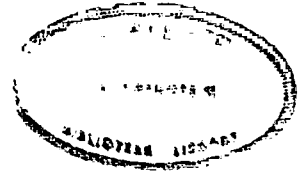


.b137 506 3A



University Free State



3430000095855

Universiteit Vrystaat

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER  
GEEN OMSTANDIGHED E UIT DIE  
BIBLIOTEK VERWYDER WORD NIE

**DIE VERBAND TUSSEN LEESBEGRIP  
EN WOORDHERKENNING BY  
PRIMÊRESKOOLEERLINGE**

deur

**YOLANDI DU PLESSIS**

Skripsie voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die  
graad

**MAGISTER ARTIUM  
(Kliniese Sielkunde)**

in die

**FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT**

**STUDIELEIER: Dr. K.G.F. Esterhuyse**

**MEDE-STUDIELEIER: Dr. R.B.I. Beukes**

**BLOEMFONTEIN**

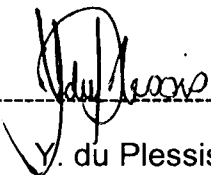
**Desember 1998**

Universiteit van die  
Oranje-Vrystaat  
BLOEMFONTEIN

3 - APR 2000

UOVS SASOL BIBLIOTEEK

*Ek verklaar dat die verhandeling wat hierby vir die graad Magister Artium in Kliniese Sielkunde aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat deur myself ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander Universiteit/Fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van outeursreg op die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat.*

  
-----  
Y. du Plessis

# **ERKENNINGS EN DANKBETUIGINGS**

Graag wil die ondersoeker etlike persone bedank vir 'n bydrae gelewer tot die voltooiing van hierdie studie.

- ✳ Drr. K.G.F. Esterhuyse en R.B.I. Beukes, dosente van die Departement Sielkunde aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat, onder wie se leiding ek die skripsie kon voltooi. Hul leiding, intense belangstelling en insig in die onderwerp was vir my van onskatbare waarde.
- ✳ Die onderwyspersoneel van die onderskeie skole vir waardevolle hulp met die empiriese studie.
- ✳ Sanet de Beer vir flinke en onbaatsugtige hulp met die taalversorging.
- ✳ Elzabé Gleeson vir vinnige en netjiese tikwerk.
- ✳ My eggenoot, ouers, sussie en skoonfamilie vir al hul ondersteuning en liefde.
- ✳ Dank aan ons Hemelse Vader, vir leiding, krag en insig.

# **INHOUDSOPGAWE**

---

---

**Bladsy**

## **HOOFSTUK 1:            *Inleiding***

---

---

1.1	AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING .....	1
1.2	DOEL VAN NAVORSING .....	2
1.3	BEGRIPSOMSKRYWING.....	3
1.3.1	Woordherkenning .....	4
1.3.2	Leesbegrip.....	4
1.4	HOOFSTUKINDELING .....	4

## **HOOFSTUK 2:            *Taal***

---

---

2.1	INLEIDING .....	5
2.2	DEFINISIE VAN TAAL .....	6
2.3	DIE KOMPONENTE VAN TAAL .....	7
2.3.1	Foneme .....	7
2.3.2	Morfologie.....	7
2.3.3	Sintaksis .....	8
2.3.4	Semantiek .....	8
2.4	TAALVERWERWING .....	9
2.4.1	Inleiding .....	9
2.4.2	Teorieë van taalverwerking.....	10
2.4.2.1	Behavioristiese teorie .....	10
2.4.2.2	Psigolinguistiese teorie.....	10
2.4.2.3	Kognitiewe teorie.....	10
2.4.3	Fases van taalverwerking .....	11
2.4.3.1	Fase 1: Innerlike taal .....	11
2.4.3.2	Fase 2: Reseptiewe taal.....	12
2.4.3.3	Fase 3: Ekspressiewe taal .....	12

2.4.4	Samevatting .....	13
-------	-------------------	----

**HOOFSTUK 3: Lees**

---

3.1	INLEIDING .....	14
3.2	DEFINISIE VAN LEES.....	14
3.3	DIE VERBAND TUSSEN TAAL EN LEES .....	15
3.4	DIE LEESPROSES.....	16
3.4.1	Fase 1: Ontwikkeling van leesgereedheid.....	17
3.4.2	Fase 2: Inisiële lees.....	17
3.4.3	Fase 3: Snelontwikkeling.....	17
3.4.4	Fase 4: Uitgebreide lees .....	18
3.4.5	Fase 5: Konstruksie en rekonstruksie .....	18
3.5	FAKTORE WAT LEES BEÏNVLOED .....	18
3.5.1	Fisiese faktore .....	19
3.5.1.1	Gesig en gehoor.....	19
3.5.1.2	Genetiese faktore .....	19
3.5.1.3	Breindisfunksie .....	19
3.5.2	Intelligensievermoëns.....	20
3.5.3	Denkhandelinge .....	20
3.5.4	Taalvaardigheid .....	21
3.5.5	Perseptuele vermoëns .....	21
3.5.6	Motivering .....	22
3.5.7	Emosionele faktore.....	23
3.5.8	Opvoedkundige faktore .....	24
3.6	TAAL, LEES EN GESLAGSVERSKILLE .....	24
3.7	SAMEVATTING .....	26

**HOOFSTUK 4: Leesbegrip**

---

4.1	DEFINISIE .....	27
4.2	BEGRIPSVAARDIGHEID .....	28
4.4	INTERAKTIEWE ELEMENTE EN BEGRIP .....	30
4.4.1	Die leser .....	30
4.4.2	Die teks .....	30
4.4.3	Die konteks.....	31
4.5	SAMEVATTING .....	31

**HOOFSTUK 5: Woordherkenning**

---

5.1	INLEIDING .....	32
5.2	DIE FASES VAN WOORDHERKENNING .....	33
5.2.1	Konfigurasie .....	33
5.2.2	Kontekstuele analise .....	33
5.2.3	Sigwoorde .....	34
5.2.4	Woordontsluitingstegnieke .....	34
5.2.5	Lettergreepverdeling .....	34
5.2.6	Strukturele analise.....	35
5.2.7	Woordeboekanalise.....	35
5.3	DIE VERBAND TUSSEN WOORDHERKENNING EN LEESBEGRIP .....	35
5.4	SAMEVATTING .....	37

**HOOFSTUK 6: Metode van ondersoek**

---

6.1	INLEIDING .....	38
6.2	SAMESTELLING VAN DIE ONDERSOEGGROEP .....	38

## **Bladsy**

6.3	MEETINSTRUMENTE .....	39
6.3.1	ESSI-lees- en speltoets .....	39
6.3.2	Diagnostiese leestoets .....	40
6.4	NAVORSINGSHIPOTESES .....	42
6.4.1	Navorsingshipotese 1 .....	42
6.4.2	Navorsingshipotese 2 .....	42
6.4.3	Navorsingshipotese 3 .....	43
6.5	STATISTIESE PROSEDURES .....	44

## **HOOFSTUK 7:           *Resultate, gevolgtrekkings en aanbevelings***

---

7.1	INLEIDING .....	46
7.2	HIPOTESE 1 .....	47
7.3	HIPOTESE 2 .....	48
7.4	HIPOTESE 3 .....	49
7.5	SAMEVATTING .....	51
7.6	GEVOLGTREKKINGS .....	52
7.7	AANBEVELINGS .....	53
	VERWYSINGSLYS .....	54
	OPSOMMING .....	60
	SUMMARY .....	61

# **LYS VAN TABELLE**

---

---

## **Bladsy**

Tabel 2.1:	Taalkomponente.....	9
Tabel 6.1:	Frekwensiedistribusie van ondersoekgroep volgens geslag en die graad waarin hulle is.....	39
Tabel 7.1:	Gemiddeldes en standaardafwykings rakende die woordherkenning- en leesbegriptellings vir die seuns en dogters asook die groepe as totaal vir die twee onderskeie grade .....	46
Tabel 7.2:	Korrelasiekoëffisiënte tussen woordherkenning en leesbegrip (afd 1, afd 2 en totaal) vir die graad 2-leerlinge (N=151) .....	47
Tabel 7.3:	Korrelasiekoëffisiënte tussen woordherkenning en leesbegrip (afd 1, afd 2 + 3 en totaal) vir die graad 6-leerlinge (N=155) .....	48
Tabel 7.4:	Fisher se z-toetsresultate vir die verskil in verband tussen woordherkenning en leesbegrip vir graad 2- en graad 6-leerlinge .....	49
Tabel 7.5:	Fisher se z-toetsresultate vir die verskil in verband tussen woordherkenning en leesbegrip vir seuns ( $n_1=78$ ) en dogters ( $n_2=73$ ) in graad 2 .....	50

Tabel 7.6:	Fisher se z-toetsresultate vir die verskil in verband tussen woordherkenning en leesbegrip vir seuns ( $n_1=75$ ) en dogters ( $n_2=80$ ) in graad 6 .....	50
------------	--	----

# **HOOFSTUK 1**

## ***Inleiding***

---

---

### **1.1 AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING**

Taal is 'n essensiële aspek van leer. Ten einde doeltreffend te kan leer, is dit van groot belang om eerstens taal te bemeester. Probleme in taalontwikkeling kan aanleiding gee tot leerprobleme wat baie negatiewe gevolge kan inhou vir die leerling.

Taal kan in twee prosesse verdeel word, naamlik die opname/reseptiewe proses wat luister en lees insluit en die weergawe/ekspressiewe proses wat praat en skryf insluit. Die interafhanklikheid van die twee prosesse is van belang, aangesien 'n fout of in die opname-proses en/of in die weergawe-proses weerspieël sal word.

Wanneer 'n kind skool toe gaan, word hy eerstens geleer om te lees en te skryf. Later word hierdie leesvaardigheid gebruik om te leer en die skryfvaardigheid om hierdie kennis weer te gee. 'n Leerling se vordering op skool kan dus gerem word indien sy/haar taal, en meer spesifiek leesvaardigheid, nie ten volle ontwikkel is nie.

Woordherkenning is 'n essensiële eerste stap in die proses van betekenis gee aan die geskrewe woord. Die leesproses is afhanklik van visuele items (die geskrewe woord) wat volgens die grammatikale patrone georganiseer is. Visuele items word georganiseer om betekenis te genereer (Kennedy, 1984). Woordherkenning vorm gevolglik die basis waarop leesvaardigheid gebou word. Daar moet egter besef word dat woordherkenning nie die algehele leesproses insluit nie.

Die doel van lees is om betekenis vanuit geskrewe inligting te verkry. Sonder dekoderingsvaardighede (woordherkenning), kan leesbegrip nie verkry word nie, maar sonder leesbegrip is selfs goeie dekoderingsvaardighede sinneloos. Eers wanneer die leerling die vermoë ontwikkel om vinnig en doeltreffend simbole te dekodeer, word die leesproses effektief aangewend om te leer. Dus is goeie woordherkenningsvaardighede essensieel in die voorkoming van lees- en leerprobleme (Bryant & Bradley, 1990).

Navorsers soos Cronjé (1990) en Pearson (1987) maak die aanname dat daar 'n verband tussen woordherkenning en leesbegrip bestaan. Geen resente navorsing kon opgespoor word waar die aanname deeglik nagevors is nie, veral dan nie of hierdie verband aanvanklik by die toetrede tot skool voorkom en mettertyd vervaag of dalk bly voortbestaan nie, of eers later by senior primêreskoolfase (graad 6) na vore tree nie. Vanuit hierdie probleemstelling is enkele doelstellings geformuleer wat in die volgende paragraaf bespreek sal word.

## **1.2 DOEL VAN NAVORSING**

Aangesien die leesproses van groot belang by toetrede tot die skoolloopbaan is, is dit nodig om ondersoek in te stel of daar 'n verband tussen woordherkenning en leesbegrip by primêreskoolleerlinge bestaan. Hierdie twee aspekte word vervolgens kortliks omskryf.

Die doel van die navorsing is dus om vas te stel of:

- Daar 'n positiewe verband tussen leesbegrip en woordherkenning by primêreskoolleerlinge bestaan;
- Indien daar wel 'n verband bestaan of die verband van graad 2 na graad 6 verander;

- Indien daar wel 'n verband bestaan of die verband vir seuns en dogters verskil.

Indien daar bepaal sou word dat daar 'n beduidende positiewe verband tussen woordherkenning en leesbegrip by primêreskoolleerling voorkom, kan deur slegs een van die toetse (woordherkenning of leesbegrip) toe te pas reeds 'n goeie aanduiding van die ander konstruk, wat nie getoets is nie, verkry word. Indien die woordherkenning-toets gebruik sou word, kan heelwat tyd bespaar word.

### **1.3 BEGRIPSOMSKRYWING**

Die twee belangrikste aspekte van die leesproses is woordherkenning en leesbegrip. Pearson (1987, p. 6) stel dit soos volg:

*This is because such piecemeal strategies have lost sight of the fact that it is ideas that readers read, not words and sounds. It is sentences that give words meaning and not the other way around. If children are to make sense of their reading, if reading is to be made easy for them, it is the meaning, the system and the ideas that they read to be introduced to, rather than the surface features of the text.*

Hier kom twee belangrike aspekte na vore en dit is dat woordherkenning en leesbegrip noodsaaklik is om uiteindelik 'n geskrewe teks te verstaan. Hierdie twee aspekte word vervolgens kortliks omskryf.

### **1.3.1 Woordherkenning**

Woordherkenning is 'n essensiële eerste stap in betekenis gee aan 'n geskrewe teks. Dit behels die letterlike en konatiewe betekenis gee aan woorde. Dus gaan woordherkenning nie net oor uitspraak en woordbenaming nie, maar ook oor woordbetekenis. Tydens woordherkenning kom twee subvaardighede na vore, naamlik herkenning van sigwoorde en die aanwending van woordontsluitingstegnieke.

### **1.3.2 Leesbegrip**

Lees is meer as net woordherkenning. Die doel van lees is om die boodskap van die geskrewe teks te kan verstaan.

## **1.4 HOOFSTUKINDELING**

In hoofstuk 2 sal die konsep taalontwikkeling by die kind behandel word. Hoofstuk 3 handel oor lees, die ontwikkeling daarvan en die belangrikste faktore wat aanleiding kan gee tot probleme by die leerder. In dié hoofstuk sal ook aandag gegee word aan taal, lees en geslagsverskille. Hoofstuk 4 handel oor leesbegrip. Hier word spesifiek gekyk na begripsvaardighede en interaktiewe elemente en begrip. In hoofstuk 5 word daar gekyk na die fases van woordherkenning en die verband tussen woordherkenning en leesbegrip. Die metode van ondersoek en die resultate van die studie sal in hoofstuk 6 aangespreek word. Hoofstuk 7 sal gebruik word om die vernaamste gevolgtrekkings en aanbevelings te maak.

# HOOFSTUK 2

## Taal

---

---

### 2.1 INLEIDING

Ten einde doeltreffend te kan leer, is dit van belang om eers taal te bemeester. Taal gee 'n mens die vaardigheid om te kan praat van onsigbare dinge, die verlede, asook die toekoms. Taal dien as die instrument wat ons help leer, onthou, inligting herroep en oordra en om die omgewing te bemeester. Taal bestaan hoofsaaklik uit gesproke taal, lees en skryf.

Gesproke taal is aangeleerde gedrag wat mense in staat stel om hulle idees en kultuur van generasie tot generasie oor te dra. Die vermoë om deur taal te kommunikeer, is 'n persoon se belangrikste en ingewikkeldste kenmerk (Mercer, 1997). Die visuele simboolstelsel dien dan ook as die belangrikste onderskeiding tussen mens en dier (McGuigan, 1994).

Indien 'n persoon kommunikasieprobleme ervaar, kan dit die individu verhoed om idees, gevoelens en feite weer te gee. Daar is ook 'n direkte verband tussen taal, prestasie en aanpassing by die skool, omdat taal die basis vorm vir die formulering van vrae, die uitklaring van inligting en die aanpassing by nuwe leersituasies (McGuigan, 1994).

Wanneer 'n persoon inligting wil oordra, geskied dit hoofsaaklik deur middel van taal. As 'n persoon wil leer, moet die persoon die taal wat hy/sy hoor, 'sien' (gebare), 'voel' (blindes) of leesmagtig wees. Vervolgens stel Lerner (1993) dat 'n persoon met leerprobleme waarskynlik ook taalprobleme sal ervaar. *The individuals with Disabilities Education Act* (Mercer, 1997, p. 9) sluit hierby aan deur te verklaar dat:

*Learning disability means a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, which may manifest itself in an imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell or to do mathematical calculations.*

Samevattend kan gesê word dat sonder taal en die vermoë om te lees en te skryf, leer nie doeltreffend kan plaasvind nie. Vervolgens sal gekyk word na die definisie en komponente van taal.

## **2.2 DEFINISIE VAN TAAL**

Daar bestaan verskillende definisies en omskrywings van taal. Vervolgens sal na enkeles gekyk word.

Mercer (1997, p. 417) definieer taal as '*a socially shared code or conventional system for representing concepts through the use of arbitrary symbols and rule-governed combinations of those symbols*'. Meyer (1987, p. 244) sluit hierby aan deur taal te definieer as: '*enige stelsel wat bestaan uit simbole en reëls vir die verbinding van die simbole en wat vir die mededeling van boodskappe gebruik kan word*'. McGuigan (1994, p. 354) definieer taal in breër terme deur te sê dat dit uit eenhede (woorde) bestaan wat verander kan word volgens grammatiese reëls. Spreektaal soos Afrikaans of Engels is egter nie die enigste soort taal wat ons kry nie. Wiskunde word ook as 'n taal beskou wat uit simbole bestaan. Rekenaartaal is 'n ander vorm van taal en al hierdie taalsoorte is baie belangrik vir kommunikasiedoeleindes. Al hierdie taalsoorte word uiteindelik gebruik om 'n boodskap oor te dra en uit die definisies kan afgelei word hoe 'n belangrike funksie taal het.

Kinders wat gewoonlik taalprobleme het, weerspieël dit ook in hul lees- en skryfvermoë. Taal is dus 'n baie belangrike komponent in die kognitiewe

ontwikkeling van 'n kind. Daar sal vervolgens gekyk word na die belangrikste komponente van taal.

## **2.3 DIE KOMPONENTE VAN TAAI**

Taal kan opgebreek word in verskillende komponente. Dié komponente word kortliks bespreek.

### **2.3.1 Foneme**

Die basiese klanke wat in enige gesproke taal gebruik word, word foneme genoem. Met ander woorde dit dui op die kleinste eenheid van klank. As hierdie kleinste eenhede van klank gekombineer word, word 'n woord gevorm (Mercer, 1997). Die woord *lat* is byvoorbeeld saamgestel uit drie foneme /l/a/t. Afrikaans bestaan uit 19 vokaal- en 16 konsonantfoneme (Smith, 1994). Dieselfde foneem word soms deur verskillende letters en letterkombinasies voorgestel, soos byvoorbeeld die woorde chronies en kryt, terwyl dieselfde letters in verskillende woorde, verskillende foneme kan aandui soos byvoorbeeld die /e/ in *bedrieg* en *mes* (Kapp, 1994). Indien 'n kind leerprobleme het, kan dit vir hom/haar moeilik wees om tussen foneme met klein verskille te onderskei (byvoorbeeld /m/ en /n/). 'n Ander fout wat deur leerlinge gemaak kan word, is om konsonante te verwar waar die artikulasie verskil (byvoorbeeld /v/ en /g/ en by /d/ en /b/).

### **2.3.2 Morfologie**

'n Morfeem is volgens Kapp (1994) die kleinste betekenisvolle eenheid van taal en dit kan 'n woord wees byvoorbeeld *boek*, of 'n deel van 'n woord, byvoorbeeld *-heid* in die woord *waarheid*. Daar kan ook onderskei word tussen twee morfeme, naamlik 'vrye' en 'gebonde' morfeme (Carroll, 1994). 'Vry' morfeme kan onafhanklik funksioneer en vorm dele van woorde soos

mooi, boom en vet. 'Gebonde' morfeme funksioneer nie onafhanklik nie. Die woord *bedrieg* bestaan uit twee lettergrepe, naamlik (*be* en *drieg*) en dié lettergrepe is slegs klanke en maak nie sin as dit apart gebruik word nie. Om sinvolle woorde te vorm moet 'vrye' of 'gebonde' morfeme verbind word.

### **2.3.3 Sintaksis**

Sintaksis verwys na die afdeling van taalleer wat aandui op watter wyse woorde ingespan kan word om grammatikaal-korrekte sinne te vorm (Kapp, 1994). Sintaktiese faktore van taal handel oor die prosessering van grammatika en hoe linguistiese eenhede soos woorde gekombineer word om sinne te vorm wat in ooreenstemming is met die reëls van taal (Owens, 1984). Leerlinge met probleme in dié verband kan onder andere sukkel met die begrip van sinne en die regstelling van semantiese sintaktiese foutiewe sinne (Mercer, 1997).

### **2.3.4 Semantiek**

Semantiek verwys na die betekenis wat aan woorde geheg word en dit sluit 'n groot verskeidenheid taalelemente soos woordeskat, die vermoë om te definieer en te kategoriseer, uitkenning van onwaarhede, onduidelikhede, anonieme en sinonieme in (Owens, 1984). Daar kan onderskei word tussen reseptiewe en ekspressiewe semantiek. Ekspressiewe semantiek het betrekking op die vermoë om korrekte en betekenisvolle woorde te gebruik. Reseptiewe semantiek dui weer op die vermoë om die betekenis van woorde te begryp (Salvia & Ysseldyke, 1995). Die volgende tabel dui die verband tussen verskillende taalkomponente en die vernaamste taalvaardighede aan.

**TABEL 2.1: Taalkomponente**

	Fonologie	Morfologie en sintaksis	Semantiek	Hoogste vorm van taalvaardigheid
Reseptief	Hoor en diskriminasie van spraakklanke	Verstaan van grammatikale struktuur van die taal	Verstaan woordeskat, betekenis, konsepte	Verstaan gesproke taal (lees met begrip)
Ekspressief	Artikulasie van spraakklanke	Gebruik die grammatikale struktuur van die taal	Gebruik woordeskat, betekenis, konsepte	Praat korrek (skryf en spel korrek)

Vervolgens sal na die proses van taalverwerking gekyk word.

## **2.4 TAALVERWERWING**

### **2.4.1 Inleiding**

Om op skool te presteer, moet 'n leerling taal doeltreffend bemeester het. Indien daar probleme met taalontwikkeling aanwesig is, kan, soos reeds by paragraaf 1.1 aangedui, grootskaalse leerprobleme by die kind na vore tree. Taal bestaan hoofsaaklik uit gesproke taal (luister en praat), lees en skryf (Lerner, 1993). Ouditiewe of gesproke woord is die eerste verbale taalsisteem wat deur die mens verwerf word aangesien dit die maklikste is.

Taal beskik oor sy eie fase-hiërargie. Hiermee word verwys na die fases waarvolgens 'n mens taal bemeester, naamlik luister, praat, lees en skryf. Wanneer 'n probleem in enige van hierdie ontwikkelingsfases voorkom, het dit 'n effek op die ander fases (Esterhuyse, 1997).

Vervolgens gaan gekyk word na die verskillende teorieë van taalverwerking.

## **2.4.2 Teorieë van taalverwerwing**

Die teorieë oor taalverwerwing kan in drie groepe verdeel word, naamlik die behavioristiese, psigolinguistiese en die kognitiewe teorie. Daar sal kortliks na elkeen gekyk word.

### **2.4.2.1 Behavioristiese teorie**

Die behavioristiese teoretici is van mening dat taal verwerf word met behulp van omgewingsinvloede en gedragsbeginsels (Lerner, 1993). Die baba se lewe begin met geen kennis van taal nie, maar hy/sy beskik oor die vermoë om dit te leer. Die kind leer taal aan deur dit na te boots en deur die belonings wat hy/sy ontvang deur dit herhaaldelik uit te voer (Mercer, 1997). Enige gebeurtenis wat die moontlikheid versterk dat die gedrag weer gaan plaasvind, word versterking van daardie gedrag genoem. Die resultaat van al bogenoemde word leer of operante kondisionering genoem (Owens, 1984).

### **2.4.2.2 Psigolinguistiese teorie**

In teenstelling met die gedragsteorie fokus die psigolinguïste op die vorm van taal en die onderliggende denkprosesse verbonde aan taal. Psigolinguïste stel dit dat kinders 'n biologiese predisposisie het om taal aan te leer. Spesifieke klem word geplaas op die funksionering van taal deurdat die taalkomponente, soos fonologie en die reëls verbonde daaraan, begryp word (McCormick & Schiefelbusch, 1990).

### **2.4.2.3 Kognitiewe teorie**

Volgens aanhangers van die kognitiewe teorie is daar 'n verband tussen taal en denke. Volgens Vygotsky (1966) het 'n baba prelinguistiese denke of 'n bestaande kennisbasis waaruit taal en denke onafhanklik ontwikkel. Volgens

Piaget se teorie verwerf die kind taal (assimilasie) vanuit die omgewing en verander (akkomodeer) dit met sy/haar eie denke en kennis. Die interaksie tussen die kind se denke en taal, word die denkproses genoem (Lerner, 1993).

### **2.4.3 Fases van taalverwerwing**

Taalverwerwing vind in drie fases plaas, naamlik innerlike, reseptiewe en ekspressiewe fases. Hierdie drie fases sal vervolgens bespreek word.

#### **2.4.3.1 Fase 1: Innerlike taal**

Tot op die ouderdom van ses maande is innerlike taal die eerste aspek van taal wat ontwikkel by die kind (Myers & Hammill, 1990). Op hierdie stadium word gedrag gekenmerk deur konkrete en sintuiglike ervarings, wat veral waarneembaar is in die kind se speelaktiwiteite. Hierdie konkrete en sintuiglike ervarings wat opgedoen word, vorm die basis vir taalontwikkeling wat nog moet plaasvind. In 'n latere stadium van ontwikkeling kan die kind meer komplekse verhoudings verstaan en is sy/haar speelaktiwiteite meer betekenisvol. Johnson en Myklebust (1967, p. 36) definieer innerlike taal as: *'the transformation of experience into symbols'*. Hierdie definisie onderstreep die belangrikheid van perseptuele en konkrete ervarings by die aanleer van taal. Woorde moet 'n bepaalde betekenis hê sodat die ervarings wat daarmee saamgaan, sinvol met simbole in verband gebring kan word. Sonder hierdie ervarings kan innerlike taal nie plaasvind nie (Myers & Hammill, 1990). In die mees komplekse vorm van innerlike taalontwikkeling word ervarings in verbale en nie-verbale simbole getransformeer. Kinders met innerlike taalversteurings verkry nie betekenis van ervaring nie. As daar wel 'n mate van taalontwikkeling is, kan hulle dit nie gebruik om denke weer te gee nie (Smith, 1991).

### **2.4.3.2      *Fase 2: Reseptiewe taal***

Reseptiewe taalontwikkeling begin nadat innerlike taal tot op 'n sekere vlak ontwikkel het en dit gebeur gewoonlik wanneer 'n kind die ouderdom van agt maande bereik. Op hierdie stadium begin die kind aandui dat hy/sy verstaan wat mense vir hom/haar sê. Reseptiewe taal kan in twee tipes verdeel word, naamlik die ouditiewe (luister) en visuele (lees). Reseptiewe taal bestaan uit die vermoë om te kan lees en luister, met ander woorde die sogenaamde 'opnameproses' van taal. Aan die einde van die kind se vierde lewensjaar behoort hy/sy ouditiewe taal te bemeester het (Myers & Hammill, 1990). As innerlike en reseptiewe taal eers ontwikkel het, is daar 'n wederkerige verhouding tussen die twee. As innerlike taal verby die punt van vaslegging ontwikkel het, begin dit afhanklik raak van begrip en reseptiewe taal om betekenisvol te wees. Daar word nou staat gemaak op 'n geïntegreerde innerlike proses. 'n Reseptiewe versteuring resulteer altyd in 'n ekspressiewe versteuring aangesien die kind nie betekenisvol kan respondeer as hy/sy nie kan verstaan wat die persoon sê nie (Smith, 1991).

### **2.4.3.3      *Fase 3: Ekspressiewe taal***

Die laaste fase van taalontwikkeling is die ekspressiewe fase. Hierdie fase begin na die verwerwing van betekenisvolle begrippe (Myklebust, 1983). Die kind beskik dus nou oor die kennis, ervaring en begrip van woorde om met ander te kommunikeer en is hy nou in 'n fase waar hy kan praat en leer om te skryf (Esterhuyse, 1997; Lerner, 1993), met ander woorde die sogenaamde 'weergaweproses' van taal.

'n Kind se ekspressiewe taal hang in 'n groot mate af van sy reseptiewe vermoë aangesien die proses wederkerig is. Alvorens weergawe kan plaasvind, moet opname verkry word. Voordat 'n mens praat, moet hy/sy begrip hê van 'n woord anders is taal nie betekenisvol in 'n gesprek nie. In

terme van die visuele sisteem beteken dit dat die kind eers moet kan lees (reseptief) voordat hy/sy sal kan skryf (ekspressief). Na aanleiding hiervan kan aangeneem word dat 'n kind wat kan skryf reeds die leesvaardighede bemeester het.

Die produseringsproses van taal word ook ekspressiewe taal genoem en die versteuring van hierdie proses word ekspressiewe afasie genoem (Lerner, 1993). Kinders met hierdie versteuring maak gebruik van gebare om hulle behoeftes bekend te maak. Alhoewel kinders met mondelinge ekspressiewe taalvaardigheid nie spiergestremdhede het wat hulle kan verhoed om te praat nie, vind hulle dit moeilik om spraak te produseer.

#### **2.4.4 Samevatting**

Daar word tussen twee verbale taalsisteme onderskei, die ouditiewe en die visuele (Derbyshire, 1991). Die ouditiewe (luister en praat) is die eerste taalvorm wat verwerf word en dan volg die visuele (vermoë om te lees en te skryf). Daar is 'n vasgestelde orde waarvolgens taal verwerf word, naamlik luister, praat, lees en dan skryf. Die minder komplekse vermoë word eerste aangeleer, daarna volg die meer ingewikkelde weergawe prosesse soos skryf. Luister en praat is die primêre taalsisteem, so dit word eerste bemeester. Lees en skryf is die sekondêre taalsisteem en dit ontwikkel later. Volgens Lerner (1993) is al hierdie taalvorme verbind om 'n integrale taalsisteem te vorm. Wat die kind via gesproke taal leer, voorsien 'n kennisbasis vir lees en skryf; Indien daar 'n probleem in gesproke taal (luister en praat) ontstaan gaan dit lei tot probleme met grammatika, verkryging van woordeskat en 'n swak begrip vir mondelinge taal. Dit is dus duidelik dat indien die kind in enige van hierdie vorme probleme gaan ervaar, dit kan versprei na ander vorme.

Aangesien die fokus van die studie op lees val, sal dit breedvoerig in die volgende hoofstuk bespreek word.

# HOOFSTUK 3

## Lees

---

---

### 3.1 INLEIDING

Lees is 'n komplekse proses waar die herkenning en begrip van geskrewe simbole beïnvloed word deur die leser se linguïstieke vaardigheid, kognitiewe vaardigheid en kulturele agtergrond (Ariel, 1992). Dit vereis egter 'n aktiewe betrokkenheid waar die leser sy bestaande kennis gebruik om begrip te fasiliteer. Dit is die betekenisvolle interpretasie van geskrewe simbole. Lees is 'n kommunikasie-, sowel as 'n 'inligtingsversamelings-gereedskap'. By die werk, huis en skool, word die vermoë om te lees vereis. Volgens Ariel (1992, p. 363) is: *'reading the most important subject to be learned by children; a child will learn little else in today's world if he does not first learn how to read properly'*.

Alvorens oorgegaan sal word om die leesproses in meer besonderhede te bespreek, sal eers aandag aan die definiëring van die begrip lees gegee word.

### 3.2 DEFINISIE VAN LEES

Die aard van die leeshandeling word deur Gibson en Levin (Stander, 1989, p. 102) beskryf as *'extracting information from text'*. In aansluiting hierby word lees gesien as 'n perseptuele proses, 'n respons, 'n ontwikkelingsproses en 'n middel tot leer en kommunikasie.

Lindberg en Swedlow (1985, p. 162) voer aan dat lees betrekking het op die totale ontwikkeling van die mens, dit wil sê, emosioneel, fisies, sosiaal en

intellektueel. 'n Persoon met goed ontwikkelde leesvaardighede funksioneer daarom meer effektief as 'n persoon met beperkte leesvaardighede, op intellektuele en emosionele vlak sowel as ten opsigte van alledaagse aktiwiteite.

Mercer (1997, p. 514) stel dit dat lees 'n baie komplekse proses is: *'reading is a complex process by which a reader reconstructs to some degree, a message encoded by a writer in graphic language'*.

Samevattend kan gesê word dat lees 'n betekenisvolle interpretasie van die geskrewe taal is. Om die geskrewe woord te kan vertolk, is visuele waarneming van die woord nodig. Dit is 'n doelgerigte aktiwiteit om vas te stel watter woord deur die visuele beeld voorgestel word. Die proses van lees kan in verskillende fases ingedeel word, maar voordat hierdie fases bespreek sal word, word eers aandag aan die verband tussen taal en lees gegee.

### **3.3 DIE VERBAND TUSSEN TAAL EN LEES**

Lees is 'n verlenging van gesproke taal en die vermoë om geskrewe taal te dekodeer. Lees is deel van 'n persoon se taalsamestelling en word direk beïnvloed deur taalagtergrond en linguistieke vermoë. Naas skryf is lees die tweede hoogste vlak van taalontwikkeling (Ariel, 1992) - lees gaan oor baie meer as die dekodering van simbole: *'reading is partly about the enjoyment of language, the exciting and illuminating use of one's own language by people who are proficient in the use of written language'* (Spink, 1989, p. 32).

Soos blyk uit paragraaf 2.4.3 ontwikkel innerlike taal, konkrete en sintuiglike ervarings, dan reseptiewe taal (die vermoë om te kan luister en lees) en laastens ekspressiewe taal waar die kind die vermoë het om ervaring, kennis en begrip van woorde met ander te kommunikeer (Myers & Hammill, 1990). Volgens Ariel (1992) is lees afhanklik van 'n persoon se vermoë om klanke te

assosieer met gekrewe simbole om daaraan betekenis te gee en om dit gevolglik te verstaan.

Ervarings en kennis van taal gee 'n persoon die vermoë om betekenis aan woorde te gee. Dié kennis help ook die persoon om die materiaal wat gelees word te struktureer en in konteks te plaas. Met die leesproses ontdek die persoon dat skryfsimbole in verstaanbare gesproke taal omgesit kan word (Smith, 1994). Vervolgens sal aandag gegee word aan die verskillende fases van die leesproses.

### **3.4 DIE LEESPROSES**

Die leesproses bestaan uit verskillende fases en Bond, Tinker, Wasson & Wasson (1989, p. 2) definieer lees as volg:

*reading is the recognition of printed or written symbols which serve as stimuli to recall of meaning built up through the reader's past experience. New meanings are devised through manipulation of concepts already in his possession.*

Lees is 'n voortdurende vaardigheid wat ontwikkel. Die aanleer van die leesproses eindig nie wanneer 'n kind in staat is om die gekrewe woorde te ontsyfer nie. Sodra die vaardigheid bemeester is om woorde vinnig en akkuraat te herken, word lees vir 'n persoon sy/haar 'gereedskap' vir leer en verstaan. Wat van groot belang is, is dat elke leesontwikkelingstadium afhanklik is van die bemeestering van die vorige stadium. Die verskillende fases/stadia sal vervolgens bespreek word.

### **3.4.1 Fase 1: Ontwikkeling van leesgereedheid**

Hierdie fase begin reeds by geboorte en hou aan tot die beginstadium van lees. Die fase omvat die ontwikkeling van taalvaardigheid, van luister en spraak, motoriese ontwikkeling, ouditiewe en visuele diskriminasie, kognitiewe denke en die vermoë om te konsentreer op aktiwiteite (Lerner, 1993). Volgens Mercer (1997) het kinders op die ouderdom van 6 jaar alreeds 'n mate van kennis en insig in skrif en kan hulle letters, tekens en maklike woorde herken. Baie kinders kan alreeds op hierdie ouderdom hulle eie name skryf en maak asof hulle 'n storie wat al herhaaldelik vir hulle gelees is, self kan lees.

### **3.4.2 Fase 2: Inisiële lees**

In hierdie fase (graad 1 en 2) is die kind afhanklik van die leidrade van die visuele konfigurasie van woorde (Snowling, 1993). In hierdie fase lees die kind stadig - woord vir woord - en probeer sodoende om die ingewikkelde kode te ontsyfer (Mercer, 1997). Die woorde word onthou omdat dit 'n bepaalde vorm of patroon het en nie omdat dit uit afsonderlike letters saamgestel is nie. Indien hulle die woord *kind* sou herken, meen hulle dat alle woorde wat met 'k' begin, die woord *kind* aandui (Esterhuysen, 1997).

### **3.4.3 Fase 3: Snelontwikkeling**

Tydens hierdie stadium maak die kind outomaties staat op bestaande kennis en kan alreeds tussen 100 en 140 woorde per minuut lees (Mercer, 1997). Lerner (1993) sluit hierby aan deur daarop te wys dat hierdie fase slegs 'n verlenging, verfyning en uitbreiding van die vorige fases is. Die kind ontwikkel nou gevorderde woordherkenningsvaardighede, 'n goeie sigwoordeskat, raak vaardig in fonetiese en strukturele analise en begin om van konteks-leidrade gebruik te maak (Lerner, 1993). Die kind begin al hoe minder fokus op letter-

leidrade en die visuele en fonetiese aspekte van die woorde word met min inspanning geprosesseer sodat begrip moontlik is (Smith, 1991).

#### **3.4.4 Fase 4: Uitgebreide lees**

In hierdie fase word die basiese vaardighede wat aangeleer is, in die junior primêre grade, verbeter en versterk. Lees in hierdie fase vereis van die kind om inligting van verskeie bronne te vergelyk en te evalueer (Mercer, 1997). Van die kinders kan nou verwag word om komplekse tekste te lees. Deur die lees van verskeie tekste wat verskil in tipe, konteks en styl, begin die leerlinge verskeie konsepte verstaan en ontwikkel hy/sy nuwe sienings.

#### **3.4.5 Fase 5: Konstruksie en rekonstruksie**

Op hoërskool en tersiêre vlak lees studente meer in detail en diepte. Deur te lees wat ander skryf, begin studente 'n kennis opbou vir eie gebruik. In hierdie fase voeg die leser op 'n gevorderde vlak inligting saam en formuleer hipoteses wat tot 'n bepaalde studie-area beperk is. Tydens hierdie fase is daar reeds 'n wye agtergrondkennis en gespesialiseerde inhoudareas. Die verwerwing van hierdie gespesialiseerde kennis is afhanklik van die informasie wat in fases drie en vier bekom is. Laasgenoemde is weer afhanklik van akkurate dekodering en vloeiendheidsvaardighede wat in fases een en twee ontwikkel is (Mercer, 1997). Vervolgens sal die faktore wat lees beïnvloed, bespreek word.

### **3.5 FAKTORE WAT LEES BEÏNVLOED**

Die noodsaaklikheid van leesvaardigheid kan nie genoeg in die hedendaagse westerse samelewing beklemtoon word nie. Die toekoms van kinders kan tot 'n groot mate deur hul 'woordvermoë' beïnvloed word. Vervolgens sal gekyk word na enkele faktore wat lees kan beïnvloed.

### **3.5.1 Fisiese faktore**

Fisiese faktore kan tot 'n groot mate die kind se leesvermoë beïnvloed. Daar word vervolgens na enkele van hierdie faktore verwys en bespreek.

#### **3.5.1.1 Gesig en gehoor**

Leerlinge moet kan sien om visueel waar te neem en te kan onderskei. Hul gehoor en spraakorgane moet ook goed ontwikkel wees sodat hul klanke ouditief kan waarneem en onderskei en ook klanke duidelik kan weergee (Botha, 1995).

#### **3.5.1.2 Genetiese faktore**

Die genetiese samestelling van 'n kind kan verantwoordelik wees vir die onvermoë om te kan lees. Dit is al bevind dat leerprobleme herhaalde male in een familie voorkom, sodat die afleiding gemaak kan word dat visuele taalvermoëns moontlik oorerflik mag wees. Sommige kinders het dus nie voldoende taalvaardighede oorgeërf om doeltreffend te kan lees nie (Stander, 1989).

#### **3.5.1.3 Breindisfunksie**

Omdat lees 'n kognitiewe proses is, mag enige besering of disfunksie in die sentrale senuweestelsel, lees negatief beïnvloed. Daar word dus aangeneem dat die oorsake van spesifieke leesprobleme neurologies van aard is.

### 3.5.2 Intelligensievermoëns

Intelligensie speel 'n belangrike rol in die kind se vermoë om te lees. So sal 'n kind met 'n bo-gemiddelde intelligensie beter in staat wees (as 'n kind met 'n gemiddelde intelligensie) tot geordende denkwyses en sistematiese waarneming, wat beide belangrike vereistes vir woordherkenning en leesbegrip is (Bond *et al.*, 1989). Die intelligensievermoë van 'n persoon is verweef met sy/haar begrip van die geskrewe en gesproke woord en dus het intelligensie en die leesvermoë baie in gemeen. Alhoewel dit waar is dat intelligensie 'n belangrike faktor by verwagte leessukses is, is dit ewe waar dat dit nie die enigste voorwaarde vir leessukses is nie. Nogtans het die kind wat oor 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie beskik 'n groter kans om, al is dit deur blote inspanning, 'n groter sukses van aanvangslees te maak as 'n kind met 'n ondergemiddelde intelligensie (Bond *et al.*, 1989).

### 3.5.3 Denkhanelinge

Die belangrikste kognitiewe vermoëns onderliggend aan lees is denkhanelinge soos die omskakeling, selektering, organisering en memorisering van inligting (Rubin, 1991). Piaget beskryf die kind se denkontwikkeling as die beweging van die kind deur verskillende fases en die strukturering van nuwe kennis deur middel van assimilasië en akkommodasië (Mercer, 1997). Die brein ontvang dus inligting, verwerk en organiseer dit waarna dit met bestaande kennis geïntegreer en gestoor word (Lerner, 1993).

Na die fase van assimilasië en akkommodasië volg die sensomotoriese fase. Tydens hierdie fase word simboliese denke gevorm. Die term beelding/*imagery* verwys na sensasies of inligting wat reeds deur die persoon ontvang of waargeneem is. Herouditerisering en hervisualisering word as twee beeldingsprosesse onderskei. Tydens herouditerisering word spesifieke klanke herroep en tydens hervisualisering word 'n gebeurtenis visueel

opgeroep. Dis baie belangrik dat die leser die visuele en ouditiewe prosesse sal integreer ten einde doeltreffend te kan lees.

### **3.5.4 Taalvaardigheid**

In alle opvoedings- en onderrighandelinge beklee die aanwending van taal 'n sentrale plek aangesien taal 'n stelsel is van ouditiewe en/of visuele simbole wat vir kommunikasie en vir denke gebruik word. Deur middel van taal word inligting ontvang of meegedeel. 'n Leerling se vermoë om te lees is in 'n groot mate afhanklik van die vaardighede in die gesproke taal waaroor die persoon alreeds beskik wanneer hy/sy begin lees (Bond *et al.*, 1989). Die hoogste vorm van taalvaardigheid is om met begrip te lees en die vermoë om korrek te lees en te skryf. Die leerling moet oor die vaardigheid beskik om tussen foneme en grafeme te onderskei en om klanke en letters vas te lê. Indien hy/sy nie kan nie, kan dit probleme met die dekodering van simbole veroorsaak en dit kan taalfunksionering belemmer.

### **3.5.5 Perseptuele vermoëns**

Persepsie word gesien as die interpretasie van en betekenisgewing aan inligting wat die brein deur verskillende sintuie ontvang. Dit dui op eenheidsgebeure waar gewaarwording en betekenisgewing wisselwerkend op mekaar aangewese is. Persepsie is dus die begin van alle verworwe kennis en is dus 'n belangrike aspek van kognisie (Ferreira, 1990).

Volgens Mercer (1997) is persepsie die tweede stap in die prosessering van inligting en vind dit plaas wanneer die leerling taal herken as tekens wat verteenwoordig word deur simbole, letters, getalle en foneme. Vir die leerling is dit egter belangrik om tussen al die eenhede te onderskei en die inligting in die langtermyngeheue te bêre vir latere gebruik. Om uiteindelik doeltreffend te lees moet die leerling woordherkenningstegnieke en leidrade gebruik om

betekenis te gee aan geskrewe woorde (Bond *et al.*, 1989). Om hierdie prosesse te integreer is visueel-perseptuele vaardigheid, kennis van fonetiese en strukturele woordelemente en mondelinge en visuele sintese van woorddele nodig. Visueel-perseptuele sowel as ouditief-perseptuele vermoëns is dus belangrike prosesse tydens lees.

### **3.5.6 Motivering**

Motivering vorm 'n belangrike deel van suksesvolle lees. Jaynes en Wlodkowski (1990, p. 38) beskryf motivering soos volg:

*The human mind has certain innated or inherited tendencies which are the essential springs or motive powers of all thought and action, whether individual or collective, and are the basis from which the character and will of individuals and of nations are gradually, developed under the guidance of intellectual faculties.*

Omstandighede moet geskep word waarin hierdie behoeftes bevredig kan word, veral vir kinders wat baie van interpersoonlike verhoudings en self-aanvaarding afhanklik is (Zintz, 1981). Mense toon die neiging om gedrag te openbaar wat hulle dink hul basiese behoeftes sal bevredig. Hierdie gedrag mag soms teenstrydig met dié behoeftes wees. 'n Leerling kan byvoorbeeld weier om te leer lees in 'n poging om die aandag op 'n dominerende ouer te probeer vestig, sonder om die langtermyngevolge van sy/haar gedrag te besef. Malloch en Lockwood (1980) vind in 'n studie dat dit belangrik is om die meganiese proses van leer sowel as die motiveringsstelsel van die kind by die verbetering van lees in ag te neem. Die graad van motivering hang volgens Zintz (1981) in 'n groot mate van die gevoel van verantwoordelikheid vir sy eie sukses af.

### 3.5.7 Emosionele faktore

Emosionele probleme het in die meeste gevalle 'n indirekte invloed op leesprobleme. Emosie is 'n baie belangrike aspek van menslike ontwikkeling. Dit gebeur soms dat 'n wanaanpassing binne die emosionele ontwikkeling van die mens voorkom wat op verskillende maniere tot uiting kom. Leesprobleme is dikwels 'n aanduiding van emosionele probleme (Hellmuth, 1985). Volgens Bond *et al.* (1989) ontwikkel leerlinge wat in die primêreskoolfase sukkel om leesvaardig te word, gevoelens van onsekerheid. Hulle is minder bereid tot klasdeelname, dwaal maklik af van die taak waarmee hulle besig is en die eindresultaat is dikwels 'n swak selfbeeld. Op sy beurt kan dit weer leesprestasie nadelig beïnvloed.

Zintz (1981) sien die moontlike verband tussen lees en emosionele probleme so:

- (i) sommige kinders ontwikkel emosionele probleme voordat hulle leer lees en juis daarom misluk hulle;
- (ii) sommige kinders misluk in lees en daar ontstaan 'n emosionele wanbalans as gevolg van die leesmislukking.

Emosionele probleme blyk uit gedragspatrone soos naelbyt, baie kort aandagspan, dagdromery, onttrekkingsgedrag, hiperaktiwiteit, aggressie en die onvermoë om stil in die klas te sit (Hellmuth, 1985).

Uit bogenoemde blyk dit dat emosionele probleme 'n baie nadelige invloed kan hê op die leser en daarom moet dit sover moontlik voorkom word.

### 3.5.8 Opvoedkundige faktore

Die mees algemeen aanvaarde oorsaak van leesvertraging word binne die skool gesoek, want dit is immers waar die kind moet leer lees. Die rol van die onderwyser in die aanvanklike skooljare is van groot belang. 'n Onderwyser se negatiewe houding teenoor 'n kind kan stres veroorsaak wanneer daar gesukkel word om te lees (Esterhuyse, 1997). Wanneer 'n onderwyser vyandig of ongeduldig is wanneer 'n leerling sukkel om te lees, kan gevoelens van ontoereikendheid, spanning en onsekerheid ontstaan. Dit is egter ook belangrik dat onderwysers sal aanpas in hul instruksies aangesien: *'Any educational program or administrative policy which provides exactly the same formal reading instructions for all pupils at the beginning of grade one causes reading failure for many pupils'* (Bond et al., 1989, p. 83).

Al die blaam vir leesvertraging in die skool rus egter nie net op die skouers van die onderwyser nie. Ongereelde skoolbesoek as gevolg van siekte of stokkiesdraaiery mag 'n ernstige belemmerende faktor wees. Net so mag die gedurende verwisseling van skool as gevolg van die rondtrekkery van ouers die skool- en leesprestasie nadelig beïnvloed. Dit moet weereens beklemtoon word dat hierdie toestande veral nadelig is tydens die aanvangskooljare.

Noudat die faktore wat lees beïnvloed bespreek is, sal oorgegaan word om kortliks aan te dui of daar geslagsverskille ten opsigte van taal en lees voorkom.

## 3.6 TAAL, LEES EN GESLAGSVERSKILLE

Uit die literatuur (Moir & Jessel, 1991) wil dit voorkom of daar 'n verskil is tussen taal- en leesontwikkeling by die seuns en dogters. Seuns en dogters ervaar ook verskillende lees- en taalprobleme, veral dan in die

primêreskoolfase. Vervolgens sal gekyk word na geslagsverskille wat moontlik by die kind se taal- en leesontwikkeling 'n rol mag speel.

Die menslike brein (soos bespreek in paragraaf 3.5.1.3) speel 'n baie belangrike rol in die taalverwerwingsproses. Moir en Jessel (1991) stel dit dat mans en vrouens se breine verskillend saamgestel is en daarom sal inligting op verskillende maniere geprosesseer word en dit het verskillende persepsies en gedrag tot gevolg.

Volgens Moir en Jessel (1991) leer dogters vinniger om te lees en praat as seuns. Die leesproses is baie meer van die gehoor- as die gesigsintuig afhanklik en as gevolg hiervan het dogters 'n voorsprong bo seuns. Hierdie leerfunksie is in dié linkerkantse hemisfeer van die breine gesetel - waar die dogters 'n biologiese voorsprong bo die seuns het. Navorsing aangaande geslagsverskille dui aan dat dogters 'n groter predisposisie het om ouditiewe en motoriese vaardighede te ontwikkel as seuns, wat belangrik is om te leer lees. Weens hul goed ontwikkelde ouditiewe vermoëns is dit dus ook makliker vir dogters as seuns om taal te verwerf. Seuns daarenteen, openbaar weer beter visueel ruimtelike vaardighede as dogters. Volgens Gerschwind (Botha, 1991) is 'n moontlike verklaring vir hierdie verskille geleë in die miëlineringsproses. Tydens dié proses ontwikkel 'n uitwendige skede om die senuwees te bedek en te beskerm. Dele van die brein wat eerste miëlineer sluit die gehoor, gesig en somestetiese korteks in. By seuns verloop hierdie proses stadiger as by dogters en gevolglik is seuns langer blootgestel aan moontlike skade aangesien die miëlineringskede, wat as beskerming dien, langer neem om by seuns te ontwikkel as by dogters.

As 'n persoon sou kyk na geslagsverskille in die klasopset sou 'n mens oplet dat dogters meer daarvan hou om met die onderwyseres te praat en aanvaar antwoorde onomwonde. Seuns aan die ander kant stel weer minder belang in die kind-onderwyserverhouding en hou daarvan om antwoorde self uit te vind. Dogters het gewoonlik ook 'n hoër verbale intelligensie as seuns, terwyl

seuns weer eerder belangstel in die meganiese aspekte van hul leefwêreld (Moir & Jessel, 1991).

Volgens Moir en Jessel (1991) is daar ook 'n verskil in motoriese vaardighede tussen die twee geslagte. Dogters se fyn motoriese vaardighede, wat nodig is vir die skryfproses, is beter ontwikkel as dié van seuns. Seuns daarenteen, toon weer beter grofmotoriese vaardighede. Adelman en Vogel (1991) stel dit verder dat seuns 'n groter predisposisie het om taalprobleme te ontwikkel as dogters, maar dat dogters weer meer probleme ondervind met vakke soos wiskunde en rekeningkunde. Hierdie verskil is as gevolg van visueel-ruimtelike vermoëns wat verskil tussen die twee geslagte.

Moir en Jessel (1991, p. 65) wys 'n baie belangrike probleem uit wat ontstaan as gevolg van die verskil in geslagte:

*In the early school years, children concentrate on reading and writing, skills that largely favour girls. As a result, boys fill remedial reading classes, don't learn to spell, and are classified as dyslexic or learning-disabled four times as often as girls.*

### **3.7 SAMEVATTING**

Die verwerwing van leesvaardighede word deur 'n hele aantal faktore beïnvloed. Hoewel die tragedie van leesgestremdheid opvoeders tot ernstige nadenke behoort te rem, rig dit andersyds ook 'n dringende oproep tot sensitiwiteit by alle opvoeders sodat hierdie probleme so gou moontlik geïdentifiseer kan word sodat die kind se leesvaardighede optimaal ontwikkel kan word.

Soos duidelik blyk uit hierdie hoofstuk is die twee komponente, wat sentraal tot die leesproses staan, leesbegrip en woordherkenning. Hierdie twee komponente word vervolgens in onderskeidelik hoofstuk 4 en 5 bespreek.

# HOOFSTUK 4

## Leesbegrip

---

---

### 4.1 DEFINISIE

Begrip is volgens Smith (1994) nie iets wat presies gemeet kan word nie, aangesien dit nie 'n kwantiteit van iets is nie. Begrip het nie dimensie of gewig nie, dis presies die teenoorgestelde van onsekerheid. Begrip word eerder gesien as 'n *staat* - die teenoorgestelde van verwarring. Begrip is dus die vermoë om al die kennis, intensies en verwagtinge wat reeds in ons is, te verstaan.

Volgens Bond *et al.* (1989, p. 239) is:

*... the fundamental goal in seeking to produce effective readers is to enable them to comprehend whatever printed materials will serve their purpose, no matter how difficult these materials may be. Comprehension depends on the background the reader brings to reading, his vocabulary development and his ability to interpret the author's words into concepts.*

Die doel van lees is begrip, die vermoë om betekenis te gee aan dit wat gelees word (Lerner, 1993). Dit is om betekenis vanuit die geskrewe inligting te verkry (Smith, 1991).

Ariel (1992) beskou leesbegrip as 'n sekondêre taalvaardigheid wat fonetiese, sintaktiese en geheue-komponente het. Hierdie vaardigheid stel mense in staat om spesifieke inligting te onttrek en te onthou. Begripsvaardighede sal vervolgens bespreek word.

## **4.2 BEGRIPVAARDIGHEID**

Volgens Grové (1988) is daar verskeie vaardighede wat 'n rol speel om tydens die leesproses begrip te bereik. Hierdie vaardighede word vervolgens kortliks genoem en bespreek.

### **■ Woordbegrip**

Woordbegrip is die grondslag wat lees-met-begrip vorm. Sonder woordbegrip is begrip van gesproke of geskrewe taal nie moontlik nie. Die uitbreiding van 'n praatwoordeskat is hier baie belangrik (Grové, 1988). Ervaring word ook opgedoen deur die bloostelling aan boeke, mense en plekke, want so word woorde in 'n konteks aangeleer.

### **■ Gedagte-eenhede**

Die groepering van woorde in 'n sin in betekenisvolle gedagte-eenhede of frases, word gedagte-eenhede genoem. Sodra kinders in staat is om gedagte-eenhede te identifiseer en te kan fraseer wanneer hulle lees, sal hulle 'n beter leesbegrip hê as kinders wat woord vir woord lees.

### **■ Sinsbegrip**

'n Kind moet die verband tussen verskillende woorde en gedagte-eenhede kan insien ten einde die sin in sy geheel te begryp.

### **■ Paragraafbegrip**

'n Kind sal slegs 'n paragraaf in geheel kan begryp as hy/sy die verband tussen die verskillende sinne in die paragraaf kan insien.

## ■ Begrip van groter eenhede

Begrip van artikels, stories of die inhoud van 'n boek is afhanklik van die vermoë van die kind om die inhoud van die paragrawe of hoofstukke met mekaar in verband te bring.

## ■ Letterlike begrip

Letterlike begrip is die vermoë om die direkte en letterlike begrip van 'n woord, gedagte of sin te verkry. Hierdie is die eenvoudigste vlak van lees en verwys na die vermoë van die leser om direkte idees van die skrywer te verstaan (Lerner, 1993). Volgens Ariel (1992) handel letterlike begrip oor die herken en herroep van feite, ooreenkomste, kontraste en hoofgedagtes. As daar geles word om te leer, is letterlike begrip belangrik.

## ■ Interpretasie

Die vermoë om dieper betekenis aan die leesinhoud te gee. Dit is 'n hoër begripvlak as letterlike of direkte begrip. Volgens Lerner (1993) word van die leser vereis om meer as feite te begryp wat die vermoë om verhoudings in te sien en te bepaal wat belangrik is, vereis.

## ■ Verklarende lees

Daar word van die leser verwag om meer as net die woorde en simbole te begryp. Daar word dikwels na die vlak verwys as 'lees tussen die lyne' (Lerner, 1993). Daar word nou van die leser verwag om hipoteses te stel en vorige ervarings te formuleer (Esterhuyse, 1997).

## ■ Kritiese lees

Hierdie begripsvaardigheid handel daaroor om denkend te lees met die doel om te evalueer en te vergelyk. Dis ook die vermoë om die leesinhoud letterlik te begryp en te interpreteer. Volgens Lerner (1993) word persoonlike oordeel en evaluasie nou vereis. Tydens hierdie fase vorm die leser veralgemenings, maak gevolgtrekkings, vergelyk, analiseer en onderskei tussen feite en opinies.

Vaardighede van die leser is nie al voorwaarde wat nodig is om met begrip te lees nie, maar verskeie ander elemente speel ook 'n rol. Daar word nou kortliks na hierdie interaktiewe elemente gekyk.

### 4.4 INTERAKTIEWE ELEMENTE EN BEGRIP

#### 4.4.1 Die leser

Die leser se begrip hang baie af van sy/haar agtergrond, woordeskat en sy/haar vermoë om die skrywer se woorde en konsepte te interpreteer (Bond *et al.*, 1989). Die leser se kennis en belangstelling gaan bepaal wat die leser lees. 'n Swak leser met kennis en belangstelling in byvoorbeeld visvang, sal 'n 'visvang-storie' op sesde graad vlak kan lees. Dieselfde leser sal egter beperk wees tot byvoorbeeld 'n derde graad vlak indien hy/sy 'n boek moet lees oor geskiedenis, waarin hy/sy niks belangstel nie (Lerner, 1993).

#### 4.4.2 Die teks

Teks verwys na gedrukte of geskrewe taal. Die organisasie en duidelikheid van die teks sal 'n invloed hê of die leser die teks gaan verstaan (Lerner, 1993). Skrywers moet vooraf probeer bepaal wie gaan hulle lesers wees, sodat hulle by die lesers se agtergrond kan aansluit (Bond *et al.*, 1989).

### **4.4.3 Die konteks**

Die leessituasie of omgewing kan ook die leesproses beïnvloed. In byvoorbeeld 'n eksamensituasie kan die leser se angs hom verhoed om te kan lees of om met begrip te lees. Die doel van lees is ook deel van die leeskonteks. 'n Leser lees byvoorbeeld instruksies van 'n resepteboek anders as 'n liefdesverhaal. Hierdie faktore gaan 'n invloed hê of die leser gaan begryp wat hy/sy lees. Hierdie interaksie is dinamies en verander soos die leser verder lees. Indien inligting in 'n teks verskil van die leser se bestaande kennis, ondervind die leser probleme. Wanneer die leser egter iets lees waarmee hy wel bekend is, lees hy/sy met minder inspanning (Lerner, 1993). Dit is dus duidelik dat verskillende elemente 'n rol speel in die leser se leesbegrip.

## **4.5 SAMEVATTING**

Die leser se belangstelling en kennis sal byvoorbeeld 'n rol speel in wat die leser verkies om te lees. Die duidelikheid van die teks en die leeskonteks kan ook 'n beduidende invloed hê op leesbegrip.

# HOOFSTUK 5

## Woordherkenning

---

---

### 5.1 INLEIDING

Woordherkenning is 'n essensiële eerste stap in die proses van betekenis gee aan 'n geskrewe teks. Die leesproses is afhanklik van visuele items (geskrewe woord) wat in grammatiese patrone gerangskik is. Die visuele items moet geïdentifiseer kan word alvorens dit van enige betekenis kan wees vir die leser. Gevolglik is woordherkenning die basis waarop die leesproses gebou word en ook die punt waar formele lees begin.

Woordherkenning behels die letterlike en figuurlike betekenis gee aan woorde. Dus gaan woordherkenning nie net oor uitspraak en woordbenaming nie, maar ook oor woordbetekenis. Woordbenaming byvoorbeeld, kan deur enige persoon gedoen word wat kan klank, of wat sigwoorde of woordkonfigurasies herken.

Daar is drie aspekte van woordherkenning, naamlik:

- > die geskrewe vorm van die woord;
- > die woordbenaming; en
- > die woordbetekenis.

Woordherkenning is afhanklik van watter een van die drie aspekte die leser bekend mee is en/of hulle in die verband met die woorde kan assosieer. As die leser met die woorde kan assosieer en bekend is met al drie aspekte, kan hulle die woord identifiseer en reg uitspreek. As die woord vir hulle onbekend is en hulle kan nie identifiseer met die geskrewe vorm van die woord, die

woordbenaming of die woordbetekenis nie, sal hulle die woord nie kan identifiseer of uitspreek nie. As hulle die woord en naam kan assosieer, sal hulle die woord kan uitspreek, maar nie identifiseer nie. Indien hulle die vorm en betekenis kan identifiseer, sal die woord geïdentifiseer kan word, maar hulle sal dit nie kan uitspreek nie.

Woordherkenning gaan dus nie net om woordbenaming of korrekte identifisering van die woordvorm nie, maar ook om die betekenis en funksie van die woord. Woordherkenning kan in verskillende fases verdeel word wat nou bespreek sal word.

## **5.2 DIE FASES VAN WOORDHERKENNING**

Volgens Mercer (1997) is daar sewe herkenningstrategieë. Hierdie strategieë sal vervolgens kortliks bespreek word.

### **5.2.1 Konfigurasie**

Hier gaan dit oor die buitelyne of algemene vorm van die woord. Aspekte soos die lengte en letterhoogte van die woord kan visuele leidrade aan die leser verskaf ten einde dit te herken (Mercer, 1997).

### **5.2.2 Kontekstuele analise**

Kontekstuele analise handel oor die gebruik van semantiese en sintaktiese leidrade om onbekende woorde te identifiseer. Na aanleiding van die betekenis van die sin of frase waarin die woord(e) voorkom kan die woord herken word (Guszk, 1985).

### 5.2.3 Sigwoorde

Sigwoorde is die woorde wat onmiddellik, sonder aarseling, deur die kind herken word sonder verdere analise (Lerner, 1993). Dit kan in twee subkategorieë onderverdeel word, naamlik basiese sigwoorde en ander sigwoorde. Basiese sigwoorde verwys na woorde met 'n hoë gebruikswaarde. Dit is woorde wat dikwels in geskrewe materiaal voorkom en die leser sal moeilik betekenis aan die teks kan gee as dié woorde nie flink herken kan word nie. Basiese sigwoorde sluit woorde in soos *die, nie, te, om* en *is*.

Ander sigwoorde is woorde wat onmiddellik herken word, maar wat nie so baie in leesmateriaal voorkom soos woorde met 'n hoë gebruikswaarde nie. Dit sluit woorde in wat byvoorbeeld in 'n kind se leesboek voorkom, byvoorbeeld *man, kat* en *boek*.

### 5.2.4 Woordontsluitingstegnieke

Hier gaan dit oor die sistematiese ontleding van woorde in klankeenhede met die primêre doel om hierdie klankeenhede met die ooreenstemmende geskrewe simbole te identifiseer. Die leser maak van tegnieke gebruik om 'n woord te ontsyfer wat nie deel van sy/haar sigwoordeskat is nie. Geen persoon beskik oor 'n groot genoeg sigwoordeskat om alles te kan lees wat hy/sy moet lees nie. Deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid woordontsluitingstegnieke kan hierdie woorde ook ingeskerp word as sigwoorde.

### 5.2.5 Lettergreepverdeling

Lettergreepverdeling is die proses waar die kind 'n woord in sy verskillende lettergrepe verdeel. Elke lettergreep bevat 'n vokaalklank. Die kind hoef nie

van 'n lang proses soos klankanalise gebruik te maak as hy/sy die vermoë het om woorde in lettergrepe te verdeel nie (Cronjé, 1990).

### **5.2.6 Strukturele analise**

Hier gaan dit om die gebruik van betekenisvolle eenhede soos woordwortels, voor- en agtervoegsels en vokaalsamevloeiings. As die kind begrip van hierdie strukture het, help dit hom/haar om die woorde maklik te herken en om sodoende vinniger te lees.

### **5.2.7 Woordeboekanalise**

'n Woordeboek word selde gebruik vir woordherkenning, maar dit help die kind om die regte uitspraak van onbekende woorde aan te leer (Mercer, 1997). Woordeboeke verskaf inligting rakende klempatrone van woorde, asook die morfologiese bou van woorde.

Noudat die twee komponente wat sentraal tot die leesproses staan, bespreek is, sal die verband daartussen bespreek word.

## **5.3 DIE VERBAND TUSSEN WOORDHERKENNING EN LEESBEGRIP**

Woordherkenning sowel as leesbegrip is belangrik in die leesproses. Dit gebeur egter dikwels dat kinders wel vloeiend kan lees, maar dit beteken nie noodwendig dat die kind begryp wat hy/sy lees nie (Oakhill, 1995). Hellmuth (1985) stel dit egter dat as die leser 'n woord vinnig herken, die proses van leesbegrip vergemaklik. Lerner (1993) stel dit dat leerlinge met leerprobleme veral probleme ondervind met leesbegrip, omrede begrip nie 'n outomatiese gevolg van woordherkenning is nie.

Beginlesers raak dikwels so besig raak met die dekodering van woorde dat dit vir hulle moeilik is om terselfdertyd begripsprosesse te hanteer (Van der Westhuizen & Luus, 1991). Hiërdie leser lees gewoonlik so stadig dat teen die tyd wat hulle aan die einde van die sin kom, hulle nie meer kan onthou wat hulle aan die begin van die sin gelees het nie. Begripsverlies kom veral voor as die kind iets moet lees wat onbekend aan hom/haar is. Indien die inligting wel aan die kind bekend is, is daar minder begripsverlies.

Ouditiewe-visuele assosiasies het eers betekenis nodig as die leesaksie uitgevoer word. As gevolg hiervan kan leerlinge woorde lees sonder om te verstaan wat hulle lees. Volgens Bannatyne (1973) is die leesproses die assosieëring van klank met visuele simbole en alhoewel dit, neurologies gesproke, 'n baie komplekse proses is, vind die proses baie vinnig en outomaties plaas.

Die leesproses se funksies ontwikkel nie afsonderlik nie, maar gesamentlik. Adams (1992) probeer die verband tussen woordherkenning en leesbegrip aan die hand van 'n analogie verduidelik. Sy maak gebruik van 'n motorvoertuig waar die brandstof dui op die geskrewe woord. Die geskrewe woord is nodig alvorens die leerling kan lees, net so is brandstof nodig voordat 'n motor kan beweeg. Brandstof alleen kan die motor nie beweeg nie, so kan die geskrewe woord die leerling nie laat lees as hy/sy nie visuele persepsie ('n vonkprop) het nie. Met ander woorde, die perseptuele sisteem verander die geskrewe woord in energie sodat die geskrewe woord verstaan kan word. 'n Motor het egter meer as een vonkprop en daarom word individuele letters deur middel van verskeie kanale gelyktydig geprosesseer sodat die proses glad kan verloop. Die assosiasie van letters, wat deur die dryfas van die motor voorgestel word, hou die proses aan die gang. As 'n persoon elke keer 'n knoppie moes druk om die vonkproppe te laat vuur, sou dit te veel moeite gewees het en die persoon sou vinnig belangstelling verloor het. Net so sal 'n persoon wat nie vinnig en moeiteloos letter- en spelpatrone outomaties/onmiddellik kan herken en dit dan tot woorde en betekenis kan

transformeer nie, sukkel om doeltreffend te kan lees. Dit maak dus sin dat leerlinge wat nie woorde kan herken nie, maklik belangstelling in lees sal verloor.

Die motor kan egter in 'n puik toestand en vol brandstof wees, maar dit beteken niks as dit nie alles doeltreffend aangewend word om sy eindbestemming te bereik nie. Terwyl 'n persoon bestuur, moet hy/sy gedurig alles monitor en veranderings maak deur op besonderhede te let. In hierdie analogie verwys dié aktiwiteite na leesbegrip. Indien 'n persoon onbekend is met die besonderhede en aktiwiteite gaan hy baie aandag moet gee aan die proses om dit te laat slaag. So moet 'n persoon wat 'n onbekende teks lees ook baie aandag aan die proses gee en juis dit kan maak dat begripsverlies kan intree.

Lees is sinvol as jy die woorde kan herken en vinnig, moeiteloos en outomaties betekenis daaraan kan gee, want dit is die fondament waarop leesbegrip rus.

## **5.4 SAMEVATTING**

Samevattend wil dit voorkom of leesbegrip makliker verkry word as woorde herken en maklik in konteks geplaas kan word, maar dat leesbegrip nie 'n noodwendige gevolg van woordherkenning is nie.

# **HOOFSTUK 6**

## ***Metode van ondersoek***

---

---

### **6.1 INLEIDING**

In aansluiting by die geformuleerde doel van hierdie studie, wil met hierdie studie ondersoek ingestel word of daar 'n verband tussen die woordherkennings- en leesbegripvermoë van primêreskoolleerlinge voorkom. Om dit te kan doen, moet elke proefpersoon in die groep op twee veranderlikes, naamlik woordherkenning en leesbegrip, op ongeveer dieselfde tydstip gemeet word, waarna die tellings op hierdie twee veranderlikes gekorreleer sal word. Aangesien hier geen sprake van enige eksperimentele ingreep is nie, kan volgens Huysamen (1993) aangedui word dat die **soort** navorsing wat hier ter sprake is, nie-eksperimenteel van aard is. Verder word belanggestel of daar 'n verband tussen twee veranderlikes is en daarom is die korrelasionele ontwerp gebruik.

Voordat die hipoteses van die studie geformuleer en bespreek sal word, sal eers aandag geskenk word aan die samestelling van die ondersoekgroep asook die meetinstrumente wat gebruik is.

### **6.2 SAMESTELLING VAN DIE ONDERSOEGGROEP**

Twee skole in die Bloemfontein-omgewing is in die ondersoek betrek, naamlik 'n meisie- en 'n seunskool. In albei skole is daar drie graad 2- en drie graad 6-klasse. Al die leerlinge in dié klasse is onderwerp aan die leesbegrip - sowel as die woordherkenningstoetse. Die totale ondersoekgroep bestaan uit 306 Afrikaanssprekende leerlinge. Van hierdie 306 leerlinge is 150 graad 2- en 155 graad-6 leerlinge. Die verspreiding van die totale ondersoekgroep

volgens die graad waarin hulle is, asook die twee geslagte word in tabel 6.1 aangedui.

**Tabel 6.1: Frekwensiedistribusie van onderzoekgroep volgens geslag en die graad waarin hulle is**

<b>GESLAG</b>		<b>Frekwensie</b>	<b>%</b>
<b>Graad 2:</b>	<b>Seuns</b>	78	51,7
	<b>Dogters</b>	73	48,3
<b>Subtotaal</b>		<b>151</b>	<b>49,3</b>
<b>Graad 6:</b>	<b>Seuns</b>	75	48,4
	<b>Dogters</b>	80	51,6
<b>Subtotaal</b>		<b>155</b>	<b>50,7</b>
<b>Totaal</b>		<b>306</b>	<b>100</b>

Die verspreiding van die onderzoekgroep in terme van geslag is redelik eweredig vir die onderskeie grade.

## **6.3 MEETINSTRUMENTE**

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van twee meetinstrumente, naamlik die ESSI-lees- en speltoets en die Diagnostiese leestoets. Eersgenoemde toets is gebruik om 'n aanduiding van die proefpersone se woordherkenningsvermoë te verkry, terwyl die diagnostiese leestoets gebruik is om hul leesbegripvermoë te meet. Hierdie twee toetse gaan vervolgens in meer besonderhede bespreek word.

### **6.3.1 ESSI-lees- en speltoets**

Die ESSI-toets (Esterhuyse & Beukes, 1997) bestaan uit 20 woorde wat dié leerling moet lees. Vir elke woord wat hy/sy korrek lees, word een punt toegeken. Die maksimum telling wat die leerling dus kan behaal, is 20 punte.

Met die ESSI-toets word gepoog om die sigwoordeskat van die leerling te bepaal. Sou die leerling van lettergrepe/klanke gebruik maak om die woorde

te herken is dit nie deel van sy/haar woordeskat nie. Van die leerling word dus verwag om een woord per sekonde te lees sonder om van ontledingstegnieke gebruik te maak. Die Kuder-Richardson-20 betroubaarkheidskoëffisiënte is bereken en is onderskeidelik vir die graad 2-leestoets = 0,857 en vir die graad 6-leestoets = 0,871.

Die toets toon 'n hoë mate van inhoudsgeldigheid en daar is 'n beduidende verband tussen die leerlinge se aanvanklike lees- en hulle akademiese prestasie aan die einde van die jaar gevind. Die toets toon dus ook 'n hoë mate van voorspellingsgeldigheid.

### **6.3.2 Diagnostiese leestoets**

Die Diagnostiese leestoets (Nieuwoudt, 1991) is gebruik om leesbegrip mee te meet. Leesbegrip word bepaal aan die hand van direkte en indirekte vrae. In die geheel gesien is die doel van die toets om 'n leesprobleem te identifiseer. Die betroubaarkheidskoëffisiënt (KR-8) vir vorm A vir die graad 2-leerlinge = 0,91 en vir graad 6-leerlinge = 0,84 (KR-21) en dit word as bevredigend beskou. Die inhoudsgeldigheid sowel as die empiriese geldigheid word ook as bevredigend beskou.

Vervolgens sal die verskillende afdelings van die diagnostiese leestoets bespreek word. Wat die graad 2-toets betref, is daar twee afdelings en by die graad 6-toets is daar drie afdelings.

#### **■ Graad 2-toets**

Afdeling 1 - hier word take wat visuele diskriminasie en geheue, ouditiwe analise, ouditiwe geheue en diskriminasie, konseptuele vermoëns en leesbegrip vereis, getoets. Onder hierdie afdeling volg 20 vrae sodat die

maksimum routelling wat 'n toetsling vir hierdie afdeling kan behaal 20 punte is.

Afdeling 2 - in hierdie afdeling word twee verhalende leesstukkies, wat een tema vorm, aangebied waarna vyf begripsvrae na elke leesstukkies volg. Hierdie vrae toets begrip (direk sowel as indirek), asook woordeskat. Die maksimum routelling wat 'n leerling vir hierdie afdeling kan behaal is 10 punte.

Totaaltelling: Dit is die punt wat 'n leerling vir die twee afdelings gesamentlik behaal. 'n Maksimum routelling van 30 kan dus op hierdie toets behaal word.

## ■ **Graad 6-toets**

Afdeling 1 - hier word 'n spesifieke leestaak, naamlik soeklees, getoets. Die maksimum routelling wat 'n toetsling vir hierdie afdeling kan behaal, is 10 punte.

Afdeling 2 en 3 - hierdie twee afdelings vorm 'n eenheid waartydens twee leesgedeeltes eers voorgehou en daarna begripsvrae gevra word. Hierdie vrae toets leesbegrip aan die hand van direkte en afgeleide vrae, volgorde rangskikking, passing en voltooiingsvrae, en inligting word verskaf aan die hand waarvan 'n vorm voltooi moet word. Die maksimum routelling wat 'n leerling vir hierdie afdeling kan behaal, is 38 punte.

Totaaltelling: Dit is die punt wat 'n leerling vir die twee afdelings gesamentlik behaal. 'n Maksimum routelling van 48 kan dus op hierdie toets behaal word.

Tydens die statistiese ontledings sal telkens die verband tussen die twee afdelings sowel as die totaaltellings rakende leesbegrip met die leerling se woordherkenningstelling gewerk word. By woordherkenning is daar slegs 'n

enkele telling per leerling ter sprake. Daar sal met die routellings gewerk word. Vervolgens sal aandag gegee word aan die navorsingshipoteses.

## 6.4 NAVORSINGSHIPOTESES

In aansluiting by die doel van die studie wat in hoofstuk 1 gedefinieer is, kan die volgende drie navorsingshipoteses geformuleer word:

### 6.4.1 Navorsingshipotese 1

**Daar bestaan 'n beduidende positiewe verband tussen woordherkenning- en leesbegripvermoë van graad 2-leerlinge.** (Hierdie hipotese sal ook vir die graad 6-leerlinge getoets word.)

Hierdie navorsingshipotese kan in statistiese terme soos volg voorgestel word:

$$H_0 : \rho = 0$$

$$H_1 : \rho > 0$$

(Huysamen, 1983)

waar:  $\rho$  = die korrelasie tussen die woordherkenning- en leesbegriptellings vir die populasie graad 2-leerlinge. (Hierdie hipotese kan net so vir die graad 6-leerlinge herhaal word.)

### 6.4.2 Navorsingshipotese 2

**Daar is 'n beduidende verskil in die verband tussen die woordherkenning- en leesbegripvermoë vir graad 2- en graad 6-leerlinge.**

Hierdie navorsingshipotese kan in statistiese terme soos volg voorgestel word:

$$H_0 : \rho_1 = \rho_2$$

$$H_1 : \rho_1 \neq \rho_2$$

(Huysamen, 1983)

waar:  $\rho_1$  = die korrelasie tussen die woordherkenning- en leesbegrip-tellings vir die populasie graad 2-leerlinge

$\rho_2$  = die korrelasie tussen die woordherkenning- en leesbegrip-tellings vir die populasie graad 6-leerlinge

### 6.4.3 Navorsingshipotese 3

Daar is 'n beduidende verskil in die verband tussen die woordherkenning- en leesbegripvermoë vir graad 2-seuns en dogters in die primêreskool. (Hierdie hipotese sal ook vir die graad 6-leerlinge getoets word.)

Hierdie navorsingshipotese kan in statistiese terme soos volg voorgestel word:

$$H_0 : \rho_1 = \rho_2$$

$$H_1 : \rho_1 \neq \rho_2$$

(Huysamen, 1983)

waar:  $\rho_1$  = die korrelasie tussen die woordherkenning- en leesbegrip-tellings vir die populasie graad 2-seuns

$\rho_2$  = die korrelasie tussen die woordherkenning- en leesbegrip-tellings vir die populasie graad 2-dogters

(Hierdie hipotese kan net so vir die graad 6-seuns en dogters herhaal word.)

Vervolgens sal die statistiese prosedures wat aangewend gaan word om hierdie drie hipoteses te ondersoek, bespreek word.

## 6.5 STATISTIESE PROSEDURES

Vir die toetsing van hipotese 1, kan die  $t_r$ -toets vir 'n korrelasie gebruik word. Uit die geformuleerde nulhipotese (kyk paragraaf 6.4.1) blyk dit dat met hierdie statistiese toets ondersoek ingestel word of die korrelasie tussen twee veranderlikes (in hierdie geval woordherkenning en leesbegrip) in 'n bepaalde populasie gelyk aan nul is. Indien  $H_0$  verwerp sou word, dan beteken dit dat die twee veranderlikes nie onafhanklik is nie, maar dat daar 'n verband tussen hulle bestaan. Hierdie verband is 'n linêere verband en dui nie noodwendig op 'n oorsaaklike verband nie.

Om te bepaal of die berekende korrelasiekoëffisiënt statisties beduidend van 0 (nul) afwyk, kan die  $t_r$ -toets benut word. Die alternatiewe hipotese is rigtinggewend (aangesien 'n positiewe verband verwag word) en gevolglik sal met 'n eenkantige toets gewerk word. In hierdie geval is die beslissingsreël soos volg:

*Indien  $|t_r| > t_{(1-\alpha)}$  met  $N-2$  vryheidsgrade, verwerp  $H_0$ .*

Vir die toetsing van hipoteses 2 en 3 moet bepaal word of twee korrelasiekoëffisiënte beduidend van mekaar verskil. Soos blyk uit paragrawe 6.4.2 en 6.4.3 word in beide die nulhipoteses aangedui dat die verskil in populasiekorrelasies gelyk aan 0 (nul) is. Om hierdie hipoteses te toets, sal Fisher se z-toets gebruik word en die toetsstatistiek is soos volg:

$$Z_{z_1-z_2} = \frac{\frac{Z_1}{\sqrt{\frac{1}{n_1-3}}} - \frac{Z_2}{\sqrt{\frac{1}{n_2-3}}}}{\sqrt{\frac{1}{n_1-3} + \frac{1}{n_2-3}}}$$

(sien Huysamen, 1983)

Waar  $z_1$  en  $z_2$  die z-waardes van Fisher vir onderskeidelik korrelasies  $r_1$  en  $r_2$  is en  $n_1$  en  $n_2$  die groottes van die steekproewe (seuns en dogters/graad 2- en graad 6-leerlinge onderskeidelik) verteenwoordig.

Vir hipoteses 2 en 3 is die alternatiewe hipoteses nie-rigtinggewend en gevolglik sal 'n tweekantige statistiese toets aangewend word. In die geval van 'n tweekantige toets, is die beslissingsreël soos volg:

$$\text{Indien } |z_{z_1-z_2}| > z_{(1-\alpha/2)}, \text{ verwerp } H_0.$$

Vir die toetsing van al die hipoteses is met die 1%-peil ( $\alpha = 0,01$ ) van beduidendheid gewerk.

Vervolgens word nou oorgegaan tot die bespreking van die studie se resultate.

# HOOFSTUK 7

## Resultate, gevoltrekkings en aanbevelings

### 7.1 INLEIDING

Voordat oorgegaan word om die geformuleerde hipoteses statisties te ondersoek, sal die beskrywende statistiek van die betrokke veranderlikes vir die seuns en dogters asook die totale groep in die twee onderskeie grade aangedui en bespreek word. Dié inligting word in tabel 7.1 verskaf.

**Tabel 7.1: Gemiddeldes en standaardafwykings rakende die woordherkenning- en leesbegripteellings vir die seuns en dogters asook die groepe as totaal vir die twee onderskeie grade**

<b>GROEPE</b>	<b>X</b>	<b>s</b>
<b>Graad 2: Woordherkenning - Seuns</b>	13,31	2,77
<b>- Dogters</b>	11,89	3,95
<b>Leesbegrip: Afdeling 1: - Seuns</b>	18,56	1,69
<b>- Dogters</b>	17,33	2,75
<b>Afdeling 2: - Seuns</b>	7,85	1,82
<b>- Dogters</b>	6,62	2,75
<b>Totaal: - Seuns</b>	26,41	3,01
<b>- Dogters</b>	23,95	4,86
<b>Graad 6: Woordherkenning - Seuns</b>	15,45	4,11
<b>- Dogters</b>	13,73	3,72
<b>Leesbegrip: Afdeling 1: - Seuns</b>	8,63	1,84
<b>- Dogters</b>	7,76	2,24
<b>Afdeling 2 + 3: - Seuns</b>	25,52	5,36
<b>- Dogters</b>	22,13	7,02
<b>Totaal: - Seuns</b>	34,28	5,84
<b>- Dogters</b>	29,76	8,19

As daar na die gemiddelde totaalteellings gekyk word, dan blyk dit dat die seuns telkens 'n hoër gemiddelde as die dogters in die toetse behaal het.

As daar na die gemiddelde totaaltellings gekyk word, dan blyk dit dat die seuns telkens 'n hoër gemiddelde as die dogters in die toetse behaal het. Dieselfde tendens kom ook by graad 6 voor. Hierdie resultate is teenstrydig met die literatuur en ook die onlangse navorsing van Esterhuyse (1997). 'n Moontlike rede is dat die seunskool wat betrek is, daarvoor bekend is dat 'n leerling nie toelating tot die skool kry indien hy nie akademies goed presteer nie.

Die toetsing van die drie geformuleerde hipoteses sal vervolgens elkeen afsonderlike bespreek word.

## 7.2 HIPOTESE 1

Ten einde hierdie hipotese te toets is Pearson se produkmomentkorrelasiekoëffisiënt ( $r$ ) met behulp van die SAS-rekenaarprogrammatuur (SAS Institute, 1985) bereken. Hierdie rekenaarprogram toets outomaties of die berekende koëffisiënt statisties beduidend van nul afwyk deur die  $t$ -toets vir die korrelasie te benut. Die resultate vir die graad 2-leerlinge word in tabel 7.2 aangedui terwyl die graad 6-leerlinge se inligting in tabel 7.3 verskaf word. Dit is gedoen aangesien die meetinstrument oor leesbegrip verskillende afdelings rakende leesbegrip vir die twee grade verteenwoordig. Beide die graad 2-sowel as die graad 6-toets verskaf twee afdelingtellings sowel as 'n totaalstelling - hierdie drie tellings is telkens benut.

**Tabel 7.2: Korrelasiekoëffisiënte tussen woordherkenning en leesbegrip (afd 1, afd 2 en totaal) vir die graad 2-leerlinge (N=151)**

WOORDHERKENNING	Leesbegrip		
	Afd 1	Afd 2	Totaal
Koëffisiënt	0,506	0,472	0,553
p-waarde	0,0001	0,0001	0,0001

Dit blyk duidelik uit tabel 7.2 dat al drie die koëffisiënte beduidend op die 1%-peil is. Die nulhipotese kan dus in al drie hierdie gevalle ten gunste van die alternatiewe hipotese verwerp word. Met ander woorde, daar bestaan 'n positiewe verband tussen graad 2-leerlinge se woordherkenning en leesbegrip. Dit beteken dat indien 'n leser 'n woord vinnig herken, dit die leesbegrip vergemaklik. Die teenoorgestelde sou dus dan ook waar wees, dat indien 'n leser probleme ondervind om woorde te herken, die leser nie altyd met begrip gaan lees nie.

**Tabel 7.3: Korrelasiekoëffisiënte tussen woordherkenning en leesbegrip (afd 1, afd 2 + 3 en totaal) vir die graad 6-leerlinge (N=155)**

WOORDHERKENNING	Leesbegrip		
	Afd 1	Afd 2 + 3	Totaal
Koëffisiënt	0,438	0,401	0,492
p-waarde	0,0001	0,0001	0,0001

Uit die tabel 7.3 is dit duidelik dat al drie die koëffisiënte beduidend op die 1%-peil is. Die nulhipotese kan dus ook in al drie hierdie gevalle ten gunste van die alternatiewe hipotese verwerp word. Met ander woorde, daar bestaan 'n positiewe verband tussen graad 6-leerlinge se woordherkenning en leesbegrip. Dit impliseer dat die leesproses se dele nie afsonderlik nie, maar gesamentlik ontwikkel. Sou die leser byvoorbeeld probleme ondervind om woorde te dekodeer sou dit vir hom/haar moeilik wees om die begripsprosesse ook te kan hanteer.

### 7.3 HIPOTESE 2

Om te bepaal of daar 'n **verskil in die verband** tussen woordherkenning- en leesbegriptellings by leerlinge in die toetreegrade (graad 2) en latere grade (graad 6) op primêreskoolvlak voorkom, is Fisher se z-toets gebruik (Huysamen, 1983). Om hierdie hipotese te toets, is met die totaalstelling en nie met die afdelingstellings afsonderlik van die leesbegriptoets gewerk nie. Die

resultate hiervan verskyn in tabel 7.4. Soos reeds bespreek, onder paragraaf 6.5, word hier met 'n tweekantige toets gewerk en gevolglik is twee kritieke waardes ter sprake.

Die resultate is bereken en dit verskyn in tabel 7.4.

**Tabel 7.4: Fisher se z-toetsresultate vir die verskil in verband tussen woordherkenning en leesbegrip vir graad 2- en graad 6-leerlinge**

<b>GRAAD</b>	<b>Koëffisiënte</b>	<b>z-waarde</b>	<b>Kritieke waardes</b>
<b>Graad 2</b>	0,553	0,710	+2,576 en
<b>Graad 6</b>	0,492		-2,576

Die nulhipotese moet in hierdie geval behou word, want die berekende z-waarde (0,71) is kleiner as die kritieke waarde van 2,576. Die toetsstatistiekwaarde val dus buite die verwerpingsgebied. Die resultate suggereer dus nie 'n beduidende verskil in die verband tussen woordherkenning en leesbegrip vir graad 2- en graad 6-leerlinge nie. Uit tabel 7.4 is dit duidelik dat hierdie verband effens afneem vanaf graad 2 (0,553) na graad 6 (0,492), maar hierdie afname is nie statisties beduidend op minstens die 1%-peil nie. Volgens die studie blyk dat die verband nie verdwyn nie, maar wel bly voortbestaan.

## **7.4 HIPOTESE 3**

Om te bepaal of daar 'n **verskil in die verband** tussen woordherkenning- en leesbegriptellings by seuns en dogters voorkom, is Fisher se z-toets weereens gebruik (Huysamen, 1983). Hierdie hipotese is vir die twee graadgroepe afsonderlik ondersoek en die inligting verskyn in tabel 7.5 vir die graad 2-leerlinge en in tabel 7.6 vir die graad 6-leerlinge.

**Tabel 7.5: Fisher se z-toetsresultate vir die verskil in verband tussen woordherkenning en leesbegrip vir seuns ( $n_1=78$ ) en dogters ( $n_2=73$ ) in graad 2**

GRAAD 2		Koëffisiënte	z-waarde	Kritieke waardes
Afdeling 1:	Seuns	0,427	-0,535	+2,576 en -2,576
	Dogters	0,504		
Afdeling 2:	Seuns	0,501	-0,678	
	Dogters	0,415		
Totaal:	Seuns	0,543	-0,168	
	Dogters	0,520		

Uit tabel 7.5 blyk dat nie een van die berekende z-waardes die kritieke waardes oorskry nie. Die nulhipotese kan dus in al drie die gevalle behou word, aangesien nie een van die waardes beduidend op minstens die 1%-peil is nie. Ten opsigte van die graad 2-leerlinge suggereer die resultate dus nie 'n beduidende verskil in korrelasie tussen die seuns en dogters nie. Die resultate impliseer dus dat die sterkte van die verband wat bestaan tussen woordherkenning en leesbegrip by graad 2-leerlinge ongeveer dieselfde vir beide geslagte is.

Vervolgens sal die verskil in korrelasie vir die seuns en dogters rakende die graad 6-leerlinge ondersoek word. Die resultate daarvan verskyn in tabel 7.6.

**Tabel 7.6: Fisher se z-toetsresultate vir die verskil in verband tussen woordherkenning en leesbegrip vir seuns ( $n_1=75$ ) en dogters ( $n_2=80$ ) in graad 6**

GRAAD 6		Koëffisiënte	z-waarde	Kritieke waardes
Afdeling 1:	Seuns	0,267	-1,995	+2,576 en -2,576
	Dogters	0,543		
Afdeling 2 + 3:	Seuns	0,253	-1,556	
	Dogters	0,465		
Totaal:	Seuns	0,319	-2,019	
	Dogters	0,579		

Uit tabel 7.6 blyk dat nie een van die berekende z-waardes die kritieke waardes oorskry nie. Die nulhipotese kan dus ook in al drie hierdie gevalle

behou word, aangesien nie een van die waardes beduidend op minstens die 1%-peil is nie. Ten opsigte van die graad 6-leerlinge suggereer die resultate dus ook nie 'n beduidende verskil in korrelasie tussen die seuns en dogters nie. Dit beteken dus dat die verband wat bestaan tussen woordherkenning en leesbegrip by graad 6-leerlinge nie statisties beduidend verskil vir die geslagte nie.

Ofskoon daar by beide die graad 2- en graad 6-seuns en dogters nie 'n beduidende verskil in verband tussen leesbegrip en woordherkenning gevind is nie, kom tog 'n interessante tendens na vore indien die twee geslagte afsonderlik geneem en vanaf graad 2 tot graad 6 vergelyk word. Wat die dogters betref, het die sterkte van die verband vanaf graad 2 na graad 6 effens toegeneem, terwyl dit vir die seuns afgeneem het. Alhoewel hierdie afname nie statisties beduidend is nie, wil dit tog voorkom of hierdie verband eiesoortig vir die twee geslagte is en verdere navorsing kan hieroor onderneem word.

## 7.5 SAMEVATTING

Die navorsing het duidelik getoon dat daar 'n statistiese beduidende verband tussen woordherkenning en leesbegrip by primêreskoolleerlinge is. 'n Leerling met swak woordherkenningsvaardighede gaan dus geneig wees om ook nie goeie leesbegrip te hê nie. Hierdie verband tussen woordherkenning en leesbegrip neem nie statisties beduidend af soos die leerlinge vanaf toetreegrade (graad 2) tot latere grade (graad 6) vorder nie. Die resultate suggereer ook dat daar nie 'n verskil in verband tussen woordherkenning en leesbegrip vir seuns en dogters in beide grade voorkom nie.



## 7.6 GEVOLGTREKKINGS

In die ondersoek na die verband tussen woordherkenning en leesbegrip het die navorser tot die besef gekom dat navorsers die belangrikheid van woordherkenning nie hoog genoeg ag nie.

Die navorser het met die statistiese ontleding van die gegewens tot die volgende gevolgtrekkings gekom, naamlik:

- Daar 'n statisties beduidende verband is tussen woordherkenning en leesbegrip by graad 2-leerlinge sowel as graad 6-leerlinge;
- Hierdie verband verdwyn nie vanaf graad 2 na graad 6 nie, dit bly voortbestaan;
- Die verband wat daar bestaan tussen woordherkenning en leesbegrip verskil nie beduidend van mekaar vir beide die geslagte nie. Dit geld vir die twee geslagsgroepe in graad 2 sowel as graad 6.

Ten slotte het die navorser tot die slotsom gekom dat:

- Woordherkenning 'n belangrike rol in die aanleer van die leesproses en uiteindelik leesbegrip speel;
- Die primêreskoolleerling moet oor goeie woordherkenningsvaardighede beskik, alvorens hy goeie begripsvaardighede gaan hê;
- Goeie woordherkenningsvaardighede leesbegrip kan verbeter.

## 7.7 AANBEVELINGS

In die lig van die bevindinge van hierdie studie, kan die volgende aanbevelings gemaak word:

- Gewoonlik meld 'n leerling met 'n leerprobleem by die remediërende onderwyser(es) aan. Om te bepaal of daar 'n leesprobleem teenwoordig is, kan die ESSI-toets toegepas word. Alhoewel hierdie toets 'n aanduiding van woordherkenning gee, word na aanleiding van die bevindinge in hierdie studie ook 'n aanduiding van leesbegrip verkry. So kan vinnig vasgestel word of 'n leerling se begripsprobleem veroorsaak word deur woordherkenningsprobleme. Indien die leerling egter 'n goeie punt behaal met die toets moet tyd aan ander moontlike oorsake spandeer word.

# **VERWYSINGSLYS**

---

---

- ADAMS, M.J. (1992). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. London: The MIT Press.
- ADELMAN, P.B. & VOGEL, S.A. (1991). The learning-disabled adult. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego: Academic Press.
- ARIEL, A. (1992). *Education of children and adolescents with learning disabilities*. New York: Merrill.
- BANNATYNE, A. (1973). *Language, reading and learning disabilities*. Springfield: Thomas.
- BOND, G.L., TINKER, M.A., WASSON, B.B. & WASSON, J.B. (1989). *Reading difficulties. Their diagnosis and correction* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- BOTHA, C. (1995). *Die verband tussen die ouditiewe persepsie en leesvaardigheid van 'n groep sub. B graad 2-leerlinge*. Ongepubliseerde Magisterverhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- BOTHA, P.N. (1991). 'n Neurologiese, fisiologiese en genetiese oriëntering. In J.A. Kapp (Red.), *Kinders met probleme. 'n Ortopedagogiese perspektief* (2de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

- BRYANT, P. & BRADLEY, L. (1990). *Children's reading problems. Psychology and education*. Oxford: Blackwell.
- CARROLL, D.W. (1994). *Psychology of language* (2nd ed.). California: Brooks/Cole.
- CRONJÉ, E.M. (1990). Leesonderrig in die junior primêre fase: 'n Nagmerrie of 'n genotvolle ervaring. *Die Vrystaatse Onderwyser*, **80**(3), 9-13.
- DERBYSHIRE, E.J. (1991). Leergestremdheid. In J.A. Kapp (Red.), *Kinders met probleme. 'n Ortopedagogiese perspektief* (2de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.
- ESTERHUYSE, K.G.F. (1997). *Die opstel en standaardisering van lees en speltoetse vir primêreskoolleerlinge*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat
- ESTERHUYSE, K.G.F. & BEUKES, R.B.I. (1997). *Handleiding vir die ESSI-lees- en speltoetse*. Bloemfontein: Departement Sielkunde, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- FERREIRA, H.J.J. (1990). *Die invloed van ouditiewe persepsie op die lees- en spelvermoë van junior primêre leerlinge in bepaalde skole van die Oranje-Vrystaatse onderwysdepartement*. Ongepubliseerde Magister-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- GROVÉ, M.C. (1988). *Remediërende onderwys in dié primêre skool*. Pretoria: De Jager-HAUM.
- GUSZAK, F.J. (1985). *Diagnostic reading instruction in elementary school* (3rd ed.). New York: Harper & Row.

HELLMUTH, M.S. (1985). *Die ontwikkeling van 'n leesverbeteringsprogram vir st. 5-leerlinge*. Ongepubliseerde Magisterverhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

HUYSAMEN, G.K. (1983). *Inferensiële statistiek en navorsingsontwerp*. Pretoria: Academica.

HUYSAMEN, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragswetenskappe*. Halweghuis: Southern.

JAYNES, J.H. & WLODKOWSKI, R.J. (1990). *Eager to learn*. Jossey-Bass: Inc. Publishers.

JOHNSON, D.J. & MYKLEBUST, H.R. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practises*. New York: Grune & Stratton.

KAPP, J.A. (1994). Gehoorgestremdheid. In J.A. Kapp (Red.), *Kinders met probleme. 'n Ortopedagogiese perspektief* (2de uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

KENNEDY, A. (1984). *The psychology of reading*. New York: Methuen.

LERNER, J. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnoses and teaching strategies* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

LINDBERG, L. & SWEDLOW, R. (1985). *Young children exploring and learning*. Boston: Allyn & Bacon.

MALLOCH, L.L. & LOCKWOOD, L. (1980). Cognitive therapy and the pre-adolescent: A descriptive exploratory study. *Dissertation Abstracts*, **40**(8).

- McCORMICK, L. & SCHIEFELBUSCH, R.L. (1990). *Early language intervention: An introduction*. Columbus: Merrill.
- McGUIGAN, F.J. (1994). *Biological psychology: A cybernetic science*. New Jersey: Prentice-Hall.
- MERCER, C.D. (1997). *Students with learning disabilities* (5th ed.). Columbus: Charles E. Merrill.
- MEYER, W.J. (1987). Taal en denke. In D.A. Louw (Red.), *Inleiding tot die psigologie*. Johannesburg: Lexicon.
- MOIR, A. & JESSEL, D. (1991). *Brain sex: The real difference between men and women*. New York: Carol.
- MYERS, P.I. & HAMMILL, D.D. (1990). *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices, and instructional strategies* (4th ed.). Austen, Texas: Pre-ed.
- 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.
- NIEUWOUDT, H.P. (1991). *Diagnostiese leestoets*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike navorsing.
- OAKHILL, J. (1995). Development in reading. In V. Lee & P. Das Gupta (Eds), *Children's cognitive and language development*. Oxford: Blackwell.

- OWENS, R.E. (Jr.). (1984). *Language development: An introduction*. Columbus: Charles E. Merrill.
- PEARSON, H. (1987). *Children becoming readers*. London: MacMillan.
- RUBIN, D. (1991). *Diagnosis and correction in reading instructioin* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- SALVIA, J. & YSSELDYKE, J.E. (1995). *Assessment* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- SAS INSTITUTE. (1985). *SAS user's guide: Statistics version* (5th ed.). Cary: Author.
- SMITH, C.R. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting* (2nd ed.). London: Allyn & Bacon.
- SMITH, F. (1994). *Understanding reading* (5th ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- SNOWLING, M. (1993). The assessment of reading and spelling skills. In M.J. Snowling (Ed.), *Children's written language difficulties: Assessment and management*. London: Routledge.
- SPINK, J. (1989). *Children as readers*. London: Library Association Publishing Limited.
- STANDER, O. (1989). Faktore wat die kind se leesgereedheid kan beïnvloed. *Die Unie*, 86, 10-104.

VAN DER WESTHUIZEN, G.J. & LUUS, W. (1991). Faktore wat inferensies en leesbegrip beïnvloed. *Tydskrif vir Taalonderrig*, **25**(4),1-12.

VYGOTSKY, L.S. (1966). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

ZINTZ, M.V. (1981). *Corrective reading* (4th ed.). Dubuque Brown Company Publishers.

# **OPSOMMING**

---

---

Taal bestaan uit gesproke of ouditiewe taal en visuele of geskrewe taal. Daar kan verder twee komponente van die ouditiewe taalvorm onderskei word, naamlik reseptiewe en ekspressiewe komponente. Lees en geskrewe taal verteenwoordig die visuele taalvorm. In hierdie studie is daar veral op die leesvaardigheid gekonsentreer.

Die leesvaardigheid is 'n baie belangrike komponent om uiteindelik doeltreffend op skool te funksioneer. Die leesproses toon verskillende fases waardeur elke persoon gaan om doeltreffende lesers te word. Tydens lees moet woorde eers herken word (woordherkenning) en dan geïntegreer word met die begrip daarvan. Leesbegrip word dus verkry indien woorde herken en in konteks geplaas word. Leesbegrip is egter nie 'n noodwendige gevolg van woordherkenning nie. Verskeie tegnieke vir woordherkenning, sigwoordeskat, konsepte, woordbetekenisse en leesbegrip is vermoëns wat nie afsonderlik aangeleer word nie. Daar is 'n voortdurende wisselwerking tussen hierdie vaardighede nodig om die leesproses uiteindelik te bemeester en leerprobleme te voorkom.

Vanuit die voorafgaande paragraaf is dit duidelik dat daar 'n noue verbintenis tussen woordherkenning- en leesbegripvaardigheid is. Na aanleiding hiervan is daar na die verband gaan kyk tussen woordherkenning en leesbegrip. Die ESSI-lees- en speltoets is gebruik om woordherkenning by die leerlinge te toets en die Diagnostiese leestoets is gebruik om leesbegrip te toets. Beide hierdie toetse is betroubare en geldige meetinstrumente. Die resultate van hierdie studie impliseer dat daar 'n statisties beduidende verband is tussen woordherkenning en leesbegrip. Dit beteken dat indien 'n leerling oor swak woordherkenningsvaardighede beskik die kans goed is dat hy/sy ook nie goeie leesbegrip gaan hê nie.

# **SUMMARY**

---

---

Language consists of spoken or auditive language and visual or written language. The auditive language form can be subdivided further into receptive and expressive components. Reading and written language represent the visual language form. This study focused particularly on reading skill.

Reading skill is very important for effective functioning at school. The reading process consists of different phases through which each person goes in order to become an efficient reader. During reading, words must first be recognised (word recognition) and then integrated with the comprehension thereof. Reading comprehension is thus brought about if words are recognised and placed in context. However, word recognition does not necessarily result in reading comprehension. The various techniques for word recognition, vocabulary of recognisable words, concepts, word meanings and reading comprehension are abilities that are not acquired separately. Constant interaction between these skills is necessary in order to ultimately master the reading process and prevent learning problems.

It is evident from the previous paragraph that word recognition skill and reading comprehension skill are closely linked. In view of this, the connection between word recognition and reading comprehension was investigated. The ESSI reading and spelling test was used to test the word recognition of the pupils, and the diagnostic reading test was used to test reading comprehension. Both these tests are reliable and valid measuring instruments. The results of this study imply that there is a statistically significant correlation between word recognition and reading comprehension. This means that, if a pupil has poor word recognition skills, the chances are good that he/she will also not have good reading comprehension.

