

**DIE VOORSPELLINGSGELDIGHHEID VAN DIE ESSI LEES- EN
SPELTOETS VIR NIEMOEDERTAALSPREKERS**

DEBBIE VAN WYK

2014

**Die Voorspellingsgeldigheid van die ESSI Lees- en Speltoets vir
Niemoedertaalsprekers**

deur

Debbie van Wyk

Voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

Magister Societatis Scientiae (Navorsingsielkunde)

in die

Fakulteit Geesteswetenskappe
(Departement Sielkunde)

aan die

Universiteit van die Vrystaat
(Bloemfontein)

Studieleier: Dr. R.B.I. Beukes

Medestudieleier: Prof. K.G.F. Esterhuyse

Oktober 2014

VERKLARING

Ek verklaar dat die verhandeling wat ek hiermee vir die Magister Societatis Scientiae (Navorsingsielkunde) aan die Universiteit van die Vrystaat indien, my selfstandige werk is en dat ek dit nie voorheen vir 'n graad aan 'n ander universiteit/fakulteit ingedien het nie.

Ek doen voorts afstand van outeursreg op die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

.....

DEBBIE VAN WYK

DANKBETUIGINGS

Aan die volgende persone my opregte dank:

- My Hemelse Vader, vir verstand, deursettingsvermoë, lewenslus, vreugde en 'n bietjie ekstra krag na 'n lang dag om voort te gaan.
- My ouers, Deon en René, vir motivering en liefde sodat ek my talente kon ontdek en verder studeer. Dankie vir julle vertroue in my om te bereik waarna ek strewe.
- My sussie, Deirdré, vir haar ondersteunende skouer en goeie vriendskap. Dankie dat jy my aanhou motiveer het.
- Die skoolhoofde en leerders wat in die ondersoek ingesluit is, vir hulle vriendelikheid en positiewe gesindhede.
- My kollegas, familie en vriendinne. Zandri, dankie dat jy altyd presies verstaan het en goeie raad gebied het. Jolene, dankie dat jy altyd bereid was om te luister en gretig vir die finale kopie gewag het.
- Mnr. Danie Steyl – vir die noukeurige taal- en tegniese versorging.
- Mev. Elize du Plessis – vir u geduld en vriendelikheid.

Verder ook 'n woord van dank aan:

- Dr. Beukes vir sy geduld, morele ondersteuning, bekwame leiding en motivering. Ek het dit baie waardeer.
- Prof. Esterhuysen vir sy bekwame leiding en hulp met die statistiek. Dit het my werkslading aansienlik verlig.

Laastens, my man Benedict, wat my so getrou bygestaan en gemotiveer het. Dankie dat jy tot laatnag by my gesit het en baie keer aan die slaap geraak het. Dankie dat jy my gedruk het om die studie te voltooi en vir jou finansiële ondersteuning. Sonder jou sou ek nooit my ware passie ontdek het nie.

Vir my seun, Chris

Chi la dura la vince

OPSOMMING

Die doel van die studie was om die voorspellingsgeldigheid van die Engelse weergawe van die ESSI Lees- en Speltoets vir nie-moedertaal primêreskoolleerders te bepaal. Aangesien die studie in die Vrystaat Provinsie onderneem is, is graad 5- tot 7-leerders uit die vernaamste drie Afrikataalgroepe, naamlik Sesotho, isiXhosa en Setswana as nie-moedertaalsprekers betrek. In totaal is 812 leerders se prestasie in die lees- en speltoetse van die ESSI verkry.

Voorspellingsgeldigheid is ondersoek deur die leerders se punte in die ESSI Lees- en Speltoets met hul akademiese prestasie (November-eksamenpunte) in Afrikaans en Engels (taal), Wiskunde (syferkundigheid) en 'n algemene indeks (gemiddelde oor al ses kernvakke) te korreleer. Hierdie korrelasies is vir die drie Afrikataalgroepe afsonderlik gedoen, en in al die gevalle is koëffisiënte met medium tot groot effekgroottes gevind. Daar kan dus met vertroue aanvaar word dat die Engelse weergawe van die ESSI wel oor die nodige voorspellingsgeldigheid vir nie-moedertaalsprekende leerders (Sesotho, isiXhosa en Setswana) in grade 5 tot 7 beskik.

Die resultate het verder aangetoon dat die gemiddelde prestasie van leerders van verskillende taalgroepe in 'n bepaalde graad in die lees- en speltoetse nie beduidend van mekaar verskil het nie. Verder is gevind dat die twee geslagte wel geneig is om verskillend in die toetse te presteer. Waar beduidende verskille voorgekom het, het die dogters regdeur beduidend hoër gemiddelde tellings as die seuns behaal.

Sleutelwoorde: ESSI Lees- en Speltoets, voorspellingsgeldigheid, nie-moedertaal-leerders en akademiese prestasie.

ABSTRACT

The aim of the study was to determine the predictive validity of the English version of the ESSI Reading and Spelling Test for non-mother tongue primary school learners. Because the study was undertaken in the Free State Province, grade 5 to 7 learners from the three most important African language groups, namely Sesotho, isiXhosa, and Setswana, were involved as non-mother tongue speakers. In total, the achievements of 812 learners in the reading and spelling tests of the ESSI were obtained.

Predictive validity was investigated by correlating the learners' scores in the ESSI Reading and Spelling Test with their academic achievement (November examination marks) in Afrikaans and English (language), Mathematics (numeracy) and a general index (average across all six core subjects). These correlations were done for the three African language groups separately, and in all the instances, coefficients with medium to large effect sizes were found. Therefore, it can be accepted confidently that the English version of the ESSI indeed possesses the necessary predictive validity for non-mother tongue speaking learners (Sesotho, isiXhosa en Setswana) in grades 5 to 7.

The results further indicated that the average achievement of learners of various language groups in a particular grade in the reading and spelling tests did not differ significantly from one another. In addition, it was found that the two genders were indeed inclined to perform differently in the tests. Where significant differences were found, the girls obtained significantly higher average scores than the boys did.

Key words: ESSI Reading and Spelling Test, predictive validity, non-mother tongue speakers and academic achievement.

INHOUDSOPGAW

VERKLARING	i
DANKBETUIGINGS	ii
OPSOMMING	iv
ABSTRACT	v
HOOFSTUK 1: INLEIDING	1
1.1 Agtergrond en probleemstelling	1
1.2 Doel van die navorsing	3
1.3 Hoofstukindeling	3
HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG	5
2.1 Moedertaalonderrig	5
2.2 Nie-moedertaal	6
2.3 Nie-moedertaalonderrig in die Suid-Afrikaanse konteks	8
2.4 Lees en spel	10
2.5 Akademieprestasie	15
2.5.1 Geslagsverskille by lees en spel	16
2.6 Die ESSI Lees- en Speltoets	17
2.6.1 Agtergrond	17
2.6.2 Ontwikkeling	18
2.6.3 Betroubaarheid	19
2.6.4 Geldigheid	19
2.6.5 Doel van die navorsing	20
2.7 Voorspellingsgeldigheid	21
2.7.1 Inhoudsgeldigheid	21
2.7.2 Konstruktiewe geldigheid	21
2.7.3 Voorkomsgeldigheid	22
2.7.4 Kriteriumverwante geldigheid	22
HOOFSTUK 3: METODE VAN ONDERSOEK	23
3.1 Inleiding	23
3.2 Navorsingsontwerp	23
3.3 Navorsingsdoelwitte	23
3.4 Dataversamelmethode	24
3.5 Onderzoekgroep	24
3.6 Meetinstrumente	26
3.7 Etiese oorwegings	29
3.8 Statistiese prosedures	29
HOOFSTUK 4: RESULTATE	31

4.1	Inleiding	31
4.2	Beskrywende statistieke.....	31
4.3	Vergelyking van die gemiddelde lees- en speltellings volgens taal en geslag.....	38
4.4	Voorspellingsgeldigheid van ESSI vir nie-moedertaalleerders	42
4.4.1	Speltoets - Graad 5.....	45
4.4.2	Leestoets - Graad 5.....	45
4.4.3	Speltoets - Graad 6.....	48
4.4.4	Leestoets - Graad 6.....	48
4.4.5	Speltoets - Graad 7.....	51
4.4.6	Leestoets - Graad 7.....	51
4.5	Gevolgtrekkings	52
4.5.1	Voorspellingsgeldigheid van die ESSI Lees- en Speltoets	52
4.5.2	Taalgroepe se prestasie in die ESSI Lees- en Speltoets	55
4.5.3	Geslagte se prestasie in die ESSI Lees- en Speltoets	55
4.6	Aanbevelings	57
4.7	Slot.....	58
BRONNELYS		59
AANHANGSELS.....		72

LYS VAN TABELLE

BLADSY

Tabel 3.1:	Verspreiding van Ondersoekgroep volgens Moedertaal en Geslag per Graad	28
Tabel 4.1:	Beskrywende Statistieke vir Graad 5-leerders.....	36
Tabel 4.2:	Beskrywende Statistieke vir Graad 6-leerders.....	38
Tabel 4.3:	Beskrywende Statistieke vir Graad 7-leerders.....	40
Tabel 4.4:	Manova F-waardes vir die Toets van Huistaal en Geslag rakende Lees- en Spelvermoë van Graad 5-leerders.....	42
Tabel 4.5:	F-waardes van die Eenrigting-variantsie-ontleding om te Toets vir Verskille in Gemiddelde Tellings in die Lees- en Speltoetse vir die Twee Geslagte van die Graad 5-leerders	42
Tabel 4.6:	Manova F-waardes vir die Toets van Huistaal en Geslag rakende Lees- en Spelvermoë van Graad 6-leerders.....	43
Tabel 4.7:	Manova F-waardes vir die Toets van Huistaal en Geslag rakende Lees- en Spelvermoë van Graad 7-leerders.....	44
Tabel 4.8:	F-waardes van die Eenrigting-variantsie-ontleding om te Toets vir Verskille in Gemiddelde Tellings in die Lees- en Speltoetse vir die Twee Geslagte van Graad 7-leerders	44
Tabel 4.9:	Korrelasiekoëffisiënte tussen die Lees- en Speltellings en Akademiese Prestasietellings van die Graad 5-leerders	47
Tabel 4.10:	Korrelasiekoëffisiënte tussen die Lees- en Speltellings en Akademiese Prestasietellings van die Graad 6-leerders	50
Tabel 4.11:	Korrelasiekoëffisiënte tussen die Lees- en Speltellings en Akademiese Prestasietellings van die Graad 7-leerders	53

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1 Agtergrond en probleemstelling

Lees, skryf¹ en wiskunde² is die belangrikste basiese vaardighede wat leerders moet aanleer om hulle genoegsaam toe te rus om op skool te presteer. Bemeestering van lees en skryf ontsluit die wêreld van die geesteswetenskappe; en wiskunde is hoofsaaklik verantwoordelik vir die ontsluiting van natuurwetenskappe (Bryant & Bradley, 1985; Joubert, Bester & Meyer, 2006). Lees en skryf lê die grondslag vir dit wat leerders op skool sal moet leer. Dit het ook 'n invloed op konsepvorming en algemene denkfunksie, want baie navorsers beklemtoon die beginsel dat individue deur middel van taal dink. In junior primêre onderwys leer die leerders om te lees en skryf, en in die senior primêre fase gebruik hulle dié vaardighede om te leer (Departement van Basiese Onderwys, 2008; Ganschow, Humbach, Jovorsky, Patton & Sparks, 2008; Sigelman & Rider, 2009).

'n Leerder se vermoë om in sy moedertaal te leer lees en skryf, speel 'n groot rol in die proses van die aanleer van tweedetaalvaardighede. In 'n studie oor vroeë huistaalgebruik en latere woordeskatontwikkeling is gevind dat leerders so vroeg as die pre-primêre skooljare 'n tweede taal – indien die tweede taal die onderrigmedium is – moet aanleer om suksesvol op skool te presteer (Mancilla-Martinez & Lesaux, 2011; Yazici, Ilter & Glover, 2010).

Skolastiese prestasie is nie 'n eenvoudige geïsoleerde konstruk nie, maar 'n komplekse interaksie van verskeie veranderlikes. Skolastiese prestasie kan nie

¹ In die navorsing word spel/spelling en skryf as sinonieme gebruik. In die algemene omgangstaal kan egter 'n onderskeid tussen die twee terme gemaak word. Spel/spelling verwys hoofsaaklik na woorde, en skryf sluit woorde, sinne en paragrawe in.

² Vir die doeleindes van hierdie studie sal die klem op lees en skryf val.

plaasvind sonder die suksesvolle aanleer van die genoemde vaardighede nie (Bester, 2002; Bryant & Bradley, 1985; Ganschow et al., 2008).

Navorsing in nie-moedertaalonderrig toon dat leerders van skole waar die onderrigmedium van hulle huistaal verskil, veelvuldige en uitdagende probleme ervaar. Hierdie leerders moet die basiese vaardighede (lees en skryf) bemeester in 'n taal wat nog nie ten volle vasgelê is nie, en van hierdie leerders word verwag om bevoegdheid in skolastiese areas te bereik (Jongejan, Siegel & Verhoeven, 2007; Lesaux, Rupp & Siegel, 2007; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2011; Yazici et al., 2010).

Suid-Afrika is een van die mees multikulturele nasies in die wêreld. Die land het 11 amptelike tale, waarvan nege in Afrika ontstaan het (Louwrens, 2003; Olivier, 2009). Alhoewel Afrikaans in Suid-Afrika ontstaan het, is dit saam met Engels van Europese oorsprong (Loader, 2001). Omdat die nege Afrikatale nie die status van 'n akademiese taal (soos Afrikaans en Engels) ontwikkel het nie, is 'n onderwys-taalbeleid geformuleer wat Afrikataal-leerders toegang tot die sekondêre en tersiêre onderwysstelsel gee. In die praktyk beteken dit dus dat Sepedi-, Sesotho-, Setswana-, siSwati-, Tshivenda-, Xitsonga-, isiNdebele-, isiXhosa-, en isiZululeerders vanaf die grondslagfase onderrig in hulle moedertaal ontvang, maar wanneer hierdie leerders graad 4 bereik, verander die onderrigmedium na Engels of Afrikaans. Die gevolge van hierdie beleid word jaarliks met die nasionale matriekuitslae gesien. Baie skole – hoofsaaklik swart skole en skole in die plattelandse gebiede – behaal swak matriekuitslae. Dit moet egter genoem word dat, benewens die taalbeleid, ander veranderlikes soos veral sosiale en ekonomiese toestande, hierdie probleem vererger (Engelbrecht, 1999; Olivier, 2009; Vandeyar, 2010).

1.2 Doel van die navorsing

Die ESSI Lees- en Speltoets is in die Vrystaat ontwikkel om die vlak van Afrikaanse en Engelse primêreskoolleerders se lees- en spelvermoë te bepaal en om die Universiteit van Kaapstad se lees- en speltoets (in algemene omgangstaal bekend as die *UK lees en spel*) te vervang³ (Esterhuysen, 1997). Baie van die aannames oor die swak skolastiese prestasie van nie-moedertaalsprekers is teoreties verantwoord. Van hierdie aannames is nog nie wetenskaplik in die Suid-Afrikaanse konteks geëvalueer nie, dus sal dit van belang wees om te bepaal hoe nie-moedertaalleerders in 'n wetenskaplike, gestandaardiseerde lees- en speltoets presteer. Die doel van die studie is dus om die prestasie van nie-moedertaalsprekers met die normgroep van die ESSI Lees- en Speltoets te vergelyk (Esterhuysen, 1997; Esterhuysen, Beukes & Heyns, 2002; Esterhuysen, Beukes & Louwrens, 2007).

1.3 Hoofstukindeling

Die studie sal soos volg uiteengesit word: Eerstens word die veranderlikes wat 'n rol speel, deeglik bespreek. Dan volg 'n bespreking van die ESSI Lees- en Speltoets en die voorspellingsgeldigheid daarvan. Derdens word die metode van ondersoek breedvoerig bespreek, waarna die resultate verduidelik en bespreek word.

Die ondersoek word dus soos volg in die hieropvolgende hoofstukke ingedeel:

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

In die hoofstuk word die verskillende veranderlikes wat betrokke is, bespreek, naamlik moedertaal- en nie-moedertaalonderrig; nie-moedertaalonderrig in die Suid-

³ Baie min gegewens oor standaardisering van die toets bestaan, daarom behoort die wetenskaplikheid van bepaling van lees- en spelvermoë deur middel van dié toets bevraagteken te word.

Afrikaanse konteks; lees en spel; akademiese prestasie; die ESSI Lees- en Speltoets; en voorspellingsgeldigheid.

Hoofstuk 3: Metode van ondersoek

In die hoofstuk word onder andere die ondersoekgroep, navorsingsprosedure, meetinstrumente en statistiese prosedures bespreek.

Hoofstuk 4: Resultate en bespreking van resultate

Hier word die ondersoekgroep breedvoerig met behulp van tabelle beskryf, die hipotese getoets en die resultate bespreek.

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1 Moedertaalonderrig

To sideline the mother tongue is crazy... If the kids can master their mother tongue, then the transfer to English is simple (Schneider, 1998, p. 8).

Om 'n begrip van nie-moedertaalleerders se lees- en spelvermoë te kry, is dit nodig om kortliks na moedertaalonderrig te verwys. Moedertaal speel 'n kernrol in die ontwikkeling van denke en konsepvorming van voorskoolse kinders (Aytemiz, 2000; Yazıcı, Ilter, & Glover, 2010). Suksesvolle vaslegging van die moedertaal verhoog die vlak van bevoegdheid in 'n nie-moedertaal. Leerders leer beter in 'n nie-moedertaal wanneer hulle moedertaal voldoende ontwikkel is, want dit versnel hulle metalinguistiese vaardighede (Vygotsky, 1962; Schneider, 1998; Yazıcı et al., 2010).

Daar is verskeie beskrywings van wat moedertaalonderrig is, maar dit wil voorkom of die mees aanvaarbare beskrywing dié van Skutnabb-Kangas (1988) is; Moedertaal word omskryf deur van die volgende vier kriteria gebruik te maak: *oorsprong* – die taal wat die persoon eerste geleer het; *vaardigheid* – die taal wat die persoon die beste verstaan; *funksie* – die taal wat die persoon die meeste gebruik; en *identifisering* – die taal waarmee die persoon identifiseer en waaraan ander hom as moedertaalspreker verbind (Louwrens, 2003). Uit internasionale navorsing is dit duidelik dat nie-moedertaalonderrig (van immigrante-leerders veral in die VSA) in die beginjare van hulle onderrig baie probleme ervaar. Probleme wat veral na vore kom, is lees- en skryfprobleme, taalverwarring en konseptualiseringsprobleme. Volgens Mancilla-Martinez en Lesaux (2011) word in navorsing algemeen aanvaar dat leerders eers 'n taal moet hoor (ouditief) voordat hulle dit ontvang (internaliseer). Hoe meer blootstelling leerders aan 'n spesifieke taal kry, hoe makliker raak hulle bevoeg in daardie taal en hoe meer ontvanklik is hulle daarvoor. Om hierdie redes is

moedertaalonderrig die mees ideale onderrigmedium en behoort elke leerder in sy moedertaal onderrig te word (Esterhuysen, Beukes & Louwrens, 2007; Gathercole, 2002; Hermanis, 2005; Louwrens, 2003; Yazıcı et al., 2010).

2.2 Nie-moedertaal

Die begrip *nie-moedertaal* verwys na enige taal wat nie die leerder se moedertaal of huistaal is nie. Die ontwikkeling van nie-moedertaal verskil van die proses van moedertaalontwikkeling. Ontwikkeling van nie-moedertaal vind plaas in situasies buite die huislike omstandighede, byvoorbeeld die skool en sosiale omgewings. In Suid-Afrikaanse skole word nie-moedertaalonderrig gewoonlik in Engels of Afrikaans aangebied (Gunning, 2002; John, 2002; Louwrens, 2003), omdat onderrig in die taal van die leerder se keuse, byvoorbeeld Afrikatale, nie vanaf graad 4 as onderrigmedium erken word nie. Die wye verskeidenheid tale en kulture in Suid-Afrika lei tot 'n behoefte aan 'n taal wat algemeen gebruik en verstaan word (Prinsloo, 2012). Aangesien skoolkinders nie bevoeg is om self te besluit oor die taal van onderrig nie, berus die besluit by beheerliggame. Die meerderheid Afrikataalsprekende ouers verkies dat hulle kinders so gou as moontlik in Engels onderrig moet word, wat nadelige gevolge vir hulle kinders se onderwysloopbane mag inhou (Alexander, 2006; Saunders, 2009). Nie-moedertaalonderrig hou verskeie nadele in, omdat leerders nie in staat is om toepassingsvrae te beantwoord nie en hulle nie die gegewe inligting verstaan nie. Leerders presteer swak omdat hulle sukkel om inligting te verwerk, en taalvermenging vind algemeen plaas, omdat onderwysers wat 'n nie-moedertaal as onderrigmedium gebruik, gewoonlik self ook nie die leer- en onderrigtaal magtig is nie (Prinsloo, 2012).

Suksesvolle nie-moedertaalonderrig hang af van die leerder se sintaktiese bewustheidsvaardighede, want indien 'n leerder nie dié funksies bemeester het nie, beïnvloed dit sy lees- en spelvermoëns negatief. Leerders met 'n groot woordeskat in

hulle moedertaal sal makliker in 'n nie-moedertaal leer (Lesaux, Siegel & Rupp, 2007; RAND Reading Study Group, 2002). 'n Leerder wat in 'n nie-moedertaal onderrig ontvang, se bewussynsfunksie – soos begrip en geheue – word onder groot druk geplaas, omdat die mees kritieke bewussynsontwikkeling in sy moedertaal plaasvind. Dit veroorsaak dat baie leerders wat in 'n nie-moedertaal onderrig word, 'n groot agterstand het wanneer hulle met leerders vergelyk word wat moedertaalonderrig ontvang (Gunning, 2002; Heugh, 2000; Jongejan, Verhoeven & Siegel, 2007; Louwrens, 2003).

Fonetiese bewustheid is 'n belangrike aspek in die aanleer van 'n nie-moedertaal, omdat dit die leerder in staat stel om tussen verskillende klanke in 'n woord te onderskei. In Engels word dit verder gekompliseer, omdat die alfabet uit 26 letters bestaan, maar daar sowat 40 verskillende klanke hieruit gevorm kan word. Fonetiese bewustheid is dus belangrik om die grondslag vir die aanleer van 'n nie-moedertaal te lê. Ander faktore wat 'n rol speel, is motivering, intellektuele vermoë, ouderdom, onderwysers en onderrigmetodes (Prinsloo, 2012).

In Suid-Afrika ontvang minder as die helfte van die leerders moedertaalonderrig. Selfs in 'n vak soos Wiskunde, wat minder klem op lees- en spelvaardighede plaas, speel faktore soos onderontwikkelde taalvaardighede en bemeestering van die onderrigtaal 'n belangrike rol by die bemeestering van die vak. Verder toon navorsing dat gedwonge nie-moedertaalonderrig ongeletterdheid veroorsaak. Baie leerders het ernstige probleme met die vaardighede, hoewel hulle lees- en spelonderrig ontvang het. Volgens baie navorsers behoort nie-moedertaalonderrig egter leer te akkommodeer (Rademeyer, 2014). Dit is egter nie die geval vir baie Afrikataal-leerders in Suid-Afrika nie, omdat studies duidelik aantoon dat 'n leerder se moedertaal eers vasgelê moet wees alvorens nie-moedertaalontwikkeling suksesvol kan wees. Hierdie leerders ontwikkel nog hulle eie moedertaalvaardighede, wanneer

hulle in graad 4 na nie-moedertaalonderrig oorskakel (Le Cordeur, 2011; Rademeyer, 2014; Saunders, 2009).

Sover vasgestel kon word, is in Suid-Afrika nie vordering gemaak ten opsigte van die ontwikkeling van meetinstrumente om nie-moedertaalsprekers se taalvaardigheid te meet nie. Die enigste meer onlangse toets is die ESSI Lees- en Speltoets, maar hierdie toets is nie vir nie-moedertaalsprekers gestandaardiseer nie (Esterhuysen, Beukes & Heyns, 2002; Uys & Nel, 2010).

2.3 Nie-moedertaalonderrig⁴ in die Suid-Afrikaanse konteks

Nie-moedertaalonderrig verwys na die taal waarin die leerder onderrig ontvang, maar wat verskil van sy moedertaal (Oerson, 2002). Internasionaal is daar baie huishoudings waar Engels nie die moedertaal is nie. Die kinders in hierdie huishoudings gebruik hulle moedertaal gereeld, maar daar word van hulle verwag om hulle skoolloopbaan in 'n nie-moedertaal te voltooi. Vir sommige van hierdie leerders is dit die eerste keer wat hulle blootstelling kry aan 'n nie-moedertaal wat hoofsaaklik Engels is (August, 2006; Hermanis, 2005; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2011).

Soos reeds genoem, is Suid-Afrika 'n multikulturele nasie wat elf amptelike tale het. Omdat die nege Afrikatale tot op hede nog nie akademiese status bereik het nie, kry Afrikataalleerders toegang tot sekondêre en tersiêre onderrig in Engels of Afrikaans. Die gevolg is dat Afrikataalleerders tot in graad 3 in hulle moedertaal onderrig ontvang, waarna die onderrigmedium in Graad 4 na Engels of Afrikaans verander (Engelbrecht, 1999; Olivier, 2009; Vandeyar, 2010).

Omdat die Afrikatale volgens taalkundiges van die eerste tale is wat evolusionêr ontstaan het, is die oorsprong van oertydse afkoms en verskil dit baie van die

⁴*Nie-moedertaal* en *tweede taal* word hier as sinonieme gebruik.

oorsprong van Europees-verwante tale. Die oorgang van onderrig in byvoorbeeld Sesotho of Setswana (moedertaal) na Engels of Afrikaans (nie-moedertaal), is 'n groot bekommernis waarmee onderwysers in Suid-Afrikaanse skole daaglik gekonfronteer word (Saunders, 2009), want indien die oorgang te vinnig plaasvind, kan dit negatiewe gevolge vir die leerder inhou (Broom, 2004). Verder vereis die Departement van Onderwys dat Suid-Afrikaanse skole meertaligheid in skole moet ontwikkel, en sodoende moet die onderwyser meer fokus op die ontwikkeling van begrip vir leesmateriaal as op die ontwikkeling van taalbevoegdheid plaas (Afrikaans, 2003; Louwrens, 2003; Oerson, 2002; Rademeyer, 2001).

In die bevolking as 'n geheel gesien, kan die afleiding gemaak word dat meer as die helfte van 'n klas van 40 leerders in 'n nie-moedertaal onderrig word. Die rede vir dié verskynsel word gevind in die demografiese verspreiding van die veelvolkigheid van die RSA. Meer as die helfte van die Suid-Afrikaanse bevolking se moedertaal is een van die nege Afrikatale. Hierdie verskynsel word verder gekompliseer deur baie Afrikataalsprekende onderwysers wat nie voldoende toegerus is om onderrig in 'n nie-moedertaal (Engels of Afrikaans) aan te bied nie. Dit het tot gevolg dat baie van die onderwysers ná graad 4 nog in hulle moedertaal (Afrikataal) onderrig, wat veroorsaak dat baie leerders probleme ondervind om die onderrigtaal (Engels of Afrikaans) behoorlik te bemeester (Le Cordeur, 2011; Saunders, 2009).

Volgens navorsing ondervind Afrikataalsprekende leerders meer probleme as nie-moedertaalleerders in soortgelyke situasies in Europa en die VSA. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan wees dat die reeds genoemde Afrikataal se oorsprong baie van dié van Europese tale verskil, veral Engels. Baie leerders wat nie-moedertaalonderrig ontvang, word nou met die uitdaging gekonfronteer dat hulle 'n tweede taal moet aanleer terwyl die fundamente van hulle moedertaal nog nie behoorlik vasgelê is nie (Afrikaans, 2003; Louwrens, 2003; Prinsloo, 2013; Rademeyer, 2001).

Die verstaan van taal is die belangrikste veranderlike by skolastiese prestasie. Indien 'n leerder nie die onderrigmedium verstaan nie, het dit 'n reeks probleme tot gevolg (Louwrens, 2003; Viljoen, 2001). Hierdie leerder mis baie van die fyner besonderhede wat deur die onderwyser in die klas bespreek word. Hoe langer die leerder sonder begrip in die klas moet sit, hoe meer negatiewe gevolge is daar. Die leerder se selfbeeld word aangetas deur herhaalde skolastiese mislukkings; die leerder kan verkeerdelik as verstandelik beperk en/of lui geëtiketteer word. Hierdie kwessie het 'n direkte negatiewe uitwerking op opvoeding in die RSA in sy geheel (Hermanis, 2005; Oerson, 2002; Viljoen, 2001).

2.4 Lees en spel

By skooltoetrede kan 'n leerder reeds taal verstaan en kommunikeer. Die belangrikste onderrigdoelwit is om die leerder te help om die vaardighede van lees en spel te bemeester. In die algemeen word aanvaar dat lees en spel die basiese "gereedskap" is waarmee alle akademiese vakke bemeester word (Bann, 2013; Esterhuyse, 1997). Om te kan lees is 'n vaardigheid wat reeds vroeg suksesvol op skool aangeleer moet word, sodat verdere skolastiese probleme uitgeskakel of verminder kan word (Departement van Basiese Onderwys, 2008; Esterhuyse, 1997; Sigelman & Rider, 2009)

Deur 'n kultuur van lees en skryf by leerders te vestig, word hulle gemotiveer om lewenslange leer toe te pas. Leerders wat goed lees, kan meer inligting verwerk (Ehri, 2005; Esterhuyse, 1997), dit bevoordeel hulle in verskeie skolastiese en akademiese take, en daar is bykans nie 'n aspek van menslike funksionering wat nie van leesvermoëns afhanklik is nie. Die samelewing is voortdurend aan die ontwikkel, en om aan die verhoogde eise van ontwikkeling te voldoen, is geletterdheid die belangrikste vereiste. Navorsing toon dat, indien 'n leerder doeltreffend in sy

moedertaal kan lees en spel, dit na effektiewe ontwikkeling van lees en spel in 'n nie-moedertaal oorgedra word (Departement van Basiese Onderwys, 2008; Lesaux et al., 2007; Sigelman & Rider, 2009; Sparks, Patton, Ganschow, Humbach & Javorsky, 2008; Stanovich, 1986).

Om lees en spel te beskryf, is dit nodig om hierdie twee prosesse teen die agtergrond van algemene taalontwikkeling te konseptualiseer. Een van die mees aanvaarbare teoretiese modelle van taalontwikkeling is deur Myklebust (1965) ontwikkel en word steeds deur baie navorsers gebruik. Volgens hierdie model vind taalontwikkeling in vier fases plaas. Die eerste fase bestaan uit *ouditief-reseptiewe taal* (verstaan van taal) en hierdie fase is teenwoordig vanaf geboorte tot ongeveer 18 tot 24 maande. Tydens dié fase moet 'n leerder eers 'n taal verstaan voordat hy die taal kan praat. Assosiasie tussen die ouditiewe simbool (woord) en die ervaring (objek) vind dus plaas. Nadat hy voldoende begripwoorde suksesvol bemeester het, tree die tweede fase, naamlik *ouditief-ekspressiewe taal* (praat), in werking (Bann, 2013; Myklebust, 1965). By skooltoetrede is die leerder se woordeskat ongeveer 2500 woorde (Le Cordeur, 2011) en is hy gereed vir die derde fase, naamlik *visueel-reseptiewe taal* (lees). Tydens hierdie fase leer die leerder dat 'n ervaring of objek deur 'n visuele simbool voorgestel kan word. Die vierde fase staan bekend as *visueel-ekspressiewe taalontwikkeling* (Esterhuyse, 1997; Myklebust, 1983) wat beteken dat die leerder in staat is om 'n taal visueel-motories in simbole weer te gee (te skryf) (Ehri, 2005; Mercer, 1997; Myklebust, 1965; Roberts & Meiring, 2006; Sadoski, Victor, Holcomb & Bailware-Gooden, 2004).

Na aanleiding van die bogenoemde uiteensetting van taalontwikkeling, is lees dus 'n visuele-ouditiewe proses waar die leerder die (visuele) herkenning van simbole omskakel na sy ouditiewe ekwivalent (Esterhuyse, 1997; Myklebust, 1965). Hoofsaaklik speel vier psigiese funksies 'n rol by lees, naamlik *dekodering*, *visuele diskriminasie*, *visuele beelding*, en *visuele geheue*. *Dekodering* behels die

omskakeling van 'n visuele simbool (letter) na 'n ouditiewe simbool (klank). Dit beteken dat die herkenning van woorde deur middel van fonetiese, strukturele en kontekstuele ontledings plaasvind (Daniel, 2007; Lessing, 1983). *Visuele diskriminasie* behels die onderskeid wat tussen die verskillende simbole (letters) gemaak kan word. Dit gebeur dikwels dat die leerder nie na die verskillende en/of ooreenstemmende konsonante en vokale in 'n woord oplet nie, waarna hy dan die woord met weglatings, byvoegings en verdraaiings sal uitspreek (Leer Afrikaans, 2011; Van den Berg, 2012). *Visuele beelding* is belangrik vir die ontwikkeling van die leerder se sigwoordeskat. Dit beteken dat hy die simbool voorheen moes waarneem om dit korrek te kan weergee (Leer Afrikaans, 2011; Van Staden, 2010). Alhoewel *visuele geheue* soms met visuele beelding oorvleuel, is dit die vermoë om gedetailleerde verskille en ooreenkomste visueel in woorde te herroep (Leer Afrikaans, 2011; Moats, 1995). Dit stel die leerder in staat om 'n visuele stimulus (woord, letter, simbool) te stoor, te proses, te berg en op enige gegewe oomblik te herroep. Die leerder moes dus 'n simbool voorheen waargeneem het om dit korrek te kan weergee, hetsy skriftelik of gesproke. In die hedendaagse samelewing sukkel baie leerders met lees en ontwikkel daarom 'n sterker as normale visuele leerstyl. Dit beteken dat hulle visuele geheuevermoëns ook sterker is en dat dit hulle aanspoor om simbole (woorde) visueel te memoriseer, eerder as om die simbole op 'n ouditiewe manier te dekodeer (Bann, 2013; Ehri, 2005; Hefer, 2005; Le Roux, 2004; Roberts & Meiring, 2006; Sadoski et al., 2004).

Spelling is 'n ouditief-visuele proses. Dit vind plaas wanneer 'n klank deur 'n visueel-motoriese proses na sy visuele ekwivalent omgeskakel word. Spelling word deur sistematiese instruksie aangeleer en deur intensiewe onderrig suksesvol gemaak (Foorman & Torgesen, 2001; Lesaux & Siegel, 2003). Om te spel en skryf is daarom die hoogste vorm van geletterdheid. Die belangrikste faktore wat by die ontwikkeling van spel 'n rol speel, is die *oorskakeling van klank na simbool*, en dit gebeur wanneer die leerder verskillende klanke deur letters kan voorstel. Die leerder sal in staat wees

om 'n woord in sy lettergrepe te verdeel, asook om te besef dat 'n woord deur voorvoegsels, agtervoegsels, afleidings en stamwoorde verander kan word. 'n Leerder se spelling ontwikkel dus na aanleiding van die ontwikkeling van sy begrip van die taal (Bann, 2013; Bowey, 2000; Ehri, 1994; Le Roux, 2004).

'n Tweede faktor wat by die ontwikkeling van spelling belangrik is, is *fonologiese bewustheid*. Fonologie is 'n aspek van taalwetenskap wat gemoeid is met spraak-klanke en linguistiese reëls wat die klanksisteem van taal beheer, en menige studies toon aan dat dit van een taal na 'n volgende taal oorgedra word. Die leerder leer nou om te spel deur 'n gesproke woord in sy individuele foneme op te deel, waarna hy elke fonem deur 'n gepaste letter of letters voorstel. Daar is ook bevind dat 'n leerder wat aan meer as een fonologiese stelsel blootgestel word, verhoogde vlakke van fonologiese bewustheid in die aanleer van 'n tweede taal toon (Bann, 2013; Daniel, 2007; Van Staden, 2010; Wolmarans, 2008).

'n Derde faktor wat 'n rol by spelling speel, is *ouditiewe diskriminasie*. Dit geskied wanneer 'n leerder in staat is om tussen verskillende klanke of letters te onderskei. Navorsing het ook bevind dat leerders leer om te spel deur die verskillende fases waardeur hulle beweeg, asook deur hulle groeiende kennis van morfologie⁵ (Lessing, 1983; Van den Berg, 2012).

'n Verdere faktor wat 'n rol by spelling en skryf speel, is die vermoë om taal in *visueel-motoriese aksies te vorm* – skryf (Leer Afrikaans, 2011). Navorsers het bevind dat swak skryfvermoë (swak visueel-motoriese funksies) verband hou met die stremming wat dit op die ontwikkeling van die leerder se spelvermoë plaas (Graham, Harris & Fink-Chorzempa, 2003; Weiser & Mathes, 2011). Dit kan 'n leerder as 'n swak speller etiketteer, die leerder internaliseer gedagtes dat hy nie oor die vermoë beskik om goed te spel nie, en die ontwikkeling van die skryfvaardigheid word verder

⁵ Morfologie verwys na gesproke en geskrewe woordstruktuur (Moats, 1995).

belemmer. Skryf is 'n baie belangrike vaardigheid wat deel van die spelproses uitmaak, want dit is wanneer die leerder die oorskakeling van die ouditiewe simbool (klank) na die visuele simbool (letter) maak (Bourassa & Treiman, 2001; Hefer, 2005; Jongejan et al., 2007; Le Roux, 2004; Lesaux & Siegel, 2003; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2011; Sparks et al., 2008).

Na aanleiding van die teoretiese aanname dat opname eers moet plaasvind voordat weergawe suksesvol kan wees, beteken dit dat lees eers moet plaasvind voordat skryf/spel kan plaasvind. Daarom is dit ook so dat dit in die praktyk beteken dat leerders wat goed kan lees ook goed kan spel, tensy leerversteurings – wat aan swak visuele geheue, swak onderrig, swak fonologiese bewustheid of hoof-traumas toegeskryf kan word – te voorskyn kom (Bann, 2013; Bourassa & Treiman, 2001; Lesaux & Siegel, 2003; Mercer, 1997; Weiser & Mathes, 2011).

Al die bogenoemde veranderlikes wat by lees en skryf betrokke is, word gevorm deur die algemene intelligensievermoë van die leerder, want intelligensie beïnvloed al die funksies wat met lees en spel verband hou. Daar is ook bevind dat hierdie veranderlikes met tweedetaalgeletterdheid verband hou. Navorsing toon dat veral fonologiese bewustheid (die vermoë om aan die fonologiese struktuur van die gesproke woord aandag te gee, en nie net aan die betekenis en sintaksis daarvan nie) die sterkste voorspeller van lees en spel by moedertaalsprekers en die sterkste voorspeller van spelling by nie-moedertaalsprekers is (Bann, 2013; Campbell & Sias, 1995; Ehri, 2005; Esterhuyse, 1997; Esterhuyse et al., 2002; Le Roux, 2004; Lesaux et al., 2007).

2.5 Akademiese prestasie

Suksesvolle leerders word uitgeken aan gemiddelde en bogemiddelde skolastiese prestasie. Hierdie prestasie word deur verskeie veranderlikes bepaal, naamlik kritiese denkvermoëns, kognitiewe faktore (geheue en begrip), intelligensie (verstandelike vermoëns), en lees- en skryfvermoëns (Bann, 2013; Brodnick & Ree, 1995; Cilliers & Viviers, 1998; Louwrens, 2003; Marais, 1993). Verskeie *skolastiese* en *nie-skolastiese* faktore beïnvloed prestasie. *Skolastiese* faktore sluit ontoereikende skolastiese tegnieke, byvoorbeeld swak studiemetodes en -tegnieke, in, terwyl *nie-skolastiese* faktore aanpassingsprobleme insluit, met verwysing na die gaping tussen grondslagfase en primêre fase wat te groot is en leerders wat sukkel om aan die nuwe onderrigtempo en taal van onderrig gewoond te raak en nie die groter werkslading kan hanteer nie (Engelbrecht, 1999). Navorsers voer aan dat skolastiese prestasie deur drie hoofgroepe veranderlikes beïnvloed kan word, naamlik *skolastiese vermoëns*, *omgewingsfaktore* en *aanpassingsfaktore*. *Skolastiese vermoëns* verwys na intelligensie, aanleg, belangstelling, studievaardigheid en vorige prestasies. *Omgewingsfaktore* dui op die leerder se gesinsagtergrond en kultuur. *Aanpassingsfaktore* sluit onbekende studieterrrein, emosionele aanpassing, versnelde leertempo en medium van onderrig in (Engelbrecht, 1999). Volgens Le Cordeur (2013) het moedertaalonderrig 'n regstreekse uitwerking op skolastiese prestasie. Dieper vlakke van begrip stel leerders in staat om kennis van een konteks na 'n ander oor te dra, want leerders se voorafkennis is in hulle taalstruktuur opgesluit. Navorsing toon aan hoe leerders in 'n vak soos Wiskunde beter begrip het as die leerders wat die grondbeginsels van Wiskunde in 'n nie-moedertaal moes leer. Verder toon probleemidentifiseringstegnieke aan dat baie leerders wat probleme met syfers ondervind, nie terme soos *halveer* en *verdubbel* verstaan nie. Skolastiese prestasie kan dus deur slegs een van die bogenoemde faktore negatief beïnvloed word, óf dit kan deur 'n reeks samelopende faktore beïnvloed word (Le Cordeur, 2013).

In die geheel word skolastiese prestasie in die primêre skool deur die leerder se skoolvakke weerspieël: Engels, Afrikaans, Wiskunde, Lewensvaardighede, Sosiale Wetenskappe, en Natuurwetenskap en Tegnologie. 'n Leerder beskou homself as skolasties suksesvol wanneer hy gemiddeld en bogemiddeld in 'n skoolvak presteer. Taal is belangrik vir die intellektuele ontwikkeling van 'n leerder. Kundiges meen dat taal die intellek "ontsluit" en 'n leerder in staat stel om te presteer, omdat taal en denke van mekaar afhanklik is (Louwrens, 2003; Lung, 1999, p. 8).

Die grondslag vir skolastiese prestasie (veral tale en Wiskunde) word gevorm deur die beheer van lees- en spelvaardighede. Leerders word op skool formatief deur middel van toetse en take geassesseer. Om skolasties te presteer, moet 'n leerder toepaslik en aanvaarbaar op antwoorde reageer. Die leerder moet eers die toetsvraag lees (dekodeer) alvorens hy die antwoord kan neerskryf (enkodeer). Leer sal dus meer effektief plaasvind indien die leerder lees- en spelvaardighede bemeester het. Goeie lees- en spelvermoë is ook noodsaaklik vir assesseringsdoeleindes (Borasim, Siegel, Fonzi & Smith, 1998; Hecht, Torgesen, Wagner & Rashotte, 2001; Savolainen, Ahonen, Avo, Tolvanen & Holopainen, 2008; Sigelman & Rider, 2009; Weinmann, 2004; Wilson & Trainin, 2007). Na aanleiding van die bogenoemde teoretiese uiteensetting van skolastiese prestasie, kan die afleiding gemaak word dat 'n leerder se prestasie in tale, en in 'n groot mate in Wiskunde, die leerder se algehele skolastiese prestasie weerspieël.

2.5.1 Geslagsverskille by lees en spel

Na aanleiding van 'n navorsingsprojek (Crosnoe, Riegel-Crumb, Frank, Field & Muller, 2010; Zolfagharifard, 2014), wat 1.1 miljoen leerders tussen 1914 en 2011 ingesluit het, kan die rede vir die verskil in dogters en seuns se prestasies in lees en spel aan sosiale en kulturele faktore toegeskryf word. Dogters is ook geneig om leerstyle só aan te wend dat studiemateriaal verstaan word, terwyl seuns meer

geneig is om op onmiddellike resultate en prestasie te fokus. Hierdie tendens, waar dogters beter as seuns vaar in veral die tale, en tot 'n mindere mate in Wiskunde, neem af namate die leerders ouer raak. Dogters ontwikkel oor die algemeen vinniger as seuns, daarom verhoog akademiese prestasie by seuns namate hulle ouer raak en hulle ontwikkelingstempo versnel en opvang met die vlak van ontwikkeling van dogters (Crosnoe et al., 2010; Zolfagharifard, 2014).

Tot onlangs is seuns as sterker in Wiskundige vakke beskou, maar dogters word deesdae meer aangemoedig om Wiskundige prestasies te behaal sodat hulle Wiskundige prestasie met dié van seuns vergelyk kan word. Seuns word in die hedendaagse sosiale omgewing deur middel van taal net so baie aangemoedig (byvoorbeeld deur die gebruik van teksboodskappe) om hulself uit te druk en kan daarom op akademiese gebied met die prestasie van dogters vergelyk (Crosnoe et al., 2010; Zolfagharifard, 2014). Baie navorsingsresultate wat verskille tussen seuns en dogters reflekteer, is gedoen toe meer tiperende geslagsverskille vir seuns en dogters bestaan het. Dogters (vrouens) is byvoorbeeld grootgemaak om alles wat met 'n huishouding verband hou, te kan hanteer, terwyl seuns (mans) se tipiese rol was om as broodwinners te dien. Tans is hierdie stereotipering van geslagsrolle besig om vinnig te verdwyn, wat meebring dat beide dogters en seuns aan gelyke omgewingsomstandighede blootgestel word. Navorsing is dus noodsaaklik om die huidige stand van geslagsrolle vas te stel of te evalueer.

2.6 Die ESSI Lees- en Speltoets

2.6.1 Agtergrond

Die ESSI Lees- en Speltoets (Engels en Afrikaans) is ontwikkel om die verouderde UK Lees en Speltoets van 1944 te vervang. Omdat navorsers meen dat dit van die grootste belang vir 'n leerder is om lees en spel te bemeester om doeltreffend op

skool te kan leer, is die ESSI Lees- en Speltoets (Esterhuyse, 1997) vir leerders in grade 1 tot 7 ontwikkel.

Taal bestaan hoofsaaklik uit luister, praat, lees en skryf (Departement van Basiese Onderwys, 2011; Lerner, 1993). Die vier taalvorms vorm 'n eenheid, en een taalvorm het 'n invloed op die ander. Wanneer 'n probleem by enige een van die vier taalvorms ontstaan, sal skolastiese vordering vertraag of belemmer word. Indien die aanleer van taalvaardigheid nie ten volle bemeester word nie, sal lees-, leer- en studieprobleme ontstaan. Verder meen Esterhuyse (2002) en Faas (1981) dat dit van groot belang is dat leerprobleme vroegtydig geïdentifiseer en geremedieer word, omdat hoe gouer 'n leesprobleem geïdentifiseer word, hou groter is die kans op 'n suksesvolle prognose.

2.6.2 Ontwikkeling

Die ESSI Lees- en Speltoets (Esterhuyse, 1997) is in die volgende vier fases ontwikkel:

- (1) *Identifisering van voorlopige woordelyste:* Onderwysers het woorde gelys, waarna hierdie woorde deur professionele persone gefinaliseer is.
- (2) *Itemontleding en -seleksie:* Deur die item-respons-teorie (IRT) is die woordelyste geanaliseer, en 'n finale lys is saamgestel.
- (3) *Normbepaling:* Normtabelle is vir elke kwartaal saamgestel sodat die toets regdeur die jaar gemaklik afgelê kan word.
- (4) *Betroubaarheid- en geldigheidstudies:* Die psigometriese eienskappe van die toets is bepaal (Esterhuyse et al., 2002).

Die toets bestaan uit twee afdelings, naamlik 'n *leestoets* en 'n *speltoets*. In die *leestoets* word die leerder se sigwoordeskat bepaal. Daar word van die leerder verwag om ten minste een woord per sekonde te lees. Een punt word aan korrekte antwoorde en nul aan foutiewe antwoorde toegeken. Die leestoets vir elke graad bestaan uit 20 items (woorde), en hoe hoër die getal korrekte antwoorde, hoe beter is die leerder se leesvaardighede, en andersom (Bann, 2013; Esterhuyse & Beukes, 1997). By die *speltoets* lees die toetsafnemer die items (woorde) aan die leerder, waarna die leerder dit moet neerskryf. Een punt word aan korrekte antwoorde en nul aan verkeerde antwoorde toegeken. Die hoogste telling wat 'n leerder vir die speltoets kan behaal, is 20 en dit dui op goeie spelvermoë. 'n Lae telling voorspel swak spelvermoë.

2.6.3 Betroubaarheid

Die Kuder-Richardson-20-betroubaarheidskoëffisiënte (KR-20) is bereken om die betroubaarheid van die lees- en speltoetse te ondersoek (Esterhuyse, 1997; Huysamen, 1996). Geen koëffisiënt laer as 0.80 is gevind nie, dus kan aanvaar word dat die lees- en speltoetse intern konsekwent meet. Toets-hertoetsbetroubaarheid is ook verkry deur die leerders se lees- en spelpunte wat hulle gedurende die eerste kwartaal in 1996 behaal het met die lees- en spelpunte wat hulle gedurende die vierde kwartaal in 1996 behaal het, te korreleer. Die koëffisiënte vir die leestoets wissel van 0.603 tot 0.868. Die koëffisiënte vir die speltoets wissel van 0.526 tot 0.779 vir graad 5 tot graad 7 (Esterhuyse et al., 2002).

2.6.4 Geldigheid

Om inhoudsgeldigheid te verseker, is kundige onderwysers en die hoofde van ondersteuningsonderwys by verskillende kinderleidingklinieke by die identifisering van woorde betrek. Die voorspellingsgeldigheid van die lees- en speltoets is ook

ondersoek deur die leerders se lees- en spelpunte wat hulle gedurende die eerste kwartaal van 1996 behaal het, met hulle gemiddeldes in die vierde kwartaal te vergelyk. 'n Beduidende korrelasie bestaan tussen leerders se aanvanklike lees- en spelpunte en hulle akademiese prestasies aan die einde van die jaar. Die toets toon dus hoë voorspellingsgeldigheid (Bann, 2013; Esterhuyse & Beukes, 1997; Esterhuyse et al., 2002)

2.6.5 Doel van die navorsing

In die voorafgaande paragraaf word die verband tussen 'n leerder se lees- en spelvermoë en sy uiteindelijke akademiese prestasie genoem. Esterhuyse et al. (2002) meen dat, indien die leerder nie die belangrikste vaardighede van lees en skryf bemeester nie, hy nie skolasties suksesvol sal wees nie. Leerders wat dus swak in die lees- en/of speltoets aan die begin van akademiese jaar vaar, sal geneig wees om aan die einde van die jaar akademies swak te presteer. Daar bestaan dus 'n beduidende positiewe verband tussen hulle lees- en spelvermoë en hulle uiteindelijke prestasie in skoolvakke. Hierdie verband is ook ten opsigte van die vak Wiskunde gevind. Die sogenaamde nuwe wiskunde stel hoë eise aan die leerder se leesvermoë, en dit is belangrik dat in die skoolsituasie hieraan aandag gegee moet word (Esterhuyse et al., 2002).

Ter ondersteuning van die doel van die studie is die volgende navorsingsvraag gevra: Hoe vergelyk nie-moedertaalsprekers se lees- en spelvermoë met die normgroep van die ESSl Lees- en Speltoets? Om die vraag te beantwoord, is die metode van ondersoek soos hier onder uiteengesit, gebruik.

2.7 Voorspellingsgeldigheid

Sielkundige assessering is 'n belangrike aspek van eksperimentele navorsing en kliniese behandeling. Een van die grootste bekommernisse in sielkundige assessering is die geldigheid van 'n sielkundige meetinstrument. Tradisioneel het geldigheid in kwalitatiewe navorsing gedui op die graad waartoe die navorser se bewyse van kennis met die realiteit van wat die navorser ondersoek het, korreleer (Cho & Trent, 2006). 'n Geldige meetinstrument verseker dat die resultate 'n akkurate refleksie is van die dimensie wat ondersoek word. Geldigheid verwys dus na die toets se vermoë om te meet waarvoor dit opgestel is. Die belangrikste vier soorte geldigheid, naamlik *inhoudsgeldigheid*, *konstruktorgeldigheid*, *voorkomsgeldigheid* en *kriteriumverwante geldigheid*, word vervolgens bespreek (Cherry, 2014; McBurney, 1994).

2.7.1 Inhoudsgeldigheid

Inhoudsgeldigheid dui op die mate waartoe die inhoud van die items van 'n meetinstrument ooreenstem met en verteenwoordigend is van die konsep wat dit veronderstel is om te meet (Phelan & Wren, 2005; Zeller, 1997, p. 824). Indien 'n lees- en speltoets dus slegs leesvermoë toets, sal dit nie oor die nodige inhoudsgeldigheid beskik nie, omdat die konstruk nie spelvermoë toets nie.

2.7.2 Konstruktorgeldigheid

Konstruktorgeldigheid word binne 'n gegewe teoretiese raamwerk bepaal. Dit beoog om te bepaal of 'n verband tussen die teoretiese voorspelling van die meting van 'n konstruk en die uiteindelijke meting van die konstruk bestaan. Dit word bewerkstellig deur elke item in die meetinstrument te ondersoek om vas te stel of die items die

spesifieke veranderlikes binne die vooropgestelde teoretiese agtergrond meet, en nie ander veranderlikes nie (Phelan & Wren, 2005; Zeller, 1997, p. 825).

2.7.3 Voorkomsgeldigheid

Voorkomsgeldigheid word bepaal deur die items van 'n meetinstrument visueel te ondersoek om vas te stel of dit onderliggend verband hou met die veranderlikes wat die toets veronderstel is om te meet. Voorkomsgeldigheid word deur die toetsafnemer bepaal en word bereik wanneer 'n persoon voel dat die items in die toets die doel van die toets ondersteun (Botes, 1987, p. 99; Phelan & Wren, 2005).

2.7.4 Kriteriumverwante geldigheid

Kriteriumverwante geldigheid behels twee tipes geldigheid, naamlik *samevallende geldigheid* en *voorspellingsgeldigheid*. *Kriteriumverwante geldigheid* word gebruik om toekomstige of huidige prestasie te voorspel (Phelan & Wren, 2005). Dit beteken verder dat die meting van 'n toets verband moet hou met metings van 'n ander konstruk. Die toetsmetings is dus veronderstel om te korreleer met metings van ander toetse wat dieselfde veranderlikes meet. Indien die doel van 'n toets is om 'n veranderlike op 'n spesifieke tydstip te meet, word dit as *samevallende geldigheid* gekenteken. *Voorspellingsgeldigheid* kom voor wanneer kriteria verkry word nadat die toets afgelê is en die toets voorspel wat dit veronderstel is om te voorspel. Voorbeelde van toetse wat voorspellingsgeldigheid weerspieël, is aanlegtoetse en loopbaantoetse, wat waardevol is wanneer vasgestel kan word of 'n leerder in sekere vakke of loopbane kan slaag of druip (Cherry, 2014; McBurney, 1994).

HOOFSTUK 3: METODE VAN ONDERSOEK

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodiek wat gevolg is om inligting oor leerders in grade 5 tot 7 se lees- en spelvermoë en hulle akademiese prestasie te verkry, bespreek. In die bespreking wat volg, word aandag aan die navorsingsontwerp, navorsingsdoelwitte, datainsamelingsprosedure, ondersoekgroep, meetinstrumente, etiese oorwegings en statistiese ontledingsprosedures gegee.

3.2 Navorsingsontwerp

Navorsingsontwerp verwys na die plan wat gevolg word om inligting te bekom sodat die spesifieke navorsingsvrae beantwoord kan word (Vogt, 2007). 'n Kwantitatiewe ondersoek is gedoen, waartydens nie-eksperimentele navorsing onderneem is. Die spesifieke navorsingsontwerp wat gevolg is, is 'n korrelasionele ontwerp, aangesien die verbande tussen veranderlikes ondersoek is om die ESSl-toets se voorspellingsgeldigheid te beoordeel.

3.3 Navorsingsdoelwitte

In aansluiting by hoofstuk 1, waarin die doel van die studie uiteengesit is, is dit duidelik dat die primêre doel van hierdie studie is om die voorspellingsgeldigheid van die ESSl Lees- en Speltoets vir graad 5- tot 7-leerders wat nie in hulle moedertaal onderrig word nie, te ondersoek. Hoewel dit die primêre doelwit van die studie is, is die volgende bykomende doelwitte ondersoek, naamlik of (1) leerders uit verskillende moedertaalgroepe (Sesotho-, Setswana- en isiXhosasprekendes) verskillend ten opsigte van die lees- en speltoetse presteer, en (2) die twee geslagte verskillend ten opsigte van die lees- en speltoetse presteer. Aangesien leerders in

drie grade (grade 5 tot 7) betrek is, is die ontledings vir die graadgroepe afsonderlik gedoen.

3.4 Datainsamelingsmetode

Voordat die datainsamelingsproses begin het, is toestemming van die Vrystaatse Onderwysdepartement verkry om die navorsing te doen. Vyf skole in die Vrystaatstreek is getrek om aan die navorsing deel te neem. Eerstens is toestemming van die betrokke skoolhoofde verkry, en deur middel van die skoolhoofde is toestemmingsbriewe aan die ouers uitgestuur om hulle toestemming vir deelname van hulle kinders aan die studie te verkry. Voordat die vraelys voltooi is, is 'n inligtingsbrief waarin die aard van die navorsing en leerders se vrywillige deelname uiteengesit is, aan elke leerder voorsien. Daarna is die vraelyste aan die graad 5- tot 7-leerders uitgedeel, en hulle het dit voltooi.

Inligting rakende elke leerder se akademiese prestasie is vanaf die skole verkry deurdat die skole afskrifte van die betrokke leerders se rapporte aan die navorser voorsien het.

3.5 Onderzoekgroep

Vyf skole is by wyse van ewekansige steekproeftrekking geïdentifiseer. Die leerders wat op daardie spesifieke dag in die klas was, en wie se ouers toestemming verleen het dat hulle aan die studie mag deelneem, is by die onderskeie skole betrek om die vraelyste te voltooi. Soos reeds genoem, is slegs leerders met óf Sesotho óf Setswana óf isiXhosa as huistaal by die ondersoek betrek. Volgens die 2011-sensusopname (Census 2011 P0301.4, 2012), is daar 2 745 590 inwoners in die Vrystaat, waarvan 87.6% (2 405 136) uit die swart bevolkingsgroep afkomstig is. Die drie Afrikatale wat deur die meeste inwoners van die Vrystaat gepraat word, is

Sesotho (64.2%), isiXhosa (7.5%) en Setswana (5.2%). Gevolglik is hierdie drie taalgroepe in die studie betrek.

Die totale ondersoekgroep het bestaan uit 812 leerders, waarvan 278 (34.2%) in graad 5, 242 (29.8%) in graad 6 en 292 (36.0%) in graad 7 was. Die verdeling van die ondersoekgroep in terme van moedertaal en geslag word per graad in tabel 3.1 aangedui. In hakies word ook die persentasies aangedui.

Tabel 3.1

Verspreiding van Ondersoekgroep volgens Moedertaal en Geslag per Graad

Taalgroep	Graad 5		Graad 6		Graad 7		Totaal	
	Seuns	Dogters	Seuns	Dogters	Seuns	Dogters	Seuns	Dogters
Sesotho	94 (52.2)	86 (47.8)	80 (51.6)	75 (48.4)	105 (56.1)	82 (43.9)	279 (53.4)	243 (46.5)
Setswana	32 (55.2)	26 (44.8)	27 (48.2)	29 (51.8)	23 (38.3)	37 (61.7)	82 (47.1)	92 (52.9)
isiXhosa	20 (50.0)	20 (50.0)	11 (35.5)	20 (64.5)	23 (51.1)	22 (48.9)	54 (46.5)	62 (53.4)
Totaal	146	132	118	124	151	141	415	397

Uit tabel 3.1 blyk dat die ondersoekgroep uit 522 (64.3%) Sesothosprekendes, 174 (21.4%) Setswanasprekendes en 116 (14.3%) isiXhosasprekendes bestaan. Die totale groep bestaan uit 415 (51.1%) seuns en 397 (48.9%) dogters. Met die uitsondering van die graad 6-isiXhosasprekendes en die graad 7-Setswana-sprekendes is die verdeling tussen die twee geslagte redelik eweredig. Relatief min isiXhosasprekende graad 6-seuns is in die studie betrek, wat die resultate vir hierdie groep nadelig mag beïnvloed.

Die gemiddelde ouderdom van die totale groep was 11.68 jaar met 'n standaard-afwyking van 1.05 jaar. Die graad 5-leerders se gemiddelde ouderdom was 10.71

jaar (sa = 0.75), die graad 6-leerders se gemiddelde ouderdom was 11.73 jaar (sa = 0.72) en die graad 7-leerders se gemiddelde ouderdom was 12.56 jaar (sa = 0.67). Die gemiddelde ouderdomme van die drie taalgroepe is ook bereken en was soos volg: Sesotho (\bar{X} = 11.69; sa = 1.07); Setswana (\bar{X} = 11.63; sa = 1.01); en isiXhosa (\bar{X} = 11.71; sa = 1.06). Dit is duidelik dat die gemiddelde ouderdomme van die drie taalgroepe baie ooreenstem.

Die meetinstrumente wat in die studie gebruik is, word vervolgens bespreek.

3.6 Meetinstrumente

Benewens die *ESSI-toets* wat gebruik is om inligting rakende die deelnemers se lees- en spelvermoë te verkry, was dit ook nodig om inligting rakende hulle akademiese prestasie in te samel. Ten opsigte van hulle *akademiese prestasie* is die leerders se punte vir ses vakke vanaf die skole verkry. Inligting ten opsigte van Afrikaans, Engels, Wiskunde, Natuurwetenskappe, Sosiale wetenskappe en Ekonomiese Bestuurswetenskappe is verkry. Soos duidelik uit die literatuurgedeelte blyk, is dit veral belangrik om die leerders se prestasie ten opsigte van taal (Afrikaans en Engels) en syferkundigheid (Wiskunde) in ag te neem wanneer hulle vermoë om akademies te vorder, ondersoek word. Gevolglik is ontledings gedoen om die voorspellingsgeldigheid van die *ESSI* te ondersoek, en is korrelasies tussen hulle prestasie in dié toets en hulle prestasie in Afrikaans en Engels (taal) en wiskunde (syferkundigheid) ondersoek. Benewens hierdie verbande is ook 'n totaaltelling vir elke kind se skoolvakke bereken (gemiddelde in al ses vakke) en met hulle tellings in die lees- en speltoets gekorreleer.

Om 'n meting van die leerders se lees- en spelvermoë te verkry, is die *ESSI*-toets (Esterhuyse, 1997) gebruik.

Die rasional van die ESSI Lees- en Speltoets is gebaseer op die veronderstelling dat primêreskoolleerders se vermoë om korrek te kan lees en skryf 'n geldige voorspeller is vir hulle prestasiepeil in skoolvakke en veral taalvakke (Esterhuyse, Beukes & Heyns, 2002; Lerner, 1993; Mercer, 1997).

Dit is van groot belang dat 'n leerder die vaardighede van lees en spel moet bemeester om doeltreffend op skool te presteer. Groot skaalse taalprobleme kan ondervind word indien probleme in die taalontwikkeling van 'n leerder ontstaan. Taal bestaan hoofsaaklik uit die gesproke taal (luister en praat), lees en skryf (Lerner, 1993). Hierdie konstrakte beïnvloed mekaar, omdat hulle 'n geïntegreerde eenheid vorm. 'n Positiewe verband is ook tussen taal en wiskunde gevind. Die konstrakte wat die ESSI Lees- en Speltoets toets, is die leerder se leesvaardigheid en spelvaardigheid. Die resultate van die onderskeie toetse bepaal waar die leerder se taalontwikkeling problematies is, en sodoende kan remediëring vroegtydig plaasvind (Esterhuyse et al., 2002).

Die leestoets vir elke graad bestaan uit 20 items (woorde), en van 'n leerder word verwag om minstens een woord per sekonde te lees. Een punt word aan korrekte antwoorde toegeken, en nul aan foutiewe antwoorde. Die maksimum telling wat 'n leerder kan behaal, is 20. Die speltoets vir elke graad bestaan uit 20 items. Die toetsafnemer lees die woorde hardop aan die leerder, waarna die leerder die woorde moet neerskryf. Een punt word aan korrekte antwoorde en nul aan foutiewe antwoorde toegeken. Die maksimum telling wat 'n leerder kan behaal, is 20 (Esterhuyse & Beukes, 1997).

Indien die leerder 'n hoë telling vir die leestoets en/of speltoets behaal, dui dit op goeie lees- en/of spelvaardigheid, en 'n lae telling in die lees- en/of speltoets dui op swak lees- en/of spelvermoë (Esterhuyse & Beukes, 1997).

Kuder-Richardson-20-betroubaarheidskoëffisiënte (KR-20) is bereken om die betroubaarheid van die lees- en speltoetse te ondersoek (Esterhuyse, 1997; Huysamen, 1996). Geen koëffisiënt laer as 0.80 is gevind nie, dus kan aanvaar word dat die lees- en die speltoetse intern konsekwent meet. Toets-hertoetsbetroubaarheid is verkry deur die leerders se lees- en spelpunte wat hulle gedurende die eerste kwartaal in 1996 behaal het, met die lees- en spelpunte wat hulle gedurende die vierde kwartaal in 1996 behaal het, te korreleer. Vir die onderskeie normgroepe in grade 5 tot 7 wissel die koëffisiënte vir die leestoets tussen 0.603 en 0.868, en vir die speltoets tussen 0.526 en 0.779 (Esterhuyse et al., 2002).

Om inhoudsgeldigheid te verseker, is kundige onderwysers en die hoofde van ondersteuningsonderwys by verskillende kinderleidingsklinieke by die identifisering van woorde betrek. Die voorspellingsgeldigheid van die lees- en speltoets is ook ondersoek deur die leerders se lees- en spelpunte wat hulle gedurende die eerste kwartaal van 1996 behaal het, met hulle prestasies in verskeie vakke in die vierde kwartaal te vergelyk. 'n Beduidende korrelasie bestaan tussen leerders se aanvanklike lees- en spelpunte en hulle akademiese prestasies aan die einde van die jaar. Die toets toon dus hoë voorspellingsgeldigheid (Bann, 2013; Esterhuyse & Beukes, 1997; Esterhuyse et al., 2002).

Vir die doeleindes van hierdie navorsing is die leerders se routellings, nie hulle gestandaardiseerde tellings (staneges) op die leestoetse en speltoetse nie, in die ontledings gebruik.

3.7 Etiese oorwegings

Ingeligte toestemming is van die Departement van Onderwys in die Vrystaat verkry om data met hulp van die meetinstrumente in te samel. Toestemming is ook deur elke skoolhoof verleen dat die vraelyste in die eerste kwartaal van 2012 afgeneem kon word. Al die leerders was minderjarig, en daarom is hulle ouers/voogde skriftelik oor die doel van die studie ingelig en moes hulle skriftelike toestemming vir deelname van hulle kinders aan die studie gee. Dit is ook aan die ouers/voogde verduidelik dat die leerders se ESSI-resultate met hulle individuele vakpersentasies aan die einde van die skooljaar vergelyk sou word, maar dat al die inligting streng vertroulik hanteer sou word. Alle deelnemers het vrywillig aan hierdie studie deelgeneem, en hulle is ingelig dat hulle enige tyd van die opname kon onttrek.

Vervolgens word die statistiese prosedures wat gebruik is, bespreek.

3.8 Statistiese prosedures

Om die primêre doelwit van die studie aan te spreek, is Pearson-korrelasiekoëffisiënte (Howell, 2013) bereken. Indien die leerders se lees- en spelprestasie in die ESSI-toets oor voorspellingsgeldigheid beskik, behoort daar statisties beduidende positiewe korrelasies tussen hierdie metings en die leerders se skolastiese prestasie in veral die taal- (Afrikaans en Engels) asook syferkundige (Wiskunde) vakke voor te kom. Om uitspraak oor die praktiese belang van statisties beduidende resultate wat met die ondersoek gevind is, te lewer, is die praktiese beduidendheid (Steyn, 1999) van die resultate ook ondersoek. As maatstaf van praktiese beduidendheid is effekgroottes bereken. Aangesien met hierdie studie ondersoek ingestel word na die lineêre verband tussen veranderlikes, stel Cohen voor (Steyn, 1999) dat die korrelasiekoëffisiënt, naamlik ρ , as effekgrootte gebruik word, en die riglynwaardes wat deur hom voorgestel word, is soos volg: $\rho = 0.1$: klein

effek; $p = 0.3$: medium effek en $p = 0.5$: groot effek. Aangesien die grootte van 'n groep 'n belangrike rol in die bepaling van statistiese beduidende resultate speel, is hoofsaaklik op die praktiese beduidendheid van die resultate (met ander woorde of die resultate van praktiese belang is) gefokus. Slegs koëffisiënte wat oor 'n medium (0.3) tot groot (0.5 of hoër) effekgroottes beskik, is gevolglik as beduidende bevindinge beskou en bespreek.

Soos reeds in paragraaf 3.3 aangetoon is, is dit ook van belang om die nie-moedertaalleerders se prestasie ten opsigte van hulle lees- en spelvermoë in die ESS1 te ondersoek. Dit is gedoen deur eerstens te ondersoek of die drie moedertaalgroepe verskillend ten opsigte van lees- en spel presteer het en tweedens of 'n verskil in prestasie vir die twee geslagte ten opsigte van lees en spel voorgekom het. Hierdie resultate is vir die drie graadgroepe (graad 5 tot 7) afsonderlik ondersoek. Vir hierdie doel is die MANOVA-tegniek (Howell, 2012) gebruik, aangesien meer as een afhanklike veranderlike (lees en spel) ter sprake was.

Die SPSS-rekenaarprogrammatuur (SPSS Incorporated, 2012) is gebruik om die ontledings uit te voer. By die interpretasie van die MANOVA-resultate is die 1%-peil van beduidendheid gebruik. 'n Bespreking van die resultate volg in die volgende hoofstuk.

HOOFSTUK 4: RESULTATE

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die resultate aangebied en bespreek. Eerstens word beskrywende statistieke van die taalgroepe se lees- en speltellings aangebied en bespreek. Daarna word die moontlike verskille in gemiddelde lees- en speltellings vir die drie moedertaalsprekers asook vir die twee geslagte ondersoek. Hierdie ontledings is vir die drie graadgroepe afsonderlik gedoen. Laastens is die voorspellingswaarde van die ESSI ondersoek, waartydens die korrelasies tussen die leerders se lees- en speltellings en hulle prestasie (uitgedruk as 'n persentasie) in hulle onderskeie skoolvakke (Afrikaans, Engels en Wiskunde), asook hulle gemiddelde prestasie oor al hulle ses vakke, bereken is. Laasgenoemde is ook vir die drie graadgroepe afsonderlik ondersoek.

4.2 Beskrywende statistieke

Eerstens is beskrywende statistieke (minimum-, maksimumwaardes, gemiddeldes, standaardafwykings, skeefheid en kurtose) ten opsigte van die leerders se prestasie in die ESSI Lees- en Speltoets bereken. Hierdie statistieke word afsonderlik vir elke taalgroep in 'n bepaalde graad verskaf. Benewens die statistieke vir die totale taalgroep, word dit ook vir die twee geslagte afsonderlik aangetoon. Die ooreenstemmende statistieke vir die normgroep wat uit die ESSI-handleiding verkry is, word ook aangetoon.

Vir die interpretasie van die skeefheid- en kurtose-indekse is die riglyne van Brown (2012) gebruik, waarvolgens die volgende interpretasie ten opsigte van die skeefheidsindeks gemaak kan word:

- Indien kleiner as -1.0 of groter as $+1.0$, is verspreiding uitermate skeef.
- Indien tussen -1.0 en $-\frac{1}{2}$ of tussen $+\frac{1}{2}$ en $+1.0$, is die verspreiding matig skeef.
- Indien tussen $-\frac{1}{2}$ en $+\frac{1}{2}$, is die verspreiding matig simmetries.
- Indien gelyk aan 0 , is die verspreiding normaal.

Om uitspraak oor die kurtose-indeks te lewer, is dit belangrik om die oormatige kurtose (kurtose -3) te bepaal. Met ander woorde, indien 'n verspreiding normaal is, sal die kurtosewaarde 3 wees sodat $(3-3 = 0)$ daarop dui dat die oormatige kurtosewaarde nul is. Indien die oormatige kurtose 'n negatiewe waarde het, beteken dit dat die verspreiding redelik plat (platikurties) is. 'n Positiewe kurtosewaarde dui daarop dat die verspreiding redelik spits (leptokurties) is. In die tabelle wat volg, word die oormatige kurtosewaardes aangedui, wat beteken dat, indien 'n waarde kleiner as -2.0 of groter as $+2.0$ verkry word, die verspreiding óf baie plat óf baie spits is.

In tabel 4.1 word die beskrywende statistieke vir graad 5-leerders aangetoon. Volledigheidshalwe word die resultate vir die geslagte per taalgroep ook aangedui.

Tabel 4.1

Beskrywende Statistieke vir Graad 5-leerders

Lees/Spel	Taal	Geslag	Min	Maks	\bar{X}	sa	Skeefheid	Kurtose
Spel	Sesotho	Seuns (94)	0	18	7.30	5.21	0.471	-1.001
		Dogters (86)	1	20	9.30	5.10	0.091	-0.943
		Totale groep (180)	0	20	8.26	5.24	0.266	-1.056
	Setswana	Seuns (32)	0	19	7.72	5.11	0.413	-0.739
		Dogters (26)	3	18	11.19	4.80	-0.048	-1.422
		Totale groep (58)	0	19	9.28	5.23	0.136	-1.091
	isiXhosa	Seuns (20)	1	14	6.50	4.56	0.487	-1.226
		Dogters (20)	1	18	9.50	5.05	0.239	-0.820
		Totale groep (40)	1	18	8.00	4.99	0.375	-0.882
	Taalgroepe gesamentlik			0	20	8.43	5.20	0.250
Normgroep			0	20	10.87	5.00	-0.170	-1.050
Lees	Sesotho	Seuns (94)	0	20	8.02	5.16	0.210	-0.868
		Dogters (86)	0	17	8.99	4.65	-0.116	-1.062
		Totale groep (180)	0	20	8.48	4.93	0.048	-0.975
	Setswana	Seuns (32)	2	17	8.00	4.19	0.466	-0.510
		Dogters (26)	3	18	11.27	3.81	-0.412	-0.178
		Totale groep (58)	2	18	9.47	4.31	0.021	-0.897
	isiXhosa	Seuns (20)	0	14	6.65	4.42	-0.107	-1.451
		Dogters (20)	2	17	9.35	5.22	0.215	-1.326
		Totale groep (40)	0	17	8.00	4.97	0.213	-0.918
	Taalgroepe gesamentlik			0	20	8.62	4.82	0.040
Normgroep			0	20	12.02	4.49	-0.340	-0.680

Uit tabel 4.1 is dit eerstens duidelik dat, hoewel van die subgroepe klein is ($n = 20$), nie een van die groepe se data baie skeef versprei is nie. Al die groepe se skeefheidindekse lê tussen $-\frac{1}{2}$ en $+\frac{1}{2}$, wat daarop dui dat die tellings matig simmetries is. Verder blyk uit die kurtosewaardes dat nie een van die groepe se tellings uitermate spits of plat is nie. Vir beide die skeefheid- en kurtose-indekse stem die totale taalgroepe se gegewens baie met dié van die normgroep ooreen.

Dit val egter op dat die nie-moedertaalleerders ten opsigte van spel ongeveer 'n halwe standaardafwyking onder die gemiddelde van die normgroep presteer het, terwyl die nie-moedertaalleerders ten opsigte van lees ongeveer 'n volle

standaardafwyking onder die gemiddelde van die normgroep presteer het. Die graad 5 nie-moedertaalsprekers het laer as die normgroep (bestaande uit slegs leerders met Engels as huistaal) in beide die lees- en speltoetse presteer.

In tabel 4.2 word die beskrywende statistieke vir graad 6-leerders aangetoon.

Tabel 4.2

Beskrywende Statistieke vir Graad 6-leerders

Lees/Spel	Taal	Geslag	Min	Maks	\bar{X}	sa	Skeefheid	Kurtose
Spel	Sesotho	Seuns (80)	0	18	7.55	5.14	0.279	-1.031
		Dogters (75)	0	20	8.61	5.62	0.209	-1.132
		Totale groep (155)	0	20	8.06	5.39	0.262	-1.056
	Setswana	Seuns (27)	0	17	8.33	5.11	0.181	-1.162
		Dogters (29)	0	19	11.03	5.32	-0.497	-0.625
		Totale groep (56)	0	19	9.73	5.35	-0.140	-1.106
	isiXhosa	Seuns (11)	7	18	10.18	3.40	1.600	1.963
		Dogters (20)	0	19	8.60	5.32	0.019	-0.420
		Totale groep (31)	0	19	9.16	4.73	0.008	0.158
	Taalgroepe gesamentlik			0	20	8.59	5.33	0.129
Normgroep			0	20	9.95	5.06	-0.010	-0.800
Lees	Sesotho	Seuns (80)	0	20	8.50	5.48	0.279	-0.931
		Dogters (75)	0	20	9.27	5.30	0.018	-0.775
		Totale groep (155)	0	20	8.87	5.39	0.150	-0.900
	Setswana	Seuns (27)	0	19	9.04	5.62	0.204	-1.131
		Dogters (29)	0	19	10.41	5.45	-0.089	-0.625
		Totale groep (56)	0	19	9.75	5.53	0.044	-1.088
	isiXhosa	Seuns (11)	4	20	10.36	4.37	1.084	1.390
		Dogters (20)	2	20	9.60	5.59	0.714	-0.404
		Totale groep (31)	2	20	9.87	5.12	0.706	-0.196
	Taalgroepe gesamentlik			0	20	9.20	5.39	0.175
Normgroep			0	20	12.39	4.36	-0.530	-0.380

Uit tabel 4.2 is dit eerstens duidelik dat, vir die isiXhosa seuns ($n = 11$), die data vir die spel- en leestoets uitermate skeef versprei is. Dit kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die klein groepie wat hier ter sprake is; gevolglik kan nie te veel oor die ander statistieke (gemiddeldes en standaardafwykings) van die groepie afgelei word nie. Met die uitsondering van die isiXhosa-dogters asook die totale groep (seuns en dogters) lê die skeefheidsindekse tussen $-\frac{1}{2}$ en $+\frac{1}{2}$, wat daarop dui dat die tellings matig simmetries is. Vir die isiXhosa-dogters (0.714) en totale groep (0.706) val die skeefheidsindeks in die matige skeef kategorie. Verder blyk uit die kurtosewaardes dat nie een van die groepe se tellings uitermate spits of plat is nie. Vir beide die

skeefheid- en kurtose-indekse stem die totale taalgroepe se gegewens baie met dié van die normgroep ooreen.

Die gemiddelde speltelling van die graad 6 nie-moedertaalgroep stem baie ooreen met dié van die normgroep terwyl hulle leestelling se gemiddelde minstens 'n halwe standaardafwyking onder dié van die normgroep is. Die graad 6 nie-moedertaalsprekers het dus wel laer as die normgroep (bestaande uit slegs leerders met Engels as huistaal) in veral die speltoets presteer het.

In tabel 4.3 word die beskrywende statistieke vir graad 7-leerders aangetoon.

Tabel 4.3

Beskrywende Statistieke vir Graad 7-leerders

Lees/Spel	Taal	Geslag	Min	Maks	\bar{X}	sa	Skeefheid	Kurtose
Spel	Sesotho	Seuns (105)	0	16	5.71	4.35	0.478	-0.903
		Dogters (82)	0	19	7.40	4.93	0.395	-0.493
		Totale groep (187)	0	19	6.45	4.68	0.479	-0.576
	Setswana	Seuns (23)	0	16	7.09	5.13	0.153	-1.496
		Dogters (37)	0	18	8.22	4.72	0.311	-0.771
		Totale groep (60)	0	18	7.78	4.87	0.205	-1.029
	isiXhosa	Seuns (23)	0	14	4.26	4.56	1.142	0.124
		Dogters (22)	1	17	8.50	4.01	0.068	-0.279
		Totale groep (45)	0	17	6.33	4.76	0.359	-0.990
	Taalgroepe gesamentlik			0	19	6.71	4.74	0.400
Normgroep			0	20	8.31	4.48	0.310	-0.770
Lees	Sesotho	Seuns (105)	0	19	8.44	5.20	0.117	-0.847
		Dogters (82)	0	19	9.57	5.16	-0.117	-0.900
		Totale groep (187)	0	19	8.94	5.20	0.013	-0.907
	Setswana	Seuns (23)	1	15	8.57	4.409	-0.207	-1.414
		Dogters (37)	1	20	10.43	5.05	-0.170	-0.757
		Totale groep (60)	1	20	9.72	4.86	-0.096	-0.862
	isiXhosa	Seuns (23)	0	18	7.30	4.54	0.662	0.633
		Dogters (22)	3	17	10.23	4.05	-0.106	-1.001
		Totale groep (45)	0	18	8.73	4.51	0.186	-0.561
	Taalgroepe gesamentlik			0	20	9.07	5.03	0.009
Normgroep			0	20	12.07	4.01	-0.300	-0.230

Uit tabel 4.3 is dit eerstens duidelik dat, vir die isiXhosa-seuns ($n = 23$), die data vir die spel- (1.142) en leestoets (0.662) onderskeidelik uitermate en matig skeef versprei is. Vir al die oorblywende groepe val die skeefheidindekse tussen $-\frac{1}{2}$ en $+\frac{1}{2}$, wat daarop dui dat die tellings matig simmetries is. Verder blyk uit die kurtosewaardes dat nie een van die groepe se tellings uitermate spits of plat is nie. Ook in hierdie geval stem die skeefheid- en kurtose-indekse vir die totale taalgroepe baie ooreen met die gegewens van die normgroep.

Ten opsigte van die nie-moedertaalleerders se spel- sowel as leestellings, toon hulle gemiddelde 'n waarde ongeveer 'n halwe standaardafwyking onder dié van die normgroep. Die graad 7 nie-moedertaalsprekers het dus laer as die normgroep (slegs Engelssprekendes as huistaal) in beide die lees- en speltoetse presteer.

4.3 Vergelyking van die gemiddelde lees- en speltellings volgens taal en geslag

Hoewel dit nie die primêre doel van die studie is nie, was dit tog belangrik om ondersoek in te stel na die prestasie van die onderskeie drie taalgroepe asook die twee geslagte ten opsigte van die twee komponente van hulle taalvaardigheid, naamlik lees en spel, soos deur die ESSI bepaal. Aangesien drie graadgroepe (grade 5 tot 7) betrek is, is die ontleding vir hierdie drie graadgroepe afsonderlik uitgevoer, aangesien elke leerder van 'n spesifieke graad die lees- en speltoets van daardie spesifieke graad voltooi het. Intergraadvergelings was dus nie moontlik nie. Om die moontlike rol wat die adolessente se huistaal en geslag in hulle lees- en spelvermoë mag speel, te ondersoek, is die MANOVA-prosedure uitgevoer. Die resultate van die MANOVA-ontleding verskyn in tabel 4.4 vir die graad 5-leerders. Telkens word die gekwadreerde partiële Eta-koëffisiënte in die laaste kolom verskaf.

Tabel 4.4

Manova F-waardes vir die Toets van Huistaal en Geslag rakende Lees- en Spelvermoë van Graad 5-leerders

Bron	F-waarde+	<i>v</i>	<i>p</i>	Gekwadreerde parsieële <i>Eta</i>
Huistaal	0.888	4; 540	0.471	0.007
Geslag	7.326*	2; 271	0.001	0.051

* $p \leq 0.01$

+ Hotelling-toetsgrootte

Uit tabel 4.4 blyk dat, hoewel geen beduidende verskille in gemiddeldes vir huistaal gevind is nie, daar wel verskille in die gemiddelde lees- en/of speltellings ten opsigte van die twee geslagte van die graad 5-leerders voorkom, wat op die 1%-peil beduidend is. Om te bepaal waar die verskille voorkom, is 'n eenrigting-variensie-ontleding uitgevoer met geslag as 'n onafhanklike veranderlike, en die resultate word in tabel 4.5 verskaf.

Tabel 4.5

F-waardes van die Eenrigting-variensie-ontleding om te Toets vir Verskille in Gemiddelde Tellings in die Lees- en Speltoetse vir die Twee Geslagte van die Graad 5-leerders

ESSI-toetse	<i>Seuns (N = 146)</i>		<i>Dogters (N = 132)</i>		<i>F-waarde</i>	<i>p</i>	<i>f</i>
	\bar{X}	<i>s</i>	\bar{X}	<i>s</i>			
Spel	7.172	5.082	9.998	5.054	14.548*	0.000	0.23
Lees	7.557	4.857	9.869	4.644	11.158*	0.001	0.20

* $p \leq 0.01$

Die resultate toon dat beduidende verskille in die lees- en speltellings vir die twee geslagte van die graad 5-leerders op die 1%-peil voorkom. In beide gevalle word medium effekgroottes gerapporteer, wat daarop dui dat die resultate wel van praktiese belang is. Uit tabel 4.5 is dit duidelik dat die seuns 'n beduidende laer gemiddelde in die lees- en speltoets as die dogters behaal het.

Die resultate van die MANOVA-ontleding vir die graad 6-leerders word in tabel 4.6 aangedui.

Tabel 4.6

Manova F-waardes vir die Toets van Huistaal en Geslag rakende Lees- en Spelvermoë van Graad 6-leerders

Bron	F-waarde+	v	P	Gekwadreerde partiële Eta
Huistaal	1.407	4; 468	0.230	0.012
Geslag	0.406	2; 235	0.667	0.003

* $p \leq 0.01$

+ Hotelling-toetsgrootte

Die resultate in tabel 4.6 toon dat geen beduidende verskille in die gemiddelde tellings vir huistaal of geslag vir die graad 6-leerders gevind is nie.

Die resultate van die MANOVA-ontleding vir die graad 7-leerders word in tabel 4.7 aangedui.

Tabel 4.7

Manova F-waardes vir die Toets van Huistaal en Geslag rakende Lees- en Spelvermoë van Graad 7-leerders

Bron	F-waarde+	<i>v</i>	<i>p</i>	Gekwadreerde partiële <i>Eta</i>
Huistaal	0.843	4; 568	0.498	0.006
Geslag	6.418*	2; 285	0.002	0.043

* $p \leq 0.01$

+ Hotelling-toetsgrootte

Uit tabel 4.7 blyk dat, hoewel geen beduidende verskille in gemiddeldes vir huistaal gevind is nie, daar wel verskille in die gemiddelde lees- en/of speltellings rakende die twee geslagte van die graad 7-leerders voorkom, wat op die 1%-peil beduidend is. Om te bepaal waar die verskille voorkom, is 'n eenrigting- variansie-ontleding met geslag as 'n onafhanklike veranderlike uitgevoer, en die resultate word in tabel 4.8 aangedui.

Tabel 4.8

F-waardes van die Eenrigting-variensie-ontleding om te Toets vir Verskille in Gemiddelde Tellings in die Lees- en Speltoetse vir die Twee Geslagte van Graad 7-leerders

ESSI-toetse	<i>Seuns (N = 151)</i>		<i>Dogters (N = 141)</i>		<i>F-waarde</i>	<i>p</i>	<i>f</i>
	\bar{X}	<i>s</i>	\bar{X}	<i>s</i>			
Spel	5.687	4.541	8.040	4.736	12.864*	0.000	0.21
Lees	8.103	4.982	10.078	4.959	7.788*	0.006	0.16

* $p \leq 0.01$

Die resultate toon dat beduidende verskille in die lees- en speltellings vir die twee geslagte van die graad 7-leerders op die 1%-peil voorkom. Ten opsigte van die

speltelling se verskille is 'n medium effekgrootte ter sake, wat daarop dui dat die resultaat wel van praktiese belang is. Vir die leestoets is die verskille van minder belang, aangesien die effekgrootte slegs 0.16 is. Uit tabel 4.8 is dit duidelik dat die seuns 'n beduidende laer gemiddelde as die dogters in die lees- sowel as die speltoets behaal het.

4.4 Voorspellingsgeldigheid van ESSI vir nie-moedertaalleerders

Laastens is die resultate rakende die primêre doel van die studie, naamlik die voorspellingsgeldigheid van die ESSI vir leerders wat nie in hulle moedertaal onderrig word nie, bereken, en word dit vervolgens bespreek.

Die leerders is gedurende hulle eerste kwartaal met die ESSI getoets en aan die einde van die jaar (vierde kwartaal) is hulle prestasies ten opsigte van hulle skoolvakke ingesamel. Aangesien die vernaamste konstrakte vir akademiese vordering taal- en syfervaardigheid is, is veral op hierdie skoolvakke (Afrikaans, Engels en Wiskunde) gekonsentreer. Vir elke leerder is ook 'n algemene indeks van akademiese prestasie bereken deur die gemiddelde van elke leerder se prestasie ten opsigte van ses vakke (Afrikaans, Engels, Wiskunde, Natuurwetenskap en Tegnologie, Sosiale Wetenskappe en Lewensvaardighede) te bereken. Om 'n aanduiding van die ESSI se voorspellingsgeldigheid te verkry, is korrelasiekoëffisiënte tussen die leerders se aanvanklike tellings op die lees- en speltoets met hulle punte in die drie vakke (Afrikaans, Engels en Wiskunde) asook hulle algehele prestasie bereken. Hierdie berekeninge is afsonderlik vir die leerders in die drie onderskeie grade gedoen.

Om die resultate in meer besonderhede aan te bied, word die berekeninge vir die onderskeie moedertaalsprekers en geslagte in elk van die grade in die onderskeie tabelle aangebied. Telkens word ook vir die groep gesamentlik (ongegag huistaal of

geslag) voorspellingskoëffisiënte aangetoon. Die oorspronklike normgroepe se koëffisiënte word ook vir dieselfde vakke aangetoon.

By die interpretasie van die koëffisiënte is dit belangrik om te onthou dat die effekgroottes as die belangrikste indeks van interpretasie gebruik is. Weens die belangrike rol wat groepgroottes in die bepaling van statistiese betroubaarheid speel, is besluit om eerder van praktiese betroubaarheid (effekgroottes) by die interpretasie van die resultate gebruik te maak. Dis duidelik dat sommige van die groepe baie klein is en dat dit die resultate kon beïnvloed het. Dit is dus belangrik dat hoofsaaklik op die koëffisiënte tussen die lees- en speltoetse en die akademiese prestasie van die groter groepe (geslagte gesamentlik) gefokus moet word.

In tabel 4.9 word die gegewens vir die graad 5-leerders aangetoon.

Tabel 4.9

Korrelasiekoëffisiënte tussen die Lees- en Speltellings en Akademiese Prestasietellings van die Graad 5-leerders

ESS subtoets	Taalgroep	Groepe	Akademiese prestasie			
			Afrikaans	Engels	Wiskunde	Algeheel
Spel	Sesotho	Seuns (94)	.430*	.493**	.435*	.585**
		Dogters (86)	.519**	.737**	.486**	.700**
		Totale groep (180)	.500**	.615**	.470**	.655**
	Setswana	Seuns (32)	.607**	.570**	.105	.597**
		Dogters (26)	.475**	.611**	.302*	.553**
		Totale groep (58)	.615**	.642**	.253*	.635**
	isiXhosa	Seuns (20)	.604**	.437*	.187	.493**
		Dogters (20)	.660**	.698**	.634**	.755**
		Totale groep (40)	.670**	.600**	.485**	.653**
	Taalgroepe gesamentlik (278)			.544**	.616**	.418*
Normgroep (268)			.649**	.734**	.545**	-
Lees	Sesotho	Seuns (94)	.453**	.556**	.439*	.613**
		Dogters (86)	.453**	.622**	.454**	.621**
		Totale groep (180)	.458**	.587**	.451**	.618**
	Setswana	Seuns (32)	.468**	.577**	.061	.469**
		Dogters (26)	.452**	.534**	.496**	.602**
		Totale groep (58)	.554**	.636**	.305*	.595**
	isiXhosa	Seuns (20)	.549**	.429*	.187	.493**
		Dogters (20)	.789**	.745**	.644**	.813**
		Totale groep (40)	.693**	.603**	.488**	.633**
	Taalgroepe gesamentlik (278)			.507**	.594**	.423*
Normgroep (248)			.564**	.648**	.506**	-

** groot effekgrootte ($r = \geq 0.5$)

* medium effekgrootte ($\geq 0.3 r \leq 0.5$)

4.4.1 Speltoets – Graad 5

Tussen die speltellings en prestasies in Afrikaans, Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *Sesothosprekende* graad 5-leerders kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.470 (Wiskunde) en 0.655 (algehele prestasie) wissel. Tussen die speltellings en prestasies in Afrikaans, Engels en algehele prestasie van die *Setswanasprekende* graad 5-leerders, met die uitsondering van Wiskunde (0.253 – medium effekgrootte), kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.615 (Afrikaans) en 0.635 (algehele prestasie) wissel. Tussen die speltellings en prestasies in Afrikaans, Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *isiXhosasprekende* graad 5-leerders kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.485 (Wiskunde) en 0.670 (Afrikaans) wissel.

Wanneer die groep as geheel ($n = 278$) geneem word, toon die koëffisiënte, met die uitsondering van Wiskunde (0.418, medium effekgrootte), groot effekgroottes tussen die speltellings en die akademiese prestasies van die leerders. Hierdie koëffisiënte stem ook redelik ooreen met dié wat vir die normgroep (Engelssprekendes) verkry is.

4.4.2 Leestoets – Graad 5

Tussen die leestellings en prestasies in Afrikaans, Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *Sesothosprekende* graad 5-leerders kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.451 (Wiskunde) en 0.618 (algehele prestasie) wissel. Tussen die leestellings en prestasies in Afrikaans, Engels en algehele prestasie van die *Setswanasprekende* graad 5-leerders, met die uitsondering van Wiskunde (0.305 – medium effekgrootte), kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.554 (Afrikaans) en 0.636 (Engels) wissel. Tussen die leestellings en prestasies in Afrikaans, Engels,

Wiskunde en algehele prestasie van die *isiXhosasprekende* graad 5-leerders kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.488 (Wiskunde) en 0.693 (Afrikaans) wissel.

Wanneer die groep as geheel ($n = 278$) geneem word, toon die koëffisiënte, met die uitsondering van Wiskunde (0.423, medium effekgrootte), groot effekgroottes tussen die leestellings en die akademiese prestasie van die leerders. Hierdie koëffisiënte stem ook redelik ooreen met dié wat vir die normgroep (Engelssprekendes) verkry is.

In tabel 4.10 word die gegewens vir die graad 6-leerders aangetoon.

Tabel 4.10

Korrelasiekoëffisiënte tussen die Lees- en Speltellings en Akademiese Prestasietellings van die Graad 6-leerders

ESSI subtoets	Taalgroep	Groepe	Akademiese prestasie			
			Afrikaans	Engels	Wiskunde	Algeheel
Spel	Sesotho	Seuns (80)	.419*	.631**	.620**	.671**
		Dogters (75)	.445**	.582**	.676**	.732**
		Totale groep (155)	.438*	.602**	.650**	.698**
	Setswana	Seuns (27)	.399*	.481**	.444*	.497**
		Dogters (29)	.508**	.522**	.494**	.647**
		Totale groep (56)	.509**	.539**	.489**	.610**
	isiXhosa	Seuns (11)	.098	.749**	.453**	.493**
		Dogters (20)	.736**	.549**	.730**	.773**
		Totale groep (31)	.613**	.554**	.608**	.679**
	Taalgroepe gesamentlik (242)		.482**	.593**	.613**	.683**
Normgroep (275)		.628**	.708**	.533**	-	
Lees	Sesotho	Seuns (80)	.397*	.594**	.550**	.648**
		Dogters (75)	.363*	.603**	.575**	.653**
		Totale groep (155)	.387*	.588**	.564**	.648**
	Setswana	Seuns (27)	.450**	.458**	.338*	.470**
		Dogters (29)	.590**	.510**	.475**	.668**
		Totale groep (56)	.529**	.494**	.425*	.586**
	isiXhosa	Seuns (11)	.648**	.376*	.594**	.714**
		Dogters (20)	.361*	.358*	.577**	.479**
		Totale groep (31)	.429*	.346*	.565**	.540**
	Taalgroepe gesamentlik (242)		.430*	.545**	.534**	.621**
Normgroep (280)		.546**	.662**	.432*	-	

** groot effekgrootte ($r = \geq 0.5$)

* medium effekgrootte ($\geq 0.3 r \leq 0.5$)

4.4.3 Speltoets – Graad 6

Tussen die speltellings en prestasies in Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *Sesothosprekende* graad 6-leerders, met die uitsondering van Afrikaans (0.438 – medium effekgrootte), kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik. Hierdie koëffisiënte wissel tussen 0.602 (Engels) en 0.698 (algehele prestasie). Tussen die speltellings en prestasies in Afrikaans, Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *Setswanasprekende* graad 6-leerders kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.489 (Wiskunde) en 0.610 (algehele prestasie) wissel. Tussen die speltellings en prestasies in Afrikaans, Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *isiXhosasprekende* graad 6-leerders kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.554 (Engels) en 0.679 (algehele prestasie) wissel.

Wanneer die groep as geheel ($n = 242$) geneem word, toon die koëffisiënte almal groot effekgroottes (wat tussen 0.482 en 0.683 wissel) tussen die speltellings en die akademiese prestasie van die leerders. Hierdie koëffisiënte stem ook redelik ooreen met dié wat vir die normgroep (Engelssprekendes) verkry is.

4.4.4 Leestoets – Graad 6

Tussen die leestellings en prestasies in Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *Sesothosprekende* graad 6-leerders, met die uitsondering van Afrikaans (0.387 – medium effekgrootte), kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.564 (Wiskunde) en 0.648 (algehele prestasie) wissel. Tussen die leestellings en prestasies in Afrikaans, Engels en algehele prestasie van die *Setswanasprekende* graad 6-leerders, met die uitsondering van

Wiskunde (0.425 – medium effekgrootte), kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.494 (Engels) en 0.586 (algehele prestasie) wissel. Tussen die leestellings en prestasies in Wiskunde en algehele prestasie van die *isiXhosasprekende* graad 6-leerders, met die uitsondering van Afrikaans (0.429 – medium effekgrootte) en Engels (0.346 – medium effekgrootte), kom korrelasiekoëffisiënte voor wat beide oor groot effekgroottes beskik. Hierdie koëffisiënte is onderskeidelik 0.565 vir Wiskunde en 0.540 vir algehele prestasie.

Wanneer die groep as geheel ($n = 242$) geneem word, toon die koëffisiënte, met die uitsondering van Afrikaans (0.430, medium effekgrootte), groot effekgroottes tussen die leestellings en die akademiese prestasies van die leerders. Hierdie koëffisiënte stem ook redelik ooreen met dié wat vir die normgroep (Engelssprekendes) verkry is.

In tabel 4.11 word die gegewens vir die graad 7-leerders aangetoon.

Tabel 4.11

Korrelasiekoëffisiënte tussen die Lees- en Speltellings en Akademiese Prestasietellings van die Graad 7-leerders

ESSI subtoets	Taalgroep	Geslag	Akademiese prestasie			
			Afrikaans	Engels	Wiskunde	Algeheel
Spel	Sesotho	Seuns (105)	.481**	.455**	.593**	.615**
		Dogters (82)	.650**	.447**	.706**	.739**
		Totale groep (187)	.581**	.477**	.654**	.681**
	Setswana	Seuns (23)	.584**	.402*	.328*	.597**
		Dogters (37)	.448**	.065	.289*	.349*
		Totale groep (60)	.491**	.250*	.323*	.469**
	isiXhosa	Seuns (23)	.342*	.385*	.504**	.609**
		Dogters (22)	.289*	.380*	.197	.390*
		Totale groep (45)	.508**	.520**	.494**	.628**
	Taalgroepe gesamentlik (292)		.551**	.443*	.566**	.634**
Normgroep (311)		.495**	.641**	.556**	-	
Lees	Sesotho	Seuns (105)	.540**	.484**	.580**	.642**
		Dogters (82)	.659**	.417*	.651**	.697**
		Totale groep (187)	.590**	.461**	.617**	.661**
	Setswana	Seuns (23)	.569**	.428*	.491**	.652**
		Dogters (37)	.606**	.271*	.335*	.552**
		Totale groep (60)	.611**	.363*	.419*	.604**
	isiXhosa	Seuns (23)	.210	.440*	.307*	.464**
		Dogters (22)	.387*	.177	.161	.351*
Totale groep (45)		.428*	.430*	.349*	.503**	
Taalgroepe gesamentlik (292)		.574**	.438*	.547**	.632**	
Normgroep (274)		.378*	.554**	.398*	-	

** groot effekgrootte ($r = \geq 0.5$)

* medium effekgrootte ($\geq 0.3 r \leq 0.5$)

4.4.5 Speltoets – Graad 7

Tussen die speltellings en prestasies in Afrikaans, Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *Sesothosprekende* graad 7-leerders kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.477 (Engels) en 0.681 (algehele prestasie) wissel. Tussen die speltellings en prestasies in Afrikaans en algehele prestasie van die *Setswanasprekende* graad 7-leerders, met die uitsondering van Wiskunde (0.323 – medium effekgrootte) en Engels (0.250 – medium effekgrootte), kom korrelasiekoëffisiënte voor wat beide oor groot effekgroottes beskik. Hierdie koëffisiënte is onderskeidelik 0.491 vir Afrikaans en 0.469 vir algehele prestasie. Tussen die speltellings en prestasies in Afrikaans, Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *isiXhosasprekende* graad 7-leerders kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.494 (Wiskunde) en 0.628 (algehele prestasie) wissel.

Wanneer die groep as geheel ($n = 292$) geneem word, toon die koëffisiënte, met die uitsondering van Engels (0.443 – medium effekgrootte), groot effekgroottes tussen die speltellings en die akademiese prestasies van die leerders. Hierdie koëffisiënte stem ook redelik ooreen met dié wat vir die normgroep (Engelssprekendes) verkry is.

4.4.6 Leestoets – Graad 7

Tussen die leestellings en prestasies in Afrikaans, Engels, Wiskunde en algehele prestasie van die *Sesothosprekende* graad 7-leerders kom korrelasiekoëffisiënte voor wat almal oor groot effekgroottes beskik en tussen 0.484 (Engels) en 0.661 (algehele prestasie) wissel. Tussen die leestellings en prestasies in Afrikaans asook algehele prestasie van die *Setswanasprekende* graad 5-leerders, met die uitsondering van Wiskunde (0.419 – medium effekgrootte) en Engels (0.363 – medium effekgrootte), kom korrelasiekoëffisiënte voor wat beide groot effekgroottes

toon. Hierdie koëffisiënte is onderskeidelik 0.611 vir Afrikaans en 0.604 vir algehele prestasie. Slegs tussen die leestellings en algehele prestasie (0.503) van die *isiXhosasprekende* graad 7-leerders kom 'n koëffisiënt met 'n groot effekgrootte voor. Vir die ander vakke, naamlik Afrikaans, Engels en Wiskunde, toon die koëffisiënte almal medium effekgroottes wat tussen 0.349 (Wiskunde) en 0.430 (Engels) wissel.

Wanneer die groep as geheel ($n = 292$) geneem word, toon die koëffisiënte, met die uitsondering van Engels (0.438, medium effekgrootte), groot effekgroottes tussen die leestellings en die akademiese prestasie van die leerders. Hierdie koëffisiënte stem ook redelik ooreen met dié wat vir die normgroep (Engelssprekendes) verkry is.

4.5 Gevolgtrekkings

Die primêre doel van hierdie studie was om die voorspellingsgeldigheid van die ESSI Lees- en Speltoets vir graad 5- tot 7-leerders wat nie in hulle moedertaal onderrig word nie, te ondersoek. Hoewel dit die primêre doel van die studie was, is bykomend ook ondersoek ingestel na die lees- en spelvermoëprestasie van die verskillende moedertaalgroepe (Sesotho-, Setswana- en isiXhosasprekendes) asook of die twee geslagte moontlik verskillend ten opsigte van die lees- en speltoetse presteer het. Na aanleiding van die resultate van hierdie ondersoek kan die volgende samevattende gevolgtrekkings oor genoemde doelwitte gemaak word:

4.5.1 Voorspellingsgeldigheid van die ESSI Lees- en Speltoets

Die voorspellingsgeldigheid van die Engelse weergawe van die ESSI Lees- en Speltoets is vir die drie graadgroepe afsonderlik ondersoek deur die leerders se prestasie in die lees- en speltoets met hulle akademiese prestasie te korreleer. Aangesien dit veral belangrik is om leerders se prestasie met taal (Afrikaans en Engels) en syferkundigheid (Wiskunde) in ag te neem wanneer hulle vermoë om

akademies te vorder, ondersoek word, is eerstens korrelasiekoëffisiënte tussen hulle prestasie in die ESSI Lees- en Speltoets en hulle prestasie in Afrikaans en Engels (taal) en Wiskunde (syferkundigheid) ondersoek. Tweedens is ook die leerders se algehele prestasie (gemiddelde in al ses vakke) met hulle prestasie in die lees- en speltoets gekorreleer.

Vir al drie die taalgroepe in grade 5, 6 en 7 is korrelasiekoëffisiënte tussen hulle **spelvermoë** (prestasie op die ESSI) en taal- sowel as syferkundige vermoë (akademiese prestasie) gevind wat op die 1%-peil beduidend is. Die praktiese beduidendheid vir elk van hierdie koëffisiënte is ondersoek, en dit is duidelik dat medium en groot effekgroottes verkry is. Die resultaat is dus van belang en kan as van substansiële waarde beskou word. Dieselfde berekeninge is vir die leerders se prestasies in die **leestoets** en hierdie drie akademiese vakke gedoen. Ook in hierdie geval toon al die koëffisiënte minstens 'n medium effekgrootte, terwyl die meerderheid koëffisiënte groot effekgroottes toon. Gevolglik slaag die lees- sowel as die spelweergawe van die ESSI daarin om die akademiese prestasie van al drie die taalgroepe (vir al drie grade) in die taal- sowel as die syferkundige vakke suksesvol te voorspel en toon dus voorspellingsgeldigheid ten opsigte van die nie-moedertaalsprekers se prestasie in hierdie vakke. Voorts is die voorspellingsgeldigheid van die ESSI (lees sowel as spel) ten opsigte van die leerders se algehele akademiese prestasie ondersoek.

Vir die **Sesothosprekende** leerders slaag die Engelse weergawe van die ESSI Speltoets daarin om 'n beduidende persentasie van die variansie in die algehele akademiese prestasie van die graad 5-, 6- en 7-leerders te verklaar. Vir die graad 5-leerders verklaar die speltoets 42.8% ($F_{1;178} = 133.46$; $p = 0.000$), vir die graad 6-leerders 48.7% ($F_{1;153} = 145.53$; $p = 0.000$) en vir die graad 7-leerders 46.6% ($F_{1;185} = 159.89$; $p = 0.000$) van die variansie in die leerders se algehele akademiese prestasie. Vir die **Setswanasprekende** leerders slaag die Engelse weergawe van die

ESSI Speltoets daarin om 'n beduidende persentasie van die variansie in die algehele akademiese prestasie van die graad 5-, 6- en 7-leerders te verklaar. Vir die graad 5-leerders verklaar die speltoets 40.4% ($F_{1,56} = 37.92$; $p = 0.000$), vir die graad 6-leerders 37.2% ($F_{1,54} = 31.92$; $p = 0.000$), en vir die graad 7-leerders 22.0% ($F_{1,58} = 16.38$; $p = 0.000$) van die variansie in die leerders se algehele akademiese prestasie. Vir die **isiXhosasprekende** leerders slaag die Engelse weergawe van die ESSI Speltoets daarin om 'n beduidende persentasie van die variansie in die algehele akademiese prestasie van die graad 5-, 6- en 7-leerders te verklaar. Vir die graad 5-leerders verklaar die speltoets 42.6% ($F_{1,38} = 28.17$; $p = 0.000$), vir die graad 6-leerders 46.0% ($F_{1,29} = 24.75$; $p = 0.000$), en vir die graad 7-leerders 39.5% ($F_{1,43} = 28.06$; $p = 0.000$) van die variansie in die leerders se algehele akademiese prestasie.

Laastens is die vermoë van die Engelse weergawe van die ESSI Leestoets om die leerders se algehele prestasie te voorspel, ondersoek. Vir die **Sesothosprekende** leerders slaag die leestoets daarin om 'n beduidende persentasie van die variansie in die algehele akademiese prestasie van die graad 5-, 6- en 7-leerders te verklaar. Vir die graad 5-leerders verklaar die leestoets 38.2% ($F_{1,178} = 110.02$; $p = 0.000$), vir die graad 6-leerders 41.9% ($F_{1,153} = 110.54$; $p = 0.000$), en vir die graad 7-leerders 43.7% ($F_{1,185} = 143.70$; $p = 0.000$) van die variansie in die leerders se algehele akademiese prestasie. Vir die **Setswanasprekende** leerders slaag die Engelse weergawe van die ESSI Leestoets (Engelse weergawe) daarin om 'n beduidende persentasie van die variansie in die algehele akademiese prestasie van die graad 5-, 6- en 7-leerders te verklaar. Vir die graad 5-leerders verklaar die leestoets 35.4% ($F_{1,56} = 30.67$; $p = 0.000$), vir die graad 6-leerders 34.3% ($F_{1,54} = 28.20$; $p = 0.000$), en vir die graad 7-leerders 36.4% ($F_{1,58} = 33.23$; $p = 0.000$) van die variansie in die leerders se algehele akademiese prestasie. Vir die **isiXhosasprekende** leerders slaag die Engelse weergawe van die ESSI Leestoets daarin om 'n beduidende persentasie van die variansie in die algehele akademiese prestasie van die graad 5-, 6- en 7-leerders te verklaar. Vir die graad 5-leerders verklaar die leestoets 40.0% ($F_{1,38} =$

25.37; $p = 0.000$), vir die graad 6-leerders 29.1% ($F_{1;29} = 11.92$; $p = 0.002$), en vir die graad 7-leerders 25.3% ($F_{1;43} = 14.57$; $p = 0.000$) van die variansie in die leerders se algehele akademiese prestasie. Dit is dus duidelik dat die spel- en leestoetse van die Engelse weergawe van die ESSI oor die nodige voorspellingsgeldigheid beskik om ook die algehele akademiese prestasie van die Sesotho-, Setswana- en isiXhosasprekende graad 5-, 6- en 7-leerders te voorspel.

4.5.2 Taalgroepe se prestasie in die ESSI Lees- en Speltoets

Die Sesotho-, Setswana- en isiXhosasprekende leerders se prestasie in die ESSI lees- en speltoets is vir die drie graadgroepe (5, 6 en 7) ondersoek deur variansie-ontledings uit te voer. Geen statisties beduidende verskille kon vir die drie taalgroepe in elk van die drie graadgroepe geïdentifiseer word nie. Terwyl isiXhosa van Nguni-oorsprong is en Sesotho en Setswana twee van die drie *Sesotho sa Leboa* tale onderskeidelik uit Lesotho en Botswana is, het al drie hierdie tale hulle oorsprong in Afrika. Geeneen van hierdie drie tale het akademiese status in Suid-Afrika behaal nie. Die drie tale word ook as onderling verstaanbaar beskou, en dit kan moontlik verklaar waarom geen beduidende verskille in die taalgroepe gevind is nie (SouthAfrica.info, 2014).

Dit is egter opvallend dat, hoewel hierdie drie groepe se gemiddelde tellings op die ESSI Lees- en Speltoets onderling nie beduidend verskil nie, al drie groepe se gemiddelde prestasie in onderskeidelik die lees- en speltoets laer is as wat die leerders in die normgroepe (Engelssprekende leerders) in grade 5 tot 7 behaal het.

4.5.3 Geslagte se prestasie in die ESSI Lees- en Speltoets

Ten slotte is ook ondersoek of die twee geslagte verskillend in die lees- en speltoets presteer het. Vir hierdie doel is die gemiddelde lees- en speltellings van die seuns en

dogters in elke graadgroep vergelyk. Ten opsigte van die graad 5- en graad 7-leerders is gevind dat die seuns 'n beduidende laer gemiddelde as die dogters in die lees- en speltoets behaal het. Ten opsigte van die graad 6-leerders is egter geen beduidende verskille tussen die twee geslagte gevind nie.

Na aanleiding van 'n navorsingsprojek wat 1.1 miljoen leerders tussen 1914 en 2011 ingesluit het (Zolfagharifard, 2014), kan die rede vir die verskil in dogters en seuns se akademiese prestasie aan sosiale en kulturele faktore toegeskryf word. Dogters is geneig om leerstyle so aan te wend dat studiemateriaal verstaan word, terwyl seuns meer geneig is om op die onmiddellike resultate en prestasie te fokus. Hierdie tendens waar dogters beter as seuns in veral die tale vaar – en tot 'n mindere mate in Wiskunde – neem af namate die leerders ouer raak. Dogters ontwikkel oor die algemeen vinniger as seuns; gevolglik verhoog akademiese prestasie by seuns namate hulle ouer raak (Zolfagharifard, 2014).

Navorsers (Crosnoe, Riegel-Crumb, Frank, Field & Muller, 2010) meen dat dogters beter as seuns in tale vaar, omdat dogters meer as seuns op die sosiale vlak ingestel is en hulself beter deur taal kan uitdruk. Tot onlangs is seuns as sterker in syferkundige vakke beskou, maar dogters word deesdae meer en meer aangemoedig om wiskundige prestasies te behaal sodat hulle wiskundige prestasie nou met dié van seuns vergelyk kan word. In die hedendaagse sosiale omgewing word seuns net so baie deur middel van taal aangemoedig (deur die gebruik van teksboodskappe) om hulself uit te druk en kan daarom op akademiese gebied met die prestasie van dogters vergelyk. Die vraag is waarom daar 'n beduidende verskil in prestasie tussen seuns en dogters in graad 5 is en in graad 6 geen beduidende verskil is nie. Moontlike verklarings sluit in dat beide geslagte in graad 6 meer blootstelling aan sosiale faktore kry en dat ouers hulle kinders aanmoedig om meer belangstelling te toon om vir die senior fase van die skoolloopbaan ten einde gereed te wees. Daarby kon die leerders se selfstandigheid en onafhanklikheid gegroei het,

sodat hulle meer verantwoordelike keuses kon begin maak. Wanneer die getal dogters en seuns in ag geneem word, word dit duidelik dat die getal dogters in graad 5 en graad 7 laer is as die getal seuns, behalwe in graad 6 waar die getal seuns laer is as die getal dogters. Alhoewel navorsers aanvoer dat dogters beter as seuns op akademiese gebied behoort te vaar, is dit nie in hierdie geval toepaslik nie. Die resultate toon aan dat die dogters beter gevaar het, alhoewel hulle in die minderheid is, maar in die graad 6-groep is die dogters in die meerderheid, en die resultate toon geen beduidende verskil in lees- en spelvermoë nie. 'n Verdere verklaring is dat hierdie spesifieke groep graad 6-seuns akademies sterker is as vorige en ander grade, tot so 'n mate dat die seuns se prestasie goed met die prestasie van die dogters in hierdie graad vergelyk (Crosnoe et al., 2010).

4.6 Aanbevelings

Die volgende aanbevelings kan gemaak word:

- Hierdie studie was van beperkte omvang en het slegs drie nie-moedertaalgroepe betrek. Die studie behoort uitgebrei te word om ook ander groepe wat nie Engels as moedertaal het nie, se prestasie in die Engelse weergawe van die ESSi te ondersoek.
- Weens die verskil in prestasie in die ESSi Lees- en Speltoets vir nie-moedertaalsprekers teenoor die normgroep (moedertaalsprekers) word aanbeveel dat norms vir nie-moedertaalsprekers in die Engelse weergawe van die ESSi Lees- en Speltoets bepaal word.
- Wanneer norms vir die nie-moedertaalsprekers bepaal word, sal dit belangrik wees om die moontlike verskille in prestasie tussen die twee geslagte in ag te neem.

4.7 Slot

Die studie is in die Vrystaat Provinsie onderneem, waar sprekers van hoofsaaklik drie Afrikataalgroepe, naamlik Sesotho, Setswana en isiXhosa, voorkom. Alle graad 5- tot 7-leerders uit hierdie drie taalgroepe is by vyf skole, wat op 'n ewekansige wyse geïdentifiseer is, getoets. Op hierdie wyse is 812 leerders by die studie betrek. Die doel van die studie was om te bepaal of die Engelse weergawe van die ESSl Lees- en Speltoets oor voorspellingsgeldigheid beskik wanneer dit gebruik sou word om hierdie nie-moedertaalleerders se akademiese prestasie te voorspel. Die resultate het aangetoon dat die ESSl Lees- en Speltoets wel oor genoegsame geldigheid beskik om hierdie leerders se prestasie op skoolvlak te voorspel.

Aangesien die Engelse weergawe van die ESSl Lees- en Speltoets wel oor voorspellingsgeldigheid beskik, kan die toets sinvol aangewend word om nie-moedertaalsprekende leerders met lees- en/of spelprobleme te identifiseer, waarna die nodige remediërende stappe geneem kan word om aan dié leerders 'n beter geleentheid te bied om hulle akademiese sukses gedurende hulle skoolloopbaan te verhoog.

BRONNELYS

Afrikaans – meer as net praat. (28 Februarie 2003), Frontnuus, p. 16.

Alexander, N. (2006). *Etlieke gedagtes oor moedertaalonderrig in Suid-Afrika na Apartheid*. Litnet. 6 September.

August, D., & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Aytemiz, A. (2000). Almanya'da Türkçe [Turkish in Germany]. In Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Sorunları Toplantısı. Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu [Meeting concerning mother tongue problems of Turkish children living in Europe], p. 29. TDK Yayınları [TDK Publications], no. 734.

Bann, C. (2013). *Die verband tussen lees- en spelvermoë en akademiese prestasie by graad 5- tot 7-leerders* (Ongepubliseerde magisterverhandeling). Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Bann, C. (2013). *Lokus van kontrole as moderator in die verband tussen lees- en spelvermoë en akademiese prestasie by graad 5- tot 7-leerders* (Ongepubliseerde magisterverhandeling). Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Bester, D. (2002). *Die effek van tuisskooling op die sosiale ontwikkeling en akademiese prestasie van die pre-adolesent* (Ongepubliseerde magisterverhandeling). Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

- Borasim, R., Siegel, M., Fonzi, J., & Smith, C.F. (1998). Using transactional reading strategies to support sense-making and discussion in mathematics classrooms: An exploratory study. *Journal of Research in Mathematics Education*, 29(3), 275-305. Afgelaai vanaf <http://jstor.org/stable/749791>
- Bourassa, D. C., & Treiman, R. (2001). Spelling development and disability: The importance of linguistic factors. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 172-181.
- Bowey, J. A. (2000). Recent developments in language acquisition and reading research: The phonological basis of children's reading difficulties. *Australian educational and developmental psychologist*, 17(1), 5-31. doi:10.1037/0022-0663.98.2.420
- Brodnick, R. J., & Ree, M. J. (1995). A Structural model of academic performance, socio-economic status, and Spearman's g. *Educational and Psychological Measurement*, 55(4), 583-594.
- Broom, Y. (2004). Reading English in multilingual South African primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(6), 506-528.
- Brown, S. (2012). Measures of Shape: Skewness and Kurtosis. Afgelaai vanaf <http://www.tc3.edu/instruct/sbrown/stat/shape.htm>
- Bryant, P., & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems: Psychology and education*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Campbell, R., & Sias, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Development Psychology*, 13, 61-68.

Census 2011. (2012). *Statistical Release (Revised), P0301.4*. Pretoria: Statistics South Africa.

Cherry, K. (2014). *What is validity*. Afgelaai vanaf <http://psychology.about.com/od/researchmethods/f/validity.htm>

Cho, J., & Trent, A. (2006). *Validity in qualitative research revisited*. Article for *Qualitative Research*, 6(3) 319-340

Cilliers, F., & Viviers, A. M. (1998). Selfaktualisering, akademiese prestasie en biografiese veranderlikes by 'n groep Unisa-studente. *Progression*, 20(1), 78-94.

Crosnoe, R., Riegel-Crumb, C., Frank, K., Field, S., & Muller, C. (2010). Peer group contexts of girls' and boys' academic experiences. *Child Development*, 79(1), 139-155

Daniel, J. (2007). *Die verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie in die leerarea taal van graad 10-leerders* (Ongepubliseerde magisterverhandeling). Noordwes Universiteit, Potchefstroom.

Departement van Basiese Onderwys. (2008). *Teaching reading in the early grades: A teacher's handbook*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Departement van Basiese Onderwys. (2011). *Kurrikulum- en assesseringsbeleid-verklaring: Intermediêre Fase* (Afrikaans Huistaal). Suid-Afrika, Pretoria: Staatsdrukkery.

- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics of Language Disorders*, 20(3), 19-36. Afgelaai vanaf http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ608036&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ608036
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Journal of Scientific Studies of Reading*, 24, 143-188.
- Engelbrecht, G. S. (1999). *Riglyne vir akademiese ontwikkelingsprogramme vir die fakulteit ekonomiese wetenskappe aan die Technikon Pretoria* (Ongepubliseerde doktorsale proefskrif). Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Esterhuyse, K. G. F. (1997). *Die opstel en standaardisering van lees- en speltoetse vir primêreskoolleerlinge* (Ongepubliseerde doktorsale proefskrif). Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.
- Esterhuyse, K. G. F. & Beukes, R. B. I. (1997). *Handleiding vir die ESSI lees- en speltoetse*. Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.
- Esterhuyse, K. G. F., Beukes, R. B. I., & Heyns, P. M. (2002). Ontwikkeling van die ESSI Lees- en Speltoets. *South African Journal for Education*, 22(2), 144-148.
- Esterhuyse, K. G. F., Beukes, R. B. I., & Heyns, P. M. (2002). Psigometriese eienskappe van die ESSI Lees- en Speltoets. *South African Journal for Education*, 22(2), 149-153.
- Esterhuyse, K. G. F., Beukes, R. B. I., & Louwrens, L. (2007). Die verband tussen moedertaalonderrig en akademiese prestasie van graad 2-leerders. *Tydskrif vir taalonderrig*, 41(2).

- Faas, L. A. (1981). *Learning disabilities* (2e uitgawe). Boston: Houghton-Mifflin.
- Foorman, B., & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 203-212.
- Ganschow, L., Humbach, N., Javorsky, J., Patton, J., & Sparks, R. L. (2008). Early first-language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 162-174. doi:10.1037/0022-0663.100.1.162.
- Gathercole, V. C. (2002). Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 220-254). Clevedon, United Kingdom: Multilingualism Matters.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink-Chorzempa, B. R. (2003). Extra spelling instruction: Promoting better spelling, writing, and reading performance right from the start. *Teaching Exceptional Students, 35*(6), 66-68. Afgelaai vanaf <http://kc.vanderbilt.edu/casl/casl9.pdf>.
- Gunning, E. (15 Desember 2002). Afrikaanse ouers laat kinders in Engels leer. *Rapport*, p. 14
- Hecht, S. A., Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (2001). The relation between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A Longitudinal study from second to fifth

grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 192-227.
doi:10.1006%2fjexp.2000.2586

Hefer, E. (2005). Die vroeë identifisering van neurosielkundige leerversteurings by graad 1 leerders (Ongepubliseerde doktorsale proefskrif). Universiteit van Pretoria: Pretoria

Hermanis, P. J. (2005). Die fasiliterende rol van die skoolbestuur in verband met die toetrede van immigrante kinders in skole (Ongepubliseerde magister-verhandeling). Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.

Heugh, K. (11 September 2002). Moedertaalonderrig. *Volksblad*, p. 6.

Howell, D. C. (2013). *Statistical methods for psychology* (8th ed.). Vermont: Wadsworth.

Huysamen, G. K. (1996). *Sielkundige meting: 'n Inleiding*. Pretoria: Van Schaik.

Jongejan, W., Verhoeven, L., & Siegel, L. S. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 835-851. doi:10.1037/0022-0663.99.4.835.

John, L. (22 Februarie 2002). Schools phasing out teaching in Afrikaans. *Cape Argus*, p. 8.

Joubert, I., Bester, M., & Meyer, E. (2006). *Geletterdheid in die grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik.

Le Cordeur, M. L. A. (2011). *Moedertaalonderrig bevorder leerderprestasie en kulturele diversiteit*. LitNet. 18 Januarie.

- Le Cordeur, M. L. A. (2013). *Onderwysseminaar: 16 Februarie 2013, Moedertaalonderrig*. Stigting vir bemagtiging deur Afrikaans, MediaFX.
- Le Roux, S.G. (2004). Fonologiese bewustheid by graad 0 leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses (Ongepubliseerde magister-verhandeling). Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Leer Afrikaans 123. (2011). *Afrikaans is pret*. Afgelaai vanaf <http://www.leerafrikaans.co.za/ro-visuele-geheue-geheuespeletjie-visuele-geheue-geheuespeletjie-90>
- Lerner, J. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategy* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lesaux, N., Koda, K., Siegel, L., & Shanahan, T. (2006). Development of literacy. In D. August, & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language minority children and youth* (pp. 75-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lesaux, N. K., Rupp, A. A., & Siegel, L. S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 821-834. doi:10.1037/0022-0663.99.4.821.
- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Journal of Developmental Psychology, 39*(6), 1005-1018. doi:10.1037/0012-1649.39.6.1005.

Lessing, A. C. (1983). *Hulpverlening aan die leergereemde kind met besondere verwysing na die ouditiewe modaliteit*. (Ongepubliseerde magistererhandeling). Noordwes Universiteit, Potchefstroom.

Loader, C. (2001). *Die Ontwikkeling van Afrikaans*. Afgelaai vanaf <http://aie.ned.univie.ac.at/node/13029>

Louwrens, L. (2003). *Moedertaal as die moderator by die verband tussen intelligensiekwasiënt en akademiese prestasie*. (Ongepubliseerde magisterverhandeling). Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Lung, J. (30 September 1999). Wat moet my kind op skool praat? *Frontnuus*, p. 8.

Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2011). Early home language use and later vocabulary development. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 535-546. doi:10.1037/a0023655.

Marais, J. L. (1993). Faktore wat bydra tot studente sukses. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 7*(3), 166-172.

McBurney, D.H. (1994). The problem method of teaching research methods. *Journal of Psychology, 22*(1), 123. doi:10.1207/s15328023top2201_11.

Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities* (5th ed.). Columbus: Charles E. Merrill.

Moats, L. C. (1995). *How children learn to spell*. Afgelaai vanaf <http://www.scholastic.com/teachers/article/how-children-learn-spell>.

- Myklebust, H. R. (1965). *Development of disorders of written language* (Vol. 1). New York: Grune & Stratton.
- Myklebust, H. R. (1983). Nonverbal learning disabilities: Assessment and intervention. In H.R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities* (Vol. 5). New York: Grune & Stratton.
- National Center for Educational Statistics. (2001). Outcomes of Education. *Digest of Education Statistics* (5). Afgelaai vanaf <http://nces.ed.gov//pubs2002digest2001/ch5.asp>
- Oerson, D. O. (2002). Leerders se belewenis van onderrig en leer in 'n tweede of derde taal. Afgelaai vanaf <http://hdl.handle.net/10210/652>
- Olivier, J. (2009). *South Africa: Language and Education*. Afgelaai vanaf <http://salanguages.com/legislation.htm>.
- Phelan, C. & Wren, J. (2005). Exploring reliability in academic assessment. Afgelaai vanaf <http://www.uni.edu/chfasoa/reliabilityandvalidity.htm>
- Prinsloo, Y. (2013). *Geletterdheidsintervensie en onderwysers se taal van onderrigpraktyke: Aksienavorsing in plattelandse skole (Afrikaans)* (Ongepubliseerde magisterverhandeling). Universiteit van Pretoria: Pretoria. doi: 05082013-165455.
- Rademeyer, A. (26 Mei 2001). Taalplan welkom, maar... Kenners skepties oor haalbaarheid van verpligte moedertaalonderrig in skole. *Beeld*, p. 4.

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Education.

Roberts, T.A., & Meiring, A. (2006). Teaching phonics in the context of children's literature or spelling: Influences on first-grade reading, spelling, and writing and fifth-grade comprehension. *Journal for Educational Psychology*, 98(4), 690-713. doi: 10.1037/0022-0663.98.4.690

Sadoski, M., Victor, L., Holcomb, A., & Boulware-Gooden, R. (2004). Verbal and nonverbal predictors of spelling performance. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 461-478. doi: 10.1207/s15548430jlr3604_2

Saunders, I. (2009). *Moedertaalonderrig in Suid-Afrika*. Afgelaai vanaf http://www.givengain.com/cgi-bin/giga.cgi?cmd=print_article&news_id=72724&cause_id=2137%20?iframe=treu.

Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A., & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18, 201-210. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.017

Schneider, E. (22 November 1998). The vernacular is the key to learning English. *The Sunday Independent Reconstruction*, p. 8.

Sigelman, C. K. & Rider, E. A. (2009). *Life-span human development* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage learning.

Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas, & J. Cummins (Eds.). *Minority education*. Clevedon: Multilingual matters.

SouthAfrica.info. (2014). *The Languages of South Africa*. Afgelaai vanaf <http://www.southafrica.info/about/people/language.htm>

Sparks, R.L., Patton, J.M., Ganschow, L., Humbach, N., & Javorsky, J. (2008). Early first-language reading and spelling skills predict later SecondLanguage reading and spelling skills. *Journal for Educational Psychology*, 100(1):162-174. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.162

SPSS Incorporated (2012). *SPSS user's guide*. New York: Author.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Steyn, H. S. (1999). *Praktiese beduidendheid: Die gebruik van effekgroottes*. Potchefstroom: Publikasiebeheer Komitee, PU vir CHO.

UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.

Uys, C., & Nel, C. (2010). Die herkenning van hoëfrekwensie woorde verbeter die leesvaardigheid van leerders in die Grondslagfase. *SAALT Journal for Language Teaching*, 44(1), 38-57.

Van den Berg, M. (2012). *Spel- en leesfoute, visuele diskriminasie: Verwarring van b/d en h/j. Raai van woorde deur na eerste letter te kyk*. Afgelaai vanaf

<http://www.leerafrikaans123.co.za/file2eb2a56c4c78ac49d2016a05347ef3b/spel-en-leesfoute-regstelling.pdf>

Van Staden, A. (2010). Improving the spelling ability of grade 3 learners through visual imaging teaching strategies. *A Journal for Language Learning*, 26(1), 13-28. doi:10.5785/26-1-11.

Vandeyar, S. (2010). Responses of South African teachers to the challenge of school integration. *South African Journal of Education*, 30, 343-359.

Viljoen, C. F. (2001). Language-related problems of limited English proficiency learners in Grade 1. *South African Journal of Education*, 21(2), 121-127.

Vogt, W. P. (2007). *Quantitative research methods for professionals in education and other fields*. University of Michigan: Pearson/Allan and Bacon.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT. Press, Massachusetts Institute of Technology.

Weinmann, A. C. K. (2004). 'n Voorlopige Afrikaanse weergawe van die *phonological awareness literacy screening-kindergarten (PALS-K)* (Ongepubliseerde magister-verhandeling. Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Weiser, B., & Mathes, P. (2011). Using encoding instruction to improve the reading and spelling performances for elementary students at risk for difficulties: A best-achieved synthesis. *Review of Educational Research*, 81(2), 170-200. doi:10.3102/0034654310396719.

Wilson, K. M., & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology, 28*(3), 257-282. doi:10.1080/02702710601186464

Wolmarans, A. R. (2008). *Die verband tussen fonemiese bewustheid en spelling van graad 3-leerders* (Ongepubliseerde magisterverhandeling). Noordwes Universiteit, Potchefstroom.

Yazici, Z., Ilter, B. G., & Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education, 18*(3), 259-268.

Zeller, R.A. (1997). Validity. In J.P. Keeves (Ed), *Educational Research Methodology, and Measurement: An International Handbook* (2nd ed., pp. 822-829). Tarrytown, New York: Pergamon Elsevier Science Inc.

Zolfagharifard, E. (2014). Boys perform worse than girls in every school subject. Retrieved from <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2616906/Boys-perform-worse-girls-EVERY-school-subject-100-years-claims-study.html>

AANHANGSEL A – ESSI Lees en Speltoetse vir graad 5, graad 6 en graad 7

AANHANGSEL B – Ingeligte toestemmingsbrief aan ouers

**AANHANGSEL C – Toestemming en goedkeuring van die Departement van
Onderwys**

AANHANGSEL D – Verklaring deur Taalpraktisyn

AANHANGSEL A

ANSWER SHEET: Spelling (S5)

Name of Learner:

Gender (m/f):

Name of School:

Age:

Date of testing:

Grade:

	Remark
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	

ANSWER SHEET: Spelling (S6)

Name of Learner: Gender (m/f):
 Name of School: Age:
 Date of testing: Grade:

	Remark
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	

ANSWER SHEET: Spelling (S7)

Name of Learner:

Gender (m/f):

Name of School:

Age:

Date of testing:

Grade:

	Remark
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	

AANHANGSEL D

Posbus 955
Oudtshoorn
6620
Tel (h): (044) 2725099
Tel (w): (044) 2034111
Sel: 0784693727
E-pos: dsteyl@polka.co.za

22 Oktober 2014

HEIL DIE LESER

VERKLARING TEN OPSIGTE VAN TAALREDIGERING VAN TESIS

Hiemee bevestig ek, Jacob Daniël Theunis De Bruyn STEYL (I.D. 5702225041082), 'n taalpraktisym geakkrediteer by die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut (SAVI), dat ek die taalredigering van die volgende tesis gedoen het:

Titel van tesis: Die Voorspellingsgeldigheid van die ESSI Lees- en Speltoets vir Nie-moedertaal Primêreskoolleerders

Skrywer: Me Debbie van Wyk

Die uwe

J.D.T.D. STEYL
PATran (SATI)
SAVI-REGISTRASIENOMMER: 1000219