

HOOFSTUK EEN.

=====

GRONDBEGRIPE.A. Wat is taal?

Oor die oorsprong van taal is daar al baie geskryf. Na gelang die standpunt van die skrywers verskil, verskil ook die bevindings en opvattinge in hierdie verband. So benader die filosoof, die psigoloog, die sosioloog, die filoloog of die pedagoog taal telkens vanuit sy besondere standpunt, en belig sodoende telkens 'n ander faset van hierdie menslikste van alle menslike handeling.

Dit is vanuit ons standpunt gesien vanselfsprekend dat die mens, geskape na die beeld van die Skepper, van die begin van die skepping af 'n taalvermoë besit het. Dat een of ander vorm van spreektaal moes ontwikkel, watter vorm dit ook al gehad het, was van die begin af 'n sine qua non. Hoedanig die ontwikkeling van die gesproke taal plaasgevind het vanaf die stadium dat die mens doelbewus van sy spraakorgane begin gebruikmaak het, is moeilik te verklaar en berus meestal op konjektuur.¹

Taal is 'n suiwer menslike en noninstinktiewe verskynsel wat aangewend word om idees, emosies en begeertes oor te dra deur middel van 'n sisteem van willekeurig-geproduseerde simbole.² Dis die uiterlike uitdrukkingsmiddel van die mens se innerlike gewaarwordinge. Die sigbare aspek van taal bestaan uit gebare, mimiek of skrif en die hoorbare aspek omvat die eintlike, die gesproke taal.³

=====

1. van der Merwe, Prof. dr. H.J. J. M.: „Taalfunksie en Spellingvorm“, bl. 9.

2. Sapir, E.: „Language“, bl. 7.

3. van der Merwe, Prof. dr. H.J.J.M: loc. cit.

Elke mens moet deur 'n eie individuele handeling daardie sisteem van simbole wat hy ontvang as oorlewering van die groep waartoe hy behoort, sy eie maak. Die taal self is dus die potensialiteit van spraak, terwyl spraak self die verwesenliking van daardie potensialiteit is. ⁴ Elke mens moet dus deur 'n eie belewenis die taal van sy groep of gemeenskap sy eie maak.

Onder die dwang van omstandighede en as gevolg van die behoefte van die tyd, het die skryftaal later ontwikkel. Uit die presisering van die ideogram het die alfabet ontstaan. Hoewel die alfabet 'n verbetering op die ideogram was, is dit nogtans geen volmaakte middel om die spreektaal uit te beeld nie. Hoewel die alfabet klanke en klankkomplekse voorstel, is dit ontoereikend om al die klank- en gevoelsnuanserings van die spreektaal weer te gee. Nogtans is die alfabet die beste en bruikbaarste middel waaroor die mens beskik om die gesproke taal skriftelik weer te gee en as sodanig is dit onmisbaar vir die beskawing.

B. Die Funksie van Taal.

Dit val nie binne die bestek van hierdie verhandeling om al die funksies van taal in besonderhede te bespreek nie. Hier word hoofsaaklik gelet op sekere aspekte van taalfunksie.

Afgesien van die waarde daarvan as uitingsmiddel en as sosiale omgangsmiddel waardeur die gemeenskap sy sosiale verpligtings nakom, is die volkstaal die draer van daardie onsigbare kultuurwaardes wat eie is aan 'n volk. Taal is ogter veel meer as die blote

=====

4. de Villiers, dr. M.: „Wat is 'n sin?“, in Tydskrif vir Wetenskap en Kuns, April 1951, ble. 110-114.

draer van die volkskultuur; dit word word 'n onaf-skeibare deel daarvan en in sy suiwerste vorm is dit kultuur self.⁵ Sodoende het taal dan die skakel geword tussen die verlede, die hede en die toekoms en is dit die waarborg dat niks van waarde uit die verlede ooit verlore gaan nie.

Die gesproke en geskrewe taal vervul 'n belangrike funksie in die lewe van die volk en die individu. Taal kan tereg genoem word „the stuff of which ourselves are made ----- a lack of language is a lack of the means of communication and of thought itself”.⁶

Vir die individu het taal hoofsaaklik 'n drieledige funksie nl. 'n ken-, wils- en gevoels-funksie.

1. Taal en die kenfunksies.⁷

In die menslike kenfunksies kan vyf aspekte onderskei word, t.w. waarneming, aandag, geheue, denke en verstand.

Ons kennis van die omgewende wêreld berus op die waarnemingsfunksie. Waarneming is die interpretasie van gewaarwordinge. Die prikkeling van een of ander sintuig veroorsaak 'n gewaarwording. Sodra die gewaarwording herken word, is dit gepersipieer. Daarna word die verskillende identiese gewaarwordinge verbind tot 'n apperseptiewe eenheid wat lei tot die assimilasie van dit wat gewaar word, gepersipieer en geappersipieer is. Die gevolg is 'n waarnemingsbeeld.

In die proses van waarneming speel aandag, d.i. die

5. Langeveld, M.J.: „Taal en Denken”, bl. 128.

6. H.M.S.O. Rapport: „The Teaching of English in England”, bl. 20.

7. Coetzee, Prof. dr. J.Chris: „Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde”, ble. 130-150.

seleksie van sekere prikkels, 'n determinerende rol, want die waarnemingsproses is nie passief nie; die individu selekteer aktief. Hierdie voorstellings wat as gevolg van waarneming geappersipieer is en deur die aandag geselekteer word, word as voorstellings of begrippe bewaar, teruggeroep en herken, d.i. die geheue.

In die denkproses word bewustelik van voorstellings en begrippe gebruik gemaak. Die fisiese wêreld kan nie in sy fisiese vorm deur die gees opgeneem word nie, maar alleen 'n aanskoulike voorstellingsbeeld daarvan. By die keuse van 'n naam vir 'n besondere voorstellingsbeeld of begrip, mag die kind gebruik maak van sy eie benaming. Namate die groep-of volkstaal aangeleer word, leer die kind dat aan elke voorstellingsbeeld 'n besondere naam deur die groep of volk toegeken is. Namate die omvang van die ervaring en dus van die voorstellingsbeelde geleidelik ontwikkel, ontwikkel ook die kind se uitdrukkingsvermoë.

Begripsvorming volg op ontleding en vergelyking van verskillende saakvoorstellings. Deur abstraksie word die wesentlike kenmerke van al hierdie saakvoorstellings behou en deur induksie of deduksie saamgevat tot 'n nuwe konsepsuele beeld of begrip. In die proses van begripsvorming word die voorstellingsbeelde geleidelik losgemaak van die aanskoulike werklikheid, sodat die begrip self onaanskoulik word.

Eers nadat genoegsame voorstellings en begrippe opgebou is, kan die verband tussen verskillende voorstellings en begrippe blootgelê word. Hierdie proses van blootlegging van relasies, d.i. die vel van oordele, kan gevolg word deur redenering wat lei tot 'n besluit, d.i. afleiding uit een of meer

oordele. Daarna volg 'n hele reeks oordele waaruit verdere besluite geneem word, d.i. gedagtereekse wat lei tot denkstelsels.

As hoogste vorm van denke volg sekundêre of diskursiewe denke wat voorafgogaan kan word deur intuïtiewe denke. Intuïtiewe denke is daardie vorm van denke wat volg op analogie, vergelyking van eienskappe en invoeling.⁸

Waarneming, aandag, geheue en denke kan egter nie sonder die verstand fungeer nie. 'n Bespreking van die wese van die verstand sal ons te ver lei van die onderwerp onder bespreking; daarom word volstaan met die volgende kort standpunt. Vanuit 'n opvoedkundige standpunt gesien, is die verstand daardie aangebore, algemene leer vermoë wat die individu in staat stel om homself aan te pas by sy lewenseise deurdat die individu deur sy verstand in staat gestel word om begrippe te vorm, oordele te vel en veranderings aan te bring in sy lewensomstandighede .

In hierdie kenfunksies speel taal 'n baie belangrike rol. Volgens Langeveld is taal- en denkontwikkeling nie identies nie, maar taalontwikkeling is „congenitaal-verbonden met denkontwikkeling en ontwikkeling der hogere geestesprocessen in het algemeen.“⁹

Deur aan 'n saakvoorstelling of begrip 'n naam toe te ken, word die aanskoulike voorstelingsbeeld geleidelik losgemaak van die aanskoulike werklikheid. Sodoende word die aanskoulike voorstel-

8. Coetzee, Prof. dr. J.C.: op. cit. bl. 144.

9. Langeveld, M.J.: op. cit. bl. 98.

lingsbeeld of begrip meer en meer onaanskoulik en voorstellingsloos. Dit bly egter altyd moontlik om weer die aanskoulike voorstellingsbeeld terug te roep, veral wanneer die denke voor een of ander onoplosbare probleem staan.

Logies gaan denke aan die taal vooraf en tog kan die denke op geen ander manier so doeltreffend uiting aan sigself gee as deur taal nie. Hierdie uiting hoef nie noodwendig in 'n uiterlik waarneembare vorm te wees nie; dit kan onaanskoulik en begripsmatig bly. Sodra die uitdrukkingsvermoë van die taal sy uiterste grens bereik het, kom die ontwikkeling van die denke tot stilstand. Langeveld beskryf die verhouding van taal tot denke soos volg: „Zich uitdrukkende ervaart het denken de taal als basis, vervolgens als grenz, daarna als begrenzing, beperking, welke tenslotte overschreiden wordt om weer grenz te worden”.¹⁰

Nie alleen is die denkontwikkeling ten nouste verbonde aan die taalontwikkeling nie, maar alle hoër geestesprosesse van die mens staan in 'n onverbreekbare verband met die taal. Taal is dus die bronaar, die beskermer en die krag agter die denke. Daarom dat gebrekkige taalontwikkeling as gevolg van een of ander primêre of sekundêre oorsaak, noodwendig ook die denkontwikkeling van daardie persoon benadeel. Daarom ook dat moedertaalonderrig die grootste en belangrikste voorwaarde vir doeltreffende onderrig is. Wanneer die uitdrukkingsvermoë van die kind in 'n vreemde taal bevorder word ten koste van die moedertaal, word oncoindige skade aan die kind se denkontwikkeling berokken.

=====
10. Langeveld, M.J.: op. cit. bl. 41.

Taalontwikkeling en denkontwikkeling geskied dus hand aan hand. Sapir¹¹ sien die wisselwerking tussen taal, as die instrument, en denke, as die produk, soos volg: „The instrument makes possible the product, the product refines the instrument.”

Die vraag word dikwels gestel of denke moontlik is sonder taal. Dit is moontlik om 'n voorstellingsbeeld van een of ander waargenome objek of ervaring op te roep. Die voorstellingsbeeld kan by sommige mense so duidelik wees dat hulle dit werklik weer kan gewaarword. Sodra egter getrag word om die verskillende gewaarwordinge in verband met mekaar te bring en relasies te soek, word gebruik gemaak van taal. Die menslike gees kan in sy denke nie net van aanskoulike voorstellingsbeelde gebruik maak nie, want sodra die denke op 'n hoër vlak beweeg, word gebruik gemaak van begrippe wat in hulle suiwerste vorm onaanskoulik en voorstellingsloos is. Die veronderstelling dat denke moontlik is sonder taal berus op die gebrek aan insig in die wesentlike verskil tussen 'n saakvoorstelling en 'n begrip. 'n Verdere oorsaak van hierdie illusie dat denke moontlik is sonder taal, berus op die verkeerde veronderstelling dat taal identies is met sy ouditiewe simbool.

2. Taal en die streeffunksies.

Die menslike strewings of drifte kan op verskeie maniere geklassifiseer word. Gewoonlik word onderskei tussen primêre en sekundêre strewings. Die primêre strewings is gewoonlik onbewus en egosentries, terwyl die sekundêre strewings bewus egosentries of sosiaal kan wees. Gewoonlik is die sekundêre strewings gemik op sake, voorwerpe en handelings en word gewoonlik geopenbaar as wense, begeertes

11. Sapir, E.: „Language”, bl.16.

verlangens en hartstogte.

Die dier se strewings, drifte of instinkte is slegs op homself gerig en die dier het geen taal nodig om uiting daaraan te gee nie. Hoewel die mens taal kan gebruik om uiting te gee aan sy primêre strewings is taal nie noodsaaklik vir die ontwikkeling van die primêre strewings nie.

Taal is egter die uitdrukkingsmiddel vir die sekundêre strewings van die mens en is onontbeerlik vir die harmoniese ontwikkeling van hierdie strewings. Uit die strewingslewe van die mens spruit sommige van die vernaamste dryfvere. Die belangrikste van hierdie dryfvere vir die onderwys is belangstelling in kennis, lees, die toekomstige beroep en vryetydsbesteding.

Belangstelling lei tot die vorming van gesindhede en ideale. Die strewingslewe is daarop gemik om hierdie ideale te verwesenlik; daarom word die denke gebruik om die middele en metodes te verskaf, terwyl die wil hierdie middele en metodes moet gebruik om die ideale te verwesenlik.

In die vorige paragraaf is daarop gewys dat taal onontbeerlik is vir die denke, deurdat dit die denkmiddele verskaf. In die denkproses speel die wil weer 'n belangrike rol in die determinerende tendense wat noodsaaklik is vir probleemoplossing.¹²

Daarom is taal nie net die uitingsmiddel van die strewingslewe nie; dit verskaf via die denke en die wil ook die middele wat kan lei tot die verwesenliking van ideale, wense, begeertes, verlangens en hartstogte.

12. Selz, Otto: „Komplextheorie und Konstellationstheorie“, Zeitschrift für Psychologie, 82-83, 1919-20, bl.222.

3. Taal en die gevoelsfunksies.

Die eerste taalervarings van die kind het nie net met die ken- en strewingsfunksies te doen nie, maar dit affekteer ook die gevoelslewe. Taal ontwikkel namate die individu se ervaring van die buitewêreld groter word. By elke ervaring is daar ook 'n gevoelselement aanwesig. Hierdie gevoelselement of affektiwiteit vorm of 'n integrale deel van elke begrip, of dit kleef aan daardie begrip vas. Sodra hierdie begrip gebruik word, kom die affektiwiteit ook na vore.

By die kind word die gevoelens geredelik maklik opgewek, terwyl die remmende faktore nog nie deur ervaring en leer ontwikkel is nie. Verder is die kinderlike ken-, strewings- en gevoelsfunksies nog nie ten volle gedisintegreer nie, met die gevolg dat die gevoelsfunksie dikwels oorheers. Daarom kan die gevoelselement nooit heeltemal by die interpretasie van taalsimbole uitgeskakel word nie. Die noue verband wat daar bestaan tussen taal en die gevoelslewe, kom baie duidelik na vore by die gebruik van die toets vir vrye assosiasie. In hierdie toets moet die proefpersoon die eerste woord gee wat in sy gedagte kom nadat 'n sekere prikkelwoord gegee is. Gevoelbelaaide prikkelwoorde veroorsaak 'n vertraagde reaksietyd, verwarring en ander fisiologiese veranderinge soos verhoogde polsslag, hoër bloeddruk en versnelde of vertraagde asemhaling.

Die affektiwiteit is so innig verweef met die begrip, veral by kinders, dat die interpretasie van die taalsimbool vir daardie begrip maklik beïnvloed word. Die interpretasie van 'n simbool is die persoon se psigiese reaksie daarop soos dit bepaal word deur die verband wat daar bestaan tussen die daadsaak, die voorwerp en die ervaring van die persoon wat die simbool moet

interpreteer. Indien die ervaring wat die begripsvorming voorafgegaan het, sterk verbind is met een of ander emosie, sal die interpretasie van die simbool vir daardie begrip emosioneel gekleurd wees. In so 'n mate kan die affektiwiteit die interpretasie van simbole beïnvloed, dat selfs die denke daardeur ontwrig kan word. Die gevoelslewe kan by alle taaluitinge 'n rol speel. Dit kan ook by die interpretasie van taal, d.w.s. ook by luisterbegrip en leesbegrip, 'n rol speel.

In hierdie paragrawe is kortliks gewys op die wese van taal en die funksies van taal by die menslike ken-, streef- en gevoelsfunksies. Taal kan hierdie funksies beïnvloed maar word ook weer deur hierdie funksies beïnvloed. Taal speel 'n baie belangrike rol in die kenfunksies, veral die denke, terwyl ook die streeffunksies deur taal beïnvloed word. Die gevoelselement is innig verkleef aan die taalbegrippe en daarom kan die gevoelslewe 'n belangrike rol speel in die interpretasie van taal.

C. Taalbegrip.

Voordat 'n persoon taal begryp, beteken dit dat sowel die dele as die geheel begryp moet word. Daar moet dus 'n begrip van die woord, die frase en die sin, die paragraaf, en die begrip van die geheel wees.

1. Woordbegrip.

Definisies vir die begrip „woord“ is net so talryk as wat hulle verskillend is.

Prof. Labuschagne definieer die woord soos volg:¹³

„'n Woord is, linguisties-geneties bepaal, niks anders as die in potensiële klankgestalte beliggamde en vormgegewe, vergeestelike ervaring van die menslike persoonlikheid,
=====

13. Labuschagne, F.J.: „Nog: 'Toe' -- Los of Vas“, Tydskrif vir Wetenskap en Kuns, 8, Nr.1, April 1948, bl. 11.

d.i. van die mens se „vergeestenis“. Elke vergeestenis is 'n geheelheid van die emosionele en rasionele (of intellektuele) en volisionele beleving van die inhoud of die objekte van die ervaringsomwêreld wat as 'n ervaaarde en beloeftede en vervolgens vergeestelike eenheid in die „vergeestenis“ betrek word.“

Die bekendste definisies, nl. die van Reichling, Bloomfield, Sapir, Vendryes, Meillet, de Groot, e.a. kom volgens van der Merwe daarop neer dat „'n woord 'n morfeem is wat as sin gebruik kan word -- en in prinsipe is dit juis“.¹⁴

Wat egter in hierdie verband van belang is, is die feit dat die woord 'n eenheid is en dat begripwoorde simbole is van een of ander konfigurasie van dinge rondom 'n „figural core“.¹⁵

Taaluiting is dus 'n vertolking van die persoonlike verhouding van die spreker tot sy omgewende werklikheid. Daarom dat die betekenis van 'n woord nie maklik objektief beskryfbaar^{is} nie, want die volle betekenis van 'n woord kan eers bepaal word binne die situasie- of sinsverband. Sapir¹⁶ beweer dat alleen die uiterlike vorm van die woord konstant bly, terwyl „its inner meaning, its psychic value or intensity, varies freely with attention or the selective interest of the mind, also, needless to say, with the mind's general development“.

In die gesproke taal help verskillende faktore mee om die betekenis van 'n besondere woord te bepaal, maar in die geskrewe taal kan die klank, die aksentuering

14. van der Merwe, Prof. dr. H.J.J.M.: „Taalfunksie en Spellingvorm“, bl. 21.

15. Koffka, K.: „The Growth of the Mind“, bl. 358.

16. Sapir, E.: „Language“, bl. 13.

en die mimiek van die spreker nie weergegee word nie, daarom dat die betekenis dikwels slegs uit die verband wat hierdie woord het met 'n groep ander woorde waarmee dit binne die logies-grammatikale sin afgebaken is, opgemaak moet word.

2. Sinsbegrip.

Daar is twee verskillende opvattinge insake die wese van 'n sin. Eerstens is daar die logies-grammatikale proposisie - onderwerp, gesegde en voorwerp in die enkelvoudige sin- en die hoofsin met al sy neweskikkende bysinne in hipotaktiese verband in die samegestelde sin. Tweedens is daar die tonale sin van die spreektaal, waar die indeling van die sinsnedes en daardeur ook die betekenis van die woorde en frases deur die intonasie bepaal word. Laasgenoemde opvatting word veral deur skrywers soos Karcevski, Gardiner, Overdiep, Bally en de Groot voorgestaan.¹⁷

Woorde is ~~steriel~~ buite hulle sins- en situasieverband. Binne die sins- en situasieverband kry hulle egter 'n vitaliteit wat hulle anders nie besit nie. In die skryftaal bepaal die woordkeuse, woordorde en interpunksie die betekenis van die sin. 'n Sin word dus begryp deur aan die woorde van daardie sin hulle aktuele waarde en funksie te heg en deur die konstruksie van die sin te beleef. Hiervoor is nodig dat die sintaktiese verband deurdink moet word. In hierdie denkproses verloor die woorde hulle eie eksistensie en word hulle deursigtelike simbole waardoor die betekenis van die sin gedra word.¹⁸

=====
17. de Villiers, dr. M.: „Wat is 'n Sin“, op. cit. bl. 111.

18. de Villiers, dr. M. ; loc. cit.

Hierdie „verbruikte“ woorde verloor egter nie hulle betekenis vir daaropvolgende sinne nie.

Beeldspraak gee dikwels aan 'n woord of frase 'n heel besondere betekenis. Net soos in die geval van die metafoor -- daardie dinamiese, skeppende en sintetiese krag van 'n taal ¹⁹ -- verleen die beeldspraak aan 'n woord, frase of sin 'n besondere affektiewe betekenis. Om die beeldspraak van 'n volk ten volle te verstaan, is dit nodig om die verhouding van daardie volk tot die sienlike en onsienlike dinge rondom hom te ken en te verstaan.

Ook die styl van die spreker of skrywer verleen aan die sinne en woorde 'n besondere betekenis. Daarom dat skrywers van kinderlektuur mooiskrywery en moeilike sinkonstruksie moet vermy ter wille van duidelikheid en suiwerheid van taalgebruik.²⁰

Om die sin ten volle te verstaan, is daar dus nodig 'n kennis van die woord, maar ook van die volk en die bodem waaruit die volkstaal as onafskeibare deel van die volk en volkskultuur gegroei het.

3. Paragraafbegrip.

Daar bestaan geen vaste reëls vir die metode van samestelling van 'n paragraaf nie, hoewel die meeste skrywers besondere sorg bestee aan die indeling van 'n geskrewe stuk in paragrawe. Gewoonlik staan die hoofgedagte aan die begin van 'n paragraaf, terwyl die res van die paragraaf gebruik word om die hoofgedagte verder uit te brei, toe te lig, te vergelyk of te kontrasteer met ander feite. Die paragraaf word gewoonlik afgesluit

19. Stanford, W.B.: „Greek Metaphor“, bl. 100.

20. Foerster and Steadman: „Sentences and Thinking“, bl. 1 - 8.

met 'n sin wat aan die inhoud van die paragraaf herinner.

In die onderwys word veral van twee metodes gebruik gemaak om vas te stel of leerlinge die inhoud van 'n besondere paragraaf of reeks van paragrawe verstaan het, nl. die parafrase en die uittreksel. Albei metodes word aangewend om die leerlinge te leer om die kerngedagte te soek en om sodoende dieper as die oppervlakte van die stuk te peil. Richards²¹ het 'n metode van vrye kommentaar gebruik, waar leerlinge gevra word om alle gedagtes wat betrekking het op die gelese gedeelte neer te skryf.

Hierdie metode het die voordeel dat dit 'n uitstekende diagnostiese toets vir die denke van die leerlinge is.

4. Begrip van die hele stuk.

Namate die leesstof uitgebreider raak, sal dit vir leerlinge nodig word om 'n begrip te vorm van die samestelling van 'n aaneenlopende groep paragrawe.

Indien die leerlinge 'n goeie woord-, sin- en paragraaf-begrip het, behoort die begrip van die hele stuk nie moeilikhede op te lewer nie, mits daar gelet word op drie verdere vereistes, nl. die begrip van feite, gevolgtrekkings en die toon of stemming van die stuk.

i. Die begrip van feite.

Die aard en die inhoud van 'n stuk leesmateriaal of toespraak, sal grotendeels bepaal watter feite daar gekonstateer word. Om hierdie feite te begryp, is dit nodig dat die leser of toehoorder 'n sekere mate van kennis van die feite moet hê. Indien aan die leek 'n beskrywing van een of ander kliniese verskynsel gegee wou word, sal hy sekerlik nie verstaan wat hy lees of hoor nie. Die medikus daarenteen, sal die beskrywing met belangstelling

21. Richards, I.A.: "Practical Criticism".

volg en begryp, omdat as gevolg van sy beroep, sy opleiding, kennis en ervaring, daardie feite moontlik bruikbaar sal wees. Daar kan egter ook 'n ander belangrike verskil wees in die houding van hierdie twee persone, nl. die leek en die medikus, teenoor die feite. Die leek sal die feite nogeer of as sodanig sonder kritiek aanvaar, terwyl die medikus daardie feite sal vergelyk met sy eie ervaring, kennis en waarneming van dergelike verskynsels. Die medikus sal dus nie alleen daartoe in staat wees om te verstaan nie, maar ook om die gegewens krities te beoordeel.

ii. Die begrip van gevolgtrekkings.

Gevolgtrekkings is die resultaat van 'n proses van denke wat begin by die blootlegging van relasies tussen dinge. Na die blootlegging van relasies volg die vel van oordele en beredenering. Uit die gedagtereekse wat hieruit voortvloei, spruit die gevolgtrekkings. Gevolgtrekkings is dus die resultaat van intuïtiewe, of skematiese of diskursiewe denke. By die beoordeling van die gevolgtrekkings waartoe ander mense geraak het, moet dus dieselfde feite in ag geneem en beoordeel word, sodat eie gevolgtrekkings daaruit moet kan voortvloei. **Or.** gevolgtrekkings te begryp is denkend-lees dus noodsaaklik.

iii. Die begrip van toon en stemming.

Stemming of toon is daardie gevoelselement in die taal wat aan die situasie, die plek en die omstandighede van die gebeure gebonde is. Verskillende faktore kan meehelp om atmosfeer, toon of stemming te skep. In die geskrewe taal kan stemming geskep word deur die woordkeuse, die woordklank, die taalritme en die beskrywing van een of ander gebeurtenis of plek. Stemming is dus daardie moeilik-definieerbare gevoelselement van die taal.

Die toon van 'n geskrewe stuk kan gemoedelik-humoristies, didakties of satiries-humoristies wees. Dit sal eerstens ahang van die doel van die skrywe en die standpunt van die skrywer, watter toon en stemming geskep word.

Om hierdie stemming en toon van gesproke of geskrewe taal te verstaan, moet die toehoorder of leser die woordgebruik verstaan, maar ook die affektiwiteit van die taal begryp.

Voordat 'n persoon taal kan verstaan, moet die persoon 'n eie belewenis gehad het van die begrippe waarvan die gebruikte woorde die draers is. Verder moet die betekenis van daardie woorde binne die sinsverband begryp word. Die konstruksie van die sin, die paragraaf en die hele geskrewe stuk moet deurleef word, sodat die verstrekte feite nie alleen geappersipieer kan word nie, maar ook geredelik geassimileer en gereproduseer kan word om die gevolgtrekkings waartoe die skrywer geraak het, te verifieer.

Taalbegrip is dus nie net die gemeenskaplike element vir luister- en leesbegrip nie, maar dit is ook die aprioriese voorwaarde vir beide.

D. Luisterbegrip.

By luisterbegrip staan twee of meer persone in 'n sekere taalverhouding tot mekaar. Die taal is hier die brug waarlangs die een persoon aan die ander persoon of persone sy eie verklankte sielsinhoud lei na die psige van die ander, sodat dieselfde gedagtes, gevoelens en oortuigings in die psige van die ander persoon of persone herbore word.²²

=====

22. Moormann, dr. J.G.M.: „De Moedertaal“, bl. 5 - 6.

Die spreker maak nie net van woorde en sinne gebruik nie, maar ook sy intonasie, sy mimieke en die talle ander hulpmiddele van die spreektaal, word gebruik om s^r sielsinhoud te verklank. Die luisteraar moet deur middel van sy gesig- en gehoorsintuig hierdie dinge waarneem en al hierdie waarneminge vertolk. Hier-voor sal nodig wees dat die luisteraar noukeurig let op die woordkeuse en woordgebruik, die sinsbou en volgorde van die sinne, maar ook op die stellingname van die spreker teenoor sy mededeling. Hierdie stellingname is afhanklik van die rol wat die ken-, streef- en gevoelsfunksies in die ervarings van die spreker gespeel het. Die stellingname sal ook die intonasie, ritme, toonhoogte, frasering en mimiek van die spreker beïnvloed.

In die voorafgaande paragrawe is reeds daarop gewys dat die menslike gees nie die wêreld in sy fisiese vorm kan opneem nie, maar alleen aanskoulike voorstellingsbeelde van die werklikheid. Namate die denkontwikkeling minder aanskoulik en meer **skematies**-onaanskoulik word, word meer en meer gebruik gemaak van taal as denkvorm en denkmiddel. Deur middel van taal word die denke los gemaak van die aanskoulike en word 'n aparte entiteit wat egter steeds afhanklik bly van taal. ²³

Die klein kind hoor vir die eerste vyf jare van sy lewe hoofsaaklik taal in gesproke vorm. Die kind ontvang nie sy taal as 'n oorgeërfde gawe nie, maar stap-vir-stap moet dit aangeleer word deur 'n eie belewenis, nabootsing en studie. Geleidelik word die kind se taalvermoë uitgebrei, gemodelleer en aangepas totdat hy die taalniveau van die gemeenskap waartoe hy behoort, bereik het.

Die vyfjarige kind ken dus alleen taal in die gesproke vorm. Wanneer die kind nou die skool besoek, moet ook die tradisionele ortografiese vorme van die skryftaal aangeleer word. Dan eers leer die kind om sy motoriese vaardighede te ont-plooi om die geskrewe taal self na te doen en te herken. Voordat daar dus sprake kan wees van leesbegrip moet die kind se luisterbegrip vol-doende ontwikkel wees.

Voordat oorgegaan kan word tot 'n bespreking van leesbegrip, is dit nodig om eers na te gaan wat deur navorsers in verband met luisterbegrip gedoen is.

Volgens Nichols²⁴ was daar tot 1948 slegs veertien praktiese studies teenoor ses-en-twintig teoretiese studies oor luisterbegrip. Rankin²⁵ beweer dat dit 'n afdeling van taalbeheer is wat tot op datum van sy skrywe, 1930, baie verwaar-loos is. Van die verskillende navorsingseenhede is veral die van Goldstein²⁶, Brown²⁷, Larsen en Feder²⁸ en Young²⁹ van belang. Die meeste van

- =====
 24. Nichols, R.G.: "Factors in Listening Comprehension", Speech Monographs, XV, ble. 273-278.
 25. Rankin, Paul T.: "Listening Ability. Its importance, measurement and development", Chicago Schools' Journal, XII, Jan. 1930, ble. 177-190.
 26. Goldstein, H.: "Reading and Listening Comprehension at various controlled Rates"; Teachers' College, 1940.
 27. Brown, James I.: "The Construction of a diagnostic test of listening Comprehension", Journal of Educ. Research, Vol. XVIII, ble. 139-146.
 28. Larsen, R.P. and Feder, D.D.: "Common and Differential Factors in Reading and Hearing Comprehension", Journ. of Educ. Psychol., Vol. XXXI, ble. 241-252.
 29. Young, P.: "The Relation of Reading Comprehension and Retention to hearing Comprehension and Retention"; Journ. of Exper. Educ., Vol. V, ble. 30-39.

hierdie navorsingseenhede is meestal as artikels in tydskrifte wat tans onverkrybaar is, gepubliseer. In sulke gevalle moes gebruik gemaak word van sekondêre bronne waarin die resultate van hierdie ondersoeke oorsigtelik of krities bespreek is.

Brown kritiseer die bevindings van vorige navorsers dat hulle nie veranderlikhede soos intelligensie, belangstelling van die proefpersone en moeilikheidsgraad van die toetse in ag geneem het nie. Baie van die vorige navorsers het van gewone stillestoetse gebruik gemaak en dit voorgelees. Brown het egter van die veronderstelling uitgegaan dat luisterbegrip 'n gekompliseerde vaardigheid is. Hy definieer dit as „the aural assimilation in a face to face speaker-audience situation, with both aural and visual aids present.”³⁰

Verder onderskei Brown tussen akkuraatheid van begrip en kritiese of refleksiewe luisterbegrip. Onder akkuraatheid van begrip verstaan hy die volgende: a. die vermoë om besonderhede en feite te onthou, b. die vermoë om die volgorde van die besonderhede te volg na aanleiding van mondelinge instruksies en c. die vermoë om 'n reeks besonderhede te onthou en te reproduseer.

Onder refleksiewe luisterbegrip verstaan Brown die volgende: a. die vermoë om die sentrale idee te snap, b. die vermoë om gevolgtrekkings te maak, c. die vermoë om tussen juiste en onjuiste gegewens te onderskei,

d. die vermoë om die betekenis van woorde binne die sinsverband te verklaar en
=====

- e. die vermoë om eie gevolgtrekkings te vergelyk met ander gevolgtrekkings.

Na aanleiding van sy resultate besluit

Brown dat :

- a. luisterbegrip hoog korreleer met intelligensie, maar dat intelligensie nie die enigste faktor is wat dit bepaal nie;
- b. luisterbegrip nie identies is met skolastiese bekwaamheid nie;
- c. sterk vooroordele en suggestibiliteit luisterbegrip aansienlik beïnvloed;
- d. luisterbegrip sterk deur aandagskommelinge en ander persoonlike eienskappe beïnvloed word.

Brown se bevindings kan egter nie holus-bolus oorgeneem word met betrekking tot minder-intelligentes en jonger leerlinge nie, omdat sy proefpersone hoërskoolleerlinge en universiteitstudiante was.

Goldstein³¹ se proefpersone was meer verteenwoordigend van die hele bevolking wat ouderdom, intelligensie en kultuuragtergrond betref. Goldstein het beide die lees- en die luisterbegrip van sy proefpersone met leesmateriaal van verskillende moeilikheidsgraad getoets en die materiaal teen verskillende leestempo's aangebied. Sy bevindings t.o.v. moeilikheidsgraad en die korrelasie met luister- en leesbegrip is soos volg:

- a. By maklike leesmateriaal verstaan die meeste proefpersone meer wanneer hulle luister as wanneer hulle self lees. By die moeilikste leesmateriaal verstaan die meerderheid proefpersone beter as hulle dit self lees.
- b. Die minder-intelligente groep proefpersone verstaan

=====
31. Goldstein, H.: op. cit. ble. 56 -63.

meer as hulle luister as wanneer hulle self lees, terwyl die meer intelligentes geneig is om by moeiliker materiaal meer te begryp as hulle self lees.

Goldstein verklaar hierdie bevinding as 'n uitvloeisel uit die gewoontes van die proefpersone. Die minder-intelligentes luister liever na 'n voorlesing, terwyl die meer-intelligentes gou belangstelling verloor as hulle moet luister; hulle verkies om liever self te lees. Verder het Goldstein gevind dat die meer-intelligentes gou belangstelling verloor by maklike materiaal, terwyl die omgekeerde waar is van die minder-intelligentes.

Die bevindings van Larsen en Feder nadat hulle eerstejaarstudente aan die universiteit getoets het, stem 'n hoofsaak ooreen met die bevindings van Goldstein. Hulle beklemtoon ook die rol wat aandagverskuiwings speel en beweer dat baie studente geleer moet word hoe om begrypend te luister.

Young³² het tweeduisend laerskoolleerlinge getoets met vyftien passate, bestaande uit vanaf 350 tot 800 woorde oor natuurstudie, gedigte, heldeverhale en industriële prosesse. Sy bevindings stem in hoofsaak ooreen met die bevindings van die vorige drie navorsers. Hy vind egter dat die gehoorsmodaliteit beduidend superieur is by leerlinge van die vierde graad, maar net effe beter by leerlinge van die sesde graad. Hieruit kan dus afgelei word dat, tot on met standaard vier die leerlinge se luisterbegrip beter is of minstens net so goed is as hulle leesbegrip. Na die vierde standaard kan verwag word dat leerlinge meer sal verstaan as hulle self lees as wanneer hulle luister.

=====

Die verskillende navorsers stem in hoofsaak oor die volgende punte saam:

- a. Daar bestaan 'n hoë korrelasie tussen luister- en leesbegrip.
- b. Daar is 'n sentraal-determinerende funksie in luister en leesbegrip aanwesig.
- c. Hierdie gemeenskaplike faktor in luister- en leesbegrip is taalbegrip.
- d. Luisterbegrip korreleer hoog met intelligensie en skolastiese bekwaamheid, maar is nie identies daarmee nie.
- e. Aandagskommelinge en ander persoonlike eienskappe soos suggestibiliteit, belangstelling en vooroordele, beïnvloed luisterbegrip in 'n hoë mate.

Hoewel luisterbegrip hoog met beide taal- en leesbegrip korreleer, is luisterbegrip nie identies met een van beide nie. By luisterbegrip maak die individu van beide die gehoor- en gesigsintuig gebruik, terwyl by lees alleen van die gesigsintuig gebruik gemaak word.

Uit die voorgaande bespreking kan luisterbegrip soos volg gedefinieer word:

Luisterbegrip is die ouditiewe herkenning en assimilasie van gesproke woordsimbole, aangevul met visuele waarneming van ander simbole waarvan in die ~~spreektaal~~ gebruik gemaak word. Hierdie waarneming van ouditiewe en visuele simbole lei tot die selektiewe en refleksiewe bepaling van die sentrale idee of gedagte, gevolg deur 'n kritiese oorweging van die waargenome feite en gevolgtrekkings.

E. Leesbegrip.1. Historiese oorsig oor navorsing insake leesbegrip.

Sedert 1905 is probleme insake onderrigmetodes in lees empiries-wetenskaplik bestudeer. Geskrifte voor hierdie datum was meestal filosofies-opvoedkundig van aard. Tot 1 Julie 1924 is die resultate van 436 navorsings-eenhede oor lees gepubliseer en vir die volgende vyf-en-twintig na 1924 nog 2,356.³³ Gedurende die jaar eindigende Julie 1950 is die resultate van nog 98 navorsings-eenhede gepubliseer.

Die navorsing dek 'n wye veld en slegs 'n geringe aantal het direk op leesbegrip betrekking. 'n Definisie van leesbegrip word maar selde deur die navorsers gegee, daarom is dit moeilik om vas te stel wat die navorser presies daaronder verstaan en of die navorsing werklik betrekking het op leesbegrip. Aangesien gepubliseerde resultate van die meeste van hierdie navorsings onverkrybaar is, moet die student hom verlaat op sekundêre bronne waarin opsommings en besprekings van die resultate gegee word.

Die metodes van aanvangsleesonderrig wat gebruik word, weerspieël in 'n hoë mate die doel van leesonderrig. Voor 1915 was die klankmetode by aanvangsleesonderrig algemeen gebruik. Volgens resultate van latere navorsing het hierdie metode meer nadele as voordele. Die doel van leesonderrig voor 1915 word goed opgesom in die woorde van Klapper:³⁵

=====
33. Editorial Note. Journal of Educ. Research, Vol. XLIII, Feb. 1950, No. 6, bl. 401.

34. Gray, W.S.: „Summary of Investigations Relating to Reading“, Journ. of Educ. Research, Vol. XLIV, Feb. 1951, bl. 401.

35. Klapper, Paul: „Teaching Children to Read“, bl. 2.

„Classroom reading must seek to develop in each child, first, the ability to extract thought from the printed page. All other aims, such as pronunciation, expression, diction, must be subordinated to reading for thought“.

Thorndike sien die leesproses as 'n ingewikkelde proses en beklemtoon die feit dat herkenning, organisasie, seleksie en assimilasie van die leesstof noodsaaklik is vir leesbegrip.³⁶

Na 1915 het daar veral onder invloed van die meganistiese sielkunde 'n belangstelling ontwikkel in die meganiese aspek van die leesproses. Die gevolg was dat die klankmetode as ondoeltreffend en onopvoedkundig verwerp is, omdat dit dan nie die ontwikkeling van die oogbewegings genoegsaam beklemtoon nie. Veral sedert 1915 is die sinmetode beskou as die doeltreffendste aanvangsleesmetode.³⁷

Die tydperk tussen die twee wêreldoorloë word op die gebied van navorsing insake lees, veral gekenmerk deur die geweldige toename in die aantal leestoetse. Aangesien hierdie leestoetse almal 'n tydsbeperking gehad het en dus spoedtoetse was, is dit te verstane dat navorsers en opvoeders meer en meer aandag aan die meganisme van lees gegee het. Minder aandag word gedurende hierdie periode aan leesbegrip gegee. Hardoplees word gedurende hierdie periode meer en meer op die agtergrond geskuif en in uiterste gevalle geheel en al deur stillees vervang. Sommige voorstanders, w.o. Burgess³⁸, Stone³⁹ en O'Brien⁴⁰

=====

36. Thorndike, E.L.: „Reading as Reasoning. A Study of mistakes in Paragraph Reading“, Journ. of Educ. Psychology, VIII, Junie 1917, bl. 323.

37. Gray, W.S.: „On their own in Reading“, ble. 3-26.

38. Burgess, M.A.: „The Measurement of Silent Reading“. (1921)

39. Stone, C.R.: „Silent and Oral Reading“. (1922)

40. O'Brien, J.A.: „Silent Reading“, (1921).

beklemtoon voral die waarde van snelle oogbewegings en die higiëniese faktore wat snellees kan bevorder. Leesbegrip en begripslees geniet weinig aandag omdat navorsers van die beginsel uitgaan dat, aangesien snellees en leesbegrip hoog korreleer⁴¹ leesbegrip as 'n soort neweproduk van snellees vanself sal ontwikkel.⁴² Indien die leestempo versnel word deur versnelde oogbewegings, sal die leesproduk vanself verbeter.⁴³

Hierdie bevindings is egter misleidend omdat die navorsers geen duidelike definisie van leesbegrip gee nie. Dit is ook nie duidelik of die toetse deur hulle gebruik, wel leesbegrip getoets het nie. Sommige navorsers uit hierdie periode erken dat die doel van stil- en hardoplees die verkryging van idees uit die geskrewe taal is. Daar word egter geen onderskeid gemaak tussen die graad van begrip, tempo van begrip en diepte van begrip nie.

'n Verdere kenmerk van hierdie periode, waarin die ontwikkeling van die meganiese aspek van lees so sterk beklemtoon is -- dikwels ten koste van leesbegrip --- is die aandag wat gegee word aan remediërende lees oefeninge.⁴⁴ Waar getalle dit regverdig het, is aanpassingsklasse en selfs leesklinieke ingestel.⁴⁵ 'n Noukeurige studie is gemaak van al die moontlike oorsake wat aanleiding kan gee tot leesgebroke.⁴⁶

41. Tinker, M.: "Dr. Robinson on Speed vs. Comprehension", Journ. of Educ. Psychol., Vol. XXXI, ble. 559-560.

42. Gray, W.S.: "The Nature and Types of Reading", 36th Yearbook of the Nat. Soc. for the Study of Educ. bl. 25.

43. Witty, P. and Lehman, H.C.: "Teaching College Students to Read", Education, XLVIII, Sept. 1927, ble. 47-56.

44. Monroe and Backus: "Remedial Reading". 1936.

45. Clowes: "The Reading Clinic", Elementary English Review, VII, April 1930, ble. 98 - 111.

46. Monroe, Marion: "Children who cannot Read", 1935.

As voorbeeld van die denkrigting van opvoedkundiges van hierdie periode kan die werk van C.T.Gray⁴⁷ en Arthur Gates⁴⁸ genoem word.

Sedert 1935 het daar 'n geleidelike ommekeer plaasgevind en hoewel die meerderheid navorsingseenhede nog handel oor die meganiese vaardighede van die leesproses, het meer navorsers aandag begin skenk aan die verband wat lees het met taal, ervaring en die hoër geestesprosesse, veral denke.⁴⁹ Navorsers soos Richards,⁵⁰ Nolte⁵¹ en Luella Cole⁵² kan dien as voorbeelde van die nuwe denkrigting. Cole wys daarop in 'n bespreking oor die aard van die leesproses dat, „the emphasis in teaching has changed from training in elocution to a training in getting meaning as quickly and accurately as possible“.⁵³

Teen ongeveer 1940 het dit vir opvoedkundiges duidelike geword dat daar iets aan die onderrig van lees kort. Die instelling van remediërende klasse en leesklinieke is nie, meer as 'n rede tot trots beskou nie, maar eerder as 'n refleksie op die doeltreffendheid van die leesonderrig aan skole.⁵⁴ Paul Witty meen dat, as gevolg van die belangstelling in die ontwikkeling van die kind en die nuwe kennis omtrent die psigiese ontwikkeling, die basiese doel van leesonderrig aansienlik geaffekteer is.⁵⁵ Aandag word nou meer aan die

47. Gray, C.T.: „Deficiencies in Reading Ability“, 1922.

48. Gates, A.I.: „The Improvement of Reading“, 1927.

“ „ „ : „Interest and Ability in Reading“. 1931.

49. Review of Educational Research, Vol.X, 1940, bl. 79.

50. Richards, I.A.: „Practical Criticism“, 1935.

51. Nolte, K.F.: „Simplification of Vocabulary and Comprehension in Reading“, Elementary English Review, XIV, April 1937, ble. 119-124.

52. Cole, Luella: „The Improvement of Reading“, 1938.

53. Cole, Luella: op. cit. bl. 17.

54. Gray, W.S.: „On their own in Reading“, bl. 32.

55. Witty, Paul: „Reading in Modern Education“, bl.v.

taalontwikkeling van die leerlinge gegee as aan die eensydige meganiese bedrowenheid. Waar in die verlede die opvatting gchuldig is --- soos Gray⁵⁶ dit krities stel, „comprehension and interpretation of meaning were not a part of the reading act, but involved supplementary thought processes” --- is die nuwere opvatting „thinking while reading, and reading to think”⁵⁷. Ook Macomber⁵⁸ wys daarop dat lees in die moderne skool veel meer moet woes as die meganiese herkenning van simbole; die leerlinge moet leer om te interpreteer en refleksief na te dink oor wat gelees is. Ook Stella Center⁵⁹ beklemtoon die rol wat denke in die leesproses behoort te speel.

Reeds in 1924 beklemtoon Lyman⁶⁰ dat die drie aktiwiteite lees, denke, en studeer, drie aspekte van dieselfde proses is. In 1937 wys Gray⁶¹ daarop dat die Komitee vir die bestudering van lees van die „National Society for the Study of Education” besef dat die term „lees” baie aspekte van wat gewoonlik denke genoem word, insluit. Hoewel Gray erken dat denke 'n baie belangrike rol in lees speel, beklemtoon hy die hoë korrelasie tussen denke en lees nie genoeg nie. Eers in 1947 wys Wrightstone⁶² daarop dat die korrelasie tussen lees en denke so hoog is dat hy twyfel of dit moontlik is om kritiese denke afsonderlik van die leesfaktor te meet.

=====
56. Gray, W.S.: „The Nature and Types of Reading”,
36 th Yearbook, op. cit. bl. 25.

57. Cobb, J.E.: „A Study of Functional Reading”, bl.3.

58. Macomber, F.G.: „Guiding Child Development in the
Primary School”, 1941, bl. 186.

59. Center, S.S.: „The Art of Book Reading”, 1952, bl.1v.v.

60. Lyman, R.L.: „The Mind at Work”, 1924, bl.14.

61. Gray, W.S.: „The Nature and Types of Reading”, bl. 26.

62. Wrightstone, J.W.: „Frontiers in Educational Research
in the Measurement of Aptitudes and Achievements”,
Journ. of Educ. Research, XL, April 1947, bl. 394.

Husbands and Shores⁶³ besluit na aanleiding van 'n bespreking van die literatuur oor lees dat: "No clear distinction has been made between reading and thinking, and further that the reading process as now defined would not permit such a distinction". Na aanleiding van hierdie gevolgtrekking besluit hulle verder dat kritiese denke en kritiese lees in die primêre skool onderrig moet word.⁶⁴

Leesontwikkeling en denkontwikkeling is nie identies nie, maar die verband is so nou dat dit dikwels as identies beskou word. In aanmerking geneem watter rol die taal speel in die ontwikkeling van die denke, kan ons besluit dat taalontwikkeling, leesontwikkeling en denkontwikkeling parallel met mekaar moet ontwikkel. 'n Uitvloeisel uit hierdie opvatting is dat leesonderrig nie net die taak van die primêre skool is nie, maar dat elke onderwyser aan die sekondêre skool onderrig in studieles moet gee. Leerlinge moet geleer word hoe om te lees om 'n volle begrip van wat gelees is, te kry. Talle handleidings in begripsles vir hoërskoolleerlinge en universiteitstudente het dan ook hulle verskyning sedert die vyftigerjare gemaak. Voorbeelde hiervan is die handleidings van McNamee⁶⁵, Altick⁶⁶, Norman Lewis⁶⁷ en Weber.⁶⁸

=====
 63. Husbands, K.L. en Shores, J.H.: "Measurement of Reading for Problem Solving. A Critical Review of the Literature", Journ. of Educ. Research, Vol. XLIII, Feb. 1950, bl. 463.

64. Husbands and Shores: loc. cit.

65. McNamee, M.B.: "Reading for Understanding", 1952.

66. Altick, R.D.: "Preface to Critical Reading", 1951.

67. Lewis, Norman: "How to Read Better and Faster", 1951.

68. Weber, C.O.: "Reading and Vocabulary Development", 1951.

2. Die Basiese Aspekte van Leesbegrip.

Die gangbare opvatting dat leesbegrip slegs assimilasie en reproduksie van gedagtes is en dus net 'n geheueproses is, bied geen voldoende verklaring vir leesbegrip nie. Die leesvermoë is 'n gekompliseerde vermoë. Hierdie besef het as gevolg gehad dat navorsers probeer vasstel het hoeveel onderskeibare faktore daar in die leesvermoë is en wat die onderlinge verband tussen hierdie faktore is.

Kathlyn Burkhart⁶⁹ onderskei tweehonderd-en-veertien verskillende faktore in die leesvermoë. Rosalind Langsam⁷⁰ vind dat, hoewel die leesvermoë gekompliseerd is, slegs vier faktore as basies vir leesbegrip beskou kan word. Davis⁷¹ het nege verskillende vaardighede uitgesonder as die belangrikste vir leesbegrip, waarvan hy slegs twee, nl. woordkennis en verbale rede-nering, as basies vir leesbegrip beskou.

Thurstone het na aanleiding van Davies se statistiese gegewens, gevind dat daar eintlik net een basiese faktor vir leesbegrip is, nl. 'n mengsel van woordkennis, sin- en paragraafbegrip.⁷² Marjorie Johnson⁷³ beskou die volgende faktore as basies vir leesbegrip: die vermoë om die verband tussen woorde en ideë te sien; die waardering van feite; die vermoë om self gevolgtrekkings te maak; die vermoë om die probleem raak te sien en om die leesmetode by die

69. Burkhart, K.H.: "An Analysis of Reading Abilities", Journ. of Educ. Research, Vol. XXXVIII, 1945, ble. 430-439.

70. Langsam, R.S.: "A Factorial Analysis of Reading Ability", Journ. of Educ. Research, X, 1941, ble. 57-63.

71. Davis, F.B.: "Fundamental Factors of Comprehension in Reading", Psychometrika, 1944, 9, ble. 185-197.

72. Thurstone, L.L.: "Note on the Re-analysis of Davis's Reading Tests", Psychometrika, 1946, 11, ble. 185-188.

73. Johnson, M.: "Factors in Reading Comprehension", Educ. Administration and Supervision, Vol. XXXV, Nov. 1949, ble. 220-221.

materiaal te laat aanpas.

Charles Anderson⁷⁴ het na aanleiding van 'n faktoranalise besluit dat, aangesien woordkennis 57.6% van die hele variasie uitmaak, terwyl analise-sintese 29.2% en intelligensie 13.2% bydra, woordkennis fundamenteel vir leesbegrip is.

Husbands en Shores besluit na 'n kritiese beskouing van die bestaande literatuur oor leesbegrip, dat die vermoë om affektief te lees ten dele deur die probleem in die leesmateriaal bepaal word, maar dat die doel waarvoor geloes word belangrik is vir leesbegrip, terwyl kritiese denke noodsaaklik is om die toepaslikheid van die data en die geldigheid van die skrywer se gevolgtrekkings te bepaal.⁷⁵

Chandos Reid meen dat, aangesien mense vandag baie moet lees, die vermoë om krities te lees selfs belangriker is as om woorde te herken.⁷⁶

Vir die standaardisering van sy begripstoetse moes dr. Potgieter ses bekwaamhede insluit nl.:⁷⁷

- a. die bekwaamheid om die hoofgedagte van 'n stuk te sien,
- b. die bekwaamheid om die feite wat in 'n paragraaf genoem word, op te spoor,
- c. die bekwaamheid om die gegewens in die stuk te bereken en te beoordeel,

74. Anderson, C.: "A Factorial Analysis of Reading", British Journal of Educ. Psychology, Vol. XXXV, Nov. 1949, ble. 220-221.

75. Husbands and Shores: "Measurement of Reading for Problem Solving. A Critical Review of the Literature", op. cit. ble. 453-463.

76. Reid, C.: "What are the Skills for Modern Living", Progressive Education, Oct. 1951, ble. 1-6.

77. Potgieter, G.J.: "Die standaardisering van Stilleestoetse vir stds. VI - X en by die ouderdomme 10-18 jaar". Ongepubliseerde D.Ed. proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, 1949, bl. 117.

- d. die bekwaamheid om afleidings te maak van die leesstof,
- e. die bekwaamheid om die stemming en gevoelstoon van 'n geskrewe stuk vas te stel en
- f. die bekwaamheid om vas te stel tot watter gevolgtrekkings die skrywer geraak.

Cobb⁷⁸ baseer sy opvatting van funksionele lees, 'n term wat algemeen deur hom gebruik word vir begripsloos, op die volgende faktore:

- a. deduksie, waaronder probleemoplossing, algemene betekenis, organisasie van kennis en waardering van wat gelees is en
- b. induksie, waaronder hy doelbewuste lees vir die verkryging van kennis verstaan.

Baie navorsers beklemtoon een belangrike aspek van leesbegrip, naamlik herkenning. Herkenning is ogter maar 'n eerste vereiste vir begripslees. Sommige navorsers beklemtoon tereg die rol wat denke moet speel by die beoordeling en beredenering van feite, gegewens en gevolgtrekkings. Enkele navorsers beklemtoon ook waardering as 'n basiese aspek van leesbegrip.

3. Wat is leesbegrip?

Op grond van eie waarneming en na aanleiding van die bevindings en opvattinge van ander navorsers kan begripslees gedefinieer word as die proses van herkennende, denkende en waarderende lees.

Herkennend lees is die akkuraatheid waarmee die betekenis van woorde, sinne, paragrawe, beeldspraak, feite, probleme en gevolgtrekkings in 'n besondere stuk

=====

78. Cobb, J.E.; "A Study of Functional Reading",
ble. 3 - 4.

leesmateriaal herken, waargenoom, geselekteer en georganiseer word.

Denkend lees is die selektiewe en refleksiwepaling van die sentrale gedagte, motief of tema van 'n stuk leesmateriaal en die verband hiermee met die feite, gegewens en stemming van die leesmateriaal, gevolg deur 'n kritiese oorweging van die gevolgtrekkings of ontknoping waartoe die skrywer geraak.

Waardorend lees sluit in die intellektuele waardering en beoordeling van die feite, gegewens en gevolgtrekkings van die skrywer, asook die estetiese waardering van die letterkundige skoonheid, die egmenslike en ewige waarhede wat 'n letterkundige skepping bevat.

Leesbegrip is dus die herkenning van woorde, sinne, frases, paragrawe, feite, beeldspraak, probleme en gevolgtrekkings, die refleksiwepaling en organisering van die verstrekte feite rondom die sentrale gedagte en 'n kritiese waardebeoordeling van die gevolgtrekkings en die estetiese skoonhede van 'n letterkundige skepping.

oooo0oooo