerders wat lees- en/of spelprobleme op skool ondervind, geneig is om leerprobleme te ervaar wat hul prestasie en hul vordering op skool nadelig kan beïnvloed. Daar word veronderstel dat die vermoë van leerders om korrek te kan lees en skryf 'n geldige kriterium vir hul prestasiepeil in skoolvakke is (Koen en Esterhuysen, 2002:1).

Die Sesotho lees- en speltoets het die navorser dus in staat gestel om die resultate betekenisvol te interpreteer.

7.4 HIPOTESEFORMULERING

In aansluiting by die doel van die studie, kan die volgende navorsingshipotese geformuleer word:

Sesotho-sprekende graad 1-leerders wat blootgestel is aan die lees- en spelprogram se lees- en spelvaardighede is beter as dié van graad 1-leerders wat nie die program deurloop het nie.

Aangesien die leerders in terme van geslag, ouderdom en kleuterskoolbywoning afgepaar is, is die twee groepe (eksperimentele en kontrolegroep) verwant aan mekaar, sodat die volgende statistiese hipotese geformuleer kan word:

$$H_0: \bar{\mu}_e - \bar{\mu}_k = 0$$

$$H_1: \bar{\mu}_e - \bar{\mu}_k > 0$$

—
 waar: $\bar{\mu}_e$ = die vektorgemiddeldes van die lees- en speltellings vir die leerders in die eksperimentele groep en

—
 $\bar{\mu}_k$ = die vektorgemiddeldes van die lees- en speltellings vir die leerders in die kontrolegroep.

Vanuit bostaande hipotese is dit duidelik dat met die gemiddelde *verskiltellings* gewerk word. Hierdie *verskiltelling* is verkry deur die leerder in die kontrolegroep se lees- en speltelling van die afgepaarde leerder in die eksperimentele groep se lees- en speltelling af te trek. Dit is gedoen omdat verwag is dat die leerders in die eksperimentele groep se lees- en speltellings hoër sal wees as dié leerders in die kontrolegroep se lees- en speltellings. Indien dit wel die geval sal wees, sal 'n positiewe *verskiltelling* verkry word soos wat inderdaad met die alternatiewe hipotese aangedui word.

7.5 STATISTIESE PROSEDURE

Volgens Tabachnick en Fidell (1989:24) is die Hotelling T^2 -toets die aangewese statistiese tegniek wanneer gemiddelde tellings op meer as een afhanklike veranderlike (soos in hierdie geval die lees- en spelvermoë) vir twee groepe (eksperimentele en kontrolegroep) vergelyk moet word. Die T^2 -toets behels die gelyktydige vergelyking van die vektorgemiddeldes van die afhanklike veranderlikes vir die twee betrokke groepe (Number Cruncher Statistical

System (NCSS) Statistical Software, 2002:1). Aangesien die graad 1-leerders in die twee groepe in terme van geslag, ouderdom en kleuterskoolbywoning afgepaar is, is hulle verwant aan mekaar. In hierdie geval sal die Hotelling T²-toets vir afhanklike groepe gebruik word, waartydens die leerder in die kontrolegroep se telling eerstens van die in die eksperimentele groep afgetrek sal word, sodat die gemiddelde verskiltelling op die bepaalde afhanklike veranderlike bepaal en vergelyk kan word. Indien 'n beduidende T²-waarde verkry sal word, sal die ontledings met *post hoc t*-toetse opgevolg word (Basic Statistics, s.a.:3).

Behalwe statistiese beduidendheid, is dit ook volgens Steyn (1999:10) belangrik om die effekgroottes van die resultate te ondersoek. Hierdie effekgroottes verskaf inligting oor die praktiese belang van die verskille in gemiddeldes wat moontlik vir die veranderlikes gevind sal word (Center for Technology in Learning, 2002:1). By die bepaling van die praktiese beduidendheid van die Hotelling T²-waarde, word die gemiddelde vektore vergelyk en kan die effekgrootte (*f*) soos volg bereken word (Steyn, 1999:5):

$$f = T/\sqrt{N}$$

Ten einde hierdie effekgroottes te interpreteer, kan die volgende riglynwaares gebruik word:

$f = 0,1$: klein effek

$f = 0,25$: medium effek

$f = 0,4$: groot effek.

Indien 'n beduidende T²-waarde met groot praktiese beduidendheid gevind word, sal die analise, soos reeds aangetoon, met *post hoc t*-toetse opgevolg word. Aangesien met twee verwante groepe gewerk word, sal die *t*-toets vir afhanklike groepe gebruik word. Vir die bepaling van die effekgroottes in hierdie geval beveel Steyn (1999:10) die gebruik van die gestandaardiseerde verskil aan. Wanneer die beduidendheid van die gemiddelde van *gepaarde*

verskille ten opsigte van 'n enkele populasie (μ_v) ter sprake is, herlei die gestandaardiseerde verskil na:

$$d = \frac{M}{S}$$

waar d = die gestandaardiseerde verskil
 M = gemiddelde verskiltelling
 S = die standaardafwyking van die gepaarde verskille.

Die riglyne wat hier gebruik kan word, is volgens Steyn (1999:10) soos volg:

$|d| = 0,2$: klein effek (resultaat nie beduidend nie)

$|d| = 0,5$: matige effek (dui moontlik op beduidende resultate)

$|d| = 0,8$: groot effek (resultaat is beduidend en van praktiese belang).

(Die absolute waarde van d word gegee, aangesien negatiewe waardes verkry kan word).

In hierdie studie sal slegs gelet word op die resultate wat op 'n matige of groot effek dui. Vervolgens word oorgegaan tot die bespreking van die studie se resultate.

7.6 RESULTATE

Voordat die hipoteses getoets sal word, sal eers ondersoek ingestel word na die moontlike proefnemer-effek wat mag voorkom.

7.6.1 Proefnemer-effek

Vier subgroepe (wat almal deel van die eksperimentele groep vorm) is gebruik. Sodoende kon die moontlike effek wat die aanbieder op die program se resultate kon hê, gekontroleer word. Die vier subgroepe het elk sy eie aanbieder vir die volle verloop van die ondersoek gehad.

Indien die leerders van die vier subgroepe na afloop van die eksperimentele ingreep verskillend op die afhanklike veranderlikes meet, kan dit beteken dat die aanbieder (in plaas van die program) 'n belangrike rol speel. Daar is sover moontlik gepoog om die vier subgroepe ook gelyk te stel ten opsigte van geslag en ouderdom. Gevolglik is die leerders in die vier subgroepe se tellings, soos op die Sesotho lees- en speltoets behaal, vergelyk. Indien daar nie beduidende verskille in die metings voorkom nie, kan aanvaar word dat die effektiwiteit van die voorbereidende program nie van die aanbieder (proefnemer-effek) afhanklik is nie.

Die leerders in die vier subgroepe se gemiddelde lees- en speltellings (soos verkry met die Sesotho lees- en speltoets) is vergelyk deur 'n meerveranderlike variansie-ontleding (MANOVA) met behulp van die SAS-rekenaarprogrammatuur te doen (SAS Institute, 1985:433). Die MANOVA-resultate lewer 'n Hotelling Lawley toetsgrootheid van 0,061 ($p = 0,2388$) wat tot 'n F -waarde van 1,342 benader vir 6 en 272 vryheidsgrade. Hierdie waarde is nie op minstens die 5%-peil beduidend nie en gevolglik kan aanvaar word dat daar nie beduidende verskille in die gemiddelde lees- en speltellings van die vier subgroepe voorkom nie. Die gemiddeldes en standaardafwykings op die lees- en speltellings word vir die vier subgroepe in tabel 7.4 verskaf.

Tabel 7.4: Gemiddeldes en standaardafwykings op die lees- en speltellings vir die vier subgroepe

Veranderlike	Spel		Lees	
	8	s	8	s
Subgroep 1	8,92	3,99	9,55	3,32
Subgroep 2	9,29	3,49	9,97	3,46
Subgroep 3	9,59	3,02	10,41	3,10
Subgroep 4	8,85	3,40	9,54	3,38

Dit is duidelik uit tabel 7.4 dat die gemiddelde lees- en speltellings vir die vier subgroepe baie ooreenstem en vandaar die onbeduidende resultate wat met die MANOVA-ontleding verkry is. Hierdie bevinding dui daarop dat die vier subgroepe se lees- en speltellings vergelykbaar is en dat die een aanbieder se groep nie beduidend beter as die ander aanbieder se groep presteer het nie. Daar kan dus aanvaar word dat die proefnemer-effek nie die resultate sal beïnvloed nie. Gevolglik is in die verdere ontledings die eksperimentele groep as een groep hanteer en is die leerders se tellings met die leerders in die kontrolegroep vergelyk.

7.7 HIPOTESETOETSING

Ten einde die hipotese te ondersoek, is Hotelling se T^2 -toets vir verwante groepe met behulp van die BMDP-programmatuur (Dixon, 1985:662) gedoen. Soos reeds aangetoon, word met verskiltellings gewerk waar die afgepaarde leerder in die kontrolegroep se telling (vir lees sowel as spel) van die leerder in die eksperimentele groep afgetrek is. Die resultate hiervan verskyn in tabel 7.5.

Tabel 7.5: Resultate van die T²- en F-waarde vir die vergelyking van die verskiltellings op die lees- en speltellings vir die afgepaarde groepe

Mahalanobis D^2	Hotelling T^2	F-waarde	p-waarde	f
1,18	167,559	83,185	0,0000*	1,09

Grade van vryheid: 2 en 140

* $p \leq 0,01$

Uit tabel 7.5 is dit duidelik dat die nulhipotese op die 1%-peil verwerp kan word. Die effekgrootte van 1,09 dui ook aan dat die resultaat beduidend en van groot praktiese belang is. Gevolglik is die ontleding van die meervoudige vergelykings deur middel van afsonderlike *t*-toetse vir afgepaarde waardes vir die lees- en speltellings gedoen. Aangesien die *t*-toets vir afgepaarde waardes nie toets of die gemiddeldes van twee groepe verskil nie, maar of die gemiddelde verskiltellings gelyk aan nul is, sal die gemiddelde (\bar{x}) en standaardafwyking (s) van die twee afhanklike veranderlikes (lees en spel) vir die pare tellings gerapporteer word tesame met die gemiddelde en standaardfout van die gemiddelde (SG) vir die afgepaarde verskiltellings.

Aangesien beide afhanklike veranderlikes gelyktydig vergelyk sal word, is dit volgens Shaw en Du Toit (1985:3) verkieslik dat die *p*-waarde van elke vergelyking afsonderlik ten minste $0,01/2 = 0,005$ sal wees om op die meervoudige peil van 1% beduidend te wees.

Die resultate van die *post hoc t*-toetse is ook met behulp van die BMDP-programmatuur gedoen en dit verskyn in tabel 7.6.

Tabel 7.6: Gemiddeldes (\bar{x}), standaardafwykings (s) en gemiddelde (D) en standaardfout van die gemiddelde (SG) vir die afgepaarde verskiltellings tussen die twee groepe

Afhanklike veranderlike	Eksperimentele groep		Kontrole-groep		Verskiltelling		t -waarde	Eenkantige p -waarde	d
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	D	SG			
Spel	9,32	3,45	4,72	4,25	4,60	0,37	12,60	0,0000*	1,06
Lees	10,25	3,53	6,03	4,69	4,22	0,42	10,09	0,0000*	0,85

* Beduidend op die 1%-peil vir die gelyktydige vergelyking van 2 veranderlikes ($p = 0,005$)

Volgens tabel 7.6 is dit duidelik dat vir beide die afhanklike veranderlikes (lees en spel) beduidende t -waardes gevind is. Hierdie verskille in gemiddeldes is op die meervoudige 1%-peil beduidend en die ooreenstemmende effekgroottes (d) dui op resultate wat groot praktiese waarde het. In beide gevalle is die gemiddelde tellings van die eksperimentele groep hoër as dié van die kontrolegroep. Hieruit blyk duidelik dat die implementering van die lees- en spelprogram 'n groot (volgens effekgroottes) verbetering in die lees- en speltellings van die leerders in die eksperimentele groep gehad het. Gevolglik kan afgelei word dat die program suksesvol daarin slaag om die sigwoordeskate en spelvermoë van Sesotho-sprekende graad 1-leerders te verbeter.

7.8 SAMEVATTING

Skooltoetreding is een van die belangrikste gebeurtenisse in die lewe van 'n kind (vergelyk paragraaf 2.1); daarom wou die navorser deur middel van hierdie program die belangrikheid van moedertaalonderrig onderstreep. Met die toepassing van hierdie program is daar ook 'n perseptuele ervaringsverskeidenheid aan die graad 1-leerder gebied. Alle leerders wat aan

hierdie program deelgeneem het, het die geleentheid tot perseptuele stimulering en deelname aan 'n lees- en spelprogram gehad. Dit wil dus voorkom asof die perseptuele stimulering waardevol was vir die Sesotho-sprekende graad 1-leerder.

Daar is egter nie 'n enkele faktor wat skoolsukses waarborg nie. Hierdie program is so saamgestel dat dit 'n kombinasie van vaardighede by die skoolbeginner kon stimuleer, byvoorbeeld kreatiewe denke, emosionele ontwikkeling (motivering), perseptuele en lees- en spelvaardighede. Aangesien die meeste leerders in die eksperimentele groep in 'n milieu grootword waar daar 'n beperkte beskikbaarheid van geletterdheidsmateriaal is, is die vermoë van die opvoeders om leerders aan te spoor tot sukses, voortdurend beklemtoon. Daar is gepoog om soveel moontlik geleentheid aan leerders te bied waar sukses in lees- en spelvaardighede behaal kon word, sodat selfvertroue verhoog kon word. Die navorser het aanbieders aangemoedig om by die leerders 'n liefde vir lees en spel in hulle moedertaal aan te wakker. Dit kan aan die leerders doeltreffende gebruik van taalprosesse gee wat hulle in daaglikse kommunikasie in die wêreld kan gebruik, hulle algemene kennis mee verbreed en hulle woordeskate mee uitbrei.

Die ontleding van die resultate dui daarop dat die lees- en spelprogram 'n positiewe bydrae tot die ontwikkeling van die graad 1-leerders se lees- en spelvermoë gelewer het. Aangesien daar nie 'n enkele lees- of spelonderrigmetode is wat effektief vir alle leerders is nie en omdat elke leser uniek is, is daar tydens die aanbieding van hierdie program van die integrasie van verskillende lees- en spelbenaderings gebruik gemaak. Resultate van die program-ontleding dui daarop dat die vier subgroepe (eksperimentele groep), se lees- en speltellings vergelykbaar is en dat nie een subgroep beter as die ander subgroepe gevaar het weens die beduidende rol van die aanbieder nie.

In die volgende hoofstuk word die bevindinge van die ondersoek saamgevat en aanbevelings oor verdere moontlike studies gedoen.

7.3.2 Betroubaarheid

Die graad van akkuraatheid, stabiliteit, konsekwentheid en voorspelbaarheid word in 'n toets se betroubaarheid weerspieël. Golden, Sawicki en Franzen (1990:29) definieer betroubaarheid as *the rating precision of a given instrument*. Dit kom dus neer op die mate waarin tellings wat deur 'n toetsling behaal word, dieselfde sal wees indien die persoon dieselfde toets herhaal.

7.3.2.1 Die Kuder-Richardson-formule

Die Kuder-Richardson-formule 20 (KR-20) is 'n spesiale weergawe van die alfa-koëffisiënt (Thorndike, Cunnigham en Hagen, 1991:98). Selfs met eenmalige toepassing van 'n toets sal die alfa-koëffisiënt 'n aanduiding van die volledige toets se betroubaarheid verskaf. Die KR-20 geld slegs wanneer die items in binêre vorm is (Esterhuysen, 1997:137). Tydens die opstel van die Sesotho lees- en speltoets is daar slegs met binêre items gewerk, daarom is die halveringsmetode en die KR-20 gebruik om 'n aanduiding van die items se interne konsekwentheid te verkry.

Tabel 7.4 toon die betroubaarheid van die Sesotho lees- en speltoets van graad 1-leerders aan.

Tabel 7.4: Statistiese eienskappe van die lees- en speltoets

Graad	Toets	N	Getal items	\bar{x}	s	Betroubaarheid KR-20	Skeefheid	Kurtose
Een	Spel	258	15	8,31	4,46	0,929	-0,21	-1,29
	Lees	258	15	7,81	4,60	0,940	0,13	-1,30

Die koëffisiënte is almal bo 0,85 wat beteken dat daar met 'n redelike mate van vertroue aanvaar kan word dat die toetse intern konsekwent meet.

7.3.2.2 Die halveringsmetode

Die halveringsmetode beteken dat 'n enkele toets in twee parallelle toetshelptes verdeel word, sodat twee stelle tellings vir elke toetsling verkry kan word. Die koëffisiënt word dus verkry deur elke toetsling se telling van items met gelyke nommers en die telling van die items met ongelyke nommers te korreleer (Van den Berg, 1989:26).

Volgens Huysamen (1996:27) kan die Spearman-Brown-voorspelsformule gebruik word om die betroubaarheid van die hele toets te bepaal, indien die betroubaarheid van een van die toetshelptes bekend is. Dit word as volg gedoen:

$$\text{Betroubaarheid (totale toetse)} = \frac{2 \times \text{betroubaarheid van een toetshelfte}}{1 + \text{betroubaarheid van een toetshelfte}}$$

'n Foutvariansie word verteenwoordig deur enige verskille in 'n toetsling se tellings op hierdie twee toetshelptes. Die variansie van hierdie verskille, gedeel deur die variansie van die toetstellings lewer die proporsie foutvariansie wat in die tellings aanwesig is. Volgens Esterhuyse (1997:136) word die ware variansie vir die toets bereken indien die proporsie foutvariansie vanaf 1,00 (totale proporsie) afgetrek sou word. Hierdie proporsie ware variansie is gelyk aan die betroubaarheidskoëffisiënt wat met die Spearman-Brown-formule bereken word. Hierdie koëffisiënt staan as die halveringsbetroubaarheid van die toets bekend.

7.3.2.3 Toets-hertoetsbetroubaarheid

Hertoetsbetroubaarheid word bepaal wanneer dieselfde toets op dieselfde groep toetslinge toegepas word en die korrelasie tussen hierdie twee stelle tellings bereken word (Van den berg, 1989:26). Tydens die opstel van die Sesotho lees- en speltoets is die leerders se punte wat hulle gedurende die eerste kwartaal behaal het, gekorreleer met die punte wat hulle in die vierde kwartaal behaal het. Hierdie resultate word in tabel 7.5 aangetoon.

Tabel 7.5: Korrelasiekoëffisiënte vir die Sesotho lees- en speltoetse soos bereken tussen die eerste en tweede toepassings by die graad 1-leerders

Graad	N	Eerste toepassing	Tweede toepassing	
			Spel	Lees
Een	248	Spel	0,858*	
	248	Lees		0,865*

* $p \leq 0,001$

Alhoewel daar 'n redelike lang tydsverloop tussen die twee toepassings was, is steeds bemoedigende betroubaarheidskoëffisiënte met hierdie metode verkry. Al die koëffisiënte is op die 0,01% peil.

7.3.3 Geldigheid

'n Sielkundige toets is geldig vir evaluering indien dit meet wat dit veronderstel is om te meet (Most en Zeidner, 1995:492). Die kundigheid van ervare opvoeders in die grondslagfase, is gebruik om lees- en spelwoorde (fase 1) te

identifiseer vir die opstel van die woordlyste. Die finale woorde is aan prof. M.A. Moleleki (departmentshoof Afrikatale Universiteit van die Vrystaat) vir goedkeuring voorgelê. Sodoende is daar verseker dat die Sesotho lees- en speltoets oor inhoudsgeldigheid beskik.

7.3.3.1 Voorspelsgeldigheid

Die voorspelsgeldigheid van die Sesotho lees- en speltoets is bereken deur die leerders se prestasie op die toets tydens die eerste toepassing te korreleer met punte wat deur hul opvoeders aan hule toegeken is. Die persentasie-intervalle en middelpunt van intervale vir die onderskeie simbole word in tabel 7.6 verskaf. In tabel 7.7 word die korrelasiekoëffisiënte tussen die graad 1-leerders se prestasie op die Sesotho spel- en leestoetse tydens die eerste toepassing en die jaareindpunt van hul Sesotho-taalvermoë aangedui.

Tabel 7.6: Persentasie-intervalle en middelpunt van intervale vir die onderskeie simbole

Simbool	%-interval	Middelpunt van interval
A	80-100	90
B	70-79	75
C	60-69	65
D	50-59	55
E	40-49	45
F	30-39	35

Tabel. 7.7: Korrelasiekoëffisiënte tussen die prestasie van die graad 1-leerders vir die Sesotho lees- en speltoets en die jaareindpunt vir hul Sesotho- taalvermoë

Graad	Tipe toets	Sesotho
--------------	-------------------	----------------

		Jaareindpunt
Een	Spel	0,717*
	Lees	0,673*

*p ≤ 0,001

Die berekende koëffisiënte is almal op die 1%-peil beduidend. Dit wil dus voorkom of die Sesotho lees- en speltoets oor 'n groot mate van voorspelsgeldigheid beskik.

Bronnel

Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Hillsdale.

Dixon, W.J. (1985). *BMDP statistical software manual*. Los Angeles: University of California Press.

Huysamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Halfweghuis: Southern.

SAS Institute (1985). *SAS user's guide: Statistics version 5 edition*. Cary: Author.

Shaw, T.M. & Du Toit, S.H.C. (1985). *Causal relationships in longitudinal data*. Research Report WS-33, Pretoria: Human Sciences Research Council.

Steyn, H.S. (1999). *Praktiese beduidendheid: die gebruik van effekgroottes*. Potchefstroom: Publikasiebeheer Komitee, PU vir CHO.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

leerders in staat te stel om vlot te kan lees, sodat hulle persoonlike lewe daardeur verbeter kan word (Foley, 1995:9). Indien leerders probleme ondervind met die bemeestering van leesvaardighede, is probleme met skoolvordering dwarsdeur hulle skoolloopbaan feitlik seker (paragraaf 3.1). Die identifisering van 'n leesonvermoë behoort dus so gou moontlik plaas te vind sodat leerprobleme vermy of beperk kan word (Montgomery, 1997:105). Vroeë identifisering van leesprobleme kan 'n positiewe invloed op leerders se selfbeeld, akademiese prestasie en vermoë om verhoudings te vorm of in stand te hou, uitoefen (Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 2001:3).

Lees is 'n gevorderde en ingewikkelde proses wat leesvaardighede soos letterdiskriminasie, klanksimboolassosiasie, woordherkenning, frasering, uitspraak, leesvlotheid en leesbegrip insluit (paragraaf 3.3). Lees is 'n lewenslange vaardigheid wat vanaf kleutertyd dwarsdeur die volwasse lewe ontwikkel (paragraaf 3.4). So 'n komplekse vaardigheid is afhanklik van die koördinasie van verskeie bronne van inligting waar daar die 'n risiko is dat probleme by een van hierdie elemente of interaksie van elemente kan ontstaan (paragraaf 3.5). Verskeie aanvangsleesonderrigmetodes is oor die jare heen beproef (paragraaf 3.6). Geen enkele leesmetode sal effektief vir alle leerders wees nie en die meerderheid van leerders sal vordering toon wanneer integrasie van verskillende metodes gebruik word (paragraaf 3.7).

'n Doeltreffende spelvermoë is krities belangrik vir effektiewe kommunikasie. 'n Akkurate spelvermoë word dikwels as 'n kenmerk van 'n opgevoede en geletterde persoon beskou en het daarom groot waarde vir uiteindelijke beoefening van 'n lewensberoep (paragraaf 4.1). Daar is 'n noue verbintenis tussen die lees- en spelproses. Die spelproses word egter as 'n meer gekompliseerde proses beskou, aangesien dit 'n enkoderingsproses is. Die spelproses is afhanklik van die visuele-, ouditiewe-, spraak-motoriese- en visueel-motoriese komponente (paragraaf 4.3.1 - 4.3.4). Hoewel elke persoon teen sy unieke tempo tempo ontwikkel, is dit opvallend dat alle kinders min of

meer in dieselfde volgorde en deur dieselfde stadiums van spelontwikkeling gaan (Menkveld (1996:97). Spelprobleme kan egter as gevolg van ontwikkelingsagterstand en/of as gevolg van 'n groot verskeidenheid ander faktore ontstaan (paragraaf 4.6). Daar is geen effektiewe onderrigmetode vir alle leerders met spelprobleme nie (paragraaf 4.7). Heyns (1993:9-4) stel voor dat spel, lees en ander taalvaardighede geïntegreerde en in samehang met mekaar aangebied behoort te word.

Die Sesotho lees- en speltoets is tydens die evaluering van die graad 1-leerders se lees- en spelvermoë gebruik. Hierdie toets is gebruik, aangesien daar geen ander gestandaardiseerde meetinstrument vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders beskikbaar was nie. Tydens die opstel van laasgenoemde toets is daar gepoog om aan die vereistes van meting te voldoen (hoofstuk 5).

'n Skoolgereedheidsprogram en lees- en spelprogram is opgestel, sodat leerders se belangstelling in die geskrewe sowel as mondelinge gebruik van hulle moedertaal geprikkel en uitgebrei kan word (paragraaf 6.1). Die skoolgereedheidsprogram het gefokus op die verwerwing en stimulering van perseptuele vaardighede (paragraaf 6.2.1 – 6.2.3.7). Dit is aangebied in drie fases, naamlik 'n konkrete, semi-konkrete en abstrakte fase. 'n Voorbereidende leesprogram is tydens die aanbieding van die skoolgereedheidsprogram geïntegreer (paragraaf 6.3.2). Die formele leesprogram het bestaan uit 'n kwartaallikse leestema en die aanleer van sekere klanke. Aandag is gegee aan die aanleer van 'n sin, woorde en klanke, woordherkenning, woordeboekvaardighede, begripslees en swak leesgewoontes (paragraaf 6.3.1 – 6.3.9). Leerders is voortdurend gemotiveer om meer te lees, aangesien die enigste metode om 'n goeie leser te wees is deur baie te lees (paragraaf 6.3.10). Met die aanbieding van die formele spelprogram is die boodskap aan opvoeders oorgedra dat leerders soveel as moontlik aangemoedig moet word om te skryf, en nogmaals te skryf. Voorbereidende oefeninge is tydens die skoolgereedheidsprogram geïntegreer. Die formele spelprogram het bestaan uit die aanleer van klanke, woorde en lettergreepverdeling (paragraaf 6.5.1 – 6.5.5). Die doel van die lees- en spelprogram was om in die belang van elke leerder se potensiaal te handel en

hom aan te moedig om so dikwels en so wyd as moontlik sy sy moedertaal te lees.

8.2 SAMEVATTING VAN RESULTATE

8.3 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Hierdie studie het die belangrikheid van lees- en spelonderrig in die graad 1-leerder se moedertaal, beklemtoon. Dit blyk uit hierdie studie dat 'n skoolgereedheidsprogram en 'n lees- en spelprogram waardevol vir die graad 1-leerder kan wees. Daar kan egter waardevolle hulp verleen word aan leerders wat langer as die gemiddelde leerder neem om mikpunte te bereik. Navorsing op die volgende terreine kan waardevol wees:

8.3.1 'n Graad-R klas

8.3.2 Arbeidsterapie

8.3.3 Remediërende Program

8.3.4 Rekenaarprogramme in Sesotho

8.4 SLOT

8

SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

At all levels there is an interactive, integrated relationship between learning to read and write, and the more we can take advantage of this relationship in our teaching, the more enjoyable and robust will our students' learning be (Templeton, 1999:1)

8.1 INLEIDING

Taal is 'n kosbare kultuurerfenis wat elke oomblik van die mens se bestaan gebruik word (paragraaf 1.1). Dit is daarom verstaanbaar dat taal beskryf kan word as die *implement* waarmee 'n mens kommunikeer (Van Niekerk, 1991:18).

Die waarde van moedertaalonderrig, veral in kinders se vormingsjare, word wêreldwyd erken. Navorsing het getoon dat leerders verkieslik tot in graad 7 in hulle moedertaal onderrig behoort te word, aangesien daar 'n regstreekse verband tussen 'n gebrek aan moedertaalonderrig en swak skolastiese

prestasies is (Vosloo, 2002:17). Doeltreffende verwerwing van taalvaardighede is dus absoluut noodsaaklik, sodat 'n leerder effektief kan leer.

Die lees- en spelprogram is opgestel om die volgende doelwitte te bereik (paragraaf 1.4):

- Die bevordering van visueel-, ouditief- en hapties-perseptuele vaardighede.
- Uitbreiding van die leerder se taalbeheersing.
- Om 'n begeerte vir selfstandige lees by die leerder te wek deur sy belangstelling in lees en spel te prikkel.

'n Perseptuele stimuleringsprogram is opgestel om die eerste doelwit te bereik (paragraaf 1.3). Die perseptuele stimuleringsprogram het deel van die lees- en spelprogram gevorm. Die definisie en voorbeelde van aktiwiteite (konkreet, semi-konkreet en abstrak) vir die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede asook tekorte by die verskillende vaardighede is in paragraaf 2.2.1-2.2.8.1 bespreek.

'n Spesiaal ontwerpte lees- en spelprogram wat deur die navorser ontwerp is, is geïmplementeer om laasgenoemde twee doelwitte te bereik. Die wyse waarop die lees- en spelprogram aangebied is, is in paragraaf 6.3 en 6.4 bespreek.

8.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

Die empiriese ondersoek het uit 4 stappe bestaan, naamlik:

- Stap 1: Verkenningstudie.
- Stap 2: Perseptuele stimuleringsprogram.
- Stap 3: Formele lees- en spelprogram.
- Stap 4: Evaluering van die program.

Stap 1 is in die tweede semester van 2001 onderneem (paragraaf 1.5.2.1). Toestemming is vanaf die Vrystaatse Onderwysdepartement verkry om die studie in Mangaung by skole met Sesotho as onderrigmedium te onderneem (sien bylae A). Bestaande aanvangsonderrig is met vakhoofde bespreek en ervare opvoeders het insette oor lees- en spelprogramme gelewer.

Skooltoetrede kan as een van die belangrikste gebeurtenisse in 'n kind se lewe beskou word (paragraaf 2.1). 'n Kombinasie van faktore, naamlik goeie gesondheid, sosiale en emosionele ontwikkeling, taalvaardighede, probleemoplossingsvermoë en kreatiewe denke is onontbeerlik vir 'n kind se skoolgereedheid (SmarterKids Education Center, 2001:1). Volgens Bester (1996:85) is dit tot voordeel van die perseptuele ontwikkeling van die kind, indien hierdie vaardighede op voorskoolse vlak gestimuleer word. 'n Effektiewe skoolgereedheidsprogram behoort aandag aan die ontwikkeling en stimulering van perseptuele vaardighede te skenk, aangesien die stimulasie van ouditief- en visueel-perseptuele vaardighede nie net 'n voorvereiste vir effektiewe leer is nie, maar ook waardevol in die vroeë identifisering van leerprobleme kan wees (Bester, 1996:85; Lerner, 1993:11). Tydens navorsing wat in 2000 onderneem is met die doel om 'n Sesotho lees- en speltoets te standaardiseer, het die resultate van die navorsing daarop gedui dat moontlike lees- en spelagterstande by Sesotho-sprekende graad 1-leerders aanwesig kan wees (paragraaf 1.2). Die doel van 'n lees- en spelprogram was om 'n brug tussen die leerder se leefwêreld en formele lees- en spelonderrig te vorm (paragraaf 1.3).

Tydens stap 2 is 'n perseptuele stimuleringsprogram geïmplementeer om bogenoemde doel te verwesenlik (paragraaf 6.2). Die eksperimentele groep (vier subgroepe) is in die eerste kwartaal van 2002 aan 'n perseptuele stimuleringsprogram onderwerp waar daar hoofsaaklik op die stimulering van ouditief-, visueel- en hapties-perseptuele vaardighede gekonsentreer is. Die perseptuele stimuleringsprogram het dus deel van die lees- en spelprogram gevorm. Die aanbieding van die perseptuele stimuleringsprogram is in paragraaf 6.2.1 – 6.2.4 bespreek.

Die meeste leerders begin hulle skoolloopbaan as leergieriges wat graag wil leer lees en skryf (Rogier, Owens en Patty, 1999:24). Leesonderrig behoort leerders in staat te stel om vlot te kan lees, sodat hulle persoonlike lewe daardeur verbeter kan word (Foley, 1995:9). Indien leerders probleme met die bemeestering van leesvaardighede ondervind, is probleme met skoolvordering dwarsdeur hulle skoolloopbaan feitlik seker (paragraaf 3.1). Die identifisering van 'n leesonvermoë behoort dus so gou moontlik plaas te vind, sodat leerprobleme vermy of beperk kan word (Montgomery, 1997:105). Vroeë identifisering van leesprobleme kan 'n positiewe invloed op leerders se selfbeeld, akademiese prestasie en vermoë om verhoudings te vorm of in stand te hou, uitoefen (Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 2001:3).

Lees is 'n gevorderde en ingewikkelde proses wat leesvaardighede soos letterdiskriminasie, klanksimboolassosiasie, woordherkenning, frasiering, uitspraak, leesvlotheid en leesbegrip insluit (paragraaf 3.3). Lees is 'n lewenslange vaardigheid wat vanaf kleutertyd dwarsdeur die volwasse lewe ontwikkel (paragraaf 3.4). So 'n komplekse vaardigheid is afhanklik van die koördinasie van verskeie bronne van inligting waar daar 'n risiko is dat probleme by een van hierdie elemente of interaksie van elemente kan ontstaan (paragraaf 3.5). Verskeie aanvangsleesonderrigmetodes is oor die jare heen beproef (paragraaf 3.6). Geen enkele leesmetode sal effektief vir alle leerders wees nie en die meerderheid van leerders sal vordering toon wanneer integrasie van verskillende metodes gebruik word (paragraaf 3.7). Tydens stap 3 is leerders in die eksperimentele groep (vier subgroepe) aan 'n lees- en spelprogram onderwerp. Die formele leesprogram het uit 'n kwartaalike leestema en die aanleer van sekere klanke bestaan (paragraaf 6.3.1 – 6.3.9). Aandag is gegee aan die aanleer van 'n sin, woorde, klanke, woordherkenning, woordeboekvaardighede, begripslees en swak leesgewoontes. Die opvoeder het die keuse gehad om die leestema en klanke volgens voorkeur en die bepaalde groep se behoeftes, vir die leerders aan te bied. Die uitgangspunt dat elke opvoeder teen sy eie tempo kon werk om bepaalde doelwitte te bereik, het tot 'n positiewe en begeesterde houding gelei. Leerders is voortdurend gemotiveer om meer te lees, aangesien die enigste metode om 'n goeie leser te wees, is deur baie te lees (paragraaf 6.3.10).

'n Doeltreffende spelvermoë is krities belangrik vir effektiewe kommunikasie. 'n Akkurate spelvermoë word dikwels as 'n kenmerk van 'n opgevoede en geletterde persoon beskou en het daarom groot waarde vir uiteindelijke beoefening van 'n lewensberoep (paragraaf 4.1). Daar is 'n noue verbintenis tussen die lees- en spelproses. Die spelproses word egter as 'n meer gekompliseerde proses beskou, aangesien dit 'n enkoderingsproses is. Die spelproses is afhanklik van die visuele, ouditiwe, spraak-motoriese en visueel-motoriese komponente (paragraaf 4.3.1 - 4.3.4). Hoewel elke persoon teen sy unieke tempo ontwikkel, is dit opvallend dat alle kinders min of meer in dieselfde volgorde en deur dieselfde stadiums van spelontwikkeling gaan (Menkveld, 1996:97). Spelprobleme kan egter as gevolg van ontwikkelingagterstand en/of as gevolg van 'n groot verskeidenheid ander faktore ontstaan (paragraaf 4.6). Daar is geen effektiewe onderrigmetode vir alle leerders met spelprobleme nie (paragraaf 4.7). Heyns (1993:9-4) stel voor dat spel, lees en ander taalvaardighede geïntegreerd en in samehang met mekaar aangebied behoort te word. Met die aanbieding van die formele spelprogram is die boodskap aan opvoeders oorgedra dat leerders soveel as moontlik aangemoedig moet word om te skryf, en nogmaals te skryf. Voorbereidende oefeninge is tydens die formele perseptuele stimuleringsprogram geïntegreer. Die formele spelprogram het uit die aanleer van klanke, woorde en lettergreepverdeling bestaan (paragraaf 6.4.1 – 6.4.5).

Tydens stap 4 is die leerders se lees- en spelvermoë geëvalueer. Die Sesotho lees- en speltoets is tydens die evaluering van die graad 1-leerders se lees- en spelvermoë gebruik. Hierdie toets is gebruik, aangesien daar geen ander gestandaardiseerde meetinstrument vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders beskikbaar was nie. Tydens die opstel van laasgenoemde toets is daar gepoog om aan die vereistes van meting te voldoen (paragraaf 5.2).

8.3 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

Leerders se gebrekkige lees- en spelvaardighede kan skoolvordering negatief beïnvloed. Dit blyk uit vorige navorsing dat lees- en spelagterstande moontlik by Sesotho-sprekende graad 1-leerders aanwesig kan wees (paragraaf 1.2). Die navorser het 'n lees- en spelprogram opgestel om die volgende navorsingsvrae na afloop van die studie te beantwoord (paragraaf 1.7):

- Wat was die waarde van die stimulering van perseptuele vaardighede vir die Sesotho-sprekende graad 1-leerder?
- Wat was die invloed van stimulering van perseptuele vaardigheid op die sigwoordeskat en spelvermoë van die Sesotho-sprekende graad 1-leerder?
- Het die gebruik van 'n lees- en spelprogram 'n invloed op die ontwikkeling van die lees- en spelvermoë van die Sesotho-sprekende graad 1-leerder uitgeoefen?
- Het die aanbieder enige rol in leerders se prestasie gespeel?

Om bogenoemde vrae te beantwoord is 'n eksperimentele groep (vier subgroepe) graad 1-leerders onderwerp aan 'n lees- en spelprogram gedurende 2002 (eerste tot vierde kwartaal). 'n Perseptuele stimuleringsprogram is by die lees- en spelprogram ingesluit, aangesien leerders hoofsaaklik uit 'n sosiaal gedepriiveerde omgewing afkomstig is en gebrekkige geleentheid tot perseptuele stimulering het. Die lees- en spelprogram is so ontwerp dat dit as aanvulling van bestaande onderrigmetodes dien (paragraaf 1.5.2.2). Die kontrolegroep is op dieselfde wyse as die eksperimentele groep gekies, maar het nie die program deurloop nie. Die eksperimentele en kontrolegroep is afgepaar ten opsigte van geslag, ouderdom en kleuterskoolbywoning. Deur van die afparingstegniek gebruik te maak, word die variansie in die afhanklike veranderlike wat deur die steuringsveranderlikes veroorsaak word, uitgeskakel en gevolglik word 'n sensitiewer ontwerp en 'n kragtiger statistiese toets verkry (Huysamen, 1993:63).

Die volgende navorsingshipotese is geformuleer:

Sesotho-sprekende graad 1-leerders wat blootgestel is aan die lees- en spelprogram se lees- en spelvaardighede is beter as dié van graad 1-leerders wat nie die program deurloop het nie.

Vanuit bostaande hipotese is dit duidelik dat met die gemiddelde *verski*tellings gewerk is. Die *verski*telling is verkry deur die leerder in die kontrolegroep se lees- en speltelling van die afgepaarde leerder in die eksperimentele groep se lees- en speltelling af te trek. Dit is gedoen omdat verwag is dat die leerders in die eksperimentele groep se lees en speltellings hoër sal wees as dié leerders in die kontrolegroep se lees- en speltellings (paragraaf 7.4). Volgens tabel 7.6 is die gemiddelde tellings van die eksperimentele groep wel hoër as die van die kontrolegroep. Die bevindinge volgens die effekgroottes dui daarop dat die implementering van die lees- en spelprogram 'n verbetering in die lees- en speltellings van die leerders in die eksperimentele groep gehad het. Gevolglik kan afgelei word dat die program suksesvol daarin slaag om die sigwoordeskat en spelvermoë van die Sesotho-sprekende graad 1-leerders te verbeter (navorsingsvraag 2).

Met die toepassing van hierdie program is daar ook 'n perseptuele ervaringsverskeidenheid aan die graad 1-leerder gebied. Alle leerders wat aan hierdie program deelgeneem het, het die geleentheid tot perseptuele stimulering gehad. Die verbetering in die lees- en speltellings van die leerders in die eksperimentele groep kan aan die lees- en spelprogram, met ander woorde ook aan die perseptuele stimuleringsprogram, toegeskryf word. Dit wil dus voorkom asof die perseptuele stimulering waardevol was vir die Sesotho-sprekende graad 1-leerder (navorsingsvraag 1).

Die vergelyking van die gemiddelde afgepaarde tellings vir die eksperimentele en kontrolegroep is volgens die Hotelling se T^2 -toets bereken (paragraaf 7.5). Die invloed van die proefnemer is volgens die MANOVA-ontleding gedoen (paragraaf 7.6.1). Die bevindinge dui daarop dat die vier subgroepe (eksperimentele groep) se lees- en speltellings vergelykbaar is en dat die een aanbieder se groep nie beduidend beter as die ander aanbieder se groep

presteer het nie. Daar kan dus aanvaar word dat die proefnemer-effek nie die resultate beïnvloed het nie (navorsingsvraag 4).

'n Verbetering in leerders se sigwoordeskat sal 'n positiewe invloed op leerders se leesvermoë uitoefen. Daar kan dus aanvaar word dat leerders se leesvermoë verbeter het nadat hulle die leesprogram deurloop het. Die resultate van die statistiese bewerkings dui daarop dat die program suksesvol daarin slaag om die lees- en spelvermoë van Sesotho-sprekende graad 1-leerders te verbeter (navorsingsvraag 3).

Die bevindinge wat met behulp van die resultate gedoen is, dui dus daarop dat al die navorsingsvrae na afloop van die studie beantwoord kon word.

8.4 AANBEVELINGS VIR DIE PRAKTYK

Hierdie studie het die belangrikheid van lees- en spelonderrig in die graad 1-leerder se moedertaal, beklemtoon. Dit blyk uit hierdie studie dat 'n lees- en spelprogram waardevol vir die Sesotho-sprekende graad 1-leerder kan wees. Daar kan egter waardevolle hulp verleen word aan die leerders wat langer as die gemiddelde leerder neem om mikpunte te bereik. Navorsing op die volgende terreine kan vir die Sesotho-sprekende graad 1-leerder van nut wees:

8.4.1 Toeganklikheid van 'n graad-R jaar

Die doel van 'n graad-R jaar is om die jong kind vir die skool en spesifiek vir formele onderrig voor te berei. Volgens Maree en Ford (1996:13) sal leerders wat bevoorreg genoeg is om 'n wye verskeidenheid interessante en genotvolle vroeë leerervarings te kan geniet, 'n besliste voordeel hê bo kinders wat uit 'n beperkte omgewing kom. Leerders se potensiaal word wel deur hulle vermoë bepaal, maar *whether this potential will be fully realised depends on the stimulation a child receives* (Pieterse, 2001:77).

Navorsing het getoon dat 'n leerder oor bepaalde perseptuele vaardighede moet beskik om sukses met skoolwerk te behaal. Leerprobleme ontstaan dikwels weens perseptuele tekorte by 'n skoolbeginner (Bester, 1996:84). Voorskoolse perseptuele stimulering sal dus vir elke skoolbeginner waardevol wees. Toeganklikheid by *elke* skool met die moedertaal as onderrigtaal, sal tot die leerders se voordeel wees. Die bevindinge van hierdie navorsing beklemtoon weereens die stelling (paragraaf 1.2) dat die mite dat Afrika-tale nie gereed is om as onderrigtaal gebruik te word nie, *in die kiem gesmoor moet word* (Basson, 2003:12).

8.4.2 Siftingstoetse deur arbeidsterapeute

Toeganklikheid van skole tot gespesialiseerde terapeute, byvoorbeeld arbeidsterapeute, sal tot die graad 1-leerders se voordeel wees. Arbeidsterapeute wat Sesotho-sprekende graad 1-leerders besoek, kan vroegtydig moontlike perseptuele probleme raaksien en herstel. Arbeidsterapeute se kennis van perseptuele ontwikkeling van die skoolbeginner, sal hulle in staat stel om leerders deurlopend te evalueer en die opvoeder op die hoogte te hou van vordering sowel as moontlike probleemareas.

8.4.3 Remediërende program

Die kwaliteit van 'n aanvangsleerder se skoolvordering hou verband met die kwaliteit van die onderrig wat hy ontvang. 'n Opvoeder wat dus in staat is om moontlike struikelblokke in die leerder se vordering vroegtydig te kan herken, verbeter die leerder se kanse op skoolsukses. Dit sal tot leerders se voordeel wees indien hulle reeds in graad 1 toegang tot kundigheid ten opsigte van doeltreffende diagnosering en remediëring van leerprobleme het.

8.4.4 Rekenaarprogramme

Die rekenaar se lees- en spelprogramme kan waardevol vir die ontwikkeling van leerders se lees- en spelvaardighede wees (paragraaf 4.5.7). Die voordele van rekenaarprogramme in Sesotho kan die volgende insluit, naamlik:

- 'n Groot hoeveelheid leerders kry gelyktydig onderrig; dus is dit tydbesparend.
- Leerders werk teen hulle eie tempo.
- Leerders kry onmiddellik terugvoer van foute.
- Ouers of opvoeders beoordeel nie die leerders nie.
- Skaam leerders hoef nie voor die klas op te tree nie.

Navorsing ten opsigte van die toeganklikheid sowel as beskikbaarheid van lees- en spelprogramme in Sesotho kan dus waardevol wees.

8.4.5 Verdere moontlike implementering

Met hierdie omvangryke studie wat begin het met die opstel van 'n gestandaardiseerde lees- en speltoets (Koen, 2000:1) kan die volgende moontlike implementering voortvloei:

- Voortgesette implementering van die program in alle skole met Sesotho as onderrigtaal.
- Vertaling van die program in ander Afrika-tale vir implementering in leerders se moedertaal.
- Die ontwikkeling van die leestemas (uitkomsgebaseerde onderwys), sodat dit met al die ander leerareas geïntegreer word.

8.5 SAMEVATTING

Die doel van hierdie program was om aan leerders die geleentheid tot perseptuele stimulering en lees- en spelonderrig in hulle moedertaal te bied. Deur middel van hierdie lees- en spelprogram is daar gepoog om die belangrikheid van 'n goeie lees- en spelvermoë te beklemtoon. Opvoeders is voortdurend gemotiveer om hierdie kragtige geskenk van taalvaardighede aan die graad 1-leerder te gee. Indien die leerder se eerste kennismaking met lees- en spelonderrig positief verloop, kan dit hom motiveer om wyd en dikwels in sy moedertaal te lees en skryf. Sodoende sal hy hom eendag in ons taalgebaseerde wêreld, waar effektiewe taalvaardighede onontbeerlik is, kan handhaaf. Lees- en spelvaardighede word regdeur ons lewens gebruik, want *language is a city to the building of which every human being brought a stone* (Emerson in Fromkin en Rodman, 1993:275).

BRONNELYS

Aaron, P.G. & Malatesha Joshi, R. (1992). *Reading problems. Consultation and remediation*. New York: The Guilford Press.

Adams, M.J. (1992). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. London: MIT Press.

Affum, B.O. (2000). Educating Leaders: Traditional and contemporary approaches. In A. Thody & E.S.M. Kaabwe (Eds), *Educating tomorrow. Lessons from managing girls' education in Africa*. Kenwyn: Juta.

Akinnaso, F.N. (1988). 'Language education opportunities in Nigerian Schools'. *Educational Review*, 40, 89-103.

Allen, J. (1995). Becoming readers and writers together. In T.V. Rasinski (Ed.), *Parents and teachers. Helping children learn to read and write*. New York: Harcourt Brace.

Allison, P.D. (1999). *Multiple regression: A primer*. London: Pine Forge Press.

American Optometric Association. (1999). *Children with special needs: Vision, learning and dyslexia. A joint organizational policy statement of the American Academy of Optometry and the American Optometric Association*. Online. Internet. Obtained 25 October 2001. Available: http://www.children-special-needs.org/parenting/dyslexia_dyslexic.html

American Psychiatric Association (APA). (1996). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, D.C.: APA.

America Reads. (1997). *Early Literacy Development*. 1 August 1997. Online. Internet. Obtained 25 June 2002. Available: <http://www.bnkst.edu/americanreads/early.html>

Anderson, S.A. (2000). 'How parental involvement makes a difference in reading achievement'. In: *Reading Improvement*, 37(2), 61-86.

Anker, J. & Anker, B. (1990). *Beter lees en skryf: Fase II. Leestegnieke, begripslees, poësie en stelwerk*. Pretoria: Academica.

Arnold, H. (1992). A real context for reading. In K. Jones & T. Charlton (Eds), *Learning difficulties in primary classrooms*. London: Routledge.

Ashman, A. & Elkins, J. (1998). Learning opportunities for all children. In A. Ashman en J. Elkins (Eds), *Educating children with special needs* (3rd ed.). Sydney: Prentice Hall.

Ashworth, D.R. (1999). 'Effects of direct instruction and basal reading instruction programs on the reading achievement of second graders.' In: *Reading Improvement*, 36(4), 150-156.

Awoniyi, T.A. (1976). Mother tongue education in West Africa: A historical background. In A. Bamgbose (Ed.), *Mother tongue education: The West African experience*. Paris: Unesco Press.

Baillet, L.L. (1991). Development and disorders of spelling in the beginning school years. In A.M. Bain, L.L. Baillet & L.C. Moats (Eds), *Written language disorders*. Austin: TX Pro-Ed.

Baldwin, S. (1990). Reading skills and special needs: Survey of recent research. In N. Jones (Ed.), *Special Educational Needs Review, Volume 3*. London: Falmer Press.

Bartel, N.R. (1990a). Enhancing speaking and listening skills. In D.D. Hammill & N.R. Bartel (Eds), *Teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bartel, N.R. (1990b). Teaching students who have reading problems. In D.D. Hammill en N.R. Bartel, *Teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Basic Statistis. (s.a.). *Statistical glossary*. Online. Internet. *Obtained* 6 March 2003. Available: <http://freespace.virgin.net/info.anesedrp/Stats.html>

Basson, A. (2003). 'Veg vir die gebruik van Afrika-tale in onderrig'. In: *Volksblad*, 2003, 23 Maart, p.12.

BBC News Education. (2000). *Computers boost boys' spelling*. 20 December 2000. Online. Internet. *Obtained* 9 December 2001. Available: http://news.bbc.co.uk/hi/english/education/newsid_1078000/1078649.stm

Bear, D.R., Invernizzi, M., Templeton, S. & Johnston, F. (2000). *Words their way. Word study for phonics, vocabulary and spelling instruction* (2nd ed.). Upper Saddle River New Jersey: Prentice Hall.

Beers, K. & Probst, R. (1998). 'Classroom talk about literature or the social dimensions of a solitary act'. In: *Voices from the Middle*, 5(2), 16-20.

Bergert, S. (2000). *The warning signs of learning disabilities*. December 2000. Online. Internet. *Obtained* 21 October 2001. Available: <http://ericec.org/digests/e603.html>

Bester, H. (1996). *Help my kind makeer iets. Die pyn en hoop rondom leerprobleme*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Beukes, F. (1995). Die problematiek rondom die onderrigmedium in Suid-Afrikaanse skole. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Biggam, S.C. (1995). Understanding changes in beginning reading (and writing) instruction. In T.V. Rasinski (Ed.), *Parents and teachers. Helping children learn to read and write*. New York: Harcourt Brace.

Boccella, C. (2000). *Talking to your child's teacher about standardized tests*. Online. Internet. Obtained 6 June 2002. Available: <http://www.kidsource.com/kidsource/content2/talking.assessment.k12.4html>

Booyse, A.M. (1994). Die milieu-geremde kind. In J.A. Kapp (Red.), *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief* (3de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

Boston, C. (2000). *Parents, children and reading*. The Educational Resources Information Centre (ERIC) Review: A developmental path to reading: Reading the signs. Volume 7. Issue 2. Summer 2000. Online. Internet. Obtained 8 April 2002. Available: <http://www.indiana.edu/-eric-rec>

Botes, K.A. (1987). Akademiese selfkonsep by leerlinge in die junior-primêre skoolfase. M.Ed-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Botha, C. (1995). Die verband tussen die ouditiewe persepsie en leesvaardigheid van 'n groep sub B/graad 2 leerlinge. Ongepubliseerde Magisterverhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Brooks, G. (1999). 'What works for slow readers?' In: *Support for Learning. British Journal of Learning Support*, 14(1), 27-31.

Brown, P.J. (1993). *Measurement, regression and calibration*. Oxford: Clarendon Press.

- Browne, A. (1993). *Helping children to write*. London: Paul Chapman.
- Bryant, P.E. (1990). Phonological development and reading. In P.D. Pumphrey & C.D. Elliot (Eds), *Children's difficulties in reading, spelling and writing*. London: The Falmer Press.
- Burman, C. (1990). Organizing for reading 3-7. In B. Wade (Ed.), *Reading for real*. Milton Keynes: Open University Press.
- Butler, K.G. (1995). Learners with language impairments. In M.C. Wang, M.C. Reynolds en H.J. Walberg (Eds), *Handbook of special and remedial education. Research and practice* (2nd ed.). Oxford: Elsevier Science.
- California Department of Education. (2001). *Teaching reading. A balanced, comprehensive approach to teaching reading in prekindergarten through grade three*. 15 November 2001. Online. Internet. Obtained 17 December 2001. Available: <http://goldmine.cde.ca.gov/cilbranch/teachrd.htm>
- Calkins, L.M. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Carscaddon, D. (2000). *What a difference an individual makes*. 29 May 2000. Online. Internet. Obtained 23 April 2002. Available: <http://www.gardner-webb.edu/essays/29May-Carscaddon.htm>
- Center for Technology and Learning. (2002). *An educator's guide to evaluating claims about educational software: Glossary*. 11 April 2002. Online. Internet. Obtained 6 March 2003. Available: <http://evalguide.sri.com/glossary.html>
- Charlton, T. (1992). Giving access to the national curriculum by working on the self. In K. Jones & T. Charlton (Eds), *Learning difficulties in primary classrooms*. London: Routledge.
- Chenfeld, M.B. (1987). *Teaching language arts creatively*. San Diego: Harcourt, Brace & Javonovich.

Child Development Institute. (2001). *Helping your child overcome spatial problems*. Online. Internet. *Obtained* 22 December 2001. Available: <http://www.childdevelopmentinfo.com/learning/spatial.html>

Chinyakata, R. (1994). 'Do we really need English?'. In: *Bua*, 9(3), 35.

Clay, M.M. (1992). A second chance to learn literacy: By different routes to common outcomes (The reading recovery programme). In T. Cline (Ed.), *The assessment of special educational needs: International perspectives*. London: Routledge.

Coetzee, E. (1986). 'Addisionele strukture vir akademiese ondersteuning aan leerlinge in ontwikkelende samelewings'. In: *South African Journal of Education*, 6(3), 164-167.

Connected Education. (2001). *What is dyslexia?* Online. Internet. *Obtained* 7 August 2002. Available: <http://www.connected-ced.com/>

Coordinated Campaign for Learning Disabilities. (2001). *The truth about learning disabilities*. Online. Internet. *Obtained* 28 October 2001. Available: <http://www.aboutld.org/presskit.html>

Cosford, Q. (1991). *Teaching handwriting in the junior primary phase*. Johannesburg: Lexicon.

Cruickshank, W.M. (1977). *Learning disabilities in home, school and community*. Syracuse: Syracuse University Press.

CTB/McGraw-Hill. (2002). *A guide for effective assessment*. Online. Internet. *Obtained* 6 June 2002. Available: http://www.ctb.com/articles/article_information.jsp?WebLogicSession=PP4GEvrKhS5csbWord...

Davis, R.D. & Braun, E.M. (1996). *Facing dyslexia in recovery: Dyslexia one explanation*. Online. Internet. Obtained 28 November 1997. Available: <http://www.mlode.com/'ra/ra8/dyslexia.htm>

Dean, J. (1996). *Managing special needs in the primary school*. London: Routledge.

De Beer, N.A. (1983). *Lees- en spellingprobleme. Diagnostisering en remediëring*. Kaapstad: Lex-Patria.

De Groff, L. (1995). Using computers to promote literacy. In T.V. Rasinski (Ed.), *Parents and teachers. Helping children learn to read and write*. New York: Harcourt Brace.

Derbyshire, E.J. (1994a). Leergestremdheid. In J.A. Kapp (Red.), *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief* (3de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

Derbyshire, E.J. (1994b). Skoolgereedheidsprobleme. In J.A. Kapp (Red.), *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief* (3de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

De Witt, M.W., Lessing, A.C. & Dicker, A. (1998). 'The comparison of reading skills of non-mother-tongue learners with those of mother-tongue learners'. In: *South African Journal of Education*, 18(2), 118-123.

Diamantes, T. & Collins, S. (2000). 'Elements of an effective reading program.' In: *Reading Improvement*, 37(2), 92-96.

Dienar, M., Dreyer, R., Liebenberg, E., Motsamai, F., Randall, L., Tondeur, N., Vapi, C., York, S. & Msibi, Z. (1998). *Activities for learners' development. Project of the Flemish Government*. Bloemfontein: Free State Education Department.

Diffily, D. & Morrison, K. (2002). *Stages of children's writing*. Online. Internet. Obtained 7 August 2002. Available: <http://www.wmich.edu/childrensplace/articles/oo8.html>

Dilts, R. (1997). *The Neuro-Linguistic Programming (NLP) spelling strategy*. Online. Internet. Obtained 6 January 2003. Available: <http://www.nlpu.com/Articles/artic10.htm>

Dixon, W.J. (1985). *BMDP statistical software manual*. Los Angeles: University of California Press.

Dockrell, J. & McShane, J. (1993). *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell.

Dotwana, M. (1998). The factors that affect reading performance of Xhosa as a first language in the former Transkei. Unpublished Masters' dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.

Du Plessis, C. (1991). 'n Ondersoek na die onderrigmetodes van Afrikaans as moedertaal in die primêre skool met spesiale verwysing na geïntegreerde komponentbenadering. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Du Plessis, J.A.E. & Boucher, A.C. (1990). *Die rekenaar as hulpmiddel in leesonderrig*. Pretoria: RGN.

Du Plessis, S. (1993). *Die waarheid oor leergestremdhede: Minimale breindisfunksie, hiperaktiwiteit, disleksie*. Pretoria: Benedic Boeke.

Du Toit, P. (1997). 'Kurrikulum 2005: Uitkomsgebaseerde evaluering – die taak van die onderwyser in die voorkoming van leerprobleme'. In: *South African Journal of Education*, 17(3), 125-131.

Ediger, M. (1998). 'Which word recognition techniques should be taught?' In: *Reading Improvement*, 35(2), 73-79.

Educational Resources Information Center. (2002). *A Glossary of measurement terms*. Online. Internet. Obtained 6 June 2002. Available: <http://psychology.about.com/library/bl/bltestgloss.htm>

Ekwall, E.E. (1989). *Locating and correcting reading difficulties* (5th ed.). New York: Merrill.

Elbaum, B. & Vaughn, S. (1999). *Can school-based interventions enhance the self-concept of students with learning disabilities?* Online. Internet. Obtained 25 October 2001. Available: http://www.ld.org/research/nclld_self_concept.cfm

Ellis, A.W. (1993). *Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Encouraging Achievement – Gifted Education Resource (EAGER), (2002). *Gifted visual-spatial learners*. Online. Internet. Obtained 6 January 2003. Available: <http://www.eddept.wa.edu.au/centoff/giftal/EAGER/Strategies%204.html>

Erin, J.N. & Koenig, A.J. (1997). *The student with a visual disability and a learning disability*. Online. Internet. Obtained 22 April 2002. Available: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=9146c...

Esterhuyse, K.G.F. (1997). Die opstel en standaardisering van lees- en speltoetse vir primêreskoolleerlinge. Ongepubliseerde proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Evans, J.S. (2000). *Providing development skills through visual, auditory and kinesthetic training in language arts*. Online. Internet. Obtained 18 February 2002. Available: http://www.innovationcentral.org/phonics_brochure1.htm

Family Education Network. (2000-2002a). *How to raise a reader. Start early: The first three years.* Online. Internet. Obtained 25 June 2002. Available: <http://www.familyeducation.com/article/0,1120,63-23811,00.html>

Family Education Network. (2000-2002b). *How to raise a reader. Ready to read: Heading for the classroom.* Online. Internet. Obtained 25 June 2002. Available: <http://www.familyeducation.com/article/0,1120,63-23811-0-3,00.html>

Fenger, T.N. (2001). *Visual-motor integration and its relation to Electroencephalogram (EEG) neurofeedback brain wave patterns, reading, spelling, and arithmetic achievement in attention deficit disorders and learning disabled students.* Online. Internet. Obtained 9 December 2001. Available: <http://www.eegspectrum.com/Applications/ADHD-ADD/Vis-MotorReadSpell-Intro/>

Ferreira, H.J.J. (1990). Die invloed van ouditiwe persepsie op die lees- en spelvermoë van junior primêre leerlinge in bepaalde skole van die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Ferreira, S.L. (1991). Die identifisering van die potensieel leergestremde Sub A-leerling in enkele primêre skole in Heidedal. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Fletcher, J.M. & Foorman, B.R. (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities. The need for early intervention. In G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities. New views on measurement issues.* London: Paul Brookes.

Foley, C. (1995). Expanding the dimensions of world literacy. In P. Owen en P. Pumfrey (Eds), *Children learning to read: Introduction: International concerns and controversies. International concerns, volume 2: Curriculum and assessment issues: Messages for teachers.* London: The Falmer Press.

Foorman, B. (1996-2002). *Why direct spelling instruction is important*. Online. Internet. Obtained 31 July 2002. Available: <http://teacher.scholastic.com/professional/teachstrat/foorman.htm>

Fowler, S. (2000). *Visual problems associated with reading and spelling difficulty*. June 2000. Online. Internet. Obtained 17 September 2001. Available: <http://www.patoss-dyslexia.org/vision.htm>

Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *An introduction to language* (5th ed.). New York: Harcourt Brace.

Gaine, C. & George, R. (1999). *Gender, 'race' and class in schooling: A new introduction*. London: Falmer Press.

Gay, G. (2001). *Learning disabilities*. Online. Internet. Obtained 5 December 2001. Available: http://www.ldrc.ca/contents/view_articl.../?PHPSESSID=99eec0flb2653b7937ab3e98850e03e

Gentry, J.R. (1999). *Early childhood/elementary developmental spelling*. 30 November 1999. Online. Internet. Obtained 15 December 2001. Available: <http://teachers.net/archive/gentry113099.html>

Gentry, J.R. (2001). Microsoft Classroom Teacher Network (MCTN). *Best practices in teaching. Teaching spelling in primary grades*. Online. Internet. Obtained 9 December 2001. Available: <http://www.microsoft.com/education/?ID=primaryspelling>

Gentry, J.R. & Gillet, J.W. (1993). *Teaching kids to spell*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Geyser, H.C. (1998). "n Prosesbenadering tot leesonderrig". In: *Klasgids*, Augustus, 33(3), 12-15.

Gilroy, D.E. & Miles, T.R. (1996). *Dyslexia at college* (2nd ed.). London. Routledge.

Greene, B. (2000). *What makes children underachievers in reading?* The Educational Resources Information Centre (ERIC) Review: A developmental path to reading: Reading the signs. Volume 7. Issue 2. Summer 2000. Online. Internet. *Obtained* 8 April 2002. Available: <http://www.indiana.edu/~eric-rec>

Greene, J.F. (2002). *We confused literature with literacy*. Online. Internet. *Obtained* 7 August 2002. Available: [http://www.avko.org/Essays/Literature is not literacy.htm](http://www.avko.org/Essays/Literature_is_not_literacy.htm)

Greyling, P.J. & Joubert, J.J. (1988). *Vakdidaktiek van leesonderrig in die Junior Primêre Fase*. Pretoria: De Jager Haum.

Griffiths, R. (2002). *Resource Centre. Spelling the curriculum*. Online. Internet. *Obtained* 29 March 2002. Available: <http://english.unitecnology.ac.nz/resources/resroures/spelling.html>

Grobler, R.C., Myburgh, C.P.H. & Kok, J.C. (1998). 'Selfkonsep, tydkonsep en skolastiese prestasie'. In: *South African Journal of Education*, 1998, 18(1), 49-57.

Gross, J. (1993). *Special educational needs in the primary school. A practical guide*. Buckingham: Open University Press.

Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. (1984). *Remediërende onderwys in die primêre skool*. Pretoria: Haum.

Hager, T. (2000). *Auditory & visual processing*. Can learn. Online. Internet. *Obtained* 14 January 2002. Available: <http://www.kidscanlearn.net/auditory.htm>

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2000). *Exceptional learners. Introduction to special education* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hambleton, R.K., Swaminathan, H. & Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. London: Sage.

Hamlin Robinson School. (2001a). *Characteristics of dyslexia*. Online. Internet. Obtained 15 January 2002. Available: <http://www.hamlinrobinson.org/characteristics.htm>

Hamlin Robinson School. (2001b). *Definition of specific language disability (dyslexia)*. Online. Internet. Obtained 15 January 2002. Available: <http://www.hamlinrobinson.org/definitions.htm>

Hammill, D.D. (1990). Improving spelling skills. In D.D. Hammill & N.R. Bartel (Eds), *Teaching students with learning and behavior problems*. Boston: Allyn & Bacon.

Hauptfleisch, H.M.A.M. & Grové, M.C. (1984). *Remediërende onderwys in die primêre skool*. Pretoria: Haum.

Hayes, A. (1998). Families and disabilities: Another facet of inclusion. In A. Ashman en J. Elkins (Eds), *Educating children with special needs* (3rd ed.). Sydney: Prentice Hall.

Heyns, A. (1993). *Die kind met leerprobleme. Deel II. Hulpverlening met lees en spelling. Handleiding vir onderwysstudente*. Pretoria: Multigraph.

Hiebert, E.H. (1994). 'Reading recovery in the United States: What difference does it make to an age cohort?' In: *Educational Researcher*, 23(9), 15-25.

Holdren, J. (2002). *Not either/or but both/and: Phonics and whole language*. Online. Internet. Obtained 7 August 2002. Available: <http://www.coreknowledge.org/CKproto2/about/nwsltr/PhonicsNwsltr.htm>

Human, D. (1991). *Leesontwikkeling*. Doornfontein: Perskor Boekdrukkery.

Huysamen, G.K. (1988). *Inferensiële statistiek en navorsingsontwerp: 'n Inleiding*. Pretoria: Academica.

Huysamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Halfweghuis: Southern.

Huysamen, G.K. (1996). *Sielkundige meting – 'n Inleiding* (2de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

Insights-Online from the Stowell Learning Centre. (2001). *Getting to the root of the problem. Making a lasting difference for students with learning challenges*. October 2001. Online. Internet. Obtained 5 December 2001. Available: <http://www.learningdisability.com/newsletter-archive/root.htm>

Johnson, D. & Sulzby, E. (1999). *Critical issue: Addressing the literacy needs of emergent and early readers*. Online. Internet. Obtained 7 April 2002. Available: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/contareas/reading/li100.htm>

Johnson, J. (1999). *What do we know about learning how to read?* Online. Internet. Obtained 29 December 2001. Available: http://www.lalc.k12.ca.us/essay/1_29_29/judyjohnson.html

Johnston, P.H. (1992). Understanding reading disability: A case study approach. In T. Hehir & T. Latus (Eds), *Special education at the century's end. Evolution of theory and practice since 1970*. Cambridge: Harvard Educational Review.

Kamper, G.D. (1998). 'Armoede en onderwys-voorsiening: 'n Kursoriese verbandlegging'. In: *Educare*, 27 (1&2), 78-90.

Kamwangamalu, N.M. (1997). 'Multilingualism and education policy in post-apartheid South Africa.' In: *Language Problems & Language Planning*, 21(3), 235-253.

Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1998). *Synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/clinical psychiatry* (8th ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1995). *The nature of learning disabilities. Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, L.S., Butcher, J.N. & Slutske, W.S. (1990). Objective personality assessment. In G.Goldstein & M. Hersen (Eds), *Handbook of psychological assessment* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.

Kerby, D., Klein, R., Sato, K. & Vejar, R. (1999). *Quality of learning recommendation and rationale*. Online. Internet. Obtained 15 December 2001. Available: <http://ldt.stanford.edu/ldt1999/Students/tita/ldt/recomm.html>

Kids Can Learn. (2001a). *Spelling – five stages*. Online. Internet. Obtained 9 December 2002. Available: <http://www.kidscanlearn.com/readwrite/spelling/gen-proc.html>

Kids Can Learn. (2001b). *Learning to spell. A General procedure for learning spelling*. Online. Internet. Obtained 9 December 2002. Available: <http://www.kidscanlearn.com/readwrite/spelling/gen-proc.html>

Koehnecke, D.S. (2000). 'Increasing literacy through storytelling'. In: *Reading Improvement*, 37(4), 187-189.

Koen, M.P. (2000). Die opstel en standaardisering van lees- en speltoetse vir Sesotho-sprekende leerders in die grondslagfase. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Koen, M.P. & Esterhuysen, K.G.F. (2002). *Manual Sesotho reading and spelling test*. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Kriegler, S.M. (1990). *Ortodidaktiese Pedagogiek. Teorie en praktyk*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Lancy, D.F. (1995). It is not just what you do but how you do it that counts. In T.V. Rasinski (Ed.), *Parents and teachers: Helping children learn to read and write*. New York: Harcourt Brace.

Latsky, S. (1998). Die verband tussen lees en akademiese prestasie by primêreskoolleerlinge. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Lätti, M. & Gouws, S. (1992). *Die vier vaardighede. Metodiek vir primêre onderwysers*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Learning Disabilities Association of America (LDA) Newsbriefs Education Committee. (1998). *Reading methods and learning disabilities*. March/April 1998. Online. Internet. *Obtained* 23 September 2001. Available: http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/reading_methods.html

Lerner, J.W. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Le Roux, H.C.W. (1991). Die effek van remediërende onderwys op die skolastiese vordering van legeremde leerlinge in die junior primêre skoolfase in Noord-Kaapland. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Le Roux, M. (1995). 'Leesgereed-Leefgereed'. In: *Klasgids*, 30(2), 2-4.

Lindamood-Bell Learning Processes. (1998-2001). *Auditory conceptual function*. Online. Internet. *Obtained* 16 December 2001. Available: <http://www.lindamoodbell.com/LiPSindepth.html>

Lloyd, J. (2001). *Learning Disabilities. Spelling problems*. 9 May 2001. Online. Internet. *Obtained* 8 April 2002. Available: <http://curry.eduschool.virginia.edu/curry/dept/cise/ose/information/uvlad/spelling.htm>

Love, H.D. & Litton, F.W. (1994). *Teaching reading to disabled and handicapped learners*. Springfield: Charles C. Thomas.

Lukken, M.W. (1994). *Read this book before your child starts school*. Springfield: Charles C. Thomas.

Lutz, E. (2001). *Invented spelling and spelling development*. Online. Internet. *Obtained* 31 July 2002. Available: <http://www.readingrockets.org/article.php?ID=199>

Lynden School District. (2000). *Effective spelling instructional practices*. Online. Internet. *Obtained* 29 March 2002. Available: <http://www.lynden.wednet.edu/district/curriculum/writing/PractSpell.html>

Maclean, R., Matthews, R. & Mildren, J. (1991). *Reading curriculum study guide*. Victoria: Deakin University Press.

Malherbe, M.A. (1996). Die persepsies en verwagtinge van ouers van primêreskoolkinders met leerprobleme in die Kroonstadstreek. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Manzo, A.V. & Manzo U.C. (1993). *Literacy disorders. Holistic diagnosis and remediation*. New York: Harcourt Brace.

Maree, D. & Ford, M. (1996). *Oorbrug met 'n glimlag*. Florida Hills: Smile Education Systems.

Mastain, M.S. (1995). Seven steps to create a literate home environment. In T.V. Rasinski (Ed.), *Parents and teachers: Helping children learn to read and write*. New York: Harcourt Brace.

Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2000). *The inclusive classroom. Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

McCloy, J. (2002). *Working with students who have spelling problems*. 29 March 2002. Online. Internet. *Obtained* 14 January 2003. Available: http://www.ucsf.edu/~p25jmm/Spelling_Problems.html

McCulloch, M.T. (2001). *Phonetics-Spelling-Whole Language: How we put them together for the best of both worlds*. In: The Riggs Institute. Online. Internet. *Obtained* 31 July 2002. Available: <http://riggsinst.org/phonet.htm>

McGuigan, F.J. (1997). *Biological psychology: A cybernetic science*. New Jersey: Prentice-Hall.

McLoughlin, J.A. & Lewis, R.B. (1994). *Assessing special students* (4th ed.). New York: Macmillan College.

Mellet, M.D. (1990). Die ideale en reële persoonsbeeld van die remediërende onderwyseres - 'n empiriese ondersoek. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R.F. & Perlman, M. (1998). 'Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities'. In: *Journal of learning disabilities*. 31(5), September/October, 437-451.

Menkveld, H. (1996). 'Spellingontwikkeling. Spelprobleme of spelfoute'. In: *Klasgids*, 31(4), 17-19.

Mercer, C.D. (1997). *Students with learning disabilities* (5th ed.). Columbus: Charles E. Merrill.

Merck Manual of Diagnosis and Therapy. (1995-2001). *Learning disorders*. Online. Internet. *Obtained* 9 December 2001. Available: <http://www.merck.com/pubs/mmanual/section19/chapter262/262c.htm>

Mid-Valley Learning Center. (2001). *Just the facts about dyslexia*. Online. Internet. *Obtained* 29 March 2002. Available: <http://www.mvlc.net/>

Moats, L.C. (2002). *Knowledge and skills for teaching reading*. Online. Internet. *Obtained* 6 January 2003. Available: <http://www.readingrockets.org/article.php?ID=68>

Mohapi, T.W.D. (1997). 'Education to African languages'. In: *The feasibility of technical language development in the African languages: National terminology services in collaboration with state language services*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Molebatsi, M.J. (1992). Comparison on academic performance between pupils from single-parent families and pupils from two-parent families in some primary schools in Botshabelo (OFS). Unpublished Masters' dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.

Mollica, L.A. (1996). 'Strategies to help improve reading ability in children with dyslexia'. In: *Reading Improvement*, 33(3), 181-185.

Montgomery, D. (1997). *Spelling. Remedial strategies*. London: Cassell.

Morvitz, E. & Motta, R.W. (1992). 'Predictors of self-esteem: The roles of parent-child perceptions, achievement and class placement'. In: *Journal of learning disabilities*, 25(1), January, 72-80.

Mpelwane, F.N. (1998). Learning problems of primary school children in the eastern region of the Eastern Cape. Unpublished Masters' dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.

Murphy, K.R. & Davidshofer, C.O. (1994). *Psychological testing: Principles and applications* (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Mwelase, Z.M.P. (1995). Learning disabilities: Identification using school marks, achievement tests and parent evaluation. Unpublished Masters' dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.

Myers, P.I. & Hammill, D.D. (1990). *Learning disabilities. Basic concepts, assessment practices and instructional strategies* (4th ed.). Austin: Pro-Ed.

National Center for Learning Disabilities. (1999). *Information processing disorders (visual and auditory processing disorders)*. Online. Internet. Obtained 2 December 2001. Available: <http://www.ld.org/info/indepth/processing.cfm>

National Education Policy Investigation Document (NEPI). (1992a). *Curriculum and language policy: Project of the NECC*. Cape Town: Oxford University Press.

National Education Policy Investigation Document (NEPI). (1992b). *Language: Project of the NECC*. Cape Town: Oxford University Press.

National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS). (2001). *What is dysgraphia?* 10 December 2001. Online. Internet. Obtained 5 August 2002. Available: http://www.ninds.nih.gov/health_and_medical/disorders/dysgraphia.htm

Naudé, H. (1995). *Verdere diploma in onderwys: Remediërende onderwys*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Nichols, R. (1985). *Helping your child spell*. Earley: University of Reading.

Niewoudt, P. (1991). 'Leesdiagnose – waar lê die fout?'. In: *Klasgids*, 26 (3), 3-7.

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek. (1992). *Taaldidactiek aan de basis* (4de uitgawe). Den Haag: Wolters-Noordhoff Groningen.

Novick, R. (1996). *Successful early childhood education in an imperfect world; lessons learned from four Northwest schools*. Online. Internet. Obtained 7 April 2002. Available: <http://www.nwrel.org/cfc/publications/imperfect.html>

Number Cruncher Statistical System (NCSS) Statistical Software. (2002). *Pass 2002 Upgrade*. Online. Internet. Obtained 6 March 2003. Available: <http://www.ncss.com/pass2002upgrade.html>

Oakland, T., Black, J.L., Stanford, G., Nussbaum, N.L. & Balise, R.R. (1998). 'An evaluation of the dyslexia training program: A Multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities'. In: *Journal of learning disabilities*, 31(2), March/April 1998, 140-147.

Oosthuizen, A.A. (1995). *Leerversteurings: 'n Epidemiologiese ondersoek in Rocklands*. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia. A reference and resource manual*. Oxford: Heinemann.

Owen, P. & Pumfrey P.D. (1995). In P. Owen & P.D. Pumfrey (Eds), *Children learning to read: Introduction: International concerns and controversies. International concerns, volume 2: Curriculum and assessment issues: Messages for Teachers*. London: The Falmer Press.

Pagliano, P. (1998). Students with vision impairment. In A. Ashman en J. Elkins (Eds), *Educating children with special needs* (3rd ed.). Sydney: Prentice Hall.

Parker, R. (1991). Spelling at home. In V. Nicoll en L. Wilkie (Eds), *Literacy at home and school*. Rozell, NSW: Primary English Teaching Association.

Penn State, University Testing Services. (2000). *Academic testing item response theory approach*. 26 July 2000. Online. Internet. Obtained 23 April 2002. Available: http://www.uts.psu.edu/Item_Response_Theory_frame.htm

Petty, W.T., Petty, D.C. & Salzer, R.T. (1989). *Experiences in language: tools and techniques for language arts methods* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Pieterse, M. (2001). *School readiness through play*. Hoheizen: Metz Press.

Pikulski, J.J. (1998). *The role of phonics in the teaching of reading: A Houghton Mifflin Position Paper*. Online. Internet. Obtained 17 December 2001. Available: <http://www.eduplace.com/lds/article/phonics.html>

Pinnell, G.S. & Fountas, I.C. (1998). *Word matters: Teaching phonics and spelling in the reading/writing classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Plug, C., Louw, D.A.P., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1997). *Verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.

Pollock, J. & Waller, E. (1994). *Day-to-day dyslexia in the classroom*. London: Routledge.

PreK-12 Teachers Educational Issues Department. (2001a). *Reading: The cornerstone of learning*. Online. Internet. Obtained 23 September 2001. Available: <http://www.aft.org/edissues/rtolltor/brochure.htm>

PreK-12 Teachers Educational Issues Department. (2001b). *Resolution on beginning reading instruction*. Online. Internet. *Obtained* 29 December 2001. Available: <http://www.aft.org/edissues.readreso.htm>

Professional Data Analysts, Inc. (s.a.). *Stage 2: Develop Study Design*. Online. Internet. *Obtained* 6 March 2003. Available: <http://www.pdastats.com/stats/StatStatistics.asp>

Pumfrey, P.D. (1990). Literacy and the National Curriculum: The challenge of the 1990's. In P.D. Pumfrey & C.D. Elliott (Eds), *Children's difficulties in reading, spelling and writing*. London: The Falmer Press.

Rabe, M. (1994). *Leestategieë vir spesifieke leergeremde leerlinge in die Senior Primêre Skoolfase*. D.Ed.-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Ramsburg, D. (1998). *Understanding literacy development in young children*. Online. Internet. *Obtained* 7 April 2002. Available: <http://npin.org/pnews/1998/pnew498/pnew498.html>

Rankhorn, B., England, G., Collins, S.M., Lockavitch, J.F. & Algozine, B. (1998). 'Effects of the failure free reading program on students with severe reading disabilities'. In: *Journal of learning disabilities*, 31(3), May/June, 307-312.

Reason, R. & Boote, R. (1993). *Learning difficulties in reading and writing: A teacher's manual*. London: NFER-Routledge.

Reber, A.S. (1995). *Dictionary of psychology* (2nd ed.) London: Penguin Books.

Reid Lyon, G. (1999-2001). *The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) research program in reading development, reading disorders and reading instruction*. Online. Internet. Obtained 25 October 2001. Available: http://www.ld.org/reseacrch/keys99_nichd.cfm

Richardson, S. (1992). 'Historical perspectives on dyslexia'. In: *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 40-47.

Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.

Riekert, T. & Viljoen, J. (1998). 'n Analise van die informele geletterdheidsomgewing van voorskoolse tweeling: riglyne vir die fasilitering van geletterdheid'. In: *South African Journal of Education*, 18(4), 213-217.

Robertson, G. (1991). 'The importance of reading'. In: *Neon*, 56, 55-62.

Robson, B. (1989). *Special needs in ordinary schools. Pre-school provision for children with special needs*. London: Cassell.

Rogier, L.L., Owens, J.L. & Patty, D. L. (1999). 'Writing to read: A valuable program for first grade?'. In: *Reading Improvement*, 36 (1), 24-34.

Root, C. (1994). *A guide to learning disabilities for the English as Second Language (ESL) classroom practioner*. April 1994. Online. Internet. Obtained 22 December 2001. Available: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej01/a.4.html>

Rubin, D. (1991). *Diagnosis and correction in reading instruction* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Ruddell, R.B. (1999). *Teaching children to read and write. Becoming an influential teacher* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Salend, S.J. (1990). *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan Publishing.

SAS Institute. (1985). *SAS user's guide: Statistics version (5th ed.)*. Cary: Author.

Schoeman, P.G. (1988). *Wysgerige Pedagogiek*. Pretoria: Sacum.

Schultz, J.J. (2001). *Expert advice. Learning disabilities (LD), Attention-Deficit Disorder (ADD) and Attention-Deficit Disorder with Hyperactivity (ADHD)*. Online. Internet. Obtained 22 December 2001. Available: <http://www.familyeducation.com/experts/advice/0,1183-11281,00.html>

Schwab Foundation for Learning. (1995-2001). *Learning disabilities: Warning signs*. Online. Internet. Obtained 23 September 2001. Available: <http://www.parents-talk.com/>

Shaw, T.M. & Du Toit, S.H.C. (1985). *Causal relationships in longitudinal data. Research report WS-33*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Silver, L.B. (1991). *A look at learning disabilities in children and youth*. Online. Internet. Obtained 19 September 2001. Available: <http://www.kidsource.com/NICHCY/ld.guide.dis.k12.p.4.2.html>

SmarterKids Education Center. (2001). *What does it meant to be ready for school?* Online. Internet. Obtained 9 December 2001. Available: http://www.smarterkids.com/recenter/library/articles/ready_for_school.asp

Smith, B. (1994). *Through writing to reading: Classroom strategies for supporting literacy*. London: Routledge.

Smith, C.B. (2000). *Helping your child decode words and gain meanings*. The Educational Resources Information Centre (ERIC) Review: A developmental path to reading: Reading the signs. Volume 7. Issue 2. Summer 2000. Online. Internet. *Obtained* 8 April 2002. Available: <http://www.indiana.edu/~eric-rec>

Smith, C.R. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting* (2nd ed.). London: Allyn & Bacon.

Smith, T.E.C., Finn, D.M. & Dowdy, C.A. (1993). *Teaching students with mild disabilities*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Smits-Engelsman, B.C., Niemeijer, A.S. & Van Galen, G.P. (2001). *Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability*. Online. Internet. *Obtained* 22 April 2002. Available: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=11471...

Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Online. Internet. *Obtained* 15 December 2001. Available: <http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/ch2.html>

Steyn, H.S. (1999). *Praktiese beduidenheid: die gebruik van effekgroottes*. Potchefstroom: Publikasiebeheer Komitee, PU vir CHO.

Stoicheva, M. (2000). *Balanced reading instruction*. The Educational Resources Information Centre (ERIC) Review: A developmental path to reading: Reading the Signs. Volume 7. Issue 2. Summer 2000. Online. Internet. *Obtained* 8 April 2002. Available: <http://www.indiana.edu/~eric-rec>

Stone, B.H., Merritt, D.D. & Cherkes-Julkowski, M. (1998). Language and reading: Phonological connections. In D.D. Merritt en B. Culatta (Eds), *Language intervention in the classroom*. San Diego: Singular Publishing Group.

Strickland, D. & Cullinan, B. (1992). Afterword. In M.J. Adams, *Beginning to read: Thinking and learning about print* (3rd ed.). London: MIT Press.

Swanson, B.B. (1997). *How can I improve my child's reading?* Online. Internet. Obtained 17 September 2001. Available: <http://www.accesseric.org>

Swart, G.J.J. (1988). *Elkeen kan spel*. Johannesburg: Perskor.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Tann, S. (1991). *Developing language in the primary classroom*. London: Cassell.

Taylor, R.L. & Sternberg, L. (1989). *Exceptional children: Integrating research and teaching*. New York: Springer-Verlag.

Temple, R. (1998). *Your child. Dyslexia. Practical and easy-to-follow advice*. Boston: Element Books.

Templeton, S. (1991) *Teaching the integrated language arts*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Templeton, S. (1999). *The interview. Ask the expert*. Online. Internet. Obtained 17 December 2001. Available: <http://www.eduplace.com/expert/templeton/interview.html>

Templeton, S. & Morris, D. (2001). *Reconceptualizing spelling development and instruction*. Online. Internet. Obtained 30 March 2002. Available: <http://www.readingonline.org/articles/handbook/templeton/>

The Learning Connection. (2000-2001). *Reading disabilities and language disorders*. Online. Internet. Obtained 9 December 2001. Available: <http://www.thelearningconnection.net/samplehome.html>

The National Center for Learning Disabilities. (1996-2001). *Visual and auditory processing disorders*. Online. Internet. *Obtained* 14 January 2002. Available: http://www.ldonline.org/ld_indepth/process_deficit/visual_auditory.html

The National Center to improve the tools of educators. (1996). *Learning to read...Reading to learn: Helping Children with learning disabilities to succeed*. Online. Internet. *Obtained* 23 September 2001. Available: http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/ltr-cec/ltr-cec.html

The Orton Dyslexic Society. (2000). *What is dyslexia?* Online. Internet. *Obtained* 6 December 2001. Available: <http://discovertechnology.com/WhatisDyslexia.htm>

The Souday System Learning to Read. (1998-2001). *Who's it for? Beginning readers*. Online. Internet. *Obtained* 6 December 2001. Available: <http://www.readabc.com/pages/whositfor/beginning.htm>

The University of Kansas. (1997-2003). *Strategies related to reading*. Online. Internet. *Obtained* 14 January 2003. Available: <http://www.ku-crl.org/htmlfiles/1curriculum/1sdescription.html>

Thorndike, R.L. & Hagen, E. (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education* (4th ed.). New York: John Wiley and Sons.

Tyquin. (1999). *Phonological Awareness*. Online. Internet. *Obtained* 24 June 2002. Available: <http://www.tyquin.com.au/InfoPages/phonologicalawar.html>

University of Washington. (2001). *Working together: Computers and people with learning disabilities*. 11 October 2001. Online. Internet. *Obtained* 21 October 2001. Available: <http://www.washington.edu./doit/Broschures/Technology/atpwld.html>

US Department of Education. (1999). *Raising Readers: The tremendous potential of families*. The Educational Resources Information Centre (ERIC) Review: A developmental path to reading: Reading the signs. Volume 7. Issue 2. Summer 2000. Online. Internet. *Obtained* 8 April 2002. Available: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main1998/1999500.shtml>

US Department of Education. (2001). *Reading: The cornerstone of learning*. Online. Internet. *Obtained* 23 September 2001. Available: <http://www.aft.org.edissues/rtolltor/brochure.htm>

Van der Merwe, R. (1998). Uitkomsgebaseerde onderwys: 'n vernuwende uitdaging. Intreerede. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Van Niekerk, J. (1991). 'Skoolgereedheid'. In: *Die Vrystaatse Onderwyser*, 81(2), 14-20.

Van Niekerk, L. & Meier, C. (1995). 'The origin of sub- and counter-cultures among black youth: A historical-educational analysis'. In : *Educare*, 24(1), 68-80.

Van Rooyen, A.E. & Engelbrecht, P. (1997). 'Die effektiwiteit van enkele skoolgereedheidstoetse vir die voorspelling van skoolastiese prestasie by die skoolbeginner'. In: *South African Journal of Education*, 17(1), 7-10.

Van Wyk, P.C. (1994a). Besondere leergereedheidsvorme. In J.A. Kapp (Red.), *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief* (3de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

Van Wyk, P.C. (1994b). Die didakties-verwaarloosde kind. In J.A. Kapp (Red.), *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief* (3de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J.S. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse and at-risk students in the general education classroom*. Boston: Allyn & Bacon.

Vaughn, S., Elbaum, B.E., Schumm, J.S. & Hughes, M.T. (1998). 'Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms'. In: *Journal of learning disabilities*, 31(5), September/October, 428-436.

Venter, A. (2001). *Dyslexia: A Psycho-educational contextualization*. Unpublished Masters' dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.

Vermeulen, L.M. (2000). 'The South-African language-in-education policy: immigrants in our own country'. In: *South African Journal of Education*, 20(4), 262-267.

Visser, E. (1993). *Maak spelling maklik*. Pretoria: De Jager Haum.

Volksblad. (1999). 'Talle opvoeders negatief oor beroep. Een rede waarom leerlinge onderpresteer'. 1999, 3 Desember. *Volksblad*, p.5.

Volksblad. (2000). 'Afrikatale kry nuwe kampvegter'. 2000, 24 Januarie. *Volksblad*, p.7.

Volksblad. (2000). 'Moedertaal asseblief'. 2000, 25 Mei. *Volksblad*, p.8.

Volksblad. (2000). 'Veldtog kom om mense in SA aan die lees te kry'. 2000, 9 Desember. *Volksblad*, p.7.

Volksblad. (2001). 'Moedertaalonderrig tot gr. 3 verpligtend, sê Asmal in groot stap'. 2001, 25 Mei. *Volksblad*, p.1.

Volksblad. (2001). 'Slag vir meertaligheid in Vrystaat en SA in Bloemfontein geslaan'. 2001, 31 Julie. *Volksblad*, p.1.

- Volksblad. (2002). 'Moedertaalplan'. 2002, 20 Maart. *Volksblad*, p.10.
- Vosloo, J. (2002). "n Minister uit die NNP se *kindertuin*'. In: *Rapport*, 2002, 6 Januarie, p.17.
- Waggoner, K. & Wilgosh, L. (1990). 'Concerns of families of children with learning disabilities'. In *Journal of learning disabilities*, 23(2): 97-98.
- Weaver, C. (1996). *Facts on the teaching of spelling*. Online. Internet. Obtained 31 July 2002. Available: <http://homepage.tinet.ie/~seaghan/spellings/spellinfo.htm>
- Webster, I. (1998). A literature study of reading problems with special reference to causes, identification and intervention. Unpublished Masters' dissertation. Bloemfontein: University of the Free State.
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school. The parents' role in young children's literacy learning*. London: Paul Chapman.
- Wendelin, K.H. (1995). Children never outgrow "Read me another...". In T.V. Rasinski (Ed.), *Parents and teachers. Helping children learn to read and write*. New York: Harcourt Brace.
- Wentzel, A. (1999). *Is u kind skoolgereed?* (5de uitgawe). Clever: Hatfield.
- Westman, J.C. (1990). *Handbook of learning disabilities. A multisystem approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Westwood, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs* (2nd ed.). London: Routledge.
- Westwood, P. (1999). *Spelling. Approaches to teaching and assessment*. Victoria: Acer.

Whitaker, B.T., Schwartz, E. & Vockell, E.L. (1989). *The computer in the reading curriculum*. New York: McGraw-Hill.

Willows, D.M. (1991). Visual processes in learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Winebrenner, S. (1996). *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom. Strategies and techniques every teacher can use to challenge and motivate struggling students*. Minneapolis: Free Spirit.

Wise, B.W. & Olson, R.K. (1994). Using computers to teach spelling to children with learning disabilities. In G.D. Brown and N.C. Ellis (Eds), *Handbook of spelling*. Chichester: Wiley.

Woolsey, D. (1995). Reading aloud to older, independent readers. In T.V. Rasinski (Ed.), *Parents and teachers. Helping children learn to read and write*. New York: Harcourt Brace.

Yeomans, J. (1999). 'The role of early reading skills and behaviours in the prevention of, and intervention in, reading difficulties'. In: *Support for Learning. British Journal of Learning Support*, 14(1), 32-36.

Ysseldyke, J.E., Algozzine, B. & Thurlow, M.L. (1992). *Critical issues in special education* (2nd ed.). Boston: Houghton.

Zutell, J. (1995). *Helping develop competent spellers: Parents and children working together*. In T.V. Rasinski (Ed.), *Parents and teachers. Helping children learn to read and write*. New York: Harcourt Brace.

BYLÆ A:

Aansoekbrief om studie te mag
onderneem

Toestemmingsbrief

12 September 2001

Die Hoof: Onderwysbeplanning
Kamer 1213
CR Swart Gebou
Vrystaatse Onderwysdepartement

Geagte Me./Meneer

AANSOEK OM TOESTEMMING VIR NAVORSING IN 'N SKOOL VAN DIE VRYSTAATSE ONDERWYSDEPARTEMENT

Hiermee wil ek toestemming vra om as deel van my Ph.D.-graad (Skool vir Opvoedkunde) navorsing in Sesotho-medium skole van die Vrystaat te doen. 'n Soortgelyke studie is met u toestemming aan die einde van 2000 afgehandel. Die resultate is aan die begin van Januarie 2001 aan u verskaf en met u bespreek.

Lees-, spel- en skryfvaardighede van kinders is bepalend vir hulle persoonlikheidsontwikkeling. Leeragterstande kan aanleiding gee tot probleme soos wangedrag, skolastiese onderprestasie, onderbenutting van leerpotensiaal en 'n onvermoë om 'n betekenisvolle werkseleentheid te bekom. Met die ondersoek van 1999-2000 met die doel om 'n Sesotho lees- en speltoets te standaardiseer, het dit geblyk dat lees- en spelagterstande moontlik by Sesotho-sprekende leerders aanwesig kan wees. Volgens die resultate wat van tien verskillende skole (op die platteland en Mangaung) verkry is, blyk dit dat 406 graad 1-leerders 'n gemiddelde persentasie van 40,5% op die spel- en 36,1% in die leestoets behaal het. Die toetsitems is met behulp van ervare Sesotho-opvoeders opgestel. Die agterstande kan moontlik aan die volgende faktore toegeskryf word:

- Beperkte voorskoolse stimulering van visuele en ouditiewe vaardighede.
- 'n Onvoldoende lees- en spelprogram in leerders se moedertaal.
- Formele lees- en spelonderrig voordat die leerders gereed is daarvoor.


Dit blyk dat daar 'n behoefte aan 'n voorbereidende lees- en spelprogram in die jong leerder se moedertaal is. Die navorser wil u toestemming vra om in 2002 so 'n voorbereidende lees- en spelprogram (wat later geïntegreer word met formele onderrig) by 'n Sesotho-medium skool in 'n milieugestremde omgewing toe te pas. Dit sal ons in staat stel om die effek van 'n voorbereidende program by leerders wat moontlik nie die voorreg van voorskoolse stimulasie het nie, te bepaal. Hulpmiddels soos legkaarte,

werkvulle vir visuele stimulering of kassette vir ouditiewe stimulering sal aan die leerders verskaf word. Die program sal deel van die gewone daaglikse aktiwiteite van die opvoeder vorm en nie die onderrigtyd ontwig nie. Beplanning sal twee-weekliks in samewerking met die opvoeder geskied sodat dit nie enige ekstra lading op hulle sal plaas nie. Aan die einde van die jaar sal hierdie leerders se lees- en spelvermoë geëvalueer word. Hulle prestasies sal vergelyk word met leerders wat in soortgelyke omstandighede onderrig word, maar wat nie blootstelling aan 'n voorbereidende lees- of spelprogram gehad het nie.

Met hierdie program wil die navorser poog om voorsiening te maak vir metodes, tegnieke en inhoude wat aan alle leerders 'n geleentheid gun om blootstelling aan perseptuele vaardighede te geniet. Dit mag moontlik 'n positiewe invloed op formele lees- en spelonderrig uitoefen, aangesien kinders se leersukses op skool in 'n groot mate deur hul lees- en skryfvermoë bepaal word.

By voorbaat dank

Die uwe


.....
Mariëtte Koen
2001-09-12

FREE STATE PROVINCE



Enquiries: Mrs M V Wessels/LB
Reference no: 16/4/1/33-2001

Tel : (051) 404 8075
Fax : (051) 4048074

2001-09

Ms M Koen
34 Weitz Street
Universitas
Bloemfontein

Dear Ms Koen

REGISTRATION OF RESEARCH PROJECT

1. This letter is in reply to your application dated 2001-09-12.
2. Research topic: **THE IMPLEMENTATION OF A READING AND SPELLING PROGRAMME FOR GRADE 1 SESOTHO SPEAKING LEARNERS.**
3. Your research project has been registered and you may conduct research in the Free State Department of Education under the following conditions:
 - 3.1 That you consider making the corrections to the questions as suggested in the attached copy.
 - 3.2 Principals, educators and learners participate voluntarily in the project.
 - 3.3 The names of the schools and learners involved remain confidential.
 - 3.4 The investigation and the evaluation phases must take place outside the normal tuition time of the school.
 - 3.5 This letter of permission is shown to all participating persons.
 - 3.6 You are requested to donate a report on this study to the Free State Department of Education after completion of the project. It will be placed in the Education Library Bloemfontein.
 - 3.7 Once your project is complete, we should appreciate it if you would present your findings to the relevant persons in the FS Department of Education so that they may be implemented, wherever possible.
4. Would you please write a letter **accepting the above conditions**? Address this letter to:

The Head: Education, for attention: CES: Educational Planning
Room 1213, C R Swart Building
Private Bag X20565, BLOEMFONTEIN, 9301
5. We wish you every success with your research.

Yours sincerely

ACTING HEAD: EDUCATION

Department of Education ∇ Departement van Onderwys ∇ Lefapha la Thuto

BYLÆ B:

Graad 1 -leestoets en antwoordblad

Graad 1 -speldoets en antwoordblad

Let wel: Hierdie antwoordblaaie is vir die proefskrif-doeleindes in

Afrikaans vertaal

Sesotho speltoets

(Antwoordblad Spel 1)

Van/Naam:.....

Graad:.....

Geboortedatum:.....

Ouderdom:.....J.....M

Spelwoorde	R/V	Tipe spelfout
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		

Spel	Roupunt	Stanege	Persentielrang

Let wel: Hierdie antwoordblaaie is vir die proefskrif-doeleindes in Afrikaans vertaal

Sesotho leestoets

(Antwoordblad Lees 1)

Van/Naam:.....
Geboortedatum:.....

Graad:.....
Ouderdom:.....J.....M

Leeswoorde	R/V	Tipe leesfout
1. o		
2. le		
3. bana		
4. ntate		
5. malome		
6. bala		
7. mosuwe		
8. robala		
9. buka		
10. sekolo		
11. lenala		
12. palama		
13. pitsa		
14. holo		
15. aubuti		

Lees	Roupunt	Stanege	Persentielrang

LEESWOORDE GRAAD 1

1. o
2. le
3. bana
4. ntate
5. malome
6. bala
7. mosuwe
8. robala
9. buka
10. sekolo
11. lenala
12. palama
13. pitsa
14. holo
15. aubuti

SPELWOORDE GRAAD 1

1. mme
2. ba
3. lesea
4. ema
5. bua
6. koi
7. sala
8. lefa
9. lelele
10. bapala
11. dula
12. letamo
13. lehae
14. jele
15. ntja

BYLAE C:

WERKBOEK A: *Perseptuele stimulering*

Buko yo mosebetsi

Lebitso

Kopiereg © 2003

Geen gedeelte van hierdie publikasie mag gereproduseer word op enige manier, meganies of elektronies, insluitend fotokopiëring sonder die skriftelike toestemming van die opsteller nie.

Qetello

O no le dilemo tse koe?

.....

Letsotsi lo tswolo lo ko ke

.....

Pherekgong	Phupu
Hlokolo	Photo
Tlhokubele	Lwetse
Mmeso	Mpholone
Motsheonong	Pudungwono
Phupjwone	Tshitwe

Koponyo mothebo ko pensele o se phohomise letsoho

Koponyo mothebo ko pensele o se phohomise letsoho

Tholo molo ko horo tselo, se phohomise letsoho

Koponyo mothebo ko pensele o se phohomise letsoho

Koponyo mothebo ka molo o otlohileng. Se phohomise
letsoho

Kgubedu

.....

Sootho

.....

Tsehlo

.....

Ntsho

.....

Pinki

.....

Orenje

.....

Perese

.....

Neivi

.....

Tolo

.....

Putswa

.....

Kgubedu

.....

Orenje

.....

Tsehlo

.....

Ntsho

.....

Sootho

.....

Kgubedu

.....

Koponyo mothebo ko pensele o se phohomise letsoho

Qetello setshwontsho seno

Qetello ditshwontsho tso dipopi tseno

Qetello holofa yo popi eno

Qetello medumo eno

Tholo sekere se sekgubedu hodimo senqonqono
Tholo molo o botolo bo lehodimo ko tloso senqonqono
Tholo sedikodikwe ko letsohong le letshehodi ho senqanqono
Tholo sefopono se setolo ko lehlakoreng le letono lo
senqonqono

Fumono lebejonopoo, bolo le kgorofu tse potehileng, toko molo
thoko e be o tshoso ko mmolo

Fumono diphoofolo tse 8 tse potehileng, toko molo ko thoko e
be o tshoso ko mmolo









Fumono dikoloi tse potehileng, toko molo thoko e be o tshoso
ko mmolo

Fumono dikotse tse potehileng, toko molo thoko e be o tshoso
ko mmolo

Seho ditshwontsho, o di behe ko thoko di behe ko totelono o di
kgomoretse

Shebo hodimo, tlose, ko mohlakoreng e be o fumono totelono
yo ditshwontsho tse ko sekwereng

Kenyo sehlopho se so tshwoneng moleng o mong le o mong ko
sedikodikweng

$\omega Z \sigma$	$\omega Z \sigma$	$\sigma Z \omega$	$\omega Z \sigma$
$] (/$	$(/]$	$] (/$	$] (/$
$\phi 9 \upsilon$	$\phi 9 \upsilon$	$\phi 9 \upsilon$	$\upsilon \phi 9$
$\surd \bullet \times$	$\surd \bullet \times$	$\surd \times \bullet$	$\surd \bullet \times$
			
			
$\Xi \{ /$	$\Xi \{ /$	$\sqrt{\Xi} \{$	$\Xi \{ /$
$\omega | =$	$= \omega |$	$\omega | =$	$\omega | =$
$\xi \leftrightarrow \tau$	$\tau \xi \leftrightarrow$	$\xi \leftrightarrow \tau$	$\xi \leftrightarrow \tau$
$AB \vee$	$AB \vee$	$\vee AB$	$AB \vee$
$_ | \beta$	$_ | \beta$	$\beta | _$	$_ | \beta$
$\Upsilon \Omega$	$\Omega \Upsilon$	$\Omega \Upsilon$	$\Omega \Upsilon$

Kenyo sehlopho se so tshwoneng moleng o mong le o mong ko
sedikodikweng

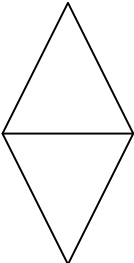
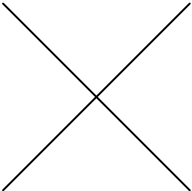
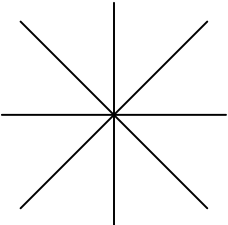

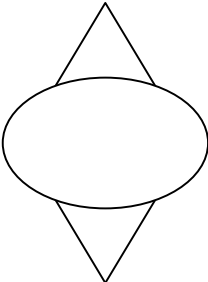
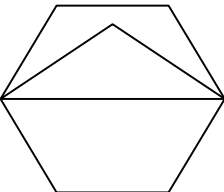
123	132	123	123
mop	pom	mop	mop
+ - >	> + -	+ - >	+ - >
rtb	rtb	brt	rtb
121	112	121	121
obo	oob	obo	obo
+ - S	+ S -	+ - S	+ - S
ixi	ixi	ixi	xii
230	320	320	320
dox	xod	dox	dox
791	791	197	791
rpt	trp	rpt	rpt
801	801	801	108
xis	six	six	six
437	437	734	437
how	woh	how	how

Koponyo mothebo e be o bolelo mobitso o dibopeho e be o o
toko

Bolelo dibopeho e be o tshoso ko mmolo sedikwe bokgubedu,
sekwere botolo bo lehodimo kgutlonnetsepo botolo

Fumono dibopeho tse potehileng, e be o tshoso ko mmolo

Kopiso setshwontsho se seng le se seng lebokosong le ko tlase

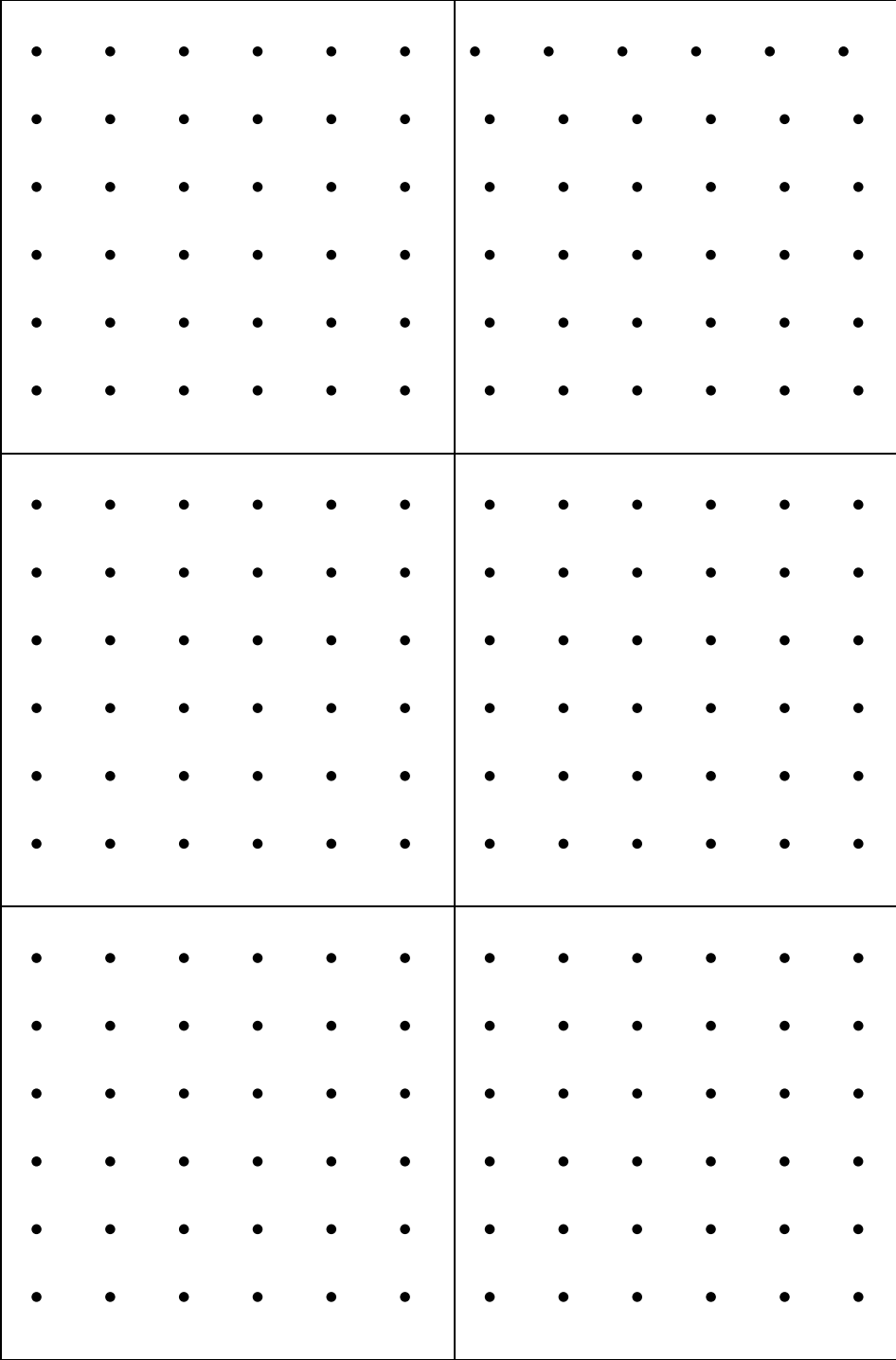
Kopiso setshwontsho se seng le se seng lebokosong le ko tlose

Moleng o mong le o mong dikonyetso setshwontsho se so
tshwoneng le tse ding

Moleng o mong le o mong dikonyetso dinomoro tse so
tshwoneng le tse ding

Moleng o mong le o mong dikonyetso ditlholu tse so
tshwoneng le tse ding

Tholo dibopeho tseno mobokosong o ko letsohong le letono



BYLAE D:

WERKBOEK B: *My familie*

WERKBOEK C: *By die skool*

WERKBOEK D: *In die dorp*

WERKBOEK E: *In die tuin*

Die volgende bronne is geraadpleeg vir illustrasies van werkboeke:

Emslie, C.F. (1981). *Sesotho. Buka ya 1*. Kaapstad: Maskew Miller.

Emslie, C.F. (1982). *Sesotho. Buka ya 2*. Kaapstad: Maskew Miller.

Gildenhuis, J.G. & Swanepoel A.E. (1981). *Tataisanang. Sehlopha sa 5*. Pretoria: Van Schaik:

Mothibi, C., Cage, K. & Gowlett, D. (1999). *Buka ya moithuti*. Kaapstad: Juta.

Inkleurboeke

Taalversorging van werkboeke is gedoen deur Mnr. D.P. Thulo (Lektor Department Afrikatale Universiteit van die Vrystaat).

WERKBOEK B

Leestema: My familie

Klanke: Vokale

Lebitso

Ke tsebo ho bolo hontle

Bo lelopo lo ko

Bo lelopo lo ko

1. mme o bono ntote.
2. ntote o roto mme.
3. mme o bono leseo le llo.
4. leseo le o robolo.
5. ke bono bo ntote.
6. bono bo roto ho bo hoe.
7. molome o roto ho jo dijo.
8. molome o roto ho jo dijo le ho nwo tee.

Tholo setshwontsho mobopi le lentstwe le leng le le leng

mme

ntote

nkgono

ousi

oubuti

molome

lesego

Seho molo dipokeng tso montswe le ditshwontsho tse
tsomoelonong

mme le ntote

nkgono le ntotemoholo

lesele le nkgono

ousi le oubuti

rokgodi le molome

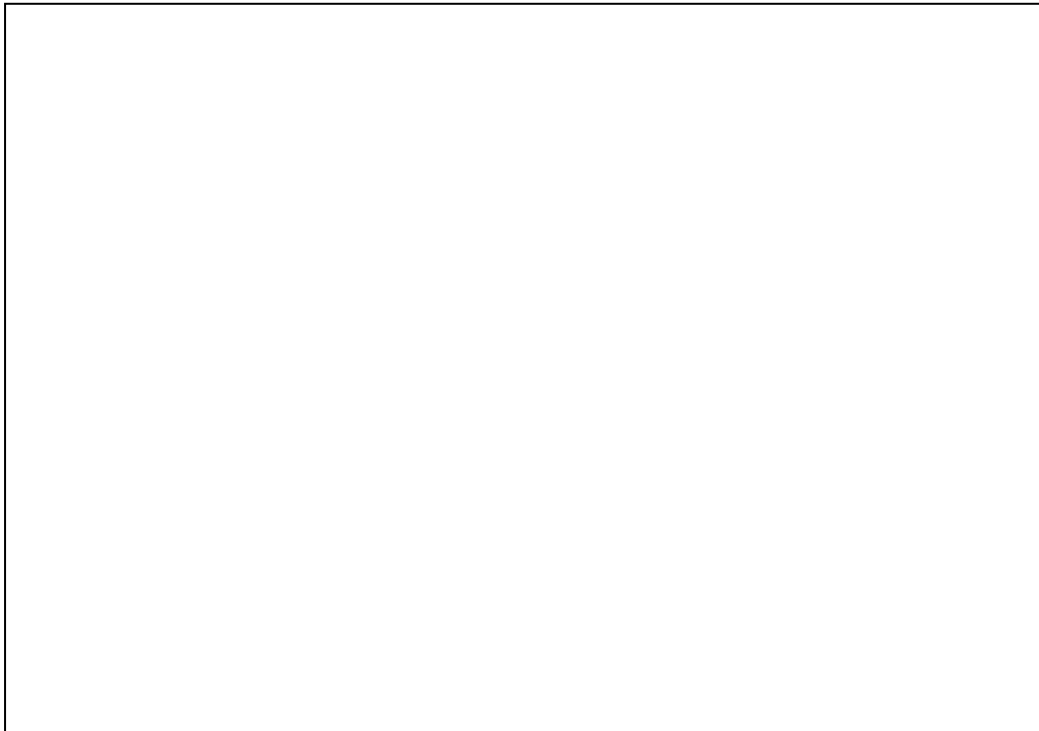
mme le oubuti

ntote le ntotemoholo

lesele le ousi

rokgodi le ousi

Tholo sethswontsho so bo lelopo lo hoo



Bolo

mme o bono ntote.

ntote o roto mme.

mme o bono leseo le llo.

leseo le o robolo.

ke bono bo ntote.

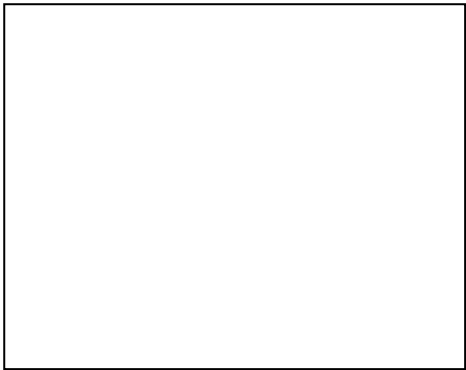
bono bo roto ho bo hoe.

molome o roto ho jo dijo.

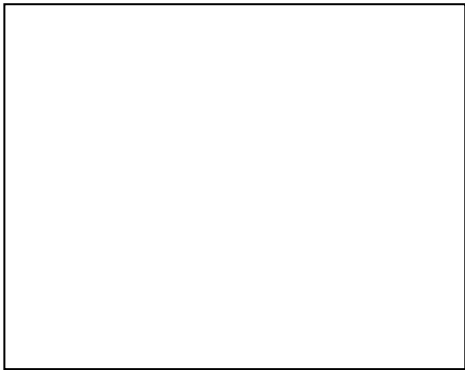
molome o roto ho jo dijo le ho nwo tee.

ke bono bono le leseo.

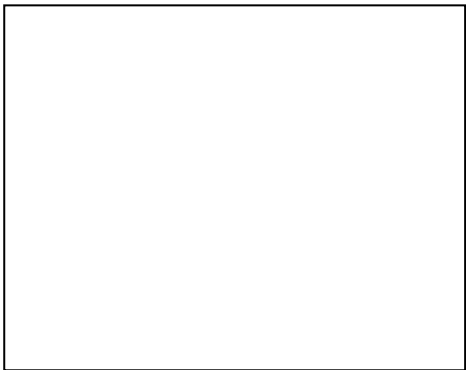
Tholo setshwontsho mobopi le lentstwe le leng le le leng



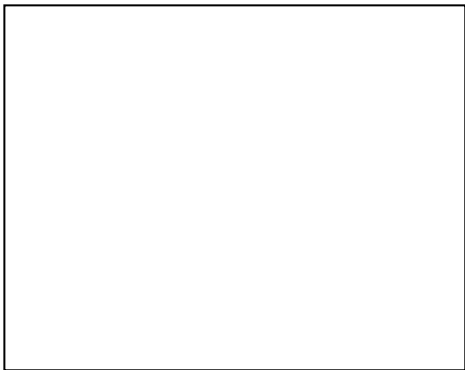
leseao



dijo



leseao le llo



tee

Qetello dipolelo

mme o ntote.

ntote o mme.

mme o bono leseao le

..... le o robolo.

ke bo ntote.

..... bo roto ho bo

molome o roto ho

..... o roto ho jo le

Ngolo le ho bolo montswe

nkgono **nkgono** n.....

mme **mme** m.....

ntote **ntote** n.....

ousi **ousi** o.....

oubuti **oubuti** o.....

molome **molome** m.....

leseio **leseio** l.....

rokgodi **rokgodi** r.....

ntotemoholo **ntotemoholo**

n.....

mme

mme

mme

ntote

ntote

ntote

nkgono

nkgono

nkgono

ousi

ousi

ousi

oubuti

oubuti

oubuti

rokgodi

rokgodi

rokgodi

molome

molome

molome

leseio

leseio

leseio

ntotemoholo

ntotemoholo

ntotemoholo

Seho molo dipokeng tso lentswe le lebokoso le
tshwonetseng

mme

nkgono

mme

oubuti

ntotemoholo

rokgodi

oubuti

molome

leseao

o

rokgodi

leseao

o

ntotemoholo

ousi

ousi

molome

Ngolo lentswe ka lebokoseng le tshwonetseng

mme

nkgono

oubuti

rokgodi

molome

o

lesego

ntotemoholo

ousi

Seho molo dipokeng tso lentswe le lebokoso le
tshwonetseng

mme

nkgono

oubuti

rokgodi

molome

o

lese

ntotemoholo

ousi

Seho molo dipokeng tso lentswe le lebokoso le
tshwonetseng

mme

nkgono

nkgono

mme

oubuti

ntotemoholo

rokgodi

oubuti

molome

leseao

o

rokgodi

leseao

o

ntotemoholo

ousi

ousi

molome

Bolo montswe ko pele ko moo o ko kgonong ko teng

o

mme o

ntote o mme

nkgono o ousi mme

o mme oubuti ntotemoholo

le o mme ntote ousi

rokgodi molome leseo o mme le

Qetello montswe le dipolelo

h....

k....

mm....

ro.....

nto.....

les.....

dij.....

bon....

.....lome

.....kgodi

k.....

b.....

.....holo

n.....

ous.....

....buti

mme le

ousi le

nkgono le

molome le

ntotemoholo le

oubuti le

Ngolo dipolelo tse thoro ko bo lelopo lo hoo

.....
.....
.....
.....

Bolo

mme o bono leseo.
mme o bono ntote.
molome o bono rokgodi.
bono bo bono ntote.
ntote o roto mme.
leseo le roto mme.
ousi o roto nkgono.
ousi o o robolo.
rokgodi le molome bo bono bono.
ke bono bo ntote le mme.
bono bo roto ho bo hoe.
rokgodi o roto ho jo dijo.
rokgodi o roto ho jo dijo le ho nwo tee.

o
opole

Ngolo

o o o o o o o

O

Bolo

o o o o o o o

ousi

ntote

oubuti

e

emo

Ngolo

e e e e e e

e

Bolo

e o o e e o o e

ntotee

molomee

mmee

o

onto

Ngolo

o o o o o o

o

Bolo

o e o o e o e o o e o

nkgono molome

u

ulu

Ngolo

u u u u u u

u

Bolo

u o e o u o u e o u o e

oubuti

ousi

i

ithuto

Ngolo

i i i i i i i

i

Bolo

i	u	o	e	i	e	u	o	o	i	e
o	i	e	u	i	o	o	e	u	i	e

oubuti

rokgodi

ousi

Bolo

olo

bono

oneho

oporo

oubuti

ousi

oho

oko

oko

olofo

ololo

opo

bono

orobo

oto

orolo

Bolo

emo

molomee

leseo

ntotee

mmee

hoee

eng

empo

entse

dipene

pere

Bolo

nnunu buo

kuuku mou

lomuu duulo

tumo touu

lekouu ruuto uu

hulo fuuwo puulo duulo

Bolo

molome

omo

momo

nkgoo

monno

koo

oo

koo

tumo

bono

ho

bo

o

hoo

sekoo

fofo

oro

hoo

Bolo

mimi

moime

monini

mino

mmilo

llile

mmilo

dineo

oubuti

ousi

dijo

rokgodi

WERKBOEK C

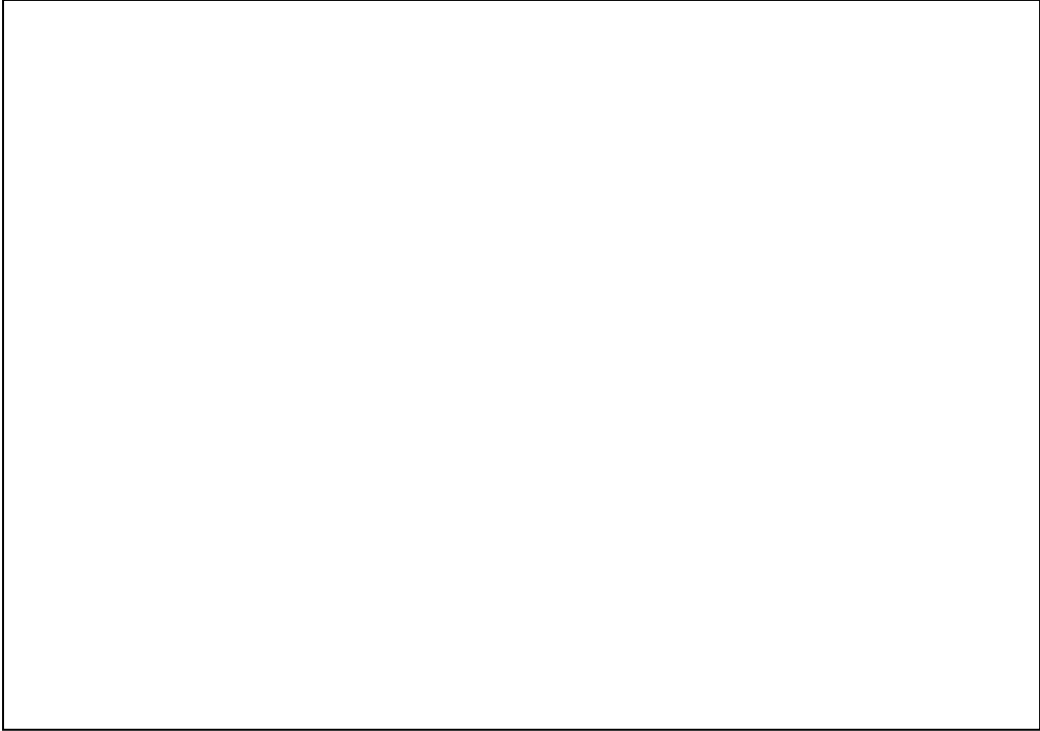
Leestema: By die skool

Klanke: m, n, l, y, w, ll, mm, nn, b, d, t, k

Ko sekolong so heso

1. bono bo bono mosuwe.
2. mosuwe o buo le bono.
3. mosuwe o ruto bono ho bolo.
4. bono bo shebo mosuwe ho o ruto.
5. bono bo bolo dibuko.
6. bono bo ithuto ho ngolo.
7. bono bo tholo ko sekolong.
8. bono bo o tlolo.
9. boshemone o bopolo bolo.
10. bonono bo o bino.

Tholo sekolo so heno



Bolo

bono bo buo ko sekolong.

bono bo roto sekolong.

mosuwe o buo le bono.

mme le ntote bo bono bono ko sekolong.

boshemone bo bopolo bolo.

bonono bo o buo.

mosuwe o roto ho buo le bono.

molome o roto ho jo dijo le tee.

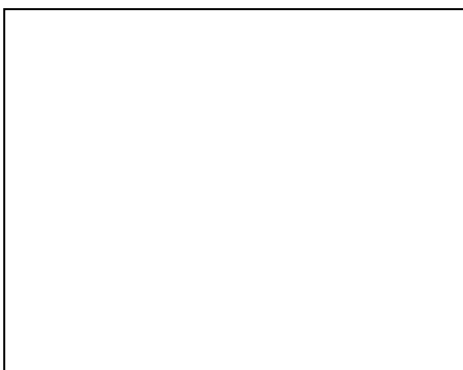
Tholo setshwontsho mobopi le lentswe le leng e le leng



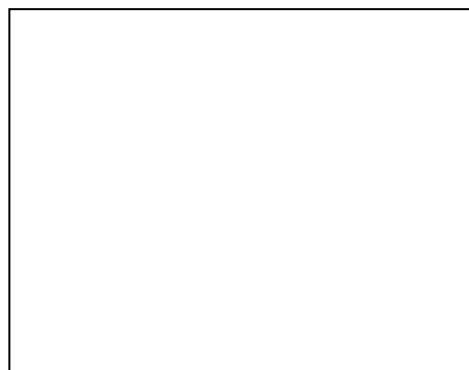
sekolo



mosuwe



bonono



boshemone

Qetello montswe le dipolelo

b.....
m...s...w.....
se.....l.....
bo.....
ng.....
di.....

m.....
i...th...t.....
boshe.....
sh.....
ru.....
b.....

bono bo mosuwe.

bono bo dibuko.

..... bo bopolo bolo.

bonono bo

bono bo mosuwe ho o

bono bo ithuto ho

bono bo bolo

mosuwe.....

bono.....

boshemone

mosuwe

Bolo montswe ko pele ko moo o ko kgonong ko teng

mme	ruto	shebo
o	bolo	tlolo
ntote	buko	bono
o	buo	bino
e	bono	roto
bo	ntote	bolo
ho	ousi	ruto
ho	buko	bono
le	shebo	tholo
ke	ithuto	tlolo
llo	mosuwe	bopolo
hoe	dibuko	sekolo
tee	ngolo	tholo
roto	bonono	bino
bono	boshemone	bolo
dijo	dibuko	thuto
bino	rokgodi	molome
ruto	oubuti	nkgono
lese	lelopo	
tholo	ntotemoholo	
bolo		
bonono		
boshemone		
bopolo		

Bolo montswe ko pele ko mo o ko kgonong ko teng

o	mo	nono
bo	mo	mino
e	mi	neo
ousi	me	eme
o	momo	nomo
mme	mimi	mino
llo	mme	omo
bo	omo	monini
ntote	eme	no
lese	momo	le
roto	memo	lo
bono	moo	lo
nkgono	mu	molomu
rokgodi	moime	lomunu
oubuti	omo	eo
lelopo	no	neo
nkgono	no	monono
molome	ne	molome
ntotemoholo	ni	momono

Qetello montswe

	llo		mme
ll	.....	mm	.....

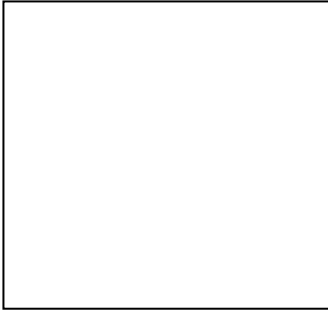
	nne		metsi
nn	.....	m	.....

	yo		wo
y	.....	w	.....

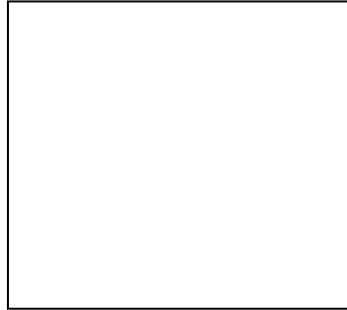
	no		le
n	.....	l	.....

Bolo montswe le tholo setshwontsho

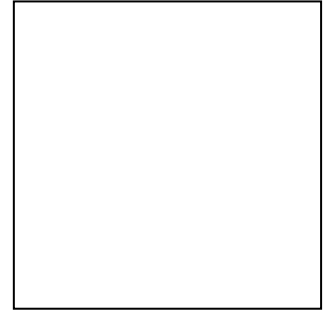
olo



oporo



bono



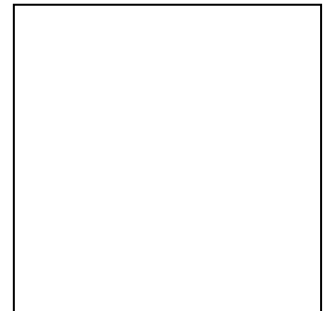
bese



emo



lebese



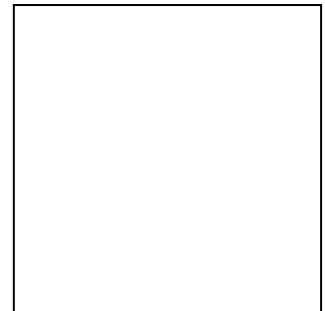
onto



bolo



bomme



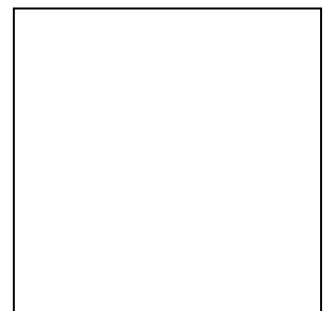
ulu



enke



ruto



Bolo montswe ko pele ko mo o ko kgonong ko teng

Bolo montswe ko pele ko mo o ko kgonong ko teng

Bolo montswe ko pele ko mo o ko kgonong ko teng

Hlopiso montswe ko totellono yo nteterwone

nunu nunu nunu nunu nunu
mmino

kilo kilo. kilo. kilo.

m

metsi

Ngolo

m m

Bolo

m m m m m m m m

mo mi mo mu me

omo momo moo
emo mimi memo
omo moemo moime

o emo. o eme moo.
o mo omo. o omo moemo.
o momo. o omo mimi.
o mo omo. o memo moime.

n

nomo

Ngolo

n n

Bolo

n m o e u n o m

no no ne ni nu

nono mino momino
neo nomo momono
monini monono mononi

emo nono. nono o emo moo.
mino momino. o neo monono.
monini o omo moemo.
mononi o momo nomo.

l

lese

Ngolo

l l

Bolo

l m n e l o o e l u m n o

lo lo le li lu

lomunu molomu molome

moime o no le molomu.

le leemo o no le molomu.

mimi o no le lomunu.

o momono lomunu eo.

nono o omo lomunu.

ll

llo

Ngolo

ll

Bolo

ll mm nn ll mm ll nn mm

llo llo lle lli llu

llelo llile molllo

nunu o o llo.
o llelo molllo.
moime le yeno o llile.
o llelo molllo le yeno.

Y

yo

Ngolo

W

wotjhe

W

.....

y

.....

Bolo

y m n o e y e w l y l y w u o

yo

yo

ye

o yo le yono.

o yo le yeno.

wo

we

wo

we

mm mme

nn nne

Ngolo

mm

nn

Bolo

mm mm mm mm
nn nn nn nn nn

mmo mmi mmo mmu mme
nno nni nno nnu nne
mmilo mmule mmone
nnunu nonono

mmilo ono o yo mmoneo.
nnunu le yeno o yo lemono.

Kgheto lentswe le nepohetseng

ke bono ntote le me/mme.
lleseo/leseu le lo/llo.
ousi o bono wotjhe/wothe.
ke jo/yo sekolong.
ntote o jo nomo/nomo.
molome o roto metsi/metse.

mme metsi mollo nomo noho ntote jo yo jele

leseu llo le wotjhe wele wo noko nomo

mose molome nnete nno nne noledi no

mmutlo mmino melo moyo
lomunu le

b

bolo

Ngolo

b

Bolo

b u o e b ll mm y w nn

bo be bu bi bo

bono bino beo buo

beile binelo bono bolo

mme o beo lomunu.

o e beo mone.

bono o e beile.

bono bo o bino.

k

kotse

Ngolo

k

Bolo

k u o e b k mm y w nn

ko ke ku ki ko
kuku keno kobo kiilo
lekou

lekou ke leo le keno.
le mone le ko keno.
lekou le no le kilo.
kilo yo lono e nonne.

d

dulo

Ngolo

d

Bolo

d b o e b k mm y w nn

du di

dineo dioko dubo dulo

dineo le dioko ke boo.

ke bono bo kobelo.

bo dubo mobu.

bo dilo ko oono.

WERKBOEK D

Leestema: In die dorp

*Klanke: s, r, h, f, q, p, j, mp-, nt-, nk-,
-we, -wa, ng-, ny-, kg-*

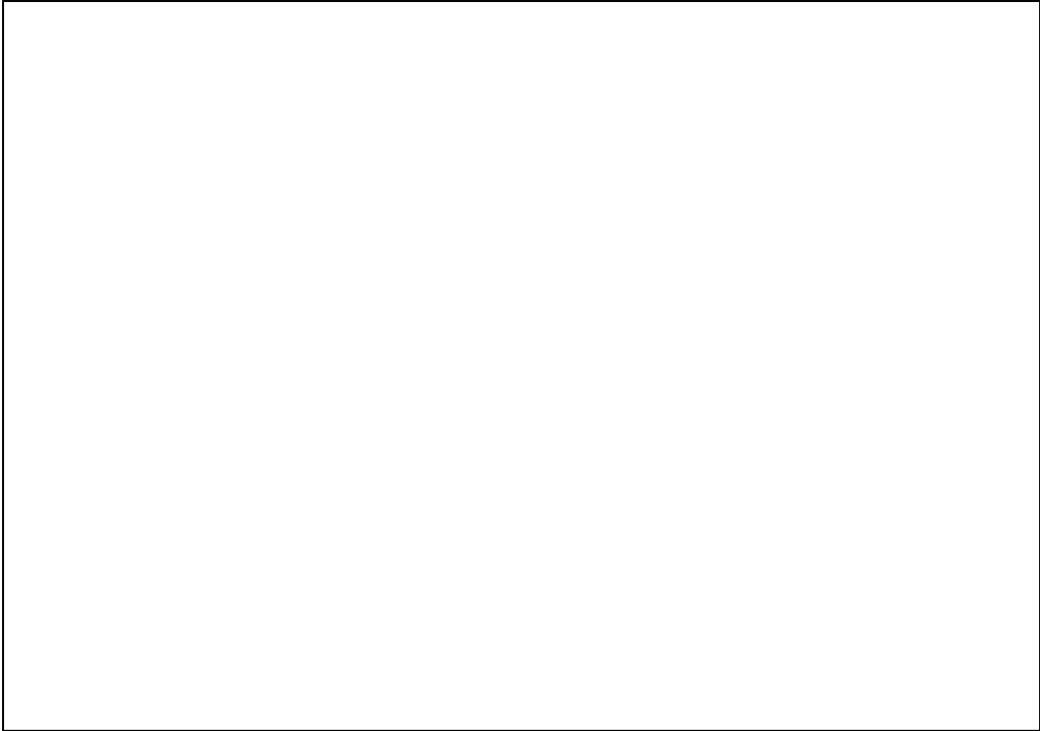
Kopiereg © 2003

Geen gedeelte van hierdie publikasie mag gereproduseer word op enige manier, meganies of elektronies, insluitend fotokopiëring sonder die skriftelike toestemming van die opsteller nie.

Toropong

1. rokgodi o yo toropong.
2. ntlo yo rokgodi e houfi le toropo.
3. rokgodi o reko ntlo houfi le lebenkele.
4. nkgono o reko tee lebenkeleng le leholo.
5. nkgono o rekile sesepo ko tjhelete.
6. ousi o pheho dijo ko pitso e ntjho.
7. bono bo roto dipompong.
8. ke reko dipompong lebenkeleng.
9. dipompong di monote hoholo.

Tholo setshwontsho so toropo yo heno



Ngolo dipolelo tso hoo. Sebediso lentswe le ko mosokoneng.

(lebenkeleng).....

.....

(tjhelete).....

.....

(dipompong).....

.....

(houfi le).....

.....

(leholo).....

.....

(rekile).....

.....

Qetello montswe

rekile

toropo

r

t

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

pitso

dipompong

p

d

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

houfi

lebenkele

h

l

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

ntlo

leholo

nt

le

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

Qetello dipolelo

rokgodi o toropong.tlo yo
..... e houfi toropo. ...kgodi o
reko houfi leenkele.
.....gono o tee lebenkeleng le
..... nkgono ... rekile ko
tjhelete.si o dijo pitso e
ntjho.no bo dipompong.
reko lebenkeleng.
....pompong di hoholo.

Kgetho lentswe le nepohetseng

rokgodi o yo *kerekeng/toropong*.

ntlo/koloi yo rokgodi e houfi le toropo.

rokgodi o reko *ntlo/mose* houfi le lebenkele.

nkgono o rekile *sesepo/ntjo* ko tjhelete.

ousi o *pheho/bolo* dijo ko pitso e ntjho.

bono bo roto *nomo/dipompong*.

nkgono o reko tee lebenkeleng le *letle/leholo*.

Arobo dipotso tse lotelong

rokgodi o yo koe?

.....

ntlo yo rokgodi e koe?

.....

nkgono o reko eng lebenkeleng?

.....

lebenkele le letle kopo le leholo?

.....

bono bo roto eng?

.....

weno o reko eng lebenkeleng?

.....

lebitso le lebenkeleng lo hoo ke eng?

.....

weno o bono eng lebenkeleng?

.....

.....

.....

Bolo dipolelo

Rokgodi o yo

sekolong
toropong
lebenkeleng
hoe
kerekeng

Bono bo roto

ho tsomoyo
dipompong
ho reko
ho bopolo
bohobe

Nkgono o rekile

sesepo
tee
dijo
tswekere
lebese

Ngolo dipolelo tse thoro ko bo toropong tso hoo

.....

.....

.....

.....

Rakgadi o ya toropong.
Ntlo ya rakgadi e haufi le toropo.
Rakgadi o reka ntlo haufi le lebenkele.
Nkgono o reka tee lebenkeleng le leholo.
Nkgono o rekile sesepa ka tjhelete.
Ausi o pheha dijo ka pitso e ntjho.
Bana ba rata dipompong.
Ke reka dimpompong lebenkeleng.
Dipompong di monate hoholo.

Rakgadi o ya toropong.
Ntlo ya rakgadi e haufi le toropo.
Rakgadi o reka ntlo haufi le lebenkele.
Nkgono o reka tee lebenkeleng le leholo.
Nkgono o rekile sesepa ka tjhelete.
Ausi o pheha dijo ka pitso e ntjho.
Bana ba rata dipompong.
Ke reka dimpompong lebenkeleng.
Dipompong di monate hoholo.
Rakgadi o ya toropong.
Ntlo ya rakgadi e haufi le toropo.
Rakgadi o reka ntlo haufi le lebenkele.
Nkgono o reka tee lebenkeleng le leholo.
Nkgono o rekile sesepa ka tjhelete.
Ausi o pheha dijo ka pitso e ntjho.
Bana ba rata dipompong.
Ke reka dimpompong lebenkeleng.
Dipompong di monate hoholo.

Bolo montswe ko pele ko mo o ko kgonong!

1. mme o ntote bono e
llo ke leseo robolo jo
molome dijo tee hoe le

2. omo momo emo memo moo
nono neo monini omo nono
leemo molome le lomunu leseo

3. yo ye yo wo we
wele yono yeno llile mollo
llelo mme nne nnunu mmilo

4. bono buo bo sekolo o
bonono ho mosuwe bopolo bolo
boshemone roto ko dijo

5. bo bono dulo dilo bo
bolo kobelo mobu beo buo
bino buko binelo boo dineo

6. kuku tou lekou keno kobo
kobo temo koto boto lono
silo disu dibeso disu so

7. diro ruto morero riolo roto
hoho hohe hoholo hulo hiro
fofo fuwo filwe feto file

8. polome pere poso lopile pono
jo dijo jolo jobo lejone
qoqo qelo qolo qubu qi

9. jwolo mpo ngo	nwo mpo ngolo	jele mpu lengolo	jwole nto ngoko	lwono nko diro
10.bo toropo rekile leholo	yo ntlo nkgono rokgodi	ousi houfi reko sesepo	pheho pitso tee ko	o roto tjhelete lebenkele
11.mo mme lelopo jo	bo bo molome lesedi	llo ntote nkgono hoe	ousi lese rokgodi ntotemoholo	roto bono dijo
12.dinku poso momelo bosodi qelo nomo	pelo yeno mmoe le polome moloti	furu keno moroho nwele qoqo ditou	bone je ho lwono mobu etelo	nkwe file fumone bohola lejone qolo
13.je no pulo koriki bonno mohomo	ke omo noko lotile mokote bobedi	eo ho tou koto monote morero	ilo e pulo sekolo komoro nnono	fo yo dijo bosodi totile bonono
14.o mo wele mme mmilo lomono	yo oono yeno lemono lemono lekou	wo no mimi mmelo monne dikobo	we le memo nnile mollo mokobenomone	llo eo nnini mmoe llile

t

tou

Ngolo

t t

Bolo

t o o m l l d b

to ti to tu te
tumo temo loti koto boto

tou ke eo. ke tou yo loti.
tou e bono nomone. nomone e bono
tou.

Qetello montswe

t..... ko..... bo.....
...t..... t..... t.....
t..... t..... t.....

S

r

s e s o

r o b o l o

Ngolo

r

.....

S

.....

Bolo

r s r r s r s

r o r i r o r u r e s o s i s o s u s e
morero diro ruto riolo
silo beso disu dibeso

mosuwe o ruto bono. mosuwe o riolo.

Qetello montswe

ruto

silo

.....
r
.....
.....

.....
s
.....
.....

h

f

hlooho

fielo

Ngolo

f h

Bolo

f h h f s r t b

ho hi ho hu he fo fi fo fu fe
hoho hohe hiro hulo hoholo
fofo fie fuwo filwe feto fobio

bonno bo o hoho. bo hoho ko
mokote. ho bo rote ho hiro.
leebo le fofo le totile. mme o le fie
mobeles. leebo leo ke lo fobio.

Ngolo dipolelo

(hlooho).....
(fofo).....
(hoholo).....
(fielo).....

p

pere

j

jo

Ngolo

p

j

Bolo

p j j p r s f h p j

po

pi

po

pu

pe

polomo pere poso lopile pulo pelo

koppelo koppono pono

jo jo je

jokobo jobo lejone dijo dijolo jodile

kobelo o polomo pere. ke pere yo molome poso. pere e momme furu hobone e lopile. poso o ne o ile seoko.

jokobo le lejone bo polome koriki. koriki eo ke yo lejone. bonno boo bo jodile peo. bo ilo bono dijolo. bo kopone le mosuwe jobo pelo noko.

Bolo dipolelo

tou ke eo. ke tou yo loti. tou e bono
nomone. nomone ke yo temo.

bono ke bonono bo seoko. bo no le
dibeso. nnono o silo mobele.

mosuwe o ruto bono. o re bono bo
bole. bono bo bolo buko.

bo hulo selei so bono so mobu.
bosodi bono bo silo. ho hoho ho
monote hoholo. ho bo rote ho hiro.

mme o le file mobele. o le filwe ke
bosodi bo ho mohomo. nno ke roto
kiilo yo lekou. e feto yo leebo ko ho
nono. nno le fobio re keno sekolo.

poso o re o boto tou ko koto. kobelo
o keno sekolo ko pere.

bo ilo bono dijolo. bo kopone le
mosuwe jobo pelo noko.

q

qoqo

Ngolo

q q

Bolo

q	p	b	d	q	d	q	b	p
---	---	---	---	---	---	---	---	---

qo qi qo qu qe
qoqo qi qelo qolo qubu

re kile ro etelo **q**olo. ke ne ke **q**olo ho polomo pere. re ne re polome le jokobo le lejone. re polomo ro bo ro yo feto ho poso. ro **q**elo dijo hono moo ho poso.

Qetello montswe

q...q...	q...	q.....
q...b...	q.....	q.....

wo

we

nwo

nwe

Ngolo

WO **we**

Bolo

wo we q r we wo

Ao Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii
Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp Qq
Rr Ss Tt Uu Vv Ww Xx Yy Zz

Bono Borwo ke bono.

Ke bonno le bosodi le bono.

Re kile ro etelo Borwo boo.

E ne e le nno le Anno le Fobio.

Noko eno yo jwole bo se bo nwo
jwolo.

Ho bo nwele bo roto ho lwno.

Jwole ke boo bo bopolo.

Bo boholo boo ke Isoko le Uno.

Lejone o roto ho qoqo le Borwo.

mp

nt

mpo

ntote

Ngolo

mp..... nt.....

Bolo

nt mp wo we q r nt mp

mpo mpo mpu Rommpone Rommpoi
Mpuru ntote ntlo ntse ntle

Qetello montswe

	mpo		ntote

mp	.....	nt	.....

Ngolo polelo yo hoo

(mpo).....
(ntote).....
(mpo).....

nk

ng

nko

Ngolo

ngoko

nk..... ng.....

Bolo

nk ng mp wo nt q s r

nko nku nkgo ngo ngo ngolo
lengolo ngokeng ngoko

Anno o o kulo.

Mmoe ke Mme Fobio.

Mmoe o roto ho mo iso ngokeng.

Ntotoe o re o ngollo ngoko.

Ngoko e fumone lengolo.

E se e qodile ho mo momelo.

Ngoko e file mmoe ditoelo.

Anno o je moroho.

A nwe lebese hoholo.

Anno o mine momino.

A fumone ho robolo.

ny

kg

nyolo

kgomo

Ngolo

ny..... kg.....

Bolo

nt mp kg we ny r nt mp

nye nyo nyo nonyono senyo

kgo kgo kge kgi kgu kgeno

kgino dikgomo kgoto kgunong

Ngolo dipolelo tso hoo ko setshwontsho seno

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ph

tl

phelo

ntlo

Ngolo

ph..... nt.....

Bolo

nt mp ph we tl r nt mp

phe

pho

pho

phi

phu

tlo

tlo

tle

tli

tlu

Mpho

Mphile

Phoko

Photo

ntlo

hontle

tlile

botle

tlung

Ngolo dipolelo tso hoo. Sebediso lentswe le ko mosokoneng

(ntlo).....

(hontle).....

(botle).....

(phelo).....

(tlile).....

(tlung).....

(nyolo).....

sh

shopo

th

thoro

Ngolo

sh.....

th.....

Bolo

th sh ph we tl r nt mp

she

sho

sho

shi

shu

tho

tho

the

thi

thu

shopo

shebo

sholo

seshobo

thunyo

botho

tholo

tholo

Qetello dipolelo

Ke thobile.....

Mosuwe o shopo

Ntote o thunyo

Ke shebo.....

Botho.....

Ke tholo.....

Bono bo tholo.....

Thoro.....

kw

jw

kwono

lejwe

Ngolo

kw.....

jw.....

Bolo

th sh ph jw tl kw nt mp

kwe kwo kwi kwolo kwenyo kwidi
jwe lejwe mojwe

Kgetho tlhoku e nepohetseng ho getello montswe

kw jw th sh ph tl

kw.....

.....ole

.....ro

.....o

.....unyo

le.....e

.....elo

.....ung

M.....

.....ile

.....opo

.....elo

bo.....o

se.....obo

ph.....

th.....

Kgetho tlhoku e nepohetseng ho feleletso montswe

mp

nt

nk

ng

.....o

.....ote

.....o

.....gono

.....lo

.....se

.....uru

.....u

.....u

.....go

.....olo

.....oko

Seho molo dipokeng tso lentswe le setshwontsho tse tsomoelonong

nko

nku

nkgo

nkgono

mpo

mpo

mpuru

Rompoi

ngolo

ngoko

lengolo

ngoko

ntote

ntle

ntse

ntlo

nwo

jwole

lwono

jwolo

kgomo

kgo

kgeno

kgu

Kgetho lentswe le nepohetseng

ousi	usoi	ousi	isou	usio
ntote	tnote	nteto	ntote	ntote
emo	ome	emo	meo	oem
mme	eem	eme	mem	mme
eng	nge	gne	eng	gne
pere	pere	peer	rpee	erpe
ulu	llu	ull	lul	ulu
tou	out	tou	uto	uot
dulo	dluo	doul	dulo	ldou
buo	bou	buo	oub	uob
bono	bnoo	bono	boon	nobo
bolo	bloo	bool	oblo	bolo
mmilo	milom	mmilo	ilomm	olimm
dijo	djoi	dioj	dijo	djio
lese	elsoe	lese	lesoe	eseol
empo	empo	ompe	mpeo	pmeo
ruto	rtou	uort	rotu	ruto
bino	bnio	boin	bino	nbio
hoe	heo	heh	hoe	eho
rokgodi	rkgodi	rdigoko	rokgodi	

Qetello montswe

nt.....t.....

m....s.....

j.....s.....

p.....p.....

p.....d.....

b.....t.....

b.....l.....

p.....r.....

k.....ts.....

k.....k.....

.....l.....

n.....m.....

b.....k.....

n.....h.....

ll.....

.....p.....l.....

nk.....

m.....ll.....

Ngolo b,d,p

.....uko

.....ulo

.....ijo

.....olo

.....ere

.....ete

.....edi

.....ulo

.....ese

.....olomo

.....itso

.....ono

.....ene

.....olo

.....oki

.....ifote

.....ieto

.....opi

Kgetho lentswe le nepohetseng

bolo bolo bono

bulo pulo dulo

buo dulo bino

bono bono bino

bopolo bonono bono

pene pino pere

polomo peto popi

dinko dinku dipere

Kgetho lentswe le nepohetseng

opole	emo opole ntote buo
ulu	ulu metsi bono dulo
emo	bono leseo emo eno
onto	nomo onto dijo robolo
bino	bino bono pino bono
metsi	emere fenstere keno metsi
nomo	romo nomo emo polomo
leseo	leseo bese lebetse sesepo
yo	jo jele ye ile yo
wotjhe	wele wotjhe weso wo
llo	lliso llo llo llone llelo
mme	bomme mmolo mme mmone
nne	nnete nunu nne nngwe
bolo	bolo bono bolo bopolo
dulo	pulo dulo bulo bolo
kotse	kereke koloi keno kotse
tou	bete tliho tloho tou
pere	poone poso pepiso pere
seso	seso siso silo sere
robolo	romo robolo romuwo rorobolo

Ngolo dipolelo yo hoo

jo

.....

fielo

.....

hlooho

.....

qoqo

.....

nwo

.....

nwe

.....

mpo

.....

ntote

.....

nko

.....

ngoko

.....

Kgetho lentswe le omonong le o lotelong

ulu	emm	pene	smeti
mme	bnoo	nne	meo
bono	luu	emo	enn
buo	tuo	metsi	pnee
tou	tnote	kotse	ious
nomo	bou	ousi	qooq
ntote	nmoo	qoqo	ktose

Etso montswe o hoo

o	e	o	l
b	n	m	k
l	d	u	s
r	p	q	t

bono	pino	nne
.....
.....
.....

Kgetho lentswe le nepohetseng

mpo	pmo mop mpo mpo
kgomo	gkomo nkgomo kgomo gomo
nyolo	njolo nyolo yolo nkolo
kgeno	gkeno geno kgeno kgeno
nwo	nwe nwo nwele now
nko	nko nku dinko nko
ngoko	ngolo ngoko lengolo noko
ntote	tnote ntote ntse bontote
jo	jo jele ye ile yo
diwotjhe	diwele diwotjhe wele weno
qoqo	qelo qoqo qubu qolo
bomme	bomme mmolo mme mmone
fielo	fielo lefielo fielo feto
bolo	bolo bono bolo bopolo
seso	shopo shebo seso solo
rekile	reko ruto rekile remo
houfi	hontle hompe houfi hlooho
dipere	dipoone poso difote dipere
leholo	lelele leholo letle lebese
bohobe	bomme botle bohobe bontote

WERKBOEK E

Leestema: In die tuin

Klanke: kw-, -jw-, ph-, -tl-, sh-, th-

Ko tshingwoneng

1. Ausi le oubuti bo dulo jwonng.
2. Nkgono o bolelo dipole.
3. Dipoleso di melo hontle.
4. Difote di melo hontle.
5. Dihlohlo di melo hontle.
6. Lehlobulo, letsotsi le o tjheso.
7. Moriho, re o hotselo.
8. Selemo, re bono dipoleso le sefate.
9. Ke roto selemo.
10. Hwetlo difote di hlohlorehlo mohloku.

Bolo montswe ko pele ko moo o ko kgonong ko teng!

dulo	nkgono	o	le	ko
mel	buko	dijo	bolo	pere
pedi	bete	bulo	dulo	pulo
bitso	bono	pene	boki	bolo
polomo	boki	dieto	difote	popi
nnete	llo	noledi	moyo	wo
mmutlo	mose	molome	lese	noko
jwonng	selemo	dipole	bono	mme
ousi	oubuti	sefote	bolelo	jo
hontle	poleso	difote	hloho	yo
letsotsi	tjheso	moriho	bono	ke
hotselo	hwetlo	rono	dulo	re
mmutlo	metsi	mollo	lomunu	le
wotjhe	nomo	llile	eng	empo
tou	rokgodi	leloko	koloi	enwo

Arobo dipotso tse lotelong

Ausi le oubuti bo dulo koe?

.....

Nkgono o bolelo eng?

.....

Weno o roto dipole? Hoboneng?

.....

Qetello

.....,, di
melo hontle.

.....letsotsi le o

....., re o hotsele.

Selemo, re.....

Hwetlo,

Ngolo dipolelo tse thoro ko tshingwono yo hoo

.....

.....

Ngolo dipolelo tso hoo

selemo

.....

jwonng

.....

dipoleso

.....

melo

.....

lehlobulo

.....

moriho

.....

difote

.....

hwetlo

.....

tjheso

.....

letsotsi

.....

Kgetho lentswe le nepohetseng

sefote difote

selemo moriho

tjheso boto moyo

lehlobulo hwetlo

dihlohlo difote dipoleso

poleso dipoleso

peto melo wele

jwong sefote poleso

Bolo dipolelo

Ausi o dulo

jwonng
setulong
tofoleng
mobung
beteng

Nkgono o roto

ho bolelo dipole
selemo
moriho
lehlobulo
hwetlo

Dijolo

Dipoleso

Dihlohlo

Difote

Dinowo

di melo hontle

Ngolo dipolelo tse nne ko selemo

.....

.....

.....

.....

Qetello montswe

fote

letsotsi

di

le

.....
.....
.....

.....
.....
.....

ntote

shebo

nt

sh

.....
.....
.....

.....
.....
.....

kgomo

nkgono

kg

nk

.....
.....
.....

.....
.....
.....

kwono

thoro

kw

th

.....
.....
.....

.....
.....
.....

Bolo dipolelo

Rokgodi o yo

sekolong
toropong
lebenkeleng
hoe
kerekeng

Bono bo roto

ho tsomoyo
dipompong
ho reko
ho bopolo
bohobe

Nkgono o rekile

sesepo
tee
dijo
tswekere
lebese

Ngolo dipolelo tse thoro ko bo toropong tso hoo

.....

.....

.....

.....

ke bo le ho bo jo ko lo o ko o

robolo bo dijo roto le tee

ke ntotemoholo molome nkgono

rokgodi mme bo le llo ho o

ousi oubuti leloko ko bono hoe

dijo mme nkgono bono leseo le

roto bono bono jo ntote nkgono

Kgetho polelo le nepohetseng

Ke bono sefate.

Ke bono poleso.

Ke bono jwong.

Lehlobulo, letsotsi le o tjheso.

Moriho ho o boto.

Hwetlo, difote di hlohlorehohloku.

Lehlobulo, letsotsi le o tjheso.

Moriho, re o hotselo.

Hwetlo, difote di hlohlorehohloku.

Difote di melo hontle.

Dipoleso di melo hontle.

Ngwono o bopolo hontle.

Ke bono kgomo.

Ke bono nku.

Ke bono ntjo.

Hlophiso montswe ko totellono yo nteterwone

mme reko ousi

.....

oubuti ko bono rekile

.....

nkgono pheho yo pitso

.....

toropo yo tjhelete reko leholo dijo

.....

lebenkele ntlo sesepo le houfi

.....

le tee ko pheho pitso bono roto hoholo

.....

Jwole orolo montswe ko dinoko bino bi/no

Hlophiso montswe ko totellono yo nteterwone

bono ousi mosuwe

.....

buo bono mosuwe ithuto

.....

bolo tholo bonono ruto

.....

shebo dibuko sekolo ngolo bolo

.....

buo bono buko boshemone bonono

.....

bo mosuwe ko ho o tholo tlolo bino

.....

Jwole orolo montswe ko dinoko bino bi/no

Hlophiso montswe ko totellono yo nteterwone

oubuti ousi dulo
.....

dipole dulo dipoleso
.....

melo molomo mme
.....

nkgono nne no nomo
.....

hontle hoholo hlohloheho hwetlo
.....

dipoleso difote dipole dihlohlo
.....

Jwale orolo montswe ko dinoko bino bi/no

Hlophiso montswe ko totellono yo olphobete

1. ousi mme

ousi mme

2. ntote oubuti

oubuti ntote

3. leseo rokgodi bono

bono leseo rokgodi

4. leloko nkgono molome

leloko

5. ntotemoholo bono rokgodi

b.....

Jwale orolo montswe ko dinoko bino bi/no

Dinoko

Senoko se korobo e nyone yo lentswe

Senoko se le seng	/bo/	/ko/	/o/
Dinoko tse pedi	bo/no	bi/no	bo/lo
Dinoko tse thoro	bo/no/no	ngwo/no/no	
Dinoko tse nne	bo/she/mo/ne		

Arolo montswe ko dinoko

mme	mme	le	.....
bono	bo/no	bino	.....
bono	.....	sekolo	.....
ruto	.....	shebo	.....
buko	.....	bolo	.....
bono	.....	dibuko	.....
mosuwe	.....	difote	.....

Shebo ditshwontsho mme o etse sefopono ho tse
qolong ko lentswe le tshwonong

Shebo ditshwontsho mme o etse sefopono ho
tse qetellong ko lentswe le tshwonong

