

HOOFSTUK 3

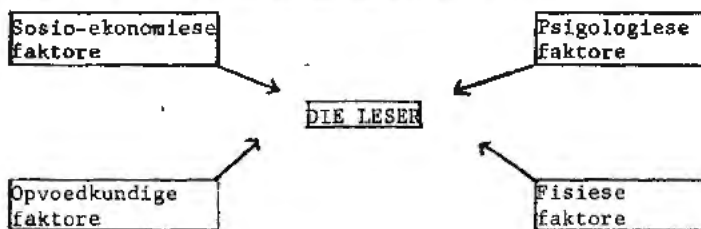
LEESPROBLEME

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bevat 'n bespreking van die verskillende faktore wat bydra tot, of verband hou met leesvertraging. Geen poging sal aangewend word om diagnostiese en remediërende prosedures vir die onderskeie veroorsakende faktore te bespreek nie. Die doel van hierdie hoofstuk is hoofsaaklik om 'n oorsig te gee van die onderskeie veroorsakende faktore van leesprobleme en om die relatiewe algemeenheid van elke faktor vas te stel sodat toepaslike diagnostiese en remediërende prosedures bedink kan word.

Leesdiagnose en -remediëring kan selde geskei word en iemand wat in leesprobleme belangstel, moet kennis dra van watter tipe probleme daar bestaan en weet wat om te doen indien sodanige probleme bestaan. Die meerderheid diagnosties-remediërende handelinge vir die swak leser het te doen met probleme wat onder die volgende hoofgroepe geklassifiseer kan word :

Figuur 3.1 Faktore wat die leser beïnvloed



(Ekwall, 1976, p.2)

As 'n mens 'n diagnose van leesprobleme wil maak, behoort al vier hierdie groepe faktore in oorweging geneem te word. Die spesifieke oorsaak van 'n lees-

probleem kan nie absoluut bepaal word nie, aangesien leesprobleme 'n sindroom is. As gevolg van hierdie rede is dit moeilik om een enkele oorsaak van leesprobleme te isoleer, te diagnoseer en te remedieer. Die leesvertraagde leerling se leesprobleem staan nie los van sy persoonlikheid en kontak met die omgewing nie (Crosby, 1968, p.118; Harris & Sipay, 1976, p.132; Ekwall, 1976, p.1; Tansley, 1967, p.60-61; Cronjé & Barnard, 1965, p. 1-11).

Die ondersoek na die oorsake van leesprobleme is uiters kompleks. Ter wille van duidelikheid word die hoofkomponente van die oorsake van leesprobleme afsonderlik bespreek, alhoewel hulle nie afsonderlik bestaan nie, want daar vind gedurigdeur interaksie tussen die verskillende oorsake van leesvertraging plaas.

In hierdie hoofstuk sal 'n oorsig gegee word van die belangrikste beskouings oor leesprobleme, omdat hierdie beskouings die evaluering, diagnose en remediëring van leesprobleme beïnvloed.

Ten eerste word aandag gegee aan die manifestasie van leesprobleme en word hierdie leesprobleme ter wille van duidelikheid in sekere kategorieë ingedeel en bespreek.

Tweedens word die moontlike oorsake van leesprobleme bespreek onder die volgende hoofde: kognitiewe faktore, intelligensie en leesvaardigheid, swak oog-hand-koördinasie, neurologiese, opvoedkundige en emosionele faktore.

Aangesien die gesin 'n integrale plek inneem as opvoedingsinstansie, word veral aandag gegee aan die basiese behoeftes van die kind, die struktuur van die gesin, sy funksies en die steuringsfaktore in die gesin.

Ten slotte word aandag geskenk aan die vorming van die persoonlikheid en selfkonsep van die leesvertraagde leerling en die invloed daarvan op die leersituasie.

3.2 DIE MANIFESTASIE VAN LEESPROBLEME

3.2.1 Die voorkoms van leesprobleme

Die voorkoms van leesprobleme, soos vermeld deur ondersoekers, verskil aansienlik in verskillende lande. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die verskillende begrippe en verwarrende terminologie wat in die veld van leesvertraging bestaan en die verskillende sienings oor waar en hoe leesvertraging begin. (Stanger, 1973, p.103) Verskille kan ook voorkom vanweë die verskil in sosio-ekonomiese en kulturele groepe, die verskillende soorte leesmateriaal wat gebruik word, kwalifikasies van onderwyseresse, onderwysmetodes, ouderdom met skooltoetrede en die graad van fonetiese kompleksiteit van verskillende tale.

Mediese ondersoekers het bevind dat tussen 1% en 15% van alle leesvertraagde leerlinge aan disleksie ly. (Malmquist, In Staiger, 1973, p.103)

Die voorkoms van leesvertraging, soos deur psigoloë en opvoedkundiges bepaal, is in die reël hoër as die gevalle wat deur mediese ondersoekers gevind word. (Malmquist, In Staiger, 1973, p.103;

Moseley, 1975, p. 51-52).

Volgens die verslag van die Komitee insake minimale breindisfunksie is daar bevind dat ongeveer 15% leerlinge met 'n normale intelligensie aan gestremdhede ly wat nie aan 'n lae intelligensie-peil toegeskryf kan word nie. (Murrayverslag, 1969, p.1).

Alhoewel die presiese voorkomssyfer van leesvertraagtheid nie bo twyfel vasgestel kan word nie, kan daar beweer word dat leesvertraging in 'n toenemende mate kommer baar.

3.2.2 Manifestasie van leesprobleme

3.2.2.1 Inleiding

Ondanks die feit dat verskillende leesvertraagde leerlinge aan dieselfde alledaagse situasies, soos klaskameronderrig, onderwerp word, kan sodanige kinders nie in vasgestelde kategorieë van leesvertraging ingedeel word nie. Leesvertraagde kinders in dieselfde ouderdoms- en intellektuele groep kan op verskillende wyses reageer en verskillende simptome openbaar. Alhoewel dit moeilik is om die kenmerke wat die leesvertraagde kind openbaar in spesifieke kategorieë te plaas, sal die kenmerke ter wille van duidelikheid hieronder in sekere kategorieë ingedeel word. Sekere kenmerke kan dan ook in meer as een van die sogenaamde kategorieë voorkom. Visuele probleme, wat ook sensoriese probleme is, word afsonderlik bespreek, veral om die

belangrikheid van ouditiewe en visuele probleme te beklemtoon.

3.2.2.2 Sensoriese gestremdhede

Sensoriese gestremdheid ontstaan moontlik as gevolg van die ontoereikende werking van die sintuie. By die leeshandeling speel gesig en gehoor 'n baie belangrike rol en die belemmerde werking van hierdie sintuie veroorsaak dikwels leesprobleme. Dit is nie net die kind se skoolprestasie en leeshandeling wat hierdeur nadelig getref kan word nie, maar ook sy taal- en denkontwikkeling. Sekere simptome wat moontlik kan dui op gesigs- en gehoorprobleme by die leeshandeling sal kortliks bespreek word.

3.2.2.2.1 Ouditiewe diskriminasie

Leesvermoë is nie slegs afhanklik van die gesigsvermoë nie, maar is ook afhanklik van die ouditiewe en tasvermoë.

Ouditiewe diskriminasie is die vermoë om te onderskei tussen verskillende kombinasies van klanke. By lees speel die vermoë om te onderskei tussen dieselfde klinkende foneme 'n belangrike rol. Die vermoë om 'n spesifieke klank te hoor wanneer ander geluide of klanke teenwoordig is, speel ook 'n belangrike rol by die leeshandeling, veral by die aanvangsleeshandeling. Die volgende simptome kan by leesvertraagde leerlinge met ouditiewe diskri-

minasieprobleme aangetref word:

- i) soms kan hierdie leerlinge intelligent optree, maar skolastiese insinkings toon. Gewoonlik is die vakprestasies ten opsigte van tale die swakste en die meeste probleme word met die tweede taal ondervind. Die woordeskat is beperk, die aanleer van vreemde woorde vind moeilik plaas en weglatings van woorde in sinne en letters in woorde kan voorkom (Ekwall, 1976, p.207).
- ii) Die sinskonstruksie is soms deurmekeer en die leerlinge toon 'n neiging om lidwoorde weg te laat. Die woordvolgorde kan ook verkeerd wees (Ekwall, 1976, p.207; Schonell, 1965, p.173-175).
- iii) Aangesien die klankbeeld nie die visuele beeld versterk nie, kom spelfoute dikwels voor, veral waar diftonge verwar word en waar die leerlinge nie duidelik onderskei tussen uu-ui, ie-ee en oo-oe nie. Heel dikwels word konsonante aan die einde van woorde weggelaat (Schonell, 1965, p.176) .
- iv) Die leerling vind lees moeilik. (Kaaplandse Onderwysdept. , 1971, p.5).

- v) In opstelle is daar dikwels 'n gebrek aan leestekens en idiome (Kaaplandse Onderwysdept., 1971, p.5).
- vi) Soms hoor die leerlinge hulleself moeilik en hulle is geneig om hard te praat. Wanneer die kinders luggeleiding-doofheid ondervind, maar die beengeleiding goed is, hoor hulle die stemme van ander persone sag en is hulle daarom ook geneig om sag te praat. Dikwels praat sulke leerlinge ook op 'n eentonige wyse, omdat hulle dit moeilik vind om die normale stembuigings te onderskei (Schonell, 1965, p.179; Harris & Sipay, p.367).
- vii) Hulle fonetiese kennis is onvoldoende (Kaaplandse Onderwysdept., 1971, p.5).
- viii) Die onderwyseres word dikwels deur leerlinge met hierdie probleme gevra om mondelinge materiaal te herhaal (Grové & Hauptfleisch, 1975, p.5).
- ix) Leerlinge met ouditiële diskriminasieprobleme vind dit soms moeilik om te verstaan wat 'n onderwyseres, veral 'n nuwe onderwyseres, sê (Maraïs, a.j., p.4).

- x) Hulle onderskei moeilik tussen woorde wat byna eenders klink, byvoorbeeld moeder-modder, vier-vuur, deur-dier. (Harris & Sipay, 1976, p.368).
- xi) Die leerlinge onderskei ook moeilik tussen letters wat eenders klink, byvoorbeeld v-w, d-b. (Schonell, 1965, p.224).
- xii) Sodanige leerlinge vind dit ook moeilik om te diskrimineer tussen die klap van ritmiese patrone, omdat hulle nie die verskil tussen kort en lang klanke kan hoor nie. Dit kan veroorsaak dat hulle probleme ondervind met die verdeling van woorde in lettergrepe. (Grové & Hauptfleisch, 1975, p.5).
- xiii) Die uitspraak van sekere woorde is onduidelik; weglating van nie-stemhebbende konsonante (th- en s-klanke), lidwoorde en eindklanke kom voor. (Ekwall, 1976, p.208).
- xiv) Daar is 'n neiging by hierdie leerlinge om hul monde te laat oophang wanneer hulle luister (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p.6).
- xv) Die kop word skeef gehou wanneer hulle lees (Marais, s.j., p.4).

- xvi) Skynbare ongehoorsaamhede tuis en by die skool word dikwels by hierdie kinders aangetref. (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p.6).
- xvii) Hierdie kinders toon dikwels 'n beeld van skaamheid, teruggetrokkenheid en 'n neiging tot dagdromery (Ekwall, 1976, p.207; Kaaplandse Onderwysdept., 1971, p.6)..
- xviii) In sekere gevalle kan liplees ook voorkom (Ekwall, 1976, p.208).
- xix) Soms is hierdie leerlinge se visuele waarnemingsvermoë beter ontwikkel as leerlinge sonder gehoorprobleme. (Schonell, 1965, p.298).
- xx) Die leerlinge reageer soms stadig op verduidelikings (Ekwall, 1976, p. 207-208; Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p.5-6; Grové & Hauptfleisch, 1975, p.5).

3.2.2.2.2 Gehoorskerpte

Gehoorskerpte is die vermoë om die klanke van verskeie toonhoogtes of vibrasies by verskillende grade van hardheid, soos gemeet in desibels, te hoor. Leerlinge met 'n gehoorverlies van 500+ desibels het dikwels probleme in die skool omdat hulle onderrig word deur dames wie se stemme die neiging het om 'n hoër frekwensie te hê

as die stemme van manlike onderwysers.

'n Verlies van 5 desibels word as normaal beskou en sal heelwaarskynlik min probleme by die leerlinge veroorsaak. 'n Verlies van 6 tot 10 desibels kan geringe probleme veroorsaak en 'n verlies van 10 tot 15 desibels kan ernstige probleme veroorsaak (Ekwall, 1976, p.208-209).

Simptome wat op 'n verlies aan gehoorskermte by leerlinge kan dui, sluit onder meer die volgende in :

- i) Die leerlinge hou hulle hande agter die ore om beter te hoor.
- ii) Die leerlinge kla van 'n gezoem of 'n gefluit in hul ore (vgl. ook par. 3.3).
- iii) Die leerlinge skep die indruk dat hulle lui en onoplettend is.
- iv) Afskeiding uit die ore kom dikwels voor.
- v) Die kop word gedraai of skeepgehou wanneer hulle luister.
- vi) Die mond is dikwels oop wanneer hulle luister.
- vii) Fisiese ongesteldhede soos verkoues, allergieë, mangel- en oorontsteking kom dikwels voor.
- viii) Die leerling reageer nie goed op

mondelinge instruksies nie.

- ix) Soms lees hulle in 'n onnatuurlike stem.
- x) Die uitspraak is nie duidelik nie.
- xi) Sodanige leerlinge het dikwels 'n stywe of gespanne liggaamshouding wanneer hulle luister.
- xii) Daar word moeilik onderskei tussen sekere konsonante soos s, z en t.
- xiii) Die leerlinge vind dit moeilik om rymwoorde te identifiseer.
- xiv) Hulle kan lae tellings in die ouditiëwe subtoetse van die I.T.P.A. behaal. Hulle vaar beter in nie-verbale subtoetse van intelligensietoetse. Hulle toon 'n unilaterale of bilaterale gehoorverlies op audiometriesse toetsing.
- xv) Hulle toon simptome van reseptiewe en/of ekspressiewe afasie (Tansley, 1974, p.151; Ekwall, 1976, p.208-210).

3.2.2.2.3 Ouditiewe geheue

Ouditiewe geheue is baie belangrik vir die vermoë om te lees. Ouditiewe geheue is die vermoë om 'n klank te onthou wat voorheen waargeneem is, (Hughes, 1975, p.115) en weer te herken. Ondersoeke (Ekwall,

1976, p.211) het aangetoon dat

"... training in the improvement of auditory memory skills results in an increase in reading ability, although auditory memory per se can be improved."

Leerlinge met 'n swak ouditiewe geheue kan die volgende simptome openbaar:

- i) Hulle lees stotterend aangesien hulle die eerste letters van 'n woord of woorde van 'n sin vergeet (Schonell, 1965, p. 290-291; Ekwall 1976, p. 210).
- ii) Hulle begrip van hardoplees en soms ook stillees, wat op ouditiewe geheue berus, is swak (Kirk & Kirk, 1976, p.115).
- iii) Hulle toon gebrekkige aandagsvermoë (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.18).
- iv) Hulle toon soms 'n mate van angs.
- v) Sodanige leerlinge kan vatbaar wees vir uitputting. (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.20; Wills & Banas, 1976, p.376).
- vi) Hierdie leerlinge is soms verstrooid.
- vii) Swak ouditiewe geheue beïnvloed lees- en luisterbegrip op alle gebiede (Wills & Banas, 1976, p.376).
- viii) Hierdie leerlinge se spelling is oor

die algemeen swak. (Schonell, 1965, p.290-291, 215, 331; Ekwall, 1976, p. 210-211; Madge & Van der Westhuizen, 1971, p. 18-20; Wills & Banas, 1976, p.376; Kirk & Kirk, 1976, p.115).

'n Swak ouditiewe geheue kan die oorsaak wees van leerlinge se swak begripsvermoë, verkeerde artikulasie en die relatiewe onvermoë om geartikuleerde spraak in die korrekte volgorde te reproduseer. (Bannatyne, 1976, p.133).

3.2.2.3 Visuele probleme

Die term "visuele probleme" word soms gebruik vir al die probleme wat met die gesig te doen het. Vir meer duidelikheid ten opsigte van hierdie probleem, verwys Krippner (1971, p.74) na die steurings van die periferiële senuweestelsel (PNS) en van die sentrale senuweestelsel (CNS) en verklaar:

"PNS disorders refer to deficiencies of the endorgan system of vision (i.e., the eye); they include visual acuity, refractive error, fusion, convergence, and accommodation, all of which involve the eye mechanism and which are responsible for producing clear, single, binocular vision. CNS disorders involve deficiencies in organizing and interpreting images received by the eyes and sent to the brain. In CNS disorders, a clear, single visual image may be present but the child cannot decode the printed word because of problems in organization and interpretation of what is seen."

By die bespreking van die leeshandeling word daar gewoonlik verwys na die werking van die sentrale senuweestelsel en probleme op hierdie gebied word as visueel-perseptuele probleme beskou. Opsommenderwys kan die manifestasie van visueel-perseptuele probleme en probleme wat as gevolg van steurings in die periferiese senuweestelsel ontstaan en die leeshandeling beïnvloed, soos volg gestel word:

1. Leerlinge met oogprobleme is dikwels humeurig wanneer hulle moet lees of skryf (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p.8).
2. Soms is sodanige kinders nie geïnteresseerd in visuele hulpmiddele nie (Malmquist, In Staigner, 1973, p.111-114).
3. Hulle vind dit soms moeilik om die regte afstand tussen die oog en boek te bepaal.
4. Soms maak hierdie leerlinge net gebruik van een oog by leestake (L'Abate & Curtis, 1975, p.107-108).
5. Hulle word fisies gou vermoeid tydens lees- of skryfhandelinge. (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p.8) .
6. Die oë is rooi, geneig om te traan en word dikwels gevryf en geknip. Hierdie leerlinge kla ook dikwels oor hoofpyne en duiseligheid, is sensitief vir skerp lig en kla oor belemmerde visie. Hiperopia (versindheid), astigmatisme (verskillende fo-

kusse in die oog, aniseikonia (verskillende grootte en/of vorm van die beeld in elke oog) en heterotopia (neiging van die oog om na een of ander rigting af te wyk) kan van hierdie probleme veroorsaak.
(L'Abate & Curtis, 1975, p.108) .

7. Hierdie leerlinge het soms 'n verkeerde liggaamshouding (Schonell, 1965, p.186).
8. Leerlinge met visueel-perseptuele probleme kan dit moeilik vind om te globaliseer. Hierdie leerlinge sal dit moeilik vind om 'n woord as 'n eenheid te sien, om dit op te breek in sy onderskeie dele en om dit weer saam te voeg tot 'n geheel (Schonell, 1965, p.173; Ekwall, 1976, p.16) .
9. Die leerlinge vind dit moeilik om 'n woord raak te sien teen die agtergrond van 'n geskrewe bladsy. Hulle verwar voorgrond en agtergrond (Kaaplandse Onderwysdepartement, 1971, p.8).
10. Gebrek aan visuele diskriminasie kan veroorsaak dat leerlinge 'n gebrekkige vermoë het om verskille en ooreenkomste waar te neem. Hierdie leerlinge sal probleme ondervind om te onderskei tussen letters en woorde wat na mekaar lyk, byvoorbeeld n-h, t-f, rak-rok (Schonell, 1965, p.230)
11. Leerlinge met gebrekkige ruimtelike oriëntasie vind dit moeilik om rigting buite

hulleself te bepaal en kan die volgende probleme ondervind: hulle is onseker oor links en regs, bo en onder, b-d, 21 word 12, in 'n getal is hulle onseker van elke plekwaarde van die syfer, sien e in plaas van i, sien m in plaas van n; of hulle sien 'n prominente deel van die woord en raai die res. Hulle sien byvoorbeeld sp in speel en lees spot en slaan woorde oor wanneer hulle lees.

12. Leerlinge met 'n swak visuele geheue het nie die vermoë om die letters van 'n woord, wat hulle ken, reg in te span nie, byvoorbeeld kostelik word kolsetlik. Hierdie leerlinge kan ook nie 'n woord korrek kopieer van die swartbord of uit hulle boeke nie, omdat die beeld van die woord verlore raak voordat hulle dit neerskryf (Banatyne, 1976, p. 186, 190-192, 200, 213, 240, 249, 339-340, 301, 439-445, 611; Ekwall, 1976, p.16, 16-17, 195-207; Malmquist In Staigner, 1973, p.111-114; Scho-nell, 1965, p.300-302; L'Abate & Curtis, 1975, p.107-108) .

3.2.2.4 Spesifieke gedragswyses

Daar is geen vaste patroon waarvolgens kinders met leesprobleme sal reageer nie. Hulle kan, afhangende van hul eie unieke omstandighede, op verskillende wyses reageer. Afgesien van die spraak-, taal-, lees- en spellingprobleme wat ontstaan, kan die leesvertraagde kind

ander wanaanpassings openbaar. Weens die kompleksiteit van die probleme word hier slegs 'n paar van die belangrikstes bespreek.

Hiperaktiwiteit kan as een van die oorsake van leesvertraging beskou word. Leesvertraging kan egter ook beskou word as een van die oorsake van hiperaktiwiteit. Hiperaktiwiteit is nie slegs te wyte aan neurologiese probleme nie. Dit sluit onder andere die volgende in: ooraktiwiteit op verbale en motoriese gebiede, impulsiwiteit, lae frustrasie-toleransie, kort aandagspan, verwarring en oormatige aggressiwiteit. (Keogh, 1971, p.47-50).

Kinders met leesprobleme vind dit ook moeilik om aandag te gee in 'n nie-leessituasie. Wanneer die onvermoë om aandag te gee, verband hou met emosionele probleme, is die kind geneig om meer na binne gekeer te wees (Anderson, Halcomb en Doyle, 1975, p.535).

Dogters ervaar minder probleme met lees en taal as seuns en begin ook op 'n vroeër leeftyd lees. (Harris & Sipay, 1976, p.19-20) .

Kinders met leesprobleme is meer geneig tot stokkiesdraaiery as kinders sonder leesprobleme (Harris & Sipay, 1976, p.306).

Barton (1963, p.247) vind dat meer kinders uit kultureel-agterlike huise en huise met 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond leesprobleme ondervind as kinders uit 'n goeie kulturele agtergrond en hoë sosio-ekonomiese omgewings.

Die meeste kinders met leesprobleme vertoon tekens van emosionele wanaanpassing wat ernstig of minder ernstig kan wees. Daar kon tot dusver nog nie 'n vaste persoonlikheid aan swak lesers gekoppel word nie, maar dit is duidelik dat swak lesers onder andere duidelike neurotiese simptome openbaar. By sommige is dit swak gedrag, terwyl ander pre-psigotiese en definitiewe psigotiese neigings toon. Leesvertraging is nie 'n unieke entiteit nie, maar word prakties in kombinasie gevind met alle ander vorms van kinder-wanaanpassing. Op grond van die ondersoeke wat die afgelope dekade onderneem is, kan tot die slotsom geraak word dat wanaanpassings van die persoonlikheid en emosionele probleme meer by leesvertraagde kinders voorkom as by vlot lesers.

Malmquist (1973, p.112) het gevind dat in bykans 25% van die gevalle van leesvertraging by Sweedse kinders, emosionele probleme die veroorsakende faktor was. Kapelman, Kaplan en Ganter (Ekwall, 1976, p.10) het in 'n ondersoek oor 'n tydperk van 15 jaar by die "Queens College Educational Clinic" gevind dat bykans 100% van die leesvertraagde leerlinge wanaanpassing van een of ander aard toon en dat by meer as 50% van die gevalle emosionele probleme die veroorsakende faktor van die leesprobleem was. Harris (Harris & Sipay, 1976, p.300 - 301; Ekwall, 1976, p. 10-11) kom in 'n afsonderlike studie tot dieselfde gevolgtrekking as

Kapelman, Kaplan en Ganter, naamlik dat bykans 100% van die leesvertraagde kinders wat hy oor 'n tydperk van 15 jaar by die "Queens College Educational Clinic" bestudeer het, een of ander vorm van wanaanpassing getoon het. Robinson (Ekwall, 1976, p.10) het bevind dat 40,9% van haar leesvertraagde leerlinge 'n betekenisvolle graad van emosionele wanaanpassing het. Smith (Harris & Sipay, 1976, p. 300-301) het bevind dat 90% van 'n groep leesvertraagde leerlinge wanaangepas was.

Harris (1957, p.143) het bevind dat die volgende simptome by leesvertraagde leerlinge aangetref kan word: chroniese vrees (veral as gevolg van die feit dat die leerlinge bevrees is dat die huislike kring opgebreek kan word); 'n neiging om te dreuntel en te sloer; 'n neiging tot aggressiwiteit; oordrewe onderdanigheid en gretigheid om guns te wen.

Ander simptome wat by leesvertraagde leerlinge aangetref kan word, is dagdromery, naelbyt, gestotter, rusteloosheid, hoofpyn, duiseligheid, naarheid, kompensasie op ander gebiede en 'n neiging tot oordrywing (Harris & Sipay, 1976, p.305-306).

3.3 OORSAKE VAN LEESPROBLEME

Remediërende prosedures wat op onakkurate diagnoses van die oorsake van leesprobleme gebaseer is, sal heel waarskynlik nie optimale resultate lewer nie. Die simptome van kinders met leesprobleme verskil baie en ten opsigte

van remediëring verklaar McCarthy & McCarthy (1975, p.18)

"...treatment seems very much hinged to the theoretical assumptions about the root cause of the disability. Thus, presumed etiology is not the only pitfall associated with differential diagnosis. Assuming all symptoms are associated with a common theoretical cause is another."

Dit is noodsaaklik dat almal wat te doen het met leesprobleme en die remediëring daarvan, goed onderleg moet wees met betrekking tot die etiologiese faktore van leesprobleme. Alhoewel leesprobleme al bykans honderd jaar lank bestudeer word, bestaan daar vandag nog geen eenstemmigheid onder geleerdes oor die werklike etiologie van hierdie verskynsel nie.

In hierdie afdeling sal oorsake van leesprobleme in vier hoofkategorieë ingedeel en onder die volgende hoofde bespreek word:

1. Kognitiewe faktore.
2. Neurologiese en fisiese faktore.
3. Opvoedkundige faktore.
4. Sosio-ekonomiese faktore.

3.3.1 Kognitiewe faktore

Onder kognitiewe faktore wat leesprobleme kan veroorsaak, sal die volgende bespreek word: onvoldoende visuele en ouditiewe diskriminasie, swak oog-hand-koördinasie en intelligensie.

Geen indeling van die oorsake van leesprobleme kan presies wees nie, veral aangesien die verskillende kategorieë oorvleuelend kan wees. So kan onvoldoende diskriminasie byvoorbeeld ook onder die neurologiese faktore ingedeel word.

3.3.1.1 Onvoldoende visuele diskriminasie

Kort na geboorte reageer 'n baba op lig en donker en op kleur en beweging. (Child, 1974, p.62-63) Die baba ontwikkel vroeg reeds 'n visuele bewustheid van patrone en diepte. Alhoewel hy kan sien, lê sy primêre belangstelling egter slegs in dit wat naby hom is en wat hy kan voel, met ander woorde kinestetiese en tassensasies. Honger word ook ervaar. (Spitz, 1963, p.10-5) In die begin is die baba en kleuter se sensoriese indrukke vaag, maar dan begin sy indrukke en geheue van 'n voorwerp in 'n onvolledige "iets" te ontwikkel wat 'n paar belangrike en opvallende kenmerke het. (Mussen, Conger & Kagan, 1969, p.158) Die baba leer om sy omgewing te ontdek deur probeer-en-tref metodes. Wanneer hy toevallig iets ontdek, probeer hy om die ondervinding te herhaal. Wanneer hy in kontak kom met verskeie voorwerpe, kan hy die voorwerpe herken as nie alleen van hom verwyder nie, maar ook as verskillend van mekaar. Op ongeveer eenjarige ouderdom kan 'n kleuter se visuele persepsie dieselfde wees as dié van 'n volwassene (Mussen, Conger & Kagan, 1969, p.168), maar aangesien sy ondervinding nog beperk is, besit hy nog nie al die assosiasies van 'n volwassene nie. Om dieselfde assosiasies as volwassenes te kan vorm, benodig die kleuter nog duidelike omlyning en fotografiese besonderhede om bekende voorwerpe te herken.

'n Kind word beheer deur sy gevoelens en houdinge deurdat hy dinge waarneem en indrukke daarvan vorm op grond van ervarings uit die verlede of soos wat hy hom verbeel dat dit moet wees of soos wat hy wil hê dit moet wees.

'n Kind se innerlike gewaarwordinge en uitdrukking kan volgens Perry (1974,p.66) verruim word deurdat hy gebare maak, speel en teken en verbaliseer hoe hy oor dinge voel, hoe hy dinge ervaar en hoe dinge vir hom lyk. Soos wat die kind ontwikkel, reageer hy op visuele en ouditiewe stimuli.

Persepsie is die proses waardeur die mens die betekenis van die stimulus wat deur sy sintuie ontvang is, interpreteer en begryp. Guilford, (1974, p.21) beskou persepsie as "... the process whereby impressions coming through the senses are organized and interpreted."

By waarneming selekteer die brein, groepeer, organiseer en plaas die sensoriese data sodanig dat 'n persoon op 'n betekenisvolle wyse kan ervaar sodat dit na geskikte response kan lei. Die perseptuele prosesse van lees is baie gekompliseerd omdat daar nie slegs tussen afsonderlike stimuli onderskei moet word nie, maar eerder op 'n opeenvolging van stimulus-toestande waarin tussen ruimtelike asook temporale patrone onderskei moet word. Harris (Harris & Sipay, 1976, p.250) beskou lees as

"...a continuing cycle of excitation and reaction in which each moment of perception produces a feedback effect which sets the person for the following perception. In this rapidly repeating cycle the sequential perceptions are apprehended as forming linguistic sequences that convey large units of meaning."

Volgens Ravenette (1968, p.32) kan persepsie in 'n ontwikkelingsperspektief gesien word omdat dit afhang van die ontwikkeling van die sensoriese apparaat wat die ontwikkeling van die verbinding van die neurone in die serebrale korteks insluit. Soos reeds gemeld, impliseer persepsie die herkenning van hele eenhede en ook die vermoë om die besonderhede in 'n geheel te herken. Dit op sigself impliseer die ontwikkeling van singewing wat slegs tot stand kan kom deur ondervinding. 'n Kind besit nie die neurologiese toerusting by geboorte of die ervaring om die inkomende visuele (of auditiewe) stimuli te kan verstaan nie. Hierdie begrip en interpretering van die stimuli ontwikkel deur groei en hang ook af van die omgewing waarin die kind opgevoed word.

Swak gesigsvermoë is redelik maklik bepaalbaar, maar swak perseptuele vermoë is moeilik bepaalbaar. Dit kan afhang van breinbeskadiging of -disfunksie, maar dit kan ook afhang van probleme in die omgewing. Volgens 'n ondersoek deur Vernon, (1965, p.117-121) bevind hy dat by 'n verskeidenheid kognitiewe take (waarvan sommige visuele persepsie betrek) wat aan 'n groep

Wes-Indiese kinders en 'n groep Engelse kinders gegee is, die Wes-Indiese kinders 'n ernstige agterstand getoon het in vergelyking met die Engelse kinders. Volgens Vernon kan dit moontlik toegeskryf word aan die verskille in kulturele patrone en fisiese omgewing.

Eienskappe of kenmerke wat van primêre belang is by die bepaling van die dominante patroon om 'n volledige gestalt te verkry by die lees-handeling, sal nou bespreek word.

Die ooreenkomste of eendersheid van letters of woorde is van groot belang in die leeshandeling. Wanneer stimuli uit dieselfde elemente bestaan, het 'n mens die neiging om dit in 'n patroon te plaas. By waarneming bestaan daar 'n neiging om besonderhede soos verwante groottes, vorms en kleure op 'n sekere manier saam te groepeer. In die onderstaande figuur (figuur 3.2) is 'n mens geneig om vier kolomme x'e of o's te sien as vier rye van xoxo, alhoewel daar normaalweg van links na regs gelees word.

Figuur 3.2 Groepering van eenderslykende vorms.

x o x o
x o x o
x o x o
x o x o

Die leser verkies om dieselfde voorwerpe in rye te rangskik in plaas van op 'n toevallige

patroon om die swak sensasie wat by toeval voorkom, uit te skakel. (Child, 1974, p.64)

Gebrek aan vermoë om ooreenkomste waar te neem beïnvloed konsepvorming op alle vlakke en sal dus 'n invloed uitoefen op die gebruik van lees as 'n metode vir leer, langtermyngeheue, begripsvermoë, intelligensievermoë en klassifikasievermoë (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.13-14; Steenkamp, 1966, p.104; Wills & Banas, 1976, p.375).

Nabyheid (proximity) word toegepas wanneer dit voorkom asof eenderse voorwerpe naby mekaar voorkom. In figuur 3.3 sal die patroon heelwaarskynlik eerder beskryf word as groepe van drie, twee en een x'e onderskeidelik in plaas van ses kruise. (Child, 1973, p.64) .

Figuur 3.3 Nabyheid (proximity)

xxx xx x

Die vermoë om nabyheid (proximity) toe te pas kan die kind help om lettervorme te herken en by mekaar te pas.

Die mens het 'n sterk neiging om die geheel waar te neem en indien klein deeltjies wegge laat is, ontstaan die neiging om dit in te vul. Hierdie vermoë word sluiting genoem. Die vermoë om die betekenis van 'n woord of sin te snap indien al die letters of woorde nie herkenbaar is nie, is 'n voorbeeld van sluiting. Sluitingsvermoë en visuele verbeelding is veral belangrik in die ontwikkeling van die persep-

tuele vermoë asook vir taal- en konsepointwikkeling. (Tansley, 1974, p.18) Volgens Westwood (1975, p.85) is dit nog nie vasgestel of die sluitingsvermoë 'n kind se leesgereedheidsvlak verbeter nie. Die sluitingsvermoë veroorsaak dat die leser 'n "oop" letter soos C herken as 'n sekere letter met 'n spesifieke betekenis.

Die onvermoë om voorwerpe op die voorgrond en agtergrond waar te neem en om hulle sinvol te skei, kan ernstige gevolge vir die leeshandeling inhou. (Grové & Hauptfleisch, 1975, p.7; Du Toit, II, 1975, p.77) 'n Kind met voorgrond-agtergrond-probleme kan dit moeilik vind om een sekere vorm van ander vorms te onderskei, om 'n sekere woord tussen ander woorde raak te sien, om 'n sekere letter in 'n woord aan te wys en om 'n woord in 'n woordeboek na te slaan. Hy sal dit ook moeilik vind om optelsomme tussen aftreksomme raak te sien. Sommige leesvertraagde leerlinge het 'n onvermoë om voorgrond van agtergrond te skei vanweë onrypheid (Wolinsky, 1965, p.20) of as gevolg van verstrooidheid of verwardheid. (Rubin, 1969, p.112) By 'n kind wat probleme ondervind om die voorgrond van die agtergrond te skei, kan dit as gevolg van onstabieliteit en wisselvalligheid in sy optrede wees, omdat daar ernstige emosionele probleme bestaan wat angs kan insluit. (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.27) Dit kan veroorsaak dat kinders detailfoute sal begaan in hulle akademiese werk (Wills & Banas,

1976, p.377) Hierdie leerlinge sal swak presteer in die Absurditeite-subtoets van die N S A I S. (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p. 26-28).

Die ontwikkeling van perseptuele vermoëns soos die kinders ouer word, vind plaas vanaf 'n vae persepsie van 'n geheel tot by 'n duidelike herkenning van die fynere besonderhede, sodat die geheel skerp waargeneem kan word maar die detail ook goed onderskei kan word.

"The abilities to analyze a whole into its parts, and to synthesize the parts correctly into the whole, are basic to success in visual (and auditory) discrimination of words."
(Harris & Sipay, 1976, p.251)

Alhoewel swak diskriminasie tussen visuele woordpatrone, veral die met dieselfde struktuur, een van die algemeenste karaktertrekke van leesvertraagde leerlinge is, kan dit nie sondermeer as 'n veroorsakende faktor van leesvertraagting beskou word nie (Schonell, 1965, p.153-154). Volgens Schonell is swak visuele diskriminasie te wyte aan fisiologiese onrypheid.

Leerlinge met swak visuele diskriminasie kan nie akkuraat reageer op die geheelpatroon van 'n woord nie, omdat hulle verward raak ten opsigte van die fyner strukturele verskille wat bestaan tussen woorde soos bos-bas; hand-band; hier-nier of tussen die letters m-n; b-d; p-d-p; m-w of tussen syfers soos 6-9; 32-23. Hierdie woorde, letters of syfers kan hulle

maklik gedurende die leeshandeling verwar en verander. In sekere gevalle kan hulle dele van 'n woord herken en dan die res van die woord raai, soos by spel wat spog kan word. Hulle reageer op sekere letters of groepe letters in woorde in plaas van op die letters se ruimtelike bou of struktuur: (Grové & Hauptfleisch, 1975, p.2-4; Guilford, 1974, p. 21-25) .

Die onvermoë om lettervolgorde van woorde waar te neem hang saam met die leesvertraagde leerling se onvermoë om te diskrimineer tussen visuele patrone van woorde of letters. Hierdie gebrek word geopenbaar in die neiging om kort woorde om te draai (pot word top), die verwar- ring van letters wat slegs verskil in hulle links-na-regs-posisie soos by "b" en "d" en die omruil van letters en lettergrepe by die lees van woorde soos byvoorbeeld arm wat ram word. Volgens Schonell (1965, p.157) vind dit plaas omdat die kind in plaas van om sistematies van links na regs te lees, 'n vorm van regs-na- links-persepsie ontwikkel.

Dit word algemeen aanvaar (Kaaplandse Onderwys- dept., 1971, p.9) dat suksesvolle leer ge- skied op grond van vorige vaslegging en die onthou en terugroep van ervarings. Vir die aanleer van lees en spelling is die ouditiewe en die visuele geheue wat mekaar in die lees- handeling onderling moet aanvul, van essensiële

belang. Indien daar 'n gebrek ten opsigte van die visuele geheue bestaan, kan dit lei tot 'n gebrekkige gestalt-vorming van die geskrewe woord. Sukses in die visuele aspekte van lees

"...depends upon the ability to perceive quickly, to hold a 'gestalt' in mind and to close a 'gestalt'. The ability to keep a 'whole' in mind should not be affected by visual distractions. Thus, efficient reading involves the ability to keep a whole word or phrase in the mind while simultaneously attention is paid to parts of the word or phrase. Without this ability there is a failure in discrimination and particular confusion over words which are of similar visual pattern." (Tansley, 1974, p.11)

'n Swak geheue vir die opeenvolging van letters syfers of woorde kan 'n aanduiding wees dat 'n kind angstig of emosioneel baie gespanne is, wat weer meebring dat so 'n kind probleme met lees sal ondervind. Soms, maar selde, kan dit 'n aanduiding wees van 'n spesiale soort intellektuele defek wat belemmerend kan inwerk op 'n kind se leesvermoë. 'n Kind se onvermoë om te onthou hoe 'n sekere woord lyk, kan die gevolg wees van die mislukking om dit duidelik waar te neem. Gebreke in visuele persepsie is algemeen onder kinders wat ernstige probleme ondervind om 'n gesigswoordeskate op te bou, omdat hulle nie die fyner verskilpunte in woorde en letters kan opmerk nie (Harris & Sipay, 1976, p.253). Korttermyn visuele geheue speel 'n belangrike rol in die leeshandeling

(McKeown, 1974, p.52; McCarthy & McCarthy, 1975, p.66), maar langtermyn visuele geheue speel 'n belangriker rol. (Harris & Sipay, 1976, p.253).

Die maak van akkurate visuele diskriminasies is 'n onontbeerlike vereiste om te leer lees, om 'n gesigswoordeskat op te bou en om 'n vermoë tot vinnige herkenning van woorde te ontwikkel vir vloeiende lees. (Latham, 1975, p.51-52). Mislukking in enige van die perseptuele prosesse, soos hierbo beskryf, kan tot leesprobleme lei.

Visuele assosiasie is baie belangrik in die leeshandeling. Volgens Kirk en Kirk (1976, p. 107) is visuele assosiasie die proses waardeur verhoudings tussen begrippe wat visueel aangebied word, gesien word. Die verband tussen twee konsepte moet hier herken word. By visuele assosiasie is daar sprake van 'n eerste orde en tweede orde van begrip. Die kind moet in staat wees om te begryp dat 'n prentjie van 'n hamer en 'n timmerman bymekaar hoort (eerste orde van begrip) maar hy moet ook die verband tussen die stuk gereedskap en die gebruiker daarvan kan insien (tweede orde van begrip).

Kinders met swak visuele assosiasie is meer geneig om voorwerpe te beskryf wanneer 'n prentjie aan hulle getoon word as om 'n storie te vertel of om die onderskeie dele van die

prentjie met mekaar in verband te bring. Hierdie kinders slaag dikwels nie daarin om 'n absurditeit in 'n prentjie raak te sien nie en vind dit moeilik om die inhoud van 'n prentverhaal te begryp. Hulle kan ook probleme ondervind as hulle 'n aantal prentjies in die regte volgorde moet plaas, omdat hulle nie die kardinale verhoudings tussen die prente verstaan nie (Kirk & Kirk, 1976, p.108). Die onvermoë om opvallende absurditeite raak te sien kan moontlik toegeskryf word of te wyte wees aan angs (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.27). Gebrekkige visuele assosiasie kan lei tot detailfoute in akademiese werk, byvoorbeeld swak leesbegrip en luisterbegrip. Dit kan ook die gebruik van lees as 'n faset in die leerproses nadelig beïnvloed (Wills & Banas, 1976, p.373; 1977a, p.242; 1977b, p.376-377).

3.3.1.2 Onvoldoende ouditiewe persepsie

3.3.1.2.1 Inleiding

Volgens Perry (1974, p.66) is persepsie die proses waardeur die betekenis van stimuli wat deur die sintuie waargeneem word, begryp word. Ouditiewe persepsie verwys na die betekenis van die prikkels wat deur die oor opgevang word. Dit is nie slegs nodig om die prikkel te hoor nie maar die prikkel moet ook waargeneem word sodat betekenis daaraan geheg kan word.

Hierdie perseptuele proses is onontbeerlik vir die aanleer van lees en die disfunksie van hierdie vermoë kan die korrekte aanleer van die leeshandeling nadelig beïnvloed. Onvoldoende ouditiewe persepsie sal in hierdie paragraaf onder die volgende hoofde bespreek word: ouditiewe assosiasie, ouditiewe sluiting, ouditiewe diskriminasie, ouditiewe motoriese disfunksie, ouditiewe resepsie en ouditiewe geheue.

3.3.1.2.2 Onvoldoende ouditiewe assosiasie

Ouditiewe assosiasie is die vermoë om konsepte wat mondeling aangebied word, met mekaar in verband te bring en is, volgens Kirk & Kirk (1976, p.23),

"...represented at the intersection of the organizing process, the auditory-vocal channel, and the representational level."

Ouditiewe assosiasie kan ook omskryf word as die vermoë om verbande tussen klanke wat gehoor word te herken en die vermoë om linguïstiese simbole innerlik te manipuleer (Kirk & McCarthy, 1961, p.403). Die vermoë om assosiasies te vorm tussen die gedrukte letter en sy gesproke eweknie of tussen 'n gedrukte woord en sy gesproke ekwivalent, word as noodsaaklik beskou om te leer lees. (Bond & Dykstra, 1967, p. 15; Lovell, 1971, p 23) Samuels (1971

p.609-615 & 662) het egter gevind dat om name van letters vir leerlinge in pre-primêre skole te leer, nie bydra tot 'n verbeterde leesvermoë nie.

Leerlinge met onvoldoende ouditiewe assosiasie kan die volgende afwykings toon (Kirk & Kirk, 1976, p. 106-107 en p.135): hulle vind dit moeilik om verbale onderwerpe te rangskik; hulle maak selde gebruik van vergelykings en metafore; hulle vind dit moeilik om veranderings te maak en is stadig om te reageer op take wat veralgemenings vereis; hulle ondervind probleme om die les of tema van 'n storie te snap; hulle kan probleme ondervind om raaisels op te los of om spreekwoorde, woordspelings of gelykenisse te verstaan; hulle vind dit moeilik om 'n grap te verstaan of om iets snaaks of verkeerds in absurditeite te sien (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.27); hulle sien nie verhoudings in tussen geheel-deel of werktuig-gebruiker nie; hulle doen dikwels eienaardige dinge omdat hulle nie die huidige situasie in verband kan bring met ondervindinge uit die verlede nie.

Indien daar vermoed word dat ouditiewe assosiasie-probleme by 'n leerling aanwesig is, soos deur evaluering met die I T P A vasgestel is, moet ander ouditiewe funksies

soos ouditiewe geheue en ouditiewe resepsie ook ondersoek word. Daar is egter ook vasgestel dat ouditiewe assosiatiewe disfunksie in relatiewe isolasie kan bestaan (Kirk & Kirk, 1976, p. 107).

Leerlinge met swak ouditiewe assosiasie kan probleme ondervind om lees en luister te gebruik in die leerhandeling en sal nie met begrip kan lees nie (Wills & Banas, 1976, p.375; Wills & Banas, 1977c, p.243). Sodanige kinders sal swak vaar in die Verbale Redenering-subtoets van die Nuwe Suid-Afrikaanse Individuele Skaal (N S A I S) omdat 'n persoon se vermoë om ooreenkomste raak te sien met intelligensie korreleer. (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.12-13).

3.3.1.2.3 Ouditiewe sluiting

Ouditiewe sluiting is die vermoë om letters of woorde wat nie gehoor word nie in te vul, byvoorbeeld wanneer daar steurende geluide gedurende 'n gesprek aanwesig is. Dit is die vermoë om dele wat ouditief waargeneem word, as 'n geheel te integreer. (Gearheart, 1973, p.62; Tansley, 1974, p.18).

Probleme wat in hierdie verband ontstaan, kan vasgestel word deur die "Grammatic Closure"-,"Auditory Closure"- en die "Sound Blending"- subtoetse van die ITPA.

Assosiatiewe afsluiting kan as gevolg van emosionele probleme ontstaan (Schonell, 1965, p.174) en kom voor as

"...the handicapping factor in children who are slow and inaccurate in associating audible sounds with the visual sounds. It is a mental and not an organic deficiency."

Leerlinge wat probleme ondervind met oudietiewe sluitingsbuigsaamheid, kan onder andere die volgende probleme ondervind:

- i) hulle ondervind probleme om meer-voude , idiome en werkwoordtye op die korrekte manier te gebruik (Kirk & Kirk, 1976, p.112-114) ;
- ii) hulle kan woorde wat hulle al dikwels gehoor het verkeerd uitspreek (Tansley, 1974, p.11) ;
- iii) hulle kan die werkwoord of die byvoeglike naamwoord op die verkeerde plek plaas (Harris & Sipay, 1976, p.250; Tansley, 1974, p.18) ;
- iv) hulle kan probleme ondervind met die aanleer van rympies, dit moeilik vind om te leer tel en om vermenigvuldigingsfeite deur gewoonte aan te leer, hulle vind dit moeilik om te sê hoe laat dit is en om die onderwyseres of kinders se name te leer (McKeown, 1974, p.65-76; McCarthy & McCarthy, 1975, p.66-67);

- v) ouditiëwe sluiting word dikwels geassosieer met spraakprobleme omdat die leerlinge nie geleer het uit die oorvloedigheid van hul omgewing nie (Kirk & Kirk, 1976, p.136; McKeown, 1974, p.68);
- vi) leerlinge vind dit moeilik om agtergrondgeluide uit te skakel om sodoende 'n gesprek goed te kan volg, byvoorbeeld in 'n klaskamer-situasie (Harris & Sipay, 1976, p.523);
- vii) hulle kan probleme ondervind om geïsoleerde klanke te hoor en die klanke waar te neem as dele van 'n geheel (McCarthy & McCarthy, 1975, p.66 -67) ;
- viii) hulle mag al die letterklanke ken, maar dit nogtans moeilik vind om te lees omdat hulle die klanke nie in woorde kan sintetiseer nie; hulle kan moontlik die eerste of tweede simbool in 'n woord klank en dan die res van die woord raai (McKeown, 1974, p.72);
- ix) hulle vind dit moeilik om van fonetiese onderrig gebruik te maak en kan nuwe woorde nie afsonderlik lees nie (Kirk & Kirk, 1976, p.112-114);

- x) hulle mag 'n onvoldoende ouditiewe
geheue besit. (Tansley, 1974, p.18;
Harris & Sipay, 1976, p.250) ; en
- xi) hulle mag dit wat hulle hoor, nie re-
aktiveer nie (McKeown, 1974, p.65-
76; McCarthy & McCarthy, 1975, p.
66-67) .

3.3.1.2.4 Ouditiewe diskriminasie

Ouditiewe diskriminasie is die vermoë om te diskrimineer tussen verskeie klankkombinasies (Ekwall, 1976, p.207) en indien die kind nie met onderskeiding kan hoor nie, kan hy nie die gedrukte woord of simbool met die korrekte ooreenstemmende klank assosieer nie (McKeown, 1974, p.103; vgl. par. 3.3.1.2.2) .

"These specific aptitudes, partly inborn, partly acquired, embrace firstly an ability to discriminate and to remember the visual patterns of words, and secondly an ability to associate sound units of words with the correct group of letters. Efficiency in these abilities is to some extent dependent upon normal powers of sight and hearing. Defects in either of these senses can cause acute reading deficiencies." (Pappas, 1975, p.19)

Hierdie besondere perseptuele vermoëns verteenwoordig 'n geestelike krag wat teen verskillende tempo's in verskillende kinders ontwikkel. Ouditiewe persepsie verwys in hierdie sin (Guilford, 1974, p.21) na die proses waardeur indrukke wat deur

die gehoor opgevang word, georganiseer en geïnterpreteer word. Die vasstelling van die spesifieke disfunksie kan 'n aanduiding gee van die tipe probleem wat die leeshandeling beïnvloed.

Vroeë taalervaring en -ondervinding (Pappas, 1975, p.19) beïnvloed die ontwikkeling van ouditiewe persepsie, terwyl die ouditiewe persepsie maksimaal ontwikkel voordat die kind skool toe gaan. (Frostig & Maslow, 1973, p.112) In die voorskoolse periode benodig kinders met ouditiewe diskriminasie-probleme meer hulp as ander kinders (Schonell, 1965, p.174).

Volgens Schonell (1965, p.174) kom dit voor asof stadige en onakkurate diskriminasie tussen ouditiewe klanke en hulle visuele simbole 'n psigiese en nie 'n organiese defek is nie.

Kinders met ouditiewe diskriminasie-probleme kan probleme ondervind by die hoor, lees en skryf van woorde soos deur-beur; vas-was (Grové & Hauptfleisch, 1975, p.5) of met letters soos m-n, f-th (Schonell, 1965, p.174; Harris & Sipay, 1976, p.370; Bannatyne, 1973, p.307-311 & 480).

Wepman (1960, p.327-333) het gevind dat ouditiewe diskriminasie-probleme sekere afwykings by kinders kan laat ontstaan. Hy vind 'n positiese verband tussen swak ouditiewe diskriminasie en ernstige artikulasieprobleme, veral

by die ouderdomsvlakke onder 9 jaar (Kirk & Kirk, 1976, p.29-30); hoe meer die foneme eenders is in die fonetiese struktuur, hoe makliker kan hulle verwar word; leerlinge verskil in hulle vermoë om te diskrimineer tussen klanke; die vermoë om te diskrimineer ontwikkel eers tot rypheid teen die einde van die agste jaar; daar is 'n sterk positiewe korrelasie tussen die stadige ontwikkeling van auditiewe diskriminasie en verkeerde uitspraak; daar is 'n positiewe korrelasie tussen swak auditiewe diskriminasie en leesvermoë (Schonell, 1965, p.175); daar is geen of 'n baie klein verband tussen die ontwikkeling van auditiewe diskriminasie en intelligensie en dit beïnvloed dikwels die leeshandeling of spraak.

3.3.1.2.5 Ouditiewe opnemingsvermoë

Ouditiewe opneming is die vermoë om die betekenis van ouditiewe simbole te verstaan, byvoorbeeld in verbale gesprekke (Kirk & Kirk, 1976, p.23).

Kinders met 'n gebrekkige ouditiewe opnemingsvermoë kan, volgens Kirk & Kirk (1976, p.103-104) die volgende probleme ondervind : hulle vind dit moeilik om kort eenvoudige aanwysings te snap en die aanwysings moet gevolglik herhaal word; hulle verstaan stories en aanwysings beter indien daar prentjies by is en benodig meer visuele hulpmiddels; hulle vind

dit soms moeilik om ander kinders te verstaan en verkies soms om alleen te werk en te speel; hulle geniet dit nie om na stories te luister nie en verkies televisie bo die radio; hulle passiewe woordeskate is laag; hulle vind dit moeilik om klanke in hulle omgewing te herken en te identifiseer; dis moontlik dat hierdie kinders nie 'n luisterhouding ontwikkel het nie; hulle vind dit moeilik om betekenis aan woorde te koppel en om gesprekke te verstaan.

3.3.1.2.6 Ouditiewe opeenvolgende geheue

Daar word vandag algemeen aanvaar (Kaapland, Onderwysdepartement, 1971, p.9) dat suksesvolle leer geskied op grond van vorige vaslegging en die onthou en oproep van ervarings. Vir die aanleer van lees en spel is sowel die ouditiewe asook die visuele geheue, wat mekaar in die leeshandeling onderling moet aanvul, van essensiële belang. Indien daar 'n gebreke ten opsigte van die ouditiewe of visuele geheue bestaan, kan dit lei tot gebrekkige gestaltevorming van die geskrewe en die gesproke woord.

Ouditiewe geheue is die vermoë om te onthou wat die oor gehoor het.

"Auditory sequential memory is short-term, nonmeaningful memory enabling the individual to remember a sequence of auditory stimuli long enough to report them or otherwise make use of them."
(Kirk & Kirk, 1976, p.115)

Volgens Guilford (1974, p.24) kan die belangrikheid van ruimtelike verhoudings in visuele persepsie net so belangrik geag word as opeenvolging in tyd en korttermyn-geheue by ouditiewe persepsie. Sommige leerlinge skep die indruk asof hulle probleme ondervind met opeenvolging (of met onmiddellike geheue) met die gevolg dat sekere woorde weggelaat of verkeerd geplaas word.

Menynk(1969, p.50) en Masland en Case (1968, p.139) is van mening dat 'n korttermyngeheue-span die vroeë taalontwikkeling van kinders betekenisvol kan beïnvloed. Korttermyn-geheue-afwykings kan waarskynlik kognitiewe funksionering nadelig beïnvloed. Die beperkings van die onmiddellike geheue mag die leerling se vermoë om ouditiewe taalprikkels te verwerk belemmer, sodat dit sy uitdrukkingsvermoë nadelig beïnvloed. Probleme met korttermyn-geheue word ook geassosieer met sekere lees- (Bannatyne, 1973, p.310) en spellingprobleme (Tansley, 1974, p.23; Frostig & Maslow, 1973, p.208) .

Die oorsaak van swak korttermyn-geheue of ouditiewe opeenvolgingsgeheue in dislektiese of swak lesers kan te wyte wees aan genetiese of omgewingsinvloede (Bannatyne, 1973, p. 310-311). Volgens Harris en Sipay (1976, p. 255) kan 'n aangebore ouditiewe geheuedefek

lei tot 'n nie-vasgestelde gehoorskerpte-afwyking, 'n onvermoë om instruksies te begryp, onsekerheid in verband met die taal of die dialek van die spreker (of onderwyseres volgens McKeown, 1974, p.75), onoplettendheid, angs of swak motivering en gebrekkige konsentrasie. Fisiese ongemak (McKeown, 1974, p.73) beïnvloed die luisterhandeling nadelig. Dit kan lei tot letterverwarring in woorde waardeur letters op die verkeerde plekke geplaas word. Die volgorde van woorde kan omgeruil word by die herlees van 'n sin, en omkerings in spelling kan voorkom. (Frostig & Maslow, 1973, p.208-209 & 303) Wanneer woordanalise moeiliker word, (Ekwall, 1976, p.11) soos by die vorming van lettergrepe, moet die kind gebruik maak van sowel die visuele asook die ouditiewe geheue. Begrip van mondelinge lees en in 'n sekere mate stillees, berus op die kind se ouditiewe geheue. Hiperaktiwiteit beïnvloed die geheue-omvang nadelig en 'n kind met 'n swak geheue vind dit moeilik om instruksies te onthou terwyl sy artikulasie soms ook swak kan wees (Kirk & Kirk, 1976, p.115).

In verskeie ondersoeke (McLeod, 1965, p.220-228) is gevind dat 'n swak ouditiewe-openvolgingsgeheue by swak lesers moontlik die oorsaak kan wees dat hulle lae tellings op die "WISC Digit Span"-subtoets behaal. Die ge-

heue-subtoets van die NSAIS is 'n poging om die onmiddellike terugroeping of onmiddellike ouditiewe geheue- (aandags-) omvang van 'n kind te meet (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.19).

Bannatyne (1973, p.311) het gevind dat 'n groep Lancashire seuns wat 'n leeskwasiënt van minder as 80 (vgl. par. 6.3.2.4) en ouditiewe opeenvolgingsgeheue-probleme gehad het, betekenisvol swakker as goeie lesers op die "WISC Digit Span, Picture Arrangement and Arithmetic"-subtoetse gevaar het.

Volgens Ekwall (1976, p.211) bestaan daar onsekerheid oor die belangrikheid van geheue-omvangsmeting, aangesien min studies positiewe bewyse toon dat opleiding vir die verbetering van ouditiewe geheuevermoë 'n verbetering in die leesvermoë bewerkstellig het, alhoewel ouditiewe geheue wel verbeter kan word.

Leerlinge met ouditiewe geheue-probleme vind die fonetiese metode moeilik en behoort meer baat te vind by visuele en kinestetiese metodes (Frostig & Maslow, 1973, p.304).

Volgens Harris en Sipay (1976, p.255) dui 'n lae telling in 'n geheuetoets nie noodwendig aan dat daar 'n geheue-afwyking is nie, aangesien daar gevind is dat goeie en vertraagde lesers se geheuespan verbeter het deur 'n program te gebruik wat daarop gemik was om

die leerlinge te prys, hulle bewus te maak van hulle vordering en 'n beloning in die vooruitsig gestel is.

3.3.1.3 Intelligensie en leesvaardigheid

Lees is 'n allesomvattende handeling wat 'n groot element van begrip (intelligensie) insluit (Bannatyne, 1973, p.341). Schonell en Goodacre (1974, p.16) meen algemene intelligensie

"...is that all round mental power which shows itself as an ability to see relationships between items of knowledge and then to apply these relationships to new situations. Level of general intelligence is one of the factors closely conditioning success in reading - it is involved in comprehension, interpretation, concept learning, problem-solving, reasoning - all aspects of the total skill of reading."

Volgens hierdie siening van algemene intelligensie speel kognitiewe funksies 'n belangrike rol by die leeshandeling. Oor die algemeen word intelligensietoetse by die meeste diagnostiese programme van leesvertraging, hoofsaaklik weens die volgende redes, ingesluit :

Verstandsouderdom word gebruik as een van die determinante van die vlak en die akkuraatheid van 'n leerling se woordherkenningsvermoë en van sy begripsvermoë, terwyl die intelligensiekwosiënt 'n aanduiding kan gee van die spoed van leer wat van die betrokke leerling verwag kan word (Schonell & Goodacre, 1974, p.16; Kirk & Kirk, 1976, p.54-55).

Intelligensietoetse word ook toegepas om 'n leerling waar te neem terwyl hy werk en 'n analise

te maak van sy prestasie, veral in die indiwiduele verstandstoetse (Ekwall, 1976, p.172-173). Goeie gegewens kan byvoorbeeld verkry word deur 'n analise te maak van die begrip-subtoets. Neville (1961, p.195-196) het gevind dat groep-verstandstoetse nie goeie aanduidings is van die verstandsvermoë van primêre skoolkinders nie, aangesien die jonger kind in die meeste gevalle nog nie oor die nodige leesvlak beskik nie.

Die verstandsouderdom (VO) en intelligensiekwosiënt (IK) kan nuttig wees by die bepaling van wanneer leesonderrig 'n aanvang moet neem. Onder 'n groep ondersoekers is daar 'n algemene gevoel dat kinders, veral diegene wat 'n lae VO en IK het, nie met leesonderrig behoort te begin voordat hulle minstens chronologies 7 jaar oud is of 'n verstandsouderdom van minstens $5\frac{1}{2}$ jaar het nie (Schonell & Goodacre, 1974, p.17). Tansley (1974, p.120) meen dat 'n leerling se verstandsouderdom tussen 6 - 7 jaar behoort te wees voordat met leesonderrig begin moet word.

Intelligensie kan ook 'n aanduiding bied van die tipe leesmateriaal wat vir 'n leesvertraagde leerling gebruik kan word.

Verstandsouderdom en die intelligensiekwosiënt tesame met die woordeskatvlak en emosionele ontwikkeling is faktore wat in ag geneem behoort te word by die bepaling van leesgereedheid (Schonell & Goodacre, 1974, p.17).

Harris (In Ekwall, 1976, p.11) dui aan dat die

korrelasie tussen leesvermoë en die individuele intelligensietoetse, soos die Stanford-Binet-toets, in die omgewing van 0,6 tot 0,7 is. Wanneer die leerlinge egter met groep-IK-toetse geëvalueer word wat meer verbaal georiënteerd is, is die korrelasie tussen 0,7 tot 0,85. Ten opsigte van die nie-verbale of sogenaamde nie-taaltoetse is die korrelasie heelwat laer en val dit tussen 0,2 tot 0,4.

Sommige ondersoekers (Harris & Sipay, 1976, p.20-21; Ekwall, 1976, p.10-11; Schonell & Goodacre 1974, p.17) het gevind dat IK slegs by die groep bokant 115 en onder 85 'n goeie aanduiding van verwagte leesvordering bied. By die groep waar die IK tussen 90 en 110 is (ongeveer 50% van die groep) en wat persentasiegewys die meeste leesprobleme toon, is IK nie 'n betroubare voorspeller van toekomstige leessukses nie. Daarenteen meen Lessler en Bridges (1973, p.90-94) dat verskille in IK-tellings wel verskille in toekomstige prestasie betreklik goed kan voorspel. In die verband vind Wills en Banas (1976, p.373) wanneer

"...an analysis of the strengths and weaknesses of the subtest scores (WISC) is used and related to academic tasks, a pattern of academic strengths and weaknesses can be predicted; and the interfering factors can be better isolated, and channels for learning through strengths identified."

Harootunian (1966, p.391) het gevind dat die aangebore eienskappe wat nodig is om te leer lees, blykbaar nie dieselfde aangebore eienskappe is

wat deur IK-toetse geëvalueer word nie. Hy kom tot twee gevolgtrekkings:

"First, that several of the tests (IK-toetse, J.S.) measure variables that are relevant in reading; second that these variables are not being elicited by intelligence tests."

Harootunian beklemtoon die feit dat intelligensie saamgestel is uit baie faktore en dat dit moeilik is om al hierdie faktore deur middel van 'n intelligensietoets te evalueer.

Ondersoekers (De Kock, 1961, p.30; Lorenz, 1950, p.15-16; Stander, 1966, p.50) het 'n sterk positiewe korrelasie van 0,7 gevind tussen verbale intelligensietoetstellings en leesvermoë en 'n korrelasie van 0,35 tussen nie-verbale intelligensie en leesvaardigheid.

Baie kinders met leesprobleme het 'n gemiddelde of bo-gemiddelde algemene (totale) intelligensie. Volgens 'n opsomming van 13 studies (Belmont & Birch, 1966, p.790-815) strek die gemiddelde WISC IK's vir leesvertraagde leerlinge vanaf 91,8 tot 109,8.

By groepintelligensietoetse moet die leerling van lees gebruik maak. Daar kan verwag word dat leerlinge met leesprobleme swak kan vaar in veral verbale intelligensietoetse. Daar is dus 'n skynbare teenstrydigheid tussen die voorafgenoemde twee ondersoeke, sodat dit voorkom asof leesvertraagde leerlinge 'n lae IK het, terwyl dit nie noodwendig die geval is nie. Dit is ook moeilik om 'n Afrikaanse verbale IK-toets met 'n oorsese

IK-toets te vergelyk, veral as net die totaal-telling verskaf word.

Malmquist (In Tansley, 1974, p.61) het in 'n ondersoek van Sweedse Graad-een kinders die volgende resultate bevind:

- i) die gemiddelde IK van die swak lesers is 96,62 in vergelyking met 107,9 vir die hele groep;
- ii) 36% van die swak lesers se IK is 100+ terwyl 64% swak lesers 'n IK het van 90+;
- iii) hy vind 'n beduidende verhouding tussen die sosiale groep en die kind se leesvermoë: inkomste van ouers, vader se opvoedkundige vlak, moeder se opvoedkundige vlak, sosiale status van ouers, aantal boeke in die huis en in die kind se kamer, die grootte van die huis en of die kind 'n eie kamer het (Biller, 1974, p.14-37; Guilford, 1974, p.14-16).
- iv) premature kinders, spraakafwykings en swak visuele persepsie het ook 'n beduidende rol gespeel (Biller, 1971, p.32).

Die verband van verstandsouderdom met beide chronologiese ouderdom en IK word in tabel 3.1 (Harris & Sipay, 1976, p.22) aangetoon. Volgens die gegewens in hierdie tabel behoort 'n kind met 'n minimum verstandsouderdom van 6,0 jaar lees-gereed te wees.

Tabel 3.1 Verband tussen verstandsouderdom en CO en IK

I K

CO	70	80	90	100	110	120	130
	Korresponderende VO						
4,9	3,4	3,10	4,4	4,9	5,3	5,9	6,2
5,3	3,8	4,2	4,9	5,3	5,9	6,4	6,10
5,9	4,0	4,7	5,3	5,9	6,4	6,11	7,6
6,3	4,5	5,0	5,8	6,3	6,9	7,6	8,2
6,9	4,9	5,5	6,1	6,9	7,5	8,1	8,9
7,3	5,1	5,10	6,6	7,3	8,0	8,8	9,5
7,9	5,5	6,2	7,0	7,9	8,6	9,4	10,1

(Harris & Sipay, 1976, p.22)

In 'n ongepubliseerde studie van Crawford (in Moseley, 1975, p.43) wat 790 kinders insluit tussen die ouderdomme 6 jaar 10 maande tot 8 jaar 9 maande, vind hy die volgende persentasie leerlinge met leesprobleme :

Tabel 3.2 Persentasie kinders met leesprobleme

IK	Leesvertraag %	Nie-lees-vertraag %
120-129	8	92
110-119	8	92
100-109	12	88
90-99	31	69
80-89	48	52
70-79	78	22

(Moseley, 1975, p.43)

Volgens hierdie tabel is daar sommige kinders met hoë IK's wat leesvertraagd is en sommige leerlinge met lae IK's wat nie leesvertraagd is nie. Die verhouding tussen IK en leesvertraging is baie nader in die onderste helfte van die IK-skaal as in die boonste helfte.

Ondersoekers (Harris & Sipay, 1976, p.244; vgl. par. 4.3.2; Reed, Rabe & Mankinnen, 1970, p.379-401; Moseley, 1975, p.43&46) het bevind dat leerlinge oor die algemeen swakker presteer in die verbale subtoetse van intelligensietoetse as in die nie-verbale subtoetse. Dit kan egter nie as 'n algemeen-geldende reël neergelê word nie, aangesien die teenoorgestelde ook waar kan wees, want volgens Harris & Sipay (1976 p.244) is "...performance IQ (is) more often higher than verbal IQ, but the reverse is also found as well as cases with approximately equal verbal and performance IQ's."

Weens die uiteenlopende oorsake van leesvertraging is dit nie moontlik om 'n patroon van hoë en lae subtoetstellings by IK-toetse vas te lê wat eie is aan leesvertraging nie, aangesien

"...one may conclude that there is no WISC pattern characteristic of all or most reading disabilities, but in individual cases the high and low scores may help a psychologist to understand a particular child's difficulties in reading."
(Harris & Sipay, 1976, p.245)

Groot verskille tussen verbale IK en nie verbale IK met die verbale IK meesal die laagste, kan moontlik 'n aanduiding gee van minimale breindisfunksie en perseptuele probleme (Harris & Sipay, 1976, p.244; Tansley, 1974, p.121; Steenkamp, 1966, p.114)

Pennington & Berg (1948, p.368) meen dat die volgende faktore in verband gebring kan word met die verskille in V- en NV-IK-tellings: taalgebreke, skolastiese beperkings, tydelike emosionele toestande, misdadigheid en breindisfunksie. Daar word, veral op onderwysgebied, gevind (Anastasi, 1954, p.23) dat verbale en redeneringstoetse die hoogste verband toon met skoolprestasie. Leerlinge met taal-, rekenkundige en leesgebreke toon 'n agterstand in die verbale toetse (Adams & Torgenson, 1956, p.79; Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.4) en die verbaal/nie-verbaal verhouding kan in 'n sekere mate help bepaal in watter mate leesvaardigheid 'n struikelblok in 'n intelligensietoets is, veral by die groeptoets (Adams & Torgenson, 1956, p.77; Reed, Rabe & Mankinnen, 1970, p.379-401). Lae nie-verbale tellings kan die volgende afwykings aandui: gebreke in die begrip links-reg, rigting, tyd, grootte, spoed, afstand, hoogte en die vermoë om die emosie wat deur ander persone uitgedruk word, te beoordeel (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.4). Leesbegrip korreleer met

die verbale IK terwyl leesspoed met die nie-verbale intelligensie korreleer (Hage & Stroud 1959, p.261). Daarenteen bevind Tansley (1974, p.123) dat die korrelasie tussen die drie IK's (V- , NV- en Totaaltellings) en sukses in meganiese lees by wanaangepaste leerlinge nie baie hoog is nie. Sarason (1959, p.10) bevind dat oerlike oorbeskerming 'n nadelige invloed op die nie-verbale IK-telling kan hê.

Volgens die studies wat onderneem is, kan die gevolgtrekking gemaak word dat daar wel statisties 'n verband bestaan tussen verbale- en nie-verbale IK-tellings ener syds, en omgewings- en temperamentsverskille wat 'n invloed op die leesvermoë kan uitoefen andersyds.

Om goed te kan presteer in 'n woordeskat-subtoets van 'n intelligensietoets moet die leerling oor goeie verbale vlotheid, informasie, konseptualisering en visualisering beskik. Hierdie vermoëns kan ook deur die omgewing en opvoedkundige agtergrond, veral in die kind se voorskoolse stadium, beïnvloed word. 'n Onvermoë om te presteer in die woordeskat-subtoets kan

"...reading and comprehension in all areas,

and ability to communicate in writing
and verbally"

(Wills & Banas, 1976, p.376) nadelig
beïnvloed.

Volgens Schonell en Goodacre (1974, p.133)
word die vermoë om gedrukte simbole op 'n blad-
sy te verstaan en te interpreteer beïnvloed
deur die leerling se intelligensie, sy woorde-
skat en vlak van woordherkenning, sy agter-
grondkennis en ervaring en sy motivering om
te verstaan.

Die begrip-subtoets van 'n intelligensietoets
evalueer onder andere 'n leerling se sosiale
bedrewenheid. Dit evalueer ook 'n leerling
se insig in die waaroms en wenslikheid van
sosiale reëls. Sukses in die toets hang daar-
van af of die kind "oor praktiese inligting be-
skik, maar ook van die vermoë om ervarings van
die verlede te evalueer en op sosiaal aanvaar-
bare maniere te gebruik"(Madge & Van der West-
huizen,1971,p.10) Evaluering van die begripsub-
toets kan 'n aanduiding gee van die aanwesigheid
van emosionele probleme by die leerling wat die
leeshandeling nadelig kan beïnvloed, aangesien
dit uitdruklik bewys is dat"...die geverbali-
seerde begrip van sosiale situasies een essen-
siële aspek van intellektuele funksionering
uitmaak." (Madge & Van der Westhuizen, 1971,
p.10) 'n Leerling moet dus die kennis wat hy

uit alledaagse praktiese ervarings verwerf het of wat uit formele onderrig verkry is, kan sintetiseer ten einde die probleme van sosiale gedrag te bowe te kom. Aangesien daar 'n verhouding bestaan tussen luister- en leesbegrip (Harris & Sipay, 1976, p.435), werk 'n gebrekkige begripsvermoë nadelig in op die luister- en leeshandeling. Volgens Wills en Banas (1976, p.374) beïnvloed swak begripsvermoë die studie van gedragswetenskappe, geskiedenis, letterkunde en leer deur middel van luister en lees. 'n Besonder lae telling in die begrip-subtoets van 'n IK-toets kan dui op probleme van 'n fisiese aard of emosionele probleme soos byvoorbeeld oorbeskerming (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.12).

Die verbale-subtoets van 'n intelligensietoets evalueer die kennis van verhoudings op 'n funksionele en/of abstrakte vlak (Wills & Banas, 1976, p.375). Die toets dui dus op die vermoë tot konsepvorming. Volgens Madge en Van der Westhuizen (1971, p.13) is begripsvorming die intellektuele funksie wat in verband staan met dit wat saam hoort. Vir begripsvorming word langermyn-geheue, begripsvermoë en die vermoë om assosiasies te vorm vereis. Kinders wat swak vaar in hierdie subtoets is moontlik oordrewe konkreet in hulle benadering (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.13). Dit beïnvloed konsepvorming op alle

vlakke en dus ook die gebruik van lees en luister as 'n leermetode (Wills & Banas, 1976, p.375).

Kinders met leesprobleme vaar oor die algemeen swak in die "Arithmetic"-subtoets van die WISC (Belmont & Birch, 1966, p.791; Ackerman, Peters & Dykman, 1971, p.151; Griffiths, 1977, p. 406) Hierdie subtoets evalueer, behalwe die vermoë om probleme op te los, konsentrasie en onmiddellike ouditiewe geheue. 'n Lae telling kan aandui dat daar 'n swak vermoë is om deur middel van lesings te leer en om mondelinge aanwysings te volg (Wills & Banas, 1976, p.375).

Daar is reeds genoem (vgl. 3.3.1.2.6) dat suksesvolle leer gebaseer is op die vorige konsolidasie, onthou en terugroeping van ondervinding. By leer, en veral by lees en spelling, ondersteun die ouditiewe en visuele geheue mekaar. Indien daar 'n defek in die ouditiewe of visuele geheue (of albei) is, kan dit lei tot foutiewe gestaltevorming van die geskrewe of gesproke woord. Indien 'n leerling swak vaar in die geheue-subtoets van 'n intelligensietoets kan dit aandui dat hy probleme sal ervaar met leer en herleer van stof.

'n Kind wat leesprobleme ondervind, kan, behalwe in bogenoemde verbale-subtoetse, moontlik in een of meer van die volgende nie-verbale-subtoetse swak vaar : patroonvoltooiing,

blokkies, absurditeite en die vormbord. Dit is egter nie noodwendig so dat 'n leesvertraagde leerling laag sal toets op een van die genoemde subtoetse nie (Wills & Banas, 1976, p.373-379; Belmont & Birch, 1966, p.787-816; Ackerman e.a., 1971, p.150-166; Wills & Banas 1977b, p.375-378). Al is daar geen besliste patroon van spreiding in die sub-toetse van 'n intelligensietoets aanwesig nie, kan daar tog waardevolle kwalitatiewe gevolgtrekkings van individuele leerlinge se resultate gemaak word.

Die verband tussen lees en intelligensie is. die afgelope dekades baie deeglik ondersoek en alhoewel die resultate mekaar weerspreek oor die aard van die verband, is daar tog sterk aanduidings van 'n positiewe verband.

3.3.1.4 Swak oog-hand-koördinasie

Volgens Kirk en Kirk (1976, p.21) is oog-hand-koördinasie "...the course by which sensory impressions are received through the eye and responses expressed through gesture or movement!"

Volgens Gearheart (1973, p.30-31) ontwikkel oog-hand-koördinasie in drie stadiums :

i) Hand-oog-stadium

Wanneer 'n baba sy hand beweeg, doen hy dit doelloos totdat sy hand iets voel en onmiddellik volg die oog die hand. Hierdeur word die tassintuig met die visuele informasie in ver-

band gebring. Die oog leer sodoende om te sien wat die hand voel.

ii) Oog-hand-stadium

Soos die kind visueel begin leer, begin die oog die leiding neem as gevolg van sy groter vaardigheid. Soos die oog ontdek, gaan die hand agterna om dit wat die oog sien te bevestig. Die kind leer om die visuele waarneming te vertrou en die hand word dan al hoe meer onttrek, totdat die kind geheel en al op die oog vertrou.

iii) Perseptueel-motoriese harmoniëring

Namate die kind meer ondervinding opdoen en die perseptuele en motoriese informasie-inname beter korreleer, is die kind in staat om die een outomaties vir die ander een te substitueer. Die kind mag die hand soms bybring vir sekerheid, maar die motoriese en perseptuele data is so geharmonieer dat hulle vir alle praktiese doeleindes as een funksioneer.

Die kind moet baie verbindings tussen perseptuele en motoriese ervarings maak. By sommige leerlinge is hierdie proses nie voldoende ontwikkel nie.

Hierdie onvermoë of gebrekkige vermoë van oog-hand-koördinasie, kan die gevolg wees van fisiologiese of psigologiese probleme. (Bannatyne 1973, p.458)

Die "Marianne Fröstig Developmental Test of

Visual Perception", die "Bender Visual-Motor Gestalt Test" en die "Silent Reading Diagnostic Test" om woordpersepsie te meet, kan gebruik word om visueel-motoriese persepsie te meet (Ekwall, 1976, p.16). Bannatyne (1973, p.599) meen dat die "Bender Visual-Motor Gestalt Test" eerder 'n motoriese as 'n visuele toets is en dat kinders met versteurings van die visuele of motoriese sentrale senuweestelsels swak in hierdie toets sal vaar.

Alhoewel sekere items van die visuele-motoriese persepsietoetse leesprobleme kan aandui, is dit te betwyfel of hulle van waarde is by die werklike diagnose van vertraagde lesers. (Ekwall, 1976, p.16) Hulle kan miskien meer van waarde wees om vas te stel of 'n kind woorde kan herken en watter tipe foute gemaak word wanneer woorde verkeerd geles word. Baie skoolhandboeke en skoolwerk in die primêre skool beklemtoon die visueel-motoriese funksie meer as die ouditiewe spraakinteraksie met die onderwyseres. Kirk en Kirk (1976, p.81) meen dat terwyl, 'n leerling

"...may be deprived of adequate verbal stimulation because of his social environment, visual stimuli are constantly impinging on his retina from his physical environment. Thus visual-motor channel deficits may be less frequent because the child is less often seriously deprived of visual experience."

Indien 'n leerling probleme met swak oog-hand-koördinasie ondervind, kan hy dit moeilik

vind om die "Visual Reception"-, "Visual Association"-, "Manual Expression"-, "Visual Closure"- en "Visual Memory"-subtoetse van die ITPA te doen (Kirk & Kirk, 1976, p.68-70).

Visueel-perseptuele probleme het 'n groter invloed op die leer van wiskunde as op die lees-handeling. Indien 'n leerling probleme ondervind met swak oog-hand-koördinasie, kan hy voorwerpe oorslaan of iets twee keer tel. Oog-hand-koördinasie is nodig vir die akkurate plasing van telwoorde. Die leerling moet ook telwoorde wat in syfers geskryf is, kan lees, anders is dit onmoontlik om die vier basiese wiskundige beginsels of enige ander matematiese proses suksesvol toe te pas (Frostig & Maslow, 1973, p.277). Kinders met oog-hand-koördinasie-probleme vind dit ook moeilik om korrek van die swartbord of van 'n boek af te kopieer. Dit kan ook sy handskrif beïnvloed (Frostig & Maslow, 1973, p.126 & 299-300).

3.3.2 Neurologiese faktore

3.3.2.1 Inleiding

Daar bestaan verskeie terme vir neurologiese versteurings wat aanleiding kan gee tot lees-probleme. Die term minimale breindisfunksie is waarskynlik die bekendste.

Ander versteurings soos hyvoorbeeld "brain damage", "brain injury", "minimal brain"- en "minimal cerebral disfunction", word ook as veroorsakende versteurings beskou (Murray-

verslag, 1969, p.9).

Neurologiese afwykings in breinfunksionering wat die leeshandeling nadelig kan beïnvloed kan, volgens Harris & Sipay (1976, p.262-263) deur die onderstaande afwykings veroorsaak word:

- i) Breinbesering gedurende geboorte;
- ii) Breinweefselbeskadiging as gevolg van siektes soos harsingvliesontsteking;
- iii) Sekere buitengewone aangebore en verwerfde breinafwykings, byvoorbeeld onontwikkelde breingedeeltes;
- iv) 'n Ongereelde groeipatroon van brainontwikkeling, waar sekere funksies normaal ontwikkel en ander vertraagde ontwikkeling toon. Algemene karaktertrekke van kinders met so 'n groeipatroon is: leesprobleme, hulle leer loop en praat op 'n veel latere stadium, hulle spraak is onvolwasse, hulle toon vaagheid en onakkuraatheid in visuele en onditiewe persepsie, hulle ly aan rigtingverwarring en hulle ervaar probleme met deel-geheel verhoudings.
- v) Daar kan 'n versteurde breinfunksionering wees as gevolg van sekere biochemiese eienaardighede sonder 'n strukturele defek in die breinweefsel.

Diagnose van neurologiese disfunksie behoort deur 'n neuroloog gemaak te word. Een van die tegnieke wat deur neuroloë aangewend word om die elektriese aktiwiteit van die brein te bepaal, is die neem van 'n EEG (elektroencefalogram). Ayres en Fores (1967, p.334-336) het bevind dat alhoewel abnormale EEG's gevind is in ongeveer die helfte van verskeie groepe kinders wat as dislekties gediagnoseer is of wat minimale breindisfunksie gehad het, daar egter ook dieselfde abnormale EEG-patrone gevind is in meer as 20% van die normale lesers. Die waarde van die insluiting van 'n EEG as deel van die diagnostiese studie van kinders met leesprobleme, kan bevraagteken word (Dyment, Lattin & Herbertson, 1971, p.9). Na aanleiding van gesofistikeerde ondersoeke soos hierdie kan die vraag gestel word of die maak van so 'n differensiële diagnose by kinders enige nuttige doel kan dien, want besorgdheid oor kategoriale onderskeidings is vinnig besig om te verdwyn (Dunn, 1973, p.553).

'n Sesde kategorie van faktore wat bygevoeg kan word by neurologiese afwykings in breinfunksionering wat die leeshandeling of die aanleer van lees nadelig kan beïnvloed, is daardie leerlinge met geen diagnose van spesifieke neurologiese disfunksie nie, maar wat sielkundige en gedragsprobleme toon wat ooreenstem met afwykings soos dié wat deur neurologiese disfunksie veroorsaak word (Gearheart, 1973, p.111).

Spesifieke manifestasies van neurologiese disfunksie sal vervolgens bespreek word.

3.3.2.2 Perseverasie

Perseverasie kan beskou word as

"...the tendency for an activity to persist after the subject has decided to change that activity, this persistence in the primary activity being shown by a transitory interference with the new activity which follows it."

(Yates, 1960, p.44)

Perseverasie word volgens Hutt (1971, p.5-6) geassosieer met neurologiese disfunksie en ontwikkelings- en emosionele probleme.

Perseverasie kom veral voor wanneer 'n kind gedwing word om take uit te voer wat hy nie met sukses kan uitvoer nie. 'n Kind wat byvoorbeeld probleme ervaar met wiskunde, mag die probleme oplos indien dit binne sy vermoë is, maar sodra hy 'n taak nie kan bemeester nie, mag hy reageer deur die vorige korrekte oplossing te herhaal (met ander woorde te perseveer) of geen reaksie te toon nie. Indien die oplossing van die probleem aan hom verduidelik word, kan die perseverasie verdwyn. Dieselfde kind kan onder sekere omstandighede perseverasie toon en onder ander omstandighede afleibare gedrag toon (Goldstein, 1959, p.792).

Schonell (1965, p.295-296) het onder meer drie tipes perseverasie of onditiewe verwarring gevind:

soekers se bevindinge teenstrydig en onoortuigend is. Keogh onderskei tussen drie tipes van hiperaktiwiteit, naamlik a) hiperaktiwiteit wat gepaard gaan met serebrale disfunksie; b) gevalle waarin oormatige aktiwiteit aandag belemmer en inmeng met leer sonder dat daar 'n aanduiding van serebrale disfunksie is, en c) hiperaktiwiteit wat gekenmerk word deur impulsiwiteit by die maak van beslissings.

Die hiperaktiewe kind besit nie die vermoë om voldoende aandag te gee, of om motories of verbaal stil te wees sodat hy die basiese beginsels van lees kan bemeester nie. Steurende en onaanvaarbare gedrag soos opspring en rondbeweeg, lawaaiërigheid, oormatige praterij, woedebuie en bakleiery word dikwels geassosieer met hiperaktiwiteit en fluktuierende aandag (Hallahan & Kauffman, 1976, p.176).

3.3.2.4 Hipoglisemie

Die woord hipoglisemie is letterlik vanuit die Grieks oorgeneem en beteken 'n abnormale lae bloedsuikervlak: "hypo" beteken "onder", "glykis" beteken "soet" en "emia" beteken "in die bloed" (Atkins, 1973, p.69). Hipoglisemie

"...or low blood sugar represents a disorder in carbohydrate metabolism. An over-production of insulin or hyperinsulinism is the direct cause." (Revell, 1973, p.5; vgl. Powers, 1973-1974, p.203)

Hipoglisemie (Gearheart, 1973, p.132) kan veroorsaak word deur "...specific, metabolically-

related cerebral disfunctions."

Ander oorsake van hipoglisemie is 'n versteurde funksionering van die pankreas en ook bewuste vrese (Suinn, 1975, p.145). Navorsingsresultate toon dat minstens 0,5% kinders onder die ouderdom van 12 jaar in Engeland aan hipoglisemie ly. Die persentasie mag egter aansienlik hoër wees (Laycock & Munro, 1972, p.347).

Volgens Gearheart (1973, p.131) kan hipoglisemie lei tot "...enhanced susceptibility to reading disability and other evidences of cerebral disfunction." (vgl. Powers, 1973-1974 p. 203-214; Atkins, 1973, p.70)

Leesvertraagtheid word dikwels aan hipoglisemie toegeskryf, moontlik omdat breinfunksie afhanklik is van voldoende glukose wat na die brein gesirkuleer word (Gearheart, 1973, p.131).

Kinders wat aan hipoglisemie ly ondervind ongewone aanvalle van honger, senuweeagtigheid, bewerigheid, versnelde polsslag, onreëlmatige hartslag, aanvalle van duiseligheid, sensoriese probleme, sweet, lusteloosheid, narkolepsie, insomnia, koma, geïrriteerdheid, maagprobleme, hoofpyne, oormatige aktiwiteit, vyandigheidsgevoelens, woede-uitbarstings, velaandoenings en enurese (Gearheart, 1973, p. 131-132; Powers, 1973-1974, p.203-214; Atkins, 1973, p.70-71; Laycock & Munro, 1972, p.347-348).

Navorsers (Laycock & Munro, 1973, p.347) beklemtoon die belangrikheid van sielkundige faktore by diabetiese siektes. Ouerlike reaksies op hierdie siektes mag wissel van oorbewoegtheid en vertroeteling tot haatdraendheid en verwerping. Die wyse waarop so 'n kind deur sy ouers, ander gesinslede, maats en onderwysers behandel word, sal in 'n groot mate bepaal hoe so 'n kind op sy siekte sal reageer.

Kinders wat aan diabetiese siektes ly toon baie variasies in hulle gedragspatrone en persoonlikhede. (Garrison & Force, 1965, p.394). Hulle is dikwels beangste kinders omdat hulle lewenswyse so verskillend is van dié van ander kinders. Daarom het sulke kinders simpatieke en realistiese voorligting nodig.

Hipoglisemie kan ook letteromkerings veroorsaak (Powers, 1975, p.9&11) en gedrukte letters kom voor asof hulle uit fatsoen is. Gedurende die leeshandeling sal hulle ook maklik na 'n volgende reël oorgaan voordat die voorafgaande reël klaar gelees is. Roberts het bevind dat alhoewel hipoglisemiese kinders leesprobleme kan ervaar, die oorgrote meerderheid van hierdie gevalle 'n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensievermoë het (In Gearheart, 1973, p.132).

3.3.2.5 Lateraliteit en rigtingverwarring

Een strydpunt wat betrekking het op lees en

waaroor 'n groot mate van meningsverskil bestaan, is die belangrikheid van hand-en-oog dominansie in verhouding tot leesvordering. Laterale dominansie beteken (Harris & Sipay, 1976, p.27) die gekose gebruik en superieure funksionering van een kant van die liggaam bo die ander.

Die term "gemengde dominansie" sluit drie verskillende toestande in: a) rigtingverwarring wat 'n onvermoë aandui om links en regs korrek te identifiseer; b) 'n toestand van dubbel-handigheid, waar beide hande ewe vaardig is; en c) gekruisde dominansie waar die hand van voorkeur en die oog van voorkeur in teenoorgesteelde kante van die liggaam geleë is (Frostig, & Maslow, 1973, p.300).

Rigtingverwarring en probleme in die verwerwing van 'n definitiewe voorkeur van een hand bo die ander blyk betekenisvol verwant te wees tot die aanleer van die leeshandeling. Gekruisde dominansie toon geen betekenisvolle verhouding tot leessukses nie (Harris, 1957, p.284-288).

Van leerlinge met visueel-motoriese probleme word dikwels gesê dat hulle 'n verlies toon in lateraliteit - die vermoë om die verskil te bepaal tussen die linker- en regterkant van hulle eie liggame. Daar is bevind (Hallahan & Kaufman, 1976, p.127) dat 'n oorsaaklike verband bestaan tussen die ver-

moë om die linker- en regterkant van die eie liggaam te onderskei en oriëntasiefoute van links-regs ommekeerings in lees.

Zangwill (1962, p.111) verklaar dat die meerderheid dislektiese kinders 'n swak ontwikkelde lateraliteit openbaar en dat hierdie kinders ook tekens van stadige spraakontwikkeling toon. Zangwill verklaar dit soos volg: a) sowel die leesvertraging asook swak ontwikkelde lateraliteit is die gevolg van werklike breinbesering; b) sommige van hierdie kinders het 'n aangebore ontwikkeling-swakheid wat moontlik oorgeërf is; en c) kinders sonder sterk laterale voorkeur mag besonder gevoelig wees vir die gevolge van spanning. Lateraliteit en rigtingsbewussyn (Belmont & Birch, 1965, p.60; Benton, 1959, p.57) is altwee nou verwant aan fisiologiese groei en help met die herkenning van letter- of woordvolgorde. 'n Lateraliteitsversteuring kan veroorsaak dat letters in woorde verkeerd gelees word, byvoorbeeld pos vir sop of 41 in plaas van 14. 'n Leerling met 'n laterality-versteuring kan van regs na links begin skryf en probleme met deling en vermenigvuldiging ondervind omdat hy verward raak deurdat hy nie weet of die bewerking van die linker- of regterkant begin moet word nie.

Ondanks die aandag wat daaraan bestee is en die aantal ondersoeke wat daarvoor uitgevoer is, is

die werklike betekenis en waarde van laterali-
teit vir lees nog nie heeltemal duidelik nie
(Harris & Sipay, 1976, p.276).

3.3.2.6 Voorgrond-agtergrond-persepsie

Voorgrond-agtergrond-persepsie

"...is the ability to attend to one aspect
of the visual field while perceiving it in
relation to the rest of the field."
(Frostig & Maslow, 1973, p.125)

Voorgrond-agtergrond-persepsie kan baskou word
as die vermoë om die figuur (die middelpunt van
die aandag) van die agtergrond (die ander min-
der belangrike agtergrondsprikkel) te onder-
skei.

Probleme met voorgrond-agtergrond-persepsie
kan die gevolg wees van breiobesering (Cruick-
shank, Bentzen, Ratzeburg, Tannhauser, 1961,
p.9-10) of van 'n ander vorm van belemmering
van die sentrale senuweestelsel of as gevolg
van emosionele probleme. Cruickshank, et al
het gevind dat baie hiperaktiewe kinders pro-
bleme ondervind met voorgrond-agtergrond-per-
sepsie. Probleme met voorgrond-agtergrond-
persepsie kan dikwels by leesvertraagde kinders
waargeneem word. Dit word in hulle loop
uiterlike gedrag geopenbaar.

'n Kind met versteurde voorgrond-agtergrond-
persepsie kan sekere probleme ondervind by
die analisering van 'n woord: hy kan letters
laat saamsmelt, byvoorbeeld slaap word kaap of

hy kan letters byvoeg; hy kan weglaat of substitueer; hy mag dit onmoontlik vind om 'n sekere woord op 'n bladsy of op 'n volgeskryfde swartbord raak te sien; hy vind dit moeilik om op 'n volgeskryfde stuk papier te werk; wanneer so 'n kind lees, kan hy woorde maklik oorslaan of die plek verloor. (Frostig & Maslow, 1973, p.306; Hallahan & Kaufman, 1976, p.4&8; McCarthy & McCarthy, 1975, p.31-32) So 'n leerling kan moontlik laag toets op die Absurditeite-subtoets van die NSAIS (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.26-28) of op die Wechster-toets (Wills, 1977, p.376-377), omdat hy moontlik eerder die onopvallende absurditeite sal raaksien as die essensiële besonderhede. Hierdie afwyking word vermoedelik deur emosionele probleme of angs veroorsaak. (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.27-28)

3.3.2.7 Ruimtelike disoriëntasie

Die persepsie van ruimtelike verhoudings kan omskryf word as "...the ability to perceive the position of two or more objects in relation to each other." (Frostig & Maslow, 1973, p.125)

Die begrip van die eie liggaamsposisie, bo en onder, links en regs en voor en agter, is noodsaaklik vir lees, aangesien elke letter 'n bepaalde posisie en chronologie ten opsigte van die waarnemer se liggaamsposisie inneem. Afwykings op hierdie gebied kan ook lei tot topo-

grafiese probleme waar die leerling 'n onvermoë openbaar om landkaarte en grafieke te interpretere, hy kan probleme ondervind met die leer van die alfabet of dae van die week of maande van die jaar. Hy vind dit moeilik om organisatoriese take uit te voer, hy ondervind probleme met syferreekse asook oriëntasie van tyd en die posisie van letters en woorde (Johnson & Myklebust, 1967, p.150). Hierdie leerling kan maklik verward raak met letters wat min of meer eenders lyk, soos "b" en "d", of woorde wat eenders lyk, soos "rak" en "kar", en in die getal 616 is hy onseker van die plekke van elke syfer (Kaaipandse Onderwysdepartement, 1971, p.8).

Frostig & Maslow (1973, p.308-309) is van mening dat kinders wat na die ouderdom van 7 jaar letters gereeld omdraai en roteer, moontlik ruimtelike disoriëntasie kan openbaar. Probleme op hierdie gebied kan tot gevolg hê dat spelling deurmekaar is, byvoorbeeld "spring" word verander na "sgirnp". Leerlinge met ruimtelike perseptuele disoriëntasie vind dit gevolglik moeilik om te leer lees.

3.3.3 Opvoedkundige faktore

3.3.3.1 Inleiding

Kinders met leer- en leesprobleme is daardie kinders

"...who have educationally significant discrepancies among their sensory-motor, per-

ceptual, cognitive, academic, or related developmental levels which interfere with the performance of educational tasks..." (Hallahan & Kauffman, 1976, p.20)

Opvoedkundige faktore wat veroorsakende faktore kan wees by leesvertraagdhed word hier beperk tot 'n gebrek aan leesgereedheid in die aanvangstadium en die skoolomstandighede. Hierdie faktore word in die onderstaande paragrawe bespreek.

3.3.3.2 Gebrek aan leesgereedheid in die aanvangstadium

Skoolrypheid en skoolgereedheid is noodsaaklike voorvereistes vir leesgereedheid. Volgens Ruperti en Du Plooy (1963, p.1) ontvang elke kind van sy ouers deur middel van biologiese oorerwing die moontlikheid vir groei en ontwikkeling op liggaamlike en geestelike gebied. Die natuurlike groei en ontwikkeling van hierdie oorgeërfde moontlikhede vind plaas deur ryping. Daarom behoort 'n kind se potensialiteite maksimaal ontplooi te word onder die invloed van die mees stimulerende omgewing (De Wet & Van Zyl, 1974, p.12).

Skoolrypheid en skoolgereedheid is verwante begrippe, maar daar is tog onderlinge verskille. Volgens Du Toit (1975, p.11-13) dui skoolrypheid op dié ontwikkeling wat plaasgevind het sonder oefening naamlik die fisies-psigiese ryping van die kind. Skoolrypheid is die gevolg van 'n biologiese groeiproses, veral van neurologiese ryping.

Skoolgereedheid is 'n veel omvattender begrip en sluit skoolrypheid in. Skoolgereedheid (De Wet & Van Zyl, 1974, p.29) verwys ook na die invloed van leer op die kind se ontwikkeling tot by die stadium waar hy goeie voorde-
ring op skool kan maak. Voorwaardes vir die ontwikkeling van skoolgereedheid is volgens Du Toit (1975, p.12-13) onder andere: intellektuele stimulering, oefening in die sosiale omgang met mense, die aanleer van skooltegnieke soos byvoorbeeld hantering van skryfgereedskap, die aanleer en aanvaarding van 'n gesonde werkhouding en die verwerwing van gesproke taal as ekspressiewe middel.

Leesgereedheid impliseer dat 'n kind skoolryp en skoolgereed moet wees. Leesgereedheid sluit intellektuele, fisiese, emosionele en sosiale ontwikkeling in. Volgens Tansley (1974, p.8) is gereedheid 'n ontwikkelende dinamiese proses.

Leesgereedheid kan volgens Harris en Sipay (1976, p.19) beskou word as 'n algemene proses van rypwording waardeur die kind in staat gestel word om sonder probleme te leer lees. Leesgereedheid is 'n komplekse samestelling van 'n groot aantal onderling verbonde faktore waarvan die belangrikste die volgende is: ouderdom, geslag, fisiese gesondheid en ontwikkeling, algemene intelligensie, visuele en auditiwe persepsie, assosiatiewe leer, afwesigheid

van rigtingverwarring, agtergrondervaring, begrip en taalgebruik, emosionele en sosiale aanpassing en belangstelling in lees.

Hierdie omskrywing kan nie as volledig beskou word nie, want motivering ontbreek byvoorbeeld, maar dit toon aan hoe omvattend en belangrik leesgereedheid is. Volgens Stander (1966, p.175) impliseer leesgereedheid 'n sintese van sensofisiese, sosio-pedagogiese en psigies-geestelike momente en dit kan kortliks omskryf word as 'n staat van algemene gereedheid wat sal meebring dat die kind by konfrontering met die leeshandeling die taalhandeling sonder enige probleme sal bemeester.

Leesgereedheid kan slegs bereik word nadat 'n lang en ingewikkelde proses van normale groei en leer plaasgevind het. Die kind moet ook suksesvol oorgaan van sy bekende gesinsomgewing na die onbekende skoolmilieu. Hy moet in staat wees om homself los te maak uit sy bekende kinderwêreld en van die speelomstandigheid kan oorgaan na die leersituasie. Dit veronderstel ook die effektiewe instelling van bereidheid tot deelname aan die leersituasie. Hierdie proses het sy ontstaan in 'n veilige huislike opvoeding, want by die aanleer van die leeshandeling word daar 'n beroep gedoen op die veiligheidsbelewering van die kind (Du Toit, 1975, p.77-79).

Uit bogenoemde uiteensetting blyk dit dat 'n

kind "...must be approached and taught not at his level of readiness, but at his levels of readiness" (Gearheart, 1973, p.99)

Daar kan geen vaste kriteria gestel word vir leesgereedheid nie, omdat dit van kind tot kind sal verskil, selfs binne een huisgesin. 'n Kind kan verstandelik en perseptueel byvoorbeeld gereed wees om te leer lees, maar nie emosioneel of sosiaal nie.

Hoe meer fasette van 'n kind se persoonlikheid gereed is, hoe beter sal hy toegerus wees om te leer lees. Hoe meer van die verskillende voorvereistes vir suksesvolle lees versteur is, hoe swakker kan die leesvordering wees.

3.3.3.3 Skoolomstandighede

'n Groot aantal ondersoek oor faktore in die leerling self wat tot leesvertraging lei is reeds uitgevoer, maar daar is relatief min ondersoek wat handel oor faktore in die skool self wat leesvertraging kan vernorsaak. Die ondersoek wat wel gedoen is, is soms moeilik om te interpreteer.

In 'n studie wat handel oor die invloed van omgewingsfaktore op bekwaamheid, het Kemp (1955, p.67-77) bevind dat bekwaamheid saamhang met die intellektuele vermoë en sosiale agtergrond van leerlinge asook die grootte van die skool. Die volgende belangrikste bepalende faktor was die skool se beleid in soverre dit bepaal is deur die houding en filoso-

fie van die hoof en personeel.

Baie van die probleme wat seuns ondervind om by die skoolatmosfeer aan te pas, hang volgens Bilder (1974, p.32) saam met hulle onvoldoende vader-identifikasie en die vervroulikte klaskamer. Bilder is van mening dat baie seuns skool toe gaan met 'n intense motivering om op 'n manlike wyse op te tree, maar as gevolg van 'n belemmerde vader-identifikasie, is hulle onseker oor basiese geslagsroloriëntasie. Hierdie onsekerheid word vererger vanweë die alomteenwoordigheid van vroulike gesagsfigure in die klaskamer, waardeur hulle verwagtings van die manlike rol verder nadelig beïnvloed word. Die klem val op eenvormigheid, netheid en passiwiteit. Dit kan lei tot leesprobleme, want daar is bevind dat seuns wat onseker is oor hulle geslagsrolidentifikasie, oor die algemeen 'n swakker leesvermoë ontwikkel as seuns met 'n definitiewe geslagsrolvoorkeur. (Anastosiow, 1965, p.1053-1066).

Die interaksie tussen gesin en skool oefen ook 'n invloed op leesvordering uit. Ravenette (1968, p.81) beskou die vormende invloed van die gesin en dié van die skool en die interaksie tussen die twee invloede as die grondslag waarop die aanleer van die leeshandeling sal plaasvind. Hoe beter die gesinsinvloed en die interaksie tussen die gesin en die skool is, hoe minder probleme behoort die kind met

lees te ervaar.

Volgens ondersoeke (Latham, 1975, p.9-11; Newton, 1975, p.29; CACE, 1967, p.211-212) was onderwysers se persoonlikhede, metodes van leesonderrig, skoolbeleid ten opsigte van slaag en druip van leerlinge, beskikbaarheid van hulpmiddele en die grootte van die klas, van belang by die aanleer van die leeshandeling. Skoolmetodes kan baskou word as 'n moontlike bydraende faktor tot leesvertraging. Volgens Bullock (1975, p.25) is dit nie onge-regverdig

"...to assume that standards in certain aspects of learning to read have not risen over the last decade, and that the possibility exists that they have fallen."

Alhoewel hierdie ondersoek van toepassing is op toestande in Engeland, sou dit nie vergesog wees om te vermoed dat dieselfde toestand ook in Suid-Afrika aan die ontwikkel is nie, veral as daar gedink word aan die te groot aanvangs-klasse.

Samuels, (1970, p.267) is van mening

"...that the assumption of adequate instruction is probably false in numerous instances because at the present time a complete analysis of the skills which must be mastered in the process of learning to read has not been made. Without a complete analysis of each of the subskills and concepts which must be mastered in the process of learning to read, it is difficult to understand how any instruction can be considered adequate. In the absence of a complete analysis of

skills necessary for reading, there is danger that the teacher may omit teaching important skills because she does not realize they are essential; or falsely assuming that certain skills have already been mastered, she may not teach them; or she may teach nonessential skills believing they are important."

Volgens bogenoemde studies is dit duidelik dat opvoedkundige faktore nie buite rekening gelaat kan word by die diagnosering van leesprobleme nie. Latham (1975, p.11) is van mening dat die blaam van mislukking om aanvaarbare standarde in die basiese leesvaardighede te verworf geheel en al op die rekening van die primêre skole geplaas kan word. Hy maak ook aanvalle op die moderne neiging tot kindgesentreerde onderwys of die sogenaamde leerdeur-ondervinding en progressiewe metodes wat nie geskik is om deur die gemiddelde onderwyseres toegepas te word nie (Latham, 1975, p.11).

Volgens 'n studie van Morris (In Bullock, 1975, p.25) het hy gevind dat 76% van junior skool onderwyseresse in Engeland geen onderrig ontvang het in die metodiek van kleuteronderwys nie, 52% het geen kleuterskoolondervinding nie en 18% het geen kennis van hoe om 'n kind te leer lees nie. Dit, volgens Morris, kan 'n oorsaak wees vir die groot aantal kinders met leesprobleme.

3.3.4 Emosionele faktore

3.3.4.1 Liggaamshouding

Volgens Tomatis (1969, p.71-72) weerspieël die liggaamshouding van die leesvertraagde leerling soms sy minderwaardigheid. Liggaamshouding hou miskien verband met ruimtelike oriëntering en kan ook soms gekoppel word aan defektiewe ouditiewe faktore. Al twee faktore kan aanleiding gee tot leesprobleme (vgl. par. 3.3.1.2 en 3.3.2.6).

'n Verkeerde liggaamshouding by lees kan ook veroorsaak dat die boek nie op 'n geskikte afstand van die oë af gehou word nie, wat kan veroorsaak dat die leerling nie die gedrukte letters goed kan sien nie. Die gevolg kan wees dat so 'n leerling swak lees.

3.3.4.2 Emosionele probleme

Die neiging om emosionele probleme as gevolg van huislike omstandighede en as oorsaak van leesvertraging te bestudeer, het onlangs eers momentum begin kry (Campbell, 1970, p.95). Gewoonlik kom kinders met leesprobleme eers 'n paar jaar nadat die probleme ontstaan het onder die aandag van onderwysers, skoolsielkundiges, remediërende onderwyseresse en andere wat met die opvoeding gemoeid is. Hierdie toedrag van sake bemoeilik die akkurate insameling van informasie oor dié tydperk voordat die probleem vasgestel is. Belangrike gebeure wat 'n oorsaak kon gewees het, raak maklik vergete of verdring en soms is dit moeilik vir die

kind en selfs die ouers om oor hierdie huislike probleme te praat. Soms is die ouers en kinders nie bewus van wat die werklike oorsake was nie. Hierdie en ander probleme kan moonlik 'n rede wees waarom baie ondersoekers wegstroom van emosionele probleme as oorsaak van leesvertraagtheid. Dit kan egter beskou word as een van die belangrikste redes van leesvertraging, soos later aangetoon sal word. Wanneer emosionele probleme aanwesig is, is daar gewoonlik ook aanduidings van ander onderliggende probleme wat soms moeilik bepaalbaar is. Die meeste kinders met 'n leesgebrek openbaar egter emosionele probleme.

Op grond van ondersoekes het Gates (1941, p.77-83) bevind dat daar by 75% van gevalle van ernstige leesvertraagtheid 'n persoonlikheids-waanaanpassing as primêre oorsaak aanwesig was.

Persoonlikheidsversteurings kan by die oorblywende 25% van die gevalle as 'n aanleidende oorsaak vir die leesprobleme beskou word.

Ondersoekers (Kappelman, Kaplan & Ganter, 1969, p.262-268) het bevind dat 25% van 'n groep kinders met leesprobleme ernstige emosionele probleme gehad het. Schutte (1973, p.130-131) bevind dat 'n groep oorpresteerders minder emosionele en leesprobleme besit as 'n kontrolegroep bestaande uit presteerders en onderpresteerders. Volgens Jenson (1967, p. 10-11) is die aard van die ouer-kindverhouding

die hooforsaak van leesvertraging by kinders.

Die moderne opvatting is dat dit nutteloos is om vas te stel of oorerwing of omgewingsfaktore die grootste invloed het op die ontstaan van leesprobleme, aangesien albei baie belangrik is en hulle mekaar ook wedersyds kan beïnvloed. 'n Rustige stimulerende omgewing is noodsaaklik om die potensiaal van die kind te verwesenlik en te laat ontwikkel en verskaf die gesonde klimaat waarin die intelligensie kan funksioneer. Murphy skryf

"Intelligence is a potentiality to be achieved. The genetic capacities are released, guided and developed by environmental - especially social - challenge and stimulation." (Murphy, 1963, p.363)

Tomatis (1969, p.58-62) beskou emosionele faktore as van die belangrikste oorsake van leesprobleme. Sy siening is dat die leesprobleem ontstaan as 'n kommunikasieprobleem tussen die kind en sy moeder (soms die vader) wat 'n foutiewe instelling tot die "ander" persoon tot gevolg het. Dit veroorsaak weer 'n foutiewe wyse van luister wat weer lei tot 'n taalgerebrek en uiteindelik tot 'n leesgebrek.

'n Kind wat emosionele probleme ondervind terwyl hy opgroei, mag die skoolsituasie benader met 'n ernstige angsgevoel en psigiese versteurings (Roswell & Natchez, 1971, p.14). In baie gevalle kan onbewuste konflikte die konsentrasievermoë van die kind in die klas-

situasie ernstig beïnvloed, selfs in so 'n mate dat hy min leer. Dit kan ook sy persepsie en denke nadelig beïnvloed sodat sy taalontwikkeling benadeel word (Guilford, 1974, p.16). In baie gevalle veroorsaak die spanninge en konflikte dagdromery, draaierigheid en apatie (Roswell & Natchez, 1971, p.14). Emosionele probleme kan dus 'n nadelige invloed uitoefen op die leesvermoë van 'n kind.

'n Kind kan in die begin van sy skoolloopbaan redelik vry wees van emosionele probleme, maar as gevolg van ontwikkelingsprobleme (of weens ander redes) agterraak by die res van die klas. Sy swak vordering kan gevoelens van onwaardigheid, teleurstelling en 'n swak selfbeeld laat ontstaan (Biller, 1971b, p.227-230). Hierdie gevoelens kan so intens word dat dit die leeshandeling ernstig benadeel.

Volgens Harris & Sipay (1976, p.301) kan 'n kind met leesprobleme 'n vyandige houding teenoor sy ouers openbaar as gevolg van verwerping deur hulle of weens ander redes en hy dan weier om te lees. Hierdie weiering om te lees of om die leeshandeling na behore aan te leer, kan moontlik veroorsaak word deurdat die leerling die leeshandeling identifiseer met die ouer(s) of 'n ander persoon teen wie sy vyandigheid eintlik gemik is. Indien die kind se selfbeheer swak is as gevolg van 'n intense gevoel van verwerping, kan hy swak vaar in

enige vorm van lees.

'n Kind met swak emosionele aanpassing en lees-vertraagtheid kan tydelike emosionele probleme openbaar, soos stokkiesdraai, senuweeagtigheid woede-uitbarstings, aggressiwiteit, rustelose gedrag of 'n skisofreniese terugtrekking (Lawrence, 1973, p.15-18). Indien 'n kind sodanige emosionele probleme openbaar, kan sy leesvermoë nog verder benadeel word.

Die kind kan ook teen ander gesinsomstandighede rebelleer deur swak te lees. Ouers kan byvoorbeeld oormatige druk op hom uitoeven om hom te motiveer om goed te lees, hulle kan hom aanhoudend vergelyk met 'n broer of suster wat beter presteer, hy kan jaloers voel oor die aandag wat 'n nuwe baba ontvang of hy kan bedreig voel deur die verantwoordelikhede wat met naderende volwassenheid gepaard gaan (Harris & Sipay, 1976, p.302-304). Hy vlug dus as't ware deur middel van die leesprobleme van hierdie omstandighede af weg.

Die aanwesigheid van emosionele probleme as 'n veroorsakende faktor by leesprobleme, is dus 'n uiters belangrike bepalende faktor waarmee deeglik rekening gehou moet word.

3.4 DIE PLEK VAN DIE GESIN AS OPVOEDINGSINSTANSIE

3.4.1 Inleiding

Opvoeding begin in die huis en dit is ook hier waar die kind se persoonlikheid sy beslag kry. Vanweë die belangrikheid van die gesin as opvoedingsinstansie, word in hierdie paragraaf aandag aan die volgende sake geskenk: struktuur van die gesin, funksies en fasette van die gesin, die basiese behoeftes van 'n kind, steuringsfaktore in die gesin, die vorming van die persoonlikheid en die invloed daarvan op die leer-situasie en die vorming van die leesvertraagde leerling se selfkonsep.

3.4.2 Struktuur van die gesin

3.4.2.1 Inleiding

Man en vrou staan in die huwelik met hulle onderskeie gawes in 'n heilige diens en hulle moet 'n dure roeping vervul, naamlik die bou aan 'n goddelike gawe - die gesin. Om hierdie taak te volvoer, moet die ouers dit gesamentlik doen. Om hierdie eenheid, gemeenskap en samewerking na siel en liggaam moontlik en werklik te maak, het God die vrou uit die man geskape (1 Kor, 11 : 8-9). Die vrou is ook vir die man geskape en die man vir die vrou. Die huwelik is 'n egverbintenis tussen een man en een vrou, gegrond op liefde.

3.4.2.2 Omskrywing van die gesin

God is die Skepper van man en vrou, die Insteller van die huwelik en daarom dra die egverbin-

tenis ook Sy seën weg. Elke kind wat uit hierdie gemeenskap gebore word, is die vrug van die gemeenskap en daardeur die vrug van die seën van God. Die twee-eenheid van die huwelik brei in die kind uit tot die drie-eenheid (Van Dijk, -s.j., p.87). --Vader, moeder en kind(ers) is een siel en een vlees en 'n uitbreiding en ontplooiing van die Godsbeeld in 'n harmonieuse eenheid.

Hierdie drie-eenheid van verhoudinge en betrekkinge, van eienskappe en gawes, vorm die grondslag van die hele maatskaplike samelewing. In hierdie maatskaplike samelewing is die gesin die kleinste maar belangrikste. Van Dijk (s.j., p.87) sien die gesin as "...het intieme lewensverband tussen ouders en kinderen gefundeerd in de natuurlijke afstamming en bloedverwantschap naar de norm der onderlinge liefde."

Die gesin veronderstel, volgens Banning (1959, p.197) dat daar in hierdie gemeenskap intieme verhoudinge volgens hul eie aard geld, naamlik tussen ouers, tussen ouers en kinders en tussen die kinders onderling. Hierdie intieme verhoudinge van die gesin is gebaseer op drieërlei eienskappe van die gesin, naamlik gesag, liefde en gehoorsaamheid. Hierdie eienskappe is so nou verweef dat die een nie sonder die ander kan voortbestaan nie.

Volgens Van Dijk (s.j., p.88) is die ouerlike gesag 'n gesag in liefde en die ouerlike tug is

gerig op die handhawing van hierdie gesag. Die doel van dissipline is onder andere die inprenting van selfkontrole (Johnson, 1971, p.137).

Indien een of meer van die gesinseienskappe versteur word, kan daar disharmonie by die gesin intree wat een of meer van die lede nadelig kan beïnvloed.

3.4.2.3 Verhoudings in die gesinsverband

Voordat die opvoedkundige of sielkundige hom op die terrein van die verhoudings binne die gesinsverband waag, moet hy eers rekenskap gee van wat hierdie terrein alles behels. Soos uit paragrawe 3.4.2.2 en 3.4.5 blyk, is die gesin 'n algemeen-aanvaarde begrip, maar dit is ook geen definitiewe omlynde eenheid nie.

Die gesin is 'n samelewingsverband waar mense - ouers en kinders - deur 'n genetiese- en liefdesband verbind is. Die gesin is primêr omdat dit 'n natuurlike samelewingsverband is en omdat dit die basis is van feitlik alle ander verbande soos dit altyd wyer uitkring (Cox, 1968, p.28). Die gesin is die vormingsplek van elke individu na liggaam en siel. Die gesin kan beskou word as die eerste leerskool waar die ken-, gevoels- en strewingslewe geoefen en gevorm word.

Onder gesinsverhoudings word die wederkerige verhouding van die verskillende lede van die ge-

sin tot mekaar bedoel (Hanning, 1959, p.197). Hierdie wederkerige verhoudings is nie staties nie, maar vorm en ontwikkel voortdurend om aan te pas by die veranderende ouderdoms- en ontwikkelingspeil van die lede sowel as by die kultuurpatroon van die groter milieu.

Gesonde gesinsverhoudinge hang van verskeie faktore af, naamlik die omgewing waar die gesin woon, die sosio-ekonomiese status van die gesin, die opvoedkundige ontwikkeling van die ouers, die godsdienslike oortuiging van die gesin, die persoonlikhede van die gesinslede (veral van die ouers), die gesondheidstoestand en die wyse waarop die funksies (par. 3.4.3) van die gesin vervul word (Schutte & Scholtz, s.j., p.3). Indien daar disharmonie in die gesinsverband bestaan, kan daar ongunstige persoonlikheidsvorming by lede van die gesin ontstaan. Teen die tyd dat kinders skool toe gaan het hulle alreeds 'n sekere oriëntasie ten opsigte van die wêreld gevorm wat hulle response in die skool mag affekteer (Davie & Goldstein, 1973, p.28). Die wyse waarop 'n kind die lewe ervaar en wat hy daaruit leer, sal grootliks beïnvloed word deur die wyse waarop hy geleer het om ta dink (Swift, 1969, p.38). Die kind bring hierdie idees na die skoolsituasie en

"...if these ideas are reinforced and the expectations confirmed then school will be seen as a natural extension of his world. If on the other hand his expectations are

confounded, if his ideas about 'what he is' are at variance with the perceptions of him by his unfamiliar group of adults, he will be at best rather confused and at worst completely disorientated in a world with landmarks that he can scarcely perceive..." (Davie & Goldstein, 1973, p.28)

Wanneer die kind begin om homself te laat geld en nie optree en handel soos wat die ouers van hom verwag nie, sal volwasse ouers hom aanvaar as 'n persoon in sy eie reg met sy eie individualiteit. Ouers kan egter, veral as gevolg van probleme uit hulle eie kinderjare, of onopgeloste konflikte, onrealistiese ambisies of onbuigsame houdings, 'n onvermoë openbaar om die kind op te voed na sy eie persoonlike behoeftes (Johnson, 1971, p.140). Hierdie botsings kan tot spannings lei by sowel die ouer as die kind. Die spanning by die kind kan in die vorm van gedragsprobleme of as neurotiese afwykings vorendag kom en probleme in die gesinsverhouding veroorsaak (Davie & Goldstein, 1973, p.140).

Spanning kom soms in alle gesinne voor en ouers wat volwasse genoeg is om 'n balans te bewerkstellig tussen eise van hulle eie en die van hulle kinders, sal dit makliker vind om konflikte op so 'n manier te hanteer dat die kinders op 'n latere stadium kan besef dat iets goeds daaruit gebore is. Ouers wat nie hierdie gawe besit nie, kan hulle kinders se ontwikkeling in 'n mindere of meerdere mate nadelig beïnvloed.

Toestande wat emosionele spanning by die kind teweegbring, soos verkeerde dissipline, diskriminasie tussen kinders en onenigheid tussen oners, kan in huise uit alle sosio-ekonomiese lae voorkom en ernstige probleme by die kind veroorsaak :

"Emotional stress, insecurity and anxiety are factors which certainly affect the child's schoolwork; they are a drain in his energy, they reduce concentration and prevent him from applying to the full his intellectual powers." (Fraser, 1973, p.6)

Indien daar goeie gesinsverhoudinge heers, is die beste manier om 'n kind te leer lees om hom op die skoot te tel en stories waarvan hy hou oor en oor aan hom voor te lees. Dan sal, volgens Bullock (1975, p.97) bevind word dat

"The printed page, the physical comfort and security, the reassuring voice, the fascination of the story : all these combine in the child's mind to identify books as something which hold great pleasure."

Indien daar nie soos hierbo beskryf word opgetree word nie, kan daar volgens Bullock, leesprobleme by 'n leerling ontstaan.

3.4.3 Funksies en fasette van die gesin

3.4.3.1 Inleiding

Alhoewel daar 'n sterk funksieverlies by die moderne gesin ingetree het, het die gesin nogtans belangrike funksies om te vervul, waarvan die belangrikste die opvoedingsfunksie is wat deur God aan die ouers opgedra is (Deut. 4)

Alle ander fasette van die gesin, soos die biologiese, ekonomiese, versorgende, sosiale, opvoedkundige, godsdienslike, estetiese, emosionele en sedelike, vorm 'n integrale deel van die opvoedingsfunksie en dit is moeilik daarvan te skei. Volgens Ruperti en Du Plooy (1965, p.74) raak die opvoedingsfunksie van die gesin alle aspekte van die kind se groei en ontwikkeling. Die opvoeding gedurende die eerste jare van 'n kind se lewe is die allerbelangrikste. (Crow & Crow, 1963, p.113). Tydens die skooljare verminder die ouer se onderriggewende rol, maar hy bly steeds opvoeder, omdat die skool eintlik net 'n hulp vir die gesin is (Schutte & Scholtz, s.j., p.28).

Die verskillende fasette van die gesin sal apart bespreek word, maar omdat dit 'n deel vorm van die opvoedingsfunksie en die een die ander aanvul, kan hulle nie geskei word nie. Om dié rede sal daar noodwendig oorvleueling in die bespreking plaasvind.

3.4.3.2 Die biologiese funksie

Die biologiese funksie van die gesin bestaan uit die voortplanting, koestering en versorging van die kind totdat hy volwassenheid bereik het en soms nog daarna. Omdat die gesin sorg vir die groei en voortbestaan van 'n volk, behoort die doel van die gesin te wees om sover moontlik liggaamlik en geestelik gesonde kinders voort te bring, sodat die kinders later weer

op hulle beurt gesonde gesinne kan vorm.

Swak gesondheid en fisiese verwaarloosing het 'n negatiewe uitwerking op die leeshandeling en in sommige gevalle kan dit die direkte oorsaak van leesvertraging wees. (Harris & Sipav, 1976, p.262-291 & 299-300). Downie en Goldstein (1973, p.79) het by 'n groep Engelse leesvertraagde leerlinge bevind dat 3,1% een of meer asma-aanvalle gehad het, 5,5% het hoëkoors of niese aanvalle gehad en 5,2% het ekseemprobleme gehad. 'n Mediese ondersoek het aan die lig gebring dat 2,5% leesvertraagde leerlinge van sewejarige ouderdom duidelike tekens van ekseem gehad het. Daar kan egter moeilik bewys word dat daar 'n oorsaaklike verband tussen hierdie siektes en leesvertraging bestaan. Daarenteen het die ondersoek getoon dat goeie lesers minder van die genoemde probleme ondervind het.

Waar 'n moeder oorbeskermend optree deur 'n kind met 'n fisiese siekte onnodig uit die skool te hou, kan dit lei tot probleme met skoolwerk. (Chazan, Moore, Williams & Wright, 1974, p.227) Dieselfde skrywers bevind ook dat emosionele probleme nie noodwendig die gevolg is van 'n fisiese gebrek nie, maar dat die emosionele probleme by sodanige kinders in baie gevalle ontstaan as gevolg van die negatiewe of verwerpende houding van die ouers.

Volgens Crow en Crow (1963, p.58-59) hang die

gesonde groei van kinders saam met gunstige lewensomstandighede. Sekere faktore soos swak beplande ontspanning en rus, wanvoeding en swak-geventileerde huise, kan oorsake wees van fisiese en psigologiese verliese (Peck, 1953, p.264-265).

3.4.3.3 Die ekonomiese funksie

Die ekonomiese funksie van die huisgesin het sy oorsprong in die werkverbond (Gen. 3: 17-19). Die vader is daartoe geroepe om te werk sodat hy sy gesin ekonomies goed kan versorg. Die huisgesin behoort ekonomies selfstandig te wees om die grondslag te lê vir al die ander funksies.

Harris & Sipay (1976, p.517) wys daarop dat ondersoeke bevind het dat sosio-ekonomiese status nie 'n betekenisvolle verskil in belangstellings by kinders aantoon nie. Daar is egter wel verskille gevind ten opsigte van die hoeveelheid leesstof en die tipe onderwerpe wat deur die kinders gelees word.

Swak ekonomiese omstandighede het direkte en indirekte invloede op die leesvermoë van kinders. Hoe laer die ekonomiese standaard, hoe meer kom oorbevolking voor. Davie en Goldstein (1973, p.50-58) het gevind dat 15% van Britse leesvertraagde leerlinge uit oorbevolkte huise kom. In Skotland was 39% van die leesvertraagde leerlinge uit oorbevolkte huise afkomstig. Hierdie ondersoekers het bevind dat oorbevolktheid lees-

vertraging van twee tot drie maande veroorsaak en dat die leesvordering by remediërende lees-onderdig swak is. Dit het ook 'n ernstige uitwerking op die sosiale aanpassing van die leerlinge. Swak huislike omstandighede kan ook lei tot 'n lae standaard van fisiese gesondheid, depressiwiteit en aggressiwiteit by ouers. Dit kan moontlik toegeskryf word aan beperkte speelplek vir die kinders, min werk- en leesplek. Daar is ook bevind dat sodanige kinders meer deur die res van die gesin gepla word, veral wanneer tuiswerk gedoen moet word.

Lae ekonomiese standaarde (Bullock, 1975, p.52-54; Bannatyne, 1973, p.530) kan aanleiding gee tot die swak ontwikkeling van woordeskat, insig en begrip, senso-motoriese afwykings en konseptualiseringsprobleme. Dit kan moontlik veroorsaak word deur swak kommunikasie tussen die gesinslede, 'n swak opvoedkundige omgewing en 'n gebrek aan belangrike lewensmiddele wat deur armoede veroorsaak kan word. Vermoedelik het dit 'n direkte invloed op die vermoë om meervoude te vorm, om die korrekte woordafleiding te maak, die gebruik van die verlede tyd, sinstruktuur en die lengte van die sinne. Hierdie tekortkominge vererger gewoonlik progressief hoe ouer die kind word. (Banks, 1976, p.73-75).

3.4.3.4 Die sosiale funksie

Sekere gedagtes in verband met die sosiale

funksie word hier nader toegelig.

3.4.3.4.1 Die kind is gebore met 'n sosialiserings-potensiaal.

By geboorte weet die baba niks van sosiale gebruike af nie, maar hy besit wel die potensiaal om te sosialiseer. Sosialisering is basies 'n leerproses (Ashley, Cohen & Slatter, 1971, p.40).

Sosialisering kan, volgens Johnson (1971, p.110) beskou word as

"...learning that enables the learner to perform social rules. Thus, not all learning is socialization, since presumably some learning is irrelevant to the motivation and ability necessary for participation in social systems."

3.4.3.4.2 Vereistes vir sosialisering

Sosialisering kan beskou word as die proses waardeur die kind die nodige identiteit verwerf sodat hy sy gedrag in die samelewing kan reguleer.

Sosialisering behels hoofsaaklik drie belangrike vereistes (Elkin, 1960, p.45) :

- i) daar moet 'n gemeenskap wees waarbinne sosialisering kan plaasvind;
- ii) die kind behoort die nodige biologiese potensiaal te hê; en
- iii) hy behoort die nodige vermoë te besit om emosionele verhoudings aan te knoop en te ontwikkel.

3.4.3.4.3 Sosialisering en ryping

Die biologiese potensiaal ontwikkel nie outomaties nie. Sosialisering moet (Newcomb, 1950, p.51) onderskei word van ryping; dit is nie ryping nie, maar is daarop gebaseer. Newcomb (1950, p.51) beweer dat daar by die baba niks anders is om sosiale gedrag te begin nie as

"...biological imperatives and biological capacities. In being irritated, in responding, and in learning, the organism literally changes itself. It is necessary to say 'changes itself' because it is only through responding that the changes occur. It is also true that it is 'changed by' the environment, because without external stimuli the infant could not make the responses by which he changes himself."

Volledig ontwikkelde mense kan nie deur ryping tot stand gebring word sonder dat dit gepaard gaan met sosialisering nie (White, 1948, p.117). Sosialisering en ryping vind gelyktydig gedurende die eerste lewensjare van die kind plaas en die mate waartoe hy gereed is om te leer, berus op sy rypingsvlak.

3.4.3.4.4 Sosialisering vind geleidelik plaas

Een van die opvallendste eienskappe van sosialisering (Parsons, 1955, p.21) is dat die sosialiseringsagens nie probeer om alles gelyktydig aan die kind te leer nie, maar dat dit geleidelik geskied. Sosiali-

sering, veral gedurende die babastadium, vind in 'n vereenvoudigde sosiale wêreld plaas, met ander woorde die sosiale sisteem waarin die baba of kind opgevoed word, is minder kompleks as die gemeenskap in sy geheel. Hierdie vereenvoudiging maak dit vir die baba moontlik om aan relatief min dinge gelyktydig aandag te gee. Op grond hiervan is dit moontlik om die mees geskikte diskriminasies te maak, om negatiewe reaksies beter te hanteer gedurende frustrasies, om nuwe dinge wat geleer word beter vas te lê, om nuwe leerstof met ou leerstof te integreer en om 'n eie innerlike wêreld stadig te reorganiseer.

3.4.3.4.5 Sosialisering vind in stadiums plaas

Die sosialiseringsproses kan in vier stadiums verdeel word : die orale stadium, die anale stadium, die oedipus- en latente stadium en die adolessente stadium (Johnson, 1971, p.123). Volgens Johnson is die gesin die belangrikste sosialiseringsgroep in al die stadiums, maar in besonder in die eerste drie stadiums. Die vader en die moeder is die dominante figure in die gesin. In die meeste gesinne (Zelditch, 1955, p.318) neem die vader die diensbare leierskapsrol in die gesin aan, terwyl die moeder die rol van ekspressiewe leierskap vervul. Hierdie differensiasie van rolle volgens geslagte is van besondere belang

in die sosialisering van kinders. Dit werk mee om kinders die geskikste gedragspatrone te laat aanleer en dit kontroleer interaksie in die gesin : die ouers is daartoe in staat om die kinders beter te beheer as wat die kinders in staat is om die ouers te kontroleer (Johnson, 1971, p.123).

a) Die eerste stadium van sosialisering

Die eerste stadium van die sosialiseringproses is dié waarin die suigeling geheel en al afhanklik is van die versorging en aandag van sy ouers sodat hy aan die lewe kan bly (Jersild, 1950, p.131). Indien daar geen roldifferensiasie by die suigeling aanwesig is nie, kan dit tot steurings lei. Blum en Miller (1952, p.287-304) vind 'n verband tussen die orale stadium en sekere persoonlikheidstrekke, byvoorbeeld oormatige belangstelling in kos, 'n behoefte aan goedkeuring, onverdraagsaamheid en verveeldheid. In die geheel gesien is die orale stadium 'n tydperk wat gekenmerk word deur veeleisendheid, ongeduld, jaloesie en pessimisme.

b) Die tweede stadium van sosialisering

Die tweede of anale stadium van sosialisering begin by die meeste kinders na 'n periode van versteuring. Hierdie

versteurings word veroorsaak deur die eise wat op die kind geplaas word omdat hy 'n sekere mate van beheer oor homself moet uitoefen. Dit betrek veral betrekking op toiletoefening. Gedurende hierdie stadium vind belangrike ontwikkelinge plaas, soos die kind se bewustheid van die moeder as 'n ander persoon, (Ashley, Cohen & Slater, 1971, p.63). Die groei van 'n sterk emosionele band tussen moeder en kind vind ook plaas (Johnson, 1971, p.125-126). Aan die een kant word van die kind verwag om so ver as moontlik aan sy moeder se wense te voldoen, terwyl die moeder se rol aan die ander kant daarop gerig is om die kind met liefde te beloon vir sy samewerking. Hierdie stadium eindig wanneer die kind gereed is om skool toe te gaan.

c) Die derde stadium van sosialisering

In die derde stadium moet die kind leer dat selfbeheer belangrik is en dat hy ander persone ook in aanmerking moet neem omdat hy nie meer 'n spesiale individu in die huis is nie (Murphy, 1937, p.49). Die kind word in hierdie stadium 'n lid van die gesin as geheel en hy moet al drie die gesinsrolle internaliseer, maar hy moet ook identifiseer met sy eie rol (Johnson, 1971

p.126).

Die term identifikasie kan op verskeie maniere geïnterpreteer word, maar dit kan veral een van twee nou verwante begrippe wees (Mowrer, 1950, p.600-615; Parsons, 1955, p.91-94) :

- a) Iemand identifiseer homself met 'n sosiale rol wanneer hy dit internaliseer (verinnerlik) en aanvaar het as sy eie.
- b) Dit vind ook plaas indien die persoon hom met 'n sosiale groep geïdentifiseer het en die rolle van die groep geïnternaliseer het en homself beskou as 'n lid van daardie groep. Identifikasie verbind volgens die eerste begrip byvoorbeeld 'n seun met sy vader en broers, maar nie met sy moeder nie. Identifikasie volgens die tweede begrip verbind 'n seun met sy gesin. Dit sluit altwee ouers en sy gesinsgenote in. Volgens hierdie siening maak die seun drie identifikasies gedurende die derde stadium van sosialisering:

- (i) hy identifiseer met sy vader en broers; (die geslagsrolidentifikasie)
- (ii) hy identifiseer met al sy gesinsgenote (die rol van 'n kind in

die gesin); en

- iii) hy identifiseer as lid met die hele gesin. Hierdie identifikasie word eers volledig as gevolg van die kind se ondervinding met nie-lede van sy gesin, naamlik die skool en vriende.

Tot by hierdie stadium van sosialisering het die kind nog geen duidelike rolverdeling tussen vader en moeder nie. Nou word die vader egter duidelik die leier van die gesin en die moeder, wat tot dusver die instrumentale leier in haar verhouding met die kind was, word nou die ekspressiewe leier van die gesin.

Volgens Mowrer (1950, p.612-615) en Parsons (1955, p.93-94) kan die identifikasie met die eie geslagsrol volledig of onvolledig wees. Die moontlikheid van suksesvolle identifikasie is beter indien :

- i) die vader as die seun se model toegeneentheid vir die seun wys;
- ii) die seun se kennismaking met die rolmodel intiem en langdurig is;
- iii) ander belangrike persone (veral die moeder) die seun aanmoedig om die vader as model te aanvaar;

- iv) die rolmodel van die seun (die vader) sy moeder goed behandel, want dan sal die seun, wat sy moeder liefhet, soos die vader wil wees.

Wanneer daar verwarring by die kind ontstaan ten opsigte van hierdie identifikasiebegrippe, kan dit 'n negatiewe of teenoorgestelde uitwerking tot gevolg hê. Indien 'n seun se vader byvoorbeeld deur die moeder (die vader se vrou) verag word, kan die seun konflik ten opsigte van die manlike rol ervaar, omdat hy bevrees kan wees dat hy, soos sy vader, veragtelik kan word.

- d) Die vierde stadium van sosialisering
Die vierde stadium van sosialisering vind meesal gedurende adolessensie plaas. Dit val buite die bestek van hierdie proefskrif, daarom sal hierdie stadium nie bespreek word nie.

3.4.3.4.6 Waarde van sosialisering by die lees-handeling

Indien 'n kind sosialiseringsprobleme ondervind, kan hy leesprobleme en probleme in verband met begripvorming ondervind (Wills & Baoas, 1976, p.374)

Om 'n goeie begripsvermoë te hê, is 'n goeie langtermyn-geheue van

"...the 'why' of social rules and common sense regarding personal safety and affairs; divided into self and family and society as a whole " nodig (Wills & Banas, 1976, p.374).

By 'n leerling met 'n swak begripsvermoë het sosialisering dus nog nie behoorlik plaasgevind nie en sy sosiale gewete of morele inslag het nog nie voldoende ontwikkel nie (Madge & Van der Westhuizen, 1971, p.11). Dit het 'n nadelige invloed op die leerling se begripsvermoë en kan sy taal- en leesontwikkeling nadelig beïnvloed. Die gebrekkige sosialisering kan die leerling se vermoë om te leer deur te luister nadelig beïnvloed, wat op sy beurt weer die leesvermoë belemmer (Wills & Banas, 1976, p.374). Onvoldoende sosialisering by 'n leerling kan sy woordeskat ook ernstig belemmer omdat hy moontlik reeds vanaf sy babastadium nie die regte stimulerende geleenthede tot kommunikasie met sy ouers gehad het nie. Dit kan weer 'n leerling se leesvermoë en intellektuele ontwikkeling strem.

Die sosiale funksie van die huisgesin bly steeds van die belangrikste invloede by die vorming van die selfkonsep van 'n leerling (vgl. par. 3.6).

3.4.3.5 Die opvoedende funksie

Die mens is 'n geestelike wese en maak deel uit van 'n groter geheel, naamlik die volk. Daarom

moet die gesin die kind opvoed in die lewenswaardes en lewensbeskouings van die kultuur waarvan hy 'n deel uitmaak. Die opvoedende funksie van die gesin begin by die baba se geboorte en is 'n aaneenlopende proses wat voortduur totdat die kind die huis verlaat en soms daarna ook nog voortgesit word. Die soort opvoeding wat die kind ontvang, speel 'n besonder belangrike rol in sy algemene ontwikkeling en in die ontwikkeling van sy spesifieke vermoëns.

In die kind se eerste lewensjare is die opvoedende funksie van sy ouers van die grootste belang (vgl. par. 3.4.3.5). Dit is tydens hierdie jare dat die kind se latere optrede en handeling vasgelê word. Gedurende hierdie jare word die grondslag van sy karakter, persoonlikheid, gesindhede en motivering om te leer, gevorm (Ashley, Cohen & Slater, 1971, p.66). Daarom kan die skool die ouerlike opvoeding slegs aanvul, maar nooit oorneem nie.

Opvoeding deur die ouers kan direk en indirek in verband gebring word met leesprobleme. Dit is veral verbale stimulering tuis wat van groot belang is. Kinders wat min geleenthede gehad het om gebruik te maak van volwasse taal omdat hulle nie die geleentheid gebied is om genoegsame volwasse taal te hoor nie of omdat hulle onderworpe was aan 'n verarmde volwasse taal terwyl hulle geleer het om te praat, kan heel waarskynlik taalprobleme in latere jare ontwik-

kel (Kirk & Kirk, 1976, p.87-89). Oor die algemeen het tweelinge en kinders uit groot gesinne 'n agterstand in taalontwikkeling as gevolg van die feit dat hulle gedurende hul vormingsjare meer op hulle eie aangewys was en sodoende minder volwasse taalstimuli ontvang het (King, 1970, p.65-67). Vir hulle taalontwikkeling was hulle meer op mekaar en die omgewing aangewys.

Daar is positiewe bewyse (Fraser, 1973, p.4) dat 'n kind wat in 'n huis grootgeword het waar hy volop geleentheid gehad het om genoegsaam te speel, baie met boeke in aanraking gekom het en baie kontak met woorde en idees gehad het, verbaal goed ontwikkel. So 'n kind presteer gewoonlik beter in verbaal-gelaaide items in 'n intelligensietoets. Dit is nie net omdat die kind die vrae beter verstaan nie, maar omdat sy verbale vermoë hom in staat stel om meer buigsaam in sy denke te wees om sodoende ook nie-verbale take te kan oplos. So 'n kind besit die vermoë tot denke en redenering wat onontbeerlik is by die aanleer van spelling en die lees-handeling. Dit vergroot dan ook sy potensiaal vir goeie akademiese vordering.

Daarenteen moet die kind uit 'n kultuurarm en gespreksarm gesin byna alles vanuit sy omgewing leer waar die waardes anders is en die verbale response nie op dieselfde wyse aangemoedig word as in sy eie huislike kring nie. Aangesien so

'n kind nie die nodige woordeskat besit nie, is hy sonder abstrakte konsepte wat sy leesvermoë, spelling en redeneervermoë nadelig beïnvloed.

Douglas & Ross (1964, p.73) het gevind dat kinders wat pre-primêre skole vanaf vierjarige ouderdom bygewoon het, op agtjarige ouderdom beter lesers was as kinders wat glad nie pre-primêre skole bygewoon het nie. Op elfjarige ouderdom was daar geen verskil wat die leesvermoë betref tussen die kinders wat pre-primêre skole bygewoon het en die wat dit nie bygewoon het nie. Op vyftienjarige ouderdom was die groep wat die pre-primêre skool bygewoon het, swakker lesers en hulle gedrag by die skool was swakker as die leerlinge wat nie pre-primêre skole bygewoon het nie. 'n Moontlike gevolgtrekking wat hieruit gemaak kan word, is dat die vierjarige kind ouerlike kontak meer nodig het as die pre-primêre onderrig. Die pre-primêre skool versteur moontlik die sosialiseringproses van die kind in die tweede stadium van die sosialisering (vgl. par. 3.4.3.5.2).

'n Swak linguïstiese agtergrond, 'n onvermoë om 'n behoefte vir lof en aanmoediging te ontwikkel en die onvoldoende besef by ouers oor die belangrikheid van leesgereedheid, wat veral tuis verkry word, veroorsaak leesvertraagtheid (Tansley, 1974, p.61 -67). Tansley bevind verder dat daar 'n betekenisvolle verband bestaan tussen verskillende sosiale groepe en die leesvermoë

van kinders. Die leesvermoë van 'n kind kan ook beïnvloed word deur die kulturele en sosio-ekonomiese status van die ouerhuis.

3.4.3.6 Samevatting

Die onderskeie funksies van die gesin behoort nie gesien te word as losstaande entiteite nie, maar moet altyd as aanvullend tot mekaar gesien word. Daar vind geduring wisselwerking tussen die onderskeie funksies plaas. Wanneer daar funksieverlies of wanfunksie by die gesin ontstaan, kan dit tot ontwikkelingsprobleme by die kinders lei wat leesprobleme in die hand kan werk.

3.5 DIE BASIESE BEHOEFTE VAN 'N KIND

3.5.1 Inleiding

In die afgelope tyd het daar 'n neiging ontstaan om die basiese behoeftes van die mens in saamgestelde groepe in te deel. Daar word aanvaar dat menslike gedrag beter bestudeer kan word indien van die standpunt uitgegaan word dat die mens 'n drang tot behoeftevermindering het. Volgens hierdie standpunt dien die basiese behoeftes as 'n stimulus tot behoeftebevrediging.

Indien die kind die leeshandeling wil bemeester, moet sy basiese behoeftes bevredig word, omdat dit 'n voorwaarde is vir die normale persoonlikheidsontplooiing.

3.5.2 Die behoeftes

Die kragte wat die mens motiveer, kan as behoeftes beskou word. Maslow (1954, p.29) onderskei vyf

soorte behoeftes:

1. fisiologiese behoeftes (byvoorbeeld aan voedsel);
2. veiligheidsbehoefte (byvoorbeeld aan beskerming en aan sekuriteit);
3. die behoefte aan liefde en om te "behoort"
(byvoorbeeld om deur 'n groep aanvaar te word, om met geliefdes te verkeer, ensovoorts);
4. die behoefte aan respek ("esteem") (byvoorbeeld om te presteer, om prestisie te hê);
5. die behoefte tot self-aktualisasie of selfverwesenliking (om innerlik te groei, om te word wat jy kan word).

Hierdie vyf soorte behoeftes vorm 'n hiërargie, in die sin dat die lateres eers as behoeftes gevoel word wanneer die vroeëres bevredig is.

3.5.2.1 Die fisiologiese behoeftes

Hierdie behoeftes, naamlik honger, dors, moegheid, gebrek aan slaap, fisiese pyn, oormatige warmte en koue, ensovoorts, is die sterkste. Wanneer hulle nie bevredig is nie, domineer hulle die ander en veroorsaak sekere spanninge in die kind wat verwerk moet word. (Thorpe & Katz, 1948, p.45) Hierdie basiese behoeftes bly onveranderd gedurende 'n mens se lewe, alhoewel dit kan verminder soos byvoorbeeld die behoefte aan slaap soos 'n mens ouer word.

Alhoewel die hoofdoel van voeding is om noodsaaklike voedingstowwe aan die liggaam te verskaf wat nodig is vir groeiprosesse, speel dit

ook 'n belangrike rol in die bevrediging van die behoeftes aan toebehoorigheid en aan liefde, aangesien die kind 'n gevoel van veiligheid, geborgenheid en sekuriteit ervaar in die nabyheid van sy moeder wat hom voed (Suin, 1971, p.204). Alhoewel wanvoeding selde beskou kan word as die oorsaak van leesvertraging (Ekwall, 1976, p.10) kan dit lei tot emosionele probleme wat leesvertraging in die hand werk.

3.5.2.2. Die veiligheidsbehoeftes en die behoeftes aan toebehoorigheid en aan liefde

Wanneer die individu liggaamlik en finansieel veilig voel, word die behoeftes aan toebehoorigheid en veiligheid vir hom belangrik.

"He will want to attain the company of friends, sweetheart, wife, children, a place in his group, affectionate relations with people in general more than anything in the world and may even forget that once, when he was hungry, he sneered at love as unreal or unnecessary or unimportant." (Maslow, 1954, p.89)

Die kind strewe daarna om 'n warm bevredigende verhouding met ander mense te hê. Hierdie behoefte (Thorpe & Katz, 1948, p.45) kan die beste gedien word in die veilige, huislike omgewing waar die klem in die opvoeding val op beskerming, liefde en sekuriteit.

Gedomineerde kinders en kinders wat 'n gebrek aan sekuriteit ervaar, kan as gevolg van frustrasie en 'n behoefte aan individuele erkenning simptome soos dagdromery, depressie, obsessies, gestotter, maagprobleme, hartkloppings en ver-

skeie histeriese simptome ontwikkel . (Thorpe & Katz, 1948, p.46)

3.5.2.3 Die behoefte tot selfverwesenliking

Wanneer die behoeftes aan toebehoorigheid, liefde en aan veiligheid bevredig is, sal die behoefte tot selfaktualisasie te voorskyn tree (Thorpe & Katz, 1948, p.45).

Die kind strewe nou nie meer na iets waaraan hy gebrek het nie, maar strewe daarna om homself verder te ontwikkel en om al sy inherente vermoëns tot uitdrukking te bring. Groeimotiewe verdwyn nie na "bevrediging" nie.

"...instead of wanting less and less, such a person wants more and more of, for instance, education.....The appetite for growth is whetted rather than allayed by gratification." (Maslow, 1954, p.124)

Vir die bevrediging van gebreksmotiewe is die kind afhanklik van sy fisiese en/of menslike omgewing. Voedsel word van buite die liggaam in die liggaam gekry; liefde en respek word van ander mense ontvang. Vir die bevrediging van groeimotiewe is die kind egter redelik onafhanklik van die omgewing en ander mense, want die doele waarna gestreef word lê in die eie innerlike persoonlikheid.

Die prestasiebehoefte, wat deel vorm van die selfverwesenlikingsbehoefte, dien as 'n konstante aansporing tot prestasie in die kind se lewe (Suin, 1966, p.102). Volgens Maslow (1954, p.126) is selfverwesenliking 'n "...more or

less steady upward or forward development."

"... there is no climax or consummation, no orgasmic moment, no end-state, even no goal if this be defined climactically. The more one gets, the more one wants so that this kind of wanting is endless and can never be attained or satisfied."

Maslow plaas met hierdie siening groter klem op die positiewe eienskappe van die mens, soos vreugde, liefde, skeppingsvermoë en sukses in teëstelling met die Freudiaanse beskouing wat die negatiewe aspekte soos konflikte en aggressie beklemtoon (Suin, 1971, p.29-30).

3.6 STEURINGSFAKTORE IN DIE GESIN

Een van die mees radikale sosiale veranderinge van die afgelope eeu en veral die afgelope dekade, is die vervanging van die ouerlike invloed in die gesin. Vroeger was die gesin selfonderhoudend en het alles om die gesin gedraai, terwyl dit vandag heelwat anders is (Van Dijk, s.j., p.92). Die ouerlike gesag word vandag op velerlei wyses ondermyn, (Banning, 1959, p.197-212; Van Dijk, s.j., p.92-94) wat die gesinsverband kan skaad, byvoorbeeld

- a) die ouerlike gesag word onder andere deur die staat in die wiele gery deur die stelsel van verpligte onderwys. Die intellektuele opvoeding het oorgegaan na die staat en sommige ouers neem ook vrywillig daaraan deel deur hul kinders na pre-primêre skole te stuur wat sekere gevolge kan inhou (vgl. par. 3.4.3.5) Ander instellings het ook die vak-

opleiding en tegniese vorming by die gesin oorneem. Die onderwys is dus in 'n groot mate weg-geneem van die huislike gesinsatmosfeer na 'n professionele organisasie.

- b) Vroeër was die huis en haard die sentrum van die gesinsgenote se vryetydsbesteding, maar vandag is 'n groot deel van hierdie funksie deur ander nie-huislike organisasies oorgeneem (Ashley, Cohen & Slatter, 1971, p.47).
- c) Die kindertal neem af en daar is 'n groeiende neiging en behoefte vir die getroude vrou om buitenshuise arbeid te verrig. Die verminderde kindertal en buitenshuise arbeid van die vrou kan die sosialiseringproses van sommige kinders beïnvloed (Ashley, Cohen & Slatter, 1971, p.47).
- d) Die werksomstandighede van die vader bring soms mee dat hy lank weg moet wees van sy gesin en sy werksure kan sodanig wees dat hy sy gesin min sien. Die gevolg kan wees dat die kind probleme kan ondervind met die identifikasie van die geslagsrolle (vgl. par 3.4.3.5).

Hierdie funksieverlies van die gesin, al het dit ook besliste voordele vir die kind daarin dat hy gespesialiseerde onderrig ontvang van onderwysers wat daarvoor opgelei is, kan 'n nadelige uitwerking op die gesinslewe en die opvoeding van die kind hê.

Egskeidings het in die meeste gevalle ernstige emosionele en kognitiewe probleme by die leerlinge tot gevolg. Die meeste egskeidings het 'n lang geskiedenis van

konflik en twis wat op 'n negatiewe wyse op die kinders kan inwerk. Waar die vader byvoorbeeld die huis verlaat het voordat die kind vier of vyf jaar oud geword het, het dit 'n groter invloed op die kind as wanneer die vader die huis op 'n later stadium verlaat het.

Biller (In Davies, 1974, p.13) het bevind dat die kind in so 'n geval 'n swakker selfbegrip en meer geslagsrolkonflikte het as kinders van wie die vader wel teenwoordig is. Kinders wie se vaders die gesin te vroeg verlaat het word dikwels geassosieer met 'n lae vlak van afhanklikheid, swak verhoudings met maats, gevoelens van minderwaardigheid en asosiale gedrag (Santrock, 1970, p.273-274; Siegman, 1966, p.71-74).

Volgens Biller (1971, p.116) kan dogters wat sonder 'n vader grootgeword het probleme met sekere kognitiewe take ondervind. Biller het bevind dat daar 'n positiewe korrelasie is tussen 'n dogter se verbale vermoë en die hoeveelheid wat die vader lees. Indien daar geen vader in die gesin is nie, kan dit die leeshandeling van die dogter benadeel.

Seuns (Kimbél, 1952, p.353-357) met 'n bo-gemiddelde intelligensievermoë wat 'n swak identifikasie met hulle vaders het, presteer betekenisvol swakker in toetse wat gebaseer is op sinsvoltooiing.

By 'n groep seuns met 'n gemiddelde intelligensievermoë wat swak presteer het in skoolastiese toetse, is gevind dat hulle vaders oor die algemeen onwaardig voel en hulle self as mislukking beskou (Grunebaum, 1962, p.462-473). Daar was bewyse dat die vaders nie 'n voldoende manlike model aan die kinders geopenbaar het nie en

dat die moeders hulle mans en seuns se waardigheidsgevoelens aangetas het.

Seuns met 'n goeie leesvermoë identifiseer beter met hulle vaders as seuns met 'n swak leesvermoë (Mutimer, e.a., 1966, p.67-74) en seuns met 'n goeie leesvermoë besit 'n definitiewe manlike geslagsrolvoorkeur (Anastasiow, 1965, p.1053-1066).

Daar is bevind (Sutherland, 1930, p.161-170; Maxwell, 1961, p.300-307) dat kinders wie se vaders afwesig is, laer toets in verbale subtoetse en dat hulle intelligensievermoë laer is as kinders wie se vaders wel teenwoordig is.

Kinders wat uit gebroke huise kom kan ook ander emosionele probleme ervaar wat hulle ontwikkeling kan belemmer sodat verskeie afwykings kan ontstaan (Kisker, 1972, p.159) wat op hulle beurt weer kan lei tot leesvertraging.

3.7 DIE VORMING VAN DIE PERSOONLIKHEID EN DIE INVLOED DAARVAN OP DIE LEESITUASIE

3.7.1 Inleiding,

In die sielkundige vakterminologie is daar soveel verskillende definisies van persoonlikheid en persoonlikheidsvorming, wat radikaal en gradueel van mekaar verskil, dat 'n volledige weergawe onmoontlik en onnodig oorvleuelend sou wees. Vir die doeleindes van hierdie proefskrif sal die aandeel van die sosiale omgewing, die aandeel van die ouers en gesinslede en die aandeel van onderwysers en maats op die vorming van die kind se persoon-

likheid bespreek word. Dit is ook nodig om eers in te gaan op wat persoonlikheid is.

3.7.2 Definisies van persoonlikheid

Volgens die denkrigting wat persoonlikheid as stimulus sien (Stagner, 1961, p.5; Guilford, 1959, p.3) word persoonlikheid in terme van sy sosiale stimuluswaarde omskryf, met ander woorde die effek wat dit op ander het, soos blyk uit die response van andere teenoor die persoon. Dit word ook bio-sosiale benadering genoem en psigoloë soos Adler, Sullivan en Horney word hieronder geklassifiseer.

Een van die punte van kritiek wat teen hierdie denkrigting ingebring is, is dat as gevolg van die voortdurende interaksie tussen verskillende persoonlikhede, 'n betrokke persoon nie dieselfde stimuluswaarde vir sy moeder of kind of vriende kan hê nie (Stagner, 1961, p.5 ; Guilford, 1959, p.3). Volgens hierdie teorie beskik 'n persoon oor 'n onbeperkte aantal persoonlikhede (Maas, 1975, p.4).

Watson (Stagner, 1961, p.6) beskou persoonlikheid as 'n respons en meen dat persoonlikheid alles is wat die persoon doen. Dié siening reduceer persoonlikheid tot gewoontes en gewoontesisteme wat stabiel en van sosiale belang is.

Die Omnibus-denkrigting beskou persoonlikheid as die somtotaal van samestellende dele. Prince (Prince, 1924, p.532) se omskrywing kan hier as 'n goeie voorbeeld dien:

"Personality is the sum total of all the biological innate dispositions, impulses, tendencies, appetites, and instincts of the individual, and the acquired dispositions and tendencies - acquired by experience. And to these it is limited."

Allport (Guilford, 1959, p.5) beskou persoonlikheid as die individu se kenmerkende patroon van aanpassing. Hierdie denkrigting van persoonlikheid as aanpassing, sien die persoonlikheid as :

"...the mode of adjustment or survival that results from the interaction of his organic cravings (segmental drives) with an environment both friendly and hostile to these cravings, through the intermediation of a plastic and modifiable central nervous system."
(Allport, 1945, p.45)

Cattell se persoonlikheidsteorie kan as die belangrikste faktor-analitiese teorie beskou word. Een van sy sienings omskryf hy soos volg :

"Personality is that which permits a prediction of what a person will do in a given situation."
(Cattell, 1950, p.2)

Geeneen van die talle denkrigtings kon nog 'n teorie daarstel wat algemeen aanvaar word nie. Sommige van die persoonlikheidsteorieë is vollediger en omvattender as ander, maar elke teorie kan in sy eie reg aanspraak maak op 'n mate van waarheid. Die uniekheid van persoonlikheid impliseer dat daar verskille in persoonlikheid bestaan, maar dat dit onmoontlik is om 'n "persoon-as-geheel" met 'n ander "persoon-as-geheel" te vergelyk (Guilford, 1959, p.5) .

3.7.3 Die aandeel van die sosiale omgewing

Aangesien die vorming van die persoonlikheid 'n individuele proses is, soos gesien kan word uit bostaande definisies, behoort elke persoon op sy eie bestudeer te word om vas te stel watter invloed die omgewing op sy ontwikkeling het. Omgewing sal mense op verskillende wyses beïnvloed. Die aard van beïnvloeding is soms moeilik bepaalbaar en kan in sekere gevalle eers jare later 'n uitwerking op die persoonlikheid openbaar.

Ervarings het verskillende invloede op verskillende mense. 'n Ouer se verkeerde optrede kan byvoorbeeld twee broers op verskillende wyses beïnvloed, al tree die ouer identies teenoor albei kinders op.

'n Kind kom uit 'n samelewing van mense met verskillende denkwyses, gevoelens en gedragswyses. 'n Samelewing bestaan uit 'n groep mense met spesifieke probleme, waardes en doelstellinge. Die tradisies, gewoontes, rituele en instellings van 'n groep is ontwerp om hierdie waardes en doelstellinge te verwesenlik. Volwasse lede van die samelewing poog om vir kinders die belangstellings en behoeftes aan te kweek wat nodig is om hierdie waardes aan te leer. Dit is op hierdie sosiale grondslag dat die individu se persoonlikheid gevorm word (Gabriel, 1968, p.56).

Daar is so 'n groot verskeidenheid eienskappe in elke mens dat dit onmoontlik is vir hom om ten volle uiting te gee aan al hierdie eienskappe.

Om hierdie rede sal 'n persoon die neiging ontwikkel om hom toe te lê op een of meer van hierdie eienskappe. Hierdie spesialisasie van eienskappe sal bepaal word onder andere deur die druk van die groep of omgewing. 'n Persoon se persoonlikheid is daarom in 'n groot mate die produk van sy omgewing. (Kroeber, 1948, p.619).

Hollingshead (1949, p.446) meen dat

"the effects of differential learning in the home and neighbourhood during the childhood years are the basic conditioning factors which give rise to the highly significant differences in social behaviour..."

Vanaf die kind se toetrede tot die skool vergroot sy sosiale omgewing. As gevolg van die voortdurende interaksie tussen die ontwikkelende kind en sy uitbreidende omgewing, word sommige motiewe versterk terwyl ander se waarde verminder; nuwe standaarde word gestel en die kind word met nuwe probleme en uitdagings gekonfronteer (Mussen, Conger & Kagan, 1969, p.543). Indien die kind daarop voorbereid is om die probleme te hanteer en te bemeester, word sy selfbegrip duideliker en dit versterk. Wanneer die eise egter te groot is vir die kind om te hanteer, mag dit lei tot 'n verskeidenheid psigologiese en psigosomatiese probleme. Hierdie probleme kan onder meer ook ernstige leesprobleme tot gevolg hê.

Van die talle belangrike ontwikkelingstake waarmee die kind in sy uitbreidende omgewing te doen kry, is: die ontwikkeling van verskeie intellektuele

en akademiese vermoëns, geslagsrolidentifikasie, toenemende outonomie en onafhanklikheid, die ontwikkeling van morele standaarde en 'n gewete en die vermoë om angs en konflikte te hanteer (Pavenstedt, 1965, p.89-98; Greenberg, e.a., 1965, p.57-62). Die wyse waarop die kind hierdie ontwikkelingstake bemeester, sal sy gedrag beïnvloed. Die kind se gereedheid om die eise van sy uitgebreide omgewing te hanteer, sal in 'n groot mate van sowel sy huidige asook sy voortgesette ondervinding in die gesinsopset afhang (Mussen, Conger & Kagan, 1969, p.546).

3.7.4 Die aandeel van die ouers en gesinslede

Baie van die invloede van die ouers op die persoonlikheid van die kind is reeds hierbo in paragrawe 3.4 tot 3.7.3 bespreek, waar daar gewys is op die belangrikheid van 'n goeie opvoeding vir die aanleer van die leeshandeling.

In elke opvoedingsaspek van die kinders word die uitdrukking van die ouers se eie persoonlikheid waargeneem (MacKinnon, 1950, p.117). In die opvoeding van hulle kinders word die ouers onder andere beïnvloed deur hul eie ondervindings as kinders. Indien die ouers byvoorbeeld moeilike jeugjare gehad het, redeneer hulle dat hulle nie so streng wil wees met hulle kinders as wat hul ouers met hulle was nie. Die gevolg is dan dat die ouers hulle kinders op 'n permissiewe wyse opvoed wat miskien kan lei tot 'n gebrek aan veiligheidsbelewering by hierdie kinders (Pervin,

1970, p.37).

Ondersoekers (Andrews, 1966, p.47-54; Burton & Whiting, 1961, p.85-95) het bevind dat meer jeug-
misdadigers en kinders met emosionele probleme
uit gebroke huise kom as kinders wat nie lees-
probleme ondervind nie. Die uitwerking van
vader-afwesigheid op die kind se ontwikkeling
word ook in sy skoolwerk weerspieël. Kinders
uit gebroke huise (Deutsch, 1960, p.1-32)
behaal dikwels laer akademiese punte as hulle
klasmaats wat nie uit gebroke huise kom nie.

Volgens Baldwin (1949, p.49-61) vergroot die
intelligensievermoë en die intellektuele nuus-
kierigheid van kinders indien hulle opgroei in
'n huis waar liefde en toegeneentheid 'n groot
rol speel. Daarenteen is daar 'n afname van
hierdie vermoëns by kinders wat grootword in 'n
streng en koue gedissiplineerde huis.

Kinders wat grootword in 'n huis waar hulle op
verskeie maniere deur die ouers verwerp word, toon
vertraagde liggaamlike, taal- en sosiale ontwikke-
ling en hulle soek gedurigdeur aandag en liefde.
Hierdie kinders kan hulle soms met niks produktiefs
besig hou nie, is draaierig van geaardheid en stel
minder belang in alles wat met leer te doen het
as kinders uit huise waar hulle nie verwerp word
nie. (Baldwin, 1949, p.70). Sodanige kinders
kan ook 'n swak werkvermoë hê wat 'n negatiewe
invloed op hulle leesvermoë het. Vaderlike ver-
werping en 'n gebrek aan aanvaarding is nou ver-

want aan 'n kind se swak skoolastiese vermoë
(Biller, 1969, p.87-94)

Shaw en White (In Biller, 1974, p.15-16) vind dat seuns met bo-gemiddelde intellektuele vermoëns hulle in 'n groter mate met hulle vaders identifiseer as wat die geval met onderpresterende seuns is. Die seuns wat goed presteer identifiseer hulle self **ten volle** met hulle vaders, maar nie met hulle moeders nie. Onderpresteerders identifiseer hulle nie met hulle vaders nie. By die goeie presteerders, maar nie by die onderpresteerders nie, was daar 'n positiewe korrelasie tussen selfskatting van vader en seuns. Shaw en White het bevind dat daar 'n verband is tussen vader-seun-identifikasie en akademiese prestasie.

Mutimer, Loughlin en Powell (1966, p.67-74) het kinders wat in lees vertrap was vergelyk met kinders wat bo-gemiddelde lesers was. Beide groepe het 'n bo-gemiddelde intelligensie gehad. Die seuns wat bo-gemiddeld was ten opsigte van hul leesvermoë, het meer dikwels verkies om by hul vaders te wees as die swak lesers. Die graad van vaderlike betrokkenheid in direkte onderwysaktiwiteite, soos byvoorbeeld om te leer lees, korreleer hoog met goeie lesers (Radin, 1973, p.369-372).

Alhoewel die persoonlikhede van die ouers en hulle gedrag teenoor die kind van primêre belang is by die vorming van die kind se persoonlikheid, kan die kind se verhouding met sy broers of sus-

ters ook 'n invloed hê op die ontwikkeling van sy persoonlikheid.

In die kind se interaksie met sy broers en susters leer hy, volgens Mussen, Conger en Kagan (1969, p.497-498), patrone van lojaliteit, hulpvaardigheid en beskerming, of konflik, dominerend en kompetisie, wat gekanaliseer word in ander sosiale verhoudings. Die aantal broers of susters wat 'n kind het en sy verhouding met hulle, maak 'n belangrike deel uit van 'n kind se leersituasie en dit kan die wyse waarop en ook wat die kind by die huis leer, grootliks beïnvloed.

3.7.5 Die aandeel van die onderwysers

Onderwysers se invloed op die persoonlikheidsvorming van kinders kan nie weggeredeneer word nie, alhoewel dit van onderwyser tot onderwyser sal verskil. In die verlede was die doel van die onderwys grootliks om die "drie r-e" vir die kinders te leer. Vandag word daar verwag dat die kind moet kan evalueer, krities dink, probleme oplos en in staat moet wees om sy eie probleme en interpersoonlike verhoudinge te hanteer en te ontwikkel tot volwassenheid. In 'n groot mate moet die kind hierdie vaardighede by die onderwysers, wat 'n deel van die ouers se opvoedingstaak oorgeneem het, leer.

Daar is 'n hoë korrelasie tussen die onderwyser se persoonlikheid en die gedrag van sy leerlinge. Spoulding (1963, p.150-156) het bevind dat die

tipe emosionele interaksie wat tussen onderwyser en leerling plaasvind, die leerling se selfkonsep en akademiese vordering beïnvloed. Wanneer die onderwyser 'n warm en ondersteunende houding teenoor sy klas inneem, word die leerlinge se selfbeeld versterk. Aan die ander kant word die leerlinge se selfbeeld nadelig beïnvloed as die onderwyser 'n koue, onpersoonlike, humorlose houding inneem en as hy meer klem op kennis laat val. Die graad van die kind se vordering hou verband met die houding van die onderwyser teenoor sy klas. Sukses in lees en wiskunde word bevorder indien die onderwyser 'n houding soos die van 'n besigheidsman inneem, met ander woorde 'n houding van doelgerigte besliste optrede wat die grondslag vir sukses vorm. Indien die onderwyser se houding dominerend, dreigend of te familiêr van aard is, word die leerlinge se leesvermoë en wiskundige aanleg nadelig beïnvloed.

Van die omstandigheidsfaktore wat 'n kind se aanpassing en vordering op skool beïnvloed, is daar waarskynlik min faktore wat so belangrik is soos die onderwyser-kind-verhouding. By skooltoetrede is die onderwyseres meestal die eerste volwassene buite die gesin wat 'n belangrike rol in die kind se lewe speel. Die tipe onderwyseres (Mussen, Conger & Kagan, 1969, p.547) wat 'n kind gedurende sy skoolloopbaan gaan kry, sal in 'n groot mate bepaal in hoeverre sy skoolervaring sy algemene ontwikkeling gaan bevorder of in watter mate dit gaan bydra tot sy probleme

en frustrasies.

Dit kan aanvaar word dat die kinders se eerste onderwyseres soms deur hulle beskou kan word as 'n substituut-moeder (Mussen, Conger & Kagan, 1969, p.547) omdat sy optree net soos die kind se eie moeder: sy help die kind, prys hom vir goeie werk en straf hom vir stoutigheid; sy moedig eerlikheid aan en is 'n bron van vertroeteling. Aan die ander kant beweer dieselfde skrywers (p.548) dat indien 'n kind vyandige gevoelens teenoor sy moeder ontwikkel het, hy geneig is om dieselfde negatiewe houding na sy onderwyseres oor te plaas.

Baie van die probleme wat seuns ontwikkel tydens hulle aanpassing by die skoolsituasie kan verband hou met onvoldoende vaderlike vertroeteling en die vervroulikte klaskamer (Biller, 1974, p.32). Baie seuns begin skoolgaan met 'n intense motivering om op te tree op 'n manlike wyse, maar vanweë die vaderlike berowing word hierdie seuns onseker oor hulle geslagsroloriëntasie. (Biller, 1974, p.32). Daar is bewyse (McNeil, J.D., 1964, p.113-119) dat sommige onderwyseresse geneig is om minder leergeleenthede aan seuns as aan dogters te verskaf en hulle meer negatief te vermaan as die dogters. Onderwyseresse is ook geneig om seuns meer negatiewe kritiek te gee (Dowis & Slobodian, 1967, p.261-269; Meyer & Thompson, 1956, p.385-396), omdat die onderwyseresse hulle afkeur uitspreek teenoor die meeste vorme van manlike gedrag.

Kinders in sowel primêre asook sekondêre skole beskou lees, artistiese en sosiale vermoëns as vroulik, terwyl wiskunde as manlik beskou word. Dogters ken ook 'n hoër rangorde toe aan lees as wat seuns dit doen. (Stein, 1971, p.219-231; Stein & Smithells, 1969, p.252-259) Cascario (In Biller, 1974, p.38) bevind in 'n doktorale studie dat Amerikaanse kinders wat vanaf die aanvangsonderwys deur manlike onderwysers geleer is, beter resultate toon op leesvaardigheidstoetse as kinders wat deur onderwyseresse geleer is.

Die onderwyser skep op velerlei maniere angste by die kind. Die moderne onderwysstelsel is grotendeels eksamen- en onderwysergerig en in baie gevalle slegs in naam kindgerig. In baie gevalle word die eksamen- en druijspook al in die junior primêre skool in die wese van die kind ingeprent, lank voordat hy nog enige begrip daarvan het. Die kind word gedwing, verkleineer en onopvoedkundig gestraf om hom te forseer om te presteer sodat die onderwyser aan sy resultate getoets kan word en hy as 'n "goeie" onderwyser bestempel kan word. Daar word nie gekyk na wat die kind leer nie, maar die kriteria is slegs die eksamenresultate. Op hierdie manier kan die onderwyser die kind angstig maak en sy selfkonsep ernstig benadeel. Soos reeds daarop gewys, (vgl. par. 3.8) werk dié faktore nadelig in op 'n kind se leesvermoë. In baie gevalle besef die onderwyseres nie dat die kind die onderwyssituasie as

verloorder betree nie en dat hy homself sien as 'n mislukking. (Lawrence, 1973, p.11)

3.7.6 Die aandeel van maats

'n Belangrike behoefte van die kind is om aanvaar te word deur sy maats. Afhangende van die besondere waardes van die maats, kan die kind se motivering om skolasities goed te presteer, versterk of verswak word (Mussen, Conger & Kagan, 1969, p.563). Dit blyk dat by primêre middelklas-kinders 'n neiging bestaan om kinders wat akademies goed presteer, te bewonder, terwyl die teen-deel gevind word by primêre laerskoolkinders (Flacks, 1967, p.52). Dit is volgens Flacks moontlik as gevolg van die verskil in waardes waar die kind uit die laer sosio-ekonomiese klasse akademiese prestasie sien as iets wat beveg moet word omdat hy bevrees is dat die onderwyser hom sal domineer.

'n Kind se vriende verskaf aan hom die moontlikheid om te leer hoe om om te gaan met maats van sy eie ouderdom, hoe om vyandigheid en dominerende houdings van ander kinders te hanteer, hoe om te reageer teenoor 'n leier en hoe om ander te lei (Mussen, Conger & Kagan, 1969, p.573). Maats help die kind ook om 'n selfbegrip te ontwikkel, aangesien die manier waarop die maats teenoor die individuele kind reageer en die basis waarop hy aanvaar of verwerp word; hom 'n duideliker en miskien 'n meer realistiese beeld kan gee van sy bates en verantwoordelikhede (Whyte,

1948, p.144-145).

3.7.7 Samevatting

Die kind se sosiale omgewing brei vinnig uit met sy toetrede tot die skool. In die voortgesette interaksie tussen die ontwikkelende kind en sy uitbreidende omgewing word sommige dryfvere versterk, terwyl ander se belangrikheid afneem. Nuwe standaarde word gestel en die kind word telkens met nuwe probleme en uitdagings gekonfronteer. Vanaf skooltoetrede word die skool die middelpunt van die kind se buite-gesinslewe wat ongeveer die helfte van sy tyd in beslag neem. Die tipe onderwyser wat die kind het, die onderrigmetodes en die wyse waarop hy nuwe probleme en uitdagings die hoof bied, bou sy selfvertroue en selfbegrip op.

Die kind se skoolvordering word in 'n groot mate deur sy gesinsagtergrond beïnvloed. Ouerlike belangstelling en aanmoediging kan 'n kind 'n groter selfvertroue gee.

Die sosiale omgewing en die invloed van die ouers, onderwysers en maats speel 'n belangrike rol in die vorming van die individu se persoonlikheid, karakter en temperament. Hierdie invloed kan die leesvermoë van kinders ten goede of ten kwade beïnvloed.

3.8 DIE FORMING VAN DIE LEESVERTRAAGDE LEERLING SE SELFKONSEP

3.8.1 Inleiding

Een van die beste maniere om 'n kind se leerhande-

ling en gedrag te verstaan, is om vas te stel hoe hy oor homself voel en wat hy van homself dink. Een van die belangrikste eienskappe wat die mens van die dier onderskei, is sy vermoë tot selfbewussyn. Die mens en die dier kan op omgewingsprikkele reageer, maar slegs die mens is bevoeg om teenoor homself te reageer. Hierdie selfbewustheid van die mens is die fundamentele bron van identiteit (Laycock & Munro, 1972, p.18). Die antwoorde op die vrae: "Wie is jy?", "Wat is jy?" of: "Waarom is jy?" vorm die grondslag van self-identiteit. Hierdie grondslag van self-identiteit sal in die volgende paragraaf bespreek word.

'n Leerling se gedrag teenoor mense en teenoor sy eie lewensprobleme is afhanklik van die wete dat hy besef dat ander mense van hom hou of nie van hom hou nie, dat hy welkom of onwelkom is en dat hy waardevol of niks werd is nie. Purkey, (1970, p. v) beweer dat

"...a fresh, exciting and humanistic development in contemporary education is the growing emphasis placed on the student's subjective and personal evaluation of himself, a dominant influence on his success in school."

Die selfbeeld van 'n leerling kan ook aanleiding gee tot 'n swak leesvermoë. (Zimmerman & Allebrand, 1965, p.28-30).

3.8.2 Die vorming van die selfkonsep

Die selfkonsep kan gedefinieer word as

"...the organization and evaluation of a person's

characteristics such as physique, temperament, attitudes, beliefs, expectancies and abilities. As such it has three aspects." (Lawrence, 1973, p.19)

Hierdie drie aspekte waarvan Lawrence melding maak, is die selfbeeld, die ideale self en selfrespek.

3.8.2.1 Die vorming van die selfbeeld

Purkey, (1970, p.7) maak gebruik van verskeie definisies van die "self" deur Lecky, Rogers, Jersild en Combs en Snygg om tot die volgende saamgestelde definisie te kom waar hy die "self" sien as :

"...a complex and dynamic system of beliefs which an individual holds true about himself, each belief with a corresponding value."

Hierdie omskrywing beklemtoon belangrike eienskappe van die selfbeeld: dit is georganiseerd; dit is dinamies; die selfbeeld is konsekwent maar verander soos dit ontwikkel; die selfbeeld is uniek; die selfbeeld is 'n verwysingsraamwerk vir die individu waarbinne die perseptuele veld georganiseer is; die ontstaan van die selfbeeld is 'n proses; die selfbeeld word gekenmerk deur bewustheid en die selfbeeld is nie sigbaar of tastbaar nie, maar kan slegs gesien word uit gedragsmanifestasies van 'n kind (Purkey, 1970, p.7-13 ; Van Zyl & Van der Walt, 1975, p.10-12) .

Die mens word nie met 'n klaargemaakte of gevormde selfbeeld gebore nie en dit word ook nie gou ontwikkel nie (Van Zyl & Van der Walt,

1975, p.12), maar die vorming van die self-beeld is 'n gestadige ontwikkelingsproses wat oor jare kan strek. Dit sluit die ontwikkeling in van persepsie en self-persepsie. In die eerste maand of twee na geboorte, is die enigste persepsie wat teenwoordig is, die van primitiewe en vae sensasies. Innerlike sensasie word nie van uiterlike sensasie geskei nie. Gaandeweg, soos die baba groei en ontwikkel, begin hy 'n bewustheid van sy liggaam ontwikkel en onderskei hy dit van ander dinge. Fisiese selfontdekking begin nou plaasvind (Suin, 1975, p.225-226).

Die volgende stadium in die ontwikkeling van die selfbeeld is die ontwikkeling van ander gewaarwordinge. Teen ongeveer die derde maand word die baba bewus van ander persone en hulle teenwoordigheid kan 'n reaksie uitlok. Teen ongeveer ses maande kan hy al onderskei tussen bekendes en onbekendes (Jersild, 1950, p.228-229). 'n Deel van die verwerwing van die selfkonsep is juis die onderskeiding van "ek" en "nie-ek-nie".

Gedurende die eerste lewensjaar, veral as gevolg van voortdurende ontwikkeling en 'n toenemende kontak met die omgewing en in besonder met die moeder, ontwikkel die baba 'n beeld van homself. Die ouers se aksies en evaluering verskaf in 'n groot mate 'n belangrike grondslag vir die selfkonsep (Ames, 1952, p.183).

Aanvanklik bou die kind sy konsep van homself op die houding van sy ouers en is hy in staat tot self-evaluerings en self-oordele op die grondslag van reflekkerende waarderings van sy ouers wat gedurende die eerste lewensjare die belangrikste en betekenisvolste "ander" in sy beperkte wêreld is. Ouerlike reaksies op sy pogings tot die ontwikkelingstake van die babastadium en vroeë kinderjare, is bepalend of die baba homself sien as bekwaam en suksesvol, ongeskik vir die taak of lomp en onhandig. Hy bring hierdie selfbeoordeling na die nuwe take wat hy by die skool teenkom en gevolglik benader hy die skoolleise met vertroue of hy aanvaar 'n twyfelende, huiwerige rol as leerling (Campbell, 1970, p.87).

'n Kind wat in sy ouerhuis aanvaar word soos wat hy is en die nodige liefde en aandag ontvang, verkry 'n stewige en veilige fondament waarop hy kan bou en 'n selfvertroue om met sy maats en onderwysers om te gaan. Kinders wat deur ouerlike verwerping en oorbeskerming genoodsaak word om te veg vir primêre status, sal gespanne verhoudings in die nuwe sosiale situasie ontwikkel, wat op hulle beurt moontlik reperkussies in hulle skoolvordering kan veroorsaak (Musgrove, 1969, p.121).

Brookover, e.a. (1964, p.271-278) bevind dat daar 'n positiewe verhouding bestaan tussen 'n kind se konsep van sy eie vermoë en be-

kwaamheid en die vlak van sy skoolprestasie. Hierdie bewering sal 'n belangrike rol speel gedurende die terapeutiese onderhoude met die ouers (vgl. hst. 9).

3.8.2.2 Die ontwikkeling van die ideale self (beginselvastheid)

Soos die selfbeeld ontwikkel en gevorm word en geleidelik stabiliseer, is 'n gepaardgaande ontwikkeling nodig van beginselvastheid. Die ideale self kan gelykgestel word aan identifikasie wat neerkom op 'n proses van nabootsing (Van Zyl & Van der Walt, 1975, p.18).

Volgens Van Zyl & Van der Walt (1975, p.19) aanvaar 'n kind in sy ontwikkeling van die ideale selfbeeld 'n model met wie hy homself kan identifiseer as gevolg van die volgende motiewe:

- a) sekondêre versterking: die kind is of word herhaaldelik beloon deur die persoon wat as model aanvaar word;
- b) gedelegeerde versterking : 'n sekere persoon word verkies as model omdat hy belonings ontvang wat ook in 'n mate deur die kind gedeel word;
- c) weerhouding van liefde: die persoon word as model gekies omdat die kind vrees dat daardie persoon andersins sy liefde sal weerhou;
- d) vermyding van straf: die persoon word as model aanvaar omdat die kind vrees dat die per-

soon hom andersins sal straf;

- e) statusjaloesie: die persoon word as model gekies omdat hy beny word as die ontvanger van belonings van andere;
- f) sosiale mag: 'n spesifieke persoon word as model gekies omdat dit in sy vermoë is om die kind te beloon, alhoewel hy dit nie noodwendig doen nie;
- g) ooreenkoms met die kind : die persoon word as model gekies omdat die kind beseft dat die persoon iets met hom gemeen het.

Hierdie faktore tree gewoonlik gekombineerd op.

In die normale prosesse van identifisering met die ouers en deur die aanvaarding van die ouer se persoonlikheid, begin die kind 'n indruk vorm van die tipe persoonlikheid en vermoëns wat bewonder word. In 'n psigo-analitiese sin kan dit beskou word as die vorming van die super-ego (Suin, 1961, p.37).

Die jonger kind is oor die algemeen geneig om te identifiseer met persone in die ouerhuis, maar hoe ouer die kind word, hoe meer is hy geneig om met persone buite die ouerhuis te identifiseer. Seuns is geneig om hulle meesal met lede van die manlike geslag te identifiseer, terwyl dogters hulle ook met die teenoorgestelde geslag identifiseer. (Van Zyl & Van der Walt, 1975, p.20-22).

Die vorming van die ideale self gee 'n sekere mate van veiligheid wanneer daar veranderinge van ideale plaasvind. Soos die kind groei en ontwikkel, kom hy in toenemende mate voor ondervindings te staan waaruit hy dié ondervindings kan uitsoek wat aanvullend tot sy self-konsep is. Aan die ander kant kan die druk vir beginselvastheid so groot wees dat dit die kind verhoed om betekenisvolle en insiggewende ondervindings te kies. Die spanning wat kan ontstaan indien die kind se ideale self drasties van sy selfbeeld verskil, kan so hewig wees dat buitengewone spanning ontstaan. Hierdie oormatige spanning kan die kind se skoolvordering beïnvloed (Suin, 1975, p.227).

Die spanning wat kan ontstaan as die kind se ideale self drasties verskil van sy selfbeeld, kan duidelik begryp word. Wanneer 'n kind uit 'n huis van hoë akademiese aspirasies kom, maar geleidelik tot die besef kom dat hy minder intelligent is as sy maats, kan oormatige angs ontwikkel wat sy akademiese vordering kan strem. Aan die ander kant kan die ouers van 'n kind wat 'n swak vermoë het, sy standarde aanvaar. In sy geval kan daar min verskil wees tussen sy selfbeeld en sy ideale self. Hierdie kind sal waarskynlik min angs ervaar (Lawrence, 1973, p.20).

3.8.2.3 Die ontwikkeling van selfrespek

Selfrespek is iemand se persoonlike oordeel

oor sy eie waarde wat uitgedruk word in die houdings wat hy teenoor homself het (Mussen, Conger & Kagan, 1969, p.489).

"Self-esteem, i.e., positive regard for oneself or the capacity for self-acceptance, is an important aspect for adjustment. Associated with self-esteem are self-reliance, feelings of confidence, a sense of competency, non-defensive behaviour, an openness to experience, self-respect and a capacity to live with oneself with tranquility."
(Suin, 1975, p.228)

Selfrespek kan beskou word as 'n persoon se evaluering van sy selfbeeld in verhouding tot sy ideale self. Dit is die evaluering van die graad van respek waarmee 'n persoon homself beskou.

As die kind misluk om op 'n enkele belangrike gebied te presteer, volgens die eise van die ideale self, kan daar 'n neiging tot veralgemening ten opsigte van die hele persoonlikheid ontstaan. Mislukking in die leeshandeling beteken vir die kind 'n mislukking as persoon en sodoende kan hy 'n swak selfbeeld ontwikkel (Lawrence, 1973, p.21).

Die selfrespek kan goed ontwikkel wees, terwyl die ideale self en die selfbeeld nie ooreenstem nie. 'n Kind wat grootword in 'n huis waar daar 'n warm, liefdevolle verhouding met die ouers bestaan, kan 'n beter selfbeeld hê as ander kinders waar hierdie verhoudings ontbreek (vgl. paragrawe 3.4.2.3 & 3.4.3.5).

Die ouers van die leesvertraagde leerling vind dit soms moeilik om aanhoudend aanvaardend teenoor hom te voel. Aangesien lees so 'n belangrike plek in die moderne samelewing inneem en die ouers en die kind hulle met mekaar identifiseer, voel dit soms vir die ouers asof hulle self faal wanneer die kind probleme met lees ondervind. Om hierdie rede is dit soms moeilik vir die ouer om sy eie leesvertraagde kind op die gewone formele wyse te help om sy probleem op te los (vgl. par. 1.2.2.5). In sy poging om sy kind te help kan die ouer die kind se selfbeeld verder afbreek en groter skade aanrig (Lawrence, 1973b, p.21-22).

Die kinders wat voortdurend liefde en aandag van hulle ouers ontvang en onvoorwaardelik deur hulle ouers aanvaar word, is geneig om 'n beter selfbeeld te ontwikkel as die kinders wat verwerp word. Kinders wat deur hulle ouers verwerp word, ontwikkel 'n swak selfrespek en toon min respek aan ander mense. Die selfkonsep kan gedrag bepaal en kan ook deur gedrag gevorm word. Aangesien die leesvertraagde leerling 'n swak selfkonsep het, tree hy ook op asof hy 'n swak selfkonsep het en soek situasies waar lees nie noodsaaklik is nie. (Cheong & De Vault, 1966, p.446-449).

Die leesvertraagde leerling met 'n swak selfkonsep verwar sy onderwyser soms omdat hy aanhou-

dend swak presteer in die leersituasie, al-
hoewel dit soms lyk asof hy saamwerk.

Om op te som kan Lawrence aangehaal word. (1973b,
p.23) Hy skryf:

"...without attention to this powerful motivator - the self-concept - it is futile to expect higher attainments in reading, particularly where the child has had a prolonged experience of failure. He sees his role as the retarded reader. To expect him to read well implies a personality change as well as a change of attainment, and this is a threat which he finds unpleasant. Not only is it unpleasant to have to conceive of himself in a different role, but it is also unpleasant to have to re-enter the competition of reading, a competition in which he has already had experience and failed miserably."

3.8.3 Die effek van leesvertraging op die leerling se persoonlikheid

Dit kan, volgens Lawrence (1973, p.48), as heelwaarskynlik aanvaar word dat 'n leesvertraagde leerling op een of ander stadium perseptuele probleme ondervind het. Dit kon moontlik na die aanvangslees in die junior primêre skool teruggevoer word. Soos hierdie leerling na die senior primêre skool vorder, verdwyn hierdie perseptuele probleme deur 'n proses van ryping. Intussen het die kind egter so ontmoedig geraak oor sy leesprobleem, dat hy begin om sekondêre emosionele probleme te toon. Met ander woorde, sy perseptuele vermoë het volledig ontwikkel, maar die emosionele probleme het gebly. Die leesvertraagde leerling het dus 'n swak selfbeeld

oorgehou en 'n gebrek aan selfvertroue in sy vermoë om vordering te maak in lees.

Die leesvertraagde leerling beskou homself nie alleen as 'n swak leser nie, maar ook as 'n swak persoon en voel sy leesvertraging as 'n persoonlike mislukking aan. Hy kom alreeds swak gemotiveerd na die leersituasie en het 'n gebrek aan selfvertroue wat sy lees- en leerhandelings nadelig beïnvloed.

Volgens Morris (In Lawrence, 1973, p.119) het leesvertraging ernstige gevolge vir die persoonlikheid van die kind, byvoorbeeld:

"...(that) many poor readers became withdrawn, depressed, anxious for adult interest and affection, hostile, indifferent to adults, anxious to gain acceptance and prestige among other children, hostile to other children and generally restless."

Die minderwaardigheidsgevoelens van die leesvertraagde leerling veroorsaak dat hy op verskeie maniere begin kompenseer byvoorbeeld, terugtrekking of deur 'n houding van ek-stel-nie-belang-nie.

Een van die opvallendste karaktertrekke van die leesvertraagde leerling se swak emosionele aanpassing, is dat baie van die gedragsprobleme hul oorsprong in leesvertraging het (Lawrence, 1973b, p.11). 'n Swak gesinsagtergrond veroorsaak nie alleen onvoldoende emosionele ontwikkeling nie, maar dit benadeel ook die ontwikkeling van spesifieke intellektuele vermoëns.

Leesvertraagde leerlinge is bewus daarvan dat hulle oor die algemeen sosiaal onaanvaarbaar is vir hulle klasmaats en dat daar op hulle neergesien word (Stevens, 1971, p.55). Baie van die leesvertraagde leerlinge neem aan dat hulle leesprobleme bewys dat hulle óf dom is óf dat daar iets verkeerd is met hulle brein. Daarom is dit nie moeilik om te begryp dat baie leesvertraagde leerlinge 'n hoë korrelasie met skoolverwante angste (Neville, Pfof & Dobbs, 1967, p.45-50), lae selfkonsep, 'n swak selfbeeld het en ernstige gevoelens van minderwaardigheid toon nie (Martyn, 1972, p.439-442; Athey, 1966, p.133-139).

Die kind met 'n leesprobleem is oor die algemeen sensitief oor die menings van ander en voel die kritiek van onderwysers, klasmaats en ouers baie erg, selfs al is die kritiek nie verbaal nie.

Verskillende kinders reageer op gevoelens van mislukking op verskillende wyses. Volgens Harris en Sipay (1976, p.305-306) probeer leesvertraagde leerlinge soms om so onopvallend as moontlik op te tree en ontwikkel 'n gedweë, skugter houding. Ander eienskappe wat tipies is van leesvertraagde leerlinge is: dagdromery, senuweeagtige gewoontes soos naelbyt, gestotter en algemene rusteloosheid asook hoofpyn, vomering, of kompensasie deur byvoorbeeld goed te presteer in ander vakke of sport en 'n neiging om leuens te vertel. Baie van hierdie kinders is ook geneig om stokkies te draai.

3.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gepoog om aan 'n drieledige doel te voldoen. Ten eerste het dit 'n oorsig verskaf van sommige maatskappelijke oorsake van leesvertraging wat fisies, psigies of sosiaal van oorsprong kan wees.

Ten tweede het dit die klem geval op die belangrikheid van die gesin en op die verhevenheid van die opvoedingstaak in die gesin en in watter mate gesinsomstandighede verantwoordelik kan wees vir leesvertraging.

Ten derde is op die belangrikheid van die vorming van die persoonlikheid gewys en die invloed wat dit het op die leeshandelinge.

Hierdie agtergrondsgewens stel die ondersoeker in staat om die leesvertraagde leerling en sy ouers beter te ken en te begryp.

Leesvertraging is die kulminasie van 'n kompleksiteit van veroorsakende faktore as gevolg waarvan die kind self, die gesin, die onderwysers, die skool en uiteindeelik die samelewing die lydende partye is.