

HOOFSTUK 4

DIAGNOSE VAN LEESPROBLEME

4.1 Inleiding

In die bestudering van leesprobleme en die verbetering van die leesvermoë, vorm die diagnostiese program 'n integrale deel.

In hierdie hoofstuk sal daar veral aandag aan die wese van diagnose en die beoordeling van intellektuele faktore by die diagnose van leesvertraging gegee word.

By die diagnose van taal en die psigolinguïstiese onvermoë sal veral aandag gegee word aan die funksies wat op die verteenwoordigende en op die outomatiese vlak, op die woordeskat, die begrip van sintaktiese struktuur en spraakafwykings geëvalueer word.

Die evaluering van sekere spesifieke kognitiewe faktore soos persepsie, diagnose van die leesvermoë, vermoëns wat deur die "Graded Vocabulary Test" gemeet word, neurologiese faktore, kulturele faktore en emosionele en sosiale faktore word bespreek.

4.2 DIE WESE VAN DIAGNOSE

4.2.1 Inleiding

Om te diagnoseer impliseer om deeglik kennis te dra van dit wat gediagnoseer word, om 'n analise te maak van die veroorsakende faktore van 'n probleem, 'n swakheid of 'n afwyking (Westwood, 1975, p.12). In die pedagogiek het die term diagnose 'n verskeidenheid van betekenisse, waarvan sommige verskil van die oorspronklike aan-

vaarde betekenis van diagnose.

Diagnose is 'n woord van Griekse oorsprong.

Dia beteken "deur" of "deeglik" en gnosis beteken "kennis" (Harris & Sipay, 1976, p.131). Letterlik beteken diagnose "om deeglik te ken" (Westwood, 1975, p.12).

By diagnosering is dit van die allergrootste belang om feite en besonderhede te versamel. Die wese van diagnose lê nie slegs verskuil in evaluering nie, maar ook in die analisering en interpretering van die feite en besonderhede deur iemand wat oor die nodige teoretiese sowel as praktiese kennis en ondervinding beskik. Hierdie kwalifikasies sal die ondersoeker in staat stel om te weet watter vrae om te vra, om die nodige prosedures en toetse te kan uitkies wat die verlangde feite kan verskaf, om die korrekte interpretasie van die bevindings te maak en om 'n begrip te kan vorm van die onderlinge verbinde en interaksie van die verkreë feite (vgl. par. 3.1; Crosby, 1968, p.118; Ekwall, 1976, p.1).

Vir algemene doeleindes is daar drie tipes diagnoses wat onderskei kan word wat betrekking het op leesprobleme (Della-Piana, 1968, p.3; Cronjé & Barnard, 1965, p.1-11; Tansley, 1967, p.60-61) : die algemene diagnose, die analitiese diagnose en die sielkundige diagnose.

4.2.2 Die algemene diagnose:

By die algemene diagnose word sodanige prosedures ingesluit wat daarop gemik is om algemene

informatie aangaande die opvoedkundige leesvlak van 'n individuele leerling of 'n klas as geheel te bepaal. Vir hierdie doel is gestandaardiseerde toetse van algemene vermoëns doeltreffend sodat groepe of klasse of individue met mekaar vergelyk kan word.

4.2.3 Die analitiese diagnose:

Die algemene doel van die analitiese diagnose is om spesifieke fases in lees, wiskunde, taal en skrif waarin die leerling afwykend is, te bepaal. Die leerling se prestasies op 'n reeks standaardtoetse, diagnostiese toetse of oefeninge vorm gewoonlik die basis van hierdie diagnose. Die analitiese diagnose kan slegs as 'n gedeeltelike diagnose beskou word daar dit die remediërende onderwyseres slegs in staat stel om die ligging van die probleem uit te lig of die spesifieke toestand waardeur 'n afwyking mag ontstaan. Die diagnose van leesvertraging bepaal nie die oorsake van leesvertraging nie.

4.2.4 Die sielkundige diagnose:

Sielkundige diagnose het te doen met die vasstelling van die oorsake van die probleem. Hierdie diagnose sluit tegnieke in wat poog om die verborge oorsake, foute en afwykings in die response van die leerling te probeer vasstel.

Om die korrekte sielkundige diagnose van leesvertraging te kan maak, moet die skoolsielkundige geskoold wees in die volgende: hy moet 'n deeglike kennis van die sielkundige en opvoedkundige

oorsake of simptome van leesvertraging en enige ander wanaanpassings hê, hy moet die mees algemene foute wat leesvertraagde leerlinge maak kan uitken, hy moet kennis hê van die verskillende metodes waardeur 'n diagnose van hierdie foute gemaak kan word, hy moet 'n waardasie kan maak van enige beskikbare informasie oor die probleem soos uit skoolrekords en mediese getuienis bekom kan word, hy moet 'n analitiese ontleding kan maak van feite en hy moet die insig kan hê om gebruik te maak van die regte tegnieke.

Die hoofdoel van 'n leesdiagnose is om informasie te versamel wat kan meehelp om korrekte besluite oor die geskikte behandeling te neem. Die behandeling mag verdere diagnose deur die remediërende onderwyseres insluit, asook verwyssings na ander spesialiste vir diagnose en behandeling (Della-Piana, 1968, p.3).

Die fundamentele beginsel by die interpretasie van diagnostiese toetse is dat "... the qualitative examination of the testee's work is much more important than quantitative estimates of it." (Schonell & Schonell, 1960, p.30)

Die doel van diagnostiese toetsing kan soos volg opgesom word (Schonell & Schonell, 1960, p.30; Russell, 1970, p.13-18):

- i) om in 'n spesifieke vaardigheidsgebied presies uit te vind wat 'n leerling al-

reeds kan doen en wat hy alreeds bemeester het;

- ii) om die punt waar mislukking plaasvind te lokaliseer en om die spesifieke probleme te isoleer;
- iii) om informasie te versamel wat die volgende stap van remediëring sal bepaal; en
- iv) om enige afwykings in onderliggende vermoë of prosesse vas te stel wat hoogs gespesifiseerde remediëring benodig of 'n onderrigmetode wat die swakheid sal omseil.

Diagnostiese evaluering behoort dus te lei tot diagnostiese onderrig.

'n Diepgaande diagnostiese evaluering, soos wat in die volgende paragrafe voorgestel word, behoort oor 'n tydperk van dae of weke uitgevoer te word. Evaluering behoort slegs plaas te vind terwyl dit moontlik is vir die kind om sy bes te lewer.

Schonell & Schonell (1960, p.31) waarsku dat diagnostiese evaluering nooit tot op dié punt gevoer moet word waar moegheid by die leerling (of ondersoeker - J.S.) intree nie. Dit is 'n belangrike feit wat dikwels deur ondersoekers uit die oog verloor word.

Die diagnostiese battery.

Voordat die leesonderrig gewysig word om aan te pas by groeps- of individuele behoeftes, behoort die ondersoeker te meet wat daardie behoeftes is.

Die evaluering van leesprobleme sluit heelwat meer in as bloot die versameling van tellings op leestoetse. Volgens Harris en Sipay (1976, p. 160) beteken evaluering "...arriving at judgments about the degree to which the objectives of the reading program are being achieved."

Evaluering van leesprobleme kan gebruikmaak van gegewens van verskeie bronne: gestandaardiseerde toetstellings, waarneming van leerlinggedrag gedurende leeslesse, werkboek oefeninge, suksesse om van naslaanboeke gebruik te maak, onderhoude en vele meer.

Die ondersoeker wat 'n meester in die diagnose van leesprobleme wil word, het 'n magtige maar interessante taak voor hom. Daar is verskeie belangrike individuele en groep diagnostiese leesbatterye waaruit die ondersoeker kan kies (Della-Piana, 1968, p.61), soos byvoorbeeld die Monroe, Gates-McKilliop, Durrell, Spache en die "Stanford Diagnostic Reading Test" wat 'n groepleesbatterye is. Ondervinding in diagnostiese evaluering sal die ondersoeker in staat stel om gebruik te maak van die beste en geskikste diagnostiese materiaal en prosedures afgesien van die program wat hy uiteindelik kies.

'n Skema wat aandui watter stappe geneem behoort te word om 'n aanvaarbare diagnose van leesprobleme te maak, kan soos volg saamgestel word:

i) meting van algemene intelligensie en 'n

ontleding van die subtoetse (Schonell, 1965, p.93; Reid & Schoer, 1966, p.469-472);

- ii) aanwending van skolastiese toetse in veral taalaspekte (Schonell, 1965, p.93);
- iii) die aanwending van diagnostiese toetse in leesvaardighede (Schonell, 1965, p.94; Westwood, 1975, p.39);
- iv) die aanwending van sensoriese toetse (Schonell, 1965, p.94);
- v) die evaluering van emosionele karaktertrekke (Schonell, 1965, p.94; Johnson & Myklebust, 1964, p.15-16);
- vi) die vasstelling van die leesvertraagde leerling se belangstellings (Schonell, 1965, p.94);
- vii) die nagaan van die leerling se persoonlike geskiedenis (Schonell, 1965, p.94; De Hirsch, Jansky & Langford, 1966, p.11-12);
- viii) die nagaan van die opvoedkundige geskiedenis van die leerling, veral sy taalvermoë (Schonell, 1965, p.94; Harris & Sipay, 1976, p.292-293);
- ix) mediese ondersoeke, indien nodig.

Met die diagnosering van leesprobleme bestaan daar nie 'n kortpadmetode nie. Diagnostiese toetse is van die waardevolste items in 'n diagnostiese

program, maar hulle los nie die probleem van leesvertraging op nie. Hulle toon slegs die wese van die probleem aan en gee min gegewens oor die oorsake en behandeling wat gevolg moet word.

"The fact is sometimes overlooked that, as abnormal mental conditions result from intensive interplay of emotional, intellectual and physical conditions, mental exploration and case study work are required to diagnose them effectively." (Schonell, 1965, p.94).

In die volgende paragraaf sal die verskillende diagnostiese tegnieke bekend gestel word; nie noodwendig in die volgorde van evaluering nie.

4.3 DIE BEOORDELING VAN INTELEKTUELE FAKTORE BY DIE DIAGNOSE VAN LEESVERTRAGING

In hierdie paragraaf word die belangrikheid van intellektuele faktore by die diagnose van leesprobleme bespreek. Aandag word gegee aan die subtoetsverspreiding van 'n intelligensietoets, intelligensie en die vordering in remediërende onderrig en die diagnostiese waarde van die subtoets by leesvertraging.

4.3.1 Intelligensie en leesvaardigheid

Volgens Bannatyne (1973, p.341) is lees 'n allesomvattende handeling wat 'n groot element van intelligensie insluit. Intelligensie is 'n vermoë waarvolgens verhoudings tussen kennisitems uitgeken kan word en hierdie verhoudings kan dan in nuwe situasies aangewend word. Intelligensie is een van die faktore wat nou verwant is aan sukses in lees, want dit is "...involved in com-

prehension, interpretation, concept learning, problem-solving, reasoning - all aspects of the total skill of reading." (Schonell & Goodacre, 1974, p.16).

Intelligensietoetse word by die meeste diagnostiese programme oor leesvertraging weens die volgende redes ingesluit:

- i) Verstandsouderdom is een van die determinante om die vlak en akkuraatheid van woordherkenning en begripsvermoë te bepaal. IK mag 'n aanduiding gee van die spoed van leer wat by 'n leerling verwag kan word (Schonell & Goodacre, 1974, p.16; Kirk & Kirk, 1976, p.54-55; Della-Piana, 1968, p.58-59; Reid & Schoer, 1966, p.469; Dockrell, 1960, p.86-87);
- ii) 'n Leerling word waargeneem en 'n analise word gemaak van sy prestasie op subtoetse (Ekwall, 1976, p.172-173; Wills & Banas, 1976, p.373);
- iii) Intelligensie kan 'n aanduiding gee van watter tipe leesmateriaal by remediërende onderrig gebruik kan word (Schonell & Goodacre, 1974, p.17);
- iv) Verskille in subtoetstellings kan moontlik toekomstige prestasie voorspel (Lessler & Bridges, 1973, p.90-94);
- v) 'n Analise van die sterkte en swaakte van die subtoetstellings is verwant aan aka-

demiese take en die betrokke faktore wat 'n invloed uitoefen op subtoetstellings kan beter geïsoleer word (Wills & Banas, 1976, p.373);

- vi) Verskeie van die subtoetse evalueer veranderlikes wat betrokke is by die leeshandeling (Harootunian, 1966, p.391);
- vii) Daar is 'n positiewe korrelasie van 0,7 tussen verbale intelligensie en leesvermoë (De Kock, 1961, p.30; Lorenz, 1950, p.15-16; Stander, 1966, p.50; Reed, Rabe & Mankinnen, 1970, p.379-401).

4.3.2 Verskille tussen verbale (V) en nie-verbale (NV) IK-tellings by leesvertraging.

Kinders met leesprobleme presteer swakker in verbale as nie-verbale intelligensietoetse (par. 3.3.1.3).

Indien daar groot verskille van 15 of meer IK-punte is tussen verbale en nie-verbale intelligensietoetstellings, kan hierdie verskil 'n aanduiding wees van breindisfunksie en perseptuele probleme (Harris & Sipay, 1976, p.244; Tansley, 1974, p.121; Steenkamp, 1966, p.114) wat op hulle beurt weer 'n aanduiding van leesprobleme kan wees.

Groot verskille in verbale en nie-verbale intel-

ligensie toetstellings met die V die laagste, kan in verband gebring word met die volgende probleme wat leesvertraging kan veroorsaak of medeverantwoordelik daarvoor kan wees:

- i) taalgebreke, skolastiese beperking, tydelike emosionele toestande, breindisfunksie (Pennington & Berg, 1948, p.368 ;Anastasi, 1954, p.23; Adams & Torgenson, 1956, p.79; Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.4);
- ii) swak leesbegrip (Hage & Stroud, 1959, p. 261); en
- iii) swak omgewingsinvloede (Hage & Stroud, 1959, p.261).

Indien die NV-intelligensietelling buitengewoon laag is, kan dit die leesvermoë van 'n leerling beïnvloed en dit kan die volgende gebreke insluit:

- i) gebreke in die begrip links-regs, rigting, tyd, grootte, spoed, afstand en hoogte;
- ii) die vermoë om die emosies wat deur ander uitgedruk word, te beoordeel (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.4) en
- iii) swak leesspoed (Hage & Stroud, 1959, p.261).
- iv) Oorbeskerming kan die oorsaak van die lae NV-telling wees (Sarason, 1959, p.10).

Indien daar groot verskille bestaan tussen verbale en nie-verbale toetstellings, behoort die moontlike gebreke, soos hierbo beskryf, verder

ondersoek te word.

4.3.3 Die evaluering van woordeskat deur middel van die N S A I S

Swak woordeskatkennis kan lees- en begripsvermoë sodanig beïnvloed dat 'n leerling 'n swak vermoë kan ontwikkel om verbaal en skriftelik te kommunikeer (Wills & Banas, 1976, p.376; vgl. par. 3.2.2.2.3).

Om oor 'n goeie woordeskat te beskik, moet die leerling oor goeie verbale vlotheid, informasie, konseptualisering en visualisering beskik wat van die allergrootste belang by die leeshandeling is. Indien 'n leerling 'n swak telling op die woordeskatsubtoets van die NSAIS behaal, behoort die voorafgaande vermoëns verder geëvalueer te word. Aangesien hierdie vermoëns van 'n leerling deur sy opvoedkundige agtergrond en omgewing, veral in sy voorskoolse jare, beïnvloed word, behoort die opvoedkundige agtergrond en omgewing ondersoek te word (vgl. par. 3.3.1.1).

'n Kwantitatiewe analise kan gemaak word van die omvang van die leesvertraagde leerling se woordeskat waar die soort woord wat hy gebruik en sy omskrywing daarvan 'n aanduiding kan gee van sy vroeëre omgewing en ervaring. Die wyse waarop die leerling die woorde definieer (indien definisies gevra word), kan die vlak van sy taalontwikkeling aandui, naamlik konkreet-aanskoulik, skematies of abstrak (Steenkamp, 1966, p.118).

4.3.4 Die evaluering van begripsvermoë

Aangesien daar 'n verhouding bestaan tussen luister-en leesbegrip (Harris & Sipay, 1976, p.435) werk 'n gebrekkige begripsvermoë nadelig in op die luister- en leeshandeling. 'n Besonder lae telling op die begripsubtoets kan wees as gevolg van beperkings van 'n fisiese of psigologiese aard by die leerling, wat nadere ondersoek verg (vgl. par. 3.3.1.1).

Volgens Wills en Banas (1977a, p.375-377) moet die volgende sake ondersoek word indien die begripsvermoë van leesvertraagde leerlinge swak is:

- i) of die ouers onafhanklike denke en aksies by die kind aanmoedig en of die kind verkies om gelei te word soos dit soms by oorbeskerming voorkom (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.12);
- ii) ouditiewe persepsie - of die kind dit wat hy hoor, kan interpreteer; en
- iii) die tipe foute - analyses wat gemaak word soos "common sense", informasie of sosiale agressie foute.

4.3.5 Verbale redeneervermoë

'n Leerling se verbale redeneervermoë kan met die NSAIS bepaal word. Die verbale redeneringsubtoets van 'n intelligensietoets meet die kennis van verhoudings op 'n abstrakte, funksionele en/of konkrete vlak (Wills & Banas, 1976, p.375). Die toets dui dus op 'n leerling se vermoë tot

konsepvorming. 'n Leerling wat swak vaar op hierdie subtoets kan moontlik probleme ontdek om assosiasies te vorm en het 'n swak vermoë om verhoudings tussen oënskynlik teenstellende begrippe in te sien en te verbaliseer.

'n Swak verbale redeneervermoë kan die gebruikmaking van lees en luister as 'n leerinstelling van 'n leerling nadelig beïnvloed (Wills & Banas, 1976, p.374; Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.12-14; Steenkamp, 1966, p.89 & 120).

4.3.6 Die vermoë om rekenkundige probleme op te los

Waardevolle inligting aangaande 'n leesvertraagde leerling se vermoë om rekenkundige probleme op te los, sy konsentrasievermoë en sy onmiddellike ouditiewe geheue, kan van die resultate van die problemesubtoets van die NSAIS verkry word.

Hierdie vermoëns is van groot belang by die lees-handeling (vgl. par. 3.2.2.2.3). 'n Swak vermoë om rekenkundige probleme op te los kan 'n leerling se vermoë om deur middel van mondelinge oordrag te leer benadeel (Wills & Banas, 1976, p.375). Onderzoekers (Belmont & Birch, 1966, p.791; Ackerman, Peters & Dykman, 1971, p.151; Griffiths, 1977, p.406) het bevind dat leerlinge met leesprobleme oor die algemeen swak vaar in die "Arithmetic"-subtoets van die WISC.

4.3.7 Onmiddellike ouditiewe geheue

Die vermoë van 'n leerling om in 'n sekere situasie aandag te kan gee en die terugroeping uit die onmiddellike ouditiewe geheue, is van die

uiterste belang vir die leeshandeling (vgl. par. 3.2.2.2.3 & 3.3.1.2). Om sukses met die lees-handeling te kan behaal, behoort 'n leerling in staat te wees om irrelevante denke op te skort terwyl hy aandag gee. Die geheuetoets van die NSAIS is opgestel om hierdie vermoë te bepaal (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.19). Dit meet egter eerder ontvanklikheid as konsentrasie soos wat nodig is by probleme. 'n Goeie geheue is van groot belang omdat die verbaal-sinvolle ouditiewe geheue vandag 'n belangrike rol speel by skoolonderrig.

Hierdie subtoets kan ook in 'n mate die weer-spieëling wees van angs en die onvermoë met betrekking tot selfbeheersing in verstandelike handelinge. Angs kan 'n bydraende faktor wees waar kinders "blokkeer" deurdat hulle nie 'n respons kan gee nie of waar hulle te onseker is om 'n respons te gee (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.20; Steenkamp, 1966, p.91). Volgens ondersoekers (Swart, 1963, p.50; Chorus, 1948, p.268) kan 'n goeie geheue wel 'n aanwinst wees vir 'n leerling aangesien prestasies dikwels verkry kan word deur dressering en memorisering. Hierdie kennis word egter eers werklik kennis indien insig bykom wat 'n mate van gesonde verstand impliseer.

'n Swak ouditiewe geheue mag die gevolg wees van 'n organiese defek, 'n ouditiewe perseptuele probleem, 'n onvermoë om instruksies te begryp

of 'n onvermoë om aandag te gee (Harris & Sipay, 1976, p.255), as gevolg van spanning of ander oorsake. Rodgers (In Harris & Sipay, 1976, p.255) bevind dat swak lesers se geheue-omvang en akkuraatheid in die herhaling van rigting verbeter indien sodanige leerlinge geprys word tesame met die feit dat hulle beseft dat daar verbetering is en dat hulle uitsien na 'n beloofde beloning. In 'n ondersoek deur Neville (1968, p.30-35) bevind sy 'n verbetering van die geheue-omvang by graad een kinders en dat daar aanduidings is dat geheue-omvang beïnvloed word deur die metode van onderrig. Sy bevind ook dat swak geheue by sommige leesvertraagde leerlinge te wyte kan wees aan swak motivering en konsentrasievermoë.

Geheue speel 'n belangrike rol in woordherkenning en lees, want 'n leerling wat leer lees kan net 'n woord herken indien dit alreeds deel geword het van sy kommunikatiewe woordeskat. Indien herkenning deur die visuele patroon of deur lettervorms aangebied word, moes die kind alreeds voorheen sulke patrone of vorms gememoriseer het om die nuwe stimulus met vorige ervaring te kan vergelyk. Die kind moet nuwe woorde op dieselfde wyse vanaf klanke ontsluit deur gebruik te maak van sy ouditiewe geheue. Dwarsdeur sy skoolloopbaan moet hy in staat wees om die visuele stimulus van die gedrukte of geskrewe woord te verbind met die klankwaarde van die woord

en letters, wat op hulle beurt weer verbind moet word met 'n gememoriseerde woord in sy eie taal-ondervinding (Moyle, 1970, p.45).

Verskeie tipes geheueverstorings kan die gevolg wees van disfunksie van die sentrale sensuiewe-stelsel (of ander faktore) soos by die onmiddellike of langtermyn terugroeping van leerstof. Dikwels kan hierdie afwyking die leeshandeling meer deur een sensoriese modaliteit affekteer as deur 'n ander, byvoorbeeld waar die leerling visueel goed funksioneer, maar ouditief nie. By die aanleer van lees en spelling is dit nodig dat die ouditiewe sowel as visuele geheue mekaar moet aanvul. Indien daar 'n gebrek by een van hierdie modaliteite ontstaan, kan dit lei tot gebrekkige gestaltevorming van die geskrewe en/of gesproke woord (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p.9; Johnson & Myklebust, 1967, p.150). Die "Wepman Auditory Discrimination Test" kan as aanvullende toets gebruik word om die vermoë van die primêre skoolkind te bepaal om verskille wat bestaan tussen elemente in die Engelse spraak te evalueer.

4.3.8 Evaluering van visuele waarneming, logiese denke en konkrete redenering

Visuele waarneming, logiese denke en konkrete redenering is van belang by die leeshandeling.

Om hierdie vermoëns van 'n leerling te evalueer, kan daar gebruik gemaak word van die patroonvoltooiingssubtoets van die NSAIS (Madge & Van der

Westhuizen, 1971, p.21). Om sukses in die leeshandeling te behaal en om die patroonvoltooiing op te los, behoort 'n leerling oor kennis van die voorwerpe en hul dele te beskik, ondervinding in oplossingsmetodes te hê, oor 'n goeie visuele geheue (vgl. par. 3.3.1.1) te beskik en hy behoort goeie figuur-agtergrondpersepsie (vgl. par.2.3.3 & 3.3.2.6) en goeie visuele funksionele vermoëns (vgl. par. 3.2.2.2.4) te besit. Belemmerings in hierdie vermoëns kan leesprobleme veroorsaak (Wills & Banas, 1976, p.377).

4.3.9 Evaluering van die vermoë tot waarneming, analise, sintese en die reproduksie van abstrakte ontwerpe

Om hierdie vermoëns, wat van belang is by die leeshandeling te evalueer, kan die blokkies-subtoets van die NSAIS geanaliseer word.

Om goed te kan presteer in die blokkiessubtoets, moet die kind oor geheel-tot-deel persepsie, ruimtelike visualisering en visueel-motoriese koördinasie beskik. 'n Gebrekkige vermoë by die kind om die blokkiessubtoets te doen, kan matematiese prestasie van skriftelike rekenkundige probleme beïnvloed (alhoewel die kind goed kan presteer wanneer die probleme in taalvorm gestel word) en hy kan ook probleme ondervind met die oorskryf van take (Wills & Banas, 1976, p.378). Angs kan soms waargeneem word in die wyse waarop die blokkies gehanteer word, soos wanneer 'n ontwerp vinnig voltooi word met die uit-

sondering van een of twee blokkies. Hierdie neiging kan te wyte wees aan onnadenkendheid of "...dit is die bewys van die belemmerende invloed van repressie op die kind se bewustheid van die integriteit van die patroon. Die implikasie hiervan is 'n ontvlugting van die probleem met die doel om angs te vermy." (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.24)

Hierdie poging om te ontvlug, kan die kind se leesvermoë benadeel. Ruimtelike vermoëns, soos gemeet deur die blokkiessubtoets, speel 'n belangrike rol in skoolprestasie en die ontwikkeling van hierdie vermoëns by die kind behoort volgens die opstellers (NSAIS, 1971, p.25) meer aandag te geniet.

Indien 'n leesvertraagde leerling swak presteer in die blokkiessubtoets van die NSAIS, behoort daar ingegaan te word op die angsfaktor en of dit meehelp tot sy leesvertraging.

4.3.10 Visuele waarneming en visueel-motoriese vaardighede

Visuele waarneming (vgl. par 2.3.3.2; 3.2.2.2.4 & 3.3.1.1) is noodsaaklik vir die leeshandeling. Die NSAIS kan hier van nut wees om visuele waarnemingsprobleme op te spoor.

Die vormbordsubtoets van die NSAIS meet vermoedelik visuele waarneming en visueel-motoriese vaardighede. Die kind wat maklik tou opgooi, kan hier uitgeken word. Angs, agtelosigheid en

stagnering kan die toetsling benadeel (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.25).

Om 'n hoë telling te behaal op die absurditeite- en patroonvoltooiingssubtoetse van die NSAIS, behoort die leerling oor 'n goeie visuele geheue te beskik. 'n Gebrek aan hierdie vermoë kan detailfoute veroorsaak in alle akademiese werk (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.28).

'n Swak visuele geheue vir die volgorde van letters of woorde kan te wyte wees aan angs of emosionele spanning of dit kan 'n intellektuele afwyking wees wat tot gevolg het dat 'n leerling se leeshandeling ernstig benadeel kan word, selfs in 'n remediërende leesprogram (Harris & Sipay, 1976, p.253).

Verdere evaluering is nodig om vas te stel of die swak visuele geheue 'n perseptuele of 'n geheueprobleem is. Korttermyngeheue kan deur die ITPA en "Benton Visual Retention Test" bepaal word. Evaluering behoort ook gedoen te word om die langtermyn visuele geheue van 'n leerling vas te stel.

4.3.11 Figuur-agtergrondvermoë

Figuur-agtergrondvermoë is die vermoë om voorwerpe op die voorgrond en agtergrond waar te neem en hulle sinvol te skei. Om 'n goeie telling by die absurditeitesubtoets van die NSAIS te behaal, behoort die leerling oor 'n goeie figuur-agtergrondvermoë te beskik. 'n

Gebrek aan hierdie vermoë kan detailfoute ver-
orsaak in alle akademiese werk (Madge & Van
der Westhuizen, 1971, p.28). Die leerling
sal dit moeilik vind om 'n sekere woord tussen
al die ander woorde in 'n sin uit te haal, of
'n sekere letter in 'n woord, hy verloor sy
plek op 'n bladsy baie maklik, wanneer hy lees
slaan hy gedeeltes oor, hy laat woorde en fra-
ses uit en hy is geneig om onoplettend te wees
(Grové & Hauptfleisch, 1975, p.7 & 76; vgl.
par. 3.3.2.6; Holmes, 1960, p.115-121).

4.3.12 Intellektuele vermoë en die leeshandeling

Dit is onmoontlik om die werklike intellektuele
vermoë van 'n persoon te bepaal, omdat enige
toets wat opgestel word resultate sal verskaf
deur aktiwiteite wat omgewings- en emosionele
faktore insluit. Dit kan slegs aanvaar word dat
kinders met 'n lae algemene vermoë meer probleme
kan ondervind om die leeshandeling te bemeester.
Ondersoeke (Moyle, 1970, p.47; par. 3.2) het
vasgestel dat leesvertraging meer voorkom by
diegene met 'n laer intellektuele vermoë. Aan
die anderkant is dit ook waar dat kinders met
'n lae algemene vermoë 'n hoër graad van lees-
vaardigheid kan verwerf. Alhoewel daar 'n ver-
houding tussen intellektuele vermoë en leesvermoë
bestaan, kan dit nie as 'n volmaakte verhouding
beskou word nie omdat faktore soos visuele vaar-
dighede, linguïstiese ontwikkeling en vele ander
in ag geneem behoort te word. Verstandsonderdom
is vermoedelik van groter waarde as intelligensie

by die bepaling van 'n voorspelling van sukses of vertraging in lees omdat die verstandsonderdom 'n aanduiding gee van die kind se ontwikkeling op 'n sekere leeftyd. Dit kan egter nie weggeredeneer word dat waardevolle gegewens uit 'n ontleding van die intelligensievermoë verkry kan word nie, soos hierbo uiteengesit (Schonell, 1965, p.72, 263 & 358).

'n Diagnose van leesprobleme kan egter nie alleen op grond van 'n ontleding van die intellektuele vermoë gemaak word nie.

4.3.13 Intelligensie en vordering in remediërende lees- onderrig

Daar is oor die algemeen 'n positiewe verwantskap tussen 'n goeie intellektuele vermoë en die graad van leesverbetering deur remediërende onderrig, alhoewel die korrelasie nie hoog is nie. Chansky (1963, p.439) het bevind dat jonger kinders wat remediërende onderrig ontvang, beter vordering toon as ouer kinders. Dit is 'n belangrike bevinding en lê sterk klem op die vroeë uitkenning van kinders met leesprobleme. Frost (1963, p.73-78) verkry lae korrelasies van 0,35 en 0,37 tussen verbetering na remediëring en twee verskillende groepe intelligensietoetse. Daar kan dalk geredeneer word dat die korrelasie hoër kon wees indien daar gebruik gemaak is van individuele intelligensietoetse, omdat die leesvertraagde kind probleme ondervind met die taalaspek van die groeptoetse. Om hierdie en ander redes is

sommige ondersoekers van mening dat dit beter is om 'n leesverwagtingskwosiënt te bereken en dat daar 'n minimum IK van 90 gestel word voor- dat 'n leerling vir remediërende onderrig aan- vaar kan word (Harris & Sipay, 1976, p.245). Om dieselfde redes is Westbrook (1975, p.17) van mening dat 'n leesverwagtingskwosiënt geen waarde het nie en dat enige kind met leespro- bleme, ongeag sy intellektuele vermoë, reme- diërende onderrig behoort te ontvang. Ter on- dersteuning van Westbrook se mening kan gesê word dat dit alreeds op sigself waardevol is indien 'n kind se woordeskat verbeter, sy kennis uitgebrei word en sy belangstelling in skoolwerk verbeter. Dit is heeltemal korrek, maar hier- volgens word al die doelstellings van remediëren- de onderrig nie in ag geneem nie.

4.4 TAAL EN PSIGOLINGUÏSTIESE ONVERMOË

In hierdie afdeling sal die evaluering van die psigolin- guïstiese en taalvermoë, wat noodsaaklik vir die lees- handeling is, bespreek word; dit wil sê die evaluering van die taal- en psigolinguïstiese onvermoë wat die leeshandeling ernstig kan strem. By die taalvermoë sal aandag gegee word aan woordeskatbepaling, begrip van sintaktiese struktuur en spraakafwykings.

4.4.1 Evaluering van die psigolinguïstiese vermoë

Die ontwikkeling van die psigolinguïstiese ver- moë (vgl. par. 2.4) is van groot belang by die aanleer van die leeshandeling. Psigolinguï- stiese onvermoë aan die ander kant is 'n "...term

employed by Kirk and Kirk (1971) to refer to an individual's weaknesses as assessed by the Illinois Test of Psycholinguistic Ability." (Harris & Sipay, 1976, p.135).

Die ITPA is een van die mees bruikbare toetse vir die evaluering van die taalprosesse en dit verskaf waardevolle gegewens oor die relatiewe psigolinguïstiese sterkte en swakheid van 'n leerling (Naidoo, 1973, p.32-33).

Die psigolinguïstiese model waarop die ITPA gebaseer is

"...attempts to relate those functions whereby the intentions of one individual are transmitted (verbally or nonverbally) to another individual, and, reciprocally, functions whereby the environment or the intentions of another individual are received and interpreted."
(Paraskevopoulos & Kirk, 1969, p.11)

Die ITPA probeer om die onderlinge verband van die prosesse wat plaasvind te bepaal en te interpreteer. Dit handel met die psigologiese funksies van 'n leerling wat te doen het met kommunikatiewe aktiwiteite.

Die ITPA evalueer twee vlakke, naamlik die verteenwoordigende (representational) en die outomatiese vlak wat kortliks bespreek word.

4.4.2 Funksies wat op die verteenwoordigende vlak getoets word

Die verteenwoordigende vlak bestaan uit die ontvangende, organisatoriese en die ekspressiewe prosesse, elk met sy eie vermoë.

4.4.2.1 Die ontvangende proses (ontsyfering)

Die evaluering van die ouditiewe en visuele reseptiewe taal word hier bespreek.

4.4.2.1.1 Ouditiewe reseptiewe taal

Hier word 'n leerling se vermoë geëvalueer om betekenis te verkry van verbaal aangebode materiaal (Paraskevopoulos & Kirk, 1968, p.16-17). By 'n disfunksie van hierdie vermoë word daar gepraat van reseptiewe afasie.

'n Leerling met reseptiewe afasie sal oor die algemeen lae tellings op hierdie toets behaal. Probleme ten opsigte van die ouditief-reseptiewe taalvermoë sal 'n nadelige invloed op die innerlike taalontwikkeling uitoefen (vgl. par. 2.3.3). Sulke leerlinge kan nie 'n begrip vorm van die gesproke woord nie en dit beïnvloed lees, praat, skryf en rekenkunde (Johnson & Myklebust, 1964, p.79; vgl. par. 2.3.3; 3.2.2.1; 3.3.1.2).

4.4.2.1.2 Visueel-reseptiewe taalvermoë

Hierdie vermoë kan deur die ITPA geëvalueer word. Die visueel-reseptiewe taalvermoë van 'n leerling is die vermoë waardeur hy betekenis verkry uit visuele simbole (Paraskevopoulos & Kirk, 1965, p.17; Kirk, McCarthy & Kirk, 1968, p.10). Die visuele inname en motoriese handeling word geëvalueer. Visueel-reseptiewe probleme by 'n leerling kan die leeshandeling benadeel (vgl. par. 2.3.3.2; 2.3.3.3; 3.3.1.1).

4.4.2.2 Die organisasie proses (assosiasie)

Die organisasie proses word op die verteenwoordigende vlak vergestalt deur die vermoë om visuele of ouditiewe simbole met mekaar in verband te bring, te organiseer en op 'n betekenisvolle wyse te manipuleer.

4.4.2.2.1 Ouditiewe assosiasie

Ouditiewe assosiasie is die vermoë van 'n leerling om mondelinggesteelde begrippe te herhaal. Die ouditiewe assosiasietoets van die ITPA evalueer die organisasieproses van die manipulering van linguïstiese simbole op 'n betekenisvolle wyse (Paraskevopoulos & Kirk, 1969, p.17-18) .

Bisfunksie van die ouditiewe assosiasie kan spellingprobleme veroorsaak (Schonell, 1959, p.304-307). Volgens Schonell word spelling aangeleer deur 'n analities-sintetiese prosedure waar die woord eers in sy geheel waargeneem word waarna die kind bewus word van die eienskappe van die woord. Daarna word die woord in lettergrepe ingedeel. Die lettergrepe word saamgevoeg tot hulle korrekte klanke en vokalisering omdat ouditiewe artikulasie-assosiasie gevorm word. Indien afwykings in hierdie proses voorkom, kan leesprobleme ontstaan.

4.4.2.2.2 Visuele assosiasie

Visuele assosiasie is die vermoë wat 'n leerling besit om begrippe wat visueel aangebied word, terug te roep (Paraskevopoulos & Kirk, 1969, p.18) en sluit die vorming van begrippe en abstrakte denke in. 'n Gebrekkige visuele assosiasievermoë kan leesprobleme veroorsaak (vgl. par. 3.3.1.1). Hierdie vermoë kan deur die ITPA bepaal word.

4.4.2.3 Die uitdrukingsproses (dekodering)

Hierdie proses sluit die leerling se vermoë in om verbale simbole of gebare te gebruik om 'n idee uit te druk (Kirk, McCarthy & Kirk, 1968, p.11). Die volgende twee subtoetse van die ITPA evalueer dekodering.

4.4.2.3.1 Verbale uitdrukking

Die doel van hierdie toets is om die vermoë van 'n leerling om sy eie begrippe mondeling uit te druk te evalueer (Kirk, McCarthy & Kirk, 1968, p.11).

4.4.2.3.2 Uitdrukking deur gebare

Hierdie subtoets van die ITPA evalueer 'n leerling se vermoë om idees deur middel van gebare uit te druk. Tipiese vrae is: "Show me what we do with a ____". Daar word nou van die leerling verwag om die ooreenstemmende aksie wat op die prentjie is wat aan hom getoon word, deur middel van gebare te verduidelik, soos byvoorbeeld

met 'n hamer slaan of om ghitaar te speel (Paraskevopoulos & Kirk, 1968, p.19).

Hierdie toets verskaf bykomende diagnostiese gegewens "...about the child's ability to apply his sight reading habits and phonic knowledge to encoding rather than decoding words." (Westwood, 1975, p.22).

Die toets gee ook 'n aanduiding van 'n leerling se begrip van naamwoorde, byvoeglike naamwoorde en bywoorde. Hierdeur kan vasgestel word of 'n leerling begryp wat gesê word (Westwood, 1975, p. 29).

4.4.3 Funksies op die outomatiese vlak

Hier word die leerling se vermoë om nie-simboliese take uit te voer geëvalueer. Die vermoëns wat geëvalueer word, is die verskynsel van sluiting (beide ouditief en visueel) (vgl. par. 3.3.1.2.3) en korttermyn opvolgende geheue (ouditief en visueel) (vgl. par. 3.3.1.2.6).

4.4.3.1 Sluiting

'n Leerling se vermoë om vermiste dele in 'n onvolledige prentjie, verbale uitdrukking of sy vermoë om onderskeie dele tot 'n eenheid te integreer, kan soos volg geëvalueer word:

4.4.3.1.1 Grammatiese sluiting

Die grammatiese sluitingssubtoets van die

ITPA evalueer 'n leerling se vermoë om outomaties op herhaalde verbale uitdrukkings te reageer. Die leerling behoort op 'n stadium te kom waar hy die grammatiese vorm sodanig kan voorspel dat wanneer 'n gedeelte van 'n uitdrukking aangebied word, hy die gaping kan sluit deur die uitgelate deel te kan invoeg. Die onvermoë om grammatiese sluiting te bewerkstellig, kan die leeshandeling benadeel (vgl. par. 3.3.1.2.3). Die toets evalueer eerder grammatiese vorm as die inhoud van die weggelate woord, omdat die inhoud deur die ondersoeker verskaf word.

4.4.3.1.2 Ouditiewe sluitingsvermoë

Daar is 'n sterk neiging by 'n leerling om in geheel waar te neem en wanneer dele van woorde by die ouditiewe aanbieding daarvan weggelaat is, word hierdie weggelate dele aangevul om 'n hele woord te vorm (Harris & Sipay, 1976, p.250). Ouditiewe sluiting is 'n outomatiese funksie wat in alledaagse situasies voorkom en dit vorm ook 'n belangrike onderdeel van die leeshandeling (vgl. par. 3.3.1.2.3). Hierdie vermoë kan deur die ITPA geëvalueer word, sodat remediërende tegnieke daarvolgens beplan kan word.

4.4.3.1.3 Klanksamesmelting

Klanksamesmelting vind plaas wanneer die

samestellende klanke van 'n woord byeenbring word om sodoende 'n hele woord te vorm (Hughes, 1975, p.227). Die ooreenstemmende subtoets van die ITPA kan hierdie klanksamesmeltingsvermoë evalueer waar die klanke van enkel woorde teen 'n halfseconde pouse gesê word en die leerling dan moet sê wat die woord is. Om dit te kan doen, moet die leerling die verskillende dele van die woord sintetiseer om 'n volledige woord te vorm (Paraskevopoulos & Kirk, 1969, p.21). 'n Disfunksie van hierdie vermoë kan leesprobleme veroorsaak (vgl. par. 3.3.1.2).

4.4.3.1.4 Visuele sluiting

'n Gebrekkige visuele sluitingsvermoë kan die leeshandeling benadeel (vgl. par. 3.3.1.1). Visuele sluiting is die vermoë om 'n voorwerp vanaf 'n onvoltooide visuele aanbieding te identifiseer. Hierdie vermoë kan deur die ITPA geëvalueer word.

4.4.3.2 Opeenvolgende geheue

'n Leerling se vermoë om 'n opvolging vanaf ouditiewe of visuele stimuli voort te bring, behoort geëvalueer te word.

4.4.3.2.1 Ouditiewe opeenvolgende geheue

Ouditiewe opeenvolgende geheue, of ouditiewe korttermyngeheue, stel 'n leerling in staat om 'n opvolging van ouditiewe

stimuli lank genoeg te bewaar om dit te herhaal of om op 'n ander wyse daarvan gebruik te maak (Kirk & Kirk, 1976, p.115).

Indien leerlinge probleme met ouditiewe opeenvolging ondervind, kan hulle sekere woorde weglaat of verkeerd plaas (Guilford, 1974, p.24) of letteromruilings maak (Frostig & Maslow, 1973, p.208-209). Die vroeë taalontwikkeling van kinders kan hierdeur betekenisvol beïnvloed word (vgl. par. 3.3.1.2.6).

Ouditiewe opeenvolgende geheue (of kort - termyn ouditiewe geheue) kan met die ITPA en die geheuesubtoets van die NSAIS geëvalueer word.

4.4.3.2.2 Visuele opeenvolgende geheue

'n Swak geheue vir die opeenvolging van letters, getalle of woorde mag by leerlinge met 'n normale intellektuele vermoë aangetref word (Harris & Sipay, 1976, p.253). Die gebrekkige vermoë om 'n visuele woordeskat op te bou, kan die lees-handeling ernstig benadeel (vgl. par. 3.2.2.2.4).

'n Gebrekkige visuele opeenvolgende geheue kan veroorsaak word deur verskeie probleme (vgl. par. 3.2.2.2.4). Hierdie vermoë kan onder andere deur die ITPA en die "Benton Visual Retention Test" geëvalueer

word. Swak resultate op hierdie toetse kan as 'n aanduiding van 'n swak visuele geheue geïnterpreteer word indien daar geen perseptuele probleem bestaan nie. Hierdie toetse evalueer korttermyn visuele geheue, terwyl langtermyn visuele geheue belangriker is by die leeshandeling (Harris & Sipay, 1976, p.253).

4.4.3.3 Samevatting

Die voorafgenoemde vermoëns speel 'n belangrike rol in die leeshandeling en die 12 subtoetse van die ITPA is ontwikkel om vermoëns te isoleer in drie kommunikasieprosesse, twee vlakke van taalorganisasie en/of twee kanale van taaliname of taalproduksie (Paraskevopoulos & Kirk, 1969, p.23).

4.4.4 Evaluering van die woordeskat

Woordeskat is nou verwant aan beide intelligensie en leesvermoë (Harris & Sipay, 1976, p.247). Die meeste intelligensietoetse sluit 'n woordeskatsubtoets in en die woordeskat van die NSAIS korreleer hoog met die totaal en verbale telling (Madge & Van der Westhuizen, 1970, p. 19-27). Woordeskat moet aangeleer word en dit is afhanklik van die kind se opvoedkundige omgewing, veral in sy eerste paar lewensjare. Blykbaar speel latere opleiding en lewenservaring 'n geringe rol in die verryking van die woordeskat. 'n Kind se woordeskat is 'n weerspieëling en bepaler van sy algemene leervermoë, algemene kennis, rykdom van

idees, die peil van sy opvoeding en omgewing en sy sukses in die skool (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.8; Harris & Sipay, 1976, p.247-248).

Woordeskat word ook gebruik by die evaluering van die leesvermoë. Sommige stillestoetse ken eenderse waarde toe aan begripsvermoë en woordeskat by die bepaling van die totaaltelling van die taalvermoë (Hughes, 1975, p.15; Harris & Sipay, 1976, p.248). Weens die belangrikheid van woordeskat word daar vandag oor die algemeen by aanvangslees begin om die kind 'n visuele woordeskat te laat leer en daar word besluit oor wat die inhoud, gehalte en grootte van hierdie woordeskat moet wees. Die fondament van die woordeskat behoort goed gelê te word aangesien dit die basis vorm van 'n proses wat aanhoudend groei en ontwikkel.

Woordeskattoetse word uitsluitlik toegepas om vas te stel hoedanig die fondament van die woordeskat gelê is, naamlik:

- i) in hoeverre die kind sal verstaan wat aan hom gesê word deur middel van vertellings, verduidelikings en opdragte;
- ii) sy vermoë om selfstandige naamwoorde, byvoeglike naamwoorde en bywoorde te verstaan deur vrae soos "Watter een is die grootste boom?" te stel. Die kind moet eerder die korrekte prentjie aandui as om 'n definisie van die woord te gee;

- iii) vasstelling van die kind se vermoë om voorvoegsels te verstaan;
- iv) vasstelling van 'n kind se ontvangende woorde-
deskat in verband met sekere vakke, byvoorbeeld wiskunde, waar onbekende woorde gebruik word om sekere verhoudingë te verduidelik;
- v) tot watter mate 'n kind se woordherkenning ontwikkel het. 'n Onvoldoende vermoë tot visuele woordherkenning kan die kind se leesbegrip ernstig belemmer asook verkeerde lees van woorde, wat die betekenis van die gelese stuk verander, tot gevolg hê;
- vi) evaluering van die kind se kennis van die letters van die alfabet;
- vii) evaluering van die klanke van konsonante en konsonantkombinasies;
- viii) evaluering van die klanke van medeklinkers en hulle kombinasies;
- ix) evaluering van die kind se vermoë om bogenoemde vermoëns by die lees van een of meer lettergrepe te gebruik en
- x) evaluering van 'n kind se uitdrukkingsaspekte van taal deur na 'n definisie te vra (Westwood, 1975, p.30-33; Tansley, 1967, p.29-37; Roswell & Natchez, 1971, p.33-37).

Die woorde-
deskat van 'n leerling kan deur die woorde-
skatsubtoets van die NSAIS (vgl. par. 4.3.3;

7.2.3.5.1) en die ITPA (vgl. par. 4.4) tesame met stillees- en mondelinge woordeskattoetse geëvalueer word.

4.4.5 Evaluering van die begrip van sintaktiese struktuur

In die aanvangstadium van die leeshandeling word die sinne gewoonlik kort gehou en die meeste kinders ondervind relatief min probleme met grammatikale strukture. Soos die kind ouer word, sal hy in toenemende mate ondervind dat geskrewe werk in verskillende style geskryf is. Indien die kind begripsvormingsprobleme ondervind, kan daar leesprobleme ontstaan (Wills & Banas, 1977a, p.375-377). 'n Kind se prestasie in 'n luister-begripstoets mag 'n aanduiding wees van sy vlak van bevoegdheid om soortgelyke materiaal in gedrukte vorm te begryp (Harris & Sipay, 1976, p.248). De Stefano (1973, p.189-195) huldig die mening dat die Engelse taal nie slegs uit baie dialekte bestaan nie, maar ook uit verskillende style wat strek vanaf hoogs formeel tot hoogs informeel. Dan is daar boonop 'n gesprekstaal wat deur die kind bemeester moet word. Sy noem hierdie style registers. 'n Register is 'n aantal linguïstiese vorme met hulle eie kenmerke, uitspraak, sinskonstruksie en woordeskat. Die formele styl word deur die meeste onderwysers in skole gebesig, terwyl die kinders 'n minder formele styl by hulle ouerhuise en tussen maats gebruik. Dit is moontlik dat 'n gebrekkige kennis van formele

taal leesprobleme by kinders kan veroorsaak.

'n Kind se prestasie op 'n luister-begripstoets mag aantoon tot watter mate hy in staat is om soortgelyke materiaal in gedrukte vorm te verstaan. Swak prestasie op sodanige toets mag verwant wees aan 'n verskeidenheid faktore soos swak gehoor, lae intelligensie, onbekendheid met die woordeskat en sintaktiese struktuur, dialek, register, of die materiaal (Harris & Sipay, 1976, p.249).

Die sintaktiese vaardighede van kinders behoort ondersoek te word om vas te stel tot watter mate afwykings op hierdie gebied die leeshandeling beïnvloed.

4.4.6 Spraakafwykings

Daar word vandag algemeen aanvaar dat spraakdefekte as een van die oorsake van leesprobleme beskou kan word (Tansley, 1967, p.62; Tomatis, 1969, p.7). Die verhouding tussen spraakdefekte en ouditiewe defekte, ongeag of dit te wyte is aan 'n organiese gehoorprobleem of die gevolg is van 'n psigologiese probleem, blyk baie duidelik (Schonell, 1965, p.180). Lees ontwikkel uit spraak en dit kan nadelig wees om kinders in 'n leesprogram in te dwing voordat hulle genoegsame woordeskat ontwikkel het om hulle eie idees duidelik te stel (Hughes, 1975, p.113-114). 'n Spraakdefek kan ontstaan as gevolg van 'n neurologiese disfunksie (Tansley, 1967, p.63) of as gevolg van emosionele probleme waar die kind net hoor wat hy wil hoor

(Tomatis, 1969, p.88). Die meeste leesvertraagde leerlinge met spraakafwykings ondervind ouditiewe diskriminasie-probleme (Schonell, 1965, p.180).

Sommige leesvertraagde leerlinge met spraakafwykings ondervind probleme met perseptuele doofheid waar geen toetsbare gehoorsverlies aanwesig is nie, maar waar hulle tog probleme ondervind met die verwerking van ouditiewe materiaal (vgl. par. 3.2.2.2.2). Gellner (In Tansley, 1967, p.112) deel kinders met perseptuele doofheid in twee groepe in : die ouditief-somatiese groep en die ouditief-outonomiese groep. Die eersgenoemde groep is óf stom óf hulle ondervind vry ernstige spraakstorings as gevolg waarvan hulle probleme ondervind met insig van woordklankpatrone, herhaling van woorde wat hulle hoor, die wyse waarop hulle reageer op opdragte en 'n swak getalkonsep en geheue. Die laasgenoemde groep vind weinig baat by taalonderrig en hulle besit gewoonlik 'n papegaaiaagtige geheue vir woorde en klanke.

Hierdie tipe kind is geneig om woorde en sinne te herhaal, hy ondervind probleme om spontaan te praat en sukkel om woorde te vind om 'n vraag te beantwoord. Hulle stel nie belang in stories en gesprekke nie, ondervind probleme om 'n gesigswoordeskat op te bou en om normaal te leer skryf. Hulle kan ook probleme ondervind met fonetiese analises en word soms deur die onder-

wyser as lui en negatief ingestel beskou.

Kinders met perseptuele probleme en verwarring van lateraliteit ondervind soms rigtingsverwarring wat nou verwant is aan lees- en spelprobleme wat veral omkerings insluit. Dit word veral aangetref by kinders wat stotter, hikkel en wat 'n gebrek aan spraakritme het (Tansley, 1967, p.113 & 142; Tomatis, 1969, p.69).

Met die uitsondering van ouditiewe probleme kan hikkel en stotter ook ontstaan as gevolg van verwarde lateraliteit, 'n swak liggaamsbeeld of 'n swak moeder-kind verhouding. Van Jaarsveld (1976, p.1-20) vind dat die spraakprobleem leesprobleme en leesspoed verbeter as gevolg van 'n intensiewe oudio-psigofonologiese program. Tansley (1974, p.142) is van mening dat die lateraliteitsprobleem by hikkelaars eers herstel moet word voordat 'n spraakterapeutiese program aangepak kan word.

In die geval van kinders met ouditiewe probleme kan sommige van die volgende disfunksies gedurende die diagnostiese program vorendag kom : spraakdefekte wat veral op 'n onvermoë dui om te onderskei tussen konsonante, swak ouditiewe ritme en laterale gehoorverlies op die oudiometer. Remediërende onderrig aan hierdie kinders behoort gestaak te word tot nadat 'n volle oudiologiese ondersoek onderneem en die nodige korrektiewe maatreëls getref is. In sommige gevalle mag dit selfs nodig wees om mangels en neusmangels te laat verwyder. Remediërende leesonderrig kan in

sulke gevalle saam met spraakterapie en 'n intensiewe taalprogram om outomatiese taalvaardighede en auditiewe diskriminasie te verbeter, toegepas word (Tansley, 1974, p.151-152). Sulke kinders sal soms ook oefeninge nodig hê om balans en liggaamshouding te verbeter. Hier kan die hulp van die arbeidsterapeut van onskatbare waarde wees. Volgens Lyle (1970, p.481-491) het vertraagde spraak en artikulasie, veral tussen twee en 'n half en vierjarige ouderdom, 'n positiewe verhouding met latere leesvertraging.

Toetse wat geskik is om auditiewe diskriminasie te evalueer is die "Wepman's Auditory Discrimination Test" en toets 6, naamlik "Aural Discrimination Test" van "Daniels and Diack's Standard Reading Tests". Laasgenoemde toets evalueer tot watter mate 'n kind se vermoë tot auditiewe analise ontwikkel het (Daniels & Diack, 1977, p.131).

Observasie van leerlinge met spraakdefekte kan waardevolle gegewens aan die lig bring omdat sommige kinders met sodanige probleme soms skaam is vanweë swak uitspraak. Dit mag selfs lei tot teruggetrokkenheid.

By die evaluering van spraakafwykings sal dit nodig wees om die hulp van 'n spraakterapeut in te roep, veral in gevalle van stotter, fluisterende spraak, haaslip kinders, mutisme en spraak wat deur gehoor geaffekteer word.

Lispel by kinders kan soms gediagnoseer word as gevolg van die verkeerde uitspraak van die s, z, sh en ch klanke soos byvoorbeeld:

th in plaas van s

l in plaas van s

sh in plaas van s

die s mag moontlik deur die neus uitgespreek word.

Artikulasieprobleme mag die volgende insluit: substitute vir klanke, weglatings of omsettings. Artikulasieprobleme kan by die volgende klanke plaasvind :

i, l, r, v, g, s, z, sh, ch, th
en wh

(Hughes, 1975, p.139).

In sekere gevalle kan hierdie probleme ontstaan as gevolg van 'n swak mondvorm, swak kakebeen-skarniering en foutiewe tandformasie. Substitusieprobleme ontstaan as gevolg van swak auditiewe analise en sintese van die taal (Schonell, 1965, p.137-138). Soms gebeur dit dat alhoewel hulle woorde tot hul korrekte klankwaardes kan analiseer, die kinders nie in staat is om die klanke te laat saamsmelt nie of om die samestellende dele van die eenhede of sillabes te onthou nie.

Die evaluering van auditief-perseptuele nabootsing kan geskied deur reseptiewe en ekspressiewe taaltoetse.

Reseptiewe taaltoetse

I. Nавolging van patrone: Die kinders moet kom-

plekse patrone kan navolg. Die vermoë om volgorde waar te neem, te prosessee en voort te bring, is 'n voorvereiste vir die gesproke en gedrukte taal (Harding, 1962, p.85). Myklebust (De Hirsch, Jansky & Langford, 1966, p.18) beweer dat normale kinders op grond van hierdie vermoë van kinders met leerprobleme onderskei kan word.

2. Ouditiewe geheue: Die herhaling van sinlose sillabes en storietjies van die toetsers aan die leerling. Die vermoë om patrone vanaf klanke terug te roep en om hulle in taaleenhede te organiseer, is van wesenlike belang vir die leeshandeling (vgl. par. 3.2.2.2.3 & 4.3.7), aangesien 'n swak ouditiewe geheue leesprobleme kan veroorsaak (Reynolds, 1953, p.439-449; Johnson, 1955, p.565-578).
3. Ouditiewe diskriminasie: In die "Wepman's Auditory Discrimination Test" waar die leerling moet sê of die woorde wat aan hom gelees word "eenders" of "dieselfde" klink, word die kind se vermoë geëvalueer om die verskille tussen klanke waar te neem en lank genoeg te onthou om vergelykings tussen hulle te kan tref.
4. Woordherkenning: Die leerling se prestasie op die "Peabody Picture Vocabulary Test" (Dunn, 1959, p.6) kan gebruik word om sy begripsvermoë van selfstandige naamwoorde, werkwoorde en bywoorde te evalueer. 'n

Leerling se bemeestering van gedrukte woorde is afhanklik van sy begripsvermoë van hierdie woorde wanneer hy hulle in gesprekke hoor (vgl. par. 3.3.1.2.4). Volgens Morgan (1960, p.300-304) is daar 'n betekenisvolle korrelasie tussen die prestasie van 'n leerling op 'n prentjies-woordeskattoets en leesvaardighede (vgl. par. 4.3.3.).

5. Taalbegripsvermoë : 'n Eenvoudige storie word aan leerlinge vertel en insig in grammatiese verhoudinge en die vermoë om die gehoorde materiaal te verwerk en te bewaar, word geëvalueer. Hierdie vermoëns by die leeshandeling is belangrik vir die integrasie van die inhoud in die bestaande raamwerk (Plessas, 1963, p.223-226). Onderzoekers (Moe, 1958, p. 1212-122; Launderville, 1959, p.3172-3173) bevind dat begripstoetse sukses in lees kan bepaal.

Ekspressiewe taaltoetse.

1. Konsonant artikulasie : Artikulasie bevoegdheid kan deur 'n artikulasietoets geëvalueer word. Hierdie vermoë berus op akkurate persepsie, die terugroeping van ruimtelike woordstruktuur, voldoende integrasie van die bewegingspatrone van die spraakmeganisme en op terugvoering (Hirsch, Jonksky & Langford, 1966, p.20). Artikulasiepatrone is gewoonlik reeds teen die sesde jaar gevorm (Carroll,

1960, p.744-752) en defektiewe artikulasie kan die leeshandeling op verskillende maniere belemmer. 'n Leerling wat th vir s substitueer, kan deurmekaar raak met woorde en die betekenis van die sin verkeerd interpreteer. Substitusie belemmer ook die aanleer van fonetiek (Weaver, Furbee & Everhart, 1960, p.174-180).

2. 'n Artikulasietoets evalueer ook ander vermoëns. Sommige leerlinge kan aan gebrekkige artikulasie-stabiliteit ly. Hulle kan dan goed artikuleer, maar wanneer hulle die klank in 'n woord moet uitspreek, kan hulle dit nie regkry nie. Die artikulasietoets kan ook die vermoë om geskikte woorde te vind, vasstel. Sommige leerlinge se idiomatiese uitdrukkingsvermoë mag voldoende wees, maar hulle ondervind probleme om geskikte woorde te vind in 'n gespreksituasie. Hierdie vermoë kan ook leesprobleme veroorsaak (Jansky, 1961, p.110-113). Hierdie toets evalueer onder andere ook die vermoë om gegewens in 'n storie te organiseer, die aantal woorde wat gebruik word om 'n storie te vertel, die hoeveelheid grammatiese foute wat in die storie mag voorkom asook die leerling se vermoë om woorde te definieer (Hirsch, Jansky & Langford, 1966, p.20-23).

4.5 SPESIFIEKE KOGNITIEWE FAKTORE

4.5.1 Persepsie

4.5.1.1 Bepaling van voorgrond-agtergrondprobleme

'n Leerling wat voorgrond-agtergrondprobleme ondervind, kan byvoorbeeld probleme ondervind om die belangrikste gegewens in die agtergrond te onderskei en dit kan 'n veroorsakende faktor by leesprobleme wees (vgl. par. 3.3.2.6). Om 'n deeglike diagnostiese beeld van die leesvertraagde leerling te verkry, behoort hierdie probleem ook geëvalueer te word.

'n Leerling met voorgrond-agtergrondprobleme is geneig om onoplettend en gedisorganiseerd te wees en elke nuwe prikkel kan sy aandag aflei sodat hy slegs met verdeelde aandag lees. Hierdie probleme word nie net visueel ondervind nie, maar ook ouditief (vgl. par. 3.3.2.6).

Leerlinge met hierdie probleem mag moontlik laag toets op die absurditeitesubtoets van die NSAIS en die "Wechsler Intelligence Test" (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.26-28; Wills & Banas, 1977, p.376-377; vgl. par. 4.3.11).

Behalwe die NSAIS kan die volgende toetse 'n moontlike aanduiding van voorgrond-agtergrondprobleme aandui: die "Frostig Test of Visual Perception", die ITPA (vgl. par. 4.4) en die "Wepman Auditory Discrimination Test".

4.5.1.2 Probleme van volgorde

In die luisterhandeling is volgorde onafskeidbaar verbonde aan sensoriese opname, terwyl die stimuli by die leeshandeling op die bladsy is en die volgorde deur die leser bepaal word (Harris & Sipay, 1976, p.250). Die links-regs volgorde van die leeshandeling is 'n arbitrêre gewoonte wat die kind moet aanleer.

Persepsie van woorde word eers betekenisvolle eenhede (vgl. par. 2.3.3.2) wanneer dit geassosieer word met aangeleerde konsepte en hulle verbale entiteite, sodat besondere persepsies duideliker word. Persepsie kan deur oefening verbeter word.

Visuele volgorde speel veral 'n belangrike rol by spelling. By spelling moet die visuele materiaal vanuit die geheue voortgebring word (Westwood, 1975, p.91-92). By die evaluering van volgorde kan die "Frostig Test of Visual Perception" baie nuttig aangewend word. Die geheue behoort ook geëvalueer te word. 'n Defektiewe vermoë op hierdie gebied mag lei tot raaiwerk by die leeshandeling (Schonell, 1965, p.304).

4.5.1.3 Sluitingsprobleme

Die mens het 'n sterk neiging om geheelbeelde waar te neem en wanneer dele ontbreek, ontstaan daar 'n neiging om dit te voltooi. Die vermoë om die korrekte betekenis aan sinne te heg waar sommige woorde nie verstaanbaar is

nie of om 'n woord korrek uit te spreek wanneer sekere letters toegemaak word, is voorbeelde van sluiting. Ouditiewe sluiting is waarneembaar by die herkenning van half gehoorde woorde en in samesmeltingsvermoë byvoorbeeld die vermoë om 'n woord te hoor of te sê wat in aparte foneme geklank word en om sodanige woorde te herken (Bormuth, 1968, p.40-47).

Sluitingsprobleme kan geëvalueer word deur woorde wat weggelaat is in 'n paragraaf in te vul (Taylor, 1953, p.415-433).

4.5.1.4 Diskriminasie

Onder diskriminasieprobleme word beide visuele en ouditiewe diskriminasie ingesluit (vgl. par.3.3.1.1 en 3.3.1.2).

Kinders met swak visuele diskriminasie vind die blokkiessubtoets van die NSAIS soms moeilik (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.22-25). Visuele diskriminasie sluit onder andere verwarring in ten opsigte van voorgrond-agtergrondprobleme. Kinders met visuele diskriminasieprobleme kan moontlik 'n lae telling behaal op die absurditeitesubtoets van die NSAIS (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.26-28), die ITPA, die "picture arrangement" van die Wechsler intelligensietoets (Wills & Banas, 1977, p. 376), die "Frostig Test of Visual Perception" en die "Wepman Auditory Discrimination Test".

4.5.1.5 Visueel-motoriese persepsie

Die "Bender Visual-Motor Gestalt Test" word vandag algemeen gebruik om 'n diagnose van

visueel-motoriese persepsie van 'n leerling te maak omdat "... his perceptual-motoric behavior may reveal much of his characteristic ways of defending and coping which his verbal behavior may conceal." (Hutt, 1969, p.6).

Belangrike faktore in hierdie toets wat visueel-motoriese persepsie kan openbaar, is rotasies, probleme met hoeklyne, verandering van vorm, onvermoë om twee dele in die regte verhouding tot mekaar te plaas en selfs perseverasie.

Deur middel van die "Hutt Adaptation of the Bender-Gestalt Test" kan daar moontlik 'n diagnose van leesprobleme gemaak word. Swak lesers met 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensievermoë toon in hierdie toets 'n herhaalde voorkoms van rotasies, verdraaiings, perseverasie en swak integrasie (Harris & Sipay, 1976, p.252; Schutte, 1973, p.127 & 130-131; Hutt, 1971, p.30). Hierdie probleme kan veroorsaak word deur 'n belemmerde ontwikkelingsproses of as gevolg van spanning by die jong kind.

Volgens verskeie ondersoekers (Hutt, 1971, p.5) kan hierdie probleme selfs ontstaan nog voordat verstaanbare spraak ontwikkel het. Oorsake hiervan kan verwaarlosing, frustrasie, konflikte en ander emosionele probleme wees.

4.5.1.6 Visuele geheue

'n Swak geheue van opeenvolging van getalle,

letters of woorde kan algemeen voorkom by kinders van 'n gemiddelde of bo-gemiddelde verstandelike vermoë. Sukses in die visuele aspekte van lees berus op die vermoë om vinnig waar te neem, om 'n gestalt in die geheue vas te hou en weer op te roep. Die vermoë om 'n hele gestalt in die geheue vas te hou, word nie normaalweg deur visuele afwykings beïnvloed nie. Doeltreffende lees sluit die vermoë in om 'n hele woord of frase in die gedagte vas te lê, terwyl gelyktydig aandag gegee word aan dele van die woord of frase. Sonder hierdie vermoë ontstaan daar belemmerde diskriminasie en in die besonder 'n verwarring van woorde of letters met dieselfde visuele patrone.

Die kind se onvermoë om te onthou hoe 'n woord lyk, kan die gevolg wees van 'n mislukking om dit in die eerste plek waar te neem. Afwykings in die visuele persepsie van kinders wat besig is om 'n gesigswordeskat op te bou waar die fyner detail nie waargeneem kan word nie, is algemeen. Dit is meestal die gevolg van angs of emosionele spanning wat die kind se pogings om te lees belemmer.

Om die korttermyn-visuele geheue te evalueer, kan daar gebruik gemaak word van die ITPA en die "Benton Visual Retention Test". Swak tellings op 'n geheuetoets kan slegs as van waarde beskou word indien daar geen perseptu-

ele probleme bestaan nie.

4.5.1.7 Ouditiewe persepsie en ouditiewe geheue

Daar is veral vier aspekte van ouditiewe persepsie wat van belang is by lees: die vermoë om tussen verskillende klanke in 'n woord te diskrimineer, om klanke te onthou, om die klanke ritmies in volgorde te herhaal en die diskriminasie van woorde (Tansley, 1974, p.12). 'n Goeie ouditiewe geheue is noodsaaklik vir goeie lees (Tomatis, 1969, p.69; Schonell, 1965. p.174; vgl. par. 3.3.1.2).

Die "Wepman Auditory Discrimination Test" wat geskik is om ouditiewe persepsie en ouditiewe geheue te evalueer, vereis dat die kind moet luister na woordpare en dan moet sê of die woorde eenders of verskillend is. Volgens ondersoekers (Christine & Christine, 1964, p.10) is daar sekere leesvertraagde kinders wat heelwat probleme ondervind met ouditiewe diskriminasie.

Probleme wat in die ouditiewe geheue ervaar word, kan veroorsaak word deur 'n defek in die gehoorskerpte, 'n ouditiewe perseptuele probleem, probleme om instruksies te begryp en as gevolg van angs. Die ITPA en die NSAIS kan gebruik word om die korttermyn-geheue te evalueer.

4.5.1.8 Aandagsvermoë

Om aandag te gee en te konsentreer, moet die kind in staat wees om op 'n spesifieke sti-

mulus te fokus en om terselfdertyd alle ander stimuli van buite of van binne homself te onderdruk. 'n Gebrekkige konsentrasievermoë word dikwels by kinders met leesgebreke aangetref (Roswell & Natchez, 1971, p.14-15). Dykman e.a. (In Myklebust, e.a., vol.II, 1971, p.90) beskou die onvermoë van 'n kind om aandag in die leessituasie te gee, gepaardgaande met impulsiwiteit en verstrooidheid, as die sentrale probleem van die leesgebrek.

Mislukking in enige toetsituasie mag veroorsaak word deur die feit dat die kind nie aandag kan gee nie, eerder as 'n onvermoë om die take soos in die toets vereis, op te los. Dit is veral weens hierdie rede nodig dat leesvertraagde leerlinge individuele evaluering behoort te ontvang, sodat die toetser die kind gedurig onder observasie het om so doende beter in staat te wees om die graad van aandag en konsentrasie te evalueer. Die geheuesubtoets van die NSAIS, wat goed korreleer met die totaalstelling, kan tot 'n sekere mate nuttig wees om die aandagsvermoë in 'n relatief eenvoudige situasie te evalueer.

4.5.1.9 Konseptualisering

Reid (1966, p.58) is van mening dat een van die hooforsake van leesprobleme 'n verwarde en onvoldoende begrip van die doel en omvang van lees is. Sommige kinders het by aanvangslees 'n vae en onakkurate begrip van

sekere essensiële begrippe soos woord, letter en klank en wat dit in werklikheid beteken as iemand lees.

Die kind kan ook 'n sekere kognitiewe styl ontwikkel soos byvoorbeeld impulsiewe woordherkenningsfoute te maak waar hy response gee op die eerste of laaste letter van 'n woord.

4.5.2 Identifikasie van spesifieke subgroepe van leesvertraging

Oor die algemeen word groepe swak lesers vergeelyk met groepe goeie lesers. Verskeie ondersoekers (Harris & Sipay, 1976, p.259-261; Rabinovitch, 1959, p.857-869) het pogings aangewend om kinders met leesprobleme in die volgende spesifieke subgroepe in te deel:

Rabinovitch deel die leesvertraagde leerlinge in drie groepe in:

- i) primêre leesvertraging : definitiewe brein-disfunksie sonder breinbesering;
- ii) sekondêre leesvertraging : veroorsaak deur ander faktore as dié van die senuweestelsel soos gebrekkige gesigsvermoë, emosionele wanaanpassing en swak omgewing; en
- iii) definitiewe breinbesering.

Bannatyne se klassifikasie het 'n groot aanhang:

- i) primêre emosionele kommunikasieprobleme, soos ouerlike verwerping of verwaarlosing;
- ii) minimale neurologiese disfunksie soos visuele, ouditiewe en konseptuele probleme;

- iii) sosiale, kulturele en opvoedkundige verwaarlosing; en
- iv) genetiese leesvertraging.

4.5.3 Diagnose van die leesvermoë

4.5.3.1 Inleiding

In hierdie afdeling sal verskeie toetse gedoen word alhoewel dit nie noodsaaklik is om van al die toetse gebruik te maak nie. 'n Ervare remediërende onderwyseres kan gewoonlik die belangrikste informasie om 'n kind se leesvlak vas te stel binne die bestek van een sessie verkry. Om egter 'n diepgaande diagnose van die leesvertraagde leerling se huidige leesvlak, fonetiese kennis, woord-aanvalsvermoë en begripsvermoë te maak, sal die evaluering oor 'n paar sessies versprei moet word.

4.5.3.2 Uiterlik waarneembare gedragspatrone

4.5.3.2.1 Hoofbewegings:

Onnodige kopbewegings wat die kind uitvoer, veral gedurende stillees, kan 'n invloed op die leeshandeling hê. Die bewegings kan 'n fisiese ongemak in die nek teweegbring wat die kind op sy beurt weer met lees kan assosieer. Hierdie bewegings kan gedurende die toets- en leessituasie waargeneem word.

4.5.3.2.2 Vingerlees:

Die gebruik van die vinger by lees kan verskillende betekenis hê. Dit kan varieer

by verskillende ouderdomsgroepe. Indien die kind elke woord wat hy lees met sy vinger volg, kan dit 'n aanduiding wees van woord-vir-woord aanslag as gevolg van swak woordherkenning of omdat die leser dit moeilik vind om sy plek te behou. Die gebruik van die vinger by lees kan 'n aanduiding wees van die foutiewe terugkeer van die oog. Die gebruik van die vinger as hulp by lees kan slegs verwyder word indien die kind goeie vordering met die leesprogram maak (Hughes, 1975, p.26, 43 & 145).

4.5.3.2.3 Leesspoed:

Leesspoed sluit te vinnige of te stadige lees in wat die leesvermoë nadelig kan beïnvloed. Uitermatige stadige lees kan veroorsaak word deur swak woordherkenning, swak begripsvermoë, aandagsprobleme, vingerwys en kopbewegings. Leesspoed kan die begripsvermoë en die vermoë om feite terug te roep benadeel. Leesspoed kan ook deur spanning beïnvloed word (Schonell, 1965, p.260). Die leesspoed van 'n leerling kan met die oogbewegingskamera bepaal word wat ook die aantal regressies kan bepaal (Harris & Sipay, 1976, p.572-573). Die totale aantal woorde wat binne 'n sekere tyd gelees is, kan deur die tyd gedeel word, wat dan die leesspoed by benadering verskaf.

4.5.3.2.4 Spanning:

Spanning by die kind kan op verskeie wyses geopenbaar word soos in gesigsuitdrukings en 'n gespanne stem (vgl. par. 3.3.4.2) en leesprobleme. Spanningstekens kan verskeie vorme aanneem soos gesigstrekings, gespanne stemtoon, rondskuif van die voete en selfs huil (Harris & Sipay, 1976, p.198). Spanning kan met die Bender-Gestalt en die Persoonlikheidsvraelys vir Kinders geëvalueer word.

4.5.3.2.5 Konsentrasie versteurings:

Konsentrasieprobleme is soms uiterlik baie duidelik waarneembaar deurdat die kind se konsentrasie visueel en ouditief maklik verbreek raak. Dit kan 'n ernstige invloed op leesprestasie hê. Dit kan veroorsaak word deur neurologiese of emosionele probleme.

Voordat voorkomende maatreëls getref kan word om konsentrasie te kan verbeter, behoort die oorsaak van die swak konsentrasie vasgestel te word:

- i) oogspanning wat te wyte kan wees aan versindheid, astigmatisme, swak oogspierbalans, ensovoorts. 'n Oogspesialis kan dié probleme ondersoek;
- ii) fisiese probleme soos ondervoeding, te min slaap, 'n disfunksie van die skildklier, ensovoorts;

- iii) die moeilikheidsgraad van die skoolwerk;
- iv) die belangstelling van die leerling in sy studies en die leeshandeling in die besonder;
- v) werkgewoontes (Harris & Sipay, 1976, p.498-500).

Konsentrasie kan onder andere deur die NSAIS bepaal word (vgl. par. 4.3.5; 4.3.6; 4.3.7 & 4.3.8). Verskeie soorte begripstoetse kan ook vir hierdie doel aangewend word.

4.5.3.2.6 Persoonlikheidsprobleme:

Verskeie persoonlikheidsprobleme kan die oorsaak of mede-oorsaak wees van leesvertraging. 'n Impulsiewe kind mag reageer voordat hy dink, terwyl 'n kompulsiewe kind niks wil doen indien hy nie seker is van sukses nie. Sekere kinders het 'n gebrek aan motivering, min belangstelling in skoolvakke of sekere skoolvakke omdat dit vir hulle oninteressant is of 'n houding van indien hy nie leer nie kan hy nie drui nie. Hierdie houdings is moeilik om te verander en solank as wat hulle voortduur kan leesvordering moeilik plaasvind. In uiterste gevalle kan die kind weier om te reageer of om te kommunikeer.

Persoonlikheidsprobleme kan deur middel van die Rorschach, die TAT en die Bender-Gestalt

geëvalueer word.

4.5.3.2.7 Oogbewegings:

Daar kan opgelet word na hoe ver die kind sy boek van sy oë af weghou. Dit kan 'n visuele probleem aandui. Ander tekens van visuele probleme wat gespesialiseerde aandag vereis, is wanneer die kind een oog toe hou, sy kop skeef draai of die afstand van die boek na die oë gedurig afwissel.

Wanneer die leerling lees, kan opsigtelik verkeerde oogbewegings by hom deur middel van die spieëlmetode dopgehou word. Dit is nie altyd moontlik om verkeerde bewegings met die blote oog waar te neem nie. 'n Oogkamera kan gebruik word om die aantal fiksasies per reël, woorde per fiksasie, duur van die fiksasies, hoeveelheid regressies, vaardigheid om van een reël na die volgende oor te gaan en die leesspoed vas te stel.

Oogbewegings is nie noodwendig 'n oorsaak van leesvertraging nie, maar dit mag meehelp om die leeshandeling te vertraag.

4.5.3.2.8 Vlotheid en uitdrukkingsvermoë

Gebreke in vlotheid en uitdrukkingsvermoë word gewoonlik by mondelinge lees waargeneem in herhalings, stotterende lees, woordvir-woord leesaanslag, eentonige stemtoon, stadige lees, ignorering van punktuasie en

inhoudslees. Kinders met gebreke in vlotheid en uitdrukkingsvermoë se begripsvermoë en terugroeping van gegewens is in baie gevalle swak.

4.5.4 Diagnostiese informasie van die "Graded Vocabulary Test"

4.5.4.1 Inleiding

Die informasie van die toets sal kortliks soos deur Schonell (1965, p.133-151) uiteengesit is, beskryf word. Die diagnostiese program kan die volgende toetse insluit:

"Test R1 : Burt's Graded Reading Vocabulary Test of Vernon's Grade Word Reading Test.

Test R2 : Schonell's Simple Prose Test. (Indien die leerling volgens "Test R1" 'n woordherkenning van agt jaar vyf maande het, kan die volgende toets toegepas word - J.S.)
Burt's Continuous Prose Test.

Test R3 : Schonell's Silent Reading Test A (for ages 7 to 11+)or

Test R4 : Schonell's Silent Reading Test B (for ages 9 to 13+).

Test R5 : Test of the Power of Analysis and Synthesis of Words containing Common Phonic Units.

Test R6 : Test of Directional Attack on Words.

Test R7 : Visual Word Discrimination Test".

Verskeie ander toetse kan ook hier gebruik word. Ongelukkig is hierdie toetse nie vir Suid-Afrikaanse kinders gestandaardiseer nie.

4.5.4.2 Leeswoordeskat

Toets R1 kan hier gebruik word. Dit evalueer die visuele en ouditiewe vermoë in eenvoudige woordherkenning, die vermoë om leidrade afhange van die verband in te sien, asook leesspoed.

4.5.4.3 Letter-vir-letter-aanslag

Die letter-vir-letter-aanslag op woorde kan een van die volgende vorms aanneem:

- a) Die leerling sê of spel die woorde letter vir letter sodat sy herkenning van woorde baie stadig is;
- b) Die letter-vir-letter-analise mag as gevolg van half geleerde en verkeerde fonetiese metodes ontstaan. Hiervolgens kan die leerling ook dieselfde geïsoleerde fonetiese klank aan 'n woord toeken soos hy dit in 'n betrokke woord ken, selfs in gevalle waar hierdie letter 'n ander klankwaarde het. Hy sal byvoorbeeld dieselfde waarde toeken aan die e in water en die e in wet. Hy sal ook klankkombinasies

soos ou en ch as aparte letters lees.

4.5.4.4 Fonetiese aanslag

Sommige vertraagde lesers kan nie woorde in geheel waarneem nie, maar maak tog gebruik van korrekte metodes van fonetiese analise. Hulle kan moontlik foute soos "d-ow-n - down" begaan.

4.5.4.5 Swak ouditiewe analise

Sekere leesvertraagde leerlinge het nie slegs 'n swak kennis van fonetiese waardes nie, maar ook 'n swak ouditiewe vermoë van analise en sintese op taalgebied. Hierdie onvermoë veroorsaak dat ander klanke in die plek van vokale gebruik word en soms selfs weglatings van ander ouditiewe eenhede soos dik vir dak of kam vir kalm . Soms kan daar visuele probleme aanwesig wees, maar oor die algemeen ontstaan hierdie afwykings as gevolg van ouditiewe probleme.

4.5.4.6 Visuele foute

Die meeste visuele foute wat voorkom, is as gevolg van die verkeerde visuele aanslag op die woorde deurdat leerlinge probeer om die woord deur middel van totale visuele patrone of deur sekere dominerende visuele karaktertrekke te herken. Soms herken hulle die begin of die middel van die woord. Dit gebeur egter selde dat hulle die einde van die woord herken. Tipiese foute is byvoorbeeld wanneer die kind there in plaas van three lees.

In ander gevalle is daar geen patroon in die herkenning van 'n sekere deel van die woord aanwesig nie, maar die eerste letter is meestal korrek. Hierdie kinders lees byvoorbeeld steadiness vir stillness.

Soms begin die leerling in die middel van 'n woord lees en gaan dan na links of regs aan met die lees daarvan. Hulle kan ook heeltemal van die regterkant af begin lees soos byvoorbeeld in gevalle waar top vir pot gelees word.

4.5.4.7 Bepaling van die leesvlak, leesspoed en begripsvermoë

Op hierdie stadium is dit waardevol om die leesouderdom, leeskwosiënt en verwagte leeskwosiënt van die kind te bereken (vgl. hoofstuk 8) vir doeleindes van vergelyking en om te bepaal op watter vlak die leerling se leesvermoë alreeds is. Die leerling se leesspoed kan met die R3 of R4 toets bepaal word ("Schonell's Silent Reading Test A or B"). Terselfdertyd kan die begrip waarmee die leerling stillees, bepaal word.

4.5.4.8 Diagnostiese toetse vir swakheid in woordherkenning

Schonell toetse R5, R6 en R7 (vgl. par. 7.2.2) verskaf informasie van 'n leerling "...on his attainments and his ability in auditory analysis and synthesis of word forms and his attainments and ability in visual ana-

lysis and synthesis of word forms." (Schonell, 1965, p.143).

Dit is toetse wat daarop gemik is om die lees-vertraagde leerling se perseptuele probleme meer definitief te bepaal.

Deur middel van toets R5 kan die leerling se vermoë tot ouditiewe analise en ouditiewe sintese van woorde bepaal word. Toets R6 is geskik vir die bepaling van die leerling se direkte aanslag op woorde en dit openbaar ook die stabiliteit van die leerling se vermoë om sulke verwarrende groepe letters soos b-d; m-w; p-q en n-u te bepaal.

Die "Visual Word Discrimination Test (Test R7)" verskaf verdere gegewens van die visuele vermoë van leesvertraagde lesers.

4.5.5 Neurologiese faktore

Die neurologiese afwykings van breinfunksies wat 'n invloed kan uitoefen op die aanleer van lees, kan moontlik soos volg ingedeel word:

- i) Breinbesering gedurende geboorte : onder hierdie groep val serebraal-gestremde kinders en sekere kinders met geen waarneembare fisiese gebreke nie, maar wat probleme ondervind om taal en lees te bemeester (Rabinovitch, 1962, p.73-79).
- ii) Breinweefselbesering as gevolg van kindersiektes.

- iii) Breindefekte as gevolg van die onder-ontwikkeling van sekere breinareas. Minimale breinsiektes van die oksipitale lob kan leesprobleme veroorsaak (Robb, 1958, p.116-119), maar die gepaardgaande emosionele en gedragsprobleme is nie noodwendig die veroorsakende faktore van die leesvertraging nie. Dit kan die gevolg wees van óf breinbesering óf 'n sekondêre reaksie as gevolg van die leesprobleem.
- iv) 'n Neiging dat die brein op 'n onreëlmatige patroon volwasse word veroorsaak dat kinders op 'n laat ouderdom begin praat, 'n kinderagtige manier van praat, onakkuraatheid in visuele en ouditiewe persepsie, rigtingverwarring en probleme met geheel-deelverhoudings (Rabinovitch, 1962, p.73-79).
- v) Onvoldoende breindisfunksie as gevolg van biochemiese eienaardighede.

Dit is soms moeilik om die aanwesigheid van breinbesering of breindisfunksie vas te stel, maar die volgende faktore kan 'n moontlike aanduiding van hierdie probleme wees: siektes soos masels en nier-aandoenings van die moeder gedurende swangerskap, premature geboorte, geskiedenis van 'n moeilike geboorte soos byvoorbeeld 'n verlengde geboorte en 'n instrumentgeboorte, misvormdheid van die kop by geboorte, asemhalingsprobleme by geboorte, 'n gebrek aan suurstof in die bloed, vertraagde spraak, 'n geskiedenis van konvulsies, swak balans, periodes

van bewusteloosheid, uitermatige rusteloosheid, hiperaktiwiteit, figuur-agtergrondprobleme en perseverasie. Breinbesering en breindisfunksie hoef nie noodwendig die gevolg te wees van hierdie faktore nie.

Taalgebruik sluit die sensoriese funksies (die lees en hoor van woorde) en die motoriese taal-funksies (die skryf en uitspraak van woorde) in. Elkeen van hierdie taalfunksies is in afsonderlike dele van die korteks gelokaliseer. Die funksies van hierdie taalareas vir die leeshandeling en die beskadiging of disfunksies van hierdie gebiede vir die leeshandeling kan, volgens Du Toit en Van der Merwe (1970, p.40-41) soos volg saamgevat word:

- a) Die lees (sien) van die woord en die betekenis van die woord wat tot die bewussyn deurdring, is in die visuele oppervlakte en die aangrensende assosiasie-oppervlakte in die oksipitale lob geleë. As die assosiasie-oppervlakte in die oksipitale lob, naby die visuele sensoriese area beskadig is, dan het die woorde wat die leerling lees vir hom geen betekenis nie. Hy is in staat om die woorde te sien en hy kan elke letter en die woord selfs uitspreek, maar die betekenis van die woord is vir hom verlore.
- b) Die hoor van 'n woord en die betekenis van die woord is in die akoestiese oppervlakte en aan-

grensende assosiasieselle gesetel. As die assosiasie-oppervlakte naby die akoestiese sensoriese oppervlakte beskadig is, gaan die betekenis van die woord vir die leerling verlore, alhoewel die leerling nie doof is nie en die klanke wel kan hoor. Dit is wel moontlik dat hy die woord kan lees.

- c) Die skryf van 'n woord en die betekenis van die woord is in die motoriese oppervlakte en aangrensende assosiasieselle van die frontale lob geleë. Wanneer die assosiasie-oppervlakte naby die motoriese deel in die korteks wat die skryfbewegings beheer, beskadig is, dan sal so 'n leerling dit moeilik vind om korrek te skrywe. Hy laat letters uit, of voeg letters by of draai die volgorde van letters in 'n woord om sonder dat hy dit kan verhelp of bewus is daarvan.
- d) Die uitspraak van 'n woord en sy betekenis is ook in die motoriese oppervlakte en aangrensende assosiasie-oppervlakte geleë. Indien hierdie gebied beskadig is, kan so 'n leerling nie woorde uitspreek nie of dit baie moeilik vind.

Onderzoekers kan verskeie toetse gebruik om 'n moontlike aanduiding van breinbesering te gee. Toetse van vormpersepsie kan die kind uitwys wat probleme ondervind om vorms te herken. Hierdie probleem kan die gevolg wees van minimale brein-disfunksie, swak omgewingsstimulasie en motivering of onderwysmetodes wat meer klem op ouditiewe as

visuele aspekte laat val (Tansley, 1974, p.104).

Die "draw-a-man-test" kan onder andere gebruik word om die kind se persepsie van sy eie liggaamsbeeld, wat ontwikkel vanuit neurologiese organisasie, te bepaal.

Die "Bender-Gestalt Test" is moontlik die bekendste toets wat hier gebruik kan word. Dié toets is besonder geskik om as 'n aanduiding te dien van ontwikkelingsprobleme wat deur breinbesering veroorsaak kan wees.

Die "Benton Visual Retention Test" kan beskou word as 'n kliniese meetmiddel om geheue, persepsie en visuo-motoriese funksies te meet. Die toets is baie bruikbaar by die diagnose van serebrale besering of breinsiektes (Tansley, 1974, p.110-111).

Ander toetse wat ook gebruik kan word om neurologiese disfunksie te probeer vasstel, is onder andere die koh'sblokke, toetse vir ouditiewe persepsie, toetse vir lateraliteitsdominansie en die ITPA. Diagnose met betrekking tot hierdie toetse behoort met groot omsigtigheid gedoen te word omdat dit nie absoluut aanvaar kan word dat kinders wat sekere afwykings in die toetsresultate toon, wel breinbesering of -siekte of -disfunksie het nie. Indien sodanige aanduidings verkry word, behoort die kind na neuroloë verwys te word voordat enige remediëring aangepak word.

Neurologiese diagnose sluit onder andere die neem van 'n EEG en x-strale in. Breinbesering kan

moontlik nie op 'n neurologiese ondersoek uitwys nie en die gebruik en waarde van die EEG word soms bevraagteken (Dykment e.a., 1971, p.9-11).

Denckla (1972, p.401-406) ondersoek 'n groep van 190 leerlinge met leesprobleme en bevind dat tussen 70% en 80% van dié groep nie in enige neurologiese groep geplaas kan word nie. Hiervolgens kom hy tot die slotsom dat leesvertraagde kinders met breinbesering nie so 'n groot groep uitmaak as wat algemeen aanvaar word nie.

Volgens navorsing (Harris & Sipay, 1976, p.268-269) is daar vasgestel dat oorerwing nie 'n statisties betekenisvolle rol by leesvertraging speel nie. Die moontlikheid bestaan ook dat leesvertraagde kinders die gedragswyses by hul ouers wat self leesprobleme het, kan aanleer. Dieselfde gevolgtrekking kan moontlik ten opsigte van tweelinge met leesprobleme gemaak word.

Lateraliteits- en rigtingverwarring kan ook leesprobleme veroorsaak (vgl. par. 3.3.2.5). Visuele defekte wat leesprobleme kan veroorsaak, is myopia, hipermetropia en astigmatisme. Indien sulke afwykings vermoed word, behoort leerlinge na 'n oogspesialis verwys te word. Aanduidings van gehoorprobleme kan deur middel van 'n oudiometer bepaal word (vgl. par. 3.3.1.2).

4.5.6 Kulturele faktore

4.5.6.1 Opvoedkundige faktore

Belangrike gegewens oor die leesvertraagde leerling kan uit sy skoollêër bekom word wat van

groot waarde kan wees by die maak van 'n diagnose. Daarom is dit dan ook van waarde indien die kumulatiewe rekordkaart (Ed. Lab.) deur die skool op datum gehou word. Deur middel van die Ed. Lab.-kaart kan die leerling se toetredingsouderdom vasgestel word. Dit kan moontlik lig werp op die invloed van onrypheid by skooltoetrede of, indien die ouderdom by skooltoetrede te hoog was, kan dit moontlik 'n aanduiding wees van stadige ontwikkeling.

Volgens die Ed. Lab.-kaart kan daar moontlik vasgestel word wanneer die probleem kon ontstaan het deurdat die vordering van die leerling sekere tendense getoon het, byvoorbeeld 'n skielike daling. Punte van verskillende vakke kan vergelyk word om 'n aanduiding te gee van watter vakke die meeste probleme veroorsaak. Indien die leerling alreeds gedruip het en op grond van ouderdom of enige ander rede na die volgende standaard oorgeplaas is, kan dit ook uit die Ed. Lab.-kaart vasgestel word.

'n Belangrike aspek wat nagegaan behoort te word, is skoolbesoek. Die hoeveelheid skole wat die kind besoek het, kan moontlik 'n aanduiding wees dat hy aanpassingsprobleme ondervind wat 'n bydraende faktor kan wees tot sy leesagterstand en opvoedkundige vertraging of dit kan 'n aanduiding wees van moontlike redes waarom die lees-handeling nie vasgelê kon word nie, omdat die kind op daardie stadium van leesonderrig van

skole verwissel het. Sy teenwoordigheidsrekord kan ook waardevolle gegewens verskaf. Lang afwesighede kan moontlik verwys na sy gesondheidstoestand of dat belangrike werk gemis is. Stokkiesdraaiery kan ook miskien nagespeur word. Indien die afwesighedsbriefies deur die skool in die kind se persoonlike lêer gebêre is, kan dit moontlik belangrike gegewens openbaar.

Indien gestandaardiseerde toetse gedoen is, kan sodanige gegewens waardevolle inligting verskaf. Skattings van onderwysers oor gedrag, persoonlikheidstrekke, hardwerkendheid en ander eienskappe kan betekenisvol wees.

Die kind se mediese kaart kan 'n beeld verskaf van sy gewig, lengte, gehoor, visie, kinder-siektes en algemene gesondheidstoestand.

Dit is baie selde, of slegs met groot moeite, dat 'n kind se onderriggeskiedenis met akkuraatheid nagespeur kan word. Die kind self kan selde baie besonderhede van sy vroeë skool-ondervinding akkuraat onthou en indien hy byvoorbeeld negatiewe gevoelens teenoor die onderwyseres gehad het, is dit nie noodwendig dat hy betroubare gegewens sal verskaf nie. Onaangename ondervindinge vervaag ook soms baie gou. Die ouers kan ook in die meeste gevalle min positiewe gegewens verskaf oor wat werklik in die klas gebeur het. Hulle kan net vertel wat hulle dink van die onderwyseres of

wat hulle by ander persone gehoor het, terwyl hulle baie min weet van die klaskamersituasie. Die meeste ouers is ook geneig om die kind se kant te kies en die meeste situasies en insidente uit verband te ruk. Selfs die onderwyseres, indien sy nog by die skool werksaam is, begryp miskien nie altyd watter invloed haar optrede en metodes op die kind gehad het nie. Sommige ondersoekers (Otto, 1972, p.3-11) is van mening dat, in die lig van die baie onopgeloste probleme in leesonderrig, daar weinig rede is om buite opvoedkundige faktore te gaan soek na die oorsake van leesvertraging. Dit is egter 'n kontensieuse standpunt wat nie sonder meer aanvaar kan word nie.

Dit kan egter aanvaar word dat die volgende faktore in verband met die onderwyspraktyk leesprobleme in die hand kan werk:

- i) wanneer die skoolwerk te maklik of te moeilik is;
- ii) die onderwyser onderrig die groep teen so 'n tempo dat sekere kinders nie kan byhou nie;
- iii) die onderwyser sien nie belangrike foute raak nie en verbeter dit nie voordat dit gewoontevormend raak nie;
- iv) die onderwyser prys die kind selde wanneer hy dinge reg doen;
- v) die onderwyser gee die kind die idee dat hy nie van hom hou nie of hom verafsku;

- vi) die onderwyser laat ander kinders toe om ongunstige aanmerkings oor die leerling se swak pogings te maak; en
- vii) die onderwyser verwag dat die kind sal misluk omdat ouer broers of susters misluk het.

Glock (1972, p.405 - 408) het bevind dat vooradolescente leerlinge onderwysers se houding en gevoel teenoor hulle as negatief beskou wat 'n merkbare uitwerking op dié leerlinge se self-konsepsie en skoolvordering het. Wanneer 'n kind agterkom dat hy by herhaling misluk om aan die onderwyser se standaarde te voldoen en meer afkeur as goedkeuring in leessituasies ontvang, kan sy pogings en houding om lees te verbeter, afneem (Gever, 1970, p.311-317).

Indien moontlik en indien dit in 'n betrokke geval nodig geag word, kan die leerling se gedrag en pogings op die speelgrond- en in die klaskamer situasie waargeneem word om sy sosiale houdings vas te stel. Terwyl die leerling in die klassituasie besig is, kan sy werksmetodes, sy aanslag op die taak, sy studiegewoontes en ander aktiwiteite bestudeer word. Daar kan boonop nog 'n analise van die leerling se werk gemaak word om die tipe foute wat hy maak, vas te stel. Die kind kan ook versoek word om mondeling te verduidelik hoe hy tot 'n oplossing gekom het. Sodoende kan 'n beter insig in die denkproses verkry word.

Die analise van mondelinge lees is ook 'n waardevolle basis van diagnose. Die onvermoë van die kind om woorde korrek uit te spreek, kan waardevolle inligting verskaf (vgl. par. 2.3.3; 3.3.1.2 en 4.4.3.3).

Gewoonlik word 'n leerling se vordering in wiskunde ook op die Ed. Lab.-kaart aangetoon. Kinders met leesprobleme vaar gewoonlik beter in rekenkundige bewerkings as in probleemoplossings omdat hulle swak leesvermoë belemmerend kan inwerk op die bemeestering van die taalkundige aspek (Johnson & Myklebust, 1964, p.247-248).

Swak lees gaan gewoonlik gepaard met swak spelling en sulke kinders is geneig om soortgelyke foute in woordherkenning te maak omdat spelling 'n integrale deel van taal as geheel vorm (Hirsch, Jansky & Langford, 1966, p.40; Schonell, 1965, p.85-88).

Swak spelling kan veroorsaak word deur swak visuele en ouditiewe persepsie, swak algemene taalaanleg, emosionele probleme, swak skoolbywoning en verwisseling van skole, ander skooloorsake, kennis van die alfabet, fonetiese kennis, psigoneurologiese disfunksie (Marais o.d., p.3-5), leesprobleme en ander oorsake. Speltoetse kan aan die leerling gegee word, maar vanuit die oogpunt van diagnose is dit belangriker om 'n aanduiding te verkry van die tipe foute wat die kind maak as om 'n presiese toets-

telling te verkry.

Swak handskrif kom dikwels by swak lesers voor en baie van hulle probleme ontstaan as gevolg van hulle onvermoë om te leer om letters te maak en korrek te spel (Westwood, 1975, p.11 & 65).

'n Belangrike onderdeel van die diagnose van leesprobleme is die evaluering van die leerling se leesvermoë deur middel van gegradeerde en gestandaardiseerde skolastiese toetse in taal en rekenkunde (vgl. par. 4.4.4.2.3.; 4.4.4.3; 7.2.2 en 7.2.4) en die berekening van die leesouderdom (par. 8.7.3) en die verwagte leesouderdomskwasiënt (par. 8.7.3).

4.5.6.2 Gesinsinvloede en maats wat die leesvermoë kan beïnvloed

Gesinsinvloede vorm 'n integrale deel van die kind se opvoeding en ontwikkeling en dit speel 'n uiters belangrike rol by die leeshandeling (par. 3.3.4; 3.4). Die diagnose van 'n kind se leesprobleme kan nooit volkome wees sonder om ook 'n diepgaande analise van die gesinsinvloede, hoe moeilik dit ook al is, te maak nie.

Geen algemene karaktertrek van gesinsinvloede kan aan elke leesvertraagde leerling toegeken word nie, want sekere kinders sal as gevolg van swak huislike omstandighede dit moeilik vind om die leeshandeling aan te leer, terwyl ander kinders in soortgelyke omstandighede geen probleme sal ervaar nie. Selfs kinders met goeie

vermoëns asook kinders wat uit goeie huislike omgewings kom, kan leesprobleme ontwikkel.

Ouers en opvoeders verwag dat kinders volgens hulle aangebore vermoëns sal presteer, maar daar is geen bekende manier waarop hierdie vlak met presiesheid bepaal kan word nie (Harris & Sipay, 1976, p.292-300).

Sodra intellektuele vermoë, wat een manier is om die leesvlak te bepaal, geëvalueer word, moet inaggeneem word dat dit alreeds deur die omgewing beïnvloed is. Intelligente gedrag is gedeeltelik 'n aangeleerde of verwerfde karaktertrek omdat

"...the organism from the earliest stage reacts to its environment, and learns from these reactions; and the efficiency of the learning process will depend on (a) the level of the innate potential, and (b) the amount and quality of stimulation which the environment provides." (Fraser, 1973, p.2)

Om bogenoemde en ander redes is dit beter om elke leesvertraagde leerling se gesinsinvloede individueel te ondersoek. Dit kan gedoen word deur inligting uit vraelyste (byvoorbeeld die "Bristol Social Adjustment Guide. The Child in the Family", par. 7.2.5.2) oor die huislike agtergrond te verkry en om gegewens van die skool te verkry. Soms kan dit ook waardevol wees om gegewens van die bure te verkry, gegewens van die kind self, gegewens van die ouers, besoeke aan die huis te bring en gegewens van maatskaplike werkers te verkry (indien hulle

al met die geval gewerk het) asook van die kerk.

Die volgende faktore in die gesinsomstandighede behoort ondersoek te word:

- dominerende houding van die ouer(s);
- algemene verwaarlosing;
- begeerte tot opvoeding;
- intellektuele vermoëns van die ouers;
- ouerlike ondersteuning (Miller, 1970, p.260-269);
- kinders wat net by een ouer woon;
- hoeveelheid leesstof in die huis (Calaway, 1972, p.71-75);
- inkomste;
- akademiese voorligting;
- taal of tale wat in die huis gebesig word;
- sosiale interaksie;
- aktiwiteite van die gesin;
- identifikasie van die kind(ers) met die ouers;
- ouerlike druk tot prestasie;
- motivering van die ouers;
- harmonieuse verhoudings tussen ouers en kinders;
- dissipline van die ouers; en vele ander.

Vanaf die negende of tiende jaar begin maats 'n groot invloed in die lewe van 'n kind uitoefen. Indien 'n bende se houding teenoor die skool of lees negatief is, kan hierdie groepshouding die lede nadelig beïnvloed. Die invloed van maats kan veroorsaak dat die kind skielik begin swak

lees omdat die maats lees as sulks miskien nie hoog aanslaan nie (Harris & Sipay, 1976, p.298-299 & 518).

4.5.7 Emosionele en sosiale faktore

Daar kan aanvaar word dat die mees uitstaande karaktertrek van 'n leesvertraagde leerling sy swak emosionele aanpassing en selfbeeld is (par. 3.3.4; 3.4; 3.5 & 3.6).

Soos blyk uit die vorige hoofstukke, is die evaluering van emosionele probleme van die leesvertraagde leerling van kardinale belang vir diagnostisering. Sommige navorsers (Schonell, 1965, p.104-105) is van mening dat slegs daardie kwaliteite en houdinge wat direk verband hou met normale skoolvordering in lees, spelling en hooftaal stelwerk geëvalueer behoort te word. Sodoende word sekere persoonlikheidstrekke geheel en al uitgesluit en kan die leesvertraagde kind aan die volgende negepunt skattingskaal getoets word: selfvertroue, volharding, aanmatiging, aandag vir detail, sensitiwiteit vir goedkeuring of nie-goedkeuring, konsentrasie, selfbeskouing-sentiment, houding teenoor skoolwerk en emosionele stabiliteit.

Die kind kan egter nie as persoon in dele gesien word nie omdat hy 'n somaties-psigies-geestelike wese is wat in sy totaliteit as individu in die wêreld gesien word. Die leesvertraagde leerling is nie kategorieerbaar en vergelykbaar met spesifieke persoonlikheidstrekke nie, want

"Among children with reading problems one finds a few emotionally healthy children, some very inhibited 'good' children, some children with definitely neurotic symptoms, some children whose misbehavior is conspicuous, some predelinquents, and some pre-psychotic and psychotic children. Reading disability is not a unique entity, but rather is found in combination with practically all other forms of child maladjustment. While case studies of children often reveal intimate connections between the child's emotional difficulties and his reading difficulties, research studies comparing the personalities of poor readers with good readers have failed to reveal any consistent group differences. This is probably due to the mistaken attempt to find a common personality type or problem in the reading disability cases." (Harris & Sipay, 1976, p.301)

Leesprobleme wat verband hou met emosionele steurings kan moontlik soos volg ingedeel word:

- i) fisies aangebore faktore waaronder breinbesering, oorerwing en bio-chemiese faktore geklassifiseer word;
- ii) persoonlike verhoudings soos moeder-kind en onderwyser-kind verhoudings en verhoudings met maats;
- iii) gesinsomstandighede;
- iv) samelewingsinvloede en
- v) opvoedkundige faktore.

Emosionele probleme by die leesvertraagde leerling kan soms in een of meer van die volgende simptome gemanifesteer word: gesigstrekking, aenuttrekking, stotter, hakkal, naelbyt, vome-

ring, enuresis, spysverteringstoornisse, 'n rukkerige voet, trommel met die vingers, draaiing van hare, rusteloosheid, woeligheid, vinnige en opgewonde spraak, huilerig, aggressiwiteit, negativisme, afknouery, mutisme, swak skoolwerk, oormatige sensitiwiteit, teruggetrokkenheid, hy raak gou verleë en verward, slaapstoornisse, oormatige masturbasie (selfs in die klaskamer), koppigheid, regressie, hy raak maklik bekommerd, gevoelens van onwaardigheid by die kind, abnormale vrese, dikmond, neiging tot gevoelens van haat, verwerping, woedebuie en uitermatige beskroomdheid.

In die diagnostiese program word daar deurgaans doelbewus gestreef om 'n volkome beeld van die persoonlikheid van die leesvertraagde leerling te verkry deur waarneming, gegewens van almal wat met die leerling te doen het en die optrede van die leerling gedurende evaluering. Die volgende toetse en vraelyste kan gebruik word om die persoonlikheid en emosionele probleme van die leesvertraagde leerling te evalueer : Rorschach; T.A.T.: persoonlikheidsvraelys vir kinders (vgl. par. 7.2.3.1); "Hutt Adaptation of the Bender-Gestalt Test" (par. 7.2.3.2); "Bristol Social Adjustment Guides - The Child in the Family" (par. 7.2.5) en verskeie ander geskikte toetse.

Hierdie projektiewe tegnieke en persoonlikheidsvraelyste gee nie 'n absolute persoonsbeeld nie,

maar dit verskaf waardevolle inligting vir voorligtingsdoeleindes.

4.6 SAMEVATTING

Die letterlike betekenis van diagnose is om deeglik kennis te dra van dit wat gediagnoseer word. Diagnose van die studie van leesprobleme is "...a determining or analysis of the cause or nature of a problem or situation." (Harris & Sipay, 1976, p.132).

Die diagnose van leesprobleme soos hierbo uiteengesit, kan nie alleen deur die remediërende onderwyseres uitgevoer word nie, maar dit moet of geheel en al deur, of in noue samewerking met die skoolsielkundige geskied.

In die proses van diagnosering van leesvertraging, is dit noodsaaklik om feite te versamel, toetse toe te pas en te evalueer, die leerling waar te neem in die toets-, klas- en skoolsituasie, vraelyste te analiseer, gegewens te verkry van almal wat met die kind te doen het, 'n analise te maak van die huislike omstandighede en om die leerling te verwys na ander spesialiste indien nodig. Uit hierdie magdom gegewens moet die navorser die gegewens wat noodsaaklik is, uitsoek. Om finaal tot 'n diagnose te kom, moet al die gegewens deur die ondersoeker met sy kennis, insig en ondervinding saamgevat word. Eers nadat 'n deeglike diagnose gemaak is, kan daar besluit word watter terapeutiese proses die voordeligste gaan wees vir die betrokke leesvertraagde leerling om die probleme te probeer oplos.

Die ortopedagogiese optrede word in hoofstuk 5 bespreek.