

**VERWAARLOOSDE  
TAAALSTIMULERING IN DIE  
OUERHUIS AS REDE VIR  
TAALAGTERSTANDE BY  
LAERSKOOLEERLINGE IN  
CARLETONVILLE.**

**MIRNA NEL**

**1996**

**VERWAARLOOSDE TAALSTIMULERING IN DIE OUERHUIS AS REDE VIR  
TAALAGTERSTANDE BY LAERSKOLLEERLINGE IN CARLETONVILLE**

**MIRNA NEL, B.LOGOPEDIKA, B.ED, HOD (NAGRAADS)**

**VERHANDELING VOORGELê VIR DIE GRAAD MAGISTER EDUCATIONIS IN  
ORTOPEDAGOGIEK AAN DIE POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR  
CHRISTELIKE HOër ONDERWYS**

**LEIER: PROF. J.L. MARAIS**

**HULPLEIER: PROF. P.S. DE BRUYN**

**POTCHEFSTROOM**

**1996**

## DANKBETUIGINGS

Ek betuig graag my opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies:

\* My studieleier, prof. J.L. Marais, vir sy leiding, belangstelling, hulpvaardigheid en motivering.

\* Prof. P. S. de Bruyn as hulpleier vir sy gewaardeerde hulp.

\* Mev. P. Mynhardt vir die proeflees en Engelse vertaling van die opsomming.

\* Mev. M. Geel en prof. P.S. de Bruyn vir die taalversorging.

\* Die Statistieke Konsultasiediens van die PU vir CHO vir hulle hulp.

\* Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek en die personeel van die TOD Mediadiens vir hulle flinke diens, vriendelikheid en hulpvaardigheid.

\* Die skole, leerlinge en ouers wat aan die ondersoek deelgeneem het.

\* My ouers, familie en vriende vir hulle ondersteuning en aanmoediging

\* Aan God al die eer.

**OPGEDRA AAN MY OUERS**

## OPSOMMING

### VERWAARLOOSDE TAALSTIMULERING IN DIE OUERHUIS AS REDE VIR TAALAGTERSTANDE BY LAERSKOOLLEERLINGE IN CARLETONVILLE

Die doel van hierdie navorsingsprojek was om te bepaal:

- \* hoe normale taalontwikkeling by die kind verloop;
- \* wat die ouer se aandeel ten opsigte van die kind se taalontwikkeling is;
- \* of daar voldoende taalstimulasie in die vorm van verbale kommunikasie tussen ouer en kind en in die vorm van geskikte leesstof in die ouerhuis by laerskoolleerlinge van Carletonville beskikbaar is om die optimale taalpotensiaal van die leerling te verwesenlik.

'n Sekondêre doel was om te bepaal of passiewe TV - en video-kyk as vorm van taalstimulasie die plek ingeneem het van verbale kommunikasie en lees in die ouerhuis van laerskoolleerlinge in Carletonville.

In hoofstuk 1 word die leser georiënteer ten opsigte van die agtergrond van die navorsingsprobleem. Daarna, in hoofstuk 2, word taal as konsep en die ontwikkeling van taal by die kind, hoofsaaklik teen die agtergrond van 'n Geheel-taal benadering, verduidelik. Die volgende aspekte is beklemtoon:

- \* Die mens sonder taal is ondenkbaar.
- \* Taalaanleer hou nie op as die kind skoolgaande ouderdom bereik nie. Alhoewel basiese taalvaardighede bereik is, speel taal

steeds 'n rol by alle leerprosesse.

\* Die ontwikkeling van taal en die ontlouking van geletterdheid is nie skeibaar nie.

In hoofstuk 3 is die ouer se aandeel in die ontwikkeling van die kind se taal as onwegdenkbaar belang. Indien ouers vanaf geboorte nie hulle kind(ers) deur middel van taal stimuleer soos wat dit hoort nie, verbeur die kind sy reg om optimaal te presteer. Die ouers is die belangrikste persone in hierdie proses van taalstimulering.

Die empiriese ondersoek is in hoofstuk 4 omskryf. Daar is 400 standerd 5-leerlinge, ewekansig gekies, van die agt Afrikaanse laerskole in Carletonville en omgewing is by die ondersoek betrek. ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) resultate, IK punte en skolastiese prestasies (dit sluit gemiddelde eksamenpunte ten opsigte van Afrikaans, Engels en die totale eksamenpunte in) van die st. 5-leerlinge is deur die skole verskaf. Ouers van die st. 5-leerlinge het 'n selfontwikkelde vraelys ingevul. Die volgende hoofaspekte is in die vraelys ingesluit:

- \* Houding teenoor lees
- \* Mate en vorm van verbale kommunikasie
- \* Tipe leesstof
- \* Houding teenoor TV en videos
- \* Houding teenoor deelname aan die plaaslike biblioteek
- \* Houding teenoor taalstimulasie deur die ouer

Die resultate (soos uiteengesit in hoofstuk 5) het die volgende aangedui:

\* Volgens die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) besit die toetslinge 'n gemiddelde intelligensievermoë.

\* Dié leerlinge se gemiddelde eksamenpunte ten opsigte van Afrikaans, Engels en die totale gemiddelde eksamen is vergelykbaar met die intelligensievermoëns soos verkry met die ASAT.

\* Daar is 'n positiewe gesindheid teenoor lees. Die meeste ouers voel wel dat hulle kinders meer moet lees.

\* Daar is wel 'n groot mate van verbale kommunikasie tussen ouer en kind.

\* Daar is oor 'n wye spektrum leesstof beskikbaar in die huis.

\* Daar word heeltemal te veel TV en videos per dag gekyk deur die leerlinge.

\* Plaaslike biblioteke word gereeld besoek.

\* Daar is 'n positiewe gesindheid teenoor taalstimulasie tuis deur die ouer.

Die navorser het gepostuleer dat verbale taalstimulasie en taalstimulasie in die vorm van geskikte leesstof onvoldoende sou wees by in die ouerhuise van die laerskoolleerlinge van Carletonville. Dit blyk dat daar wel taalstimulasie tuis plaasvind deur die ouers en dat daar 'n positiewe gesindheid teenoor die stimulasie van taal is. die vrae bly egter staan: Is daar genoegsame stimulasie? Kan die leerlinge se intelligensiepotensiaal, veral die verbale intelligensievermoë, van die leerlinge nie moontlik na bogemiddelde vermoëns verbeter, indien daar meer intensiewe stimulasie tuis is nie? Dieselfde

geld vir skolastiese prestasie. Moet die ouers tevrde wees met gemiddelde vermoëns en gemiddelde prestasies?



## ABSTRACT

### NEGLECTED LANGUAGE STIMULATION IN THE HOME OF THE PRIMARY SCHOOL PUPIL IN CARLETONVILLE AS REASON FOR LANGUAGE DEFICIENCY

The aim of this research project was to determine:

- \* the course of normal language development of the child;
- \* the role played by parents regarding the child's language development;
- \* whether there is sufficient language stimulation in the form of verbal communication between parent and child and in the form of suitable reading material available in the homes of Carletonville. This would contribute to the actualization of the child's full language potential.

A secondary aim was to determine whether passive TV and video-viewing have taken the place of active verbal communication and reading activities in the homes of primary school pupils in Carletonville.

In chapter 1 the reader is acquainted with the background of the research problem. Chapter 2 deals with language as a concept and language development of a child, mainly against the background of a Whole-language approach. It is important to emphasize the following:

- \* A human being without language is inconceivable.
- \* Language acquirement doesn't terminate when a child reaches school age. Basic language skills have been established, but language stays part of all further learning processes.

- \* Language development and the emerging of literacy are inceptable.

Chapter 3 highlights the role played by the parents in the development of a child's language. Children who are not stimulated from birth are deprived of their right to develop their full potential in order to achieve in life. Parents are thus the most important role models in the process of language stimulation.

The empirical investigation is formulated in chapter 4. 400 standard 5 pupils of the eight Afrikaans Primary schools in the Carletonville area were involved in the research programme. GSAT (General Scholastic Aptitude Test) scores and scholastic achievements (including average Afrikaans and English, as well as final examination marks) of standard 5 pupils were supplied by the schools. Parents of these pupils completed a selfdeveloped questionnaire. The following main aspects were included:

- \* Attitude towards reading
- \* Extent and type of verbal communication in the home
- \* Types of reading material
- \* Attitude towards TV and video viewing
- \* Attitude towards visiting the local library
- \* Attitude towards language stimulation by parents.

The results (set out in Chapter 5) indicated the following:

- \* According to the GSAT (General Scholastic Aptitude Test) results the pupils possess an average intellectual ability
- \* These pupils average examination marks regarding Afrikaans,

English and their final average is compatible with the results obtained from the GSAT

- \* There is a positive attitude towards reading, although most parents feel that their children should read more
- \* There is a great deal of verbal communication within the parent - child relationship
- \* A wide spectrum of reading material is available in the home
- \* Pupils are watching far too much TV and videos during the day
- \* Local libraries are visited on a regular basis
- \* There is a positive attitude towards language stimulation by the parents.

The researcher postulated that verbal language stimulation and stimulation in the form of suitable reading material would be insufficient in the homes of primary school pupils of Carletonville. It appears that language stimulation is taking place at home and that parents hold a positive attitude towards it. The following questions remain though: Is there sufficient stimulation? Is it not possible that the intellectual level of these pupils, especially the verbal ability, of these pupils may exceed the average level if there had been more intensive stimulation at home? The same question remains regarding scholastic achievement? Do the parents have to be content with average performing?

## INHOUDSOPGAWE

### BLADSY

#### HOOFSTUK 1

##### PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1.	Oriëntering	1
1.2.	Doel van die ondersoek	3
1.3.	Navorsinghipoteses	4
1.4.	Navorsingsontwerp	
1.4.1.	Literatuurstudie	4
1.4.2.	Empiriese ondersoek	5
1.4.3.	Verloop van die ondersoek	5
1.5.	Begripspresisering	6

#### HOOFSTUK 2

##### NORMALE TAALONTWIKKELING

2.1.	Inleiding	7
2.2.	Wat is taal?	7
2.3.	Normale taalontwikkeling	12
2.3.1.	Teorieë	12
2.3.2.	Normale taalontwikkeling van geboorte tot voorskools	17
2.3.3.	Die ontwikkeling van taal en die ontluiting van geletterdheid	19
2.4.	Die kind in die primêre skool en taal	
2.4.1.	Oriëntering	21
2.4.2.	Sintaktiese ontwikkeling	21
2.4.3.	Semantiese ontwikkeling	22

2.4.4.	Pragmatiese ontwikkeling	22
2.4.5.	Metalinguistiese ontwikkeling	23
2.4.6.	Waarom is taal so belangrik vir die kind in die primêre skoolfase?	23
2.4.7.	Taal en denke	24
2.4.8.	Metalinguistiese bewustheid	25
2.4.9.	Taal, lees en skryf	26
2.4.10.	Storiekennis	28
2.5.	Gevolgtrekking	29

### **HOOFSTUK 3**

#### **TAALONTWIKKELING EN DIE OUER SE AANDEEL**

3.1.	Inleiding	31
3.2.	Die gesin is die kind se eerste skool	31
3.3.	Die opvoedingsbemoëienis by die kind	32
3.3.1.	Die ouer se opvoedingsverantwoordelikheid ten opsigte van taalstimulasie	33
3.4.	Navorsing	34
3.4.1.	Navorsing ten opsigte van lees	34
3.4.2.	Downsindroom kinders	35
3.4.2.	Weeshuiskinders	35
3.4.4.	Ingrypingsprogramme by babas uit arm gesinne	36
3.5.	Ouers se invloed op akademiese prestasie	37
3.6.	Kulturele verwaarlosing	38
3.7.	Die ouer se invloed op lees by die kind	39
3.8.	Ouerbetrokkenheid by die kind se huiswerk	41

3.9.	Onbetrokke ouers	42
3.9.1.	Televisie	42
3.9.2.	Navorsing ten opsigte van televisie-kyktyd deur kinders	43
3.9.3.	Die alleen- en probleemkind	44
3.9.4.	Televisie-programme in die plek van lees?	44
3.9.5.	Die negatiewe uitwerking van televisie	45
3.9.6.	Televisie as 'n opvoedkundige medium	46
3.9.7.	Televisie en lees	47
3.9.8.	'n Verrykte en stimulerende omgewing	47
3.10.	Samevattend	48

#### **HOOFSTUK 4**

##### **EMPIRIESE ONDERSOEK**

4.1.	Inleiding	49
4.2.	Doel van die ondersoek	49
4.3.	Die navorsingshipoteses	50
4.4.	Teoretiese begroning van ondersoek metodes	50
4.5.	Keuse van meetinstrumente	51
4.5.1.	(Algemene Skolastiese Aanlegtoets) ASAT	52
4.5.1.1.	Doel	52
4.5.1.2.	Teikenpopulasie	53
4.5.1.3.	Rasionaal	53
4.5.1.4.	Taal en kultuur	54
4.5.1.5.	Betroubaarheid	55
4.5.1.6.	Geldigheid	56
4.5.2.	Vraelys	57

4.5.2.1.	Kriteria vir die opstel van die vraelys	59
	i) Die populasie	59
	ii) Die vrae	59
4.5.2.2.	Tipe vrae	60
4.5.2.3.	Voordele van die vraelys	60
4.5.2.4.	Nadele van die vraelys	61
4.5.2.5.	Samestelling van die voorlopige vraelys	62
4.5.2.6.	Inhoud	62
4.5.2.7.	Verspreiding	63
4.5.2.8.	Terugontvangste	63
4.6.	Die empiriese ondersoek	
4.6.1.	Populasie en steekproef	63
4.6.2.	Die insameling van gegewens	64
4.7.	Samestelling van die vraelys wat vir hierdie ondersoek gebruik is	64
4.7.1.	Konstruksie van die vraelys wat in hierdie ondersoek gebruik is en verloop van die ondersoek	65
4.7.1.1.	Eerste redaksie	65
4.7.1.2.	Die finale vraelys	65
4.7.1.3.	Geldigheid	66
4.7.1.4.	Administrasie van die vraelys	67
	i) Verspreiding	67
	ii) Terugontvangste	67
4.8.	Statistiese tegnieke	67
4.9.	Samevatting	67

## HOOFSTUK 5

### RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

5.1.	Inleiding	69
5.2.	Houding teenoor lees	69
5.2.1.	Vraag 1	70
5.2.2.	Vraag 2	71
5.2.3.	Vraag 2(a)	72
5.2.4.	Vraag 3	73
5.2.5.	Vraag 3(a)	74
5.2.6.	Vraag 6	76
5.2.7.	Vraag 7	77
5.2.8.	Vraag 8	79
5.2.9.	Vraag 9	81
5.2.10.	Vraag 10	82
5.2.11.	Vraag 10(a)	83
5.2.12.	Vraag 11	84
5.2.13.	Vraag 11(a)	85
5.2.14.	Vraag 12	86
5.2.15.	Vraag 12(a)	87
5.2.16.	Vraag 13	88
5.2.17.	Vraag 14	90
5.2.18.	Vraag 14(a)	91
5.2.19.	Vraag 15	92
5.2.20.	Vraag 16	93
5.2.21.	Vraag 16(a)	93
5.2.22.	Vraag 17	94
5.2.23.	Vraag 17(a)	95
5.2.24.	Vraag 24	96



5.2.25.	Vraag 24(a)	97
5.3.	Mate en vorm van verbale kommunikasie	99
5.3.1.	Vraag 4	99
5.3.2.	Vraag 4(a)	100
5.3.3.	Vraag 5	101
5.3.4.	Vraag 5 (a)	102
5.3.5.	Vraag 23	103
5.3.6.	Vraag 23(a)	104
5.4.	Tipe leesstof	105
5.5.	Houding teenoor TV en videos	105
5.5.1.	Vraag 18	105
5.5.2.	Vraag 19	107
5.5.3.	Vraag 20	108
5.5.4.	Vraag 21	110
5.5.5.	Vraag 22	111
5.5.6.	Vraag 22(a)	112
5.5.7.	Vraag 25	114
5.6.	Houding teenoor deelname aan die plaaslike biblioteek	114
5.7.	Houding teenoor taalstimulasie deur die ouer	115
5.7.1.	Vraag 26	115
5.7.2.	Vraag 26(a)	116
5.8.	Gemiddelde IK tellings volgens die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) per skool	117
5.8.1.	Gemiddelde totale tellings	118

5.9.	Gemiddelde eksamenpersentasies per skool	119
5.9.1.	Gemiddelde totale persentasies van al die skole saam	120
5.10.	Samevatting	121

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1.	Inleiding	122
6.2.	Samevatting	122
6.2.1.	Probleemstelling	122
6.2.2.	Doel van die ondersoek	124
6.2.3.	Normale taalontwikkeling	124
6.2.4.	Taalontwikkeling en die ouer se aandeel	125
6.2.5.	Doel van die empiriese ondersoek	126
6.2.6.	Keuse van die ondersoek middels	126
6.2.7.	Samestelling van die vraelys	127
6.2.8.	Aanbieding, ontleding en vertolking van die vraelysresponse, die resultate van die ASAT en die gemiddelde eksamenpunte	127
6.3.	Gevolgtrekkings	128
6.3.1.	Houding teenoor lees	128
6.3.2.	Mate en vorm van verbale kommunikasie	129
6.3.3.	Tipe leesstof	129
6.3.4.	Houding teenoor TV en videos	130
6.3.5.	Houding teenoor deelname aan die plaaslike biblioteek	131
6.3.6.	Houding teenoor taalstimulasie deur ouers	131

6.3.7.	Gemiddelde IK tellings volgens die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) en gemiddelde eksamenpersentasies	132
6.4.	Aanbevelings	133
6.5.	Leemtes in hierdie ondersoek	135
6.6.	Slotopmerking	136
	Bronnelys	137
	Bylaag A	148

## LYS VAN TABELLE

### BLADSY

Tabel 5.1	Vraag 1	70
Tabel 5.2	Vraag 2	71
Tabel 5.3	Vraag 2 (a)	72
Tabel 5.4	Vraag 3	73
Tabel 5.5	Vraag 3 (a)	74
Tabel 5.6	Vraag 6	76
Tabel 5.7	Vraag 7	78
Tabel 5.8	Vraag 8	80
Tabel 5.9	Vraag 9	81
Tabel 5.10	Vraag 10	82
Tabel 5.11	Vraag 10 (a)	83
Tabel 5.12	Vraag 11	84
Tabel 5.13	Vraag 11 (a)	85
Tabel 5.14	Vraag 12	86
Tabel 5.15	Vraag 12 (a)	87
Tabel 5.16	Vraag 13	89
Tabel 5.17	Vraag 14	90
Tabel 5.18	Vraag 14 (a)	91
Tabel 5.19	Vraag 15	92
Tabel 5.20	Vraag 16	93
Tabel 5.21	Vraag 16 (a)	94
Tabel 5.22	Vraag 17	95
Tabel 5.23	Vraag 17 (a)	96
Tabel 5.24	Vraag 24	97
Tabel 5.25	Vraag 24 (a)	98
Tabel 5.26	Vraag 4	99

Tabel 5.27	Vraag 4 (a)	100
Tabel 5.28	Vraag 5	101
Tabel 5.29	Vraag 5 (a)	102
Tabel 5.30	Vraag 23	103
Tabel 5.31	Vraag 23 (a)	104
Tabel 5.32	Vraag 18	106
Tabel 5.33	Vraag 19	107
Tabel 5.34	Vraag 20	109
Tabel 5.35	Vraag 21	111
Tabel 5.36	Vraag 22	112
Tabel 5.37	Vraag 22 (a)	113
Tabel 5.38	Vraag 25	114
Tabel 5.39	Vraag 26	115
Tabel 5.40	Vraag 26 (a)	116
Tabel 5.41	Gemiddelde IK tellings volgens die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets)	118
Tabel 5.42	Gemiddelde totale tellings	119
Tabel 5.43	Gemiddelde Eksamen persentasies per skool	120
Tabel 5.44	Gemiddelde Totale persentasies van al die skole saam	120

## HOOFSTUK 1

### PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

#### 1.1. ORIËTERING

Daar is twee verskillende sienings oor hoe die kind taal verwerf. Empirici glo dat die kind wat besig is om taal aan te leer hierin beïnvloed word deur die taalgebruikende gesin (Hardy, M., Heyes, S., Crews, J., Rookes, P. & Wren, K., 1990: 38-39). Die gesin bestaan uit mense wat belangrik is in die oë van die kind en wat dan nageboots word. Hierdie nabootsing word verfyn deur ouerlike stimulasie, met ander woorde ouers versterk die verbale gedrag wat vir hulle korrek is. Die nativiste glo dat taal ingebore is en dat die ontwikkeling daarvan afhanklik is van spesifieke biologiese en omgewingsomstandighede (Hardy, et al., 1990:38-39). In hierdie studie word 'n oorkoepelende globale benadering as uitgangspunt aanvaar. Ofskoon daar nog ander vorme van taalstimulering is, word daar in hierdie studie gefokus op verbale kommunikasie tussen ouer en kind en die beskikbaarheid van geskikte leesstof.

Daar is 'n unieke verhouding tussen 'n bepaalde ouer en 'n bepaalde kind. Ouers is dikwels onbewus daarvan dat die effek van die formele onderwys grootliks bepaal word deur die mate waarin dit informeel in die ouerhuis geantisipeer, bevestig en uitgebrei word (Kriegler, 1990:30).

Taalstimulering is van geboorte af 'n noodsaaklikheid om te verseker dat die kind sy aangebore potensiaal optimaal benut (Bannatyne, 1971:165). Die omgewing waar die kind sy moedertaal aanleer, is vanselfsprekend in die ouerhuis. In die vroegste jare van die kind sal die moeder die belangrikste invloed hê op die aanleer van taal. Sy en die ander lede van die gesin het die potensiaal om al die omgewingstimulasie te verskaf wat die kind benodig om normaal deur die taalontwikkelingstadia te gaan. Die moeder en gesin kan egter ook die kind die moontlikhede ontnem om die nodige stimulasie te ontvang wat hy nodig het om deur die normale ontwikkelingsverloop te gaan. Hulle kan die ekologiese verbale leerontwikkeling bederf (Bannatyne, 1971:165).

Die voorafgaande benadruk dus dat die kind voorskools of tydens skooljare nie net in die formele onderwys nie, maar veral in die ouerhuis aan 'n ryke taalstimulering blootgestel moet word om hom te help om sy volle leerpotensiaal te bereik. "Language learning does not stop as soon as a child can speak in sentences. Every new task requires a new vocabulary and language enters into all learning" (Jeffrey & McConkey, 1979:14).

Aan hierdie baie belangrike aspek word waarskynlik in baie huise heeltemal te min aandag gegee. As gevolg van die huidige finansiële druk in die RSA is daar 'n toenemende getal moeders wat verplig is om tot die arbeidsmark toe te tree. Dit ontnem hulle van baie tyd wat hulle met hulle kinders kon bestee het.

Die ouers kan dus nie meer hulle verpligtinge ten opsigte van die begeleiding van die kind ten volle nakom nie. As gevolg van die ontoereikende begeleiding ervaar die kind opvoedingsnood wat volwassewording in totaliteit op die fisiese, gevoelsmatige, verstandelike, sosiale en normatiewe terreine betref. (De Witt, 1990:Afdeling II, 8,9 en 12)

Televisie - kyk het kommunikasie tussen ouer en kinders verder verskraal (La Haye, 1977:73). Alhoewel TV die kind se woordeskat uitbrei en ook sy leefwêreld verbreed, neem dit heeltemal te veel tyd in beslag wat die ouer met die kind kon bestee het. Te veel TV beroof die kind ook die tyd wat hy met die genot van boeke kon bestee het (La Haye, 1977:73-74).

Primêre vrae wat nou ontstaan is: (i) Hoe verloop normale taalontwikkeling by die kind? (ii) Wat is die ouer se aandeel ten opsigte van die kind se taalontwikkeling? (iii) Is daar voldoende taalstimulasie in die vorm van verbale kommunikasie tussen ouer en kind en in die vorm van geskikte leesstof in die ouerhuise van laerskoolleerlinge in Carletonville en omgewing beskikbaar? (iv) Het passiewe televisie en video-kyk as vorm van taalstimulasie die plek ingeneem van verbale kommunikasie en lees in die ouerhuis van laerskoolleerlinge in Carletonville?

## 1.2. DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van die ondersoek is dus om te bepaal:



- \* hoe normale taalontwikkeling by die kind verloop;
- \* wat die ouers se aandeel ten opsigte van die kind se taalontwikkeling is;
- \* of daar voldoende taalstimulasie in die vorm van verbale kommunikasie tussen ouer en kind en in die vorm van geskikte leesstof in die ouerhuis by laerskoolleerlinge van Carletonville beskikbaar is om die optimale taalpotensiaal van die leerling te verwesenlik.
- \* of passiewe TV en video-kyk as vorm van taalstimulasie die plek ingeneem het van verbale kommunikasie en lees in die ouerhuis van laerskoolleerlinge in Carletonville.

### 1.3. NAVORSINGSHIPOTESES

Die navorsingshipoteses wat getoets sal word, is:

Hipotese 1: Verbale stimulasie in die ouerhuise van Afrikaanssprekende laerskoolleerlinge in Carletonville is onvoldoende.

Hipotese 2: Taalstimulasie in die vorm van geskikte leesstof in die ouerhuise van Afrikaanssprekende Laerskoolleerlinge in Carletonville is onvoldoende.

### 1.4. NAVORSINGSONTWERP

#### 1.4.1. Literatuurstudie

'n Literatuurstudie word onderneem om op hoogte van die nuutste navorsing te kom. Agtergrondkennis word ook sodoende oor die onderwerp verkry. Daar word hoofsaaklik van primêre en sekondêre bronne gebruik gemaak.

'n DIALOG-soektog is onderneem. Die volgende sleutelwoorde is geïdentifiseer: taal-kind, taalverwerwing, language acquisition.

#### 1.4.2. Empiriese ondersoek

'n Ex Post Facto ontwerp sal gebruik word. In die empiriese ondersoek sal van die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets), 'n selfontwikkelde vraelys en inligting oor die kinders se skolastiese vordering gebruik gemaak word. Standaard vyf-leerlinge van al agt primêre Afrikaanse skole en hulle ouers sal by die ondersoek betrek word. Al die leerlinge sal by die studie ingesluit word, maar die ouers sal deur middel van ewekansige trossteekproefneming getrek word.

Die invul van die meetinstrumente word deur die navorser hanteer. Die verwerking van die inligting sal met behulp van die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO gedoen word.

#### 1.4.3. Verloop van die ondersoek

Na die eerste inleidende hoofstuk word normale taalontwikkeling bespreek in hoofstuk 2. In hoofstuk 3 word

taalontwikkeling en die ouer se aandeel daarin onder die loep geneem. In hoofstuk 4 word die metode van die ondersoek behandel. In hoofstuk 5 word die resultate van die ondersoek in tabelle aangedui en die resultate word ontleed en vertolk. Laastens in hoofstuk 6 is daar 'n samevatting en word gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.

#### 1.5. BEGRIPSPRESISERING

Begrippe word deurentyd in die verloop van die ondersoek verklaar.

In hoofstuk 2 volg 'n bespreking oor normale taalontwikkeling.

## HOOFSTUK 2

### NORMALE TAALONTWIKKELING

#### 2.1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal taal eerstens gedefinieer word en normale taalontwikkeling vanaf 0-6 jaar gaan kortliks behandel word. Aangesien die studie egter oor die kind in die primêre skool handel, sal die taal van dié kind en die belang daarvan vir skoolprestasie meer in diepte bespreek word.

#### 2.2. WAT IS TAAI?

Wat is taal? Hoekom is taal so belangrik vir die bestaan van die mens? Waarom is 'n goeie taalbesit en 'n goeie taalvermoë so belangrik vir die oorlewing van die kind in 'n veeleisende wêreld?

Vervolgens word taal bespreek uit die siening van verskillende kenners.

"Deur taal is die mens mens en ontsnap hy 'n wêreld van eensaamheid. Taal is eie aan die mens se bestaan" (Ferreira, 1992:161). Die mens en taal is innig verweef. Hy beskik nie net oor taal nie, hy is inderwaarheid sy taal. Dufrenne (1967:215) verklaar dat deur taal openbaar die mens homself, sy wese, sy bestaanswyse.

Die ontdekking van taal is een van die belangrikste en mees betekenisvolle mylpale in die lewe van die kind. Deur taal te verwerf, tree die kind toe tot 'n kultuur-historiese wêreld, 'n wêreld van betekenis wat grootliks deur die gesproke en geskrewe woord van geslag tot geslag oorgedra word. Taal stel die kind in staat om die gemeenskaplike kennis en kultuurbesit van sy eie gemeenskap, maar ook die van die wyer kringende volks- en wêreldgemeenskap te ontdek en te verken. (Ferreira, 1992:161)

Die kind se eksplorاسie van die wêreld word sterk gelei deur taal. Taal is die medium waardeur die kind algaande begin emansipeer. Die kind word al hoe meer selfstandig: hy kan praat, identifiseer, beoordeel, benoem en so meer en later selfs lees en skryf. Die kind se gevoelsbelewinge vind dikwels uitdrukking in taal, waardeur taal dan ook as 't ware draer van die menslike gevoelslewe word - die medium waardeur uiting aan gevoelens gegee word. Vanaf die kind se vroegste bestaansmomente word hy deur sy opvoeders gesteun om so gou moontlik 'n kognitiewe houvas op sy wêreld te kry. Die verwerwing van taal stel die kind in staat om dit wat hy op 'n konkreet-sintuiglike vlak ervaar en belewe, om te stel tot 'n wêreld van die nie-aanskoulike, die abstrakte, oftewel die wêreld van die simbool. (Ferreira, 1992:161-169)

Taal is dus volgens Ferreira (1992:169) onlosmaaklik verbonde aan die mens se bestaan - 'n medium waarmee en waardeur hy onder meer:

- \* kommunikeer,
- \* potensiaal verwesenlik,
- \* 'n kultuuridentiteit verkry,
- \* opgevoed word en
- \* uitdrukking gee aan sy godsdiens en geloofslewe.

Volgens Buitendag (1994:2) omskryf navorsers taal as volg:

- \* 'n dinamiese reëlgebonde sisteem van konvensionele arbitrêre simbole (vorm: fonologie, morfologie, sintaksis) waardeur
- \* betekenis/konsepte van die wêreld (inhoud:semantiek) verteenwoordig word, vir
- \* kommunikasie (gebruik in sosiale konteks: pragmatiese funksie), denke en leer (matetiese funksie).

'n Mens se innerlike (taal wat jy besit/ voorkennis) taalkennis stel jou in staat om taal reseptief en ekspressief te gebruik, en word ook daardeur gereflekteer.

Bloom (1988:6) definieer taal soos volg: " Language is a socially shared code that uses a conventional system of arbitrary symbols to represent ideas about the world that are meaningful to others who know the same code". Die definisie sluit die volgende sleutelemente in: Taal is 'n kode, omdat dit nie 'n direkte verteenwoordiging van die wêreld, soos 'n prentjie of 'n foto is nie. Dit is 'n sosiale kode, want om as 'n taal te kwalifiseer, moet 'n groep mense dieselfde kode ken en dieselfde taalreëls gebruik om die simbole van die taal te verstaan. Taal gebruik arbitrêre simbole, omdat woorde en hulle kombinasies en komponente gewoonlik nie 'n fisiese

ooreenkoms met die konsepte toon nie, soos wat "klik, bzz", dit wel doen. (Nelson, 1993:27)

Volgens James (1990:2-4) is die begrippe taal, spraak en kommunikasie nie sinoniem nie: dit is nodig om die verskille te verstaan. Taal kan volgens James (1990:2-4) gedefinieer word as 'n gedeelde sisteem van verbale simbole en reëls wat konsepte en ervarings verteenwoordig en die medium vir kommunikasie is. Taal is arbitrêr, kreatief en aangeleer. Spraak is die verbale ekspressie van taal. Dit sluit 'n komplekse sisteem van motoriese aktiwiteite in wat nodig is om klankreekse te produseer wat deur ander mense verstaan word. Kommunikasie is die funksie van taal en spraak, maar ons kan kommunikeer sonder taal en spraak. (James, 1990:2-5)

Fowler (1990:3) beklemtoon dat sodra die kind die abstrakte kode, taal, verwerf het, hoef hulle nie meer dinge te voel of te sien om daarvoor te praat nie. Hy sê dat taal 'n buitengewone kragvolle en buigbare medium is. "Without language, our complex social world of work and play could not even be imagined, let alone developed, and human history would remain unremembered, untold in stories, and by extension in its written form, unrecorded through books" (Fowler, 1990:4)

Die mens sonder taal is ondenkbaar.

Voordat normale taalontwikkeling bespreek word, is dit nodig om te verduidelik hoe die navorser taalontwikkeling verstaan,

sodat daar nie verwarring ontstaan by die leser tussen die begrippe van spraakontwikkeling en taalontwikkeling nie. Bloom en Lahey (1978:11-23) se beskrywing word deur menige taalontwikkelingkenners aangehang as die aanvaarde beskrywing en daarom word dit gebruik as vertrekpunt in hierdie studie. Die twee kenners gee aan taal drie dimensies, naamlik taalinhoud, taalvorm en taalgebruik. Taalinhoud is die breër, meer algemene kategorisering van onderwerpe wat in boodskappe geënkodeer word: onderwerpe in die algemeen (mamma, pappa, plante, ensovoorts), algemene aksies (gooi, slaan, eet ensovoorts), of die besitlike verhouding in die algemeen (die verhouding tussen mamma en haar jas, pappa en sy stoel, ensovoorts). Die inhoud van taal gaan met ander woorde oor die betekenis of die semantiese, dit wil sê die linguistiese verteenwoordiging van wat die mens weet van die wêreld van onderwerpe, gebeure en verhoudinge.

Taalvorm kan beskryf word in terme van die eenhede van klank of fonologie, die eenhede van betekenis van woorde of morfologie en die maniere waarin eenhede van betekenis gekombineer word met mekaar, of sintaksis, spraak met ander woorde. Taalgebruik het te doen met die doelwitte of die funksie van taal, die redes hoekom mense praat; tweedens het dit te doen met die invloed van linguistiese en nie-linguistiese konteks wat bepaal hoe individue begryp en keuses maak tussen alternatiewe vorme van taal om dieselfde of verskillende doelwitte te bereik. (Bloom en Lahey, 1978:15-19)

Taal is die kennis van die integrasie van inhoud, vorm en



gebruik en die kennis onderlê die gedrag van spraak en begrip (Bloom en Lahey, 1978;22).

As daar vervolgens van taalontwikkeling gepraat word, sluit dit reseptiewe taal en ekspressiewe taal in. Reseptiewe taal sluit in begrip, woordeskat, die taal wat die kind hoor en sy eie maak. Ekspressiewe taal sluit in spraak: hoe praat hy oor die taal wat sy eie is.

Vervolgens word normale taalontwikkeling bespreek.

### 2.3. NORMALE TAAONTWIKKELING

Vanaf 'n skynbaar taallose wese ontwikkel die kind binne enkele jare tot 'n mensie wat dieselfde ingewikkelde taalsisteem van die volwassenes in die wêreld rondom hom geredelik verstaan en gebruik (Viljoen, 1984:10).

Daar is verskillende teorieë oor taalontwikkeling. Slegs enkele van die meer resente teorieë word vervolgens bespreek.

#### 2.3.1. Teorieë

Daar is nie 'n enkele teorie wat die ontwikkeling van taal voldoende kan verduidelik nie (Hardy, Heyes, Crews, Rookes en Wren, 1990:38). Daar is teoretici van teenoorgestelde kante. Die een groep beskryf die ontwikkeling van taal as 'n gevolg van leer (empirici) en die ander groep beskryf die

ontwikkeling van taal as 'n gevolg van aangebore biologiese prosesse (nativiste) (Hardy, et al., 1990:38; Nelson, 1993:57).

Empirici sien die kind wat besig is om taal aan te leer as 'n resultaat van 'n taallerende gesin, omdat hy 'n lid daarvan is. Die kind boots hierdie belangrike mense na. Sy taal raak verfyn deur ouerlike versterking van dit wat vir hulle belangrik is (Hardy, et al., 1990:39; Nelson, 1993:57).

Die nativiste aan die ander kant beskou taal as aangebore en die ontwikkeling daarvan is afhanklik van spesifieke biologiese- en omgewingsomstandighede (Hardy, et al., 1990:39; Nelson, 1993:57).

Dit wat die verskillende teorieë aanhang, word vervolgens bespreek.

i) **Biologiese Maturasie** (Nelson, 1993:57-61)

\* Sommige van die brein se makrostrukture is meer kritiek vir taalaanleer as ander.

\* Mikrostrukture (bv. breinselorganisasie, vertakking van die dendriete, miëlinisasie van die aksons, ensovoorts) van die brein dra by tot taalverwerwing (hoe, weet niemand nog nie).

\* Wetenskaplikes wat hierdie teorie aanhang neem nativistiese menings aan, maar hulle erken genetiese en omgewingsfaktore wat die breinontwikkeling beïnvloed en gevolglik ook taalverwerwing.

ii) **Behaviorisme** (Nelson, 1993:63-64; Cruttenden, 1979:98; James, 1990:164-166).

\* Die behavioristiese teorie beklemtoon die invloed van die omgewing in die aanleer van taal (Cruttenden, 1979:98). In die ekstreme behavioristiese oortuiging kan selfs geglo word dat die kind geen aandeel bring in sy ontwikkeling van taal nie (Cruttenden, 1979:98).

\* Taalverwerwing kan verklaar word deur waarneembare en meetbare aspekte van taalgedrag.

\* Taalverwerwing hou verband met waarneembare omgewingskondisies (stimuli) wat saam met spesifieke verbale gedrag (response) voorkom.

\* Die term verbale gedrag word bo die term taal gekies, omdat die strukturele aspekte van linguistiek irrelevant is tot die taalaanleerproses; taal as 'n vaardigheid verskil nie essensieel van ander gedrag nie.

\* Die eenhede waarop gefokus moet word by die verwerwing van verbale gedrag moenie woorde of sinne wees nie, maar funksionele eenhede.

iii) **Prosessering van Inligting** (Nelson, 1993:65-67)

\* Die menslike inligtingprosesseringsstelsel is 'n meganisme wat stimuli enkodeer van die omgewing, wat die stimuli interpreteer, dit in die geheue stoor en dan toelaat dat die gestoorde inligting weer opgeroep kan word.

\* Taalverwerwing steun op empiriese beginsels. Taalervaringe uit die omgewing veroorsaak veranderinge in die prosesseringsmeganisme.

iv) **Kognitiewe benadering** (Nelson, 1993:67-72; Cruttenden,

1979:107; James, 1990:171)

\* Taal is nie-linguistiese kognitiewe voorlopers.

\* Taal is nie innerlik of aangeleer nie, maar ontwikkel as 'n resultaat van die kind se konstruktiewe aktiwiteite.

\* Taal is slegs een van vele simboliserende vermoëns wat verstandelike konsepte van die wêreld verteenwoordig. Dit resulteer vanaf kognitiewe ryping.

\* 'n Kind se kognitiewe kapasiteite verskil kwalitatief sowel as kwantitatief van die volwassene.

v) **Sosiale interaksie** (Nelson, 1993:72-75; Cruttenden, 1979:111; James, 1990:179).

\* Taal ontwikkel, nie as gevolg van innerlike linguistiese vermoëns nie of as gevolg van versterkings beginsels nie, maar omdat mense gemotiveer is om sosiaal interaksie te hê en konsepte van die self en van ander te ontwikkel.

\* Dit gaan oor intensionele en simboliese spraakoptredes, gespreksfunksies, die gevolge vir gespreksmaats en die kontekskeppende krag en konteks-afhanklike besittings.

\* Ouers (en ander gesprekmaats) dra veel by tot die taalverwerwingsproses deur die aanpassing van hulle linguistiese inset om by die kind se ontwikkelende linguistiese en kommunikerende vermoëns aan te pas. Die ouers verskaf ook 'n ondersteunende kommunikasiestruktuur om die kind toe te laat om te kommunikeer ten spyte van hulle onderontwikkelde vermoëns.

Linguïste (soos Chomsky, Lenneberg, McNeill, Brown en ander soos na verwys deur Hall, 1986:12) en psigoloë van die 1960's

was primêr geïnteresseer in die verwerwing van die fonologiese en grammatikale kenmerke van taal. Met ander woorde, taal was in 'n sekere sin bestudeer apart van sy primêre funksie - kommunikasie tussen mense. Dit het nie daardie aspekte ondersoek wat gebruik word in sosiale interaksies vir kommunikasiedoelwitte nie (Hall, 1986:12).

Alhoewel elkeen van die bogenoemde teorieë se waarde nie onderbeklemtoon moet word nie, is daar tog 'n benadering wat vandag onder kindertaalkenners groot aanhang geniet, die sogenaamde **geheel-taalbenadering** (whole-language). Volgens Halliday (1975:24) gaan die benadering oor die volgende: Die aanleer van jou moedertaal is om die gebruik van taal en die betekenis of die betekenispotensiaal wat daarmee geassosieer word, aan te leer. Die strukture, die woorde en die klanke is die realisasie van die betekenispotensiaal. Dit is deur die aanleer van hoe om betekenis te gee dat ander aspekte van taal verwerf word.

Hierdie geheel-taalbenadering is volgens Buitendag (1994:5) die "maklike manier" van taalontwikkeling. Dit hou taal 'n geheel en bied kinders die geleentheid om gesproke en geskrewe taal funksioneel en doelbewus vir die bevrediging van hulle eie behoeftes in te span. Taal word geleer terwyl die kind deur middel van taal en oor taal leer - alles gelyk in die konteks van outentieke gesproke en geskrewe taalsituasies (Buitendag, 1994:5; Goodman, 1986:9-10).

Aangesien normale taalontwikkeling so noodsaaklik is vir 'n kind om as 'n totale gelukkige, presterende kind te ontwikkel, is dit belangrik om kennis te dra van wat normale taalontwikkeling is voordat begryp kan word wanneer taal nie voldoende ontwikkel nie. Vervolgens word normale taalontwikkeling bespreek.

### 2.3.2. Normale taalontwikkeling van geboorte tot voorskools

Soos enige ander aspek van menslike ontwikkeling word taalontwikkeling ook gekenmerk deur variasie. Daar is individuele verskille in die tempo van taalontwikkeling, asook in die styl van taalontwikkeling (Bates, Dale en Thal, 1995:96).

Wanneer 'n kind gebore word, betree hy die wêreld van taal. As suigeling is hy as't ware taalloos, maar hy beskik oor die potensiaal om taal te ontdek en te verwerf (Ferreira, 1992:169). 'n Franse navorser Tomatis (Wiechers, 1986:139) is van mening dat die kind reeds "taal" begin aanleer voor sy geboorte. Hy beweer dat pasgebore babas reeds hulle moeders se stem herken (Wiechers, 1986:139).

Taal het sy oorsprong reeds in die pre-linguistiese mondelingse uitings wat die kind vroeg na geboorte maak (Bloom, 1988:69). Die eerste geluid wat hy maak is 'n afhanklikheidskreet wat sê: "Hier is ek, waar is jy?" (Ferreira, 1992:170). Die ongedifferensieerde huil in die

eerste weke verander gou na 'n gedifferensieerde huil om by verskillende situasies aan te pas (Bloom, 1988:69).

Uitinge van gemak en ongemak maak ook deel uit van die eerste geluide wat 'n kind maak, en dit is identifiseerbaar as koer- en huilgeluide (Ferreira, 1992:170; Fowler, 1990:7). Die kind bemeester gou 'n groot verskeidenheid van koer- en huilgeluide, wat voortduur tot aan die einde van die eerste jaar (Fowler, 1990:7). Hierdie geluide is belangrik vir die ontwikkeling van die fisiologiese meganismes, fonasie en 'n mate artikulasie (Bloom, 1988:710). Hierdie geluide het ook 'n sosiale betekenis en vorm die eerste boustone vir die kind se kommunikasie met medemense (Ferreira, 1992:170).

Na die middel van die eerste lewensjaar begin die vokalisasies meer foneties gediversifiseer raak en is dit die begin van die babbelstadium (Fowler, 1990:7-8; Ferreira, 1992:170; Louw, 1989:224). Die babbelstadium is klanke wat gekombineer word in pare en reekse en dan word aan mekaar gebabbel in lang reekse van klanke wat soos klanke klink wat in hulle moedertaal voorkom (Fowler, 1990:7). Nabootsingsgedrag begin al hoe duideliker raak (Bloom, 1988:81).

Dit is belangrik om daarop te let dat die kind lank voor hy self kan praat reeds die taal wat hy hoor, verstaan. Die kind besit dus vroeg reeds oor reseptiewe taal of 'n passiewe woordeskat. Dit maak dit vir hom moontlik om elementêre gesprekke wat met hom gevoer word te begryp (Ferreira,

1992:170; Bloom, 1988:69; Louw, 1989:224).

Die eerste woorde by die kind (ongeveer 10-16 maande) word gevorm deur geluide na te boots of na te sê, soos byvoorbeeld "woef-woef, ma-ma, pa-pa". Hierdie woorde staan dikwels in die plek van 'n volsin en dra ook dan die betekenis van 'n volsin (Ferreira, 1992:171; Fowler, 1990:8; Bloom, 1988:89).

Teen ongeveer 15-18 maande begin die kind die sogenaamde tweewoordsinne gebruik (Louw, 1989:224). Daar word bereken dat die woordeskat van 'n gemiddelde kind van 12 tot 18 maande van ongeveer 250 woorde toeneem tot 2000 woorde op vyfjarige leeftyd (Ferreira, 1992:171). Die kind se sinkonstruksies neem toe in kompleksiteit soos wat hy ouer word (Louw, 1989:224).

Teen skoolouderdom het die kind reeds al die basiese taalvaardighede verwerf. Maar soos Jeffree en McConkey (1979:14) dit duidelik stel hou taalaanleer nie op as in sinne gepraat kan word nie. Elke nuwe taak vereis nuwe woordeskat en taal dring alle leer binne.

### 2.3.3. Die ontwikkeling van taal en die ontluiking van geletterdheid

Die nuwe geheel-taalbenadering ten opsigte van taalontwikkeling en die ontwikkeling van geletterdheid onderstreep die feit dat geletterdheid reeds in die vroegste kinderjare begin ontwikkel (Buitendag, 1994:5; Kriegler, 1990:6).



Aangesien geletterdheid en taal hand aan hand loop is dit belangrik om die nuwe benadering tot taalontwikkeling en geletterdheid te bespreek.

Ontluikende geletterdheid verwys na die kennis wat kinders oor lees en skryf ontwikkel voordat hulle werklik kan lees en skryf (Buitendag, 1994:5).

Kindertaalontwikkelingstudies van die afgelope dekade (Goodman, 1986; Clay, 1991) het aangetoon dat kinders by skooltoetredes reeds heelwat kennis van lees en skryf het en dat hierdie kennis reeds vanaf geboorte begin ontwikkel. Voorskoolse kinders ondersoek skrif in hulle omgewing in respons op hulle eie sosiale en kulturele behoeftes. Hulle kan dikwels reeds etlike tekens/woorde lees, begin op primitiewe wyses skryf en vorm outentieke hipoteses oor skrif en boeke. Hierdie hipoteses verskil drasties van dié van die volwasse model. Die kind ontwikkel gelyk as leser en skrywer, deur aktiewe interaksie met omgewingsskrif, boeke, skryfbehoeftes en geletterde gesins- en gemeenskapslede in alledaagse funksionele kontekste, dit wil sê sonder die noodsaaklikheid van formele onderrig. Kinders groei op kwantitatief-en kwalitatief verskillende geletterdheidsmilieus en ontwikkel hierdie voorskoolse geletterdheidskennis geleidelik en oor 'n lang periode. Dit impliseer dat kinders met skooltoetredes, as begin van die gemeenskap se formele onderrigvoorsiening aan alle kinders, op verskillende vlakke van die van voorskoolse

geletterdheid is (Buitendag, 1994:5; Hall, 1986:7-9).

Ontluikende geletterdheidskennis word gesien as 'n voortvloeiing van natuurlike geheel-taalontwikkeling - dit is heel funksioneel, werklik, interessant en relevant. Lees en skryf is dus nie moeiliker om te verwerf as gesproke taal nie. Die taalprosesse is ook geïntegreer - kinders praat, skryf, lees en verstaan, soos hulle behoefte dit voordoer (Buitendag, 1994:6).

#### 2.4. DIE KIND IN DIE PRIMÊRE SKOOL EN TAAL

##### 2.4.1. Oriëntering

By skooltoetrede moet die kind vanaf alledaagse, primêr gesproke taalgebruik vir kommunikasie oorgaan na formele onderrig in geskrewe taalgebruik as primêre medium vir kennisverwerwing in die skool (Clay, 1991:9; Van Kleeck, 1992:6).

##### 2.4.2. Sintaktiese ontwikkeling

Sintaktiese vorme word uitgebrei. Passiewe sinne word byvoorbeeld geproduseer en verstaan. Hierdie tipe sinne word al hoe beter verstaan en al hoe meer geproduseer. Dieselfde gebeur met gekombineerde sinne. Met ander woorde, sinne word al hoe meer kompleks geproduseer en verstaan (James, 1990:140-141; Badenhorst, 1992:44).

#### 2.4.3. Semantiese ontwikkeling

Die kind se woordeskat vermeerder steeds. Dubbelbetekenis van woorde word al hoe meer gebruik en verstaan. Woorde kan beter gedefinieer word. Die kind in hierdie fase kan meer abstrakte betekenis van woorde gebruik en verstaan. Figuurlike taal soos metafore, idiome en gesegdes word beter verstaan en gebruik (James, 1990:145-146; Badenhorst, 1992:44-45).

#### 2.4.4. Pragmatiese ontwikkeling

Gedurende die skooljare is daar 'n duidelike verbetering in die manier waarop kinders gesprekke voer. Hulle kan oor meer onderwerpe praat en hulle kan ook langer oor een onderwerp praat. Hulle kan ook die onderbreking van gesprekke beter hanteer. In hierdie tydperk leer die kind ook om spraakstyle by die luisteraar se behoeftes en vermoëns aan te pas. Die gebruik van hulle taal om sosiale verhoudinge te reflekteer raak meer gesofistikeerd (James, 1990:153-154).

Kinders in die fase se vermoë om stories te kan oorvertel verbeter ingrypend. Hulle kan die gebeure in die regte volgorde vertel en ook die belangrike komponente uitlig; dit vermeerder in lengte en kompleksiteit (James, 1990:154-155).

#### 2.4.5. Metalinguistiese ontwikkeling

Metalinguistiese ontwikkeling raak al hoe duideliker in die primêre skoolfase. Die aspek sal op 'n later stadium in meer detail bespreek word (Vergelyk 2.4.8.). Dit is egter belangrik om dit reeds hier te noem, omdat dit 'n baie belangrike ontwikkeling is tydens die fase van die primêre skool. Die rede daarvoor is dat dit saam met lees gaan (James, 1990:161; Buitendag, 1994:9).

#### 2.4.6. Waarom is taal so belangrik vir die kind in die primêre skoolfase?

Gesproke en geskrewe taalvermoëns is essensieel vir die mens se effektiewe funksionering in die samelewing: behalwe vir sy primêre pragmatiese funksie van betekenisoordrag in sosiale kontekste, speel taal 'n integrale rol in selfbeeldontwikkeling, kultuuroordrag, sosiale aanpassing, estetiese waardering asook emosionele ontwikkeling en aanpassing. Taal het ook belangrike kognitiewe funksies naamlik denke, leer en probleemoplossing en bepaal uiteraard die mate van intelligensie-aktualisering en skolastiese vordering van die kind (Wiig en Semel, 1984:4-5).

Kinders met 'n swak taalvermoë het 'n duidelike agterstand as hulle die primêre klaskamer binnegaan (Wallach en Miller, 1988:ix). Skooltoe-gaan is 'n avontuur waarna uitgesien word deur die kind wie se linguistiese, kognitiewe en sosiale

vaardighede hulle toelaat om voordeel te trek uit die komplekse taal van onderwysers en handboeke, maar selfs dan is die slimste en beste kind soms verlore (Wallach en Miller, 1988:ix).

Spraak, lees en skryf is nie identies nie, maar aldrie het die dieptestruktuur van taalbetekenis in gemeen (Kriegler, 1990:69). Denke en taal, lees en skryf ontwikkel hand aan hand in 'n holistiese model (Kriegler, 1990:69). Die komponente waaruit die taalvaardighede bestaan verloor hulle karakter as komponente van luister, praat, lees en skryf uit die taalkonteks gehaal word (Kriegler, 1990:70).

Aangesien die primêre skoolkind nou in die belangrike formele fase van taal en lees, taal en skryf, taal en denke inbeweeg word dit vervolgens behandel.

#### 2.4.7. Taal en denke

Taal is die bedding waarin die rivier van denke vloei (Maree, 1990:13).

Reeds in die sestigerjare het die bekende navorser Vygotsky (soos aangehaal in Butler-Adam, 1982:16) die verhouding tussen denke en woorde as 'n lewende proses beskryf. 'n Woord sonder denke is 'n dooie ding en 'n gedagte wat nie deur 'n woord beliggaam word nie is slegs 'n skaduwee. Die verband tussen woorde en denke is nie 'n vooraf gevormde en konstante een

nie. Dit ontstaan met die verloop van ontwikkeling en woorde en denke ontwikkel ook op sigself.

Denke is die verstandelike omsetting en manipulering van betekenissimbole en dit bestaan nie uitsluitlik uit voorstellings- of gedagtebeelde soos lyn en kleur nie. Denke vind meestal plaas deur middel van taalsimbole, en dit bring mee dat 'n persoon se kundigheid ten aansien van taal 'n invloed op sy denke uitoefen. Hierdie taalsimbole word gebruik as middele om 'n opinie te vorm of 'n gevolgtrekking te maak. Dit is die middele waardeur nuwe betekenis en nuwe beginsels gedirigeer word (Byrnes en Gelman, 1991:3-23).

#### 2.4.8. Metalinguistiese bewustheid

Metalinguistiese bewustheid (eksplisiete taalkennis) verwys na die vermoë om taal te gebruik om bewustelik oor taal as 'n gedekontekstualiseerde voorwerp (taal word uit 'n betekenisvolle konteks geneem) te dink, dit wil sê om die strukturele elemente van taal bewustelik te analiseer en te manipuleer (Buitendag, 1994:9; Gombert, 1992:1-13).

Volgens Buitendag (1994:10) is die ontwikkeling van 'n metalinguistiese bewustheid noodsaaklik vir skolastiese sukses, omdat formele onderrig van gesproke en geskrewe taal, wat doelbewuste denke oor die taalstruktuur vereis, so 'n groot deel van die daaglikse skoolaktiwiteit uitmaak. Metalinguistiese bewustheid bevorder

- \* kommunikasie-effektiwiteit (selfkorreksies, aanpas by behoeftes van die luisteraar, keuse van verskillende spraakstyle en taalvorms wat mees toepaslik is in 'n bepaalde situasie) (Gombert, 1992:11),
- \* uitbreiding van linguistiese kennis: kinders vra na woorde, betekenis en uitspraak;
- \* geskrewe taalontwikkeling: woord-, fonologiese-, morfologiese- en sintaktiese bewustheid bevorder leerlees (Buitendag, 1994:10; Gombert, 1992:151-173).

#### 2.4.9. Taal, lees en skryf

Tradisioneel is lees gesien as 'n visuele proses wat grootliks betrokke is by begrip. Die tradisionele benadering, waarop verskeie leesonderrigmodelle geskoei is, berus op die aanname dat die betekenis inherent aan die skrif is. Die proses om skrif na betekenis om te skakel word geïnisieer deur grafiese simbole na klanke te dekodeer. Die proses geskied vanaf die dele (letters na lettergrepe, na woorde, frases, sinne, paragrawe, teksvlak) na die geheel en die geheel word as die som van die dele beskou. Die geheel word dus verstaan deur die dele te verstaan wat induktiewe kognitiewe prosesering reflekteer (Buitendag, 1994:3). Die paradigma impliseer:

- \* die geheel kan verstaan word deur dit in vaste statiese dele op te breek,
- \* die geheel is die som van die dele. Die geheel word verstaan deur die dele te verstaan en
- \* 'n swakheid in enige van die dele affekteer noodwendig die

funksionering van die geheel

\* betekenis is inherent in 'n leestuk (Buitendag, 1994:3; Kriegler:6-13).

Die huidige geheel-taalbenadering bied 'n alternatiewe leesmodel, naamlik begrip deur sintese (Buitendag, 1994:4; Hall, 1986:22, Clay, 1991:27-29). Die proses om betekenis aan skrif te heg begin by die leser se voorkennis. Die proses word geïnisieer deurdat die kind 'n risiko neem om 'n hipotese oor die betekenis van een of ander aspek van skrif te maak. Die kind dekodeer die grafiese simbole na klanke om sy hipotese oor die betekenis te toets. Lees is 'n komplekse linguisties-kognitiewe aktiwiteit, 'n singewingsproses waarby die kind aktief betrokke is en self die reëls moet ontdek. Lees is 'n probleemoplossing. Die kind moet kan voorspel, selekteer, bevestig, selfevalueer en selfkorrigeer. Hy moet ook self na verskillende leesstrategië soek en buigsaamheid in sy leesstrategië ontwikkel. Die betekenis van 'n leesstuk word verstaan deur kennis van die wêreld, eie waardes en eie ervaring daaraan te heg. Taal is 'n geheel en onverdeelbaar. Heel leestukke of aaneenlopende gesprek in die konteks van 'n relevante skryf- of spraakhandeling is die kleinste funksionele eenheid (Goodman, 1986:13-14).

Reeds in 1971 sê Bannatyne (1971:ix) lees is die resultaat van taal; met ander woorde meeste van die inhoud van die teks gaan oor die dieper aspek van lees as 'n totale proses. Nadat die geskrewe woord gelees en geënkodeer is kan dit slegs verstaan



word as daar 'n voorkennis, 'n innerlike ouditiewe/gesproke taal in die gedagtes bestaan.

By skryf is die oppervlaktestruktuur (die aspek van skryf op sigself, byvoorbeeld die herkenning van letters) van skrif onseker, maar die betekenis is duidelik. By die meeste soorte lees funksioneer die oppervlaktestruktuur van skrif bloot as leidrade wat toegang gee tot die wêreld van taalbetekenis. Lees beteken 'n progressiewe eliminasië van onsekerheid oor die betekenis. By skryf is daar geen onsekerheid oor die betekenis nie. By lees is die oppervlaktestruktuur van skrif vas en seker, terwyl die betekenis onseker is. Om via die oppervlaktestruktuur van skrif toegang te verkry tot die dieptestruktuur van taal/betekenis moet die leser baie dinge met hom saambring, onder andere motivering, kennis, begrip, verbeelding en taalbewussyn. In die leesproses word hy ondersteun deur sy taalbewussyn (Kriegler, 1990:70-79)

#### 2.4.10. Storiekennis

Daar is onlangs baie navorsing gedoen deur navorsers soos Clay, (1991) asook Wallach en Miller, (1988) oor kinders se kennis van stories en hoe dit verband hou met hulle akademiese ervarings. Storiekennis (Wells, 1985:65) en die frekwensie waarteen daar vir kinders stories gelees word (Wallach en Miller, 1988:85) word as van die beste voorspellers van toekomstige skolastiese sukses beskou.

Volgens Westby (soos aangehaal in Wallach en Butler, 1984:43) is stories van besondere belang, omdat dit die gesprekstipe is wat struktureel in die middel van die gesproke- na geskrewe taalkontinuum val. Stories, die verhaalstruktuur wat eerste verwerf word, ontstaan uit die gesproke tradisie maar het 'n (verklarende) funksie en kan dus gebruik word om die oorgang van die gesproke na geskrewe taalmodaliteit te vergemaklik. Kinders verstaan en onthou inligting makliker en beter as dit in storievorm eerder as in matetiese vorm aangebied word (Buitendag, 1994:13-14).

## 2.5. GEVOLGTREKKING

Aangesien taal so baie funksies het, het taalafwykings 'n remmende invloed op die totale ontwikkeling van die kind. Taalafwykings is kontinuu van aard. Kinders wat voorskools taalprobleme ervaar het, ervaar dit gewoonlik nog steeds op skool. Sommige kinders se taalprobleme kom eers te voorskyn as daar meer formele taaleise en akademiese uitdagings is. Taalafwykings manifesteer ook in probleme met lees, spelling, wiskunde en ander taalgebaseerde vakke en word dan geherklassifiseer as legeremnd/gestremd of meer tereg taalleergestremd. Volgens navorsing maak kinders met taalprobleme sowat 80% van die legeremde populasie uit (Buitendag, 1994:1-2).

"... taal oorspan die totaal van die kind se leeraktiwiteite" (Ferreira, 1992:168).

Die meeste taal wat 'n kind leer, word geleer deur interaksie met en stimulasie deur sy ouers. Daarom word dit in die volgende hoofstuk bespreek.

## HOOFSTUK 3

### TAALONTWIKKELING EN DIE OUER SE AANDEEL

#### 3.1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk gaan die bydrae van die ouer bespreek word ten opsigte van die taalstimulering van die kind om daardeur te beklemtoon dat die kind met die ouer se ondersteuning en stimulering van taal 'n voorsprong het wat kinders sonder dié ondersteuning nie sommer sal kan inhaal nie.

#### 3.2. DIE GESIN IS DIE KIND SE EERSTE SKOOL

"Die gesin is die kind se eerste skool. Wat hy in die gesin leer, vorm die oerverwysingsraamwerk vir alle verdere leer. Alle latere leer word daarvolgens georiënteer" (Engelbrecht, 1994:1).

Die kind is sy ouers s'n en hulle het hom lief sonder om te vra hoekom. Daarom voel 'n kind tuis veilig en geborge.

In die skool en in die breë samelewing moet die mens eers 'n prestasie lewer voordat hy waardeer word (Engelbrecht, 1994:2). Die ouer hoort by die kind soos niemand anders nie (Engelbrecht, 1994:2).

Vanuit die perspektief van die Christelike geloof wat in die Bybel (Ou en Nuwe Testament) gefundeer is, vorm die gesin die

kern van die breër gemeenskapslewe waaruit die kerk, die skool en alle ander kulturele instansies gevoed word. Omdat die gesin so 'n uiters belangrike rol in die samelewing speel, is dit van kardinale belang dat elke gesin met sy besondere lewenswaardes ten alle koste sal oorleef, ten einde sy positiewe invloed te laat geld. (Van Deventer, 1994:8)

Die skool is die kind se tweede skool en het 'n besondere taak om die werk van die huisgesin as eerste skool voort te sit, aan te vul of selfs reg te stel (Engelbrecht, 1994:2). Die skool en die onderwyser as *in loco parentis* het 'n verantwoordelikheid om die kind deur 'n proses van opvoedende onderwys gereed te maak om sy of haar volwaardige plek in 'n eie gesin, volk en nasie in te neem en vol te staan (Van Deventer, 1994:7).

Alhoewel die rol van die onderwyser as opvoeder nooit weggeneem kan word nie, bly die ouer tog die enigste werklike opvoeder van sy eie kind." Een ouer is meer werd as 'n duisend onderwysers (Bronfenbrenner, soos aangehaal deur Engelbrecht, 1994:2).

### 3.3. DIE OPVOEDINGSBEMOEIENIS BY DIE KIND

Alhoewel die kind oor die moontlikheid beskik om te leer en inderdaad self leer, moet hy egter vir 'n behoorlike voltrekking van sy leer deur die opvoeder (ouers, onderwysers, ensovoorts) begelei word (Sonnekus en Ferreira, 1986:105).

(Nelson, 1993:360). Die verantwoordelikheid van die ouer om die kind deur middel van taal te stimuleer hou dus nie op wanneer die kind skool toe gaan nie.

### 3.4. NAVORSING

In hierdie paragraaf gaan navorsing aangehaal word wat aandui hoe groot invloed die ouer se stimulasie, nie net ten opsigte van taal nie, maar ook ten opsigte van ander stimulasie- aspekte op die kind se ontwikkeling en vordering het.

#### 3.4.1. Navorsing ten opsigte van lees:

In die vorige hoofstuk is reeds bespreek hoe belangrik lees is as medium om taal uit te brei.

Enkele navorsingbevindings gaan vervolgens genoem word wat reeds bewys het dat ouers 'n verantwoordelikheid het om hulle kinders by te staan tydens lees:

1. Kinders sonder ouerondersteuning in skool presteer laer as kinders met ouerondersteuning (Chazan, 1976:90).
2. Ouers wat geïnteresseerd is in lees, wat stories aan hulle kinders lees en wat luister na kinders wat lees word geassosieer met kinders wat goed kan lees (Yule en Rutter, 1985:446).
3. Leesbekwaamheid is 'n goeie voorspeller vir goeie skoolprestasie (Hewison, 1979:87).
4. Ouerhulp help om kinders wat faal met lees te voorkom en

Liefdevolle en kontinue opvoedingsbemoëienis met die kind lê enersyds die grondslag vir 'n gesonde gevoelslewe, maar andersyds ook die basis vir die ontdekking van taal (Ferreira, 1992:169).

### 3.3.1. Die ouer se opvoedingsverantwoordelikheid ten opsigte van taalstimulasie

Alle kinders, normale kinders, geremde kinders en gestremde kinders, beskik oor die fisieke en psigiese potensiaal om taal te verwerf, alhoewel dit vir sommige kinders makliker is om taal aan te leer as vir ander. Dit geskied grootliks spontaan en in interaksie met mense in sy opvoedingsmilieu, veral die moeder. Die moeder is die natuurlike en primêre taalstimuleerder (Ferreira, 1992:170)

Bernstein (1959, 1971) se navorsing het ondubbelsinnig daarop gewys dat kinders wat in 'n verrykte taalmilieu binne die huisgesin opgevoed word, oor 'n sogenaamde uitgebreide taalkode beskik. In teenstelling hiermee verwerf die kinders wat in 'n verskraalde taalmilieu grootword, slegs 'n beperkte taalkode wat verreikende implikasies inhou vir hul totale ontwikkeling, veral wat hulle intellektuele ontwikkeling betref.

Alhoewel die kind in die primêre skool minder afhanklik is van taalstimulering van die ouer, bly hulle leer van taal en kommunikasie deur interaksie met en ondersteuning van die ouer

die aantal kinders wat goed lees te vermeerder (Tizard, Schofield & Hewison, 1982:65).

5. Kinders met 'n sosiale en ekonomiese agterstand het beduidende vordering getoon waar ouers betrokke was by die verbetering van leesbegrip (Widlake en Macleod, 1984:59).

#### 3.4.2. Downsindroom kinders

Pyke (soos aangehaal deur Wiechers, 1982) van die Universiteit van Leuven het baie interessante navorsing op kinders met Downsindroom gedoen. Die gemiddelde IK van kinders met Down sindroom by Pyke se instituut was tussen 50 en 60. In sy eksperiment wou hy vasstel of hoë kwaliteit betrokkenheid van die ouers by die kinders en 'n aansienlike verrykte omgewing, insluitend taal, 'n effek op die kinders se IK's sou hê. Na vier jaar het hy bevind dat sy eksperimentele groep se IK 'n gemiddeld van 25 IK punte hoër was as die kontrole groep.

As die IK van Down kindertjies, met hulle verskraalde intellektuele potensiaal, so dramaties kan opskuif. Dan kan die vraag gevra word wat daar nie met 'n kind met gemiddelde of bogemiddelde potensiaal gedoen kan word nie.

#### 3.4.3. Weeshuiskinders

Skeels (Kimble, Garmezzy, Ziegler, 1980:245) het navorsing op 25 weeshuiskinders van normale intelligensie uitgevoer. Hierdie kinders was potensieel erg milieugeremd. Dertien babas



van jonger as 18 maande is na 'n inrigting vir vroue oorgeplaas - elke baba is aan die persoonlike sorg van 'n "plaasvervangende moeder" toevertrou. Hierdie moeders het hulle met liefde en vertroeteling oorlaai. Onder die begeleiding van Skeels en sy personeel is die vroue geleer hoe om hulle babas intellektueel te stimuleer en hoe om taal te ontlok. Na twee jaar het die kinders se gemiddelde IK met 28 punte gestyg. Nadat hulle volwassenheid bereik het is 'n opvolgstudie gedoen en hierdie kinders het produktiewe, funksionerende individue geword.

#### 3.4.4. Ingrypingsprogramme by babas uit arm gesinne

'n Stimulerende omgewing waar daar geluister, dinge bespreek en vrae gevra word, sal die kind help om sy optimale potensiaal te bereik (Stoppard, 1992:165). 'n Sorgvuldige studie is in die 1980's deur Craig Ramey van North Carolina uitgevoer met ingrypingsprogramme by babas (Stoppard, 1992:165). Die babas wat aan die program deelgeneem het, het uit arm gesinne gekom met moeders wat lae IK's gehad het. Hulle is by spesiale dagsorgprograame ingeskryf van agt uur per dag, vyf dae per week. Die kinders het van ouderdom 6 tot 12 weke met die program begin totdat hulle 5 jaar oud was, waarna hulle na 'n gewone laerskool gegaan het. Die programme was stimulerend en het in 'n vriendelike en aangename atmosfeer plaasgevind, net soos in gesinne waar 'n kind gehelp word om te ontwikkel. Daar was ook 'n kontrolegroep uit 'n soortgelyke agtergrond wat nie die spesiale

verrykingsprogramme ontvang het nie, slegs aanvullings tot hulle dieet en mediese behandeling, terwyl hulle by die huis grootgemaak is. Die verrykende dagsorg het die IK van alle ouderdomsgroepe betekenisvol verhoog in vergelyking met die kontrolegroep wat sonder stimulasie by die huis grootgemaak is. Hierbenewens was daar na agtien maande van gewone skool steeds 'n beduidende verskil by kinders wat aan die verrykingsprogram deelgeneem het. Die belangrikheid wat met hierdie navorsing aangetoon word is, dat 'n verrykte stimulerende omgewing noodsaaklik is en hoeveel te meer betekenis gaan dit hê as dit in die ouerhuis kan geskied (Stoppard, 1992:165).

### 3.5. OUIERS SE INVLOED OP AKADEMIESE PRESTASIE VAN DIE KIND

Elke **verantwoordelike ouer** begeer vir sy kind die beste toekoms, maar min besef hoeveel hulle self kan doen om hierdie ideaal moontlik te maak - deur veral die kind se verstand te help ontwikkel (Maree, 1990:1).

Oor die laaste dekade het navorsingsartikels die belangrikheid van ouers se betrokkenheid in die onderrigproses beklemtoon. Young en Hite (1994:153) het bewys dat kinders beter akademies presteer as hulle ouers betrokkenheid toon by hulle kinders se onderrig.

Ouers kan 'n besliste positiewe effek hê op hulle kinders se akademiese prestasie (Rasinski en Fredericks, 1989:84). Dit

blyk dat ouers op 'n kragtige wyse hulle kinders se leer wat op skool plaasvind kan aanvul. Hierdie aanvulling vind plaas deurdat ouers hulle kinders aanmoeding om van jongs af te lees (Rasinski en Fredericks, 1989:84). Ouers het 'n verpligting om hulle kinders se groei as lesers te ondersteun (Rasinski en Fredericks, 1988:508; Kriegler, 1990:206).

Gedurende die afgelope jare is ouers aangemoedig deur opvoedkundige kenners om letterkundige vermoëns by die voorskoolse kind te verbeter, maar dit gebeur egter dat die ouer, sodra formele onderrig begin, terugstaan (McMackin, 1993:142).

Daar was vroeër 'n neiging om ouers te keer om nie te veel by die kinders se formele leeropvoeding betrokke te raak nie; die ouers het geen spesifieke rol gespeel in hulle kinders se leeropvoeding nie (Johnston, 1989:352). Hierdie neiging is egter alreeds as onaanvaarbaar bewys. Daar is reeds bewys dat ouerlike betrokkenheid tuis in areas soos lees, televisie-kyk en luister, leer by die skool komplimenteer en versterk (West en Mild, 1994:16). Ouers moet hulle kinders aanmoedig om vrae te vrae en antwoorde te soek, om die leier tydens 'n gesprek te wees en deel te neem aan gee en neem dialoë (Rasinski en Fredericks, 1988:508).

### 3.6. KULTURELE VERWAARLOSING

Dit gebeur selfs in die mees welvarende en bevoorregte huis

dat daar nie tyd en aandag aan die kind bestee word nie om hom van kleins af in te lei in denk-, reken-, taal- en skrifstelsels van sy kultuur (Kriegler, 1990:31). Dikwels glo hierdie ouers uit 'n welvarende en bevoorregte huis, dat die skool die alleenverantwoordelikheid dra vir hulle kind se leerbegeleiding. Hulle is onbewus daarvan dat die effek van die formele onderwys grootliks bepaal word deur die mate waarin dit informeel in die ouerhuis geantisipeer, bevestig en uitgebrei word (Kriegler, 1990:31). Kinders word dikwels in die sorg van 'n kultuurvreemdeling of 'n videomasjien gelaat met hope speelgoed in die kamer en 'n yskas vol gemorskos. Baie ouers is vanweë hulle materialistiese lewensopvatting nie in staat om langtermynopvoedingsdoelwitte, wat nie net fisiese versorging insluit nie, van hulle ouerskap te formuleer nie. Hulle kinders se bestaan is gereduseer tot die bevrediging van onmiddellike senso-patiese behoeftes en hulle weet letterlik nie hoe om te leer of waarom hulle moet leer nie. Hierdie kinders illustreer hoe gebrekkige sinbeleving neerslag kan vind in verskraalde leerbegeleidingsdinamiek (Kriegler, 1990:33).

Kriegler vat hier 'n aspek vas wat 'n baie belangrike invloed het op die kind se taalontwikkeling.

### 3.7. DIE OUER SE INVLOED OP LEES BY DIE KIND

Onlangse navorsing (Watson, Layton, Pierce en Abraham, 1994:136) bewys dat geletterdheid in die huis, die

ontwikkeling van spraak, luister, lees en skryf gelyktydig en wedersyds ontwikkel. Die lees van stories vir kinders ontwikkel woordeskat, algemene taalontwikkeling, belangstelling in lees en sukses op skool.

Lees tydens die primêre skooljare is die belangrikste medium waardeur taal verder aangeleer en uitgebrei word. Denke en taal, lees en skryf ontwikkel hand aan hand (Kriegler, 1990:69; Clay, 1991). Lees beteken taalbewussyn en-kennis; in die leesproses word hy ondersteun deur sy taalbewussyn (Kriegler, 1990:71; Clay, 1991). Lees en die betekenis wat deur taalkennis oorgedra word, is noodsaaklik vir die leer en gevolglike prestasie in elke vak in die skool (Kriegler, 1990:70).

Lees is die heel belangrikste ervaring op skool (West en Mild, 1994:17). Lees is baie belangrik in die leerproses, soos alreeds duidelik gemaak is en die huis het 'n effek op op 'n kind se motivering om te wil lees (West en Mild, 1994:17). Soos wat die kind ouer word, moet daar meer leesbetrokkenheid tussen die ouer en die kind wees (West en Mild, 1994:17). Hierdie betrokkenheid sluit in dat die ouer self 'n voorbeeld moet stel deur te lees, biblioteek besoeke, persoonlike alledaagse geleenthede, resepte, padtekens, ens. Begin 'n huisbiblioteek met tydskrite naslaanmateriaal, boeke, koerante ens. en bêre 'n tydjie elke dag vir lees (West en Mild, 1994:17-18).

Leerlees word gesien as die begeleide ontplooiing van die kind se geletterdheidsmoontlikhede. Wanneer 'n kind se lees- en skryfvermoëns ontplooi, is lees en skryf kwantitatief en kwalitatief oneindig meer as die halfuur wat in die skool daaraan bestee word (Kriegler, 1990:94;Clay, 1991). Begeleiding tot geletterdheid begin lank voor die kind skool toe gaan, maar dit hou ook nie op wanneer die kind sy boektas by die huis neersit nie. Die kind wat besig is om die wêreld van geskrewe taal te ontdek, kan 'n onversadigbare lettervreter en boekwurm wees met die ondersteuning van die ouer (Kriegler, 1990:94;Clay, 1991).

'n Kind wat nie tuis uitbrei op die leeservaring in die skool nie, sal selde 'n bedrewe leser word om sodoende sy taalkennis en leervermoë uit te brei (Kriegler, 1990:102;Clay, 1991).

### 3.8. OUERBETROKKENHEID BY DIE KIND SE HUISWERK

"Homework is an important educational tradition " (Jenson, Sheridan, Olympia & Andrews, 1994:538). Jenson, Sheridan, Olympia & Andrews (1994:539) definieer huiswerk as akademiese werk wat huis toe gegee word om die oefening van akademiese vaardighede te bevorder buite skoolure. In hierdie artikel van Jenson, et al. (1994:540) bespreek hulle ook kenners se mening dat huiswerk akademiese prestasie verbeter.

Ouers se betrokkenheid by huiswerk is essensieel. Aktiewe ouerbetrokkenheid by hulle kinders se leeropvoeding laat

leerlinge beter presteer (Jenson, et al., 1994:541).

Ouerbetrokkenheid het afgeneem sedert kinders nie tot st. 1 huiswerk kry nie en hulle leesboeke huis toe neem nie. Die gedagte het posgevat dat die ouer nie 'n bydrae het om te lewer tot hulle kind se leesbemeestering nie- dat hulle inderdaad vir die kind skade kan berokken deur hom byvoorbeeld te verwar ten opsigte van metodes (Kriegler, 1990:102).

In 'n projek wat deur 'n Kirby (1992:11) in Nieu Suid Wallis geloods is om die samewerking tussen ouer, skool en kind ten opsigte van lees aan te moedig, het hy die volgende bevind: Kinders wat lees en leerondersteuning by die huis en die skool ontvang het, het meer selfvertroue in hulle eie vermoëns ontwikkel en was ook meer gewillig om te waag in hulle leer. Hierdie kontinuïteit wat deurgeloopt het vanaf die skool na die huis het skoolbywoning vir die kinders ook baie meer positief ingestel.

### 3.9. ONBETROKKE OUERS

#### 3.9.1. Televisie

Een van die belangrikste redes vir ontwikkelingsagterstande ten spyte van gemiddelde tot hoë sosio-ekonomiese status en 'n stimulerende geletterdheidsomgewing, is ouers se deurlopende gebruik van televisie as kinderoppassers (Buitendag, 1994:7).

### 3.9.2. Navorsing ten opsigte van televisie-kyktyd deur kinders

Volgens navorsing wat die A.C. Neilson Company in die VSA gedoen het, bestee kinders vanaf drie jaar tot sewentien jaar meer tyd voor die televisie as in die skool (La Haye, 1977:73). In 'n artikel van Killian (1991:81) beweer sy dat teen die tyd wat die kind agtien jaar oud is het, hy meer televisie gekyk as enige ander aktiwiteit, behalwe slaap. Volgens Fourie (1990:301) is die grootste periode van lees en televisiekyk tussen nege en 14 jaar oud. Volgens Fourie (1990:304) het verskeie studies getoon dat kinders meer ure in die week aan televisie-kyk bestee as om te lees. Dit blyk asof die gesinslewe net rondom die televisie te draai. Die gesin bestee meer tyd om passief televisie te kyk ten koste van ander aktiwiteite wat die familie saam kan doen, soos lees (Killian, 1991:82). Indien die kind toegelaat word om ure aaneen, sonder die ouer se toesig en aandag, TV te kyk, kan hy werklik dommer, meer passief word en selfs sy lus vir lees verloor (Maree, 1990:65). Televisie mag nie die plek van boeke inneem nie (Maree, 1990:68).

Ouers wat televisie as 'n "baba-oppasser" gebruik vir die heel kleintjies loop die gevaar dat hulle kinders spraakprobleme sal opdoen (ANON, 1996:9). In 'n onlangse studie wat deur Ward (soos aangehaal in ANON, 1996:9), 'n spraakterapeut, gedoen is in die middestad van Manchester, Engeland, oor 'n tydperk van tien jaar het sy bevind dat een uit elke vyf kinders wat van kleins af aan te veel televisie blootgestel is nie op die



gewone ouderdom begin praat nie. Die kinders het 'n onmiddellike agterstand wat moeilik tydens latere opvoeding ingehaal sal word. In haar studie het sy gevind dat babas van agt maande wat te veel TV gekyk het nie name en eenvoudige woorde vir alledaagse dinge herken het nie. Volgens haar gaan die kinders wat te veel tyd voor die TV deurbring waarskynlik op skool sukkel en "opvoedkundige mislukkings" wees. Die kinders word deur die flikkerende skerm aangetrek en dit word naderhand selfs moeilik om hulle belangstelling te prikkel. Ouers wat die TV afskakel en met hulle kinders praat kan die probleem vinnig oplos (ANON, 1996:9).

### 3.9.3. Die alleen- en probleemkind

Die groot probleem van die televisie is dat juis die alleen-en probleemkind meer televisie kyk as sy maats (Killian, 1991:82). Dit blyk, volgens Killian (1991:82) dat sommige kinders meer televisie kyk as ander, maar dat juis die kind wat kwesbaar is die kind is wat televisie as 'n vertroosting ervaar.

### 3.9.4. Televisieprogramme in die plek van lees?

Daar is ouers wat meen (hoop) dat kinderprogramme oor die televisie die voorlees en selflees van boeke onnodig maak (Steenberg, 1979:13). Hierdie TV programme mag hulle verryk en vermaak, maar dit kan boeke en stories nooit vervang nie (Steenberg, 1979:13). 'n Kind moet en wil ook self sy eie

"prentjies" vorm; hy word onaktief en sy verbeelding stagnant as alles vir hom verbeel word (Steenberg, 1979:13).

Volgens navorsing van Beentjes & Van der Voort (1993:191) gebruik kinders meer verstandelike en geestelike insette by lees as tydens televisie-kyk.

### 3.9.5. Die negatiewe uitwerking van televisie

Volgens Stoppard (1992:134) het televisie alles behalwe 'n stimulerende uitwerking op kinders - dit werk eerder verlamrend en hipnotiserend op hulle in, omdat dit hulle afsny van die direkte ervaring van hulle eie wêreld, wat hulle nodig het om te ontwikkel. Dit is 'n groot versoeking vir ouers om die televisie te gebruik om hul kinders besig te hou wanneer hulleself nie die kinders wil besig hou nie. Dit verminder ongelukkig sosiale kontak en linguistiese ontwikkeling (Stoppard, 1992:134; Killian, 1991:81-91). Storietyd, wat na regte die tyd is wanneer 'n boek saam deurgeblai word, die kind sy verbeelding begin gebruik en begin om die geskrewe woorde te herken, kan nou met videotyd vervang word waartydens die kind afgesonder word en 'n ontvanger van inligting oor sy eie wêreld word, in plaas van dat hy die genot van selfontdekking ervaar (Stoppard, 1992:134). Televisie is 'n bykomstige bron van inligting, maar dit mag nie die tyd van aktiewe spel, verkenning en kommunikasie laat verlore gaan en moontlik die volle ontwikkeling van 'n kind beperk nie (Stoppard, 1992:135; Killian, 1991:81-91).

### 3.9.6. Televisie as opvoedkundige medium

Televisie is nie net 'n negatiewe medium nie. Dit kan 'n magtige opvoedkundige middel wees (West en Mild, 1994:18). Dit moet altyd slegs 'n aanvulling wees (West en Mild, 1994:18). Volgend Mild en West (1994:18) kan ouers fasiliteerders wees van leer deur middel van televisie op die volgende maniere:

1. Kyk TV saam met die kind. Bespreek programme.
2. TV moet nie 'n gewoonte raak nie.
3. Die ouers moet 'n goeie voorbeeld stel deur die programme wat hulle kyk.
4. Ontwikkel leer deur die TV te gebruik. Bespreek programme wat op sekere vakke betrekking het.

Killian (1994:4) ondersteun ook die verklaring dat televisie nie net 'n negatiewe invloed het nie. Sy het in navorsing, wat sy by laerskoolkinders in Natal gedoen het, gevind dat kinders wat sowat twee ure per dag televisie kyk, 'n beter woordeskat en algemene kennis het as die gemiddelde kind. Die wat egter vir vier uur of meer televisie kyk, is slegter daaraan toe. Hulle is van die laagste presteerders. Kinders wat sowat tien uur per week televisie kyk is die beste daaraan toe (Killian, 1994:4). Killian (1994:4) maak die volgende aanbevelings:

1. Laat die kind kyk na dit waaruit hy iets kan leer.
2. Huiswerk en gesinsaktiwiteite moet voorkeur geniet bo TV -kyk.
3. Maak 'n lys van programme wat die kind en ouers saam kan kyk.

4. Lees en televisie word meestal as vyande beskou. Tog kan dit aanvullend wees. Wanneer 'n TV -weergawe van 'n boek uitgesaai word, laat die kind die boek vooraf lees, of laat hom byvoorbeeld oor een of ander sport lees en dan kan hy die sport op televisie beter verstaan.

5. Die ouer moet vrae vra en programme bespreek.

(Killian, 1994:4).

### 3.9.7. Televisie en lees

Volgens Fourie (1990:301) het navorsing wel getoon dat televisie lees van die boeke wat vir televisie verwerk is of op televisieprogramme gebaseer is bevorder en dat kinders se voorkeure vir programme ook in hulle leesvoorkeure weerspieël word. Dit kan egter nie genoeg beklemtoon word dat ouerlike betrokkenheid by leer absoluut noodsaaklik is en dat daar geen ander medium is wat die plek daarvan kan inneem nie (West en Mild, 1994:19).

### 3.9.8. 'n Verrykte en stimulerende omgewing

Stoppard (1992:135) stel voor dat die een manier om 'n verrykte en stimulerende omgewing te skep, is om boeke in die huis beskikbaar te hê. As die ouer dit geniet om te lees sal die kind dit ook wil doen. 'n Goeie woordeskat is noodsaaklik vir denkprosesse en dit verskaf lees. Daar is beslis 'n korrelasie tussen die hoeveelheid boeke in die huis en hoeveel 'n-kind later lees (Stoppard, 1992:135). Boeke is een van die

groot genietinge in die lewe en speel 'n lewensbelangrike rol in die sin dat hulle aan die kind woorde verskaf waarmee hy sy gevoelens, idees en gedagtes uitdruk. Dit verklaar ook die wêreld waarin hy leef - hulle beskryf verhoudings, beeld situasies uit en stel persoonlikhede bekend. Boeke verskaf ook inspirasie vir kreatiewe spel, gee nuwe idees en is pret (Stoppard, 1992:136).

### 3.10.SAMEVATTEND

Samevattend kan beklemtoon word dat ouers betrokke moet wees by hul kind in die areas van lees, luister, televisie-kyk. Die ouers kan aanvullend en komplimenterend betrokke wees om leer en lees te versterk (West en Mild, 1994:16). Ouers kan eerstehandse ervarings vir die kind skep en hoe meer ervarings die kind opdoen, hoe groter is sy basis vir kennis waaruit hy kan put vir leer (die belangrikste ervaring, dan lees) (West en Mild, 1994:16).

In die volgende hoofstukke sal aangetoon word dat ouers essensieel is in die begeleiding van lees, die aanleer van taal en leer.

## HOOFSTUK 4

### EMPIRIESE ONDERSOEK

#### 4.1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die empiriese ondersoek teoreties begrond. Die doel en metode van die ondersoek word bespreek en die meetinstrumente beskryf. Daar word aangedui hoe die data ingesamel is en watter statistiek vir die verwerking van die data gebruik is.

#### 4.2. DOEL VAN DIE ONDERSOEK

**Die primêre doel van die ondersoek is om vas te stel:**

\* of daar voldoende taalstimulasie in die vorm van verbale kommunikasie tussen ouer en kind en in die vorm van geskikte leesstof in die ouerhuis by Afrikaanssprekende laerskoolleerlinge van Carletonville beskikbaar is om die optimale taalpotensiaal van die leerlinge te verwesenlik.

**'n Sekondêre doel was ook om te bepaal of:**

\* passiewe televisie en video-kyk as vorm van taalstimulasie die plek ingeneem het van verbale kommunikasie en lees in die ouerhuis van laerskoolleerlinge in Carletonville.

#### 4.3. DIE NAVORSINGSHIPOTEESES

Die volgende hipoteses is getoets:

Hipotese 1: Verbale taalstimulasie in die oerhuise van Afrikaanssprekende laerskoolleerlinge in Carletonville is onvoldoende.

Hipotese 2: Taalstimulasie in die vorm van geskikte leesstof in die oerhuise van Afrikaanssprekende laerskoolleerlinge in Carletonville is onvoldoende.

#### 4.4. TEORETIESE BEGRONDING VAN ONDERSOEKMETODES

'n Ex-Post-Facto navorsingsontwerp is gebruik.

As ex post facto letterlik vertaal word, beteken dit "from what is done afterwards" (Cohen & Manion, 1991:176). In die konteks van sosiale en opvoedkundige navorsing beteken die frase "na die feit" of "retrospektief". Dit verwys na die studies wat 'n moontlike oorsaak-gevolg verband ondersoek deur na die bestaande toestande te kyk en wat terugkyk na die moontlike oorsake van die bestaande toestande. Die navorser vra homself met ander woorde af watter faktore kan geassosieer word met sekere verskynsels, toestande en aspekte van gedrag. Die oorsake het dus reeds gebeur en kan nie deur die navorser gemanipuleer word nie. (Cohen & Manion, 1991:176)

By ex post facto navorsing word daar van af y na x geredeneer, met ander woorde die afhanklike veranderlike word waargeneem

en dan word daar na die onafhanklike veranderlikes gevra (Smit, 1983:81-82; De Wet, Monteith, Venter, Steyn, 1981:104-105; Tuckman, 1978:147-149).

Die navorser wat die ex post facto benadering volg begin by die resultate van die natoets. Hy vra homself af wat die verskil in resultate van die natoetse veroorsaak het of watter verband sekere faktore met die huidige toestand of houding van 'n groep proefpersone het. Dit gaan hier om verwantskappe, korrelasies en kovariansies (De Wet, et al., 1981:105).

By die ex post facto navorsingmetode het die navorser 'n gebrekkige kontrole oor die onafhanklike veranderlikes en is die navorsing se oortuigingskrag dikwels minder as die eksperimentele navorsingmetode. Tog is sy veld van toepassing soveel breër. Ex post facto navorsing hou ook die voordeel in dat daar gewerk kan word van oorssak na gevolg en ook van gevolg na oorsaak. In die opvoedkunde is die navorsingmetode van baie groot belang, omdat met die verskynsels van die mens gewerk word en die verskynsels is dikwels nie eksperimenteerbaar nie. (Smit, 1983:86; De Wet, et al., 1981:104-108; Tuckman, 1978:147-149)

#### 4.5. KEUSE VAN MEETINSTRUMENTE

Die meetinstrumente waarvan in hierdie ondersoek gebruik gemaak is, is die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) en 'n selfontwerpte vraelys.



Vir die doel van die ondersoek is dit noodsaaklik om die intelligensievermoë van die toetslinge te bepaal. Daaruit kan die volgende afleidings gemaak word:

- \* Presteer die kinders volgens vermoë?
- \* Is die kinders se taalvermoë in so 'n mate gestimuleer dat hulle hulle volle potensiaal gebruik soos bepaal met die ASAT?

#### 4.5.1. ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets)

##### 4.5.1.1. Doel

Die ASAT is 'n groeptoets vir die meting van akademiese intelligensie of skolastiese aanleg. Die toets kan as 'n objektiewe middel by die bepaling van die vlak van redeneer- of probleemoplossingsvermoë van toetslinge gebruik word sodat onderrig daarvolgens gerig kan word. Hierdie toets kan as instrument gebruik word om leerlinge toe te wys aan spesiale klasse, of vir begaafde leerlinge of leerlinge met beperkte verstandelike vermoëns. (Claassen, De Beer, Hugo, Meyer, (1991:1). Alhoewel daar 'n verskeidenheid van itemtipes in die toets voorkom, is die toets nie ontwikkel met die doel om 'n

gedifferensieerde beeld van intellektuele vermoëns te gee nie (Claassen, et al., 1991:1).

Die itemtipes sluit in:

- \* woordanalogieë
- \* woordpare

- \* verbale redenering
- \* patroonvoltooiing
- \* figuuranalogieë
- \* getalrye

(Claassen, et al., 1991:30)

#### 4.5.1.2. Teikenpopulasie

Die ASAT is ontwikkel vir Afrikaanssprekende en Engelsprekende Suid Afrikaners van 13 jaar 6 maande of ouer en wat ten minste standerd 3 geslaag het of minstens tot standerd 4 bevorder is (Claassen, et al., 1991:1)

#### 4.5.1.3. Rasionaal

"Intelligensie" is 'n breë term wat al op talle maniere gedefinieer is. Sternberg (1985:45) beskou intelligensie as verstandelike aktiwiteit wat gemik is op "purposive adaptation to and selection and shaping of, real-world environments relevant to one's life." Watter optrede as intelligent beskou word, word in 'n groot mate bepaal deur die kultuur waarvan die persoon deel is (Anastasi, 1982:343); Berry, 1984:357; Sternberg, 1985:77). In 'n ondersoek na betekenis van die begrip intelligensie vir mense in 'n moderne wetenskaplike-tegnologiese samelewing het Sternberg, Conway, Ketron en Bernstein (1981:53) die volgende basiese elemente geïdentifiseer:

- \* 'n probleemoplossingsfaktor

- \* 'n verbale vermoëfaktor
- \* 'n sosiale bedrewenheidsfaktor.

Geen bestaande intelligensietoets meet intelligensie in die breë sin soos hierby gedefinieer nie. Tradisionele intelligensietoetse dek 'n nouer en skerper omlynde gebied van kognitiewe vaardighede en kennis wat dikwels beskryf word as akademiese intelligensie of skolastiese vermoë (Anastasi, 1982;438).

In die ASAT word byna uitsluitlik gekonsentreer op die bepaling van die verbaal-opvoedkundige faktor. Dit is dus 'n toets van akademiese intelligensie of skolastiese vermoë (Claassen, et al., 1991:2).

#### 4.5.1.4. Taal en kultuur

Die oordraagbaarheid van die konstruk intelligensie oor kulture kan nie sonder kwalifikasie aanvaar word nie (Claassen, 1991, et al., 1991:5). Die normgroep het slegs toetslinge ingesluit wat hulle waarskynlik van huis uit tuis voel in 'n moderne wetenskaplike-tegnologiese kultuur, omdat die items van die ASAT waarskynlik deur die groep eenders waargeneem sou word en dus ook as intelligensie-items sou funksioneer. Daar is ook aangeneem dat daar waarskynlik steeds voldoende voorsien is in die normgroep (verwysingsgroep) se fisiese en sosio-kulturele behoeftes (Claassen, et al., 1991;5).

Omdat taal 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling en implimentering van intellektuele vermoëns ten opsigte van take soos die wat die ASAT aanbied, is slegs toetslinge wat hulle hele skoolloopbaan in Afrikaans of Engels onderrig ontvang het by die ontwikkeling van die ASAT betrek. (Claassen, et al., 1991:5).

#### 4.5.1.5. Betroubaarheid

Die Kuder-Richardson-formules gee 'n skatting van betroubaarheid wat op die interne konsekwentheid van prestasies op die items gebaseer is. Die toetsbetroubaarheid het te make met die akkuraatheid van die toets as meetinstrument. Dit verwys na die konsekwentheid van tellings van persone wanneer hulle die toets by meer as een geleentheid aflê. Toets-hertoetsbetroubaarheid dui die mate van veralgemeenbaarheid van toetsresultate oor verskillende toetsgeleenthede aan. Parallelebetroubaarheid is 'n maatstaf van sowel konskwentheid van respons tot verskillende steekproewe items as stabiliteit oor tyd. (Claassen, 1991:40; Smit, 1983:43)

Die betroubaarheid van 'n toets kan ook uitgedruk word as 'n standaardmetingsfout. Die standaardmetingsfout kan gebruik word om die waarskynlike grense te raam waarbinne die ware telling van 'n persoon met 'n bepaalde verkreeë telling verwag kan word (Smit, 1983:54).

Die argument kom daarop neer dat dit in 95% van gevalle korrek sal wees om te beweer dat die persoon se ware telling binne 1,96 standaardmetingsfoute van sy verkreeë telling is. Die toetsinligtingkrommes van die ASAT toon dat die toets baie inligting lewer tussen twee standaardafwykings bo en onder die gemiddeld van die hele proposisionele steekproef, wat afgeneem is. Buite hierdie grense lewer die toets heelwat minder inligting omtrent die konstruk wat gemeet word (Claassen, et al., 1991:44-45)

Na 'n steekproef geneem is deur die opstellers van die toets is bepaal dat die Kuder-Richardson-formules, betroubaarheidkoëffisiënte, toets-hertoetsbetroubaarheid en parallelevormbetroubaarheid (wissel van 0,91 tot 0,95 ) by die ASAT in alle gevalle hoog is en al die tellings kan as betroubare skattings aanvaar word (Claassen, et al., 1991:42).

#### 4.5.1.6. Geldigheid

Geldigheid het betrekking op dit wat 'n toets meet en hoe die toets dit meet. 'n Toets se geldigheid bepaal dus wat van toetspunte afgelei kan word. (Claassen, et al., 1991:53; Smit, 1983:31-43).

Volgens die steekproef wat die toetsopstellers gedoen het, is die korrelasies tussen die subtoetse omtrent ewe hoog. Vir die proporsionele steekproewe wissel dit van 0,68 tot 0,83 by die ASAT as kragtoets en van 0,64 tot 0,76 by die ASAT as

spoedgelaaide toets (Claassen, et al., 1991:45-46)

Volgens Claassen, et al. (1991:46) stem die korrelasies vir verbale en nie-verbale tellings ooreen met korrelasies van hierdie aard wat algemeen gevind word. Daar vind steeds verstandelike groei plaas tussen 14 en 17 jaar. Die korrelasies wat met die steekproef gevind is, wissel van 0,17 tot 0,30.

Hoë korrelasie met ander intelligensietoetse sou gesien kan word as bewys van konstrugeldigheid (Claassen, et al., 1991:49; Smit, 1983:56). Die korrelasies met die ander toetse wissel van 0,73 tot 0,86 vir die kragtoets en van 0,69 tot 0,81 vir die spoedgelaaide toets (Claassen, et al., 1991:49).

Die ASAT probeer by implikasie skolastiese prestasie voorspel. Daarom sal skoolprestasie 'n geskikte eksterne kriterium vir geldigheid wees. Die korrelasies geneem tydens 'n steekproef is vir skolastiese prestasie en vakpersentasie baie hoog. (Claassen, et al., 1991:50-53)

#### **4.5.2. Die vraelys**

Voordat die vraelys behandel word wil die navorser graag daarop wys dat die onderhoud ook as 'n meetinstrument oorweeg is. Die voordeel van die onderhoud is dat daar bepaal kan word hoe die persoon voel, wat hulle ervaar en wat hulle kan onthou; emosies en motiewe kan bepaal word en ook die redes

vir hulle spesifieke aksies (Smit, 1983:154).

Die vraelys kan gesien word as 'n onderhoud op papier (Nisbet & Entwistle, 1970:44).

By die vraelys gaan dit oor die verslag wat die persoon oor homself doen (Smit, 1983:155). Dit gaan oor 'n aantal vrae wat gestel word en wat deur die individu self beantwoord moet word en wat handel oor sy huidige en vorige gewoontes, gevoelens en houdings (Smit, 1983:155). Gestandaardiseerde instruksies word gewoonlik gegee, sodat die proefpersone weet wat van hom of haar verwag word (De Wet, Monteith, Venter & Steyn, 1981:163). 'n Gestruktueerde vraelys bestaan uit vrae met alternatiewe antwoorde daarop (De Wet, et al., 1981;163). Die navorser is nie fisies teenwoordig terwyl die persoon die vraelys invul nie. Die respondent vul dus die vraelys anoniem in (Munn & Drever, 1990:1).

Aangesien die vraelys onpersoonlik is, is dit baie belangrik om die konstruksie van die vraelys baie noukeurig te doen. Daar is nie 'n onderhoudvoerder wat dubbelsinnighede kan verduidelik of misverstande kan opklaar nie. Die verwoording van die vraelys moet baie duidelik verstaanbaar wees. Die variëteit van antwoorde moet baie deeglik geantisipeer word. 'n Enkele fout met die vraelys kan die vraelys in die snippermandjie laat beland (Nisbet, & Entwistle, 1970:44).

Die vraelys moet:

- \* aantreklik wees om na te kyk;
- \* so kort as moontlik wees;
- \* Maklik om te verstaan;
- \* vinnig wees om in te vul (Munn & Drever, 1990:19).

#### 4.5.2.1. Kriteria vir die opstel van die vraelys

##### i) Die populasie

- \* Die populasie wat die vraelys invul moet vroegtydig geïdentifiseer word.
- \* Definieer die populasie duidelik, sodat almal presies weet wie is ingesluit en wie nie.
- \* Probeer die hele populasie insluit sodat daar met selfvertroue oor die antwoorde gepraat kan word.
- \* As dit nie moontlik is nie: Hoe groter die populasie hoe beter die sekerheid van die navorsing (Nisbet & Entwistle, 1970:45; Munn & Drever, 1990:11-18).

##### ii) Die vrae

- \* Die taal van die vrae moet so gefraseer wees dat dit binne die woordeskat van die respondente val.
- \* Die vrae moet duidelik en ondubbelsinnig wees.
- \* By opinievrae moet die feite agter die vraag duidelik wees.
- \* Wees seker dat die respondente maklike toegang het tot die feitelike inligting agter die vrae benodig. As respondente tyd



en moeite agter die beantwoording moet insit, sal die responsgetal laag wees en hulle sal ook heel moontlik raai.

\* Vermy rigtinggewende vrae, komplekse vrae, irriterende vrae, negatiewe in vrae en oop-vrae.

\* Die vrae moet nie persoonlik aanvallend wees of verleentheid skep nie (Munn & Drever, 1990: 19-29; Wiersma, 1969:279-284; Cohen & Manion, 1991: 106-123; Borg, 1981:84-86).

#### 4.5.2.2. Tipe vrae

Vrae kan op vele maniere gestruktueer word, naamlik oop vrae, geslote vrae en beoordelingsresponse.

#### 4.5.2.3. Voordele van die vraelys

Die voordele van die vraelys word vervolgens aangebied om aan te dui waarom dié meetinstrument gekies is.

\* **Dit bespaar tyd en geld en kan 'n wye omvang dek**

\* Die vraelys kan in jou eie huis opgestel word.

\* Respondente kan die vrae in hulle eie tyd invul.

\* Inligting kan van 'n groot aantal mense ingesamel word op een slag.

\* Dit kan ook mense bereik wat moeilik is om te kontak (Munn & Drever, 1990:1-4; Mouly, 1963:239-242; Mouly, 1978:189-190).

\* **Anonimiteit**

\* Die respondente is anoniem vir die navorser en kan die navorser die respondente sodoende nie beïnvloed nie; soos die geval met 'n persoonlike onderhoud moontlik kan wees nie.

\* Die anonimiteit kan ook tot gevolg hê dat die respondente eerlik sal antwoord, omdat die navorser hulle nie sal ken nie (Munn & Drever, 1990:1-4; Mouly, 1978:189-190).

#### \* **Gestandaardiseerde vrae**

\* Al die respondente vul dieselfde vrae in.

\* Daar kan nie met die navorser onderhandel word oor die duidelikheid van die vraag nie.

Alhoewel die vraelys meer voordele het volgens Mouly (1978:190) en Munn & Drever (1990:10) is daar ook sekere nadele aan verbonde.

#### 4.5.2.4. Nadele van die vraelys

\* Die navorser kan nie ondersoek instel na die teensinnigheid om sekere vrae te antwoord nie; hierdie aspek word makliker met 'n onderhoud hanteer.

\* Die geldigheid van die vraelys data hang grootliks af van die vermoë en gewilligheid van die respondente om die vraelys te antwoord.

\* Daar kan nie 'n rapport tussen die navorser en respondent ontwikkel word nie. Dit laat toe dat meer persoonlike vrae gevra kan word.

- \* Die laer sosio-ekonomiese klasse se response is gewoonlik laag.
- \* 'n Ander groot nadeel is dat vrae nie korrek geïnterpreteer kan word nie.
- \* Die informasie ingesamel vanaf die vraelyste neig om te beskryf eerder as om te verduidelik.
- \* Antwoorde van selfingevulde vraelyste voorsien dikwels oppervlakkige antwoorde. Daar is nie 'n onderhoudvoerder wat kan interpreteer en verduidelik, soos met 'n onderhoud nie.
- \* Daar is ook nie 'n onderhoudvoerder wat effens dieper kan delf nie.
- \* Die opstel en loodsing van 'n vraelys neem dikwels langer as wat verwag word (Munn & Drever, 1990:1-4; Mouly, 1978:189-190).

#### 4.5.2.5. Samestelling van die voorlopige vraelys

Dit is wenslik om 'n deeglike loodsstudie op 'n klein aantal proefpersone te onderneem, alvorens die vraelys op die proefpersone toegepas word (Nisbet & Entwistle, 1970;44). Daarna kan die vraelys geredigeer word deur onduidelike en dubbelsinnige items uit te skakel. Na die eerste redaksionele veranderings kan die finale vraelys opgestel word (Tuckman, 1978;196).

#### 4.5.2.6. Inhoud

Die vraelys moet vergesel word van 'n begeleidende brief met

instruksies. Die ondersoeker moet seker maak dat die bladsye van die vraelys in die regte volgorde is en die vraelys volledig is (Marais, 1982:193).

#### 4.5.2.7. Verspreiding

Amptelike toestemming moet by die betrokke onderwysowerhede verkry word om die vraelys aan die skole te stuur (Youngman, 1978:29)

#### 4.5.2.8. Terugontvangste

Dit is wenslik dat die navorser die terugontvangste kontroleer ten opsigte van die aantal respondente. Volgens Hopkins (1976:145) is terugontvangste van 50% bevredigend terwyl 60% as goed en 70% as baie goed beskou kan word.

### 4.6. DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

#### 4.6.1. Populasie en steekproef

Die populasie bestaan uit Afrikaanssprekende St. 5-leerlinge en hulle ouers of voogde van die 8 Afrikaanse Laerskole in Carletonville.

St. 5-leerlinge is gekies, omdat hulle die ASAT aflê in St. 5 wat 'n erkende IK-punt weergee en hulle alreeds 'n akademiese pad geloop het, met of sonder taalstimulering deur die ouers.

Volgens die ewekansige trossteekproefmetode is 400 St. 5-leerlinge en hulle ouers of voogde geselekteer om aan die ondersoek deel te neem. Daar is gemiddeld 3 St. 5-klasse per skool. Die gemiddelde aantal St. 5-leerlinge per klas is ongeveer 30.

#### 4.6.2. Die insameling van gegewens

In hierdie ondersoek is daar gebruik gemaak van die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) om die verbale, nie-verbale en totale gemiddelde intelligensie kwasiënt van die toetslinge te meet. Daar sal veral gekyk word na die verbale vermoë, aangesien dit die taalpotensiaal aandui.

Die gemiddelde Afrikaanse en gemiddelde Engelse eksamenpunt sowel as die gemiddelde eksamenpersentasie van elke skool se groep toetslinge is verkry van eksamenpunte wat van die eerste kwartaal tot die derde kwartaal 1995 strek.

#### 4.7. SAMESTELLING VAN DIE VRAELYS WAT VIR HIERDIE ONDERSOEK GERBUIK IS

Die doel van die vraelys is om vas te stel watter rol ouers ten opsigte van die stimulering van kinders se taalontwikkeling speel. Die volgende hoofaspekte is in die vraelys ingesluit:

\* Verbale kommunikasie tussen ouer en kind?

\* Aanmoediging om te lees?

\* Die plek van video - en TV - kyk in die gesin?

#### 4.7.1. Konstruksie van die vraelys wat in hierdie ondersoek gebruik is en verloop van die ondersoek

##### 4.7.1.1. Eerste redaksie

'n Eerste redaksie van die vraelys bestaande uit 26 items is tydens die loodsondersoek deur 'n groep St. 5 ouers van die Afrikaanse laerskole in Carletonville ingevul. Nadat die vraelys met die studieleier bespreek is, is enkele redaksionele veranderinge nodig geag en enkele vrae is verander en bygevoeg om soveel moontlik inligting in te samel.

Die konsepvraelys is deur die Buro vir Onderwysnavorsing goedgekeur en nadat enkele tegniese wysigings aangebring is, is toestemming verkry by die voormalige Uitvoerende Direkteur van die Transvaalse Onderwysdepartement vir die invul van die vraelys deur die teikengroep. Hierna is die vraelys gefinaliseer.

##### 4.7.1.2. Die finale vraelys

Die vraelys bestaan uit 26 geslote vrae (bylae A) wat deur al die respondente ingevul moet word. Om te verseker dat die vraelys korrek ingevul word, is volledige instruksies met

voorbeelde by die vraelys ingesluit.

Die volgende aspekte word in die vraelys gedek:

- \* Houding teenoor lees: vrae 1, 2, 2(a), 3, 3(a), 6, 7, 8, 9, 10, 10(a), 11, 11(a), 12, 12(a), 13, 14, 14(a), 15, 16, 16 (a), 17, 17 (a), 24.
- \* Mate en vorm van verbale kommunikasie: vrae 3, 3(a), 4, 4 (a), 5, 5 (a), 23, 23 (a)
- \* Tipe leesstof: vrae 6,7,13, 14. 14 (a).
- \* Houding teenoor TV en videos: vrae 16 (a), 17 (a), 18, 19, 20, 21, 22, 22(a)24, 24(a), 25
- \* Houding teenoor deelname aan die plaaslike biblioteek: vrae 10, 10 (a), 11, 11(a), 12, 12 (a), 13.
- \* Houding teenoor taalstimulasie deur die ouer: vraag 26.

#### 4.7.1.3. Geldigheid

Die geldigheid van 'n toets dui op akkuraatheid waarmee die toets meet wat dit veronderstel is om te meet (Smit, 1983:65). Uit 'n ondersoek van al die items wat in die vraelys vervat is, is dit duidelik dat elke item doeltreffend verken en evalueer wat dit veronderstel is om te verken en evalueer. Daar kan dus geglo word dat die vraelys 'n hoë mate van geldigheid het.

#### 4.7.1.4. Administrasie van die vraelyste

##### i) Verspreiding

400 Vraelyste is persoonlik by die skole afgelewer, waarna die skool die vraelyste aan die gekose ouers per hand gestuur het. Die Departementele toestemmingsbrief is ook aan die hoof besorg, wat die doel van die ondersoek omskryf. Die vraelyste moes binne drie dae per hand deur die ouers terugbesorg word.

##### ii) Terugontvangste

Na verstryking van die terugsendingsdatum is 67,25 % (269 uit 400) vraelyste terugontvang. Gemeet aan Hopkins (1976:145) se kriteria is die persentasie terugontvangste goed, alhoewel tussen 90% en 100% die ideaal sou wees. Pogings om ouers wat nie gereageer het nie deur middel van die skool op te spoor was nie suksesvol nie.

#### 4.8. STATISTIESE TEGNIEKE

Statistiese verwerkings is met behulp van 'n SAS-rekenaarprogrampakket van die PU vir CHO se Statistiese Konsultasiediens gedoen.



#### 4.9. SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die empiriese ondersoek, insluitend die meetinstrumente, teoreties begrond. Daar is aandag gegee aan die doel van die ondersoek en die hipotese is gestel. Die populasie en steekproef is ook uitgelig. Die verloop van die ondersoek en die statistiese verwerking is bespreek.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsresultate bespreek.

## HOOFSTUK 5

### RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

#### 5.1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die vraelysresponse chronologies volgens die ses aspekte wat in die vraelys gedek is, aangebied, ontleed en vertolk, naamlik:

- \* Houding teenoor lees.
- \* Mate en vorm van verbale kommunikasie.
- \* Tipe leesstof.
- \* Houding teenoor TV en videos.
- \* Houding teenoor deelname aan plaaslike biblioteek.
- \* Houding teenoor taalstimulasie deur die ouer.

Alhoewel van die items onder meer as een afdeling val, sal dit slegs onder een afdeling bespreek word.

Die volgende bevindings word ook in die hoofstuk bespreek:

- \* Die gemiddelde totale, nie-verbale en verbale tellings van die toetslinge, soos bepaal deur die ASAT in 1995 en
- \* die gemiddelde Afrikaanse, gemiddelde Engelse punte en die totale gemiddelde persentasie van die toetslinge tydens 1995.

#### 5.2. HOUDING TEENOR LEES

In hierdie paragraaf word items 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 10(a), 11, 11(a), 12, 12(a), 13, 14, 14(a), 15, 16, 16(a), 17, 17(a), 24 aangebied, ontleed en vertolk.

5.2.1. Vraag 1

Met vraag 1 word bepaal hoe belangrik dit vir die ouer is om hulle kinders so vroeg as moontlik aan leesstof bekend te stel (bylae A, vraag 1). Response word in tabel 5.1 aangebied.

Tabel 5.1

"Hoe belangrik is dit vir u as ouers dat u kind(ers) so vroeg as moontlik aan leesstof bekend gestel word?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Baie belangrik	239	88,8
-----		
b. Belangrik	27	10,0
-----		
c. Minder belangrik	3	1,1
-----		
d. Glad nie belangrik nie	Geen	Geen
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Volgens die resultaat in tabel 5.1. het 88,8% (239 uit 269) ouers aangedui dat dit baie belangrik is dat hulle kinders so

vroeg as moontlik aan leesstof bekend gestel moet word, terwyl 10% (27 uit 269) laat blyk het dat dit belangrik is. Slegs 1.1% (3 uit 269) het te kenne gegee dat dit minder belangrik is.

Die meerderheid ouers besef dus hoe belangrik dit is dat kinders so vroeg as moontlik aan leesstof bekend gestel moet word.

### 5.2.2. Vraag 2

Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die toetslinge graag lees? (Bylaag A vraag 2). Response word in tabel 5.2 voorgestel.

Tabel 5.2

"Lees u kinders graag?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	175	65,1
-----		
NEE	94	34,9
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Volgens die resultaat hou 65,1% (175 uit 269) van die respondente se kinders daarvan om te lees en 34,9% (94 uit 269) hou nie daarvan om te lees nie. Die feit dat meer as 'n

derde van die ouers te kenne gegee het dat hulle kinders nie daarvan hou om te lees nie, is kommerwekkend.

5.2.3. Vraag 2 (a)

Met vraag 2(a) word bepaal wat die redes is waarom 34,9 % (94 uit 269) die respondente se kinders nie graag lees nie (Bylaag A vraag 2(a)). Response word in Tabel 5.3 voorgestel.

Tabel 5.3

"Indien u antwoord by vraag 2 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Hulle is nie lief vir lees nie	35	13
-----		
b. Hulle kyk eerder TV	53	19,7
-----		
c. Ons as ouers lees self nie	3	1,1
-----		
d. Daar is nie tyd vir lees nie	7	2,6
-----		
e. Dit is vir hulle 'n straf om te lees	6	2,2
-----		
f. Hulle speel eerder	24	8,9
-----		
g. Ander redes	Geen	Geen
-----		
TOTAAL	94	34,9
-----		

Die respondente kon meer as een rede gegee het.

Dit is interessant om daarop te let dat TV-kyk en die feit dat kinders nie lief is vir lees nie die twee vernaamste redes is waarom die toetslinge nie graag lees nie.

#### 5.2.4. Vraag 3

By hierdie vraag is bepaal of die respondente interessante leesstof met hulle kinders bespreek (Bylaag A vraag 3). Response word in Tabel 5.4 voorgestel.

Tabel 5.4

"Gesels u met u kinders oor interessante leesstof?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	222	82,5
-----		
NEE	47	17,5
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Die oorgrote meerderheid ouers het laat blyk dat hulle interessante leesstof met hulle kinders bespreek. Die redes waarom 17,5% (47 uit 269) NEE geantwoord het word in vraag 3 (a) gegee.

### 5.2.5. Vraag 3 (a)

By hierdie vraag word die redes gegee waarom 17,5 % (47 uit 269) van die respondente NEE geantwoord het. (Bylaag A vraag 3 (a)). Response word in tabel 5.5 voorgestel.

Tabel 5.5

"Indien u antwoord by vraag 3 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Daar is nie tyd nie	17	6,3
-----		
b. Daar is ander belangriker aspekte om oor te gesels	21	7,8
-----		
c. Die kinders stel nie belang nie	9	3,3
-----		
d. Dit is belangriker om TV te kyk	1	0,3
-----		
e. Ander redes	0	0,0
-----		
TOTAAL	47	17,5
-----		

Die respondente kon meer as een rede verskaf.

Die hoogste respons by hierdie vraag was dat daar ander

belangriker aspekte is om oor te gesels (21 uit 269 - 7,8%). Dit sal interessant wees om te weet oor watter ander belangrike aspekte die respondente met hulle kinders gesels. 'n Verklaring vir die 6,3% ouers wat te kenne gegee het dat daar nie tyd is om met hulle kinders oor interessante leesstof te gesels nie is waarskynlik daaraan toe te skryf dat beide ouers werk en saans moeg is.

#### 5.2.6. Vraag 6

Met hierdie vraag wou vasgestel word watter tipe tydskrifte in die huis beskikbaar is vir die kinders om te lees (Bylaag A vraag 6). Die response word in Tabel 5.6 voorgestel.



Tabel 5.6

"Tipe tydskrifte wat in u huis beskikbaar is vir u kind(ers) om te lees:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Wetenskap	64	23
-----		
b. Prentjiesverhale	50	18,5
-----		
c. Gesinstydskrifte (bv. Huisgenoot, Sarie, Rooi Rose)	260	96,6
-----		
d. "Comics" (strokiesverhale)	20	7,4
-----		
e. Natuur	85	31,5
-----		
f. Finansies	18	6,6
-----		
g. Ander	16	6
-----		

Die respondente kon by die vraag soveel as wat hulle wou merk. Die tipe tydskrifte wat die meeste gelees word tuis is die gesinstydskrifte (96,6% - 260 uit 269). Die rede hiervoor is moontlik omdat die tydskrifte meer gereeld verskyn en ook gewoonlik artikels in het, wat vir die meeste gesinslede voorsiening maak. Die natuurtydskrifte het die tweede meeste response getoon (31,5% - 85 uit 269). Die tydskrifte word heel moontlik vir die maak van take gebruik en het gewoonlik ook

prente in wat aantreklik is vir die oog. Dieselfde geld vir die wetenskaptydskrifte wat na die natuurtydskrifte die derde meeste response gekry het (64 uit 269 - 23%). Die prentjieverhale volg daarna (50 uit 269 - 18,5%). Dié tydskrifte is ontspannend en aantreklik vir die kind om na te kyk. Die vraag is net, hoeveel word gelees en hoeveel word net gekyk? Die strokiesverhale ("comics") (20 uit 269 - 7,4%), finansies (18 uit 269 - 6,6%) en ander tydskrifte (16 uit 269 - 5,9%) is laaste op die lys. Ander tydskrifte wat enkele respondente aangedui het is: Reis, Godsdiens, "CAR", Huishoudelik, Sport, Opvoedkundig, Medies en Landbou.

#### 5.2.7. Vraag 7

By hierdie vraag moes die respondente merk watter tipe boeke in hulle huis beskikbaar is vir hulle kind(ers) om te lees (Bylaag A vraag 7). Die response word in Tabel 5.7 voorgestel.

Tabel 5.7

"Tipe boeke wat in u huis beskikbaar is vir u kind(ers) om te lees:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Feite-inligting	166	61,7
-----		
b. Sprokies/feëverhale	131	48,6
-----		
c. Romanse	130	48,2
-----		
d. Spanningsverhale	115	42,7
-----		
e. Toekomsverhale	39	14,4
-----		
f. Die Bybel	259	96,2
-----		
g. Avontuurverhale	162	60,2
-----		

By die vraag kon meer as een tipe boek gemerk word.

Volgens die response in tabel 5.7. het die oorgrote meerderheid proefpersone, naamlik 96,2% (259 uit 269) aangedui dat die Bybel tot hulle kinders se beskikking is. Die rede hiervoor is dat in die meeste Afrikaanse huise die Christelike geloof aangehang word en die Bybel is gewoonlik een van die eerste boeke wat die klein kind leer ken. Feite-inligting het die tweede meeste response gekry (166 uit 269 - 61,7%). Dit is heel moontlik as gevolg daarvan dat baie mense

ensiklopedieë aankoop en ander feite-inligtingboeke, omdat die kinders gereeld take vir die skool moet maak. Avontuurverhale (162 uit 269 - 60,2%), Sprokies/Feëverhale (131 uit 269 - 48,6%), Romanse (130 uit 269 - 48,2%) en Spanningsverhale (115 uit 269 - 42,7%) volg daarna. Die Sprokies/Feëverhale is gewoonlik van die eerste boeke wat 'n ouer vir sy kind(ers) koop. Romanse en Spanningsverhale behoort nog vir 'n St.5 kind baie aantrekkingskrag te hê. Dit is interessant dat toekomsverhale (39 uit 269 - 14,4%) so min response gekry het, aangesien daar in die eeu geleef word waarin die ruimte en allerhande vreemde verbeeldings toekomsvlugte al hoe meer gewild raak.

#### 5.2.8. Vraag 8

Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal vanaf watter ouderdom die respondente se kind(ers) die geleentheid gehad het om leesstof te hanteer (Bylaag A vraag 8). Die response word in tabel 5.8 voorgestel.

Tabel 5.8

"Van watter ouderdom af het u kind(ers) die geleentheid gehad om leesstof te hanteer."

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. 1ste jaar	137	50,9
-----		
b. 2de jaar	32	11,8
-----		
c. 3de jaar	37	13,7
-----		
d. 4de jaar	18	6,6
-----		
e. 5de jaar en ouer	45	16,7
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Ongeveer die helfte van die respondente het aangedui dat hulle kind(ers) reeds vanaf hulle eerste lewensjaar leesstof hanteer (137 uit 269 - 50,9%). Die vraag bly egter of die ouers dit saam met hulle kind(ers) hanteer deur dit aan hulle te verduidelik of daarvoor te gesels. Die 50,9% is nie 'n aanvaarbare persentasie nie. 25% van die respondente laat hulle kind(ers) vanaf die tweede jaar en derde jaar leesstof hanteer. Daar is te veel respondente, naamlik 23,3%, wat hulle kind(ers) eers vanaf die vierde jaar en vyfde jaar leesstof laat hanteer. Die ideaal, volgens die literatuur (hoofstuk 2 en 3), by die vraag sou 'n 100% respons "vanaf die eerste

lewensjaar" gewees het.

### 5.2.9. Vraag 9

By die vraag is bepaal hoeveel tyd per dag die respondente se kind(ers) aan lees (skoolwerk uitgesluit) bestee (Bylaag A Vraag 9). Response word in tabel 5.9 voorgestel.

Tabel 5.9

"Hoeveel tyd per dag bestee u kind(ers) aan lees (skoolwerk uitgesluit)?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Geen tyd word aan lees bestee nie	27	10
-----		
b. 'n Halfuur of minder	101	37,5
-----		
c. 'n Uur	88	32,7
-----		
d. Een en 'n halwe uur	16	5,9
-----		
e. Meer as een en 'n halwe uur	35	13
-----		
Geen respons	2	0,7
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Die response by die vraag is baie insiggewend. Alhoewel 10% (27 uit 269) geen tyd aan lees bestee nie is dit tog verblydend om te sien dat 37,5% (101 uit 269) wel 'n halfuur of minder per dag aan lees bestee, 32,7% (88 uit 269) 'n uur per dag en 13% (35 uit 269) meer as een en 'n halwe uur. As die response van 'n halfuur of minder tot meer as een en 'n halwe uur bymekaar getel word (240 uit 269) is die hoë persentasie (89,9%) wat wel elke dag lees 'n goeie teken.

#### 5.2.10. Vraag 10

By vraag 10 word die vraag gevra of die ouers boeke uitneem by die plaaslike biblioteek (Bylaag A vraag 10). Die response word in tabel 5.10 voorgestel.

Tabel 5.10

"Neem u as ouer boeke uit by die plaaslike biblioteek?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	144	53,5
-----		
NEE	125	46,5
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Meer as die helfte van die respondente, naamlik 53,5% (144 uit 269) neem boeke uit by die biblioteek. Die 46,5% (125 uit 269) se redes hoekom hulle nie boeke by die biblioteek uitneem nie

word in tabel 5.11 voorgestel.

### 5.2.11. Vraag 10 (a)

Die redes vir die 46,5% (125 uit 269) wat by vraag 10 NEE geantwoord het op die vraag of die respondent as ouer boeke uitneem by die biblioteek, word by die vraag aangedui (Bylaag A vraag 10 (a)). Die response word in tabel 5.11 voorgestel.

Tabel 5.11

"Indien u antwoord by vraag 10 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Ons woon te ver van die biblioteek af	26	9,6
-----		
b. Ons lees nie graag nie	18	6,6
-----		
c. Ons koop liewer boeke	60	22,3
-----		
d. Daar is nie tyd nie	28	10,4
-----		
e. Ander redes	5	1,8
-----		

Die respondente kon meer as een rede verskaf.

Die meeste respondente (60 uit 269 - 22,3%) het aangetoon dat hulle liewer boeke koop as om boeke by die biblioteek uit te



neem. 9,6% (26 uit 269) woon te ver van die biblioteek af. 6,6% (18 uit 269) het aangedui dat hulle nie lief vir lees is nie en volgens 10,4% (28 uit 269) is daar nie tyd om biblioteek toe te gaan nie.

Ander redes wat deur die respondente aangevoer is, is onder meer die volgende: hulle wil nie die biblioteek besoek nie, terwyl twee eerder handewerk verrig.

### 5.2.12. Vraag 11

Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die respondente se kind(ers) die plaaslike biblioteek besoek (Bylaag A vraag 11). Die response word in tabel 5.12 voorgestel.

Tabel 5.12

"Besoek u kind(ers) die plaaslike biblioteek?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	192	71,6
-----		
NEE	76	28,4
-----		
Geen respons	1	0,3
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

71,6% (192 uit 269) van die respondente se kind(ers) besoek

wel die plaaslike biblioteek, teenoor 28,4% (76 uit 269) wat dit nie doen nie.

### 5.2.13. Vraag 11 (a)

By hierdie vraag word redes aangetoon waarom die 28,4% (76 uit 269) respondente se kind(ers) nie die plaaslike biblioteek besoek nie (Bylaag A vraag 11 (a)). Response word in tabel 5.13 voorgestel.

Tabel 5.13

"Indien u antwoord by vraag 11 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Dit is te ver van die huis af	29	10,7
-----		
b. Hulle stel nie belang nie	21	7,8
-----		
c. Ons moedig hulle nie aan nie	7	2,6
-----		
d. Daar is nie tyd nie	15	5,5
-----		
e. Ander redes	9	3,3
-----		

Die respondente kon meer as een rede gegee het.

Afstand van die biblioteek, belangstelling en tyd word as die vernaamste redes aangevoer waarom respondente se kinders nie die biblioteek besoek nie.

Die "ander redes" wat gegee is, is:

Boeke word gekoop; dit is nie nodig om die plaaslike biblioteek te besoek nie; die skoolbiblioteek word besoek; daar is genoeg boeke in die huis; daar word eerder Bybel gelees.

#### 5.2.14. Vraag 12

By hierdie vraag is bepaal of die respondente se kind(ers) biblioteekboeke uitneem om te lees (Bylaag A vraag 12). Response word voorgestel in tabel 5.14.

Tabel 5.14

"Neem u kind(ers) biblioteekboeke uit om te lees?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	209	78
-----		
NEE	59	22
-----		
Geen respons	1	0,3
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Die meerderheid van die respondente se kinders, naamlik 78%

(209 uit 269) neem biblioteekboeke uit om te lees en 22% (59 uit 269) nie.

#### 5.2.15. Vraag 12 (a)

Hierdie vraag dui die redes aan waarom 22% (59 uit 269) van die respondente se kinders nie biblioteekboek uitneem nie (Bylaag A Vraag 12 (a)). Die response word in vraag tabel 5.15 voorgestel.

Tabel 5.15

"Indien u antwoord by vraag 12 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Dit kos geld	3	1,1
-----		
b. Hulle is nie lief vir lees nie	22	8,1
-----		
c. U moedig hulle nie aan nie	3	1,1
-----		
d. U koop liewer hulle boeke	20	7,4
-----		
e. Hulle stel nie belang nie	13	4,8
-----		
f. Daar is nie tyd nie	8	2,9
-----		
g. Ander redes	3	1,1
-----		

Die respondente kon meer as een rede verskaf.

Uit die gegewens in tabel 5.15 blyk dit dat die leerlinge se gebrek aan liefde om te lees en die feit dat ouers liefs boeke aankoop, die vernaamste redes is waarom kinders nie biblioteekboeke uitneem nie.

Die ander redes wat respondente gegee het is:

Dit is nie nodig nie; die kinders neem by die skool uit; en ander het nie vervoer nie.

#### **5.2.16 Vraag 13**

Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal watter tipe biblioteekboeke neem die respondente se kinders uit (Bylaag A Vraag 13). Response word in tabel 5.16 voorgestel.

Tabel 5.16

"Indien u kinders wel biblioteekboeke uitneem om te lees, watter tipe boeke neem hulle uit?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Feite-inligting	107	39,7
-----		
b. Sprokies/ Feëverhale	89	33
-----		
c. Romanse	43	15,9
-----		
d. Spanningsverhale	87	32,3
-----		
e. Toekomsverhale	33	12,2
-----		
f. Bybelverhale	56	20,8
-----		
g. Avontuurverhale	157	58,3
-----		
h. Tydskrifte	16	5,9
-----		

Die respondente kon meer as een by die vraag merk.

Die tipe boek wat die meeste uitgeneem word, is avontuurverhale. Daarna volg feite-inligting. Die rede hiervoor is heel moontlik as gevolg van take wat vir ekstra skoolwerk gemaak moet word. Daarna volg die ander tipe boeke. Tydskrifte het die heel laagste response gekry, moontlik as

gevolg van die rede dat die meeste huisgesinne hulle eie tydskrifte aankoop.

#### 5.2.17. Vraag 14

By hierdie vraag word die vraag gevra of daar daagliks koerante vir die gesin se gebruik gekoop word (Bylaag A Vraag 14). Response word in tabel 5.17 voorgestel.

Tabel 5.17

"Ontvang of koop u daagliks 'n koerant vir die gesin se gebruik?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	115	43,2
-----		
NEE	151	56,8
-----		
Geen respons	3	1,1
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Meer as die helfte van die respondente koop of ontvang nie daagliks koerante vir die gesin se gebruik nie.

5.2.18. Vraag 14 (a)

By vraag 14 (a) word die redes gegee waarom die respondente nie daaglik koerante koop of ontvang vir die gesin se gebruik nie (Bylaag A vraag 14 (a)). Response word voorgestel in tabel 5.18.

Tabel 5.18

"Indien u antwoord by vraag 14 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Dit is te duur	31	11,5
-----		
b. Die TV gee genoeg inligting	64	23,7
-----		
c. Hulle stel nie belang nie	47	17,4
-----		
d. Ander redes	33	12,2
-----		

Meer as een rede kon gegee word.

Dit is insiggewend om daarop te let dat 23,7% (64 uit 269) respondente aangedui het dat die TV genoeg inligting gee en dis daarom nie nog nodig om die koerant ook te koop nie.

Ander redes wat gegee is, is:

Daar is nie tyd nie; die koerant word by die werk gelees; die koerant word een keer 'n week gekoop; van die respondente wil



nie die koerant koop nie; ander bly te ver; en sommige koop slegs soms 'n koerant.

### 5.2.19 Vraag 15

By hierdie vraag word bepaal of as die koerant daaglik gekoop of ontvang word dit tot die kinders in die huis se beskikking is (Bylaag A Vraag 15). Response word in tabel 5.19 voorgestel.

Tabel 5.19

"Indien u antwoord op Vraag 14 JA was, is die koerant tot die kinders se beskikking?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	114	99
-----		
NEE	1	0,8
-----		
TOTAAL	115	42,7
-----		

114 van die 115 (99%) respondente wat wel koerante daaglik ontvang of koop stel die koerante tot hulle kind(ers) se beskikking. Slegs 1 stel die koerant nie tot die kind(ers) se beskikking nie.

### 5.2.20 Vraag 16

By hierdie vraag word die respondente gevra of hulle van mening is dat om gereeld te lees hulle kind(ers) se kennis sal verbreed (Bylaag A vraag 16). Response word in tabel 5.20 voorgestel.

Tabel 5.20

"Dink u dat om gereeld te lees u kind(ers) se kennis sal verbreed?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	262	97,8
-----		
NEE	7	2,6
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

97,8% (262 uit 269) van die respondente het gevoel dat om gereeld te lees hulle kind(ers) se kennis sal verbreed. Hierdie respons is 'n baie belangrike aanduiding vir die doel van die navorsing, aangesien 'n positiewe gesindheid teenoor lees by die ouer ook aan die kind oorgedra sal word.

### 5.2.21. Vraag 16(a)

By hierdie vraag word die redes aangedui waarom die respondente aangetoon het dat om gereeld te lees kennis nie ..

sal verbreed nie.(Bylaag A Vraag 16(a)). Die response word in tabel 5.21 voorgestel.

Tabel 5.21

"Indien u antwoord by vraag 16 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. TV verbreed kennis voldoende	3	1,1
-----		
b. Die skool verbreed kennis genoeg	3	1,1
-----		
c. Lees is opsioneel as middel tot kennisuitbreiding	1	0,3
-----		
d. Ander redes	Geen	Geen
-----		
TOTAAL	7	2,6
-----		

Drie respondente het repektiewelik aangedui dat TV - kyk en die skool voldoende inligting bied en dat om gereeld te lees nie meer kennis sal uitbrei nie.

#### 5.2.22. Vraag 17

Met die vraag wou die respondente se mening getoets word of

hulle kind(ers) meer moet lees (Bylaag A vraag 17). Die response word in tabel 5.22.

Tabel 5.22

"Is u van mening dat u kind(ers) meer moet lees?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	258	95,5
-----		
NEE	11	4
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Dit is insiggewend dat 95,5% (258 uit 269) respondente van mening is dat hulle kinders meer moet lees. Slegs 11 (4%) is van mening dat hulle kinders reeds genoeg lees.

#### 5.2.23. Vraag 17 (a)

By hierdie vraag word die redes bepaal hoekom 11 uit 269 (4%) van die respondente van mening is dat hulle kind(ers) genoeg lees (Bylaag A vraag 17(a)). Response word in tabel 5.23 voorgestel.

Tabel 5.23

"Indien u antwoord by vraag 17 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Daar is nie tyd nie	3	1,1
-----		
b. Hulle stel nie belang nie	0	0,0
-----		
c. TV kyk is genoeg	0	0,0
-----		
d. Hulle sukkel om te lees	0	0,0
-----		
e. U lees self nie graag nie	0	0,0
-----		
f. Ander redes	8	2,9
-----		

Meer as een rede kon verskaf word.

3 (1,1%) van die respondente het aangedui dat daar nie tyd is vir die kinders om meer te lees nie. 8 Respondente (2,9%) het by die ander redes aangedui dat hulle kinders reeds genoeg lees en nie nodig het om meer te lees nie.

**5.2.24. Vraag 24**

Hierdie vraag is in die vraelys ingesluit om te bepaal of die respondente se kind(ers) voorkeur gee aan videos-kyk bo lees (byaal A vraag 24). Response word in tabel 5.24 voorgestel.

Tabel 5.24

"Kyk u kinders eerder videos as om te lees?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	155	57,6
-----		
NEE	114	42,4
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Meer as die helfte van die respondente se kinders kyk eerder videos as om te lees. By hierdie vraag moet onthou word dat baie van die respondente heel moontlik nie videomasjiene het nie.

**5.2.25. Vraag 24 (a)**

By hierdie vraag gee die respondente die redes waarom hulle kind(ers) voorkeur gee aan video-kyk bo lees (Bylaag A vraag 24 (a)). Response word in tabel 5.25 voorgestel.

Tabel 5.25

"Indien u antwoord by vraag 24 Ja was, verstrek redes waarom nie?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Hulle is nie lief vir lees nie	64	23,7
-----		
b. Videos hou hulle besig	74	27,5
-----		
c. Ander redes	23	8,5
-----		

Meer as een rede kon gegee word.

Die meeste respondente wie se kinders eerder videos kyk as om te lees, voel dit hou hulle besig en dit blyk of die ouers dit dan ook sodoende goedkeur. 23,7% ( 64 uit 269) van die respondente se kinders is nie lief vir lees nie en verkies ook om eerder videos te kyk.

Die ander redes wat deur die respondente genoem is, is:

- \* Dit is ontspannend vir die kinders om video te kyk.
- \* Videos is 'n makliker en meer insiggewender metode oor gebeure as lees.
- \* Die gesin kan video-kyk saam geniet.
- \* Die kinders geniet dit meer om videos te kyk as om te lees.
- \* Daar gaan niks in die dorp aan nie en is video-kyk 'n manier om die kinders besig te hou by die huis.
- \* Videos bied meer aksie as lees.

### 5.3. MATE EN VORM VAN VERBALE KOMMUNIKASIE

By hierdie afdeling word die volgende items ingesluit: vrae 3, 3(a), 4, 4(a), 5, 5(a), 23, 23(a). Vraag 3 en 3(a) is reeds by die afdeling oor die houding teenoor lees 5.2. bespreek en word daarom slegs hier genoem en nie weer bespreek nie.

#### 5.3.1. Vraag 4

Met vraag 4 word bepaal of die respondente met hulle kinders gesels oor interessante gebeurtenisse in die onmiddellike omgewing of in die wêreld, in die algemeen (Bylaag A vraag 4). Die response word in tabel 5.26 voorgestel.

Tabel 5.26

"Gesels u met u kind(ers) oor interessante gebeurtenisse in die onmiddellike omgewing of in die wêreld?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	252	93,7
-----		
NEE	17	6.3
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

'n Baie hoë persentasie (93,7%) 252 uit 269) het positief geantwoord op die vraag. Dit blyk dus tog of die oorgrote



meerderheid ouers met hulle kind(ers) oor interessante gebeurtenisse gesels. Dit is 'n bemoedigende tendens.

### 5.3.2. Vraag 4 (a)

By hierdie vraag word die redes gegee vir die 17 uit 269 (6,3%) se NEE-antwoord. Daar kon weer meer as een rede gegee word (Bylaag A vraag 4 (a)). Die response word in tabel 5.27 voorgestel.

Tabel 5.27

"Indien u antwoord by vraag 4 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Kinders moet gesien word en nie gehoor word nie	5	1,8
-----		
b. Daar is nie tyd om te gesels nie	4	1,4
-----		
c. Die kind(ers) stel nie belang nie	7	2,6
-----		
d. Ander redes	1	0,3
-----		
TOTAAL	17	6,3
-----		

Uit die gegewens in tabel 5.27 blyk dit dat van die respondente van mening is dat kinders gesien en nie gehoor moet word nie, dat daar nie tyd is om te gesels nie en kinders nie in praatjies oor interessante gebeurtenisse met hulle belangstel nie.

Die enkele ander rede wat gegee is, is dat die ouers nie belangstel om met die kinders te gesels nie.

### 5.3.3. Vraag 5

Vraag 5 het bepaal of die respondente met hulle kind(ers) oor aspekte van sy huiswerk gesels (Bylaag A vraag 5). Response word in tabel 5.28 voorgestel.

Tabel 5.28.

"Gesels u met u kind(ers) oor aspekte van sy huiswerk?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	261	97
-----		
NEE	8	2,9
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Die afleiding wat uit die resultaat gemaak kan word is dat huiswerk vir die oorgrote meerderheid ouers 'n saak van belang is.

#### 5.3.4. Vraag 5(a)

By hierdie vraag word bepaal waarom die respondente nie met hulle kind(ers) oor aspekte van hulle huiswerk gesels nie (Bylaag A vraag 5(a)). Response word in tabel 5.29 voorgestel.

Tabel 5.29.

"Indien u antwoord by vraag 5 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Daar is nie tyd nie	2	0,7
-----		
b. Die kind(ers) stel nie belang nie	2	0,7
-----		
c. Huiswerk het niks met ouers te doen nie	2	0,7
-----		
d. Dit is nie nodig om daaroor te gesels nie	3	1,1
-----		
e. Ander redes	1	0,3
-----		

Meer as een rede kon gegee word.

Enkele ouers het laat blyk dat daar nie tyd is daarvoor nie, of dat die kinders nie daarin belangstel nie. 'n Verdere

afleiding is dat van die ouers van mening is huiswerk niks met ouers te doen het nie en dat dit nie nodig is om daaroor te gesels nie. 'n Enkele ouer het aangedui dat die kind nie hulp nodig het nie.

### 5.3.5. Vraag 23

Indien die respondente by vraag 22 geantwoord het dat hulle saam met hulle kinders TV kyk, moes hulle by vraag 23 aandui of hulle oor die TV programme gesels (Bylaag A Vraag 23). Response word in tabel 5.30 voorgestel.

Tabel 5.30

"Indien wel, gesels u oor TV programme?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	230	87,1
-----		
NEE	34	12,6
-----		
Geen respons	5	1,8
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Die meeste respondente gesels wel met hulle kind(ers) oor die TV programme wat hulle saam met hulle kind(ers) kyk. Daar word uit verskeie oorde 'n beroep op ouers gedoen om saam met hulle

kind(ers) TV te kyk en om oor die inhoudelike te gesels. Hierdie hoë respons dui dus op 'n bevredigende gebruik by die respondente.

### 5.3.6. Vraag 23 (a)

34 uit 269 (12,6%) van die respondente gesels nie met hulle kind(ers) oor die TV programme wat hulle saam met hulle kind(ers) kyk nie. Die redes hiervoor word in vraag 23(a) aangedui (Bylaag A vraag 23 (a)). Die response word in tabel 5.31 voorgestel.

Tabel 5.31

"Indien u antwoord by vraag 23 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Ek weet nie hoe nie	3	1,1
-----		
b. Daar is nie tyd nie	6	2,2
-----		
c. Dit is nie nodig nie	19	7
-----		
d. Die kind(ers) stel nie belang nie	2	0,7
-----		
e. Ander redes	4	1,4
-----		
TOTAAL	34	12,6
-----		

Meer as een rede kon gegee word.

Die meerderheid respondente het aangedui dat dit nie nodig is om oor die TV programme te gesels wat hulle saam met hulle kinders kyk nie. In 'n mindere mate het hulle aangetoon dat hulle nie weet hoe nie, of dat daar nie tyd is nie.

Die ander redes wat gegee is, is dat die ouers self nie TV kyk nie.

#### 5.4. TIPE LEESSTOF

Hierdie items is reeds behandel in 5.2. Die items sluit in vrae 6,7, 13, 14 en 14 (a).

#### 5.5. HOUDING TEENOOR TV EN VIDEOS

Items 16, 16 (a), 17, 17(a), 24, en 24(a) val ook onder die afdeling, maar is reeds in van die vorige afdelings behandel.

Items 18, 19, 20, 21, 22, 22(a) en 25 word in die afdeling bespreek.

##### 5.5.1. Vraag 18

Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal wat is die aantal ure per dag gedurende die week wat die respondente se kind(ers) TV kyk (Bylaag A vraag 18). Die response word in Tabel 5.32 voorgestel.

Tabel 5.32

"Die aantal ure per dag gedurende die week wat u kind(ers) TV kyk:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Geen	2	0,7
-----		
b. 'n Uur of minder	36	13,3
-----		
c. 'n Uur en 'n half	45	16,7
-----		
d. Twee ure	78	28,9
-----		
e. Drie ure of meer	108	40,1
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Uit die gegewens in tabel 5.32 blyk dit dat 69% (186 uit 269) van die respondente se kind(ers) meer as twee ure per dag gedurende die week TV kyk. Slegs 2 (0,7%) respondente se kind(ers) kyk geen TV per dag gedurende die week nie. Dit is moontlik dat daar nie 'n TV in dié respondente se huise is nie. Dit is baie insiggewend om te merk hoeveel ure TV word gedurende die week deur die respondente se kinders gekyk en dan moet daar nog tyd oorbly vir lees, speel, huiswerk en ander buitemuurse aktiwiteite.

### 5.5.2. Vraag 19

Met hierdie vraag in die vraelys wou by die respondente bepaal word hoeveel ure per dag kyk hulle kind(ers) TV gedurende die naweek (Bylaag A vraag 19). Die response word in Tabel 5.33 voorgestel.

Tabel 5.33

"Die aantal ure per dag gedurende die naweek wat u kinders TV kyk:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Geen	3	1,1
-----		
b. 'n Uur of minder	17	6,3
-----		
c. Twee ure	64	23,7
-----		
d. Drie ure of meer	185	68,7
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Dit is insiggewend om daarop te let dat die meerderheid kind(ers) meer as drie ure per dag gedurende die naweek voor die TV stel deurbring.



### 5.5.3. Vraag 20

Hierdie vraag is ingesluit in die vraelys om te bepaal watter tipe TV programme die respondente se kind(ers) kyk (Bylaag A vraag 20). Die response word in Tabel 5.34 voorgestel. Meer as een tipe program kon hier gemerk word.

Tabel 5.34

"Tipe TV programme waarna u kind(ers) kyk?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Kinderstories	225	83,6
-----		
b. Kinderopvoedkundige programme	146	54,2
-----		
c. Natuurprogramme	194	72,1
-----		
d. Wetenskapprogramme	98	36,4
-----		
e. Verhale/Stories	184	68,4
-----		
f. Sport	180	66,9
-----		
g. Nuus	118	43,8
-----		
h. Sepies	116	43,1
-----		
i. Films	205	76,2
-----		
j. Aktualiteitsprogramme (bv. Agenda)	57	21,1
-----		
k. Minireekse	132	49
-----		

Volgens die response in tabel 5.34 is die kinders se TV smaak oor 'n wye spektrum versprei.

Meer as een tipe program kon gemerk word.

Kinderstories (225 uit 269 - 83,6%) word die meeste gekyk. Daarna volg Films (205 uit 269 - 76,2%), Natuurprogramme (194 uit 269 - 72,1%), Verhale/Stories (184 uit 269 - 68,4%), Sport (180 uit 269 - 66,9%), Kinderopvoedkundige programme (146 uit 269 - 54,2%), Mini reekse (132 uit 269 - 49%), Nuus (118 uit 269 - 43,8%), Sepies (116 uit 269 - 43,1%), Wetenskapprogramme (98 uit 269 - 36,4%) en laastens Aktualiteitsprogramme (57 uit 269 - 21,1%). Alhoewel Natuurprogramme, (wat gewoonlik kleurryk en aantreklik is om na te kyk) derde op die responslys lê, is dit interessant om te sien dat Stories/verhale, Kinderstories en Films bo aan die lys is. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat die meeste van die respondente se kinders in die voorskoolse - en laerskoolgaande ouderdom voorkom en dat stories en film dus voorrang by hulle behoort te geniet.

#### **5.5.4. Vraag 21**

Hierdie vraag is gevra om te bepaal in welke mate voel die respondente word hulle kind(ers) se algemene kennis verbreed deur gereeld TV te kyk (Bylaag A vraag 21). Die response word in Tabel 5.35 voorgestel.

Tabel 5.35

In welke mate word u kind(ers) se algemene kennis verbreed deur gereeld TV te kyk?

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Besonder baie	48	17,8
-----		
b. Baie	66	24,5
-----		
c. Tot 'n mate	130	48,3
-----		
d. Baie min	19	7
-----		
e. Glad nie	5	1,8
-----		
Geen respons	1	0,3
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Volgens die oorgrote meerderheid respondente, naamlik 90,6% (244 uit 269) dra gereelde TV-kyk daartoe by dat hulle kinders se algemene kennis verbreed.

#### 5.5.5. Vraag 22

Met hierdie vraag in die vraelys wou by respondente vasgestel word of hulle saam met hulle kind(ers) TV kyk (Bylaag A vraag 22). Die response word in Tabel 5.36 voorgestel.

Tabel 5.36

"Kyk u saam met u kinders TV?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	248	92,1
-----		
NEE	21	7,8
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Dit is 'n aspek wat deur opvoedkundiges en opvoeders oor jare gedebatteer word. Dit is dus bevredigend om daarop te let dat die oorgrote meerderheid ouer saam met hulle kind(ers) TV kyk.

**5.5.6. Vraag 22(a)**

21 uit 269 (7,8%) van die respondente kyk nie saam met hulle kind(ers) TV nie. In hierdie vraag word die redes gee (Bylaag A vraag 22(a)). Die response word in tabel 5.37 voorgestel.

Tabel 5.37

"Indien u antwoord by vraag 22 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Daar is nie tyd nie	7	2,6
-----		
b. Ek wil alleen TV kyk	0	0,0
-----		
c. Ek kyk nie na hulle programme nie	2	0,7
-----		
d. Dit is nie nodig nie	0	0,0
-----		
e. Ek kom te laat tuis	6	2,2
-----		
f. Ander redes	7	2,6
-----		

Meer as een rede kon hier gegee word.

Tyd, die ouers wat nie na die kinders se programme kyk nie en ouers wat te laat tuis kom is van die redes hoekom ouers nie saam met hulle kinders TV kyk nie.

Die ander redes (7 uit 269 - 2,6%) wat gegee word is, is dat hulle nie TV het nie, of dat die ouers self glad nie TV kyk nie. Een respondent het selfs sover gegaan om te sê dat hy/sy TV haat.

### 5.5.7. Vraag 25

Met vraag 25 in die vraelys wou bepaal word of die respondente van mening is dat hulle kind(ers) te veel TV kyk (Bylaag A vraag 25). Die response word in tabel 5.38 voorgestel.

Tabel 5.38

"Is u van mening dat u kind(ers) te veel TV kyk?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	124	46,3
-----		
NEE	145	53,9
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Dit is interessant dat meer as die helfte van die respondente (144 uit 269 - 53,7%) voel dat hulle kinders nie te veel TV kyk nie, terwyl 43% (124 uit 269) van mening is dat hulle kind(ers) wel TV kyk.

### 5.6. HOUDING TEENOR DEELNAME AAN DIE PLAASLIKE BIBLIOTEEK

Vrae, 10, 10(a), 11, 11(a), 12, 12(a) en 13 is reeds in die vorige afdelings behandel.

## 5.7. HOUDING TEENoor TAALSTIMULASIE DEUR DIE OUERS

### 5.7.1. Vraag 26

Hierdie vraag is ingesluit om te bepaal of die respondente meen dat kinders wat tuis aan 'n taalgestimuleerde omgewing blootgestel word, akademies 'n voorsprong bo kinders het wat nie aan 'n taalgestimuleerde omgewing blootgestel is nie (Bylaag A Vraag 26). Die response word in Tabel 5.39 voorgestel.

Tabel 5.39

"Meen u dat u kind(ers) wat tuis aan 'n taalgestimuleerde omgewing blootgestel word, akademies 'n voorsprong bo kinders het wat nie aan 'n taalgestimuleerde omgewing blootgestel is nie?"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
JA	237	88,4
-----		
NEE	32	11,8
-----		
TOTAAL	269	100
-----		

Dit is bemoedigend om daarop te let dat die oorgrote meerderheid ouers van mening is dat blootstelling aan 'n taalgestimuleerde omgewing tuis akademies vir hulle kind(ers) 'n voorsprong gee.



5.7.2. Vraag 26(a)

32 uit 269 (11,8%) van die respondente het aangetoon dat 'n taalgestimuleerde omgewing tuis nie hulle kind(ers) 'n akademiese voorsprong sal gee nie. (Bylaag A vraag 26 (a)). Die response word in Tabel 5.40 voorgestel.

Tabel 5.40

"Indien u antwoord by vraag 26 NEE was, verstrek redes waarom nie:"

	<u>Frekwensie</u>	<u>%</u>
a. Kinders word gebore met hulle taalvermoë en daarom sal stimulasie nie help nie	4	1,4
-----		
b. Die skool gee genoeg taalstimulasie	13	4,8
-----		
c. Kinders moet net hard leer	23	8,5
-----		
d. Daar is nie tyd vir bykomende taalstimulasie in die ouerhuis nie	1	0,3
-----		
e. Ander redes	Geen	Geen
-----		

Meer as een rede kon gegee word.

Die meeste respondente wat NEE geantwoord het op vraag 26 voel dat kinders net hard moet leer. Die vraag kan hier gevra word: het hierdie ouers dan geen aandeel in hulle kinders se akademiese skoolloopbaan nie? Dieselfde vraag geld vir die respondente wat voel dat die skool genoeg taalstimulasie gee. Slegs 4 (1,4%) is van mening dat kinders met 'n taalvermoë gebore word en daarom sal taalstimulasie tuis nie help nie. Een respondent (0,3%) het heel moontlik die eerlike opinie gegee dat daar nie tyd is vir bykomende taalstimulasie tuis nie.

#### **5.8. GEMIDDELDE IK-TELLINGS VOLGENS DIE ASAT (ALGEMENE SKOLASTIESE AANLEGTOETS) PER SKOOL**

In tabel 5.41 sal die gemiddelde Verbale, Nie-Verbale en Totale IK-tellings, soos bepaal deur die ASAT, van die standerd 5-leerlinge, per Afrikaanse Laerskool in die Carletonville komprehensiewe eenheid voorgestel word.

Aangesien hierdie baie sensitiewe inligting is, word die skole nie genoem nie, maar slegs genommer.

Tabel 5.41

<u>Skool</u>	<u>Verbaal</u>	<u>Nie - Verbaal</u>	<u>Totaal</u>
1	96	95	94
2	100	103	101
3	100	103	101
4	99	99	98
5	98	99	100
6	103	109	107
7	97	101	102
8	97	100	96

5.8.1. Gemiddelde totale tellings

In tabel 5.42 word die gemiddelde totale Verbale, Nie-Verbale en Totale tellings van al die skole voorgestel word.

Tabel 5.42

<u>Verbale Telling</u>	<u>Nie-Verbale Telling</u>	<u>Totale Telling</u>
98,5	101,1	99,8

---

Uit bogenoemde tellings wat met die ASAT verkry is, toon dit dat die gemiddelde verbale, nie-verbale en totale IK-tellings van al die skole, sowel as die totale gemiddelde tellings in die deursnee op 'n gemiddelde IK vermoë dui.

#### 5.9. GEMIDDELDE EKSAMENPERSENTASIES PER SKOOL

In tabel 5.43 sal die gemiddelde Afrikaanse, gemiddelde Engelse en gemiddelde persentasie van die totale eksamen van die standerd 5 leerlinge, per Afrikaanse Laerskool in die Carletonville komprehensiewe eenheid voorgestel word.

Vergelyk par. 5.8.

Tabel 5.43

<u>Skool</u>	<u>Afrikaans</u>	<u>Engels</u>	<u>Gemiddelde totale</u>
	<u>%</u>	<u>%</u>	<u>%</u>
1	64	59	61,2
-----2			
	51	60	58
-----			
3	59,7	57	58
-----			
4	61	64	61
-----			
5	64	63	63
-----			
6	61	58	61
-----			
7	60,7	57,6	60
-----			
8	62	63	61
-----			

5.9.1. Gemiddelde totale persentasies van al die skole saam

In tabel 5.44 sal die gemiddelde Afrikaanse, Engelse en totale eksamen persentasies van al die skole saam voorgestel word.

Tabel 5.44

<u>Afrikaans %</u>	<u>Engels %</u>	<u>Totale eksamen</u>
60,4	60,2	60,4

Die persentasies soos voorgestel in tabel 5.43 en tabel 5.44 toon dat die gemiddelde Afrikaanse, gemiddelde Engelse en gemiddelde totale eksamenpersentasies tussen 57% en 64% lê. Die gemiddelde totale persentasies van al die skole saam is 60,4% vir Afrikaans, 60,2% vir Engels en 60,4% vir die totale eksamen. Dit is opmerklik dat die Afrikaans en Engels so naby mekaar lê. Daar moet egter in gedagte gehou word, dat die punte by Afrikaanse Laerskole verkry is en Engels as 'n tweede taal by die skole aangebied word.

#### 5.10. SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die vraelysitems aangebied, ontleed en vertolk. Dieselfde is met die gemiddelde ASAT IK-tellings en gemiddelde eksamen prestasies van Afrikaans, Engels en die totale eksamen gedoen.

In die hoofstuk 6 sal die resultate geïnterpreteer word en gevolgtrekkings sal gemaak word. Aanbevelings word ook in hoofstuk 6 bespreek.

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 6.1. INLEIDING

Ten einde die essensiële noodsaaklikheid van taalstimulering deur die ouer in konteks te plaas, was dit nodig om die taalontwikkeling van die kind en die ouer se aandeel tydens die taalontwikkeling van 'n kind vanuit die literatuur te bestudeer. Tweedens was dit nodig om die onderwerp empiries, aan die hand van 'n vraelys, die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) en die verkryging van gemiddelde eksamenpunte te ondersoek.

Nadat die samevatting van die literatuurstudie en die empiriese ondersoek gegee is, sal gevolgtrekkings waartoe gekom is, aangebied word. In die lig van beide die literatuurstudie en die empiriese ondersoek sal daar enkele aanbevelings gemaak word.

#### 6.2. SAMEVATTING

##### 6.2.1. Probleemstelling

Ter oriëntering is daarop gewys dat die mens en taal innig verweef is, dat taal "eie is aan die mens se bestaan". Daar is ook klem gelê op die feit dat die ontwikkeling van die kind

se taal en die ontluiking van geletterdheid hand aan hand loop voor hy die formele eise van primêre skoolonderrig betree. Dit is ook beklemtoon dat taal die totaal van die kind se leeraktiwiteite oorspan.

Die ouer se aandeel in die stimulering van die ontwikkeling van die kind se taal, is onontbeerlik. Die kind wat in 'n verrykte taalmilieu binne die huisgesin opgevoed word, besit 'n uitgebreide taalkode wat verreikende implikasies inhou vir hulle totale ontwikkeling en veral intellektuele ontwikkeling, voorskools en tydens primêre skoolonderrig.

Die volgende probleemvrae het na vore gekom:

\*Hoe verloop normale taalontwikkeling?

\* Wat is die ouer se aandeel ten opsigte van die kind se taalontwikkeling?

\* Is daar voldoende taalstimulasie in die vorm van verbale kommunikasie tussen ouer en kind en in die vorm van geskikte leesstof in die ouerhuise van laerskoolleerlinge in Carletonville en omgewing beskikbaar?

Hierdie probleemvrae is aan die hand van 'n uitgebreide literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek gedoen.



### 6.2.2. Doel van die ondersoek

Na aanleiding van die probleemvrae is die doel van die ondersoek soos volg geformuleer:

Die doel van die ondersoek was om te bepaal:

- \* hoe verloop normale ontwikkeling by die kind
- \* wat is die ouer se aandeel ten opsigte van die kind se taalontwikkeling
- \* of daar voldoende taalstimulasie in die vorm van verbale kommunikasie tussen ouer en kind en in die vorm van geskikte leesstof in die ouerhuis by laerskoolleerlinge van Carletonville beskikbaar is om die optimale taalpotensiaal van die leerling te verwesenlik

### 6.2.3. Normale taalontwikkeling (vergelyk hoofstuk 2)

Taal is onlosmaaklik verbonde aan die mens. Die mens sonder taal is ondenkbaar. Daarom is die ontdekking van taal een van die belangrikste en betekenisvolle mylpale in die lewe van die kind.

Daar is verskeie teorieë en benaderings oor die ontwikkeling van die kind se taal en elkeen het hulle waarde. In hierdie studie is die geheeltaal-benadering as grondslag hanteer.

Alhoewel die kind reeds al die basies taalvaardighede met skoolgaande ouderdom bereik het, hou taalaanleer nie dan op nie. Taal dring alle leer binne.

Taalafwykings het 'n remmende invloed op die totale ontwikkeling van die kind. Indien 'n kind dan alreeds voorskools taalprobleme ervaar, ervaar hy dit gewoonlik steeds as hy die formele skoolopleidingfase betree.

#### 6.2.4. Taalontwikkeling en die ouer se aandeel (vergelyk hoofstuk 3)

Taalstimulering van geboorte af is 'n noodsaaklikheid om te verseker dat die kind sy aangebore taalpotensiaal optimaal benut. Die gesin, veral die moeder, is die belangrikste persone in hierdie proses van taalstimulering.

Alhoewel die kind in die primêre skool minder afhanklik is van taalstimulering deur die ouer, bly hulle leer van taal en kommunikasie deur interaksie met en ondersteuning van die ouer. Hierdie invloed strek oor die ontwikkeling van geletterdheid wat die aanleer van leesvaardighede insluit.

Aangesien die ouer van vandag deur ekonomiese druk gedwing word om albei die arbeidsmark te betree, is daar dikwels nie tyd vir die ouer om ekstra aandag aan die kind te gee nie. Slegs die noodsaaklikste natuurlike behoeftes word bevredig.

Dit is dan wanneer die televisie dikwels as kinderoppasser gebruik word. Die televisie word ook dikwels beskou as genoeg stimulasie vir die kind. Dit het tot gevolg dat kinders baie ure voor die televisie deurbring. Ouers moet betrokke wees by hul kind in die areas van lees, luister en televisie-kyk. Die ouers moet 'n wye taalervaringsveld skep, waarop die kind self verder kan uitbrei.

#### 6.2.5. Doel van die empiriese ondersoek (vergelyk 4.2.)

Die primêre doel van die ondersoek was om vas te stel:

- \* of daar voldoende taalstimulasie in die vorm van verbale kommunikasie tussen ouer en kind en
- \* in die vorm van geskikte leesstof in die ouerhuis by Afrikaanssprekende laerskoolleerlinge van Carletonville beskikbaar is om die optimale taalpotensiaal van die leerlinge te verwesenlik.

'n Sekondêre doel was ook om te bepaal of:

- \* passiewe televisie en video-kyk as vorm van taalstimulasie die plek ingeneem het van verbale kommunikasie en lees in die ouerhuise van laerskoolleerlinge in Carletonville.

#### 6.2.6. Keuse van die ondersoekmiddels

Daar is na deeglike oorweging op die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) besluit, asook die vraelysmetode. Die

ASAT-tellings is verkry van tellings wat reeds beskikbaar was by die skole. Vraelyste is aan 400 St. 5-ouers gestuur. Die voor en nadele van die vraelys as ondersoekmetode is behandel en die vraelys vir hierdie ondersoek is aan die hand van bepaalde kriteria opgestel. (Vergelyk 4.4.2.)

#### 6.2.7. Samestelling van die vraelys

Die eerste redaksie van die vraelys, asook die groepering van die vrae, die lengte, anonimiteit en die voorkoms van die vraelys is in 4.5.3. uiteengesit.

#### 6.2.8. Aanbieding, ontleding en vertolking van die vraelysresponse, die resultate van die ASAT en die gemiddelde eksamenpunte (vergeelyk hoofstuk 5)

Die totale terugontvangste van die vraelyste, wat op 67,25% (269 uit 400) te staan gekom het, is gerekenariseer en aan die hand van 'n rekenaaruitdruk is die data getabuleer. Die data is met betrekking tot bepaalde hoofsaake chronologies aangebied, ontleed en vertolk.

Die gemiddelde ASAT-tellings, die gemiddelde Afrikaanse, Engelse en totale gemiddelde eksamenpunte is ook in tabelvorm uiteengesit.

### 6.3. GEVOLGTREKKINGS

Op grond van die voorafgaande literatuurstudie en die empiriese ondersoek kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

#### 6.3.1. Houding teenoor lees

Uit die literatuurstudie het dit duidelik geblyk dat die ontwikkeling van taal en die ontluiking van geletterdheid nie skeibaar is nie. Reeds in die vroegste kinderjare begin die ontluiking van geletterdheid. (Vergelyk 2.3.3.) Taalontwikkeling hou egter nie op as die kind die primêre skoolfase betree nie en is die uitbreiding van taal deur middel van lees essensieel. (Vergelyk 2.4.)

Die meeste respondente van die vraelyste blyk 'n positiewe ingesteldheid teenoor lees as middel om taalvermoëns en geletterdheid te ontwikkel te hê. Alhoewel daar die positiewe ingesteldheid teenoor lees is, het die meerderheid ouers nog gevoel dat hulle kinders meer moet lees.

Daar is ook nog 'n groot aantal van die respondente se kinders wat nie graag lees nie en ook nie baie tyd aan lees bestee nie. Die vernaamste redes hiervoor was dat daar nie tyd is nie en dat hulle verkies om eerder televisie en videos te kyk.

### 6.3.2. Mate en vorm van verbale kommunikasie

In die meeste huise van vandag se moderne lewe is die lewe baie gejaag, omdat die moeder en die vader beroepe beoefen. Dit veroorsaak dat daar nie baie tyd is vir gesprekvoering tussen ouer en kind nie, slegs die fisiese behoeftes word bevredig. Daar is ook al baie geskryf oor die gebrek aan verbale kommunikasie in 'n huisgesin.

Tog het hierdie vraelysondersoek aangedui dat die meerderheid ouers met hulle kinders oor interessante leesstof, interessante gebeurtenisse in die onmiddellike omgewing of in die wêreld, aspekte van huiswerk en oor televisie programme gesels. Dit sou tog insiggewend gewees het, om uit te vind hoe die gesprekvoering plaasvind.

### 6.3.3. Tipe leesstof

Uit die resultate van die ondersoek blyk dat daar oor 'n redelike wye spektrum leesstof in die meeste huise beskikbaar is. Hierdie spektrum sluit in tydskrifte en boeke. Koerante is volgens die response nie so geredelik beskikbaar in die huise nie. Die gesinstydskrifte het die grootste aantal response gekry. Moontlik omdat hulle baie gereeld verskyn en ook baie sensasionele artikels het.

#### 6.3.4. Houding teenoor televisie en videos (Vergelyk 3.9)

Die resultate by die afdeling is kommerwekkend. Om 'n gevolgtrekking oor die resultate te maak, is dit belangrik om 'n vergelyking te tref tussen die ure per dag wat aan lees (uitgesluit skoolwerk) bestee word en die ure wat per dag aan televisie-kyk bestee word. Slegs 51,6% van die respondente se kinders lees meer as 'n uur per dag, terwyl 98,7 % 'n uur of meer per dag televisie kyk. Van die 98,7% kyk 68,7 % drie ure of meer per dag televisie. Alhoewel televisie nie altyd as 'n negatiewe medium beskou moet word nie, blyk dit uit die resultate of televisie heel moontlik as kinderoppasser gebruik word. Die meeste ouers kyk saam met hulle kinders televisie en gesels wel oor die programme as hulle saam met hulle kinders kyk, maar die vraag bly of dit as opvoedkundige medium gebruik word en nie net as 'n middel om die kinders mee besig te hou nie.

Dit is insiggewend dat 46,3% respondente meen dat hulle kinders te veel televisie kyk, maar nog steeds toelaat dat hulle kinders drie ure of meer per dag televisie kyk. Dit is verder kommerwekkend dat 53,7% van die respondente meen dat hulle kinders nie te veel televisie kyk nie, maar toelaat dat hulle kinders drie ure of meer per dag televisie kyk.

As die meeste kinders 'n uur of meer per dag televisie kyk dan moet daar nog tyd gemaak word vir buitemuurse aktiwiteite, huiswerk, speelyd, eettyd en badtyd na skool. Daar bly nie

veel tyd oor vir lees nie.

Die tipe televisie programme waarna gekyk word deur die kinders sluit 'n wye spektrum in. Dit is verblydend om op te let dat daar dus nie net na betekenislose programme gekyk word nie.

'n Ander aspek wat kommer wek, is dat 57,6% van die respondente se kinders verkies om videos te kyk eerder as om te lees. Alhoewel dit sorg dat die kinders tuisbly, mag dit nie as totale plaasvervanger vir lees gebruik word nie.

#### 6.3.5. Houding teenoor deelname aan die plaaslike biblioteek

Die meeste respondente se kinders, naamlik 78% neem boeke en tydskrifte by die plaaslike biblioteek uit. Hierdie leesstof sprei oor 'n wye spektrum. Die hoop word uitgespreek dat daar vir die 22% van die respondente se kinders wat nie boeke by die plaaslike uitneem gereeld nuwe leesstof aangekoop word, om sodoende nuwe kennis uit te brei. Alhoewel die skole kinders aanmoedig om die mediasentrum gereeld te gebruik, bly dit egter die oer se verantwoordelikheid.

#### 6.3.6. Houding teenoor taalstimulasie deur die ouer

Alhoewel 88,4% van die ouers aangedui het dat kinders wat tuis aan 'n taalgestimuleerde omgewing blootgestel is akademies 'n voorsprong het bo kinders wat nie tuis aan 'n



taalgestimuleerde omgewing blootgestel is nie, bly die vraag staan of die ouers regtig besef watter groot verantwoordelikheid dit regtig behels en dat hulle daadwerklik dié verantwoordelikheid moet aanvaar. Die aantal (11,6%) ouers wat gemeen het dat 'n taalgestimuleerde omgewing tuis nie nodig is nie, is 'n te groot aantal en moet kommer daaroor uitgespreek word.

#### 6.3.7. Gemiddelde IK-tellings volgens die ASAT (Algemene Skolastiese Aanlegtoets) en gemiddelde eksamenprestasies

Die gemiddelde totale IK tellings (99,8) dui op 'n gemiddelde vermoë by die laerskoolleerlinge in Carletonville, terwyl die gemiddelde nie-verbale telling (101,1) en die gemiddelde verbale telling (98,5) net onder 'n gemiddelde vermoë toon. Alhoewel die navorser verwag het dat die verbale telling heelwat laer as die ander twee tellings sou wees, is daar dus nie 'n beduidende verskil tussen die drie tellings nie.

Daar is baie kontroversie tussen die opvoedkundiges oor die onderwerp of 'n intelligensievermoë slegs aangebore is en of dit met stimulasie kan verbeter. Van die nuutste navorsing het beslis daarop gedui dat die kind deurentyd, vanaf geboorte totdat hy/sy uit die huis uit is, gestimuleer moet word en nie net aan sy eie genade oorgelaat moet word nie. Die graad van stimulering verander slegs met verloop van tyd. Dié leerlinge wat tuis deur die ouers gestimuleer word het skolasties 'n

voorsprong bo die kind wat nie gestimuleer word nie (vergelyk hoofstukke 2 en 3).

Die gemiddelde eksamenprestasies van Afrikaans, Engels en die totale eksamenpunt is vergelykbaar met die IK tellings wat verkry is. Indien die ouers egter hulle kinders vanaf geboorte tot in hulle formele skooljare meer blootstel aan die verryking van die kind se taalinhoud, behoort dié punte ook te styg.

Die volgende vrae ontstaan egter nou: Indien daar meer intensiewe taalstimulasie deur die ouers in die vorm van verbale kommunikasie en genoegsame leestof in die huis beskikbaar was, sou die leerlinge se intelligensievermoëns, veral die verbale intelligensievermoë, nie bogemiddeld kon wees nie? Sou die skolastiese prestasies nie nog beter kon gewees het nie? Moet dié ouers tevrede wees met 'n gemiddelde kind, terwyl daar soveel potensiaal skuil in elke kind?

#### 6.4. AANBEVELINGS

In die lig van wat in hierdie navorsing bevind is, word die volgende aanbevelings gemaak:

\* Daar is reeds 'n positiewe gesindheid by die ouers van laerskoolleerlinge in Carletonville oor die verantwoordelikheid wat hulle as ouers het om kinders se taalvermoë te ontwikkel. Die ouers moet egter deur

opvoedkundiges, soos die onderwysers en die opvoedkundige hulpdiens, intens bewus gemaak word van wat die verantwoordelikheid werklik behels.

\* Ouers en die kinders moet gelei word deur opvoedkundiges om bewus te raak van die positiewe verreikende gevolge van intense taalstimulering deur die ouers, asook die aanmoediging van taalverryking by die groter kinders.

\* 'n Intense bewustheid moet ook in die gemeenskap geskep word van watter beperkende moontlikhede die kind het wat nie die geleentheid gegee is om hulle taalvermoë optimaal te ontwikkel nie.

\* Die gemeenskap behoort meer waarde te heg aan die wonderwêreld wat leesstof skep in die plek van die televisie wat meeste van die tyd slegs as kinderoppasser gebruik word.

\* Die plaaslike biblioteke en ook die persoon wat vir die mediasentrum by die skole verantwoordelik is, behoort ook 'n groter bydrae te lewer deur die kinders van die verbeeldingryke en kreatiewe denke wat leesstof aan hulle bied bewus te maak.

\* Die persepsie dat 'n kind nie voor skool mag lees nie, moet ongedaan gemaak word en ouers moet gelei word om geletterdheid reeds voor skool te ontwikkel, sonder om die taak van die Graad I onderwyseres oor te neem.

\* Die kinders kyk te veel televisie en lees te min. Ouers moet meer tyd bestee aan die aanmoediging van lees. Die kind wat nie lief is vir lees nie, kan deur vindingryke aanmoediging van die ouer wel aangemoedig word om te lees waarin hy belangstel.

\* 'n Meerderheid ouers van die hedendaagse moderne eeu moet beseef dat hulle verantwoordelikheid teenoor hulle eie kind nie net die verantwoordelikheid van voeding en kleding is nie, maar baie meer, naamlik om vir die kind die geleentheid te skep om sy taalpotensiaal optimaal te verwesenlik, om te sorg dat hy/sy die boonste sport van sy Godgegewe moontlikhede te bereik.

#### 6.5. LEEMTES IN HIERDIE ONDERSOEK

Dit is jammer dat elke kind se individuele IK vermoë, asook sy individuele taalpotensiaal, nie gemeet kon word nie, maar as gevolg van tyd wat die kind buite die klaskamer sou moes bestee en die getalle, was dit nie moontlik nie.

Dit sou ook insiggewend gewees het om dieselfde ondersoek in 'n ander dorp te gedoen het om 'n vergelykende studie te kon maak.

Die ouers is gereeld aangemoedig deur die onderwysers en die navorser om die vraelyste terug te besorg. Dit is egter jammer dat die belangstelling van die ouers ten opsigte van hierdie kwessie nie na wense was nie. Slegs 269 uit die 400 vraelyste,

## BRONNELYS

ANON. 1996. "Baba-oppasser" kan tot kinders se spraakprobleme lei. Rapport: 9, Jan.14.

ANASTASI, A. 1982. Psychological testing. 5th impression. New York: Mac Millan.

BADENHORST, S. 1992. Die ontwikkeling van 'n ouerbegeleidingsprogram betreffende die verbale funksionering van die taalgeremde Junior Primêre leerlinge. Bloemfontein: UOVS. (Proefskrif - M. Soc Sc.)

BANNATYNE, A. 1971. Language, reading and learning disabilities. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

BATES, E., DALE, P.S. & THAL, P. 1995. Individual differences. In: Fletcher, P. & MacWhinney, B. The handbook of child language. Cornwall: T. J. Press Ltd.

BEENTJES. H.W.J. & VAN DER VOORT, T.H.A. 1993. Television viewing versus reading: Mental effort, retention and inferential learning. Communication Education, 42 (3):191-204, Julie.

BELL, J. 1993. Doing your research project. Buckingham: Open University Press.

BERNSTEIN, B. 1959. A public language: Some sosiological implications of a linguistic form. The British Journal of Sociology, 10(4): 311-326.

BERNSTEIN, B. 1971. Class, codes and control. Vol.I. London: Routledge & Kegan Paul.

BERRY, J.W. 1984. Towards a universal psychology of cognitive competence. International Journal of Psychology, 19: 335-361.

BLOOM, L. 1988. Language development and language disorders. Canada: John Wiley and Sons, Inc.

BLOOM, L. & LAHEY, M. 1978. Language development and language disorders. Canada: John Wiley and Sons, Inc.

BORG, W.R. 1981. Applying educational research. New York: Longman.

BUITENDAG, M.M. 1994. Taalvaardigheid. (In die belang van skoolgereedheid vir skolastiese vordering: referate gelewer by die simposium van die TOD Opvoedkundige Hulpdiens gehou op 26 en 27 September 1994, te Pretoria. Pretoria. p. 1-18)

BUTLER-ADAM, J.E. 1982. Language ability in children of high measured intelligence. Durban: University of Durban Westville (Proefskrif - M.Ed)

BYRNES, J.P. & GELMAN, S.A. 1991. Perspectives on language and thought. Interrelations in development. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAZAN, M. 1976. Studies of infant school deprivation and school progress. Oxford: Basil Blackwell.

CLAASSEN, N.C.W., DE BEER, M., HUGO, H.L.E. & MEYER, H.M. 1991. Handleiding vir die Algemene Skolastiese Aanlegtoets (ASAT). Senior reeks. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

CLAY, M.M. 1991. Becoming literate. The construction of inner control. Auckland: Heinemann Educational Books.

COHEN, L. & MANION, L. 1991. Research methods in education. London: Routledge.

CRUTTENDEN, A. 1979. Language in infancy and childhood. Manchester University Press.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban: Butterworth.

DE WITT, M.W. 1990. Onderwysvoorsiening vir die opvoeding van die klein kind in Suid Afrika. Pretoria: Unisa.

DUFRENNE, M. 1967. Language and metaphysics. In Readings in existensial phenomology. Lawrence, N. & O'Connor, D.C. (Ed.) Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

ENGELBRECHT, C.S. 1994. Die gesin is die kind se eerste skool. Kurr-I-Komm, 20(2): 1-2, Mei/Aug.

FERREIRA, G.V. 1992. Temas in die psigopedagogiek. Pretoria: Sigma-Pers (Edms) Bpk.

FOURIE, J.A. 1990. Impact of television on the leisure reading and other media and library usage patterns of children and adolescents: A user studies approach. Suid Afrikaanse Biblioteekinligtingkunde, 58(3): 301-308.

FOWLER, W. 1990. Talking from infancy. Cambridge: Brookline Books.

GOMBERT, J.E. 1992. Metalinguistic development. Chicago: University of Chicago Press.

GOODMAN, K. 1986. What's whole in whole language? New Hampshire: Heinemann.

HALL, N. 1986. The emergence of literacy. Great Britain: Hodder and Stoughton Educational Ltd.

HALLIDAY, M.A.K. 1975. Learning how to mean: Explorations in the development of language. London: Edward Arnold.

HARDY, M., HEYES, S., CREWS, J., ROOKES P. & WREN, K. 1990. Studying child psychology. London: Butler and Tanner Ltd.



HEWISON, J. 1979. Home environment and reading attainment. A study of children in a working class community. Unpublished Ph.D. Thesis, University of London.

HOPKINS, C.P. 1976. Educational research: Abstructure for inquiry. Ohio: Merrill.

JAMES, S.L. 1990. Normal language acquisition. Austin, Texas: pro-ed.

JEFFREE, D. & McCONKEY, R. 1979. Let me speak. London: Billing and Sons Ltd.

JENSON, W.R., SHERIDAN, S.M., OLYMPIA, D. & ANDREWS, D. 1994. Homework and students with learning disabilities and behaviour disorders: A practical, parent-based approach. Journal of Learning Disabilities, 27(9): 538-548. Nov.

JOHNSTON, K. 1989. Parents and reading: A.U.K. perspective. The Reading Teacher, 42 (6): 352-357, Feb.

KILLIAN, B. 1991. Matters of the universe vs. parents of the world. NEON, 56;81-91. Mrt.

KIMBLE, G.A., GARMEZY, H. & ZIEGLER, E. 1980. Principles of psychology. New York: Wiley.

KRIEGLER, S.M. 1990. Ortodidaktiese pedagogiek: Teorie en praktyk. Pretoria. (proefskrif - D.Ed)

KIRBY, P. 1992. Story reading at home and at school: It's influence upon children's early literacy growth. Reading, 26 (2): 7-12, Jul.

LA HAYE, B. 1977. How to develop your child's temperament. Oregon: Harvest House Publishers.

LOUW, B. 1989. Speech and language disorders in children. SA Huispraktyk, 10:223-6, Mei.

MACMACKIN, M.C. 1993. The parents role in literacy development. Childhood Education, 69(3): 142-145, Spring.

MAREE, K. 1990. Maak jou kind slimmer. Pretoria: J.L. van Schaik (Edms) Bpk.

MARAIS, J.L. 1982. Voorligting in die primêre skool. Potchefstroom. PU vir CHO. (Proefskrif D.Ed)

MOULY, G.J. 1963. The science of educational research. New York: American Book Company.

MOULY, G.J. 1978. Educational research. The art and science of investigation. New York: American Book Company.

MUNN, P. & DREVER, E. 1990. Using questionnaires in small-scale research. Edinburgh: MacDonald Lindsay Pindar plc.

NELSON, N.W. 1993. Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence. New York: Maxwell MacMillan International.

NISBETH, J.D. & ENTWISTLE, N.J. 1970. Educational research methods. London: University of London Press Ltd.

PYKE, M. 1982. Onderhoud deur E. Wiechers. Universiteit van Suid Afrika. Pretoria.

RASINSKI, T.V. & FREDERICKS, A.D. 1988. Sharing literacy: Guiding principles and practices for parent involvement. The Reading Teacher, 41(6): 508-512, Feb.

RASINSKI, T.V. & FREDERICKS, A.D. 1989. Can parents make a difference. The Reading Teacher, 43(1): 84-85, Oct.

SMIT, G.J. 1983. Navorsingsmetodes in gedragswetenskappe. Pretoria: HAUM.

SONNEKUS, M.C.H. & FERREIRA, G.V. 1986. Die psigiese lewe van die kind in opvoeding. Lansdowne: Citadel Pers.

STEENBERG, E. 1979. My kind en sy boek. Kaapstad: Tafelberg - Uitgewers Bpk.

STERNBERG, R.J., CONWAY, B.E., KETRON, J.L. & BERNSTEIN, M. 1981. People's conceptions of intelligence. Journal of Personality and Social Psychology, 41:37-55.

STERNBERG, R.J. 1985. Onderwysstatistieke 1984 en 1985 - Opsomming. Pretoria: Sentrale Statistieke Diens.

STOPPARD, M. 1992. Ken jou kind. Kaapstad: Struik Uitgewers.

TIZARD, J., SCHOFIELD, V.N. & HEWISON, J. 1982. Collaboration between teachers in assisting children's reading. British Journal of Educational Psychology, 52(1): 1-15.

TUCKMAN, B.W. Conducting educational research. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

VAN DEVENTER, H.T. 1994. Die lewenswaardes wat onderrig behoort te word om te verseker dat die gesin sal oorleef. Kurr-I-Komm, 20(2): Mei/Augustus.

VAN KLEECK, A. 1992. Language assesment and intervention in children: An overview and special focus on pre-literacy. Workshop papers. Pretoria:UP.

VILJOEN, M. 1984. Die ontplooiing van semantiese relasies by die Afrikaanse taallerende kind. Pretoria: UNISA (Proefskrif - M.A.)

WALLACH, G.P. & BUTLER, K.G. 1984. Language learning disabilities in school-age children. Baltimore: Williams & Wilkens.

WALLACH, G.P. & MILLER, L. 1988. Language intervention and academic success. Boston: College-Hill Publication.

- WATSON, L.R., LAYTON, T.L., PIERCE, P.C. & ABRAHAM, L.M. 1994. Enhancing emerging literacy in a preschool language. LSHSS, 25: 136-145, Jul.
- WELLS, G. 1986. The meaning makers: Children learning language and using language to learn. London: Hodder and Stoughton.
- WEST, R. & MILD, R. 1994. Parents, teachers and learning: Fostering communication skills in children. Day Care and Early Education, 21(4): 15-19, Summer.
- WIDLAKE, P. & MACLEOD, F. 1984. Raising standards: Parental involvement programmes and the language performance of children. Coventry: Community Education Development Centre.
- WIECHERS, E. 1986. Die verstandelike ontwikkeling van die kind. In: Die eerste drie jaar. Swanepoel, E.M. (Red.). Johannesburg/Kaapstad: Juta.
- WIERSMA, W. 1969. Research methods in education. An introduction. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- WIIG, G.H. & SEMEL, E. 1984. Language assesment and intervention for the learning disabled. Boston: College-Hill Publication.
- YOUNG, J.R. & HITE, S.J. 1994. The status of teacher preparation for parental involvemant: A national study. Education, 115(1); 153-158, Fall.

YOUNGMAN, M.B. 1978. Designing and analysing questionnaires.  
Readiguides: 12. Nottingham: University of School Education.

YULE, W. & RUTTER, M. 1985. Reading and other learning  
difficulties. In Rutter, M. & Hersov, L. (Eds.) Child and  
adolescent psychiatry. Oxford: Blackwell.

wat uitgedeel is, is teruggekry. Die ideaal sou gewees het om 'n 100% terugontvangs te kon kry.

#### 6.6. SLOTOPMERKING

Met hierdie navorsing is daar gepoog om meer lig te werp op die onuitwisbare verantwoordelikheid wat die ouer het om hulle kind(ers) se taalpotensiaal optimaal te laat verwesenlik.

Die vertroude word uitgespreek dat daar wyer navorsing in die toekoms hieroor gedoen sal word, ten einde elke ouer intens bewus te maak van hierdie groot verantwoordelikheid.

VRAELYS AAN OUERS

Die doel van die vraelys is om uit te vind watter rol ouers speel ten opsigte van kinders se taalontwikkeling.

Aangesien die uitkoms van hierdie navorsing afhanklik is van u samewerking, sal dit hoog op prys gestel word indien u hierdie vraelys so eerlik as moontlik invul.

Inligting soos verkry uit die vraelys sal streng vertroulik hanteer en slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik word.

Moet asseblief nie u naam op die vraelys aanbring nie.

Baie dankie vir u samewerking en bereidwilligheid om van hierdie projek 'n sukses te maak.

Aanwysings

'n Vraag word beantwoord deur 'n kruisie in die toepaslike blokkie OF die toepaslike JA of NEE blokkie te trek.

Byvoorbeeld:

a. Hoe belangrik is dit vir u as ouers dat u kind(ers) so vroeg as moontlik aan leesstof blootgestel word?

Baie belangrik.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Belangrik.....	<input type="checkbox"/>
Minder belangrik.....	<input type="checkbox"/>
Glad nie belangrik nie.....	<input type="checkbox"/>

b. Ontvang/ koop u daaglik 'n koerant vir die gesin se gebruik? .....

J A	<input checked="" type="checkbox"/>
N E E	<input type="checkbox"/>



c. Tipes sport wat u kind beoefen:

- |                  |    |
|------------------|----|
| a. Atletiek..... | 1  |
| b. Rugby.....    | 2X |
| c. Tennis.....   | 3  |
| d. Swem.....     | 4X |
| e. Netbal.....   | 5  |

--	--	--

VRAE

1. Hoe belangrik is dit vir u as ouers dat u kind(ers) vroeg as moontlik aan leesstof bekend gestel word?

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| a. Baie belangrik.....         | 1 |
| b. Belangrik.....              | 2 |
| c. Minder belangrik.....       | 3 |
| d. Glad nie belangrik nie..... | 4 |

2. Lees u kinders graag?..... JA

1
2

NEE

2. (a) Indien u antwoord by vraag 2 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- |  |   |
|--|---|
| a. Hulle is nie lief vir lees nie.....       | 1 |
| b. Hulle kyk eerder TV.....                  | 2 |
| c. Ons as ouers lees self nie.....           | 3 |
| d. Daar is nie tyd vir lees nie.....         | 4 |
| e. Dit is vir hulle 'n straf om te lees..... | 5 |
| f. Hulle speel eerder.....                   | 6 |
| g. Ander redes (spesifiseer asseblief).....  | 7 |
| .....  |   |

3. Gesels u met u kinders oor interessante leesstof, hetsy fiksie of feite?.....JA 

1
---

NEE 

2
---

3. (a) Indien u antwoord by vraag 3 NEE was, verstrek asseblief u redes waarom nie:

- a. Daar is nie tyd nie..... 

1
---
- b. Daar is ander belangriker aspekte om oor gesels.... 

2
---
- c. Die kind(ers) stel nie belang nie..... 

3
---
- d. Dit is belangriker om TV te kyk..... 

4
---
- e. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 

5
---
- ..... 

--

4. Gesels u met u kind(ers) oor interessante gebeurtenisse in die onmiddelijke omgewing of in die wêreld?..... JA 

1
---

NEE. 

2
---

4. (a) Indien u antwoord by vraag 4 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- a. Kinders moet gesien word en nie gehoor word nie.... 

1
---
- b. Daar is nie tyd om te gesels nie..... 

2
---
- c. Die kind(ers) stel nie belang nie..... 

3
---
- d. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 

4
---
- ..... 

--

5. Gesels u met u kind(ers) oor aspekte van sy huiswerk?.. JA 

1
---

NEE 

2
---

5. (a) Indien u antwoord by vraag 5 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- a. Daar is nie tyd nie..... 

1
---

- b. Die kind(ers) stel nie belang nie..... 2
- c. Huiswerk het niks met ouers te doen nie..... 3
- d. Dit is nie nodig om daaroor te gesels nie..... 4
- e. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 5
- .....

6. Tipe tydskrifte wat in u huis beskikbaar is vir u kind(ers) om te lees:

- a. Wetenskap..... 1
- b. Prentjieverhale..... 2
- c. Gesinstydskrifte (bv. Huisgenoot, Sarie, Rooi Rose) 3
- d. "Comics"..... 4
- e. Natuur..... 5
- f. Finansies..... 6
- g. Ander (noem asseblief)..... 7
- .....

7. Tipe boeke wat in u huis beskikbaar is vir u kind(ers) te lees:

- a. Feite-inligting..... 1
- b. Sprokies/Feëverhale..... 2
- c. Romanse..... 3
- d. Spanningsverhale..... 4
- e. Toekomsverhale..... 5
- f. Die Bybel..... 6
- g. Avontuurverhale..... 7

8. Van watter ouderdom af het u kind(ers)

gehad om leesstof te hanteer?

- a. 1ste jaar..... 1
- b. 2de jaar..... 2
- c. 3de jaar..... 3
- d. 4 de jaar..... 4
- e. 5de jaar en ouer..... 5

9. Hoeveel tyd per dag bestee u kind(ers) aan lees (skoolwerk uitgesluit)?

- a. Geen tyd word aan lees bestee nie..... 1
- b. 'n Halfuur of minder..... 2
- c. 'n Uur..... 3
- d. Een en 'n halwe uur..... 4
- e. Meer as een en 'n halwe uur per dag..... 5

10. Neem u as ouer boeke uit by die plaaslike biblioteek? JA

1
2

NEE

10. (a) Indien u antwoord by vraag 10 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- a. U woon te ver van die biblioteek..... 1
- b. Ons lees nie graag nie..... 2
- c. Ons koop liever boeke..... 3
- d. Daar is nie tyd nie..... 4
- e. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 5
- .....

11. Besoek u kinders die plaaslike biblioteek?..... JA 

1
---

  
 NEE 

2
---

11. (a) Indien u antwoord by vraag 11 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- a. Dit is te ver van die huis af..... 

1
---
- b. Hulle stel nie belang nie..... 

2
---
- c. Ons moedig hulle nie aan nie..... 

3
---
- d. Daar is nie tyd nie..... 

4
---
- e. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 

5
---
- ..... 

--

12. Neem u kind(ers) biblioteekboeke uit om te lees?. JA 

1
---

  
 NEE 

2
---

12. (a) Indien u antwoord by vraag 12 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- a. Dit kos geld..... 

1
---
- b. Hulle is nie lief vir lees nie..... 

2
---
- c. U moedig hulle nie aan nie..... 

3
---
- d. U koop liever hulle boeke..... 

4
---
- e. Hulle stel nie belang nie..... 

5
---
- f. Daar is nie tyd nie..... 

6
---
- g. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 

7
---
- ..... 

--

13. Indien u kinders wel biblioteekboeke uitneem om te lees watter tipe boeke neem hy uit?

- a. Feite-inligting..... 

1
---
- b. Sprokies/Feëverhale..... 

2
---

- c. Romanse..... 3
- d. Spanningsverhale..... 4
- e. Toekomsverhale..... 5
- f. Bybelverhale..... 6
- g. Avontuurverhale..... 7
- h. Tydskrifte..... 8

14. Ontvang of koop u daagliks 'n koerant vir die gesin se gebruik?..... JA 

1
2

  
NEE

14. (a) Indien u antwoord by vraag 14 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- a. Dit is te duur..... 

1
2
3
4
- b. Die TV gee genoeg inligting.....
- c. Hulle stel nie belang in die koerant nie.....
- d. Ander redes (spesifiseer asseblief).....
- .....

15. Indien u antwoord op vraag 14 JA was, is die koerant tot u kind(ers) se beskikking?..... JA 

1
2

  
NEE

16. Dink u dat om gereeld te lees u kind(ers) se kennis sal verbreed?.....JA 

1
2

  
NEE

16. (a) Indien u antwoord by vraag 16 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- a. TV verbreed kennis genoeg..... 

1
---

- b. Die skool en huiswerk verbreed kennis genoeg..... 

2
---
- c. Lees is opsioneel as middel tot kennisuitbreiding.. 

3
---
- d. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 

4
---
- ..... 

--

17. Is u van mening dat u kind(ers) meer moet lees?... JA 

1
---

  
NEE 

2
---

17.(a) Indien u antwoord by vraag 17 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- a. Daar is nie tyd nie..... 

1
---
- b. Hulle stel nie belang nie..... 

2
---
- c. TV kyk is genoeg..... 

3
---
- d. Hulle sukkel om te lees..... 

4
---
- e. U lees self nie graag nie..... 

5
---
- f. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 

6
---
- ..... 

--

18. Die aantal ure per dag gedurende die week wat u kind(er) TV kyk:

- a. Geen..... 

1
---
- b. 'n Uur of minder..... 

2
---
- c. 'n Uur en 'n half..... 

3
---
- d. Twee ure..... 

4
---
- e. Drie ure of meer..... 

5
---

19. Die aantal ure per dag gedurende die naweek wat kind(ers) TV kyk:

- a. Geen..... 

1
---

- b. 'n Uur of minder..... 2
- c. Twee ure..... 3
- d. Drie ure of meer..... 4

20. Tipe TV programme waarna u kind(ers) kyk?

- a. Kinderstories..... 1
- b. Kinderopvoedkundige programme..... 2
- c. Natuurprogramme..... 3
- d. Wetenskapprogramme..... 4
- e. Verhale/stories..... 5
- f. Sport..... 6
- g. Nuus..... 7
- h. Sepies..... 8
- i. Films..... 9
- j. Aktualiteitsprogramme (bv. Agenda)..... 10
- k. Mini reekse..... 11

21. In welke mate word u kind(ers) se algemene kennis verbreed deur gereeld TV te kyk?

- a. Besonder baie..... 1
- b. Baie..... 2
- c. Tot 'n mate..... 3
- d. Baie min..... 4
- e. Glad nie..... 5

22. Kyk u saam met u kind(ers) TV?..... JA 1  
NEE 2

22. (a) Indien u antwoord by vraag 22 NEE was, verstrek



asseblief redes waarom nie:

- a. Daar is nie tyd nie..... 1
- b. Ek wil alleen TV kyk..... 2
- c. Ek kyk na hulle programme nie..... 3
- d. Dit is nie nodig nie..... 4
- e. Ek kom te laat tuis..... 5
- f. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 6
- .....

23. Indien wel, gesels u oor die programme?..... JA 1  
 NEE 2

23. (a) Indien u antwoord by vraag 23 NEE was, verstrek red waarom nie:

- a. Ek weet nie hoe nie..... 1
- b. Daar is nie tyd nie..... 2
- c. Dit is nie nodig nie..... 3
- d. Die kind(ers) stel nie belang nie..... 4
- e. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 5
- .....

24. Kyk u kind(ers) meer videos as om te lees?..... JA 1  
 NEE 2

24. (a) Indien u antwoord by vraag 24 <sup>JA</sup> NEE was, verstrek red waarom nie:

- a. Hulle is nie lief vir lees nie..... 1
- b. Videos hou hulle besig..... 2
- c. Ander redes (spesifiseer asseblief)..... 3
- .....

25. Is u van mening dat u kind(ers) te veel TV kyk?... JA :

NEE:

1
2

26. Meen u dat u kind(ers) wat tuis aan 'n taalgestimuleerde omgewing blootgestel word, akademies 'n voorsprong bo kinders het wat nie aan 'n taalgestimuleerde omgewing blootgestel is nie?..... JA :

NEE:

1
2

26. (a) Indien u antwoord by vraag 26 NEE was, verstrek redes waarom nie:

- a. Kinders word gebore met hulle taalvermoë en daarom sal stimulasie nie help nie.....
- b. Die skool gee genoeg taalstimulasie.....
- c. Kinders moet net hard leer.....
- d. Daar is nie tyd vir bykomende taalstimulasie in die ouerhuis nie.....
- e. Ander redes (spesifiseer asseblief).....

1
2
3
4
5